

Faire Leistungsbewertung in inklusiven Schulklassen

(Langfassung der Publikation: Stern, T. (2021). Was ist fair? Prinzipien und Kriterien für eine faire Leistungsbewertung an inklusiven Schulen. *Schule inklusiv*, 10, 16-19.)

Einleitung und Überblick

Im deutschsprachigen Raum befinden sich die Schulsysteme in einer bemerkenswerten Zwickmühle. Auf der einen Seite das seit der Ratifizierung der UNO-Behindertenrechtskonvention (UN 2008f) gesetzlich verankerte Ziel, die Bildungseinrichtungen für alle Menschen ohne Diskriminierung zugänglich zu machen, andererseits die praktische Herausforderung, Lernende unterschiedlicher sozialer Herkunft, kultureller Prägung, sprachlicher Kenntnisse, zum Teil auch mit erheblichen körperlichen oder geistigen Behinderungen in einer gemeinsamen Schulklasse zu unterrichten. Wenn die fachlichen Leistungen in einer inhomogenen Schülergruppe so stark differieren, dass Prüfungsaufgaben für manche völlig unverständlich oder unlösbar und curriculare Lernziele unerreichbar sind, während andere unterfordert sind, ist dann eine für alle faire Leistungsbewertung überhaupt möglich? Muss Inklusion nicht an dieser Frage scheitern? Der vielfach praktizierte Ausweg, in inklusiven Schulklassen Kinder mit besonderen Bedürfnissen nicht nach dem allgemeinen Curriculum zu unterrichten und zu bewerten, sondern nach einem weniger anspruchsvollen Sonderlehrplan (ursprünglich für die segregierenden Förderschulen) erweist sich als Holzweg, weil er offensichtlich im Widerspruch zum Gesetz diskriminiert und möglicherweise fluide Unterschiede zementiert anstatt Gleichheit und optimale Entwicklungsmöglichkeiten für alle sicherzustellen. Leistungsbewertung in inklusiven Schulklassen sieht auf den ersten Blick wie eine Mission impossible aus, für die Lehrpersonen, die Einzelschulen sowie das Schulsystem insgesamt.

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die Lösung des Problems keineswegs allein in klugen Prüfungs- und Bewertungsmethoden liegt, sondern im Bildungssystem selbst, das sich derzeit radikal transformiert, weg von gleichen Anforderungen an alle, um die Besten herauszufiltern, hin zur individuellen Förderung aller Kinder, um alle gesellschaftlichen Ressourcen und Potenziale zu erfassen. Aber was heißt das für die Schulpraxis? Welche Qualitätskriterien muss eine Leistungsbewertung in inklusiven Schulklassen erfüllen? Welche gelungenen Fallbeispiele gibt es, an denen sich Lehrpersonen und Schulleitungen orientieren können?

1. Eine Schule für alle? Argumente pro und contra Inklusion

Die UNO-Behindertenrechtskonvention ist visionär. Artikel 24 der Allgemeinen Erklärung Nr. 4 entwirft ein inklusives Bildungssystem. Dieses muss *„den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen der Lernenden (auch derer mit Behinderungen) entsprechen statt zu erwarten, dass diese sich dem System anpassen. Niemand wird ausgeschlossen, jede Person hat das Menschenrecht auf gleiche Behandlung und Chancen, insbesondere freien Zugang zu allen öffentlichen Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Universität. Lehrpersonen erhalten zu diesem Zweck die entsprechende Ausbildung und Unterstützung - inklusive jenen, die selbst mit Behinderungen leben. Alle Beteiligten müssen sich respektiert und wertgeschätzt fühlen, jede/r nimmt gleichberechtigt am Lerngeschehen teil und findet Gehör“* (UN CRPD 2016, S 5, Übers. Autor).

Ein OECD-Grundsatzpapier bemisst die Qualität von Schulsystemen daran, wie gerecht sie mit Diversität umgehen. *„Ein Indikator ist der Anteil der Schüler und Schülerinnen in Sonderschulen. Er unterscheidet sich stark in verschiedenen Ländern, und wo er hoch ist, ist dies ein Anzeichen für das Versagen des Regelschulsystems mit unterschiedlichen Bedürfnissen zurecht zu kommen.“* (Deluca 2003, S 10, Übers. Autor).

Für Inklusion spricht erstens das pädagogische Argument, dass grundsätzlich kein Kind ausgeschlossen und zurückgelassen wird. Zweitens ist sie sozial gerecht, denn sie schätzt Diversität, zielt auf Rücksichtnahme, Empathie und Toleranz und sichert demokratische Partizipation für alle. Drittens ist Inklusion auch ökonomisch vorteilhaft, weil ihre Kosten bei gleicher oder sogar erweiterter personeller Ausstattung geringer sind als der Kleingruppenunterricht in segregierten Bildungseinrichtungen für junge Menschen mit Behinderung. Überdies werden sie in förderlichen Lernumgebungen, die niemanden diskriminieren, am besten darauf vorbereitet, gleichberechtigt am wirtschaftlichen Leben teilzuhaben (OECD 2012, Ainscow 2020).

Während etwa in Italien oder Großbritannien inklusive Bildung die Norm ist, stößt ihre Einführung in den selektiven Schulsystemen Deutschlands und Österreichs auf praktische Hürden und theoretische Einwände. Eltern mancher Kinder mit Beeinträchtigungen befürchten, dass diese in Regelschulklassen unzureichend gefördert und von ihren Mitschülern gemobbt würden. Lehrpersonen haben Bedenken, dass diese Kinder alle Zuwendung und den Großteil ihrer Aufmerksamkeit auf sich ziehen, durch unkontrollierbares teils selbstgefährdendes Verhalten den Unterricht sprengen und das Lernniveau für die ganze Klasse senken würden, wenn man auf deren eingeschränkte Leistungsfähigkeit Rücksicht nähme. Überforderung, Erschöpfung und Burnout wären die Folge (Anonym 2020). Politiker und Politikerinnen, die von der Sinnhaftigkeit der frühzeitigen Trennung von Kindern in unterschiedliche Schulformen überzeugt sind, befürchten wiederum, dass sich in durchmischten Klassen die curricularen Ziele bei Pflichtschulabschluss oder Reifeprüfung als unerreichbar erweisen.

Aus politischen Gründen ist eine Abschaffung von Förderschulen zwar nicht in Sicht. Aber zwei Trends sind dennoch zu beobachten: erstens wird immer mehr Schülerinnen und Schülern sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert, ihr Anteil stieg in Deutschland zwischen 2008/09 und 2016/17 von 6,0% auf 7,1%. Zweitens stieg die Inklusionsquote, also der Anteil der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Regelschulen, von 1,1% auf 2,7%. Die Exklusionsquote, also der Anteil aller Schülerinnen und Schüler in Förderschulen ist in dieser Zeitspanne allerdings nur geringfügig von 4,9% auf 4,3% gesunken. Während Lernschwierigkeiten, Sehstörungen und Seh- oder Hörschwächen immer weniger als Hindernisse für die Aufnahme an inklusiven Regelschulen gesehen werden, bleiben Kinder mit Beeinträchtigungen ihrer geistigen Entwicklung oder mit schweren emotionalen Problemen meist in Förderschulen (KMK 2016, Klemm 2018).

Befürworter und Gegner der Inklusion sind sich in einem Punkt einig. Eine Schulklasse kann nicht funktionieren, wenn man allen Lernenden, egal ob mit oder ohne Behinderung, dieselben Lernangebote macht und dieselben Leistungsanforderungen an sie stellt. Der wiederholte Vergleich der Fähigkeit der Lernenden und ihre Einteilung in Leistungsgruppen ist kontraproduktiv und hinderlich (Hart 2004). Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit sehr unterschiedlichem Leistungsvermögen kann nur funktionieren, wenn man bei jedem und jeder von ihnen die Lernvoraussetzungen, also Vorwissen, Motivation, Familiensituation und sozialen Hintergrund erfasst und einen individuellen Entwicklungsplan entwirft. Die Lernziele sind hoch gesteckt, aber nicht notwendigerweise für alle gleich. Gemeinsamkeit ergibt sich aus der förderlichen Lernumgebung, der Zusammenarbeit und der Interaktion anhand von Problemlösungen. Lernen ist personalisiert und hängt von den spezifischen Interessen,

Vorlieben, Talenten sowie auch Beeinträchtigungen ab (Feyerer 2010, Streese 2018). Kann das auch für die Leistungsbewertung gelten?

2. Leistungsbewertung, um das individuelle Lernen zu fördern?

Summative Leistungsbewertung – in Form von Prüfungen oder Tests am Ende von Lernphasen - spielt in der Schule eine wichtige Rolle, weil sie dokumentiert, wie viele Fachkenntnisse und Kompetenzen die Lernenden erworben haben. Summative Leistungsüberprüfungen erzeugen jedoch für viele Kinder Stress und Versagensängste und verringern ihre Lernfreude. Ohne Eigenmotivation lernen sie dann nur noch für den Test, denn letztendlich entscheiden ihre Ergebnisse darüber, wer zum Weiterstudium oder zum Berufseinstieg berechtigt ist und wer nicht. In inklusiven Schulklassen kann man an Kinder mit Beeinträchtigungen nicht dieselben Erwartungen stellen wie an alle anderen und verzichtet daher sinnvollerweise darauf, ihre Leistungen etwa mittels Notenskala mit denen der anderen zu vergleichen (Sozialnorm) oder an den für alle zu erreichenden Lernzielen zu messen (Kriterialnorm). Auch der Vergleich der Lernleistungen von Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen - etwa Autismus, Dyskalkulie und Sehbehinderung – ist fragwürdig.

Formative Leistungsbewertung – als Überprüfung des vorläufigen Lernstands während des Lernprozesses - ist allerdings unverzichtbar, um Informationen zu erhalten für ein individuelles Lernfeedback und für die weitere Unterrichtsplanung. Was festgestellt wird sind die persönlichen Lernfortschritte im Rahmen eines auf den einzelnen Lernenden zugeschnittenen Entwicklungs- und Förderplans, entworfen anhand der erkennbaren Kapazitäten und Potenziale. Man vergleicht den aktuellen Lernstand mit dem von vor ein paar Monaten und mit den (selbst) gesteckten Zielen und überlegt weitere Schritte (Individualnorm).

An alle Schülerinnen und Schüler werden hohe Erwartungen aber realistischerweise unterschiedliche Anforderungen gestellt. Und alle bekommen die nötige Unterstützung, um sie zu erfüllen. In einer inklusiven Schulklasse ist die Lehrperson gefordert, sowohl einfachste als auch anspruchsvollste Lernanregungen anzubieten, damit niemand über- oder unterfordert wird. Kooperation in kleinen Gruppen mit Arbeitsteilung und gegenseitiger Unterstützung erweist sich als mächtiger Lernantrieb. Das Motto lautet nicht „übertriff die anderen“ sondern „übertriff dich selbst“ (Vierlinger 2009).

Individuelle Lernprogramme ermöglichen Leistungszuwächse auf unterschiedlichen Niveaus, die Lust und Freude am Lernen stärken. Lernerfolge machen stolz, Misserfolge frustrieren. Wenig sinnvoll ist es daher, allen die gleichen Aufgabenstellungen vorzulegen, die die einen langweilen und an denen die anderen scheitern. Wem ständig Lernschwächen und Verständnisschwierigkeiten vor Augen geführt werden, läuft Gefahr, das Selbstwertgefühl zu verlieren und an sich zu zweifeln. Wer andererseits viel Vorwissen und eine schnelle Auffassungsgabe hat, aber kaum Gelegenheit bekommt, im eigenen Tempo dazuzulernen und seine Talente zu entfalten, wird auch um Chancen betrogen. Guter Unterricht muss herausfordernd für alle sein und allen die Möglichkeit bieten, das Beste aus sich herauszuholen, auch bei durchaus unterschiedlichen Lernzielen. Lernende mit Beeinträchtigungen brauchen besondere Zuwendung, aber auch Hochbegabte haben das Recht, zu Höchstleistungen angespornt zu werden. Im Idealfall werden alle gleich behandelt - ohne Diskriminierung oder Bevorzugung, mit großzügiger Unterstützung für alle, die sie brauchen. Das Angebot (sonder)pädagogischer Förderung muss nicht nur für Lernende mit Beeinträchtigungen sondern für alle gelten (Aichele & Kroworsch 2017).

Doch wie kann Leistungsbewertung an personalisiertes Lernen angepasst werden? Die Herausforderung besteht darin, jeden Lernenden dazu zu bringen, sein Können auf dem jeweils eigenen Niveau zu erweitern und zu zeigen. Schüler und Schülerinnen mit Beeinträchtigungen müssen vor ständiger Enttäuschung und Entmutigung und Selbstzweifeln bewahrt werden. Die gängige Praxis, andere Maßstäbe an sie anzulegen und sie nach reduzierten Sonderlehrplänen zu bewerten, also geringere Leistungen von ihnen zu fordern, ist ein Kompromiss, der diskriminiert und daher in Widerspruch zur gesetzlich verankerten UNO-Behindertenrechtskonvention steht. Es muss in der Klassengemeinschaft auch als ungerecht empfunden werden, wenn Schülerinnen und Schüler, die die allgemeinen curricularen Lernziele nicht erreichen, nur dann den Klassenaufstieg schaffen, wenn sie als behindert gelten. Eine Alternative, die sich in Reformschulen und Regelschulversuchen bewährt, ist die individuelle Leistungsrückmeldung und der Verzicht auf Klassenwiederholungen für alle, mit oder ohne Beeinträchtigungen. Für inklusive Schulklassen erweist sich das in der Praxis als einzig vernünftiger und erfolgreicher Weg, der positive Lernerlebnisse und –erfolge für alle sichert.

3. Leistungsbewertung in inklusiven Schulklassen

Zur Überprüfung des Lernstands, um Feedback zu geben, das zum Weiterlernen anregt, eignen sich alle in den Schulgesetzen beschriebenen Instrumente, bei denen man aber auch große Leistungsunterschiede berücksichtigen kann: Tests und Klassenarbeiten mit nach Anspruchsniveau gestuften Aufgaben; mündliche Prüfungen mit offenen Fragen, die für den Prüfling auf verschiedenen Niveaus beantwortbar sind; Referate oder Präsentationen; praktische Arbeiten wie die Herstellung von Werkstücken oder das Ausführen von Schülerversuchen. In die Leistungsbewertung können darüber hinaus weitere in einem Portfolio gesammelte Protokolle, Zeichnungen, Fotodokumentationen, Exzerpte, Reflexionen, Lernjournalaufzeichnungen oder auch Beiträge zu Gruppenarbeiten einbezogen werden (Stern 2010).

Anstatt der üblichen Notenzeugnisse werden in vielen inklusiven Schulen Lernfortschrittsberichte ausgeteilt, die den Zuwachs an Kompetenzen seit Schulbeginn beschreiben, gemessen an den individuellen Potenzialen. Das entspricht dem personalisierten Lernen, verzichtet aber auf den Vergleich mit dem Klassendurchschnitt oder den curricularen Lernzielen. Wer eine weitere Bildungs- oder Berufslaufbahn anstrebt und dafür ein Zeugnis mit entsprechender Berechtigung benötigt, erhält eine Empfehlung des Lehrerteams oder absolviert eine externe Eignungsprüfung. Diejenigen, für die wegen ihrer Beeinträchtigungen eine höhere Bildung unerreichbar ist, erhalten als Abgangszeugnis keine Negativbeurteilung, sondern eine Gesamtbewertung ihrer erworbenen Kompetenzen. Bei Bewerbungen etwa für eine Lehrstelle können sie aber auch ihre Lernberichte und individuellen Leistungsdokumentationen vorlegen, die oft viel aussagekräftiger als reguläre Notenzeugnisse sind.

4. Prinzipien und Kriterien für eine faire Leistungsbewertung

Woran erkennt man eine gute Leistungsbewertung? Diese Frage wurde lange Zeit mit den klassischen Kriterien beantwortet: Das Ergebnis muss erstens objektiv sein, d.h. unabhängig davon, wie und von wem bewertet wird (also gleich, ob extern/zentral/standardisiert oder von den eigenen Lehrpersonen ermittelt); zweitens verlässlich, d.h. nachvollziehbar, in welchem Ausmaß Teilleistungen anerkannt werden (also warum bei Verwendung von Ziffernnoten etwa eine 2 und nicht eine 3 gegeben wird); und drittens valide, d.h. das widerspiegelnd, was für den Lernerfolg wichtig ist, nicht das, was leicht zu messen ist (also beispielsweise mathematische Denkfähigkeit und nicht bloß Rechentüchtigkeit ohne Verständnis).

Objektivität, Verlässlichkeit und Validität der Leistungsbewertung ermöglichen eine präzise Einschätzung des Lernstands als Grundlage nicht nur für eine Auslese nach Leistungsfähigkeit, sondern auch für ein Feedback, das den Lernenden weiterhilft, und für Anregungen, mit denen die Lehrenden den Unterricht planen können.

Neben den drei Gütekriterien gibt es aber auch noch drei Fairness-Prinzipien, die in der Unterrichtspraxis von überragender Bedeutung sind.

(a) Prüfungen sind nur dann zulässig, wenn sie den Lehrpersonen und den Lernenden Informationen über den Lernstand liefern, die sie sonst nicht hätten, die sie aber brauchen, um das Lehren und Lernen zu verbessern.

(b) Die Feststellung und Bewertung von Leistungen darf das Lernen und die persönliche Entwicklung keinesfalls behindern, etwa durch Prüfungsangst, minimalistische Lernstrategien, um bloß erwartbare Lehrerfragen zu beantworten, Beschämung wegen Minderleistung oder Einengung auf "learning to the test", also das Einpauken von möglichst viel Prüfungswissen, das man danach schnell wieder vergisst („Bulämieren“).

(c) Jede Leistungsüberprüfung muss eine Überprüfung der Lernvoraussetzungen miteinbeziehen, um Behinderungen, aber auch soziale, familiäre oder migrationsbedingte Benachteiligungen und die trotzdem erreichten relativen Lernfortschritte zu erfassen, sodass man spezifische Fördermaßnahmen ergreifen kann. Gerechtigkeit oder Fairness heißt alle nach ihren individuellen Kapazitäten und Möglichkeiten zu beurteilen. Auch Hochbegabten wird man eher gerecht, wenn man von ihnen Leistungen auf überdurchschnittlichem Niveau erwartet und nicht bloß die Erledigung der für alle lösbaren Übungs- und Testaufgaben.

Die Beachtung der drei Prinzipien für eine faire Leistungsbewertung öffnete im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (NCTM 1995) den Blick für sechs weitere Qualitätskriterien.

Faire Leistungsbewertung/Lerndiagnose

- macht deutlich, was wichtig ist (überprüft nicht nur formale Korrektheit, sondern v.a. Lernfortschritte in Richtung auf die zentralen Lernziele wie z.B. sprachliche Ausdrucksfähigkeit, künstlerische Originalität, logische Analyse ...)
- fördert das Lernen (nicht am Ende eines Lernzyklus, sondern als integraler Teil des Lerngeschehens; durch individuelles Feedback und wohlwollende Kritik; durch Stärkung des Selbstvertrauens und der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung)
- trägt zur Chancengerechtigkeit bei (verlangt nicht von allen dasselbe, sondern kompensiert unterschiedliche Lernvoraussetzungen und –möglichkeiten, indem sie ermutigende Lernerfolge auf allen Niveaus ermöglicht)
- ist schlüssig (überprüft nicht nur, wie gut bestimmte Aufgaben bewältigt werden, sondern ob diese Leistung auch eine ausreichende Begründung für die Bewertung ist)
- ist ein offener Prozess (wiederholt nicht nur bewährte Prozeduren, sondern adaptiert, erweitert und erneuert ständig das verfügbare Methodenrepertoire)
- ist kohärent (überprüft nicht nur den Lernertrag der letzten Wochen, sondern orientiert sich an den langfristigen Bildungszielen, z.B. Problemlösen, kritisches Denken, Selbstwirksamkeit ...) (NCTM 1995, Stern 2010).

Um diesen Kriterien zu genügen, erweist es sich als günstig, das übliche Spektrum der Methoden zur Leistungsfeststellung und –bewertung zu erweitern. Ein paar punktuelle Überprüfungen ergeben ein unvollständiges, manchmal auch falsches Bild. Ein Test gibt nur Auskunft darüber, wie gut jemand die gestellten Testaufgaben bewältigt (Performanz), nicht hingegen, was diese Person tatsächlich weiß und kann (Kompetenz). Ein anderer Test oder eine andere Form der Überprüfung würde möglicherweise nicht zu demselben Ergebnis

führen. Je mehr Daten mit verschiedenen Instrumenten und aus verschiedenen Blickwinkeln man erhebt, desto genauer und umfassender ist der Einblick in die Kenntnisse eines Lernenden. Bewertet man eine Schülerin beispielsweise nur nach ihren mangelhaften schriftlichen Arbeiten, entgeht einem unter Umständen, dass sie bei einem mündlichen Referat oder bei praktischen Übungen ihr Wissen und Können viel besser zeigen könnte.

Instrumente, mit denen sich zusätzliche Einblicke über den Lernstand gewinnen lassen, finden sich in der Literatur zuhauf, z.B.

- Originelle Testaufgaben wie z.B. Begriffszuordnungen (z.B. Autoren/Werke, Länder/Städte); Fehlersuchaufgaben (z.B. in Texten mit Rechtschreib- und Grammatikfehlern oder Falschinformationen); „umgekehrte Fragen“ (Antworten zu Fragen, die man selber finden muss);
- Freie Aufsätze zu kontroversiellen Themen (z.B. Pro & contra Windkraftwerke; Geschwindigkeitsbegrenzung für E-Bikes; Zeitgeschichtemuseen);
- Projekt-, Problemlöse- und Experimentieraufgaben (z.B. Planung für eine Gruppenreise oder eine Meinungsumfrage);
- Concept Map/Begriffsnetz (Diagramm, in dem zwischen vorgegebenen Begriffen Verbindungsstriche zu zeichnen sind, wenn man einen Zusammenhang kennt und durch Worte beschreiben kann; die Anzahl/Dichte des Netzes gibt Aufschluss darüber, wie tief das Verständnis ist);
- Lernjournal mit Reflexionen über eigene Lernfortschritte;
- Portfolio mit Sammlung von Bestleistungen sowie Lernfortschrittsdokumentationen anhand von Überarbeitungen und Verbesserungen (Stern2010).

Alle diese Instrumente dienen dem Zweck, den momentanen Leistungsstand zu erfassen, um das Lernen durch Feedback und Lerntipps zu fördern. Methodenvielfalt erleichtert genauere Diagnosen. Kompetenzorientierung stellt sicher, dass nicht nur das Wissen, sondern das Können, d.h. die Anwendung und Nutzung des Wissens im Vordergrund steht. Am besten gelingt Lernen, wenn die Lernenden Wertschätzung und Ansporn erleben, wenn ihre Stärken und ihre Fortschritte, egal wie groß oder klein, anerkannt und nicht nur ihre Defizite kritisiert werden. Was den Lernerfolg am effektivsten erhöht, ist das Einüben von Selbsteinschätzung (Hattie 2013). Selbst zu erkennen und zu belegen, was man schon kann und was noch nicht, ist ein wichtiger Schritt zum selbstständigen eigenverantwortlichen Arbeiten. Das erfordert einen kritischen Blick auf die eigenen Stärken und Schwächen, auf das bereits Erreichte und auf die Bereitschaft, sich für Verbesserungen noch weiter anzustrengen. In der Praxis führt die Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen selten zu Überschätzung der eigenen Leistung, sie verhilft vielmehr dazu, die Fähigkeit zur Selbstkritik und zur Abwägung von Selbst- und Fremdwahrnehmung zu stärken. Für die Lehrperson ist die Selbsteinschätzung nicht nur ein mögliches Korrektiv bei der Leistungsbewertung. Sie nimmt ihr auch einen Teil des Bewertungsaufwands ab, wenn die Schülerinnen und Schüler sich daran gewöhnt haben, ihre Lernfortschritte selbst zu dokumentieren.

5. Einige gelungene Praxisbeispiele

Viele private Alternativschulen, die nach Dalton-, Montessori-, Freinet- oder Waldorfpädagogik unterrichten, verzichten grundsätzlich auf Notenzeugnisse und Aufstiegs Klauseln und haben daher kein Problem damit, alle Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, auch solche mit besonderen Bedürfnissen. Allerdings müssen dann für den weiteren Bildungsweg externe Prüfungen abgelegt werden, insbesondere für das Abitur, was meist erst nach einem Extrajahr an einer regulären Sekundarschule machbar ist.

Aber es gibt auch öffentliche Schulen, die es beispielhaft schaffen, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Lernschwächen, Verhaltensstörungen oder Sprachdefiziten in gemeinsamen Klassen zu integrieren. An vielen inklusiven Schulen gibt es Ruhe- und Therapieräume, Möglichkeiten zum Lernen in Peer Groups und individuelle Unterstützungsmaßnahmen. Damit jedes Kind optimal gefördert wird, verpflichten sich die Lehrpersonen zu zieldifferentem Unterricht (Aichele & Kroworsch 2017). Das erfordert in jedem Fall neue Wege in der Leistungsbewertung.

Seit 2009 zeichnen die Deutsche UNESCO-Kommission, der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen und die Bertelsmann-Stiftung besonders erfolgreiche inklusive Schulen mit dem Jakob-Muth-Preis aus. Ihre Konzepte sind allesamt das Ergebnis intensiver lokaler Schulentwicklungsprozesse, kreativ maßgeschneidert für die eigene Klientel, manchmal mit wissenschaftlicher Begleitung, fast immer unter aktiver Mitarbeit der Eltern (Deutsche UNESCO-Kommission 2019).

Einer der Preisträger 2019 ist die 6-jährige Hamburger Grundschule „An der Burgweide“: 260 Kinder, viele mit besonderen Bedürfnissen, 29 Muttersprachen, jahrgangsübergreifende Klassen; eigenständiges Forschen und selbstbestimmtes Arbeiten, meist zu zweit oder in Gruppen mit Büchern und vielen praktischen Lernmaterialien zur Auswahl und einer „Insel“ als betreutem Rückzugsraum. Mit den Lehrpersonen besprechen sie, welche Fähigkeiten v.a. in den Fächern Mathe, Englisch und Deutsch sie erwerben können und welche Aufgaben in der nächsten Zeit selbständig, nach eigenem Interesse, angemessenem Schwierigkeitsgrad und individuellem Tempo zu erledigen sind. Ihr Lernfortschritt wird auf einem Aufkleber vermerkt, den sie dann auf ihren selbstgestalteten Lernlandkarten befestigen. Anstatt mit einer Note erhalten sie mit dieser kindgerechten Version eines Kompetenzrasters einen Überblick darüber, was sie schon gelernt haben und woran sie noch arbeiten sollten.

Hervorgegangen aus einer Fusion von Gesamtschule und Körperbehindertenschule hat sich die Regine-Hildebrandt-Schule im brandenburgischen Birkenwerder zu einer inklusiven Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe gemauert. An die 700 Schülerinnen und Schüler, darunter ca. 80 mit Behinderungen, lernen im Fachunterricht weitgehend mit- und voneinander nach unterschiedlichen Zielvereinbarungen in eigenem Tempo und individueller Arbeitsweise, betreut von jeweils zwei Lehrpersonen. Methoden-, Kommunikations- und Kompetenztrainings setzen sie nicht nur in die Lage, eigenständig zu arbeiten und ihre Ergebnisse vorzustellen, sondern auch jüngeren beim Lernen zu helfen und Klassenkonflikte zu lösen. Ihre Lernfortschritte dokumentieren sie selbst. Bei Vergleichsarbeiten liegen ihre Leistungen im Landesdurchschnitt, bei den Abschlussprüfungen des zehnten Jahrgangs teilweise sogar darüber. 2011 schaffte ein Drittel der Zehntklässler mit Behinderung die Aufnahme in die gymnasiale Oberstufe. Die anderen, auch die mit multiplen Beeinträchtigungen, haben Gelegenheit in Berufsfindungsworkshops und Praktika in Schulpartnerbetrieben ihre Zukunft in der Arbeitswelt auszuloten und vorzubereiten.

Ein weiteres Beispiel ist das Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim, in dem die Schüler und Schülerinnen ihre Leistungen flexibel erbringen. Sie können selbst den Zeitpunkt festlegen, wann sie ihre schriftlichen Arbeiten abgeben und diese gegebenenfalls nachträglich überarbeiten. Mündliche Prüfungen, Portfolios, Projektdokumentationen oder Präsentationen zählen ebenso viel wie die herkömmlichen Klassenarbeiten. Die Schule ist stolz darauf zu zeigen, dass Inklusion und hohes Leistungsniveau einander nicht ausschließen. 2015 erreichten bei 172 zugelassenen Abiturprüfungen fast alle Schüler die Hochschulreife, 33 Prozent mit einem Notendurchschnitt von 1,9 und höher.

In Österreich etablierte sich bereits 1998 der mehrmals verlängerte Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“ als Vorreiter inklusiver Bildung, ursprünglich nur eine

Elementarschule, inzwischen ergänzt durch eine ebenfalls vierjährige Neue Mittelschule (Volksschule und Sekundarstufe I, eine Ganztags- und Gesamtschule). An die 400 Kinder unterschiedlicher Herkunft zwischen 6 und 15 Jahren, darunter etwa 20% mit teilweise schweren Beeinträchtigungen, lernen weitgehend selbstständig in altersgemischten Clustern. Sie werden von Lernbegleiterinnen, darunter auch zahlreiche mit sonderpädagogischer oder psychotherapeutischer Ausbildung sowie älteren Mitschülern unterstützt. Jedes Kind lernt in offenen Lernumgebungen gemäß individuell angepasster Lernziele anhand detaillierter Wochen- und Monatspläne und kann dabei eigene Themenschwerpunkte setzen. Zur Leistungsüberprüfung bekommen die Schülerinnen und Schüler kontinuierliche Rückmeldungen in drei Stufen, die als „ADELE - Aufzeichnungen der Lernerfolge“ festgehalten werden: (a) Projektarbeiten zu selbst gewählten Interessens- und Vertiefungsgebieten; (b) Lernabschnittskontrollen zu individuellen Teillernzielen; (c) Fokussierte Leistungsüberprüfungen über umfassende Lehrplanziele: schriftliche Arbeiten nicht zuletzt auch zur Vorbereitung auf weiterführende Schulen. Als Zeugnis gibt es verbale Lernfortschrittsberichte und die Möglichkeit, Bestleistungen auszustellen oder den versammelten Eltern zu präsentieren. In den Mehrstufenklassen erübrigt sich das Problem der Aufstiegsklausel, Kinder verschiedenen Alters und Leistungsniveaus lernen mit- und voneinander. Bei Lernschwächen wird Einzelunterstützung angeboten, und wer die vom Lehrplan erwarteten Kompetenzen besonders schnell und effizient erwirbt, kann ein Schuljahr überspringen, ohne aber deswegen die soziale Bezugsgruppe zu verlieren. Erst beim Verlassen der Lernwerkstatt (8. Schulstufe) wird für die Anmeldung in einer weiterführenden Schule oder einer Lehrstelle ein Notenzeugnis ausgestellt, verbunden mit einer Empfehlung (z.B. „voraussichtlich geeignet fürs Gymnasium“ bzw. „... für eine Fachausbildung“) als Ergänzung zum individuellen Leistungsportfolio. Oder im Fall von schweren Beeinträchtigungen wird der Weg in eine Behindertenwerkstatt geebnet. Um sich über die Qualität ihres pädagogischen Modells und das Niveau der Schülerleistungen insgesamt zu vergewissern, beteiligte sich die Lernwerkstatt an berufsvorbereitenden Talente Checks und den Schulvergleichstests mittels Bildungsstandards (mit hervorragenden Ergebnissen 2017). Zum 20-Jahres-Jubiläum führte sie eine beeindruckende Selbstevaluation unter wissenschaftlicher Begleitung mit mehreren universitären Instituten und internationalen Kooperationen durch, um die eigene Geschichte und die Zukunftsperspektiven zu reflektieren, auch im Hinblick auf eine rückwärtsgewandte Bildungspolitik der rechtskonservativen österreichischen Regierungen, die entgegen aller theoretischen Argumente und praktischen Erfahrungen alternative Leistungsbewertung ohne Noten ablehnt (Reichmayr 2018).

Gemeinsam ist all diesen ausgezeichneten Schulen, dass sie Lernen für alle Kinder und Jugendlichen als spielerische Erweiterung ihres Bildungshorizonts, der eigenen Fähigkeiten und Talente und des Handlungsrepertoirs erlebbar macht, als Selbsterprobung im eigenen Tempo und Stil und nicht als Ergebnis der Jagd nach guten Noten. Weitere Merkmale für gelungene Inklusion sind hohes Engagement und Kompetenz der Schulleitung und des Lehrerteams, weitgehende Schulautonomie beim Finden und Weiterentwickeln von professionellen Lösungen für die Bedürfnisse der lokalen Klientel, und nicht zuletzt auch beim kreativen Umgang mit den gesetzlichen Regelungen für die Leistungsbewertung.

6. Was tun? Was soll sich ändern?

Inklusion ist ein Schlüssel für die kindgerechte Zukunft der Schulen. Wenn Kinder mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen in Regelschulklassen unterrichtet, mit Respekt behandelt und ihr Lernerfolg an ihren individuellen Potenzialen gemessen wird, muss dies auch für alle übrigen gelten.

Gestützt auf Studien über inklusive Schulen in aller Welt geben UNESCO (2016) und OECD (2012) in bemerkenswerter Übereinstimmung praktische Empfehlungen für eine erfolgreiche Inklusion.

- (1) Stärkung und Unterstützung der Schulleitung, damit sie mit dem Lehrerteam Strategien entwickeln kann, um alle Heranwachsenden im lokalen Umfeld einzubeziehen, zu beteiligen und zu Lernleistungen anzuspornen, nicht zuletzt auch in Zusammenarbeit mit den Eltern.
- (2) Förderliche Lernumgebungen in einem als positiv erlebten Schulklima, in dem niemand marginalisiert oder ausgeschlossen wird und gerade auch benachteiligte Schülerinnen und Schüler maximal unterstützt werden.
- (3) Ausbildung und Daueranstellung hochqualifizierter Lehrpersonen, die gelernt haben und es verstehen, professionell auf große Unterschiede in den Bedürfnissen, dem Verhalten und der Leistungsfähigkeit in der Klasse einzugehen, insbesondere mit individuellen Lerndiagnosen und formativen Leistungsrückmeldungen unter Verzicht auf Noten.
- (4) Weiterentwicklung effektiver Lernmethoden im Rahmen von kontinuierlichen Fortbildungen und schulbezogener Teamarbeit mit Focus auf gerechte und inklusive Praktiken. *„Unterstützung der Lehrpersonen und des übrigen Schulpersonals durch Vertiefen von Wertvorstellungen und Kompetenzen für die Arbeit in inklusiven Lernumgebungen, welche auch Lehrpersonen mit Behinderungen einschließt. Eine inklusive Lernkultur ... ermutigt zu mehr Zusammenarbeit, Interaktion und Problemlösen.“* (UN CRPD 2016, S 5, Übers. Autor)

Damit die Schulen diese Anforderungen erfüllen können, brauchen sie gesetzliche Rahmenbedingungen, die von einer Reform des Bildungssystems zu fordern sind, und die von der OECD aufgelistet werden: Klassenwiederholungen sind abzuschaffen und die Trennung der Heranwachsenden in unterschiedliche Schulzweige ist auf die obere Sekundarstufe zu verschieben. Schulwahl ist so zu organisieren, dass sie Segregation und sozialen Benachteiligungen entgegenwirkt. Die materielle und personelle Ausstattung der Schulen muss den Bedürfnissen der Schulen und der Lernenden angepasst werden, d.h. dass Schulen mit besonders vielen benachteiligten Schülerinnen und Schülern zusätzliche Mittel erhalten („Sozialindex“ wie z.B. in den Niederlanden). Und es sind äquivalente Bildungswege in der oberen Sekundarstufe zu schaffen, damit für alle ein erfolgreicher Schulabschluss sicher ist.

Es hat sich gezeigt, dass inklusive Schulsysteme wie das kanadische oder schwedische nicht nur für beeinträchtigte oder sozial benachteiligte Kinder bessere Bildungschancen und Berufsperspektiven bieten, sondern auch für jene, die in den letzten Jahren zu hunderttausenden vor den Kriegen im Mittleren Osten und Afrika geflüchtet sind. In einem denkwürdigen Streitgespräch meinte der österreichische Kanzler Kurz, dass die vielen zugewanderten Jugendlichen mit meist mangelhafter Schulbildung ein großes Problem wären und eine lebenslange Belastung für das Bildungs- und Sozialsystem. Der kanadische Premier Trudeau widersprach mit dem Hinweis, dass in einer liberalen und diversen Gesellschaft Einwanderer sowohl eine kulturelle Bereicherung als auch eine wirtschaftliche Ressource sind, sofern man in ihre Bildung investiere ebenso wie in die anderer benachteiligter Gruppen und ihnen volle Gleichstellung biete (Calonego & Mittelstaedt 2020). So gesehen ist Inklusion zwar eine Herausforderung, aber keine Bürde, sondern ein Gewinn für die Gesellschaft.

Zitierte Literatur:

- Aichele, V., & Kroworsch, S. (2017). Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht: Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53674-8>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Anonym (2020). Vom Schulsystem allein gelassen. Wien: Wiener Zeitung. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/wien/2052464-Vom-Schulsystem-alleingelassen.html>
- Brüggemann, C., & Tegge, D. (2016). Kennziffern in der Kritik: Anmerkungen zur indikatorengestützten Darstellung von Inklusion in der internationalen Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/344>
- Calonego, B. & Mittelstaedt, K. (2020). Trudeau und Kurz. Wien: Derstandard. <https://www.derstandard.at/story/2000114863240/trudeau-und-kurz-ein-idealist-ein-realist-zwei-konzepte>
- Deluca, M. (2003). Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/school/26527517.pdf>
- Deutsche UNESCO-Kommission (2019). Jakob-Muth-Preis. Gütersloh: Bertelsmann. <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/unsere-beitrag/jakob-muth-preis-fuer-inklusive-schule-preistraeger-2019>
- Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>
- Hart, S. (2004). Learning Without Limits. Open University Press / McGraw-Hill Education: Berkshire, UK.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). Visible Learning and the Science of How We Learn. London: Routledge.
- Klemm, K. (2018). Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf
- KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2015/2016 sowie KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf
- NCTM (1995). Assessment Standards for School Mathematics. Reston, Va.: NCTM.
- OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, Paris: OECD Publishing. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- Reichmayr, J. (Hrsg.) (2018). Evaluationsbericht zum Schulversuch „Integrative Lernwerkstatt Brigittenau“. Wien: BMBWF.
- Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: Özepts/BMBWF. http://www.ozepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Leistungsbewertung_Onlineversion_Neu.pdf
- Streese, B., Schiermeyer-Reichl, B., Meyer, A., Moritz, F. & Wenzel, E. (2018). Inklusion und Beurteilung. In: Lernende Schule 84/2018: Baustelle Leistungsbeurteilung. Seelze: Friedrich.
- UN General Assembly (2008f). Behindertenrechtskonvention (CRPD). New York: UN. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>
- UN CRPD (2016), General comment No. 4, Article 24: Right to Inclusive Education. New York: UN CRPD. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
- UNESCO (2017). A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254_eng
- Vierlinger, R. (2009). Steckbrief Gesamtschule. Köln: Böhlau.