

Masterarbeit

Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit einer Lese-Rechtschreibstörung

Verfasser: Hansjörg Bietenholz
Dentenberg
3076 Worb

Betreuungsperson: Res Hofer

Eingereicht am: 27. Juli 2012

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	3
1.1	Ausgangslage und Problemstellung.....	3
1.2	Zielsetzung	5
1.3	Vorgehen	5
1.4	Begriffsdefinition	6
2	BILDUNGSSCHANCEN.....	7
2.1	Chancenungleichheit im Bildungssystem.....	7
2.1.1	Sozialisationsseffekte durch unterschiedliche Schulformen	9
2.1.2	Die Leistungsideologie verhindert Chancengleichheit	11
2.1.3	Die Selektion sondert aus.....	12
2.1.4	Auswirkung des Negativentscheids bei der Selektion.....	14
2.2	Chancengleichheit als Herausforderung im Bildungssystem	16
2.2.1	Gleichheit und Verschiedenheit	17
2.2.2	Chancengleichheit in einer aufgeklärten Heterogenität	18
2.2.3	Chancengleichheit im Bildungssystem	19
2.2.4	Qualitätsmerkmale der guten Schule.....	21
2.2.4.1	Leistungsverständnis der guten Schule.....	24
2.2.4.2	Leistungsvielfalt im Unterricht.....	25
2.2.5	Integrationspädagogik fordert Veränderungen in der Leistungsbeurteilung.....	27
2.2.6	Heterogenität und mehrperspektivische Leistungsbewertung	29
2.2.7	Umsetzung einer neuen Kultur der Leistungsbeurteilung	31
2.2.7.1	Leistungserfassung, Leistungsdokumentation.....	32
3	BILDUNGSSCHANCENGLEICHHEIT UND DISKRIMINIERUNGSVERBOT.....	34
3.1	Sind Dyslexie und Dyskalkulie im Rechtssinn eine Behinderung?.....	35
3.2	Bedeutung des Diskriminierungsverbots für Behinderte	35
3.3	Nachteilsausgleich und Privilegierungen.....	36
3.4	Prüfungserleichterungen	37
3.4.1	Formale Prüfungserleichterungen.....	38
3.4.2	Materiale Prüfungserleichterungen	40
3.5	Gesetzliche Grundlagen und Verwaltungspraxis.....	42
3.5.1	Gesetzliche Grundlage für Prüfungserleichterungen	42
4	KINDERN MIT DYSLEXIE DEN BILDUNGSERFOLG ERMÖGLICHEN	43
4.1	Auswirkungen einer Lese-Rechtschreibschwäche auf das Lernen	43
4.2	Exekutive Funktionen berücksichtigen	46

4.3	Benachteiligung durch Dyslexie in der Bildung.....	47
4.4	Anpassungen im Unterricht.....	48
4.5	Prüfungserleichterungen: Nachteilsausgleich und Notenschutz.....	50
4.6	Vorschläge für den Nachteilsausgleich	51
5	BEURTEILUNG IN DER VOLKSSCHULE DES KANTONS BERN	52
5.1	Beurteilung bei einer Lese-Rechtschreibstörung; Kanton Bern	52
5.2	Verbale Leistungsbeurteilung: Projektschule Stapfenacker, Bern	53
5.3	Beurteilung bei LRS; Beispiel aus der Praxis	54
6	REFLEXION.....	55
7	LITERATURVERZEICHNIS	58
8	ANHANG.....	62

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Menschen mit einer Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) sollen sich nach Lichtsteiner Müller (2011, 134) in der Schule ihren Fähigkeiten entsprechend entwickeln können. Sie dürfen von schulisch anspruchsvollen Ausbildungsgängen nicht ausgeschlossen werden. Trotz ihrer intellektuellen Voraussetzungen gelingt es ihnen nicht, einen entsprechenden Abschluss zu erlangen.

Lichtsteiner Müller (ebd., 134) stellt fest, dass Bildungserfolg für Kinder mit LRS keine Selbstverständlichkeit ist. Für diese Kinder sind die Leistungsbeurteilungen mit Ziffernnoten, die Selektion und eine Methodik sowie Didaktik, die sich an gleichen Lernzielen für alle orientieren, eine schwierig zu überwindende Hürde. Oft sind sie überfordert mit den Verarbeitungsprozessen im Arbeitsgedächtnis, insbesondere bei der Planung und Überwachung und im Zeitmanagement. Sie sind darauf angewiesen, dass die Lehrpersonen die Auswirkungen von LRS kennen und Massnahmen im Unterricht anwenden, wie zum Beispiel den Einsatz von Strukturierungshilfen und die Zulassung von Prüfungserleichterungen. Die Umsetzung von Erleichterungsmassnahmen darf nicht dem Zufall überlassen werden und sollte in den Leitbildern der Schule verankert sein. Eine sorgfältige Abklärung durch Fachpersonen wird vorausgesetzt, damit den individuellen Lernvoraussetzungen entsprochen werden kann. Erfolgversprechend ist einerseits eine Didaktik, die von den Ressourcen der Kinder und von den realen Rahmenbedingungen ausgeht, andererseits die Möglichkeit von Prüfungserleichterungen einbezieht. In diesem Umfeld erhöhen sich die Chancen für wirkungsvolle, unterstützende Fördermassnahmen. Die Hauptintention muss in der Diskussion um lern- und entwicklungsförderliche Angebote für Kinder mit LRS sein, dass sie ihr Potential ausschöpfen können (vgl. ebd., 134).

In der Definition der ICD-10 wird die Lese-Rechtschreibstörung als eine umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten in der Entwicklung der Lesefertigkeit bezeichnet. Zu der umschriebenen Lesestörung treten häufig auch Rechtschreibstörungen auf (vgl. Dilling et al., 1994, 257-258). In der ICD-10 wird weiter festgehalten, dass das Lese- und Rechtschreibniveau deutlich tiefer sein muss, als im Bezug zum Alter und der mindestens durchschnittlichen Intelligenz zu erwarten wäre. Aufgrund dieses Diskrepanzkriteriums werden Kinder mit einer guten Intelligenz gegenüber den

weniger intelligenten Kindern bevorzugt behandelt. Die Ungleichbehandlung wirkt sich einschneidend bei den Massnahmen im Zusammenhang mit Prüfungserleichterungen und bei den Anpassungen bei der Leistungsbeurteilung aus. Die Fachstellen stützen sich bei den Legasthenie-Abklärungen aufgrund der Diskrepanzdiagnose auf die Ergebnisse der Intelligenztests. Die daraus erfolgende Unterscheidung in zwei Gruppen von Kindern ist stossend. Jedes Kind hat unabhängig von den Ausschlusskriterien der ICD-10 das Recht auf spezifische Förderung und Anpassungen in der Leistungsbeurteilung. Mayer (2010, 9) geht davon aus, dass die Lese- Rechtschreibstörung unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten auftritt.

Hentig (2005, 15-17) verweist auf die Lehrpläne der Schulen, wonach alle Erscheinungsformen der Sprache im Unterricht einbezogen werden müssen. Er ist der Meinung, dass durch die Verpflichtung zu den Leistungsausweisen die Rechtschreibung leider überbewertet wird. Dieser Bereich der Sprache eignet sich für den Abrechnungsvorgang besonders gut, weil man nur die Fehler zählen muss. Wenn aus irgend einem Grund die Rechtschreibung für einen jungen Menschen nicht lernbar sei, müsse mit Erleichterungen des Lernens geholfen werden. Dies verlange für die Lehrpersonen und der sie beauftragenden Gesellschaft ein Umdenken.

In der Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide des Kantons Bern (DVBS) muss die Leistungsbeurteilung auf die folgenden vier Grundsätze ausgerichtet sein. Sie ist förderorientiert, lernzielorientiert, umfassend und transparent (FLUT-Grundsätze). Diese Beurteilungsgrundsätze werden auch unter dem Begriff „Beurteilungsmosaik“ verwendet, welches als Instrument deutlich macht, dass von einem breiten Sachkompetenzbegriff ausgegangen werden muss. Die Expertengruppe der Erziehungsdirektion Bern stellt in ihren Ausführungsbestimmungen zur DVBS fest, dass eine einseitige Ausrichtung der Lernkontrollen nur auf die Sachkompetenzen, die ganze beschriebene Breite der Leistungsbeurteilung kaum erfüllen kann (vgl., erz.be.ch, AKVB, 2002b).

Für Lehrpersonen ist es nach Schleider (2009, 19) schwierig, die schwache Rechtschreibleistung in der Notengebung angemessen einfließen zu lassen. Legitimationsschwierigkeiten hemmen sie möglicherweise, den Kindern mit LRS im differenzierenden Unterricht individuelle Lernangebote anzubieten. Den Lehrpersonen fehlt oft das Wissen über den rechtlich erlaubten Nachteilsausgleich oder über den Spielraum bei der Leistungsbeurteilung nach den Richtlinien der Direktionsverordnung über

Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) (erz.be.ch; AKVB, 2002a).

1.2 Zielsetzung

- Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung, wie der Lese-Rechtschreibstörung, ein Anrecht auf Erleichterungsmassnahmen im Unterricht und einen individuell angepassten Nachteilsausgleich in der Leistungsbewertung haben.
- Es soll geklärt werden, wie sich die normierte, jahrgangsorientierte Leistungsbeurteilung und die Selektion auf die Entwicklung der Kinder mit schwierigen Lernvoraussetzungen auswirkt.
- Aus der didaktischen Perspektive wird erklärt, wie sich die Schule ausgewogen auf die mehrperspektivische Leistungsbeurteilung ausrichten kann.
- Vorgehensweisen und Instrumente in der Umsetzung des Nachteilsausgleichs werden vorgestellt.

1.3 Vorgehen

Chancengleichheit als Recht für alle gilt insbesondere bei ungleichen Ausgangslagen und gehört zum gesellschaftlichen Selbstverständnis. Im Bildungssystem sind demnach für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, wie beispielsweise die Lese-Rechtschreibstörung, Situationen zu prüfen, die zur Chancenungleichheit führen.

Im zweiten Kapitel werden in diesem Zusammenhang entsprechende Faktoren aufgezeigt. Das System der Leistungsideologie zur Begründung der sozialen Ungleichheiten wird erklärt. Das Dilemma der Selektion zwischen Fördern und Auslesen, die Leistungsbeurteilungen mit Ziffernnoten und eine Methodik und Didaktik wird diskutiert, die sich an gleichen Lernzielen für alle orientiert (Fend et al., 1973a; Jegge, 2006; Jencks, 1973; Streckeisen et al., 2007). Anschliessend wird der Begriff Chancengleichheit untersucht und es werden auf der Grundlage einer Pädagogik der Vielfalt Möglichkeiten aufgezeigt, die jedem Individuum die Chance geben, sein Begabungspotenzial entfalten zu können (Prengel, 2006). Es werden neue Formen der Leistungsbeurteilung vorgeschlagen, welche auch den Kindern mit einer umschriebenen Entwicklungsstörung der schulischen Fertigkeiten, wie die Lese-Rechtschreibstörung, die Möglichkeit geben, dass ihre Leistungen anerkannt werden (Fend, 2008; Prengel, 2005).

Im dritten Kapitel werden die rechtlichen Aspekte der Bildungschancengleichheit für Lernende mit Dislexie erläutert (Hördegen & Richli, 2011).

Im vierten Kapitel werden die Auswirkungen der Dyslexie der Schülerinnen und Schüler auf das Lernen beschrieben. Die Benachteiligung in der Bildung für Lernende mit Dyslexie und mögliche Anpassungen im Unterricht, sowie Erleichterungsmassnahmen durch einen individuell angepassten Nachteilsausgleich werden aufgezeigt (Lichtsteiner, 2011).

Im fünften Kapitel wird die von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern vorgesehene spezifische Beurteilung für Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache (Legasthenie) zusammenfassend dargestellt, und anschliessend wird auch eine Auswahl der wichtigsten Regelungen zum Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe 1 erklärt (erz.be.ch, AKVB, 2007; AKVB, 2008).

Je ein Beispiel zur Beurteilung für Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache (Legasthenie) aus der aktuellen Beurteilungspraxis einer Pilotschule mit Verbalbeurteilung und aus einer Regelklasse werden dargestellt.

Im sechsten Kapitel werden die Aussagen aus den vorangehenden Abschnitten aufeinander bezogen und im Hinblick auf die Zielsetzung reflektiert.

1.4 Begriffsdefinition

Die Begriffe werden in dieser Arbeit so übernommen wie sie die zitierten Autoren verwenden.

In der Internationale Klassifikation für psychische Störungen ICD-10; wird die Lese-Rechtschreibstörung unter F81.0 als umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten genannt (vgl., Dilling et al., 1991).

„Dyslexie ist der international gebräuchliche Begriff für Lese-Rechtschreib-Störung (LRS)“ (Lichtsteiner Müller, 2011, 10).

Die ‚umschriebene Lese-Rechtschreibstörung‘ weist auf eine Teilleistungsstörung hin, der Begriff ‚allgemeine Lese-Rechtschreibeschwäche‘ wird für Kinder mit einer niedrigen Intelligenz und weiteren schwachen Schulleistungen verwendet (vgl., Küspert, 2007, 345). Im Zusammenhang mit der Diskrepanzdiagnose wird hier bewusst eine Unterscheidung zwischen zwei Gruppen mit Schriftspracherwerbsstörung gemacht. Küspert (ebd., 345) sieht jedoch hinsichtlich der wichtigen kognitiven Bereiche und bei

den Fördermassnahmen kaum signifikante Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen.

Der Begriff Legasthenie wird in der Schweiz häufig für eine Lese-Rechtschreibstörung benützt (LRS). Viele Autoren vermeiden den Begriff ‚Legasthenie‘, weil er im Zusammenhang mit der Diskrepanzdiagnose bei Abklärungen der Fachstellen und in der Folge mit dem Begriff der ‚umschriebenen Lese-Rechtschreibstörung‘ eine medizinische Prägung hat.

LRS wird als ‚Lese- Rechtschreibstörung‘, ‚Lese- Rechtschriebschwäche‘ oder ‚Lese-Rechtschreibschwierigkeiten‘ verwendet.

2 Bildungschancen

Chancengleichheit in der Bildung ist für alle Kinder zentral. Besonders für Kinder mit einer Behinderung oder einer Lernstörung wie LRS sind faire institutionelle Voraussetzungen, welche eine Benachteiligung verhindern, wichtig. In diesem Kapitel wird vorerst aufgezeigt, welche Faktoren zu Chancenungleichheit führen. Anschliessend wird der Begriff Chancengleichheit grundsätzlich besprochen. Darauf aufbauend wird die Gestaltung der Schule skizziert, welche allen Kindern eine Bildung gewährleistet, die eine ihrer individuellen Fähigkeiten entsprechende Entwicklung ermöglicht.

2.1 Chancenungleichheit im Bildungssystem

Das Bildungssystem ist mit der Herausforderung konfrontiert, mit der vorherrschenden Chancenungleichheit umzugehen. Der Unterrichtsalltag sollte eine individuelle Entwicklung und Förderung für die Kinder gewährleisten können. Dem sind aber ausgehend von verschiedenen problematischen Aspekten immer wieder Grenzen gesetzt. Dieses Kapitel nimmt Bezug auf die Problematik unterschiedlicher Schulformen. Es soll den Aspekt der Leistungsideologie verdeutlichen, die Ungleichheiten fördert und die Problematiken erläutern, die mit der Selektion verbunden sind.

Neben den im Bildungssystem verankerten Aspekten, die zur Chancenungleichheit führen, gehören auch die Bereiche der Eltern-Kind-Beziehung und die der Schichtzugehörigkeit dazu. Wenn diese Thematik in der vorliegenden Arbeit nicht im Speziellen behandelt wird, muss sie trotzdem beachtet werden.

Jencks (1973, 34) sieht in der Ungleichheit der Eltern ein Merkmal der Chancenungleichheit für die Kinder. Die Gesellschaft funktioniert nach dem Prinzip des Wettbewerbs. Erfolgreiche Eltern geben ihren Vorteil ihren Kindern weiter. Wo es im Wettbewerb Erfolgreiche gibt, muss es auch Verlierer geben. Erfolgreiche Eltern können ihren Kindern nur die reale Benachteiligung weitergeben. Da die Eltern-Kinder-Bindung als gegeben betrachtet werden muss, garantiert die Ungleichheit der Eltern einen Beitrag zur Chancenungleichheit.

In der erklärenden Einleitung zum Thema Chancengleichheit lässt Jencks (1973, 13-26) Lothar Krappmann zum Schulsystem Stellung nehmen. Enttäuschte Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten weisen einen Motivationsverlust auf (vgl. ebd., 21). Eine Schulreform, die sich auf die Schulleistungen alleine konzentriert, werde kaum mehr soziale Gerechtigkeit erreichen. Das Denken in Kategorien und die Effizienzsteigerung zielen an den Hauptaufgaben für eine humane Gesellschaft vorbei. Testleistungen erzeugen kaum Kompetenzen, sondern reduzieren das Gelernte auf Faktenwissen und stützen ein restriktives Schulsystem (vgl. ebd., 22-21). Prüfungen sollen Unterschiede in Personengruppen hervorbringen. Erreicht eine Klasse durchwegs gute Noten, wird von der Schulaufsicht eine strengere Notenskala gefordert oder die Testanlage soll schwieriger gestaltet werden, damit die Normverteilung wieder hergestellt werden kann. Es ist also nicht gefragt, was die Schülerinnen und Schüler können (vgl. ebd., 24). Welche Kompetenzen müssten in einer humaneren Gesellschaft gefördert werden? Als Grundqualifikationen nennt Lothar Krappmann die Fähigkeit, Probleme ansprechen zu können und Bedürfnisse mitteilen zu können (vgl. ebd., 25). Soziale und emotionale Fähigkeiten ermöglichen in einem vernünftigen Rahmen, mit seinen Mitmenschen kooperieren zu können. Mündige Menschen sind in der Lage, über Verteilungsprobleme zu diskutieren und in einer Demokratie mitentscheiden zu können. Chancengleichheit zu erwirken setzt die Fähigkeit voraus, an politischen Prozessen teilnehmen zu können.

Kinder wachsen in ihren Familien in individuellen Lebenswelten auf und bringen aus ihrem Erleben verschiedenste Interessen und Kompetenzen mit. Eine Schule, die Chancengleichheit ermöglicht, geht auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder ein (vgl. Jencks, 1973, 25). Die prägende Kraft in der Entwicklungsförderung der Kinder ist die Familie. Daneben wirkt die Schule oft farb- und kraftlos. Die rigiden Regeln, die

leistungsorientierten Pläne und die Routine der Lehrpersonen sind einige der vielen Gründe, weshalb bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen Enttäuschungen, Motivationsprobleme und Aggressionen zum Vorschein kommen. In diesem Lernumfeld können sich die Kinder mit der günstigsten Lernausgangslage am besten behaupten. Lothar Krappmann sucht vergebens nach Anzeichen für eine Schule als Sozialisationsinstanz, welche die Lernanlagen der Kinder weiterentwickeln kann und sie zur Diskussionsfähigkeit führt. Damit Lehren und Lernen sich qualitativ vorwärts bewegt, braucht es neben genügend Ressourcen auch eine aufbauende, inspirierende pädagogische Haltung den Kindern gegenüber (vgl. ebd., 26).

Die Schulen können über die Chancengleichheit hinaus ein System des Chancenausgleichs entwickeln. Jencks (1973, 275) ist der Meinung, dass ein Bildungsausgleich für das Kind nur einen geringen Wert hat. Wenn sich die Schulen zum Beispiel prioritär den Schülerinnen und Schülern mit dem grössten Förderbedarf widmen würden, glaubt Jencks nicht an eine Angleichung der Bildungsqualität bei den Erwachsenen. Jencks (ebd., 276) schätzt den Einfluss der Schule auf das Kind relativ gering ein. Wesentlich seien die Merkmale, die eine Schülerin, ein Schüler zu Beginn seiner Schulkarriere mitbringt.

Das folgende Kapitel nimmt Bezug auf die Problematik unterschiedlicher Schulformen und zeigt auf, welche Sozialisationseffekte entstehen können.

2.1.1 Sozialisationseffekte durch unterschiedliche Schulformen

Die unterschiedlichen traditionellen Schulformen tragen zur Ausbildung unterschiedlicher Wertsystemen und sozialen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler bei. Dabei wird die Ungleichverteilung der Möglichkeit zu sozialkritischem Verhalten gefestigt (vgl. Fend et al., 1973a, 887). Die Schule bildet Qualifikationsfunktionen der Schülerinnen und der Schüler aus, die ihnen ermöglichen, mit den erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten sich in der sozialen Umwelt zu orientieren, um später einen Beruf ausüben zu können. Die Realschule, die Sekundarschule und das Gymnasium regulieren den Zugang von den niederschweligen bis zu den akademischen Berufen. Wer die Realschule besucht, wird eher einen handwerklichen Beruf erlernen, wer die Sekundarschule oder das Gymnasium besucht, wird den Zugang zu einem hoch eingeschätzten Beruf erhalten. Fend et al. (ebd., 888) gehen davon aus, dass die unterschiedlichen Qualifikationshöhen in den jeweiligen Schulformen auch verschiedene

Wert- und Arbeitshaltungen hervorbringen. In der Realschule werden vorwiegend die Arbeitshaltung und die Unterordnung betont, in den Gymnasien werden die intellektuellen Fähigkeiten wie die Kritikfähigkeit gefördert. Diese Arbeitshaltungen verinnerlichen die Schülerinnen und Schüler und werden auf die Arbeitssituation in ihrem späteren Beruf übertragen.

Die schichtspezifischen Wertsysteme der Gesellschaft wirken auf die Schule und erzeugen eine Legitimationshaltung (vgl. Fend et al., 1973a, 889). Die Schule muss die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft legitimieren. Dies schafft sie mit dem Aspekt der Leistung. Für die Realschülerinnen und -schüler entsteht eine doppelte Benachteiligung. Erstens macht die Realschule ihren Schülerinnen und Schülern klar, dass angeblich berechtigt der individuelle Leistungsmangel zu einer niedrigen sozialen Position führt. Zweitens sind die Realschülerinnen und -schüler durch die vermittelten Wertsysteme und Meinungsmuster nur bedingt fähig, ihre soziale Lage zu durchschauen und zu ändern. Dies führt bei den Realschülerinnen und -schülern subjektiv dazu bei, ihre Situation als gerecht zu empfinden. Die Realschule stellt die Leistungserwartung an die Schülerinnen und Schüler in den Hintergrund. Das konforme Arbeitsverhalten, wie die Ausdauer und die Konzentrationsfähigkeit, stehen als pädagogische Standards im Vordergrund.

Eine Untersuchung von Fend et al. (1973b, 916) hat bei Schülerinnen und Schülern von Eltern aus der Arbeiterschicht eine ungleiche Tendenz der Aufstiegserwartung ergeben. Durch eine überproportionale Leistungsbereitschaft ist es einem Teil der Kinder aus unteren Schichten möglich, einen hohen schulischen Status zu erreichen. Diese Kinder fallen durch ein überdurchschnittliches Lernverhalten auf. Ihr Aufwand bei den Hausaufgaben ist beträchtlich, und gegenüber den Schulregeln verhalten sie sich konform. Kinder aus unteren Schichten, welche eine niedrige Selbsteinschätzung haben, streben am wenigsten nach einem höheren Schulniveau. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit einer hohen Selbsteinschätzung von Eltern mit kopflastigen Berufen, entwickeln die höchsten Aufstiegsenerwartungen. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit einer niedrigen Selbsteinschätzung von Eltern mit kopflastigen Berufen haben eine ähnlich hohe Aufstiegsenerwartung, wie die Schülerinnen und Schüler der Arbeiterschicht, welche eine hohe Erwartung an die sozialen Chancen haben.

Die Leistungsideologie als Begründung der sozialen Ungleichheit wird im folgenden Kapitel diskutiert.

2.1.2 Die Leistungsideologie verhindert Chancengleichheit

Der Begriff der Leistungsideologie kann folgendermassen beschrieben werden: Die individuelle Leistung ist der Massstab zur Verteilung von sozialen Gratifikationen (vgl. Habermas, 1973, 113). In diesem Prinzip ist der vermeintliche Glaube an die Chancengleichheit gebunden: Jeder hat die gleiche Chance, seine Leistung zu erbringen. Gesellschaftliche Ungleichheiten werden durch die Leistungsideologie begründet. Das Schulsystem basiert entscheidend auf der Ideologie des Leistungsprinzips. Diese schulische Wirklichkeit wird von der Gesellschaft akzeptiert und wird von den Schülerinnen und Schülern als gerecht empfunden. Ihnen wird die individuelle Leistung als Gradmesser für ihre schulische Position vorgehalten und diese hänge von ihrem Leistungswillen und ihrer Begabung ab. Wenn die Schülerin und der Schüler an diese lineare Kausalität glauben, werden sie ihre schulische Qualifikation als gerecht empfinden (vgl. Fend et al., 1973a, 898).

Im gesellschaftlichen Kontext dient die Leistungsideologie zur Begründung der sozialen Ungleichheiten. Auf der Ebene des Individuums dient sie zur Rechtfertigung der personalen Stellung in der Gesellschaft. Die Selektion in der Sekundarstufe 1 und damit die Vergabe von niedrigen bis mittleren sozialen Chancen wird von den Schülerinnen und Schülern als gerecht akzeptiert. Somit erreicht die Schule die Legitimation bei der ungleichen Verteilung von sozialen Chancen. Im hierarchischen Schulsystem glauben die Schülerinnen und Schüler im tieferen Schultyp stärker an die Leistungsideologie als die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums. Die Aufstiegserwartungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten werden erfüllt, die höhere soziale Belohnung scheint erreichbar zu sein und somit sinkt bei ihnen der Glaube an die Leistungsideologie (vgl. Fend et al., 1973a, 899).

Wenn die Herkunftsfamilie aus einer niedrigen sozialen Schicht die verminderte soziale Aufstiegschance ihres Kindes auf sein individuelles Leistungsversagen zurückführt, hat das gesellschaftliche System den Legitimationszwang der Leistungsideologie gegenüber den nach sozialer Herkunft Benachteiligten erfüllt. Unterschichtkinder bleiben oft deshalb in ihrer schulischen Laufbahn im untersten Schulniveau, weil die

Erwartungshaltung auf einen sozialen Aufstieg entsprechend niedrig entwickelt ist. Diese niedrige Erwartungshaltung ist im Prinzip der Leistungsideologie begründet, das ihnen kaum Erfolgserlebnisse ermöglicht und so kaum Perspektiven an die Verteilung von höheren sozialen und beruflichen Positionen ermöglicht. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus der mittleren und oberen Schicht erwarten höhere Aufstiegsmöglichkeiten. Das soziale System hat hier einen geringeren Legitimationszwang, weil die reale Belohnung wahrscheinlich ist und damit eine genügende Systembindung erzeugt. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten können es sich leisten, kritisch zu sein (vgl. Fend et al., 1973a, 901).

Unter dem Prinzip der Leistungsideologie, dass Leistung von jedem durch Anstrengung und Begabung gleichwertig erreicht werden kann und deshalb die Chancengleichheit gewährleistet sei, gelingt es den Schulen die soziale Ungleichheit, die durch die Selektion entsteht, zu rechtfertigen. Fend (1982, 178) sieht einen Grundsatz in seinen Gerechtigkeitsvorstellungen erst dann erfüllt, wenn das Bildungssystem den Kindern aus unterprivilegierten Schichten ein Bildungsniveau ermöglicht, das annähernd an das Bildungsniveau der privilegierten Kinder anschliesst. Das Leistungsprinzip kann erst unter dieser Voraussetzung realisiert werden.

Es wird im nächsten Kapitel beschrieben, dass die Selektion den pädagogischen Auftrag behindert. Es wird aufgezeigt, dass Kinder aus unterprivilegierten Schichten, langsam Lernende und Kinder mit einer Lernstörung wie zum Beispiel LRS, oft die Verlierer der Selektion sind.

2.1.3 Die Selektion sondert aus

Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler stehen in einem Arbeitsbündnis. In der pädagogischen Aufgabe nimmt die Lehrperson die Kinder in ihrer ganzen Person wahr und fördert sie in ihren Möglichkeiten und Interessen. Die selektionsbezogenen Aufgaben der Lehrperson behindern den pädagogischen Auftrag. Die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler erleben durch den Störfaktor der Selektion das Arbeitsbündnis als widersprüchlich. Es entsteht eine fundamentale Verunsicherung auf der Beziehungsebene, welche das Arbeitsbündnis verunmöglicht.

Wer in seinem Entwicklungsverlauf nicht in das homogene Gefüge der Regelklasse passt, wird ausgesondert. Dabei weiss man, dass gerade bei den Schuleinsteigern die

Streuung mehrere Jahre betragen kann. Husen (1975, 117-143) zeigt den Zusammenhang der frühen Selektion und der daraus entstehenden grösseren schichtspezifischen Chancenungleichheit auf. Die frühzeitige Auslese benachteilige die Kinder aus unterprivilegierten Schichten. Überraschenderweise werden die Kinder weniger schnell ausgesondert, wenn die Klassenlehrperson die Mehrzahl der Schülerlektionen abdeckt. Jegge (2006, 20) bezieht sich auf Greminger et al. (2005, 317), die erwartungswidrig feststellen, dass je höher die Zusammenarbeitsaktivitäten im Lehrerteam sind, die Aussonderungsquote dabei steigt. Eine Begründung dazu kann er nicht abgeben. Haeberlin et al. (2004, 49-52) haben im Rahmen eines Nationalfondprojekts festgestellt, dass die Mädchen gegenüber den Knaben eine deutlich höhere Übertrittsrate in die Sekundarschule haben. Die Knaben mit Migrantenhintergrund haben im Vergleich zu den Schweizer Mädchen vergleichsweise weniger als halb so viele Chancen, die Selektion zu schaffen.

Jegge (2006, 39-41) beschreibt die Selektion als eine bürgerliche Idee. Die höheren Ausbildungsgänge sind allen Tüchtigen offen. Diese Feststellung wird von den Gewinnern der Selektion immer wieder behauptet. Dabei zeigen die Untersuchungen von Kronig et al. (2000, 156f) deutlich auf, dass die soziokulturelle Herkunft das entscheidende Merkmal bei der Selektion ausmacht. Und Lischer (2004) hat im Bundesamt für Statistik herausgelesen, dass Kinder, welche in reichen Gemeinden aufwachsen, die deutlich höheren Chancen haben, in die Sekundarschule zu kommen. In den abgelegenen und bevölkerungsschwachen Gebieten ist die Übertrittsquote am kleinsten.

Lehrerurteile sind subjektiv, weil der grösste Teil der Lehrer aus der Mittelschicht stammt. Sie können kaum nachvollziehen, wie schwierig es für Kinder der Unterschicht ist, den Kriterien, die das Kleinbürgertum ungeschrieben aufgestellt hat, zu genügen (vgl. Jegge, 2006, 43). Haeberlin et al. (2004, 50) stellen in ihren Untersuchungen fest, dass nur bei einem Drittel der Kinder die effektiven Leistungen für die Selektion massgebend sind. Die anderen zwei Drittel der Selektion sind leistungsunabhängige Kriterien. Jegge (2006, 76) ist der Meinung, dass immer noch entlang der sozialen Klassengrenze selektioniert werde. Förderung zielen in den meisten Fällen auf eine leichtere Führung der Kinder hin und deshalb erhalten sie nicht eine Förderung, die sie zu einem selbstbestimmten Leben befähigen sollte.

Zur Leistungsbeurteilung schlägt Jegge (2006, 176) den Verzicht auf die Beurteilung mit Noten vor. Arbeitsbeschreibungen geben Einblick in den Arbeitsverlauf und werden von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen gemeinsam besprochen. Der Einblick in den Arbeitsverlauf ermöglicht eine umfassende Würdigung der Leistung und greift nicht verkürzt wie die Ziffernbeurteilung. Wenn der persönliche Lernweg, die Leistung der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers zählt, wird der Umbau der Volksschule möglich. Es wird eine Schule sein, wo Kinder mit unterschiedlichem Tempo ihre individuellen Fähigkeiten entwickeln. Die dreigliedrig, hierarchisch aufgebaute und mittelschichtorientierte Schule unterteilt in schwach, durchschnittlich begabte und hochbegabte Kinder. Nach Jegge (ebd., 181) würde eine Schule, die keine Selektion vornimmt, Entlastung und Leidverminderung für die jetzt schwachen Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und für viele Lehrpersonen bringen.

2.1.4 Auswirkung des Negativentscheids bei der Selektion

Bei einer positiven Selektionsentscheidung bringt es nach Streckeisen et al. (2007, 47) die Schülerin, den Schüler in eine höhere Schulstufe. Sie müssen dabei die Strenge der Lehrperson und das selbständige Erreichen der herausfordernden Lernziele über sich ergehen lassen. Bei einer Negativselektion muss die Lehrperson der Schülerin, dem Schüler Schmerz zufügen, weil sie sie zu Nicht-Ausgewählten macht. Das Arbeitsbündnis ist in diesem Fall gebrochen. Eine Negativ-Selektion bedeutet für die Schülerin und den Schüler, dass ihre künftigen Ausbildungs- und Berufschancen vermindert sind. Die weiterführende, tiefere Schulstufe hat in der Gesellschaft einen niedrigeren Wert und der Zugang zu den knappen Privilegien ist, wenn überhaupt, nur mit enormer Mehrleistung möglich. Das Ansehen des tieferen Schulniveaus ist negativ besetzt und kann stigmatisierend erlebt werden. Die Negativselektion wirkt sich demotivierend auf das Selbstbild aus und kann eine leistungshemmende Wirkung zur Folge haben. Kinder, die eine Negativselektion erlebt haben, sind kaum mehr in der Lage, ihre Leistungen optimistisch einzustufen. Eine leichte Selbstüberschätzung hingegen wäre ein Merkmal für eine günstige Leistungsentwicklung (vgl. ebd., 48).

Empirische Studien aus der Bildungssoziologie belegen besonders deutlich, wie sich Ausbildungsabschlüsse im untersten Niveau der Volksschule auf die Ausbildungs- und Berufschancen auswirken. Der schulische Titel Realschülerin/ Realschüler führt dazu,

dass Realschülerinnen und Realschüler in der Berufsschule auf einem tiefen Anforderungsniveau beginnen müssen, das sie zugleich unterfordert. Bei der Stellensuche sind sie gegenüber den Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern benachteiligt und die bereits früher bestehenden schwierigen sozioökonomischen Voraussetzungen wirken sich verstärkend aus (vgl. Streckeisen et al., 2007, 49).

Fördern und Auslesen schliessen sich gegenseitig aus. Diese beiden Begriffe stehen zueinander im logischen, beweisbaren Widerspruch und behindern die pädagogische Arbeit fundamental. Negative Selektionsentscheide verschliessen den Zugang zu höheren Bildungsgängen und erschweren oder verunmöglichen Berufsausbildungen. Zur beschriebenen Chancenverminderung kommen die Kränkungen, die inneren Folgen der Schülerin, des Schülers hinzu (vgl. Streckeisen et al., 2007, 52). Selektionsmassnahmen stehen im Widerspruch zur Aufgabe des Förderns und fügen „pädagogisch sinnlosen Schmerz“ zu (ebd., 52). Eine negative Selektionsentscheidung beschneidet aus pädagogischer Sicht die Zukunftsoffenheit und wirkt direkt chancenvermindernd. Die Selektion dient dazu, soziale Ungleichheit festzulegen, weil sie das Leistungsprinzip nicht zu erfüllen mag (vgl. Streckeisen et al., 2007, 238; Fend, 1982, 178).

Erwiesenermassen engagieren sich aus meiner Erfahrung die Eltern nach einer negativen Selektionsentscheidung nur noch am Rande für die Förderung ihrer Kinder. Resignation ist spürbar. Die Schuljahre der Sekundarstufe 1 werden von vielen Realschülerinnen und Realschülern einfach abgesessen, in der Hoffnung, dass mit dem Beginn der Berufsausbildung die nächste Chance auf sie zukommt. Für die Lehrpersonen ist es von Bedeutung, im Spannungsfeld zwischen Fördern und Segregieren handlungsfähig zu bleiben. Die Phasen der Förderung müssen sich klar von den summativen Standortbestimmungen, die der Selektion dienen, abgrenzen. Im Sinne eines pragmatischen Ansatzes mit Potential zur Entlastung im Dilemma zwischen Fördern und Auslesen könnte die summative Leistungsbeurteilung mit einigen wenigen Tests im Verlaufe des Schuljahres erreicht werden.

Nachdem im Kapitel 2.1 die Aspekte der Chancenungleichheit im Bildungssystem behandelt wurden, wird im nächsten Kapitel die Auseinandersetzung mit dem Begriff Chancengleichheit Perspektiven für die Umsetzung der Integrationspädagogik aufzeigen. Chancengleichheit verwirklichen bedeutet, jedem Individuum die Chance zu geben, sich seinen individuellen Fähigkeiten entsprechend entwickeln zu können.

2.2 Chancengleichheit als Herausforderung im Bildungssystem

Nach Prengel (2006, 9) bezieht sich der Gleichheitsbegriff auf ein Verhältnis zwischen Personen, die voneinander verschieden sind. In der Herstellung einer bestimmten Sichtweise geht es darum, dass die Personen gleich betrachtet und gleich behandelt werden, also auf ihre Eigenart und Eigenständigkeit Rücksicht genommen wird. Im konkreten Fall kann eine Gleichbehandlung erreicht werden und dem Grundsatz, „dass Gleiches gleich und Verschiedenes verschieden zu behandeln sei,“ Rechnung getragen werden (ebd., 9). Es geht nicht darum, die Ungleichheit zu bekämpfen, damit eine Gleichheit für alle erzwungen werden kann. In der Rechtsprechung geht man davon aus, dass Gleichheit und Verschiedenheit Grundbegriffe sind, die nebeneinander ihren berechtigten Anspruch haben. Eine solidarische Gesellschaft anerkennt individuelle Lebenswelten (vgl. ebd., 9).

Wer an den gesellschaftlichen Privilegien nicht teilhaben kann, weil er anders ist, steht vor der Frage, ob er seine Identität ein Stück weit aufgeben soll, damit er so werden kann, wie diejenigen, denen es besser geht. Soll er sich fügen oder sein Anderssein annehmen und sich mit der sozialen Wirklichkeit am Rande der Gesellschaft abfinden? Gibt es für das Individuum Alternativen, die aus dem Verzicht auf die Teilhabe an den Gütern und Vorzügen, die dann den Privilegierten vorbehalten bleiben, herausführen? Die Schule versucht mit Bildung einen Ausgleich zu schaffen, damit die Unterprivilegierten den Anschluss an bessere Lebensverhältnisse und Lebensqualitäten erreichen können (vgl. Prengel, 2006, 14).

Dieses Kapitel verdeutlicht, wie wichtig es ist, dass Vielfältigkeit auch im Hinblick auf Kinder mit LRS in unserem Bildungssystem berücksichtigt wird. Das folgende Kapitel beschreibt, dass in der Vielfältigkeit die Gleichwertigkeit respektvoll anerkannt wird und dem Individuum das Recht auf Eigenart zusteht. Im anschließenden Kapitel wird dieser Gedanke mit dem Begriff der ‚Chancengleichheit in einer aufgeklärten Heterogenität‘ konkretisiert. Die Aspekte einer guten Schule werden darauf aufbauend in den weiteren Kapiteln skizziert und führen zu einem Leistungsverständnis, welches die individuelle Lernausgangslage und die spezifischen Bedürfnisse mit Vollkommenheiten und Unvollkommenheiten beachtet.

2.2.1 Gleichheit und Verschiedenheit

Verschiedenheit soll nicht nach Hierarchien und polarisierenden Prinzipien abgeleitet werden. Verschiedenheit, wie sie Prengel (2006, 30-33) aufzeigt, steht im Gegensatz zur Einheitslehre, die sich bewertend polar am Besseren und Höheren oder an der Diskriminierung orientiert. Das Vergleichende steht in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Gleichen, beide sind aufeinander bezogen. Das Vergleichende steht im Dienst, Gleiches festzustellen. Gleichheit und Verschiedenheit sind nur zusammen in der Lage, eine Aussage über eine Beziehung zu machen, eingeschränkt über einen einzelnen Aspekt und erreichen nie die generelle und umfassende Gültigkeit. Die Aussagen hängen von den Standpunkten und Gesichtspunkten der Personen ab und wie diese vergleichbare Kriterien gegenseitig in Verbindung setzen. Im undemokratischen und hierarchischen Denken werden Unterschiede für die Einteilung in Rangordnungen und in Über- und Unterordnungen eingesetzt. Im demokratischen Denken ist Gleichheit eine übereinstimmende Form, die zwischen Verschiedenem in Gleichberechtigung positioniert ist. Wenn der Begriff der Verschiedenheit demokratisch weitergedacht wird, ist die Gleichwertigkeit des Verschiedenen vorstellbar (vgl. ebd., 47). Aus der Sicht der radikalen Pluralität wird die „Wertschätzung von Differenz“ proklamiert (ebd., 49). Mit der Anerkennung von Verschiedenheit soll dem Individuum das Recht auf Eigenart zustehen.

Auf der Basis der Gleichberechtigung ist für alle Schülergruppen die Entfaltungsmöglichkeit für einen vielfältigen Lern- und Lebensraum in der Schule zu schaffen. Prengel (2006, 185) bezieht sich auf Honneth (1992, 151) welcher drei Dimensionen der Anerkennung skizziert, die für die Pädagogik der Vielfalt angepasst folgendermassen lauten könnten: „Die Dimension der Anerkennung der einzelnen Person in intersubjektiven Beziehungen, die Dimension der Anerkennung der gleichen Rechte, hier auch gleicher institutioneller Zugänge und die Dimension der Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub-)kulturellen Gemeinschaften“ (ebd., 151). Das Bildungsziel der Selbstachtung und Anerkennung des anderen geht aus einer respektvollen Haltung, das die Verschiedenheit annimmt, hervor. Die Einzelpersönlichkeit des Kindes achten heisst für die Lehrpersonen, für das einzelne Kind Partei ergreifen zu wollen, damit seine Verwirklichung und sein individueller Lernprozess achtsam begleitet und unterstützt werden kann (vgl. Prengel, 2006, 186).

2.2.2 Chancengleichheit in einer aufgeklärten Heterogenität

In einer aufgeklärten Heterogenität sind differenzierte Handlungsperspektiven möglich: Es ergeben sich nach Prenzel (2005, 27) Freiräume für Individualität, Vielfalt, Kreativität und Entwicklungsdynamik. Heterogenität lässt sich in Verbindung bringen mit gleichberechtigt, tolerant, dialog- und konfliktfähig und im besten Fall auch mit hierarchiefähig. Es gilt die Norm der gegenseitigen Achtung und Anerkennung der Verschiedenen. Die aufgeklärte Heterogenität blendet verbindliche Normen und Hierarchien nicht aus. Die Erwachsenengeneration verzichtet nicht, auch Anforderungen und Normen zu bestimmen und diese von der jungen Generation einzufordern. Sie hat aber immer ein dadurch entstehender Mangel an Chancengleichheit in ihrem Bewusstsein. Und gleichzeitig muss zugestanden werden, dass es nicht möglich ist, der kindlichen Vielfalt gerecht zu werden. Es wäre eine Illusion zu glauben, dass wir wegen unserer perspektivischen Begrenztheit einen umfassenden Umgang mit der Vielfalt umsetzen können. Das wichtigste Motiv, in einer Erziehung, die zur Demokratie führt, ist die Norm der gegenseitigen Achtung und Anerkennung der Verschiedenen. Das Heterogene kann mit dieser Haltung angestrebt werden, damit Differenzierung und Integration eine eigenständige und angemessene Berechtigung erhalten.

Im Interesse von Chancengleichheit wird die Leistung der Kinder gefördert, und die Erwachsenen machen die gewählten Anforderungen den Kindern bekannt. Hierarchien werden transparent gemacht und wenn möglich vermindert. Dort wo Aspekte von Hierarchien unvermeidlich sind, werden die Kinder begleitet und unterstützt (vgl. Prenzel, 2005, 27). Die Sicherung der schulischen Unterrichtsqualität muss nach Fend (2008, 225) Verfahren entwickeln, um der Heterogenität gerecht werden zu können. Damit einsehbare und faire Regelungen kommuniziert werden können, muss die Gestaltung der Prüfungen von der Schule diskutiert werden. Absprachen finden regelmässig statt und Korrekturen werden von allen akzeptiert. Die individuellen Entwicklungsschritte werden mit den Kindern entwicklungsförderlich besprochen. Die Prüfungsanforderungen werden rechtzeitig bekannt gegeben, und die Lernziele sind bekannt (vgl. ebd., 225). Unabhängig von seiner sozialen Herkunft und von seinem Leistungsstand erhält das Kind angemessene Anforderungen und eine persönliche Anerkennung (vgl. Prenzel, 2005, 27).

Prengel (2005, 27-29) bezieht sich auf mehrere Autoren, die mit dem Begriff ‚Gute Ordnungen‘ in der Schule, von freiheitlichen Strukturen sprechen, die Freiräume eröffnen und Vielfalt möglich machen. Die Schule fördert die gelingende Offenheit, indem sie nicht starr und einengend ist. Freiräume eröffnen sich in freiheitlichen, flexiblen Strukturen, die ‚Gute Ordnungen‘ zulassen. Sieben Kriterien konkretisieren, wie eine demokratische Struktur in einer ‚Guten Ordnung‘ zu verstehen sind. Für die Bereiche Chancengleichheit und Leistungsbeurteilung sind zwei Kriterien besonders wichtig:

- „‚Gute Ordnungen‘ können über demokratische Rituale realisiert werden, die Kindern und Jugendlichen Sicherheit und Orientierung bieten, die zugleich aber flexibel verändert werden können, wenn die beteiligten Menschen Neuerungen brauchen.
- In ‚Guten Ordnungen‘ wird jedes Kind auf seinem Leistungsstand und möglichst an seiner individuellen Leistungsgrenze gefördert.“ (ebd., 28).

2.2.3 Chancengleichheit im Bildungssystem

Prengel (2006, 22) untersucht den Begriff Chancengleichheit und sieht drei verschiedene Auffassungen. Aus konservativer Sicht definiert sich die Chancengleichheit in der Bildungsfähigkeit des Einzelnen, eine Fähigkeit, die auf Grund der Schichtzugehörigkeit vorgegeben ist. Das Bildungssystem soll mit einer stark differenzierten, hierarchischen Gliederung die verschiedenen Lernfähigkeiten berücksichtigen. Durchlässigkeit für einige wenige Begabte der Unter- und Mittelschicht soll gewährleistet sein. Aus liberaler Sicht dient der Intelligenzquotient als unabhängiges Mess- und Zuweisungskriterium. Die Bildungseinrichtungen sollen überall die gleichen sein.

Aus radikal-demokratischer Sicht muss ein demokratisches Bildungssystem dem Grundgesetz für Gleichheit entsprechen. Niemand darf benachteiligt werden. Durch die gesellschaftliche Gleichheit soll die offensichtliche Benachteiligung von Arbeiterkindern an den privilegierten Bildungsgängen aufgehoben werden. Alle Schichten und Gruppierungen müssten gleichmässig in den weiterführenden Schulen vertreten sein. Chancengleichheit wäre dann erreicht, wenn zwischen den sozialen Gruppen die Bildungs- und Berufschancen ausgeglichen wären. Kinder, die wegen ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer Religion und ihrer niedrigen sozialen Schichtzugehörigkeit benachteiligt sind, sollen durch kompensatorische Aufwendungen einen Ausgleich erhalten. Die Fördermassnahmen und eine kompensatorische Erziehung sollen jedem

Individuum die Chance geben, sein Begabungspotenzial entfalten zu können (vgl. Prengel, 2006, 23).

Prengel (2006, 23) bezieht sich bei der Verwirklichung der Chancengleichheit auf Nunner-Winkler (1971, 122): „Chancengleichheit verwirklichen heisst, jedem Individuum die Chance geben, dass seine genetisch verankerte Potentialität sich durch geeignete Umweltherausforderung aktualisieren kann. Aktualisierte Leistungsfähigkeit (unter der Voraussetzung entsprechender Leistungsbereitschaft) ist dann Basis für Ausbildungserfolg, damit für Berufserfolg, Einkommenschancen und Sozialprestige“.

Die politischen Positionen unterscheiden sich nach Prengel (2006, 23) am deutlichsten an der Begabungsfrage. Die konservativen Kreise gehen von der Annahme aus, dass Unterschichtkinder rein biologisch betrachtet minderbegabt seien. Mit dieser Legitimationsstrategie war es dann einfach festzuhalten, dass Arbeiterkinder wegen ihrer ungünstigen soziokulturellen Herkunft nur die verminderten Anforderungen der Volksschule bewältigen und folgerichtig auch nur Berufe mit niedrigem Einkommen und Prestige erlernen können. Die Reformer mit dem radikal-demokratischen Verständnis sehen bei den Kindern aus den unteren Bevölkerungsschichten die gleichen Begabungen wie bei allen anderen auch. Die Benachteiligung stellen sie im Milieu fest (vgl. ebd., 23). Die einzige Vergleichsebene zur Intelligenz und Leistungsfähigkeit sieht Nunner-Winkler (1971, 122) in den genetischen Anlagen. Chancengleichheit bei der Verteilung von höherer Bildung und privilegiertem Statuserwerb könne nur mit dem Vergleich der genetischen Voraussetzungen erreicht werden.

Die Bildungsreformer standen mit dem Postulat der Chancengleichheit in einer Konkurrenz- und Legitimationssituation mit der konservativen Denkweise. Die Wirkung der speziellen Förderung der Arbeiterkinder wurde an der Anzahl der Abgänge an die Gymnasien gemessen. Die Forderung für die beste Bildung für alle konnte den Nachteil der soziokulturellen Herkunft der Kinder aus niedrigen Bevölkerungsschichten nicht ausgleichen. Die Schule ist eine Mittelschichteinrichtung, die sich sprachlich und kulturell an ihrer Lebenswelt orientiert. Mit kompensatorischen Massnahmen können unterprivilegierte Kinder an die Haltungen und Denkweisen der Mittelschicht herangeführt werden. Auch wenn sie es schaffen, einen Teil ihrer Identität bei der Erfahrung der Mittelschichtidentität aufzugeben, bleiben Unterschiede bestehen. Die Schule kann

die Benachteiligung des Lebens für die Menschen der unteren Schichten nicht aufheben (vgl. Prenzel, 2006, 25).

In den folgenden Kapiteln wird aufgezeigt, dass der individuellen Lernleistung im differenzierenden Unterricht grosse Bedeutung zugemessen wird. Es wird beschrieben, wie die Lernprozesse mit Entwicklungsbeschreibungen besser interpretiert werden können, als die einseitige Stoff- und Notenorientierung es bisher praktiziert hat. Ein reichhaltiger Leistungsbegriff geht davon aus, dass die Schulleistungen mehrdimensional sind und die Kinder nicht ausschliesslich mit abrufbarem Wissen getestet und beurteilt werden dürfen. Langsam Lernende und Kinder mit Lernstörungen wie LRS können unter diesen Voraussetzungen ihre Kompetenzen zeigen.

2.2.4 Qualitätsmerkmale der guten Schule

Schulen sind nach Fend (2001, 378) Häuser des Lernens, in denen die Schülerinnen und Schüler in bestmöglicher Weise einerseits durch ihr Lerninteresse und aktiv handelnd und andererseits durch die stützende Struktur der Lehrpersonen in eine nächste Zone der Entwicklung gelangen. Die Schule kann dann als Ort der optimalen Entwicklung und Förderung gelten, wenn möglichst viele Schülerinnen und Schüler einen förderlichen Lern- und Erfahrungsraum erhalten und darin in Ko-Konstruktion mit den Erwachsenen ihr individuell bestmögliches Entwicklungsniveau erreichen (vgl. ebd., 379).

Die Lehrerrolle umschreibt Fend (2001, 337-341) in der Sozialgeschichte der 20er Jahren des letzten Jahrhunderts als die Erziehung vom Kinde aus. Den mündigen Menschen hatte die Lehrperson als Zielperspektive. Sie übernahm die Rolle des ‚Entwicklungshelfers‘. In einer späteren Phase entwickelte sich die Rolle der Lehrperson hin zu den Wissensinhalten und fachdidaktischen Kompetenzen. Es sind Elemente, die am leichtesten rationalisierbar sind. Sie besass Qualifikationen, welche die verschiedenen Leistungsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beurteilen konnte. Heute gerät die Lehrperson in das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch des Kindes nach Individualisierung und dem Amtsauftrag für die fachlich-inhaltliche Wissensvermittlung.

Eine gute Schule und guter Unterricht zeichnet sich nach der Meinung von Schulkommissionsmitgliedern durch die Möglichkeit der Eigenbeteiligung der Schülerin, des

Schülers aus. Sie sollen das Schulleben mitgestalten dürfen. Der Unterricht sollte lebendig, schülernah und handlungsorientiert sein. Der abwechslungsreiche Unterricht zeichne sich durch Methodenvielfalt und durch den gezielten Einsatz von Medien aus (vgl. Fend, 2001, 345). Es falle auf, dass den Lehrpersonen der Umgang mit Heterogenität Schwierigkeiten mache. Kinder mit Verhaltensproblematiken und langsam Lernende benötigen einen binnendifferenzierten Unterricht, der die speziellen Anforderungen und Begabungen mit angepassten Angeboten berücksichtigt.

Als grundlegende Anforderung an die Lehrpersonen wird von Fend (2001, 347-348) die objektive Leistungsbewertung angeführt. Die Fähigkeit der Lehrpersonen zur Leistungseinschätzung der Schülerin, des Schülers sei sehr wichtig. Eltern würden heute viel früher Einsprache erheben. Pädagogische Kompetenzen müssten im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern erworben werden. In Erhebungen zum Arbeitsplatz nennen Lehrpersonen die Ansprüche durch leistungsschwache Schülerinnen und Schülern als belastend. Zu den Aufgabenkreisen der Lehrpersonen von heute steht die Kompetenz für guten Unterricht. Dazu gehören unter anderem die Konzentration auf das Wesentliche und die Rücksicht auf die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten. Für die schnelleren Lerner muss es Möglichkeiten mit weiterführenden Aufgaben geben und für die langsam Lernenden muss es die Möglichkeit des Wiederholens geben. Eine Förderung der langsam Lernenden gehört zu einer schülerinnen- und schülerzentrierten Erziehungshaltung (vgl. Fend, 2001, 328).

Auf die Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler nehmen die Lehrpersonen nach Fend (2001, 349) in einem weiteren Aufgabenkreis Rücksicht. Begabungsspezifische Merkmale sowie die individuellen Belastungen im Bezug zum Lernen gehören unter anderem dazu. Die Kompetenzen der Lehrpersonen sind oft auf die Leistungseinschätzung gerichtet. Die Individualität der Schülerin, des Schülers, sein Lernstil und seine Persönlichkeitsmerkmale erfordern eine ausgeprägte Differenzierungskompetenz der Lehrpersonen.

Das Leistungsniveau wird im Bildungssystem von systemischen, inhaltlichen und personellen Bedingungen bestimmt. Optimale Lernergebnisse werden erreicht, wenn ein bestmögliches Angebot von den Schülerinnen und Schülern maximal genutzt wird. Entscheidend sind die Stützsysteme, welche das Angebot sichern und den Lernenden

ermöglichen, diese hohe Qualität des Angebots auch zu nützen. Bedeutend ist die Bewertungskultur der Schule und die des Lehrpersonenteams, welche das Stützsystem positiv aber auch behindernd beeinflussen können (vgl. Fend, 1982, 187-191).

Qualitätskriterien für guten Unterricht sieht Meyer (2004, 17-18) in transparenten und gemeinsam vereinbarten Lernzielen und Lernkontrollen. Klare Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler steigern die Qualität des Unterrichts. Sie müssen transparent und offengelegt sein. Verschiedene Formen zur Dokumentation der Lernfortschritte wie Lernentwicklungsberichte, Verbalbeurteilungen, Bewertungsgespräche und Portfolios können eingesetzt werden (vgl. ebd., 119). Die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler stehen in einem interaktiven Prozess. Sie entwickeln gemeinsam und zielgerichtet den Aufbauprozess (vgl. Fend, 2001, 323). Es braucht dazu schulische Regelungen zur Sicherung der Unterrichtsqualität (vgl. Fend, 2008, 266).

Eine einseitige Stoff- und Notenorientierung kann ein Zeichen der Verhärtung und Zynismus sein. Lehrpersonen, die sich beruflich nur dank dem Notendruck und der Disziplinierung mit Noten handlungsfähig halten, gefährden die Gesundheit aller Beteiligten (vgl. Fend, 2008, 309). Am stärksten leiden darunter die Kinder mit besonderem Förderbedarf, die auf eine lebendige Anschlussfähigkeit angewiesen sind. Gute Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind für viele Lehrpersonen eine Genugtuung. Sie sehen darin die Bestätigung für ihre Bemühungen, den Lernstoff effizient vermittelt zu haben. In dieser Sichtweise kommen die schwächeren Schülerinnen und Schüler schlecht weg und werden Opfer eines pädagogischen Klimas. Lehrpersonen werden in ihrer pädagogischen Haltung gerade darin gemessen, wie sie nämlich mit ihrer Leistungserwartung gegenüber den schwächeren Schülerinnen und Schülern umgehen. Die Förderungshaltung gegenüber schwächeren Schülerinnen und Schülern kann an folgenden Indikatoren gemessen werden (Fend, 2008, 175):

- „Hier wird viel darüber gesprochen, wie man Problemfällen unter den Schülerinnen und Schülern helfen könnte.
- An dieser Schule zählen nur die Schulleistungen der besten Schülerinnen und Schüler.
- Wer nicht mitkommt, wird an dieser Schule links liegen gelassen.

- Viele Lehrpersonen hier scheinen zu glauben, bestimmten Schülerinnen und Schülern könne man wenig beibringen.
- Viele Lehrpersonen hier empfinden die schwächeren Schülerinnen und Schüler nur als Last.“

Der aktive Gestaltungsanteil der Lehrpersonen ist nach Fend (2008, 32) im Bildungswesen durch institutionelle Vorgaben eingeschränkt. So verlangt das Selektionsverfahren, dass durchgenommenes Wissen prüfbar und die Tests für alle Schülerinnen und Schüler dem Gleichbehandlungsgebot entsprechen müssen. Lehrpersonen dürfen nicht willkürlich beurteilen. Das bedeutet, dass gleiche Leistungen gleich behandelt werden müssen. Die institutionellen Vorgaben durch Regulierung und Kontrollen dürfen, wie Fend (2001, 323) es fordert, den persönlichen Unterrichtsstil und die Leistungserwartung der Lehrpersonen nicht einengen. Ist die Lehrfreiheit gegeben, kann sich die Schulqualität vergrößern. Voraussetzung dazu sind aber eine hohe Leistungserwartung der Lehrpersonen an sich selber und ihre Stützen bei den Lehrprozessen gegenüber den Schülerinnen und Schülern.

Auf das Leistungsverständnis der guten Schule wird im nächsten Kapitel eingegangen.

2.2.4.1 Leistungsverständnis der guten Schule

Gelingt es der Lehrperson für möglichst viele Schülerinnen und Schülern eine wirkungsvolle Stütze auf dem Weg zu einem individuell höheren Leistungsniveau zu sein, ist im Bereich des Unterrichtens das Kernkriterium von Qualität erreicht. Professionelle Hilfestellungen, Fend (2001, 380) nennt sie Krücken, sollen der Schülerin, dem Schüler die Schritte ermöglichen, die er anfangs nicht alleine bewältigen kann. Lernen ist ein Entwicklungsweg, der vom Kind gesteuert wird und aktiv handelnd erlebt wird. Die Eigenaktivität ist entscheidend und Zuhören sowie auch Zuschauen können höchstens einen Beitrag zum Lernerfolg leisten. Fend (ebd. 380) bezieht sich auf Wygotski (1991, 236-245) und sieht die Lehrperson als Entwicklungshelfer, die dank kluger Hilfestellungen den Entwicklungsweg der Schülerin, des Schülers bedeutsam vorantreiben kann. Die kognitiven Lehrstrategien können als Hilfestellung nicht umfassend genügen. Lernen ist stark an die motivationalen und emotionalen Prozesse verknüpft. Der Drang der Kinder nach Autonomie, nach Akzeptanz und Selbstwert sind grundlegende Bedürfnisse, welche die Qualität der Lernprozessbegleitung beeinflussen.

Nach Fend (2008, 214-215) muss im pädagogischen Bewusstsein der Lehrpersonen klar sein, dass die Schule immer wieder neu geschaffen werden muss. Die Kinder und Jugendlichen haben ihre individuelle Lernausgangslage und Bedürfnisse mit Vollkommenheiten und Unvollkommenheiten. Diese Voraussetzung verlangt nach Handlungs- und Interpretationsspielräumen, damit eigene Verfahren und Gestaltungskonzepte entwickelt und umgesetzt werden können. Die Haltung im Kollegium muss von einer gegenseitigen Solidarität geprägt sein, welche die berufliche Autonomie unterstützt.

2.2.4.2 Leistungsvielfalt im Unterricht

Prengel (2006, 15 Hervorh. i. Orig.) entwickelt mit dem Begriff der ‚Pädagogik der Vielfalt‘ einen wirkungsvollen Ansatz der Pädagogik im demokratischen Prinzip, die im Gegensatz zur Gleichschaltung die Gleichberechtigung in der Wahrung der Individualität ermöglicht. In einer Schulklassse ist durch der Vielfältigkeit der Kinder auch von vielfältigen Leistungen auszugehen. Jedes Kind hat seinen besonderen Lebensweg, seine persönlichen Lernzugänge, es erschliesst eigenständig die Welt, lebt in seinen Themen und in seinem Rhythmus (vgl., Carle, 2005, 55). Die verschiedenen Erfahrungen schaffen in den Lerngruppen eine spezifische Dynamik. Im Unterricht müssen diese Prozesse koordiniert werden. Dass die Vielfältigkeit der Menschen und deren Prozesse auch vielfältige Leistungen nach sich zieht, ist unbestritten.

Der schulisch bedeutungsvolle Leistungsbegriff ist stark eingeengt. Punktgenau wird in der Schullaufbahn nach eindeutigen Resultaten beurteilt, welche die Lehrperson in ihrem Unterricht bestimmt hat. Die Benotung basiert oft auf einer zufällig erstellten Rangliste. In der Schulforschung wird an dieser engen Ausrichtung der Beurteilung festgehalten. Die Entwicklung neuer Möglichkeiten einer reichhaltigen Leistungsdokumentation wird zuwenig gefördert. Carle (2005, 55) empfiehlt der Schulforschung, diejenigen Lehrpersonen zu unterstützen, die den Kindern und sich selbst vielfältige Leistungsmöglichkeiten anbieten und auch die leistungsbezogenen Prozesse in die Beurteilung aufnehmen wollen. Die Förderung der individuellen Lernleistung müsste deutlicher in den Vordergrund gestellt werden. Durch Entwicklungsbeschreibungen könnte im Sinne der Binnendifferenzierung die Lernbegleitung dokumentiert werden. Im Gegensatz zu den Lehrplänen könnten Entwicklungsbeschreibungen die individuellen Lernprozesse besser interpretieren. Die Förderung der individuellen Lernleistung hat

beispielsweise in Schweden einen höheren Grad erreicht als in unseren Schulen. Diese Einschätzung von Carle (ebd., 56) kann ich bestätigen. Mein zehnjähriger Erfahrungsaustausch mit einer Grundschule aus Malmö hat mir diesbezüglich wesentliche Unterschiede bestätigt. In unseren Schulen geht es noch darum, wie Integration und äussere Differenzierung in Beziehung gebracht werden könnten. Die Wahrnehmung der Differenz und die Toleranz ihr gegenüber steht im Vordergrund.

Unter Leistung wird, wie Carle (2005, 56-57) beschreibt, nicht nur das Ergebnis einer Tätigkeit verstanden, sondern auch das Tätigsein selbst. Die Unterschiedlichkeit von Leistung eröffnet uns die Möglichkeit, ein flexibles Handlungsspektrum in der Bewertung einzusetzen. Die Leistungsvielfalt lässt sich nicht nur auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder zurückführen. Eine Reduktion des Begriffs der Leistungsvielfalt auf quantitative Merkmale, auf Rangierung durch Benotung, auf die individuelle oder kollektive Leistung kann die Leistungsfähigkeit eines Menschen nicht umfassend beschreiben. Sie ist keine unveränderbare Eigenschaft, auch wenn sie in der aktuellen, konkreten Situation festschreibenden Charakter vorgibt. Die Schulleistung wird trotzdem eng auf einen bestimmten Bereich eingegrenzt. Es ist das von den jeweiligen Lehrpersonen vermittelte Wissen, welches punktgenau geprüft wird. Die Note erlaubt wohl Rückschlüsse auf die Anzahl Fehler in einem Diktat. Die Fragen zum Lernprozess und zur Bedeutung der Rechtschreibung für das Kind werden mit der Note nicht beantwortet.

Es ist nach Carle (2005, 56-57) bekannt, dass komplexere Leistungen durch verschiedene Bewerter unterschiedlich benotet werden. Als Bezugsnorm gilt oftmals die Klasse, in der die Leistung erhoben wird. Der Entwicklungsprozess des Kindes wird dabei nicht erforscht und fachspezifische Argumente fliessen in die Leistungsbeurteilung nicht ein, weil sie nicht ohne Vorbehalte auf die Lehr-Lernprozesse übertragen werden können. Der Begabungsbegriff wird in der Forschung immer differenzierter untersucht. Das Begabungspotenzial des Kindes wird wesentlich von Umweltmerkmalen beeinflusst. Dabei ist neben der Begabung des Kindes das Klassenklima als Umweltmerkmal ein bedeutungstragender Faktor, der die Leistung beeinflusst. Die Begabung ist nicht statisch. Dies zeigt sich in der Aufgabenzuwendung des Kindes mit der Sache. Sie entsteht in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Die Schule ist gefordert, dass jedes Kind seine optimale Lernleistung erbringen kann. Das Klassenklima und die motivational wirkende Aufgabenzuwendung des Kindes gehören unter anderem in den

Bereich der Didaktik. Die Lehrpersonen haben also die lernförderliche Unterrichtsgestaltung zu leisten, damit die Voraussetzung für gute Leistungen der Schülerinnen und Schüler geschaffen werden (vgl. ebd., 58).

Wenn die Schulklasse, die Eltern und die Lehrpersonen sich nicht als Lerngemeinschaft erleben, die verbunden sind mit gemeinsamen Interessen, liegt das vielfach an den schulischen Lehrplänen. Lehrpersonen sehen sich oft im Zwang, die Vorgaben des Lehrplans erfüllen zu müssen. Dies führt zu kleinschrittigen Planungen und Vorgehensweisen, zu Anpassungen und Einengungen auf ein schmales Schulwissen. Sachunterricht und musische Fächer stehen schon vom ersten Schuljahr an im Schatten des Schriftspracherwerbs und des mathematischen Basiswissens mit einseitiger Ausrichtung auf die Arithmetik. Die Autorenteams der Mathematikbücher sind für diese Einschränkung mitverantwortlich. Der Klassenunterricht bezieht die Kinder in diesen reduzierten Schulstoff ein. Carle (2005, 60) verweist darauf, dass sich der Unterricht nur dann angemessen entwickelt, wenn die enge Input-Orientierung aufgegeben wird und einem offenen, flexiblen und reichhaltigen Leistungsbegriff Platz macht. Eigentlich kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen davon Kenntnis haben, dass die Schulleistungen mehrdimensional sind und die Kinder nicht ausschliesslich mit abrufbarem Wissen getestet und beurteilt werden dürfen. Der Alltag zeigt aber auf, wie zäh der Weg sich gestaltet, dem Anspruch der Gesellschaft auf eine bestmögliche Entwicklungschance der Kinder gerecht zu werden. Könnte es sein, dass die Akzeptanz der Heterogenität und der Vielfalt der Begabungen zwar eine Tatsache ist, jedoch zur Verunsicherung der tradierten Vorstellungen führt?

Im folgenden Kapitel wird besprochen, weshalb die Leistungsbeurteilung an die individuell abgestimmten Lernziele angepasst werden muss. Kindern mit LRS wird mit dieser pädagogischen Haltung ermöglicht, dass Nachteilsausgleichsmassnahmen in der Beurteilung kaum eingesetzt werden müssen.

2.2.5 Integrationspädagogik fordert Veränderungen in der Leistungsbeurteilung

Die Integrationspädagogik geht vom Verständnis aus, dass es eine Schule für alle Kinder gibt, wo Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen. Das gelegentliche Beisammensein an Schulanlässen schafft noch nicht Integrationspädagogik. Auch nicht der kompensatorische Unterricht, der den Anschluss an die homogene Jahrgangsklasse ermöglichen soll, ist damit gemeint. Integrativer Unterricht will viel mehr und hat

Konsequenzen für das Bildungswesen. Die Heterogenität in der Zusammensetzung der Kinder erlaubt es nicht, homogene Jahrgangsklassen zu führen. Die Lernziele müssen mit dem einzelnen Kind passend abgestimmt sein. Prengel (2006, 139) spricht vom Prinzip des zieldifferenten Lernens. Die integrative Schulklasse kennt die allgemeingültigen Lernziele, die alle Kinder im gleichen Zeitraum erfüllen müssen, nicht mehr. Die Lernausgangslagen sind zu verschieden. Die Akzeptanz von Lernweisen der Kinder mit einer Behinderung werden in der Integrationspädagogik vorausgesetzt, wie auch die Differenz in der Einzigartigkeit der Kinder. Prengel (ebd., 140) fordert Veränderungen im Bereich der Didaktik, in der Zusammenarbeit der Unterrichtenden und in der Leistungsbeurteilung. Die Didaktik ist auf Individualisierung und ausgewogen auf die differenzierende Erhaltung der Gemeinsamkeit ausgerichtet. Die Didaktik der Sonderpädagogik ist mit der allgemeinen Didaktik verwoben, denn eine Trennung zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik ist nicht zu rechtfertigen. Die Lehrpersonen unterrichten im Team und in Kooperation mit den Lehrpersonen für Spezialunterricht. Die Ziffernnoten gehören abgeschafft, weil sie die individuellen Lernmöglichkeiten des Kindes nicht berücksichtigen können. An Stelle der Ziffernnoten werden Berichte, die auf die individuellen Lernziele Bezug nehmen, verfasst. Die Erfolge der integrativen Pädagogik werden für die behinderten sowie die nichtbehinderten Kinder in den Schulleistungen und im psychosozialen Bereich nach Prengel (ebd., 143) von verschiedenen Autorinnen und Autoren beschrieben (Haeberlin, 1991, 167-189; Prengel, 1990, 209ff; Wocken, 1987, 276-305).

Wenn von der Schule gesprochen wird, ist nach Prengel (2006, 144) die hierarchische Einteilung in höhere und niedere Schulniveaus gemeint. Die Ausgrenzung eines Teils der Kinder in die ausdifferenzierten Sonderschuleinrichtungen wird kaum erwähnt. Eigentlich könnte man hier von zwei Gruppierungen sprechen. Die kleinere Gruppe gehört zu den Körperbehinderten. Die Mehrheit sind Lernbehinderte. Von Bedeutung ist hier die Gruppe von Kindern, die soziokulturell benachteiligt sind und deshalb die kognitiven Anforderungen der Lehrpläne nicht erfüllen können. Dabei werden die Folgen, welche die Institution Schule auf diese Kinder ausübt, gerne ausgeklammert. Kinder mit Teilleistungsstörungen, wie zum Beispiel Legasthenie und Dyskalkulie, können der Gruppe mit Lernbehinderungen dazugezählt werden. Sie fühlen sich als Schulversager, als minderwertig, und sie sind Diskriminierungen ausgesetzt (vgl. ebd., 145). Der Förderunterricht durch schulische Heilpädagoginnen und schulische Heil-

pädagogen leistet oft einen belastenden Beitrag. Die Kompetenz für das Lernen übernimmt die Speziallehrkraft und die Eigenaktivität kann sich nur wenig entfalten. Die Kinder sind auf ihren Defekt fixiert und das oft schmerzhaftes Üben bei der Bewältigung ihres Defizits verunsichert auf der Ebene des Selbstwertes. Die Festschreibung auf die Teilleistungsstörung nimmt den Kindern die Möglichkeit, an ihre Selbstwirksamkeit zu glauben (vgl. ebd., 154). Die Klassifizierung in Behindertengruppen greift zu kurz. Die Regel- und Sonderschulen können mit ihrem Kategoriensystem der Realität der Vielfalt der Individualität und der Wechselwirkung der Umweltfaktoren im Zusammenhang mit dem Individuum nicht gerecht werden. Die Pädagogik der Vielfalt geht vom Ansatz aus, „dass jede Person einmalig ist, dass alle den Austausch mit Verschiedenen brauchen, dass zukünftige Entwicklungen nie vollständig prognostiziert werden können.“ (ebd., 155).

2.2.6 Heterogenität und mehrperspektivische Leistungsbewertung

Prengel (2005, 29-31) sieht aus der Perspektive der Integrationspädagogik geeignete Grundlagen für ein Leistungsverständnis, das den schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gegenüber gerecht werden kann. Ein mehrperspektivisches Verständnis von Leistungen, das von der Beziehungsdimension der Heterogenität ausgeht, gehört wie vorangehend besprochen zu ‚Guten Ordnungen‘. Lehrkräfte sollen mit diesem Leistungsverständnis den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich angstfrei entwickeln zu können. Sie erhalten anstelle von Diskriminierung Stärkung, in schwierigen Situationen Halt und die ihnen zustehende Unterstützung.

Prengel skizziert dazu „fünf Perspektiven der Schülerinnen- und Schülerbewertung“ (ebd., 29-31):

- Die Perspektive der Menschenrechte:
Sie ist die Grundlage in der Pädagogik und geht davon aus, dass die Würde des Kindes unantastbar ist. Unabhängig von der sozialen Herkunft und seiner Leistungsfähigkeit ist jedes Kind gleich wertvoll. Eine Diskriminierung oder Herabsetzung darf nicht geduldet werden. Jedes Kind wird als Person mit eigener Würde respektiert und unabhängig vom individuellen Leistungsstand.

- Die Perspektive der Zugehörigkeit:
Jedes Kind wird als integrale Persönlichkeit in der Schul- und Klassengemeinschaft anerkannt und lernt andere zu anerkennen. Die Schule schafft dazu Rituale, die der Demokratie angemessen sind.
- Die Perspektive der individuellen Lernprofile:
Folgende Fragen sind zu stellen:
„Was ist die Lernausgangslage des einzelnen Kindes? Was tut es konkret? Was kann es?
Welche Lernschritte hat das einzelne Kind in einer bestimmten Zeit gemacht?
Hat das Kind an seiner persönlichen Leistungsgrenze gearbeitet?
War die pädagogische Umgebung passend für dieses Kind gestaltet?“ (ebd., 30).
- Die Perspektive der fairen Konkurrenz:
In einer heterogenen Lerngruppe sollen nur ähnlich begabte Kinder miteinander zum Leistungsvergleich aufgefordert werden. Beim Wettstreiten spornen sie sich gegenseitig an. Kinder mögen die Konkurrenz, verlangen hingegen eine Kultur der Fairness. Für sie ist es einsichtig, dass ein Wettkampf fair ausgetragen werden muss. Der Sieger und der Verlierer dürfen nicht schon vorher bekannt sein. Deshalb lassen sie den Schwächeren oft Vorsprung, damit die Spannung für den Wettkampf aufgebaut werden kann. Körperliche Kämpfe werden fair ausgetragen, weil die Kinder freiwillig Regeln aufstellen.
- Die Perspektive der normierten Leistungsvergleiche:
Die nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien erhalten in der politischen Bildungsdiskussion eine hohe Aufmerksamkeit. Die vergleichende Leistung ist auch in heterogenen Klassen ein wichtiger Bestandteil der Bewertung. Sie stützt sich auf die definierten Vorgaben des Lehrplans. Im Bezug auf die Altersnorm wird der kognitive Entwicklungsstand festgehalten. Es besteht die begründete Gefahr, dass diese Perspektive der Leistungsvergleiche, welche durch eine einseitige und vereinfachende Vorgehensweise gekennzeichnet sind, die Kinder nicht ganzheitlich erfassen kann.

Wenn der Anspruch für eine mehrperspektivische Leistungsbewertung erfüllt werden muss, sind zusätzlich die Perspektiven der Menschenrechte, der Mitgliedschaft und die Fragen zur Lernausgangslage zu berücksichtigen. Ohne diese Perspektiven werden die Schulen wegen der Gleichschaltung auf normiertes Testen von einseitig deklarativen

Wissens kulturell verarmen. Sie werden zu einer Angst machenden Institution. Die Qualität der Lernprozesse wird zerstört, Heterogenität, Kreativität und eine lebendige Schulatmosphäre haben keinen Platz. Die Vereinfachung auf die normierten Leistungsvergleiche ist ungeeignet, junge Menschen auf die Herausforderungen der Individualitätsprozesse moderner Gesellschaften vorzubereiten. Prenzel (vgl. ebd. 31) fordert eine Haltung, die einerseits Leistungsvergleiche nicht ablehnt, gleichzeitig aber ihre alleinige Bedeutung in Frage stellt. Die moderne Gesellschaft anerkennt die individuellen Besonderheiten der Kinder und Erwachsenen. Daraus entwickelt sich die Haltung, dass wir vielfaltsfähig werden müssen. Die Pädagogik der Vielfalt wird in diesem Sinn als eine Form von Menschenrechtsbildung begriffen.

2.2.7 Umsetzung einer neuen Kultur der Leistungsbeurteilung

Die Gemeinsamkeit muss in der Klasse bewusst gelebt werden. Sie gehört als wesentliches Element der Integrationspädagogik zum Schulalltag. Die Kinder sollen nicht auf ihrem Lernniveau isoliert arbeiten. Gesprächskreise und Vorlesekreise eignen sich nebst der Projektarbeit bestens zur Herstellung von Gemeinsamkeit in Klassen mit unterschiedlichem Lernstand. Es besteht ständig die Gefahr, dass sich die Lehrpersonen am Durchschnitt der Regelklasse orientieren und somit die langsam Lernenden als eigene homogenen Subgruppe vom Klassengeschehen abgespalten werden (vgl. Prenzel, 2006, 161). Die vergleichende Leistungsbewertungen, insbesondere die Selektion wirken sich belastend aus. Die Zeitbeschränkung des Lernens hat für langsam Lernende besonders ungünstige Konsequenzen in Bezug auf die Beurteilung. Die persönliche Anstrengung und seine Lerngeschichte wird durch die vergleichende Leistungsbewertung nicht berücksichtigt. Die positive Beziehung des Kindes zur Lehrperson wird durch negative Bewertungen empfindlich gestört (vgl. Fend, 2008, 265).

Integrative Didaktik lässt sich im Bereich der Leistungsbeurteilung am besten mit Berichtzeugnissen verwirklichen. Der individuelle Lernfortschritt kann mit Ziffernnoten und summativer Beurteilung nicht gewürdigt werden (vgl. Prenzel, 2006, 162). Die Integrationspädagogik beweist, dass eine grosse individuelle Lernentwicklung und Leistungssteigerung in Klassen mit verschiedenen Lernvoraussetzungen möglich ist. Seit Jahrzehnten gehört zu einer durchdachten Pädagogik, dass das Kind bei seinem Lernstand, bei seiner Lernentwicklung abgeholt und die Unterschiedlichkeit der Kinder

berücksichtigt wird. Neu ist aber die Spannweite, welche alle Kinder mit einbezieht. Eine Didaktik, die zieldifferentes Lernen als Merkmal hat, ermöglicht eine demokratische Schule für alle Kinder, eine Einheitsschule (vgl. Prengel, 2006, 170). Beispielsweise sind für Kinder mit Lese-Rechtschreibeschwierigkeiten nach Lichtsteiner Müller (2011, 117) alternative und individualisierte Leistungsnachweise gefragt. Die Beurteilung und die Notengebung sollen sich nach den individuellen Lernvoraussetzungen richten und können so den Bedürfnissen der Kinder mit Dyslexie entsprechen. Die Autorin (vgl. ebd., 117) schlägt mündliche statt schriftliche Leistungsnachweise vor. Allen Kindern der Klasse sollte die Wahlmöglichkeit von verschiedenen Bewertungsformen angeboten werden. Damit würden die Diskussionen für eine sogenannt gerechte, also eine einzige summative Form der Beurteilung für alle, keine Grundlage mehr haben. Wenn die Testanlage offen formuliert ist und verschiedene Lösungswege und Antworten daraus resultieren können, wird bewertet was richtig ist und nicht die Summe der Fehler.

2.2.7.1 Leistungserfassung, Leistungsdokumentation

Der Leistungsbegriff umfasst vielfältige Aspekte. In den Schulen besteht nach Carle (2005, 60-63) Unsicherheit, was geleistet werden soll, und welche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden dürfen. Wie kann Leistungsvielfalt überprüft werden? Wie kann die Selbstanforderung gegenüber der Fremdanforderung unterstützt werden, damit die Schülerinnen und Schüler durch ihre Leistung ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern? Die Art der Anforderung wirkt sich auf die künftige Leistung aus. Leistung wird heute neu definiert. Es vollzieht sich ein Wandel weg vom isolierten Faktenwissen, welches mit eindeutig richtigen oder falschen Resultaten bewertet werden kann. Es zählt die engagierte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, die Transferleistung auf eine neue Aufgabe. Alle Anstrengungen der Schülerinnen und Schüler, die ihre steigende Selbstorganisation im Lernprozess sichtbar machen, sowie das Lernen in der Kooperation, müssen in der Leistungserfassung einbezogen werden. Diese Bereiche sind aner kennenswerte und hohe Leistungen. Das deklarative Wissen wird in Zukunft weniger Bedeutung haben. Die Lehrpersonen sind gefordert, die Leistungserfassung auf das prozedurale Wissen zu fokussieren. Der enge Schulleistungsbegriff kann der Anerkennung von vielfältigen Leistungsaspekten nicht mehr gerecht werden. Carle (ebd., 61-62) empfiehlt den Einbezug der Schülerinnen und Schüler bei der Leistungsdokumentation. Sie bezieht sich auf die bekannte Form des Portfolios. In einer Mappe sammeln die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten und

präsentieren die Erkenntnisse der Klasse oder den Eltern. Die Lehrperson erhält die Möglichkeit, im Gespräch die Lernprozesse der Schülerin, des Schülers besser zu verstehen. Ihre Reflexionsprozesse und ihre Planung für eine bestimmte Vorgehensweise der Leistenden bleiben uns ohne diese Gespräche verborgen. Im Portfolio wird das ausserschulisch erworbene Wissen sichtbar. Weil angewendetes Wissen nur zum Teil reines Schulwissen ist, erhält die Leistungserfassung im Notensystem ein Legitimationsproblem.

Carle (vgl. ebd., 65-66) sieht in der Entwicklung von Leistungsdokumentationen in heterogenen Klassen Handlungsbedarf. Sie müssen einfach handbar und für alle Beteiligten verstehbar sein. Die Leistungsentwicklung in den verschiedenen Lernbereichen könnten mit Checklisten und Dokumentationsrastern erfasst werden. Neue Lehrpläne sollten koordiniert mit der Gestaltung von geeigneten Instrumenten zur Leistungsdokumentation für die individualisierte Unterrichtsplanung entwickelt werden.

Die Pädagogik der Vielfalt wendet sich gegen Definitionen. Der einzelne Mensch ist unbestimmbar und eine Charakterisierung ist nur in der Beschreibung seiner Entwicklungsdynamik und seiner sozialen Umwelt möglich (vgl. Prengel, 2006, 191). Die Pädagogik der Vielfalt lehnt Leitbilder ab. Die Lernprozesse des Individuums sind nicht vorausbestimmbar. Zieldiskussionen erübrigen sich.

Die Didaktik des Offenen Unterrichts kann auch mit „freilassender Didaktik“ charakterisiert werden. Die didaktischen Möglichkeiten finden sich in der Reformpädagogik: „Fächerübergreifende Projekte, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Frontale Phasen, Gesprächskreise, gleitender Unterrichtsbeginn, verbale Beurteilungen, Individualisierung und Differenzierung mit Hilfe eines reichhaltigen Materialangebots und werkstattartiger Klassenraumgestaltung“ (Prengel, 2006, 193 Hervorh. i. Orig.). Traditionelle Ziffernzeugnisse sind in der Pädagogik der Vielfalt nicht anwendbar. Mit Berichten werden die erreichten Kompetenzen des Kindes beschrieben. Die summative Beurteilung des Faktenwissens soll durch offene Formen der Leistungsbeurteilung ersetzt werden, welche der Leistungsvielfalt besser entsprechen können. Hier stellt sich die Frage der Umsetzbarkeit der zieldifferenten Beurteilung.

Im nächsten Kapitel werden die rechtlichen Aspekte beleuchtet, damit die Legitimationsfrage für die zieldifferente Beurteilung geklärt werden kann.

3 Bildungschancengleichheit und Diskriminierungsverbot

Die Chancengleichheit ist ein zentraler Begriff in der Bildung. Dieser Begriff wird allerdings in unterschiedlicher Weise verwendet. Gerade im Zusammenhang mit dem Prüfungsrecht wird er oft im Sinn einer formalen Gleichheit verstanden. Die formale Bildungschancengleichheit im Prüfungsrecht sieht vor, dass für alle Prüflinge, unabhängig von unterschiedlichen Ausgangslagen, die gleichen Bedingungen und Bewertungsmassstäbe gelten. Die Chancengleichheit ist in diesem Sinn eine absolute Form der Gleichbehandlung.

Chancengleichheit kann aber auch materiale Gleichheit bedeuten, bei der tatsächliche Unterschiede Berücksichtigung finden und Ungleichheiten beseitigt werden müssen. Die materiale Bildungschancengleichheit zielt im öffentlichen Bildungssystem auf die Chancengleichheit für alle Personen. Hördegen & Richli (2011, 69) beziehen sich dabei auf Personen mit Lernschwierigkeiten oder mit Behinderungen, aber auch auf Personen die besonders begabt sind. Für den Unterricht steht die individualisierende Förderungschancengleichheit im Vordergrund (Förderungs- bzw. Wegchancengleichheit). Auf die Startchancengleichheit und auf die Ergebnischancengleichheit wird nicht näher eingegangen. In der Schweizerischen Bundesverfassung (BV) wird in den Sozialzielen festgehalten, dass sich Kinder und Jugendliche nach ihren Fähigkeiten bilden können sollen (Art. 41 Abs. 1 lit. f BV) und sie in ihrer Entwicklung zu fördern sind (Art. 41 Abs. 1 lit. g BV). Die individualisierende Förderungschancengleichheit kommt in verschiedenen Gesetzesbestimmungen in kantonalen Volksschulgesetzen zum Ausdruck.

In der Rechtslehre wird zum Teil immer noch die Haltung vertreten, dass die Chancengleichheit im Unterricht und die Chancengleichheit in der Prüfungssituation auseinander gehalten werden müsse. Es sei richtig, in der Bildung, also im Unterricht, auf die individuellen Bedürfnisse und die unterschiedlichen Begabungen durch spezielle Förderung Rücksicht zu nehmen. Wer durch die besonderen Förderkurse den Nachteil ausgeglichen habe, soll aber an der Prüfung streng nach den gleichen Massstäben beurteilt werden. Diese Gleichbehandlung sei nach ihrer Auslegung notwendig, weil die Prüfung den Zugang zu weiterer Ausbildung und Prestige ermögliche (vgl. Hördegen & Richli, 2011, 70). Es wird hingegen in der rechtlichen Diskussion ebenfalls und zunehmend anerkannt, dass im Einzelfall eine formale Gleichbehandlung für eine Person mit Einschränkungen zu einer Benachteiligung beim Erbringen des Leistungs-

nachweises führen kann. Die material verstandene Chancengleichheit räumt dem eingeschränkten Prüfling spezielle Prüfungsmodalitäten ein. Sie sollen ermöglichen, dass diese Person mit gleichen Chancen die Prüfungsanforderungen leisten kann. Die strikte formale Gleichbehandlung kann nur für den Normalfall angewendet werden (vgl. ebd., 70).

Die Bildungschancengleichheit lässt sich verfassungsrechtlich aus dem Rechtsgleichheitsgebot (Art. 8 Abs. 1 BV) ableiten. Hördegen & Richli (2011, 70) beziehen sich in ihrer Begründung auf weitere Verfassungsnormen, auf die im Folgenden nicht weiter eingegangen wird. Zur Rechtsgleichheit als allgemeines Gleichheitsgebot tritt das Diskriminierungsverbot (Art. 8 Abs. 2 BV). Dieses gewährt einen besonderen Schutz gegen Ungleichbehandlungen aufgrund bestimmter Merkmale und schützt etwa vor einer Benachteiligung wegen einer Behinderung. Weiter konkretisiert auch Art. 19 BV die Bildungschancengleichheit für Schülerinnen und Schüler der Grundstufe, indem diese Verfassungsbestimmung einen Anspruch auf genügenden Unterricht während der obligatorischen Schulzeit gewährleistet.

3.1 Sind Dyslexie und Dyskalkulie im Rechtssinn eine Behinderung?

Niemand darf wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung diskriminiert werden (Art. 8 Abs. 2 BV). Hördegen & Richli (2011, 70) gehen mit der herrschenden Rechtslehre davon aus, dass der Begriff der Behinderung umfassend zu verstehen ist. Körperliche, geistige und psychische Beeinträchtigungen dürfen im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben nicht zur Diskriminierung, d.h. zur Herabminderung oder Ausgrenzung einer Person führen. Die Autoren verweisen auf einen Entscheid des Verwaltungsgerichts Zürich, welches Teilleistungsstörungen wie Dyslexie und Dyskalkulie verfassungsrechtlich als Behinderung eingestuft haben. In Deutschland wird in der Lehre und der Rechtsprechung bei Dyslexie und Dyskalkulie von einer Behinderung ausgegangen. Langenfeld (2007, 213ff) geht ebenfalls davon aus, dass hier das Diskriminierungsverbot zur Anwendung kommt.

3.2 Bedeutung des Diskriminierungsverbots für Behinderte

Jede direkte oder indirekte Schlechterbehandlung ist unzulässig. Hördegen & Richli (2011, 72) leiten daraus im Prüfungswesen für die Verantwortlichen der Schule die Pflicht ab, auf die tatsächlichen Besonderheiten Behinderter einzugehen. Unter Berück-

sichtigung des Kindeswohls sollen differenzierende Regelungen die Berücksichtigung behinderungsbedingter Unterschiede ermöglichen und dadurch eine Benachteiligung verhindern. Das Unterlassen einer Differenzierung, also eine Ausrichtung auf allgemein geltende Prüfungsbedingungen, kann sich ungleich auswirken und damit einer indirekten Diskriminierung gleichkommen.

3.3 Nachteilsausgleich und Privilegierungen

Fördermassnahmen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen dürfen gegenüber den anderen Kindern, die keinen Bedarf für besondere Massnahmen haben, keinen Vorteil ergeben. Andernfalls wird im rechtlichen Sinn von einer Privilegierung gesprochen. Als Beispiel für eine Privilegierung wird von Hördegen & Richli (2011, 77) die Befreiung oder Verringerung von allgemeinen Leistungsanforderungen genannt, die der Prüfling wegen seiner Behinderung kaum erfüllen kann. Es entsteht gegenüber Nichtbehinderten eine Bevorzugung, weil bei ihnen auf eine Leistungsanforderung verzichtet wird. In Deutschland wird die Befreiung von bestimmten Prüfungs- oder Leistungsanforderungen mit dem Begriff Notenschutz umschrieben (vgl. Langenfeld, 2007, 222-225). Bei Schülerinnen und Schülern mit Dyslexie wird beispielsweise auf die Bewertung der Rechtschreibung im Sinn des Notenschutzes verzichtet. Privilegierungen gehen über die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs hinaus. In der Schweiz wird die Meinung vertreten, dass sich ein Anspruch auf Privilegierungen nicht aus der Verfassung ergibt. Der Förderungsauftrag von Art. 8 Abs. 4 BV ermöglicht jedoch, dass auf gesetzlicher Grundlage unter gewissen Voraussetzungen, insbesondere der Wahrung der Verhältnismässigkeit, eine Privilegierung für Behinderte vorgesehen werden kann. Es ist aber umstritten, ob in jedem Fall eine Grundlage in einem formellen Gesetz erforderlich ist oder ob eine Regelung auf Verordnungsebene ausreichend sein könnte. Massgebend wird sein, dass eine individuelle und massvolle Regelung zum Beispiel für einen Notenschutz in der Öffentlichkeit nachvollziehbar sein muss.

„Angemessene Massnahmen zum Ausgleich von Benachteiligungen von Behinderten stellen keine Ungleichbehandlung von Nichtbehinderten nach Art. 8 Abs. 1 BV dar (Art. 5 Abs. 2 BehiG)“ (Hördegen & Richli, 2007, 76). Der Ausgleich von Benachteiligungen ist in der Gesetzgebung zur Berufsbildung spezifisch geregelt. Die Integration in der Gesellschaft und in der Berufswelt wird durch die Beseitigung von Benachteiligungen bezogen auf Menschen mit Behinderungen ermöglicht. Hördegen & Richli (ebd., 76)

verweisen auf das Behindertengleichstellungsgesetz (Art. 2 Abs. 5 BehiG) und auf Art. 35 Abs. 3 der Berufsbildungsverordnung, welche die gesetzliche Grundlage zur Bildungschancengleichheit und zum Benachteiligungsverbot im Bereich der Berufsbildung darstellen. Für die Abschlussprüfungen sind besondere Hilfsmittel oder genügend Zeit angemessen vorzusehen. Die Prüfungserleichterungen sind in den Gesetzen entwicklungsoffen formuliert und lassen den Verantwortlichen Spielraum für eine flexible und angemessene Ausgestaltungen der Prüfung.

Die klare Gesetzgebung der Berufsbildung im Bereich des Benachteiligungsverbotes müsste meiner Meinung nach konsequenterweise von der Volksschule adaptiert werden. Es ist nicht nachvollziehbar, dass im Gegensatz zur Volksschule in der Sekundarstufe 2 der Nachteilsausgleich gesetzlich geregelt ist.

Hördegen & Richli (2011, 78) sehen im Behindertengleichstellungsgesetz (Art. 2 Abs. 5 lit. b) eine offene Formulierung, die für Menschen mit Teilleistungsstörungen wie Dyslexie oder Dyskalkulie den nötigen Spielraum für Anpassungen zur Vermeidung von Benachteiligungen erlaubt. Dieses Gesetz geht über das bereits vom Diskriminierungsverbot von Art. 8 Abs. 2 BV Geforderte hinaus. Der Abbau von Beschränkungen beim Zugang zum gesellschaftlichen Leben wird somit gesetzlich gefordert.

3.4 Prüfungserleichterungen

Prüfungserleichterungen sind nach Hördegen & Richli (2011, 79) unter zwei verschiedenen Aspekten zu betrachten. Es handelt sich dabei um:

- die äusseren Prüfungsbedingungen
- die materiale Prüfungserleichterung.

Die Anpassung der äusseren Prüfungsbedingungen sind sogenannte formale Prüfungserleichterungen, die aus rechtlicher Sicht den Nachteilsausgleich betreffen. Die materiale Prüfungserleichterung gehört unter Umständen in die Kategorie der Privilegierungen. Die Autoren (vgl. ebd., 79) halten ausdrücklich fest, dass es irrig sei, bei Prüfungserleichterungen generell von Privilegierungen auszugehen. Bei Prüfungen dürfen ausschliesslich nur die vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden getestet werden. Sie haben das Recht auf eine faire Prüfung, die nach dem Grundsatz der Verhältnismässigkeit keine unnötigen und zu hohen Anforderungen beinhalten darf. Die Prüfung muss so konzipiert sein, dass die Lernenden ihre erworbenen Kompetenzen nachweisen können.

3.4.1 Formale Prüfungserleichterungen

Hördegen & Richli (2011, 80-81) verweisen auf eine Rechtsprechung im Fall eines Prüfungskandidaten, der Prüfungserleichterungen wegen Dyslexie zugesprochen erhielt. Dem Kandidaten wurde an einer Lizentiatsprüfung eine Zeitverlängerung gewährt und die sprachlichen Fehler wurden in der Korrektur nicht berücksichtigt. Die Prüfungserleichterung musste von der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich im Rahmen eines Gutachtens überprüft werden. Es wurde festgestellt, dass der Kandidat die Dyslexie grösstenteils überwunden habe, jedoch beim Lesen der lesetechnisch anspruchsvollen Fachliteratur länger Zeit benötige. Die Empfehlung, sprachliche Fehler nicht zu bewerten, wurde übernommen. An der Prüfung wurde dem Kandidaten eine Zeitverlängerung von einer Stunde gewährt. Bei der Bewertung wurden die sprachlichen Fehler irrtümlicherweise berücksichtigt. Die Prüfung musste noch einmal kontrolliert werden. Es konnten ihm auf Grund der berücksichtigten Dyslexie Punkte zugeschrieben werden. Das Verwaltungsgericht des Kantons Zürich musste sich mit dem Fall befassen, weil der Kandidat schlussendlich die Punktzahl zum Bestehen der Prüfung nicht erreichte. Das Verwaltungsgericht kam zum Schluss, dass dem Kandidaten die Prüfungserleichterung wegen seiner Behinderung angemessen berücksichtigt wurde. Er habe unabhängig von seiner Behinderung die Anforderungen der Prüfung nicht erreicht. Die Universität habe das Diskriminierungsverbot und die Aspekte des Behindertengleichstellungsgesetzes in Bezug auf die Behinderung durch die Dyslexie genügend berücksichtigt.

Auf der Ebene des Bundes sind Prüfungserleichterungen für die Berufsbildung nach Art. 35 Abs. 3 BBV festgelegt. Auf kantonaler Ebene bestehen für Prüfungserleichterungen keine gesetzlichen Grundlagen. Das föderalistische System überlässt die Gesetzgebungskompetenz im Bereich der Bildung den Kantonen. Das bedeutet nicht, dass das Verfassungsrecht des Bundes bedeutungslos ist. Die Kantone regeln die Gewährung von Prüfungserleichterungen für Personen mit einer Behinderung, eingeschlossen die Teilleistungsstörungen wie Dyslexie und Dyskalkulie, mit Richtlinien, Weisungen und Ausführungsbestimmungen. Hördegen & Richli (2011, 81) haben die exemplarischen Empfehlungen für Prüfungserleichterungen von verschiedenen Erziehungsdirektionen und kantonalen Beratungsstellen zusammengetragen:

„Zeitzuschlag in allen zeitlich limitierten Prüfungssituationen, Reduktion der Zahl der Prüfungsaufgaben, klarere Prüfungsgliederung, längere Pausen sowie die Benutzung von technischen Hilfsmitteln wie PC, Taschenrechner usw.“ (ebd., 81).

In beruflichen Ausbildungen wird in einigen Richtlinien erklärt, dass nur formale Prüfungserleichterungen erlaubt seien. Die Änderung der Prüfungsform sei möglich, die Prüfungsinhalte dürften nicht verändert werden. In einigen Berufsrichtungen wie Mediamatiker, Informatikerin und Telematiker wird eine Prüfungserleichterung für Personen mit Dyslexie und Dyskalkulie ausgeschlossen. Es gibt sachlich zwingende berufliche Fähigkeiten, die nach Hördegen & Richli (2011, 73-75) berücksichtigt werden müssen. Diese Fähigkeiten gelten als Schutzbedürfnisse des Publikums, weil davon ausgegangen werden muss, dass die Person über die notwendigen Fähigkeiten verfügt. Beispielsweise können körperlich behinderte Personen bestimmte Berufe nicht ausführen. Der Staat könne nicht alle schicksalsbedingten Benachteiligungen ausgleichen. In den allgemeinbildenden Mittelschulen oder Universitäten gelten keine Weisungen, welche die Prüfungserleichterungen ausschliessen. Die Weisungen beinhalten bewusst keine abschliessenden Aufzählungen. Im Einzelfall und angepasst auf die Ausprägung der Beeinträchtigung muss abgeklärt werden, welche Massnahmen des Nachteilsausgleichs sinnvoll und angemessen sind.

Die Rechtslehre anerkennt heute nach Hördegen & Richli (2011, 82) den Nachteilsausgleich für Personen mit einer Behinderung. Sie stützt sich auf das Diskriminierungsverbot, das Benachteiligungsverbot und das Behindertengleichstellungsgesetz. Der Nachteilsausgleich sei mit formalen Prüfungserleichterungen zu ermöglichen. Genannt werden in der Literatur folgende zulässige Massnahmen: Zeitzuschlag (beispielsweise eine Schreibzeitverlängerung), die Benützung von Hilfsmitteln (PC für die Textverarbeitung, Textvorlagen und Formeln), die Unterstützung durch eine Schreibkraft und längere Pausen.

Bei der Ausgestaltung der Prüfungserleichterungen ist das Ausmass der Funktionsbeeinträchtigung, sowie die Anforderungen des Leistungsnachweises zu berücksichtigen. Die Rechtslehre unterstreicht, dass ohne die Kompensation des Handicaps die Prüfung in keiner Weise die Fähigkeiten der behinderten Personen zutreffend ermitteln kann. Der Nachteilsausgleich verfälsche deshalb den Aussagewert der

Prüfung nicht. Der Nachteilsausgleich ermöglicht erst, dass die Prüfungskandidatin, der Prüfungskandidat durch die angemessene Ausgleichsmassnahme seine Fähigkeiten unter Beweis stellen kann (vgl. Hördegen & Richli 2011, 83). Eine generelle Einschränkung der Leistungsfähigkeit bei Begabungsdefiziten erlaubt einen Nachteilsausgleich nicht, wenn die Fähigkeiten für die Ausübung des zukünftigen Berufes höhere Begabungskompetenzen verlangen. Bei Einschränkungen, welche den Nachweis der vorhandenen Fähigkeiten erschweren, ist der Nachteilsausgleich Bestandteil der angepassten Prüfungsform. Dies betrifft Personen mit Teilleistungsstörungen wie Dyslexie oder Dyskalkulie (vgl. ebd., 83).

3.4.2 Materiale Prüfungserleichterungen

Die materiale Prüfungserleichterung zeichnet sich durch eine inhaltliche Anpassung der Prüfungsanforderung aus. Bei der im Kapitel 3.4.1 besprochenen formalen Prüfungserleichterung handelt es sich um einen Nachteilsausgleich. Die materiale Prüfungserleichterung hingegen ist eine eigentliche Privilegierung. Hier stellt sich die Frage, ob ein Notenschutz bei behinderten Personen rechtlich zulässig ist. Der Notenschutz beinhaltet eine generelle oder teilweise Notenbefreiung, zum Beispiel bei Schülerinnen und Schülern mit einer Teilleistungsstörung, wie der Dyslexie. In sprachrelevanten Fächern wird die Rechtschreibung nicht oder teilweise unter bestimmten Gesichtspunkten bewertet.

Die Autoren Hördegen & Richli (2011, 83) beziehen sich bei ihrer Diskussion auf das Diskriminierungsverbot von Art. 8 Abs. 2 BV oder auf das Benachteiligungsverbot von Art. 2 Abs. 5 des Behindertengleichstellungsgesetzes. Beim Notenschutz handle es sich nicht um die formale Prüfungserleichterung. Sie sehen aber im Notenschutz immer noch einen Nachteilsausgleich, weil in der Summe die Prüflinge die gleichen kognitiven Anforderungen für den Leistungsnachweis zu erfüllen haben. In einigen Kantonen ist eine differenzierte Gewichtung von verschiedenen Leistungskomponenten für Schülerinnen und Schüler mit Dyslexie vorgesehen, wie etwa mehr mündliche statt schriftliche Leistungen. Die allgemeinbildenden Mittelschulen begründen diese Massnahme, dass im Grundsatz die Summe der unterschiedlich gewichteten Anforderungen bei allen Schülerinnen und Schülern gleich bleibt. Die teilweise Ersetzung der schriftlichen durch mündliche Prüfungsaufgaben widerspricht nicht dem Grundsatz der Chancengleichheit. Diese Massnahme sieht nicht einer Freistellung von Prüfungs-

anforderungen vor, denn sie findet auf gleichbleibendem Niveau statt. In Deutschland wird diese Form des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit Dyslexie in allgemeinbildenden Schulen diskutiert. Die schweizerische Rechtslehre hat sich mit der differenzierten Beurteilung noch nicht befasst. Hördegen & Richli (ebd., 91) geben zu bedenken, dass dank der modernen technischen Möglichkeiten das Anforderungsprofil vieler Berufe für Personen mit Dyslexie oder Dyskalkulie angepasst werden kann, da eine Kompensation der Teilleistungsschwächen durch den Einsatz von PC-unterstützten Rechtschreibprogrammen und Diktiergeräten möglich ist. Die Autoren (ebd., 91) rechtfertigen in der Folge den Notenschutz, also den Verzicht auf die Bewertung beispielsweise bei der Rechtschreibung, damit die Prüflinge den schulischen Abschluss, der den Zugang zu weiterführender Ausbildung ermöglicht, trotz der Behinderung erfolgreich abschliessen können. Sie gehen im Zusammenhang mit der Verhältnismässigkeit von Anforderungen an die Ausbildung noch einen Schritt weiter. Ist es für die Berufstätigkeit von Bedeutung, wenn geringere Anforderungen an das Fachwissen gestellt werden? In einem Bundesgerichtsurteil wurde unter dem Gesichtspunkt der Verhältnismässigkeit eine Teilbewilligung für die Berufsausübung erteilt. Das Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen entschied, dass für den Beruf Landschaftsgärtnerin, Landschaftsgärtner das korrekte Schreiben der lateinischen Pflanzennamen in der Berufspraxis nicht wesentlich sei. Die Nichtberücksichtigung der Rechtschreibung für Personen mit Dyslexie sei zu berücksichtigen.

Im Kanton Bern sind Ansätze für eine differenzierende Beurteilung in der Direktionsverordnung für Beurteilung und Schullaufbahnentscheide (DVBS) in der Volksschule vorgesehen. Die angepasste Beurteilung (z.B. Notenbefreiung) ist jedoch nur mit Mitteln, welche die äussere Differenzierung verstärken, also mit Einträgen und Bemerkungen im Zeugnis möglich. Der äusseren Differenzierung haftet der Nachteil der Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler mit einer Teilleistungsstörung an.

In der schweizerischen Rechtsprechung und Rechtslehre wird die materiale Prüfungserleichterung, also ein Abweichen von inhaltlichen Prüfungsanforderungen, kategorisch abgelehnt. Hördegen & Richli (2011, 90) sehen jedoch unter dem Gesichtspunkt der Verhältnismässigkeit, Konkretisierungsmöglichkeiten in der Bildungschancengleichheit vor, jedoch unter der Bedingung, dass eine materiale Prüfungserleichterung auf den Einzelfall angepasst wird.

3.5 Gesetzliche Grundlagen und Verwaltungspraxis

In den Qualifikationsverfahren wird auf kantonaler Ebene bei den allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien), Berufsschulen und Universitäten die Chancengleichheit gewahrt. Hördegen & Richli (2011, 86) belegen in ihren Recherchen, dass sich diese Bildungsinstitutionen auf den Art. 34. Abs. 1 des Berufsbildungsgesetzes abstützen. Wird die Chancengleichheit unter dem Aspekt der materialen Prüfungserleichterung untersucht, kann im Einzelfall von den allgemeinen Beurteilungskriterien abgewichen werden. Privilegierende Massnahmen werden in der Verwaltungspraxis auf kantonaler Ebene teilweise angewendet. Es ist vorgesehen, dass Personen von einem Leistungsnachweis im Fachbereich, welcher die Behinderung betrifft, befreit werden können. Schülerinnen und Schüler mit einer Dyslexie sollen die Leistungsnachweise, die der Feststellung der Rechtschreibung dienen, nicht schreiben müssen. Für Personen mit Dyskalkulie gilt diese Regelung analog für mündliches Rechnen. Die vollständige oder teilweise Nichtbewertung der Rechtschreibung oder des Kopfrechnens wird von deren Bedeutung für die Ausbildung abhängig gemacht. „Ein solcher Notenschutz findet sich sowohl in Weisungen für Mittelschulen als auch in solchen für Berufsfachschulen und Universitäten“ (ebd., 86).

3.5.1 Gesetzliche Grundlage für Prüfungserleichterungen

Hördegen & Richli, (2011, 92) stellen fest, dass Prüfungserleichterungen in den Kantonen für behinderte Personen nur in behördenverbindlichen Weisungen geregelt sind. Diese Weisungen müssten aus rechtsstaatlichen Gründen in einer Rechtsverordnung abgestützt sein. Besonders wichtig wäre, dies bei materialen Prüfungserleichterungen mit inhaltlichen Abweichungen, im Sinne von Privilegierungen zu berücksichtigen. Der Handlungsspielraum für Privilegierungen ergibt sich einzig auf der Grundlage des Benachteiligungsverbot des Behindertengleichstellungsgesetzes. Der Geltungsbereich dieses Gesetzes steht noch in der rechtlichen Diskussion. Das Bildungswesen gehört in den Regelungsbereich der Kantone. Die Anwendbarkeit des Behindertengleichstellungsgesetzes ist für kantonale Aus- und Weiterbildungen umstritten. Die föderalistische Struktur des Bildungswesens behindert die Schaffung einer einheitlichen gesetzlichen Regelung auf Bundesebene, damit die Grundlage für Prüfungserleichterungen festgelegt werden kann.

4 Kindern mit Dyslexie den Bildungserfolg ermöglichen

Lernende mit Lese- Rechtschreibschwäche haben weniger Chancen, an Prüfungen ihre Fähigkeiten zu zeigen. Sie sind darauf angewiesen, dass Benachteiligungen abgebaut werden. Die Bildungsumwelt soll im integrativen Unterricht für die unterschiedlichen Bedürfnisse lernendenzentriert angepasst werden. Als zentrales Instrument für die Verbesserung der Bildungschancengleichheit sind die Gewährung von Prüfungserleichterungen in Form von Nachteilsausgleich und Notenschutz (vgl. Lichtsteiner Müller, 2011, 111). Die Autorin (ebd., 98-137) bezieht sich in ihrem Beitrag „Bildungserfolg für Lernende und Studierende mit Dyslexie oder Dyskalkulie“ auf die Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule. In diesem Kapitel wird, soweit dies möglich ist, versucht, die Aussagen der Autorin auf die Volksschule zu übertragen. Der Themenbereich der Dyskalkulie wird in dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Dort, wo die Auswirkungen auf die Lernprozesse bei der Dyslexie und Dyskalkulie gleich sind, werden beide Begriffe genannt.

4.1 Auswirkungen einer Lese-Rechtschreibschwäche auf das Lernen

Zu den grundlegenden Lesefertigkeiten zählen Lindauer & Schneider (2008, 112) „[...] Erkennen der Buchstaben, Zuordnung von Buchstaben zu Lauten, Synthese der Laute zu Wörtern [...]“. Zu dieser Aufzählung gehören die Sichtwörter, die ganzheitlich wahrgenommen werden, ohne Rekodierung auf der Buchstabenebene. Bis die Kinder einigermaßen fließend lesen können, braucht es genügend Zeit. Die Wahrnehmung der Schrift ist ein komplexer Vorgang, der sich nicht nur bottom-up von der Textoberfläche her erklären lässt. Wichtig sind auch die top-down-Prozesse, nämlich das Wissen aus dem Wortschatz und aus der Grammatik, die das Wahrgenommene interpretieren helfen (ebd., 112).

Die Forschung hat nach Hartmann & Niedermann (2006, 12) zum Thema Flüssigkeitsprobleme bei leseschwachen Kindern noch nicht alles geklärt. Sie halten fest, dass die Ursachen der Leseunflüssigkeit auf mehreren Ebenen der Informationsverarbeitung zu orten sind. „Auf einer niedrigen Ebene können Leseunflüssigkeiten aus Schwächen in der phonologischen und/oder orthografischen Verarbeitung resultieren, welche die zeitliche Abstimmung und die Koordination dieser Systeme beeinträchtigen“ (ebd., 12). Klicpera et al. (2003, 281) halten fest, dass man die Kinder in den Anfangsphasen des Lesens unterstützen muss und nicht zulassen darf, dass sie ernsthaft zurückbleiben.

Wenn Kinder einmal den Anschluss an die Klasse verlieren, müssen wesentlich grössere Anstrengungen in der Leseförderung unternommen werden, um Lernprozesse und wesentliche Entwicklungsschritte zu ermöglichen. Die Erleichterung des phonologischen Rekodierens und die Steigerung der Leseflüssigkeit und Lesegeschwindigkeit werden in der Förderung zentral sein. Um merkbare Fortschritte zu erzielen, ist bei einigen Kindern eine Einzelbetreuung notwendig. Die Erhöhung der Leseflüssigkeit ist eine wichtige Aufgabe der zweiten bis vierten Klasse. In der ersten Klasse sollte das alphabetische Prinzip und die Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenz in Wörtern abgeschlossen sein. Die zweite Klasse wird als letzte Chance angeschaut für diejenigen Kinder, die das bisher noch nicht Beherrschte festigen können (ebd., 94).

Bei Schülerinnen und Schülern mit einer Leseschwäche bestehen schon zu Beginn der Schulzeit auf mehreren Ebenen Schwierigkeiten, die das Erreichen zum selbständigen und flüssigen Lesen hemmen. Die Schwierigkeiten beginnen beim Behalten bereits gelesener Wörter und damit beim Speichern und Abrufen von Wörtern im schriftsprachlichen Lexikon und die Beeinträchtigung des phonologischen Rekodierens. Bei den Erstlesern zeigen sich grosse Schwierigkeiten beim Lesen von unbekannten Wörtern. Bekannte Wörter können deutlich besser gelesen werden. Obschon sich diese Schwierigkeiten in den ersten Schuljahren verbessern, bleiben deutliche Probleme vor allem in der Leseflüssigkeit bestehen (vgl. Klicpera et al., 2003, 279-280).

Das langsame und ungenaue Lesen kann dazu führen, dass für die hierarchiehohe Prozesse des Textverstehens zu wenig Ressourcen zur Verfügung stehen, der Inhalt des Textes also verloren gehen kann. Manche Personen mit Dyslexie haben nach Lichtsteiner Müller (2011, 100-101) auch noch im Erwachsenenalter Mühe, einen Text zusammenzufassen oder ihn nacherzählen zu können. Wesentliche Zusammenhänge können sie deshalb nicht erfassen, und es gelingt ihnen nicht immer, Fragen zum Text zu beantworten und die Aussagen schlüssig zu begreifen. Das Abrufen und Abgleichen von Morphemen und grösseren Einheiten im lexikalischen Gedächtnis fallen ihnen schwer. Der Sichtwortschatz ist deshalb weniger stark ausgebildet. Durch diese Einschränkungen resultiert daraus eine Ermüdung, die zusätzlich erschwerend wirkt. Schrift und Layout können das Lesen erschweren oder erleichtern. Ohne Hilfsmittel wie Lesestreifen oder Lineal wird die Textorientierung schwierig.

Das Überarbeiten von Texten ist für die Betroffenen mit einer Leseschwäche mit grossen Anstrengungen verbunden. In den persönlich verfassten Texten können sie die Rechtschreibfehler nur teilweise korrigieren. Die Leseschwäche hat in der Regel einen direkten Einfluss auf die Rechtschreibschwäche. Schülerinnen und Schüler mit Dyslexie schreiben oft verlangsamt. Ihr Wortschatz ist im Vergleich zur gesprochenen Sprache einfacher und weniger differenziert. Einerseits lässt sich dies begründen wegen ihrem eingeschränkten Sichtwortschatz und andererseits wegen ihrer Vermeidungsstrategie, nämlich auf längere, wenig frequentierte und orthografisch anspruchsvolle Wörter zu verzichten (vgl. Lichtsteiner Müller 2011, 101-102). Die Kompetenzen in der Rechtschreibung verbessern sich dank Fördermassnahmen während der Schulzeit, bleiben aber im Vergleich zu Gleichaltrigen fehlerhaft. Bei manchen Schülerinnen und Schülern mit Dyslexie können ihre persönlich verfassten Texte wegen der vielen Rechtschreibfehler von den Lehrpersonen inhaltlich schlecht erfasst werden. Es besteht die Gefahr, dass dadurch die Leistungsbeurteilung und die Benotung negativ beeinflusst wird. Stressauslösende Faktoren, wie beispielsweise der Zeitdruck, wirken sich genau so belastend auf die Rechtschreibleistung aus wie lang dauernde, ermüdende Arbeitsaufträge ohne die Möglichkeiten zur Erholung durch Bewegungspausen (vgl. ebd., 102).

Eine Leseschwäche wirkt sich für die Betroffenen in der Schule und in der Ausbildung erschwerend aus, weil sie das vorhandene Wissen und ihre Kompetenzen nicht sichtbar machen können (vgl. Lichtsteiner Müller 2011, 102). Die Ursache liegt beim Leseverstehen gerade auch bei kurzen Texten. Fragestellungen und Anweisungen müssen genau gelesen werden. Ungenaueres Lesen ist ein Symptom von Dyslexie und führt zu falschen Resultaten. Bei Aussagen, beispielsweise in den Multiple-Choice-Prüfungen, die nur feine grammatikalische und semantische Unterscheidungen haben, kann sich die Dyslexie fatal auswirken. Die schriftlichen Anweisungen und Arbeitsaufträge beinhalten eine Fülle von Informationen. Personen mit einer Leseschwäche orientieren sich flüchtig nur am Textanfang und erschliessen sich den folgenden Inhalt aus dem zu erwartenden Kontext. Sie lesen die Fragestellung nicht vollständig und lassen Ergänzungen weg. Erklärende Beispiele zu den Aufgaben werden übersehen. Ihre Antworten sind deshalb nur oberflächlich richtig und es macht bei den Lehrpersonen den Anschein, dass die Fragestellung von ihnen nicht durchdrungen wurde und wesentliches Wissen zum Thema fehlt. Rosebrock & Nix (2012, 80-81) und Leisen (2007, 11)

betonen, dass Sachtexte aus Schulbüchern häufig für Schülerinnen und Schüler zu schwierig geschrieben sind. Sachtexte sind oft nicht angemessen strukturiert, zu informationsdicht, kaum redundant und nicht anschaulich. Sie addieren tendenziell Einzelinformationen anstatt sie in ein kohärentes und transparentes Gesamtkonzept einzubinden. Das Leseverstehen von Fachliteratur verlangt von Schülerinnen und Schülern mit Dyslexie eine entsprechend höhere Leistung. Lichtsteiner Müller (2011, 102) geht davon aus, dass das Erlernen einer Fremdsprache durch die Leseschwäche erschwert sein kann.

Da die Rechtschreibung oft auch betroffen ist, entstehen den Lernenden mit Dyslexie in diesem Bereich zusätzliche Nachteile. Während dem Unterricht gelingt das Notieren von Informationen lückenhaft. Die Flut von auditiven Informationen wird vom Arbeitsgedächtnis verlangsamt verarbeitet. Zusätzlich erkennen sie die relevanten Informationen zuwenig gezielt. Beim Verfassen von eigenen Texten fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler mit Dyslexie kurze Berichte schreiben. Die Planung eines schriftlichen Beitrages ist für sie beim Einhalten des roten Fadens eine Herausforderung. Schülerinnen und Schüler, viele Lernende und auch Studierende mit Dyslexie sind während dem Schreibprozess auf Unterstützung angewiesen. Die Hilfe bezieht sich auf die Planung, das Monitoring und das Korrigieren der schriftlichen Arbeiten (vgl. Lichtsteiner Müller, 2011, 103).

4.2 Exekutive Funktionen berücksichtigen

Die exekutiven Funktionen setzen sich aus dem Arbeitsspeicher, der Planung und dem Umgang mit der Zeit zusammen. Diese Bereiche der höheren geistigen Fähigkeiten werden auch mit den Begriffen „Handlungsplanung, -überwachung und der Organisation des Verhaltens“ beschrieben (Lichtsteiner Müller 2011, 108). Lernende mit Dyslexie und Dyskalkulie weisen bei den exekutiven Funktionen oft Defizite auf. Aussenstehende Personen schätzen diese Defizite manchmal falsch ein. Spezifische Verhaltensweisen werden als nachlässig, unmotiviert und sorglos beschrieben. Dass es sich dabei um Einschränkungen der Exekutivfunktionen handelt, wird kaum beachtet.

Personen mit Dyslexie können in ihrem Arbeitsspeicher weniger Informationen simultan aufnehmen und verarbeiten. Dies äussert sich bei der Umsetzung von Anweisungen und Aufträgen, die sie sich nicht vollständig und genau merken können. Häufig

vergessen sie, wo sie Gegenstände finden können. Sie sind auf Kompensationsstrategien angewiesen. Gedächtnisstützen, wie Notizen von Anweisungen oder noch zu erledigende Aufträge, sind ihnen eine Hilfe. Lehrpersonen können den Lernenden mit Dyslexie bei der Stoffvermittlung entgegenkommen, indem sie ihre mündlichen Ausführungen auf das Wesentliche konzentrieren und den Unterricht klar strukturieren. Anweisungen während den Bearbeitungsphasen sind Unterbrechungen, die den Lernenden zusätzliche Anstrengungen bei der erneuten Aufnahme ihrer Konzentration abverlangen. Hilfen für die Lernenden mit Dyslexie sind bei Einführungen und Erklärungen die zusätzlichen Präsentationen mit Text und Grafiken, die als Handout abgegeben werden. Es ist entscheidend, dass alle Wahrnehmungskanäle aktiviert werden und auf die verschiedenen Lerntypen Rücksicht genommen wird (vgl. ebd., 108).

Lichtsteiner Müller (2011, 109) weist darauf hin, dass manche Lernende mit Dyslexie Probleme mit dem Zeitmanagement haben. Sie können die Dringlichkeit der Arbeiten und die dafür benötigte Zeit schlecht einschätzen. Es wird ihnen empfohlen, eine Agenda mit Abgabeterminen zu führen und eine Liste mit allen zu bearbeitenden Aufgaben gut sichtbar aufzuhängen. Nützlich ist auch, den Arbeitsplatz gut strukturiert einzurichten, damit die Lernmaterialien übersichtlich zur Verfügung stehen. Die Ratschläge für Ordnung, Organisation und Planung müssen Lernende mit Dyslexie mit realistischen Zielen versuchen schrittweise in den Griff zu bekommen.

4.3 Benachteiligung durch Dyslexie in der Bildung

Schülerinnen und Schüler mit Dyslexie besuchen häufiger die Realschule als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Dyslexie. Die beruflichen Chancen für einen höheren beruflichen Abschluss sind für sie eingeschränkt. Die sprachlichen Leistungen lassen ihre oft besser entwickelten kognitiven Fähigkeiten nicht sichtbar machen. Sie trauen sich weniger zu, absolvieren im Verhältnis zu den Lernenden ohne Dyslexie sechsmal weniger ein Studium und im gleichen Verhältnis besteht die Wahrscheinlichkeit, stärker von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein (vgl. Lichtsteiner Müller 2011, 45). Die Autorin (ebd., 110) verweist auf die Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler bei der Selektion von der Primarstufe in die Sekundarstufe 1 und zitiert das Bundesamt für Statistik (2010) unter dem Titel ‚Gleichheit - Selektion auf der Sekundarstufe 1‘: „Die Selektion auf der Sekundarstufe 1 ist eine entscheidende Weichenstellung in der Bildungslaufbahn. Sie lenkt die Schülerinnen und Schüler in Richtung mehr oder

weniger langer bzw. anspruchsvoller Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe 2 und beeinflusst damit ihre Berufsaussichten. So stehen Maturitätsschulen, Fachmittelschulen und andere allgemeinbildende Schulen auf der Sekundarstufe 2 praktisch ausschliesslich Schülerinnen und Schülern offen, die Schulabteilungen mit erweiterten Ansprüchen besucht haben“. Im Bereich der Berufsbildung sind diese Jugendlichen auch bevorzugt und erreichen häufiger als andere eine Berufsqualifikation im höheren Niveau. Zusammenfassend wird von Lichtsteiner Müller (ebd., 110) festgestellt, dass Lernende mit einer Lese-, Rechtschreib- oder Rechenschwäche in der Sekundarstufe 1 überdurchschnittlich häufiger in der Realschule, also auf dem tiefsten Anforderungsniveau unterrichtet werden.

4.4 Anpassungen im Unterricht

Mit methodisch-didaktischen Massnahmen soll nach Lichtsteiner Müller (2011, 111) die Chancengleichheit hergestellt und damit der Bildungserfolg gesichert werden. Wenn das Lese- und Schreibtempo verlangsamt ist, können vielleicht nicht alle Aufgaben gelöst werden. Unter Zeitdruck leidet die Genauigkeit. Schülerinnen und Schüler sind auf die Langsamkeitstoleranz angewiesen. Wenn die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreicht, um genau zu lesen, ist sinnverstehendes Lesen erschwert. Dies führt zu falschen Zusammenhängen und löst falsche Aussagen aus. Die Gewichtung der Rechtschreibung in der Bewertung von schriftlichen Arbeiten ist für Lernende mit Dyslexie von grosser Bedeutung. Werden die überdurchschnittlich vielen Fehler im Verhältnis der inhaltlichen Leistung gleichgesetzt, können die Leistungsnachweise selten mit guten Beurteilungen abgeschlossen werden. Schülerinnen und Schüler mit Dyskalkulie oder Dyslexie sind darauf angewiesen, dass in der Leistungsbeurteilung während des Schuljahres und bei der Selektion auf ihre Teilleistungsschwäche Rücksicht genommen wird.

Integrative Schulmodelle gehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden mit einer Dyslexie oder einer Dyskalkulie fördernd und unterstützend ein. Es gehört zu den Aufgaben dieser integrativen Schulen, die Lernumgebung auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden anzupassen, die Lernziele lernendenzentriert zu gestalten. Im integrativen Unterricht wird es allen Lernenden ermöglicht, am gleichen Lerngegenstand zu arbeiten, damit dank wenigen zusätzlichen Anpassungen keine

äussere Differenzierung entsteht. Hier wird Chancengleichheit umgesetzt (vgl. Lichtsteiner Müller, 2011, 112).

Grundsätzlich sollen nach Lichtsteiner Müller (2011, 116) die individuellen Bedürfnisse wahrgenommen und Lösungen mit der Schülerin, dem Schüler individuell besprochen werden. Für die Arbeitsorganisation und für das Zeitmanagement werden mit der Schülerin und dem Schüler Strategien erarbeitet, und sie werden während des Lernprozesses in diesen Bereichen proaktiv von den Lehrpersonen unterstützt. Beispielsweise werden sie aufgefordert, um eine wiederholte Erklärung von der Lehrperson zu bitten, wenn sie etwas noch nicht verstanden haben. Die Lehrpersonen zeigen ihre Bereitschaft, einen Arbeitsablauf bei vorhandenen Unsicherheiten noch einmal vorzuzeigen, ohne dabei abwertende Bemerkungen gegenüber vermeintlich unaufmerksamen Schülerinnen und Schülern zu machen. Schülerinnen und Schüler mit Dyslexie oder Dyskalkulie werden vor der Klasse nicht blossgestellt, ihre Leistungen werden nicht abgewertet. Lautes Vorlesen darf nicht verlangt, aber auf Wunsch ermöglicht werden. Folgende Möglichkeiten werden diskutiert:

- Die Lernziele sind transparent, umfassend und klar strukturiert. Die Anweisungen der Lehrpersonen werden von ihnen im vorgesehenen Ablauf schriftlich festgehalten. Diese Anweisungen sind gut sichtbar im Zimmer einsehbar und sie werden den schriftlichen Unterlagen beigelegt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten genügend Zeit, sich Notizen zu machen. Sie werden angeleitet, wie sie mit Stichworten ihre Notizen verfassen können und wie sie wichtige Informationen in einem Text farbig markieren können.
- Es besteht im Lehrerteam die Grundhaltung, dass für die Bearbeitung des Lernstoffes genügend Zeit zur Verfügung steht (Langsamkeitstoleranz). Die Lehrpersonen weisen darauf hin, dass sich die Schülerinnen und Schüler für die Selbstkontrolle genügend Zeit nehmen sollen. Es ist erlaubt, das Zeitsignal der Armbanduhr oder des Handys zu benutzen. Die Schülerinnen und die Schüler erhalten die Erlaubnis, Gedächtnisstützen während des Unterrichts anwenden zu können. Als sichtbare Erinnerungshilfen dürfen sie Checklisten am Arbeitsplatz aufstellen.
- Der Einsatz von Hilfsmitteln soll erlaubt werden, und es stehen rechtzeitig Unterrichtsmaterialien in geeigneter Form zur Verfügung. Unterlagen und Rückmeldungen schreiben die Lehrpersonen in Druckschrift. Zusätzlich zu den Abschriften

von der Wandtafel oder von Folien erhalten die Schülerinnen und Schüler mit Dyslexie am Arbeitsplatz eine Kopie. Die optische Aufbereitung wird mit ihnen abgesprochen: Schriftgrösse, serifenlose Schrift, Farbe des Papiers (vgl. Lichtsteiner Müller, 2011, 115).

- Die Schülerinnen und Schüler erhalten zur Vorbeugung von Übermüdung und daraus sich ergebender Häufung von Fehlern gezielt eingesetzte Pausen. Das Bundesamt für Sport BASPO (2010) empfiehlt, Bewegungspausen durchzuführen.

4.5 Prüfungserleichterungen: Nachteilsausgleich und Notenschutz

Ein Nachteilsausgleich will im Sinn der Chancengleichheit vergleichbare Voraussetzungen in der Prüfung schaffen. Der Golfsport kennt ein Modell für den Wettkampf mit dem Begriff ‚Handicap‘, das einen Leistungsvergleich unter ungleichen Partnern ermöglicht. Bei den Prüfungserleichterungen geht es nach Lichtsteiner Müller (2011, 113) darum, Benachteiligungen auszugleichen. Die Prüflinge sollen die faire Voraussetzung erhalten, unabhängig von ihrer Teilleistungsschwäche, ihr Wissen zu zeigen. Der Begriff ‚Prüfungserleichterung‘ muss geklärt sein. Es geht nicht um eine bevorzugte Behandlung der Behinderten gegenüber den Nicht-Behinderten (Dyslexie und Dyskalkulie sind im juristischen Sinn eine Behinderung). Die Anpassung an die Prüfung muss individuell auf die Ausprägung der Behinderung angepasst werden, erst dann kann von gleichen Voraussetzungen ausgegangen werden. Eine Besserstellung der Behinderten ist mit der Prüfungserleichterung nicht beabsichtigt. In der Volksschule des Kantons Bern wird in der Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule der Erziehungsdirektion (DVBS, Art. 27) die Berücksichtigung einer Dyslexie oder Dyskalkulie beim Übertritt in die Sekundarstufe 1 geregelt (erz.be.ch; AKVB, 2002a; 2002b) (Anhang, Kap. 8.1 und 8.2). Im Kapitel 5.1 werden die Ausführungsbestimmungen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern zu diesem Themenbereich beschrieben (erz.be.ch., AKVB, 2008).

Beispielsweise können verschiedene Formen von Leistungsnachweisen den Betroffenen mit einer Teilleistungsschwäche gerecht werden. Die zeitliche Bemessung der Prüfung kann ihnen auf den grösseren Zeitbedarf angepasst werden. Der Notenschutz wird dort eingesetzt, wo die Beurteilung isoliert den Bereich der Teilleistungstörung prüft, zum Beispiel die Rechtschreibung in den Diktaten. Es gilt im Vorfeld einer Prüfung überhaupt zu verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler wegen der oft

erlebten Misserfolge das Selbstvertrauen nicht aufbringen, sich den Anforderungen einer Prüfung auszusetzen. Eine erfolgreich absolvierte Prüfung garantiert dann aber noch lange nicht, dass die Lernenden den neuen Anforderungen genügen können. Einige Schülerinnen und Schüler brechen ihre Ausbildung vorzeitig ab, weil die Anpassungen der abgebenden Schule von der abnehmenden Schule nicht übernommen werden (vgl. ebd., 113).

4.6 Vorschläge für den Nachteilsausgleich

Lichtsteiner Müller (2011, 114) hat Vorschläge für Anpassungen und Nachteilsausgleiche aus Kantonen und Ländern aus dem EU-Raum, insbesondere aus England, zusammengetragen. Die Listen haben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Die Autorin (ebd., 114) empfiehlt die möglichen Anpassungen, Prüfungserleichterungen wie den Nachteilsausgleich oder den Verzicht auf Benotung von Teilbereichen in den Tests auf die individuelle Situation zu beziehen. Die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit einer Teilleistungsstörung sind unterschiedlich ausgeprägt und die Anforderungen der jeweiligen Schulen und Ausbildungsgänge sind zu berücksichtigen. Die Vorschläge verstehen sich bei der Auswahl als Anregungen. Interessant sind die Anpassungen, die problemlos in die methodisch-didaktische Unterrichtsplanung einbezogen werden können und für alle Schülerinnen und Schüler nützlich sind. Wenn spezifische Barrieren gar nicht entstehen, werden Lernende mit Dyslexie und Dyskalkulie weniger Nachteilsausgleiche benötigen.

Lichtsteiner Müller (2011, 117-118) empfiehlt für Schülerinnen und Schüler mit Dyslexie bei Prüfungen folgende Nachteilsausgleiche:

- „Eindeutig und in gut verständlicher Sprache formulierter Prüfungstext, optisch übersichtlich strukturierte Aufgabenstellungen. Das Verwenden von Nachschlagewerken zulassen. [...]
- Befreiung von Leistungserhebungen, die ausschliesslich den die Dyslexie betreffenden Kompetenzbereichen dienen (beispielsweise Diktate).
- Verzicht auf die Bewertung der Rechtschreibung in allen Fächern [...].
- Bei der Bewertung von Texten vorrangig auf den Inhalt achten, Formalem und einer schlechten Handschrift weniger Gewicht beimessen.
- Vorlesehilfe, Schreibhilfe (neutrale Person).
- Alternative Leistungsnachweise (beispielsweise mündlich statt schriftlich)“.

- Genügend Zeit für die Bearbeitung geben (vgl. ebd., 118).

Ziel dieser Massnahmen muss sein, dass Menschen mit Dyslexie die reale Möglichkeit erhalten, ihr Potential ausschöpfen zu können. Damit die Anpassungen und Prüfungserleichterungen den individuellen Lernvoraussetzungen entsprechen, müssen ausgebildete Fachpersonen eine sorgfältige Abklärung durchführen (vgl. ebd., 134). Im Kanton Bern sind die Psychologinnen und Psychologen der Erziehungsberatungsstellen (EB) und des Kinder und Jugendpsychologischen Dienstes (KJPD) als Fachinstanzen für die Diagnostik der Lernstörung zuständig.

5 Beurteilung in der Volksschule des Kantons Bern

In diesem Kapitel wird die von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern vorgesehene spezifische Beurteilung für Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache (Legasthenie) zusammenfassend dargestellt. Anschliessend wird die Regelungen zum Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe 1 aufgeführt (erz.be.ch, AKVB, 2007; 2008).

5.1 Beurteilung bei einer Lese-Rechtschreibstörung; Kanton Bern

Zur Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer Lese- Rechtschreibstörung kann einerseits die Beurteilung nach den Richtlinien zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache und in der Mathematik (Legasthenie bzw. Dyskalkulie), welche im Zeugnis vermerkt wird, angewendet werden (vgl., erz.be.ch, AKVB, 2007; 2008) (Anhang, Kap. 8.3 und 8.4). Diese Beurteilungsform ist für Schülerinnen und Schüler vorbehalten, welche die Diskrepanzdiagnosekriterien erfüllen. Andererseits ist eine Leistungsbeurteilung auf der Basis der FLUT-Grundsätze uneingeschränkt für alle Schülerinnen und Schüler umsetzbar und soll auch förderorientierte und prozessbezogene Bereiche umfassen (FLUT = förderorientiert, lernzielorientiert, umfassend, transparent). Eine transparent gemachte, individuell angepasste Beurteilung für Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung wie Legasthenie lässt sich mit den FLUT-Grundsätzen begründen.

„Für Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung (Legasthenie oder Dyskalkulie) werden nicht automatisch reduzierte individuelle Lernziele gemäss DVBS

festgesetzt“ (erz.be.ch, AKVB, 2007, 1). Die spezifische Beurteilung ist für Schülerinnen und Schüler vorgesehen, welche eine ‚umschriebene Lese-Rechtschreibstörung‘ aufweisen. Sie weist auf eine Teilleistungsstörung oder Lernstörung hin, welche eine Fachstelle diagnostiziert hat. Das Lese- und Rechtschreibniveau muss deutlich tiefer sein, als im Bezug zum Alter und der mindestens durchschnittlichen Intelligenz zu erwarten wäre.

Die verminderte Lese- und Rechtschreibfähigkeit ist bei der Notengebung im Beurteilungsbericht zu berücksichtigen. Die Note wird mit einem Sternsymbol ergänzt und dieses verweist auf ein Bemerkungsfeld, mit dem Inhalt, dass die Note keine Gesamtnote in diesem Fach darstellt. Die Teilbereiche, welche nicht beurteilt wurden wie Lesen oder Rechtschreiben, werden aufgeführt. „Die Rubriken ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ im Fach Deutsch und allenfalls ‚Leseverstehen‘ und ‚Schreiben‘ im Fach Französisch sind nicht mit Kreuzen zu versehen, sondern mit * (Stern) zu kennzeichnen. Unter ‚Bemerkungen‘ ist auf die Lernstörung hinzuweisen“ (erz.be.ch, AKVB, 2007, 3 Hervorh. i. Orig.).

Im Übertrittsverfahren muss die verminderte Lese- und Rechtschreibfähigkeit berücksichtigt werden. Die Lernstörung muss von einer Fachinstanz diagnostiziert sein. In den Ausführungsbestimmungen steht, dass die LRS berücksichtigt werden muss, auch wenn die Schülerin, der Schüler den Spezialunterricht mit Schwergewicht Lesen und Rechtschreiben während dem aktuellen Semester, in dem das Übertrittsverfahren stattfindet, nicht besucht (erz.be.ch, AKVB, 2008, 1) (Anhang, Kap. 8.4).

5.2 Verbale Leistungsbeurteilung: Projektschule Stapfenacker, Bern

Der Schulstandort Stapfenacker ist ein von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern bewilligter Versuch zur Verbalbeurteilung. Ziel dieser Projektschule ist herauszufinden, wie sich die erweiterte Beurteilung für die Integration von Schülerinnen und Schülern eignet und ob sie eine Antwort auf die Herausforderungen mit heterogenen Klassen geben kann. Die Direktionsverordnung zur Beurteilung (DVBS) kommt nicht zur Anwendung (vgl., erz.be.ch, AKVB 2002a und 2002b). Die Schülerinnen und Schüler werden nicht mit Noten sondern mit Worten beurteilt. Die Eltern bestimmen für die Sekundarstufe 1 das Niveau. Nach dem ersten Semester des Schuljahres findet ein Elterngespräch statt. Die Sachkompetenz wird an Hand des Portfolios, welches die Selbstbeurteilung ersetzt, besprochen. Nach dem zweiten Semester wird ein schriftlicher Bericht verfasst, der die

schulischen Leistungen in den einzelnen Fächern sowie das Arbeits- und Lernverhalten beschreibt. Mit der Schülerin, dem Schüler werden die nächsten Ziele in der Fördervereinbarung festgehalten. „Diese Form der Beurteilung erlaubt eine Integration aller Kinder ohne Sonderregelung“ (erz.be.ch; Salm, 2006, 15). In der Evaluation wurde festgestellt, dass die Beurteilung noch stärker auf Förderorientierung ausgerichtet werden sollte.

Im Hinblick auf die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung wie Legasthenie ist die Verbalbeurteilung eine zukunftsweisende Form. Der stigmatisierend wirkende Zeugnisvermerk „Spezifische Beurteilung für Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung (Legasthenie oder Dyskalkulie)“ wird nicht eingetragen. Im Zeugnis gibt es keine Bemerkungen zur Teilleistungsstörung, also auch keine Unterscheidung zwischen den Kindern mit einer umschriebenen Lernstörung gegenüber den Kindern mit einer allgemeinen Lernstörung. Im Fach Deutsch müssen im Beurteilungsbericht von sechs Bereichen nur vier Bereiche berücksichtigt werden. Lesen und Rechtschreiben können, wie auch Hentig (2005, 15-17) empfiehlt, angemessen und nach individueller Bezugsnorm beurteilt werden.

5.3 Beurteilung bei LRS; Beispiel aus der Praxis

In diesem Kapitel wird die Beurteilung eines Kindes der 6. Klasse mit einer von der Fachinstanz diagnostizierten Legasthenie beschrieben. Das Kind hat im Lesen und Rechtschreiben eine stark ausgeprägte Legasthenie und erhält Spezialunterricht. In den Lese- und Rechtschreibetests zur differenzierten Diagnose von Schwächen beim Erlernen des Lesens und Schreibens erreicht es beim Wortlesen und im synthetischen, lautierenden Lesen Resultate mit Prozenträngen deutlich im kritischen Bereich. Auffallend ist die niedrige Benennungsgeschwindigkeit beim Lesen von Wörtern und Texten. Im Unterricht werden ihm längere Texte von der Lehrperson vorgelesen. Seine Ressourcen liegen im Textverstehen. Im Rechtschreiben fällt auf, dass es hochfrequente Wörter fehlerinkonstant schreibt. Rechtschreibefehler kann es nur teilweise erkennen. In der Grammatik arbeitet es an den individuell angepassten Lernzielen. Den Unterricht besucht das Kind, unterstützt durch die integrierte Förderung, in der Regelklasse und nimmt am gleichen Unterrichtsgegenstand teil.

Die Beurteilung erfolgt nach den Richtlinien zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache und in der Mathematik (Legasthenie bzw. Dyskalkulie), wie sie im Kapitel 5.1 vorgestellt wurde (vgl., erz.be.ch, AKVB, 2007, 3; 2008, 1). Es wurde auf die Lernstörung hingewiesen mit der Bemerkung: „*Legasthenie; besucht den Spezialunterricht mit Schwergewicht Lesen und Rechtschreiben“ (erz.be.ch, AKVB, 2007, 2). Die Bereiche ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ wurden im Bericht der 6. Klasse nicht beurteilt und mit einem Sternsymbol (*) gekennzeichnet. Im Dialogfeld ‚Bemerkungen‘ wurde darauf hingewiesen, dass die Beurteilung eine von der Norm abweichende Beurteilung ist und Bezug auf eine individuelle Norm nimmt, welche keine Gesamtbeurteilung darstellt und somit eine eingeschränkte Aussagekraft hat. Der Bereich ‚Hören und Sprechen‘ wurde beurteilt und im Beurteilungsraster in der Spalte ‚sehr gut‘ mit einem Kreuz markiert. Im Dialogfeld ‚Bemerkungen‘ wurde festgehalten, dass diese Beurteilung der Regelklassennorm entspreche. Zum Bereich ‚Schreiben‘ wurde angefügt, dass die Leistungen beim Verfassen von eigenen Texten im Inhalt der Teilnote 5 und somit dem Niveau der Klassennorm entspreche. Die Beurteilung der Sachkompetenz im Fach Deutsch wurde mit der Note 5* im Beurteilungsfeld eingetragen (Anhang, Kap. 8.6). Es ist für die Unterscheidung gegenüber der Beurteilung mit riLz von Bedeutung, dass bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache und in der Mathematik auf den Normbezug zur Regelklasse hingewiesen wird.

6 Reflexion

Das in der Zielsetzung formulierte Anrecht auf einen individuellen Nachteilsausgleich in der Leistungsbewertung für Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung wie der Lese-Rechtschreibstörung ist verfassungsrechtlich begründet. Aus juristischer Sicht gilt LRS als eine Behinderung. Die Bildungschancengleichheit muss in diesem Zusammenhang gewährleistet sein und das Verbot einer Diskriminierung wegen einer Behinderung muss beachtet werden. Im Kanton Bern wird LRS im Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe 1 bei Kindern mit einer über dem Durchschnitt liegenden Intelligenz, auf Grund der Diskrepanzdiagnose, berücksichtigt. Kinder mit einer durchschnittlichen Intelligenz werden mit dieser Regelung bei der Selektion benachteiligt. Die Leistungs-ideologie verhindert entscheidend die Chancengleichheit. Dass gesellschaftliche Ungleichheiten durch die Leistungs-ideologie gerechtfertigt werden, dient schlussendlich

der Schule, die ungleiche Verteilung von sozialen Chancen zu legitimieren. Das Bildungssystem muss den Kindern aus unterprivilegierten Schichten ein Bildungsniveau ermöglichen, welches annähernd an das Bildungsniveau der privilegierten Kinder anschliesst. Wenn diese Kinder zusätzlich noch mit den Schwierigkeiten einer Lernstörung konfrontiert sind, wirkt sich diese doppelte Benachteiligung fatal aus. Damit Gleichberechtigung für alle Schülergruppen gewährleistet werden kann, muss die Anerkennung für gleiche Rechte, sowie die Anerkennung der Zugehörigkeit die Basis bilden. Die respektvolle Haltung, die achtsame, unterstützende Begleitung der Lehrpersonen, hilft dem einzelnen Kind in seiner Verwirklichung.

Der Nachteilsausgleich mit Erleichterungsmassnahmen im Unterricht ist für alle Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung in der Integrationspädagogik begründet und ist im Gegensatz zum Nachteilsausgleich in der Leistungsbewertung problemlos umsetzbar. Die konkreten Vorschläge für individuellen Anpassungen, wie sie in der Zielsetzung angekündigt werden, sind für die Heilpädagogik wichtige Instrumente.

Entscheidend sind die Erkenntnisse, die den Nachteilsausgleich erübrigen. Dem Nachteilsausgleich haftet der Nachteil der Stigmatisierung an. In den Beurteilungsberichten im Kanton Bern muss nämlich auf die Lernstörung hingewiesen werden. Vom didaktischen Gesichtspunkt ausgehend, kann aufgezeigt werden, wie die Schule sich ausgewogen auf die mehrperspektivische Leistungsbeurteilung ausrichten kann. In den Beurteilungsgrundlagen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern wird von einem Beurteilungsmosaik ausgegangen, welches die förderorientierte Beurteilung und die Selbstbeurteilung beinhaltet.

Fazit: Wenn der Schwerpunkt auf die förder- und lernprozessorientierte Beurteilung gelegt wird und der numerischen Leistungsbeurteilung von Faktenwissen und der Bewertung der Rechtschreibung weniger Bedeutung zukommt, sind Nachteilsausgleichsmassnahmen für Schülerinnen und Schüler mit LRS im Unterricht kaum mehr nötig.

Individuell angepasste Prüfungserleichterungen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern mit LRS, dass sie im Sinn der Chancengleichheit, unter gleichen Voraussetzungen, ihr Potential ausschöpfen zu können.

Die Thematik des Nachteilsausgleichs wirft berechtigterweise Fragen auf. Die Integrationspädagogik geht vom Verständnis aus, dass es eine Schule für alle Kinder gibt. Die Lernziele müssen auf das einzelne Kind abgestimmt sein. Folglich sind Nachteilsausgleichsmassnahmen im Unterricht nur noch in den Schulen umzusetzen, die homogene Jahrgangsklassen führen, allgemeingültige Lernziele kennen und einseitig mit Ziffernnoten nur das Faktenwissen beurteilen. Nachteile müssen nur dort ausgeglichen werden, wo für bestimmte Gruppen von Lernenden ungerechtfertigt Hindernisse bestehen. Der Begriff ‚Nachteilsausgleich‘ hat stigmatisierenden Charakter, er verweist auf eine Benachteiligung hin. Lernenden mit beispielsweise LRS wird bei der Gewährung des Nachteilsausgleichs unmittelbar zu verstehen gegeben, dass sie nicht vollwertig sind und ihr Handicap ausgeglichen werden muss. Im Zeugnis wird die Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten definitiv festgehalten. Diese Stigmatisierung im Beurteilungsbericht ist fragwürdig und wird in Deutschland heftig diskutiert. LRS tritt unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten auf. Alle Lernenden mit LRS haben das Recht auf spezifische Förderung. Im Zusammenhang mit der Selektion ist die Unterscheidung der Lernenden mit LRS in zwei Gruppen, aufgrund des Diskrepanzkriteriums, eine Tatsache, welche von der Expertengruppe der Erziehungsdirektion des Kantons Bern und von den Erziehungsberatungsstellen kritisch hinterfragt werden muss. Mit der Einführung des neuen interkantonalen Lehrplans wird die Beurteilung eine stärkere Gewichtung der Lernprozesse beinhalten. Spätestens zu diesem Zeitpunkt besteht die Hoffnung, dass der Nachteilsausgleich nicht mehr die gleiche Bedeutung wie heute haben wird.

7 Literaturverzeichnis

- Berufsbildung, BBV; Verordnung vom 19. November 2003 über die Berufsbildung, BBV; SR 412.101. [on-line]. Verfügbar unter: http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412_101.html [Januar 2004].
- Bundesamt für Statistik (2010). *Bildungssystemindikatoren – Bildungssystem – Indikatoren. Gleichheit – Selektion auf der Sekundarstufe 1.* [on-line]. Verfügbar unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51321.503.html> [November 2010].
- Bundesgesetz über die Berufsbildung, BBG; SR 412.10. [on-line]. Verfügbar unter: http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412_10.html [Januar 2004].
- Bundesverfassung, BV; SR 101, Art. 41 Abs. 1 lit. f BV. [on-line]. Verfügbar unter: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/c101.html> [Januar 2000].
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2002). *Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, (BehiG; SR 151.3)* [on-line]. Verfügbar unter: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/1/151.3.de.pdf> [Dezember 2002].
- Carle, Ursula (2005). Leistungsvielfalt im Unterricht. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule.* Münster: LIT Verlag.
- Dilling, Horst; Hombour, Werner & Schmidt, Martin H. (1991). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10).* Bern: Huber.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, AKVB (2002a). *Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS)* [on-line]. Verfügbar unter: http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_213_11.html [August 2011].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, AKVB (2002b). *Kommentar zur DVBS (siehe insbesondere Kommentar zu Art. 27 und 44)* [on-line]. Verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04/downloads.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/02_Beurteilung_Uebertritte/beurteilung_uebertritte_downloads_DVBS_Kommentar_d.pdf [August 2011].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, AKVB (2007). *Merkblatt zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache und in der Mathematik (Legasthenie bzw. Dyskalkulie) im deutschsprachigen Kantonsteil.* [on-line]. Verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04/legasthenie_dyskalkulie.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/02_Beurteilung_Uebertritte/beurteilung_uebertritte_merkblatt_legadyskalkulie_d.pdf [März 2009].

Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, AKVB (2008). *Weisungen der Expertengruppe zu häufig gestellten Fragen (FAQ) zum Merkblatt zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache und in der Mathematik (Legasthenie bzw. Dyskalkulie) im deutschsprachigen Kantonsteil.* [on-line]. Verfügbar unter:

http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04/legasthenie_dyskalkulie.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/02_Beurteilung_Uebertritte/beurteilung_uebertritte_merkblatt_faq_1egadyskalkulie_d.pdf [März 2008].

Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, AKVB (2011). *Weisungen der Expertengruppe zu häufig gestellten Fragen (FAQ) zur DVBS.* [on-line]. Verfügbar unter:
http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04/faq.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/02_Beurteilung_Uebertritte/beurteilung_uebertritte_downloads_antworten_der_expertengruppe_zur_dvbs_d.pdf [Januar 2011].

Fend, Helmut (1982). *Gesamtschule im Vergleich.* Weinheim: Beltz.

Fend, Helmut (2001). *Qualität im Bildungswesen* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, Helmut; Knörzer, Wolfgang; Nagl, Willibald; Specht, Werner & Väth-Szusdzara, Roswith (1973a). Sozialisierungseffekte und unterschiedliche Schulformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19 (6), 887-903.

Fend, Helmut; Knörzer, Wolfgang; Nagl, Willibald; Specht, Werner & Väth-Szusdzara Roswith (1973b). Aspiration und Lernverhalten in unterschiedlichen Schulsystemen. Ein Beitrag zur Analyse der Chancengleichheit im traditionellen Schulsystem und im Gesamtschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19 (6), 905-917.

Greminger, Eva; Tarnutzer, Rupert & Venetz, Martin (2005). Tragfähigkeit der Regelschule. In: Häfeli, Kurt; Walther-Müller Paul. *Das Wachstum des Sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich.* *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 05 (7-8), 49-52.

Habermas, Jürgen (1973). *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus.* Frankfurt: Suhrkamp.

Haeberlin, Urs (1991): Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (2), 167-189.

- Haeberlin, Urs; Imdorf, Christian & Kronig, Winfried (2004). *Von der Schule in die Berufslehre*. Bern: Haupt.
- Hartmann, Erich; Niedermann, Albin (2006). Leseflüssigkeit als wichtiger Zielbereich der Förderung leseschwacher Kinder. „*Mit-Sprache*“, *Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 1 (38), 5-23.
- Hentig, Hartmut von (2005). *14 Punkte zur Beendigung des Rechtschreib-Kriegs*. Wallstein: Göttingen.
- Honneth, Axel (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hördegen, Stephan; Richli, Paul (2011). Rechtliche Aspekte der Bildungschancengleichheit für Lernende mit Dyslexie oder Dyskalkulie im Mittelschul-, Berufsbildungs- und Hochschulbereich. In: Lichtsteiner Müller, Monika (Hrsg.), *Dyslexie, Dyskalkulie. Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (68-97). Bern: hep Verlag.
- Husen, Torsten (1975). Implications of the IEA Findings for the Philosophy of Comprehensive Education. In: Purves A. & Levine D. (Hrsg.), *Educational Policy and International Assessment* (117-143). Berkeley: McCutchan.
- Jegge, Jürg (2006). *Die Krümmung der Gurke. Menschen – nicht stapelbar*. Oberhofen BE: Zytglogge.
- Jencks, Christopher (1973). *Chancengleichheit*. Rowohlt: Reinbek.
- Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred & Gasteiner-Klicpera, Barbara (2003). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Kronig, Winfried; Haeberlin, Urs & Eckhart, Michael (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Bern: Haupt.
- Langenfeld, Christine (2007). Massnahmen des Nachteilsausgleichs und des besonderen Schutzes für Schüler und Schülerinnen mit Legasthenie an allgemeinbildenden Schulen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, 55, 211-229.
- Leisen, Josef (2007). Lesen und Verstehen lernen – Strategien und Prinzipien zur Arbeit mit Sachtexten im Unterricht. *Pädagogik*, 59, 11-15.
- Lichtsteiner Müller, Monika (2011). Bildungserfolg für Lernende und Studierende mit Dyslexie oder Dyskalkulie. In: Lichtsteiner Müller, Monika (Hrsg.), *Dyslexie, Dyskalkulie. Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (98-137). Bern: hep Verlag.
- Lindauer, Thomas; Schneider, Hansjakob (2008). Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (2. Aufl.) (109-125). Zug: Klett und Balmer.

- Lischer, Rolf (2004). *Bildungssystem Schweiz: ausgewählte Indikatoren*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Mayer, Andreas (2010). *Gezielte Förderung bei Lese- Rechtschreibstörungen*. Basel: Reinhardt.
- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1971). *Chancengleichheit und individuelle Förderung*. Stuttgart: Enke.
- Prenzel, Annedore (1990). Subjektive Erfahrungen mit Integration. Untersuchung mit qualitativen Interviews. In: Deppe-Wolfinger Helga; Prenzel, Annedore & Reiser, Helmut (Hrsg.), *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Integration behinderter Kinder* (147-258). Weinheim und München: DJI Materialien Reihe.
- Prenzel, Annedore (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (27-31). Münster: LIT Verlag.
- Prenzel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schleider, Karin (2009). *Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Reinhardt.
- Schulgruppe BASPO (2010). Die Bewegte Schule. Erläuterungen zum Schweizer Modell. *Bundesamt für Sport BASPO, Magglingen*, 3-15.
- Streckeisen, Ursula; Hänzi, Denise & Hungerbühler, Andrea (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wocken, Hans (1987). Schulleistungen in Integrationsklassen. In: Wocken, Hans; Antor, Georg (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen* (276-306). Solms-Oberbiel: Jarick, Oberbiel.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch. (1991). *Denken und Sprechen*. Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow. Frankfurt am Main: Fischer.

8 Anhang

8.1	Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS).....	63
8.2	Kommentar zur DVBS	65
8.3	Merkblatt zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache und in der Mathematik (Legasthenie bzw. Dyskalkulie) im deutschsprachigen Kantonsteil.	68
8.4	Weisungen der Expertengruppe zu häufig gestellten Fragen (FAQ) zum Merkblatt zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache und in der Mathematik (Legasthenie bzw. Dyskalkulie) im deutschsprachigen Kantonsteil.	73
8.5	Weisungen der Expertengruppe zu häufig gestellten Fragen (FAQ) zur DVBS.	75
8.6	Beurteilung bei LRS; Beispiel aus der Praxis.....	77

7. Mai 2002

Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS)

*Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern,
gestützt auf Artikel 25, 26 und 74 des Volksschulgesetzes vom 19. März 1992 (VSG)
[BSG 432.210] und Artikel 23a der Volksschulverordnung vom 4. August 1993 (VSV)
[Aufgehoben durch Volksschulverordnung vom 28. 5. 2008, BSG 432.211.1],
beschliesst:*

1. Geltungsbereich

Art. 1

Geltungsbereich

Diese Verordnung regelt die Beurteilung und die Schullaufbahnentscheide auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I.

Art. 2 [Fassung vom 23. 6. 2008]

Einheitliche Praxis

Die Schulleitung legt unter Mitwirkung der Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz eine einheitliche Praxis insbesondere in folgenden Bereichen fest: Selbstbeurteilung, Information der Eltern, Organisation der Orientierungsarbeiten und Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten.

2. Allgemeines zur Beurteilung

Art. 3

Grundsätze

Die Beurteilung ist

- a förderorientiert: sie berücksichtigt Fortschritte und Stärken und zeigt auf, wo Schwächen bestehen und wie diese abgebaut werden können,
- b lernzielorientiert: sie orientiert sich an den gesetzten Lernzielen,
- c umfassend: neben der Sachkompetenz werden auch Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten beurteilt,
- d transparent: durch differenzierte Rückmeldungen, auch während des Semesters.

wird die Beurteilung nachvollziehbar.

Art. 27

Abweichung vom Übertrittsverfahren

Die Schulleitung [*Fassung vom 23. 6. 2008*] kann von den Vorschriften zum Übertrittsverfahren abweichen, wenn wichtige Gründe vorliegen und die Eltern einverstanden sind.



Kommentar zur Direktions- verordnung über Beurtei- lung und Schullaufbahnent- scheide in der Volksschule (DVBS)

Version August 2011

Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Direction de l'instruction publique
du canton de Berne

Erläuterungen zu den einzelnen Artikeln

Der Begriff „Eltern“ wird in der vorliegenden Direktionsverordnung untechnisch verwendet, das heisst, er umfasst je nach Situation die Inhaberin oder den Inhaber des elterlichen Sorgerechts, beide Elternteile oder die Vormundschaftsbehörde.

1. Geltungsbereich

zu Artikel 1

Die Bestimmungen dieser Direktionsverordnung gelten vollumfänglich auch für Schülerinnen und Schüler in besonderen Klassen.

zu Artikel 2

Die Festlegung einer gemeinsamen Anwendungspraxis in den genannten Bereichen erachtet die Erziehungsdirektion als wichtigen Bestandteil der Schulorganisation. Anpassungen der bestehenden Vereinbarungen sind möglich.

2. Allgemeines zur Beurteilung

zu Artikel 3

Die Grundlagen der Beurteilung gelten wie bisher unverändert.

1. Förderorientiert: Im deutschsprachigen Kantonsteil siehe auch Lehrplan 95 AHB Ziffer 6.4. Die Selbstbeurteilung unterstützt die förderorientierte Beurteilung.
2. Lernzielorientiert: Der Unterricht wird Lernziel orientiert aufgebaut. Es wird beurteilt, ob die Schülerin bzw. der Schüler die Lernziele, welche die Lehrkraft vorgibt, zu erreichen vermag. Im französischsprachigen Teil des Kantons Bern gilt der Lehrplan der Primarschule von 1994 und derjenige der Sekundarstufe I von 1996.
Die Lernziele werden den Schülerinnen und Schülern in angemessener Form kommuniziert.
3. Umfassend: Zu einer umfassenden Beurteilung gehört zudem der Einbezug der Selbstbeurteilung bzw. das Gespräch über Fremd- und Selbstwahrnehmung.
4. Transparent: Eine Lernziel orientierte Beurteilung muss offen legen, welche Ziele angestrebt werden. Eine Beurteilung ist nie vollständig objektiv, da sie immer von Menschen gemacht wird. Deshalb ist es umso wichtiger, dass die Beteiligten wissen, wie sie zu Stande gekommen ist. Das geschieht unter anderem durch differenzierte Rückmeldungen während des Schuljahres und in den Beurteilungsberichten, sowie durch klare Information über die Zielvorgaben. Auch das Elterngespräch kann zusätzliche Informationen geben.

zu Artikel 5

Das Festhalten der Lernziele erfolgt gemäss Beschluss der Lehrerkonferenz.

Die Begriffe grundlegend und erweitert können nicht weitergeführt werden. Die festgelegten Lernziele sind zu überprüfen und wo nötig anzupassen.

zu Artikel 6

Die Formulierung von Absatz 4 bedeutet, dass alle Noten und auch alle Halbnoten angewendet werden müssen. Eine Schule kann sich bei der Beurteilung nicht nur auf ganze Noten beschränken.

Die Lehrperson legt fest und teilt mit, wie Produkte beurteilt werden (mit Worten oder mit Noten).

Im deutschsprachigen Kantonsteil ist das Beurteilungsmosaik ein Instrument, welches deutlich macht, dass der Lehrplan von einem breiten Sachkompetenzbegriff ausgeht. (vgl. LP 95 Leit-

ideen zur Sachkompetenz; Fachlehrpläne NMM5 „Beurteilung“, DEU3 „Beurteilung“, FRE3 „Beurteilung“ usw.) Es ist ausserordentlich schwierig, lediglich mit Lernkontrollen die Sachkompetenz in ihrer ganzen Breite zu beurteilen. Das Beurteilungsmosaik zeigt auf, über welche Beurteilungsformen die Lehrperson zusätzlich verfügt, um die Sachkompetenz zu beurteilen. Die verwendeten Mosaikteile variieren in ihrer Anzahl und in ihrem Umfang stark von Fach zu Fach und von Stufe zu Stufe (Bsp. Beurteilungsmosaik Gestalten Mittelstufe -> Lernkontrollen? Oder: Franz 6. Kl. „Sprechen“ Lernkontrollen können diese Bereiche kaum abdecken.)

Das Beurteilungsmosaik eignet sich insbesondere zur Kommunikation mit Schülerinnen und Eltern. Es macht deutlich, dass neben den vertrauten Lernkontrollen weitere Elemente in die Gesamtbeurteilung einfließen. Wichtig ist, dass den Kindern und Eltern rechtzeitig mitgeteilt wird, welche zusätzlichen Teile des Mosaiks mit welcher Gewichtung in die Gesamtbeurteilung einfließen.

zu Artikel 27

Aus wichtigen Gründen kann, wie bisher, vom ordentlichen Verfahren abgewichen werden: Bei fremdsprachigen Kindern oder Kindern, die aus einem Schulsystem kommen, das wesentlich vom bernischen System abweicht, oder bei Kindern, die für längere Zeit der Schule fernbleiben mussten.

Ein weiterer möglicher Grund für ein Abweichen von den Vorschriften des Übertrittsverfahrens liegt für Kinder vor, die mit reduzierten individuellen Lernzielen arbeiten und für die ein Übertritt in eine Sekundarklasse nicht angezeigt ist. In diesem Fall ist das Einverständnis der Eltern nötig. Kinder mit erweiterten individuellen Lernzielen durchlaufen das Übertrittsverfahren gleich wie alle anderen.

zu Artikel 44

Die Schulleitung soll in speziellen Fällen zum Wohle und zur weiteren Entwicklung der Schülerin, des Schülers, die Möglichkeit erhalten, von den Promotionsbestimmungen abzuweichen.

Erziehungsdirektion
des Kantons Bern

Direction de
l'instruction publique du
canton de Berne

Amt für Kindergarten,
Volksschule und Beratung

Office de l'enseignement
préscolaire et obligatoire, du
conseil et de l'orientation

Merkblatt

Aktualisierung vom März 2009

zur

Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Erwerb der Schriftsprache und in der Mathematik (Legasthenie bzw. Dyskalkulie) im deutschsprachigen Kantonsteil

Ausgangslage

Die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit isolierten Lernstörungen im Erwerb der Schriftsprache (Legasthenie) oder in der Mathematik (Dyskalkulie) gibt immer wieder zu Diskussionen Anlass. Lehrpersonen, Erziehungsberatungen und Eltern gelangen mit Fragen an die Schulinspektorate oder an das Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB). Insbesondere stehen Lehrkräfte oft vor kritischen Situationen, wenn es um die Übertritte von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II geht. Mit dem vorliegenden Merkblatt will die Erziehungsdirektion offene Fragen klären und dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler mit isolierten Lernstörungen im Erwerb der Schriftsprache oder in der Mathematik in der Volksschule nach möglichst einheitlicher Vorgehensweise beurteilt werden.



1. Grundsatz

Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung (Legasthenie oder Dyskalkulie) werden nach dem Stufen-Modell gemäss den Richtlinien und Grundsätzen der Erziehungsdirektion vom 24. März 1997 behandelt. Sie können auf Antrag der Erziehungsberatung oder des Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienstes zeitlich befristet den Spezialunterricht mit Schwergewicht im Lesen und Rechtschreiben bzw. Mathematik besuchen. Bei der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer durch die obigen Fachinstanzen diagnostizierten Lernstörung ist die verminderte Leistungsfähigkeit in den Fächern Sprache oder Mathematik gemäss vorliegendem Merkblatt zu berücksichtigen.

Schülerinnen und Schüler, deren Leistungsfähigkeit in einem oder mehreren Fächern dauernd herabgesetzt ist und welche die Lernziele fortgesetzt und in erheblichem Masse nicht erreichen, können gemäss Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) durch Beschluss der Schulleitung mit reduzierten individuellen Lernzielen (rILZ) geschult werden. Für Schülerinnen und Schüler mit einer isolierten Lernstörung (Legasthenie bzw. Dyskalkulie) werden nicht automatisch reduzierte individuelle Lernziele gemäss DVBS festgesetzt.

2. Störung des Schriftspracherwerbs

2.1 Definition und Erscheinungsbild

Die Lernstörung des Schriftspracherwerbs (Legasthenie; Lese-Rechtschreib-Schwäche) ist eine isolierte Lern- und Leistungsstörung des Lesens und Rechtschreibens. Die Leistungsfähigkeit steht

oft in grosser Diskrepanz zur Intelligenz und zur Leistungsfähigkeit in anderen Bereichen des schulischen Lernens.

Die Legasthenie tritt bereits im frühen Schulalter auf. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler erlernen das Lesen erschwert und verzögert. Sie machen sehr viele Lesefehler und sind oft nicht im Stande, Texte spontan richtig und zusammenhängend zu lesen. Das Leseverständnis ist in der Regel eingeschränkt. Es gibt aber auch Kinder, welche Texte trotz falschem Lesen richtig interpretieren, weil ihnen die Sinnentnahme aus dem Kontext und anhand von Schlüsselwörtern gelingt.

Legasthenikerinnen und Legastheniker haben definitionsgemäss grosse Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung. Auch wenn sie sich anstrengen, passieren ihnen immer wieder die gleichen Fehler. Es darf aber nicht gefolgert werden, dass alle rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler Legasthenikerinnen bzw. Legastheniker sind. Auch Kinder und Jugendliche mit einem geringen Regelverständnis, mit einer schwachen Memorierfähigkeit oder einer allgemein reduzierten intellektuellen Leistungsfähigkeit können Rechtschreibprobleme haben.

Eine Lese-Rechtschreib-Schwäche ist durch eine geeignete Übungsbehandlung kompensierbar. Die Störung wird selten vollständig überwunden. Meist bleibt eine Restsymptomatik, welche unter Stress, Zeitdruck und Müdigkeit verstärkt wieder auftreten kann.

Legasthenikerinnen und Legastheniker sind oft – aber nicht immer – auch beim Erlernen einer Zweitsprache beeinträchtigt.

2.2 Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Schriftspracherwerb in der 1. und 2. Klasse

Die Lese- und Rechtschreibleistungen von Schülerinnen und Schülern mit einer von einer Fachinstanz diagnostizierten Lernstörung sind im Beurteilungsbericht der 1. und 2. Klasse grundsätzlich nicht zu beurteilen. Im Fach Deutsch sind die Rubriken „Lesen“ und „Schreiben“ nicht mit Kreuzen zu versehen, sondern mit * (Stern) zu kennzeichnen. Unter „Bemerkungen“ ist auf die Lernstörung hinzuweisen.

Beispiel: * Legasthenie; besucht den Spezialunterricht mit Schwergewicht im Lesen und Rechtschreiben.

Dem Beurteilungsbericht ist ein zusätzlicher Bericht beizulegen.

Dieses Vorgehen ist vorgängig mit den Eltern bzw. der gesetzlichen Vertretung der Schülerin oder des Schülers abzusprechen. Sie können verlangen, dass auf die besondere Kennzeichnung sowie auf die Bemerkungen verzichtet wird.

2.3 Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Schriftspracherwerb in der 3. bis 6. Klasse

Die verminderten Lese- und Rechtschreibfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der 3. bis 6. Klasse mit einer von einer Fachinstanz diagnostizierten Lernstörung sind bei der Notengebung in den Fächern Deutsch und allenfalls Französisch im Beurteilungsbericht zu berücksichtigen. Die Note ist mit einem * (Stern) zu kennzeichnen. Unter „Bemerkungen“ ist darauf hinzuweisen, dass diese Note keine „Gesamtbeurteilung“ im entsprechenden Fach darstellt, sondern, dass bestimmte Teilbereiche nicht beurteilt wurden und die Note somit eingeschränkte Aussagekraft hat.

Beispiel: * Legasthenie; besucht den Spezialunterricht mit Schwergewicht Lesen und Rechtschreiben. Note ohne Berücksichtigung von Lesen und Rechtschreiben.

Die Rubriken „Lesen“ und „Schreiben“ im Fach Deutsch und allenfalls „Leseverstehen“ und „Schreiben“ im Fach Französisch sind nicht mit Kreuzen zu versehen, sondern mit * (Stern) zu kennzeichnen. Unter „Bemerkungen“ ist auf die Lernstörung hinzuweisen.

Beispiel: * Legasthenie, besucht den Spezialunterricht mit Schwergewicht im Lesen und Rechtschreiben.

Dem Beurteilungsbericht ist ein zusätzlicher Bericht beizulegen.

Dieses Vorgehen ist vorgängig mit den Eltern bzw. der gesetzlichen Vertretung der Schülerin oder des Schülers abzusprechen. Sie können verlangen, dass auf die besondere Kennzeichnung sowie auf die Bemerkungen verzichtet wird.

2.4 Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Schriftspracherwerb im Übertrittsverfahren von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Die verminderten Lese- und Rechtschreibfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit einer von einer Fachinstanz diagnostizierten Lernstörung sind im Übertrittsbericht zu berücksichtigen. Die Rubriken „Lesen“ und „Schreiben“ im Fach Deutsch und allenfalls „Leseverstehen“ und „Schreiben“ im Fach Französisch sind nicht mit Kreuzen zu versehen, sondern mit * (Stern) zu kennzeichnen. Unter „Bemerkungen“ ist auf die Lernstörung hinzuweisen.

Dem Übertrittsbericht ist ein zusätzlicher Bericht beizulegen.

Die Eltern bzw. die gesetzliche Vertretung der Schülerin oder des Schülers sind vorgängig zu informieren.

2.5 Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Schriftspracherwerb auf der Sekundarstufe I

Auf der Sekundarstufe I werden alle Schülerinnen und Schüler grundsätzlich regulär beurteilt. Besuchen Schülerinnen und Schüler den von einer Fachinstanz beantragten und von der Schulleitung bewilligten Spezialunterricht mit Schwergewicht im Lesen und Rechtschreiben, ist analog Punkt 2.3 vorzugehen.

3. Lernstörungen im Fach Mathematik

3.1 Definition und Erscheinungsbild

Eine Lernstörung im Fach Mathematik (Rechenstörung, Dyskalkulie) ist eine umschriebene Beeinträchtigung der Rechenfähigkeiten und Rechenfertigkeiten, welche nicht durch eine allgemein verminderte Intelligenz oder eine unangemessene Beschulung zu erklären ist. Das Defizit betrifft vor allem die Grundlagen des Rechnens wie Zahlbegriff, Kenntnisse des Aufbaus des dezimalen Zahlensystems, Zahlvorstellungsvermögen, Orientierung im Zahlenraum, Abstraktionsfähigkeit, Erkennen von Relationen, Mathematisieren und die Fähigkeit, die Grundoperationen korrekt zu verstehen und durchzuführen.

Die Rechenschwäche wird in der Regel im frühen Schulalter diagnostiziert und äussert sich durch langsame und/oder fehlerhafte Rechenvorgänge, durch mangelnde Fähigkeiten zur Automatisierung, durch fehlende oder mangelhafte Mathematisierungsfähigkeiten und/oder Schwierigkeiten beim Problemlösen. Oft rechnen die betroffenen Schülerinnen und Schüler sehr lange zählend.

Die Rechenschwäche ist durch eine geeignete Übungsbehandlung kompensierbar. Sie betrifft in der Regel vor allem das Zahlenrechnen (1+1, 1x1) und weniger die höheren mathematischen Fertigkeiten wie Algebra, Geometrie, Integral- und Differenzialrechnen. In Testsituationen und bei Lernkontrollen ist es sinnvoll, den betroffenen Schülerinnen und Schülern mehr Zeit oder allenfalls Hilfsmittel für das Lösen der Rechenaufgaben zur Verfügung zu stellen.

3.2 Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Fach Mathematik in der 1. bis 4. Klasse

Die Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern mit einer von einer Fachinstanz diagnostizierten Lernstörung sind im Beurteilungsbericht der 1. bis 4. Klasse grundsätzlich nicht zu beurteilen. Das Fach „Mathematik“ bzw. die Note ist mit einem * (Stern) zu kennzeichnen und unter „Bemerkungen“ ist auf die Lernstörung hinzuweisen.
Beispiel: * Dyskalkulie; besucht den Spezialunterricht mit Schwergewicht in Mathematik.
Dem Beurteilungsbericht ist ein zusätzlicher Bericht beizulegen.

Dieses Vorgehen ist vorgängig mit den Eltern bzw. der gesetzlichen Vertretung der Schülerin oder des Schülers abzusprechen. Sie können verlangen, dass auf die besondere Kennzeichnung sowie auf die Bemerkungen verzichtet wird.

3.3 Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Fach Mathematik in der 5. und 6. Klasse

Die Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern mit einer von einer Fachinstanz diagnostizierten Lernstörung sind im Beurteilungsbericht der 5. und 6. Klasse grundsätzlich regulär zu beurteilen.
Besuchen Schülerinnen und Schüler den von einer Fachinstanz beantragten und von der Schulleitung bewilligten Spezialunterricht mit Schwergewicht in Mathematik (Spezialunterricht für Dyskalkuliker), so ist analog Punkt 3.2 vorzugehen.

Dieses Vorgehen ist vorgängig mit den Eltern bzw. der gesetzlichen Vertretung der Schülerin oder des Schülers abzusprechen. Sie können verlangen, dass auf die besondere Kennzeichnung sowie auf die Bemerkungen verzichtet wird.

In besonderen Fällen (z.B. wenn der Spezialunterricht abgeschlossen, die Symptomatik aber noch immer deutlich vorhanden ist) kann die Erziehungsberatung nach Anhörung der Eltern und der Schule beantragen, dass auf die Beurteilung verzichtet wird. Es ist dann analog Punkt 3.2 vorzugehen.

3.4 Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Fach Mathematik im Übertrittsverfahren von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Die Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern mit einer von einer Fachinstanz diagnostizierten Lernstörung sind im Übertrittsbericht grundsätzlich regulär zu beurteilen. Das Fach „Mathematik“ ist mit einem * (Stern) zu kennzeichnen und unter „Bemerkungen“ ist auf die Lernstörung hinzuweisen.
Dem Übertrittsbericht ist ein zusätzlicher Bericht beizulegen.
Die Eltern bzw. die gesetzliche Vertretung der Schülerin oder des Schülers sind vorgängig zu informieren.

3.5 Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung im Fach Mathematik auf der Sekundarstufe I

Die Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern mit einer von einer Fachinstanz diagnostizierten Lernstörung sind im Beurteilungsbericht auf der Sekundarstufe I grundsätzlich regulär zu beurteilen. Im Fach „Mathematik“ ist die Note mit einem * (Stern) zu kennzeichnen und unter „Bemerkungen“ ist auf die Lernstörung hinzuweisen.
Dem Beurteilungsbericht ist ein zusätzlicher Bericht beizulegen.

Dieses Vorgehen ist vorgängig mit den Eltern bzw. der gesetzlichen Vertretung der Schülerin oder des Schülers abzusprechen. Sie können verlangen, dass auf die besondere Kennzeichnung sowie auf die Bemerkungen verzichtet wird.

In besonderen Fällen (z.B. wenn der Spezialunterricht abgeschlossen, die Symptomatik aber noch immer deutlich vorhanden ist) kann die Erziehungsberatung und nach Anhörung der Eltern und der Schule beantragen, dass auf die Beurteilung verzichtet wird. Es ist dann analog Punkt 3.2 vorzugehen.

4. Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Regelklassen und den Lehrpersonen für Spezialunterricht

Es gehört zu den Aufgaben der Lehrpersonen für Spezialunterricht, die Lehrpersonen des Regelunterrichts im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen zu beraten und zu unterstützen. Die Lehrpersonen des Regelunterrichts sind ihrerseits verpflichtet, die Lehrpersonen für Spezialunterricht zu konsultieren. Besuchen Schülerinnen und Schüler den Spezialunterricht mit Schwergewicht Lesen und Rechtschreiben oder Mathematik, so können die Lehrpersonen für Spezialunterricht den Regellehrpersonen bei der Ausarbeitung des zusätzlichen Berichts behilflich sein.

5. Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

5.1 Gymnasien, Wirtschaftsmittelschulen, Fachmittelschulen, BVS u. ä.

Die Klassenlehrperson der abgebenden Schule bespricht beim Vorliegen einer von einer Fachinstanz diagnostizierten Lernstörung im schriftsprachlichen oder mathematischen Bereich (Legasthenie, Dyskalkulie) mit der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler sowie mit den Eltern bzw. der gesetzlichen Vertretung, wie die weiter führende Schule zu informieren ist.

5.2 Berufsschule

Die Berufsschulen bieten den Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen im schriftsprachlichen oder mathematischen Bereich besondere Stütz- und Förderkurse an.

Bei den Lehrabschlussprüfungen werden ihnen spezielle Erleichterungen gewährt. Wer diese Erleichterungen beanspruchen will, muss bei der Berufsschule rechtzeitig ein Gesuch einreichen. Nähere Auskünfte erteilen die Berufsschulen.

Informationen finden sich auch auf der Web-Site der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern (GIBB).

www.gibb.ch ---> Unterstützung ---> Legasthenie und Dyskalkulie in der beruflichen Grundausbildung.

6. Infos im Internet

Infos können in der Suchmaschine unter den Begriffen „Legasthenie“ oder „Dyslexie“ oder „Dyskalkulie“ abgerufen werden.

9. Oktober 2007

**Amt für Kindergarten,
Volksschule und Beratung**

sig. Max Suter, Vorsteher

8.4

Oft gestellte Fragen zum Merkblatt: „Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer isolierten Lernstörung“

1. Welche Bedingungen müssen für eine angepasste Beurteilung erfüllt sein?

1.1 Grundsätze:

- Die angepasste Beurteilung wird nur während der Dauer des Spezialunterrichts gewährt.
- Die EB kann beim Vorliegen von besonderen Gründen Ausnahmen beantragen.
- Legasthenie und Dyskalkulie werden bei der Beurteilung unterschiedlich berücksichtigt

1.2 Bedingungen für angepasste Beurteilung bei Legasthenie:

Eine angepasste Beurteilung erhält, wer eine von der EB diagnostizierte Legasthenie hat und den Spezialunterricht besucht. Zudem müssen die Eltern mit der angepassten Beurteilung einverstanden sein (* im Beurteilungsbericht)

Besucht das Kind den Spezialunterricht nicht mehr, wird es regulär beurteilt.

Beim Vorliegen von besonderen Gründen kann die EB eine angepasste Beurteilung beantragen.

1.3 Legasthenie im Übertrittsverfahren

Die Legasthenie wird im Übertrittsverfahren in die Sek-Stufe I berücksichtigt, auch wenn der Spezialunterricht abgeschlossen ist. Der Übertrittsentscheid muss aufgrund einer Gesamtbeurteilung des Leistungspotentials und des Arbeits- und Lernverhaltens erfolgen. Es braucht dafür keinen Antrag einer EB-Stelle.

1.4 Bedingungen bei Dyskalkulie

1.-4. Klasse:

Während der Dauer des Spezialunterrichts wird auf eine Beurteilung im Fach Mathematik verzichtet oder eine angepasste Beurteilung gewährt. Die Eltern müssen mit der angepassten Beurteilung einverstanden sein (* im Beurteilungsbericht).

Besucht das Kind den Spezialunterricht nicht mehr, wird es regulär beurteilt.

Beim Vorliegen von besonderen Gründen kann die EB eine angepasste Beurteilung beantragen.

5.-9. Klasse

Das Kind wird regulär beurteilt, auch wenn es noch den Spezialunterricht besucht. Beim Vorliegen von besonderen Gründen kann die EB eine angepasste Beurteilung beantragen.

1.5 Dyskalkulie im Übertrittsverfahren

Die Schülerinnen und Schüler mit Dyskalkulie werden im Übertrittsverfahren in die Sek-Stufe I **regulär** beurteilt. Die Dyskalkulie wird **nicht** berücksichtigt, auch wenn der Spezialunterricht noch läuft.



2. Wird die Lernstörung im Beurteilungsbericht Ende Semester berücksichtigt, wenn der Spezialunterricht während dem Semesters aufhört?

Die angepasste Beurteilung gilt bis und mit demjenigen Semester, in welchem der SpU beendet wird.

3. Eltern können auf die Kennzeichnung mit * im Beurteilungsbericht verzichten. Ist eine angepasste Beurteilung (individuelle Bezugsnorm) trotzdem möglich?

Nein, der Stern kennzeichnet eine von der Norm abweichende Beurteilung respektive eine individuelle Bezugsnorm.

4. Will die ERZ eine unterschiedliche Handhabung von Legasthenie und Dyskalkulie betreffend angepasster Beurteilung?

Ja. Schülerinnen und Schüler mit einer Legasthenie sind auch bei kompensierter Lernstörung immer etwas behindert. Insbesondere hat die Intelligenz nur beschränkt einen Einfluss auf die Lese- und Rechtschreibfertigkeit.

Das Rechnen ist stärker von den allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten abhängig. Es muss vermieden werden, dass Kinder unter der Bezeichnung „Dyskalkuliker“ schulstufenmässig höher eingereiht werden, als dies aufgrund ihrer Intelligenz, ihrer Motivation und ihres Arbeitsverhaltens angebracht ist.

5. Abschnitt 3.5 im Merkblatt ist in sich nicht stimmig. Was bedeutet der Stern bei regulärer Beurteilung?

Die Bemerkung ist richtig, der Stern hat hier eine andere Bedeutung. Wenn der Stern auf eine angepasste Beurteilung im Sinne einer individuellen Bezugsnorm hinweist, dann kann bei regulärer Beurteilung kein Stern gesetzt werden. Der Stern hat in diesem Fall die Funktion, eine allenfalls ungenügende Note mit dem Hinweis auf die Lernstörung zu erklären

6. Besteht für die Schulen bezüglich des Inhalts des Merkblattes eine Informationspflicht an die Eltern?

Nein, eine Informationspflicht besteht nicht. Das Thema Beurteilung muss aber beim nächsten Elterngespräch thematisiert werden.



Beurteilung 04: Antworten der Expertengruppe auf häufig gestellte Fragen* zur DVBS

*bestehend aus: AKVB Abt. VS d und f / IK / Rechtsdienst / ZS LLFB

Bereich	Art.	Frage	Antwort/Bemerkung Handlungsspielraum
Applikation		Wann darf ein eröffneter Beurteilungsbericht geändert werden?	Immer ist eine neue Verfügung der Schulleitung oder ein Beschwerdeentscheid des Schulinspektors Voraussetzung für eine Änderung. Es können folgende Fälle unterschieden werden: 1. Schreibfehler und Rechnungsfehler zu Gunsten und zu Ungunsten des Kindes können jederzeit berichtigt werden. Mit der Eröffnung der Berichtigung läuft die Rechtsmittelfrist neu. 2. Andere Änderungen zu Ungunsten des Kindes dürfen nur vorgenommen werden, wenn die Verfügung noch nicht rechtskräftig ist, also während laufender Rechtsmittelfrist oder Hängigkeit eines Beschwerdeverfahrens.
Applikation		Wie wird die Änderung in der EDV-Applikation in die Wege geleitet und vorgenommen, wenn seitens der Schule keine Zugriffsmöglichkeit mehr besteht?	Die Schulleitung meldet die vorzunehmende Änderung schriftlich der CSE. Die Änderung wird von der CSE vorgenommen. Adresse: CSE IT Solutions SA , Alte Lysstrasse 2, 3270 Aarberg
Lehrmittel Mathematik, Umsetzungshilfen und Planungshilfen		Im Mathbu.ch werden Grundanforderungen und erhöhte Anforderungen unterschieden und in den Planungshilfen werden zum Teil grundlegende und erweiterte Lernziele unterschieden. Wie soll damit umgegangen werden?	Alle Lehrmittel sind schweizweit auf Differenzierung ausgelegt und orientieren sich nicht primär an der Beurteilung. Diese grundsätzliche Differenzierung lässt sich weiterhin anwenden. Die Begriffe grundlegende und erweitert Lernziele kommen unter www.fachernet.ch bei den Planungshilfen vor und werden demnächst angepasst. Die gedruckten Planungs- und Umsetzungshilfen zum

Bereich	Art.	Frage	Antwort/Bemerkung Handlungsspielraum
Beurteilungs- mosaik	Art. 6	Welche Empfehlungen gibt es betr. Zusammen- setzung und Anwendung des Beurteilungs- mosaiks?	Das Beurteilungsmosaik ist ein Instrument, welches deutlich macht, dass der Lehrplan von einem breiten Sachkompetenzbegriff ausgeht (vgl. LP 95 Leitideen zur Sachkompetenz; Fachlehrpläne NMM5 „Beurteilung“, DEU3 „Beurteilung“, FRE3 „Beurteilung“ usw.). Es ist ausserordentlich schwierig, lediglich mit Lernkontrollen die Sachkompetenz in ihrer ganzen Breite zu beurteilen. Das Beurteilungsmosaik zeigt auf, über welche Beurteilungsformen die Lehrperson zusätzlich verfügt, um die Sachkompetenz zu beurteilen. Die verwendeten Mosaikteile variieren in ihrer Anzahl und in ihrem Umfang stark von Fach zu Fach und von Stufe zu Stufe (Bsp. Beurteilungsmosaik Gestalten Mittelstufe -> Lernkontrollen? Oder: Franz 6. Kl. „Sprechen“. Lernkontrollen können diese Bereiche kaum abdecken.). Das Beurteilungsmosaik eignet sich insbesondere zur Kommunikation mit SchülerInnen und Eltern. Es macht deutlich, dass neben den vertrauten Lernkontrollen weitere Elemente in die Gesamtbeurteilung einfließen. Wichtig ist, dass den Kindern und Eltern rechtzeitig mitgeteilt wird, welche zusätzlichen Teile des Mosaiks mit welcher Gewichtung in die Gesamtbeurteilung einfließen.
Lernkontrollen	Art. 7	Können weiterhin zweiphasige Lernkontrollen gemacht werden?	Die Lernkontrollen sind lernzielorientiert aufgebaut und die SchülerInnen und Schüler wissen, wie die einzelnen Bereiche oder Aufgaben gewichtet sind. Die Durchführung von zweiphasigen Lernkontrollen ist möglich. Die Verknüpfung der ersten Phase mit der Höchstnote 4 ½ oder 5 ist unzulässig. Dies wird von den Eltern oftmals nicht verstanden.
Rückmeldungen	Art. 7	Abs. 3: Erfolgen die prozessbegleitenden Rückmeldungen auch in Notenform?	Nein, eher in mündlicher Form.
Sozialverhalten	Art. 9	Wie wird das Sozialverhalten beurteilt? Kann es auch schriftlich festgehalten werden, wenn ja in welcher Form?	Das beurteilen des Sozialverhaltens im Bereich „Umgang mit andern“ ist Teil der im Kollegium definierten gemeinsamen Anwendungspraxis (Art. 2 der DVBS). Es empfiehlt

8.6

Beurteilungsbericht | 5. und 6. Klasse der Primarstufe

Obligatorischer Unterricht

Fächer	Noten	Beurteilung der Sachkompetenz	Differenzierende Angaben			
			sehr gut	gut	genügend	ungenügend
Deutsch	<u>5.0*</u>	Hören und Sprechen	☒	☐	☐	☐
		Lesen	☐	☐	☐	☐
		Schreiben	☐	☐	☐	☐
Französisch	<u>4.0*</u>	Hörverstehen	☐	☐	☒	☐
		Sprechen	☐	☐	☐	☒
		Leseverstehen	☐	☐	☐	☒
		Schreiben	☐	☐	☐	☒
Mathematik	<u>3.5</u>	Vorstellungsvermögen	☐	☐	☒	☐
		Kenntnisse, Fertigkeiten	☐	☐	☐	☒
		Anwenden/Mathematisieren	☐	☐	☐	☒
		Problemlöseverhalten	☐	☐	☒	☐
Natur-Mensch-Mitwelt	<u>5.0</u>					
Gestalten	<u>5.5</u>					
Musik	<u>5.5</u>					
Sport	<u>4.0</u>					

Fakultativer Unterricht

Fächer

Angebot der Schule Musikgruppe, Tanz, Tastaturschreiben

Kurs in heimatlicher Sprache und Kultur

☐ Ja

☐ Beurteilungsbericht liegt bei

Bemerkungen

Allgemein: Deutsch: hat den Spezialunterricht mit Schwergewicht Lesen und Rechtschreiben besucht. Note ohne Berücksichtigung von Lesen und Rechtschreiben.

Im Lesen hat Fortschritte gemacht.

Im Bereich "Hören und Sprechen" wurde nach den Zielen der Regelklasse beurteilt (Note 5.5). Der Inhalt der geschriebenen Texte entspricht der Note 5 der Klassenskala.

Im Französisch hatte reduzierte individuelle Lernziele. Die Bereiche "Sprechen", "Leseverstehen" und "Schreiben" wurden nicht beurteilt.