

## **Zieldifferent: Der Förderschwerpunkt "Lernen" an allgemeinen Schulen**

Seit dem 1. August 2014 gehört das Gemeinsame Lernen von Schülern/innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Förderung zum gesetzlichen Bildungsauftrag allgemeiner Schulen.

Das NRW-Schulgesetz listet 7 verschiedene sonderpädagogische Förderschwerpunkte auf, darunter den Förderschwerpunkt „Lernen“, der gemeinsam mit den Förderschwerpunkten „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“ den Bereich der "Lern- und Entwicklungsstörungen" (kurz LES) bildet.

Im Förderschwerpunkt „Lernen“ werden Kinder unterrichtet, die aufgrund ihrer Lernbeeinträchtigung den Bildungsabschluss der allgemeinen Schule nicht erreichen können. Diese Kinder werden daher zu eigenen Abschlüssen geführt, die im günstigsten Fall einem Hauptschulabschluss gleichwertig sind. Insofern ist Gemeinsames Lernen von Schülern mit und ohne Lernbeeinträchtigung zieldifferentes Lernen.<sup>1</sup>

Während die sonderpädagogische Förderung in Schwerpunkten wie "Sehen" oder "Hören und Kommunikation" klare und wie unhintergehbare sächliche Standards wirkende technisch-praktische Bedingungen erfordert, ist die Förderung im LES-Bereich nicht an evidente, von allen Seiten allgemein akzeptierte Voraussetzungen gebunden. Der Unterstützungsbedarf ist hier insbesondere personeller Art in Form von Professionalität und Personalausstattung. Hinsichtlich dieses Bedarfs werden über einschlägige Rechtsvorschriften Standards gesetzt, die im Spannungsfeld des pädagogisch Wünschenswerten einerseits und des offensichtlich Notwendigen und finanziell Leistbaren andererseits angesiedelt sind. So wird der personelle Mehrbedarf für die Förderung im LES-Bereich und damit auch für den Förderschwerpunkt "Lernen" aus einem für entsprechende Förderschulen und allgemeine Schulen gemeinsam bestehenden Stellenbudget gewährt.

Dabei soll die Zuweisung an eine weiterführende Schule in der Regel mindestens eine ganze Stelle pro Zug umfassen; allerdings kann eine Zuweisung von mehr als zwei Stellen aufgrund entsprechender Zügigkeit einer Schule nur im Rahmen des gedeckelten Stellenbudgets erfolgen.

Die Zuweisung ist unabhängig von der förmlichen Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung, sondern soll "vor Ort im Rahmen pädagogischer Diag-

---

<sup>1</sup> Vgl. § 12 Absatz 4 SchulG NRW

nostik" als "eine sinnvolle Verteilung dieses Budgets unter den Schulen" erfolgen.<sup>2</sup> Eine Ausnahme bildet hier der sonderpädagogische Förderschwerpunkt "Lernen" in Verbindung mit zieldifferentem Unterricht: Hier ist gem. § 12 (1) Satz 1 AO-SF die Eröffnung des förmlichen Feststellungsverfahrens auf Antrag der Schule vorgesehen. Diese für die öffentlichen Schulen bestehenden Regelungen sollen für die Schulen in freier Trägerschaft im Hinblick auf die Ressourcen adaptiert werden. Für den in Verbindung mit der schulischen Inklusion entstehenden sächlichen Mehrbedarf soll unter Bezugnahme auf den entsprechenden finanziellen nicht Kosten deckenden Unterstützungsbeitrag des Landes an kommunale Schulträger eine entsprechende Erhöhung der sog. Sachkostenpauschale erfolgen.

### **Anfragen aus der Schulpraxis**

Die Anfragen an ein solches "zieldifferentes Lernen" im Kontext inklusiver Bildung lassen sich weitgehend auf vier zentrale Fragen zurückführen:

Frage 1:

Erfordert das Gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Lernbeeinträchtigung wegen der notwendigen Differenzierung der Lernarrangements eine durchgehende Doppelbesetzung für alle Fächer und Unterrichtsstunden? Dieser Auffassung sind Vertreter der Lehrerschaft<sup>3</sup> (Landtag), während aus Sicht des Schulministeriums eine solche Doppelbesetzung fachlich nicht erforderlich ist.<sup>4</sup>

Frage 2:

Schließt zieldifferentes Lernen Unterrichtsphasen ein, in denen eine Aufteilung der Lerngruppe im Sinne einer auch räumlichen und damit äußeren Differenzierung geboten erscheint?

Diese Möglichkeit wird in § 20 (3) Satz 2 SchulG NRW erwähnt; die Notwendigkeit von Ergänzungsräumen für zieldifferentes Lernen wird indes seitens der staatlichen Schulaufsicht nicht gesehen.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. [www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQMassnahmen/FAQ2/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQMassnahmen/FAQ2/index.html); abgerufen am 02.01.2015

<sup>3</sup> Vgl. etwa die Anhörung in Ausschüssen des Landtags zum Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen: Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll APr 16/260 vom 05.06.2013

<sup>4</sup> Vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQMassnahmen/FAQ2/index.html>; abgerufen am 04.01.2015

<sup>5</sup> Vgl. Bericht "Inklusion: Empörung über Schulaufsicht", in: Rheinische Post vom 27.11.2014

Demgegenüber halten Vertreter der Lehrerschaft Ergänzungsräume für unverzichtbar, um Phasen der gezielten und systematischen sonderpädagogischen Förderung angemessen durchführen zu können.

Frage 3:

Verträgt sich zieldifferentes Lernen mit dem Bildungsauftrag nicht-integrativer Schulformen wie Gymnasien oder Realschulen? Zumindest die organisierte Elternvertretung an Gymnasien und der Philologenverband als Interessenvertretung der Gymnasiallehrerschaft argumentieren, dass die Beschulung lernbeeinträchtigter Kinder am Gymnasium dem klaren Bildungsauftrag dieser Schulform (Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife) zuwiderlaufe.<sup>6</sup> Demgegenüber wird seitens des Landes und der Schulaufsicht angeführt, dass zieldifferentes Lernen für alle Schulformen eine Erweiterung des bisherigen Bildungsauftrags darstelle und sich diesem Auftrag der Inklusion keine Schulform entziehen könne.<sup>7</sup>

Frage 4:

Inwieweit gehört zieldifferentes Unterrichten zum Berufsbild der Lehrkraft und inwieweit ist sie auf diese Aufgabe vorbereitet?

Hier wird mitunter gerade von Gymnasiallehrkräften vorgebracht, dass diese entsprechend ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung und ihrem Berufsbild ihre Fachunterrichtstätigkeit an wissenschaftsorientierten und wissenschaftspropädeutischen Anforderungsebenen auszurichten hätten; Kinder mit Lernbeeinträchtigung seien nicht Adressaten eines solchen Unterrichts.

Demgegenüber wird eingewandt, dass die Umsetzung des Auftrags der schulischen Inklusion zum einen eine korrespondierende pädagogische Lehrerhaltung erfordere und zum anderen eine angemessene Weiterbildung der Lehrkräfte verlange.

### **Erste Hinweise zu den Anfragen in aller Kürze**

Weder die Allgemeine Didaktik noch die Fachdidaktiken können (derzeit) die Fragen aus der Schulpraxis nach der Unterrichtsplanung und -gestaltung umfassend beantworten.<sup>8</sup> In der Literatur nimmt der schon in den 1990er Jahren konzipierte

---

<sup>6</sup> Vgl. Ausschussprotokoll APr 16/260 vom 05.06.2013, a.a.O.

<sup>7</sup> Vgl. z.B. ebd.

<sup>8</sup> Vgl. Schenz, C.: Vielfalt als Normalfall! Von den Spannungsfeldern einer inklusiven Didaktik in der (Grund)Schule. In: Zeitschrift für Inklusion, Heft 1-2/2012

"entwicklungslogische Ansatz" von Feuser einen größeren Stellenwert ein. Danach sollte der Unterricht die Schüler/innen in individueller Weise, aber an einem „Gemeinsamen Gegenstand“, lernen und arbeiten lassen, also von einem gemeinsamen Curriculum ausgehen, das mit Blick auf die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus der jeweiligen Schüler/innen individualisiert wird.<sup>9</sup>

Allerdings ist hier kritisch zu fragen, inwieweit die mit diesem Ansatz sich verbindende Individualisierung (Einzelarbeit) oder Selbststeuerung des Lernens (Formen Offenen Unterrichts) nicht zu einer Überforderung gerade lernbeeinträchtigter Schülerinnen und Schülern führen kann.<sup>10</sup>

Auch in zieldifferent lernenden Schülergruppen wird auf Phasen eines lehrer-gesteuerten Unterrichts nicht verzichtet werden können, wenn es etwa gilt, Instruktionen und Anleitungen für selbstständige Arbeitsphasen zu geben oder eine systematische Lernprogression entsprechend den sachlogischen Erfordernissen eines Unterrichtsgegenstandes und dem durch Auseinandersetzung mit diesem angestrebten Kompetenzerwerb zu fördern.<sup>11</sup>

Für die Phasen des (möglichst) selbstgesteuerten Lernens bietet sich das Konzept des Lernbüros an:

Dieses ist äußerlich ein möglichst z.B. durch Regale abgeschirmter Schüler-arbeitsbereich in einem didaktisch gestalteten und ausgestatteten Raum. In seinem Lernbüro kann jeder Schüler selbstbestimmt anhand der von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten differenzierten Materialien gemäß seinem individuellen Lernstand, seinem individuellen Lerntempo und seinen individuellen Interessenschwerpunkten lernen, wobei die Lehrkräfte bei Bedarf Unterstützung bieten.<sup>12</sup> Für die Schüler/innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt "Lernen" bedeutet dies, dass die für sie bestimmten Lernarrangements (z.B. Wochenplan) sich an den Förderplänen orientieren, die auf der Basis pädagogischer Diagnosen (Lernausgangslage, Förderbedarf, Förderziele) erstellt worden sind.

Beim Lernbürokonzept werden somit Lernprozesse mithilfe differenzierter Medien/Materialien und Aufgabenstellungen gesteuert. Die Entwicklung dieser Lernarrangements (möglichst mit Kompetenzrastern) erfordert die Mitwirkung einer im Förder-

---

<sup>9</sup> Vgl. Feuser, G.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildes Schmidt, A./ Schnell, I. (Hg.): Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim 1998, S. 19–35

<sup>10</sup> Vgl. Schwager, M./Pilger, D.: Inklusiver Unterricht und Kompetenzorientierung. In: Schulpädagogik heute. Heft 10/2014; verfügbar unter: [www.schulpaedagogik-heute.de](http://www.schulpaedagogik-heute.de) (Abruf am 04.11.2014)

<sup>11</sup> Vgl. Gudjons, H.: Methodik zum Anfassen. Bad Heilbrunn 2006, S. 17-25

<sup>12</sup> Vgl. auch Reich, K.: Inklusive Didaktik. Weinheim/Basel 2014, S. 216-225

schwerpunkt "Lernen" ausgebildeten Lehrkraft. Inwieweit für die Arbeit im Lernbüro eine zweite Lehrkraft erforderlich ist, hängt von den Lernarrangements, der Größe der Lerngruppe und der Qualifikation der Erstlehrkraft ab. Es ist offensichtlich, dass die Kooperation von Förderlehrkräften und Regellehrkräften bei der Förderplanung und Entwicklung von Lernarrangements sich positiv auf die Qualität der Unterstützung der Lernbüroarbeit durch die Lehrkräfte auswirkt.

Neben Phasen des Frontalunterrichts und der Lernbüroarbeit sind solche des Kooperativen Unterrichts (Gruppen- oder Partnerarbeit) zu betrachten, wobei insbesondere das Kooperative Lernen mit seinen Phasen *think* → *pair* → *share* und seinen fünf Basiselementen (Erwerb von social skills, Herstellung von Face-to-Face Interaktion Individual accountability Positive Interdependence und Processing) hervorzuheben ist.<sup>13</sup>

Da wegen der positiven Interdependenz das Gruppenergebnis vom jeweiligen Teilergebnis jedes Gruppenmitgliedes abhängt, kann durch Anspruchsdifferenzierung der mit diesen Teilergebnissen korrespondierenden Aufgabenstellungen auch unterschiedlichen Lernausgangslagen Rechnung getragen werden, so dass die Arbeitsergebnisse von Schülern/innen mit Lernbeeinträchtigung ebenso unverzichtbar für das Gruppenergebnis sind wie die Arbeitsergebnisse der übrigen Gruppenmitglieder. Unabdingbar erscheint die Doppelbesetzung in solchen Phasen des Unterrichts, in denen Lernmethoden und -strategien vermittelt werden oder Inhalte aufgrund ihrer Fachsystematik ein gewisses Maß an direkter Lehrersteuerung (z.B. fragend-entwickelnder Unterricht) erfordern. Da diese auf zieldifferente Lernanforderungsniveaus bezogenen Aufgaben entsprechend different sind und daher nicht von einer Lehrkraft zeitgleich geleistet werden können, müssen sie zeitversetzt oder durch zwei Lehrkräfte gelöst werden. Die Zeitversetzung erfordert eine Zweiteilung der Lerngruppe in Abhängigkeit von dem sonderpädagogischen Förderbedarf, wobei der eine Teil "instruiert" wird, während der andere Teil eine von der Lehrkraft nicht direkt gesteuerte Arbeitsphase durchläuft. Dieser Ansatz erfordert allerdings eine erhebliche Planung hinsichtlich der didaktischen Arrangements und ihrer Synchronisierung. Insbesondere die kaum präzise zu kalkulierende zeitliche Abstimmung stellt hier eine immense Herausforderung dar.

---

<sup>13</sup> Vgl. Green, N./Green, K.: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch, Seelze 2005

Diese wenigen Hinweise lassen deutlich werden, dass die zur Verfügung gestellte Kapazität einer Förderschullehrkraft eine kostbare Ressource darstellt, die im Kontext eines elaborierten schulischen Inklusionskonzepts (u.a. zu Diagnose, Entwicklung von Förderkonzepten, Erstellung von Lernarrangements, Unterrichtsformen, Teamstrukturen, Doppel- und Einfachbesetzung) möglichst effektiv einzusetzen ist.

Entsprechendes gilt für die Klärung des Raumbedarfs. Die inklusive Schule legt eine Raumarchitektur nahe, die den meisten allgemeinen Schulen nicht zu eigen ist. Reich verweist hier auf Projekträume, Räume für Lernlandschaften/Lernbüros, Fachräume und sog. Lerncluster.<sup>14</sup> Unter einem Lerncluster wird die Zusammenlegung mehrerer Lerngruppen zu einem (räumlichen) Lernbereich verstanden, so dass ein Team von Lehrkräften die größere, aber differenziert zu unterrichtende Gruppe betreuen kann.

Die schulische Herausforderung ist also hoch komplex. Sie korrespondiert nicht selten mit einer Mentalität von Lehrkräften, die durch den Wunsch nach Homogenität (sowohl der Lerngruppe als auch der Erziehungsvorstellungen der Eltern) geprägt ist.<sup>15</sup>

Der schulische Auftrag der Inklusion verlangt hier einen Mentalitätswandel, der mit der Reflexion des den eigenen Erziehungsvorstellungen zugrunde liegenden Menschenbildes beginnen muss. Eine solche Reflexion hat von der Individualität und Entwicklungsfähigkeit jedes einzelnen Menschen auszugehen sowie Lernen als an Erfahrungen und Voraussetzungen des Lerners gebundenen Prozess begreifen und Heterogenität der Lernenden wertzuschätzen.

## **Verweise**

Diese Aufforderung soll nicht zu einer Verklärung der Herausforderung führen, die für die Schulen und die für Schulentwicklung mit verantwortlichen Institutionen (Hochschulen, Schuladministration) insbesondere in den nächsten Jahren erheblich sein wird. Die wertschätzende Haltung muss sich daher verbinden mit professionellem Lehrerhandeln in einer zunehmend inklusiven Schule. Speziell die Auseinandersetzung mit dem LES-Bereich, der Lernausgangslage der entsprechenden Schülerschaft und ihren Förderbedarfen ist ebenso unerlässlich wie der Erwerb diagnostischer und

---

<sup>14</sup> Vgl. Reich, K.: Herausforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Schulpädagogik heute. Heft 10/2014; verfügbar unter: [www.schulpaedagogik-heute.de](http://www.schulpaedagogik-heute.de) (Abruf am 04.11.2014)

<sup>15</sup> Vgl. hierzu eher grundsätzlich auch Tillmann, K.-J.: Soziale Herkunft – Bildungserfolg – Lebenschancen. Das Beispiel Deutschland. Bielefeld 2004

didaktischer Kompetenzen im Kontext inklusiver Bildung. Lehrerweiterbildung und Lehrerausbildung stehen hier vor gewaltigen Aufgaben.

Gefordert ist zudem die Wissenschaft, die neben der Entwicklung theoriegeleiteter Modelle und Konzepte für gemeinsames Lernen durch die Erforschung und Begleitung von Schulpraxis auch zur Entwicklung von Umsetzungskonzepten beizutragen hat.

Besondere Verantwortung tragen die Akteure in Politik und Administration, die auf angemessene Rahmenbedingungen für die inklusive Schule hinzuwirken haben und dabei die Impulse setzen müssen, die Signale der Ermutigung und nicht Entmutigung darstellen.

Dr. William Middendorf

Hauptabteilung Schule und Erziehung