Schneider Verlag
Hohengehren

Eva-Kristina Franz
Silke Trumpa
Ilona Esslinger-Hinz
(Hrsg.)

Inklusion:

Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik

Entwicklungslinien und Forschungsbefunde

Anja Seifert & Angelika Müller-Zastrau

Das Dilemma der Leistungsbewertung in der inklusiven Grundschule

Die heutige Grundschule wurde nach einem harten Ringen unterschiedlicher bildungspolitischer Positionen 1920 in der Weimarer Republik im Selbstverständnis gegründet, eine Schule für „alle" Kinder zu sein. „Alle" Kinder sollten zumindest für den Zeitraum von vier Jahren gemeinsam unterrichtet werden. Die Grundschule ist zwar damit einerseits die Schulform, die aufgrund ihrer Geschichte und ihres Selbstverständnisses am besten auf die unterschiedlichen Lernausgangsvoraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft eingeht, sie ist jedoch andererseits in Bezug auf die Prämisse der Anschlussfähigkeit der Bildungsübergänge ebenfalls an Selektions- und Allokationsprozessen beteiligt, die mit vorhandenen Unterschieden im Leistungsvermögen und in der Entwicklung der Kinder begründbar sind. Kinder werden bereits am ersten Bildungsübergang, dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, in Bezug auf Leistung, hier insbesondere in Bezug auf die Präsentation sprachlicher Kompetenzen, ein bis zwei Jahre vor dem formalen Schulanfang getestet bzw. diagnostiziert, um Sprachdefizite festzustellen. Auch wenn die Übergangsquote in die Förderschule zu Schulbeginn, wie die aktuellen Bildungsberichte zeigen, im Zuge der UN-Konvention leicht gesunken ist (bei der Einschulung im Jahr 2009 betrug sie noch 3,7 % und bei der Einschulung 2012 lediglich 3,4 %), bestehen weiterhin große Unterschiede zwischen den Bundesländern (vgl. Bildungsbericht 2012).

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die komplexe Thematik der Leistungsbewertung in der inklusiven Grundschule und zeigt am konkreten Beispiel einer jahrgangsübergreifenden Grundschule die Herausforderungen einer pädagogischen Kultur der Leistungsmessung bzw. -bewertung in Inklusionsklassen auf.

1 Leistung und Teilhabe in der inklusiven Grundschule

Das Dilemma der Leistungsbewertung in der inklusiven Grundschule ist nicht originär ein Grundproblem der Integration oder Inklusion, vielmehr ein inhärentes der modernen Grundschule. Diese fokussiert die Übergänge nach unten (Elementarbereich) und nach oben (Sekundarbereich) und hat doch gleichzeitig einen Anspruch auf ein eigenständiges Profil (vgl. Deckert-Peaceman & Seifert 2013). Wie kann die (inklusive) Grundschule dem Anspruch auf grundlegende Bildung für „alle" (vgl. Lichtenstein-Rother & Röbe 2004) und dem die erste, gemeinsame und kindgemäße Schule (vgl. Schorch 1998) zu sein gerecht werden, bei der gleichzeitig vorhandenen Allokations- und Selektionsfunktion, die vor allem beim Übergang zur Sekundarstufe sichtbar wird?

1.1 Die Grundschule als Schule für „alle" Kinder

Bestimmend für die Reformierung des Schulsystems vor fast 100 Jahren war das Leitbild der noch jungen Demokratie; in einer demokratiegemäßen Schule sollte nicht mehr

die soziale Herkunft, vielmehr die individuelle Leistung bzw. das Leistungsvermögen des Kindes bestimmend sein. Die damals eingeführte moderne Grundschule orientierte sich am Leitbild des „gesunden" Kindes; Kinder mit Behinderung waren nicht mit eingeschlossen. Gegenwärtig wird durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention erneut die Frage nach der Grundschule als gemeinsame Schule für „alle" Kinder aufgeworfen. Nun werden bei der Forderung nach einer Schule für „alle" Kinder die Kinder mit Behinderung mitgedacht. Der *Behinderungsbegriff*, der der UN-Konvention zugrunde liegt, bezieht sich nicht ausschließlich auf körperliche oder psychische Einschränkungen, sondern ist weiter gefasst. „Sie erkennt eine Behinderung [auch] dort, wo die Wechselwirkung zwischen einer Beeinträchtigung und einer gesellschaftlichen Barriere dazu führt, dass Menschen mit Behinderungen an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft gehindert werden" (Aichele 2011, S. 18).

1.2 Verschiedene Rahmenbedingungen in den Bundesländern

Derzeit prüfen die Bundesländer in unterschiedlichem Tempo ihre Schulgesetze, um sie an die Vorgaben der UN-Konvention anzupassen. In Nordrhein-Westfalen arbeitet beispielsweise bereits heute jede dritte Schule als „inklusive" Schule und die dortige Landesregierung verabschiedete gerade ein „Inklusionsgesetz", das ab dem Schuljahr 2014/15 gültig ist. Jedes Kind mit Behinderung kann an jeder allgemeinbildenden Schule eingeschult werden. Weiterhin wurde im nordrhein-westfälischen Schulgesetz „das Recht auf individuelle Förderung" festgeschrieben. Mit der dortigen Ausbildungsordnung Grundschule wird damit die Entwicklung schuleigener Förderkonzepte festgelegt, die sich auf die Aspekte einer äußeren und inneren Differenzierung beziehen sowie auf eine kontinuierliche Lernstandsdiagnostik und individuelle Förderplanung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012).

In Berlin trat 2012 ebenfalls ein Schulgesetz in Kraft, in dem festgeschrieben ist, dass die sonderpädagogische Förderung an der Regel- oder an der Sonderschule erfolgen kann und das in seinen Grundsätzen eindeutig der gemeinsame Unterricht präferiert wird (vgl. Schulgesetz Berlin, Verkündigungsstand: 18.05.2012, §36). Im sich anschließenden Paragraphen 37 wird deutlich darauf hingewiesen, dass es sich hier um eine *zielgleiche* (z.B. bei einer körperlichen Beeinträchtigung) oder *zieldifferente Beschulung* (z.B. bei einer geistigen Behinderung) handeln kann: „Im gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule kann zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden. Bei zielgleicher Integration werden die Schülerinnen und Schüler nach den für die allgemeine Schule geltenden Rahmendbedingungen und Vorschriften unterrichtet. Organisatorische und methodische Abweichungen sind zulässig, soweit die Art der Behinderung es erfordert." Der derzeitige Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg betont zwar auch ebenfalls die durchgängige individuelle Förderung in allen Klassenstufen bei gleichzeitigen regelmäßigen Lernstandsdiagnosen. Es existiert jedoch gleichzeitig einschränkend nur die Möglichkeit einer Einzelintegration, wenn festgestellt werden konn-

te, „dass der Sonderschulpflichtige mit Erfolg am Unterricht der allgemeinbildenden Schule teilnehmen kann" (Landesrecht BW SchG, § 83). Neben der zielgleichen Beschulung als Einzelintegration gibt es in diesem Bundesland, in dem ebenfalls Änderungen angekündigt sind, das Modell der Außenklassen als Kooperationsmöglichkeit zwischen einer Regel- und einer Sonderschule. Auch wurden mit Bezug auf die UN-Konvention vor allem durch die Initiative von Eltern, die einen Antrag auf gemeinsame Beschulung gestellt haben, „Inklusionsklassen" eingerichtet. So konnten in Baden-Württemberg im Schuljahr 2011/12 bereits 20 264 Schüler mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, Dreiviertel davon an einer Grundschule (vgl. Statistik der Ständigen Konferenz der Kultusminister - Sonderpädagogische Förderung in Schulen).

1.3 Integration oder Inklusion, Zielgleichheit oder Zieldifferenz?

Bezugnehmend auf Inklusionstheoretiker, die Inklusion als eine Kritik und Weiterentwicklung bisheriger Integrationskonzepte und -modelle verstehen, kann Inklusion nur mit einem inklusiven Setting, das zieldifferentes Lernen ermöglicht, umgesetzt werden. Andreas Hinz und Ines Boban verstehen Inklusion hierbei als „größtmögliche Teilhabe". Mit ihrer deutschen Übersetzung des englischen „Index for Inclusion" (Tony Booth) wird Inklusion als Aufgabe der gesamten Schulentwicklungsarbeit angesehen, in welcher die Frage danach, wie viel äußere und innere Differenzierung auf der schulorganisatorischen wie auf der inhaltlichen Ebene stattfinden darf und muss, zentral wird. Inklusion und Öffnung des Unterrichtes bedingen einander, um eine zieldifferente gemeinsame Beschulung zu ermöglichen, bei der ausgehend von den jeweilig unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen methodische, fachliche, personale und soziale Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus gefördert werden können. Auf der methodisch-didaktischen Ebene eignen sich hier vor allem Formen des Offenen Unterrichtes wie (fächerübergreifende) Projektarbeit, Freiarbeit, Stationenlernen, bei denen auf äußere Differenzierung weitgehend verzichtet wird.

Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung ist hierbei nicht neu. Seit den 1970er Jahren existieren bereits integrative Grundschulen, die vielfach in Deutschland aus der Initiative von Eltern und/oder Rektoren und Lehrpersonen entstanden sind (z.B. die Fläming-Grundschule in Berlin). Neben staatlichen Grundschulen sind ebenfalls in den letzten zwanzig Jahren eine Reihe von Schulen in freier Trägerschaft gegründet worden, die sich, teilweise mit reformpädagogischer Orientierung (wie die integrativen Freien Waldorfschulen in Emmendingen, Köln und Wuppertal), gezielt als integrative Schulen gründeten. Viele dieser Schulen arbeiten seit Jahren mit einem Zwei-Pädagogen-System und verfügen als freie Schulen über den rechtlichen Rahmen, ein längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen und auf Noten in den unteren und mittleren Klassen zu verzichten.

2 Zwischen Individualnorm und Bezugsnorm

Jeden Mittwoch findet in der Sonnenklasse der Klassenrat statt, der von den beiden Klassensprechern der vierten Klasse moderiert wird. Nach der ritualisierten Eingangsfrage „Was will ich regeln lassen?", meldet sich der Schüler Helge. Helge erzählt, dass Peter auf dem Pausenhof ein Schimpfwort zu ihm gesagt habe, das auf einer Phantasiesprache „Titten" bedeutet. Helge möchte nun, dass Peter sich dafür entschuldigt.

Klassensprecherin Ebba: „Titten bedeutet Oberweite."
Klassensprecher Samuel: „Was Oberweite bedeutet, erzählen wir später mal."
Peter: „Das Wort habe ich von meinem Bruder."
Klassensprecher Samuel: „Dein Bruder ist doch geistig behindert, oder?"
Peter: „Ja."
Klassensprecherin Ebba: „Meine Mutter arbeitet mit geistig Behinderten."
Klassenlehrerin: „Peters Bruder darf das dann sagen, aber Peter nicht."
Viele Kinder nicken und stimmen zu.
Klassensprecherin Ebba: „Peter, Du musst Dich bei Helge entschuldigen, dafür dass du das gesagt hast."

Abb. 1: Auszug aus dem Protokoll einer teilnehmenden Beobachtung

Im gewählten Beispiel, das aus einer teilnehmenden Beobachtung in einer jahrgangsgemischten Grundschulklasse (durchgeführt am 22.05.2013) stammt, wird deutlich, dass die Äußerung, die dem geistig behinderten Bruder zugeschrieben wird, bei diesem eine andere Bewertung erfährt als bei der Wiederholung durch den nicht behinderten Bruder Peter. Es existieren damit unterschiedliche Bewertungskontexte und -bezüge. Peters Bruder bekommt aufgrund der Behinderung einen „Bonus" oder Freiraum zugestanden, den „normale" Kinder nicht haben, und zwar von Seiten der Lehrerin, aber auch der Kinder, die den Deutungsvorschlag teilen.

Diese Beobachtung aus dem Unterricht ist anschlussfähig an deutsche und internationale Befunde. Kinder haben bereits ab dem Kindergartenalter ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür, dass beispielsweise mit körperlichen Beeinträchtigungen Einschränkungen in der Fein- oder Grobmotorik einhergehen und deshalb andere Bezugsnormen gelten (vgl. Diamond & Hestenes 2004; Hinz 2003).

2.1 Inklusive Leistungsmessung, -bewertung und -beurteilung?

Leistung zu messen und zu bewerten basiert stets auf systemischen Zusammenhängen und orientiert sich in der Beurteilung der gezeigten Leistung an *Bezugsnormen.* Als gängige Bezugsnormen gelten hierbei die Sachnorm (an der Sache orientiert), die Individualnorm (das Kind an sich selbst messen) und die Sozialnorm (an den Leistungen der Lerngruppe orientiert). Während der Begriff der *Leistungsmessung* stärker darauf verweist, dass er als Messverfahren der Überprüfung und Kontrolle festgelegter Kompetenzen und Ziele dienen soll und es diesbezüglich objektive Richtlinien und Skalen für ein „Messen von Leistung" geben kann, verweist der Begriff der *Leistungsbewertung* auf die Bewertung der festgestellten Leistung. Häufig werden indes Leistungsmessung und -bewertung synonym verwendet und nicht voneinander abgetrennt. Die Leistungsmes-

sung ist ein Prozess, der der Leistungsbewertung vorangeht bzw. in dieser enthalten ist. Autoren wie Ingenkamp (z.B. 1971/1976; 2008) und Sacher (z.B. 1996, 2004) gehen davon aus, dass Leistung objektiv messbar ist. Eine objektive Leistungsbeurteilung, die sich auf Leistungsmessung stützt, braucht hierbei als Messverfahren Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität), die einzuhalten sind, um allen Beteiligten die gleichen Chancen bei der Testung einzuräumen und subjektive Faktoren möglichst auszuschließen (vgl. Sacher 2004). In einem inklusiven Lernsetting erweist sich ein solches Vorgehen als Paradoxon, da die unterschiedlichen Lernausgangsvoraussetzungen hier nur bedingt eine Berücksichtigung erfahren. Faktoren wie die persönliche Anstrengungsbereitschaft oder die Verbesserung der individuellen Leistung im Vergleich zu vorherigen gezeigten Leistungen bleiben unberücksichtigt (vgl. Sacher 1996, S. 21). Ein *pädagogischer Leistungsbegriff*, wie er etwa von Jürgens (2000), Ziegenspeck & Lehmann (1999), Bartnitzky & Christiani (1987), Bohl (2005) und Sacher (2004) thematisiert wird, verweist bereits semantisch darauf, dass es auch in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur kein einheitliches Verständnis von Leistung, Leistungsmessung und -bewertung gibt. Die Autoren fordern vielmehr ein komplexes pädagogisches Verständnis, das Leistung prozessorientiert begreift, sich auf den individuellen Schüler bzw. die Schülerin bezieht und nicht ausschließlich kognitive Leistung fokussiert und Produkte misst. Ein pädagogischer Leistungsbegriff ist dadurch gekennzeichnet, dass er die Selbstständigkeit der Kinder und ihr Lernen in einen sozialen Zusammenhang bringt und an einer Diagnose der bisherigen Lernentwicklung des Kindes ansetzt, um weitere Entwicklungen zu unterstützen und zu diesen zu ermutigen (vgl. Bartnitzky 1991, S. 119). Die *Beobachtung* stellt hier eine zentrale methodische Grundlage für das Beurteilen und das Bewerten in der Grundschule dar. Während für den Elementarbereich der Bereich der Beobachtung und Dokumentation von Beobachtungen in den letzten Jahren stark bearbeitet wurde, befindet sich dieser Bereich in der Grundschulpädagogik noch in der Entwicklung und wird als Themenfeld stärker von der Fachdidaktik besetzt, womit häufig eine Fokussierung auf ein enger gefasstes, eher defizitorientiertes Diagnostikverständnis einhergeht (z.B. im Bereich der Sprachdiagnostik). Gerade für die Schuleingangsphase könnten indes die im Elementarbereich vorhandenen Konzeptionen von Bildungsdokumentationen als Portfolio und individuellen Lerngeschichten eine Weiterführung erfahren. *Leistungsbeurteilungen* können in mündlicher und schriftlicher Form durchgeführt werden, zudem sind in der Grundschule neben den Zeugnissen in Ziffernnoten Berichtzeugnisse oder Schulberichte bzw. verbale Beurteilungen üblich. Wird die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung zum wichtigen Bezugssystem, ist es naheliegend, die Individualnorm in den Mittelpunkt der Leistungsbewertung zu rücken und die individuelle Lernentwicklung und den individuellen Leistungszuwachs zum Ausgangspunkt zu machen (z.B. durch Förderpläne und Zielvereinbarungen). Voraussetzung dafür ist die Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz der Lehrpersonen, um tatsächlich erreichbare Lernziele und einen individuellen Lernzuwachs feststellen zu können. Ferner können Tests und Prüfungen eingesetzt werden,

wobei der Aspekt der Prozessorientierung stets berücksichtigt werden sollte. Bei der Fokussierung auf eine individuelle Bezugsnorm können die jeweiligen Leistungen des Kindes (in Bezug auf Verbesserung, Weiterentwicklung, spezifischen Lernzuwachs, Anstrengungsbereitschaft etc.) gewürdigt und reflektiert werden, auch wenn im Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern diese Leistungen schlechter sind. Jürgens (1999) betont hierbei die hohe Motivationsfunktion, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, gerade auch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, wobei eine solche Praxis auch eine zunächst zeitaufwändigere Differenzierung der Materialien und Testverfahren mit sich bringt.

Das bestehende System Grundschule, das Teil des schulischen und gesellschaftlichen Berechtigungs- und Zugangssystems ist, kann jedoch nur eine Kombination der individuellen, sozialen und sachlichen Bezugsnorm ermöglichen.

2.2 Zwei Gruppen-Pädagogik versus umfassende Inklusion

Während auf bildungspolitischer Ebene und im Kontext von Schulpraxis häufig die Begriffe „Integration" und „Inklusion" synonym verwendet werden, erfolgt in Fachkreisen eine theoretische Verortung und Differenzierung. Hinz unterscheidet beispielsweise zwischen „selektiver Integration", „totaler " bzw. „umfassender Inklusion" (vgl. Hinz 2002, S. 354). Mit der Setzung von Inklusion als Leitidee und Ziel muss nach Auffassung von Hinz & Boban oder Reich (vgl. Beitrag in diesem Buch), ein Paradigmenwechsel in der Erziehungswissenschaft einhergehen, der das Verhältnis von Schulpädagogik, Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik sowie die Umgestaltung von Schule und Unterricht als Ganzes umfasst (vgl. Reich 2012, S. 147). Der geforderte Paradigmenwechsel zielt damit auf eine Modifikation des Selbstverständnisses der deutschen Schule bzw. des deutschen Bildungssystems ab, das aufgrund der historischen Genese auf ein Mehr-Gruppen-System und Selektion angelegt ist (vgl. Hinz 2002). Hinz & Boban sehen hierbei die „administrativen Prozesse von Etikettierung" – „Förderkinder" versus „normale" Kinder – genauso als Diskriminierungspraxis an wie ein Festlegen „individueller Curricula in individuellen Förderplänen", das sich weiterhin am Bild einer Defizitorientierung anlehnt. Der Paradigmenwechsel bezieht sich vielmehr darauf, dass Regel- und Sonderschulpädagogen gemeinsam Verantwortung für den Unterricht und die Lerngruppe übernehmen. Inklusion fordert damit eine Anpassung der schulischen und unterrichtlichen Bedingungen an die einzelnen Kinder.

3 Erfahrungen an der staatlichen Montessori Grundschule in Stuttgart Hausen

Die staatliche Maria Montessori Grundschule Hausen wurde in einem „schwierigen" Wohngebiet Stuttgarts gegründet und startete im Schuljahr 1997/98 zunächst mit nur drei Schülern. Das sukzessive Eingliedern weiterer Kinder wurde daher in den darauffolgenden Jahren Gang und Gäbe; die Zusammensetzung innerhalb der Schülerschaft war „kunterbunt" und die Integration behinderter Kinder (fast) von Anfang an im Schulprofil verankert. Diese Rahmenbedingungen erforderten eine Pädagogik, die Vielfalt als

Chance begreift. Weil die Montessori-Pädagogik hierauf Antworten weiß, wurden neben anderen reformpädagogischen Ansätzen Elemente der Pädagogik Maria Montessoris aufgenommen. Die Aussage Maria Montessoris. „Der Weg, auf dem die Schwachen sich stärken, ist der gleiche, wie der Weg, auf dem die Starken sich vervollkommnen" (Montessori 1976, S. 166), wurde daher zu einer zentralen Schulmaxime. Mit dieser Sichtweise war die Maria Montessori Grundschule in Hausen auf die an die UN-Konvention geknüpfte Forderung einer selbstverständlichen Inklusion von „Kindern mit handicap" gut vorbereitet.

3.1 Rahmenbedingungen für Lernerfolge

Identifikation mit der Schule: Kinder die gerne in die Schule gehen, lernen auch gerne. Damit ist eine ästhetische, kindgerechte und einladende Gestaltung der Schule wichtig: Wenn Kinderwerke die Wände zieren und Funktionsbereiche Angebote bereithalten (z.B. Schach spielen, bauen, Bewegungsspiele), wenn Tiere und Pflanzen das Schulleben bereichern, wenn die Nachmittagsbetreuung das Konzept der Schule aufgreift, dann wird die Schule zum Lebensraum.

Interesse an den Lerninhalte: Kinder, die sich zumindest in Teilbereichen ihre Lernthemen selbst wählen und eigenständig erarbeiten dürfen, gehen motivierter an die Arbeit und setzen sich in der Folge anhaltender mit der Sache auseinander. Die Nachhaltigkeit des so Erarbeiteten ist damit größer. Eine gut durchdachte „Vorbereitete Umgebung" in der sorgfältig aufbereitete didaktische Lernmaterialien unterschiedlicher Fächer angeboten werden, gibt die nötigen Impulse.

Fit-Situationen: Passt der Lernstoff zur Interessenlage und zum Leistungsvermögen des Kindes, entsteht eine sogenannte „Fitsituation" und das Kind lernt leichter (vgl. Largo 1999, S. 233 ff).

Individuelle Übungsdauer: Genauso unterschiedlich wie das Lern- und Leistungsverhalten an sich, ist auch die Zeit, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um sich gut auf Lerninhalte vorzubereiten. Deshalb schreiben die Kinder an der Maria Montessori Grundschule in Hausen Tests nicht mehr ausschließlich im Klassenverband, sondern häufig erst dann, wenn sie sich des Lernstoffs sicher sind. Fällt der Test schlecht aus, bekommt das Kind individuell eine neue Chance; so gibt es nochmals eine Übungszeit, an deren Ende ein leicht veränderter Test steht. Ein solches Vorgehen weckt die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten, mindert die Angst vor dem Versagen und begünstigt bei der Leistungsmessung die Individualnorm, während die Sozialnorm eher in den Hintergrund rückt.

Jahrgangsmischung: Die signifikanten Entwicklungsunterschiede gleichaltriger Kinder sind hinlänglich bekannt, die „homogene" Klasse mit Kindern ähnlicher Lern- und Leistungsdisposition gibt es also nicht. In jahrgangsgemischten Klassen bekommt der Schwächere mehr Zeit und der Stärkere genug „Futter", damit er sich nicht langweilt. Wenn Kinder sich gegenseitig helfen, profitiert dabei nicht nur der oder die Unwissende, sondern auch sehr versierte Kinder gewinnen an Sicherheit, wenn sie schwächeren Jun-

gen und Mädchen helfen. Dass mit dem Erklären automatisch eine Wiederholung des Gelernten einhergeht, tut allen gut. Die Jahrgangsmischung begünstigt hinsichtlich der Leistungsmessung ebenfalls eher die Ausrichtung an der Individual- und Sachnorm.

Erkennen und entwickeln eigener Stärken: Eine Schule, die allen Kindern Lernerfolge ermöglichen möchte, bemüht sich, die Stärken des einzelnen Kindes zu entdecken. Wenn Schülerinnen und Schüler unter verschiedenen Angeboten z.B. aus den Bereichen der Kunst, der Musik oder des Sports auswählen können, erhöht sich die Chance, dass sie das für sie geeignete Betätigungsfeld herausfinden und sich darin verwirklichen können. Die so gewonnenen Fähigkeiten und Fertigkeiten tragen zur Persönlichkeitsentwicklung bei, sie steigern Zuversicht und Selbstvertrauen und kommen letztlich der gesamten schulischen Entwicklung des Kindes zugute.

3.2 Lernwege beschreiben (Förderpläne)

Aktuell arbeiten die Kinder in allen dritten und vierten Klassen mit einem Wochenplan. Für das Gros der Kinder wird er identisch ausgegeben, für einzelne Kinder mit speziellem Förderbedarf differenziert und individuell. Da die Freiarbeit einen Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit bildet, entwickelten die Kolleginnen der Maria Montessori Grundschule Hausen Schülerportfolios mit Aufgaben und Materialien, die während der Freiarbeit bearbeitet werden. Erledigtes streichen die Kinder im Portfolio ab. So behalten sie den Überblick über bereits bearbeitete und noch ausstehende Aufgaben, nebenbei lernen die Schülerinnen und Schüler, sich die Zeit einzuteilen.

Für Kinder, die umfassend zieldifferent unterrichtet werden, schreiben die verantwortlichen Lehrkräfte ca. alle drei Monate einen Förderplan. Dazu erprobten die Lehrerinnen der Inklusionsklasse ein einfach zu handhabendes Raster, in dem festgeschrieben wird, welche Bereiche in den zentralen Fächern besonders geübt werden sollen und mit welchen Übungen und Lernmaterialien dies geschehen kann. In einer Randspalte trägt die Lehrperson ein, ob die angestrebten Kompetenzen im anberaumten Zeitraum erreicht wurden und in welcher Ausprägung. Dies kommt einer ersten Bewertung der Schülerleistungen gleich, jedoch zunächst nur als Orientierung für die Lehrpersonen oder als Gesprächsgrundlage für Rückmeldegespräche. Den Eltern werden die entwickelten Förderpläne vorab vorgestellt. Nach Ablauf des vorgesehenen Einsatzzeitraums setzen sich die Lehrpersonen und die Eltern erneut zusammen, um zu beraten, welche Lernerfolge erzielt wurden. Dort, wo gute Fortschritte sichtbar werden, entsteht ein neuer Förderplan. Sind Fortschritte nicht erkennbar, suchen die Verantwortlichen nach neuen zielgerichteten Übungsmöglichkeiten. Da in Integrationsklassen meist zwei Lehrpersonen arbeiten, bilden die Förderpläne eine Arbeitsgrundlage sowie eine Basis für die regelmäßig stattfindenden Elterngespräche, in denen der Lern-, Leistungs- und Entwicklungsstand des Kindes besprochen wird. Zusätzliche Berichte und Notenziffern erübrigten sich damit, werden aber dennoch erteilt, da sie gesetzlich vorgeschrieben sind.

3.3 Rückmeldungen geben und sich selbst einschätzen lernen

Rückmeldungen in der Grundschule erfolgen im Land Baden-Württemberg als Schulberichte in den Bereichen Verhalten, Arbeiten und Lernen mit Notenziffern in Deutsch und Mathematik zum Ende der Klasse 2 sowie mit Ziffernnoten mit Kurzberichten zum Ende der Klassenstufen 3 und 4. Die Erfahrungen an der Montessori Grundschule Hausen zeigen, dass viele Eltern und deren Kinder die besondere Art der üblichen Formulierungen nicht verstehen. Dies führte dazu, dass viele Eltern, nicht nur Eltern mit Migrationshintergrund, diese Schulberichte von den Lehrkräften erläutert bekommen müssen, dann erst wird ihnen der Lern- und Leistungsstand sowie das Arbeits- und Sozialverhalten ihrer Kinder deutlich. Das Kollegium der Maria Montessori Grundschule Hausen hat deshalb einen Kompromiss geschlossen: Da es sich um eine staatliche Schule handelt, sind Berichte und Notenziffern zwingend erforderlich. Zum Ende eines Halbjahrs erhalten die Schülerinnen und Schüler unabhängig von den gesetzlich vorgeschriebenen Rückmeldungen auch *Kinderzeugnisse:*

Liebe Sandra,

es macht sehr viel Freude zu sehen, wie gut du nun in der Schule zurechtkommst und den Tag mit deinen Freunden verbringst. In der Freiarbeit arbeitest du ausdauernd und konzentriert. Eigenständig versorgst du dich morgens mit Material und arbeitest zuverlässig an deinem Arbeitsplan. Deine kleinen blauen Hefte sind dieses Jahr mit den Aufgaben der Rechenkartei gefüllt, die du vor kurzem beendet hast. Die Zahlen bis 20 kannst du sicher notieren und legst diese auch oft mi deinen Freunden am Hunderterfeld, an dem du dich nun auch mit Zahlen bis Hundert beschäftigst. Immer wieder suchst du dir Helfer, die mit dir das Hunderterfeld füllen und die Pfeile der Hunderter kette zuordnen. In Deutsch macht dir das Lesen eigener kleiner ausgedachter Sätze und Worte mit den aufgedruckten Buchstaben Spaß. Hartnäckig übst du das Schreiben von Wörtern in deinem orangenen Heft und gibst nicht auf, auch wenn dir das Heraushören einzelner Laute unglaublich schwer fällt. Gerne unterstützen wir dich weiterhin! Wir wünschen dir ganz schöne und tolle Ferien!

Deine Lehrerinnen

Abb. 2 Beispiel eines Kinderzeugnisses

Kinderzeugnisse orientieren sich am Sprachvermögen des Kindes. Einfach und verständlich werden darin die Leistungen und Defizite der Kinder bezogen auf das vergangene Halbjahr beschrieben. Zuvor schätzen die Kinder ihre Leistungen in dafür entwickelten *Selbsteinschätzungsbögen* mit einer entsprechenden Anzahl lachender oder griesgrämiger Smileys ein.

Im Kinderzeugnis darf alles zum Ausdruck kommen: Gutes, wie Schlechtes, Eigenschaften können gelobt oder getadelt werden, zusätzliche Übungen empfohlen oder gar Gefühle bzw. Befindlichkeiten der Lehrperson zum Ausdruck gebracht werden. Zusätzlich erhalten die Schülerinnen und Schüler ihre Selbsteinschätzung zurück, die nun die Lehrperson ihrerseits ausgefüllt bzw. mit Smileys versehen hat; eine Differenz wird augenscheinlich. Dass Kinder ihre Fähigkeiten sicher einschätzen lernen, ist hinsichtlich des zunehmenden eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens unabdingbar.

3.4 Hausbesuche am Ende der Schulhalbjahre

Zum Ende jedes Schulhalbjahrs bieten die Kolleginnen der Maria Montessori Grundschule Hausbesuche an. Vor Ort werden dann die offiziellen Leistungsrückmeldungen und die inoffiziellen Kinderzeugnisse erörtert. Spannend für die Lehrperson ist dieser Rollenwechsel. Das Kind ist mit seiner Familie in der Gastgeberrolle, die Lehrperson ist Gast und gibt sich in dieser Rolle automatisch zurückhaltender und vorsichtiger als in der Schule. Insgesamt weitet sich beim Hausbesuch, bei dem das Kind in seiner Umgebung wahrgenommen werden kann, die Sicht auf das einzelne Kind. Die so gewonnenen Eindrücke wirken sich positiv auf den Schulalltag aus und fördern die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen Schule und Eltern.

3.5 Fazit

Die Leistungsbewertung an der Maria Montessori Grundschule in Stuttgart Hausen stützt sich auf individualisierenden Unterricht mit ebensolchen Tests. Die Art der Leistungsrückmeldung für „Kinder mit handicap" unterscheidet sich bislang nur hinsichtlich der ausführlichen Förderpläne. Langfristig wäre das Erstellen von Förderplänen für alle Kinder ein erstrebenswertes Ziel. Schulberichte und Ziffernnoten gehörten dann der Vergangenheit an. Motivierende Faktoren für erfolgreiches Lernen sind vielfältig, besonders bedeutsam dafür ist eine Schule, die den Kindern Lebensraum ist und ihnen Möglichkeiten bietet, ihre persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch (außer-) unterrichtliche Angebote zu erweitern.

Literatur

Aichele, V. (2011): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundestagung von autismus e.V. (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit Autismus. Karlsruhe: Loeper, S. 17-31.

Bartnitzky, H. (1991): Leistung und Leistungsbeurteilung. Leistung der Kinder? Leistung der Schule? In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Weinheim/Basel, S. 114-128.

Bartnitzky, H./Christiani, R. (1987): Zeugnisschreiben in der Grundschule. Heinsberg: Dieck.

Bohl, T. (2005): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim: Beltz.

Deckert-Peaceman, H./Seifert, A. (Hrsg.) (2013): Die Grundschule als Ort der grundlegenden Bildung? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Diamond, K./Hestenes, L. (2004): Vorstellungen von Vorschulkindern in Bezug auf Behinderungen. Der Stellenwert von Behinderungen in den Ansichten von Kindern über andere Kinder. In: Fried, L./Büttner, G. (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Weinheim/München: Juventa, S. 183-200.

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, Heft 9/2002, S. 354-361.

Hinz, A. (2003): Kinder in der Schule – Was integrationserfahrene Kinder zum Gemeinsamen Unterricht sagen. In: Prengel, A. (Hrsg.): Im Interesse von Kindern: Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim/München: Juventa, S. 40-63.

Ingenkamp, K. (1971/1976): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz.

Ingenkamp, K./Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim/Basel: Beltz.

Jürgens, E. (1999): Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung. Braunschweig: Westermann.

Jürgens, E. (2000): Brauchen wir ein pädagogisches Leistungsverständnis? In: Beutel, S.-I. (2000): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Largo, R. (1999): Kinderjahre. München/Zürich: Piper.

Lichtenstein-Rother, I./Röbe, E. (2004): Grundschule – Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim: Beltz.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Individuelle Förderung. Handlungsrahmen zur Umsetzung des § 4 AO-GS. [http://www.schulministerium .nrw.de/docs/Schulsystem/Foerderung/IndividuelleFoerderung/index.html [abgerufen am 9.09.2013].

Montessori, Maria (1976): Schule des Kindes. Freiburg: Herder.

Reich, K. (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel: Beltz.

Sacher, W. (1996): Prüfen – Beurteilen – Benoten. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sacher, W. (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schorch, G. (1998): Grundschulpädagogik – eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG). http:/www.landesrecht-bw.de/portal [abgerufen am 27.05.2013].

Schulgesetz für Berlin, Stand: 18.05.2012. http://gesetze.berlin.de [abgerufen am 27.05.2013].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen. http://www.kmk.org. [abgerufen am 06.06.2013].

Ziegenspeck, J./Lehmann, J. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.