

## **Pilotstudie: Inklusionspädagogik und Lehrplan 21 im Kontext kantonaler Umsetzung**

### **Abschlussbericht**

Monika Wagner-Willi, Raphael Zahnd

#### **1. Einführung**

Die Implementation des Lehrplans 21 (LP21) ist in den Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz auf Grund differenter Startzeitpunkte und Etappen unterschiedlich weit fortgeschritten. Vorreiter bilden die Halbkantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt, die den LP21 bereits mit dem Schuljahr 2015/16 einführten und diese Phase auf absehbare Zeit abschliessen werden (Schuljahr 2021/22)<sup>1</sup>. Die Lehrplanreform trifft auf den Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklungen, welche nicht zuletzt durch das interkantonale Primat *integrativer* gegenüber separierender Lösungen (vgl. Sonderpädagogik-Konkordat der EDK 2007) angestossen wurden. Die mit der Ausrichtung auf einen integrativen Unterricht verbundene Vielfalt der Schüler\*innen wird auch durch den LP21 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). Allerdings werden auch gewisse Lücken bzw. blinde Flecken ersichtlich, die inzwischen zu Zusatzdokumenten für die Praxis geführt haben. So liegt ein von der Kommission Volksschule der Deutschschweizer Kantone in Auftrag gegebener Fachbericht vor, der die „Bedeutung des Lehrplans 21 für die Sonderschulung“ (D-EDK 2018, 4) herausarbeitete. Zudem wurde 2019 von der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz eine Broschüre zur „Anwendung des LP 21 auf Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Regel- und Sonderschulen“ herausgegeben (Hollenweger/Bühler 2019). Zudem sind die mit dem LP21 gekoppelten Veränderungen mit Blick auf den integrativen Unterricht auch ambivalent, denn sie werden begleitet von der Einführung von Testreihen, in der Nordwestschweiz seit 2012 sogenannte „Checks“ zur «Standortbestimmung in ausgewählten Kompetenzbereichen» in den Fächern Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik und den Naturwissenschaften, die – analog den internationalen PISA-Studien – als empirische Basis für ein Bildungsmonitoring dienen (vgl. Ender et al. 2017, S. 156). Auf nationaler Ebene sind es die im Auftrag der EDK entwickelten standardisierten Tests der ÜGK, die «Überprüfung der Grundkompetenzen», die zeigen sollen, inwiefern die Schüler\*innen am Ende der Primarstufe und der obligatorischen Schule die im LP 21 formulierten Grundkompetenzen (resp. die nationalen Bildungsziele) erworben haben (EDK 2018).

Die Bildungsstandards sind bekanntlich mit dem von Franz Weinert (2001) geprägten Konzept der *Kompetenz* verbunden. Gottfried Biewer bemängelt für den sonderpädagogischen Bereich „mit seinen kleinen Bezugsgruppen und ihren speziellen Problemlagen“ (2012, 19) eine fehlende Passung dieses Konzepts. Peter Rödler problematisiert die „Outputorientierung und Erfüllung vorgegebener standardisierter Normen“ im Rahmen von Bildungsstandards, da sie heterogene Bildungswege verhindern (Rödler 2012, 35). Nach Rolf Werning (2010, 286) führen „Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zunehmende Testungen (...) zu einer Schulkultur, die mit inklusiven Werten konfligiert“. Zudem zeigen gemäss Jürgen Oelkers/ Kurt Reusser (2008) Befunde, dass Leistungstests häufig nicht auf die „Bandbreite der Leistungsfähigkeit“ eingehen.

An dieses Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards, welches sich in der Schweiz als Spannungsfeld von integrativer Ausrichtung der Volksschule, Kompetenzorientierung des neuen LP 21 und standardisierter

---

<sup>1</sup> Die Einführung des LP 21 startete in Solothurn mit dem Schuljahr 2018/19, während Aargau diese auf das kommende Schuljahr angesetzt hat.

Überprüfung von Bildungszielen (Checks, ÜGK) darstellt, knüpfte das qualitative Pilotprojekt «Inklusionspädagogik und Lehrplan 21» an<sup>2</sup> und ging der Frage nach, *wie der LP 21 im Kontext kantonaler Vorgaben und im Hinblick auf einen alle Schülerinnen und Schüler adressierenden Unterricht umgesetzt wird*. Von Interesse waren dabei sowohl unterstützende Elemente als auch Herausforderungen und Bedarfe, die sich aus Sicht der Beteiligten ergaben. Hierbei wurde ein inklusionspädagogischer Fokus eingenommen, d.h. die Umsetzung des LP21 wurde mit Blick auf die Praxis schulischer Integration und im Kontext der kantonal festgelegten Rahmenbedingungen von Fördermassnahmen und -settings untersucht<sup>3</sup>. Den Begriff der *Integration* verwendeten wir dabei dann, wenn wir uns auf das Praxisfeld beziehen, wo dieser Begriff gebräuchlich ist. Von Belang für den untersuchten Gegenstandsbereich waren insbesondere folgende Aspekte<sup>4</sup>:

- die Bedeutung des Aufbaus des LP 21 in Zyklen und damit einhergehende zeitliche Flexibilisierung der als «Grundansprüche» formulierten Erwartungsnormen (am Ende von Zyklen, nicht Jahren)
- das handlungsleitende Verständnis von Kompetenz(orientierung)
- die Gestaltung und Relevanz von Beurteilungsformen (formative und summative Beurteilung), damit verbunden die Praxis in Bezug auf Schüler\*innen mit „besonderem Bildungsbedarf“, mithin solche, die individuelle Lernziele haben
- das Spannungsfeld von Individualisierung/Binnendifferenzierung des Unterrichts und Normierung/Standardisierung (nationale Bildungsziele/-standards, Bildungsmonitoring).

## 2. Forschungsdesign

Um der Frage nach der Umsetzung des LP 21 im Kontext des integrativen Unterrichts nachzugehen, wurde ein Forschungsdesign mit qualitativ-rekonstruktiven Methoden gewählt, dies allerdings mit explorativem Anliegen, da es um eine erste Betrachtung relevanter Aspekte zum Gegenstandsbereichs im Feld gehen sollte, ohne in die Tiefe einer Typenbildung einzutauchen.

Das Projekt geht 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 (vgl. Budde/Hummrich 2013; Sturm/Wagner-Willi 2015). Hier knüpfen wir an die Grundannahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie an, wie sie Ralf Bohnsack (2014, 2017) in Anschluss an Karl Mannheim (u.a. 1980) entwickelt hat. Gemäss diesen Überlegungen unterscheiden wir zwei Ebenen des Wissens: die explizite oder kommunikative Ebene und die implizite oder konjunktive Ebene. Die kommunikative Ebene meint theoretisch-reflexives Wissen, Normen, explizite Regeln, theoretische Konzepte, z.B. in Bezug auf den „besonderen Bildungsbedarf“, mit dem auch explizite Formen der Inklusion und der Exklusion, beispielsweise in Bezug auf die formale Zugehörigkeit zu einer Bildungsorganisation, verbunden sein können. Von dieser reflexiven Ebene unterscheiden wir die handlungspraktische, in konjunktiven Erfahrungsräumen (Mannheim 1980) fundierte Ebene des Wissens, die handlungsleitenden Orientierungen (Bohnsack 2014), die spezifische, habituell verankerte Praktiken hervorbringen, z.B. die Art und Weise des Umgangs mit Schüler\*innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ im Klassenunterricht seitens der Klassenlehrperson oder der Schulischen Heilpädagog\*in.

Bei der Erhebung führten wir insgesamt vier Gruppendiskussionen mit Schulleitungen von Primarschulen in Basel-Landschaft und Schulischen Heilpädagog\*innen verschiedener Primarschulen in Basel Land und Basel Stadt durch.

<sup>2</sup> Das Projekt wurde zwischen Sept. 2018 und März 2020 am ISP der PH FHNW durchgeführt.

<sup>3</sup> In Bezug auf Fördermassnahmen und Lernzielanpassung verweist der LP 21 auf kantonale Vorgaben. Diese sind in den letzten Jahren entsprechend dem kantonal rechtlich verbindlichen Vorrang integrativer vor separativer Förderung angepasst worden.

<sup>4</sup> An dieser Stelle sei Patrik Widmer-Wolf gedankt, dessen Anregungen im Rahmen einer Vorbesprechung des Projekts für die Formulierung der genannten Aspekte hilfreich waren.

Unseren ursprünglichen Plan, auch Klassenlehrpersonen einzubeziehen, konnten wir im Rahmen der begrenzten Laufzeit des Projektes leider nicht umsetzen, da sich lediglich Schulische Heilpädagog\*innen bereitfanden, teilzunehmen. Möglicherweise spiegelt sich hier im Feld bereits eine gewisse Delegation von Verantwortlichkeit für den Themenbereich an diese Professionsgruppe wider. Die in die Pilotstudie einbezogenen Professionellen arbeiteten alle an Primarschulen in integrativen Settings der Regelklasse oder in Integrationsklassen, die überwiegend im Halbkanton Basel-Landschaft angesiedelt waren. Zwei Schulische Heilpädagog\*innen waren an einer Primarschule in Basel-Stadt tätig. Beide Halbkantone wurden einbezogen, da sie innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz am weitesten mit der Einführung fortgeschritten und ihre kantonalen Vorgaben z.T. (z.B. in Bezug auf die Stundentafeln) aufeinander abgestimmt hatten.

Die in Form von transkribierten Passagen aufbereiteten und anonymisierten Daten aus den Gruppendiskussionen werteten wir mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) aus. Dieses Verfahren baut auf die o.g. Unterscheidung der Wissenssebenen auf und differenziert systematisch zwischen theoretisch-explizitem, reflexivem Wissen auf der einen und praktischem Handlungswissen bzw. Erfahrungswissen auf der anderen Seite. Dadurch können neben den theoretischen Überzeugungen und Reflexionen auch die handlungsleitenden Orientierungen in den Blick genommen werden. Während wir uns der expliziten Ebene des Wissens durch die Frage nach dem *Was*, dem Inhalt, nähern, erfahren wir etwas über die handlungsleitenden Orientierungen der Professionellen und Prozessstrukturen der Praxis durch die Frage nach dem *Wie*, der Art und Weise, wie diese Praxis vollzogen wird. Bei der Interpretation der transkribierten Passagen spielt die fallinterne und fallübergreifende komparative Analyse eine bedeutende Rolle.

Die Ergebnisse des Pilotprojekts wurden den Beteiligten in anonymisierter Form gespiegelt. Das Projekt diente der Entwicklung eines beim SNF beantragten und inzwischen bewilligten Forschungsprojektes mit dem Titel: «Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards. Rekonstruktive Fallanalysen und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts» (Laufzeit 2020-2024, vgl. Wagner-Willi/Zahnd 2020). Dieses, auf Ergebnisse und Erfahrungen des Pilotprojekts aufbauende SNF-Projekt verfolgt auf der Basis praxisnaher, empirischer Ergebnisse ein doppeltes Ziel: Zum einen sollen die Handlungsstrukturen und Orientierungsrahmen des Primarunterrichts im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards erfasst werden, um vertiefte Erkenntnisse zu diesem Gegenstandsbereich zu gewinnen (Teilprojekt 1 des SNF-Projekts). Zum anderen sollen ausgewählte Schulen in ihrer inklusiven Unterrichtsentwicklung durch einen partizipativ-forschenden Zugang unterstützt werden (Teilprojekt 2). Beide Teilprojekte sollen zudem dazu beitragen, die an der PH angesiedelte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog\*innen konzeptionell weiter zu differenzieren.

### **3. Zusammenfassung der Ergebnisse**

#### *Einführung*

Die Gruppendiskussionen mit den Schulischen Heilpädagog\*innen (SHP) lassen zunächst erkennen, dass bei dieser Professionsgruppe die Einführung des LP 21 und die damit verbundenen Kompetenzorientierung insgesamt zunächst positiv konnotiert war, insbesondere, da hier die Chance einer «Öffnung» der Lerninhalte gesehen wurde. Zum Teil wurden jedoch die Erwartungen enttäuscht: So betrachtet die Gruppe *Erlebnis* (Passage *Einführung*) im Kontext eines geringen Involviertseins in den Regelunterricht die Einführung des LP 21 aus der Beobachterperspektive und sieht die Klassenlehrpersonen implizit als *die* Akteursgruppe in Bezug auf dessen Umsetzung. Insgesamt stellte diese Gruppe seit der Einführung des LP 21 „keinen Unterschied“ fest. Vorherrschend sei weiterhin eine „Fixierung auf den Schulstoff“ und das Schreiben von „Tests mit Noten“, also summativen Bewertungsformen. Zudem bestehe vermehrt ein Zeitdruck bei der Umsetzung des Lehrplans im Unterricht, mit dem eine Ausrichtung

auf „rein kognitives Wissen“ verbunden sei. Dies wiederum verstärkt aus Sicht der Gruppe ihre Hinwendung zum „Separatunterricht“ als eine Art ‚Oase‘, wo ein offener, wahrnehmungs- und erlebnisbasierter Unterricht praktiziert werden kann. Als weiteres Hindernis einer Mitgestaltung des integrativen Regelunterrichts dokumentiert sich in dieser Gruppe die organisationale Rahmenbedingung der niedrigen Anzahl heilpädagogischer Lektionen pro Klasse. Demgegenüber wird die Vollzeitätigkeit der Schulischen Heilpädagog\*innen unter der organisationalen Bedingung der *Integrationsklasse* mit erweiterten Handlungsspielräumen verbunden, die auch die Zusammenarbeit innerhalb eines Teams betrifft, auch wenn sich weiterhin eine Zuständigkeit für die als „INSO-Kinder“ etikettierten Schüler\*innen mit verstärkten Fördermassnahmen (in Form der „integrierten Sonderschulung“) dokumentiert (Gruppe *Erlebnis*, *Passage Einführung*).

Zwar resümiert auch die Gruppe *Trigger*, es habe sich mit der Einführung des neuen Lehrplans im Unterricht ‘nicht wahnsinnig viel verändert’ (*Passage Einführung*), doch nimmt sie keine der Gruppe *Erlebnis* vergleichbare Beobachtungsperspektive ein. Vielmehr eröffnet der LP 21 aus deren Perspektive bessere Möglichkeiten, die heilpädagogische Arbeit in den Unterricht einzubringen, zu begründen und mit den Klassenlehrpersonen (Lern)ziele auch für Kinder, die nicht den Leistungsnormen entsprechen, abzuleiten. Sie beobachten ein gewisses «Umdenken» (*Passage Einführung*) bei den Lehrpersonen. Im weiteren Diskurs (*Passage Grundanforderungen*) wird die heilpädagogische Arbeit als eine solche dargelegt, die ohnehin bereits immer mit Grundanforderungen gearbeitet hat, wofür mit der Einführung des LP 21 nun ein besseres Verständnis auch bei den Regellehrpersonen entstanden sei. In den Diskussionen der Gruppen *Trigger* und *Ressource* wird – vermittelt über Berichte zur Zusammenarbeit – deutlich, dass bereits länger tätige Klassenlehrpersonen eher Skepsis/Distanzierungen gegenüber dem LP 21 und kompetenzorientiertem Unterrichten äussern (Gruppe *Ressource*, *Passage Einführung* sowie eher implizit: Gruppe *Trigger*, *Passage Grundanforderungen*). Hier stellt sich die in einer weiteren Forschung zu klärende Frage, inwiefern die Generationslagerung (Mannheim 1964)<sup>5</sup> bzw. spezifischer und übertragen auf den hier betrachteten Sinnzusammenhang: die *Professionslagerung* der Lehrpersonen innerhalb eines (aus-)/bildungshistorischen Kontextes eine Dimension darstellt, welche die professionelle Praxis hinsichtlich der Umsetzung des neuen Lehrplans und die Zusammenarbeit mit den Schulischen Heilpädagog\*innen prägt, dies i. S. eines spezifischen *Professionszusammenhangs*. Zudem deutet sich aus dem vorliegenden Material eine Relevanz dieser Dimension auch für die Praxis der Schulischen Heilpädagog\*innen an: So lassen insbesondere die Gruppendiskussionen *Trigger* und *Ressource*, die von Heilpädagog\*innen dominiert sind, deren Sonderpädagogik-Studium nicht länger als sieben Jahre zurückliegt, eine Orientierung an der Verbindung von Praktiken der Binnendifferenzierung mit Praktiken der Umsetzung einer niveaudifferenzierten Kompetenzorientierung erkennen (dies trifft mithin auch auf eine Teilnehmerin der Gruppe *Erlebnis* zu, deren Orientierungen z.T. zur Gruppe divergieren). Auch für die Schulischen Heilpädagog\*innen zeichnet sich diese Dimension implizit als relevant in Bezug auf die Zusammenarbeit ab. Über alle Gruppendiskussionen hinweg wird zwar eine gewisse Abhängigkeit der erzählten und beschriebenen Praxis von derjenigen, welche die Klassenlehrpersonen quasi vorgeben, erkennbar. Die Diskurse unterscheiden sich jedoch im Hinblick auf die Bereitschaft zur Planung und Gestaltung des Unterrichts gemeinsam mit den Klassenlehrpersonen.

---

<sup>5</sup> Mannheim bezeichnet damit ein spezifisches Erlebnispotenzial für all jene, die zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft geboren werden und daher spezifische gesellschaftliche Entwicklungen und Umwälzungen biografisch zur selben Zeit erfahren, z.B. die Kohorte der in Deutschland um 1900 Geborenen, die lebensgeschichtlich zu den selben Zeiten den 1. Und den 2. Weltkrieg erlebten. Aus dieser «Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen» (Mannheim 1964, S. 542) wiederum kann eine generationsspezifische Form des Denkens und Handelns erwachsen, die Mannheim als «Generationszusammenhang» (ebd.) bezeichnet. Übertragen auf den an dieser Stelle als «Professionslagerung» resp. als «Professionszusammenhang» von Lehrpersonen bezeichneten Sinnzusammenhang dürfte der bildungshistorische Kontext, in dem die berufliche /akademische Ausbildung und der Berufseinstieg situiert ist, ebenfalls einen Einfluss auf das Denken, Erleben und Handeln resp. auf die Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog\*innen haben.

Die z.T. von Schulischen Heilpädagog\*innen dargelegte Fokussierung der Klassenlehrpersonen auf den Inhalt – statt auf Kompetenzen – findet sich auch in Äusserungen der einbezogenen Schulleitenden wieder, die insbesondere auf der Mittelstufe ein auf Inhalte ausgerichtetes Fächerdenken beobachten, das sie dem „alten Denken“ zuordnet und in Widerspruch zur ‚neuen‘ Ausrichtung auf „Kompetenzen“ sehen. Die Schulleitenden erklären dies mit einer Orientierungssuche der Lehrpersonen im Einführungsprozess des neuen Lehrplans (Gruppe *Bogen*, Passage *Einführung*).

### *Zyklenstruktur*

Eine Differenz der Orientierungen zwischen den Schulischen Heilpädagog\*innen, die oben begrifflich in Verbindung mit einer weiter zu untersuchenden Dimension der *Professionslagerung* resp. des *Professionszusammenhangs* aufgeworfen wurde, konnte auch am Umgang mit und der zugeschriebenen Bedeutung der Zyklenstruktur des neuen Lehrplans beobachtet werden.

So dokumentiert sich im Diskurs der Gruppe *Erlebnis*<sup>6</sup> eine Irrelevanz des im LP 21 vorgesehenen Lernens in mehrjährigen Zyklen für die separativen oder integrativen Förderarrangements. Von einem Lernen in mehrjährigen Zyklen resp. einer Zyklusorientierung grenzen sie sich ab, wogegen eine (angestammte) aus dem Lernstand bzw. diagnostisch abgeleitete kompensatorische Arbeit mit den „ISF-Kindern“ einen positiven Gegenhorizont ihres handlungsleitenden Orientierungsrahmens bildet. Demgegenüber betont die Gruppe *Trigger* die Bedeutung des ‚Denkens in Zyklen‘, das mehr Spielraum gebe, die ‚individuellen Wege von den Kindern einfach zuzulassen‘ (Passage *Zyklenstruktur*). Das heisst, mit der Struktur mehrjähriger Zyklen sieht die Gruppe einen grösseren Spielraum für eine Praxis, welche die individuellen Lernentwicklungen der Kinder berücksichtigt. Die Zyklenstruktur wird hier also, anders als von der Gruppe *Erlebnis*, mit individualisiertem Lernen in Verbindung gebracht und positiv konnotiert. Implizit grenzt die Gruppe dies von einem gleichschrittigen, an jahrgangsbezogenen Normen ausgerichteter Praxis ab. Auch in der Gruppe *Ressource* dokumentiert sich eine Ausrichtung des eigenen Handelns an der Struktur mehrjähriger Zyklen, die zudem die Notwendigkeit betont, auf Grund individueller Voraussetzungen von Kindern, «den Mut» zu haben, mitunter auf Grundanforderungen des vorhergehenden Zyklus zurückzugehen resp. bei Bedarf auch einen Zyklus voranzugehen (Passagen *Einführung*, *Zyklenstruktur*).

Allerdings werden von der Gruppe *Trigger* (und auch von der o.g. Diskursteilnehmerin der Gruppe *Erlebnis*, die teils divergente Orientierungen zur Gruppe aufweist) widersprüchliche Anforderungen problematisiert, welche entlang des 1. Zyklus thematisiert wird: Da bei der als relevant betrachteten mehrjährigen Zyklenstruktur des LP 21 offen bleibt, zu welchem Zeitpunkt innerhalb eines Zyklus die jeweils aufgeführten Grundanforderungen erfüllt sein sollen, entsteht ein Widerspruch zu den kantonalen Vorgaben, jahrgangsbezogene summative Beurteilungen vorzunehmen. Dieser Widerspruch zwischen der Offenheit der Zyklenstruktur, wonach am Ende der 1. Primarschulklasse keine Lernziele vorgegeben sind, und der Notwendigkeit, zu diesem Zeitpunkt mittels summativer Beurteilungen („Prädikate“) dennoch ein Zeugnis schreiben zu müssen, stellt die Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog\*innen vor ein noch ungelöstes Handlungsproblem. Dieses betrifft die Frage, welche Erwartungen an die Kinder zu stellen seien resp. welche Lernziele formuliert werden sollen, ebenso wie die Erstellung von Lernkontrollen resp. von Zeugnissen am Ende der 1. Primarschulklasse (Passage *Zyklenstruktur*).

Auch die Gruppe *Bogen* verweist auf die o.g. Handlungsprobleme und erzählt von schulinternen Bestrebungen, einen an jahrgangsbezogenen Lernzielen ausgerichteten „kleineren Bogen“ durch Setzung eines Orientierungspunktes am Ende des 1. Schuljahres einzuführen, das Handlungsproblem also durch Rekontextualisierung (Fend 2008) des LP 21 gemäss angestammter vorgängiger Praxis zu lösen. Dabei war u.a. die Frage relevant, inwiefern

---

<sup>6</sup> Mit Ausnahme einer Diskursteilnehmerin, die in ihren Orientierungen von der Gruppe abweicht.

„Heilpädagogik“ benötigt werde: entsprechende Fördermassnahmen würden somit an jahrgangsbezogene normative Leistungserwartungen gekoppelt. Die letztlich nicht umgesetzte Ausrichtung auf jahrgangsbezogene Lernziele im 1. Zyklus sieht die Gruppe *Bogen* in einer Suche nach Handlungssicherheit bezüglich der Auswahl der Lernangebote und der Bestimmung von Lernzielen samt potenzieller selektiver Massnahmen in Form einer Repetition begründet (Passage *Einführung*).

Deutlich wird also, dass bei der Einführung des LP 21 die Bearbeitung von Widersprüchen zwischen dessen Konzeption und der angestammten Praxis im Rahmen der – kantonalen Vorgaben folgenden – organisationalen, nach Jahrgängen differenzierenden Struktur der Primarstufe eine Rolle spielte. Ein weiterer Widerspruch zeigte sich zwischen der Struktur des mehrjährigen 1. Zyklus und der Struktur der Bildungsstufen, da der 1. Zyklus sowohl die beiden Kindergartenjahre als auch die ersten zwei Primarschuljahre umfasst. Die damit verbundenen Handlungsprobleme können als Problem der Bearbeitung der Differenz eines ‘Denkens in mehrjährigen Zyklen’ gegenüber den normativen Bildungsstufenerwartungen, welche beim Übergang vom Kindergarten zur Primarschule bislang vorherrschten, gefasst werden. So drehte sich bei der Einführung des neuen Lehrplans eine schulinterne Diskussion u.a. um die Frage, woran sich die Kindergartenlehrpersonen im 1. Zyklus orientieren sollen, da offen bleibt, welche Kompetenzen bis Ende des Kindergartens erreicht sein sollten (Gruppe *Erlebnis*, Passage *Zyklusstruktur*; Gruppe *Bogen*, Passage *Einführung*). Angesichts eines professionellen Verständnisses von bildungsstufen-bezogenen Lernzielen ging mit der Einführung der Zyklenstruktur durch den Lehrplan 21 also für die Professionsgruppen ein Handlungsproblem einher, von dem nicht nur die Kindergärtnerinnen, sondern auch die Klassen- und heilpädagogischen Lehrpersonen betroffen sind: Denn offensichtlich wird damit der normative Erwartungshorizont der ‚Schulfähigkeit‘ entkräftet, aufgrund dessen bislang heilpädagogische Fördermassnahmen für einzelne Kinder im Sinne einer integrativen Schulungsform („ISF“) festgelegt wurden. Der „grosse Bogen“ des 1. Zyklus wurde an einer Schule i.S. einer lokalen Rekontextualisierung in zwei „kleinere Bogen“ heruntergebrochen, indem eine, dem Orientierungspunkt vergleichbare Markierung zwischen Kindergarten und Primarschule gesetzt wurde. Diese Setzung diente der Möglichkeit der Empfehlung heilpädagogischer Massnahmen durch die Berufsgruppe der (v.a. „neuen“) Kindergärtnerinnen (Gruppe *Bogen*, Passage *Einführung*).

### *Kompetenzorientierung und Grundanforderungen*

In den Diskursen der verschiedenen Gruppen dokumentiert sich homolog die Beobachtung einer noch wenig umgesetzten lehrplanbezogenen Kompetenzorientierung im Regelunterricht. So sieht die Gruppe *Bogen* (Passage *Kompetenzorientierung*) eine kompetenzorientierte Didaktik noch kaum im Unterrichtsalltag umgesetzt, dies allerdings auch auf Grund einer fehlenden Passung des Weiterbildungsangebots vor Einführung des LP 21 mit den Praxiserfahrungen der Lehrpersonen. Vielmehr „versandeten“ die als gehaltvoll erachteten didaktischen Anregungen auch bei Lehrpersonen, die sich durch Interesse und Engagement auszeichneten und dem Ansatz der Kompetenzorientierung positiv gegenüberstanden. Damit wird nochmals die primäre Bedeutung der Verbindung der Weiterbildungsangebote mit den Praxiserfahrungen der Lehrpersonen unterstrichen.

In der Gruppe *Erlebnis* wich die zunächst positive Erwartungshaltung gegenüber der dem LP 21 zugeschriebenen Kompetenzorientierung einer Ernüchterung, die sich u.a. aus der Beobachtung eines unter Zeitdruck stehenden Unterrichtens entlang eines „Kompetenzraster“ speist, dies allerdings im Kontext eines parallelen bzw. separativ umgesetzten Förderunterrichts (Passage *Einführung*).

Demgegenüber sieht die Gruppe *Trigger* (Passage *Kompetenzorientierung*) in der Differenzierung der Kompetenzstufen durch den LP 21, d.h. die Differenzierung in Grundanforderungen, erweiterte und hohe Ansprüche, neue Handlungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit mit den Regellehrpersonen. Dabei bildet der Austausch darüber,

was gemäss LP 21, die fachbezogenen Grundanforderungen darstellen, den Ausgangspunkt der Planung. Der Bezugnahme auf die Grundanforderungen kommt also im gemeinsamen Unterricht eine hohe Bedeutung zu (ähnliches dokumentiert sich in Gruppe *Ressource*, z.B. *Passage Einführung*). Begünstigende Kontexte bilden integrative Settings, bei denen eine hohe Präsenz der heilpädagogischen Lehrkraft im Unterricht besteht (im spezifischen Fall je zehn Lektionen in zwei Klassen). Zudem scheint die Auseinandersetzung mit dem LP 21 bereits während des Studiums der Schulischen Heilpädagog\*innen und im Rahmen von Weiterbildungen relevant dafür zu sein, ob und wie das Konzept der Kompetenzstufen in der Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen aufgegriffen wird. In Gruppe *Ressource* wird von Schwierigkeiten der Zusammenarbeit mit älteren, gegenüber dem LP 21 skeptischen Lehrpersonen erzählt, die eher eine delegative Haltung in Bezug auf Schüler\*innen „mit besonderem Bildungsbedarf“ zeigen, etwa in Form von „Tür-und-Angelgesprächen“, und den Schulischen Heilpädagog\*innen eine Rolle als „Nachhilfelehrer“ zuweisen. Hier scheint die o.g. *Professionslagerung* als Dimension auf, mit der sich je ein unterschiedlicher Erfahrungszusammenhang und damit unterschiedliche Orientierungen verbinden können. Dem delegativen Modus wird – als positiver Gegenhorizont – eine Form der Zusammenarbeit entgegengesetzt, bei der das Team gemeinsam eine „Auslegeordnung“ vornimmt resp. „Förderkonferenzen“ abhält und den Schulischen Heilpädagog\*innen eine „fallführende“ Rolle zukommt, die den Förderprozess vorantreibt und organisiert (Gruppe *Ressource*, *Passage Einführung*). Der Umgang mit den Grundanforderungen wird also auch geprägt von der Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen Schulischen Heilpädagog\*innen und Klassenlehrperson, die wiederum durch die Persistenz angestammter Orientierungen (resp. Vertrautheit mit der Kompetenzorientierung des LP21 durch die Ausbildung) gekennzeichnet ist.

Ein weiterer Aspekt, der sich in den Diskursen als relevant in Bezug auf die Frage der Kompetenzorientierung herausstellte, ist die Öffnung des Unterrichts für eine innere Differenzierung (Klafki/Stöcker 1976) des Lehr-Lern-Arrangements, z.B. im Rahmen des Unterrichtsmodell altersdurchmischten Lernens (Gruppe *Bogen*, *Passage Kompetenzorientierung*) oder des «Churermodells» (Pool Maag 20 17), welches an das Konzept der Binnendifferenzierung anknüpft und es mit einer Öffnung der räumlichen Strukturen verbindet. Von letzterem berichtet eine Diskursteilnehmerin der Gruppe *Trigger* mit Erfahrungen in zwei Klassen, die mit diesem Unterrichtsmodell zu arbeiten begonnen haben (*Passage Grundanforderungen*). Durch die damit einhergehende Unterrichtsentwicklung habe sich auch die Haltung der Klassenlehrpersonen gegenüber dem LP 21 positiv verändert. So wird die o.g. Differenzierung in *Grundkompetenzen, erweiterte und hohe Anforderung* zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Unterrichtsplanung genommen. Davon ausgehend werden *Lehrmittel* und nach Bedarf zusätzliche Materialien einbezogen. Aus der Perspektive der Heilpädagogin hätten Schüler\*innen im Rahmen der integrierten Schulform (ISF), da sie sich an den Grundanforderungen ausrichteten, mehr Erfolgserlebnisse. Eine weitere Diskursteilnehmerin verweist auf ähnliche Erfahrungen bei der Unterrichtsmethode des Stationenlernens («Postenlauf») zu einem gemeinsamen Thema mit niveaudifferenzierten Aufgaben.

### *Beurteilung*

Die verschiedenen Gruppen grenzen sich von einer Fokussierung summammativer Beurteilungsformen ab und nehmen Bezug auf formative Beurteilungsformen. In der Gruppe *Erlebnis* dokumentiert sich dies am positiven Gegenhorizont der diagnostischen Praxis zur Erfassung des Lernstandes einzelner „ISF-Kinder“ jenseits des LP 21 und der „Checks“ (*Passage Lernen in Zyklen*). Die Abgrenzung gegenüber einer (jahrgangsbezogenen) summativen Beurteilung ist bereits im Zusammenhang mit der Widersprüchlichkeit der neuen Zyklenstruktur gegenüber der Jahrgangsstruktur und einer damit verbundenen summativen Beurteilung gemäss kantonalen Beurteilungsvorgaben deutlich geworden (siehe Kapitel: Zyklenstruktur). Aus dem LP 21 wird ein grösserer Entwicklungsspielraum für den Erwerb von Grundkompetenzen abgeleitet (alle Gruppen) und eine Zurückhaltung bei der Zuschreibung von

besonderen Förderbedarfen im ersten Zyklus (Gruppe *Bogen*, Passage *Einführung*). Eine Fokussierung auf summative Bewertungsformen wird bei einigen „resistenten“ Lehrpersonen sowie bei Eltern in bildungsnahen Milieus beobachtet (Gruppe *Bogen*, u.a. Passage *Grundanforderungen*).

Fragen der summativen Beurteilung haben in den Gruppen eine Relevanz insbesondere im Kontext der Lernzielanpassung. Hier geht es zum einen um die Erreichbarkeit von Lernzielen und des Erlebens von Lernfortschritten, die Komponenten handlungsleitender Orientierungen der Heilpädagog\*innen der verschiedenen Gruppen darstellen (z.B. Gruppe *Erlebnis*, Passage *Beurteilung*). Zum andern wird die damit verbundene Doppelkodierung der Beurteilung problematisiert, d.h. die unaufgelöste Spannung von individueller und sozialer Bezugsnorm, welche sich aus der Parallelstruktur individueller und „regulärer“ Lernziele ergibt resp. daraus, dass erstere nur für diejenigen gilt, die eine Lernzielanpassung haben. Die gleiche summative Beurteilung hat dann, je nach Lernziel(anpassung), eine unterschiedliche Bedeutung und erhält für Kinder mit individuellen Lernzielen den Charakter einer «Scheinnote» (Gruppe *Erlebnis*, Passage *Beurteilung*) bzw. einer «Wohlfühlnote» (Gruppe *Trigger*, Passage *Bewertungspraxis*). Die kantonale Anforderung, ab der 3. Klasse in Deutsch, Mathematik und Natur-Mensch-Gesellschaft eine summative Zeugnisnote zu setzen, wird als schwierig erlebt, gerade auch mit Blick auf die potenziell kritische Kommunikation mit den Eltern derjenigen Schülerinnen und Schülern, die keine individuellen Lernziele haben. Insbesondere im Diskurs der Gruppe *Trigger* (Passage *Beurteilungspraxis*) dokumentiert sich an Hand der Frage der Beurteilung auch im 2. Zyklus ein Spannungsverhältnis der kantonalen Vorgaben zu denjenigen des LP 21, aus denen ein Handlungs dilemma für die Heilpädagog\*innen erwächst: so fehlt aus ihrer Sicht eine kantonale „Wegleitung“, wie im Rahmen von individuellen Lernzielen die Benotung vorgenommen werden kann, so dass sie auch gegenüber aussen legitimiert werden könne (Gruppe *Trigger* Passage *Beurteilungspraxis*). Eine Handlungsstrategie der Heilpädagog\*innen liegt in der „Transparenz“, d.h. der expliziten Offenlegung der Doppelkodierung, i.S. einer Übersetzung der einen Note in den Bewertungs massstab des anderen Beurteilungssystems (Gruppe *Erlebnis*, Passage *Beurteilung*). Eine andere in informellen Absprachen alternativer Handhabung, indem eine summative Beurteilung in Form von Noten gar nicht oder erst zu einem späteren Zeitpunkt gesetzt wird (Gruppe *Trigger*, Passage *Bewertungspraxis*). Als weitere Strategie wird die Doppelkodierung der Noten dahingehend bearbeitet, dass sie sukzessive aufgehoben wird, dies indem ein Übergang von der individuellen in die soziale Bezugsnorm durch die Praxis eines allmählichen „Mitschreibens“ (an Prüfungen) unter den Bedingungen „regulärer“ normativer Leistungserwartungen im Rahmen sozialer Bezugsnormen geplant und umgesetzt wird (Gruppe *Erlebnis*, Passage *Beurteilung* sowie Gruppe *Trigger*, Passage *Bewertungspraxis*).

Die Gruppe *Bogen* betrachtet die in den Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz eingeführten und aus verschiedenen fachbezogenen Testreihen bestehenden „Checks“ als formative Beurteilungsformen und bezieht sich dabei auf den „formativen“ Anspruch dieser „Lernkontrollen“, die „alle Kinder“, durchlaufen. Als zentraler Ort der Besprechung der Resultate gilt das Elterngespräch. Das heisst, die Eltern bilden eine explizite und in der Praxis des Elterngesprächs sichergestellte Adressatengruppe bei den Checks. Hieraus lässt sich eine gewisse Tragweite der Check-Resultate ableiten, die darauf hindeutet, dass sie über den formativen, den Unterricht betreffenden Gehalt hinaus auch eine weichenstellende Funktion für zukünftige Bildungslaufbahnen impliziert<sup>7</sup>. Dies wird gestützt durch die Äusserung, dass es für die Eltern (und z.T. für Lehrpersonen) schwierig sei, die „Checks“ als „formative Lernkontrollen“ zu denken (Passage *Formative Lernkontrollen*). Andere Formen der formativen Beurteilung werden in einzelnen Lehrmitteln verortet, z. B. im Fachbereich Sprachen, die für die Lehrpersonen als Erleichterung angesehen werden. In Bezug auf das Verhältnis von summativen zu formativen Beurteilungsformen wird das Bild eines kontinuierlichen Anstiegs der einen resp. der Abnahme der anderen Beurteilungsform entworfen: je weiter es

<sup>7</sup> Darauf deutet auch der Zeitpunkt der zweiten Checks-Testreihe P5: am Ende der 5. Klasse hin.



in den Klassen nach oben gehe, desto summativer würden die Beurteilungsformen (Gruppe *Bogen*, Passage *Formative Lernkontrollen*). Mit dieser Differenzierung wird allerdings auch deutlich, dass die problematisierte Fokussierung auf summative Beurteilungen auf Seiten der Eltern auch im Kontext von Fragen des Übertritts in die nächste Bildungsstufe stehen, mit dem selektive Entscheide zur Bildungslaufbahn ihrer Kinder einhergehen.

## Literatur

- Biewer, Gottfried (2012): Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. In: VHN 1, S. 9-21.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, 04/2013 [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199), abgerufen am 3.3.2020.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2016): Lehrplan 21. Gesamtausgabe. (Bereinigte Fassung). Luzern
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2018): ÜGK Schweiz. Erhebungen. [www.uegk-schweiz.ch/erhebungen/](http://www.uegk-schweiz.ch/erhebungen/), abgerufen am 3.3.2020.
- Ender, Susanne/Moser, Urs/Imlig, Flavian/Müller, Stefan (2017): Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017. Zürich
- Fend, Helmut: (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Hollenweger, Judith/Bühler, Ariane (2019): Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen, hrsg. von der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz. [https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/inline-files/lp21\\_kinder\\_komplexe\\_behinderungen\\_def\\_2019.pdf](https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/inline-files/lp21_kinder_komplexe_behinderungen_def_2019.pdf) (abgerufen am 3.3.2020).
- Klafki, Wolfgang/Stöcker, Hermann (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 22(4), 497–523
- Mannheim, Karl (1964): Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bildungsforschung Band 27. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen von [https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/expertise\\_oelkers\\_reusser\\_d.pdf](https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/expertise_oelkers_reusser_d.pdf) (abgerufen am 3.3.2020).
- Pool Maag, Silvia (2017): Das Churer Modell. Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. SZH, Jg. 23, 5-6, 32-39
- Rödler, Peter (2012): Inklusion und Standards – eine verständliche, aber paradoxe Forderung. In: Gemeinsam leben, 1, S. 33-40.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 7(1), S. 64-78
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2016): Herstellung und Bearbeitung von Leistung in der Sekundarstufe – Rekonstruktionen von Differenzkonstruktionen im Unterricht einer inklusiven Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Schulische Inklusion, hrsg. von Vera Moser, Birgit Lütje-Klose, 75-89
- Wagner-Willi, Monika/Zahnd, Raphael (2020): Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards. Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts (2020-2024). SNF-Projekt 100019\_188805. <https://www.fhnw.ch/de/personen/monika-wagner-willi> (abgerufen am 3.3.2020).
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, 17-31.
- Werning, Rolf (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8, S. 284-291.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1 (2010) 1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> (abgerufen am 3.3.2020).