

Integrative Förderung und Lehrplan 21

Arbeitspapier zur Pilotstudie «Inklusionspädagogik und LP21 im Kontext kantonaler Umsetzung»

Dr. Monika Wagner-Willi und Prof. Dr. Raphael Zahnd
Professur Inklusive Didaktik und Heterogenität
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
Pädagogische Hochschule FHNW

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf den Analysen aus der Pilotstudie «Inklusionspädagogik und LP21 im Kontext kantonaler Umsetzung». Die Ergebnisse wurden angereichert mit Hinweisen aus Forschungsergebnissen anderer Studien sowie mit Verweise auf allenfalls unterstützende Dokumente und Perspektiven.

Aus den Daten des Pilotprojekts lassen sich vier Themenfelder bestimmen, die grundsätzlich als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Unterrichts bzw. der Schulen als Ganzes betrachtet werden können. Nicht alle Widersprüche lassen sich im Rahmen der Schuleinheiten eigenständig lösen, denn sie verweisen teilweise auf Grundprobleme, die in einem Zusammenhang mit den bildungspolitischen Vorgaben der Kantone stehen. Trotzdem gibt es in allen Bereichen Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung auch ohne grundlegende strukturelle Änderungen von Seiten der Bildungspolitik.

Als allgemeine Beobachtung kann festgehalten werden, dass der Lehrplan 21 und die damit verbundenen Veränderungen erst teilweise in der schulischen Praxis wiederzufinden sind. Die diesbezüglichen Differenzen zwischen den Klassen/Schulen sind zudem relativ gross.

1 Lehrplan 21 als Grundorientierung im Unterricht

Mit der Einführung des LP 21 geht auch die Erwartung einher, eine neuartige Orientierung in Bezug auf das zu schaffen, was resp. wie in der Schule gelernt werden soll. Die nachfolgenden Absätze thematisieren Aspekte hierzu, die sich im Projekt als besonders relevant erwiesen.

Kompetenzorientierung

Auch nach der Einführung des Lehrplans 21 ist die Orientierung an bisherigen (= bereits vor der Einführung des LP 21 existierenden) Unterrichtsthemen und darauf bezogenen Lernzielen immer noch vielerorts präsent. Während dies eine Tendenz mit Blick auf den allgemeinen Klassenunterricht abzubilden scheint, ist darauf hinzuweisen, dass von Seiten der Schulischen Heilpädagog*innen (SHP) grundsätzlich eine offene Haltung gegenüber der Kompetenzorientierung im Lehrplan vorhanden ist. Wobei von letzteren diesbezüglich insbesondere die Chance einer «Öffnung» der Lerninhalte hervorgehoben wird, die allerdings im Unterricht so nicht stattfindet. Die Reduktion der Inhalte auf «kognitives Wissen» wird dabei aber nicht nur dem inhaltsorientierten Unterricht zugeschrieben, sondern auch als Problem der «Kompetenzraster» (damit gemeint sind die zahlreichen Kompetenzformulierungen im Lehrplan) wahrgenommen. Tatsächlich sind die im Lehrplan 21 festgehaltenen Kompetenzen auch aus Expert*innensicht nur bedingt auf vielfältige Lernzugänge ausgerichtet, wie sie von Kindern mit Förderbedarf benötigt würden (vgl. Arbeitsgruppe LP21 & Sonderpädagogik 2019).

Lernziele und Grundkompetenzen bzw. Kompetenzniveaus

Wo die gemeinsame Verständigung über den Unterricht gekoppelt an den LP21 erfolgt, ist (gemäss Aussagen mehrerer SHP) zu beobachten, dass Lehrpersonen grundsätzlich offener werden bezüglich der Lerninhalte von Lernsequenzen, was der heilpädagogischen Arbeit entgegen kommt. Der LP 21 eröffnet aus der Perspektive einiger SHP bessere Möglichkeiten, die heilpädagogische Arbeit in den Unterricht einzubringen, zu begründen und (Lern)ziele auch für Kinder, die nicht den Leistungsnormen entsprechen, abzuleiten. Als besonders hilfreich für die Zu-

sammenarbeit zwischen SHP und Klassenlehrpersonen wird die klare Festlegung von Grundkompetenzen im Lehrplan bewertet. Diese bieten auf einfache Art und Weise einen gemeinsamen Bezugsrahmen, der dort als besonders hilfreich bewertet wird, wo er zum Einsatz kommt. Die aus der Strukturierung des LP 21 folgende Aufgabe, niveaudifferenziert zu unterrichten, wird von vielen Lehrpersonen als Herausforderung erlebt. Eine besondere Schwierigkeit scheint in der Entwicklung und unterrichtlichen Einbindung von kompetenzorientierten, niveaudifferenzierten Aufgaben zu liegen. Zudem stellt sich in der unterrichtlichen Praxis die Frage der Passung des Lehrmittels (z.B. das «Zahlenbuch» in Mathematik) mit dem LP 21 und des Umgangs mit den Lehrmitteln im Hinblick auf die Vermittlung der Grundkompetenzen.

Entwicklungsoptionen

Nach wie vor gibt es Unterstützungsbedarf im Hinblick auf die Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts, so insbesondere kompetenzorientierte niveaudifferenzierte Aufgaben. Es ist zu vermuten, dass es den Lehrpersonen an konkreten Beispielen und Lernmaterialien mangelt. Neben der Entwicklung neuer Lehrmittel bietet auch das gemeinsame Erarbeiten solcher Lernmaterialien in Schulteams eine wichtige Grundlage, um den Unterricht im Sinne des Lehrplans weiterzuentwickeln. Dies zeigt sich auch darin, dass in Unterrichtsformen (bspw. Mehrstufenklassen, Churer Modell), die grundsätzlich stärker auf gemeinsam entwickelte Lernmaterialien abzielen, leichter an die Kompetenzorientierung des LP21 angeknüpft werden kann. Grundsätzlich könnte eine solche Entwicklung aber in allen Schueinheiten über die Stufenteams unter Mitbezug der SHP initiiert werden. Dies würde auch zu «stabileren» Curricula in den Schulhäusern führen, was die Arbeit der SHP deutlich erleichtern würde.

2 Relevanz des Lehrplans 21 für die schulische Heilpädagogik

Vor dem Hintergrund, dass die Entwicklung des Lehrplans 21 den Bereich der schulischen Heilpädagogik nur bedingt mitberücksichtigte, ist es eher nicht überraschend, dass einige im Projekt befragten SHP sich kaum durch diesen adressiert fühlen. Dies trotz der Tatsache, dass diese einen kompetenzorientierten Unterricht grundsätzlich befürworten. Folgende Aspekte könnten sich diesbezüglich als unterstützend herausstellen.

Zykluslogik

Dort, wo sich SHP kaum durch den LP21 adressiert fühlen, hat auch die Zykluslogik des Lehrplans, die grundsätzlich mehr Freiräume bezüglich Lernentempi offen lässt und damit der Arbeit der SHP entgegenkommt, bisher wenig Beachtung gefunden in der schulischen Praxis. Gemäss dem ausgewerteten Datenmaterial gibt es Strategien, die Zyklusstruktur zum Ausgangspunkt für die Förderplanung zu nehmen, so etwa fachspezifisch bewusst auch einen Zyklus zurückzugehen, um fehlende Grundkompetenzen aufzubauen.

Orientierungsfunktion

Im Fokus der SHP steht primär ein aus dem Lernstand diagnostisch abgeleitetes kompensatorisches Arbeiten mit den „ISF-Kindern“. In den Gruppendiskussionen zeigte sich aber auch, dass ein solches lernstandsbezogenes Vorgehen nicht im Widerspruch zum Lehrplan stehen muss. Er kann als Orientierungsgrösse für angepasste Lernziele dienen, wenn die Beschreibung der Kompetenzen in ihrem aufeinander aufbauenden Sinne beigezogen werden.

Entwicklungsoptionen

Die ursprüngliche Leerstelle mit Blick auf den heilpädagogischen Einsatz des Lehrplans 21 wurde mittlerweile gefüllt. So wurden zwei Dokumente publiziert, die den grundsätzlichen Umgang mit dem LP 21 sowohl für den Bereich der integrativen Sonderschulung (InSo) als auch denjenigen der integrativen Schulungsform (ISF) klärt (bzw. auch für die restlichen heilpädagogischen Bereiche) (vgl. Hollenweger & Bühler, 2019; Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2018). Beide Dokumente verweisen auf die grundlegende Funktion des LP 21 für die schulische Heilpädagogik und führen aus, wie sein Einsatz vorgesehen ist. Die Orientierungsfunktion des Lehrplans und seine Verwendung im Bereich der schulischen Heilpädagogik

wäre – auf Basis der genannten Dokumente – mit den entsprechenden Fachpersonen zu klären und im Schulalltag umzusetzen.

3 Zusammenarbeit Heilpädagog*innen und Lehrpersonen

Aus Sicht der SHP ist ihre Arbeitsweise stark von den jeweiligen Klassenlehrpersonen abhängig. Dies hat Auswirkungen auf ihre eigene Kompetenzorientierung im Arbeiten mit den Schüler*innen. Dazu kommen aber auch weitere, bereits bekannte Schwierigkeiten aus dem Bereich der Zusammenarbeit.

Orientierung an Zielen der Klassenlehrpersonen

Mit Blick auf die integrative Förderung ist hervorzuheben, dass sich Schulische Heilpädagog*innen (konsequenterweise) häufig an den jeweiligen Zielen der Klassenlehrpersonen orientieren, wenn es um Zielformulierungen geht. D.h. der Grad des Miteinbezugs des neuen Lehrplans hängt in wesentlichen Teilen von den Klassenlehrpersonen ab.

Erschwerende Faktoren der Zusammenarbeit

In Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsergebnissen (bspw. Hackbarth & Martens, 2018; Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Werning, 2014; Barth & Kocher, 2011) zeigen auch die Daten der Pilotstudie, dass die Rahmenbedingungen im Bereich ISF, d.h. sowohl die personale Zuweisung von ISF-Stunden als auch ihre klassenspezifisch niedrige Ausstattung, die zu einer Aufspaltung der Pensen der SHP auf mehrere Klassen führt, (im Unterschied zu InSo) eine Zusammenarbeit zwischen Schulischen Heilpädagog*innen und Lehrpersonen erschweren. Darüber hinaus zeigte sich zudem, dass der Zeitdruck in Bezug auf Vorgaben des Lehrplans Team-teaching und eine inhaltliche Öffnung des Lernens erschwert.

Zuständigkeiten

Neben dieser grundsätzlichen Schwierigkeit ist darauf hinzuweisen, dass die Zuständigkeit für die Kinder im Bereich ISF oder InSo überwiegend an die Schulischen Heilpädagog*innen delegiert wird bzw. sich diese auch für diese Kinder zuständig sehen. Für einen gut gelingenden inklusiven Unterricht sollte aber von einer geteilten Verantwortung (sowohl von SHP als auch von LP) für alle Kinder ausgegangen werden (vgl. Werning, 2014). Möglicherweise ist eine fehlende geteilte Verantwortung aber auch eine Konsequenz dessen, dass die organisatorischen Herausforderungen mit niedrigen Stunden gemeinsamer Präsenz im Klassenzimmer gar keinen Arbeitszusammenhang entstehen lassen, der eine solche ermöglichen würde.

Entwicklungsmöglichkeiten

Mit Blick auf die aktuelle Situation bieten sich drei Handlungsmöglichkeiten, die evt. zu einer Verbesserung der Gesamtsituation führen könnten:

- Grundsätzlich stellt sich die Frage, inwiefern auf Organisationsebene allenfalls noch Verbesserungsmöglichkeiten bestehen, um die Zusammenarbeit zu vereinfachen. Mögliche Ansatzpunkte hierfür wären, die Anzahl Fachpersonen pro Klasse zu minimieren, InSo und ISF-Ressourcen allenfalls auch in Verflechtung zu denken und niederschwellige Austauschmöglichkeiten zu schaffen. Ein SHP berichtete auch von der Praxis, klassenübergreifende Fördermöglichkeiten anzubieten, um so Ressourcen zu bündeln. Zudem wurde von Förderkonferenzen berichtet, an denen SHP und Klassenlehrpersonen teilnehmen, um gemeinsam die Förderung der betreffenden Schüler*innen zu planen.
- Das Potential digitaler Medien für die Zusammenarbeit scheint eine wesentliche Möglichkeit, um trotz beschränkter Gefässe zumindest einen Austausch über wesentliche Lernziele und Unterrichtsinhalte zu gewährleisten. Das Wissen dazu ist allerdings erst spärlich.
- Längerfristig könnte dem Entwickeln von kompetenzorientierten niveaudifferenzierten Lernmaterialien (siehe auch 1.1) eine wichtige Bedeutung zukommen. Solche Lernmaterialien könnten insbesondere auch von Stufenteams mit Einbezug der Schulischen Heilpädagog*innen entwickelt werden.

4 Beurteilungsformen mit Blick auf integrativen Unterricht

Einige der bereits genannten Aspekte bilden sich auch ab, wenn auf die Beurteilungsformen im Unterricht fokussiert wird. Im Bereich der Bewertung wird aber besonders deutlich, dass es Widersprüche im Schulsystem gibt, die sich auf Ebene der einzelnen Klasse nicht aufheben lassen.

Zyklusstruktur

Die mit der neuen Zyklusstruktur vorhandenen zeitlichen Spielräume des Erreichens von Grundanforderungen werden im Unterricht noch unzureichend wahrgenommen. Vielmehr werden unter Rückgriff auf angestammte jahrgangsbezogene Lernziele summative Beurteilungen und Zuweisungen besonderer Fördermassnahmen vorgenommen. Damit zusammen hängt vermutlich auch, dass summative Bewertungsformen im Unterricht nach wie vor zu dominieren scheinen. Eine solche Bewertungsform orientiert sich grundsätzlich an vorgegebenen Kriterien, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erfüllt sein müssen.

Widerspruch zwischen kantonalen Vorgaben und Lehrplan

Herausforderungen bei der Umsetzung des LP21 werden vielfach auch in Bezug auf kantonale Vorgaben thematisiert, die z.T. in Widerspruch zur Zyklusstruktur stehen. Dies betrifft zum einen die Vorgaben einer summativen Beurteilung in Form von Prädikaten am Ende des 1. Schuljahres, welche nicht auf die Logik des 1. Zyklus' und damit verbundene Spielräume beim Erreichen von Grundanforderungen abgestimmt ist. Der Widerspruch zwischen Zyklus- und Jahrgangsstruktur zeichnet sich als Herausforderung bezüglich der Benotung ab, da die Kompetenzziele ausschliesslich auf Zyklen bezogen sind und keine Aussage darüber machen, was in einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht werden muss. Erschwert wird dies zudem noch durch die Herausforderung, dass Bewertungen immer in einem Spannungsfeld von individueller und sozialer Bezugsnorm stehen.

Zum anderen ist der Übergang der Bildungsstufen Kindergarten – Unterstufe von dem Widerspruch des Schulsystems zur Zyklusstruktur des LP 21 und damit verbundenen Handlungsproblemen betroffen. Dies insbesondere, wenn es darum geht, darüber zu entscheiden, ob Kinder nach dem Kindergarten «schulreif» sind. Den Lehrpersonen stellt sich die Frage, woran sie sich im 1. Zyklus orientieren sollen, da dort ein Orientierungspunkt fehlt und somit offen bleibt, welche Kompetenzen bis Ende des Kindergartens erreicht sein sollten.

Formative Bewertung

Insgesamt zeigt sich, dass formative Beurteilungsformen zwar sehr positiv eingeschätzt werden, diese aber als sehr aufwändig erlebt werden und ungeklärt ist, in welcher Form diese am besten umgesetzt werden. Diesbezüglich ist zudem anzumerken, dass eine formative Nutzung der Checks eine Herausforderung zu sein scheint. Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, weil es sowohl bildungspolitische Interpretationen und Positionen von Eltern gibt, die diese eher summativ verstehen möchten.

Entwicklungsmöglichkeiten

Formative Bewertungen würden die genannte Problematik eher abschwächen, auch wenn die Notenvergabe damit eine nicht einfach zu lösende Aufgabe ist. Als Handlungsmöglichkeit hierzu wurde in den Gruppendiskussionen der Fokus auf Lernberichte statt auf Noten genannt. Grundsätzlich wäre ein stärkerer Miteinbezug formativer Bewertungen zudem nicht nur im Hinblick auf die Zyklusstruktur zu begrüssen, sie hätte gemäss Forschungsergebnissen auch auf den integrativen Unterricht eine positive Wirkung (vgl. Krawinkel, 2017).

Literatur

- Arbeitsgruppe Lehrplan 21 & Sonderpädagogik. (2019). Der Lehrplan 21 und sein Umgang mit Vielfalt – eine Analyse aus sonderpädagogischer Perspektive mit Empfehlungen für die Lehrpersonenbildung. Internes Dokument, FHNW.
- Barth, D., & Kocher, M. (2011). Wirkungen gesetzlich verordneter Schulentwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56(4), 414–436.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2018). *Sonderschulung und Lehrplan 21. Fachbericht der Arbeitsgruppe*. Luzern: Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Abgerufen von https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/FB%20Sonderschulung%20Lehrplan%2021_2018-01-31.pdf
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2018). *Sonderschulung und Lehrplan 21. Fachbericht der Arbeitsgruppe*. Luzern: Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Hackbarth, A., & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde - Konzeptionen - Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–205). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich (utb.).
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen* (Deutscheschweizer Volksschulämterkonferenz, Hrsg.). Abgerufen von https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/inline-files/lp21_kinder_komplexe_behinderungen_def_2019.pdf
- Krawinkel, S., Südkamp, A. S., & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 277–295.
- Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht - grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 133–149.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>