

Inklusionsorientiertes Assessment umsetzen

Die erste Phase des Agency-Projekts „Assessment in inklusiven Schulen“ wurde durch die Ausarbeitung des Konzepts des *inklusionsorientierten Assessments* und die Publikation eines Empfehlungskatalogs für inklusionsorientierte Bildungspolitik und -praxis beendet. Diese Ergebnisse wurden, mit dem Fokus auf die Assessment-Praxis an den Schulen und ihre Beziehungen zu regionalen und nationalen bildungspolitischen Strukturen und Strategien, in der zweiten Projektphase genauer untersucht. Daraus konnten praktische Vorschläge zur Umsetzung eines inklusionsorientierten Assessments entwickelt werden.

Für diese Arbeit wurden Projektpertinnen und -experten ausgewählt, die mit dem Kollegium von fünf „Fallstudien-Standorten“ zusammenarbeiteten – Schulbezirke oder Schulregionen, Schulverbände, Förderzentren und die Schulen, die mit ihnen kooperierten (keine Einzelschulen). Diese Fallstudien-Teams aus Österreich, Dänemark, Frankreich, Deutschland und dem Vereinigten Königreich (England) vereinbarten einen regelmäßigen Expertenaustausch und die Weiterentwicklung der regionalen Assessment-Praxis. Dadurch sollte die schulische Assessment-Praxis und ihre Beziehung zu den regionalen und nationalen Förderstrukturen sowie -strategien eingehend untersucht werden.

Weitere Informationen zu den fünf „Fallstudien-Standorten“ und deren Projektentwicklung sind auf der Internetseite der Agency im Projektbereich „Assessment“ abrufbar:
<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

Während der Projektarbeit wurden in großem Umfang Informationen und Materialien zum Assessment in inklusiven Schulen zusammengetragen. In einem Abschlussbericht wurden Informationen aus Beobachtungen, Diskussionen und Reflexionen während und nach den Besuchen verwendet, um für die Umsetzung eines inklusionsorientierten Assessments im Grund- und Sekundarschulbereich entscheidende „Meta-Faktoren“ für eine erfolgreiche Assessment-Praxis zu ermitteln. Diese sind nicht kontextspezifisch, bzw. typisch für die jeweilige Assessment Situation, sondern *quer durch alle Fallstudien-Standorte* (auf verschiedene Weisen und in unterschiedlichem Ausmaß) zu *erkennen*.

Ergänzend zu diesem kurzen Dokument existiert eine ausführliche Fassung, welche mit Multimedia-Präsentationen und Zitaten aus Diskussionen von Politikerinnen und Politikern und Fachleuten aus der

Praxis verlinkt sind. Diese berichten über ihre Erfahrungen und ihre Assessment Praxis. Hinweise auf relevante Fachliteratur finden Sie unter:

<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

Zwei Aspekte des inklusionsorientierten Assessments in der Praxis

Inklusionsorientiertes Assessment ist ein Ansatz für den Grund- und Sekundarschulbereich, bei dem Strategien und Praxis darauf ausgerichtet sind, das Lernen aller Schülerinnen und Schüler soweit wie möglich zu fördern. Das bereits geschilderte Projektdesign ermöglichte eine Analyse von Gelingensbedingungen für die Umsetzung von inklusionsorientiertem Assessment. Hierbei handelt es sich vorwiegend um Umfeldfaktoren, welche die Assessment-Arbeit der Lehrkräfte und sonstigen Assessment-Fachleute und -Stakeholder unterstützen bzw. behindern. Es sind Faktoren, die das gesamte Bildungsumfeld betreffen und nicht automatisch mit Assessment-Prozessen, -Instrumenten, -Methoden und -Ansätzen zusammenhängen; sie haben manchmal nicht einmal mit dem Bereich Lehren und Lernen zu tun.

Diese Aspekte werden für ein inklusionsorientiertes Assessment als wesentlich erachtet. Ein anderes Argument basiert auf der Annahme, dass Assessment ein Prozess unter vielen ist, der durch viele entscheidende Faktoren beeinflusst und gesteuert wird und somit in seiner Gesamtheit zu einer erfolgreichen Inklusion führt.

Die bildungsumfeldspezifischen Faktoren können den Bereichen „Infrastruktur“ und „Gemeinsame Wertesysteme“ zugeordnet werden:

- *Infrastruktur*: die Strukturen, Strategien und Unterstützungssysteme für das Assessment.
- *Gemeinsame Wertesysteme*: Die Einstellungen, professionelle Wertvorstellungen und Überzeugungen, die der Schulkultur und dem entsprechenden pädagogischen Ansatz zugrunde liegen.

Im Projekt konnten die wichtigsten Merkmale beider Bereiche ermittelt werden, die inklusionsorientiertes Assessment offenbar unterstützen. Diese werden hier zwar einzeln betrachtet, aus der Studie geht allerdings klar hervor, dass alle diese Merkmale eng miteinander zusammenhängen.

Bildungspolitische Strategien, die innovative Praxis erleichtern

Die fünf Fallstudienstandorte arbeiteten mit unterschiedlichsten Bewertungsstrategien. Diese reichten von Assessment-Systemen, die in den Rahmen landesweiter Tests zur zusammenfassenden Einschätzung eingebunden waren und in starkem Umfang der Berichterstattung und Nutzung von Assessment-Informationen für Überwachungs- und

Rechenschaftskonzepte dienen, bis hin zu Systemen ohne extern festgelegte Assessmentverfahren. Die Bewertung wird dabei hauptsächlich von den Lehrkräften vorgenommen. Die Schülerdaten werden nicht für Überwachungszwecke genutzt.

Trotz unterschiedlicher nationaler und regionaler bildungspolitischer Strategien, die in der Studie vertreten waren, konnten folgende Elemente im Rahmen einer Assessment-Strategie als entscheidende Voraussetzung für die Innovation hin zur Einführung eines inklusionsorientierten Assessments identifiziert werden:

- Beteiligung aller mit dem Assessment befassten Personen an lokalen Entscheidungsprozessen;
- Flexibilität der bildungspolitischen Strategien und Systeme, durch die Neuerungen und Veränderungen in der Umsetzung der bildungspolitischen Konzepte und Praxis des Assessments gefördert werden;
- Aktive Beteiligung von Politikerinnen und Politikern bei der Ermittlung und Mobilisierung bestehender personeller, materieller und finanzieller Ressourcen. Auf diese Weise können im Kontext bildungspolitischer Konzepte und der Praxis des Assessments auf lokaler Ebene Entscheidungen getroffen werden und Innovationen entstehen.

Unterstützt wurden die genannten Merkmale der Assessment-Konzepte insgesamt durch ein politisches Engagement zur Förderung von Innovation, Kreativität und Gestaltungsräume für die Fachleute aus der Praxis, damit diese in ihrer Arbeit innovativ tätig sein können. Ein konkretes Beispiel eines solchen politischen Engagements ist dort gegeben, wo Fachleute, die in ihrer Arbeit neue Impulse für inklusionsorientiertes Assessment umgesetzt haben, unmittelbar Input für Veränderungen an Assessment-Konzepten und -Strategien geben.

Interdisziplinäre Förderstrukturen

Im Rahmen des inklusionsorientierten Assessments hatten Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte komplexe Anforderungen an die spezialisierten Förderkräfte und Dienste. Während des Projekts war eine Verschiebung vom multidisziplinären zum interdisziplinären Arbeiten zu erkennen. Im Rahmen eines interdisziplinären Assessments werden Kenntnisse und Perspektiven verschiedener Bereiche in professionelles Fachwissen integriert, um zu einer ganzheitlichen Betrachtungsweise zu gelangen. Das ist nicht dasselbe wie bei einer multidisziplinären Vorgehensweise, wo Fachkräfte aus verschiedenen Bereichen nebeneinander arbeiten, aber nicht unbedingt einen integrierten Ansatz verwenden, auf den sich alle geeinigt haben. Interdisziplinäre Arbeit erfordert Kooperation und Zusammenarbeit auf allen Ebenen und zwischen allen am Assessment Beteiligten: Sie wird in hohem Maße durch die im vorherigen Abschnitt skizzierten lokalen Entscheidungsprozesse gesteuert.

Von der Untersuchung der Arbeit der verschiedensten spezialisierten Assessment-Teams an den fünf Fallstudien-Standorten erwarten die am Assessment beteiligten Personen (Eltern, Lehrkräfte und Politikerinnen und Politiker) von ihnen angestrebte interdisziplinäre Ansätze und zwar unabhängig von der Struktur der spezialisierten Assessment-Teams. Der Trend zur interdisziplinären Arbeit wird durch folgende Argumentation gestützt:

- Sie wird als effizienter Einsatz der begrenzten öffentlichen Ressourcen gesehen;
- Sie führt zu einer besseren Aufteilung der Arbeitsbelastung von Assessment-Fachkräften und ermöglicht eine sinnvollere Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrerinnen und Lehrern;
- Sie führt zu flexibleren Fördermöglichkeiten und einer breiteren Palette an möglichen Reaktionen auf Wünsche und Anforderungen.

Der partizipatorische Charakter der interdisziplinären Arbeit im inklusionsorientierten Assessments scheint außerdem eine Veränderung in der Steuerungskultur zu bewirken: Personen in den Schulen – einschließlich der Klassenlehrerinnen und -lehrer von Regelschulen, die in Partnerschaft mit externen Fachkräften von außerhalb des unmittelbaren schulischen Umfelds arbeiten, sowie Eltern, Schülerinnen und Schüler – sind nicht nur in Entscheidungsprozesse involviert, sondern diese Prozesse werden auch zunehmend von ihnen gesteuert. Eine solche Veränderung des Arbeitskonzepts erfordert erhebliche Veränderungen in der Einstellung der spezialisierten Assessment-Fachkräfte sowie ihrer Praxis.

Führungsstil und Vision

Sowohl der Führungsstil als auch die Vision der leitenden Personen, die an allen Fallstudien-Standorten festgestellt wurden, sind wichtig für die Infrastruktur und die gemeinsamen Wertesysteme.

Innovationsfördernde bildungspolitische Strategien müssen von maßgeblichen Gruppen oder Einzelpersonen, die eine Vision von der inklusiven Bildung im Allgemeinen sowie des inklusionsorientierten Assessments im Besonderen haben, angestoßen und formuliert werden. In ähnlicher Weise sind die maßgeblichen Personen, die für die Arbeit der spezialisierten Assessment-Teams verantwortlich zeichnen, häufig die treibenden Kräfte bei der Entwicklung weg von der multidisziplinären und hin zu einer interdisziplinären Arbeitsweise. Solche einflussreichen Personen leiten nicht nur Veränderungen in der Praxis ein, sondern sind auch beispielgebend im Hinblick auf die Werte und Grundsätze, die den Förderstrategien und -systemen zugrunde gelegt werden sollten.

Während des Agency-Projekts wurde außerdem die Rolle der Schul- oder Förderzentrumsleiterinnen und -leiter und ihrer Führungskräfte

hervorgehoben. Im Prozess der Herausbildung von gemeinsamen Wertesystemen für die Inklusion und das inklusionsorientierte Assessment sind sie von entscheidender Bedeutung, vor allem dann, wenn sich professionelle Umfelder entwickeln sollen, die Innovation und Wandel ermöglichen. An sämtlichen Fallstudien-Standorten war es klar, dass die maßgeblichen pädagogischen Leitungspersonen:

- Eine persönliche Vision des inklusiven Assessments hatten, aus der sich dann in ihrem Mitarbeiterkreis oder Team eine gemeinsame Vision entwickelte;
- Eine Schul- oder Organisationskultur aktiv unterstützten, die die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern fördert;
- Entweder Veränderungen in der Praxis anstießen, oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aktiv unterstützten, die ihrerseits solche Veränderungen anstießen;
- Organisationsmodelle einrichteten, die Teamarbeit, kooperative Problembewältigung und gemeinsame Ansätze für Lehren und Lernen nicht nur unterstützten, sondern aktiv einforderten;
- Für die erforderliche Flexibilität bei den materiellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen sorgten, damit Möglichkeiten für Innovationen, d. h. für die Entwicklung und Erprobung neuer Assessment-Methoden und -Ansätze, geschaffen wurden;
- Ihren Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zahlreiche Gelegenheiten für die Weiterbildung und Weiterentwicklung zu Assessment-Methoden und -Instrumenten aber auch allgemeiner zu inklusiven Ansätzen verschafften;
- Speziell für den Bereich Assessment und allgemein für Lehren und Lernen effektive Kommunikationsstrukturen auf der Grundlage einer „gemeinsamen Sprache“ entwickelten, welche von den Schülerinnen und Schülern, Eltern und dem gesamten pädagogischen Personal verstanden und benutzt wird.

In den Projektdiskussionen wurde ermittelt, dass sich für viele Leitungskräfte als wichtige Aufgabe herauskristallisiert hat, informelle Kommunikation und Kenntnisse über Assessment zu „formalisieren“, damit Innovationen und Veränderungen dokumentiert, ausgetauscht und reflektiert werden konnten, um daraus zu lernen. Diese „Formalisierung des Informellen“ ist *wichtig*, wenn innovative Assessment-Praxis in die reguläre Praxis einer Institution wie z. B. einer Schule eingebettet werden soll. *Eentscheidend* ist sie vor allem, bei der Zielsetzung, dass auch andere Fachleute außerhalb des unmittelbaren schulischen Umfelds aus solchen Innovationen lernen sollen.

Speziell in Bezug auf Assessment, aber auch ganz allgemein auf alle Bereiche ihrer Arbeit kann der Führungsstil dieser Leitungspersonen als „transformationale Führung“ bezeichnet werden: Sie sehen ihre Einrichtungen als „lernende Gemeinschaften“ und stützen ihre Entscheidungsfindung und Planung auf eine Kultur der Zusammenarbeit

sowie auf kontinuierliche berufliche Weiterbildung für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Positive Einstellungen zum Umgang mit Diversität in der Bildung

Im Rahmen von Bildung hat Diversität einen eindeutigen Vorteil. Sie bildet den Kern eines gemeinsamen, ein inklusionsorientiertes Assessment fördernden Wertesystems. Dies sollten alle schulischen Akteure anerkennen. Eine positive Einstellung zum Umgang mit unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen ist möglicherweise das zur Förderung eines inklusionsorientierten Assessments entscheidendste Element der Bildungskultur und -Strategie einer Schule. Eine solche positive Einstellung war sowohl in den Visionen und der Entwicklungsarbeit der Schulleitungen als auch in der täglichen Arbeit der Klassenlehrkräfte und anderen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern deutlich erkennbar.

Die Anstrengungen zur Vermeidung von Segregation in all ihren Formen und zur Förderung einer Schule für alle weisen folgende Merkmale auf:

- Der Hauptzweck des Assessments sollte in Unterstützung von Lehren und Lernen liegen, nicht die Ermittlung des individuellen Bedarfs für die Entscheidung über Förderort und Ressourcenzuweisung;
- Das Lernen sollte als Prozess und nicht als inhaltliches oder fachspezifisches Lernen betrachtet werden., Vorrangiges Ziel des Lernens aller Schülerinnen und Schüler wird darin gesehen, das Lernen zu lernen, und nicht allein Fachwissen zu erwerben.

Die Arbeit des Fallstudien-Teams machte ferner deutlich, dass erfolgreiche Ansätze und Techniken für die pädagogische Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch zur Förderung der sozialen und schulischen Integration von anderen Gruppen nützlich sein können (z. B. Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozialen oder ethnischen Hintergrund). Daher wird der Umgang mit Diversität zunehmend als Ansatz zur Weiterentwicklung der Bildung für alle gesehen.

Reflektive Praxis

An den Fallstudien-Standorten, war klar zu erkennen, dass alle im Prozess Involvierten in unterschiedlichem Ausmaß an reflektiver Praxis beteiligt waren: Sie nutzten die Gelegenheit, Abstand von ihrer Arbeit zu gewinnen, um die Lehr- und Lernprozesse besser zu verstehen und persönlich aus dieser Betrachtung (oder Reflexion) etwas zu lernen. Diese Form der Praxisreflexion kann als Konsequenz der Arbeit in Bildungsumfeldern betrachtet werden, mit der Ausrichtung auf den Umgang mit Diversität und der dazu erforderlichen Teamarbeit und Problemlösungskonzepte. Der Wert gemeinsamer Arbeit, wie die

Einigung auf gemeinsame pädagogische Grundsätze und Werte spielten in diesem beruflichen Fortbildungsprozess eine zentrale Rolle.

Eine solche reflektive Praxis ist äußerst wichtig, wenn Innovation entstehen soll. Reflektive Praxis gründet sich im Wesentlichen auf einen Problemlösungsansatz, der letztlich eine evidenzbasierte Herangehensweise an die Praxis ermöglicht. Dies kann auch als Stärkung der Handlungskompetenz der Lehrkräfte gesehen werden, da sie in den Prozess der Festlegung von Zielen und deren Überprüfung eingebunden und somit in die Lage versetzt werden, ihre eigene Unterrichtspraxis zu validieren.

Interessanterweise weist der Prozess der reflektiven Praxis für die Lehrerinnen und Lehrer viele Parallelen mit dem Prozess des Assessments für das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf. Zielvorgaben, persönliche Reflexion und Feedback sind sowohl für die reflektive Praxis der Lehrenden als auch für das Assessment für das Lernen der Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung. Die Lehrkräfte, die ihre eigene Arbeit reflektierten, waren oft auch am besten in der Lage, das Assessment für das Lernen und inklusionsorientierte Assessment-Prozesse für alle Schülerinnen und Schüler effektiv zu nutzen.

Schulleitungen wiesen insbesondere auf die wichtige Rolle von „kritischen Freunden“ hin: das sind schulexterne Personen oder Organisationen, die mit einer Schule zusammenarbeiten, oder auch eine Gruppe von Lehrkräften, die Unterstützung bei der Reflexion ihrer Praxis leistet. (Tatsächlich basierte die im Agency-Projekt eingesetzte Arbeitsmethode auf dem Gedanken, dass die Projektextpertinnen und Projektextpernten für die Fallstudien-Teams als „kritische Freunde“ fungierten.) Die Schulleiterinnen und Schulleiter sahen die Einbeziehung schulexterner Personen, häufig als Auslöser für Veränderungen in der Unterrichtspraxis und der Einstellung zur Inklusion, indem diese das Kollegium bei der Erforschung bestimmter Aspekte ihrer Arbeit unterstützten.

Schlussbemerkungen

Die Studie hat klar gezeigt, dass es bei der Umsetzung eines inklusionsorientierten Assessments keine maßgeschneiderten Lösungen gibt, welche für alle Schulen und Klassen funktionieren. Jeder der am Agency-Projekt teilnehmenden Fallstudien-Standorte entwickelte unterschiedliche Ansätze für seine Assessment-Praxis und legte den Schwerpunkt auf Aspekte, die dort für die Entwicklung einer inklusiven Bildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt als entscheidend angesehen wurden. Die Art der Veränderungen hingen von lokalen Herausforderungen ab, vor allem aber von der Schulkultur (oder den

gemeinsamen Wertesystemen) und den bildungspolitischen Strategien (oder Infrastrukturen), in deren Rahmen die Arbeit der Fallstudien-Teams eingebettet war.

Trotz der lokalen Unterschiede, die im Projekt untersucht wurden, lässt sich sagen, dass inklusionsorientiertes Assessment ein Prozess ist, der Innovation und Flexibilität im Denken und Handeln der Politikerinnen und Politiker sowie der Praktikerinnen und Praktiker erfordert. Veränderungen nicht nur im Handeln, sondern auch im Denken sind für die Entwicklung eines inklusionsorientierten Assessments unverzichtbar.

Die beiden Aspekte Infrastruktur und gemeinsame Werte hängen miteinander zusammen und bedingen sich in hohem Maße gegenseitig. Die Infrastruktur für das Assessment ist im Wesentlichen außerhalb des schulischen Umfelds angesiedelt: d. h. Inklusions- und Assessment-Strategien, Finanzierungsstrukturen, Fördersysteme und der Einsatz spezialisierter Fachkräfte werden in der Regel auf nationaler oder regionaler Ebene festgelegt. Die Einzelschulen arbeiten innerhalb der Grenzen dieser Strukturen.

Es hängt jedoch weitgehend vom gemeinsamen Wertesystem der Schule ab, wie diese Infrastruktur in der schulischen Praxis eingesetzt wird. Die Infrastruktur gibt zwar die Parameter für die schulische Praxis vor, aber es bleibt offenbar den Schulen vorbehalten, diese Parameter anhand ihres Wertesystems auszulegen.

Ein wesentliches Ergebnis der Fallstudien ist die Erkenntnis, dass unterstützende Assessment-Infrastrukturen zwar wichtig sind, die gemeinsamen Wertesysteme der Schulen aber einen entscheidenden Faktor für die erfolgreiche Ausschöpfung der „Möglichkeiten“ innerhalb der Systeme und Förderstrukturen darstellen.

Die Entwicklung solcher gemeinsamer Wertesysteme für die Umsetzung eines inklusionsorientierten Assessments ist eine Herausforderung für alle bildungspolitischen Entscheidungsträger und Fachpersonen aus der Praxis. Es gibt jedoch gute Beispiele in ganz Europa, aus denen man lernen kann. Wir hoffen, dass die Ermittlung der Hauptmerkmale eines inklusionsorientierten Assessments in der Praxis zu den laufenden Debatten und Diskussionen sowohl in den einzelnen Ländern als auch international beitragen wird.