



Fokus Heterogenität

Anregungen für den Unterricht am
Förderzentrum körperliche und
motorische Entwicklung

FÖRDERSCHULEN

ISB

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München

Impressum

Fokus Heterogenität Anregungen für den Unterricht am Förderzentrum körperliche und motorische Entwicklung

April 2023

Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums
für Unterricht und Kultus

Leitung des Arbeitskreises:

Sebastian Wolf ISB München

Mitglieder des Arbeitskreises am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB):

Johannes Angeli	Astrid-Lindgren-Schule Kempten
Benedikt Lang	Bayerische Landesschule für Körperbehinderte München
Dr. Philipp Singer	Pater-Rupert-Mayer-Zentrum Regensburg
Samanda Ciccarella	Bayerische Landesschule für Körperbehinderte München
Andrea Mehlich	Pater-Rupert-Mayer-Zentrum Regensburg

Redaktion:

Sebastian Wolf ISB München

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)
Schellingstraße 155 - 80979 München
Telefon: 089/2170-2101
Email: kontakt@isb.bayern.de
Internet: www.isb.bayern.de

Gestaltung von Titel- und Rückseite:

Eischer-Werbung
Zur Sonnenwiese 9 - 91710 Gunzenhausen
Telefon: 09831/883535
Email: info@eischer-werbung.de

Titelgrafik:

Carina Krawiec

Besonderer Dank an:

Andrea Brenninger, Simon Frey, Kristina Hafner, Mona Hansen-Hogrefe, Carina Krawiec, Magdalena Lallinger sowie allen Lehrkräften und Schulen, die zur Handreichung beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Fokus: Heterogenität wahrnehmen	8
1.1 Heterogenität bedeutet für mich	8
1.2 Heterogenität denken und erfahren	9
2. Fokus: Beziehungen gestalten	13
2.1 Bedeutsamkeit von Beziehung für Unterricht und Förderung	13
2.2 Beziehungen in heterogenen Lerngruppen am Förderzentrum kmE	14
2.3 Beziehungen gestalten	18
2.4 Ausgewählte Handlungsimpulse für Lehrkräfte	19
3. Fokus: Adaptiv in heterogenen Lerngruppen unterrichten	24
3.1 Adaptives Unterrichten	25
3.2 Individualisierung und Eingebunden-Sein in eine Gemeinschaft	25
3.3 Klassenorganisation	26
3.4 Methodenrepertoire	30
3.5 Individualisierung und Differenzierung	31
3.6 Geöffnete Formen des Unterrichts	40
4. Fokus: Mit mehreren Lehrplänen unterrichten	49
4.1 Pädagogische Bedingungen in lehrplangemischten Klassen	49
4.2 LehrplanPLUS in lehrplangemischten Klassen	54
4.3 Beispiele aus der Unterrichtspraxis	63
Statt eines Schlusswortes	70

Einleitung

„Sonderpädagogischer Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung hat komplexe Ursachen und offenbart sich in überaus unterschiedlichen Erscheinungsformen. Aus diesem Grund stellen Schülerinnen und Schüler mit einem körperlichen und motorischen Förderbedarf eine höchst heterogene Gruppe dar.“

(LehrplanPLUS kmE, **Bildungs- und Erziehungsauftrag**; Abschnitt 1)

Im Jahr 2013 schreiben DANZER et al.: „Aktuell sind heterogene Klassen verbreitete Praxis an Förderschulen. [...] Es bleibt aber das Spannungsfeld, welche besonderen Bedingungen nötig sind und welche gemeinsamen Angebote möglich sind. Darum ringen Schulen immer wieder.“ (2013, 18 f.)

Auch aktuell bestimmen heterogene Lerngruppen die Schulpraxis – an den Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt kmE¹ vielfach als **jahrgangs- und vor allem lehrplangemischte Klassen**. Hier „ringen Schulen“ ganz besonders darum, passende Konzepte zu entwickeln, diese „immer wieder“ zu überprüfen und an die Schülerschaft sowie die verfügbaren Ressourcen anzupassen.

Dieser fortwährende, pädagogisch notwendige Entwicklungs- und Anpassungsprozess ist äußerst herausfordernd und komplex. Es ist daher sinnvoll, immer wieder einzelne Ausschnitte daraus in den Blick zu nehmen. Hier setzt die Handreichung an und richtet einen *Fokus* auf verschiedene Aspekte, die für die Unterrichtspraxis in heterogenen Lerngruppen besonders relevant erscheinen.

„Die Verschiedenheit individueller Lernwege erfordert von Lehrerinnen und Lehrern die Beherrschung eines umfangreichen methodischen Repertoires und die Fähigkeit, dieses in Abhängigkeit von diagnostischen Erkenntnissen und fach- und förder-spezifischen Überlegungen flexibel einzusetzen. Dies gilt besonders für die Koordinierung und Vernetzung von Lerninhalten in jahrgangsgemischten Klassen oder der simultanen Unterrichtung nach mehreren Lehrplänen in einer Klasse.“

(LehrplanPLUS kmE, **Bildungs- und Erziehungsauftrag**; Abschnitt 5.1)

Die in der Handreichung fokussierte „unterrichtsbezogene Ebene“ wird eingerahmt von weiteren Ebenen und Akteurinnen und Akteuren, welche die Heterogenität der Schülerschaft selbst und den Umgang damit beeinflussen. Exemplarisch lässt sich dies an der Systematik von PH. SINGER (vgl. u. a. 2015, 169 ff.) verdeutlichen:

- außerschulische Ebene
- schulstrukturelle und schulorganisatorische Ebene
- unterrichtsbezogene Ebene
- Ebene der Haltungen und Einstellungen

¹ alsdann abgekürzt als Förderzentrum kmE

Zwischen den Ebenen sowie den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren bestehen vielfache Abhängigkeiten. Die Handreichung ist hier als Hilfe zum Aufbau übergeordneter Konzepte zu verstehen, die jeweils individuell und standortbezogen entwickelt werden.

„Die Frage nach der besten Organisationsform von Unterricht und Förderung kann und soll nicht pauschal beantwortet werden, da sich innerschulische Strukturen unterscheiden und örtliche personelle und sachliche Ressourcen großen Einfluss haben.“






(DANZER et al., 2013, 19)

Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen haben spezifische pädagogische Bedürfnisse und benötigen entsprechend angepasste Antworten. Beide Aspekte sind, vor allem auch im Hinblick auf heterogene Lerngruppen, in der ISB-Handreichung **Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung** umfänglich beschrieben.

So können Sie mit der Handreichung arbeiten

Symbole

Verschiedene Symbole kennzeichnen bestimmte Kategorien der Handreichung und sollen ein zielgerichtetes Lesen ermöglichen.

Symbol	Kennzeichnet ...
	... die exemplarische Beschreibung von Schülerinnen und Schülern einer lehrplan- und jahrgangsgemischten Klasse eines FZ kmE ... Beispiele aus der Unterrichtspraxis
	... Impulse zur Selbstreflexion ... Impulse zur Unterstützung des Transfers auf die eigene Klasse bzw. Schule
	... Unterrichtsmaterial ... vertiefende Fachliteratur ... weitere Ressourcen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung
	... Impulse zur Schulentwicklung ... Themen für die schulhausweite Abstimmung
	... Hinweise zur kooperativen und interdisziplinären Zusammenarbeit

Ihre ganz konkrete Situation als Lehrkraft Ihrer Klasse(n) ist einzigartig. Durch die Reflexionsimpulse und -fragen laden wir Sie ein, Inhalte der Handreichung auf Ihre ganz persönliche Situation zu übertragen und Ihre eigene Rolle sowie Situation zu reflektieren.

Ergänzende digitale Materialien

Farbig hinterlegte Textstellen beinhalten Links. Stellenweise verweisen diese auf weitere Inhalte, wie z. B. Audio- oder Videodateien. Um diese anzusehen oder anzuhören, klicken Sie auf den Link oder scannen Sie den QR-Code. Bestätigen Sie im Anschluss die Weiterleitung über den Mebis Kurzlink. Sofern auf nicht vom ISB selbst erstellte Inhalte verwiesen wird, beachten Sie bitte die [Hinweise zu Verlinkungen](#).

Kapitelübersicht

Im **ersten Fokus** wird die Heterogenität der Schülerschaft knapp beschrieben und deren Auswirkung auf die eigene Rolle als Lehrkraft reflektiert.

Das unterrichtliche Handeln bei heterogenen, jahrgangs- und lehrplangemischten Lerngruppen basiert auf soliden Beziehungen unter allen Beteiligten. Der **zweite Fokus** beleuchtet diese Beziehungen und gibt Hinweise, wie sie gestaltet werden können und inwiefern der LehrplanPLUS diese Thematik aufgreift.

Der **dritte Fokus** bietet methodische und didaktische Hilfestellungen, wie Kompetenzerwerb in heterogenen Lerngruppen unterstützt werden kann. Überlegungen zum Aufbau eines Methodenrepertoires, zu Individualisierungen und Differenzierungen auf Basis der körperlichen und motorischen Kompetenzen sowie zur Integration gebundener und geöffneter Lernformen stehen dabei im Mittelpunkt. Abschließend werden zwei geöffnete Formen vorgestellt, die sich in der Schulpraxis heterogener Lerngruppen am Förderzentrum kmE besonders bewähren.

Mehrere Lerngruppen einer Klasse nach unterschiedlichen Lehrplänen simultan zu unterrichten, erfordert von der Lehrkraft besondere Kenntnisse der verwendeten Lehrpläne, ihrer Spezifika und Überschneidungen. Unterricht nach mehreren Lehrplänen hat ebenso einen sozial-emotionalen Einfluss auf die Lerngruppe, der sich besonders in der Jahrgangsstufe 9 im Zusammenhang mit den Schulabschlüssen bemerkbar macht. Sowohl diese besonderen pädagogischen Herausforderungen als auch die Spezifika der einzelnen Lehrpläne werden im **vierten Fokus** thematisiert und anhand von zwei Beispielen aus der Schulpraxis illustriert.

Hinweise zu Verlinkungen

In der Handreichung wird auf externe Webangebote hingewiesen, die aufgrund ihres Inhalts pädagogisch wertvoll erscheinen. Wir bitten jedoch um Verständnis, dass eine umfassende und insbesondere eine laufende Überprüfung der Angebote unsererseits nicht möglich ist. Vor einem etwaigen Unterrichtseinsatz hat die Lehrkraft das Angebot in eigener Verantwortung zu prüfen und ggf. Rücksprache mit der Schulleitung zu halten. Sofern das Angebot Werbung enthält, ist die Schulleitung stets einzubinden zwecks Erteilung einer Ausnahme vom schulischen Werbeverbot nach Art. 84 Abs. 1 Satz 2 BayEUG, § 2 Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 BaySchO.

Verarbeitet das Angebot personenbezogene Daten, ist der Datenschutzbeauftragte der Schule einzubinden. Grundsätzlich empfehlen wir, dass Schülerinnen und Schüler Webseiten aus dem Schulnetz heraus aufrufen, damit diese nicht ihre persönliche IP-Adresse an den externen Anbieter übermitteln.

Literatur

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018): LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. München.

DANZER, B./GÖBL, K./MAYR, R./MOOSECKER, J./MÜHLEGG, A./SCHEFOLD, B. (2013): Lernen in heterogenen Gruppen. Gedanken zur Lerngruppengestaltung. In: Spuren 1. 18 - 21.

SINGER, PH. (2015): Heterogene Schülerschaft. Heterogene Befunde. In: LELGEMANN, R./SINGER, PH./WALTER-KLOSE, C. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. 149 - 187.

1. Fokus: Heterogenität wahrnehmen

- 1.1 Heterogenität bedeutet für mich _____ 8
- 1.2 Heterogenität denken und erfahren _____ 9

1. Fokus: Heterogenität wahrnehmen

„Im Bildungskontext wird mit Heterogenität die Verschiedenheit innerhalb von Lerngruppen angesprochen“ (BILDUNGSPAKT BAYERN 2014, 50), wobei die Klassifikation der Unterscheidungsmerkmale „nicht immer einfach und deren Relevanz für das Lernen nicht immer eindeutig zu bestimmen ist“ (ebd.). Der Heterogenitätsbegriff ist „nicht eindeutig zu fassen“ (2014, 49); vor allem auch, weil die „Gebundenheit an die Wahrnehmung eine nicht zu unterschätzende Rolle“ (ebd.) spielt. Diese Wahrnehmungen und Erfahrungen der Lehrkräfte aus der täglichen Schulpraxis bilden daher nachfolgend den Ausgangspunkt, um Aspekte der Heterogenität am Förderzentrum kmE zu skizzieren und zu reflektieren.

1.1 Heterogenität bedeutet für mich

Stimmen aus der Schulpraxis



Was bedeutet Heterogenität für jene, die täglich Unterricht in heterogenen Lerngruppen am Förderzentrum kmE gestalten? Wir haben Lehrkräfte gefragt. Klicken Sie auf den [Link](#) oder scannen Sie den QR-Code, um die Audiodatei zu öffnen.

Aspekte von Heterogenität am Förderzentrum kmE



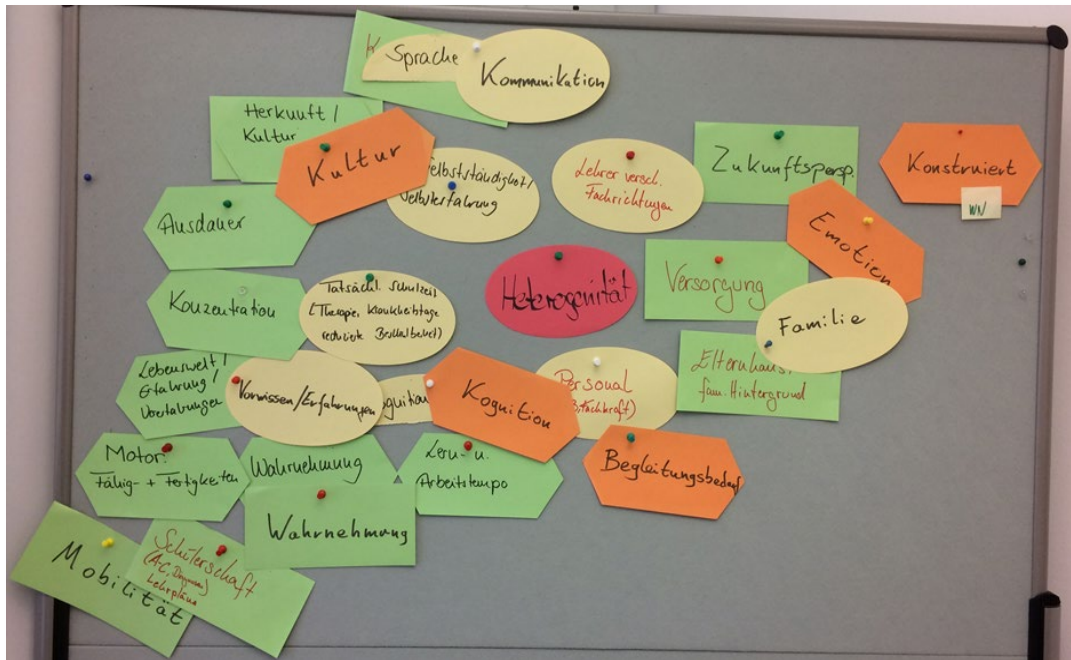
Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler am Förderzentrum kmE ist zum einen bedingt durch die Förderung von Kindern und Jugendlichen verschiedener Jahrgangsstufen innerhalb einer Klasse sowie durch das Unterrichten der Schülerinnen und Schüler einer Klasse nach verschiedenen Lehrplänen.

Zum anderen hat sonderpädagogischer Förderbedarf kmE selbst „komplexe Ursachen und offenbart sich in überaus unterschiedlichen Erscheinungsformen. Aus diesem Grund stellen Schülerinnen und Schüler mit einem körperlichen und motorischen Förderbedarf eine höchst heterogene Gruppe dar“ (LehrplanPLUS kmE: Bildungs- und Erziehungsauftrag²).

Ebenso kommen Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf kmE – wie Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigung – mit verschiedenen Vorerfahrungen in die Schule. Ihre Biografien sind gekennzeichnet vom Aufwachsen in unterschiedlichen familiären und soziokulturellen Situationen (z. B. Lebensumfeld außerhalb der Familie, Aufwachsen mit nur einem Erziehungsberechtigten, Migrationshintergrund) oder von Lernerfahrungen, die sie in verschiedenen vorschulischen Einrichtungen (z. B. Frühförderung, Schulvorbereitende Einrichtung, Kindertagesstätte) sowie bisweilen auch in unterschiedlichen Schulen (Allgemeine Schule oder Förderzentrum mit anderem Förderschwerpunkt) gemacht haben (vgl. ebd.).

² Im Literaturverzeichnis als **BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018)**: LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. München.

Abbildung 1: Sammlung von Lehrkräften zur Frage: „Die Schülerschaft am FZ kmE ist besonders heterogen.“ Im Hinblick auf welche Aspekte trifft dies besonders zu?“



- ❖ Welche Karten würden Sie für Ihre Schule an die Pinnwand hängen?
- ❖ Unterscheiden sich die Ergebnisse in Ihrer Schule von den oben dargestellten? Wenn ja, wodurch?
- ❖ Welche drei Aspekte treffen in Ihrer Klasse ganz besonders zu?

1.2 Heterogenität denken und erfahren

Eine in der aktuellen Literatur propagierte Sichtweise auf Heterogenität ist, diese stets wertzuschätzen und als Bereicherung zu erfahren. Unterschiede werden „nicht mehr als Belastungen, Störungen, Defizite oder Hindernisse gesehen [...], sondern als Chance und positive Ressourcen, die sowohl für gemeinsame Lernfortschritte wie auch für die individuelle Förderung genutzt werden sollen“ (WIMMER 2014, 222).

In der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler liegen selbstverständlich Potenziale, ebenso ist sie ein Kern der pädagogischen Arbeit im Förderschwerpunkt kmE. Ausschließlich als „bereichernd“ interpretierte Deutungsmuster können jedoch mit Praxiserfahrungen an einem Förderzentrum kmE kollidieren:

- Zum einen können die Ansprüche die Lehrkraft überfordern: Appelle, Heterogenität stets uneingeschränkt zu begrüßen, schreiben der Lehrkraft die Verantwortung und Entscheidungsfähigkeit darüber zu, jeglichen Ausprägungen von Heterogenität durch einen hochdifferenzierten Unterricht positiv gegenüberzutreten zu können. Dies ist ein hoher Anspruch an die Lehrkraft, der in der Praxis kaum durchgehend zu erfüllen ist.
- Zum anderen wird die Lehrkraft in die moralische Pflicht genommen, Heterogenität durchweg als etwas Positives zu erfahren. Macht sie in ihrer heterogenen Lerngruppe jedoch abweichende Erfahrungen, z. B., weil eine ausreichende Differenzierung unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich

ist, entsteht ein Widerspruch zwischen der unterrichtlichen Erfahrung und dem auf kognitiver Ebene formulierten Anspruch.

Die Folge kann ein innerer Konflikt der Lehrkraft sein. Die normativ formulierten Ansprüche erschweren es ihr, diesen Konflikt offen anzusprechen: Wäre es doch ein „Scheitern“, in der Heterogenität statt einer Bereicherung eine Herausforderung oder gar stellenweise eine Überforderung wahrzunehmen.



- ❖ Welche Erwartungen an Sie in Bezug auf Heterogenität nehmen Sie wahr?
- ❖ Wie erfahren Sie die Heterogenität in Ihrer Klasse?
- ❖ Inwiefern decken sich Ihre konkreten Erfahrungen mit den von Ihnen wahrgenommenen Erwartungen anderer?

Eine Alternative zur eingangs zitierten Sichtweise ist, sich der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler statt über das „Sollen“ über das „Sein“ anzunähern: „Es interessiert die *Erfahrung* von Heterogenität im Kontext von Behinderung [...]“ (SINGER, PH. 2018, 187; Hervorhebung im Original) Ausgehend vom täglichen, umfassenden und erst einmal wertfreien „Erfahren“ ist es ein fortlaufender Prozess, eine Sichtweise und einen Umgang mit Heterogenität aufzubauen. Kern dieses Prozesses ist die kontinuierliche Selbstreflexion, „das Nachdenken über sich selbst und sein berufliches Selbst-Verständnis“ (BERGEEST/BOENISCH 2019, 388 f.):

- Im Umgang mit heterogenen Lerngruppen können sich heraus- oder überfordernde Erfahrungen ergeben. Die Lehrkraft kann diese Erfahrungen für sich sowie im Austausch mit anderen reflektieren. Dies schließt im Besonderen mit ein, Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarf zu formulieren – speziell auch gegenüber der Schulleitung.
- In der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung kann es speziell in heterogenen Lerngruppen zu Erfahrungen von Fremdheit kommen, die das eigene Selbst verunsichern und gewohnte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster infrage stellen (vgl. SINGER, PH. 2018, 376 ff.). Auch diese verunsichernden Erfahrungen sollten sich Lehrerinnen und Lehrer eingestehen und im Kollegium offen thematisieren. So wird es möglich, diese gemeinsam zu reflektieren und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Austausch mit anderen weiterzuentwickeln.

Die Etablierung eines solchen Reflexionsprozesses ist komplex und betrifft die ganze Schulgemeinschaft. Wichtige Grundlage ist ein Konsens zu folgenden Aspekten:

- Unterschiedliche Erfahrungen mit Heterogenität sind *möglich*.
- *Alle* Erfahrungen können und sollen *möglichst wertfrei* thematisiert werden – gegenüber sich selbst, dem Kollegium und der Schule als Einrichtung.

Literatur

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018): LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. München.

BILDUNGSPAKT BAYERN (HRSG.) (2014): Die flexible Grundschule. München.

BERGEEST, H./BOENISCH, J. (2019): Körperbehindertenpädagogik. 6. Auflage. Bad Heilbrunn.

SINGER, PH. (2018): Inklusion und Fremdheit. Bielefeld.

WIMMER, M. (2014): Vergessen wir nicht – den anderen. In: KOLLER, H.-C./CASALE, R./RICKEN, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn. 219 - 240.

2. Fokus: Beziehungen gestalten

2.1	Bedeutsamkeit von Beziehung für Unterricht und Förderung	13
2.2	Beziehungen in heterogenen Lerngruppen am Förderzentrum kmE	14
2.3	Beziehungen gestalten	18
2.4	Ausgewählte Handlungsimpulse für Lehrkräfte	19

2. Fokus: Beziehungen gestalten



Julia ist 11 Jahre alt, bei ihr wurde das Rett-Syndrom diagnostiziert. Sie sitzt im Rollstuhl und benötigt zur Fortbewegung die Unterstützung ihrer Schulbegleitung. Über eine elektronische Sprachausgabe mit Augensteuerung kommuniziert sie mit ihren Mitmenschen. Dafür benötigt sie viel Zeit. Ihrer Schulbegleitung verrät sie, dass sie *Miroslav* nett findet. Bei ihm wurde eine Aufmerksamkeits-Hyperaktivitäts-Störung diagnostiziert. Er ist offen und interessiert sich für viele Dinge. Aufmerksam zuzuhören oder abzuwarten fällt ihm jedoch schwer. Missverständnisse in der Kommunikation setzen ihm sehr zu. Den Grund dafür vermutet er meist bei anderen – wie etwa *Julia*. Am liebsten bewegt er sich schnell durch die Klasse; dabei kann er Zusammenstöße nicht immer vermeiden: Teilweise sind es Möbel, manchmal auch Mitschülerinnen und Mitschüler, wie etwa *Said*, mit denen er kollidiert. *Said* ist 10 Jahre alt und an der seltenen Epidermolysis bullosa erkrankt. Die Haut von *Said* ist sehr sensibel und verletzlich. Er kommuniziert leise und zurückhaltend, selbst wenn ihn jemand schmerzhaft rempelt. In diesen Situationen schreitet meist jemand aus dem Klassenteam ein, wodurch die Lautstärke im Klassenzimmer zunimmt. Das ist für *Constantin* schwer auszuhalten. Er ist 11 Jahre alt, vor sechs Jahren wurde eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert. Er reagiert auf Lautstärke mit Rückzug; Lernen ist in diesem Moment nur schwer möglich. Gespräche kann er inzwischen über kurze Zeitspannen aufrechterhalten, dabei die Mimik seines Gegenübers aber nicht immer zutreffend interpretieren. Er hat eine Vorliebe für technische Geräte, wie etwa *Julias* Sprachausgabe oder den Rollstuhl von *Fabian*. *Fabian* ist an Muskeldystrophie Typ Duchenne erkrankt. Die Kraft seiner Arme und Beine lässt immer mehr nach, weshalb er einen Rollstuhl – er nennt ihn „das blöde Ding“ – bekommen hat. Er wirkt sehr nachdenklich. Der früher so enge Kontakt zu Gleichaltrigen nimmt ab; auch der zu *Said*, den er bisher zu seinen engen Freunden gezählt hat. Verstärkt wendet er sich *Florian* zu. Dieser ist 19 Jahre alt und absolviert den Bundesfreiwilligendienst.

Es klingelt, 08:15 Uhr ... Der Unterricht beginnt.



- ❖ Welche Beziehungen fallen Ihnen auf? Welche bauen sich auf? Welche verändern sich?
- ❖ Welche Auswirkungen hat die Heterogenität der Schülerschaft auf die Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung?

2.1 Bedeutsamkeit von Beziehung für Unterricht und Förderung

„Jeder Mensch braucht Beziehung und Einbindung in die Gemeinschaft.“

Pädagogischer Leitsatz Nr. 4 (vgl. ISB 2015, 21)

Das „Dazugehören“, das „Eingebunden-Sein“ in eine Gruppe und die aktive Gestaltung von Beziehungen sind Voraussetzung für die weitere Entwicklung der Persönlichkeit und die einhergehende Motivation zu lernen (vgl. WOOLFOLK/SCHÖNPFLUG 2014, 391 f.).

So beschreibt auch die Hattie-Studie ein positiv ausgeprägtes Klassenklima und unterstützendes Lehrerverhalten als eine Basisdimension guten Unterrichts (vgl. LOTZ/LIPOWSKY 2015, 103). Auch für gezielte pädagogische Interventionen ist die Qualität der Beziehung empirisch als „wesentlicher Wirkfaktor [...] nachgewiesen worden“ (LÜCKING/REICHENBACH 2009, 15).

Beziehungen bestehen zwischen allen am Bildungsprozess Beteiligten. Ihre Qualität beeinflusst somit auch alle Prozesse und Interaktionen, die zwischen diesen Personen stattfinden. Je stabiler Beziehungen ausgestaltet sind, umso besser werden Kompetenzerwerb, soziales Miteinander und sonderpädagogische Förderung gelingen.

Die zahlreichen Beziehungen in einer Lerngruppe bilden ein komplexes Netzwerk, das unsichtbar ist. In Interaktionen können jedoch Teile davon erkennbar werden.



- ❖ Überlegen Sie, welche Beteiligten es in Ihrer Lerngruppe gibt: Auf welche Anzahl an Personen kommen Sie?
- ❖ Wollen Sie einen visuellen Eindruck des Beziehungsnetzwerks gewinnen? Zeichnen Sie alle Beteiligten auf. Kennzeichnen Sie, z. B. mithilfe unterschiedlicher Linien, die Intensität und Qualität der vorhandenen Beziehungen.

2.2 Beziehungen in heterogenen Lerngruppen am Förderzentrum kmE

Einflussfaktoren auf Beziehungen bei körperlich-motorischen Beeinträchtigungen

Für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf kmE haben gelingende Beziehungen einen wesentlichen Anteil daran, wie sie alltägliche Herausforderungen bewältigen können. Beispielsweise wird das „Coping“ als „Versuch [...] mit einer belastenden Situation fertigzuwerden“ (FRIES 2005, 91) durch soziale Interaktionen und Beziehungen beeinflusst, die als unterstützend und hilfreich bewertet werden (vgl. 2005, 88 ff.).

Eine körperlich-motorische Beeinträchtigung kann soziale Interaktion und somit die Beziehungsaufnahme und -gestaltung erschweren. Die Sichtbarkeit einer Körperbehinderung beeinflusst oftmals die Verhaltensweisen der Umwelt gegenüber den betroffenen Menschen. Das Verhalten wiederum wirkt auf die Beziehung der Interagierenden.

Eine körperliche Beeinträchtigung stellt sowohl die beeinträchtigte Person selbst als auch die „Beziehungsperson“ vor besondere Herausforderungen:

„Somit stehen wir alle unter einer besonderen Abhängigkeit vom Anderen. Bin ich nun durch eine körperliche Beeinträchtigung gezeichnet, dann bedarf ich der Anerkennung durch den Anderen in besonderer Weise, da sich spezifische »Interaktionseintrittseinschränkungen« zeigen.“ (MOOSECKER 2019, 169)

Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf kmE können so im Laufe Ihrer Biografie unsichere Bindungen erfahren (vgl. KAMPMEIER 2015, 247 ff.). Diese Vorerfahrungen müssen bei der Anbahnung und Gestaltung von Beziehungen im Rahmen des Unterrichts berücksichtigt werden. Durch sensible Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern

und deren Bezugspersonen kann die Lehrkraft einen Eindruck von diesen Vorerfahrungen gewinnen.

Ein wichtiges Merkmal von Beziehungen im Förderschwerpunkt kmE ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler „gerade auch in schwierigen Situationen einer ihre Person wertschätzenden Haltung sicher sein können [...]“ (LELGEMANN 2010, 215). Vor allem auch bei schweren Behinderungen oder eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten ist die Gestaltung verlässlicher Beziehungen ein Weg, um die Schülerinnen und Schüler spüren zu lassen, dass sie in ihrem So-Sein anerkannt und akzeptiert werden.



In der Begegnung mit beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen kann es zu Erfahrungen von Fremdheit und zu Gefühlen kommen, die ein unvoreingenommenes Akzeptieren und die Gestaltung von Beziehungen schwierig machen (vgl. SINGER, PH. 2018, 376 ff.). Auch diese verunsichernden Gefühle sollten eingestanden sowie offen angesprochen werden können (vgl. ISB 2022).

Beziehungen in einem Netzwerk

Heterogene Lerngruppen am Förderzentrum kmE bestehen neben den einzelnen Schülerinnen und Schülern in der Regel aus mehreren Lehrkräften, pädagogischen, pflegerischen sowie therapeutischen Fachkräften und weiterem unterstützendem Personal. Es treffen so eine Vielzahl unterschiedlicher Personen mit verschiedenen Rollen aufeinander.

Die einzelnen Individuen verfügen – auch bei gleicher Rolle – über unterschiedliche Kompetenzen und Ressourcen (z. B. Zeit), um Beziehungen anzubahnen und zu gestalten. Besonders in heterogenen Lerngruppen sind neben Beziehungen zwischen verschiedenen Rollen (z. B. Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler, Lehrkraft und Schulbegleitung) auch die Beziehungen innerhalb derselben Gruppe (vor allem Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern) relevant. Jede dieser zahlreichen Beziehungen nimmt spezifischen Einfluss auf das Gelingen von Unterricht in der heterogenen Lerngruppe (vgl. LÜCKING/REICHENBACH 2009, 15 f.).

Beziehungen und individualisiert-differenzierte Unterrichtsgestaltung als gegenseitige Bedingung

Beziehungen zwischen allen Beteiligten zu gestalten, ist – neben dem Arrangement eines individualisiert-differenzierten Unterrichtssettings – eine Kernaufgabe der Lehrkraft (vgl. LÜCKING/REICHENBACH 2009, 15). Gute Beziehungen und individualisiert-differenzierter Unterricht bedingen und ergänzen sich dabei gegenseitig:

- Passgenau abgestimmte Lernangebote ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, beim und neben dem Lernprozess, Beziehungen anzubahnen und zu pflegen – beispielsweise, weil ein Lernarrangement durch das differenzierte Aufgabenniveau sowie die abgestimmte Aufgabenstellung sozialen Austausch und Zusammenarbeit möglich macht.
- Stabile Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den einzelnen Schülerinnen und Schülern geben die notwendige Sicherheit, um auch eigenständig und ohne stützend-strukturierende Unterstützung der Lehrkraft (z. B. in geöffneten Formen) zu arbeiten. Stabile Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sind die Grundlage, um sich etwa in wechselnden Konstellationen und Sozialformen differenzierenden Lernangeboten zuzuwenden.

Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern

Im Rahmen eines individualisiert-differenzierten Unterrichts sollen Schülerinnen und Schüler

- in unterschiedlichen Gruppen und Konstellationen zusammenarbeiten (z. B. verschiedene Gruppen äußerer Differenzierung, Arbeit in der Groß- und Kleingruppe, Differenzierungsschienen bzw. -gruppen mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Klassen),
- Aufgaben alleine und gemeinsam mit anderen bearbeiten (z. B. auch mit fordernden Partnerinnen und Partnern, in leistungsähnlichen und leistungsheterogeneren Konstellationen),
- die Partnerinnen und Partner beim selbstständigen Handeln unterstützen (z. B. Hilfsmittel reichen bzw. holen; eine reduzierte Auswahl an Aufgaben in der Zusammenarbeit akzeptieren, weil bestimmte Aufgaben für andere motorisch nicht möglich sind),
- individuell unterschiedliche Aufgaben und Anforderungen sowie individuelle Regeln innerhalb derselben Lerngruppe tolerieren.

Als Voraussetzung für den Erwerb dieser vielfältigen Kompetenzen ist es notwendig, Beziehungen bewusst anzubahnen und zu fördern. Hierbei sind weitere Besonderheiten zu beachten:



In heterogenen Lerngruppen können unter Schülerinnen und Schülern Unsicherheiten im Hinblick auf körperliche Einschränkung anderer existieren oder Erfahrungen von Fremdheit gemacht werden – dies gilt besonders, wenn Schülerinnen und Schüler etwa neu ans Förderzentrum kmE aufgenommen werden. Manche werden diese Unsicherheit möglicherweise in einer direkten Art und Weise verbalisieren. Dies kann im „kommunikativen Schonraum“ herausstechen und von anderen als neu und verletzend erlebt werden. Zu lernen, Individualitäten anderer zu akzeptieren und damit behutsam umzugehen, ist daher auch Grundlage, um in heterogenen Lerngruppen positive Beziehungen zu gestalten. Hierzu ist es hilfreich, als Lehrkraft die Möglichkeit verunsichernder Erfahrungen proaktiv aufzugreifen. Beispielsweise, indem offen auf die Möglichkeit solcher Erfahrungen hingewiesen wird, Räume zum Verbalisieren der Erfahrungen geschaffen werden und gemeinsam Worte und Hilfen zum Aufbau einer akzeptierenden und beziehungsfördernden Haltung der Schülerinnen und Schüler gefunden werden.

In heterogenen Lerngruppen arbeiten die Schülerinnen und Schüler häufig mit unterschiedlichen Partnerinnen und Partnern zusammen. Dabei erleben sie ihre eigene Leistungsfähigkeit im Vergleich mit dem breiten Leistungsspektrum ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Damit Schülerinnen und Schülern diese Erfahrungen einordnen können, schafft die Lehrkraft Transparenz über verschiedene Anforderungen und Leistungsmaßstäbe. Dies gilt vor allem auch für die Möglichkeiten des Schulabschlusses (siehe [Kapitel 4](#)). Die Themen sollten mit allen Beteiligten (auch den Eltern und Erziehungsberechtigten) besprochen werden. Dabei gilt es, sensibel auf Unsicherheiten zu achten und regelmäßige Gespräche anzubieten.

Schülerinnen und Schüler bauen Beziehungen zu anderen auf, die auch ihre je eigene Biografie – auch beeinflusst durch einen Förderbedarf – aufweisen. Stellenweise zeigen Schülerinnen und Schüler Verhaltensweisen, die als herausfordernd für die Interaktion

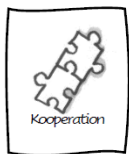
erlebt werden. So können etwa abwertende Aussagen von anderen das eigene Selbstbild ins Wanken bringen.

Die Lehrkraft und das Klassenteam sollten ein offenes Ohr für Probleme im Miteinander haben und Ansprechperson für Unterstützung sein. Ein (noch) nicht zu den Sozialkompetenzen passender Verweis auf die Selbstständigkeit („Das regelt ihr alleine.“) kann von den Schülerinnen und Schülern als Zurückweisung oder Überforderung erlebt werden – in diesem Fall bliebe die Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern weiter schwierig und auch die Beziehung zur Lehrkraft würde belastet. In bestimmten Fällen kann es pädagogisch gerechtfertigt sein, dass manche Schülerinnen und Schüler bewusst nicht gemeinsam arbeiten.



- ❖ Nehmen Sie Ihre Skizze der Beteiligten in Ihrer Klasse bzw. Lerngruppe zur Hand.
- ❖ Suchen Sie zwei Beziehungen, die Sie für instabil halten, und zwei, die Sie für stabil halten. Woran machen Sie Ihre Einordnung fest?

Beziehungen mit Fachkräften und unterstützendem Personal



Im therapieimmanenten Unterricht³ findet therapeutische Förderung abschnittsweise im Klassenzimmer statt. Je heterogener die Klasse ist, umso mehr verschiedene Therapeutinnen und Therapeuten werden an der Förderung beteiligt sein. Die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zur therapeutischen Fachkraft wirken hier in den Lernprozess hinein. Je komplexer der jeweilige Förderbedarf ist, umso wichtiger ist der Beziehungsaufbau für eine Entwicklung ermöglichende Förderung.

Die Lehrkraft unterstützt die Fachkräfte beim Beziehungsaufbau, indem sie ihnen relevante Informationen mitteilt und Erfahrungen aus dem Unterricht transparent macht. So gibt es Schülerinnen und Schüler, die leicht Beziehungen aufbauen können und auch die für therapeutische Förderung notwendige Nähe schnell annehmen können. Für andere ist dies schwieriger. Erhalten Fachkräfte diese Orientierung vorab, können sie ihre Interventionen genauer planen und in den Unterricht integrieren. Umgekehrt gewinnen therapeutische Fachkräfte in Einzelsituationen oftmals Eindrücke, die für andere Personen und deren Beziehungsarbeit relevant sind.

Die Anwesenheit weiterer Personen, zu denen noch keine Beziehung aufgebaut wurde bzw. zu denen nur sporadisch Kontakt besteht, kann von Schülerinnen und Schülern als herausfordernd erlebt werden. Wenn etwa versucht wird, der hohen Heterogenität durch Einsatz von „unbekanntem“ Personal (z. B. kurzzeitig anwesende Praktikantinnen und Praktikanten) zu begegnen, führt dieses „Mehr“ an Personal nicht automatisch zu einem besseren Lernerfolg in der heterogenen Gruppe. Die Lehrkraft beachtet die unterschiedlichen Beziehungsqualitäten und koordiniert die unterrichtliche Mitwirkung entsprechend. Speziell im Bereich der körperlichen Hilfestellung und Pflege ist besondere Sensibilität und Abstimmung mit der Schülerin bzw. dem Schüler notwendig.

Die Hinwendung des Schülers *Fabian* zu *Florian* (siehe Beispiel oben) zeigt einerseits ein gewachsenes Vertrauensverhältnis. Auf der anderen Seite ist es möglich, dass Florian im

³ vgl. ausführlich MOOSECKER/KIRSCH (2019)



Bundesfreiwilligendienst durch die für ihn schwer einzuordnenden Anfragen und Gedanken eines progredient erkrankten Schülers überfordert wird.

- ❖ Welche Aufgaben erwachsen aus dieser Beziehung für die Lehrkraft und das Klassenteam?
- ❖ Welche Handlungsmöglichkeiten sehen Sie?

2.3 Beziehungen gestalten

Zielperspektiven der Beziehungsgestaltung

Als Qualitätsmerkmale und Zielkriterien von Beziehungen nennt der LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt kmE:

Eine wertschätzende und annehmende pädagogische Beziehung begleitet die Schülerinnen und Schüler und schafft Zutrauen in künftige Entwicklungen.“

(LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt kmE, Bildungs- und Erziehungsauftrag)

Lehrkräfte „gestalten die Beziehung zur Schülerin bzw. zum Schüler auf der Grundlage von Echtheit und Achtung, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit, um Erziehung und Förderung möglichst wirksam zu gestalten. Dazu gehört es, als Pädagogin oder Pädagoge dem Kind oder Jugendlichen sowie den Erziehungs- und Sorgeberechtigten vertrauensvoll und wertschätzend entgegenzutreten und Erfahrungen und Gefühle im Umgang mit Einschränkungen und Erschwernissen zu erkennen und zu verstehen“

(LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt kmE, Bildungs- und Erziehungsauftrag).

Auch die LehrplänePLUS für den Förderschwerpunkt Lernen sowie für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung definieren im Kern dieselben Zielperspektiven.

Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler werden in der Veröffentlichung „Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung“ des ISB zwei wesentliche Anliegen formuliert:

- ❖ „Ich habe Gelegenheit, mit verschiedenen Personen unterschiedliche Beziehungen einzugehen und zu pflegen.
- ❖ Ich bin wichtiger Teil einer Gemeinschaft.“ (vgl. 2015, 21)

Für die Lehrkräfte bedeutet dies:

- ❖ „Ich gebe Unterstützung, damit [Schülerinnen und] Schüler Kontakt zu ihren Mitmenschen aufnehmen können.“ (ebd.)

Genauso individuell, wie alle Mitglieder einer heterogenen Gruppe, ist auch die Qualität jeder denkbaren Beziehung in dieser Gruppe; so gilt eben auch:

„Die [Schülerinnen und] Schüler müssen nicht mit jedem können.“ (ISB 2015, 21)

Zugänglichkeiten von Beziehungen für die Gestaltung

Beziehungen entstehen bereits durch das „Miteinander-Sein“. Schon hier nehmen Personen Einfluss aufeinander und gestalten eine Beziehung. Ein Teil der Beziehungen in einer Lerngruppe entwickelt sich daher *unbewusst* und oftmals auch *unbemerkt*. Beziehungen sind also nie vollständig zugänglich für Gestaltung.

Die wahrnehmbaren und somit gestaltbaren Anteile werden beeinflusst durch die individuell gewichtende und filternde Wahrnehmung. Beziehungen zwischen der Lehrkraft und einzelnen Schülerinnen und Schülern kann diese durch gezielte Interaktionsformen gestalten. Bedeutend für gelingenden Unterricht sind jedoch ebenso die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander oder zu weiteren Beteiligten (pädagogische Fachkräfte, Pflegekräfte, therapeutische Fachkräfte ...); also Beziehungen, an denen die Lehrkraft selbst nicht direkt beteiligt ist.



- ❖ Welche Beziehungen sind ganz besonders wichtig für das Gelingen Ihres Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe?
- ❖ Welchen Einfluss können Sie durch Ihr eigenes Verhalten auf die Beziehung nehmen?
- ❖ Wie können Sie Beziehungen anderer sonst noch unterstützen?

Kommunikation und Interaktion als Grundlage der Beziehungsgestaltung

Beziehungen werden auch durch Art und Inhalt kommunikativer Äußerungen beeinflusst. Die kommunikativen Möglichkeiten in heterogenen Lerngruppen am Förderzentrum kmE variieren dabei deutlich.



Vor allem für **unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler** setzen die individuellen Kommunikationssysteme den Rahmen für mögliche Äußerungen. Unterstützt Kommunizierenden sollten daher auch Ausdrücke und Floskeln ermöglicht werden, mit denen Beziehungen gestaltet werden können. Schülerinnen und Schüler benötigen neben Vokabular, um Beziehungen anzubahnen und zu pflegen, auch Vokabular, um Unzufriedenheit mit einer Beziehung zu äußern oder Beziehungen auch zurückzufahren.

2.4 Ausgewählte Handlungsimpulse für Lehrkräfte



Beziehungsrelevante Handlungen können auf allen vier Ebenen der Systematik von SINGER, PH. (vgl. **Einleitung**) stattfinden.

Ebene der Haltungen und Einstellungen

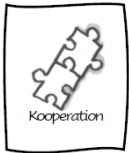
Interaktionen geschehen immer auf der Grundlage der *Haltung und Einstellung* jeder und jedes Einzelnen. Einstellungen gegenüber dem konkreten Gegenüber, aber auch gegenüber heterogenen Gruppen, beeinflussen hier die Interaktionen und bestimmen die Ausprägung der Beziehungen mit:

- Beziehungsarbeit als wesentliches Element des Unterrichts – besonders auch in heterogenen Lerngruppen – anerkennen (notwendiger zeitlicher Aufwand in Abwägung mit anderen Aufgaben)
- sich der eigenen Vorbildfunktion bewusst werden
- Individualitäten aller Beteiligten der Lerngruppe (Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler, unterstützendes Personal) wahrnehmen und als Grundlage von Beziehungsgestaltung annehmen
- Grenzen akzeptieren: Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht „mit jedem können“.



Unterrichtsbezogene Ebene

Die unterrichtsbezogene Ebene ist für die Beziehungsgestaltung gut zugänglich, da dort die Interaktionen der am Unterricht Beteiligten stattfinden. Es hilft, Zielvorstellungen und



Merkmale der Beziehungsgestaltung im Klassenteam abzustimmen, um den Schülerinnen und Schülern ein kohärentes und einschätzbares Umfeld zu bieten. Dies ist umso wichtiger, je heterogener die Schülerschaft ist und je komplexer damit die Anforderungen an Beziehungsgestaltung werden.

Unterrichtsgestaltung und Methodik

- Gefühle-Ampel bzw. Stimmungsbarometer
- Klassenrat und Morgenkreis
- kooperative Lernformen
- kommunikative Sitzordnungen
- literarische Aufbereitung von (schwierigen) Beziehungen
- Raum für Reflexion und Perspektivwechsel bieten
- Stärken präsentieren und rückmelden, z. B. „warme Dusche“

Geeignete Kompetenzerwartungen im LehrplanPLUS Förderschule

... für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

- Deutsch 1–9: LB 1 – Sprechen und Zuhören
- Sport 1–12: LB 2 – Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz
- Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht 1–12: LB 1 – Persönlichkeit, Emotionen und soziale Beziehungen; LB 5: Kommunikation und Sprache
- Sach- und lebensbezogener Unterricht LB 1 – Demokratie und Gesellschaft

... für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

- Deutsch 1–9: LB 1 – Sprechen und Zuhören
- Sport 1–9: LB 2 – Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz
- Ethik/Katholische Religionslehre/Evangelische Religionslehre 1–9
- HSU 1/2: LB 1; 1.1 Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft
- GPG 5: LB 4 – Lebenswelt

... für den Förderschwerpunkt Lernen

- Deutsch 1–4 und 5–9: LB 1 – Sprechen und Zuhören
- Sport 1–12: LB 2 – Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz
- Ethik 1–4 und 5–9: LB 2 - Zusammenleben
- HSU 1–4: LB 1 Demokratie und Gesellschaft
- GPG und NT 5–9: LB 1 – Demokratie und Gesellschaft

Schulstrukturelle und -organisatorische Ebene



Grundlegende Haltungen gegenüber der Individualität anderer sowie die angestrebte Beziehungsqualität werden auch auf *schulstruktureller und -organisatorischer Ebene* wirksam. Zum Beispiel, indem bestimmte Kriterien der Beziehungsgestaltung gegenüber der heterogenen Schülerschaft im Leitbild thematisiert und von der Schulfamilie gelebt werden. An der Förderung in heterogenen Lerngruppen ist eine Vielzahl von Personen und Fachdisziplinen beteiligt. Ob und wie diese selbst die Möglichkeit haben, Beziehungen untereinander zu gestalten, wird ebenfalls auf der Ebene der Schulorganisation geklärt. Etwa, ob Zeitfenster zum Kennenlernen und Austausch über die heterogene Lerngruppe strukturell und konzeptionell verankert sind:

- Zielvorstellungen und Merkmale angestrebter Beziehungen gemeinsam abstimmen und gemeinsam tragen

- alle Mitarbeitenden für die Bedeutung von Beziehungen sensibilisieren
- Zeitfenster zur Beziehungsgestaltung/-reflexion konzeptionell verankern (z. B. Kennenlern- und Schnupperphasen sowie Übergangsrituale für neue Schülerinnen und Schüler, Zeit zum Kennenlernen für neue Klassenteams)
- gemeinschaftsbildende und sozialförderliche Aktionen im Jahresprogramm verankern: Ausflüge, Schullandheim, Feste, Basare, Feiern ...
- Unterstützungsangebote für Probleme in der professionellen Beziehung etablieren
- individuelle Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung bei der Personalplanung berücksichtigen

Außerschulische Ebene

Auch die *außerschulische Ebene* kann die Beziehungen innerhalb der Lerngruppe beeinflussen. Etwa, indem Eltern und Erziehungsberechtigte offene Werthaltungen teilen oder für ihr Kind das Eingebundensein in eine heterogene Lerngruppe als positiv erachten und entsprechend kommunizieren:

- Eltern/Erziehungsberechtigte für angestrebte Merkmale von Beziehungen in der Lerngruppe sowie potenzielle Probleme und Grenzen in heterogenen Gruppen sensibilisieren
- bei Eltern/Erziehungsberechtigten um Verständnis für die zur Beziehungsgestaltung aufgewendete Zeit werben

Literatur

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018): LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. München.

FRIES, A. (2005): Einstellungen und Verhalten gegenüber körperbehinderten Menschen. Oberhausen.

ISB – STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2022): Akzeptanz und Wahrnehmen. Ergänzende Information zum LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. [Online verfügbar](#) [zuletzt abgerufen am 25.03.2022]. München.

KAMPMEIER, A. (2015): Körper und Selbst: Welchen Einfluss hat die Körperbehinderung auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: BERGEEST, H./HANSEN, G. (Hrsg.): Theorien der Körperbehindertpädagogik. Bad Heilbrunn. 241 - 251.

LELGEMANN, R. (2010): Körperbehindertpädagogik. Stuttgart.

LOTZ, M./LIPOWSKY, F. (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: MEHLHORN, G.; SCHULZ, F.; SCHÖPPE, K. (Hrsg.), Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München.

LÜCKING, C./REICHENBACH, C. (2009): Bedingungen von Lernen in heterogenen Gruppen. In: Dies. (Hrsg.): Praxis konkret im (Förder-)Schulalltag. Dortmund. 9 - 22.

MOOSECKER, J. (2019): Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung – eine Einführung. In: KAHLERT, J. (Hrsg.): Die Inklusionssensible Grundschule. Stuttgart, 154 - 175.

MOOSECKER, J./KIRSCH, H. (2019): Therapieimmanenter Unterricht. Möglichkeiten und Herausforderungen des Einbezugs therapeutischer Elemente im Rahmen des Unterrichts am Förderzentrum körperliche und motorische Entwicklung. In: Spuren. 2/2019. 45 - 52.

SINGER, PH. (2018): Inklusion und Fremdheit. Bielefeld.

STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG – ISB (Hrsg.) (2015): Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung.

WOOLFOLK, A./SCHÖNPLUG, U. (2014): Pädagogische Psychologie. 12. Auflage. München.

3. Fokus: Adaptiv in heterogenen Lerngruppen unterrichten

3.1	Adaptives Unterrichten _____	25
3.2	Individualisierung und Eingebunden-Sein in eine Gemeinschaft _____	25
3.3	Klassenorganisation _____	26
3.4	Methodenrepertoire _____	30
3.5	Individualisierung und Differenzierung _____	31
3.6	Geöffnete Formen des Unterrichts _____	40

3. Fokus: Adaptiv in heterogenen Lerngruppen unterrichten



Julia kommuniziert über eine elektronische Sprachausgabe und nutzt zur Bewegung einen Rollstuhl – beides in ihrem individuellen Tempo. Wenn epileptische Anfälle auftreten, ist *Julia* danach noch längere Zeit erschöpft und erholt sich außerhalb des Klassenzimmers. *Fabian* lernt bedeutend schneller als viele seiner Mitschülerinnen und Mitschüler, vor allem in Mathematik rechnet er erfolgreich Aufgaben, die sonst niemand aus der Klassengemeinschaft lösen kann. „Klüger als ihr“, kommentierte er dazu früher manchmal. Für geometrische Aufgaben braucht er jedoch bedeutend länger als andere, da er aufgrund seiner abnehmenden Muskelkraft Hilfe beim Zeichnen benötigt. Seine Anweisungen an die Unterstützenden werden von *Miroslav* genau belauscht und kommentiert, sodass beide stellenweise in verschiedenen Räumen arbeiten. Früher, als er noch gerne mit anderen zusammen Aufgaben löste, hätte *Fabian* das gestört. Heute arbeitet er am liebsten für sich alleine – weil er schneller ist als alle anderen, und weil er inzwischen „einfach gerne alleine“ ist, wie er sagt. Auch *Constantin* arbeitet am liebsten alleine. Während *Fabian* gerne jeden Tag etwas Neues erleben möchte und die Abwechslung liebt, bevorzugt *Constantin* Verlässlichkeit. *Miroslav* unterhält und bewegt sich gerne im Unterricht. Diese Vorlieben zeigt er oftmals am deutlichsten, wenn *Constantin* oder *Fabian* für sich arbeiten wollen. Mit demselben Einsatz, den er bei der Kontaktaufnahme zeigt, kommuniziert er seine Verwunderung und seinen Unmut darüber, dass er andere Aufgaben bekommt, als seine Mitschülerinnen und Mitschüler. *Said* hingegen ist froh, dass er etwas anderes bekommt als der Rest der Klasse: Große Blätter in DIN A3 oder personale Unterstützung ermöglichen ihm selbstbestimmteres Arbeiten – genau wie das neue Programm für sein Tablet, das er so gerne nutzt.

Es klingelt, 10:15 Uhr ... Der Unterricht geht weiter: Kunst.

3.1 Adaptives Unterrichten

Adaptives Unterrichten bezeichnet die Anpassung der Lernangebote und -aufgaben an die individuellen Lernvoraussetzungen (vgl. BILDUNGSPAKT BAYERN 2014, 54). Der Begriff beschreibt damit einen Ansatz, der zum tradierten Kern sonderpädagogischen Unterrichts bei heterogenen Lernvoraussetzungen gehört.

Adaptiver Unterricht kann in individualisierend-differenzierenden (3.5) sowie in offenen Unterrichtsarrangements (3.6) realisiert werden (vgl. BILDUNGSPAKT BAYERN 2014, 54). Vorbedingung ist eine auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Klassenorganisation (3.3) und ein abgestimmtes Methodenrepertoire der Lehrkraft (3.4). Über alles Vorgenannte hinweg steht die Lehrkraft vor dem Spannungsfeld, individuelle Lernangebote zu entwickeln und gleichzeitig alle Schülerinnen und Schüler in eine Klassengemeinschaft einzubinden (3.2).

Literatur zur Vertiefung: Adaptiver Unterricht in inklusiven Lernsettings



MUNSER-KIEFER, M./MEHLICH, A./BÖHME, R. (2021): Unterricht in inklusiven Klassen. In: RANK, A./FREY, A./MUNSER-KIEFER, M. (Hrsg.): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Bad Heilbrunn. 95 ff.

3.2 Individualisierung und Eingebunden-Sein in eine Gemeinschaft

Adaptiver Unterricht zielt auf einen verbesserten Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler, indem das Unterrichtsangebot differenziert auf deren individuelle Lernvoraussetzungen abgestimmt wird. Der Unterricht am Förderzentrum kmE hat gleichzeitig zum Ziel, dass Schülerinnen und Schüler ihre Klasse als (ungeteilte) Gruppe erleben können (siehe Kapitel [Beziehungsgestaltung](#)). Gerade für Kinder und Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen kann Interaktion erschwert sein (vgl. MOOSECKER 2019, 169) und Ausgrenzungen können von ihnen in besonderem Maße erfahren werden (vgl. u. a. DEDERICH 2013, 211). Das „Angenommen-Werden“ und „Eingebunden-Sein“ in eine Gemeinschaft hat für sie daher einen besonderen Stellenwert. Darüber hinaus bilden die Beziehungsstrukturen aller am Unterricht Beteiligten die Grundlage, um überhaupt in einem individualisierten und differenzierten Unterricht erfolgreich lernen zu können.

Individualisiertes Lernen zu ermöglichen und gleichzeitig eine ungeteilte, Halt gebende Klassengemeinschaft zu pflegen, ist ein unterrichtspraktisches Spannungsfeld, das die Lehrkraft jeden Tag aufs Neue austarieren muss.

3.3 Klassenorganisation

Gestaltung des Klassenraumes für heterogene Lerngruppen

Ziele der Klassenraumgestaltung

Klassenräume am Förderzentrum kmE sollen unter dem spezifischen Fokus auf heterogene Lerngruppen mehrere Ziele erfüllen:

Tabelle 1: Ziele der Raumgestaltung bei heterogenen Lerngruppen am Förderzentrum kmE

Ziele	Beispiel
Individualisierungen und Differenzierungen im Unterricht ermöglichen	verschiedene Sitzordnungen, Einzelarbeitsplätze, Plätze für Partnerarbeiten, Gruppentische, Ablagen und Präsentationsflächen für Material ...
Aufbau einer (ungeteilten) Klassengemeinschaft fördern	Plätze für gemeinsamen Unterricht mit der ganzen Klasse, Orte für sozialen Austausch und Kommunikation, Plätze für Inputs für die ganze Klasse oder einzelne Teilgruppen ...
die Befriedigung körperlich-motorischer und weiterer individueller Bedürfnisse unterstützen	Lagerungsmöglichkeiten, angepasstes Mobiliar für verschiedene Unterrichtssituationen, Pausen- und Rückzugsorte ...
selbstbestimmtes Handeln und Mobilität ermöglichen	Ablageplätze für Hilfsmittel (z. B. UK-Hilfsmittel, Rollstuhl, Gehhilfe ...) in Greifnähe, Platz für Mobilität bei Hilfsmiteleinsatz, barrierefreie Bewegungskorridore und Zugänge zu Material ...
Förderung durch die Lehr- und Fachkräfte unterstützen	Sitzgelegenheiten neben den Schülerinnen und Schülern, schneller und geräuschloser Wechsel zwischen Schülerinnen und Schülern ...

Im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen am Förderzentrum kmE besteht die Herausforderung darin, Arbeitsphasen an den ergonomisch angepassten Arbeitsplätzen, sozialen Austausch, regelmäßige Ortswechsel als Bewegungsförderung und differenziertes Arbeiten in Einklang zu bringen. Gleichzeitig soll der Raum optimal genutzt werden, um genügend Freifläche für selbstständige Mobilität mit Hilfsmitteln zu ermöglichen. Diesen Zielen steht oftmals nur ein begrenztes Raumangebot gegenüber. Die vorhandenen Flächen müssen also so genutzt und gestaltet werden, dass sie diese besonderen Bedürfnisse erfüllen. Hierzu sind mehrere Strategien hilfreich:

Flexible Möblierung

Verschiedene Unterrichtsszenarien benötigen unterschiedlich gestaltete Räume. Damit der Klassenraum je nach Bedarf umgestaltet werden kann, können etwa rollbare Möbel eingesetzt werden.

Abbildung 2: Anpassbare Tische mit Rollen



Abbildung 3: Rollbare Ablagen



Das Spannungsverhältnis zwischen flexiblen Arbeitsplätzen, ergonomisch angepassten Möbeln oder dem Bedürfnis von Schülerinnen und Schülern nach verlässlicher Raumstruktur ist oftmals nicht leicht aufzulösen.

Funktionsbereiche im Klassenzimmer

Eine Alternative zur flexiblen Gestaltung des Klassenraumes kann die feste Aufteilung in Funktionsbereiche sein. Diese strukturieren den Raum und ermöglichen für die Schülerinnen und Schüler verlässliche Orientierung. Dabei ist klar, welche Tätigkeit bzw. welche Unterrichtsphase an welchem Ort stattfindet.



Abbildung 4: Klassenzimmer mit Tischen in Stellung für Einzelarbeit, zentraler Kreis zur gemeinsamen Arbeit (Sitzten am Boden als Wechsel der Körperhaltung)



Abbildung 5: Klassenzimmer in U-Anordnung; im Hintergrund: Gruppenarbeitsstisch sowie Couch zum sozialen Austausch und zur Lagerung



Funktionsbereiche können zeitversetzt durch verschiedene Differenzierungsgruppen genutzt werden. Während etwa Gruppe eins an den ergonomischen Arbeitstischen beginnt, startet Gruppe zwei gemeinsam mit der Lehrkraft an einem Gruppentisch bzw. auf einem Teppich – beispielsweise für eine Austausch- oder Input-Phase. Ist Gruppe zwei fertig, kann auf der „Kommunikationsfläche“ die Arbeitsgruppe eins mit der Lehrkraft ihre Ergebnisse besprechen, die Arbeit reflektieren etc., während die Gruppe zwei an den Tischen eine Arbeitsphase beginnt. Da jeder Bereich jeweils nur von einem Teil der Klasse genutzt wird, bleibt mehr Fläche des Raumes für weitere pädagogische sowie pflegerisch-therapeutische Belange.



Individuell arbeitende Schülerinnen und Schüler haben oftmals das Bedürfnis nach Stille und Ruhe, während ein anderer Teil der Klasse durch sozialen Austausch eine gewisse Geräuschkulisse produziert. Auch können notwendige Bewegungen im Klassenraum (z. B. Holen von Lernmaterial, unterstützendes Personal) von einigen Schülerinnen und Schülern als ablenkend in der Einzelarbeit wahrgenommen werden. Kopfhörer bzw. ein Gehörschutz ermöglichen hier die notwendige Stille. Eine Ausrichtung einiger Arbeitsplätze zur Wand sorgt für ein reiz- und ablenkungsarmes Sichtfeld (siehe auch [Beispiel-Klassenzimmer zur Lernleiter](#)). Durch Regale oder Trennwände können Funktionsbereiche voneinander abgegrenzt und der Raum kann optisch strukturiert werden. Bei Regalen sollte im Förderschwerpunkt kmE immer auf eine ausreichende Fixierung und Standsicherheit geachtet werden, damit Schülerinnen und Schüler das Regal zur Stabilisierung der Körperhaltung nutzen können. Bei Trennwänden empfiehlt es sich, diese nicht fix am Tisch anzubringen. So können die Arbeitsplätze je nach Bedarf sowohl für soziales als auch für individuelles Lernen genutzt werden. Als Trennwände können neben Platten oder Aufstellern auch (von den Schülerinnen und Schülern gestaltete) Bahnen aus schwer entflammablem Stoff zum Einsatz kommen, die von der Raumdecke her zum Abhängen genutzt werden. Werden die Stoffbahnen an der Decke mit Zugrollen befestigt, können sie bei Bedarf heruntergelassen werden und so Arbeitsplätze abteilen; werden sie nicht benötigt, sind sie an die Decke gezogen. Auf diese Weise realisiert wurde dies beispielsweise in einem Klassenzimmer des Churermodells – ein Bild ist [online verfügbar](#) (vgl. THÖNY o. J.). Bei allen benannten Materialien sind die Bestimmungen des Brandschutzes zu beachten.

[Raumorganisation am Beispiel des Churermodells](#)

Im Churermodell werden mit dem Ziel der Binnendifferenzierung Aspekte der Raumgestaltung mit niveaudifferenzierten Lernangeboten sowie spezifischem Wechsel aus Lehr- und Lernphasen und weiteren Elementen kombiniert. Das Modell ist damit speziell auf die Anforderungen und Bedürfnisse heterogener Lerngruppen ausgerichtet.

Merkmale der Raumorganisation im Churermodell sind (vgl. THÖNY 2020, THÖNY o.J.):

- Vor der Wandtafel oder im Zentrum des Klassenzimmers befindet sich ein „Kreis“. Der Kreis ist der Ort für Inputs und gemeinschaftsbildende Phasen. Unterrichtsphasen im Kreis dauern in der Regel 15 Minuten, haben eine instruktive Ausrichtung und sind durch die Lehrkraft geführt.
- Die Arbeitsplätze weisen unterschiedliche Qualitäten auf und sind über das Klassenzimmer verteilt. Einige davon ermöglichen das Arbeiten in Gruppen, andere – zum Teil gegen die Wand ausgerichtet – ungestörtes Arbeiten alleine oder zu zweit. Zum Teil können auch zwischen Tischgruppen Platten als Sichtschutz gestellt werden, um die nötige Ruhe zu schaffen. Arbeitsphasen mit dem Einsatz einer Präsentationsfläche finden in der Regel im Kreis statt, sodass die Ausrichtung der Arbeitsplätze flexibel gestaltet werden kann.
- Die Verkehrswege werden so gestaltet, dass sich die Schülerinnen und Schüler möglichst ohne Hindernisse bewegen können. Einige Arbeitsplätze sind an die Wand geschoben, um Verkehrsfläche in der Raummitte zu schaffen.
- Ihre eigenen Materialien bewahren Schülerinnen und Schüler in Ablagen auf.
- Lernmaterialien haben jeweils einen festen Ort und ermöglichen sichere Orientierung. Sie sind ebenso über das gesamte Klassenzimmer verteilt, um Gedränge an einzelnen Orten zu vermeiden.
- Regale und Raumtrenner strukturieren das Klassenzimmer und unterstützen die effektive Nutzung der vorhandenen Fläche.



THÖNY, R. (2020): Das Churermodell – Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. In: Paed 3. 1 – 4. (Artikel zu Merkmalen des Churermodells: mit praktischen Hinweisen zur Einführung und Umsetzung sowie Bildern).

THÖNY, R. (o. J.): Das Churermodell – Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. ([Homepage](#) zum Churermodell mit Informationen zum Konzept sowie zahlreichen Beispielbildern von Klassenzimmern), zuletzt geprüft am 03.11.2022.

Flächen außerhalb des Klassenzimmers



Flächen außerhalb des Klassenzimmers (z. B. Gang, Aula) sowie im Außenbereich des Schulgeländes erweitern die verfügbare Fläche für Differenzierungen. Darüber hinaus kann durch die Weite dieser Räume dem Bewegungsbedarf der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden.

Abbildung 6: Die überdachte Pergola bietet einen leichten Wetterschutz, die Arbeitsfläche ist für eine zwischen Lernorten wechselnde Lehrkraft auch von Weitem einsehbar; Wand für Tafel oder Präsentationsfläche.



Abbildung 7: Ein Zelt kann auch bei wechselndem Wetter für den Unterricht genutzt werden. Ein Tipi (niveaugleicher Eingang) eignet sich vor allem für Unterrichtsformen im Kreis.



Die geringere visuelle Umgrenzung von Räumen außerhalb des Klassenzimmers kann jedoch auch erhöhte Anforderungen an die Selbststrukturierung der Schülerinnen und Schüler stellen. Dem kann begegnet werden, indem vor allem ...

- gebäudeähnliche Flächen genutzt werden (siehe Bilder),
- eine Gruppe außerhalb des Klassenzimmers arbeitet, die auf visuelle Umgrenzung weniger angewiesen ist,
- nur für eine konkrete Unterrichtsphase (z. B. Kontrolle von Arbeitsergebnissen, kommunikativen Austausch ...) nach draußen gewechselt wird.

Transparenz und sozialer Austausch

Um das Spannungsverhältnis zwischen individualisiertem Lernen und der Förderung der Klassengemeinschaft aufzulösen, ist es hilfreich, den sozialen Austausch zwischen oftmals differenziert lernenden Schülerinnen und Schülern zu fördern und zu strukturieren. Dies ist besonders dann erforderlich, wenn Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich oder Kommunikationseinschränkungen vorhanden sind. Das Gespräch sollte auch die jeweils bearbeiteten Unterrichtsthemen beinhalten. Hierdurch entsteht Transparenz über die unterschiedlichen Lernangebote und -wege, sodass möglichen sozial-emotionalen Spannungen bei unterschiedlichen Lehrplänen und Prüfungen vorgebeugt wird.

Strukturierte Austauschformen können sich beispielsweise am Klassenrat orientieren. Dieser ist ebenso geeignet, die notwendigen kommunikativen Kompetenzen

anzubahnen. Die dort erlernten Kommunikationsroutinen ermöglichen zunehmend auch den informellen Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander. Es empfiehlt sich, Wörter oder Floskeln, die für einen informellen, altersspezifischen Austausch geeignet sind, in ein schulhausinternes UK-Vokabular aufzunehmen und den Schülerinnen und Schülern auf ihren UK-Hilfsmitteln zur Verfügung zu stellen.



Zusätzlich können Informationswände Transparenz unter verschiedenen Lerngruppen schaffen. Diese Form kommt auch jenen Schülerinnen und Schülern zugute, die wenig oder ungern verbal kommunizieren oder sich eher im Stillen informieren. Ebenfalls ist es möglich, die Wände mit sprachfördernden Elementen zu verknüpfen, indem etwa die Inhalte von „Präsentierenden“ vorgestellt werden.

Abbildung 8: Beispiel aus einer lehrplangemischten, oftmals zweifach in äußerer Differenzierung arbeitenden Klasse; Tafel mit Abschnitten für jede Lerngruppe sowie für gemeinsam bearbeitete Themen; Bestückung und Präsentation durch die Schülerinnen und Schüler



3.4 Methodenrepertoire

Unterricht ist ein Arrangement, in dem sich angestrebter Kompetenzerwerb, Inhalte und Methodik gegenseitig beeinflussen und aufeinander wirken (vgl. MEYER 2004; MEYER 2014, 97 ff.). Auswahl und Einsatz der Unterrichtsmethoden sind abhängig von den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Auf die Methodenauswahl wirken weitere Faktoren, wie etwa die Haltungen der Lehr- und Fachkräfte, die Anforderungen des Unterrichtsinhalts, die Beziehungen in der Lerngruppe, vorhandene Strukturen und Rituale, schulspezifische Gegebenheiten, wie Räume, Material oder personelle Ressourcen.

Es geht also darum, „auf den jeweilig passenden Methodenmix“ (MOOSECKER 2008, 169) zurückzugreifen. In heterogenen Klassen können auch innerhalb derselben Lerngruppe unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen.

Der Einsatz dieser Vielzahl unterschiedlicher Methoden erlaubt komplexe, detaillierte Individualisierungen des Lernens. Andererseits können Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung – wie alle anderen Schülerinnen und Schüler auch – durch zu viele wechselnde Methoden überfordert sein.

Methodische Ansätze zeigen ihre Passung oft erst nach längerer Zeit. Ihre Beherrschung wird mit flankierenden Maßnahmen – wie etwa spezifischem UK-Vokabular – über längere Zeit aufgebaut, bevor sich Lernerfolge einstellen. Demgegenüber steht ein begrenztes Zeitbudget, welches etwa durch Krankenhaus- bzw. Rehabilitationsaufenthalte zusätzlich reduziert wird.

Neben der Lehrkraft sollen weitere pädagogische und therapeutische Fachkräfte die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zielgerichtet begleiten können. Dazu müssen sie zu Beginn teilweise erst in der eingesetzten Methodik angeleitet werden.

Für heterogene Klassen am Förderzentrum kmE ist weder der Einsatz einer allzu hohen Anzahl verschiedener Methoden zielführend noch gibt es „die eine Methode“, mit der sich die unterrichtlichen Herausforderungen heterogener Lerngruppen auflösen ließen. Ziel ist es, ein begrenztes Methodenrepertoire aufzubauen, welches alle vorgenannten Anforderungen in Bezug auf die heterogenen Bedürfnisse der Lerngruppe erfüllt.



Es ist hilfreich, im Rahmen eines schulhausinternen Curriculums eine Auswahl an Methoden bzw. an angestrebten Methodenkompetenzen für bestimmte Jahrgangsstufen festzulegen. So entsteht für alle am Unterricht Beteiligten die notwendige Verbindlichkeit über verschiedene Schuljahre hinweg und unabhängig von wechselnden Lehrkräften. Auch für unterstützende Fach- oder therapeutische Kräfte wird es so einfacher, Methoden kennenzulernen und gezielt zu fördern.

3.5 Individualisierung und Differenzierung

Grundlegende Gedanken

Differenz- und Diskriminierungssensibilität

Im individualisierend-differenzierenden Unterricht werden Schülerinnen und Schüler anhand eines Merkmals einer bestimmten Gruppe oder einem bestimmten Unterstützungsbedarf zugeordnet (z. B. „Said rechnet im Zahlenraum bis 1 Million. Er geht im Fach Mathematik in die Differenzierungsgruppe x.“).

Bei diesen Zuordnungen bestehen folgende Gefahren:

- Menschen können dazu tendieren, einmal getroffene Zuordnungen aufrechtzuerhalten, ohne regelmäßig deren Passung zu überprüfen. Schülerinnen und Schüler können so einer Gruppe bzw. einem bestimmten Unterstützungsumfang zugeordnet bleiben, obwohl dies nicht mehr passend ist. Die Zuordnungen würden dann unter Umständen Merkmale von Diskriminierung aufweisen.
- Durch die Zuordnung zu einer Gruppe erfolgt eine Leistungsrückmeldung an die Schülerin bzw. den Schüler. Die Zuordnung kann so auch Auswirkungen auf das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit haben.

Der Unterricht erfordert daher von der Lehrkraft differenz- und diskriminierungssensibel zu agieren: Unter *Differenzsensibilität* versteht man die Auswahl und Gewichtung der als relevant definierten Merkmale sowie die Beurteilung der Merkmalsausprägung, welche die Grundlage für die Zuordnung zu einer Gruppe bzw. Form der Förderung bilden. Mit *Diskriminierungssensibilität* ist die Angemessenheit der Maßnahmen zum je aktuellen Zeitpunkt (vgl. MUNSER-KIEFER et al. 2021, 73) gemeint. Auf den konkreten Unterricht

bezogen bedeutet dies: Mithilfe eines regelmäßig durchgeführten Screenings wird ein (fachbezogener) Förderbedarf ermittelt. Die im Screening erhobenen Merkmale sind die Grundlage für die Zuordnung zu einer Lerngruppe. Der Förderbedarf muss regelmäßig überprüft werden, damit es nicht zu Unter- bzw. Überforderung in der Lerngruppe kommt. Ggf. muss ein Wechsel der Lerngruppe vorgenommen werden.



- ❖ Wer entscheidet über die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Differenzierungsgruppen bzw. Formen der Unterstützung? Welche Formen der Mitbestimmung oder eigenen Wahl durch die Schülerinnen und Schüler sind vorgesehen?
- ❖ Anhand welcher Merkmale oder Erkenntnisse geschieht die Zuordnung?
- ❖ Wann und von wem wird die Zuordnung überprüft?
- ❖ Welches Kriterium entscheidet über die Fortführung bzw. Beendigung der Zuordnung?

Lernen an gemeinsamen und individuellen Lerngegenständen

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf kmE profitieren in besonderer Weise von individualisierten Aufgabenstellungen im Kontext eines „Gemeinsamen Lerngegenstandes“⁴ (Feuser). Diese verknüpft die Lehrkraft mit einem individuell bemessenen Lernumfang sowie individualisierten Bearbeitungszeiten (vgl. MOOSECKER 2019, 66).

In heterogenen Lerngruppen kann die Spannbreite jedoch so groß sein, dass stellenweise an unterschiedlichen Lerngegenständen gearbeitet werden muss, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Hier ist es wichtig, diese Phasen zeitlich zu begrenzen und in einen unterrichtlichen Rahmen gemeinsamer Tätigkeiten einzubinden (siehe auch *Unterrichtsbeispiel im Fach Sport* im Kapitel 4).

Ausgewählte Aspekte der Unterrichtsgestaltung

Unter den zahlreichen Gesichtspunkten, nach denen Unterricht für heterogene Lerngruppen am Förderzentrum kmE individualisierend-differenzierend gestaltet wird, soll nachfolgende Auswahl genauer betrachtet werden:

- Abstimmung von Texten auf die individuelle *Lesekompetenz*
- koordinierter Einsatz von *Piktogrammen*
- Differenzierung im Hinblick auf die *individuellen motorischen Kompetenzen*

Lesekompetenz

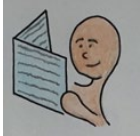
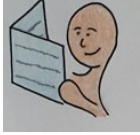
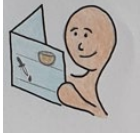

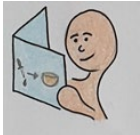
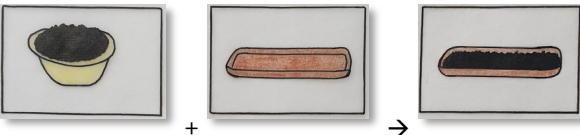
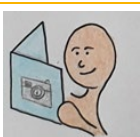

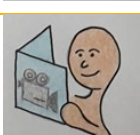

Leseförderung ist Aufgabe aller Fächer.⁵ Bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf kmE kann es zu vermehrten Erschwernissen im Schriftspracherwerb kommen. Gründe hierfür liegen etwa in der „beeinträchtigten Sprech-, Augen- oder Handmotorik (z. B. bei schweren cerebralen Bewegungsstörungen), aber auch in kognitiven oder sensorischen Beeinträchtigungen“ (BERGEEST/BOENISCH 2019, 325). Besonders häufig und intensiver betroffen sind Kinder ohne Lautsprache, die trotz Leseförderung oft nur eine niedrige Lesekompetenzstufe erreichen (vgl. ebd.; THIELE 2008; MÜNZ et al. 2014). Abstufungen im Niveau der Texte ermöglichen, diese auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen abzustimmen.

⁴ Zur aktuellen Diskussion um den gemeinsamen Lerngegenstand vgl. exemplarisch SASSE/SCHULZECK 2021.

⁵ vgl. „Initiative #Lesen“: <https://www.lesen.bayern.de>

Tabelle 2: Differenzierungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der Lesekompetenz am Beispiel einer Versuchsanleitung zur Wassererosion (in Anlehnung an RISCH/SCHOLZ 2016)



	Standard-sprache	Nehmt den leeren Blumenkastenuntersetzer und belegt ihn über die ganze Fläche mit Erde.
	Vereinfachte Sprache	Fülle die Blumenerde in die leere Schale.
	Symbol-unterstützung	 Fülle Erde in die Schale.
	Symbolschrift	
	Fotografischer Handlungs-ablauf	
	Video	




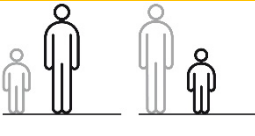
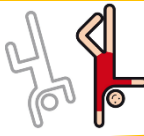

Eine weitere Möglichkeit der sprachlichen Differenzierung besteht in der Anwendung der „Leichten Sprache“. Darunter versteht man eine nach festgelegten Grundsätzen formulierte Ausdrucksweise, die das Verständnis erleichtert. Gemeinsam mit dem „Netzwerk Leichte Sprache“ hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales einen Ratgeber für Leichte Sprache erstellt. Der Ratgeber ist als [Online-Version](#) sowie als downloadbares [PDF](#) verfügbar.

Piktogramme

Piktogramme unterscheiden sich in ihrem Abstraktionsgrad, was bei ihrer Verwendung von der Lehrkraft berücksichtigt werden muss. Folgende Grade der Abstraktion lassen sich nach DETHERIDGE/DETHERRIDGE 2002 unterscheiden:

- *transparent*: Bedeutung wird durch hohe optische Ähnlichkeit mit Gegenstand bzw. Sachverhalt erschlossen
- *transluzent*: Bedeutung wird durch ähnliche konzeptionelle Darstellung eines anderen, bereits bekannten Zeichens erschlossen
- *opak*: Bedeutung lässt sich zunächst nur mithilfe einer Erklärung erschließen
- *abstrakt*: Form bzw. Symbol ist der Bedeutung willkürlich zugeordnet, kein optisch nachvollziehbarer Bezug
(vgl. auch SCHOLZ/STEGKEMPER 2022, 56)

Tabelle 3: Abstraktionsgrade (ab-)bildhafter Darstellungen (eigene Darstellung in Anlehnung an SCHOLZ/STEGKEMPER 2022 57). Symbole aus Metacom-Symbolsammlung, v. l. n. r.: Katze/groß, klein/können/und (KITZINGER 2018)

	transparent/ ikonisch	transluzent	opak	abstrakt
Piktogramme				
Abstraktionsgrad	<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> <div style="width: 25%;"></div> <div style="width: 25%;"></div> <div style="width: 25%;"></div> <div style="width: 25%;"></div>			



Die Heterogenität der Schülerschaft am Förderzentrum kmE ist auch dadurch gekennzeichnet, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlichste Formen der Unterstützten Kommunikation einsetzen. Nach LAGE ist es wichtig, eine schulweit abgestimmte einheitliche Symbolik zu verwenden, um eine „gemeinsame UK-Kultur im Sinne einer Sprachengemeinschaft“ (2006, 233) zu schaffen. Werden Symbole einheitlich von jeder Lehrkraft verwendet, bleiben die Symbole für die Schülerinnen und Schüler über die verschiedenen Differenzierungsgruppen und Lehrkräfte hinweg verlässlich.



Symbolsammlungen sind in vielen Textverarbeitungsprogrammen enthalten. Diese sind jedoch meist allgemein und unspezifisch, nicht immer finden sich passende Symbole für die Erfordernisse des Unterrichts. Es müssen dann Symbole aus anderen Sammlungen ergänzt werden.

Für den Einsatz im Bereich UK/Unterricht/Tagesstrukturierung existieren mehrere spezifische Sammlungen. SCHOLZ/STEGKEMPER fassen zusammen:



- „In Deutschland wird in neuerer Zeit häufig auf die Symbolsammlung METACOM (KITZINGER 2018) zurückgegriffen. [...] In der neuesten Version sind über 10.000 Piktogramme enthalten. Diese können farbig oder schwarz-weiß genutzt werden und sind in unterschiedlichsten elektronischen Kommunikationshilfen nutzbar.“ (2022, 44)
- „Neben diesen und ähnlichen kommerziellen Symbolsammlungen existieren weitere, die meist in der Praxis entstanden sind und online unter Creative-Commons-Lizenzen veröffentlicht wurden. Ein Beispiel dafür sind die belgischen Sclera-Symbols (Sclera NPO 2021). Sie wurden mit Blick auf eine tagesstrukturierende Maßnahme für erwachsene Personen entwickelt. [...] Die Piktogramme sind überwiegend schwarz-weiß bzw. zweifarbig gestaltet und zeichnen sich durch starke Kontraste aus.“ (ebd.)

Differenzierung im Hinblick auf individuelle motorische Kompetenzen – Unterrichtsbeispiel „Friedensreich Hundertwasser“:



Im Rahmen einer projektorientierten Sequenz zum Künstler Friedensreich Hundertwasser gestalten die Schülerinnen und Schüler Spiralmotive⁶ auf kontrastierendem Hintergrund.

In der künstlerischen Gestaltungsphase ermöglichen die Materialien Wolle, Acrylfarbe und Perlen eine Auswahl je nach den Interessen der Schülerinnen und Schüler (interessengeleitete Differenzierung).

⁶ vgl. z. B. F. Hundertwasser „Das weiß ich noch nicht“, „Der große Weg“, „Sonne über Tibet“

Um auch innerhalb der interessengeleitet gewählten Materialien ein selbstständiges Arbeiten zu ermöglichen, erfolgt eine weitere *Differenzierung nach motorischen Kompetenzen*. Da diese im Förderschwerpunkt kmE besondere Bedeutung hat, wird sie nachfolgend detailliert dargestellt.

Differenzierung im Entwicklungsbereich „Motorik und Wahrnehmung“

Ausgehend von den bestehenden individuellen Kompetenzen in den Bereichen Motorik und Wahrnehmung wählen die Schülerinnen und Schüler das jeweils favorisierte Material *Wolle*, *Acrylfarbe* oder *Perlen*. Bei der Anwendung des ausgewählten Materials werden die Schülerinnen und Schüler durch weitere Differenzierungen in Form zusätzlicher Hilfen und Strukturierungen unterstützt.

Tabelle 4: Arbeitspläne zu differenzierten Arbeitstechniken – Auswahl

Wolle		Wolle auf Nagelbrett	
1	Ich lege die benötigten Materialien vor mich.	1	Ich lege die benötigten Materialien vor mich.
2	Ich zeichne eine Spirale auf das Holzstück.	2	Ich befestige den Fadenanfang auf dem ersten Nagel in der Mitte.
3	Ich gebe Kleber auf die gezeichnete Spirale.	3	Ich spanne den Faden entlang der gelben Linie um die Nägel.
4	Ich drücke den Wollfaden auf den Kleber.	4	Ich befestige das Fadenende auf einem Nagel und drücke den Faden nach unten.

Acrylfarbe

- 1** Ich lege die benötigten Materialien vor mich.


- 2** Ich zeichne eine Spirale auf das Holzstück.


- 3** Ich gebe kleine Farbkleckse auf den Karton.


- 4** Ich male mit dem Pinsel die gezeichnete Spirale nach.



Acrylfarbe mit Schablone

- 1** Ich lege die benötigten Materialien vor mich.


- 2** Ich gebe kleine Farbkleckse auf den Karton.


- 3** Ich male die Holzflächen bunt an.


- 4** Ich ziehe die silberne Schablone ab.



Perlen

- 1** Ich lege die benötigten Materialien vor mich.


- 2** Ich zeichne eine Spirale auf das Holzstück.


- 3** Ich gebe Kleber auf die gezeichnete Spirale.


- 4** Ich lege Mosaiksteine auf den Kleber.
Ich verwende immer 5 Steine der gleichen Farbe hintereinander.



Perlen mit Klebeband

- 1** Ich lege die benötigten Materialien vor mich.


- 2** Ich ziehe die gelbe Folie ab.


- 3** Ich zeichne mit dem Filzstift eine Spirale auf das Klebeband.


- 4** Ich lege Mosaiksteine auf die vorgezeichnete Spirale.
Ich verwende immer 5 Steine der gleichen Farbe hintereinander.





Matrix⁷ der motorischen Differenzierung

In einer Matrix können die Kriterien, auf denen die Differenzierung basiert sowie die Maßnahmen, durch welche Differenzierung stattfindet, zusammengefasst werden.

Tabelle 5: Differenzierungsmatrix zu den Kriterien Feinmotorik und motorische Arbeitsgeschwindigkeit für die künstlerische Gestaltungsphase

Differenzierung durch → Differenzierung nach ↓	Material- übergreifend	Wolle	Acryl	Perlen
Feinmotorische Kompetenz	Größe der Holzplatte personelle Unterstützung (z. B. Stützgesten)	Nagelbrett als Schablone Art und Dicke der Fäden Klebeband auf dem Holzbrett statt Kleber	Klebeschablonen Verwendung von Stempeln statt Pinseln personelle Unterstützung (z. B. Abziehen der Klebeschablone, Fixierung des Holzes während des Abziehens)	Klebeschablonen Klebeband auf dem Holzbrett, statt eigener Vorbereitung mit Kleber
Motorische Arbeitsgeschwindigkeit	Anzahl der verwendeten Techniken personelle Unterstützung (z. B. Zureichen von Material) Vorstrukturierungen (z. B. Holzbrett bereits in Kontrastfarbe bemalt)	Bereitstellung abgelängter Fäden 	Anzahl der zu verwendenden Perlen ...

⁷ Der Begriff „Differenzierungsmatrix“ wird auch von SASSE (2021; 2014) verwendet. Er bezeichnet dort ein Modell für die Planung, Gestaltung und Reflexion inklusiven Unterrichts.

Alternative, sofern Greifen und Loslassen der drei o. g. Materialien nicht möglich (z. B. progrediente, neuromuskuläre Erkrankungen): digitale Gestaltung am Computer über kraftsparende Bedienung per Joystick oder Augensteuerung

Differenzierte Hilfen können einem oder mehreren Differenzierungskriterien entsprechen, da sie voneinander abhängig sind: Die Anzahl der zu erstellenden Spiralen dient z. B. vor allem der Differenzierung der Arbeitsgeschwindigkeit. Das Nagelbrett ermöglicht, dass mit beeinträchtigter Feinmotorik eine Spiralform erstellt werden kann, wirkt aber gleichzeitig auf die Arbeitsgeschwindigkeit, da die Anzahl der Positionierungsversuche reduziert wird.

Beispiel: Schülerin Ella

Ella ist durch eine cerebrale Bewegungsstörung auch in ihrer Feinmotorik eingeschränkt, sodass ihr vor allem beidhändiges Arbeiten oder Greif- und Haltebewegungen rechts schwerfallen. Das zielgerichtete Greifen mit der linken Hand ist jedoch möglich, der Pinzettengriff wird beherrscht.

- *Materialübergreifend*: vergrößerte Holzplatte auf rutschfester Unterlage
- *Wolle*: Die Arbeit mit Wolle gelingt der Schülerin selbstständig mithilfe eines aufgeklebten doppelseitigen Klebebandes. Ella greift vorbereitete Wollfäden in einer passenden Länge ohne Hilfe und kann diese am Nagelbrett in einem Spiralmuster auf der Vorlage anordnen.
- *Acrylfarbe*: Ella malt mithilfe von Stempeln oder adaptiertem Pinsel und Handführung. Dabei ist bereits eine Spirale mit Klebeband aufgeklebt, das nach der Gestaltung abgezogen wird, um das Muster erkennbar zu machen.
- *Perlen*: Mosaikperlen werden der Schülerin auf Anforderung mit personaler Unterstützung in den Pinzettengriff gelegt. Die Zuordnung erfolgt dann selbstständig auf einem mit Klebeschablone vorbereiteten Holzbrett. Wird der Mosaikstein neben die Spirale gelegt, kann diese durch Schieben auf der Klebefläche der Spirale positioniert werden.

Beispiel: Schüler Yasin

Bei Yasin ist die progrediente Muskelerkrankung bereits fortgeschritten, sodass die Arme nicht mehr gehoben werden können. Einzelne Finger sowie die Handfläche können abgehoben werden, ebenso kann ein adaptierter Joystick auf dem Rollstuhl bedient werden.

- *Wolle*: Yasin greift einen Wollfaden in einer passenden Länge, welcher im Nahbereich seiner Hand nach seiner Aufforderung (inkl. Auswahl der Farbe) bereitgelegt wird. Er legt den Faden dann selbstständig in die Spiralform ein. Auf seine Aufforderung hin wird die Wolle festgeklebt.
- *Acrylfarbe*: Yasin malt mithilfe von Stempeln, die nach Aufforderung mit der passenden Farbe getränkt werden. Dabei ist bereits eine Spirale mit Klebeband aufgeklebt, das nach der Gestaltung abgezogen wird, um das Muster erkennbar zu machen.
- *Perlen*: Yasin greift Perlen, welche ihm im Nahbereich seiner Hand nach seiner Aufforderung (Farbe) bereitgelegt werden. Er legt die Perle dann selbstständig auf dem Klebestreifen ab, wo sie auf Aufforderung festgedrückt wird.
- *Zusatz – digitale Gestaltung*: Je nach Tagesform ist es möglich, dass eine, mehrere oder alle drei Formen motorisch nicht möglich sind. Alternativ gestaltet der Schüler dann eine Vorlage digital in einem Grafikprogramm mit einem Joystick. Dessen Bedienung erfordert weniger Kraft, als das Greifen und Loslassen von

Gegenständen. Die Spirale wird anschließend ausgedruckt und auf Holz aufgeklebt.

Maßnahmen im Spannungsverhältnis von Individualisierung und Gemeinschaftserleben

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit sehr individuell differenzierten Arbeitstechniken, sodass diese in Form der Einzelarbeit ausgeführt werden. Um gleichzeitig sozialen Austausch und das Gemeinschaftserleben zu fördern, wären etwa folgende Ergänzungen möglich:

- Nach der Phase der Einzelarbeit erfolgt eine Phase des kommunikativen Austausches, z. B. über die jeweils verwendete Arbeitstechnik oder die Genese des Werkes.
- Würdigungsphase: Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Ergebnisse und geben bzw. erhalten Rückmeldung.
- Die einzelnen Spiralen werden im Anschluss zu einem Gesamtkunstwerk (z. B. eine Blumenwiese aus verschiedenen Spiralen) kombiniert. Die „Einzelarbeit“ wird so zu einem „Gemeinschaftswerk“.

Abbildung 9: Zusammengefügte Spiralen aus der individuellen Gestaltungsphase ergeben zusammen ein gemeinschaftlich erstelltes Kunstwerk.



Unterrichtsansätze und Modelle – eine Auswahl



Differenzierungsmatrix

Die Differenzierungsmatrix ist ein Ansatz zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht in heterogenen Lerngruppen.

SASSE, A. (2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In: PETERS, S. (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule, 118–137.

SASSE, A. (2021): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn.

Individualisierende und differenzierende Unterrichtsformen und Methoden

Nachfolgend finden Sie eine exemplarische Auswahl differenzierender Methoden und Unterrichtsformen. Diese müssen in der Regel auf die spezifischen Bedingungen der Lerngruppe am Förderzentrum kmE adaptiert werden.

BÖNSCH, M. (2008): Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig.

BÖNSCH, M. (2018): Variable Lernwege. St. Augustin.

LINSER, H.-J./PARADIES, L. (2019): Differenzieren im Unterricht. Berlin.

MÜLLER, F. (2014): Methodenbuch Differenzierung. Schwalbach.

3.6 Geöffnete Formen des Unterrichts

Geöffnete Formen als Teil des Methodenmix

Der Einsatz offener Lernformen für Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen begründet sich vor allem durch die Möglichkeiten, die diese für Differenzierung und Individualisierung bieten (vgl. z. B. ORTMANN 1995, 66; ORTLAND 2002, 107; BERGEEST 2002, 11). Für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf kmE werden geöffnete Formen mit weiteren Lernformen kombiniert: So sind etwa der Wochenplan als geöffnete Unterrichtsform und lehrkraftgesteuerter Klassenunterricht sich ergänzende methodische Formen eines multimodalen Unterrichts (vgl. MOOSECKER 2008, 168 ff.).

Tabelle 6: Exemplarische Gegenüberstellung von Wochenplan- und Klassenunterricht

	Wochenplanunterricht	Klassenunterricht
Merkmale	individuelles, in höherem Maße selbstgesteuertes Lernen	gebunden, lehrkraftgesteuert
Eignung	Fertigkeiten trainieren, Kenntnisse vertiefen, entdeckend eigene Lerninteressen verfolgen (z. B. im Sachunterricht) ... (vgl. MOOSECKER 2008, 169)	Erkenntnisse durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Auffassungen generieren (z. B. Diskussion), persönliche Begeisterung der Lehrkraft transportieren ... (vgl. LANDWEHR 1998, 102)

Adaption und Grenzen

Beim Einsatz geöffneter Methoden ist zu beachten, dass „besondere Akzentuierungen und adaptive Elemente“ (MOOSECKER 2008, 8; 32 ff.) notwendig sind, um den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf kmE gerecht zu werden, sodass hier von „geöffneten“ Formen gesprochen wird (vgl. ebd.) Die für diese Methoden geforderten Voraussetzungen stellen oftmals eine Hürde dar (vgl. ORTLAND 2002, 107). WIECZOREK fasst empirische Ergebnisse dahingehend zusammen, dass „Kinder mit Lernschwierigkeiten besondere Strukturierungen und personeller Hilfe bedürfen, um die Offenheit des Unterrichts für sich nutzen zu können“ (2006, 133).

Selbstständiges und selbstreguliertes Lernen basiert auf einem gefestigten Selbstvertrauen und Selbstbild der Kinder und Jugendlichen. „Kinder mit Körperbehinderungen, welche in ihrer frühen Kindheit wenige oder ungute Beziehungserfahrungen gesammelt haben, bedürfen einer langen Zeit des Lernens in Bezogenheit“ (WIECZOREK 2006, 135). Dies gilt ebenso, wenn Schülerinnen und Schüler – etwa aufgrund sich verändernder oder schwindender körperlicher Fähigkeiten – in Krisen geraten. So ist es wichtig, den individuell möglichen Grad der Selbstständigkeit diagnostisch abzusichern. „Die Kinder können ein Verweisen auf scheinbare Selbstständigkeit als Abwertung und Zurückweisung empfinden“ (ebd., 136). Selbstständigkeit bedingt ebenso, dass Lehrkräfte sich regelmäßig Zeit nehmen, in

Interaktion zu treten, „da“ sind und auf das Lernen reagieren (vgl. ebd. 135 f.; WILD 1998, 40 f.; HANSEN 2002, 26).

Zusammengefasst zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler „oftmals mit den ‚hohen Formen‘ [...] des Offenen Unterrichts überfordert sind“ (MOOSECKER 2008, 8). Ebenso „lässt sich die Qualität von Unterricht nicht am Grad der organisatorischen Offenheit und der Wahlfreiheit festmachen“ (ebd.). Das entscheidende Kriterium ist die Abstimmung auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. In heterogenen Lerngruppen am Förderzentrum kmE scheinen somit in unterschiedlichen Graden „geöffnete Formen“ geeignet.

Literatur zur Vertiefung



WIECZOREK, M. (2006): Offener Unterricht in seiner Bedeutung für Schüler mit Körperbehinderungen – Eine kritische Reflexion. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 131-142.

Offenheit und Struktur

Für heterogene Lerngruppen am Förderzentrum kmE sind geöffnete Formen von Vorteil,

- die einerseits ein hohes Maß an Differenzierung sowie
- unterschiedliche Niveaus an selbstgesteuertem Lernen ermöglichen,
- hierfür aber gleichzeitig einen strukturierenden Rahmen und
- regelmäßige Bezogenheit zur Lehrkraft bieten.

Dies trifft beispielsweise auf die Methoden des „**Wochenplans**“ sowie auch der „**Lernleiter**“ zu.

Vorteile für die Schülerinnen und Schüler:

- ❖ Schülerinnen und Schüler organisieren selbst die eigenen Lernprozesse; mithilfe der beiden Methoden jedoch innerhalb eines unterstützenden, strukturierenden Rahmens.
- ❖ Die Schülerinnen und Schüler erhalten individualisierte Lernleiter/Wochenpläne. Sie arbeiten dann auf ihrem eigenen Leistungsniveau und in ihrem Lerntempo.
- ❖ Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine grafische Rückmeldung, die sie bei der Strukturierung unterstützt: Wo stehe ich in meinem Lernprozess? Was habe ich schon geschafft? Was habe ich noch vor mir?

Vorteile für die Lehrkraft bei heterogenen Lerngruppen:

- ❖ Durch individualisierte Lernleiter bzw. Wochenpläne wird es möglich, unterschiedliche Lerntempi, Leistungsanforderungen und Inhalte zu berücksichtigen. So lassen sich auch Bezüge zu verschiedenen Lehrplänen innerhalb einer Klasse organisieren.
- ❖ Während der durch Lernleiter oder Wochenpläne strukturierten Lernphasen kann sich die Lehrkraft intensiv und längere Zeit am Stück einzelnen Schülerinnen und Schülern zuwenden.
- ❖ Durch einen Blick auf die Lernleiter bzw. den Wochenplan kann die Lehrkraft den je individuellen Fortschritt der Schülerinnen und Schüler schnell erfassen. Eine effektive, lernprozessbegleitende Diagnostik ist eine wichtige Grundlage des adaptiven Unterrichts.
- ❖ Fest eingeplante Zeiten für Reflexion, Kontrolle oder Feedback rhythmisieren den Lernprozess, sodass sich selbstgesteuerte mit kommunikativen Lernphasen

abwechsln. Die Lehrkraft kann auf diese Weise direkte Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern sowie individualisiertes (material- oder selbstgesteuertes) Lernen kombinieren.

Beide Methoden sind eine Form der Unterrichtsorganisation und als solche inhaltsneutral. Sie können also in allen Fächern zur Anwendung kommen.

Lernleitern



„Viel Vorbereitungszeit und trotzdem immer wieder das Gefühl, nicht allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden – dieses Gefühl hatte ich, als ich eine heterogene Klasse übernahm. Die Lernleiter half mir, die Lernprozesse besser zu strukturieren und mir mehr Zeit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu nehmen.“

Andrea Mehlich

Prinzip

Eine Lernleiter ist ein visualisierter Lernweg. Dieser besteht aus einzelnen Elementen bzw. Aufgabenstellungen. Erledigte Aufgabenstellungen werden von den Schülerinnen und Schülern markiert.

Abbildung 10: Integration Motorik fördernder Übungsaufgaben (hier: Greifen, Stellen, Legen) in die Arbeit mit der Lernleiter



Abbildung 11: Integration verschiedener Körperhaltungen und Arbeitsorte in die Arbeit mit der Lernleiter



Aufbau einer Lernleiter

In der ursprünglichen Form umfasst der Ansatz den Bereich von der Einführung bis zur Vertiefung eines Lerninhalts. Die einzelnen Bausteine entsprechen dabei „Milestones“, also Leitersprossen.

Tabelle 2: Grundstruktur für eine Lernleiter

Phase bzw. Milestone	Umsetzung
Einführung und Erarbeitung	<p>Die Lehrkraft führt das Thema ein und stellt sicher, dass die notwendigen Ausgangsbedingungen zur Weiterarbeit an der Lernleiter gegeben sind.</p> <p>Je nach Lerngruppe richtet sich die Einführung an die gesamte Gruppe, eine Teilgruppe bzw. eine einzelne Schülerin bzw. einen einzelnen Schüler.</p> <p>Beispiel: schriftliche Addition</p>
Übung und Selbst-evaluation (mehrere Abschnitte)	<p>Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten nun selbstständig weitere Aufgaben in einem sukzessiv ansteigenden Schwierigkeitsgrad. Es werden verschiedene Lernorte, Aufgabenstellungen sowie Sozialformen kombiniert („Methodenmix“).</p> <p>Die Arbeitsergebnisse werden mit Lösungsblättern oder durch die Lehrkraft bzw. durch andere Schülerinnen oder Schüler überprüft. Die Lehrkraft bzw. andere Schülerinnen und Schüler können zur Unterstützung geholt werden.</p> <p>Beispiel: Üben in verschiedenen Übungsformen und Aufgabenstellungen je nach individueller Lernvoraussetzung</p>
Evaluation	<p>Die Lehrkraft überprüft die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Zeigen sich dabei Unsicherheiten, folgt die → <i>Fehleranalyse</i>; wenn nicht, folgt die → <i>Vertiefung</i>.</p> <p>Beispiel: Evaluationsaufgabe</p>
Fehleranalyse und Fördermaßnahme	<p>Die Lehrkraft analysiert die Fehler und leitet daraus Thesen über deren Ursache ab. Hieraus ergeben sich dann spezielle Fördermaßnahmen.</p> <p>Beispiel: Instruktion durch die Lehrkraft, anschließend Aufgaben abgestimmt auf den jeweiligen Fehler mit zusätzlichen Hilfen</p>
Vertiefung	<p>Es wird ein Transfer des Erlernten auf weitere Situationen angebahnt. Dieser Prozess wird ebenfalls auf der Lernleiter visualisiert.</p>

Für den praktischen Einsatz in heterogenen Lerngruppen kann die Methode adaptiert und auf ausgewählte Aspekte reduziert werden. In allen Phasen können Bewegungen und Elemente des therapieimmanenten Unterrichts eingebaut werden. Diese werden entweder in andere Übungen integriert (Übung einer fachlichen Kompetenz im Verbund mit Übung einer motorischen Kompetenz) oder alleinstehend (ausschließlich motorische Übung bzw. Therapie) einbezogen.

Kriterien für den Aufbau der Lernleiter am Förderzentrum kmE

Um auf die spezifischen Bedürfnisse heterogener Lerngruppen am Förderzentrum kmE einzugehen, sollten beim Planen noch weitere Kriterien bedacht werden:

- auf Grundlage der diagnostisch erhobenen Lernausgangslage unter besonderer Berücksichtigung von Motorik und Wahrnehmung planen
- Auswahl zwischen verschiedenen Lernwegen anbieten und Entscheidungen ermöglichen
- Ausgleich zwischen fachlichem Kompetenzerwerb und motorischer Förderung herstellen
- Ausgleich zwischen materialbezogenen Aufgaben und Realerfahrung herstellen

- Ausgleich von selbstständigen und sozial-kooperativen Elementen herstellen
- Ausgleich zwischen selbstständigem und personbezogenem Lernen (Nähe Bezugsperson) herstellen
- Bewegungseinheiten und therapeutische Impulse einbeziehen

Klassenzimmergestaltung

Die unterschiedlichen **Phasen** der Lernleiter, die unterschiedlichen Aufgaben(typen) und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler müssen gleichzeitig bei der Gestaltung des Klassenzimmers bedacht werden. Wird regelmäßig mit der Lernleiter gearbeitet, empfiehlt sich daher, das Klassenzimmer in feste **Funktionsbereiche** aufzuteilen.

Abbildung 22: Klassenzimmer für den Unterricht mit der Lernleiter: Teppich für gemeinsame Phasen im Kreis, Einzeltische zur individuellen Arbeit, reizarme Plätze mit Ausrichtung zur Wand sowie Tische mit Ausrichtung zur Lehrkraft für instruktive Phasen, Gruppentisch im hinteren Teil des Klassenzimmers für sozial-kooperative Aufgaben oder Austausch mit der Lehrkraft



Literatur zur Vertiefung



GIRG, R./LICHTINGER, U./MÜLLER, T. (2012): Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology. Immenhausen.

MÜLLER, T. (2017): Sich selbst auf die Spur kommen – Lernen mit Lernleitern. In: Spuren 1. 12 - 18.

Praxisgespräch – ein Audio-Feature



Für welche Klassen ist eine Lernleiter geeignet? Wie führe ich eine Lernleiter ein? Über diese und weitere praktische Fragen spricht Dr. Philipp Singer mit Andrea Mehlich. Klicken Sie [hier](#) oder scannen Sie den QR-Code, um die Audiodatei zu öffnen.





Wochenplan

„Mittlerweile ein Überzeugungstäter! [...] Dieses Konzept beinhaltet breites Potential.“

MOOSECKER (2008, 7)

Wochenplan in heterogenen Lerngruppen

Der Wochenplan „setzt eine zeitliche Klammer über die 45 Minuten und den Tag hinaus, steigert die Motivation der [Schülerinnen und] Schüler, fördert Selbständigkeit und Eigenverantwortung und erlaubt in hohem Maße Differenzierung unserer heterogenen Schülerschaft“ (ebd.). Wochenplanunterricht lässt sich auf sehr unterschiedlichen Anforderungsniveaus durchführen und beinhaltet ein hohes Maß an Entwicklungspotenzial: Er kann auf Basis fortlaufender Diagnostik – auch in Kooperation mit den Schülerinnen und Schülern – immer weiterentwickelt werden. Er lässt sich so in einen kompetenzorientierten Unterrichtsansatz integrieren und berücksichtigt ebenso die besondere Bedeutung zunehmender Methodenkompetenz.

Aufbau eines Wochenplans

Tabelle 8: Aufbau eines Wochenplans

Schritt	Hinweise zur Umsetzung
im Stundenplan eine Anzahl von Stunden vorsehen	geeignete Fächer bestimmen Wochenplan im Stundenplan der Woche platzieren
einen Stoffverteilungsplan über einen größeren Zeitraum erstellen	fächerspezifische Übersicht erstellen: Aufteilung zwischen Wochenplan und übrigem Unterricht Zeitaufwand einschätzen
Lernmaterialien und Lernaufgaben für eine selbstständige Bearbeitung zusammenstellen	verschiedene Typen von Aufgaben unterscheiden Hausaufgaben mit einbeziehen (darüber hinaus dann aber keine zusätzliche Hausaufgabe geben)
zu Beginn der Sequenz: Übersicht über die vorgesehenen Stunden und Aufgaben geben	Schülerinnen und Schülern komplette Lernsequenz inkl. der Ziele erläutern Absichten und Hintergründe erläutern positives Klima für Rückfragen schaffen
die Schülerinnen und Schüler während der vorgesehenen Stunden selbstständig arbeiten lassen	Hausaufgabe nur nach Wochenplan geben (auch) Selbstkontrolle nutzen Fehler als Lernchancen nutzen
die Schülerinnen und Schüler während der Bearbeitung beraten und begleiten	Hilfe zur Selbsthilfe individuelle Lernschwierigkeiten dokumentieren Fehleranalyse Lob und Anerkennung
Lernerfolg und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler kontrollieren und beurteilen	das richtige Kontrollmaß finden

	Reflexion der Schülerinnen und Schüler über Lern- und Arbeitsprozess anleiten
am Ende der Wochenplanphase: Erfahrungen und Ergebnisse in der Klasse besprechen	Besprechungen als Fixpunkte einplanen (z. B. wöchentlich) positive Gesprächskultur

(vgl. LANDWEHR 1998, 15 ff.; MOOSECKER 2008, 22 ff.)

Adaption des Wochenplanunterrichts an die Bedingungen eines Förderzentrums kmE



Eine vollständige Umstellung auf Wochenplanunterricht – wie auch auf andere Formen des offenen Unterrichts – ist für die Förderzentren kmE nicht geeignet. Die Lehrkraft passt die Methode des Wochenplans an die individuellen Bedingungen der Lerngruppe an. Ausführliche Hinweise für die Adaption an die besonderen Bedingungen der Förderschule (vgl. 2008, 32 - 97) sowie die Grund- (vgl. 2008, 98 - 139) und Mittelschulstufe (vgl. 2008, 140 - 167) finden sich in der Publikation von MOOSECKER.

MOOSECKER, J. (2008): Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule. Stuttgart.

Literatur

BERGEEST, H. (2002): Die Balance von Stabilität und Instabilität. Didaktische Grundlagen des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. In: BOENISCH, J./DAUT, V. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart. 3 - 19.

BERGEEST, H./BOENISCH, J. (2019): Körperbehindertenpädagogik. 6. Auflage. Bad Heilbrunn.

BILDUNGSPAKT BAYERN (HRSG.) (2014): Die flexible Grundschule. München.

DEDERICH, M. (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart.

DETHRIDGE, T./DETHRIDGE, M. (2002): Literacy Through Symbols: Improving Access for Children and Adults. 2. Aufl., London.

- GIRG, R./LICHTINGER, U./MÜLLER, T. (2012):** Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology. Immenhausen.
- HANSEN, G. (2002):** Grundzüge einer Unterstützenden Didaktik in der Zusammenarbeit mit körperbehinderten Kindern. In: BOENISCH, J./DAUT, V. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart. 20 - 33.
- HELMKE, A. (2007):** Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze-Velber.
- KITZINGER, A. (2018):** METACOM 8. Symbolsystem zur Unterstützten Kommunikation. Oeversee.
- LAGE, D. (2006):** Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption. Bad Heilbrunn.
- LANDWEHR, N. (1998):** Schritte zum selbstständigen Lernen. Aarau.
- MEYER, H. (2004):** Was ist guter Unterricht? Berlin.
- MEYER, H. (2014):** Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin.
- MOOSECKER, J. (2008):** Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule. Stuttgart.
- MOOSECKER, J. (2019):** Der Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: HEIMLICH, U./KIEL, E. (Hrsg.): Studienbuch Inklusion. Bad Heilbrunn. 55 - 72.
- MÜLLER, T. (2017):** Sich selbst auf die Spur kommen – Lernen mit Lernleitern. In: Spuren 1. 12 - 18.
- MÜNZ, J./MÜNZ, K./BOENISCH, J./WILLKE, M. (2014):** Lese- und Schreibkompetenzen unterstützt kommunizierender Schüler im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. In: uk & forschung 4, Sonderbeilage Unterstützte Kommunikation 4/2014.
- MUNSER-KIEFER, M./MEHLICH, A./BÖHME, R. (2021):** Unterricht in inklusiven Klassen. In: RANK, A./FREY, A./MUNSER-KIEFER, M. (Hrsg.): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Bad Heilbrunn.
- ORTLAND, B. (2002):** Didaktische Besonderheiten des integrativen Unterrichts. In: BOENISCH, J./DAUT, V. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart. 106 - 113.
- ORTMANN, M. (1995):** Progre dient erkrankte Schüler als schulpädagogische Herausforderung für die Körperbehindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4. 160 - 167.
- RISCH, B./SCHOLZ, M. (2016):** Umweltbildung für heterogene Gruppen. DGfE Projektposter. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.34170.49602/1>
- SASSE, A./SCHULZECK, U. (2021):** Die thematische Komplexität des gemeinsamen Lerngegenstands. In: Dies.: Inklusiven Unterricht planen gestalten und reflektieren. 51 - 77.
- SCHOLZ, M./STEGKEMPER, J. (2022):** Unterstützte Kommunikation. München.
- SCLERA NPO (2021):** Sclera Symbols. Online verfügbar unter <https://www.sclera.be>
- THIELE, A. (2008):** Schriftspracherwerb unterstützt kommunizierender Menschen mit Infantiler Cerebralparese. Bad Heilbrunn.
- THÖNY, R. (2020):** Das Churermodell – Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. In: Paed 03. 1 – 4.
- WIECZOREK, M. (2006):** Offener Unterricht in seiner Bedeutung für Schüler mit Körperbehinderungen – Eine kritische Reflexion. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 131 - 142.
- WILD, R. (1998):** Erziehung zum Sein. Freiamt.

4. Fokus: Mit mehreren Lehrplänen unterrichten

4.1	Pädagogische Bedingungen in lehrplangemischten Klassen _____	49
4.2	LehrplanPLUS in lehrplangemischten Klassen _____	54
4.3	Beispiele aus der Unterrichtspraxis _____	63

4. Fokus: Mit mehreren Lehrplänen unterrichten



Julia wird nach dem LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (gE) unterrichtet; *Miroslav*, *Fabian* und *Said* nach dem LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (kmE). Bei *Constantin* wird der Unterricht nach dem LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt Lernen gestaltet. Alle besuchen dieselbe Klasse.

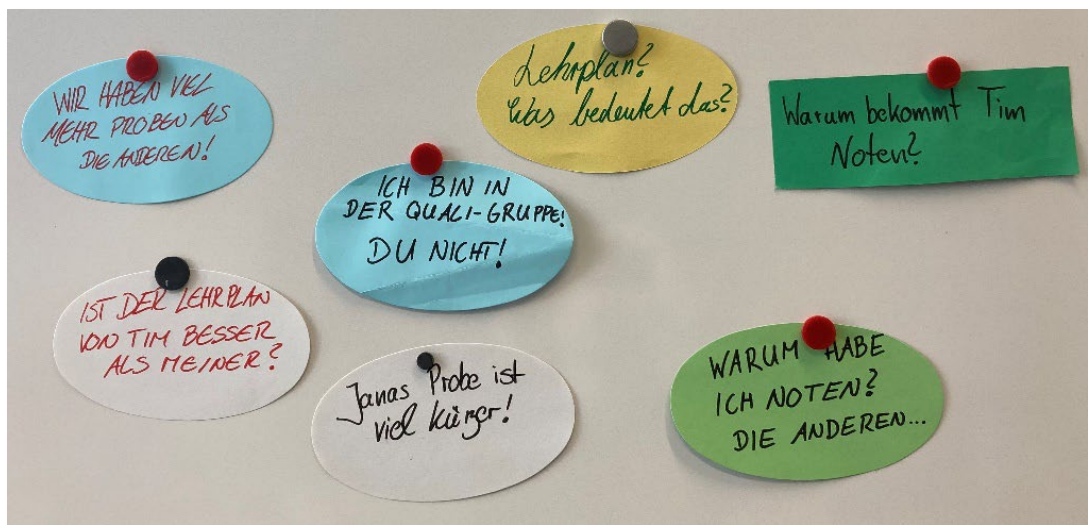
Es klingelt, 11:45 Uhr ... Nur noch eine Doppelstunde Sport.

4.1 Pädagogische Bedingungen in lehrplangemischten Klassen

Mehrere Lehrpläne – individuelle Situationen

Durch den Einsatz verschiedener Lehrpläne innerhalb einer Klasse werden für die Schülerinnen und Schüler Unterschiede wahrnehmbar, die noch umfänglicher sind, als dies bereits bei individualisiertem Lernen im Rahmen desselben Lehrplans der Fall ist.

Abbildung 13: Gedanken von Schülerinnen und Schülern aus der Schulpraxis lehrplangemischter Klassen am Förderzentrum kmE



Der Wechsel an eine Grund-/Mittelschule oder im Besonderen der Übertritt an eine Realschule bzw. ein Gymnasium nach der vierten Jahrgangsstufe sind Situationen, in denen diese Unterschiede noch einmal intensiver wahrnehmbar werden. Ganz besonders zum Tragen kommen sie in der Jahrgangsstufe 9, wenn die Schülerinnen und Schüler verschiedene Schulabschlüsse machen.

Der Schulabschluss macht alle Unterschiede und Spezifika der einzelnen Lehrpläne besonders sichtbar, sodass dieser Schulabschnitt nachfolgend besonders in den Fokus genommen wird. Ein Großteil der Bedingungen, Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten gelten allerdings auch für alle anderen Jahrgangsstufen in lehrplangemischten Klassen.

Schulabschluss nach der Jahrgangsstufe 9

Mögliche Prüfungen

Mehrere Lehrpläne am Förderzentrum kmE können zu bis zu fünf verschiedenen Abschlüssen innerhalb einer Klasse der Jahrgangsstufe 9⁸ führen:

Tabelle 9: Mögliche Schulabschlüsse am Förderzentrum kmE

LehrplanPLUS Förderschule FS kmE / LehrplanPLUS Mittelschule	LehrplanPLUS Förderschule FS Lernen	LehrplanPLUS Förderschule FS geistige Entwicklung
Erfolgreicher Abschluss der Mittelschule (ohne Abschlussprüfung) (vgl. § 57 Abs. 2 VSO-F)	Erfolgreicher Abschluss der Mittelschule (nach Abschlussprüfung) (vgl. § 57a Abs. 1 VSO-F)	i. d. R. Wechsel in die Berufsschulstufe, dort dann Abschlusszeugnis (vgl. § 57, Abs. 3 VSO-F)
Qualifizierender Abschluss der Mittelschule (nach Abschlussprüfung) (vgl. §§ 60 ff. Abs. 2 VSO-F)	Erfolgreicher Abschluss im Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen (nach Abschlussprüfung) (vgl. § 57a Abs. 3 VSO-F)	
	Individueller Abschluss (ohne Abschlussprüfung) (vgl. § 57 Abs. 1 VSO-F)	

Herausfordernde Bedingungen

Die verschiedenen Abschlüsse zu erstellen und die Prüfungen zu organisieren, ist eine komplexe Aufgabe für die beteiligten Lehrkräfte. Die Situation verschiedener Abschlüsse wirkt jedoch auch sozial-emotional auf die Klassengemeinschaft und die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Hieraus ergeben sich besondere pädagogische Bedingungen; drei Schlaglichter:

- Unterschiedliche Abschlüsse machen die unterschiedlichen Lehrpläne und damit Lernniveaus („Welcher Abschluss ist formal möglich?“) sowie individuelle Leistungsunterschiede innerhalb der Schülergruppe, die nach demselben Lehrplan unterrichtet wird („Welcher Abschluss passt zu meinem Lernstand?“) besonders wahrnehmbar. Die sich hieraus ergebenden Gruppierungen (z. B. „Quali-Gruppe“) beeinflussen die Klassengemeinschaft: Schülerinnen und Schüler müssen mit ihrer – evtl. neuen – Rolle in diesem Gefüge möglicherweise erst umzugehen lernen, der Vergleich mit anderen kann Unsicherheiten aufwerfen oder auch das eigene Selbstbild ins Wanken bringen.
- Die verschiedenen Modalitäten der Abschlüsse – ohne Prüfung bzw. mit Prüfung, Benotung oder nicht, zentral festgelegt oder von der Schule entworfen – führen zu einem hohen Informationsbedarf und sind nicht ohne Weiteres zu durchdringen.
- Einen ganz besonderen Einfluss auf das Klassenklima hat meist die Tatsache, dass ein Teil der Schülerinnen oder Schüler den Qualifizierenden Abschluss der Mittelschule anstrebt. Hier muss oftmals der gemeinsame Lerngegenstand aufgegeben und zunehmend äußerlich differenziert werden. Der Austausch

⁸ Die Möglichkeit eines Mittleren Schulabschlusses (§§ 60 ff. VSO-F) bleibt hier im Kontext lehrplangemischter Klassen unberücksichtigt.

zwischen den einzelnen Gruppen wird immer schwieriger: Das gemeinsame Arbeiten nimmt ab, die Unterschiede nehmen zu.



Die Herausforderungen können nicht (erst) in der Abschlussklasse oder von der jeweiligen Klassenleitung gelöst werden. Die ganze Schule ist dafür verantwortlich, die besonderen Bedingungen einer lehrplangemischten Abschlussklasse wahrzunehmen und eine standortbezogene organisatorische sowie pädagogische Antwort darauf zu entwickeln. Hierzu sind Anstrengungen auf mehreren Ebenen und zeitlich bereits weit vor dem Abschlussjahr notwendig.

Handlungsmöglichkeiten



Die nachfolgenden Handlungsmöglichkeiten stellen eine Auswahl für lehrplangemischte Klassen dar, die sich in der Schulpraxis bewährt haben. Sie ergänzen grundlegende Handlungsweisen eines individualisiert-differenzierten Unterrichts in heterogenen Lerngruppen. Die Hinweise müssen bei Bedarf standortbezogen adaptiert und alle weiteren Beteiligten eines interdisziplinär-kooperativen Ansatzes bedacht werden.



Ebene der Haltungen und Einstellungen

- Lehrplangemischte Klassen sind komplex. Erkennen Sie ein hohes Maß an Unsicherheiten und Rückfragen als selbstverständlich an: Bei allen Beteiligten und auch bei sich selbst, wenn Sie das erste Mal eine lehrplangemischte (Abschluss)Klasse übernehmen.
- Wechseln Sie in die Perspektive anderer, um deren Wissensbedürfnis zu lehrplangemischten Klassen realistisch einschätzen zu können.
- Erkennen Sie den Unterricht in einer lehrplangemischten Klasse und die Vorbereitung auf verschiedene Abschlüsse als anspruchsvolle Aufgabe an.
- Transparenz hinsichtlich der Lehrpläne und deren Auswirkungen auf die Leistungsüberprüfung, die Leistungsbewertung, die Unterrichtsorganisation und die Abschlüsse schafft Sicherheit unter allen Beteiligten. Die investierte Zeit ist „gut angelegt“.
- Nehmen Sie sich Zeit, alle Erwartungen und Wünsche an Sie mit Ihren Aufgaben und Möglichkeiten abzugleichen: Sie können und müssen nicht alle Erwartungen erfüllen. Sie können und müssen nicht alles alleine leisten.
- Räumen Sie sozial-emotionalen Aspekten – der Schülerinnen und Schüler, aber auch von Ihnen selbst – Raum ein, trotz oder genau wegen des Gefühls von „Druck, allen Stoff durchbringen zu müssen“.
- Definieren Sie das Akzeptieren der Vorbereitung auf jeweils unterschiedliche Abschlüsse als Entwicklungsziel für Ihre Schülerinnen und Schüler.
- Qualitätskriterium ist nicht der Lehrplan bzw. Abschluss an sich („Der Quali/Lehrplan X ist das Beste“), sondern die individuelle Passung („Für mich ist ... das Beste“).



Unterrichtsbezogene Ebene

- Schaffen Sie Austauschmöglichkeiten zwischen äußerlich differenziert arbeitenden Lerngruppen, planen Sie regelmäßig vereinende Phasen ein. Eine Schulhausübernachtung oder ein Ausflug am Beginn der Abschlussklasse ermöglicht es erst, sich „eingebunden in den Halt der Klasse“ vorzubereiten.

- Greifen Sie das Thema verschiedener Lehrpläne in der Klasse sowie die individuelle Zuordnung eines Lehrplans proaktiv auf – es sind wichtige Informationen für die Klassengemeinschaft und die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler.
- Geben Sie vorhandenen Einstellungen, Gedanken und Fragen zum Lehrplan bzw. Abschluss und dessen „Wertigkeit“ proaktiv Raum, z. B. im Klassenrat.
- Machen Sie den Prozess der Prüfungsvorbereitung selbst zu einem großen, gemeinsamen Lerngegenstand.
- Schaffen Sie frühzeitig Transparenz über die verschiedenen Anforderungen der Lehrpläne und Möglichkeiten der Abschlüsse. Dies unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Entscheidung über den angestrebten Abschluss und den Klassenzusammenhalt gleichermaßen.
- Nutzen Sie die Hilfen des **Lehrplaninformationssystems** (z. B. Vergleichsansicht) zur Unterrichtsplanung.
- Für die Klassengemeinschaft sind gemeinsame Lerngegenstände wichtig. Oftmals können die verschiedenen Kompetenzerwartungen der Lehrpläne aber ausschließlich oder besser mit individuellen Lerngegenständen angebahnt werden.



Schulstrukturelle und schulorganisatorische Ebene

- Es ist Aufgabe der gesamten Schule, standortbezogene Konzepte für den Unterricht nach mehreren Lehrplänen und die Möglichkeit mehrerer Abschlüsse zu entwickeln.
- Bieten Sie Informationsveranstaltungen zu den verschiedenen Lehrplänen und Abschlüssen für alle Beteiligten an: Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Erziehungsberechtigte, pädagogisches sowie therapeutisches Personal und Lehrkräfte.
- Bereits vor dem Abschlussjahr kann meist abgeschätzt werden, welcher Abschluss für die Schülerinnen und Schüler erreichbar ist. Beziehen Sie diesen Aspekt mit ein, wenn Klassenzusammensetzungen und äußere Differenzierungen geplant werden.
- Schaffen Sie Zeitfenster zum Austausch zwischen erfahrenen Lehrkräften der Abschlussklasse sowie jenen, welche die Aufgabe das erste Mal übernehmen.



Außerschulische Ebene

- Sensibilisieren Sie außerschulische Partnerinnen und Partner für das System der verschiedenen Lehrpläne und Abschlüsse (z. B. Praktikumsbetriebe). So entstehen dort weniger Unsicherheiten.



Hilfe zur Erstellung von Prüfungen in heterogenen Lerngruppen: ISB-Kompass

Für die Erstellung der Prüfungen abseits des Qualifizierenden Abschlusses der Mittelschule sind die Schulen selbst verantwortlich – dieser Prozess ist komplex und zeitintensiv. In der ISB-Handreichung „**Kompass Kompetenzen und Leistungsbewertung**“⁹ finden Lehrkräfte umfangreiche Unterstützung zur Leistungsbeschreibung, -dokumentation und

⁹ Die Handreichung erscheint voraussichtlich im Schuljahr 2022/23.

-bewertung. Besonders hilfreich für die Erstellung von Prüfungen in heterogenen Lerngruppen am Förderzentrum kmE sind die Teile C und D der Handreichung.

- Teil C enthält Kompetenzübersichten zu allen Prüfungsfächern und dient als Grundlage zur Erstellung der Prüfungsaufgaben und zur Leistungsbewertung.
- In Teil D werden beispielhaft kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben dargestellt.

Abbildung 14: Zuordnung von Kompetenz-Operatoren zu verschiedenen Abschlüssen am Beispiel des Faches Deutsch (Quelle: ISB-Kompass)

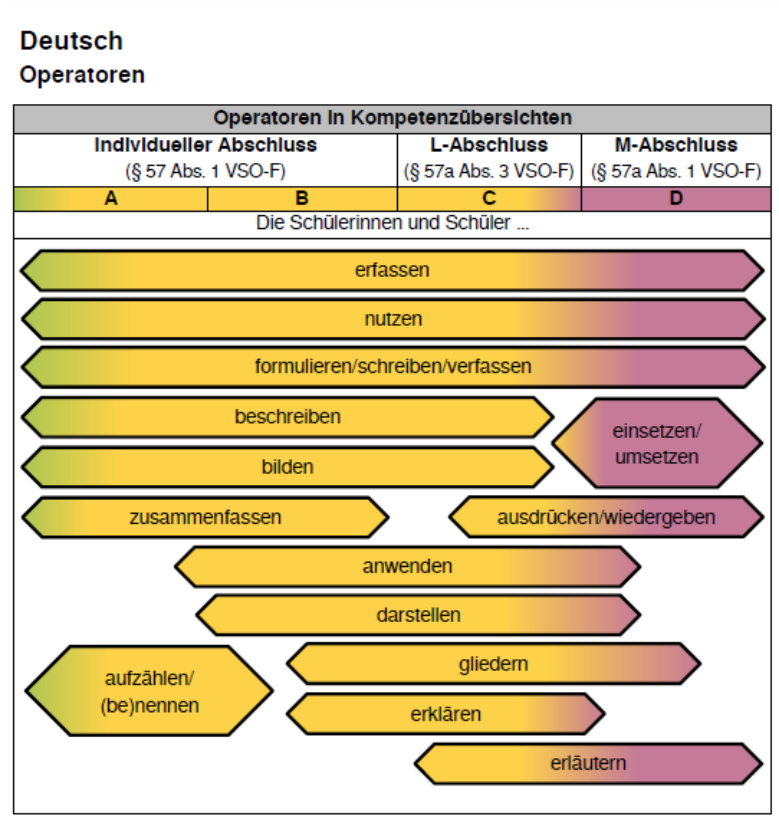


Abbildung 15: Kompetenz-Operatoren für Prüfungsaufgaben mit Erklärungen und Beispiel (Quelle: ISB-Kompass)

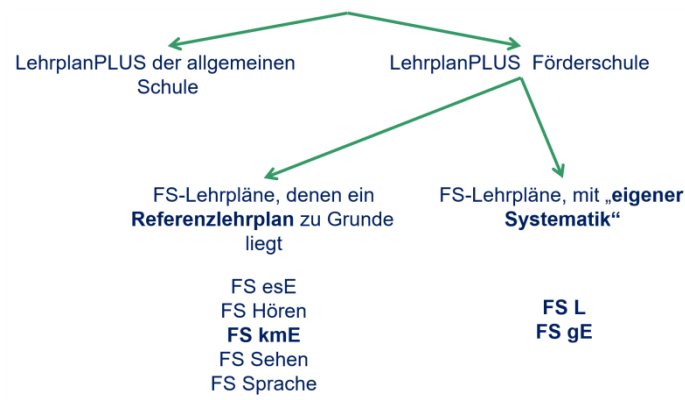
Operator	Erklärung und Beispiel
anwenden	Einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf einen anderen Sachverhalt beziehen. „Beantworte die Fragen zum Text mit Hilfe der Abbildungen.“
aufzählen/ be(nennen)	Informationen werden ohne nähere Erläuterung oder eigene Bewertung aufgezählt. „Nenne drei Tierarten, die im Text von den Forschern untersucht werden.“
ausdrücken/ wiedergeben	Inhalte und Zusammenhänge in eigenen Worten und mit Hilfe von Darstellungen sachlich und fachlich richtig formulieren. „Gib die Erkenntnisse der Forscher zum Alter von Menschen wieder.“

4.2 LehrplanPLUS in lehrplangemischten Klassen

„Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung werden unabhängig von ihrem Förderort nach dem LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung oder dem LehrplanPLUS der Grund- und Mittelschule unterrichtet und zusätzlich durch Bildungs-, Förder- und Therapieangebote unterstützt. Besteht weiterer Förderbedarf in anderen Förderschwerpunkten, so wird jener Lehrplan herangezogen, der dem besonderen sonderpädagogischen Förderbedarf am besten entspricht.“ (LehrplanPLUS kmE, Bildungs- und Erziehungsauftrag; Abschnitt 6)

Grundlegende Informationen zum LehrplanPLUS

Abbildung 16: Systematik des LehrplanPLUS



Im Bereich des LehrplanPLUS Förderschule wird für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf kmE ...

- ... der LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt *Lernen*¹⁰,
- ... der LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung*¹¹ oder
- ... der LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt *kmE*¹²

als Grundlage des Unterrichts herangezogen.

Die spezifischen

- Bedingungen eines Förderbedarfs kmE,
- profilbildenden Elemente des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt kmE sowie die
- profilbildenden Elemente für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf kmE

sind im **Bildungs- und Erziehungsauftrag** des LehrplanPLUS kmE beschrieben.

¹⁰ Kurz: LehrplanPLUS Lernen

¹¹ Kurz: LehrplanPLUS gE

¹² Kurz: LehrplanPLUS kmE

Während dem LehrplanPLUS *kmE* der Referenzlehrplan der Grund- und Mittelschule zugrunde liegt, haben der LehrplanPLUS *Lernen* sowie *geistige Entwicklung* eine jeweils eigene Systematik (siehe nachfolgende Seiten).

Alle Lehrpläne sind im **digitalen Lehrplaninformationssystem (LIS)** dargestellt.

Abbildung 17: Darstellung der Kapitelstruktur des LehrplanPLUS im LIS



Spezifika des LehrplanPLUS für die Förderschwerpunkte Lernen/gE/kmE

Um Unterricht in lehrplangemischten Klassen zu planen, ist es notwendig, die Struktur und Spezifika der jeweiligen Lehrpläne zu kennen – diese werden nachfolgend dargestellt.

Förderschwerpunktübergreifende Gliederung

Der LehrplanPLUS folgt einer einheitlichen Gliederung und ist so auch für die Förderschwerpunkte Lernen, gE und kmE gleich aufgebaut. Während einzelne Gliederungsabschnitte für alle Förderschwerpunkte identisch sind, sind andere förderschwerpunktspezifisch ausgeführt.

Tabelle 10: Übersicht über die Gliederung des LehrplanPLUS Förderschule

Lehrplankapitel	Spezifik	Kurzbeschreibung
Leitlinien	identisch für alle drei Lehrpläne	bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit
Bildungs- und Erziehungsauftrag	lehrplanspezifisch	Beschreibung des Förderbedarfs, profilbildende Merkmale der Förderzentren und der Inklusion, Rolle der Lehrkraft sowie Merkmale des Unterrichts im Förderschwerpunkt
Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele	identisch für alle drei Lehrpläne	Kurzbeschreibungen der schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele
Grundlegende Kompetenzen	lehrplanspezifisch	Jahrgangsstufenprofile
Fachprofile	lehrplanspezifisch	Bedeutsamkeit des Fachs für die Schülerinnen und Schüler mit dem jeweiligen Förderbedarf, theoretische Grundlagen der Fachdidaktik; Kompetenzstrukturmodell mit

		Gegenstandsbereichen, prozessbezogenen und <i>entwicklungsbezogenen Kompetenzen</i>
<i>Fachlehrpläne</i>	lehrplanspezifisch	Kompetenzerwartungen in den einzelnen Fächern

Die weitere Darstellung fokussiert die Ebene der Fachlehrpläne. Für die übrigen Abschnitte des Lehrplans sind am Ende der Abschnitte jeweils lehrplanspezifische Videos verlinkt.

Fachlehrpläne des LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Die *Fachlehrpläne* des LehrplanPLUS kmE umfassen die Kompetenzerwartungen und Inhalte der Referenzlehrpläne aus Grund- und Mittelschule.

Zusätzlich sind *Entwicklungsbezogene Kompetenzen* vorangestellt, die Hinweise in Bezug auf den Förderbedarf in den Entwicklungsbereichen „Wahrnehmung und Motorik“, „Denken und Lernstrategien“, „Kommunikation und Sprache“ sowie „Emotionen und soziales Handeln“ geben.

Abbildung 18: Exemplarische Gliederung der Fachlehrpläne im LehrplanPLUS kmE – Kompetenzbereiche der GS/MS und vorangestellte, förderschwerpunktspezifische Entwicklungsbezogene Kompetenzen

The screenshot shows the 'Förderschule' section of the LehrplanPLUS interface. The main content area displays 'Deutsch 1/2' and lists 'Entwicklungsbezogene Kompetenzen' (D1/2) and 'Lernbereiche' (D1/2). A callout box points to the 'Entwicklungsbezogene Kompetenzen' section with the text 'Jedem Fachlehrplan vorangestellt'. A green bracket groups the 'Lernbereiche' with the text 'Lernbereiche identisch GS/MS'.

Die entwicklungsbezogenen Kompetenzen werden von der Lehrkraft auf Basis der Lernausgangslage sowie des individuellen Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler ausgewählt.

Darüber hinaus sind vielfach ergänzende, *förderschwerpunktspezifische Kompetenzerwartungen* und *Inhalte* aufgeführt, welche die Lehrpläne der Grund- und Mittelschule ergänzen.

Abbildung 19: Exemplarische Gliederung der Fachlehrpläne im LehrplanPLUS kmE – Kompetenzen der GS/MS und förderschwerpunktspezifische Kompetenzen

▼ D1/2 3.1 Über Schreibfertigkeiten verfügen

Kompetenzerwartungen und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler ...

- schreiben mit ihrer dominanten Schreibhand deutlich, sicher sowie in angemessener Geschwindigkeit und halten Abstände ein.
- schreiben eine unverbundene Schrift geläufig und gut lesbar, ausgehend von den Richtformen der Druckschrift.
- schreiben flüssig und geläufig eine gut lesbare verbundene Schrift, ausgehend von den Richtformen der Vereinfachten Ausgangsschrift oder der Schulausgangsschrift.
- finden durch Hinweise und Beratung Möglichkeiten, flüssig und gut lesbar zu schreiben, indem sie alternative Buchstabenformen und -verbindungen erproben und gute Lösungen gezielt einüben.
- passen Körper-, Stül- und Handhaltung sowie Lage der Arbeitsmaterialien auf dem Tisch der dominanten Schreibhand an, um flüssiges Schreiben zu unterstützen.
- verwenden für unterschiedliche Schreibflächen und Schreibzwecke geeignete Schreibwerkzeuge und passen ihre Druckstärke an, um eine lockere Stülhaltung zu erreichen und anstrengungsfrei zu schreiben.
- gehen mit Schrift gestalterisch um und achten auf die Übersichtlichkeit und Wirkung ihrer Schriftstücke.

Für den Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung

Kompetenzerwartungen und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler ...

- schreiben angeleitet in einer für sie ökonomischen Handschrift und beachten therapeutische Aspekte, z. B. Kraftdosierung
- erproben und nutzen Hilfsmittel zum Schreiben (z. B. rutschfeste Unterlagen, Stifte mit Griffverdickung, technische Hilfen) unter Anleitung.

Kompetenzerwartungen und Inhalte der Referenzlehrpläne (GS/MS)

förderschwerpunkt-spezifische Kompetenzen

Diese „ergänzenden, förderschwerpunktspezifischen Kompetenzerwartungen und Inhalte sind auf dem Hintergrund des Lern- und Leistungsvermögens und der körperlich-motorischen Gegebenheiten der Schülerinnen und Schüler zu sehen. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft für Sonderpädagogik zu entscheiden, welche Kompetenzen im Unterricht angestrebt werden sollen“ (LehrplanPLUS kmE, Bildungs- und Erziehungsauftrag; Abschnitt 6).



Das ISB stellt [Erklärvideos zum LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt kmE](#) zur Verfügung. Diese informieren neben einer allgemeinen Einführung über den Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die Fachprofile und Fachlehrpläne.



LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besteht ein eigener in sich geschlossener Lehrplan, der keine Bezüge zu anderen Referenzlehrplänen herstellt.

Die *Fachlehrpläne* des LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gelten jeweils für alle Jahrgangsstufen, in denen das Fach unterrichtet wird, da bewusst keine Verknüpfung von Kompetenzen zu Jahrgangsstufen vorgenommen wurde.

Die Fachlehrpläne führen *Entwicklungsbezogene Kompetenzen* sowie die *individuellen kompetenzorientierten Lernaktivitäten* eines Faches auf. Sie erfahren eine Erweiterung durch die individuellen kompetenzorientierten Lernaktivitäten des Faches *Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht*.

Abbildung 20: Gliederung der Fachlehrpläne im LehrplanPLUS gE am Beispiel Mathematik 1–9

The screenshot shows the 'LehrplanPLUS gE' interface for 'Mathematik 1-9'. It features a navigation bar with tabs for 'Förderschule', 'geistige Entwicklung', 'Jahrgangsstufe 1', and 'Mathematik'. Below the navigation, there is a section for 'Mathematik 1-9' with a 'Alle aufklappen' button. The main content area contains an explanatory text for teachers, followed by a list of learning areas: 'M Entwicklungsbezogene Kompetenzen', 'M Lernbereich 1: Muster und Strukturen', 'M Lernbereich 2: Zahlen und Operationen', 'M Lernbereich 3: Raum und Form', 'M Lernbereich 4: Größen und Messen', and 'M Lernbereich 5: Daten und Zufall'. To the right of the list, there is a bracketed section labeled 'Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten'. Callout boxes point to the explanatory text and the list of learning areas.

Die Lehrkraft wählt „auf der Basis des individuellen Förderbedarfs und entsprechend dem Alter der Schülerinnen und Schüler“ (LehrplanPLUS gE, Bildungs- und Erziehungsauftrag; Abschnitt 6) angemessene Kompetenzen aus und verknüpft diese miteinander. „Es ist nicht erforderlich, dass sich die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler mit jeder der individuellen kompetenzorientierten Lernaktivitäten oder entwicklungsbezogenen Kompetenzen dieses Faches auseinandersetzt.“ (ebd.)

Das ISB stellt [Erklärvideos zum LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung](#) zur Verfügung. Diese informieren neben einer allgemeinen Einführung über den Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die Fachprofile und Fachlehrpläne.



Auf der ISB-Themenseite zur [Kompetenzorientierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung](#) finden Sie ein Erklärvideo zum kompetenzorientierten Unterricht in diesem Förderschwerpunkt sowie eine Vorlage für eine mögliche Stundenplanung.



Fachlehrpläne des LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt Lernen

Der LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt Lernen bildet einen Rahmenlehrplan, der parallel zum jeweiligen Lehrplan der allgemeinen Schule zum Einsatz kommt.

Die *Kompetenzerwartungen in den Fachlehrplänen* werden auf zwei Niveaustufen formuliert: einmal für das zu erwartende Niveau am Ende der Jahrgangsstufen 1 bis 4 sowie einmal für das zu erwartende Niveau am Ende der Jahrgangsstufe 9. Eine weitere Spezifizierung hinsichtlich einzelner Jahrgangsstufen erfolgt nicht. Die konkret zu erwerbenden Kompetenzen ermittelt die Lehrkraft in pädagogischer Verantwortung auf Basis der ermittelten Lernausgangslage und des individuellen Förderbedarfs einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers.

Am Ende eines jeden Fachlehrplans werden *Methodenkompetenzen* formuliert, die als eigenständiger Kompetenzerwerb mit den Inhalten aller Lernbereiche verknüpft werden müssen.

Die Fachlehrpläne umfassen somit die *Entwicklungsbezogenen Kompetenzen*, die *Fachkompetenzen* und die *Methodenkompetenzen*.

- Vorangestellt sind jeweils die förderschwerpunktspezifischen *Entwicklungsbezogenen Kompetenzen*.
- Die *Fachkompetenzen* und *Methodenkompetenzen* sind im **Lehrplaninformationssystem (LIS)** auf derselben Gliederungsebene dargestellt.
- Die *Methodenkompetenzen* werden jeweils im letzten Lernbereich des Faches beschrieben.

Abbildung 21: Gliederung der Fachlehrpläne im LehrplanPLUS Lernen am Beispiel Mathematik 1–4

Mathematik 1–4

Alle aufklappen ↻

Die aufgeführten Kompetenzen beschreiben das Ergebnis eines vier- bzw. fünfjährigen Lernprozesses. Die Auswahl der angestrebten Kompetenzen trifft die Lehrkraft in pädagogischer Verantwortung auf der Basis der ermittelten Lernausgangslage sowie des individuellen Förderbedarfs der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers. Die Kompetenzerwartungen entwickeln die Schülerinnen und Schüler anhand der Inhalte im Lehrplan der Grundschule bzw. auf der Grundlage des schulinternen Curriculums.

▼ **M Lernbereich 1: Zahlen und Operationen**

- ▶ M 1.1 Entwicklungsbezogene Kompetenzen
- ▶ M 1.2 Über ein Zahlbegriffsverständnis verfügen und Zahlbeziehungen aufzeigen
- ▶ M 1.3 Rechenoperationen anwenden
- ▶ M 1.4 Zuordnungen anwenden

▶ **M Lernbereich 2: Raum und Form**

▶ **M Lernbereich 3: Größen und Messen**

▶ **M Lernbereich 4: Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit**

▶ **M Lernbereich 5: Methodenkompetenzen**

Erläuternder Text für die Lehrkräfte

Lernbereiche mit ...

entwicklungsbezogenen Kompetenzen

Fachkompetenzen

Methodenkompetenzen

Über einen Klick auf + Materialien sind *diagnostische Leitfragen* sowie *entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen* aufrufbar; jeweils bezogen auf die im Lernbereich formulierten Kompetenzen.

Diagnostische Leitfragen und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen werden ebenfalls auch für die vier Entwicklungsbereiche formuliert und können im Bildungs- und Erziehungsauftrag für den Förderschwerpunkt Lernen abgerufen werden (siehe 1.1–1.4).

Abbildung 22: Beispiel für diagnostische Leitfragen/entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen im LehrplanPLUS Lernen

LehrplanPLUS	
Ergänzende Informationen zum LehrplanPLUS	
Förderschule, Förderschwerpunkt Lernen, Fach Mathematik	
Diagnostische Leitfragen und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen Stand: 29.04.2019	
Lernbereich 2.4: Raum und Form – Abbildungen und Muster darstellen	
Diagnostische Leitfragen	Entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen
Geometrische Muster	
Kann die Schülerin bzw. der Schüler <ul style="list-style-type: none"> • Gesetzmäßigkeiten in einer geometrischen Musterfolge erkennen und beschreiben, z. B. die Musterfolge ABAB (rot-blau-rot-blau) hat eine Grundeinheit AB (rot-blau) mit der Länge 2 AB, die sich immer wiederholt? 	<ul style="list-style-type: none"> • den Blick für sich wiederholende Grundeinheiten schärfen, z. B. durch <ul style="list-style-type: none"> ○ Muster beschreiben und sich wiederholende Grundeinheiten markieren lassen, z. B. immer nach



Das ISB stellt [Erklärvideos zum LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt Lernen](#) zur Verfügung. Diese informieren neben einer allgemeinen Einführung auch über den Bildungs- und Erziehungsauftrag, die Fachprofile und Fachlehrpläne sowie über die Eingliederung des Rahmenlehrplans Lernen.



Fachlehrpläne des LehrplanPLUS Förderschule im Vergleich

Tabelle 11: Fachlehrpläne des LehrplanPLUS Förderschule im Vergleich

Förderschwerpunkt	Bestandteile der Fachlehrpläne	Hinweise
Geistige Entwicklung	Entwicklungsbezogene Kompetenzen individuelle, entwicklungsorientierte Lernaktivitäten	jeweils Auswahl durch Lehrkraft im Zusammenhang mit Fach „Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht“
Lernen	Entwicklungsbezogene Kompetenzen Fachkompetenzen Methodenkompetenzen	jeweils Auswahl durch Lehrkraft / schulinternes Curriculum
Körperliche und motorische Entwicklung	Kompetenzen und Inhalte der GS/MS Entwicklungsbezogene Kompetenzen ergänzende, förderschwerpunktspezifische Kompetenzen	aus Referenzlehrplänen Auswahl durch Lehrkraft Auswahl durch Lehrkraft

Das Lehrplaninformationssystem (LIS) und seine Funktionen für die Arbeit mit mehreren Lehrplänen



Vergleichsansicht

In der Vergleichsansicht können zwei Lehrpläne nebeneinander dargestellt werden.

Für Ihre Unterrichtsplanung in einer heterogenen Klasse können Sie damit ...

- Kompetenzen desselben Faches über die *verschiedenen Fachlehrpläne* Ihrer Lerngruppe hinweg vergleichen (lehrplangemischte Klassen);
- Kompetenzen desselben Faches über *verschiedene Jahrgangsstufen* vergleichen (jahrgangsgemischte Klassen).

Der direkte Vergleich ...

- der *Kompetenzerwartungen* hilft Ihnen, einen gemeinsamen Lerngegenstand auszuwählen und die unterrichtliche Differenzierung zu planen.
- der *Anforderungsniveaus* der Lehrpläne unterstützt Sie dabei, die Unterrichtsanforderungen je nach Lehrplanbezug der Schülerinnen und Schüler auszuwählen und zu differenzieren.

Abbildung 23: Vergleichsansicht im LIS (Vergleich des LehrplanPLUS kmE mit dem LehrplanPLUS Lernen für das Fach Deutsch, Jahrgangsstufe 3)



Im [Erklärvideo zur Nutzung der Vergleichsansicht im LIS](#) finden Sie Informationen über diese Funktion sowie ein Beispiel für die Anwendung bei lehrplangemischten Klassen am Förderzentrum kmE.

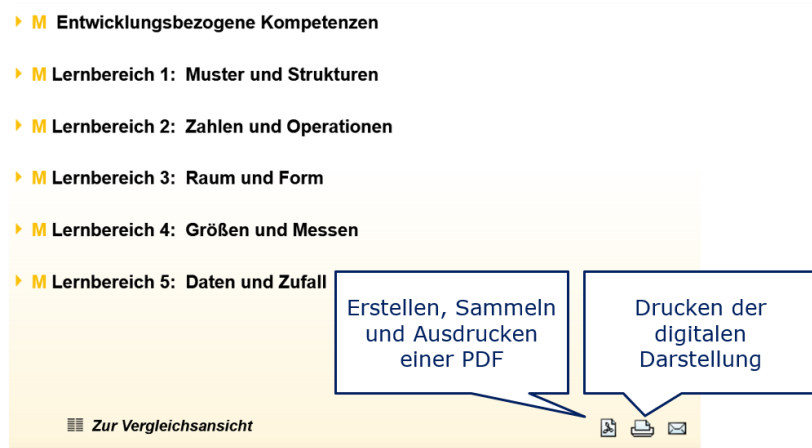


Druckfunktion

Gerade bei der Arbeit mit mehreren Lehrplänen kann es stellenweise übersichtlicher sein, die digitale (Vergleichs-)Darstellung um gedruckte Darstellungen zu ergänzen. Im digitalen Lehrplaninformationssystem (LIS) kann

- die aktuelle Darstellung direkt gedruckt oder
- können einzelne Abschnitte gesammelt und als – später druckbare – PDF-Datei exportiert werden.

Abbildung 24: Druck- und PDF-Funktion im LIS



4.3 Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Nachfolgend werden zwei Beispiele aus der Unterrichtspraxis lehrplangemischter Klassen am Förderzentrum kmE in den Fokus gerückt: Die Fächer Kunst und Sport wurden gewählt, da hier die individuellen körperlich-motorischen Voraussetzungen den Unterricht ganz besonders beeinflussen.

Jedes Beispiel hat einen eigenen illustrativen Schwerpunkt und knüpft an Ausführungen früherer Kapitel an. Aus Gründen einer übersichtlichen Darstellung sind nur ausgewählte Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe beschrieben und hier auch nur jene Eigenschaften, die für den gewählten Schwerpunkt von besonderer Relevanz sind.

Kunst



Das Beispiel knüpft an den bereits dargestellten Ausschnitt der Unterrichtsstunde „Spiralen nach Friedensreich Hundertwasser“ an. Der Schwerpunkt des Beispiels liegt auf verschiedenen Akzentuierungen in den Lehrplänen und wie diese im Unterricht umgesetzt werden können.

Die lehrplangemischte Klasse der Jahrgangsstufe 9 wird nach dem LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt kmE und für den Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet.

Tabelle 12: Lehrplanbezüge im LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt kmE und für den Förderschwerpunkt Lernen

LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt kmE	LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt Lernen
<p>Entwicklungsbezogene Kompetenzen: Kunst 5–9</p> <p>→ <i>Motorik und Wahrnehmung:</i> Die Schülerinnen und Schüler koordinieren beim bildnerischen Arbeiten Einzelbewegungen möglichst geschickt und nutzen ggf. individuell angepasste Hilfsmittel, um einen möglichst hohen Fertigungsgrad in der Feinmotorik zu erlangen.</p> <p>Kunst 9</p> <p>→ <i>LB 1: Bildende Kunst:</i> Die Schülerinnen und Schüler gestalten wahlweise ein Bild, Objekt oder eine Installation bzw. Performance im Hinblick auf ausgewählte Positionen der Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts.</p>	<p>Lernbereich 1: Gestalten</p> <p>→ <i>1.1.1 Entwicklungsbezogene Kompetenzen – Motorik und Wahrnehmung:</i> Die Schülerinnen und Schüler gehen mit Werkzeugen technisch orientiert um und setzen Gesehenes bildnerisch um.</p> <p>→ <i>1.1.2 Entwicklungsbezogene Kompetenzen – Denken und Lernstrategien:</i> Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich genau und angemessen mit einem Werk und führen eine Folge von Arbeitsschritten durch.</p> <p>Lernbereich 3: Methodenkompetenzen</p> <p>→ <i>3.4 Handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen Werkzeuge und Materialien angemessen ein. • planen und führen Arbeitsabläufe sinnvoll durch. <p>→ <i>3.5 Eigene Möglichkeiten erweitern:</i> Die Schülerinnen und Schüler lassen sich auf Künstlerinnen bzw. Künstler und ihre Kunstwerke [...] ein.</p>

Lehrplanspezifische Differenzierung: Beispiel „Ella“ und „Yasin“

Bei gemeinsamen Lerngegenständen existieren in den Lehrplänen oftmals verschiedene Akzentuierungen: So kann es sein, dass Aspekte unterschiedlich gewichtet werden oder in einem der Lehrpläne zusätzliche Inhalte beschrieben werden. In diesen Fällen werden Maßnahmen der Differenzierung notwendig.

Table 13: Exemplarische Darstellung lehrplanspezifischer Differenzierungen

Schülerin/ Schüler	Lehrplanbezug	Differenzierung
Yasin	LehrplanPLUS kmE	<i>Fachlehrplan Kunst 9:</i> In diesem Lehrplan wird der Inhalt der dargestellten Unterrichtsstunde (auch) aus der Perspektive der Kunstgeschichte betrachtet. Die zeitliche Einordnung in das „20./21. Jahrhundert“ hat hier eine besondere Bedeutung – sie ist in den anderen Lehrplänen nicht gefordert: In vorhergehenden Stunden wurde daher der Künstler in dieser Zeit verortet und seine Bedeutung herausgearbeitet (Lesetext mit Fragen sowie Werkbetrachtung, Gestaltung eines Plakats mit personaler Unterstützung nach Anweisung). Die aktuelle Gestaltungsstunde wird in der Reaktivierungsphase (Vorstellen des Plakats) mit dem zeitlichen Kontext verbunden.
Ella	LehrplanPLUS Lernen	<i>Fachlehrplan Kunst 5–9:</i> Der LehrplanPLUS Lernen legt über alle Fächer besonderen Wert auf die Methodenkompetenzen. Diese werden auch zur Erreichung der Ziele aus dem LehrplanPLUS kmE benötigt, sind dort aber nicht explizit für sich erwähnt. Während sich Schülerinnen und Schüler, die nach dem LehrplanPLUS kmE unterrichtet werden, mit zusätzlichen, kognitiv orientierten Aspekten befassen (s. o.), wird die Gestaltung bei Ella auch in den Kontext „Handwerkliche Fähigkeiten“ gesetzt: Das verwendete Material wird mit Fachbegriffen benannt und die jeweiligen Eigenschaften werden zugeordnet (z. B. spezifische Eigenschaften von Wolle benennen; Wahl des Flüssigklebers in Abgrenzung zu Heißkleber oder Klebestift begründen ...).

Sport



Das Beispiel bezieht sich auf die Schülerinnen und Schüler, in deren Schulalltag Sie bereits zu Beginn der Kapitel Einblick erhalten haben. Ein Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie das in **Punkt 3.2** beschriebene Spannungsfeld zwischen der Zugehörigkeit zu einer ungeteilten Gemeinschaft und der Notwendigkeit zu differenziert-individualisiertem Lernen austariert werden kann, indem gemeinsame und differenzierte Lernphasen im Stundenverlauf bewusst abgewechselt werden.

Die Klasse wird nach dem LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt gE, den Förderschwerpunkt Lernen sowie den Förderschwerpunkt kmE unterrichtet.

Tabelle 14: Lernausgangslage und Lehrplanbezüge der Schülerinnen und Schüler (Auswahl)

<p>Julia (Rett-Syndrom, Rollstuhl, UK, LehrplanPLUS gE, Schulbegleitung)</p> <ul style="list-style-type: none">• bewegt sich mit wippenden Bewegungen und mit personaler Unterstützung im Wasser fort• trägt Schwimmflügel• große Freude im Wasser	<p>Fabian (Muskeldystrophie Duchenne, Rollstuhl, LehrplanPLUS kmE)</p> <ul style="list-style-type: none">• relativ gute individuelle Technik zur Fortbewegung im Wasser, allerdings unsicher im Wasser aufgrund der abnehmenden Kraft• Begleitung notwendig
<p>Constantin (Autismus-Spektrum, LehrplanPLUS Lernen)</p> <ul style="list-style-type: none">• Aufenthalt im Schwimmbad bereitet Schwierigkeiten: Geräuschkulisse, limitierte Strukturierung des Raumes• wendet keine Schwimmtechnik an, trägt Schwimmflügel	<p>Miroslav (ADHS, LehrplanPLUS kmE)</p> <ul style="list-style-type: none">• lernt verschiedene Schwimmtechniken• Grundlagen des Brustschwimmens gesichert

Lehrplanbezüge

Die Konzeption der verschiedenen Lehrpläne ermöglicht vielfältige Verknüpfungen und Individualisierungen der Lernaktivitäten. Exemplarisch sind die Kompetenzerwartungen für die skizzierte Unterrichtsstunde in der nachfolgenden Übersicht dargestellt.

Tabelle 15: Kompetenzerwartungen

	Gemeinsamer Beginn	Individuelle Lernphase	Gemeinsamer Abschluss
Julia (gE)	<u>LehrplanPLUS FS gE – Sport 1–12</u> LB 1: Gesundheit und Fitness → Die Schülerinnen und Schüler kennen einfache Spiel- und Übungsformen zum Auf- und Abwärmen und führen diese teilweise auch selbständig aus.	<u>LehrplanPLUS FS gE – Sport 1–12</u> LB 4: Sportliche Handlungsfelder 4.2 Sich im Wasser bewegen – Schwimmen → bei körperlichen Beeinträchtigungen das Bewegtwerden im Wasser als gesundheitsförderlich erleben → Spiele oder Spiellieder im Wasser spielen	<u>LehrplanPLUS FS gE – Sport 1–12</u> LB 1: Gesundheit und Fitness → Die Schülerinnen und Schüler kennen einfache Spiel- und Übungsformen zum Auf- und Abwärmen und führen diese teilweise auch selbständig aus, indem sie sich an einfachen Übungen zur Entspannung (z. B. Fantasiereisen) beteiligen.
Fabian (kmE)	<u>LehrplanPLUS FS kmE – Sport 3/4</u> LB 1: Gesundheit und Fitness → Die Schülerinnen und Schüler kennen einfache Spiel- und Übungsformen zum Auf- und Abwärmen und führen diese teilweise auch selbständig aus.	<u>LehrplanPLUS FS kmE – Sport 3/4</u> 4.2. Sich im Wasser bewegen / Schwimmen → Spiel- und Übungsformen zu Arm-, Bein- und Gesamtbewegung sowie der Atmung mit und ohne Schwimmhilfen (z. B. Schwimmbretter, Flossen)	<u>LehrplanPLUS FS kmE – Sport 3/4</u> LB 1: Gesundheit und Fitness → Die Schülerinnen und Schüler kennen einfache Spiel- und Übungsformen zum Auf- und Abwärmen und führen diese teilweise auch selbständig aus.
Miroslav (kmE)	→ Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich 10 bis 15 Minuten ausdauernd, spielerisch und freudvoll und erspüren dabei Atem und Pulsschlag.		
Constantin (Lernen)	<u>LehrplanPLUS FS Lernen – Sport 3/4</u> LB 1: Gesundheit und Fitness 1.2 Bewegung, Entspannung, Fitness → Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich ausdauernd im Rahmen der individuellen Belastungsfähigkeit. → Die Schülerinnen und Schüler führen altersgemäße Kräftigungs-, Dehnungs- und Beweglichkeitsübungen aus.	<u>LehrplanPLUS FS Lernen – Sport 3/4</u> LB 3: Spielen, gestalten und leisten → Die Schülerinnen und Schüler bauen Ängste ab, weisen beim Spielen und Erkunden vielfältiger Bewegungsformen und -möglichkeiten vor einer Gruppe, mit Geräten und im Wasser, auf Eis und im Schnee Selbstvertrauen auf. → Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit grundlegenden Bewegungsmustern in unterschiedlichen sportlichen Handlungsfeldern, bestimmen und beschreiben Vorlieben und schätzen und ordnen die individuelle Leistungsfähigkeit im Vergleich mit anderen ein.	<u>LehrplanPLUS FS Lernen – Sport 3/4</u> LB 1: Gesundheit und Fitness → Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit Körperspannung und -entspannung und führen verschiedene Entspannungsformen unter Anleitung aus.

Stundenbeginn und Stundenabschluss

Das *gemeinsame Aufwärmen* (freudiges Bewegen im Wasser) und der *gemeinsame Abschluss* (Erleben einer Entspannung im Wasser) bilden eine didaktische Klammer über die Unterrichtsstunde und rahmen die Phasen differenzierten Lernens ein.

Auch in dieser gemeinsamen Phase finden sich die angestrebten Kompetenzen je nach Lehrplan in unterschiedlichen Bezügen wieder. Ebenso werden auch in der gemeinsamen Phase die Bewegungen bei Bedarf individuell abgewandelt ausgeführt (z. B. Geschwindigkeit und Genauigkeit der Bewegungen nach individuellen körperlichen Voraussetzungen beim Aufwärmen; Hilfestellung zum Liegen auf der Matte beim Ausklang).

Im Hinblick auf die heterogene Lerngruppe ist vor allem bedeutend, dass sich die Schülerinnen und Schüler hier im gemeinsamen Tun („Wir machen alle dasselbe.“) als ungeteilte Gemeinschaft erleben, bevor und nachdem differenzierte Kompetenzen angestrebt werden (siehe auch [3.2 Individualisierung und Eingebunden-Sein in eine Gemeinschaft](#)).

Individuelle Lernphase

Umschlossen von den eben beschriebenen Phasen ist die *individuelle Lernphase*. Aufgrund heterogener Voraussetzungen in der Körpermotorik finden hier nun mehrere Maßnahmen der Differenzierung statt. In der individuellen Lernphase sind für die Schülerinnen und Schüler die Unterschiede in den angestrebten Kompetenzen deutlich erkennbar.

Fabian und *Miroslav* haben bereits Grundlagen der Brustschwimmtechnik erlernt: *Miroslav* führt die Bewegungen richtig, jedoch in schneller Abfolge aus und begrenzt so seine Schwimmstrecke. *Fabians* Schwimmstrecke wird vor allem durch seine nachlassenden Kraftressourcen beschränkt. Für beide wird eine kraftökonomischere Schwimmbewegung durch den Ausbau der Gleitphase angestrebt. Trotz unterschiedlicher Lernausgangslage (zu schnelle Aneinanderreihung der Bewegung, nachlassende Kraftressourcen) können hier beide Schüler im Hinblick auf die angestrebte Kompetenz und in derselben Differenzierungsgruppe zusammengeführt werden.

Für *Julia* wird ein Ausbau der Bewegungsfähigkeit angestrebt. Hierzu werden im Rahmen eines therapieimmanenten Unterrichts Bewegungsübungen von einer therapeutischen Fachkraft angeleitet und begleitet. Die Übungen sind spezifisch auf die individuellen körperlichen Bedürfnisse von *Julia* abgestimmt, sodass diese Lernaktivität nicht kooperativ mit den Aktivitäten anderer Lernenden verbunden ist. Gerade deswegen bietet es sich an, diese therapeutische Unterstützung im Sportunterricht zu platzieren, wo mit dem gemeinsamen Aufenthalt im Wasser trotzdem ein gemeinsamer Kontext besteht – im Gegensatz zu therapeutischer Förderung, in der *Julia* die Lerngruppe räumlich verlassen müsste (z. B. wegen der nur in Therapieräumen verfügbaren Geräte).

Für *Constantin* ist die Lernumgebung „Schwimmbad“ aufgrund der lauten Geräuschkulisse herausfordernd, ebenso bestehen Ängste beim Ein- und Untertauchen im Wasser. Für *Constantin* wird angestrebt, dass er Ängste und Unwohlsein im Schwimmbad abbauen kann, indem er durch verschiedene Übungen und Bewegungen den Auftrieb im Wasser erlebt. Trotz unterschiedlicher angestrebter Kompetenzen ist hierbei ein gemeinsamer Abschnitt mit *Fabian* und *Miroslav* möglich, da das Erleben des Auftriebs auch für die ökonomische Gleitbewegung im Brustschwimmen bedeutsam ist: Es werden drei Übungen gemeinsam durchgeführt; danach fahren *Fabian* und *Miroslav*

mit spezifischeren Übungen zur Gleitbewegung fort, während Constantin beim Erleben des Auftriebs verbleibt.

Schematische Übersicht über gemeinsame und individuelle Lernphasen

Die unten stehende Übersicht zeigt schematisch den Wechsel zwischen den umrahmenden gemeinsamen Lernphasen sowie der individuellen Lernphase im Zentrum der Stunde.

Tabelle 16: Schematische Darstellung gemeinsamer und individueller Aktivitäten im Stundenverlauf

	Gemeinsamer Beginn	Individuelle Lernphase		Gemeinsamer Abschluss
Julia	gemeinsames freudiges Bewegen im Wasser	Übungen zum Ausbau der Bewegungsfähigkeit		gemeinsames Erleben von Entspannung auf dem Wasser
Fabian		Erleben des Auftriebs im Wasser	Ausbau der Gleitbewegung	
Miroslav			Erleben des Auftriebs im Wasser	
Constantin				

In der individuellen Lernphase werden – besonders im Vergleich der Übersicht mit den Lehrplanbezügen in Tabelle 3 – gemeinsame Lernphasen mit Bezügen in unterschiedlichen Lehrplänen ebenso sichtbar (z. B. Beginn/Ausklang), wie der Wechsel von gemeinsamen zu getrennten Lernaktivitäten (z. B. Fabian/Miroslav in der individuellen Lernphase) bei gleichem Lehrplanbezug.



Vertiefende Literatur zur Differenzierung im Sportunterricht

BUNDESVERBAND FÜR KÖRPER- UND MEHRFACHBEHINDERTE MENSCHEN (2021): Sport für Menschen mit cerebralen Bewegungsstörungen. Dortmund.

SCHOO, M./ANNEKEN, V. (2022): Sport im Gemeinsamen Lernen aus dem Blickwinkel des sonderpädagogischen Schwerpunkts körperliche und motorische Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 73. H3. 115 - 127.

SCHOO, M./MIHAJLOVIC, C. (2021): Sport, Spiel und Bewegung für Menschen mit mehrfachen Behinderungen. Dortmund.

Literatur

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018a): LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. München.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018b): LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2018c): LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt Lernen. München.

SASSE, A/SCHULZECK, U. (2021): Die thematische Komplexität des gemeinsamen Lerngegenstands. In: Dies.: Inklusiven Unterricht planen gestalten und reflektieren. 51 - 77.

SCHULORDNUNG FÜR DIE VOLKSSCHULEN ZUR SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG (Volksschulordnung-F; VSO-F) vom 11. September 2008 (GVBl. S. 731, 907, BayRS 2233-2-1-K), zuletzt geändert durch § 1 Abs. 220 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98).

Statt eines Schlusswortes

Ein letzter Blick in die Klasse



Es wird unruhig. **Julia** signalisiert ihrer Schulbegleitung mit einer Geste, dass ihre Hefte in die Schultasche gepackt werden müssen. Die Hand hebt sie dazu nur noch leicht, sie ist müde und geschafft. Ihre Augensteuerung ist bereits abgebaut, sodass diese auch nicht mehr herunterfallen kann, als **Miroslav** gegen den Tisch rumpelt. Er hat noch mehr als genug Energie, um sich schnell zu bewegen und kann es kaum erwarten, das Klassenzimmer zu verlassen. **Said** sitzt still auf seinem Stuhl, auch er möchte gerne raus. Wegen möglicher unangenehmer Berührungen im Gedränge wartet er noch kurz. **Constantin** kann Miroslavs Freude und Julias Aufräumaktionen nicht nachvollziehen. Irritiert blickt er immer wieder auf die Uhr und dann zur Lehrkraft – es sind noch drei Minuten Unterricht. Die Lehrkraft ist jedoch gerade bei **Fabian**, hebt für ihn ein Buch vom Boden auf und verstaut es in seiner Schultasche, während dieser sich von einer Therapeutin verabschiedet.

Es klingelt, Freitag 13:15 Uhr ... Ein vielfältiger Unterrichtstag geht zu Ende – mit vielen Herausforderungen und vielen einmaligen Momenten.

Das ist mir noch wichtig zu sagen



Der Handreichung gingen zahlreiche Gespräche mit Lehrkräften voraus. Am Ende der Gespräche wurden diese gefragt, was ihnen noch wichtig ist, zur Heterogenität am Förderzentrum kmE zu sagen. Ihnen gehört das letzte Wort. Klicken Sie [hier](#) oder scannen Sie den QR-Code, um die Audiodatei zu öffnen.

Unterstützte Kommunikation in Unterricht und Schule

mebis.link/ISB_UK

