



Assessment in inklusiven Schulen

Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte

Assessment in inkluisiven Schulen

**Bildungspolitische und praxisorientierte
Aspekte**

**European Agency for Development in Special Needs Education
(Europäische Agentur für Entwicklungen in der
sonderpädagogischen Förderung)**

Die Veröffentlichung wurde unterstützt von der für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit zuständigen Generaldirektion der Europäischen Kommission:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_de.htm

Dieser Bericht wurde von Amanda Watkins, Projektleiterin der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education – im Folgenden: Agency), anhand von Beiträgen der Mitglieder des Representative Board der Agency, der nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren und nommierter nationaler Expertinnen und Experten im Bereich Assessment erstellt. Die Kontaktadressen befinden sich im Verzeichnis der Mitarbeitenden am Ende dieses Dokuments.

Auszugsweiser Nachdruck ist unter Angabe eines eindeutigen Quellenhinweises gestattet. Die Quelle für diesen Bericht sollte die folgenden Informationen enthalten: Watkins, A. (Herausgeber) (2007): *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. (Assessment in inklusiven Schulen: Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte)* Odense, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Der Bericht steht in digitalisierter und bearbeitbarer Fassung in 19 Sprachen zur Verfügung, um optimalen Informationszugang zu gewährleisten. Die elektronische Fassung dieses Berichts ist auf der Website der Agency abrufbar:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Übersetzung: Lilo Schweizer, Übersetzungsdienst Schweizer & Sperling, schweizer-sperling@t-online.de, redaktionelle Bearbeitung durch Anette Hausotter (Deutschland), Irene Moser (Österreich) und Annemarie Kummer (Schweiz).

Diese Fassung des Berichts ist eine von den Mitgliedsländern der Agency erstellte Übersetzung des englischen Originals der Agency. Die englische Originalfassung und die übrigen Sprachfassungen können von der folgenden Internetseite heruntergeladen werden:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Titelbild: Francisco Bezerra (19). Francisco besucht den beruflichen Bildungsgang am Förderzentrum LPDM in Lissabon, Portugal.

ISBN: 9788790591779 (elektronische Fassung)
ISBN: 9788790591328 (Printfassung)

2007

**European Agency for Development in Special Needs Education
(Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung)**

Sekretariat:
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Dänemark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Dienststelle Brüssel:
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brüssel
Belgien
Tel.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org





INHALT

VORWORT	7
1. EINLEITUNG	9
1.1 Das Assessment-Projekt der Agency	9
1.2 Die Länderberichte und der Synthesebericht: Gegenstand und Ziele.....	12
1.3 Arbeitsdefinitionen	13
2. ASSESSMENT IN INKLUSIVEN SCHULEN	19
2.1 Assessment in den allgemeinen bildungspolitischen Strategien	19
2.2 Assessment zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf.....	22
2.3 Assessment als Input für Lernen und Lehren	23
2.4 Assessment für den Leistungsvergleich	24
2.5 Assessment zur Überprüfung allgemeiner Bildungsstandards ..	25
2.6 Zusammenfassung	27
3. HERAUSFORDERUNGEN UND INNOVATIONEN IM ASSESSMENT-BEREICH	29
3.1 Verwendung von Assessment-Informationen als Input für das Monitoring von Bildungsstandards.....	30
3.2 Nutzung der Erstdiagnose zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als Input für Unterricht und Lernen	36
3.3 Entwicklung von Assessment-Strategien und -Verfahren, die ein prozessorientiertes Assessment fördern	41
3.4 Zusammenfassung	49
4. ASSESSMENT ZUR FÖRDERUNG DER INKLUSION – EMPFEHLUNGEN FÜR POLITIK UND PRAXIS	51
4.1 Inklusionsorientiertes Assessment (inclusive assessment)	51
4.2 Empfehlungen für die Arbeit der Klassenlehrerinnen und -lehrer der Regelschule.....	55
4.3 Empfehlungen für die Schulorganisation	57
4.4 Empfehlungen für multidisziplinäre Assessment-Teams	60



4.5 Empfehlungen für bildungspolitische Strategien zum Assessment.....	61
4.6 Zusammenfassung.....	65
5. SCHLUSSBEMERKUNGEN.....	67
LITERATUR.....	71
ANHANG.....	73
GLOSSAR.....	75
MITARBEITENDE.....	79



VORWORT

Die Mitglieder des Representative Board der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education – im Folgenden: Agency) haben 2004 darauf hingewiesen, dass *Assessment*¹ in inklusiven Schulen ein wichtiger Themenbereich ist. Sie waren der Ansicht, dass Assessment-Prozesse in inklusiven Schulen untersucht und Beispiele empfehlenswerter Praxis herausgestellt werden müssen. Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang lautete: Wie kann der Übergang von einem eher defizitorientierten, medizinisch geprägten Assessment-Ansatz zu einem pädagogischen oder interaktiven Ansatz gelingen?

Diese ursprünglichen Überlegungen der Mitglieder des Representative Board der Agency entwickelten sich zu einem größeren Projekt, an dem 23 Länder teilgenommen haben, nämlich Österreich, die flämische und die französische Gemeinschaft Belgiens, Zypern, die Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Frankreich, die deutschen Bundesländer, Griechenland, Ungarn, Island, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Polen, Portugal, Spanien, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich (nur England).

Der vorliegende Synthesebericht stellt die wichtigsten Ergebnisse aus dieser ersten Phase des Assessment-Projekts vor. Er basiert auf Informationen aus Berichten, die die bildungspolitischen Grundlagen und die Assessment-Praxis in allen teilnehmenden Ländern beschreiben. Alle Länderberichte sind im Assessment-Projektbereich auf der Internetseite der Agency abrufbar: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

50 Assessment-Expertinnen und -Experten aus den teilnehmenden Ländern haben bisher an den Projektaktivitäten teilgenommen. Die Kontaktadressen sind am Ende dieses Berichts sowie im

¹ Der englische Begriff *Assessment* umfasst alle Formen von Beurteilungs-, Bewertungs- und Diagnoseverfahren. Im folgenden Text wird der englische Begriff genutzt. Im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs wird *Assessment* in der deutschen Terminologie im Sinne der Bezeichnungen *Förderdiagnostik* oder *pädagogische Diagnostik* verwendet.



Assessment-Projektbereich auf der Internetseite der Agency aufgeführt. Ihren Input wissen wir, ebenso wie die Beiträge von Nick Peacey, Institute of Education, London (der bei diesem Projekt als externer Experte fungierte), die der Mitglieder des Representative Board der Agency und der nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren sehr zu schätzen. Sämtliche Mitarbeitenden haben zum Erfolg des Assessment-Projekts der Agency beigetragen.

Cor Meijer

Direktor

**European Agency for Development in Special Needs Education
(Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonder-
pädagogischen Förderung)**



1. EINLEITUNG

1.1 Das Assessment-Projekt der Agency

2005 hat die Agency unter Mitwirkung ihrer Mitglieds- und Beobachterländer mit einem Projekt zum Thema „Assessment in inklusiven Grundschulen“ begonnen.

Ursprünglich wurde mit dem Projekt beabsichtigt, *Assessment* (d. h. Beurteilungs-, Bewertungs- und Diagnoseverfahren, vgl. Fussnote 1) zu untersuchen, das den Unterricht und das Lernen in inklusiven Schulen durch Input unterstützen kann. Das Hauptaugenmerk lag auf dem Abrücken von einem defizitorientierten, medizinischen Verständnis des Assessments hin zu einem pädagogisch-interaktiven Ansatz. Übereinstimmend wurde festgestellt, dass durch ein defizitorientiertes, medizinisches Verständnis die Wahrscheinlichkeit einer getrennten Beschulung steigt, da sich dieser auf die Schwächen und Defizite der Schülerinnen und Schüler konzentriert. Im Gegensatz dazu wird durch einen pädagogischen Ansatz die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Inklusion erhöht, da die Stärken einer Schülerin bzw. eines Schülers berücksichtigt werden und die Informationen aus der Einschätzung des sonderpädagogischen Förderbedarfs direkt in die Unterrichts- und Lernstrategien einfließen können.

Weitere Gespräche mit den Mitglieds- und Beobachterländern der Agency ergaben, dass dieser Fokus erweitert werden musste. Zu berücksichtigen sind auch die rechtlichen respektive gesetzlichen Rahmenbedingungen und die bildungspolitischen Strategien für das Assessment in der sonderpädagogischen Förderung sowie die Frage, wie sich diese auf die Assessment-Praxis der Schulen auswirken.

Für die Mitglieder des Representative Board der Agency (RB) und die nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren (NK) zeigt sich der Nutzen eines Assessments bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf verschiedenen Ebenen:

- Überwachung allgemeiner Bildungsstandards;
- administrative Zwecke (Entscheidung über den Bildungsgang und Förderort, die Zuweisung von Finanzmitteln, Entscheidung über Ressourcen usw.);

- 
-
- Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs – Eingangsdiagnose;
 - Ermittlung des Lernstands (zusammenfassende Einschätzung, Bewertung am Ende eines Bildungsgangs);
 - Input für Unterrichts- und Lernentscheidungen (kontinuierliche/prozessorientierte Einschätzung).

Alle 23 teilnehmenden Länder waren sich einig, dass bei einer Untersuchung des Assessments in der sonderpädagogischen Förderung alle diese potenziellen Zwecke berücksichtigt werden müssen.

Vereinbartes Ziel dieser ersten „Assessment“-Projekt-Phase war die Untersuchung bildungspolitischer Konzepte und gelingender Praxis im Grundschulbereich. wirksamer Unterricht und effizientes Lernen unterstützt werden können. Die Kernfrage lautete, in welcher Form Assessment in inklusiven Schuleneinen möglichst positiven Einfluss auf Unterrichts- und Lernansätze, Lernmethoden und -schritte haben und somit wirksamen Unterricht und effizientes Lernen unterstützen kann.

Folgende spezifischen Ziele wurden verfolgt:

- Entwicklung einer Wissensbasis mit Informationen über die Strategien und die Praxis der Teilnehmerländer im Bereich des Assessments;
- Untersuchung innovativer Beispiele, effizienter Strategien und Praxis im Assessment-Bereich und Formulierung von Empfehlungen und Leitlinien für Assessment in inklusiven Schulen.

Im Rahmen des Projekts mussten auch die Grundlagen für das Assessment, die in den Rechts- und Verwaltungsvorschriften und bildungspolitischen Strategien der einzelnen Länder vorgegeben werden, berücksichtigt werden. Dies betrifft u.a. die folgenden Bereiche:

- Assessment in der allgemeinen Schule (d. h. landesweite Bewertungsverfahren für alle Schülerinnen und Schüler, nicht nur für solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf);
- Erstmalige Feststellung (Eingangsdiagnose) und kontinuierliche Einschätzung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einer Schülerin/einem Schüler;

-
- 
- Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort und Mittelzuweisungen;
 - Vorgaben für lehrplanbezogene Prüfungen und Assessment;
 - Entwicklung eines Individuellen Förderplans (IFP) oder eines ähnlichen Ansatzes.

Eine kurze, durch das Projektteam koordinierte Literaturstudie befasste sich mit Assessment im inklusiven Grundschulbereich in nichteuropäischen Ländern, mit rechtlichen Rahmenbedingungen, mit durch Assessment verfolgten Absichten und mit Entwicklungen in der Assessment-Praxis. Die Studie ist ausschließlich in englischer Sprache verfügbar.

Im Mittelpunkt der Projektaktivitäten stand der Input der Assessment-Expertinnen und -Experten aus den Teilnehmerländern. Jedes Land nominierte bis zu zwei nationale Expertinnen oder Experten – je eine Person aus dem bildungspolitischen und eine aus dem schulpraktischen Bereich. Ihre Kontaktadressen sind am Ende des Berichts aufgeführt.

Im Laufe des Jahres 2005 wurden an zwei Projekttreffen die Ziele, Absichten und Parameter für die Aktivitäten der Phase 1 vereinbart. 2006 wurde zum Abschluss der Phase 1 eine Veranstaltung in Wien im Rahmen der österreichischen Präsidentschaft der Europäischen Union durchgeführt. Diese Veranstaltung wurde von den Projektextpertinnen und -experten, den Koordinatorinnen und Koordinatoren der Agency, einer Reihe von Mitgliedern des Representative Board und eingeladenen österreichischen Gästen besucht. Die Hauptreferenten des Seminars kamen vom Institute of Education in London und der OECD. Neben Workshops, in denen Beispiele aus der Praxis einzelner Länder vorgestellt wurden, kamen die Ergebnisse des Projekts zur Sprache.

Die wichtigste Aktivität des Projekts war das Zusammentragen der Länderinformationen. Jedes Teilnehmerland erstellte vor dem Hintergrund seines Bildungssystems einen detaillierten Bericht über seine bildungspolitischen Grundlagen und seine entsprechende Praxis im Bereich des Assessments in Regelschulen. Diese Berichte wurden von den Projektextpertinnen und -experten in Zusammenarbeit mit den Mitgliedern des Representative Board und den nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren ausgearbeitet.



Sämtliche Länderberichte, die Literaturstudie zu den nichteuropäischen Ländern und die Vorträge, die auf der Veranstaltung in Wien gehalten wurden, können im Assessment-Projektbereich heruntergeladen werden: www.european-agency.org/site/themes/assessment

1.2 Die Länderberichte und der Synthesebericht: Gegenstand und Ziele

Die Länderberichte enthalten eine Beschreibung der bildungspolitischen und rechtlichen Grundlagen und der Praxis des jeweiligen Landes im Bereich des Assessments, sowie Erläuterungen zu ihrer Entwicklungsgeschichte. Die Assessment-Systeme und -Ansätze der Länder werden jedoch in keiner Weise miteinander verglichen oder evaluiert.

Ein wichtiger Grund für die Erstellung der Reports bestand in der Notwendigkeit, *klare Informationen über die einschlägige Situation in den Teilnehmerländern* zu erhalten, um auf dieser Grundlage die Fragen zur Assessment-Praxis in inklusiven Grundschulklassen anzugehen.

Bezüglich der Grundlagen des Assessments beschäftigt sich der Bericht mit den folgenden Bereichen:

- Beschreibung der rechtlichen Rahmenvorgaben (Assessment im Allgemeinen und bei sonderpädagogischem Förderbedarf);
- Implementation bildungspolitischer Vorgaben;
- Herausforderungen und Tendenzen, Innovationen und Entwicklungen.

In Bezug auf die Praxis des Assessments im integrativen Unterricht lag der Schwerpunkt auf guter Praxis, insbesondere im Hinblick auf

- Bewertungsmethoden und -Instrumente;
- beteiligte Personen und Kooperation;
- Lernen und Lehren;
- Beispiele innovativer Praxis.

Schließlich stellte jeder Länderbericht die Merkmale guter Assessment-Praxis in inklusiven Grundschulen heraus sowie die unterstützenden schulpolitischen Anforderungen.

Der vorliegende Bericht dient der Synthese dieser Länderinformationen unter folgenden Gesichtspunkten:

- Ermittlung von *Ziel und Zweck sowie von Konzepten und Ansätzen im Kontext des Assessments* in inklusiven Schulen (Kapitel 2 dieses Berichts);
- Ermittlung der *gemeinsamen Herausforderungen und der Innovationen, die die Länder* im Hinblick auf ein integrationsförderndes Assessment *derzeit einführen* (Kapitel 3);
- *Empfehlungen für die europäische Ebene*, die sich aus den Länderinformationen ableiten lassen. Diese werden in Form von Grundsätzen vorgestellt, die inklusionsfördernde bildungspolitische Strategien im Bereich Assessment sowie eine inklusionsfördernde Assessment-Praxis unterstützen (Kapitel 4).

Der Bericht soll politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern und Fachleuten aus der Praxis, die in inklusiven Grundschulen mit Assessment zu tun haben, nützliche Informationen bieten. Natürlich wendet er sich auch an Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, für die inklusionsfördernde bildungspolitische Strategien und Praxis von besonderem Interesse sind.

Ein Kernanliegen des Berichts besteht darin, politische Entscheidungsträgerinnen und -träger für Fragen zu Assessment in inklusiven Grundschulen zu sensibilisieren, damit sie erkennen, dass entsprechende bildungspolitische Strategien auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) berücksichtigen müssen.

Zu diesem Zweck muss zunächst die im Projekt und im Bericht verwendete Terminologie geklärt werden.

1.3 Arbeitsdefinitionen

Im Verlauf des Assessment-Projekts der Agency hat sich gezeigt, dass die Gefahr besteht, dass Fachleute auf internationaler Ebene mit den Begriffen oder Verfahren, die sie anführen, nicht dasselbe meinen, wenn sie über Assessment in integrativen Grundschulklassen sprechen. Deshalb wurde eine gemeinsame Arbeitsdefinition zu Assessment in inklusiven Schulen im Grundschulbereich entwickelt.

Vor allem zwei Gründe sprechen dafür: Der englische Begriff



„Assessment“ kann nicht eindeutig in die anderen europäischen Sprachen übersetzt werden. (siehe Fußnote 1). In einigen Sprachen sind die Begriffe „Evaluation“ und „Assessment“ so gut wie synonym. In anderen Sprachen werden diese Begriffe gebraucht, um recht spezifische und sehr unterschiedliche Dinge auszudrücken.

Zudem werden in den einzelnen Ländern verschiedene formale oder informelle Verfahren angewendet, die als „Assessment“ bezeichnet werden oder auch nicht. Diese Verfahren sind in der Regel das Ergebnis der verschiedenen politischen und rechtlichen Vorgaben für die allgemeine Bildung und für die sonderpädagogische Förderung. So kann es in einigen Ländern zwei sehr verschiedene Systeme von Rechtsvorschriften für das Assessment aller Schülerinnen und Schüler geben: einerseits ein Assessment für die allgemeine Bildung, das sich auf nationale Lehrpläne und Bildungsgänge stützt, und andererseits ein Assessment zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf. In anderen Ländern gibt es möglicherweise nur einen Rechtsrahmen für all diese Formen des Assessments.

Aus diesem Grunde wurde eine gemeinsame Arbeitsdefinition für Assessment in inklusiven Grundschulen entwickelt.

In der nicht europäischen Literatur (2005) wird betont, dass selbst in den englischsprachigen Ländern die Terminologie und insbesondere die Unterscheidung zwischen den Begriffen Assessment und Evaluation nicht eindeutig ist. Im genannten Dokument werden die Definitionen von Keeves/UNESCO (1994) verwendet: *Assessment* wird als Begriff verstanden, der sich auf Feststellungen und Urteile in Bezug auf Personen (bzw. manchmal kleine Gruppen) bezieht, die sich auf irgendeine Form von Nachweisen stützen; *Evaluation* bezieht sich dagegen auf die Prüfung von nicht-personenzentrierten Faktoren wie Organisationen, Lehrplänen und Unterrichtsmethoden. Assessment-Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler können zwar als Teil einer Evaluation dienen und zu Urteilen über Schulen und Schulsysteme beitragen. Dies ändert aber nichts an der grundsätzlichen Unterscheidung der beiden Begriffe (siehe unten).

Diese allgemeine Beschreibung von Assessment war einer der Ausgangspunkte für die gemeinsame Arbeitsdefinition, die im Projekt und in diesem Bericht verwendet wurde:

Assessment bezeichnet die Art und Weise, wie Lehrkräfte und andere Personen, die an der Bildung und Erziehung einer Schülerin/eines Schülers beteiligt sind, systematisch Informationen über ihren/seinen Leistungsstand und/oder ihre/seine Entwicklung in verschiedenen Erfahrungsbereichen (Schule, Verhalten, soziales Umfeld) sammeln und nutzen.

Diese Arbeitsdefinition deckt alle möglichen Formen von Methoden und Verfahren der Ersteinschätzung und prozessorientierten Einschätzung ab. Sie benennt die Beteiligten: Lehrkräfte, sonstiges Schulpersonal, externe Unterstützungskräfte, aber auch Eltern und die Schülerinnen/Schüler selbst können in Assessment-Verfahren einbezogen werden. Die verschiedenen Akteure können die Assessment-Informationen unterschiedlich verwenden.

Assessment-Informationen beziehen sich ausserdem nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf das Lernumfeld (und zuweilen auch auf das häusliche Umfeld).

Damit wird auch klar, dass sich das Projekt der Agency speziell mit Assessment und nicht mit dem breiter gefassten Thema der Bildungsevaluation befasste. *Evaluation* bezeichnet im Kontext des Agency-Projekts einen Prozess, in dem eine Lehrkraft oder sonstige Fachkraft über eine ganze Reihe von unterrichts- und lernprozessbezogenen Faktoren reflektiert, um zu einer Entscheidung über die nächsten Arbeitsschritte zu gelangen. Zu diesen Faktoren können Lehrplaninhalte, Ressourcen, der erfolgreiche Einsatz einer Strategie usw. gehören. Informationen über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler, die durch Assessment gewonnen werden, stellen in einem Evaluationsprozess einen wichtigen, aber nicht den einzigen Faktor dar.

Im Laufe des Projekts wurden verschiedene Begrifflichkeiten, die sich auf Assessment-Verfahren und -Methoden beziehen erwähnt und beschrieben (z. B. prozessorientierte, summative oder informelle Verfahren, Diagnostik oder Testung). Die Begriffe und ihre Arbeitsdefinitionen wurden gesammelt und im Glossar am Ende des Berichts aufgeführt.



Zudem musste geklärt werden, was in den Teilnehmerländern unter den Begriffen „Grundschulbereich“ und „inklusive Schule“ verstanden wird.

Die erste Frage wurde pragmatisch gelöst: Die Teilnehmerländer haben in ihren Berichten klar definiert, welche Art von Bildung für welche Altersgruppe im Grundschulbereich ihres Landes angeboten wird.

Eine Einigung darüber, welche Schulen als „inklusiv“ betrachtet werden können, war komplizierter. In anderen Arbeiten der Agency (beispielsweise Meijer 2003) wurde die folgende Arbeitsdefinition genutzt: *... diejenigen Bildungseinrichtungen, in denen Schülerinnen und Schüler mit SPF die meiste Zeit nach dem Lehrplan der Regelschule zusammen mit Kindern, die nicht sonderpädagogisch gefördert werden müssen, unterrichtet werden ...*

Die Projektexpertinnen und -experten orientierten sich am in der Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994) beschriebenen Leitprinzip *Regelschulen mit einer inklusiven Ausrichtung sind das wirksamste Mittel zur Bekämpfung von diskriminierenden Haltungen, zur Schaffung von nicht ausgrenzenden Gemeinschaften, zum Aufbau einer inklusiven Gesellschaft und zur Verwirklichung der Bildung für alle. Zudem bieten sie eine effektive Bildung für die große Mehrheit der Kinder und verbessern die Effizienz und damit auch die Kosteneffizienz des gesamten Bildungssystems.*

Aufgrund der Bandbreite an Strukturen und Angeboten, die in den Länderberichten beschrieben werden, gestaltet sich ein Vergleich der einzelnen Ländersituationen enorm schwierig. Die einzelnen Länder befinden sich *... an verschiedenen Punkten auf dem Weg zur Inklusion, den die Erklärung von Salamanca weist ...* (Peacey 2006). Dieser Bericht möchte diesen Weg unterstützen, indem er die Informationen bereitstellt, die für ein weitergehendes und tieferes Verständnis der Frage erforderlich sind, wie Assessment den Inklusionsprozess unterstützen kann.

Auch der Begriff der „Inklusion“ selbst ist in Bewegung, seit er in die Bildungsdiskussion eingeführt wurde. Erstens wird Inklusion heute auf ein weitaus breiteres Spektrum von Ausgrenzung bedrohter Schülerinnen und Schülern bezogen, als nur diejenigen, bei denen



ein SPF festgestellt wurde. Das bedeutet, dass beim Assessment-Projekt der Agency zwar Kinder mit SPF im Mittelpunkt stehen, die Projektergebnisse aber auch zu einer erfolgreichen Bildung eines größeren Schülerkreises beitragen können.

Zweitens war für Viele die Einführung des Begriffs Inklusion ein ausdrücklicher Versuch, beim Konzept der „Bildung für alle“ über das „Mainstreaming“ hinauszugehen. „Mainstreaming“ in seiner einfachsten Form kann als physische Koexistenz von Kindern mit und ohne SPF an einem Ort betrachtet werden.

Drittens war der frühe Gebrauch des Begriffs durch den Gedanken geprägt, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „nach dem (allgemeinen) Lehrplan unterrichtet werden sollten.“ Das implizierte, dass „der Lehrplan“ als feste und statische Einheit gesehen wurde, und dass Kinder mit SPF verschiedene Arten von Unterstützung erhalten mussten, damit sie dem Unterricht nach dem allgemeinen Lehrplan folgen konnten. Der heutige Gebrauch des Begriffs „Inklusion“ geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche mit SPF ein Recht auf Unterricht nach einem Lehrplan haben, der ihren Bedürfnissen angepasst ist, und dass die Bildungssysteme in der Pflicht stehen, derartige Lehrpläne bereitzustellen. Der Lehrplan ist nicht statisch, sondern dynamisch, er muss weiterentwickelt werden, bis er für alle Schülerinnen und Schüler passt.

Drei Kernaussagen, ausgehend von diesem Gedanken:

1. Ein Lehrplan für alle bezieht sich auf schulisches und soziales Lernen. Letzteres sollte sich in den Lehrplanziele und deren Umsetzung widerspiegeln.
2. Inklusion ist nicht statisch, sondern ein Prozess. Pädagoginnen und Pädagogen müssen ihre Arbeit kontinuierlich weiterentwickeln, um das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.
3. Da die Regelschulen (mainstream schools) die Hauptform der Bildung für die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in Europa darstellen, stellt „Mainstreaming“ in Bezug auf den „Ort der Beschulung“ von Kindern und Jugendliche mit SPF nach wie vor einen wichtigen Aspekt der Inklusion dar.

Fazit: Der Begriff „inklusive Schule“ bezieht sich in diesem Projekt und dem vorliegenden Bericht auf Bildungsangebote in Regelschulen



und -klassen des Grundschulbereichs,

- in denen Schülerinnen und Schüler mit oder ohne SPF gemeinsam lernen, und die
- daran arbeiten, einen Lehrplan zu entwickeln, der das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler ermöglicht.



2. ASSESSMENT IN INKLUSIVEN SCHULEN

In allen Ländern gibt es nicht nur verschiedene Methoden und Verfahren für die Bewertung der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern, sondern es werden aufgrund von bildungspolitischen Vorgaben und der tatsächlichen Unterrichtspraxis mit dem Assessment sehr unterschiedliche Absichten verfolgt.

Assessment ist nicht nur etwas, was eine Lehrkraft im Klassenzimmer vornimmt, um über die nächsten Schritte im Lernprogramm von Schülerinnen und Schülern zu entscheiden. Assessment-Informationen können als Input für den Unterricht und das Lernen genutzt werden, aber auch für Verwaltung, Auswahl, Monitoring von Qualitätsstandards, Diagnostik und für Entscheidungen über erforderliche Ressourcen. Verschiedene Formen des Assessments können über den Bildungsgang und den Förderort, sowie über Förderangebote entscheiden und Mittelzuweisungen ermöglichen.

Eine Aussage aus dem Länderbericht der deutschen Bundesländer spiegelt die Lage in den meisten Ländern wider: ... *die Beurteilung der Leistungen eines Schülers ist ein pädagogischer Vorgang; sie ist aber auch ein Verwaltungsakt auf der Grundlage von Rechts- und Verwaltungsvorschriften.*

Die allgemeinen und die sonderpädagogischen bildungspolitischen Strategien in einem Land geben vor, welchem Zweck das Assessment dienen soll und welche Assessment-Methoden die Lehrkräfte in integrativem Unterricht deshalb anwenden sollen. Mögliche Ähnlichkeiten und Unterschiede in der verfolgten Zielsetzung werden im folgenden Abschnitt behandelt.

2.1 Assessment in den allgemeinen bildungspolitischen Strategien

Vor der Erörterung wichtiger Ergebnisse aus dem Länderberichten soll auf entscheidende Aspekte des Assessments im Kontext der allgemeinen Bildungspolitik in den Ländern eingegangen werden.

Erstens: Im Laufe der Zeit haben sich die Bildungssysteme (Politik und Praxis) der einzelnen Länder durch spezifische Schwer-



punktsetzungen entwickelt. Dasselbe gilt für die Assessment-Systeme, auch wenn es Ähnlichkeiten bei den Assessment-Ansätzen und -Zielen gibt.² Die landesspezifischen Grundlagen und die Praxis im Kontext des Assessments sind gleichermaßen das Ergebnis von gesetzlichen Entwicklungen und von Entwicklungen im Verständnis und den Konzeptionen von Lehren und Lernen.

Zweitens: Assessment-Systeme für inklusive Schulen sind sowohl in die allgemeinen Bildungsrahmen als auch in die für die sonderpädagogische Förderung in den einzelnen Ländern geltenden Rahmenbedingungen eingebettet. Daher müssen Assessment-Fragen sowohl in allgemeinen bildungspolitischen Strategien als auch in den politischen Strategien der sonderpädagogischen Förderung untersucht werden, um zu verstehen, wie sich Assessment auf den Unterricht und das Lernen in inklusiven Schulen auswirken kann.

Drittens: Die Definitionen und das Verständnis der sonderpädagogischen Förderung unterscheiden sich von Land zu Land sehr stark. Es gibt in den beteiligten Ländern keine einheitliche Interpretation von Begriffen wie Beeinträchtigung, sonderpädagogischer Förderbedarf oder Behinderung. Diese Unterschiede zwischen den Ländern stehen in engem Zusammenhang mit administrativen, finanziellen und verfahrenstechnischen Regelungen. Sie widerspiegeln nicht die Unterschiede von Art und Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs zwischen diesen Ländern (Meijer 2003). Der hier gewählte Ansatz zielt darauf ab, gemeinsame Fragen im Hinblick auf das Assessment in inklusiven Schulen zu untersuchen, aber, gleichzeitig die verschiedenen Definitionen und Sichtweisen sonderpädagogischer Praxis anzuerkennen.

Und als letzten Punkt: Inklusive Bildung hat sich in allen Ländern unterschiedlich entwickelt und entwickelt sich weiter. Konzeptionen, Strategien und Praxis der inklusiven Bildung sind einem ständigen Wandel unterworfen. Diese Veränderungen wirken sich auch auf die Anforderungen an die Assessment-Systeme in inklusiven Schulen

² Für detailliertere Informationen seien die Leserinnen und Leser auf die Länderberichte hingewiesen www.european-agency.org/site/themes/assessment, aber auch auf die Länderseiten der Agency mit Kurzdarstellungen: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html



aus. Die heutige Assessment-Praxis in den Teilnehmerländern muss im breiteren Kontext der jeweiligen Bildungsreformen gesehen werden.

Die folgenden Länder haben Überprüfungen und Veränderungen ihrer politischen Konzepte und Rechtsvorschriften für die inklusive Bildung eingeleitet, die sich auf die Assessment-Verfahren auswirken werden: Zypern, die Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Frankreich, Italien, die Niederlande, Litauen, Spanien und die Schweiz (hier insbesondere ein neues Finanzierungskonzept für die sonderpädagogische Förderung).

Die französische Gemeinschaft Belgiens führt derzeit als Ergebnis jüngster Gesetzesänderungen in der inklusiven Bildung Pilotprojekte durch, und die flämische Gemeinschaft überarbeitet derzeit ihr politisches Konzept und ihre gesetzlichen Regelungen zur inklusiven Bildung anhand von Erkenntnissen und Erfahrungen aus laufenden Pilotprojekten. Österreich, die Tschechische Republik, die deutschen Bundesländer und Ungarn arbeiten derzeit an der Umsetzung neuer politischer Konzepte und Gesetze zu Qualitätssystemen und Bildungsmonitoring. Diese werden sich auf Inklusion und Assessment in inklusiven Schulen sowie insbesondere auf das Assessment und das Monitoring der nationalen Bildungsstandards auswirken.

Die unterschiedlichen Entwicklungen bezüglich Assessment in den einzelnen Ländern zeigen sich auch in der jeweiligen Gewichtung folgender Kernfragen:

- Wer nutzt die Informationen, die sich aus dem Assessment (der Beurteilung) ergeben?
- Wer führt das Assessment durch und wer ist zusätzlich beteiligt?
- Was wird beurteilt?
- Wie und warum werden die Schülerinnen und Schüler beurteilt?
- Womit werden die Assessment-Ergebnisse verglichen?

Alle diese Fragen beziehen sich auf den Zweck des Assessments: Die Ziele, die für bestimmte Assessment-Formen gesetzt werden, beeinflussen die Beantwortung dieser Fragen. Ein Beispiel: Assessment im Zusammenhang mit Bildungsstandards hat andere Aufgaben und verfolgt andere Ziele als förderdiagnostische Prozesse, die sich an den einzelnen Schülerinnen und Schülern



orientieren.

In den folgenden Abschnitten werden die wichtigsten Absichten beschrieben, die mit Assessment in inklusiven Schulen verfolgt werden. Ein Überblick über die verschiedenen Zwecke des Assessments in inklusiven Schulen, die in den bildungspolitischen Konzepten der Länder verankert sind, wird im Anhang am Ende des Berichts gegeben.

2.2 Assessment zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf

Auch wenn deutliche Unterschiede in der Art der Erfassung und Nutzung von Assessment-Informationen bestehen, wird in allen Ländern die Notwendigkeit anerkannt, den individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf einer Schülerin/eines Schülers präzise zu ermitteln. Alle Länder verfügen diesbezüglich über klar definierte rechtliche Verfahren sowie über je eigene Verfahren und Instrumente für die Eingangsdiagnose.

Schülerinnen und Schüler, bei denen ein SPF vermutet wird, werden einer Eingangsdiagnose unterzogen, mit der zwei mögliche Ziele verfolgt werden:

- Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Verbindung mit einer amtlichen Entscheidung, diesen Förderbedarf und die zur Verfügung zu stellenden Ressourcen anzuerkennen;
- Input für Lernprogramme, wenn beim Assessment der Schwerpunkt auf die Ermittlung von Stärken und Schwächen der Schülerin oder des Schülers in verschiedenen Bereichen ihrer Bildungserfahrung gelegt wird; solche Informationen werden häufig prozessorientiert genutzt – möglicherweise als Ausgangspunkt für einen individuellen Förderplan (IFP) oder ähnliche Ansätze – und seltener für eine isolierte Anfangsdiagnose.

Die meisten Länder haben jeweils unterschiedliche abgestufte Ansätze für die Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dabei kann es sich um deutlich abgegrenzte Phasen in einem Prozess handeln, der damit einsetzt, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen auf Schwierigkeiten bestimmter Kinder

hinweisen, diese versuchen anzugehen, in der Folge dann andere schulinterne Fachkräfte und schließlich Spezialisten aus schulexternen Unterstützungsdiensten beizuziehen.

Die Erfassung von Informationen über die Stärken und Schwächen einer Schülerin/eines Schülers wird immer detaillierter und spezialisierter. Die Abfolge richtet sich oft nach den hinzugezogenen Fachkräften, die aus verschiedenen fachlichen Bereichen – Gesundheitsbereich, sozialer und psychologischer Bereich – kommen und verschiedene Formen von Untersuchungen durchführen können. Dabei handelt es sich häufig um diagnostische Tests, die einen speziellen Einblick in das Funktionieren der Schülerin/des Schülers in verschiedenen Bereichen ermöglichen. In allen Ländern sind in mehr oder weniger starkem Umfang multidisziplinäre Teams am Assessment im Zusammenhang mit der Eingangsdiagnose zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beteiligt.

In allen Ländern bezieht sich Assessment zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs auf Schülerinnen/Schüler aller Schulen (auch Sonderschulen). Doch können Kinder und Jugendliche mit SPF in inklusiven Schulen in Assessment-Verfahren eingebunden sein, an denen ihre Altersgenossen an Sonderschulen möglicherweise nicht teilnehmen. Die entsprechenden Verfahren werden im Folgenden beschrieben.

2.3 Assessment als Input für Lernen und Lehren

In allen Ländern sind prozessorientierte Assessment-Ansätze vorhanden, die im Allgemeinen mit den Lehrplänen verknüpft sind.

In inklusiven Schulen gilt für das prozessorientierte Assessment:

- Es ist unmittelbar auf die Lehrpläne bezogen, nach denen alle Schülerinnen/Schüler (mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) unterrichtet werden.
- Es ist im Wesentlichen nicht vergleichsorientiert angelegt; der Schwerpunkt liegt auf der Gewinnung von Informationen, die den Lehrkräften bei der Planung der nächsten Lernschritte helfen.
- Es kann in bestimmtem Umfang zusammenfassende Elemente aufweisen, die auf strategische Punkte in den Lehrplänen bezogen sind.



In den Ländern, die über nationale Curricula verfügen, ist das prozessorientierte Assessment üblicherweise lernzielorientiert. In diesem Fall kann in nationalen Leitlinien für das Assessment festgelegt sein, was beurteilt und wie es beurteilt werden soll. Ein Kernaspekt in den Ländern, die diesen Ansatz nutzen, besteht darin, dass die Konzipierung und Durchführung des Assessments im Wesentlichen in der Verantwortung der allgemeinen Schulen und Klassenlehrpersonen liegen. Es dient somit als Input für Entscheidungen über die nächsten Lernschritte des einzelnen Schülers.

Häufig werden in Bezug auf den Schwerpunkt (zu beurteilender inhaltlicher Bereich) und die Verfahren (Methoden) für alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Beurteilungsmethoden eingesetzt. Daher unterstreichen die Länder in Bezug auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern mit SPF drei wichtige Punkte:

- Die Ergebnisse der Eingangsdiagnose müssen auf die Lehrplanziele bezogen werden.
- Die Lehrplanziele und zeitlichen Vorgaben für die Beurteilung müssen mit einem individuellen Förderplan oder anderen Instrumenten der Zielfestlegung verknüpft werden.
- Die Beurteilungsmethoden müssen so angepasst oder verändert werden, dass sie den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen und Schwierigkeiten gerecht werden.

Für eine möglichst effiziente prozessorientierte Beurteilung in inklusiven Schulen sollten die Lehrkräfte der allgemeinen Schule Unterstützung von multidisziplinären Fachkräften erhalten, die bei Bedarf diese Verbindungen und Passungen herstellen können.

2.4 Assessment für den Leistungsvergleich

In allen Ländern werden Assessment-Verfahren für alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Schulen hauptsächlich dazu genutzt, ihren zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichten Lernstand zu beschreiben. Zumeist geschieht das in Form einer zusammenfassenden Beurteilung in der Schule, die im Zusammenhang steht mit

- der Mitteilung von „Endpunktergebnissen“ an Eltern und andere Beteiligte und
- der Vergabe von Noten, die sich auf die Lernergebnisse



beziehen.

Bei einem zusammenfassenden, summativen Assessment werden die Leistungen der Kinder in einer Reihe von Aktivitäten über einen bestimmten Zeitraum hinweg – beispielsweise ein Schuljahr – beurteilt. Eine summative Beurteilung zielt darauf ab, entweder die aktuellen Leistungen einer Schülerin bzw. eines Schülers mit eigenen früheren Leistungen, oder häufig auch die individuelle Leistung mit den Leistungen der Gleichaltrigen zu vergleichen.

Ein Vergleich der Leistungen einer Schülergruppe kann Einblicke in den relativen Fortschritt einzelner Schülerinnen und Schüler ermöglichen, aber auch für breiter angelegte Evaluationszwecke genutzt werden, wie beispielsweise den Erfolg oder Misserfolg eines bestimmten Unterrichtsprogramms.

Diese Art des Assessments ist häufig den Eltern – und auch der Allgemeinheit – am vertrautesten.

Summative Beurteilungen können als Grundlage für wichtige Schullaufbahnentscheidungen dienen. In einigen Ländern kann diese Bewertung dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler ein Schuljahr wiederholen müssen, oder dass spezielle sonderpädagogische Assessment-Verfahren angewendet werden.

In der summativen Beurteilung werden Erfolge und Schwächen bezogen auf spezifische Ziele ermittelt, aber nicht immer prozessorientiertes Feedback gegeben, an dem künftige Unterrichts- und Lernprogramme ausgerichtet werden könnten.

Die Verknüpfung der Anforderungen der summativen Beurteilung mit den Zielen eines individuellen Förderplans stellt eine Herausforderung für die Lehrkräfte in inklusiven Schulen dar. Eine weitere Frage ist, wie das Benotungssystem in zusammenfassenden Beurteilungen an die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf angepasst werden kann.

2.5 Assessment zur Überprüfung allgemeiner Bildungsstandards

Immer mehr Ländern geht es vor allem um ein Assessment anhand



gemeinsamer Zielvorgaben (Standards) für das Lernen und die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler. Es besteht ein Trend weg von der individuellen Bewertung hin zu einem auf Schülergruppen bezogenen Assessment. Das ist häufig eine politische Entwicklung, die mit den breiter gefassten Fragen der Evaluation von Standards im Bildungssystem selbst im Zusammenhang steht.

Dabei handelt es sich üblicherweise um eine Form der summativen Bewertung, da die Informationen an einem strategischen Punkt in einem nationalen Bildungsgang erfasst werden. Das wichtigste Motiv dieses Schwerpunkts auf nationalen Standards ist häufig die klare politische Absicht zur Anhebung der Leistungsstandards für Schülerinnen und Schüler mit und ohne besonderen Förderbedarf und zur Stärkung der Rechenschaftspflicht und Effizienz der Schulen. Eine Bewertung und Überwachung der Schülerleistungen wird für die Entscheidungsfindung zur Verwirklichung dieser Ziele als Schlüsselinstrument gesehen.

Die Schülerinnen und Schüler müssen extern festgelegte „standardisierte“ Tests ablegen, damit die Bewertung national festgelegten Zielen entspricht und in hohem Grad verlässlich ist. Die Ergebnisse aus den individuellen Bewertungen werden oft zusammengestellt, und von den nationalen oder regionalen Regierungen, Schulleitungen und Lehrkräften verwendet, um die Leistungsstandards von Schülergruppen oder einzelner Schüler zu evaluieren.

Mit dieser Art des Assessments wird bewertet, inwieweit die Schülerinnen und Schüler gemeinsame Lernstandards erreicht haben. Es wird nicht betrachtet, was sie gelernt haben und was sie als nächstes lernen können (wie das im Fall des prozessorientierten Assessments geschieht). Ein solches Assessment liefert nicht notwendigerweise einen Input für Lehren und Lernen. In Ländern mit dieser Form des Assessments bestehen daher deutliche Entwicklungen zur Verknüpfung standardisierter Tests mit einem prozessorientierten Assessment, das von den Schulen und Klassenlehrerinnen und -lehrern entwickelt und durchgeführt wird.

Derzeit entwickeln die Länder Strategien zur Beantwortung der Fragen, ob Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Schulen Anspruch auf Teilnahme an



nationalen Tests haben und wie diese Tests den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit spezifischen Problemen angepasst werden können.

2.6 Zusammenfassung

Eine Einteilung der Länder nach dem Zweck ihres Assessment ist nicht möglich. Alle Länder nutzen die Bewertung der Schülerinnen und Schüler – in unterschiedlichem Umfang – für alle beschriebenen Ziele:

- Assessment zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf;
- Assessment als Input für Lernen und Lehren;
- Assessment für den Leistungsvergleich;
- Assessment zur Überprüfung allgemeiner Bildungsstandards.

Nationale Assessments können sehr starke Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler mit SPF in inklusiven Schulen haben. Diese verschiedenen Formen des Assessments können mit der Definition von Madaus (1988) als „High-stakes Assessment“ angesehen werden. „High-stakes Assessment“ besteht aus Tests und Verfahren, die Informationen liefern, die von den Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften, politischen Entscheidungsträgern und der Allgemeinheit als Input für wichtige Entscheidungen wahrgenommen werden, die sich unmittelbar und direkt auf die Bildungserfahrung und die Zukunft der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Ein Beispiel für „High-stakes Assessment“ ist das jährliche landesweite Assessment der Schülerinnen und Schüler im Vereinigten Königreich (England). Von diesem Assessment kann die berufliche Laufbahn und die Reputation von Schulleiterinnen und -leitern abhängen, da die Ergebnisse in den Zeitungen veröffentlicht werden, damit die Eltern und die Öffentlichkeit die Schulen miteinander vergleichen können. Dadurch bekommt das Assessment-System einen großen Einfluss auf die Ausrichtung der Bildungspolitik auf Schulebene, aber auch auf der regionalen und nationalen Ebene.

Die vier beschriebenen Ziele des Assessments sind alle potenziell „High-stakes“, da die erzeugten Informationen in allen Ländern in



unterschiedlicher Weise genutzt werden, um wichtige Entscheidungen über die Zukunft der Schülerinnen und Schüler und möglicherweise auch der Lehrkräfte, der Schulen und des Bildungssystems insgesamt zu treffen.

Die unterschiedliche Verwendung von Assessment-Informationen bieten verschiedene Möglichkeiten, werfen aber auch Fragen und Probleme auf. Alle Länder stehen derzeit vor Herausforderungen im Bereich ihrer bildungspolitischen Konzepte und Praxis des Assessments in inklusiven Grundschulen.

3. HERAUSFORDERUNGEN UND INNOVATIONEN IM ASSESSMENT-BEREICH

Die wichtigsten Probleme der Teilnehmerländer in Bezug auf ihre bildungspolitischen Strategien und ihre Praxis im Assessment-Bereich lassen sich auf veränderte Auffassungen bezüglich der Ziele von Assessment und der Verwertung von Informationen zurückführen. Sämtliche am Projekt teilnehmenden Länder stellen sich die Frage, in welchem Umfang ihr Assessment-System

- Informationen liefert, die als Input für die Entscheidungsfindung in der Bildungspolitik dienen können;
- positive oder negative Konsequenzen für einzelne Schülerinnen und Schüler hat;
- Inklusion fördert oder Segregation festschreibt.

Diese Fragen zwingen die Länder zu überlegen, was sie mit ihren Assessment-Systemen und -Ansätzen hauptsächlich erreichen wollen. Trotz der Unterschiede bei den Ansätzen und der derzeitigen Praxis im Assessment-Bereich werden in allen Ländern derzeit offenbar drei gemeinsame Anliegen diskutiert:

1. Steigerung der Leistung aller Schülerinnen und Schüler – einschließlich derer mit SPF – durch effektive Nutzung der Assessment-Informationen für verschiedene Plattformen und verschiedene Zwecke.
2. Verlagerung des Schwerpunkts beim Assessment im Rahmen der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf weg von der Eingangsdiagnose und der Ressourcenzuweisung, die häufig von Personen außerhalb der Regelschule vorgenommen wird, hin zu einem prozessorientierten Assessment, das von den Klassenlehrkräften vorgenommen wird und als Input für Lehren und Lernen dient.
3. Entwicklung von prozessorientierten, im Rahmen der Regelschule wirksamen Assessment-Systemen, indem den Schulen und den Klassenlehrkräften Instrumente an die Hand gegeben werden, um die Verantwortung für die Bewertung der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern mit SPF und sogar die Ermittlung des besonderen Bedarfs anderer Schülerinnen und Schüler (Eingangsdiagnostik) zu übernehmen.

Diese drei Anliegen sind für alle Länder die Hauptherausforderungen sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch in der Praxis.



Politikerinnen und Politiker und Fachleute aus der Praxis bemühen sich um die Entwicklung von Strategien, mit denen diese Fragen wirksam angegangen werden können, und alle Länder verfügen über einschlägige Beispiele von Innovationen in Politik und Praxis. Diese Innovationen können als Beispiele guter Assessment-Praxis betrachtet werden.

In den folgenden Abschnitten werden die wesentlichen Punkte besprochen, die mit diesen drei *Herausforderungen* zusammenhängen. Sie werden in Form von Kernfragen präsentiert, die sich in den Teilnehmerländern derzeit stellen.

Wie die Länder diese Kernfragen angehen, wird in Form von Beispielen für *Innovationen* im Bereich der Assessment-Politik und -Praxis vorgestellt. Die Beispiele stammen aus den Länderberichten. Die innovativen Entwicklungen werden in den Kästen dargestellt.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die hier vorgestellten Innovationen ausgewählt wurden, um Entwicklungen zu illustrieren, die in vielen Ländern zu beobachten sind. Für speziellere Beispiele, wie die Länder diese Fragen angehen, sollten die Leserinnen und Leser die Länderberichte konsultieren.

3.1 Verwendung von Assessment-Informationen als Input für das Monitoring von Bildungsstandards

Sämtliche Länder erwägen die Entwicklung und die Nutzung eines Assessments gemeinsamer Vorgaben (Bildungsstandards) für Lernleistungen. Im Rahmen eines solchen Ansatzes nehmen die Schülerinnen und Schüler an extern festgelegten Tests oder Assessments teil. Die Ergebnisse werden zwar von den Lehrkräften bzw. den Schulleitern genutzt, aber in der Hauptsache dienen sie den Politikerinnen und Politikern zur Evaluation von Bildungsstandards.

In einigen Ländern ist dieser Ansatz gut eingeführt. Im Länderbericht des Vereinigten Königreichs (England) wird die Absicht betont, die hinter der Betonung eines Assessments anhand nationaler Standards steht: *Jegliches Assessment in England muss im Kontext der Prioritäten der Regierung gesehen werden, die auf eine Anhebung der Schulleistungen und eine Verbesserung der Schulen*

abzielen. Diese Prioritäten gelten für alle Schülerinnen und Schüler.

Die Nutzung der Assessment-Informationen einzelner Schülerinnen und Schüler, einschließlich derer mit SPF, zur Überwachung und letztendlich Steigerung der Bildungsstandards stellt in allen Ländern eine große Herausforderung dar. Auch wenn sie nicht speziell den Grundschulbereich betreffen, können die Auswirkungen vergleichender internationaler Schulleistungs-untersuchungen – am bekanntesten sind die PISA-Studien der OECD (www.pisa.oecd.org) – nicht ignoriert werden. Auf nationaler Ebene wird zunehmend Druck zur Verstärkung der Rechenschaftspflicht im Bildungswesen (auf nationaler und regionaler Ebene, aber auch auf Schulebene) ausgeübt, was dazu führt, dass Informationen über Schulleistungen in immer stärkeren Maße für bildungspolitische Entscheidungen genutzt werden.

Herausforderungen

Mit dieser Herausforderung hängen etliche schwierige Fragen zusammen, mit denen sich politische Entscheidungsträgerinnen und -träger und Fachkräfte aus der Praxis in Bezug auf ihre Assessment-Politik und -Praxis beschäftigen müssen.

- Inwieweit sollten Assessment-Informationen über Schülerinnen und Schüler im Rahmen von „High-stakes“-Rechenschaftsmechanismen erhoben werden? Wie sollten Politikerinnen und Politiker Informationen aus standardisierten Bewertungen zur Entscheidungsfindung hinsichtlich der wahrgenommenen Qualität des Bildungssystems und seiner Komponenten nutzen? Wie werden diese Informationen verwendet, wenn es darum geht, schwierige Entscheidungen über die Zukunft von Schulen, Bildungsgängen, Lehrkräften und manchmal auch der Schülerinnen und Schüler selbst zu treffen?
- Welchen Anspruch haben Schülerinnen und Schüler mit SPF, an landesweiten Tests teilzunehmen? Haben alle Schülerinnen und Schüler in der Regelschule dasselbe Recht auf Assessment?
- Beinhaltet der Anspruch, am Assessment teilzunehmen, auch das Recht auf geeignete Assessment-Methoden, die dem besonderen Bedarf einer Einzelperson Rechnung tragen? Wie werden landesweite Tests verändert, um Assessment-Hindernisse für Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Behinderungen zu beseitigen?

- Wie kann mit Assessment-Informationen über Schülerinnen und Schüler mit SPF in der Berichterstattung über landesweite Bildungsstandards am besten umgegangen werden? Wie können Leistungen und Fortschritte von Schülerinnen und Schülern mit SPF verbucht und die Gefahren eines „Ranking“ oder einer „Einstufung“ von Kindern, Schulen oder sogar ganzer Regionen vermieden werden?

Im Bericht des Vereinigten Königreichs (England) steht zu lesen, dass im Falle einer starken Fokussierung auf der Verwendung eines Standard-Assessmentansatzes, ... *Gefahren für Schülerinnen und Schüler mit SPF bestehen* ... die berücksichtigt werden müssen. Im schwedischen Länderbericht wird ausgeführt, dass es ... *einen Kompromiss zwischen den Anforderungen des Entscheidungsprozesses und den Voraussetzungen und Möglichkeiten der lokalen Schule geben sollte* ...

Innovationen

Die Untersuchung der Länderberichte zeigt, dass eine ganze Reihe von bildungspolitischen und praxisorientierten Innovationen zur Bewältigung der Herausforderungen und Probleme zu erkennen sind, die sich durch die Nutzung von Assessment-Informationen als Input für die Überprüfung von Bildungsstandards ergeben. Diese Innovationen werden zusammen mit Beispielen für ihre Umsetzung in den Ländern im Folgenden vorgestellt.

Alle Schülerinnen und Schüler, einschließlich derer mit sonderpädagogischem Förderbedarf, haben das Recht auf Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung.

In Bezug auf die Sicherung einer qualitativ hochwertigen Bildung für Kinder und Jugendliche mit SPF durch Verankerung dieses Anspruchs in den bildungspolitischen Strategien finden in vielen Ländern wesentliche Entwicklungen und Innovationen statt. Im Vereinigten Königreich (England) legt die „Every Child Matters“-Agenda den Schwerpunkt auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler und verlangt, dass alle Schulen bestimmte Faktoren berücksichtigen, um dem Bedarf aller gerecht zu werden. In Island

gibt es ein Standard-Assessment, das für prozessorientierte Zwecke verwendet wird und sich auf die Ziele des nationalen Curriculums stützt. Dies führt zu einer Verbreiterung der Debatten über Qualität und die Überprüfung von „Inklusionsstandards“ auf der Schulebene.

In Ungarn bietet die Überprüfung der Bildungsstandards einen Input für die Debatte im Zusammenhang mit dem Recht aller Schülerinnen und Schüler auf eine qualitativ hochwertige Bildung; es bestehen außerdem Bestrebungen, Assessment-Informationen, die aus der Überprüfung landesweiter Bildungsstandards gewonnen werden, zur Sicherung dieses Rechts zu nutzen.

Die Überwachung von Bildungsstandards ist *ein* Schwerpunkt der nationalen Assessment-Strategien – aber nicht der einzige.

In immer mehr Ländern ist die Verwendung von Assessment-Informationen zur Überwachung von Bildungsstandards ein Element der Assessment-Strategie, aber nicht mehr ihr alleiniger Schwerpunkt. In Island existiert ergänzend zur Politik der Überwachung nationaler Bildungsstandards eine klare Strategie, die besagt, dass der Hauptzweck des Assessments eine prozessorientierte Bewertung für alle Lernenden sein soll. Dies wird durch politische Maßnahmen auf der Ebene der einzelnen Kommunen unterstützt, die das prozessorientierte Assessment in den Regelschulen steuern.

Dänemark führt derzeit ein ergebnisorientiertes System mit umfangreichen landesweiten Tests und summative Assessment-Informationen ein, die zur Überwachung der Bildungsstandards genutzt werden. Die Einführung dieses Systems ist aber ganz klar verbunden mit ... *einem prozessorientierten Assessment als wesentlichem Instrument für die Qualitätssicherung* ...

In Österreich hat das Bildungsministerium entschieden, Schülerinnen und Schüler mit SPF nicht in die nationalen Tests einzubeziehen, sondern vielmehr „Standards für die sonderpädagogische Förderung“ festzulegen, deren Schwerpunkt auf dem Umfeld und auf Verfahren der Qualitätsverbesserung liegt. Eine Gruppe von Expertinnen und Experten erarbeitet derzeit Leitlinien zur Festlegung von Standards in

inkluisiven Schulen, zur Nutzung des individuellen Förderplans als Instrument für die Evaluation und Qualitätssicherung, zur Umstrukturierung der Verfahren für die Eingangsdiagnostik zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, zur Einführung einer flexibleren Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung, zur Neudefinition der beruflichen Aufgaben von Lehrkräften in Verbindung mit neuen Lehreraus- und -weiterbildungsmöglichkeiten.

den Anspruch aller Schülerinnen und Schüler auf Teilnahme an landesweiten Tests zur Überprüfung der Standards sicherstellen

Das Recht aller Schülerinnen und Schüler auf Teilnahme an landesweiten Assessment-Verfahren wird in den meisten Ländern, die ein solches System haben oder gerade einführen, anerkannt. Diese Anerkennung ist verknüpft mit klaren Strategien:

- Standardisiertes Assessment wird für alle Kinder und Jugendliche mit SPF zugänglich gemacht.
- Es gelten landesweite Assessment-Verfahren, die auf Inklusion abzielen, statt durch Betonung der Schwächen vermehrte Aussonderung der Schülerinnen und Schüler mit SPF zu fördern.

Das Konzept des „Assessments für Alle“, bei dem alle Tests und Assessment-Verfahren so angelegt werden, dass sie für möglichst Viele zugänglich sind, wird in den Ländern derzeit entwickelt.

In der Tschechischen Republik und in Dänemark bildet ein angepasstes Assessment einen integralen Bestandteil des neuen Systems, das derzeit entwickelt wird. Im Vereinigten Königreich (England) wird bereits seit einiger Zeit an einem veränderten Assessment für Schülerinnen und Schüler mit SPF gearbeitet. Ein Beispiel dafür sind die „P scales“, die spezifisch abgestufte Assessment-Tests für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten vorsehen, die nicht in der Lage sind, die Vorgaben niedrigste Stufe des nationalen Curriculums zu erreichen.

neue Schwerpunkte bei der Bewertung der Ergebnisse landesweiter Prüfungen und Tests

In einigen Ländern geht es bei den Innovationen vor allem um die Ausrichtung der Assessment-Verfahren. Ein Beispiel dafür ist Lettland, wo das Assessment auf Problemlösungsfähigkeiten zielt und nicht auf das Auswendiglernen von Daten oder Fakten.

In Portugal sind landesweite Assessment-Aufgaben eindeutig mit den Kriterien verknüpft, die für die Bewertung von Lernkompetenzen verwendet werden. Angestrebt wird, dass alle Lehrkräfte genau wissen, was zu bewerten ist, wie diese Bewertung vorgenommen wird und wann sie stattfinden sollte, und sodann in der Lage sind, die Ergebnisse des nationalen Assessments in ihrem Unterricht prozessorientiert zu nutzen.

Etliche Länder versuchen zu verhindern, dass der Schwerpunkt eines landesweiten Assessments darauf liegt, Vergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulen oder Regionen anzustellen. Frankreich ist ein eindeutiges Beispiel für Anstrengungen zur Bewältigung dieses Problems. Auch wenn sich die Assessment-Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler auf „nationale Assessment-Protokolle“ beziehen, ... *werden die Eltern durch die Ergebnisse nicht ermutigt, Vergleiche zwischen Schulen anzustellen, ... [und] diese Ergebnisse hängen nicht mit Ressourcenzuweisungen zusammen.*

Nutzung der Informationen aus dem nationalen Assessment als Input für den Bildungsplan einzelner Schülerinnen und Schüler

Auf diesen Innovationsbereich zielen alle Länder mit nationalen Assessment-Systemen ab, da er die pädagogische Absicht verdeutlicht, die hinter einem solchen Ansatz steht: Assessment-Informationen, die auf nationaler Ebene erhoben werden, sollen zur Verbesserung der Bildung der einzelnen Schülerinnen und Schüler führen.

Der Länderbericht aus Schweden unterstreicht ein Dilemma, dem sich viele Länder gegenüber sehen: wie ist Ausgewogenheit zu erreichen zwischen ... *der Nutzung von Assessment-Informationen zur Förderung der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und dem öffentlichen Interesse an einer Verwendung als Informations-*



quelle im Hinblick auf die Schulverbesserung.

In Island besteht eine der Strategien zur Nutzung nationaler Assessment-Informationen als Input für bildungspolitische Entscheidungen, die sich auf einzelne Schülerinnen und Schüler auswirken, darin, diese Information anhand demografischer Indikatoren zu überprüfen. Politische Konzepte, die die Finanzierung und das Angebot in den Regionen betreffen, werden im Rahmen dieses Prozesses geprüft und evaluiert.

Anhand der Informationen aus den Länderberichten wird deutlich, dass die Länder durch die Umsetzung der oben beschriebenen Innovationen besser in der Lage sind, das Ziel einer Nutzung der Informationen aus dem nationalen Assessment zur Verbesserung der Bildungserfahrung aller Schülerinnen und Schüler, auch derer mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zu erreichen.

3.2 Nutzung der Erstdiagnose zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als Input für Unterricht und Lernen

In allen Ländern sind multidisziplinäre Teams mit Fachkräften aus verschiedenen Bereichen (Gesundheitsbereich, sozialer Bereich und/oder psychologischer Bereich) mit der Ersteinschätzung bzw. Eingangsdiagnose des Bedarfs der Schülerinnen und Schüler befasst. In einigen Ländern führt diese Eingangsdiagnose immer noch zu Entscheidungen über Ressourcen, den Bildungsgang und den Förderort für die betreffenden Schülerinnen und Schüler.

Herausforderungen

Durch die Verlagerung des Schwerpunkts des Assessments zur Feststellung des SPF hin zu einem Input für Lehren und Lernen und weg von Etikettierung und Kategorisierung (als mögliches Ergebnis der Diagnostik) müssen sich die Länder möglicherweise die folgenden entscheidenden Fragen stellen:

- Haben Bildungssysteme, die stark auf die Eingangsdiagnose zur Feststellung von SPF und keine andere Form des Assessments ausgerichtet sind, einen relativ hohen Anteil an Segregation? Führt ein Schwerpunkt auf Diagnostik und Feststellung von SPF dazu, dass mehr Schülerinnen und Schüler mit dem Etikett

-
- 
- „förderbedürftig“ versehen werden? Wie können gerechte und objektive Assessment-Verfahren entwickelt werden, die zu einem Minimum an Etikettierung führen und nicht bewirken, dass mehr Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen bzw. -klassen verwiesen werden?
- Wie kann vermieden werden, dass die Erstfeststellung in Form eines „High-Stakes“-Assessment vorgenommen wird? Welche Konsequenzen hat die direkte Verknüpfung einer „amtlichen“ Feststellung des Förderbedarfs mit der Ressourcenzuweisung? Welche strategischen Verhaltensweisen in Bezug auf die Beantragung eines Assessments von Seiten der Schulen, Lehrkräfte und Eltern sind erkennbar, wenn ein Assessment zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs direkt mit Ressourcen verknüpft ist?
 - Wie sollte die Verknüpfung zwischen Finanzierung oder Ressourcenzuweisung und Diagnostik neu gestaltet werden? Wie kann bei der Durchführung eines Assessments im Hinblick auf die Festlegung des Bildungsgangs und des Förderorts vermieden werden, dass voreingenommene und subjektive Entscheidungen getroffen werden? Wie kann mit dem Eigeninteresse einiger Akteure an der Beibehaltung des Assessment-Systems mit Schwerpunkt auf der Eingangsdiagnose zur Feststellung von SPF umgegangen werden?
 - Wie sieht das richtige Verhältnis zwischen medizinischer Diagnose und pädagogischem, lernzentriertem Assessment aus? Kann der medizinische Fortschritt Informationen liefern, die als Input für das Lernen nutzbar sind?
 - Wie kann die erste Feststellung und Ermittlung des Bedarfs, an der multidisziplinäre Fachkräfte teilnehmen, am besten organisiert werden? Wer ist letztlich verantwortlich für die Gesamteinschätzung? Wer sorgt dafür, dass die Assessment-Informationen aus pädagogischer Sicht sinnvoll sind? Wer sorgt dafür, dass eine Verbindung zum prozessorientierten Assessment des Lernens der Schülerinnen und Schüler unter Nutzung sonderpädagogischer Ansätze hergestellt wird?
 - Wie kann Assessment den Einfluss schulischer Faktoren angemessen berücksichtigen, insbesondere bei der ersten Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Wie werden schulische, familiäre und andere Umfeld-Faktoren in einem Assessment berücksichtigt, das den gesamten Kontext und nicht nur die Schülerin/den Schüler selbst erfasst?

In den Länderberichten wird sowohl in Bezug auf die Assessment-Strategien als auch die Assessment-Praxis auf Innovationsbereiche hingewiesen, die diese Fragen zumindest teilweise berücksichtigen.

veränderte Sichtweise der Rolle und Funktion des Assessments, mit dem der Förderbedarf zum ersten Mal festgestellt wird

Viele Länder verweisen auf die veränderte Rolle des Feststellungsverfahrens zur Ermittlung des SPF und benennen dies als entwicklungs- und innovationsbedürftigen Bereich. Zwei Hauptaspekte werden hervorgehoben.

Auf den ersten geht Frankreich ein und schlägt vor, dass die Feststellung des SPF (Eingangsdiaagnose) mit der klaren Absicht vorgenommen werden sollte, die Schülerin oder den Schüler in der Regelschule zu unterstützen. Ein Diagnoseinstrument, das sich auf die Frage konzentriert, welche Form von getrennter Beschulung erforderlich sein könnte, ist abzulehnen. Dieser Punkt wird von den Niederlanden weiterentwickelt: *... die Assessment-Teams [sollten] nicht darauf abzielen, als Endprodukt der Bewertung eine ausführliche Beschreibung der Schwächen der Schülerin/des Schülers vorzulegen, sondern stattdessen von Anfang an didaktische Entscheidungen berücksichtigen.*

Im Bericht der Niederlande wird der zweite wichtige Innovationsbereich hervorgehoben, auf den die Anstrengungen einiger Länder gerichtet sind: Bei der ersten Ermittlung des Förderbedarfs sollte der Schwerpunkt auf Entscheidungen für das Lehren und Lernen liegen und unnötige Etikettierung oder Einordnung in Kategorien vermieden werden. Wenn diese veränderte Sichtweise akzeptiert ist, werden die Assessment-Informationen nicht nur für amtliche Entscheidungen genutzt, vielmehr *... werden die Eltern, Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte zu „Verbrauchern“ der gesammelten Informationen ...*

Veränderungen der Rolle der ersten Feststellung des Bedarfs hängen eng mit der Verknüpfung zwischen Erstassessment und

Ressourcenzuweisung zusammen. Dies führt zu einem weiteren innovativen Bereich, über den in den Ländern diskutiert wird.

Unterstützung und Ressourcen zur Berücksichtigung des SPF einer Schülerin oder eines Schülers hängen nicht alleine von einer „formalen“ Diagnose und „Feststellungsentscheidung“ ab.

Die Verbindung zwischen einer ersten Ermittlung des Bedarfs, die zu irgendeiner Form von „amtlicher Entscheidung“ über die Förderung führt, ist ein Punkt, über den alle Länder derzeit in der einen oder anderen Weise nachdenken. Estland und das Vereinigte Königreich (England) sind zwei Beispiele für Länder, in denen Unterstützung für bestimmte Schülerinnen und Schüler mit SPF in Regelschulen nicht unbedingt von einer amtlichen Entscheidung aufgrund eines multidisziplinären Assessments abhängt. Die Schulen haben Zugang zu anderen Unterstützungsformen, die sich auf die Finanzierung und die Unterstützungsstrukturen für Regelschulen als Ganzes beziehen.

Die Innovationen in diesem Bereich gehen daher auf Veränderungen der politischen Konzepte für die sonderpädagogische Förderung ganz allgemein zurück. Die im Folgenden vorgestellten Innovationen in der Umsetzung und Nutzung der Informationen aus der ersten Ermittlung des Förderbedarfs können als Beispiele für empfehlenswerte Praxis betrachtet werden, auf die sich Entscheidungen über bildungspolitische Veränderungen stützen könnten.

Multidisziplinäre Teams arbeiten beim Erstassessment zur Feststellung des Förderbedarfs mit den Klassenlehrkräften der Regelschule, den Eltern und den betroffenen Schülerinnen und Schülern als gleichberechtigte Partner zusammen.

Veränderte Auffassungen über die Ziele des Erstassessments gehen notwendigerweise mit Diskussionen darüber einher, wer ein solches Assessment durchführen sollte. Alle Länder bewegen sich auf ein Szenario zu, in dem das Erstassessment des Förderbedarfs von einem Team von „Assessment-Akteuren“ vorgenommen wird. Den Eltern kommt in diesem Prozess eine zentrale Rolle zu, aber auch



die Beteiligung der betreffenden Schülerinnen und Schüler selbst, der Klassenlehrkräfte der Regelschule sowie von Fachkräften aus verschiedenen Bereichen (Gesundheitsbereich, sozialer Bereich und psychologische Dienste) wird in die Überlegungen einbezogen.

In der Schweiz werden „interdisziplinäre“ Teams, an denen Eltern und die betreffenden Schülerinnen oder Schüler in vollem Umfang beteiligt sind, als Königsweg gesehen, da sie gut informiert und in der Lage sind, beim Assessment des Bedarfs einen umfeldorientierten Ansatz anzuwenden. Auf diesen Innovationsbereich wird im Bericht der Niederlande noch weiter eingegangen: ... *Die Lehrkräfte werden als Bildungsexpertinnen und -experten, die Eltern als „hands-on-Experten“ und die betreffenden Schülerinnen oder Schüler beim bedarfsorientierten Assessment ebenfalls als wichtige Partner gesehen. In allen Phasen des Assessments liefern sie wichtige Informationen und können daher als „Co-Assessoren“ fungieren.*

Auf die Notwendigkeit, sich auf einen gemeinsamen pädagogischen Ansatz für das Assessment zu einigen, wird in Spanien hingewiesen, wo multidisziplinäre Teams ihrer Assessmentarbeit gemeinsame Kriterien zugrunde legen, auch wenn sie unterschiedliche Instrumente und theoretische Konzepte verwenden.

Das Assessment für die erste Ermittlung des Förderbedarfs sollte darauf abzielen, Input für einen individuellen Förderplan oder eine andere Zielfestlegung zu liefern.
--

Sämtliche oben skizzierten Innovationsbereiche deuten auf eine Veränderung der Zweckbestimmung der Informationen hin, die bei der ersten Ermittlung des Förderbedarfs gewonnen werden. In den meisten Ländern ist eine Bewegung weg von einem Assessment, das zu einem diagnostischen Bericht führt, hin zu Empfehlungen für Lehren und Lernen zu erkennen. In Frankreich ist in der nationalen Strategie festgelegt, dass ein erstes Assessment Stärken und Bedürfnisse ebenso wie Schwächen ermitteln sollte und als Input für einen individuellen Förderplan (IFP) oder ein ähnliches Lernprogramm für die betreffende Schülerin oder den betreffenden Schüler dienen sollte.

Die Berichte aus Zypern, Italien, den Niederlanden und Portugal – um nur einige Länder zu nennen – betonen, dass das Assessment umfeldorientiert sein und zu Schlussfolgerungen und Empfehlungen für konkrete Aktionen führen muss. In Spanien geht die Entwicklung dahin, dass an solchen Assessment-Verfahren beteiligte multidisziplinäre Teams ihre Arbeit in den Schulen weiterverfolgen und überprüfen, wie ihre Empfehlungen durch einen IFP umgesetzt werden.

Ein erstes Assessment soll also in ein prozessorientiertes Assessment überführt werden. Diese beiden Verfahren hängen notwendigerweise miteinander zusammen und sollten gegenseitigen Input liefern. Der isländische Bericht verdeutlicht diesen Punkt: ... *das formale Entwicklungsassessment durch Ärzte und Psychologen ist wichtig; wichtig ist aber auch, die bestehende Kluft zwischen den Diagnosen und der Unterrichtspraxis und sonstiger schulischer Arbeit zu schließen.*

Der IFP-Prozess kann sich sehr stark vom „Mainstream“-Assessment unterscheiden. Das hat einige Regierungen – wie das Vereinigte Königreich (England) – dazu bewogen, Bestrebungen zu unterstützen, die Erstellung eines individuellen Förderplans in das gesamtschulische System der individuellen Zielfestlegungen und -überprüfungen für alle Schülerinnen und Schüler aufzunehmen.

3.3 Entwicklung von Assessment-Strategien und -Verfahren, die ein prozessorientiertes Assessment fördern

Prozessorientiertes Assessment, das unmittelbaren Input für Unterrichtsentscheidungen und Lernen liefert, wird in den Schulen fast aller Länder in der einen oder anderen Weise genutzt. In den Regelschulen bezieht es sich oft auf den Schullehrplan oder auf Lernprogramme, die für alle Schülerinnen und Schüler mit oder ohne SPF gelten. Ein solcher Ansatz kann daher tatsächlich als inklusiv bezeichnet werden, da keine „speziellen“ Assessment-Methoden und -Instrumente zum Einsatz kommen, sondern meistens dieselben Schwerpunkte und Verfahren für alle Schülerinnen und Schüler gelten.



Herausforderungen

Die Analyse der Länderberichte hat ergeben, dass politische Strategien und Leitlinien zur Förderung eines prozessorientierten Assessments eine wichtige Herausforderung darstellt.

Diesbezüglich ergeben sich die folgenden Kernfragen:

- Haben alle Schülerinnen und Schüler in den Regelschulen Anspruch auf eine prozessorientierte Bewertung? Haben Schülerinnen und Schüler mit SPF einen Anspruch auf dieselben prozessorientierten Bewertungsverfahren wie ihre Klassenkameradinnen und -kameraden? Wurden diese Rechte in bildungspolitischen Erklärungen niedergelegt?
- Wer ist für die Festlegung und die Umsetzung des prozessorientierten Assessments zuständig? Liegt die Zuständigkeit hauptsächlich bei der Regelschule und der Klassenlehrkraft, oder wird ein solches Assessment extern festgelegt? Wird die Inklusion durch einen gewissen Grad an Schulautonomie im Bereich der Festlegung und der Umsetzung des Assessments gefördert?
- Wo können die Regelschulen und Klassenlehrkräfte bei der Festlegung und Durchführung von prozessorientiertem Assessment beraten werden? Wie können die Mitglieder eines Spezialistenteams hier beraten? Falls Assessment mit ausdrücklichen bildungspolitischen Zielfestsetzungen der Regierungen verknüpft ist: Welche Leitlinien gibt es für Lehrkräfte?
- Welche Verbindungen sollten zwischen dem Erstassessment zur Feststellung von SPF, prozessorientiertem Assessment und individuellen Förderplänen für Schülerinnen und Schüler mit SPF bestehen? Welche Risiken der Etikettierung bestehen, wenn ein IFP lediglich eine Diagnose enthält und keine Empfehlungen für Unterricht und Lernen vorgibt? Wie sehen die Aufgaben der Klassenlehrkraft der Regelschule und der Mitglieder von spezialisierten Assessment-Teams bei der Sicherstellung dieser Verbindungen aus?

Innovationen

Die Informationen aus den Länderberichten enthalten innovative Beispiele sowohl in Bezug auf die Assessment-Strategien als auch

auf die Assessment-Praxis.

Das Vorhandensein bildungspolitischer Strategien, die das prozessorientierte Assessment in Regelklassen fördern.

Um nationale Assessment-Strategien zur Förderung eines prozessorientierten Assessments umzusetzen, müssen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden. Der erste bezieht sich auf die immer verbreitetere Einsicht, dass die Verantwortung für Schülerfortschritte nicht nur bei den Klassenlehrkräften, sondern bei der gesamten Schule und möglicherweise auch den politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern auf lokaler/regionaler und nationaler Ebene liegt. Ein solcher bildungspolitischer Ansatz wurde in Norwegen gewählt, wo jetzt auf nationaler Ebene Rechenschaftspflicht dafür besteht, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihre Bildungsziele erreichen.

Die Sicherstellung des Anspruchs auf ein prozessorientiertes Assessment von Kinder und Jugendlichen mit SPF geht in den meisten Ländern voran. So gibt es beispielsweise in Litauen keine separaten Assessment-Verfahren für diese Zielgruppe in Regelschulen. In Estland haben alle Kinder in Regelschulen aufgrund neuer gesetzlicher Vorschriften (2005) das Recht auf ein prozessorientiertes Assessment.

Neben der Sicherung der Rechte der Schülerinnen und Schüler auf ein prozessorientiertes Assessment müssen die bildungspolitischen Strategien die Lehrkräfte und Schulen bei seiner Festlegung und Durchführung unterstützen. Von den meisten Ländern mit nationalen Curricula oder Programmen werden Leitlinien und Unterstützungsangebote bei der Festlegung und Anwendung prozessorientierter Assessment-Verfahren erwogen oder bereits umgesetzt. Der Länderbericht aus Norwegen unterstreicht den Hauptzweck von Leitlinien für das Assessment: *... alle Lehrkräfte ... kommen damit zu einem gemeinsamen Verständnis der konkreten Lehrplaninhalte.*

Als Ergebnis einer langen Konsultationsphase hat Zypern konkretere Leitlinien für die Regelschullehrkräfte entwickelt, die eine ganze Palette von Instrumenten für das Assessment, den Unterricht und



das Lernen enthalten.

In der Tschechischen Republik wurden solche Leitlinien in das Nationale Programm für Bildungsentwicklung aufgenommen. Auch in Estland werden die neuen Curricula solche Leitlinien enthalten und im Vereinigten Königreich (England) enthält das nationale Curriculum Standards sowie Leitlinien zu allen kontinuierlichen Bewertungen.

Schulentwicklungspläne sollten klare Aussagen zum prozessorientierten Assessment enthalten.

Die Entwicklung von Strategien zur Förderung eines Assessments, das als Input für Lehren und Lernen dient, stellt auf Schulebene einen wichtigen Innovationsbereich dar. Im dänischen Länderbericht wird betont, dass die Schule in diesem Bereich klar Position beziehen und ein Leitdokument zum Assessment herausgeben muss. Solche Dokumente sind in Belgien (flämische Gemeinschaft) und Ungarn vorhanden, wo die Assessment-Verfahren in den Schulentwicklungsplänen bzw. den Leitbildern der Schule ausgewiesen sein müssen. In Spanien werden in allen Schulen Pläne für „Aufmerksamkeit für Vielfalt“ aufgestellt, in denen zunehmend auf Assessment abgehoben wird.

Entwicklung kooperativer Teams als Beitrag zum prozessorientierten Assessment in Regelklassen.

Für die Bereitstellung geeigneter Unterstützung für Regelschulen und deren Klassenlehrkräfte bei der Entwicklung sinnvoller Assessment-Verfahren für Schülerinnen und Schüler mit SPF bestehen verschiedene Formen innovativer Praxis. In allen entsprechenden Beispielen liegt der Schwerpunkt auf der Bereitstellung von Unterstützung, Informationen und Ressourcen für die Regelschulen. Zudem wird in die Entwicklung kooperativer Partnerschaften investiert, wenn die Fachkräfte mit den Regelschul-Lehrkräften zusammenarbeiten. Die Verantwortung für die Bewertung der Schülerinnen und Schüler wird jedoch bei den Klassenlehrkräften belassen.

In Luxemburg arbeiten Regelschullehrkräfte häufig in Teams zusammen, in denen Fachwissen ausgetauscht werden kann. In



Island, Griechenland und Portugal liegt das Assessment in der Verantwortung der Regelschullehrkraft. Diese kann jedoch Unterstützung von Förderzentren mit multidisziplinären Teams anfordern. In Zypern, Griechenland, Ungarn, Italien und Polen arbeiten die Klassenlehrkräfte und die unterstützenden Fachkräfte bei Bedarf in „kooperativen Assessment-Teams“ zusammen.

In Österreich, der Tschechischen Republik und Griechenland können Klassenlehrkräfte der Regelschulen und sogar Eltern Beratung und Unterstützung von sonderpädagogischen Beratungszentren mit kompetenten Fachkräften und Ressourcen erhalten. Ganz ähnlich werden in den deutschen Bundesländern kooperative Netzwerke zwischen verschiedenen Assessment-Partnern – beispielsweise Regelschulen und Sonderschulen sowie Förderzentren aufgebaut. In den meisten Bundesländern wird ein prozessorientiertes Assessment angewendet, das in einem individuellen Förderplan dokumentiert wird, wobei die Regelschulen für die Entwicklung dieser Arbeit zuständig sind.

Der Fokus der Pilotprojekte in Belgien (flämische Gemeinschaft) liegt ebenfalls auf Zusammenarbeit. Hier bieten die Sonderschulen den Regelschulen sonderpädagogische und andere fachliche Beratung und lassen sie an ihrem Fachwissen und ihrer Erfahrung teilhaben. Der Zugang zu Assessment-Fachwissen anderer Regelschulen wird in Norwegen durch „Modellschulen“ gefördert; dabei handelt es sich um Kompetenz-Zentren, von denen andere Schulen lernen können.

In den Länderberichten Dänemarks und den deutschen Bundesländern wird betont, dass Vorschuldienste, Regelschulen und spezialisierte Assessment-Teams gut zusammenarbeiten müssen. Assessment-Verfahren, die eine Kontinuität über die verschiedenen schulischen Phasen hinweg sicherstellen, sind für Schülerinnen und Schüler mit SPF, ihre Familien aber auch ihre Lehrkräfte sehr wichtig.

Der Schwerpunkt des Assessments sollte erweitert werden und über die schulischen Fächer und inhaltlichen Bereiche hinausgehen.

Immer mehr Länder achten auf die Erweiterung des Assessment



Ansatzes, indem alle Aspekte der Bildungserfahrung einer Schülerin/eines Schülers – Lernen, Verhalten, soziale Beziehungen, Beziehungen zu Gleichaltrigen usw. – beobachtet werden. Sowohl Ungarn als auch die deutschen Bundesländer betonen, dass es sich hierbei um eine notwendige Entwicklung zur Unterstützung der Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler handelt.

Neben dieser beschriebenen Erweiterung soll in vielen Ländern auch dafür gesorgt werden, dass Assessment-Informationen für die Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte wirklich hilfreich sind. In Polen wird zunehmend darauf geachtet, dass Assessment-Informationen genutzt werden, um den Kindern und Jugendlichen ein klares, positives Feedback zu ihren Lernleistungen zu geben. In Lettland und Litauen wird davon ausgegangen, dass die Bereitstellung von Informationen über den Lernerfolg eine Motivation darstellen kann. Indem jedoch sichergestellt wird, dass die Lernenden verstehen, wie sie etwas gelernt haben (und nicht nur, was sie gelernt haben), wird Assessment zu einem Instrument, mit dem sie ihre eigenen Lernprozesse verstehen können.

Ausbau der Verbindungen zwischen individuellen Förderplänen (oder anderen individuellen Ziel festlegungen) und Assessment

In allen Ländern werden verschiedene Strategien umgesetzt, die für eine klare Verbindung von prozessorientierten Assessment-Verfahren und den individuellen Förderplänen der Schülerinnen und Schüler (oder ähnlichem) sorgen sollen. Die Hauptprobleme, denen die Länder mit innovativen Praktiken begegnen wollen, werden im Folgenden mit drei Beispielen illustriert.

Beispiel Nr. 1: In den Niederlanden funktioniert das „bedarfsorientierte Assessment-Modell“ nach dem Grundsatz, dass alle Empfehlungen aus dem Erstassessment einer Schülerin oder eines Schülers in den individuellen Förderplan aufgenommen werden sollten. Dieser muss klare Leitlinien zu den Vorgaben für den Unterricht und das prozessorientierte Assessment enthalten.

Beispiel Nr. 2: In Schweden legt man auf der politischen Ebene und in der Praxis das Augenmerk darauf, die Verbindungsmöglichkeiten

zwischen Assessment und den individuellen Förderplänen zu erforschen und zu untersuchen, wie am besten für die unterstützende Zusammenarbeit gesorgt werden kann.

Beispiel Nr. 3: In Belgien (französische Gemeinschaft) besteht ein Kernelement der Inklusionspilotprojekte in den Regelschulen darin, dass integrierte Assessment-Verfahren im Rahmen der individuellen IFP angewendet werden.

Erweiterung des Spektrums der Assessment-Methoden und -Instrumenten, die den Klassenlehrkräften von Regelschulen zur Verfügung stehen

Die Entwicklung neuer und unterschiedlicher Assessment-Methoden und -Instrumente gilt in allen Ländern als wichtiges Anliegen. In den einzelnen Länderberichten sind sehr spezifische Beispiele innovativer Instrumente enthalten, die derzeit entwickelt werden. Diese werden hier nicht aufgeführt. Für detaillierte Beispiele werden die Leserinnen und Leser auf die jeweiligen Länderberichte verwiesen.

Auf zwei allgemeine Probleme im Hinblick auf Innovationen bei den Assessment-Methoden und -Instrumenten wird aber dennoch eingegangen: Die Vorstellungen über „Assessment“ sowie die Möglichkeiten der Selbstbeurteilung der Lernenden

Inn Luxemburg wird z.B. versucht, die Vorstellungen der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern von den Möglichkeiten bestehender Assessment-Instrumente zu ändern. Insbesondere Assessment-Verfahren, die derzeit in den Schulen hauptsächlich für summative Bewertungen genutzt werden, lassen sich weiterentwickeln zu sinnvollen ... *Instrumenten für die Kommunikation zwischen den Eltern, den Kindern und der Schule.*

Österreich, Dänemark, die deutschen Bundesländer und Ungarn weisen in unterschiedlicher Form darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler ... *unmittelbar in den Assessment-Prozess einbezogen werden müssen.*

Luxemburg betont, dass die Kinder und Jugendlichen Verantwortung



für ihr eigenes Lernen übernehmen sollen, indem sie in dessen Bewertung einbezogen werden. Auch in Island finden wichtige Entwicklungen statt in Richtung Selbsteinschätzung und anschließender Zielsetzung für das eigene Lernen.

In unterschiedlicher Form betonen alle Länder, dass die möglichen Vorteile des Selbstassessments für Schülerinnen und Schülern mit SPF und ihre Lehrkräfte weiterentwickelt werden müssen.

Entwicklung neuer Methoden zur Aufzeichnung von Assessment-Informationen und Dokumentierung des Lernens der Schülerinnen und Schüler

Innovationen im Bereich neuer Assessment-Methoden und -Instrumente hängen auch mit Neuerungen bei den Aufzeichnungsmethoden und Lernnachweisen zusammen. Auch hier enthalten die verschiedenen Länderberichte spezifische Praxisbeispiele.

Fast alle Länder weisen darauf hin, dass zunehmend Schüler-Portfolios mit Assessment-Nachweisen genutzt werden; Österreich, die Tschechische Republik, die deutschen Bundesländer und Ungarn nennen konkrete Beispiele für die unterschiedlichen Ansätze, die zur Entwicklung von Portfolios mit Lernnachweisen angewendet werden.

Etliche Länder betonen die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien zur Aufzeichnung von Lernnachweisen. In Island beispielsweise werden Tonbandaufzeichnungen mündlicher Interviews und Videos in Lernsituationen verwendet.

Die Anstrengungen der Länder zur Entwicklung neuer Methoden für das Assessment der Lernenden sowie zur Dokumentation von Lernnachweisen, zielen darauf ab, den Lehrkräften in den Regelschulen eine Auswahl von Instrumenten zur Verfügung zu stellen, mit denen sie die Bewertung von Kindern mit SPF individualisieren können. Belgien (flämische Gemeinschaft) weist darauf hin, dass solche Entwicklungen ihren Ursprung in der allgemeinen Individualisierung der Bildung für Schülerinnen und Schüler mit SPF in Regelschulen haben und diese beiden Aspekte nicht getrennt werden können.

Dieser Kommentar wird von Island bestätigt: ... *individualisierte Unterrichtsmethoden sind der Schlüssel zu einem inklusionsorientierten Assessment ... Das inklusionsorientierte Assessment muss als Teil des Gesamtprozesses zur Entwicklung einer inklusiven Schule gesehen werden.*

3.4 Zusammenfassung

Durch die drei oben beschriebenen Herausforderungen – und die damit verbundenen Innovationen – wird die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen, in Kapitel 2 skizzierten Intentionen des Assessments gelenkt. Im Grunde sorgen diese Herausforderungen dafür, dass die einzelnen Länder die verschiedenen Ziele, die sie mit ihrem Assessment verfolgen, neu abwägen. Dabei konzentrieren sie sich vor allem auf drei Formen von Assessment:

- Assessment zur Überwachung von Bildungsstandards,
- Assessment zur Feststellung von SPF als Input für Lehren und Lernen sowie
- prozessorientiertes Assessment.

Jede dieser Formen bietet Vor- und Nachteile für die Politik und die Praxis. Keine ist für sich genommen „die Beste“ oder weist den „richtigen Weg“. Druck von verschiedenen Seiten, eine historische Vernachlässigung einer Form des Assessments bzw. eine zu starke Betonung einer anderen Form – all dies führt zu Herausforderungen, die ihrerseits Veränderungen anstoßen. Die Länder versuchen auch, die offensichtlichen Vorteile dieser drei Assessment-Formen auszubauen und ihre nachteiligen Effekte zu verringern.

Aus der Analyse der Länderberichte ist zu erkennen, dass die Teilnehmerländer auf unterschiedliche Art eine Ausgewogenheit in der Umsetzung dieser Formen anstreben. Hier liegt möglicherweise der richtige Weg. Ein ausgewogener Ansatz für das Assessment in inklusiven Schulen ist dann gegeben, wenn jedes Element der Assessment-Praxis Informationen für die anderen Elemente liefert. Ein ausgewogener Ansatz ist außerdem durch eine Politik und Praxis gekennzeichnet, die „High-Stakes-Assessment“ vermeidet und die potenziellen negativen Konsequenzen minimiert, die ein Assessment-Prozess oder -Verfahren für alle Schülerinnen und Schüler haben kann, insbesondere für diejenigen mit SPF.



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die wichtigsten Herausforderungen der Länder die Entwicklung ihres Assessment-Systems betreffen, durch die Inklusion erleichtert werden soll.



4. ASSESSMENT ZUR FÖRDERUNG DER INKLUSION – EMPFEHLUNGEN FÜR POLITIK UND PRAXIS

Trotz der sehr unterschiedlichen Ausgangslage und Problemstellungen in den verschiedenen Ländern wird überall darauf hingearbeitet, das Assessment so einzusetzen, dass es die Inklusion nicht behindert, sondern unterstützt. Zudem wird in allen Ländern über Möglichkeiten diskutiert, die Assessment-Systeme für Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Formen sonderpädagogischen Förderbedarfs von Grund auf inklusiver zu gestalten.

In manchen Ländern – z. B. in den deutschen Bundesländern und Österreich – muss der Anspruch von Schülerinnen und Schülern mit SPF anerkannt werden und in die Assessment-Verfahren des Regelbereichs einbezogen werden. In Ländern, deren bildungspolitische Strategie landesweite Assessment-Verfahren vorsehen, konzentrieren sich die Schritte zu einer inklusiveren Gestaltung des Assessments auf die Anpassung bzw. Änderung der Assessment-Verfahren im Regelbereich, um diese auch Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu öffnen. Es gibt eine Tendenz zum „Assessment für alle“, bei dem Materialien so geplant und gestaltet werden, dass sie von einem möglichst breiten Spektrum von Schülerinnen und Schülern verwendet werden können, ohne dass sie in späteren Stadien noch abgeändert werden müssen.

Klar ist jedoch, dass sich in den Ländern ein umfassenderes Konzept abzeichnet, dessen Verständnis wichtig ist – das Konzept des *inklusionsorientierten Assessments*. Um dieses Thema geht es in den folgenden Abschnitten.

4.1 Inklusionsorientiertes Assessment (inclusive assessment)

Nach einer Untersuchung der im Rahmen des Agency-Projekts gesammelten Informationen lässt sich inklusionsorientiertes Assessment folgendermaßen beschreiben:

Ein Assessment-Ansatz im Regelumfeld, bei dem Strategie und Praxis darauf ausgerichtet sind, das Lernen aller Schülerinnen und Schüler soweit wie

möglich zu fördern. Dem inklusionsorientierten Assessment liegt das Ziel zugrunde, dass alle Assessmentstrategien und -verfahren die erfolgreiche Inklusion und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler fördern sollten, die der Gefahr einer Ausgrenzung ausgesetzt sind, einschließlich der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Um dies zu erreichen, müssen verschiedene Faktoren im Rahmen des inklusionsorientierten Assessments explizit gemacht werden.

Die Grundprinzipien des inklusionsorientierten Assessments

- Alle Assessment-Verfahren sollten eingesetzt werden, um Informationen für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler zu liefern und es zu fördern.
- Alle Lernenden sollten Anspruch auf Teilnahme an allen Assessment-Verfahren haben.
- Die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollten in allen allgemeinen und SPF-spezifischen Assessmentstrategien berücksichtigt und einbezogen werden.
- Alle Assessment-Verfahren sollten einander ergänzen und wechselseitig Informationen liefern.
- Alle Assessment-Verfahren sollten das Ziel verfolgen, die Vielfalt zu „kultivieren“, indem sie die individuellen Lernfortschritte und Leistungen aller Kinder und Jugendlicher ermitteln und wertschätzen.
- Das inklusionsorientierte Assessment hat ausdrücklich die Verhinderung einer getrennten Beschulung zum Ziel, indem – soweit wie möglich – Formen der Etikettierung vermieden und eine Lern- und Unterrichtspraxis in den Mittelpunkt gestellt wird, die die Inklusion im Regelumfeld fördert.

Der Schwerpunkt des inklusionsorientierten Assessments

- Ziel des inklusionsorientierten Assessments sollte es sein, allen Schülerinnen und Schülern in Regelschulen ein besseres Lernen zu ermöglichen.
- Alle Assessment-Verfahren, -methoden und -instrumente sollten

Informationen für Unterricht und Lernen liefern und die Arbeit der Lehrkräfte unterstützen.

- Das inklusionsorientierte Assessment soll vielseitige Verfahren umfassen. Beispielsweise könnensummativische Einschätzungen, Eingangsdiagnosen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs oder die Überwachung von Bildungsstandards umgesetzt werden. All diese Verfahren sollten auf die Gewinnung von Informationen für das Lernen abzielen, sie sollten aber auch „zweckorientiert“ sein, d. h. die Methoden und Verfahren sollten nur zum vorgesehenen Zweck eingesetzt werden.

Beim inklusionsorientierten Assessment verwendete Methoden

- Das inklusionsorientierte Assessment umfasst eine Reihe möglicher Methoden und Strategien zur Bewertung von Schülerinnen und Schülern. Ziel dieser Ansätze ist die Erfassung klarer Informationen über den Lernstand von Schülerinnen und Schülern.
- Inklusionsorientierte Assessment-Methoden geben Aufschluss über die Lernerfolge oder -ergebnisse, bieten den Lehrkräften aber auch Informationen darüber, wie sich der Lernprozess für einzelne Schüler oder Schülergruppen in Zukunft verbessern lässt.
- Bei der Entscheidungsfindung auf der Grundlage des inklusionsorientierten Assessments werden verschiedene aktionsbasierte Quellen herangezogen, die Aufschluss über das Lernen über einen längeren Zeitraum geben (und nicht nur eine „Momentaufnahme“, d. h. das Ergebnis einer einmaligen Bewertung).
- Beim inklusionsorientierten Assessment ist ein breites Spektrum von Bewertungsmethoden notwendig, um sicherzustellen, dass verschiedene Bereiche (nichtschulische Bereiche, aber auch schulische Fächer) abgedeckt werden.
- Die Assessment-Methoden sollten darauf abzielen einen „Informationsmehrwert“ über Lernfortschritt und Lernentwicklung des Kindes zu erzeugen und nicht nur eine Momentaufnahme.
- Alle Assessment-Informationen sollten kontextualisiert werden. Dabei sind sowohl das schulische Umfeld als auch Faktoren aus dem häuslichen und sonstigen Umfeld zu berücksichtigen, die sich auf das Lernen des Kindes auswirken.
- Ein inklusionsorientiertes Assessment sollte auch die Faktoren



umfassen, die die Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler fördern, so dass Entscheidungen in Bezug auf Schule, Klasse und Förderung getroffen werden können.

Am inklusionsorientierten Assessment beteiligte Personen

- Beim inklusionsorientierten Assessment müssen Klassenlehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Klassenkameraden und andere aktiv als potenzielle Bewertende („Assessoren“) bzw. Teilnehmende am Bewertungsprozess einbezogen werden.
- Die dabei verwendeten Verfahren sollten auf der Basis gemeinsamer Konzepte und Werte für Assessment und Inklusion sowie der Grundsätze der Teilhabe und Zusammenarbeit der verschiedenen Assessment-Akteure entwickelt werden.
- Jedes Assessment sollte das Ziel haben, die betroffenen Schülerinnen und Schüler durch Aufschluss über ihren eigenen Lernstand und Motivation zum weiteren Lernen zu stärken.
- Alle Schülerinnen und Schüler haben Anspruch darauf, am inklusionsorientierten Assessment teilzuhaben.

Das inklusionsorientierte Assessment kann als wichtiges Ziel für alle bildungspolitischen Entscheidungsträgerinnen und -träger sowie für alle Praktikerinnen und Praktiker betrachtet werden. Es lässt sich jedoch nur in einem angemessenen bildungspolitischen Rahmen und mit einer entsprechenden Schulorganisation und Unterstützung der Lehrkräfte realisieren, die ihrerseits auch der Inklusion gegenüber positiv eingestellt sein müssen.

Alle Länderberichte aus den Teilnehmerländern der Agency enthalten Kernaussagen zu einer Bildungspolitik und -praxis, die ein inklusionsorientiertes Assessment fördert. Diese Aussagen bezüglich der Situation einzelner Länder lassen sich einer Reihe von Kernthemen in Bezug auf die Arbeit der Hauptakteure beim inklusionsorientierten Assessment zuordnen.

In den folgenden Abschnitten werden diese Aussagen als Kernprinzipien (in den grau unterlegten Kästen) mit entsprechenden Empfehlungen für die verschiedenen, am inklusionsorientierten Assessment beteiligten Gruppen von Praxisfachkräften und politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern präsentiert.

4.2 Empfehlungen für die Arbeit der Klassenlehrerinnen und -lehrer der Regelschule

In allen Ländern wird die Klassenlehrkraft als Kernakteur für die Realisierung eines inklusionsorientierten Assessments in Regelschulen gesehen. Als wichtigster Grundsatz ergibt sich aus dem Agency-Projekt zur Arbeit der Lehrkräfte beim inklusionsorientierten Assessment ganz klar:

Lehrkräfte, die in Regelschulen ein inklusionsorientiertes Assessment durchführen sollen, müssen eine entsprechende Einstellung haben und benötigen ausreichende Aus-, Fort- und Weiterbildung, Unterstützung und Ressourcen.

Die spezifischen Empfehlungen zu diesem Grundsatz lassen sich wie folgt skizzieren:

Einstellung der Lehrkräfte

- Die Einstellung einer Klassenlehrkraft in der Regelschule zu Inklusion, Assessment und somit auch zum inklusionsorientierten Assessment ist entscheidend. Eine positive Einstellung kann durch entsprechende Aus- und Weiterbildung, Unterstützung, Ressourcen und praktische Erfahrungen mit erfolgreicher Inklusion gefördert werden. Die Lehrkräfte müssen positive Erfahrungen machen können, damit sie die notwendige Einstellung entwickeln können.
- Praktische Erfahrungen, Unterstützung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten zur Entwicklung einer positiven Einstellung in Bezug auf folgende Aufgaben beitragen: Umgang mit unterschiedlichen Voraussetzungen in der Regelklasse, Verständnis der Beziehung zwischen Lernen und Assessment, Verständnis des Konzepts der „Fairness“ und des gleichberechtigten Zugangs zum Assessment, Entwicklung ganzheitlicher Assessment-Ansätze, die Informationen für die Unterrichtspraxis liefern und nicht auf die Ermittlung der Schwächen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, Einbeziehung von Schülerinnen, Schülern und Eltern in den Lern- und Bewertungsprozess.



Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte

- Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sollte darauf abzielen, Klassenlehrkräfte im Regelschulbereich auf ein inklusionsorientiertes Assessment vorzubereiten.
- Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sollte Wissen vermitteln, das das Verständnis der Theorie und Begründung des inklusionsorientierten Assessments ermöglicht. Außerdem sollte sie praktische Erfahrungen beim Einsatz inklusionsorientierter Assessmentansätze, -methoden und -instrumente umfassen.
- Die Lehrkräfte sollten in ihrer Ausbildung lernen, prozessorientiertes Assessment als Arbeitsinstrument einzusetzen. Sie sollten zur Festsetzung klarer und konkreter Lernziele und der Verwendung der Ergebnisse als Grundlage für die Planung künftiger Lernerfahrungen für alle Schülerinnen und Schüler angeleitet werden. Insbesondere sollte die Ausbildung den Lehrkräften das Wissen und die Instrumente für die individuelle Förderplanung und das prozessorientierte Assessment vermitteln.

Unterstützung und Ressourcen für Lehrkräfte

- Um ein inklusionsorientiertes Assessment erfolgreich umzusetzen, brauchen die Lehrkräfte ein schulisches Umfeld, das ihnen die notwendige Flexibilität, Unterstützung und Ressourcen bietet.
- Eine inklusionsorientierte Praxis im Allgemeinen und inklusionsorientiertes Assessment im Besonderen können unterstützt werden, indem die Lehrkräfte Gelegenheit zur Teamarbeit erhalten und Möglichkeiten zur Zusammenarbeit, zur gemeinsamen Planung und zum Erfahrungsaustausch nutzen können.
- Gelegenheiten zur Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen in das prozessorientierte Assessment sollten auf der Ebene der Schule, des Unterrichtsteams und der einzelnen Klassenlehrkräfte geplant und gefördert werden.
- Assessmentbezogene Experteninformationen, die sich auf die Eingangsdiagnose zur Feststellung des Förderbedarfs bei Schülerinnen und Schülern beziehen, sollten den Lehrkräften in einer Form vorgelegt werden, die sich direkt in die

Unterrichtspraxis umsetzen lässt. Dies lässt sich hauptsächlich durch die vollständige Einbeziehung der Lehrkräfte in die multidisziplinären Assessment-Verfahren der Fachkräfte gewährleisten.

- Die Lehrkräfte brauchen Informationen über die besten inklusionsorientierten Assessment-Methoden und -Ansätze. Dazu gehören auch konkrete Beispiele innovativer Praxis, aus denen sie lernen können.
- Lehrkräfte brauchen Zugang zu vielfältigen Assessment-Instrumenten und Ressourcen. Das könnten auch beispielhafte Logbücher und Dossiers sowie Materialien zur Assessment-Entwicklung in nichtschulischen Bereichen, Selbst- und Peer-Assessment sein.
- Damit die Lehrkräfte ein inklusionsorientiertes Assessment durchführen und die notwendigen kooperativen Aufgaben erfüllen können, brauchen sie Flexibilität bei der Gestaltung ihrer Unterrichtsaufgaben und Zeit für assessmentbezogene Tätigkeiten.

4.3 Empfehlungen für die Schulorganisation

Neben der Arbeit der Klassenlehrkräfte spielt die Schulorganisation eine entscheidende Rolle für ein inklusionsorientiertes Assessment. Die wichtigste Kernaussage hierzu:

Wenn Regelschulen eine inklusionsorientierte Assessmentpraxis umsetzen sollen, sollten sie auch eine „inklusionsorientierte Kultur“ fördern, ein inklusionsorientiertes Assessment planen und entsprechend organisiert sein.

Eine effektive Schulorganisation, die ein inklusionsorientiertes Assessment unterstützt, umfasst folgende Aspekte.

Eine „Organisationskultur“ die die Inklusion im Allgemeinen und das inklusionsorientierte Assessment im Besonderen fördert

- Eine positive Einstellung zur Inklusion soll die Lehrkräfte und Schulleitung veranlassen, durch Reflexion und Neustrukturierung ihres Unterrichts – einschließlich der Assessment-Praxis – eine



- bessere Bildungsqualität für alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen.
- Es muss Einigkeit über die Tatsache bestehen, dass eine „Verbesserung der Schule“ der einzige Weg zur Verwirklichung der Inklusion ist.
 - Pädagogische Veränderungen in der Schule sollten auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler, nicht nur derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ausgerichtet sein.
 - Das schulische Personal sollte eine positive Schulphilosophie und -„kultur“ entwickeln, die auf der Überzeugung basiert, dass ein wirksames Assessment eine erfolgreiche Bildung und Verbesserung der Schule fördert.
 - Das schulische Personal sollte sich einig sein, dass Assessment ein integraler Bestandteil des Lehrens und Lernens ist, und dass es Aufgabe aller pädagogischen Mitarbeitenden ist, mögliche Barrieren für Schülerinnen und Schüler mit SPF beim Zugang zu den Assessment-Verfahren der Schule abzubauen.
 - Es sollte Einigkeit darüber bestehen, dass zum Assessment die Einbeziehung und aktive Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler – mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – und ihrer Eltern gehört, und Kinder und Eltern darauf Anspruch haben.

Planung eines inklusionsorientierten Assessments

- Das Lehrpersonal sollte die Merkmale seines schulischen Umfelds ermitteln und herausarbeiten, welche schulischen Assessment-Verfahren den Assessment-Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülern mit SPF insgesamt entgegenkommen und welche ihnen im Wege stehen.
- Es sollte für die gesamte Schule ein Plan oder eine Strategie für das Assessment aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf entwickelt und umgesetzt werden. Dabei sollten Methoden zur Bewertung, Beschreibung und Überwachung der Fortschritte der Schüler ebenso berücksichtigt werden wie Verfahren zur Evaluation von Bildungsgängen oder Programmen. Es sollte klar ausgeführt werden, dass die Schule zwischen Verpflichtungen zur Meldung von Assessment-Ergebnissen an externe Behörden und der Notwendigkeit zur Ermittlung und Verbesserung des Lernprozesses aller Schülerinnen und Schüler, insbesondere

-
- 
- derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, abwägen muss.
- Das Lehrpersonal sollte entsprechende Fortbildungsmaßnahmen über Assessment-Methoden besuchen. Diese sollten sowohl den Einsatz bestimmter Techniken vermitteln, als auch über die Nutzung und Interpretation von Assessment-Informationen zu unterschiedlichen pädagogischen und verwaltungstechnischen Zwecken informieren.
 - Die Lehrkräfte sollten ein breites Spektrum von Assessment-Methoden und -Werkzeugen zur Verfügung haben, die eine große Palette von Bewertungsschwerpunkten (Verhaltens- und Sozialaspekte ebenso wie schulische Fächer) abdecken und viele verschiedene Zusammenhänge (nicht nur das Klassen- oder Schulumfeld) berücksichtigen.

Flexible Organisation

- Die Schulen sollten Ressourcen bereitstellen und für flexible Arbeitsverfahren zur Erleichterung der Zusammenarbeit, Partnerschaft und effektiven Kommunikation zwischen Lehrkräften, Eltern, externen Förderdiensten und Fachkräften der Schulaufsicht sorgen.
- Peer-Unterstützungsstrategien für Lehrkräfte sollten den Austausch positiver Erfahrungen ermöglichen und Gelegenheiten zur gemeinsamen Begutachtung und Peer-Moderation von Assessment-Informationen schaffen.
- Alle Lehrkräfte sollten sich um eine Individualisierung des Lernprozesses für Schülerinnen und Schüler bemühen, bei denen die Schülerinnen und Schüler selbst aktiv zur Bewertung, Sammlung und Aufzeichnung ihrer eigenen Lernergebnisse sowie der Planung persönlicher Lernziele beitragen.
- Die Schulen sollten aktiv die Entwicklung vielfältiger Assessment-Ansätze fördern, die die unterschiedliche Lernweise der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln und verschiedene Wege zur Erfassung von Informationen über den Lernprozess bieten. Das setzt voraus, dass die Lehrkräfte innerhalb einer Schule flexibel entscheiden können, wann und was sie bewerten, und dass sie auf Assessment-Methoden und -Instrumente zurückgreifen können, die sich der bevorzugten Kommunikationsform der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers bedienen.

- Der Schulleitung kommt eine äußerst wichtige Rolle zu – sie trägt letztendlich die Verantwortung für die Entwicklung einer inklusionsorientierten Assessment-Praxis. Die Arbeit der Schulleitungen sollte durch externe Stellen sowie durch regionale und nationale Assessment-Strategien wirksam unterstützt werden.

4.4 Empfehlungen für multidisziplinäre Assessment-Teams

In allen Ländern ist man sich einig, dass multidisziplinäre Assessment-Teams aus verschiedenen Berufsfeldern notwendig sind, um verschiedene Aspekte des Lernens von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bedarf fachgerecht zu begutachten. Je nach die Situation im jeweiligen Land gehören diesen Teams Fachkräfte aus verschiedenen Bereichen an und die Teams können zu verschiedenen Zeitpunkten auf dem Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler mit SPF herangezogen werden – sowohl bei der Eingangsd Diagnose als auch im Rahmen des prozessorientierten Assessments.

Hieraus ergibt sich eine weitere wichtige Kernaussage:

Die Arbeit aller Förderfachkräfte, die am Assessment von Schülerinnen und Schülern mit SPF beteiligt sind, sollte wirksam zum inklusionsorientierten Assessment in Regelklassen beitragen.

Die spezifischen Empfehlungen zu diesem Grundsatz lauten:

- Fachkräfte aus verschiedenen Berufsgruppen sollten ihre Assessment-Tätigkeit partizipatorisch angehen, d. h. umfassend mit den Schülerinnen und Schülern, ihren Familien und der Klassenlehrkraft zusammenarbeiten.
- Multidisziplinäre Teams aus Förderfachkräften sollten sich auf die Prinzipien der Kooperation und Interdisziplinarität stützen. Eine Inklusion, die der Vielfalt der Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler gerecht wird, lässt sich am Besten durch einen Prozess der Zusammenarbeit und der gemeinsamen Lernerfahrungen aller an einer inklusiven Bildung Beteiligten erreichen.
- In multidisziplinären Teams sollten die Fachkräfte unabhängig von ihrem Berufsfeld (medizinischer, psychologischer und/oder

sozialer Bereich) beim Assessment von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf qualitative statt rein quantitative Methoden verwenden, Assessment als Teil des erweiterten Lernprozesses sehen und Input für Unterricht und Lernen anstreben.

- Fachkräfte in multidisziplinären Teams sollten dafür sorgen, dass der Bedarf an einer effektiven und spezifischen Diagnostik des Bedarfs gegen die Nachteile einer Etikettierung und Kategorisierung der Schülerin oder des Schülers abgewogen wird, zu der es als Folge der Diagnose kommen kann.

4.5 Empfehlungen für bildungspolitische Strategien zum Assessment

In allen Ländern gibt es Rechtsvorschriften, bildungspolitische Erklärungen oder Leitlinien zu verschiedenen Formen des Assessments in inklusiven Regelschulen. In allen Ländern ist es ein Problem zu gewährleisten, dass alle Vorgaben eine inklusionsorientierte Assessment-Praxis unterstützen. Die Kernaussage in diesem Zusammenhang lautet:

Alle bildungspolitischen Strategien zum Assessment – sowohl allgemein als auch speziell in Bezug auf sonderpädagogischen Förderbedarf – sollten darauf abzielen, eine inklusionsorientierte Assessment-Praxis zu fördern und die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, die von Ausgrenzung bedroht sind.

Die spezifischen Empfehlungen zu diesem Grundsatz beziehen sich auf drei Kernfragen: Warum werden Schülerinnen und Schüler beurteilt? Von wem werden sie beurteilt? Wie wird mit den Informationen aus dem Assessment umgegangen?

Zweck des Assessments

Wenn inklusionsorientiertes Assessment durch wirksame bildungspolitische Maßnahmen unterstützt werden soll, ist eines klar: Unabhängig vom Funktionsspektrum, das die verschiedenen Assessment-Verfahren in einem Land erfüllen, sollten politische



Entscheidungsträger und Praktiker anerkennen, dass das Ziel des inklusionsorientierten Assessments letztendlich darin besteht, Lernen und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Das bedeutet:

- Alle Schülerinnen und Schüler sollten Anspruch darauf haben, in alle Assessment-Verfahren einbezogen zu werden. Das Assessment sollte für alle Lernenden, auch für diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zugänglich sein.
- Alle Assessment-Verfahren sollten den Lehrkräften helfen, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Deshalb sollten alle Assessment-Verfahren zum Lehrplan der Schule und dem individuellen Förderplan oder anderen Formen der Zielfestlegung in Beziehung stehen und das Ziel haben, den Lernprozess aller Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Form zu dokumentieren.
- Bildungsstandards sollten gesetzt und evaluiert werden, aber eine Momentaufnahme sollte nicht als Grundlage für Entscheidungen über einzelne Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulen, die Finanzierung oder die Bereitstellung von Ressourcen verwendet werden.
- Entscheidungen über Fördermaßnahmen, Beschulungsart und zusätzliche Ressourcen für Schülerinnen und Schüler mit SPF sollten anhand der Eingangsdia­gnose zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs getroffen werden, aber nicht ausschließlich darauf basieren.
- Wenn landesweite Tests eingesetzt werden, sollten sie für bildungspolitische Entscheidungsträgerinnen und -träger wertvolle Zusatzinformationen liefern, die Erwartungen der Lehrkräfte und Eltern für die Schülerinnen und Schüler steigern und Schulen und Lehrkräften helfen, ihre Praxis zu verbessern.
- In die Evaluierung der Leistung von Schulen sollten Informationen über die Praxis ebenso einfließen wie Längsschnitt-Assessment-Ergebnisse („Zusatzinformationen“) über die Fortschritte einzelner Schülerinnen und Schülern.
- Wenn Assessment-Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler für einen systemischen Zweck (z. B. die Evaluierung der Fortschritte der Klasse) verwendet werden, sollte vermieden werden, dass die prozessorientierte Zielrichtung der Einschätzung verzerrt wird oder verloren geht.
- Sinn und Ziel aller Assessment-Verfahren sollten den

Schülerinnen, Schülern und ihren Eltern klar mitgeteilt werden, damit das Assessment als positiver Prozess zur Herausstellung individueller Fortschritte und Leistungen betrachtet wird.

Schwerpunkt der Assessment-Strategien und Leitlinien

Bildungspolitische Strategien zur Förderung einer inklusionsorientierten Assessment-Praxis sollten

- in einen umfassenden Rechts-, Finanzierungs- und Ressourcenrahmen eingebettet sein, der die Inklusion fördert. Die Assessment-Strategien sollten eindeutig mit umfassenderen bildungspolitischen Strategien in Bezug auf sonderpädagogischen Förderbedarf und Inklusion verknüpft sein;
- auf der Evaluierung und Ermittlung beispielhafter Praxis aufbauen und Beispiele vorbildlicher Praxis in Unterricht, Lernen und inklusionsorientiertem Assessment als Orientierungshilfe für die Politikgestaltung heranziehen;
- unter Berücksichtigung und im Bewusstsein der Auswirkungen einer Dezentralisierung der Verantwortlichkeiten für das Assessment auf nationaler und lokaler Ebene gestaltet werden. Bürokratische Assessment-Verfahren sollten vermieden und die Eigenständigkeit der Schulen bei der Umsetzung eines inklusionsorientierten Assessments gefördert werden;
- kontinuierliche Informationen und die Anleitung der Schulen sicherstellen, damit sie wissen, wie Assessment-Informationen – insbesondere standardisierte Bewertungsergebnisse, die für nationale Leistungskontrollen gesammelt werden –, zur Verbesserung des Unterrichtsangebots und der Praxis für alle Schülerinnen und Schüler mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf genutzt werden können;
- auf ein wirksames Lernen für alle Schülerinnen und Schüler abzielen, indem sie Assessment als entscheidendes Werkzeug zur Überwachung der Fortschritte der Schülerinnen und Schüler und zur Gewinnung von Informationen für Lehrplangestaltung und Unterrichtsangebot betrachten;
- quantitative Assessment-Methoden vermeiden und stattdessen den Einsatz vielfältiger Assessment-Verfahren, -Methoden und -Werkzeuge durch Schulen, Lehrkräfte und Expertenteams vorsehen.



Bereitstellung flexibler Unterstützungsstrukturen, die ein inklusionsorientiertes Assessment fördern

Aus den Empfehlungen zu Assessment-Strategien ergeben sich vier wesentliche Empfehlungen zu den Unterstützungsstrukturen:

- Die politischen Entscheidungsträger müssen evaluieren, welche Auswirkungen eine Strategie zur Förderung eines inklusionsorientierten Assessments auf die Ressourcenlage hat, und dementsprechend handeln. Lehrkräfte benötigen für ein wirksames Assessment die richtigen Instrumente. Die bildungspolitischen Entscheidungsträgerinnen und -träger sollten dafür unbedingt den Zeit- und Ressourcenaufwand voll und ganz einkalkulieren.
- Es besteht die Gefahr, dass bildungspolitische Entscheidungsträger und Bildungsmanager Inklusion so auslegen könnten, dass Expertenwissen weniger betont und möglicherweise abgewertet wird. Ein inklusionsorientiertes Assessment-System sollte Expertenwissen und fachspezifische Ansätze in sein Gesamtmodell integrieren.
- Entscheidend ist die Organisation effizienter Unterstützungsdienste für die Schulen. Das erfordert die Organisation von Unterstützungsstrukturen, die eine Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer und nichtpädagogischer Dienste bzw. Agenturen ermöglichen, die zu einem multidisziplinären Assessment beitragen. Ein wichtiger Aspekt einer solchen Zusammenarbeit ist die Überprüfung der geleisteten Unterstützung und der Effizienz der Dienste aus der Perspektive aller am Assessment-Prozess beteiligten Akteure.
- Die Lehrkräfte und spezialisierten Förderkräfte sollten an Fort- und Weiterbildung zur inklusionsorientierten Assessment-Praxis teilnehmen können. Es sollten klare Strategien für die Erstausbildung und die berufliche Weiterentwicklung existieren, in deren Rahmen die für ein inklusionsorientiertes Assessment notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen allen beteiligten Fachkräften vermittelt werden. Kernelement einer solchen Politik ist, dass diese Bildungsmaßnahmen auf Assessment als Problemlösungsansatz ausgerichtet sind, und nicht als Ermittlung der Defizite und Schwächen der Schülerinnen und Schüler, da sonst die Inklusion eher verhindert würde. Die Aus- und Weiterbildung sollte darauf ausgerichtet sein, das Assessment zur Ermittlung und Entwicklung von Stärken und Fähigkeiten



einzusetzen, die wiederum als Schlüsselinstrument der Lernförderung dienen.

4.6 Zusammenfassung

In diesen Empfehlungen wird herausgestellt, wie durch Assessment das Lernen aller Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Grundschulen gefördert werden kann. Sie müssen in der Bildungspolitik und Praxis sorgfältig berücksichtigt werden, wenn Assessment in inklusiven Schulen Inklusion wirklich fördern und nicht behindern soll.

Es geht insbesondere darum, dass die Lehrkräfte eine positive Einstellung zu einer inklusiven Schule entwickeln, Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu inklusionsorientiertem Assessment vorhanden sind und den Lehrkräften Unterstützung und Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Schulen entwickeln eine inklusive Organisationskultur, legen Wert auf eine gute Planung von inklusionsorientierten Assessment-Verfahren und gewährleisten eine gewisse Flexibilität in der Schulgestaltung. Multidisziplinäre Assessment-Teams arbeiten eng zusammen. Bildungspolitisch wird eine klare Strategie gesetzt, der Zweck inklusionsorientierten Assessments definiert und den Schulen zur Umsetzung flexible Unterstützungsstrukturen zur Verfügung gestellt.

Die Studie der Agency konzentrierte sich auf den Grundschulbereich, doch wird davon ausgegangen, dass die Kernaussagen, Ziele und Intentionen des inklusionsorientierten Assessments auch auf andere Bildungsbereiche anwendbar sind, z. B. die Frühförderung und die weiterführende Schulbildung. Schwerpunkte und Methoden können sich verändern, aber die in den vorstehenden Abschnitten aufgeführten Grundprinzipien gelten für alle inklusiven Schulen.





5. SCHLUSSBEMERKUNGEN

In jüngster Zeit hat sich das Verständnis von Assessment in den meisten europäischen Ländern stark gewandelt. Die Hauptintentionen von Assessment und die entsprechenden Ansätze haben sich schnell verändert. Es wurden neue Erkenntnisse darüber gewonnen, wie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Behinderungen lernen, der Schwerpunkt der Bildungsziele und -programme wurde überdacht, und – das ist der wichtigste Punkt – es wurde zunehmend klar, welche Schwächen ein reiner Test-Ansatz hat. Parallel zu diesen Entwicklungen interessieren sich jetzt verschiedene Gruppen – Politikerinnen und Politiker, Eltern und sogar die Medien – für die Ergebnisse oder sogar den Prozess des Assessments in Schulen.

Anstatt die einzelnen Schülerinnen und Schüler isoliert zu betrachten, wird zunehmend der gesamte Kontext ihres Lernprozesses berücksichtigt. Gleichzeitig hat sich der Assessment-Prozess weg entwickelt von der Momentaufnahme und in der Regie außerschulischer Fachkräften hin zu einem kontinuierlichen Prozess, in dem Regelschullehrkräfte, Eltern und die Schülerinnen und Schüler selbst ein Verständnis dessen entwickeln, was die Schülerinnen und Schüler lernen, aber auch wie sie es lernen.

Mit der Auffassung, dass Assessment als grundlegender Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses betrachtet werden sollte, haben sich sowohl die Ansätze, Methoden und Instrumente als auch die Personen, die am Assessment beteiligt sind, weiterentwickelt. Dennoch wurden durch diese Entwicklungen die potenziell negativen Auswirkungen des Assessments nicht ganz überwunden: verwendete Assessment-Methoden können sich als für den eigentlichen Zweck des Assessments ungeeignet erweisen; ebenso können Assessment-Informationen interpretiert werden, um Bildungsentscheidungen zu treffen, die den ursprünglichen Grund für dieses Assessment oder seinen Kontext nicht in vollem Umfang berücksichtigen.

Größere Spannungen in den Bildungssystemen der Länder haben ebenfalls Rückwirkungen auf die Debatten über inklusionsorientiertes Assessment. Im UNESCO-Bericht von 1996 *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum* (englischer Originaltitel: *Learning: the*



Treasure Within) wurden sieben Spannungen (*tensions*) herausgestellt, die grundlegende Herausforderungen für die Bildung im 21. Jahrhundert darstellen. Davon konzentrieren sich mindestens drei auf Probleme im Zusammenhang mit Assessment, die immer noch bestehen und daher berücksichtigt werden müssen.

Die Spannungen zwischen lang- und kurzfristigen Überlegungen: Die Öffentlichkeit fordert schnelle Antworten und Patentlösungen, während viele Probleme eine geduldige, konzertierte und allseits abgestimmte Reformstrategie erfordern. Die Nutzung von Informationen aus Schulleistungstests für das Monitoring von Bildungsstandards ist ein Beispiel für einen Bereich, in dem der Druck der Öffentlichkeit zu Veränderungen in Politik und Praxis führt, die sich nicht immer auf objektive Erkenntnisse und Erfahrungen stützen.

Die Spannungen zwischen der Notwendigkeit zum Wettbewerb und der Sorge um Chancengleichheit: Es muss ein ausgewogenes Verhältnis hergestellt werden zwischen einem Wettbewerb, der Motivation und Anreize bietet, und einer Haltung, die Gleichstellung und soziale Gerechtigkeit für alle fördert.

Die Spannungen zwischen der extremen Zunahme von Wissen und der Kapazität des Menschen, sich dieses Wissen anzueignen: Es muss dafür gesorgt werden, dass die Lehrpläne das gesamte für die Schülerinnen und Schüler relevante Wissen enthalten und darüber hinaus Gelegenheit bieten, das Lernen zu lernen. Assessment ist ein Schlüsselinstrument, mit dem die Lehrkräfte bestimmen können, was die Schülerinnen und Schüler lernen müssen und wie sie es am besten lernen können.

Wir hoffen, dass der vorliegende Bericht klare Informationen dazu liefert, wie diese Spannungen bewältigt werden können. Außerdem hoffen wir, mit diesem Bericht zu zeigen, dass inklusionsorientiertes Assessment ein entscheidendes Instrument ist, mit dem die Lehrkräfte und sonstigen Fachkräfte sicherstellen können, dass alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Schulen erfolgreicher lernen.

Ein zentrales Argument des Agency-Projekts besagt, dass die inklusionsorientierte Assessment-Praxis auch für die allgemeine Assessment-Praxis wegweisend sein sollte. Die Anwendung eines



inklusionsorientierten Assessments kann Lehrkräfte, Schulleiter, andere pädagogische Fachkräfte sowie bildungspolitische Entscheidungsträger dazu bringen, die Lehr- und Lernmöglichkeiten zu überdenken und neu zu gestalten, um die Bildung für alle Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Insgesamt ergeben die Kernbotschaften aus den Beiträgen der Teilnehmerländer am Assessment-Projekt der Agency folgendes Fazit:

Inklusionsorientiertes Assessment liefert innovative Impulse für sinnvolle Assessment-Strategien und für eine gute Assessment-Praxis. Inklusionsorientiertes Assessment wirkt für den Unterricht und das Lernen aller Schülerinnen und Schüler förderlich.



LITERATUR

Meijer, C.J.W. (Hrsg.) (2003): **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries.** (Sonderpädagogische Förderung in Europa 2003 - Entwicklung des Angebots in 18 europäischen Ländern). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung).

European Agency for Development in Special Needs Education (2005): **Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature.** (Fragen des Assessments in nichteuropäischen Ländern – Ein kurzer Literaturüberblick – nur in englischer Sprache). Abrufbar unter: www.european-agency.org/site/themes/assessment

Keeves, J. P. (1994): National examinations: design, procedures and reporting. **Fundamentals of Educational Planning Nr. 50.** Paris: UNESCO - International Institute for Educational Planning.

Madaus, G.F. (1988): **The influence of testing on the curriculum.** In: Tanner, L. (Editor), *Critical issues in curriculum* (S. 83-121). Chicago: University of Chicago Press.

Peacey, N. (2006): **Reflections on the Seminar.** Presentation given at the Agency Assessment Project meeting, 20. Mai 2006, Wien, Österreich.

UNESCO (1994): **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.** Paris: UNESCO.

UNESCO (1996): **Learning: the Treasure Within.** Paris: UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century (Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand 1997).



ANHANG

Zweckbestimmung des Assessments in den nationalen bildungspolitischen Strategien

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Assessment-Zwecke, die in den nationalen Bildungspolitiken ausgewiesen werden.

Land	Erstmalige Feststellung von SPF	Prozess-orientiertes Assessment	Summatives Assessment	Assessment mit Bildungsstandards
Belgien (fl)	✓	✓		
Belgien (fr)	✓	✓		
Dänemark	✓			Wird derzeit entwickelt
deutsche Bundesländer	✓	✓	✓	Wird derzeit entwickelt
Estland	✓	✓		✓
Frankreich	✓	✓	✓	✓
Griechenland	✓	✓		
Island	✓	✓		✓
Italien	✓	✓	✓	✓
Lettland	✓			✓
Litauen	✓	✓		✓
Luxemburg	✓		✓	
Niederlande	✓		✓	
Norwegen	✓	✓	✓	
Österreich	✓		✓	Wird derzeit entwickelt
Polen	✓	✓	✓	✓
Portugal	✓	✓		✓
Schweden	✓	✓	✓	✓
Schweiz	✓		✓	Wird derzeit entwickelt
Spanien	✓	✓		
Tschechische Republik	✓	✓		Wird derzeit entwickelt
Ungarn	✓		✓	Wird derzeit entwickelt
Vereinigtes Königreich (England)	✓	✓	Soll eingeführt werden	✓
Zypern	✓	✓		



GLOSSAR

Dieses Glossar wurde während des Projekts im Rahmen der laufenden Diskussionen mit den Projektextpertinnen und -experten entwickelt. Es beinhaltet die im Projekt verwendeten Arbeitsdefinitionen. Häufig liegt der Beschreibung eines Begriffs ein Kompromiss zugrunde, da spezifische Begriffe in verschiedenen Sprachen und damit auch in den einzelnen länderspezifischen Situationen teilweise unterschiedlich verwendet werden.

Assessment bezeichnet die Art und Weise, wie Lehrkräfte und andere Fachkräfte Informationen über den Lernstand von Schülerinnen und Schülern und/oder ihre Entwicklung in verschiedenen Bereichen ihrer Bildungserfahrung (Schule, Verhalten oder soziales Umfeld) systematisch erfassen und nutzen.

Assessment accommodation/adaptation/modification (Assessment-Anpassung): eine Veränderung des Assessment-Verfahrens oder der Durchführung eines Tests. Einer Assessment-Anpassung soll Schülerinnen und Schülern mit SPF ermöglichen, ihr Wissen oder Können zu zeigen. Zu diesem Zweck werden die Hindernisse beseitigt, die im Assessment-Verfahren selbst liegen (beispielsweise werden Fragen aus einem schriftlich vorliegenden Test sehbehinderten Schülerinnen und Schülern vorgelesen).

Assessment for learning (Assessment für das Lernen) wird in vielen Ländern als allgemeine Bezeichnung für qualitative Assessment-Verfahren verwendet, die Informationen für Entscheidungen über Unterrichtsmethoden und die nächsten Lernschritte liefern. Diese Assessment-Verfahren werden in der Regel von den Klassenlehrkräften und den Fachkräften, die sie unterstützen, im Unterricht durchgeführt. Im Vereinigten Königreich (England) hat der Begriff jedoch eine ganz spezielle Bedeutung. Die *Assessment Reform Group* (2002) definiert *Assessment for learning* als ... *process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there (Prozess des Suchens und Interpretierens von Nachweisen, die von den Lernenden und ihren Lehrkräften genutzt werden können, um zu bestimmen, wo die Lernenden in ihrem Lernprozess stehen, wohin sie gelangen müssen, und wie der beste Weg dahin aussieht.)*

Baseline assessment (grundlegende Diagnose oder Einschätzung): Eine erste Einschätzung, die sich entweder auf alle oder auf einen spezifischen Funktionsbereich bezieht, um das Profil der Stärken und Schwächen einer Schülerin/eines Schülers zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erstellen. *Baseline assessment* wird oft am Anfang eines Lehr- und Lernprogramms eingesetzt, um ein „Maß“ für die Bewertung der Fortschritte der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit zu gewinnen.

Curriculum based assessment (lehrplanbasiertes Assessment): Assessment bezogen auf ein Lernprogramm oder einen Bildungsgang; wird genutzt, um die Lehrkräfte über die lernprogramm-, lehrplan- oder bildungsgangbezogenen Lernfortschritte und Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zu informieren, damit sie Entscheidungen über die nächsten Lernschritte und die einzusetzenden Methoden treffen können.

Diagnosis (Diagnostik): Ein spezieller Verwendungszweck der Assessment-Informationen, d. h. die Ermittlung besonderer Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in einem oder mehreren Funktionsbereichen. Diagnostik bedeutet häufig das Erfassen und Interpretieren von Informationen aus einer medizinischen Perspektive. Es gibt aber auch eine „pädagogische Diagnostik“. Diagnostik ist häufig ein Aspekt von Assessment-Prozessen, die im Rahmen der erstmaligen Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt werden.

Evaluation: Eine Lehrkraft oder sonstige Fachkraft denkt über alle Faktoren des gesamten Unterrichts- und Lernprozesses (darunter möglicherweise ein Assessment des Lernstands) nach, um Entscheidungen über die nächsten Arbeitsschritte zu treffen.

Initial identification (erstmalige Ermittlung von SPF/Eingangsdiagnose zur Feststellung von SPF): Anerkennung/ Ermittlung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einer Schülerin/einem Schüler. Im Rahmen der Anerkennung des Förderbedarfs werden systematisch Informationen erfasst, die zur Erstellung eines Profils der Stärken, Schwächen und Bedürfnisse der Schülerin/des Schülers verwendet werden können. Die erstmalige Ermittlung von sonderpädagogischem Förderbedarf kann mit anderen Assessment-Verfahren im Zusammenhang stehen. Hierzu

können Fachkräfte von außerhalb der Regelschule herangezogen werden (einschließlich Fachkräfte aus dem Gesundheitsbereich). In den meisten Ländern bestehen gesonderte Rechtsvorschriften für die Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Measurement (Messung): bezieht sich auf ein Assessment, dessen Ergebnisse in irgendeiner Form numerisch quantifiziert werden (in Form einer Punktzahl oder Note). Üblicherweise beinhaltet eine Messung, dass die Punktzahl/Noten der Schülerinnen und Schüler miteinander verglichen werden können.

Needs based assessment (bedarfsbasiertes Assessment): Ein Entscheidungsprozess, in dem ein „Assessor“ (Bewerter) die Lernschwierigkeiten einer Schülerin/eines Schülers untersucht und versucht, die Ursachen dafür herauszufinden, um Empfehlungen zur Lösung der Probleme geben zu können. Solche Empfehlungen werden oft als Grundlage für einen individuellen Förderplan (IFP) verwendet.

On-going assessment/formative assessment (kontinuierliche(s)/ prozessorientiertes Assessment/Einschätzung – Förderdiagnostik – förderdiagnostischer Prozess): Assessment-Verfahren, die im Unterricht eingesetzt und im Wesentlichen von den Klassenlehrkräften und den anderen sie unterstützenden Fachkräften genutzt werden, um Input für Entscheidungen über einzusetzende Unterrichtsmethoden und die nächsten Lernschritte zu erhalten.

Process oriented assessment (prozessorientiertes Assessment): Assessment, das auf eine Verbesserung des Lernprozesses der Schülerinnen/Schüler durch Veränderung/Verbesserung ihrer Lernumgebung abzielt. Die für diese Form des Assessments genutzten Unterrichtsmethoden sind üblicherweise schülerzentriert, beispielsweise Schülerinterviews, Portfolios usw.

Screening: Ein Kontrollprozess zur Ermittlung von Schülerinnen und Schülern, bei denen die Gefahr späterer Defizite in bestimmten Bereichen besteht, und die deshalb u. U. vorrangig gefördert werden sollten. Durch Screening können alle Schülerinnen und Schüler erfasst werden, deshalb sind die betreffenden Maßnahmen/Tests üblicherweise schnell und einfach durchzuführen und leicht zu



interpretieren. Screening ist häufig der erste Schritt zu einem eingehenderen Assessment (beispielsweise diagnostische Tests).

Specialist or multi-disciplinary assessment teams (Assessment-Teams aus Fachkräften bzw. multidisziplinären Fachkräften): Aus Fachkräften verschiedener Fachgebiete (Pädagogik, Psychologie, sozialer Bereich, Gesundheitsbereich usw.) zusammengesetzte Teams, die eine Schülerin/einen Schüler unter verschiedenen Gesichtspunkten beurteilen und anschließend umfassendere, multidisziplinäre Assessment-Informationen liefern können, die wiederum als Input für Entscheidungen über ihren künftigen Lernprozess dienen können.

Standardised assessment (Standardisiertes Assessment): Erfassen quantifizierbarer Informationen über die Lernleistungen einer Schülerin/eines Schülers in Form eines festgelegten Tests mit einer Skala möglicher Punkte. Der Test und die Punkteskala sind durch Versuche mit großen Schülerzahlen standardisiert, also verlässlich (d. h. sie produzieren konsistent dieselben Ergebnisse im Zeitverlauf) und aussagekräftig (d. h. sie messen, was sie messen sollen).

Summative assessment (Summatives Assessment): Ein einmaliges Assessment, das dazu verwendet wird, eine Momentaufnahme des Leistungsniveaus einer Schülerin/eines Schülers in Bezug auf einen bestimmten Bildungsgang zu erhalten. In der Regel wird ein summatives Assessment am Ende eines bestimmten Zeitraums bzw. am Ende eines Bildungsgangs durchgeführt. Häufig wird das Ergebnis quantifiziert und mit einer Note oder Punktzahl versehen, was einen Vergleich mit den Leistungen anderer Schülerinnen/Schüler ermöglicht. Häufig wird in diesem Zusammenhang auch der Begriff *product oriented assessment (produktorientiertes Assessment)* verwendet.

Testing (Testen/Überprüfen): Eine der vorhandenen Methoden, den Lernstand von Schülerinnen/Schülern auf bestimmten Gebieten zu beurteilen. Tests sind relativ spezifisch, auf sehr spezielle Umstände bezogen und werden zu bestimmten Zwecken eingesetzt.

MITARBEITENDE

Wir danken nicht nur sämtlichen Mitgliedern des Representative Board und den nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren der Agency (deren Adressen unter www.european-agency.org/site/national_pages/index.html aufgeführt sind) für Ihre Mitarbeit, sondern auch den folgenden nominierten Expertinnen und Experten für ihre Beiträge zur Erstellung der Länderberichte und des Syntheseberichts:

BELGIEN (Flämische Gemeinschaft)	Fr. Inge Placklé Fr. Jetske Strijbos	inge.plackle@xios.be jetske.strijbos@xios.be
BELGIEN (Französische Gemeinschaft)	H. André Caussin Fr. Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
DÄNEMARK	H. Niels Egelund H. Martin Wohlers H. Preben Siersbaek	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk siersbaek@uvm.dk
DEUTSCHE BUNDESLÄNDER	H. Ulrich von Knebel Fr. Anette Hausotter Fr. Christine Pluhar	von.Knebel@gmx.de a.hausotter@t-online.de Christine.Pluhar@mbf.landsh.de
ESTLAND	Fr. Aina Haljaste H. Priit Pensa	aina@eol.ee ppensa@veeriku.tartu.ee
FRANKREICH	Fr. Janine Laurent- Cognet	dpri@inshea.fr
GRIECHENLAND	Fr. Mara Pantazopoulou Fr. Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr
ISLAND	Fr. Póra Björk Jónsdóttir H. Arthur Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is
ITALIEN	H. Pasquale Pardi Fr. Lina Grossi	pasquale.pardi@istruzione.it lgrossi@invalsi.it
LETTLAND	Fr. Anitra Irbe Fr. Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv



LITAUEN	Fr. Laimutė Motuzienė Fr. Ramutė Skripkienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripkiene@spc.smm.lt
LUXEMBURG	Fr. Joëlle Faber H. Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
NIEDERLANDE	Fr. Noëlle Pameijer H. Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl
NORWEGEN	Fr. Yngvild Nilsen H. Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune.no bjarne.oygarden@utdanningsdir ektoratet.no
ÖSTERREICH	H. Peter Friedle H. Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at
POLEN	Fr. Jadwiga Brzdak Fr. Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
PORTUGAL	Fr. Teodolinda Silveira Fr. Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
SPANIEN	Fr. M ^a Luisa Arranz H. Victor Santiuste Bermejo Fr. Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
SCHWEDEN	Fr. Ulla Alexandersson H. Staffan Engström	ulla.alexandersson@ped.gu.se Staffan.Engstrom@skolverket.se
SCHWEIZ	Fr. Annemarie Kummer H. Reto Luder	anniekummer@hispeed.ch reto.luder@phzh.ch
TSCHECHISCHE REPUBLIK	H. Jasmin Muhić Fr. Věra Vojtová Fr. Zuzana Kaprová	muhicj@ipp.cz Vojtova@ped.muni.cz kaprovaz@msmt.cz
UNGARN	Fr. Zsuzsa Hámoriné-Váczy Fr. Mária Kőpatakiné-Mészáros	zsuzsa.vaczy@om.hu kopatakim@oki.hu

VEREINIGTES
KÖNIGREICH
(England)

H. John Brown
Fr. Tandi Clausen-
May

brownj@qca.org.uk
t.clausen-may@nfer.ac.uk

ZYPERN

Fr. Merope Iacovou
Kapsali
H. Andreas
Theodorou

miacovou@cytanet.com.cy
atheodorou@moec.gov.cy

In dem Bericht **„Assessment in inklusiven Schulen – Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte“** werden die wichtigsten Ergebnisse der ersten Phase des einschlägigen Agency-Projekts vorgestellt. Er basiert auf Informationen aus Beschreibungen der bildungspolitischen Grundlagen und der Praxis im Assessment-Bereich in allen teilnehmenden Ländern.

Bei dem Projekt ging es vor allem um Assessment (d. h. Beurteilungs-, Bewertungs- und Diagnoseverfahren), das den Unterricht und das Lernen in inklusiven Grundschulen durch Informationen unterstützt. Der Bericht beschäftigt sich mit den rechtlichen Rahmenbedingungen und den bildungspolitischen Strategien für das Assessment in inklusiven Schulen und der Frage, wie sich diese auf die Assessment-Praxis auswirken. Angesprochen wird auch die Kernfrage, wie eine Verlagerung von einem defizitorientierten (medizinischen) Modell hin zu einem pädagogischen Ansatz gelingen kann. Insgesamt soll geklärt werden, wie Assessment im inklusiven Unterricht zu möglichst guten Entscheidungen in Bezug auf Unterrichts- und Lernansätze führen kann.

Dieser Bericht soll politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern und Fachleuten aus der Praxis, die in inklusiven Grundschulen mit Assessment zu tun haben, nützliche Informationen bieten. Er wendet sich auch an Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, für die inklusionsfördernde bildungspolitische Strategien und Praxis von besonderem Interesse sind. Angesprochen sind aber auch politische Entscheidungsträger und Praktiker, die für die Entwicklung und Umsetzung von Assessment-Strategien für die Regelschule zuständig sind, und die die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf berücksichtigen müssen.