

# PLANUNGSMODELLE FÜR INKLUSIVEN UNTERRICHT

## Welche Kompetenzen benötigen Lehramtsstudierende für die zweite Phase der Lehrerausbildung?

Lehrerinnen und Lehrer sehen sich heute mit einem ausgesprochen vielseitigen Berufsbild konfrontiert. Dennoch bleibt das Unterrichten eine zentrale Tätigkeit, für die die Grundlage in Wissen, Handlungskompetenz und Einstellungen in Studium und Referendariat erworben werden sollten (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012, S. 13; Melzer,

Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). Die Herausforderungen, die insbesondere durch Integration und Inklusion entstehen, wie auch der im Schulgesetz für Nordrhein-Westfalen rechtlich verankerte Anspruch auf individuelle Förderung, führen zu einer veränderten Unterrichtsrealität und bedingen dementsprechend auch Konsequenzen für alle Phasen der Lehrerbildung.

Unter diesem Aspekt setzt sich der vorliegende Beitrag in Anlehnung an den gleichnamigen Workshop mit der Frage auseinander, welche Kompetenzen angehende Lehrerinnen und Lehrer in Studium und Referendariat erwerben sollten, damit sie sich nach der Ausbildung gut gerüstet den anspruchsvollen Aufgaben widmen können und welchen Beitrag Universität sowie Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfSL) dazu leisten können.

### Welche Kompetenzen sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer in Studium und Referendariat erwerben?

Für die ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung regeln zentrale Vorgaben, welche Kompetenzen angehende Lehrerinnen und Lehrer erwerben müssen. Für den Vorbereitungsdienst werden diese in den Handlungsfeldern des Kerncurriculums spezifiziert und in konkreten Handlungssituationen integriert erworben. Zudem sind im Rahmen der Zukunftswerkstatt



Natascha Stahl-Morabito, Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung, Gelsenkirchen;  
Prof. Dr. Conny Melzer, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln

des Handlungsfelds Studium inklusiv innerhalb der Zukunftsstrategie Lehrerausbildung der Universität zu Köln gemeinsam mit Dozierenden und Studierenden einige dieser Kompetenzen herausgegriffen worden, um auf dieser Basis zu überlegen, ob und wenn ja wie, die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung besser voneinander profitieren können und um aus Sicht der

Unterrichtspraxis heraus darzustellen, warum diese Kompetenzen für das Unterrichten bedeutsam sind:

1. Lehrerinnen und Lehrer kooperieren zielgerichtet mit verschiedenen Menschen in verschiedenen Professionen.
2. Sie diagnostizieren in Unterrichtsfächern und Entwicklungsbereichen und leiten aus diesen diagnostischen Erkenntnissen passende Handlungen und Strategien ab.
3. Sie beherrschen die Fächer, die sie unterrichten.
4. Sie erkennen persönliche und systemische Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern und arbeiten daran, diese abzubauen.
5. Sie erkennen »Lücken« und bauen eine fragende, forschende Haltung sich selbst und dem System Schule gegenüber auf und suchen aktiv nach Antworten.

Die Aufgabe, zunehmend in Kooperation und/oder unter Einhalten von Absprachen, Unterricht zu planen und diese Planung auch so zu verschriften, dass in Teams damit gearbeitet werden kann, wird erleichtert, wenn Unterrichtende sich auf der Basis von Modellen über den zu planenden Unterricht verständigen können.

### Planungshilfen für Unterricht und Differenzierung im Rahmen der Ausbildung

Im Rahmen der Ausbildung sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer deswegen verschiedene Modelle ken-

nenlernen, nach denen Unterricht und Differenzierung geplant werden können, damit sie während der Ausbildung und im Anschluss daran die für sie sinnvollen Aspekte auswählen und nutzen können. Dabei geht es nicht darum, in vorgegebenen Rastern pedantisch alle leeren Felder zu füllen, sondern einen Denkanstoß für die Planung und ggf. eine Grundlage für ein kooperatives Planungsgespräch zu haben. Beispielsweise sind dies

- > Anforderungsbereiche I-III gemäß der Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen
- > Differenzierungsmatrix nach Sasse (Sasse & Schulleck, 2013)
- > Inklusionsdidaktische Netze nach Kahlert und Heimlich (2012)
- > Förderpädagogische Netze nach Flott-Tönjes und andere (2017)
- > Aneignungsniveaus nach Klauß (2009)

Im Verlauf des Berufslebens werden Unterrichtende diese Planungsmasken nach und nach verändern und für ihren alltäglichen Einsatz optimieren.

Alle fünf Modelle kommen in der Ausbildung Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern zum Einsatz, haben sich als praktikabel erwiesen und haben Vor- und Nachteile. Im Folgenden wird ein Planungsmodell exemplarisch herausgegriffen.

### Differenzierung am Beispiel der »Wember-Raute«

Im Seminar Sonderpädagogische Förderung des Zentrums für die schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) Gelsenkirchen wird im Rahmen der Ausbildung unter anderem intensiv das Modell von Wember zur Differen-

zierung genutzt. Dieses Differenzierungsmodell für das Gemeinsame Lernen setzt voraus, dass alle Lernenden einer Lerngruppe an gleichen bzw. ähnlichen Themen arbeiten und beinhaltet das zielgleiche sowie das zieldifferente Lernen. Eine zentrale Grundlage ist – wie in jedem Unterricht, der den rechtlichen Anspruch auf individuelle Förderung verfolgt – der Gedanke, dass sich unterschiedliche Kompetenzerwartungen auf der Basis der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ergeben. Eine solide Erhebung der Lernausgangslage ist dabei immer die Grundlage jeglicher Differenzierung. Denn aus unterschiedlichen Kompetenzerwartungen ergeben sich individuelle Maßnahmen zur Herausforderung und Unterstützung. Differenzierung ist nicht nur dann notwendig, wenn zieldifferent gearbeitet wird, sondern muss durchgehendes Prinzip von Unterricht sein, damit tatsächlich individuell gefördert werden kann (siehe [Abbildung 1](#)).

Diese Raute ist auch als Repräsentation der Schülerschaft einer Lerngruppe vorstellbar: mit Leistungen am oberen und unteren Ende der in den Lehrplänen verankerten Kompetenzerwartungen und darüber hinaus oder darunter. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind gemäß Wember (2013) in der Basisstufe einzuordnen. Sie erfüllen die Kompetenzerwartungen der Lehrpläne für das Fach und das Alter und benötigen dafür keine außergewöhnliche Unterstützung. Im ursprünglichen Modell ist lediglich der Bereich der Unterstützungsstufe II als zieldifferent (Bildungsgang Geistige Entwicklung und Bildungsgang Lernen) angedacht. Unter Berücksichtigung der in den Aufgabensammlungen zu den Lehrplänen in NRW entwickelten Anforderungsbereiche muss sichergestellt werden, dass die Lernenden, die im Bereich der Unterstützungsstufe arbeiten, nicht im Anforderungsbereich I des Reproduzierens verbleiben, sondern ihrem Lernniveau entsprechend auch in den Anforderungsbereich III der eigenen Konstruktion gelangen.

Im Rahmen der Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Seminar Sonderpädagogische Förderung im Fach Englisch kommt folgende Beschreibung der gestaffelten Kompetenzerwartungen und Maßnahmen zum Einsatz (siehe [Abbildung 2](#)).

### Vision: Universal Design of Learning

»Ziel einer inklusiven Schule ist es, das Selbst sich so ent-

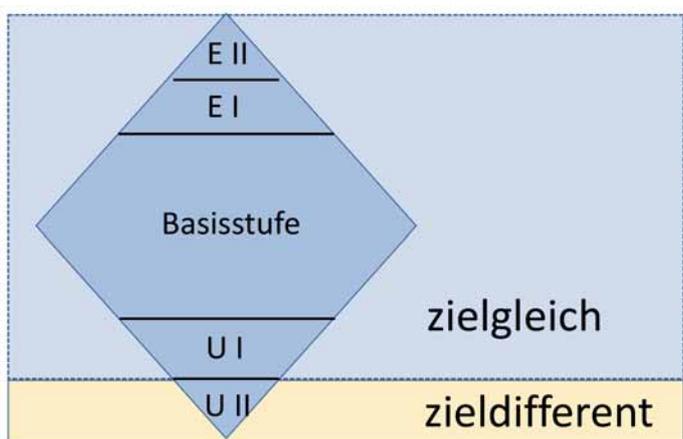


Abbildung 1: Planungsmodell nach Wember (2013)

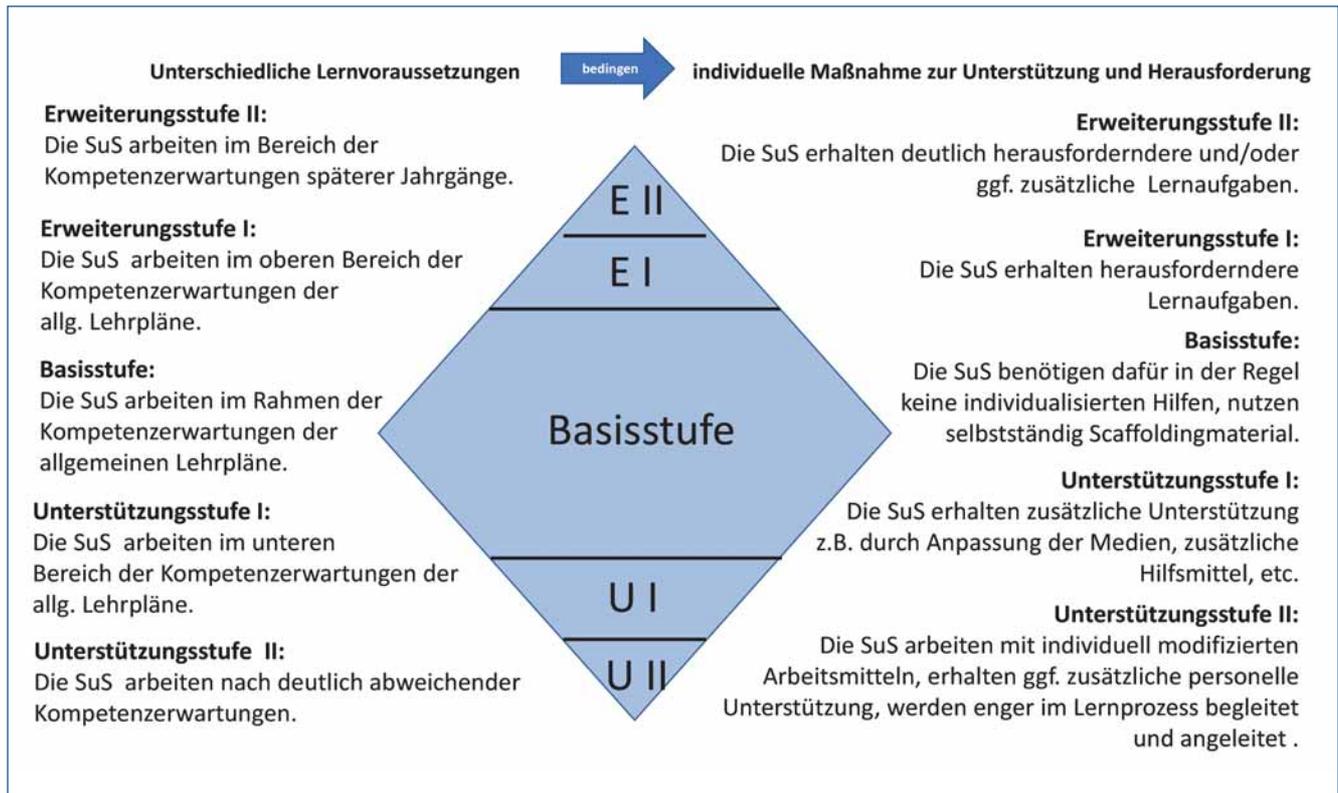


Abbildung 2: Planungsmodell nach Wember (2013) mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und individuellen Maßnahmen zur Unterstützung und Herausforderung

wickeln zu lassen, dass es zu persönlicher Exzellenz findet, um Chancen einer Selbstbehauptung im nachschulischen Leben zu erhöhen« (Reich, 2014, S. 223). Um diese Vision, die persönliche Exzellenz für alle Lernenden, verfolgen und vielleicht auch erreichen zu können, muss ein inklusiv ausgerichtetes Bildungssystem weit über die Begriffe von Differenzierung und Individualisierung hinausgehen. Eine Möglichkeit, inklusiven Unterricht zu gestalten, die aktuell viel Beachtung findet, ist das *Universal Design for Learning* (UDL). Das UDL setzt dabei noch vor einer Differenzierung bei der gesamten Klasse an. Es ist ein wissenschaftlich basiertes Rahmenkonzept praktischen Handelns, stellt flexible Wege der Informationspräsentation dar und reduziert Barrieren im Unterricht, behält dabei aber eine hohe Erwartung an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Edyburn, 2010, S. 34). Das Konzept hilft also zu verstehen, wie der Zugang (Access) und Bindung zum und im Lernen funktioniert, was als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen angesehen werden kann. Dazu werden drei Prinzipien konsequent umgesetzt: multiple Mittel der Präsentation von Informationen, multiple Mittel der Verarbeitung von Informationen und Darstellung

von Lernergebnissen sowie multiple Möglichkeiten der Förderung von Motivation und Bindung (vgl. Schlüter, Melle & Wember, 2016). UDL möchte also Barrieren im Unterricht identifizieren und beseitigen und geht damit grundsätzlich von den gleichen Lernzielen für alle Lernenden aus. Differenzierung wäre dann ein zusätzliches Instrument, um individuelle Maßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler, gegebenenfalls auch lernzieldifferent und in allen Unterstützungs- und Erweiterungsstufen, anzubieten.

#### AUTORINNEN

Natascha Stahl-Morabito, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, Seminar Sonderpädagogik, Lüttinghofallee 5, 45896 Gelsenkirchen

Prof. Dr. Conny Melzer, Professur Sonderpädagogische Grundlagen, Department für Heilpädagogik, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln Gronewaldstraße 2, 50931 Köln



### ZUM WEITERLESEN

Edyburn, D.L. (2010): Would you Recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten Propositions for new Directions for the second Decade of UDL. In: *Learning Disability Quarterly*, 33, S. 33-41.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Brüssel: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.

Flott-Tönjes, U.; Albers, S.; Ludwig, M.; Schumacher, H.; Storcks-Kemming, B.; Thamm, J. & Witt, H. (2017): *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens*. Oberhausen: Athena.

Heimlich, U. & Kahlert, J. (2012): *Inklusion in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kahlert, Joachim & Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim: *Inklusion in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 153-190.

Klauß, T. (2009): *Wie gestalten wir Lernangebote, die wirklich alle einbeziehen?* Manuskript zum gleichnamigen Workshop. Tagung: Berufsorientierung in Tagesstätten – Lernwege und Bildungsbedarfe von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen.

Melzer, C.; Hillenbrand, C.; Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien? In: *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 61-80.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen*. Abrufbar: [www.lpa1.nrw.de/AB2/Staatspruefung/index.html](http://www.lpa1.nrw.de/AB2/Staatspruefung/index.html)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): *Lernaufgaben Englisch Grundschule*. Abrufbar: [www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/2069](http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/2069)

Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Sasse, A. & Schulzeck, U. (2013): *Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch*. Thüringen: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung.

Schlüter, A.; Melle, I. & Wember, F. (2016): Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (3), 270-284.

Wember, Franz (2013): Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 10/2013. S. 380-388.