



Kompetenzorientierung und Inklusion – eine Zusammenführung auf Unterrichtsebene

Julia Frohn^{1,*}

¹ *Humboldt-Universität zu Berlin*

** Kontakt: Humboldt-Universität zu Berlin,
ZI Professional School of Education (PSE),
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
julia.frohn@hu-berlin.de*

Zusammenfassung: Kompetenzorientierung und Inklusion stellen im Rahmen zeitgenössischer Bildungsreformen zwei zentrale, doch vermeintlich unvereinbare Konzepte dar – zumindest, wenn Kompetenzorientierung als Standardisierung erwarteter Leistungen und Inklusion als Integration von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verstanden wird. Damit wird jedoch der elementare Zusammenhang ausgeblendet, dass sowohl kompetenzorientierter als auch inklusiver Unterricht auf eine umfassende Entwicklung der Lernenden abzielen. In diesem Beitrag werden prozessorientierte Standards für den kompetenzorientierten, inklusiven Unterricht erarbeitet, die zur individuellen Kompetenzentwicklung beitragen sollen. Dafür wird eingangs aufgezeigt, dass die Konzepte der Kompetenzorientierung und der Inklusion häufig verkürzt rezipiert und damit als unauflösbares Spannungsfeld dargestellt werden. Folgt man sowohl der Etymologie des Kompetenzbegriffs als auch seiner gängigsten Definition nach Franz E. Weinert, lassen sich sechs Kompetenzdimensionen ableiten, die es im Unterricht zu fördern gilt. Auf Basis dieser Dimensionen – der individuellen, kognitiven, motivationalen, sozialen, ethisch-normativen und performativen – werden Unterrichtsstandards formuliert, die weder Leistungsanforderungen an Schüler_innen noch sonderpädagogische Förderbedarfe fokussieren, sondern die Prozesse des Lehrens und Lernens betreffen, um individuelle Entwicklung zu ermöglichen.

Schlagwörter: Kompetenzorientierung, Inklusion, inklusiver Unterricht, Standardisierung, Individualisierung



1. Problemaufriss und Ziel dieses Beitrags

Als Reaktion auf das (unter-)durchschnittliche Abschneiden deutscher Schüler_innen im Rahmen der internationalen TIMSS- und PISA-Studien um die Jahrtausendwende wurden verbindliche, länderübergreifende „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz“ (2005) verabschiedet. Diese Regelstandards beschreiben, welche Kompetenzen „Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges“ (KMK, 2005, S. 6) in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in Naturwissenschaften und ausgewählten Fremdsprachen erreichen sollen. Seit 2009 überprüft das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) die Erreichung der Bildungsstandards auf nationaler Ebene, indem es die Leistungserwartungen durch fachspezifische Testaufgaben präzisiert und die KMK-Standards mithilfe von Kompetenzstufenmodellen differenziert – in Mindest-, Regel- und Optimalstandards (KMK et al., 2011, S. 5f.). „Es handelt sich dabei in der Substanz um *Leistungsstandards* (also nicht um *Unterrichtsstandards*)“ (KMK et al., 2011, S. 1; Herv. im Original), obschon die Erreichung der Standards die „erfolgreiche Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts“ (KMK, 2010, S. 10) voraussetzt.

Gleichermaßen ist es seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland im Jahr 2009 Aufgabe von Schule und Unterricht, „inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ (KMK, 2011) durch „einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle und das Erkennen sowie Überwinden von Barrieren“ (KMK, 2011, S. 3) zu ermöglichen. Daher zielt das Thema Inklusion im öffentlichen Diskurs vor allem auf Schüler_innen „mit Behinderungen, die beim schulischen Lernen sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote benötigen“ (KMK, 2011, S. 4). Auch im Sinne dieser Fokussierung wurden vom Verband Sonderpädagogik (2009) *Standards der Sonderpädagogischen Förderung* konzipiert, die nach einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten aufgeteilt sind und als Minimalstandards verstanden werden. Dabei wird – obschon auch hier allgemeiner Unterricht als Orientierung dienen soll, der die Interessen aller Lernenden wahrnimmt – der Inklusionsbegriff letztlich auf das Feld sonderpädagogischen Handelns verengt (Moser Opitz, 2011), wodurch mitunter zahlreiche Potenziale inklusiven Unterrichts vernachlässigt werden.

Ziel dieses Beitrags ist es angesichts dieser Potenziale und im Sinne einer individuellen Kompetenzentwicklung der Lernenden, die Verengung auf entweder Leistungsstandards oder sonderpädagogische Standards zu hinterfragen und stattdessen *Unterrichtsstandards* für kompetenzorientiertes, inklusives Lehren und Lernen zu formulieren. Dafür wird der Kompetenzbegriff knapp etymologisch aufgearbeitet und in sechs verschiedene Dimensionen aufgefächert. Auf Basis dieser Kompetenzdimensionen werden im Anschluss Handlungsrichtlinien in Form von Standards für den kompetenzorientierten, inklusiven Unterricht ausgearbeitet, die eine individuelle, umfassende Förderung von Schüler_innen versprechen. Die hier formulierten Standards sollen bereits existierende Konzepte für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung (z.B. Booth & Ainscow, 2017; Kornmann, 2015; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Reich, 2014; Feyerer, 2012; Markowetz, 2012; Moser, 2012; Textor, 2012; Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009) durch Ergebnisse aktueller Studien untermauern und dahingehend erweitern, dass sie sich am Kompetenzbegriff orientieren, den Kurt Reusser und Jürgen Oelkers (2008) als „Schlüsselkategorie“ (Reusser & Oelkers, 2008, S. 23) des Diskurses über Bildungsstandards ausmachen. So wird eine Verknüpfung der scheinbar widersprüchlichen Forderungen nach Kompetenzorientierung und Inklusion über die gemeinsame Begriffsfundierung geleistet, da die „Orientierung der Unterrichtsziele an Kompetenzen [...] [auch; J.F.] Potenziale für die inklusive Didaktik“ (Eversheim, 2015, S. 220) birgt.

2. Die verkürzte Rezeption von Kompetenzorientierung und Inklusion

Bildungsstandards beschreiben, welche Kompetenzen Schüler_innen in unterschiedlichen Fachbereichen erreichen sollen, sodass mit der Einführung der KMK-Standards ein starker Bezug zwischen den Bildungsstandards und dem Kompetenzbegriff im Sinne leistungsbezogener Anforderungen hergestellt wurde. Während diese Interpretation des Kompetenzbegriffs Verbesserungen im Bildungssystem verspricht, etwa hinsichtlich neuer Möglichkeiten der empirischen Lehr-Lern-Forschung (Prenzel, Gogolin & Krüger, 2007), der „strukturellen und inhaltlichen Annäherung der Bildungspläne der einzelnen Länder“ (Drieschner, 2009, S. 24) oder eines neuen Fachverständnisses „unter Auslassung von manchmal unwichtigen Details“ (Schott & Azizi Ghanbari, 2012, S. 103), etablierte sich schnell auch ein kritischer Diskurs: So wird auf unterrichtlicher Ebene angemahnt, dass die Standardorientierung nichts über die Unterrichtsgestaltung aussage (vgl. Schott & Azizi Ghanbari, 2012, S. 142; Lersch, 2010, S. 33) und dass Könnensbeschreibungen oft vage blieben, sodass die Auslegung der Standards häufig subjektiv sei (vgl. Drieschner, 2009, S. 69). Weitere Kritik zielt auf das Fehlen konkreter Inhalte im Sinne einer willkürlichen Öffnung des Lerngegenstands (Krautz, 2015) und einer Entfachlichung (Böttcher, 2018), auf „ökonomisch-instrumentelle Inbeschlagnahmen“ (Lederer, 2014, S. 500) des Bildungssystems im Siegeszug der Kompetenzorientierung und vor allem auf die mutmaßliche Wertneutralität des Kompetenzbegriffs, da dieser keine moralischen Implikationen habe und damit tradierten Bildungsprinzipien zuwiderlaufe (Ladenthin, 2011).

Gegenwärtige öffentliche und bildungswissenschaftliche Debatten zur Thematik sind häufig durch eine Verkürzung des Kompetenzbegriffs auf die Leistungsdimension gekennzeichnet (Frohn & Heinrich, 2018), die weder seiner Wortherkunft noch seiner gängigsten Definition (vgl. Weinert, 2001, S. 27–28) entspricht. Mit der Einführung der Bildungsstandards wurde schließlich das Ziel formuliert, „dass die Bildungschancen aller gewahrt werden, indem eine wirksamere individuelle Förderung den Unterricht prägt“ (KMK, 2005, S. 5), wobei sich fachliche Standards und tradierte Allgemeinbildnerische Ziele (z.B. eigenverantwortliches Handeln, Erziehung zu Freiheit und Demokratie, Toleranz, Achtung ethischer Normen, politische Verantwortlichkeit etc.) ergänzen sollen (KMK, 2005, S. 7). Zudem sollen Standards auch „Hinweise [...] für die individuelle Diagnostik und Förderung“ (Klieme et al., 2007, S. 10) geben, sodass im kompetenzorientierten Unterricht „die Passung zwischen den jeweiligen Lehr-Lernzielen, den Lernvoraussetzungen der Schüler_innen und der gewählten Methode [...]“ (Stanat, 2018, S. 22) im Vordergrund steht.

Das Thema Inklusion, mit dem u.a. die Frage des Umgangs mit Differenzen als eine der „zentralen schulischen Herausforderungen“ (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017, S. 7) angesprochen wird, ist im hiesigen Diskurs eng mit der Ratifizierung der UN-BRK verbunden. Im Sinne einer weiter gefassten „Heterogenitätsorientierung“ (Budde, 2017, S. 14) wird für diesen Beitrag jedoch ein „breiter“ Inklusionsbegriff (Rödel & Simon, 2017) zugrunde gelegt, der unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen umfasst und nicht allein die Kategorie „Behinderung“ betrifft. Dabei sind Prinzipien der Individualisierung, Diskriminierungsvermeidung oder Diversitätsanerkennung richtungsweisend, um allen Schüler_innen ungeachtet möglicher Differenzlinien – und weit über sonderpädagogische Kategorien hinaus – Bildungsangebote eröffnen zu können. Dies bedeutet, „dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster sozialer Herkunft, mit unterschiedlichen Lernausgangslagen, Sozialisations- und Entwicklungsverläufen, solche mit und ohne Beeinträchtigungen/Behinderungen und Migrationshintergrund, ohne Zugangsbeschränkung, Selektion, Ausgrenzung und Segregierung in Gemeinschaft miteinander lernen und ihre je spezifischen Entwicklungspotenziale entfalten können“ (Feuser, 2017, S. 132). Folgt man dieser Definition, ist inklusiver

Unterricht nichts anderes als guter Unterricht für alle (vgl. Kaiser & Seitz, 2017; Preuss-Lausitz, 2011), der zwar mit strukturellen Veränderungen und einem erhöhten Ressourcenaufwand, nicht aber mit völlig neuen oder unbekanntem Lehr-Lernkonzepten einhergehen muss. Im Gegenteil: „Eine inklusive Pädagogik und ihre Didaktik sollte nicht den Anspruch erheben, eine völlig neue, noch nie da gewesene Pädagogik und Didaktik erfinden zu wollen [...]“ (Markowetz, 2012, S. 150) – und doch werden dezidiert inklusive didaktische Ansätze als „vielfach lückenhaft und unvollständig“ (Wocken, 2016, S. 237) beschrieben. Neben der Frage nach einer angemessenen inklusiven Didaktik wird kritisiert, dass inklusiver Unterricht zu Stigmatisierung von Schüler_innen mit erhöhtem Förderbedarf und damit zu Unzufriedenheit und einem niedrigen sozialen Selbstkonzept führe (vgl. Ahrbeck, 2015); darüber hinaus wird die Dekategorisierung konkreter Förderbedarfe als Gefahr ausgemacht, da sonderpädagogische Expertise durch inklusiven Unterricht, der vermeintlich keine spezielle Förderung zu leisten vermöge, verlorengehe (Ahrbeck, 2015). Die Annahme der potenziellen sozialen Ausgrenzung von Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in inklusiven Settings ist jüngst in Untersuchungen zur psychosozialen Entwicklung von Schüler_innen in der Grundschule angezweifelt worden (Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). Auch die Sorge um den Verlust integrativen bzw. sonderpädagogischen Expert_innenwissens ist in einem inklusiven Unterricht unberechtigt, der durch multiprofessionelle Zusammenarbeit eine individuelle Kompetenzentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen Ausgangslagen zu leisten verspricht. Gezeigt worden ist inzwischen zudem, dass inklusiv Lernende mit erhöhtem Förderbedarf von der gemeinsamen Lernumgebung profitieren, ihren Mitschüler_innen wiederum keine Nachteile durch das inklusive Setting entstehen (vgl. z.B. Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017.; Kocaj, Kuhl, Rjosk, Jansen, Pant & Stanat, 2015). So wird im inklusiven Unterricht idealtypisch die Kompetenzförderung *aller* Lernenden angestrebt.

Obwohl also verschiedene Anknüpfungspunkte zwischen Kompetenzorientierung und Inklusion existieren, werden beide Konzepte oft als fundamental widersprüchlich dargestellt, nicht zuletzt aufgrund der „starke[n] Gleichsetzung von Bildungsstandards mit Kompetenzorientierung“ (Diedrich, 2018, S. 66):

„Bildungsstandards beinhalten als zentrale Idee der Qualitätssicherung die Überprüfung der Erreichung einer einheitlichen Leistungsnorm. Inklusion strebt im Gegensatz dazu eine Steigerung der gleichberechtigten Teilhabe durch Schaffung (ziel)differenter und individueller Möglichkeiten an, um die unterschiedlichen Voraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler optimal zu nutzen“ (Eversheim, 2015, S. 212).

Um dennoch alltäglichen Anforderungen im Umgang mit dem scheinbaren Widerspruch zu begegnen, darf der Kompetenzbegriff nicht auf einen kognitiven Leistungsanspruch hinsichtlich fachlicher Standards verkürzt werden, der die dem Begriff innewohnende Vielfalt einschränkt. Gleichmaßen scheitert die Verbindung von Kompetenzorientierung und Inklusion, wenn Standards für bestimmte Förderbedarfe definiert werden (vgl. Verband Sonderpädagogik, 2009), die schlimmstenfalls zur Zementierung von Kategorien und Stigmatisierung beitragen.

Viel produktiver erscheint es daher, die Umsetzung von Kompetenzorientierung und Inklusion in heterogenen Lerngruppen „durch eine Standardisierung der pädagogischen Prozesse“ (Dedering & Wischer, 2014; vgl. auch Schuck, 2014) sicherzustellen, die zur individuellen Kompetenzentwicklung beitragen sollen. Dabei wird die These verfolgt, dass guter kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht bekannten Kriterien *guten* Unterrichts (Helmke, 2017; Meyer, 2017; Hattie, 2012) folgt und diese lerner_innenzentriert konkretisiert.

3. Begriffsdefinition: Kompetenz-Entwicklung als Unterrichtsziel

Etymologisch lässt sich eine Entwicklung des Kompetenzbegriffs vom Gemeinsamen zum Individuellen nachzeichnen – im 15. Jahrhundert wurde das lateinische „*competere*“ noch mit „zusammenkommen“, „übereinstimmen“ oder „passen“ übersetzt (Huber, 2004), bis es sich bereits im 16. Jahrhundert zu einem Wettbewerbsbegriff (vgl. Englisch: *to compete*) entwickelte und nachfolgend vor allem auf den Bereich der Gewaltenauslegung begrenzt blieb. 1959 wurde der Kompetenzbegriff von R.W. White in die Motivationspsychologie eingeführt, um „die Ergebnisse der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die nicht bloß angeboren oder das Produkt von Reifungsprozessen sind“, zu benennen, die „zum großen Teil vom Individuum selbst besorgt“ (Heckhausen, 1976, Sp. 922) werden müssen, also individuell anzueignen und zu verändern sind. Noam Chomsky überführte den Terminus kurze Zeit später in die Sprachwissenschaft, indem er „spezifische mentale Dispositionen“ (Behse, 1976, Sp. 924) als existenziell für die Herausbildung einer Sprachkompetenz annahm. Für die Entwicklung und Steuerung von Sprache setzte Chomsky den Ablauf kognitiver Prozesse voraus, die auch in der zeitgenössischen Konnotation von Kompetenz eine elementare Rolle spielen. Darüber hinaus spiegelte Chomsky den Begriff in diesem Bedeutungszusammenhang erstmals mit dem für den kompetenzorientierten Unterricht ebenso elementaren Begriff der Performanz, der das Konstrukt der Kompetenz in eine überprüfbare Form kanalisiert (Chomsky, 1973). Diese zu Beginn der siebziger Jahre von u.a. Jürgen Habermas im Sinne einer kommunikativen Kompetenz weiterentwickelte Prägung nahm die heute prominente Stellung des Kompetenzbegriffs vorweg, da Habermas darin nicht nur grammatisches und sprachpraktisches Wissen und Können verband, sondern die kommunikative Kompetenz als Fundament gesellschaftlicher Ordnung postulierte, die soziale Interaktion und Verständigung überhaupt erst ermögliche (Kurtz, 2009).

Im pädagogischen Kontext war es Heinrich Roth, der die Vokabel – über die bis heute aktuelle Unterteilung in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz hinaus – mit dem zentralen Ziel von Bildung verknüpfte, „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ herzustellen (Roth, 1971, S. 180). Durchgesetzt hat sich im bildungswissenschaftlichen Feld schließlich die Definition des Kognitionspsychologen Franz E. Weinert, die auch für die „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al., 2007) zugrunde gelegt wurde. Weinert zufolge sind Kompetenzen

„die bei *Individuen* verfügbaren oder durch sie erlernbaren *kognitiven* Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen *motivationalen*, *volitionalen* und *sozialen* Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und *verantwortungsvoll* nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27–28; Herv. J.F.).

Aus dieser die Begriffsentwicklung widerspiegelnden Definition lassen sich sechs Dimensionen des Kompetenzbegriffs zur individuellen Kompetenzentwicklung ableiten (Frohn, 2017), welche das Fundament für die nachfolgende Systematisierung von Unterrichtsstandards bilden:

1. die *individuelle* Dimension mit Fokus auf Differenzierung und Diagnostik;
2. die *kognitive* Dimension gemäß fachlicher Entwicklungsfacetten;
3. die *motivationale* Dimension als Ursprung und Antrieb kompetenten Handelns;
4. die *soziale* Dimension im Sinne kooperativer Interaktion;
5. die *ethisch-normative* Dimension mit dem übergeordneten Ziel der Solidarität und Mündigkeit und schließlich
6. die *performative* Dimension des Kompetenzbegriffs, die das Konstrukt der Kompetenz durch Anwendung sichtbar und messbar macht.

3.1 Die individuelle Dimension

Gleich zu Beginn von Franz E. Weinerts (2001) Definition ist zu lesen, dass es sich um „die bei *Individuen*“ (S. 27) verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten handeln muss, wenn von Kompetenzen die Rede ist. Die dem Kompetenzbegriff innewohnende individuelle Dimension ist für den inklusiven Unterricht wohl die zentrale Kategorie, auch wenn das Konzept „individualisierte Förderung“ keineswegs klar zu benennen oder ausschließlich positiv konnotiert ist (Wischer & Trautmann, 2014). Laut Thomas Häcker ist individueller Unterricht so zu interpretieren, „dass die Lernangebote auf jedes einzelne Individuum zugeschnitten sind bzw. von ihm selbst gewählt werden können und so die verschiedenen Ausgangslagen, d.h. die zuvor erfassten unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler passgenau berücksichtigt werden“ (Häcker, 2017, S. 277).

Für diese Art Individualisierung spielt didaktische Diagnostik eine elementare Rolle. Sie gehört „zu den ureigensten Kompetenzen des Lehrberufs“ (Prenzel, 2017, S. 21) und ist laut Annedore Prenzel „professionell dreifach fundiert: fachdidaktisch, fachwissenschaftlich und entwicklungstheoretisch“ (Prenzel, 2017, S. 21). Dabei ist hervorzuheben, dass Diagnostik ein ambivalentes Feld umfasst (Expert_innenwissen zur Förderung individueller Kompetenzen vs. potenzielle Stigmatisierung und Selektion; vgl. Simon & Geiling, 2016) und dass Lernvoraussetzungen nicht nur durch psychometrische Messverfahren oder komplexe Beobachtungsschemata zu diagnostizieren sind: „Als einfaches und aufschlussreiches ‚Instrument‘ kommt in allen Bereichen der pädagogischen Diagnostik der Befragung von Schülerinnen und Schülern Bedeutung zu, denn das Zuhören ermöglicht Einblicke in ihre Erlebnis- und Denkweisen“ (Prenzel, 2016, S. 56). Ferner können Unterrichtserzeugnisse aller Art sowie alltägliches (auch nicht-unterrichtliches) Handeln Auskunft über den Entwicklungsstand von Schüler_innen und entsprechende Unterstützungsformen geben (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Hinsichtlich der Themen bzw. des übergreifenden Lernprozesses wird dabei – wie inzwischen auch in Leitlinien zur Kompetenzorientierung gefordert wird (Diedrich, 2018) – idealtypisch am „gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 2013) gearbeitet, wobei dieser unterschiedliche Facetten birgt und jeweils individuelle Inhalte (Frohn, 2018b), Methoden oder Materialien für die Vermittlung erfordert. Dabei teilt nicht nur die Lehrkraft Aufgaben auf Basis des erhobenen Entwicklungsstandes zu oder gewährt unterschiedliche Zeitspannen für die Bearbeitung – im Sinne einer umfassenden Partizipation sollen Schüler_innen dazu angeregt werden, Verantwortung für das eigene, interessengeleitete Lernen zu übernehmen und selbstständig Lernwege zu erproben, wobei einer möglichen Überforderung durch vermittelndes und unterstützendes Lehrkräftehandeln vorzubeugen ist (vgl. Bohl, 2017, S. 268).

Auch in der Diskussion um Bildungsstandards liegt Andreas Helmke zufolge

„der grundlegendste Unterschied zwischen traditionellem und kompetenzorientiertem Unterricht [...] in der gestiegenen Rolle der Diagnostik. Ein kompetenzförderlicher Unterricht muss eine ausreichende Passung zwischen aktuellen Lernvoraussetzungen auf Schülerseite und der Schwierigkeit entsprechender Aufgaben aufweisen“ (Helmke, 2009, S. 48),

wobei vor allem das Zusammenspiel von Diagnose und Unterrichtsgestaltung zum Erfolg individualisierten Lernens beiträgt.

Methodisch kann Individualisierung unterschiedlich umgesetzt werden und basiert häufig auf tradierten Konzepten der Differenzierung (Zeitaufwand, Komplexitätsgrad, Anzahl der Wiederholungen, Grad der Selbständigkeit, inhaltliche bzw. methodische Zugänge, Vorerfahrung, Kooperationsfähigkeit; vgl. Klafki, 2007, S. 189–193). Oft werden Wochenpläne, Freiarbeit, Lernthekeangebote oder Projektlernen als methodische Rahmung ausgewiesen, sodass vor allem der diese Prinzipien zusammenfassende „Offene Unterricht“ (Peschel, 2016) unterschiedliche Herangehensweisen verspricht, um individuelle Entwicklung und Förderung zu ermöglichen – auch wenn kritisiert

wird, dass weder eine trennscharfe Systematisierung der einzelnen Methoden noch umfassende Nachweise hinsichtlich der Wirksamkeit dieser Ansätze vorliegen (Rabenstein & Reh, 2007). Untersuchungen legen jedoch nahe,

„dass offener Unterricht insbesondere dann lernförderlich ist, wenn die Lehrkraft den Unterrichtsgegenstand so strukturiert, dass Schüler neue Inhalte mit bestehendem Wissen verknüpfen und ihre Konzepte erweitern und umstrukturieren können“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 809).

Individualisierter Unterricht darf grundsätzlich weder mit „Einzelunterricht“ verwechselt (Bohl, 2017) noch von adaptivem Unterricht scharf abgegrenzt werden, geht man von einer Adaptivität im Sinne zentraler Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung als „[i]ntelligenter Umgang mit Heterogenität durch Differenzierung von Zielsetzungen, Individualisierung von Aufgabenstellungen und Variation von Methoden und Sozialformen (adaptivity)“ aus (Baumert, Kunter, Brunner, Krauss, Blum & Neubrand, 2004, S. 317). Eine missverständene, weil allzu forcierte Individualisierung führt wiederum „zu einer unverbundenen, parallelen Lernaktivität“, die „weder dem Anspruch an Individualisierung noch an Kompetenzorientierung“ (Diedrich, 2018, S. 68) genügt, da die Gefahr der Isolation einzelner Schüler_innen besteht. Stattdessen muss es darum gehen, allen Schüler_innen individuelles *und* kooperatives Lernen auf Basis ausreichender produktiver Anschlussstellen zu ermöglichen, ohne dabei Differenzkategorien zu reproduzieren. Daraus lassen sich die folgenden Standards ableiten:

1. *Standard: Kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht wird im Hinblick auf die Vielfalt der Lernenden geplant, um ein differenziertes Lehr-Lern-Angebot zu entwickeln, das bei ähnlichen Inhalten individuelle Anschlüsse und Lernerfolge ermöglicht.*
2. *Standard: Kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht erfordert alltägliche didaktische Diagnostik, sodass Lehr-Lern-Prozesse auf Basis von individuellen Interessen, Potenzialen sowie Lern- und Entwicklungsständen von Schüler_innen geplant und umgesetzt werden.*

3.2 Die kognitive Dimension

Die kritische Lesart von Weinerts Kompetenzdefinition legt nahe, dass die kognitive Dimension den anderen übergeordnet sei – so werden „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Weinert, 2001, S. 27) nicht nur zuerst genannt; die darauffolgenden Kategorien werden als die lediglich „damit verbundenen“ charakterisiert. Natürlich ist die kognitive Leistungsförderung aller Schüler_innen Aufgabe kompetenzorientierten, inklusiven Unterrichts – neben leistungsschwächeren Lernenden sollen dabei auch hochbegabte und kognitiv herausragende Schüler_innen gezielt individuelle Förderung erfahren (vgl. Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede & Steinhaus, 2016). Dennoch ist die fachliche Entwicklung nicht als ausschließliches Ziel von Lehr-Lern-Prozessen zu definieren: Die Förderung von z.B. sozialen, motivationalen oder kulturellen Kompetenzen muss im Sinne des pädagogischen Leistungsbegriffs (Bohl, 2003) als ebenso selbstverständlich gelten. Konzepte hierzu, die häufig an ästhetische Bildungsprinzipien angelehnt sind, wurden bisher z.B. aus der Sachunterrichtsdidaktik entwickelt (Pech & Rauterberg, 2016; Gebauer & Simon, 2012). Für andere Fächer stellt dieser Bereich oft ein Desiderat dar, auch wenn der positive Einfluss kultureller und affektiver Komponenten auf z.B. die Sprachkompetenz, das literarische Leseverständnis, soziale Fähigkeiten oder die Persönlichkeitsentwicklung jüngst durch verschiedene Studien bekräftigt wurde (für eine Zusammenschau siehe Rat für Kulturelle Bildung e.V., 2017).

Ein grundsätzlicher Streitpunkt in Bezug auf die kognitive Dimension liegt in der Orientierung der KMK an sogenannten Regelstandards: Während das IQB – auch in Lernbeispielen und didaktischen Kommentaren – zwischen fünf Kompetenzniveaus unterscheidet, hat die KMK Regel- anstelle von Mindeststandards formuliert. Gottfried

Biewer zufolge ist jedoch fraglich, ob nicht auch – oder insbesondere – Mindeststandards „zu Ausschlüssen von Schüler/innen“ (Biewer, 2012, S. 15) führen, die die Mindeststandards unter Umständen nicht erreichen können. Dies trifft nicht nur, wie von Biewer herausgearbeitet, auf Lernende mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen zu, sondern z.B. auch auf Schüler_innen mit Migrationshintergrund oder in prekären Lebenslagen.

In Bezug auf die Formulierung fachlicher Standards im Sinne kognitiver Lernleistungen herrscht im Inklusionsdiskurs Uneinigkeit: Während z.B. Annedore Prengel für die Konzeption von Kompetenzrastern plädiert, die „den fachlichen Gehalt der zu erreichenden Kompetenzen, der anzueignenden Denkschritte und Wissensgehalte in ihrer aufeinander aufbauenden Struktur sprachlich konkret fassen“ (Prengel, 2017, S. 21), weisen die diskontinuierlichen Lernwege im inklusiven Unterricht laut Simone Seitz „eine weit höhere Komplexität als stufige Muster“ (Seitz, 2006b, S. 96) auf. Zudem lassen sich vor allem auf fachlicher Ebene kaum Mindeststandards formulieren, die basale Kompetenzen im jeweiligen Fach schärfen – häufig laufen entsprechende Entwicklungsansätze auf Kommunizieren, Erkennen oder Wahrnehmen als Mindestanforderung hinaus und sind damit eher allgemein- denn fachdidaktischer Natur (Riegert, Sansour & Musenberg, 2015). Demnach liegt die Antwort auf die Streitfrage wohl nicht nur in der Formulierung fachlicher Kompetenzraster, sondern in einem breiten Fundus fachlich konkretisierter Entwicklungsmöglichkeiten und Aufgabenformate. Entsprechende Lernaufgaben, die weniger der Kontrolle, sondern vielmehr dem Kompetenzaufbau dienen, müssen „hinreichend komplex sein, damit sich die unterschiedlichen Lerntypen und Interessen verwirklichen können“ (Möller, 2012, S. 18), was auch eine offene Wahl der Aufgaben und unterschiedliche Bearbeitungswege implizieren sollte.

Insbesondere im Hinblick auf die kognitive Dimension des Kompetenzbegriffs, die unter dem Stichwort „kognitive Aktivierung“ im Bereich der Lehr-Lern-Forschung neben umsichtiger Klassenführung und einem unterstützenden Unterrichtsklima eine der sogenannten Basisdimensionen der Unterrichtsqualität betrifft (vgl. Klieme & Rakoczy, 2008, S. 228), stellt sich die Frage, inwieweit auch inklusiver Unterricht eine temporäre Trennung von Schüler_innen nach spezifischen Voraussetzungen zulassen sollte:

„Maßnahmen der ‚Inneren Differenzierung und Individualisierung‘ oder der ‚Inneren Differenzierung durch Individualisierung‘ können eine uneingeschränkte kooperative Beteiligung im Gemeinsamen Unterricht nicht umfassend garantieren. Temporäre exklusiv-individuelle Lernsituationen sollten deshalb als unverzichtbare Grundform im Gemeinsamen Unterricht anerkannt, individualpädagogisch begleitet und gewinnbringend didaktisch gestaltet werden“,

resümiert Reinhard Markowetz (2012, S. 154). Tatsächlich kann auch im inklusiven Unterricht eine zeitweilige Separation von Schüler_innen die Vielfalt gemeinsamer Lernsituationen (vgl. Wocken, 1998) bereichern und produktiv mitgestalten – so lange die Trennung nicht dauerhaft ist und kein auf kognitive Lernziele reduziertes Leistungsprinzip verfolgt wird.

3. *Standard: Im kompetenzorientierten, inklusiven Unterricht beruht die Förderung von Leistung auf einem ausgewogenen Verhältnis aller Kompetenzdimensionen, um eine Entfaltung in allen für den Entwicklungsprozess relevanten Kompetenzfacetten zu gewährleisten.*
4. *Standard: Im kompetenzorientierten, inklusiven Unterricht können temporäre exklusiv-individuelle Lernsituationen gezielte Unterstützung ermöglichen, wobei eine Hierarchisierung auf Basis kognitiver Dispositionen zu vermeiden ist.*

3.3 Die motivationale Dimension

Weinerts Begriffsverständnis verortet sowohl motivationale als auch volitionale Komponenten im Kompetenzbegriff; den KMK-Standards für die Lehrerbildung zufolge sind „motivationale Grundlagen der Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung“ (KMK, 2014, S. 5) Angelpunkte der Lehrkräftebildung und damit guten Unterrichts. Nicht umsonst spielen psychologische Theorien zu Motivation (z.B. Rheinberg, 2006; Deci & Ryan, 1993) oder Untersuchungen zur positiven Auswirkung von Motivation auf den Lernerfolg (z.B. Helmke, 2017; Hattie, 2012) eine so prominente Rolle in lehr-lern-theoretischen Diskursen: So zeichnet sich guter kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht stark durch eine hohe Motivierung aus, die – neben anderen Faktoren – u.a. durch eine anregende und angstfreie Lehr-Lern-Atmosphäre, Erfolgszuversicht durch realistische, an Fähigkeiten angepasste Ziele, geeignete Methoden und Medien oder positives Feedback hergestellt werden kann.

Motivierung wird darüber hinaus auch durch ein erhöhtes Maß an Partizipation erreicht (Simon & Hershkovich, 2016), die im Inklusionsdiskurs zunehmend an Relevanz gewinnt und anhand von vier Ebenen konkretisiert werden kann:

„Erstens über die gestaltende Teilhabe aller Lernenden in Schule und Unterricht ohne Ausschluss, zweitens über Aspekte demokratischer Bildung und des Demokratie-Lernens, drittens über die Aktivierung der Schüler_innen und viertens über die Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse“ (Simon & Pech, 2018, o.S.).

Demnach sind Lernende nicht nur in basale Entscheidungen einzubinden, die z.B. die Wahl der Sozialform oder der Lernpartner_innen betreffen – vielmehr sollen auch die inhaltliche Planung sowie deren Umsetzung aktiv von den Schüler_innen mitgestaltet werden. So beruht der partizipatorische Anspruch auch auf einer gemeinsamen Themenfindung, sodass im inklusiven Unterricht die Interessen und Vorkenntnisse der Lernenden stärker in den Vordergrund gerückt werden, was sich unter anderem positiv auf die Motivation auswirkt (Reich, 2014). Simone Seitz' (2006b) Konzept des „Kerns der Sache“ zufolge soll etwa „mit den Kinderperspektiven als Ausgangspunkt [...] ein Lerninhalt grundlegend ‚vom Kopf auf die Füße gestellt werden‘“ (Seitz, 2006b, o.S.). Darauf aufbauend soll die Schüler_innenperspektive gewissermaßen neu „modelliert“ werden, sodass der fachliche Gehalt gestärkt wird. Hier wird die Motivation sowohl durch die Anknüpfung an Erfahrungen und Interessen der Schüler_innen als auch durch ein erhöhtes Selbstwirksamkeitsempfinden gefördert. Dennoch kann es trotz des Wissens um diese positiven Auswirkungen in der Schulpraxis erhebliche Diskrepanzen zwischen dem Wunsch nach Partizipation und dessen Umsetzung – vor allem hinsichtlich der Stundengestaltung (vgl. Abs, Klieme & Roczen, 2007, S. 58) – geben. Zudem wird der Grad der Partizipation seitens der Schüler_innen oft als niedriger empfunden als seitens der Lehrkräfte (Coelen & Wagener, 2011), weshalb Lernende sowohl im Unterricht als auch in außerunterrichtlichen Lehr-Lern-Settings stärker in die Gestaltung der Lernprozesse eingebunden werden sollten.

Die motivationale Dimension wird zudem durch die Hinwendung zu kulturellen und ästhetischen Phänomenen bedient (Rat für Kulturelle Bildung e.V., 2017); auch Raum- und Körpererfahrungen der Schüler_innen werden so Teil der Entwicklungs- und Lernprozesse (Pech & Rauterberg, 2016, S. 140). Darüber hinaus gilt individuelles Feedback (vgl. performative Dimension), das sich auf den Lernprozess und den kumulativen Kompetenzaufbau bezieht, als relevante Komponente für kognitive und motivationale Entwicklung der Schüler_innen (Lütje-Klose, 2012). Auch kooperative Prozesse haben im gemeinsamen Lernen eine motivationsfördernde Bedeutung (vgl. soziale Dimension).

5. Standard: Kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht motiviert Schüler_innen auf Basis individueller Interessen, Fähigkeiten und Bereitschaften.

Dabei sind kognitive, soziale und kreativ-ästhetische Parameter gleichrangig zu beachten.

6. Standard: *Kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht gewährt allen Schüler_innen Partizipation im Sinne einer demokratischen Mitgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen – sowohl in der Mitbestimmung der Themen und Ziele als auch in der Wahl der Methoden, Lernformen und Medien.*

3.4 Die soziale Dimension

Neben der Bezugnahme auf Weinerts Definition beschreibt die Kultusministerkonferenz kompetenzorientierten Unterricht u.a. dahingehend, dass er „soziale Kompetenzen (z.B. Kooperation und prosoziales Verhalten) aufbaut und in besonderer Weise fördert“ (KMK, 2010, S. 10). Für inklusive Lehr-Lern-Settings ist die soziale Dimension, die sich z.B. in ko-konstruktiven Lernprozessen oder durch Team-Teaching-Konzepte, aber auch durch Relationen zwischen Schüler_innen und ihren Lernumgebungen ausdrücken kann, konstitutiv.

Untersuchungen bekräftigen, dass ein höheres Maß an Kooperation zwischen Lehrpersonen zu besseren Schüler_innen-Leistungen, größerer Lehrkräftezufriedenheit, vermehrter Übernahme von Verantwortung und damit einhergehender individueller Förderung und schließlich erfolgreicherer Umsetzung von Schulreformen führen kann (zur Übersicht siehe Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006), weshalb verschiedene Kooperationsformen sowohl für inklusiven als auch für kompetenzorientierten Unterricht als unerlässlich gelten. Inklusiver Lehr-Lern-Settings zeichnen sich darüber hinaus insbesondere durch die Kooperation in multiprofessionellen Teams – also im Zusammenschluss von Fach- und Förderlehrkräften sowie pädagogischen oder therapeutischen Betreuer_innen – aus, auch wenn eben diese Zusammenarbeit oft als eine der größten Herausforderungen der handelnden Akteur_innen empfunden wird (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Hier ist es wichtig, vermeintliche Hierarchien, die sich aus tradierten Rollenzuteilungen ergeben können, zu nivellieren und Gleichberechtigung unter den pädagogisch Handelnden zu etablieren (Bender & Heinrich, 2016). Entsprechende Balance kann durch bewusste Rollenwechsel oder größtmögliche Transparenz in Bezug auf die Handlungsfelder der Pädagog_innen gestiftet werden – dazu soll auch die Fachlehrkraft über sonderpädagogische und die Förderlehrkraft über fachliche Kompetenzen verfügen.

Unter den Lernenden ist kooperatives Arbeiten im inklusiven Unterricht ebenso relevant – nicht erst seit Feusers „entwicklungslogischer Didaktik“ beschäftigt sich der Integrations- und der daraus erwachsene Inklusionsdiskurs mit dem Ideal, dass „alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten“ (Feuser, 1988, S. 177). Hierfür müssen die Unterschiede in den Voraussetzungen und Lernweisen der Schüler_innen beachtet und miteinander verknüpft werden, sodass „Schüler/innen in inklusiven Settings miteinander und nicht nebeneinanderher lernen, um ko-konstruktiv lernen zu können, aber auch um sich sozial eingebunden zu fühlen“ (Seitz & Scheidt, 2012, o.S.). Werden kooperative Lernformen als grundsätzlicher Bestandteil inklusiven Unterrichts wiederholt eingesetzt und kultiviert, wird die Unterschiedlichkeit in der Herangehensweise als Ressource erkannt und produktiv genutzt. Die sogenannte Ko-Konstruktivität zielt dabei darauf ab, dass ein unterrichtliches Problem

„nicht von einzelnen Beteiligten alleine in ähnlicher Weise gelöst werden kann. Die gemeinsam ausgehandelte Ko-Konstruktion sollte für alle Beteiligten neue Deutungsaspekte bei der gemeinsamen Problembewältigung beinhalten und damit auch potentiell individuelle Lernprozesse eröffnen“ (Brandt & Höck, 2012, S. 250).

sowie andere Bereiche fördern: So zeigten sich in Meta-Analysen zum gemeinsamen Lernen „Verbesserungen von Schülern in den schulischen Leistungen, im Selbstkonzept und in den sozio-emotionalen Bereichen“ (Hardy et al., 2011, S. 824). Auch hier gilt es, Hierarchisierung zu vermeiden, da subsidiäre Lernsituationen ein Leistungsgefälle eröffnen können (Thäle, 2017), das für weniger leistungsstarke Schüler_innen in ein Belastungsempfinden oder negatives Selbstwirksamkeitserleben umschlagen kann. Ob ein anregendes Klassenklima entstehen kann, hängt demnach unter anderem davon ab, „wie weit es den Lehrkräften gelingt, den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach emotionaler und sozialer Bindung“ (Schuck, 2014, S. 167) gerecht zu werden – dass dies gelingen kann, legte jüngst die BiLieF-Studie nahe, in der „inklusiv beschulte Kinder im betrachteten Zeitraum über ein durchschnittlich ebenso hohes Wohlbefinden und Selbstkonzept wie Förderschulkinder“ (Lütje-Klose et al., 2018, S. 114) berichteten.

7. *Standard: Kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht verlangt nach multiperspektivischer Förderung und damit nach Kooperation unter Pädagog_innen zur gemeinsamen und gleichrangigen Planung und Gestaltung von Unterrichtsprozessen.*
8. *Standard: Kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht beinhaltet kooperative und ko-konstruktive Lehr-Lern-Aktivitäten, die bei individueller Förderung aller Schüler_innen das gemeinsame Erreichen der Gruppenziele verfolgen. Dabei ist neben der anberaumten Leistungssteigerung den Bedürfnissen der Lernenden nach emotionaler und sozialer Bindung nachzukommen.*

3.5 Die ethisch-normative Dimension

Im Anschluss an Weinerts Definition, der zufolge Kompetenzen „verantwortungsvoll“ zu nutzen sind, unterscheidet der Kognitionspsychologe zwischen fachlichen, fachübergreifenden und „Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten“ (Weinert, 2001, S. 28). Mit dem Anspruch an „moralische Kompetenzen“ wird die Kompetenzorientierung weit über den Fachunterricht hinaus in einen gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt, auf dem der Inklusionsdiskurs fußt: Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (vgl. Frohn & Simon, 2018), die im Sinne grundsätzlicher Diskriminierungsvermeidung allen Menschen ungeachtet ihrer Herkunft, Fähigkeiten oder Interessen Anerkennung und Achtung zu garantieren verspricht. Dem Index für Inklusion zufolge basieren entsprechende Erziehungsprozesse darauf, alle schulbezogen Handelnden (Kinder, Jugendliche, Eltern, Pädagog_innen, außerschulische Partner_innen etc.) in gleicher Weise wertzuschätzen (Booth & Ainscow, 2017).

Zur Schaffung einer achtungsvollen Lernatmosphäre bedarf es eines offenen und respektvollen Umgangs, sowohl unter Lehrkräften als auch unter Lernenden. Dieses Prinzip, das auch Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ unter dem Schlagwort der *egalitären Differenz* (Prengel, 2001) zugrunde liegt, stützt sich auf Parameter wie Selbstachtung und Anerkennung, Offenheit gegenüber anderen, die Kultivierung und positive Wertung von Verschiedenheiten, Kollektivität, Entfaltung der einzelnen und der Gruppe sowie Achtung vor Grenzen, Ritualen oder Regeln anderer und der Mitwelt im Allgemeinen (Prengel, 1993). Vera Moser (2018) zufolge sind „im einschlägigen inklusionsbezogenen Fachdiskurs vier Facetten zu beobachten, die ethische Referenzpunkte begründen: Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Antidiskriminierung und Anerkennung“ (Moser, 2018, o.S.), womit einmal mehr bestärkt wird, dass inklusive Fragen keinen neuen bildungspolitischen Vorgaben entstammen, sondern den Bildungsdiskurs seit jeher mitbestimmen.

Was also traditioneller Grundsatz pädagogischen – und immer auch normativ geprägten – Handelns ist, wird durch die auf Inklusion abzielende Bildungsreform lediglich in den Fokus gerückt. Gerade in Wechselwirkung mit der Formulierung von Bildungsstandards entsteht hier jedoch ein scheinbarer Widerspruch, da standardbasiertes Lernen und Lehren allzu oft ausschließlich funktionale Kompetenzen fokussiert. Laut Simone Seitz produziert die „Nichterfüllung von Leistungsanforderungen in Form von Standards“ eine Anomalität, da „Leistungen, die nicht in den von den Standards erfassten Bereich ‚passen‘, [...] implizit als ‚Abweichung‘ einem Feld außerhalb des selbst produzierten Spektrums von ‚Normalität‘ zugeordnet“ (Seitz, 2006a, S. 194) werden. So besteht durch die Verkürzung die Gefahr, dass gemäß der unablässigen Leistungssteigerung und Wettlaufmentalität durch Bildungsstandards „das noch gar nicht so lange erkämpfte Bildungsrecht für alle durch Bildungsstandards gefährdet und die anthropologische Grundvoraussetzung der Lern- und Bildungsfähigkeit eines jeden Menschen infrage gestellt sein könnten“ (Moser Opitz, 2011, S. 95). Annedore Prengel zufolge müssten entsprechende Standards demnach vielmehr als *Lernangebote* anstelle von Lern- und Leistungspflichten interpretiert werden (Prengel, 2016), die tradierten ethischen Prinzipien eines humanistisch geprägten Bildungsbegriffes folgen. Diese sind nicht nur im Umgang untereinander zu verankern, sondern auch in Lehr-Lern-Inhalten und deren Vermittlung zu verdichten: So liegt z.B. für Herbert Altrichter und Kolleg_innen eine mögliche Lösung in der didaktischen Aufbereitung entsprechender Inhalte, „die von einer Wertschätzung der Lernrechte und -bedürfnisse der Schüler/innen und einer Orientierung auf eine Vielfalt von Lernwegen getragen wird“ (Altrichter et al., 2009, S. 350).

Wie in allen anderen aufgeführten Dimensionen ist auch hier von einem breiten Inklusionsverständnis auszugehen, das der Kategorisierung bzw. Stigmatisierung von Schüler_innen auf Basis sonderpädagogischer Förderbedarfe vorbeugt und stattdessen alle denkbaren Heterogenitätsdimensionen umfasst. Konkret benannte sonderpädagogische Förderbedarfe können nicht nur zur Vergabe schlechterer Noten und einem Überforderungsgefühl seitens der Lehrkraft führen (Boger & Textor, 2016); entsprechende Diagnosen können auch darin resultieren, dass sich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings „signifikant weniger von ihrer Lehrkraft angenommen fühlen“ (Vock, Gronostaj, Kretschmann & Westphal, 2018, S. 133). Dennoch sind solche Zuweisungen „andererseits unverzichtbar, weil anhand begrifflicher Kategorien Wissen über Lebenslagen verschiedener Gruppierungen und angemessene pädagogische Strategien“ (Prengel, 2016, S. 59) aufgebaut werden und damit auch zur Kompetenzentwicklung beigetragen wird – ein grundsätzliches Spannungsfeld im inklusiven Lehrkräftehandeln. Gasterstädt und Urban (2016) plädieren in diesem Zusammenhang für eine Fokusverschiebung in Forschung und Praxis: von der Konzentration auf Einstellungen zu *Inklusion* hin zur Sensibilisierung für *Exklusionsmechanismen*. Zur Vermeidung von Exklusion ist Unterricht dabei so zu gestalten, „dass er mit der Unterschiedlichkeit der Schüler_innen in Lernstilen, -interessen, -tempo oder -motivation, in Vorwissen oder Fähigkeiten *aner kennend* umgeht“ (Budde & Blasse, 2017, S. 242; Herv. J.F.), ohne dabei spezifische Eigenschaften zu akzentuieren. So muss, wie z.B. Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow (2015) nahelegen, die grundsätzliche Bereitschaft zur Reflexion über eine Dekategorisierung vorliegen, um inklusiven Unterricht erfolgreich zu gestalten. Die so entstehende „Caring Community“ (Prengel, 2017) ermöglicht es allen Mitgliedern der Gruppe, individuell am Gemeinwohl sowie am emotionalen, sozialen und kognitiven Lernen mitzuwirken. Gleichermäßen darf inklusiver Unterricht nicht als Abweichung von „normalem Unterricht“ oder als unerreichbare Utopie definiert werden, wobei hier der B!S-Studie (*Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung*) zufolge bereits positive Entwicklungen zu verzeichnen sind: „Wenn die Lehrkräfte ihr Verständnis von Unterricht mit inklusivem Anspruch erläutern, ist es ihnen ein wichtiges Anliegen, dass das gemein-

same Lernen im Unterricht von allen Beteiligten als ‚normal‘ angesehen wird“ (Kahlert & Kazianka-Schübel, 2016, S. 41).

9. Standard: *Kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht basiert dem Prinzip der egalitären Differenz zufolge auf der Wertschätzung von Vielfalt bei gleichzeitiger Förderung von Individualität.*

10. Standard: *Kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht beugt exkludierenden Mechanismen vor. Die gemeinsame Lernsituation ist der Normalfall, in dem allen Lernenden grundsätzlich die gleichen Rechte sowie wechsel-seitige Anerkennung zustehen.*

3.6 Die performative Dimension

Die komplexen Konnotationen des Kompetenzbegriffs ergeben sich nicht zuletzt aus dem Widerspruch, dass Kompetenzen zwar häufig als Dispositionen interpretiert werden (vgl. z.B. Klieme & Leutner, 2006), sich aber erst in der beobachtbaren Performanz manifestieren, wodurch eine Kompetenz überhaupt erst messbar wird. Problematisch ist bei der Messung von Kompetenzen jedoch einerseits die Entstehung eines sogenannten „Bedeutungsüberschusses“, nach welchem Lernende im situativen Überprüfen von Kompetenzen scheitern, obwohl sie kompetent im entsprechenden Feld sind oder trotz Inkompetenz durch Zufall richtige Ergebnisse produzieren (vgl. Schott & Azizi Ghanbari, 2012, S. 46f.); andererseits ist in Bezug auf Anforderungsbereiche und Operatoren sowie auf die Untergliederung in Teilkompetenzen selten die notwendige Trennschärfe gegeben, um die Performanz der Schüler_innen adäquat zu beurteilen (vgl. Drieschner, 2009, S. 61). Schon vor der Einführung der Bildungsstandards wurde die Erfolgskontrolle jedoch kontrovers diskutiert: „Traditionelle Formen der Leistungsmessung, so die Argumentation, können die gesamte Bandbreite anspruchsvoller Lernziele weder überprüfen noch tragen sie zur Förderung von fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen bei“ (Maier, 2010, S. 294). Wenn ferner der Widerspruch zwischen Selektionsfunktion der Schule einerseits und Bereitstellung des elementaren Rechts auf Chancengleichheit andererseits in die Debatte einfließt, erscheint die Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht noch komplexer, weshalb die Frage nach Formen der Leistungsbewertung „zum Bewährungsfall der inklusiven Schule“ (Schuck, 2014, S. 168) stilisiert wird. Daher wurden zahlreiche Ansätze zur inklusiven Erfolgskontrolle formuliert (z.B. Textor & Lütje-Klose, 2017), die vornehmlich auf einen „mehrperspektivischen Leistungsbegriff“ (Prenzel, 2017), eine „mehrstufige Leistungsrückmeldung“ (Schuck, 2014) oder eine „inklusive Leistungskultur“ (Seitz, 2006a) abzielen. Dabei müssen Leistungsunterschiede aus Achtung aller Beteiligten auch sichtbar gemacht werden, doch dürfen sie keine hierarchisierende Wirkung in Form von Bevorzugung oder Benachteiligung auf die Lerngruppe haben (Prenzel, 2017). So sollen Leistungsunterschiede nicht – wie eine häufig von Inklusionskritiker_innen bemühte populistische Formel lautet – nivelliert werden, was auch der zunehmend prominente Diskurs um Begabtenförderung zeigt: Gemäß dem Ziel der individuellen Kompetenzentwicklung wird in inklusiven Settings Hochbegabtenförderung betrieben, die „dementsprechend ein[en] konzeptionelle[n] Baustein inklusiver Praxis und kein[en] Gegensatz hierzu“ (Pfahl & Seitz, 2014, S. 47) darstellt.

Als zentrales Prinzip für die Leistungsmessung setzt sich vermehrt die *formative*, also prozesshafte Form der Bewertung bzw. des „Assessment“ im Gegensatz zur summativen Leistungsbewertung durch, auch weil „vor allem leistungsschwächere Schüler von formativen Leistungsmessungen profitieren und gleichzeitig die Leistungswerte aller Schüler gesteigert werden [...]“ (Maier, 2010, S. 300). Hier werden, der Logik stetiger Diagnostik folgend, auf Basis der Lernausgangslage passende Lernformen und Materialien konzipiert und angewandt, woraufhin mit der Bilanzierung des Prozesses neue, oft anspruchsvollere Lernaktivitäten geplant werden können (Prenzel, 2017;

Seitz, 2006a). Felix Winter (2015) hat eindrücklich aufgezeigt, dass so zahlreiche Überschneidungspunkte zwischen Kompetenzorientierung und Inklusion produktiv zu nutzen sind, etwa hinsichtlich des Erkennens der „Zone der nächsten Entwicklung“ und der Umsetzung entsprechender Fördermaßnahmen, der transparenten Darstellung von Erwartungen, der Passung zwischen Gegenstand und Lernenden oder der diagnostischen Fundierung von Leistungsbeurteilungen. Zur Erfüllung dieser Anforderungen kann eine „neue Aufgabenkultur“ (Winter, 2015, S. 42) im Sinne individueller Lernaufgaben beitragen, die verschiedene Formen von Rückmeldung und flexible Bearbeitungswege zulässt – im Sinne eines breiten Kompetenzbegriffes sollten dabei neben der kognitiven Dimension auch andere Kompetenzbereiche gefördert werden.

In jedem Fall muss die Leistungsbewertung an eine motivierende und informative Feedback-Kultur geknüpft werden, die weit über die Unterscheidung von richtig vs. falsch hinausgeht (Hattie, 2012). Dazu können neben Gesprächen, Werkstücken, selbstreflexiven Texten, Portfolios oder Beobachtungen auch Lernberichte als Alternative zu Ziffernoten dienen, wie sie z.B. in der Bielefelder Laborschule eingesetzt werden und zu einer „deutlich heterogenitätssensibler[en]“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 100) Lernkultur führen. Zum Feedback gehört es auch, Ziele transparent zu benennen, Lernwege gemeinsam nachzuvollziehen, Fehlern produktiv zu begegnen sowie angst- und beurteilungsfreie Räume zu schaffen (vgl. Winter, 2015; Altrichter et al., 2009). Dabei gelten nicht nur Lehrende als Rückmeldungsinstanz; Peer- und Selbstbeurteilungsprozesse sind im inklusiven und im kompetenzorientierten Unterricht in besonderem Maße zu unterstützen, da entsprechende partizipative Praktiken der Leistungsbewertung zwar als erfolversprechend gelten, jedoch nur selten zum Einsatz im alltäglichen Schulunterricht kommen (vgl. Klieme, Bürgermeister, Harks, Blum, Leiß & Rakoczy, 2010).

11. Standard: Im kompetenzorientierten, inklusiven Unterricht folgt die (formative) Leistungsbewertung lerner_innenzentrierten Prinzipien wie Prozesshaftigkeit, Flexibilität und Wertschätzung von Leistungsvielfalt.

12. Standard: Kompetenzorientierter, inklusiver Unterricht geht mit einer kommunikativen und angstfreien Feedback-Kultur einher, in der individuelle Ziele wie auch Wege zur Zielerreichung passgenau, transparent und partizipativ formuliert werden.

4. Fazit und Ausblick

Die hier aufgeführten Standards für kompetenzorientiertes, inklusives Lehren und Lernen bündeln bekannte Prinzipien aus den Diskursen um Inklusion und Kompetenzorientierung und führen sie auf Basis der dem Kompetenzbegriff innewohnenden Dimensionen zusammen. Damit soll eine Brücke zwischen beiden Konzepten geschlagen werden, deren grundlegende Gemeinsamkeit bei vergleichender Betrachtung offensichtlich erscheint: „Zusammenfassend zeigt sich, dass Inklusion Anforderungen verstärkt, die ohnehin zum Lehrerberuf gehören“ (Kahlert & Kazianka-Schübel, 2016, S. 53) – Gleiches lässt sich auch über die Kompetenzorientierung resümieren, wenn der Kompetenzbegriff nicht verkürzt im Sinne kognitiver Leistungserwartungen definiert wird, sondern auch soziale, motivationale und ethische Implikationen trägt.

Problematisch bleibt bei der Zusammenführung beider Konzepte, dass die ausgewogene Fokussierung aller Dimensionen des Kompetenzbegriffs Lehrpersonen unweigerlich in einen performativen Widerspruch führen muss, der von der KMK zwar ausgewiesen, nicht aber aufgehoben wird: „Für die schulische Bildung und Erziehung aller werden allgemeine Bildungsstandards und Lehrpläne zugrunde gelegt. Daneben ist individuellen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen sowie dem Leistungswillen Rechnung zu tragen“ (KMK, 2011, S. 9). So stehen Lehrkräfte häufig weiterhin in der Pflicht, Standards zunächst im Sinne von Fach- bzw. Leistungsstandards der Schü-

ler_innen auszulegen – umso stärker muss auch in der Lehrkräftebildung darauf verwiesen werden, dass die kognitive Dimension des Kompetenzbegriffs nicht alle anderen Begriffsfacetten dominieren darf, da dies den Prinzipien inklusiven Lehrens und Lernens zuwiderliefe.

Ebenso bedenklich wie die Konzentration auf die Leistungsdimension erscheint allerdings eine Standardisierung aus ausschließlich sonderpädagogischer Perspektive, die durch die Fokussierung einzelner Heterogenitätsdimensionen oder Förderschwerpunkte eher zur Stigmatisierung von Kindern mit Beeinträchtigung als zum Abbau von Diskriminierungen beitragen kann – gleichwohl die entsprechende sonderpädagogische Expertise wertvoll für die Kompetenzentwicklung einzelner Lerner_innentypen ist.

Der Appell, Standards auf Seiten der Unterrichtsführung aufzustellen (Schuck, 2014), erscheint als produktiver Weg, reflektiert mit dem vermeintlichen Widerspruch umzugehen. Natürlich sind diese Standards an die jeweils vorherrschenden Bedingungen einzelner Bildungsinstitutionen (Frohn, 2018a) anzupassen und dürfen nicht als starre Regeln, sondern müssen als Prozessvariablen interpretiert werden, die helfen, den Unterricht in allen Schulformen auf Basis kompetenzorientierter, inklusiver Prinzipien zu strukturieren. So umstritten der Begriff der „Standards“ auch ist: Werden sie als prozesshafte Richtlinien statt als dogmatische Direktiven interpretiert, kann der Standard-Begriff im hier skizzierten Sinn zum professionellen Lehrkräftehandeln im alltäglichen Unterricht beitragen.

Dafür sind alle aufgezeigten Dimensionen des Kompetenzbegriffs als Gliederungsprinzip geltend zu machen, sodass auch der aus der Inklusionsforschung stammende Ansatz verfolgt wird, „dass der Unterricht nicht nur auf die Förderung kognitiver Kompetenzen abzielen kann, sondern die Förderung von Kompetenzen in allen Bereichen anregen muss, um ein vielseitiges Lernen anzuregen, das allen Kindern gerecht wird“ (Textor, 2012, o.S.).

Vor diesem Hintergrund gilt es nun in einem nächsten Schritt, *fachspezifische* Unterrichtsstandards zu formulieren, die weniger darauf abzielen, die Fachkompetenzen von Schüler_innen zu beschreiben, und stattdessen danach fragen, welche Voraussetzungen das Fach anhand der hier aufgeführten Standards erfüllen muss, um allen Lernenden eine vielfach ausgeprägte Kompetenzentwicklung zu ermöglichen (vgl. auch Simon & Pech, 2018). Damit könnte auch die Debatte um stufen- oder spiralförmige Fachstandards im inklusiven Unterricht (s.o.) um unterrichtsspezifische Facetten erweitert und möglicherweise erhellt werden.

Gleichermaßen muss geprüft werden, ob die formulierten Unterrichtsstandards in alltäglichen Lehr-Lern-Situationen mess- und überprüfbar sind. Dafür sind Indikatoren auszumachen, anhand derer die hier aufgestellten Standards validiert werden können.

Als Ausblick bleibt darüber hinaus festzuhalten, dass es zur Umsetzung der aufgeführten Standards auch – oder zuvorderst – Änderungen auf der Makro- und der Mesoebene (Fend, 2008) des Bildungssystems bedarf, da es „ohne eine Umstrukturierung des Systems oder zusätzliche Personal- und Sachausstattung [...] kaum gelingen [wird], qualitätsvolle Inklusion für alle Kinder an allgemeinen Schulen umzusetzen“ (Hollenbach-Biele, 2016, S. 30). Die dafür benötigte „deutliche Erhöhung des staatlichen Ressourceneinsatzes“ (Moegling, 2010, S. 25) dient nicht nur der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote. Sie hilft auch, „[g]ünstige Bedingungen für die Einlösung standardorientierter Erwartungen“ (Moegling, 2010, S. 25) herzustellen. Demnach sind Lehrkräfte mit umfassenden Mitteln zu unterstützen, da häufig noch immer eine unangemessene und

„romantisch zu nennende Vorstellung bezüglich der problemlosen ‚Vermittlung‘ beider Anspruchspole – personalisierendem Umgang mit Individualität und Heterogenität und geforderte Standarderreichung – [...] darin [besteht] zu meinen, deren Realisierung wäre möglich, wenn sich Schulen und Lehrpersonen nur genügend stark anstrengen würden“ (Reusser, 2014, S. 79).

So müssen Schulen und Lehrer_innen mit den nötigen Ressourcen sowie Kenntnissen und Fähigkeiten ausgestattet werden, da auch ohne eine entsprechende Aus- bzw. Fortbildung kein professioneller Umgang mit den anspruchsvollen Anforderungen vorauszusetzen ist.

Abschließend implizieren die hier aufgestellten Unterrichtsstandards „z.T. massive Irritationen und Reformen auf potenziell allen Ebenen“ (Rödel & Simon, 2017, o.S.) – in den tradierten Strukturen des Bildungswesens ist die Umsetzung dieser Anforderungen kaum möglich. Sollte es aber gelingen, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen und langfristig zu etablieren, erscheinen Standards für den kompetenzorientierten, inklusiven Unterricht als geeignet, um den – oft von Widersprüchen gekennzeichneten – Herausforderungen im Unterrichten heterogener Lerngruppen gerecht werden zu können.

Literatur und Internetquellen

- Abs, H.J., Klieme, E., & Roczen, N. (2007). *Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und Leben“*. Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Ahrbeck, B. (2015). INKLUSION – ein unerreichbares Ideal? In R. Braches-Chyrek, C. Fischer, C. Mangione, A. Penczek & S. Rahm (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Schule – Unterricht – Profession* (S. 27–44). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S., & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Nationaler Bildungsbericht Österreich, Bd. 2) (S. 341–360). Graz: Leykam.
- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314–345). Münster: Waxmann.
- Behse, G. (1976). Sprach- und kommunikative Kompetenz. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 4: I–K* (Sp. 923–933). Basel: Schwabe.
- Bender, S., & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft* (S. 90–104). Weinheim & Basel: Beltz.
- Biewer, G. (2012). Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, (1)*, 9–21. doi:10.2378/vhn2012.art01d
- Böttcher, W. (2018). Standards, die keine sind, oder: Vom Unterschreiten eines Plans. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Können ohne Wissen? Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis* (S. 28–37). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Boger, M.-A., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2003). Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In O. Vorndran &

- D. Schnoor (Hrsg.), *Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen* (S. 211–231). Gütersloh: Bertelsmann.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (2017). Einleitung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 7–12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Brandt, B., & Höck, G. (2012). Ko-Konstruktion in mathematischen Problemlöseprozessen – partizipationstheoretische Überlegungen. In B. Brandt, R. Vogel & G. Krummheuer (Hrsg.), *Die Projekte erStMaL und MaKreKi* (S. 245–284). Münster: Waxmann.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., & Blasse, N. (2017). Forschung zum inklusiven Unterricht. In B. Lütjcklose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele, Bd. 2* (S. 239–252). Münster: Waxmann.
- Chomsky, N. (1973). *Sprache und Geist*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Coelen, T., & Wagener, A.L. (2011). Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? (Jahrbuch Ganztagschule, Bd. 2011)* (S. 115–126). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Dedering, K., & Wischer, B. (2014). Editorial zum Schwerpunktthema: Individualisierung – Standardisierung. *Die Deutsche Schule*, 106 (2), 101–104.
- Diedrich, M. (2018). Bildungsstandards – Chancen, Grenzen und Perspektiven. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Können ohne Wissen? Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis* (S. 66–70). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-91343-8
- Eversheim, U. (2015). Bildungsstandards versus Inklusion? Probleme und Potenziale der Standard- und Kompetenzorientierung für einen inklusiven (Sport)Unterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6) (S. 207–223). Berlin: Logos.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feuser, G. (1988). Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 170–179). Weinheim: Beltz.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. *Behinderte Menschen*, (3). Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <https://austria-forum.org/af/>

- Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2013_Feuser_Kooperation_am_Gemeinsamen.
- Feuser, G. (2017). Inklusive Pädagogik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 132–134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>.
- Frohn, J. (2017). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Frohn, J. (2018a). Schulorganisatorische Bedingungen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Frohn, J. (2018b). Themen und Inhalte. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- 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. doi:10.31244/dds/2018.01.05
- Frohn, J., & Simon, T. (2018). Gesamtgesellschaftliche Bedingungen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 54–66.
- Gebauer, M., & Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, (18). Zugriff am 02.03.2019.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G., & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 819–833.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers & Students. How to Maximise School Achievement*. London: Routledge. doi:10.4324/9780203181522
- Heckhausen, H. (1976). Kompetenz. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 4: I–K (Sp. 918–923). Basel: Schwabe.
- Helmke, A. (2009). Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In C. Daumen & U. Klinger (Hrsg.), *Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien* (S. 35–67). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hollenbach-Biele, N. (2016). Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 11–33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Huber, H.-D. (2004). *Im Dschungel der Kompetenzen*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaeetze/kompetenzdschungel1.pdf>.
- Kahlert, J., & Kazianka-Schübel, E. (2016). Inklusionsorientierter Unterricht. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 37–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A., & Seitz, S. (2017). *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Bürgermeister, A., Harks, B., Blum, W., Leiß, D., & Rakoczy, K. (2010). Leistungsbeurteilung und Kompetenzmodellierung im Mathematikunterricht. Projekt Co2CA. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft) (S. 64–74). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 222–237.
- Klieme, E., Rost, J., Reiss, K., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Riquarts, K., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H.J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Zugriff am 21.08.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf.
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805–818.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlues-se/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland), Universität Duisburg Essen & IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) (2011). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstan-*

- dards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ – Primarbereich. Zugriff am 04.09.2018. Verfügbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_Z_2.pdf.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Rjosk, C., Jansen, M., Pant, H.A., & Stanat, P. (2015). Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern 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* (S. 335–370). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-06604-8_12
- Kornmann, R. (2015). Indikatoren inklusiver Unterrichtspraxis. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 242–252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krautz, J. (2015). *Kompetenzen machen unmündig* (GEW – Streitschriften zur Bildung). Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: https://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181–196). Immenhausen: Prolog.
- Kurtz, T. (2009). Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In T. Kurtz (Hrsg.), *Soziologische Kompetenzforschung* (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft) (S. 7–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Ladenthin, V. (2011). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes*, (9), 1–6.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: innsbruck univ. press.
- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II* (S. 31–59). Immenhausen: Prolog.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16. doi:10.3224/ezw.v26i2.21065
- Lütje-Klose, B. (2012). *Merkmale gelungener Integration und Inklusion*. Vortrag im Rahmen der Tagung des MSW zur Qualitätsanalyse im Kontext von Inklusion am 03.07.2012. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: http://www.zfsl-dortmund.nrw.de/Lehrerausbildung_auf_dem_Weg_zur_inklusive_Schule/Praesentationen/LUETJE-KLOOSE-Merkmale_gelungener_Integration_und_Inklusion_2012_07.pdf.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule*, 110 (2), 109–123. doi:10.31244/dds.2018.01.02
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (2), 293–308. doi:10.1007/s11618-010-0124-9

- Markowetz, R. (2012). Inklusive Didaktik (k)eine Neuschöpfung!? In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 141–160). Oberhausen: Athena.
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Moegling, K. (2010). Die Kompetenzdebatte. Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II* (S. 11–30). Immenhausen: Prolog.
- Möller, R. (2012). *Guter (Religions-)Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/44124346-Guter-religions-unterricht-zwischen-kompetenzorientierung-und-inklusiver-didaktik.html>.
- Moser, V. (Hrsg.). (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (2018). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Moser Opitz, E. (2011). Das provokative Essay: Bildungsstandards. Sonderpädagogik im Dilemma oder im Abseits? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 80 (2), 94–97. doi:10.2378/vhn2011.art05d
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (Bi-LieF). In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39–48). Berlin: Frank & Timme.
- Pech, D., & Rauterberg, M. (2016). Wozu Didaktik? Bildung, Sachunterricht, Inklusion – eine didaktische Frage. Ein programmatischer Beitrag zum Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 134–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, F. (2016). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion* (9., unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pfahl, L., & Seitz, S. (2014). Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung. In A. Hackl, C. Imhof, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Begabung und Traditionen* (S. 46–57). Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung.
- Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133–149.
- Preiß, H., Quandt, J., & Fischer, E. (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 61–86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Leske + Budrich. doi:10.1007/978-3-663-11705-6_5
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl

- & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 13–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, M., Gogolin, I., & Krüger, H.-H. (2007). Editorial. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (Sonderheft Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) (S. 5–10). Wiesbaden: Springer VS.
- Preuss-Lausitz, U. (2011). *Inklusiv aufwachsen und lernen. Inklusion in Unterricht und Einzelschule als Teil des Weges zu einem inklusiven Gemeinwesen von Anfang an*. Vortrag auf der Tagung „Inklusion = Verschieden sein und doch zusammen lernen?!“, Hamm. Zugriff am 21.08.2018. Verfügbar unter: <https://app-mb.lvr.de/rbn/img/42/fedccc4a-b7d6-4f76-8f90-5fc2e3cdda1f.pdf>.
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2007). *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-90418-4
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.). (2017). *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung*. Essen: Rat für kulturelle Bildung.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule* (Inklusive Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K. (2014). Aufgaben – Träger der Lerngelegenheiten und -prozesse. *Seminar*, (4), 77–101.
- Reusser, K., & Oelkers, J. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegert, J., Sansour, T., & Musenberg, O. (2015). „Gemeinsame Sache machen“ – Didaktische Theoriebildung und die Modellierung von Gegenständen im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (1), 9–23.
- Rödel, L., & Simon, T. (2017). Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover et al.: Schroedel.
- Schott, F., & Azizi Ghanbari, S. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster: Waxmann.
- Schuck, K.D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? *Die Deutsche Schule*, 106 (2), 162–174.
- Seitz, S. (2006a). Inklusive Didaktik nach PISA. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (3), 192–199.
- Seitz, S. (2006b). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. *Zeitschrift für Inklusion*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>.
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M., & Steinhaus, F. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Seitz, S., & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>.
- Simon, T., & Geiling, U. (2016). Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 199–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Simon, T., & Hershkovich, M. (2016). Democracy as Basis of “Good” and Inclusion-oriented Schools. *Schulpädagogik heute*, 7 (13).
- Simon, T., & Pech, D. (2018). Partizipation. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Stanat, P. (2018). 15 Jahre kompetenzorientierte Bildungsstandards – eine kritische Reflexion. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Können ohne Wissen? Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis* (S. 18–26). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59>.
- Textor, A., & Lütje-Klose, B. (Hrsg.). (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. 2*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thäle, A. (2017). Kooperation. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-92893-7
- Verband Sonderpädagogik (2009). Standards der sonderpädagogischen Förderung – verabschiedet auf der Hauptversammlung 2007 in Potsdam. In F.B. Wember & M. Burghardt (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung* (S. 41–88). München: Reinhardt.
- Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J., & Westphal, A. (2018). „Meine Lehrer mögen mich“ – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. Befunde aus dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg. *Die Deutsche Schule*, 110 (2), 124–138. doi:10.31244/dd.s.2018.01.03
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wiater, W. (2013). Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der Allgemeinen Didaktik. *Bildung und Erziehung*, 66 (2), 145–161. doi:10.7788/bue.2013.66.2.145
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (Pädagogik Praxis). Weinheim: Beltz.
- Wischer, B., & Trautmann, M. (2014). ‚Individuelle Förderung‘ als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung. *Die Deutsche Schule*, 106 (2), 105–118.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildes Schmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim & München: Juventa.
- Wocken, H. (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen* (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 19). Hamburg: Feldhaus.

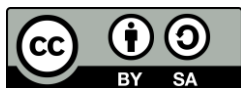
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Frohn, J. (2019). Kompetenzorientierung und Inklusion – eine Zusammenführung auf Unterrichtsebene. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 15–38. doi:10.4119/UNIBI/hlz-48

Eingereicht: 06.04.2018 / Angenommen: 14.11.2018 / Online verfügbar: TT.MM.JJJJ

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Competence Orientation and Inclusion – An Integration on Classroom Level

Abstract: In the context of recent educational reforms, competence orientation and inclusion are often viewed as two central, yet incompatible concepts – that is, if competence orientation is understood as standardizing learning-outcomes and inclusion as integrating students with special educational needs. However, these interpretations ignore an elementary relation: both competence-oriented and inclusive education aim at a broad and comprehensive support of all learners. This paper develops process-oriented standards for competence-oriented and inclusive teaching and learning, which are to contribute to the individual development of competences. First, I argue that the concepts of competence orientation and inclusion are often reduced to limited definitions and therefore presented as contradictory approaches. Second, following its etymology and its most influential definition by Franz E. Weinert, the term “competence” is divided into six dimensions of educational support. Based on these dimensions – the individual, cognitive, motivational, social, ethical-normative and performative dimension –, the text introduces educational standards, which neither relate to learning outcomes, nor do they focus on special educational needs. Instead, they concern the processes of teaching and learning in order to pave the way for individual development.

Keywords: competence orientation, inclusion, inclusive education, standardization, individualization