Inklusionspädagogik und Lehrplan 21

Monika Wagner-Willi, Raphael Zahnd
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Muttenz

Zusammenfassung: Für die Steuerung von Schulen sind Bildungsstandards, die einen auf Kompetenzen bezogenen ‚Output' beschreiben, ein relevantes Element. Der Ansatz ist aus inklusionspädagogischer Perspektive aber kritisch zu beleuchten, da Standardisierung in einem Widerspruch zu vielfältigen Bildungswegen steht. Vor diesem Hintergrund präsentiert dieser Beitrag ausgewählte Ergebnisse eines Pilotprojekts, welches das Spannungsfeld zwischen Inklusion, Kompetenzorientierung und standardisierter Leistungsüberprüfung in der Schweiz in den Blick nimmt. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Schulischen Heilpädagog/innen durchgeführt, die anschließend mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Die präsentierten Ergebnisse verweisen auf die Relevanz der Grundansprüche im kompetenzorientierten Lehrplan 21 für den inklusiven Unterricht und beleuchten einen Widerspruch zwischen der Zyklenstruktur des Lehrplans und der jährlichen summativen Beurteilung.

Schlüsselbegriffe: Inklusive Bildung, Bildungsstandards, Lehrplan 21, Kompetenzen, Dokumentarische Methode

Inclusive Pedagogy and Curriculum 21

Summary: Educational standards to describe a competence output have become a relevant element in school governance. However, the approach must be critically examined from the perspective of inclusive education, since standardization is in contradiction to diverse educational pathways. Against this background, this article presents the results of a pilot project that focuses on the tension between inclusion, competence orientation and standardized tests in Switzerland. For this purpose, group discussions were held with school administrators and special education teachers, which were then interpreted using the documentary method. The presented results point to the relevance of the basic competences in the competence-oriented curriculum for inclusive teaching and highlight a contradiction between the structure of the curriculum and the annual grading.

Keywords: Inclusive education, educational standards, curriculum, competence, documentary method

1 Bildungsstandards als Steuerungsinstrument

Bildungsstandards haben sich in den letzten zwei Dekaden zu einem zentralen Element der Steuerung von Schulen entwickelt. Es handelt sich dabei um einen Prozess, der in den europäischen Ländern im Anschluss an die ersten PISA-Studien vorangetrieben wurde, vergleichbare Ideen sind international allerdings bereits seit den 1970er Jahren vorhanden (Oelkers & Reusser, 2008). Standards werden dabei als Kompetenzen formuliert, die Schüler/innen „bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen" (Bulmahn, Wolff & Klieme, 2003, S. 1). Mit der Formulierung solcher Standards ging der Wechsel einher, Schulen nicht mehr nur über einen Input i. S. verbindlicher Inhalte, sondern über deren leistungsbezogenen Output zu steuern, der mittels der Durchführung standardisierter Leistungstests gemessen wird (Sauerwein & Klieme, 2016).

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

In der Debatte um Bildungsstandards und standardisierte Leistungstests finden sich bereits früh sowohl kritische als auch unterstützende Stimmen (Tenorth, 2004), und in der Folge wurde deren Einführung auch empirisch untersucht (bspw. Altrichter & Maag Merki, 2010; Gomolla, 2018). Dabei wurde u. a. auf ein Spannungsfeld zwischen Bildungsstandards und Inklusion hingewiesen (bspw. Ainscow et al., 2006 b), zu dem mittlerweile empirische Ergebnisse vorliegen (bspw. Ainscow, Booth & Dyson, 2006 a; Holder & Kessels, 2018).

Der Beitrag greift dieses Spannungsfeld auf und beleuchtet zunächst auf theoretischer Ebene die kritische Auseinandersetzung mit Bildungsstandards im Kontext der Sonder- und Inklusionspädagogik. Die theoretische Basis wird dazu genutzt, die Situation in der Schweiz zu betrachten und eine qualitative Pilotstudie (Fokus Bildungsraum Nordwestschweiz) zu präsentieren.

2 Bildungsstandards und inklusive Bildung

Auch wenn die Einführung von Bildungsstandards aus sonder- und inklusionspädagogischen Perspektiven insgesamt kritisch betrachtet wird (Schär & Moser Opitz, 2014), bleibt festzuhalten, dass dabei in erster Linie theoretische Argumente den wissenschaftlichen Diskurs dominieren und es wenige Untersuchungen gibt, die sich aus diesen Perspektiven empirisch mit der Auswirkung von Bildungsstandards auf inklusiven Unterricht beschäftigen. Die Hauptkritikpunkte beziehen sich auf die Frage der Passung von Bildungsstandards zum Wertesystem einer inklusiven Schule, das Verständnis von Kompetenzen (bzw. auch deren Messung) und die standardisierten Leistungstests.

2.1 Inklusive Bildung vs. Bildungsstandards

Bildungsstandards werden wegen ihrer fehlenden Passung mit inklusiven Schulkulturen und Werten kritisiert (Ainscow et al., 2006 b; Werning, 2010; Rödler, 2012). In Kontrast zur Festlegung von Standards und deren vergleichenden Überprüfung werden Bildungsprozesse in den bedeutsamsten theoretischen Modellen inklusiver Didaktik als nicht standardisierbar und Leistungsvergleiche als problematisch betrachtet (für einen Überblick: Moser Opitz, 2014). Ergebnisse einer explorativen Studie (Holder & Kessels, 2018), die dieser Problematik im Hinblick auf individuelle (Inklusion) und soziale Bezugsnormorientierung (Standard) nachging, unterstützen diese Kritik.

Trotz dieser dominierenden Perspektive, die Bildungsstandards in ein Spannungsverhältnis zu inklusiver Bildung setzt, existieren auch Unterrichtsmodelle, die an das Konzept der Bildungsstandards anschlussfähig sind. Exemplarisch ist hier auf das „Rügener Inklusionsmodell“ zu verweisen, das allerdings als „inklusives Modell“ umstritten ist (Moser Opitz, 2014; Hinz, 2016; Rödler, 2016).

2.2 Kompetenzziele und deren Herleitung

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf ein verengtes Verständnis von Kompetenzen. Dabei werden zunächst Forschungsansätze, auf deren Basis Bildungsstandards entwickelt werden, problematisiert (Koch, 2016; Rödler, 2016). Im Fokus der Kritik steht die Verengung auf pädagogisch-psychologische Theorieprogramme und methodische Zugänge, die nicht messbare Aspekte des Lernens ausblenden (Heinrich & te Poel, 2018). Bedeutende Entstehungskontexte für Lernprobleme, z. B. soziale Benachteiligung, werden damit ausgeklammert (Koch, 2016). Demgegenüber wird ein eher „weites“ Evidenzverständnis gefordert, das eine gewisse Vielfalt an – auch qualitativen – Methoden zulässt und die Spezifik und Komplexität der Problemlagen von Schüler/innen im Kontext sonderpädagogischer oder inklusiver Schulsettings berücksichtigen kann (Biewer, 2012; Koch, 2016).

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Als Folge dieser Evidenzbasierung ist auch die Kritik an den Kompetenzzielen zu werten. Biewer (2012, S. 18) spricht analog von einer „Orientierung an verengten Kompetenzmodellen", als spezifischer Kritikpunkt kann die Reduktion von Standards auf rein kognitive Aspekte hervorgehoben werden (Rödler, 2012; Frohn & Heinrich, 2018). Im Gegenzug – und wiederum analog den methodischen Forderungen – wird verlangt, Bildungsstandards so weiterzuentwickeln, „dass sie individualisierungsfähig werden" (Prengel, 2016, S. 57). Hierzu zählen differenzierte Kompetenzraster, die auf die „kriterial-individuelle Bezugsnorm der Anerkennung der Lernausgangslagen und der Lernschritte" (ebd., S. 53; vgl. auch Schmidt & Liebers, 2017) fokussieren, auf einem Modell „vielfach gestufter Standards [basieren], die von der elementarsten bis hin zur hochausdifferenzierten Kompetenz aufeinander aufbauen, sodass jedes Kind […] einen Einstieg findet" (Prengel, 2014, S. 5), sowie mit Peer- und Self-Assessments arbeiten (Prengel, 2016; Schmidt & Liebers, 2017).

Jenseits dieser Debatte wurden allerdings bereits alternative Kompetenzmodelle entworfen, wie bspw. die britischen „P-Scales" zur Erfassung des Lernstandes unterhalb der in Lehrplänen festgehaltenen Mindestanforderungen (Department for Education, 2017). Im Kontext einer wissenschaftlichen Analyse (Schär & Moser Opitz, 2014) wurden diese jedoch in vielerlei Hinsicht kritisiert.

2.3 Effekte standardisierter Leistungstests

Die mit Bildungsstandards einhergehenden Leistungstests werden ebenfalls aufgrund ihrer Engführung problematisiert, da diese häufig nicht auf die „Bandbreite der Leistungsfähigkeit" eingehen (Oelkers & Reusser, 2008, S. 506; vgl. auch Südkamp, Pohl, Hardt, Jordan & Duchardt, 2015). Darüber hinaus kritisiert Rödler (2012, S. 35) die Verhinderung heterogener Bildungswege durch „Outputorientierung und Erfüllung vorgegebener standardisierter Normen". Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung (Herz, 2010; Bräu, 2018) bzw. Leistungsbewertung (Seifert & Müller-Zastrau, 2014) scheint sich damit nochmals zu verschärfen. Die Leistungstests können zudem direkte Konsequenzen i. S. von Selektionseffekten haben, so v. a. Praktiken, mit denen Schulen im angloamerikanischen Raum dem Verfehlen von Leistungszielen vorbeugen, um Sanktionen zu vermeiden, wie z. B. die Nichtaufnahme oder Selektion von Kindern mit „special educational needs" (Gomolla, 2018, S. 163f.; vgl. auch Werning, 2010; Herz, 2010). Dies hat konkrete Folgen für den Bildungsprozess, denn „sogenannte hoffnungslose Fälle" erhalten weniger Förderung (Werning, 2010, S. 287). Gleichzeitig wird diese denjenigen zuteil, von denen eine verbesserte Position im Schulranking, z. B. durch bessere Testergebnisse, erwartet wird (vgl. Gomolla, 2018). Auch in Deutschland zeichnet sich ein Zusammenhang zwischen der neuen Steuerungsform und verschärfter Selektion/Segregation ab (ebd.).

3 Bildungsstandards und Inklusion in der Schweiz

Die Schweiz folgte den internationalen Entwicklungen, Bildungsstandards zu definieren. So wurden im Anschluss an die Harmonisierung der Schweizer Volksschulen der kompetenzorientierte Lehrplan 21 (LP 21) und die Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK) eingeführt. Letztere soll aufzeigen, „wie sich der Grad des Erreichens der Grundkompetenzen in den getesteten Bereichen präsentiert" (Konsortium ÜGK, 2019, S. 5). Zudem existieren standardisierte Leistungstests auf kantonaler Ebene wie die „Checks" im Bildungsraum Nordwestschweiz (Ender, Moser, Imlig & Müller, 2017).

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Neben der Einführung von Bildungsstandards findet in der Schweiz noch eine zweite größere Bildungsreform statt, die ebenfalls einer internationalen Agenda folgt und die Entwicklung einer integrativen resp. inklusiven Schule zum Ziel hat. Als übergeordnetes, interkantonales Dokument fordert das Sonderpädagogik-Konkordat der EDK (2007)[1] ein Primat integrativer Lösungen ein, zudem wurde die UN-Behindertenrechtskonvention durch die Schweiz im April 2014 ratifiziert. Die Einführung von Standards in den kantonalen Bildungssystemen überschneidet sich zeitlich mit der Umsetzung inklusiver Schulmodelle, denn deren Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen (Achermann, 2017).

Die Kompetenzziele des LP 21 sowie die ÜGK sind vor dem Hintergrund der in Kap. 2 aufgeführten Kritikpunkte differenziert zu betrachten. Einerseits wird die mit der Ausrichtung auf einen inklusiven Unterricht verbundene Vielfalt der Lernenden im LP 21 adressiert, denn die Lehrpersonen sind gefordert, „möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung" zu bieten, damit „möglichst alle Schülerinnen und Schüler" entsprechend ihren Voraussetzungen „Kompetenzen aufbauen können" (D-EDK, 2016, S. 29). Dabei ist auf zwei spezifische Merkmale des LP 21 hinzuweisen, die ihn zumindest ansatzweise „individualisierungsfähig" (Prengel, 2016, S. 57; vgl. auch D-EDK, 2018) machen und damit die Standards gemäß der Kritik anpassen: (1) Im Sinne individueller Entwicklungsprozesse unterscheidet der Lehrplan zwischen Grundansprüchen und weiterführenden Kompetenzstufen. (2) Die Kompetenzen werden für drei Zyklen (d. h. Zeiträume über mehrere Schuljahre hinweg: Kindergarten – 2. Klasse, 3. – 6. Klasse und 7. – 9. Klasse) festgelegt und bieten damit Spielräume für individuelle Lernverläufe (D-EDK, 2018, S. 12). Andererseits hat der LP 21 Lücken, die sich als „verengte" Kompetenzmodelle lesen lassen und inzwischen – neben Verweisen des LP 21 auf kantonale Vorgaben zu Lernzielanpassung und Fördermaßnahmen – zu Zusatzdokumenten geführt haben, so mit Blick auf die Sonderschulung (ebd., S. 4) und auf „Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen" (Hollenweger & Bühler, 2019). Damit soll der LP 21 für diejenigen Schüler/innen anschlussfähig werden, die zuvor ungenügend adressiert waren. Im Anschluss an die theoretischen Debatten ist zudem darauf zu verweisen, dass Schüler/innen mit „besonderen Lernbedürfnissen" (Konsortium ÜGK, 2019, S. 130) im Rahmen der ÜGK zwar miteinbezogen werden sollen, es aber dennoch die Möglichkeit gibt, sie von den Leistungstests auszuschließen.

Für die Schweiz kann resümierend trotz der Bezugnahme auf vielfältige Lernausgangslagen im LP 21 festgehalten werden, dass sich in den bildungspolitischen Vorgaben ein Spannungsfeld von inklusiver Ausrichtung der Volksschule, Kompetenzorientierung und standardisierter Überprüfung von Bildungszielen abbildet.

4 Das Pilotprojekt „Inklusionspädagogik und Lehrplan 21"

Das qualitative Forschungsprojekt „Inklusionspädagogik und Lehrplan 21" (Laufzeit 09. 2018 – 03. 2020) griff das o. g. Spannungsfeld auf und ging der Frage nach, *wie aus Sicht von Lehrpersonen und Schulleitenden der Lehrplan 21 im Kontext kantonaler Vorgaben im integrativen Unterricht umgesetzt wird.* Der Fokus auf den Lehrplan im Kontext des Spannungsfeldes wurde gewählt, weil dieser im schulischen Alltag als Element deutlich präsenter ist als bspw. die standardisierten Leistungstests es sind und damit für ein Pilotprojekt einen naheliegenden Zugang zur Gesamtthematik bietet.

Aufgrund des an sozialen Prozessen der Praxis orientierten Erkenntnisinteresses wurde ein Forschungsdesign mit qualitativ-rekonstruktiven Methoden gewählt, dies allerdings mit explorativem Anliegen. Das heißt, die Pilotstudie erhebt nicht den Anspruch der Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

4.1 Erkenntnisinteresse und theoretische Rahmung

Das Projekt ging von einem *relationalen* Inklusionsbegriff aus und betrachtet Inklusion wie Exklusion als soziale, in unterrichtlichen Interaktionen und schulischer Handlungspraxis fundierte Prozesse, die in einem relationalen Verhältnis zueinander stehen (Budde & Hummrich, 2013; Sturm & Wagner-Willi, 2015). Von diesem in der Fachdebatte verwendeten Begriff der *Inklusion* ist der Begriff der *Integration* zu unterscheiden, der in der Schweiz im Praxisfeld und in Dokumenten bildungspolitischer Akteure nach wie vor verwendet wird (vgl. z. B. D-EDK, 2018, S. 5). In diesem Beitrag verwenden wir den Begriff der *Inklusion,* wenn wir uns auf den wissenschaftlichen Fachdiskurs beziehen, wohingegen wir dort von *Integration* sprechen, wo wir uns direkt auf den Gebrauch des Begriffs im Praxisfeld beziehen.

Das Pilotprojekt knüpfte an Grundannahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie an (Bohnsack, 2014; Mannheim, 1980), wonach zwei Ebenen des Wissens zu unterscheiden sind: die explizit-reflexive oder „kommunikative" Ebene und die implizite, praktische oder „konjunktive" Ebene. Erstere meint theoretisch-reflexives Wissen, d. h. Normen, kodifizierte Regeln oder theoretische Konzepte, z. B. in Bezug auf den „besonderen Bildungsbedarf", mit dem auch explizite Formen der Inklusion und der Exklusion, z. B. die formale Zugehörigkeit zu oder der Ausschluss aus einer Bildungsorganisation, verbunden sein können. Demgegenüber bezeichnet das konjunktive Wissen die handlungspraktische, in konjunktiven Erfahrungsräumen (Mannheim, 1980) fundierte Ebene des Wissens resp. die handlungsleitenden Orientierungen (Bohnsack, 2014), die habituell verankerte Praktiken hervorbringen, z. B. spezifische Formen des Umgangs mit der Heterogenität der Lernausgangslagen von Schüler/innen seitens der Klassenlehrperson.

Im Anschluss an die Fragestellung des Projekts interessieren uns diejenigen handlungsleitenden Orientierungen, die in einem Zusammenhang mit dem LP 21 stehen und – i. S. eines relationalen Inklusionsbegriffs – relevant für Ein- und Ausschlussprozesse werden können.

4.2 Methode

Bei der Erhebung setzten wir das von Bohnsack (2014) entwickelte Gruppendiskussionsverfahren ein, das auf die Erhebung von Praxiserfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen mithilfe von erzählgenerierenden Frageimpulsen gerichtet ist. Das Sampling erfolgte zunächst über die Kontaktierung von Schulleitungen, welche Interessierte ihres Teams ausfindig machten, dann über die direkte Kontaktierung von Schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen. So konnten eine Gruppendiskussion mit Schulleiter/innen und drei Gruppendiskussionen mit Schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen verschiedener Primarschulen durchgeführt werden. Es gelang aufgrund der begrenzten Laufzeit der Studie leider nicht, über die Anfrage von Schulleitungen auch Klassenlehrpersonen zur Teilnahme an Gruppendiskussionen zu bewegen. Die einbezogenen Fachkräfte arbeiteten in integrativen Settings der Regelklasse oder in Integrationsklassen. Beide Halbkantone (Basel-Stadt und Basel-Landschaft) wurden berücksichtigt, da sie innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz am weitesten mit der Einführung des LP 21 fortgeschritten waren und ihre kantonalen Vorgaben z. T. aufeinander abgestimmt hatten.

Die in Form von transkribierten Passagen aufbereiteten und anonymisierten Daten werteten wir mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) aus. Dieses Verfahren baut auf die o. g. Unterscheidung zwischen theoretisch-explizitem, reflexivem Wissen auf der einen und praktischem Handlungswissen bzw. Erfahrungswissen auf der anderen Seite auf.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Dadurch können insbesondere die handlungsleitenden, praxisrelevanten Orientierungen in den Blick genommen werden. Während wir mit der formulierenden Interpretation das explizite Wissen durch die Frage nach dem *Was,* dem Inhalt, erarbeiten, nähern wir uns mit der reflektierenden Interpretation den handlungsleitenden Orientierungen der Professionellen durch die Frage nach dem *Wie,* der Art und Weise, wie diese Praxis vollzogen wird. Bei der Interpretation der transkribierten Passagen spielt zudem die fallinterne und fallübergreifende komparative Analyse eine bedeutende Rolle (ebd., S. 136ff.), welche sich im Rahmen des Projekts auf die handlungsleitenden Orientierungen der Gruppen bezog. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse folgen dieser Methodik der Vergleichsanalyse.

5 Ergebnisse aus komparativer Analyse

Mit den explorativen Analysen der Gruppendiskussionen konnten verschiedene, für die Befragten relevante Aspekte der Einführung des LP 21 rekonstruiert werden. Für diesen Beitrag greifen wir jene heraus, die in einem engen Zusammenhang mit dem integrativen Unterricht stehen: die Bedeutung der im LP 21 nach Stufen ausdifferenzierten *Kompetenzen* und der *Zyklenstruktur* für die unterrichtliche Praxis (vgl. Kap. 3). Zum besseren Nachvollzug werden exemplarisch Transkriptauszüge[2] vorgelegt, in denen die genannten Aspekte und die damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungen besonders deutlich werden.

5.1 Bedeutung der (Grund-)Kompetenzen für den inklusiven Unterricht

In den Diskursen[3] der verschiedenen Gruppen dokumentiert sich die Beobachtung einer im Unterricht noch kaum umgesetzten Kompetenzorientierung, wie sie vom LP 21 für die Praxis als Norm vorgegeben und diesem auch zugeschrieben wird. Dabei zeigt die Gruppe *Erlebnis*[4], die aus drei Schulischen Heilpädagoginnen (28, 55 und 62 Jahre) und einem Schulischen Heilpädagogen (59 Jahre) besteht, die an verschiedenen Standorten einer Primarschule in Basel-Land arbeiten, zunächst eine positive Erwartungshaltung gegenüber einem an Kompetenzen ausgerichteten Unterricht. Die Erläuterungen der Diskursteilnehmerin *Dw* zur Einführung des neuen Lehrplans sind der Abb. 1 zu entnehmen.

Die zunächst positive Perspektive von *Dw* auf das Arbeiten „an den gleichen Kompetenzen" und damit verbundenen Potenzialen zur Weiterentwicklung integrativen Unterrichts wich der Ernüchterung, dass weiterhin eine „Fixierung" auf den „Schulstoff" – offenbar als Widerspruch zu einer Ausrichtung auf Kompetenzen – und auf die Leistungsbewertung vorherrschen: die summative Beurteilung von Tests in Form von „Noten", womit *Dw* implizit

```
50    Dw:  Das hat alles viel (.) äh Aufmerksamkeit (.) so; an sich
51         gezogen, und ich hab war dann auch sehr gespannt inwieweit äh
52         das Kompetenz-Raster, äh dann helfen würde bei der integrativen
53         Arbeit, äh wenn wir alle an den gleichen Kompetenzen arbeiten,
54         um: für mich jetzt festzustellen, ich kann keinen Unterschied
55         feststellen; es gibt immer noch für die Regelkinder die
56         Fixierung darauf, dass sie den Schulstoff, so und so haben
57         müssen wenn dann, und äh dass Tests mit Noten beschrieben
58         werden; und (.) ähm (.) ja ich kann jetzt im=im Schulalltag
59         (.)keine grossartige Veränderung wahrnehmen.
```

Abb. 1 Gruppe *Erlebnis,* Passage *Einführung,* Zeilen (Z.) 50–59

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

auf den Widerspruch zu anderen Beurteilungsformen verweist. Zudem bezieht sich *Dw* mit dem Begriff der „Regelkinder" auf den Regelunterricht. Die Einführung des LP 21 betrifft aus Sicht von *Dw* offenbar in erster Linie den Regelunterricht resp. die Klassenlehrpersonen, deren Umgang mit dem „Kompetenz-Raster" quasi den Kontext für den integrativen Unterricht bildet. Das, was *Dw* im Konzept der Kompetenzen des LP 21 als Handlungspotenzial für den integrativen Unterricht sieht, kann aus ihrer Sicht wegen des unveränderten Regelunterrichts nicht umgesetzt werden. Dabei steht diese Beobachterperspektive der Gruppe *Erlebnis* im Kontext eines Unterrichts, der eine interne Unterscheidung zwischen Regel- und Nicht-Regelunterricht vornimmt.

Die Gruppe *Trigger* bezieht sich ebenfalls auf die mit dem LP 21 verbundenen Handlungspotenziale. Sie besteht aus drei Schulischen Heilpädagoginnen (35, 52, 62 Jahre), die an Primarschulen in Basel-Land arbeiten. Sie nimmt bezüglich der Umsetzung des LP 21 jedoch weniger eine beobachtende Haltung wie die Gruppe *Erlebnis* ein. Vielmehr bemerkt sie zur Einführung des LP 21, dass es „jetz fascht eifacher isch (.) zum Teil e chli uns izbringe, und z argumentiere, warum mir was wie mache; (.) halt au Ziel, us dem usezzieh, für Chinder wo *nid* (.) dr *Norm* entspreche". Der LP 21 wird hier sowohl als Referenzpunkt und Argumentarium für die unterrichtliche Praxis als auch als Grundlage für Lernziele für Kinder, die nicht der Norm entsprechen, genutzt. Im weiteren Diskursverlauf bezieht sich die Gruppe auf die Differenzierung der Kompetenzen durch den LP 21 in „Grundansprüche" und „weiterführenden Kompetenzstufen" (D-EDK, 2016, S. 15). Dies wird besonders deutlich in Ausführungen zur Umsetzung eines neu eingeführten Unterrichtskonzepts (s. Abb. 2).

```
1   Aw:  Bi uns isch jetz grad e so chli im Trend; im Schuelhus, dass es
2        paar Lehrer (.) ähm die Witerbildig gmacht hän vom
3        Churermodell, (1) und (.) ich ha sie denn au gmacht, will ich
4   Yw:                ⌊ Mhm
5   Aw:  in drei Klasse schaff wo das jetz sit letschtem (.) Januar
6        umsetze, oder versueche umzsetze; (.) zum Teil chli meh zum
7        Teil chli weniger, (.) und dört wird ja au ganz fescht mit dene
8        Grundkompetenze erwiterte und hoche (.) Aforderige gschafft,
9   Cw:                     ⌊ Mhm,        ⌊ Mhm,
10  Aw:  (.) und ((räuspert sich)) schlussendlich isch es relativ eifach
11       mit dem z schaffe; we me denn de Lehrplan (.) z Hilf nimmt;
12  Cw:                                                        ⌊ Mhm,
13  Aw:  will dört isch eigentlich relativ klar scho drin, (.) was (.)
14  Cw:                                                ⌊ Mhm,
15  Am:  isch denn ebe (.) vor allem d Grundkompetenz wo sött erreicht
16       werde. (.) Und ahand vo dem gö mir denn ame über d Lehrmittel,
17       und luege (.) was finde mir dezue, brucht's no (.)
18  Cw:                              ⌊ Was chönne mir bruche
19  Aw:  Zuesatzmaterial; anders Material; (.) und ähm (.) grad d ISF-
20  Cw:                 ⌊ °Mhm°
21  Aw:  Schüler, ich ha jetz sit (.) aso sit (.) em Summer vor emne
22       Johr hani nur no ISF-Schüler, in vier Klasse, vierzeh Schüler,
23       (.) ähm (.) bi aber relativ hochprozentig in zwei Klasse drin,
24       aso mit je zeh Lektione, wo me doch relativ vil debii isch, und
25       Iiblick het, und au in der Vorbereitig (.) sich cha iibringe,
26       (.) und das funktioniert total toll.
```

Abb. 2 Gruppe *Trigger*, Passage *Grundanforderungen*, Z. 1 – 26

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Aw nimmt zunächst Bezug auf eine als „Trend" bezeichnete Entwicklung an ihrer Schule, wonach mehrere Lehrpersonen nach einer Weiterbildung ein als „Churermodell" (Pool Maag, 2017) in der Schweiz bekanntes Konzept – das sich dem Anspruch der Binnendifferenzierung des Unterrichts verpflichtet (ebd., S. 34) – umsetzen. Die Umsetzung des Modells wird jedoch von *Aw* relativiert, so durch die Unterscheidung, dies geschähe „zum Teil etwas mehr, zum Teil etwas weniger" (Z. 6f.). Den Fokus legt sie dann auf die Arbeit mit einer Differenzierung von Kompetenzstufen: „Grundkompetenzen, erweiterten und hohen Anforderungen" (Z. 8), welche sie dem Churermodell als wichtigen Bestandteil („ganz fest mit … geschafft", Z. 7f.) zuordnet. Den impliziten Bezugsrahmen bildet hier, markiert mit dem Adverb „auch", der LP 21, wo sich der Begriff der „Grundanforderungen" resp. der „Grundansprüche" (D-EDK, 2016, S. 12) auf den Begriff der „Grundkompetenzen" bezieht, der von der EDK synonym zu den nationalen Bildungsstandards gebraucht wird (ebd.). Die Bezugnahme auf den Lehrplan geschieht dann auch explizit. *Aw* resümiert das Arbeiten mit Kompetenzen nach dem Churermodell als „relativ einfach", wenn der Lehrplan zu Hilfe genommen werde. *Aw* begründet dies mit der „relativ klar"en Darlegung der zu erreichenden Grundkompetenzen im Lehrplan. Sie schildert dann die von den Grundkompetenzen ausgehende Unterrichtsplanung, die Lehrmittel auf ihre Eignung prüft und im Bedarfsfall weitere Materialien beizieht.

Aw betont die Relevanz dieses Vorgehens für die sog. „ISF-Schüler", womit sie sich (etikettierend) auf Schüler/innen bezieht, die im formalen Rahmen einer „integrativen Schulungsform" (AfV, 2019) in der Regelklasse unterrichtet werden und sog. „ISF-Lektionen der Speziellen Förderung" (ebd., S. 2) erhalten. Die Gruppe *Trigger,* hier repräsentiert durch die Äußerungen *Aws,* zeigt damit in Bezug auf den Lehrplan eine deutlich andere unterrichtliche Orientierung als die Gruppe *Erlebnis.* Im Weiteren legt *Aw* die organisatorische Rahmenbedingung dar, die ihr mit je zehn Lektionen in zwei Klassen ermöglicht, „viel dabei" zu sein, „Einblick" zu haben und sich in der Vorbereitung „einzubringen". Mit der umfänglichen Präsenz verbindet sich die Ermöglichung eines aufeinander abgestimmten Unterrichts durch Formen der Zusammenarbeit, wie die gemeinsame Planung von nach Kompetenzstufen differenzierten Lernangeboten. Zudem wird erkennbar, dass die Umsetzung des LP 21 dort, wo sie mit binnendifferenzierten Konzepten verbunden wird, den Professionellen auf beiden Seiten neue Spielräume für den integrativen Unterricht und die Zusammenarbeit eröffnet.

5.2 Zyklenstruktur im Widerspruch zur angestammten Jahrgangs- und Bildungsstufenlogik

Zwischen den beiden Gruppen wird eine weitere Differenz unterrichtlicher Orientierungen am Umgang mit und der zugeschriebenen Bedeutung der Zyklenstruktur (vgl. Kap. 3) des neuen Lehrplans erkennbar. Zum Kontext: In Bezug auf die Grundanforderungen wird im LP 21 für die drei Zyklen die Erwartung formuliert, dass diese „im Laufe des Zyklus zu unterschiedlichen Zeitpunkten" erreicht werden, jedoch „spätestens" am Ende des jeweiligen Zyklus erreicht sein sollen (D-EDK, 2016, S. 13). Das ist ein zentraler Unterschied des LP 21 gegenüber früheren Lehrplänen, die in ihrer Struktur der an öffentlichen Schulen vorherrschenden Jahrgangslogik folgten.

Für die Gruppe *Erlebnis* (mit Ausnahme der Diskursteilnehmerin *Cw*) hat die Zyklenstruktur nicht die Relevanz, die sie für die Gruppe *Trigger* darstellt. Die Antwort der Gruppe *Erlebnis* auf die Frage der Diskursleitung, welche Möglichkeiten und Herausforderungen sie in Bezug auf das „Lernen in Zyklen" in ihrer Arbeit und Unterrichtsgestaltung sieht, ist in Abb. 3 dargestellt.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

```
68    Bw:  Also ich (.) schaffe gar ned nach dene Zykle, sondern eifach
69    Am:          └ Mhm
70    Bw:  (.) ähm (.) diagnostisch wo stoht s Chind, wo: mues mer s
71         abhole, wo was cha s scho: (.) eh jo, und vo det us (.)
72         witermache, also (.) öb jetzt das zum Zyklus eis oder zum
73         Zyklus zwei ghört;
74    Yw:  Mhm (2)
75    Am:  Also ich muss mich da auch anschliessen, ((räuspert sich))
76         eigentlich sind die Zyklen (.) für viele ISF-Kinder ohne
77         Belang, (.) es is eher so dass man (.) immer wieder ein
78         bisschen erschrocken is, so geht's mir ähm wenn man sieht (1)
79         ein Schüler is vielleicht ähm schon (.) Ende fünfter Klasse,
80         (.) und kann noch nicht richtig Grundrechenarten. (1) Und dann
81         merkt man das is eigentlich schon (.) längst abgeschlossen ist;
82         das müsste er wirklich können. (1) Äh und dann merk ich aber,
83         (.) wenn man den Mut hat, nochmals ganz zurückzugehen und
84         macht zum Teil wirklich Zweitklass-Stoff; (.) ich üb noch mal
85         mit Kindern die Reihen; die  sind Fünftklässler, (.) warum, das
86         hilft nix, ne, ich will dass du nach der Sechsten wirklich die
87         Reihen kannst, weil es ist so'n Handwerkszeug, ne wichtige
88    Ym:                └ Mhm
89    Am:  Kompetenz das (.) das muss da sein. (1)
```

Abb. 3 Gruppe *Erlebnis*, Passage *Lernen in Zyklen*, Z. 68 – 89

Die Gruppe *Erlebnis* grenzt sich hier von einem Lernen in mehrjährigen Zyklen resp. einer Bezugnahme in der heilpädagogischen Arbeit auf die Zyklen des Lehrplans deutlich ab. Der Diskursteilnehmer *Am* bekräftigt *Bws* Ausführung mit der Formulierung, die Zyklen seien für viele „ISF-Kinder" (also die Schüler/innen, für die er sich zuständig sieht) „ohne Belang". Dies verweist auf eine unterrichtliche Orientierung, für die dieses Element des neuen Lehrplans keine Relevanz hat. Demgegenüber bildet das den individuellen Lernstand ermittelnde diagnostische Verfahren, um von da aus „weiterzumachen", einen zentralen Bezugspunkt der heilpädagogischen Praxis (Z. 70 – 72). *Am* verdeutlicht die Irrelevanz der Zyklenstruktur am Beispiel eines Schülers, der entgegen normativer Erwartungen am Ende der 5. Klasse die Grundrechenarten nicht beherrscht. Dieser Enttäuschung von Kompetenzerwartungen („bisschen erschrocken" Z. 78) begegnet *Am* damit, auf Lerninhalte zurückzugreifen, die gemäß einer jahrgangsbezogenen Logik der 2. Klasse zugeordnet werden, und das erwartete „Reihen"-Können durch Praktiken des „Übens" zu vermitteln. In der Wiedergabe eines Dialogs erklärt *Am* dem Schüler die Bedeutung des Könnens metaphorisch als ein am Ende der 6. Klasse mitgegebenes „Handwerkszeug" (Z. 87). Handlungsrelevant für *Am* sind hier die jahrgangsbezogene Zuordnung von Lerninhalten und die als Minimalnormen der primarschulischen Bildungsstufe formulierten Erwartungen.

Im Unterschied zu dieser Handlungslogik der Gruppe *Erlebnis* betont die Gruppe *Trigger* die Bedeutung des ‚Denkens in Zyklen' (vgl. Abb. 4).

Die Diskursteilnehmerin *Cw* der Gruppe *Trigger,* die im Unterschied zur Gruppe *Erlebnis* selbst das Thema einführt, betrachtet das „Denken in den Zyklen" als „sehr spannend" (Z. 1), d. h. es verbindet sich damit etwas Neues, das positiv konnotiert ist und Erwartungen auslöst, deren Erfüllung noch nicht festgelegt ist. Sie zieht als Vergleichshorizont die vorher geltenden jahrgangsbezogenen „Treffpunkte" heran, die sie als „starrer" begreift. Demgegen-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

```
1    Cw:  Was ich sehr spannend find jetz isch=isch s Dänke in de Zykle;
2         (.) mit=mit em Lehrplan; vorher mit de Treffpünkt jedes (.) in
3    Yw:    └ ((räuspert sich))
4    Cw:  jedem Jahr (.) das isch doch starrer gsi; (1) und (.) mit so s
5    Aw:            └ °Mhm°                          └ Mhm
6    Cw:  Dänke in de Zykle das (.) git no meh Spielrum zum (.) zum die
7         individuelle Wäg v=vo de Chinder einfach zuezlo. (1)
```

Abb. 4 Gruppe *Trigger,* Passage *Zyklenstruktur,* Z. 1 – 7

über wird mit dem „Denken in den Zyklen" mit der Berücksichtigung eines mehrjährigen Zeitraums im Lehrplan implizit eine offenere Praxis verbunden. Im Weiteren wird deutlich, worauf sich diese Offenheit bezieht: auf die an die Kinder herangetragenen normativen Erwartungen, die mit dem Zyklenbezug offener werden in dem Sinne, dass sie individuelle Wege der Erfüllung dieser Erwartungen zulassen. *Cw* bezieht sich hier auf die o. g. Neuerung des LP 21, dass Grundanforderungen nunmehr erst am Ende des vierjährigen Zyklus erfüllt sein sollen und nicht bereits zuvor am Ende festgelegter Jahrgänge.

Allerdings werden sowohl von der Gruppe *Trigger* als auch von *Cw* der Gruppe *Erlebnis* widersprüchliche Anforderungen problematisiert, welche entlang des 1. Zyklus thematisiert werden. Die Diskursteilnehmerin *Cw* der Gruppe *Erlebnis,* bei der sich ein gegenüber der Gruppe divergenter Orientierungsrahmen herauskristallisierte, erläutert diese Widersprüchlichkeit wie in Abb. 5 dargestellt.

```
42   Cw:  ((holt Luft)) (.) Ja bei uns is- also es is ja so dass eben am
43        Ende vom (.) ersten Zyklus müssen sie ja gewisse Dinge erreicht
44        haben.
45   Yw:  Mhm
46   Cw:  Also diese Kompetenzen. (.) Und (.) da is es dann halt bei uns
47        dann auch dann (.) öfter mal so die Diskussion oder die
48        Schwierigkeit im (.) im ersten Schuljahr muss man ja dann auch
49        mal die Prädikate geben, (.) und (.) im Prinzip müssen sie ja
50        aber alles erst bis zum zweit- äh bis Ende der zweiten Klasse
51        erreicht haben; und das is so: so'n (.) Spannungsfeld auch; wo
52        man dann halt sagen muss (1) ähm (.) im Prinzip (.) ((seufzt))
53        ist dann halt auch die Frage wie sinnvoll ist denn so dieses
54        Zeugnis, dann auch in (.) der ersten Klasse; also (.) diese
55        Prädikate, oder bräucht es da nicht eher (.) so einen reinen
56        Lernbericht dann zum Beispiel; also wie geht man damit um, mit
57   Yw:                  └ Mhm
58   Cw:  diesen (.) ähm (.) mit dem Zyklus, und dann wiederum mit den
59        Noten, und (.) das ist so bei uns so'n bisschen das
60        Spannungsfeld. (1) Ähm (.) Ja (.) und halt auch hier schon (.)
61        es fängt ja auch im Kindergarten an, und dann eben so dieser
62        (.) Übertritt von Kindergarten in die Schule, ist dann auch
63        manchmal (.) ja schwieriger weil der Kindergarten ja da auch
64        freier is und offener und wie: (.) ja wie wir damit halt
65        umgehen.
```

Abb. 5 Gruppe *Erlebnis,* Passage *Lernen in Zyklen,* Z. 42 – 65

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Cw beschreibt einen internen Diskurs an ihrem Schulstandort. Dieser dreht sich um „die Schwierigkeit", dass einerseits gemäß den kantonalen Vorgaben „Prädikate" (Z. 49), also verbale summative Beurteilungen (z. B. „Grundanforderungen erfüllt") am Ende des 1. Schuljahres vergeben werden müssen. Andererseits sollen die im 1. Zyklus aufgeführten Kompetenzen „im Prinzip" (Z. 49), also gemäß dem LP 21, erst am Ende des 2. Schuljahres erreicht sein. Dieser Widerspruch („Spannungsfeld") von lehrplanbedingter Zyklen- und kantonaler Beurteilungslogik nach Jahrgängen stellt das Zeugnis am Ende des 1. Schuljahres infrage. *Cw* bezieht sich dabei auf die Zykluslogik des neuen Lehrplans, wenn sie die Frage stellt, ob ein „reiner Lernbericht" (Z. 55f.) nicht angemessener wäre. Die Professionellen sehen sich also mit einander widersprechenden Anforderungen konfrontiert, die für sie zu einem Handlungsproblem werden. Zugleich wird deutlich, dass die Zyklenstruktur für sie – anders als für die Gruppe *Erlebnis* – relevant ist, steht sie doch dazu im Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen. Ein analoges Spannungsfeld („und halt auch hier schon") sieht *Cw* beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule, der „manchmal ja schwieriger" (Z. 63) werde, da der Kindergarten „freier" und „offener" sei. *Cw* bezieht sich hier auf die Diskrepanz zwischen der Zyklenstruktur und dem *innerhalb* des 1. Zyklus angelegten Bildungsstufenwechsel (vom Kindergarten in die Primarschule) – mit dem implizit auch Fragen der normativen Erwartungen i. S. von Schulfähigkeit aufgeworfen werden. Dieses Spannungsfeld hat eine strukturelle Parallele zum Widerspruch zwischen der Zyklenstruktur des LP 21 und der Jahrgangsstruktur der öffentlichen Schule mit den kantonalen Anforderungen an eine summative Beurteilung. Für die professionelle Praxis ist die Umsetzung des LP 21 angesichts weiterer an sie gestellter Anforderungen offenbar mit Widersprüchen und ungelösten Handlungsproblemen verbunden.

6 Resümee und Ausblick

Die Pilotstudie, die diesem Beitrag zugrundeliegt, war explorativ angelegt und sollte erste Erkenntnisse zur Umsetzung des LP 21 im Kontext des integrativen Unterrichts liefern. Aufgrund der limitierten Fallauswahl wird explizit kein Anspruch auf Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhoben. Die aufgeführten Ergebnisse bieten jedoch eine Ausgangslage, um den fokussierten Themenbereich zukünftig vertieft zu analysieren und verbinden sich mit den zu Beginn zusammengefassten theoretischen Kritikpunkten sowie deren Differenzierung in Bezug auf die Situation in der Schweiz. So geht die Einführung des LP 21 zwar mit Herausforderungen im Kontext des Spannungsfeldes zwischen integrativer Ausrichtung der Volksschule, Kompetenzorientierung und standardisierter Überprüfung von Bildungszielen einher, seine spezifische Ausgestaltung bietet – im Kontrast zur theoretischen Debatte – aber auch Chancen. Das Nutzen der Chancen steht dabei in einem Zusammenhang mit der unterrichtlichen Praxis.

Die oben diskutierten Handlungspraxen möchten wir hier abschließend nochmals verdichten. Im Fallvergleich wird deutlich, dass der Umgang mit dem LP 21 in Zusammenhang mit den Orientierungen steht, die für die bisherige Unterrichtspraxis handlungsleitend sind. Wo der LP 21 keine zentrale Funktion für die Unterrichtsgestaltung einnimmt, wie es exemplarisch an einem Auszug der Gruppe *Erlebnis* gezeigt wurde, wird er – trotz zunächst positiver Erwartungen – insgesamt kritisch bewertet, und zentralen Aspekten, wie der Zyklenstruktur oder den Kompetenzstufen, wird wenig Bedeutung zugesprochen. Wenn es hingegen gelingt, die normativen (Rollen-)Erwartungen und organisationalen Programme (hier: LP 21) – wie exemplarisch am Diskurs der Gruppe *Trigger* gezeigt – kreativ in die eigene unterrichtliche Praxis zu integrieren, kann der LP 21 durchaus i. S. inklusiven Unterrichts unterstützend wirken, wobei die Kompetenzstufen und die Zyklenstruktur als hilfreiche Elemente hervortre-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

ten. Dies dokumentiert sich im Material an der Orientierung an einer mit der Klassenlehrperson abgestimmten Unterrichtsplanung, welche von der Grundanforderung als Element der *differenzierten Kompetenzstufen* des LP 21 ausgeht und in der Umsetzung unterschiedliche Lehrmittel entlang des jeweiligen Bedarfs heranzieht. Zugleich wird in beiden Diskursen eine gewisse Abhängigkeit von dem durch die Praxis der Klassenlehrpersonen tendenziell dominierten Handlungsrahmen erkennbar, d. h. in der beschriebenen Praxis zeigen sich je spezifische Relationen von sozialen Arrangements und Prozessen der Exklusion und Inklusion (vgl. Sturm & Wagner-Willi, 2015).

Auch wenn die *Zyklenstruktur* als Flexibilisierung der an die Kinder herangetragenen Lernzielerwartungen gegenüber den jahrgangsbezogenen Lernzielen einen größeren Spielraum für individuelle Lernwege zulässt, kann diese nur bedingt genutzt werden. Die Professionellen sehen sich hier aufgrund der kantonalen jahrgangsbezogenen Vorgaben zur summativen Bewertung mit einander widersprechenden Anforderungen konfrontiert, die für sie zu einem Handlungsproblem werden. Ein ähnliches Spannungsfeld bildet die Diskrepanz zwischen der Zyklenstruktur und dem innerhalb des 1. Zyklus angelegten Bildungsstufenwechsel, der bislang mit der normativen Erwartung und summativen Beurteilung der Schulfähigkeit verbunden war. Die Ergebnisse zeigen damit, dass sich auch in der Schweiz ein Spannungsfeld von integrativem Unterricht, der Ermöglichung individualisierter Bildungswege und der normativen Anforderung an die summative Beurteilung von erreichten Kompetenzen resp. Bildungsstandards abzeichnet. Für die Akteure in der Praxis steht dabei, entgegen der theoretischen Auslegeordnung in Kap. 3, nicht die ÜGK im Fokus. Das Spannungsfeld verdichtet sich vielmehr im Kontext kantonaler Vorgaben, die z. T. im Widerspruch zu LP 21-spezifischen Elementen (Kompetenzstufen und Zyklenstruktur) stehen, die grundsätzliche Probleme von Bildungsstandards abschwächen würden.

Anmerkungen

1 Allerdings ist auch die Umsetzung inklusiver Bildung nicht von der Logik neuer Steuerung auszunehmen (Gasterstädt, 2019); das gilt auch für das Konkordat, das im Kontext eines föderalen Bildungswesens eine Form der Standardisierung repräsentiert.

2 Die Transkription folgt der gesprochenen Dialektsprache. Betonungen werden durch Unterstreichung, lautes Sprechen durch Fettschrift, leises Sprechen mit ° markiert. @ signalisiert Lachen oder lachendes Sprechen und ⌊ markiert gleichzeitiges Sprechen oder unmittelbaren Redeanschluss. Pausen unter einer Sekunde werden in Klammer mit Punkt: (.), über einer Sekunde mit der Sekundenzahl beziffert: (2). Komma/Fragezeichen signalisieren leichte bzw. stark steigende Intonation, Semikolon/Punkt leichte bzw. stark sinkende Intonation. Nonverbale Äußerungen werden in doppelten Klammern beschrieben, Wortverschleifungen mit: = markiert (vgl. Bohnsack, 2014, S. 253ff.).

3 Im Rahmen der Methodik des Gruppendiskussionsverfahrens werden die verbalen Interaktionen der Gruppen in ihrer Gesamtheit als „Diskurs" bezeichnet (vgl. Bohnsack, 2014, S. 107ff.).

4 Den Gruppen wurden fiktive Namen zugeordnet, die lediglich der Unterscheidung dienen. Sie können, wie in den vorgelegten Fällen, einen im Diskurs gebrauchten Begriff enthalten.

Literatur

Achermann, B. (2017). Wo steht die Schweiz hinsichtlich Inklusion? *vpod-bildungspolitik, 201,* 7–9. Abgerufen am 21. 8. 2020 von http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=2673

AfV/Amt für Volksschulen (Basel-Landschaft) (2019). *ISF-Konzept.* Abgerufen am 23. 6. 2020 von https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/integration-foerderung-sonderschulung/unterlagen-abt-sonderpaedagogik/konzepte/20170224_%20ISF-Konzept.pdf/@@download/file/20190107_ISF-Konzept-%20erg%C3%A4nzte%20Version%20Januar%202019.pdf

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006a). Inclusion and the standards agenda. Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10* (4–5), 295–308. https://doi.org/10.1080/13603110500430633

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farell, P., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006 b). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & New York: Routledge.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4

Biewer, G. (2012). Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81* (1), 9–21. https://doi.org/10.2378/vhn2012.art01d

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.

Bräu, K. (2018). Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion,* 207–222. Opladen: Barbara Budrich.

Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*. Abgerufen am 3.3.2020 von www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199

Bulmahn, E., Wolff, K. & Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Abgerufen am 16.9.2020 von: https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf

D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2018). *Sonderschulung und Lehrplan 21. Fachbericht der Arbeitsgruppe*. Abgerufen am 16.9.2020 von https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/FB%20Sonderschulung%20Lehrplan%2021_2018-01-31.pdf

Department for Education UK (2017). *Performance – P-scale – Attainment Targets for Pupils with Special Educational Needs*. Abgerufen am 21.8.2020 von https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/903590/Performance_-_P_Scale_-_attainment_targets_for_pupils_with_special_educational_needs_June_2017.pdf

EDK/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. Abgerufen am 21.8.2020 von https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf

Ender, S., Moser, U., Imlig, F. & Müller, S. (2017). *Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *Die Deutsche Schule, 110*(1), 65–74. https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05

Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern: Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0

Gomolla, M. (2018). Schulsystem, „neue Steuerung" und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion,* 159–173. Opladen: Barbara Budrich.

Heinrich, M. & te Poel, K. (2018). Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle". Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusiven Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung,* 253–268. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herz, B. (2010). „Inclusive Education". Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses,* 29–44. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414903.29

Hinz, A. (2016). Response-to-Intervention – eine (Schein-)Lösung für die Herausforderung inklusionsorientierter Diagnostik?! In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte,* 243–257. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holder, K. & Kessels, U. (2018). Lehrkräfte zwischen Bildungsstandards und Inklusion: Eine experimentelle Studie zum Einfluss von „Standardisierung" und „Individualisierung" auf die Bezugsnormorientierung. *Unterrichtswissenschaft, 46* (1), 87–104. https://doi.org/10.1007/s42010-018-0013-0

Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. Abgerufen am 16.9.2020 von https://

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/inline-files/20190611_Anwendung%20des%20LP21%20für%20SuS%20mit%20komplexen%20Behinderungen.pdf

Koch, K. (2016). Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände,* 9–41. Stuttgart: Kohlhammer.

Konsortium ÜGK (Hrsg.) (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr.* Bern und Genf: EDK und SRED. Abgerufen am 16. 9. 2020 von https://edudoc.ch/record/204072?ln=de

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Moser Opitz, E. (2014). Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung. Ein Forschungsüberblick und eine Analyse von didaktischen Konzeptionen für inklusiven Unterricht. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik,* 52–68. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen.* Bildungsforschung Band 27. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Pool Maag, S. (2017). Das Churermodell. Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 23* (5–6), 32–39.

Prengel, A. (2014). Inklusion in der Primarstufe. Merkmale, Hintergründe, Bausteine, Probleme. *Grundschule aktuell, 125,* 3–6.

Prengel, A. (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment" im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte,* 49–63. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rödler, P. (2012). Inklusion und Standards – eine verständliche, aber paradoxe Forderung. *Gemeinsam leben, 1,* 33–40.

Rödler, P. (2016). RTI – ein Konzept der Entkulturierung von Lernen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte,* 232–242. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauerwein, M. & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 38*(3), 459–478. https://doi.org/10.24452/sjer.38.3.4988

Schär, P. & Moser Opitz, E. (2014). P-Scales: Leistungsstandards für die Sonderpädagogik? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83*(4) 318–330. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art29d

Schmidt, C. & Liebers, K. (2017). Formatives Assessment im inklusiven Unterricht – Forschungsstand und erste Befunde. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule,* 50–65. Stuttgart: Kohlhammer.

Seifert, A. & Müller-Zastrau, A. (2014). Das Dilemma der Leistungsbewertung in der Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik,* 155–165. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. Gender. *Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 7*(1) 64–78. https://doi.org/10.3224/gender.v7i1.18157

Südkamp, A., Pohl, S., Hardt, K., Jordan, A.-K. & Duchardt, C. (2015). Kompetenzmessung in den Bereichen Lesen und Mathematik bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen,* 243–272. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8

Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(5), 650–661.

Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 61*(8), 284–291.

Anschrift der Autorin und des Autors

Dr. Monika Wagner-Willi
Prof. Dr. Raphael Zahnd
Pädagogische Hochschule
Fachhochschule Nordwestschweiz
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
Hofackerstr. 30
CH-4132 Muttenz
E-Mail: monika.wagnerwilli@fhnw.ch

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 07.05.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de