

Die je individuelle Perspektive als Outcome einer inklusiven Bildungslandschaft

Roswitha Lebzelter¹, Thomas Lebzelter²

Zusammenfassung

In der Diskussion um die Realisierung von Inklusion im Schulsystem sind die Grundprämissen eines solchen Systems von entscheidender Bedeutung. Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob das konsequente Setzen einer individuellen Bildungsperspektive für jede/n Lernende/n ein solches Grundprinzip sein könnte und welche Konsequenzen für die Schulgestaltung daraus resultieren würden. Es wird argumentiert, dass es eine individuelle und möglichst wenig von außen eingeschränkte Entwicklung einer persönlichen Perspektive erlauben würde, das vielfältige Profil an Potentialen, welches jede/r einzelne mitbringt, in großem Umfang zu erschließen. Diese Perspektive wäre geeignet, als Bildungsergebnis in einer Schule für alle zu dienen und die persönlichen Stärken mit gleicher Wertschätzung abzubilden.

Schlüsselwörter:

Inklusion
Bildungssystem
Persönliches Potential

Keywords:

Inclusion
Educational system
Personal capability

1 Ausgangspunkt

Mehr denn je erscheint heute das Bildungssystem in Österreich und in vielen Ländern Europas auf einem Scheideweg. Im 20. Jahrhundert wurde die pädagogische Herausforderung zum Nährboden für eine Vielfalt neuer Ansätze, die sowohl methodisch als auch vom Menschenbild her einen teils starken Kontrast zu den die Schule bis dahin prägenden Vorstellungen darstellten. Vielfach ging es dabei darum, den Blick verstärkt auf das Individuum und seine Bedürfnisse zu richten. Obgleich einige wenige Aspekte (koedukative Beschulung, Gewaltfreiheit, soziales Lernen etc.) dieser neuen Strömungen mittlerweile im staatlichen Schulwesen Einzug gehalten haben, sind unsere Schulen noch immer und heute in steigendem Maße von einem zentralen Konzept geprägt: der Beurteilung von Leistung auf der Basis einheitlicher Testungen. Ein Schulabschluss heißt, dass eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Leben einem bestimmten Raster von Anforderungen in einem vorgegebenen Maße leistungsmäßig genügt. Diese Form des Schulabschlusses wurde bereits vielfach infrage gestellt (Schratz et al., 2014), ohne dass sich eine substantielle Änderung ergeben hätte. Der Aspekt, schulische Leistung zu einem bestimmten Zeitpunkt erbringen zu müssen, weist gleich zwei Mängel auf. Zum einen wird hierbei nicht berücksichtigt, dass der Zeitpunkt, wann jemand in einem bestimmten Bereich die beste Leistung zu erbringen imstande ist, von Mensch zu Mensch unterschiedlich ist, etwa aufgrund unterschiedlicher Persönlichkeitsdispositionen oder unterschiedlicher vorschulischer Erfahrungen (Hattie, 2014). Zum anderen ist die Erbringung einer Leistung zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht unbedingt repräsentativ dafür, ob eine Person damit eine längerfristige Bildung erfahren hat. Nach einer Umfrage der österreichischen Bundesschülervertretung aus dem Jahr 2013¹ gaben knapp 63% der befragten Schüler/innen an, den Lernstoff unmittelbar nach der Prüfung wieder zu vergessen.

In dieser Arbeit möchte sich das Autorenteam vorrangig dem zweitgenannten Aspekt zuwenden, dem vorgegebenen Raster von Anforderungen. Es ist klar, dass jede Abbildung der Welt und ihrer Herausforderungen auf das Anforderungsprofil eines Schulabschlusses einen Vorgang der Reduktion und Auswahl darstellen muss. Damit wird in jedem Fall eine Nivellierung vorgenommen, die einer Definition der

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: r.lebzelter@ph-noe.ac.at

² Universität Wien, Institut für Astrophysik, Türkenschanzstraße 17, 1180 Wien.

Normalität gleichkommt. Um der Diversität hinsichtlich der Begabungen und des Umfelds der Lernenden wenigstens grundlegend Rechnung zu tragen, wurde schon früh ein mehrgliedriges System eingeführt. Dieses ist an quantifizierbaren und allgemeingültigen Leistungsparametern orientiert und beinhaltet damit eine Wertung.

In der Diskussion darüber, wie Schule sein und wie der Schulbesuch evaluiert werden soll, geht es vorrangig um die Erforschung der Gründe für ein Bildungssystem, um die Frage, was eine Gesellschaft durch ein staatlich verordnetes Schulsystem für alle 6- bis 15-jährigen und darüber hinaus erreichen will. Unter den vielfältigen Antworten der pädagogischen Forschung – von Humboldts Bildungsideal (z. B. Koller, 2004) bis zu Klafkis Antwort auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme (Klafki, 1993) – hat sich insbesondere im letzten Jahrzehnt mit der weiträumigen Einführung von Standardisierungen eine Maxime durchgesetzt, die einer normierten und normierenden Bildung den Vorzug gibt. Diese Entwicklung wurde teils heftig kritisiert, da ein solches Prinzip aus Furcht vor der Unberechenbarkeit eine Trivialisierung des Menschen riskiert (z.B. von Förster & Pörksen, 2008; Saalfrank, 2013). Individualisierung wird zwar weiterhin gerne als Schlagwort verwendet, reduziert sich heute aber oft auf eine individuelle Fördermaßnahme, deren Ziel nicht das Individuum, sondern seine Anpassung an die Norm ist.

Gleichzeitig, wenn auch deutlich leiser in der Öffentlichkeit, tritt die Inklusion als neue Idee in die Bildungslandschaft. Motiviert durch die nun stattfindende Berücksichtigung eines Menschenrechts im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) und des österreichischen Nationalen Aktionsplans Behinderung (BM für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2012) erreicht sie heute nach einem langen und längst nicht abgeschlossenen Weg der Sensibilisierung die Entscheidungsprozesse für die Entwicklung der österreichischen Schullandschaft wie z. B. im kürzlich erschienenen Rundschreiben zur Schulqualität Allgemeinbildung (BM für Bildung und Frauen, 2016). Eine ernstgemeinte Inklusion, die die Berücksichtigung der je individuellen Eigenschaften einfordert, kollidiert aber zwangsläufig mit einer normierenden Bildungsmaxime, sodass sich in den kommenden Jahren zeigen wird, welche Richtung die österreichische Schule nehmen wird.

Obleich Ausdruck eines Menschenrechts wird es die Inklusion in diesem Duell nicht leicht haben, sich als Grundgedanke für Schule zu etablieren. Dies scheint auch daran zu liegen, dass eine inklusive Schule ein vergleichbares Gegenstück zu den normierten und aktuell etablierten Zielvorgaben wie den Bildungsstandards präsentieren muss. Es ist legitim, von jeder Schulidee eine Zielvorgabe im Sinne eines Ergebnisses des mehrjährigen Bildungsprozesses zu fordern. In diesem Artikel argumentiert das Autorenteam, dass eine konsequent individuelle Perspektiven-Entwicklung für jedes Kind eine brauchbare Erfüllung dieser Forderung darstellen kann.

2 Perspektive im Bildungsbereich

Zwei Bedeutungen des Wortes *Perspektive* erscheinen im Kontext relevant. Einerseits handelt es sich um eine „Betrachtungsweise oder -möglichkeit von einem bestimmten Standpunkt aus“, andererseits um eine „Aussicht für die Zukunft“ (Duden, 2016). Beide Aspekte, die Art wie Kinder die Welt sehen und wie sie sich ihre eigene Zukunft konstruieren, werden wesentlich von der Schule beeinflusst (z. B. Robinson, 2015). Diese Rolle der Schule erfordert eine kritische Betrachtung. Es ist die grundsätzliche Entscheidung zu treffen, ob das staatliche Bildungssystem die oben angesprochene Normierung oder eine Individualisierung der Perspektive erreichen möchte. Folgt man den Bekenntnissen zu einer Stärkung des Individuellen, muss dem auch in der Struktur von Schule Rechnung getragen werden. Wie Kersten Reich (2015, S. 37) betont, ist „der größte Feind dieses Ansatzes [...] ein Unterricht, der für alle gleich ist.“ Mehr noch muss nicht nur der Unterricht, sondern auch das Ziel des Unterrichts der Möglichkeit einer individuellen Anpassung genügen. Reich (2015, S. 37.) plädiert dafür, dass der Unterricht kein gemeinsames Leistungsziel haben sollte, sondern danach zu streben habe, das „Bestmögliche für jede Schülerin und jeden Schüler“ zu erreichen.

Dies steht grundsätzlich konträr zu jeder Bildungsnorm, da das Bestmögliche für jede Schülerin und jeden Schüler unterschiedlich ist. An dieser Stelle ist ein weiteres Paradigma der aktuellen Bildungsdebatte, die Vergleichbarkeit von Leistungen, zu hinterfragen. Denn zwischen dem Bestmöglichen verschiedener Lernender bestehen nicht simpel graduelle Unterschiede, die etwa durch ein Punktesystem abgebildet werden könnten. Vielmehr ist die je individuelle Perspektive ein einmaliges Konstrukt, zusammengesetzt aus einer Vielzahl von Faktoren und per se nicht quantifizierbar oder vergleichbar. Dieses Konstrukt sollte neben abprüfbarem Wissen eine Vielzahl an Kompetenzen enthalten, die sich allerdings als individuelle Lebens- und Problemlösungsstrategien jeder eindeutigen Messung entziehen.

Damit ist aber weder eine völlige Beliebigkeit im Bildungsprozess noch eine Vereinzelnung gemeint. Genau hier liegt eine mögliche Stärke der Schule, indem sie jenen Rahmen gibt, der für eine geistige, ethische und soziale Bildung förderlich und erforderlich ist. Das Symbol des Rahmens ist dabei mit Bedacht zu gebrauchen: Der Rahmen zwingt nicht das Bild, sondern passt sich seinem Format und seinem Inhalt an. Es werden verschiedene Rahmen gebraucht, weil die Bilder verschieden sein müssen, entspringen sie doch einer individuellen Wahrnehmung der Wirklichkeit. „Wenn es nur eine einzige Wahrheit gäbe, könnte man nicht hundert Bilder über dasselbe Thema malen.“ (Pablo Picasso zit. n. Noll & Schieder, 2003, S. 7). Der passende Rahmen gibt dem Bild Halt und verbindet so die Tiefe des Bildes mit einer vernünftigen Begrenztheit in der Dimension der sozialen Interaktion. Ohne abzuwehren stellt der Rahmen sicher, dass mehrere Bilder nebeneinander existieren können.

„Ich nehme ihn, der mir zuhört, an der Hand und führe ihn zum Fenster. Ich stoße das Fenster auf und zeige hinaus.“ Dieses bekannte Zitat von Martin Buber (1962, S. 1114) ist dafür geeignet zu beschreiben, wie Schule den ihr Anvertrauten eine wertschätzende Perspektive geben kann. Jemanden an der Hand zu nehmen und zum Fenster zu führen ist eine Aktivität, eine bewusst gesetzte Handlung. Die Lernende/der Lernende wird nicht allein gelassen, sie/er muss das Fenster nicht selbst finden, aber sie/er muss selbst hinausschauen. „Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen“, betitelt Prekop und Schweizer (2001) ihr Buch, um auszudrücken, welche Rolle denen, die die Lernenden begleiten, zukommt. Die Auswahl, was Lernende durch das Fenster sehen, treffen diese bis zu einem gewissen Grad immer selbst, egal wie sehr die Bildungsinstitutionen versuchen sollten, diesen Blick zu normieren. Manche Dinge können manche Lernende gar nicht sehen, und diese Unterschiede dürfen weder geleugnet noch ignoriert werden. Was sie nicht sehen, aber dennoch beschreibend wiedergeben müssen, weil es durch die Norm vorgeschrieben wird, verzerrt die den Lernenden eigene Perspektive und macht den Blick aus dem Fenster zusehends uninteressant. Für die Lehrende/den Lehrenden stellt sich die Herausforderung, die Lernenden unbegrenzt neugierig zu machen, sie anzustiften und die Erkenntniswege sensibel wahrzunehmen. Hattie verwendet dafür die Bezeichnung *Aktivator* (Schwetz et al., 2013).

Die Diversität in der Perspektive unterscheidet sich grundsätzlich von einer Variation der Norm. Letzteres ist lange Zeit das Credo des österreichischen Schulwesens gewesen – wer eine bestimmte Art von Schule nicht schafft, muss eine in der öffentlichen Wahrnehmung untergeordnete Schule, eventuell auch eine Sonderschule besuchen oder die Schullaufbahn beenden. In diesem Schema wird den Lernenden von außen eine Perspektive zugeordnet, wobei die Anzahl der verfügbaren Perspektiven eine limitierte ist. Dies entspricht nicht dem Wunsch, junge Menschen unter optimaler Ausnutzung der Ressource *Zeit* bestmöglich zu fördern, denn es würde erfordern, dass sich Lernende in wenige Kategorien vernünftig einteilen lassen.

Um diese Überlegungen zusammenzufassen, sei nochmals betont, dass die Perspektive im Gegensatz zur Norm weder eine Gleichmachung noch eine Selektion anstrebt, sondern eine konkrete Zukunft entwerfen helfen will, die auf den persönlichen Fähigkeiten und Interessen basiert. Es ist dies ein Grundgedanke, dem sicher viele Pädagoginnen und Pädagogen prinzipiell zustimmen würden, dessen Realisierung aber angesichts äußerer Vorgaben und persönlicher Ressourcen unerreichbar erscheint. In den folgenden zwei Abschnitten möchte das Autorenteam skizzieren, auf welche Weise Chancen und Erfordernisse einander aufwiegen könnten.

3 Perspektive im Kontext der Inklusion

Die eingangs skizzierte Individualisierung transformiert die heterogene Lerngruppe mit der gemeinsamen Lernzielvorgabe der heutigen Schule in eine Lerngruppe mit heterogenen Perspektiven und somit unterschiedlichen Lernzielvorgaben. Im ersten Fall wird versucht, die Heterogenität schlussendlich in Form unterschiedlicher Beurteilungen abzubilden mit der möglichen Konsequenz, dass einzelne Mitglieder die Lerngruppe verlassen müssen. Zum Umstand, dass Segregieren über Leistungsmerkmale als kontraproduktiv anzusehen ist, sei auf Heinrich et al. (2013) verwiesen. Im zweiten Fall wird die Heterogenität dadurch abgebildet, dass die Lernenden unterschiedliche Ergebnisse am Ende vorweisen können, die untereinander *nicht* vergleichbar sind, sondern nebeneinander stehend die verschiedenen Aspekte des Problemlösungspotentials einer Generation darstellen (Sliwka, 2014), oder, wie es Sedmak (2015, S. 34) ausdrückte: „Jeder Mensch ist einzigartig: Das heißt auch, dass das, was ein Mensch in die Welt bringen kann und bringt, das, was ein Mensch in Beziehungen und Begegnungen hineinbringen kann, in dieser Form nur diesem einen Menschen möglich ist.“ In beiden Fällen kommt es zu einer Positionierung der/des Lernenden innerhalb der Lerngruppe. Im an der Norm orientierten Fall ist diese Positionierung nur in vorgegebenen

Wettbewerben mit anderen möglich. Hat ein Mitglied der Lerngruppe (welche auch im Sinne eines Jahrgangs verstanden werden kann) nicht die Voraussetzungen zu einer kompetitiven Teilnahme an diesem Wettbewerb, wird es sowohl in der persönlichen Einschätzung als auch in der öffentlichen Wahrnehmung bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme in die zweite Reihe gedrängt. Persönliche Lebensgeschichten zeigen jedoch, dass eine kompetitive Wertung in der Schule die tatsächliche Problemlösungskompetenz nicht korrekt abbildet. Beispiele dafür finden sich etwa in Hilsenrath (2011) oder in Berg (2014). Es ist daher zu hinterfragen, warum dieser Wettbewerb stattfinden muss. Wird der/dem Lernenden hingegen bewusst die Möglichkeit gegeben, sich mit ihrer/seiner eigenen Perspektive als Teil des Ganzen zu positionieren, kann eine bessere Ausschöpfung des Potentials erfolgen. Unabhängig davon, inwieweit die persönliche Leistungsfähigkeit in einzelnen Bereichen durch die eigenen Voraussetzungen bestimmt ist, kann die/der Lernende schlussendlich die Schulzeit als positiv zu wertende Phase ihres/seines Lebens ansehen, welche es ihr/ihm erlaubt hat, einen persönlichen und gleichermaßen wertgeschätzten Platz einzunehmen.

Eine Individualisierung der Zielvorgaben ebnet den Weg für eine Schule für alle², für eine inklusive Bildung. Die Vielfalt wird dabei nicht nur toleriert, sondern zum Prinzip erhoben (z. B. Lebzelter, 2016). Es ist ein wesentlicher Aspekt einer gelingenden Inklusion, dass die Unterschiede zwischen Lernenden wahrgenommen werden. Diese Unterscheidung darf aber nicht defizitorientiert oder kennzeichnend sein und muss frei von einer Wertung vorgenommen werden (Booth & Ainscow, 2003). Zu betonen ist hier, dass eine Schule für alle keine Kategorisierung vornimmt.

In einer inklusiven Schule ist die (Weiter-)Entwicklung einer Lebensperspektive ein logischer Bestandteil, der auch dem Format nach eine Leistungsbeurteilung darstellen kann. Sie erscheint vollkommen kompatibel mit den Kriterien einer formativen Leistungsbeurteilung, wie sie etwa Schmidinger et al. (2015) in acht Unterpunkten zusammengefasst hat: Die Wahl der Schülerperspektive als Blickrichtung genügt in jedem Fall der Betonung der Lernkompetenz gegenüber der Sachkompetenz (1). Zentraler Aspekt für das Lernergebnis ist seine Individualität. Daher treten bei der Leistungsbeurteilung der Prozess und die Qualität des Lernens in den Vordergrund (2). Die Perspektive entsteht aus einer kontinuierlichen Zusammenarbeit von Lehrerin/Lehrer und Lernender/Lernendem und erfordert damit in unverzichtbarer Weise die Selbstverantwortung der/des Lernenden, welche eine Selbstreflexion hinsichtlich eigener Möglichkeiten und Interessen, aber auch hinsichtlich der persönlichen Leistungen und Lernfortschritte erfordert (3). Die Forderung nach der Anwendung einer Individualnorm als Bezugsnorm ist in diesem Fall per se gegeben (4), ebenso wie die soziale Einbettung der persönlichen Lernerfolge in dem Sinn, als es um die individuelle Partizipation am Problemlösungspotential der eigenen Generation geht (5). Die verbleibenden drei Forderungen nach einer Beurteilung als integralem Teil des aktiven Lernhandelns, die Nutzung von Lernprodukten als direkte Leistungsvorlagen sowie die Verwendung einer inhaltlich-verbale Beurteilung lassen sich in sinnvoller Weise mit der Perspektiven-Entwicklung der/des Lernenden verbinden. Die positive Auswirkung einer formativen Beurteilung auf den Lernfortschritt ist mehrfach in Studien belegt worden (siehe Schmidinger et al., 2015 für eine kürzlich erschienene Zusammenfassung).

Das Wesentliche der hier skizzierten Perspektiven-Orientierung des Bildungsprozesses ist die Überwindung von nicht-individuumzentrierten Bezugsnormen. Dies erscheint als eine logische Konsequenz, um eine Schule für alle umzusetzen und ihr eine konstruktive Rolle in der Gesellschaftsentwicklung zuzuweisen. Die Absolventinnen und Absolventen verlassen die Schule mit einem individuellen Profil, welches den Einsatz nach einem Schloss-Schlüssel-Prinzip an den Herausforderungen der Gesellschaft optimiert und gleichzeitig Wertungsunterschiede und Klassendenken innerhalb der Gesellschaft reduziert. Die Bewertung erfolgt aus der persönlichen Maximierung des Lernfortschritts innerhalb grundlegender und vertiefender Lerninhalte. Es sei angemerkt, dass dieser Zugang gleichermaßen im Stande ist, die in den oberen Leistungsbereich hinein auftretende Streuung von Potentialen der Lernenden zu bedienen.

4 Realisierbarkeit einer Perspektiven-orientierten Schule

Hinsichtlich der Realisierbarkeit des oben skizzierten Schulkonzepts lassen sich in der Literatur Untersuchungen und Umsetzungen zu verschiedenen Aspekten, die Bausteine einer solchen Schule wären, finden. Das Autorenteam möchte an dieser Stelle einige dieser Aspekte exemplarisch auflisten. Eine deutliche Überlappung mit dem Themenbereich Inklusion ist hierbei nicht überraschend.

Grundsätzlich wird ein Rahmen benötigt, welcher erlaubt, dass sich die Lernenden in unterschiedlicher Tiefe, in unterschiedlichem Lerntempo und mit der je notwendigen Förderung mit dem Themenkanon der Schule auseinandersetzen können. Eine derartige subjektorientierte Pädagogik bildet heute schon in der

kanadischen Provinz Alberta die Basis für Schule (Sliwka, 2016). Eine Realisierung dieser Forderungen erfordert einen differenzierten Unterricht innerhalb einer Lerngruppe und eine flexible Zugehörigkeit zu bestimmten Lerngruppen. Neben diesen Kriterien für den Unterricht benötigt eine Perspektiven-Orientierung wie schon oben beschrieben einen Paradigmenwechsel im Bereich der Beurteilung unter Aufgabe eines von allen zur gleichen Zeit zu erreichenden Standards. Diese Anforderungen entsprechen im Wesentlichen dem Modell ineinandergreifender Ebenen, wie es von der Groeben (2013) für heterogene Lerngruppen vorstellt. Das von ihr angeführte pädagogische Ethos als Basis dieses Modells ist zu unterstreichen: „Die Schule macht sich zur Aufgabe, die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler als produktive Herausforderung anzunehmen: Alle sollen im Unterricht „mitkommen“, mit Freude lernen und individuell bestmögliche Leistungen erreichen können.“ (S. 15) Diesem Ethos möchte sich das Autorenteam mit der Ergänzung anschließen, dass „mitkommen“ im Sinne einer gleichberechtigten Partizipation abhängig vom eigenen Potential zu lesen ist.

Eine Flexibilisierung der zu erzielenden Leistungsanforderungen und ein Aufbrechen fixer Lerngruppen finden sich ansatzweise in den Schulversuchen zur modularen Oberstufe, die in einzelnen Gymnasien in Österreich umgesetzt werden³. Durch ein Angebot von Basis- und Wahlmodulen lässt sich auf die individuellen Stärken und Voraussetzungen besser eingehen als bei einem starren Curriculum. Ein ähnliches strukturelles Konzept findet sich bei Gardner (siehe dazu von der Groeben, 2013). Die damit logisch einhergehende Individualisierung des Curriculums wurde etwa im Bielefelder Modell getestet (z. B. Textor, 2015). Wesentlich ist hierbei, dass alle Lernenden bei der Wahl der Kurse (Module) gleichberechtigt sind und nicht aufgrund einer vermuteten Leistungsfähigkeit zugeordnet werden. Dies entspricht der Forderung nach einer wertungsfreien Individualisierung in der Entwicklung der je eigenen Perspektive. Diese Ansätze münden in die Frage, wie die Aufteilung zwischen Pflicht- und Wahlmodulen sein soll. Die in Schulversuchen getestete Variabilität des Curriculums ist stets durch die Forderung eingeschränkt, staatliche Vorgaben hinsichtlich des Schulabschlusses zu erfüllen. Damit ist das Ensemble der Pflichtmodule weitgehend von einer äußeren Rahmenbedingung bestimmt. Dies bleibt unbefriedigend in Hinblick auf eine Individualisierung und auch im Sinne einer Schule für alle.

Im Sinne der beschriebenen Perspektiven-Orientierung ergeben sich nach Meinung des Autorenteams folgende Eckpfeiler hinsichtlich der Auswahl von Modulen: Zunächst ist festzuhalten, dass das Ergebnis der Schulzeit, im Sinne einer Schule für alle, in jedem Fall einen Abschluss darstellen muss. Dieser besteht eben nicht aus einer genommenen Hürde, sondern aus einem Portfolio von absolvierten Modulen. Es ist sinnvoll, dass einige Module auf anderen Modulen aufbauen. Diese Vorbedingungen können, und hier besteht ein Unterschied zu aktuellen Systemen, für jedes Modul einzeln festgelegt werden. Derzeit erfordert der Zugang zu fortgeschrittenen Inhalten z. B. der Geographie eine Absolvierung einer Vielzahl von Modulen aus anderen Fächern, auch wenn einige von diesen für die Vertiefung in Geographie nicht oder nur geringfügig relevant sind.

Das Ziel ist in jedem Fall eine optimale Ausschöpfung des eigenen Potentials der/des Lernenden. Entsprechend breit muss das Angebot gestaltet werden. Man könnte dann von einer Vielgliedrigkeit im Schulsystem sprechen. Dies bedeutet keinesfalls eine Beliebigkeit der Lerninhalte. Unabhängig vom System erscheint es notwendig, dass sich eine Gesellschaft auf einen Kanon der Bildungsbereiche einigt. Durch die Flexibilisierung wird es aber möglich, sowohl im Bereich individueller Begabungen Potentiale zu erschließen als auch mit dem gleichen System jene Lernenden zu erreichen, deren vorrangiges Ziel ein selbstbestimmtes Leben und eine Teilhabe an der Gesellschaft darstellt. Die persönliche Schwerpunktsetzung erfolgt im Dialog mit der Schule (analog zu einem System von Mentorinnen und Mentoren – Rasfeld & Breidenbach, 2014), deren Aufgabe die Sicherstellung einer gewissen Breite der Modulwahl im Sinne einer Allgemeinbildung ist. Dies kann und soll auf allen Ebenen und mit dem Anspruch eines entwicklungslogischen Ansatzes (in Anlehnung an Feuser, 1989) erfolgen. Wesentlich ist, dass dieses aus einzelnen Modulen individuell zusammengestellte Curriculum innerhalb der Schule in einen großen sozialen Kontext eingebunden ist. Die Lernenden benötigen die Verbindung zum Ganzen, zu der durch alle Mitglieder einer Schule im Kleinen abgebildeten vielfältigen Gesellschaft, um ihre eigene Perspektive herauszuarbeiten und der beständigen Forderung nach der bestmöglichen Entwicklung der eigenen Potentiale in und für die Gesellschaft fortwährend gegenüberzustehen. Die Pflege einer respektvollen Peer-Beziehung ist somit fundamentale Aufgabe der Bildungsinstitution und dem inklusiven Unterricht förderlich (Prenzel, 2013).

Eine Perspektiven-Orientierung als Basis für Schule weist den Lehrenden eine mehrfache Rolle zu: bei der Suche nach der Perspektive, beim Aufbau und der Evaluierung der Kompetenzen und als Referenzpunkt im sozialen Gefüge Schule, in dem die/der Lernende ihr/sein individuelles Potential in einen gesellschaftlichen Kontext stellen möchte. Wenn die/der Lernende ihre/seine Vorstellung davon entwickelt, was sie/er sein kann und will, sind die Lehrenden zentrale Dialogpartner/innen, die sowohl ein kritisch-aktivierendes Feedback zu

den Lernfortschritten geben müssen als auch den Lernenden stets deutlich mehr als das Offensichtliche zutrauen müssen, da die bestgemeinte pädagogische Diagnostik, ob aufgrund von Beobachtung oder aufgrund von Tests, immer nur das aktuell Sichtbare, niemals das Potentielle abbildet. Die Diagnostik erhält im pädagogischen Kontext weiterhin eine wesentliche Rolle als eine Informationsquelle, verliert aber den kategorisierenden Status. Die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden nimmt einen hohen Stellenwert ein und erhält eine neue Facette dadurch, dass durch die individuelle Schwerpunktsetzung die/der Lernende zur/zum Lehrenden kommt und nicht umgekehrt. Ihre/Seine zentrale Rolle als Alleinverantwortliche/r einer Lerngruppe wird hin zu einer Beteiligung an einer Vielfalt von Teams aufgebrochen. Die kollegiale Kooperation in diesen Teams ist sowohl für einen differenzierenden Unterricht innerhalb eines Moduls als auch für die Beratung und Evaluierung der Perspektive-Entwicklung der Lernenden von zentraler Wichtigkeit. Auf die Bedeutung dessen wurde im Kontext einer inklusiven Schule mehrfach hingewiesen (Middendorf, 2015).

5 Fazit

In der Diskussion um die Gestaltung einer Schule für alle hat das Autorenteam in diesem Beitrag eine Orientierung des Bildungssystems an der Schaffung je individueller Perspektiven für die Heranwachsenden als einen möglichen Weg dargelegt. Dieses Konzept berücksichtigt die Forderungen einer Schule für alle und einer Gesellschaft, die der nächsten Generation jene Entwicklung ihrer Potentiale ermöglicht, die sie für die Lösung absehbarer und unbekannter Herausforderungen vor dem Hintergrund einer inklusiven Gesellschaft benötigen wird. Die Perspektiven-Orientierung sieht vor, dass jede/r Lernende im Rahmen von heterogenen und flexibel zu wählenden Lerngruppen ihre/seine Schulbildung absolviert, welche als Resultat ein individuelles Portfolio von Kompetenzen und Fertigkeiten bereitstellt. Das persönliche Curriculum entsteht im Dialog mit der Schule unter Bedachtnahme einer maximalen Ausschöpfung des Potentials der/des Lernenden ohne Einschränkung durch externe Standardisierungen. Das Konzept ist grundsätzlich grenzenlos und als solches für und auf alle Leistungsniveaus und -profile anwendbar. Die hier skizzierte Vorstellung des Konzepts kann sich auf die bereits durchgeführte Umsetzung einzelner Bausteine stützen, bedarf aber sowohl hinsichtlich der Ausformulierung als auch der praktischen Testung weiterer Untersuchungen.

Literatur

- Berg, M. (2014). *Mach was draus*. Gütersloher Verlagshaus Gütersloh.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion*. In der Übersetzung und Bearbeitung von Boban, I. & Hinz, A. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle.
- Buber, M. (1962). *Aus einer philosophischen Rechenschaft. Werke I: Schriften zur Philosophie*. Kösel München und Heidelberg.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der Österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Eigenverlag Wien.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016). *Schulentwicklung mit SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. Richtlinien für die Schuljahre ab 2016/17. Rundschreiben 6/2016*.
- Von der Groeben, A. (2013). *Verschiedenheit nutzen: Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Cornelsen Berlin.
- Feuser, G. (1989). *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4-48.
- Von Förster, H. & Pörksen, B. (2008). *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners*. Auer Heidelberg.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Deutschsprachige Ausgabe von Beywl, W. & Zierer, K. Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). *Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen*. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 69-134). Waxmann Münster.
- Hilsenrath, J. (27.1.2011). *Larry Summers vs. Tiger Mom*. The Wall Street Journal online. Verfügbar unter <http://on.wsj.com/19iav8c>.

- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. *Pädagogisches Forum*, 1, 21–28.
- Koller, H.-C. (2004). Der Bildungsbegriff des Neuhumanismus: Humboldt. Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Kohlhammer Stuttgart, S. 70-92.
- Lebzelter, R. (2016). Bildung muss eine Perspektive schaffen. *heilpädagogik*, 59 (3), 30-32.
- Middendorf, W. (2015). (Keine) Angst vor Inklusion? Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule – eine Einführung. In Ch. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion* (S. 9-20). Waxmann Münster.
- Noll, H. & Schieder, M. (2003). Montessori-Freiarbeit: Möglichkeiten und Grenzen im Alltag öffentlicher Schulen. Kinders-Verl. Ulm.
- Perspektive. (2016). In *Duden*. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Perspektive>, abgefragt am 17.7.2016.
- Prenzel, A. (2013). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 177-185). Kohlhammer Stuttgart.
- Prekop, I. & Schweizer, C. (2001). Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen. Kösel München und Heidelberg.
- Rasfeld, M. & Breidenbach S. (2014). Schulen im Aufbruch: Eine Anstiftung. Kösel München und Heidelberg.
- Reich, K. (2015). Persönliche Exzellenz fördern. In K. Irle (Hrsg.), *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern* (S. 35-45). Beltz Weinheim und Basel.
- Robinson, K. (2015). Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden. Ecowin Salzburg.
- Saalfank, W. (2013). Inklusive Bildung im Kontext von Modellen guten Unterrichts. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/18/18>, abgerufen am 23.7.2016.
- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2015). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth et.al. (2016). (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 59-94). Leykam Graz.
- Schratz, M., Pant, H.A. & Wischer, B. (2014). Der Deutsche Schulpreis 2014. Was für Schulen! Leistung sichtbar machen – Beispiele guter Praxis. Klett-Kallmeyer Seelze.
- Schwetz, H. et. al. (2013). Hattie – der Weg zum Erfolg? Mythen und Fakten zu erfolgreichem Lernen. Facultas Wien.
- Sedmak, C. (2015). Das Gute leben: Von der Freundschaft mit sich selbst. Tyrolia Innsbruck.
- Sliwka, A. (2014). Schulentwicklung für Diversität und Inklusion: Organisationsstruktur und Lernkultur an Schulen in der kanadischen Provinz Alberta. In S. Trumper et.al. (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 334-351). Beltz Weinheim.
- Sliwka, A. (2016). Wie andere Schulsysteme mit Diversität und Inklusion umgehen: Das Beispiel der Provinz Alberta in Kanada. In Ch. Fischer (Hrsg.), *Eine für alles? Schule vor Herausforderungen durch demografischen Wandel* (S. 67-82), Waxmann Münster, New York.
- Textor, A. (2015). Gemeinsam lernen: Theoretische Grundlagen und didaktische Leitlinien für einen Inklusion unterstützenden Unterricht. In Ch. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion* (S. 37-59), Waxmann Münster.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>, abgerufen am 23.7.2016.

¹ http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20130205_OTS0088/umfrage-der-bundesschuelervertretung-50-prozent-der-schueler-fuehlen-sich-durch-den-schulalltag-demotiviert, abgerufen am 23.7.2016.

² Das Autorenteam möchte hier eine klare begriffliche Unterscheidung zwischen einer *Schule für alle* und einer *Gesamtschule* vornehmen. Letzterer Begriff ist aus politischen Gründen vorbesetzt und erfüllt nach Meinung des Autorenteams nicht die Anforderungen einer inklusiv gedachten Schule.

³ Ein sehr schön dokumentiertes Beispiel findet sich auf der Homepage des Gymnasiums Draschegasse in Wien: <http://www.grg23vbs.ac.at/most.html>. Grundsätzlich davon zu unterscheiden ist die sogenannte Neue Oberstufe (NOST).