

Reto Luder, Wilfried Prammer und Eva Prammer-Semmler

Standardbasierte Kompetenzmessung unterhalb von Mindestanforderungen: ein Beispiel aus England

Die «P-Scales» und ihre Anwendung im deutschsprachigen Raum

Zusammenfassung: Die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Standards zur Erfassung von Lernstand und Lernleistungen ist aktuell ein zentrales Thema, vor allem in den Bereichen Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Dabei werden Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in ihren schulbezogenen Leistungen häufig nicht erfasst, weil sie die Mindeststandards der angewandten Verfahren nicht erreichen. Deshalb besteht grosser Handlungsbedarf in der Entwicklung von an Kompetenzmodellen und Standards orientierten Erfassungsinstrumenten, die auch den Einbezug von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen ermöglichen.

Im vorliegenden Artikel wird mit den «P-Scales», einem Instrument aus England, ein solches Verfahren vorgestellt. Seine mögliche Adaptation und Verwendung im deutschsprachigen Raum und insbesondere in der Schweiz werden diskutiert und das weitere Vorgehen beschrieben. Geplant ist neben der vollständigen Übersetzung und inhaltlichen Adaptation der «P-Scales» eine erste Praxiserprobung in Sonderschulen in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland.

Résumé: Le développement de modèles de compétences et de standards visant à établir les niveaux de connaissance et les performances est un thème très actuel, avant tout dans les domaines des langues, des mathématiques et des sciences naturelles. Pourtant, les performances des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ne sont souvent pas recensées car elles n'atteignent pas les standards minimaux des évaluations utilisées. Un travail important est donc nécessaire pour développer des instruments d'évaluation basés sur des modèles de compétences et des standards permettant de prendre en compte les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Cet article a pour objectif de présenter les «P-Scales», un instrument d'évaluation utilisé en Angleterre depuis de nombreuses années. Il vise également à discuter et décrire la possibilité d'adapter cet instrument afin de l'appliquer dans les pays germanophones, notamment en Suisse. Suite à la traduction complète et à l'adaptation du contenu des «P-Scales», il est prévu de mener un projet-pilote d'application dans des écoles spécialisées en Suisse, en Autriche et en Allemagne.

Einleitung

Die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Standards zur Erfassung von Lernstand und Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern ist aktuell international (z.B. mit dem Programme for International Student Assessment PISA) und auch in der Schweiz (z.B. im Rahmen des EDK-Projekts zur Har-

monisierung der Schule HarmoS) ein zentrales Thema.

In Österreich fanden ähnliche Diskussionen statt, wobei sich diese auf Bildungsstandards konzentrierten und der Bereich Sonderpädagogik dabei ausgespart blieb, was sich vor allem durch die damit verbundene Diskussion um «Leistungsstandards»

erklärt. Für Entwicklungsansätze im Bereich der Sonderpädagogik sei das österreichische Projekt «QSP – Qualität in der Sonderpädagogik» (vgl. http://qsp.or.at/index_a.html) erwähnt, dessen Ergebnisse nun vorliegen.

Situation in der Schweiz

Ziel von Entwicklungsbestrebungen sind in der Schweiz Verfahren, die auf interkantonalen Ebene eine möglichst an objektiven Standards orientierte Messung der Schülerleistungen ermöglichen sollen, vor allem in den Bereichen Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften.

Solche einheitlichen Standards und Verfahren zur Leistungsmessung sind einerseits zu begrüssen, da sie ein wichtiges Element der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht sein können. Schliesslich soll sich die Qualität des Unterrichts nicht zuletzt daran zeigen, was die Schülerinnen und Schüler in diesem Unterricht an gesellschaftlich Wichtigem (wie eben z.B. Lesen, Schreiben und Rechnen) lernen.

Andererseits bergen sie aus pädagogischer Sicht auch Gefahren: Die einseitige Ausrichtung des Unterrichts auf die besagten Standards («teaching to the test»), die damit verbundene (noch) stärkere und einseitigere Wertung von Leistung in den gemessenen Bereichen und die daraus folgenden Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung werden zu Recht kritisch hinterfragt (schliesslich soll die Qualität von Schule und Unterricht nicht ausschliesslich daran gemessen werden, wie gut ihre Schülerinnen und Schüler in einem Rechtschreib- oder Mathematiktest abschneiden).

Aus sonderpädagogischer Sicht erscheint bei der Einführung von Kompetenzstufen und Standards aus einem wei-

teren Grund Vorsicht geboten: Diese Standardisierungen könnten auch missbraucht werden, um Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, die beispielsweise vorgesehene Mindeststandards nicht erreichen, als «nicht bildungsfähig» aus dem Schulsystem auszuschliessen. Eine solche Entwicklung wäre fatal und wird zu Recht als drohender humanitärer Rückschritt gefürchtet (Haeberlin, 2006).

Die Ausrichtung von so genannten Bildungsstandards an einem Bildungsbegriff, der sich einseitig an der ökonomischen Verwertbarkeit von Bildungsinhalten orientiert (also Bildung = gute Leistung in Lesen, Schreiben und Rechnen), verschärft diese Bedenken: Die Argumentation läge dann nahe, dass sich der grosse Aufwand für die Förderung im sonderpädagogischen Bereich nicht lohnt, wenn dabei so wenig ökonomisch verwertbare Leistungssteigerung herauschaut (vgl. zu dieser Thematik auch Von Stechow & Hofmann, 2006). Bedenklich ist in diesem Zusammenhang etwa die Tatsache, dass bei den PISA-Studien Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gar nicht erst in die Konzeption und Durchführung der Erhebungen einbezogen wurden. Sie wurden gewissermassen schon im Voraus aus dem Bildungssystem «ausgeblendet». Ein weiterer hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern nahm zwar an den Erhebungen teil, erzielte jedoch Resultate unterhalb der ersten definierten Kompetenzstufe. Sie erreichten also die Mindeststandards nicht und über ihre tatsächlichen Kompetenzen kann damit keine sinnvolle Aussage gemacht werden (Von Stechow, 2006, S. 288). Aus diesem Grund fordern unter anderem Oser & Biedermann (2006) internationale Vergleichsstudien, in denen auch Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in

ihren schulbezogenen Leistungen erfasst werden.

Es stellt sich also die Frage, was mit Schülerinnen und Schülern passiert, welche die Minimalstandards der vorhandenen oder geplanten Erfassungsinstrumente nicht erreichen. Eine Vernachlässigung dieser Kinder in den Erhebungen ist aus den oben genannten Überlegungen nicht zu empfehlen. Die aktuell verfügbaren Erfassungsinstrumente der grossen Vergleichsstudien sind jedoch «nicht dazu geeignet, differenzierte Aussagen über die Kompetenzniveaus lernschwacher Schüler zu machen» (Von Stechow, 2006, S. 291). Folglich besteht grosser Handlungsbedarf in der Entwicklung von an Kompetenz-Standards orientierten Erfassungsinstrumenten, die solche Aussagen ermöglichen.

Situation in Österreich

Historisch betrachtet, entwickelte sich die Frage um die Qualitätsentwicklung der schulischen Bildung von Lernenden mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Österreich ähnlich wie die Frage nach Bildungsqualität an den Schulen überhaupt. In einer ersten Phase (vgl. Altrichter et al., 2007, S. 81) der Modernisierung des österreichischen Schulsystems (Beginn der 90er Jahre) entwickelten Schulen auf Druck von Elterninitiativen Möglichkeiten, um Lernen mit Beeinträchtigung integrativ schulen zu können. Obwohl dieser Prozess in Österreich durch Gesetze gesteuert wurde, blieb die Umsetzung doch den einzelnen Schulen überlassen. Kennzeichnend für diese Phase waren «weiche Strukturen». Man setzte auf curriculare Teilautonomie, Individualität von Schulen und Lehrpersonen, auf Absprachen und auf Arbeit in lokalen Netzwerken bzw. in Schulgemeinschafts-

gremien. In der Mitte der 90er Jahre wurde der Lehrplan für schwerstbehinderte Lernende erlassen. Dieser kennzeichnet sich in Österreich dadurch, dass er jedem schulpflichtigen Kind Bildungsmöglichkeiten verschafft, bezüglich der Lernangebote nach oben hin offen ist und keine Jahresziele aufweist. Um in diesem offenen Rahmen Bildungsqualität zu ermöglichen, wurden die Instrumente der Förderdiagnose und der Förderplanung eingesetzt. Auch diese Instrumente weisen eine ähnliche Charakteristik wie oben geschildert auf: Sie setzen auf das individuelle Wissen, Können und auch Wollen von Lehrpersonen, forcieren Absprachen in (inter)disziplinären Teams und mit Eltern.

Auf der Suche nach effektiveren Steuerungsinstrumenten wurde dann in der 2. Hälfte der 1990er Jahre vermehrt auf Koordination und Verbindlichkeiten im Rahmen eines schulischen Qualitätsmanagements gesetzt. Integration von Lernenden mit Behinderung hatte und hat an vielen österreichischen Schulstandorten «Marktwirksamkeit», was sich in der Anzahl der daran interessierten Eltern niederschlug. Sonderschulen setzten und setzen auf «lückenlose Betreuung» von Schülerinnen, indem sie Ganztagesbeschulung und therapeutische Angebote vor Ort anbieten.

Mit dem Programme for International Student Assessment (PISA) hat sich in Österreich wie in anderen deutschsprachigen Ländern eine Entwicklung abgezeichnet, die darauf abzielt, durch Bildungsstandards und deren regelmässiger Testung die Bildungsqualität zu erhöhen. Altrichter et al. (2007, S. 91) interpretieren diese Entwicklung als Versuch, die Handlungskoordination sowohl auf gesamtsystemischer als auch auf einzelschulischer Ebene stärker an als Schülerleistungen gefasste Ziel- bzw. Er-

gebnisvorgaben zu binden, die auf höherer Ebene formuliert wurden. Mit diesem schulübergreifenden Steuerungsinstrument versucht man die Bildungsqualität durch Fokussierung auf Unterricht zu verbessern. Raithel et al. (2005, S. 202) bezeichnet dies als letzte feststellbare pädagogische Wende und benennt sie als Standardisierung und Pluralisierung.

Aus dieser Phase des «Modernisierungsprozesses» sind Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Österreich erstmals ausgeschlossen. Dadurch kommt diese Gruppe in ein doppeltes Dilemma. Durch den Ausschluss aus den formulierten Bildungsstandards erhöht sich die Gefahr der Abqualifikation (Nichtverwertbarkeit) ihrer schulischen Leistungen und damit potenziert sich auch wieder die Gefahr der Segregation. Ausserdem wird Sonder- und Integrationspädagogik in Österreich zusehends mehr aus der aktuellen Bildungsdiskussion ausgeschlossen und läuft Gefahr auf ein bildungspolitisches Abstellgleis gestellt zu werden, auf dem sie sich keine – eigentlich so dringend notwendige – Fragen nach ihrer Bildungsqualität stellen muss. Unter diesen Gesichtspunkten sind auch in Österreich die Fragen nach normierten Entwicklungsskalen zu diskutieren. Sie ermöglichen es, Output von Bildung auch von aussen her einer Kontrolle zugänglich zu machen.

Zudem könnte eine flächendeckende Einführung von Instrumenten wie den «P-Scales» bewirken, dass «der Blick für die Dialektik zwischen flüssig und fest, zwischen Prozess und Produkt, zwischen Handlung und Struktur» (Altrichter et al., 2007, S. 75) geschärft wird:

- Es wird «offiziell» anerkannt, dass Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Leistungen bringen können, die

auch von Aussenstehenden einsehbar und wahrnehmbar sind (in der oben genannten Diktion wäre dies als «fest» zu bezeichnen).

- Gleichzeitig erhalten Schulen Unterstützung (materiell, personell, durch Beratung), um entlang einer vorgegeben Norm (z.B. «P-Scales») auch die Unterrichts- und Bildungsqualität in integrativen und sonderpädagogischen Kontexten für die Lernenden zu erhöhen (dies wäre als «flüssig» zu bezeichnen).

Situation international

Auch auf internationaler Ebene ist die Frage, wie Leistungserfassung und Lernbegleitung im sonderpädagogischen Kontext realisiert werden können, ein aktuelles Thema. Das Projekt «Assessment in Inclusive Settings» der European Agency for Development in Special Needs Education (vgl. www.european-agency.org) hat sich beispielsweise zum Ziel gesetzt, die vorhandenen Praxiserfahrungen dazu in Europa systematisch zu analysieren und auf dieser Grundlage Empfehlungen für eine erfolgreiche Kompetenzmessung auszuarbeiten.

Der Austausch im Rahmen dieses Projekts zeigte, dass in anderen europäischen Ländern, z.B. in England, seit längerer Zeit landesweite Tests durchgeführt werden, die sich an einheitlichen Bildungsstandards orientieren. Die gleichen Probleme im sonderpädagogischen Bereich wurden deshalb dort schon länger angegangen. Anlässlich eines Besuchs in Runcorn (GB) hatte einer der Autoren (Luder) die Gelegenheit, unter anderem ein interessantes standardorientiertes Instrument zur Kompetenzerfassung im Sonderpädagogischen Bereich und seine Verwendung kennen zu lernen: Die «P-Scales».

«P-Scales»:

Instrument und Verwendung in England

Die «P-Scales» werden von der englischen Regierungsbehörde, welche für die Qualitätsentwicklung und die Lehrplangestaltung der Schule und damit auch für die nationalen Leistungstests zuständig ist, herausgegeben (Qualifications and Curriculum Authority, QCA).

Sie sind erstens und in ihrer Hauptfunktion ein Instrument zur professionellen Einschätzung des Lernstands von Schülerinnen und Schülern unterhalb der Mindestanforderungen (Level 1) des nationalen Lehrplans, die also nicht an den landesweit durchgeführten Leistungstests teilnehmen können. In diesem Zusammenhang sollen sie dazu dienen, den Lernstand von Schülerinnen und Schülern am Ende eines Semesters, eines Schuljahrs oder bei einem Schulübertritt zu dokumentieren.

Zweitens sollen die mit den «P-Scales» gewonnenen Daten zur Erhebung der Schulqualität und zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen genutzt werden können.

Die «P-Scales» sollen drittens auch zur formativen Lernstandserfassung zur Anpassung und Optimierung von Lernangeboten im Unterricht genutzt werden können. Diese Funktion ist jedoch nur bis zu einem gewissen Grad möglich, für eine detaillierte formative Lernstandserfassung sind die «P-Scales» explizit nicht vorgesehen.

Die «P-Scales» werden in diesen drei Funktionen von verschiedenen an Erziehung und Unterricht beteiligten Personen und Berufsgruppen eingesetzt bzw. genutzt, z.B. von Lehrpersonen, Assistenzlehrpersonen (teaching assistants), Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, aber auch von Schulleitungen und Schulbehörden.

Die Zielgruppe für den Einsatz der «P-Scales» sind Kinder im Alter zwischen 5 und 16 Jahren mit Lernbeeinträchtigungen, die es ihnen verunmöglichen, die nationalen Lehrplanstandards zu erreichen. Im Englischen werden sie als Schülerinnen und Schüler mit «learning difficulties» bezeichnet (QCA, 2005, S. 5). Die wörtliche Deutsche Übersetzung «Lernschwierigkeiten» ist jedoch etwas irreführend, da wir im schweizerischen Kontext vergleichbare Kinder eher als Kinder geistiger Behinderung bzw. mit geistiger und mehrfacher Behinderung bezeichnen würden. Das bedeutet, dass für den Einsatzbereich der «P-Scales» weniger das chronologische Alter als vielmehr das Entwicklungsalter eines Kindes bzw. sein Lern- oder Entwicklungsstand massgebend sind.

Erfasst wird mit den «P-Scales» der Lernstand in den Fachbereichen englische Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Es handelt sich dabei im Kern um Kriterien oder Indikatoren zur Einschätzung der Leistung in diesen Bereichen (performance criteria), welche zentrale Fertigkeiten und Wissensinhalte aus diesen Fächern bezeichnen.

Aufbau und Struktur der «P-Scales»

Die «P-Scales» sind in 8 hierarchisch strukturierte Leistungsstufen unterteilt, welche die fortschreitende Lernentwicklung abbilden und gegen oben an das Level 1 (also das tiefste Level) der nationalen lehrplanbezogenen Tests anschliessen.

Die Stufen P1 bis P3 beinhalten basale Lernprozesse mit einem teilweisen Bezug zu fachspezifischen Beispielen, sind jedoch selber nicht fachspezifisch. Diese drei Stufen sind in jeweils zwei Unterkategorien eingeteilt ((i) und (ii)), womit zwischen den Le-

vels P1 und P3 insgesamt sechs Lernstufen beschrieben werden.

Die Stufen P4 bis P8 bezeichnen fachspezifische Lernleistungen im engeren Sinn. Auch sie sind hierarchisch aufgebaut, wobei P4 die tiefste und P8 die höchste Stufe darstellen. Innerhalb dieser Stufen sind Kriterien in drei verschiedenen Fachbereichen beschrieben: Englische Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Bereiche englische Sprache und Mathematik sind dabei weiter in Teilbereiche unterteilt:

Bereich englische Sprache:

- Teilbereich Sprechen / Expressive Kommunikation
- Teilbereich Zuhören / Rezeptive Kommunikation
- Teilbereich Lesen
- Teilbereich Schreiben

Bereich Mathematik:

- Teilbereich Mathematik nutzen und anwenden
- Teilbereich Zahlen
- Teilbereich Formen, Raum und Masse

Für alle Levels P4 bis P8 sind jeweils Kriterien für alle genannten Teilbereiche formuliert. Der Bereich Naturwissenschaften ist nicht weiter unterteilt.

Die Tabelle (unten) stellt den Aufbau und die Struktur der «P-Scales» in einer zusammenfassenden Übersicht dar.

Beispiele: Die Kriterien der «P-Scales» im Bereich Mathematik

Um einen Eindruck zum Inhalt der Kriterien für die Einschätzung der Levels zu vermitteln, sollen im Folgenden alle Kriterien aus einem Teilbereich vollständig in übersetzter Form wiedergegeben werden. Ausge-

Tabelle: Übersicht über die Struktur der «P-Scales»

Level	Bereiche						
P1	Stufen P1(i) und P1 (ii), nicht bereichsspezifisch						
P2	Stufen P2(i) und P2 (ii), nicht bereichsspezifisch						
P3	Stufen P3(i) und P3 (ii), nicht bereichsspezifisch						
	Englisch			Mathematics			Science
P4	Speaking / Expressive Communication	Listening / Receptive Communication	Reading	Writing	Using and applying mathematics	Number	Shape, space and measures
P5							
P6							
P7							
P8							

wählt wurde dazu der erste Teilbereich der «P-Scales» für Mathematik (Teilbereich Mathematik nutzen und anwenden).

Nicht bereichsspezifische Stufen (P1 bis P3)

P1 (i)

Die Lernenden begegnen Aktivitäten und Erfahrungen. Sie können auch passiv oder widerstrebend sein. Sie zeigen einfache, reflexhafte Reaktionen, z.B. *Reagieren auf plötzliche Geräusche oder Bewegungen*. Jedes Mitmachen erfolgt auf äussere Anregung.

P1 (ii)

Die Lernenden zeigen bewusste Wahrnehmung von Aktivitäten und Erfahrungen. Zeitweise erscheinen sie aufmerksam und fähig, ihre Aufmerksamkeit auf Personen, Ereignisse, Objekte oder Teile von Objekten zu fokussieren, z.B. *kurze Teilnahme an einer Interaktion mit einer vertrauten Person*. Die Reaktionen können sporadisch sein, z.B. *plötzlich mitten in einer sozialen Situation aufgeregt werden*.

P2 (i)

Die Lernenden reagieren konsistent auf vertraute Personen, Ereignisse und Gegenstände. Sie reagieren auf neue Aktivitäten und Erfahrungen, z.B. *mit Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit*. Sie beginnen Interesse an Personen, Ereignissen und Gegenständen zu zeigen, z.B. *indem sie vertraute Personen anlächeln*. Sie akzeptieren gemeinsame Tätigkeiten und lassen sich auf solche ein, z.B. *indem sie dem Klang von Geschichten oder Versen zuhören*.

P2 (ii)

Die Lernenden beginnen von sich aus Interaktionen. Sie teilen ihre Vorlieben und Gefühle aktiv mit, z.B. *durch Greifen nach einer*

bevorzugten Person. Sie erkennen vertraute Personen, Ereignisse und Gegenstände, z.B. *indem sie auf die Gegenwart einer bestimmten Person mit gleichen Lautäusserungen oder Gesten reagieren*. Sie vollziehen eigene Handlungen, oft durch Versuch und Irrtum und erinnern gelernte Reaktionen über kurze Zeit hinweg, z.B. *indem sie mit Vergnügen auf das wiederholte Auftreten einer bestimmten Puppe oder Figur im Rahmen einer Geschichte oder eines Verses reagieren*. Sie nehmen teil an gemeinsamen Aktivitäten, z.B. *durch abwechselndes Kommunizieren mit einer vertrauten Person (turntaking) oder durch Nachahmung von Handlungen oder Gesichtsausdrücken*.

P3 (i)

Die Lernenden beginnen absichtsvoll zu kommunizieren. Sie suchen Aufmerksamkeit durch Augenkontakt, Gestik oder Handlungen. Sie verlangen gezielt nach Ereignissen oder Aktivitäten, z.B. *durch Zeigen auf wichtige Gegenstände oder Personen*. Sie beteiligen sich mit weniger Unterstützung an gemeinsamen Aktivitäten. Sie können sich über kurze Zeit auf etwas konzentrieren. Sie erkunden Materialien auf zunehmend komplexere Art und Weise, z.B. *durch gezieltes Betasten von Gegenständen*. Sie beobachten die Folgen eigener Handlungen mit Interesse, z.B. *hören sie ihren eigenen Vokalisationen zu*. Sie erinnern sich über längere Zeit an gelernte Reaktionen, z.B. *an Routinen und Tagesabläufe, an denen sie sich orientieren*.

P3 (ii)

Die Lernenden beginnen konventionelle Kommunikationsformen zu nutzen. Sie begrüssen bekannte Personen und beginnen manchmal von sich aus Aktivitäten und Interaktionen, z.B. *indem sie eine Person auf-*

fordern, an einer Handlung oder Aktivität teilzunehmen. Sie erinnern sich an gelernte Reaktionen über längere Zeit und können bekannte Ereignisse vorhersehen, z.B. *indem sie bekannte Klänge oder Handlungen in vertrauten Versen vorweg nehmen.* Sie können sich zwischen verschiedenen Möglichkeiten entscheiden und ihre Entscheidung mitteilen, z.B. *durch Nicken oder Kopfschütteln.* Sie erkunden aktiv Gegenstände oder Ereignisse über längere Zeit hinweg, z.B. *blättern sie beim gemeinsamen Anschauen eines Bilderbuches die Seiten um.* Sie wenden mögliche Lösungsstrategien systematisch in Problemsituationen an, z.B. *indem sie einer erwachsenen Person einen Gegenstand bringen, damit diese mit ihm spielt.*

*Bereichsspezifische Stufen
im Teilbereich «Mathematik nutzen
und anwenden» (P4-P8)*

P4

Die Lernenden sind sich des Zusammenhangs zwischen Ursache und Wirkung in vertrauten mathematischen Aktivitäten bewusst, z.B. *indem sie im Verkäuferlis-Spiel eine Münze gegen einen Gegenstand eintauschen oder durch Drücken des entsprechenden Symbols auf einer Tastatur das entsprechende Symbol auf einem Bildschirm aufrufen.* Sie zeigen ihr Verständnis für Veränderungen in der Form, der Position oder der Menge, z.B. *durch Gruppieren ähnlicher Gegenstände, durch Erzeugen von einfachen Sequenzen aus Lichtsignalen oder Klängen mit entsprechenden Geräten oder durch Erinnern an einen nicht mehr sichtbaren Gegenstand.* Sie können vertraute Aktivitäten antizipieren, ihnen folgen und an ihnen teilnehmen, z.B. *durch Mitsingen des Refrains in einem Lied oder beim Verteilen von Keksen auf Teller.*

P5

Die Lernenden sortieren und vergleichen Gegenstände oder Bilder auf Grund von erkannten Gemeinsamkeiten, z.B. *durch Nebeneinanderstellen von Schuhen, durch Finden zusammengehörender Bilder aus einer Auswahl oder durch das Sammeln von Objekten mit gleichen Eigenschaften wie «blau» oder «gross».* Sie können Gegenstände in Gruppen mit je gleich vielen Elementen sortieren, z.B. *Bonbons auf Gefässe verteilen, so dass in jedem Gefäss eines oder zwei Bonbons sind.* Sie können einfache Probleme praktisch lösen, z.B. *geeignete Gefässe für unterschiedlich grosse Gegenstände aussuchen oder überprüfen, ob bei jeder Gabel auch ein Messer dabei ist.*

P6

Die Lernenden können Gegenstände und Materialien nach vorgegebenen Kriterien ordnen, z.B. *Fussbälle in ein Netz und Tennisbälle in eine Schachtel legen.* Sie können einfache Muster und Sequenzen wiederholen, z.B. *einen getrommelten Rhythmus, eine einfache Bewegungsabfolge oder eine Reihe aus kleinen und grossen Tassen.*

P7

Die Lernenden können vollständige Klassifikationen nach vorgegebenen Kriterien ausführen, z.B. *alle Münzen eines Stapels nach Grösse, Farbe oder Form sortieren, alle blauen Schuhe heraussuchen oder alle Schuhe der Grösse 6 heraussuchen.* Sie erkennen einen Gegenstand, der nicht in eine vorgegebene Kategorie passt, z.B. *indem sie nicht passende Objekte aus einer Gruppe entfernen oder indem sie verschiedene Objekte in unterschiedliche Gruppen sortieren.* Sie antworten richtig auf Schlüsselfragen, wie z.B. *«wie viele?».*

P8

Die Lernenden können einfache Muster und Sequenzen erkennen, reproduzieren und über sie sprechen, z.B. *erkennen und beschreiben sie sich wiederholende Muster in Textilien oder Halsketten aus verschiedenen Kulturen; sie erkennen und beschreiben Reihenfolgen von Socken an einer Wäscheleine; sie wiederholen einen geklatschten Rhythmus; sie beschreiben Muster und ahmen diese nach, beispielsweise in vertrauter Musik, in Sand gezeichneten Formen oder in Stempelbildern*. Die Schüler wenden in Spielsituationen, Rollenspielen oder Arbeitsaufträgen die Fähigkeit zu zählen im Zahlenraum 1-10 an, z.B. *nutzen sie Spielmarken oder Strichlisten um Punktzahlen in Spielen festzuhalten; sie zählen in schulischen Situationen; sie beschreiben Positionen oder Reihenfolgen mit ordinalen Zahlen*. Die Schüler können einfache Schätzungen vornehmen, z.B. *abschätzen, wie viele Würfel in eine Schachtel passen oder mit wie vielen Schritten ein Raum durchmessen werden kann*.

Ein Beispiel aus dem Schulkontext:

«Jake» und Zuordnung im Bereich Mathematik nutzen und anwenden Beschreibung der Unterrichtssituation, Aufgabe und Aktivität

Seit Beginn des Schuljahres hat Jake die Aufgabe, am Ende des Tages die Computer- und Musik-CDs in der Pausenecke aufzuräumen. Die Computer-CDs und ihre Hüllen sind farblich codiert und die Musik-CDs und ihre Hüllen sind nummeriert.

Beobachtungen und Kommentar

Jake kann diese Aufgabe selbständig ausführen und braucht sich nicht mehr an den farbigen Codierungen zu orientieren, um die Computer-CDs zu sortieren. Er ordnet die nummerierten Musik-CDs grösstenteils kor-

rekt ihren passenden Hüllen zu und räumt sie in das dafür vorgesehene Regal ein. Nach dem Aufräumen fehlen einige CDs. Auf die Frage der Lehrperson, wie viele CDs fehlen, antwortet Jake «etwa drei», was richtig ist.

Zuordnung zur Beschreibung des Levels

Die Beobachtungen in der beschriebenen Unterrichtssituation lassen sich den folgenden Kriterien zuordnen:

«Die Schüler können einfache Muster und Sequenzen erkennen, reproduzieren und über sie sprechen.» (Level P8): Jake versteht die Ordnungsstruktur der CDs (Computer – Musik) sowie die Systematik des Ablassesystems (Nummern und Farbcodes) und kann dieses Wissen konkret anwenden, um die CDs aufzuräumen. Er kann sein Wissen auch sprachlich ausdrücken.

«Die Schüler wenden in Spielsituationen, Rollenspielen oder Arbeitsaufträgen die Fähigkeit zu zählen im Zahlenraum 1-10 an.» (Level P8): Jake kann die nummerierten Musik-CDs richtig ihren Hüllen zuordnen und sie im vorgesehenen Platz im Regal versorgen. Dafür nutzt er Fertigkeiten des Zählens und der Zahlenkenntnis im Zahlenraum 1-10 und teilweise darüber hinaus.

«Die Schüler können einfache Schätzungen vornehmen.» (Level P8): Jake kann richtig und genau abschätzen, wie viele CDs nach dem Aufräumen insgesamt fehlen.

Innerhalb des Teilbereichs «Mathematik nutzen und anwenden» zeigt Jake also in der beschriebenen Unterrichtssituation Kompetenzen, die sich den Kriterien des Levels P8 zuordnen lassen.

Diskussion: Mögliche Bedeutung und Einsatz von «P-Scales» in der Schweiz und weiteres Vorgehen

In der Schweiz werden für die Bereiche Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften momentan Standards und Verfahren zur Kompetenzmessung erarbeitet. Die Frage des Einbezugs von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen stellt sich deshalb dringend.

Die «P-Scales» können als möglicher Ausgangspunkt für die Entwicklung von Standards in diesem Bereich dienen und sind grundsätzlich dazu geeignet. Ihre diesbezügliche Verwendung ist in England umfangreich erprobt und in der Praxis bewährt.

Als Instrument zur primär summativen Lernstandserfassung können sie eine differenzierte Erfassung der Lernvoraussetzungen im Rahmen einer individuellen Förderplanung nicht ersetzen. Zur Feststellung des aktuellen Lernstandes könnte ein analoges Instrument jedoch einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung sonderpädagogischer Unterstützungsangebote sowie zum Monitoring der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern leisten, welche mit den sonst verwendeten Verfahren nicht diagnostiziert werden können.

Verschiedene Arbeiten sind allerdings noch zu leisten. Im Rahmen einer internationalen Zusammenarbeit zwischen der Schweiz, Österreich, Deutschland und Grossbritannien soll deshalb ein deutschsprachiges Verfahren, aufbauend auf der Struktur der «P-Scales» entwickelt und an die jeweiligen regionalen Verhältnisse und Curricula adaptiert werden.

Im Rahmen dieser Entwicklungsarbeit sind insbesondere die folgenden Schritte zu leisten und werden in Projekten an verschiedenen Institutionen bearbeitet:

- Sprachliche Übersetzung: Eine erste Übersetzung der «P-Scales» in die deutsche Sprache wurde vom Autor bereits vorgenommen. Diese muss noch überarbeitet werden.
- Linguistische Analyse und Anpassung der bereichsspezifischen Kriterien (P4-P8) im Bereich englische Sprache an die deutsche Sprache bzw. an die Bedingungen des Spracherwerbs in Deutsch.
- Detaillierte Überprüfung der Kompatibilität / Anschlussfähigkeit mit bestehenden oder sich in Entwicklung befindlichen Instrumenten: Die Anschlussfähigkeit an sich in Entwicklung befindliche Kompetenzmodelle und curriculare Tests und Instrumente muss überprüft und sichergestellt werden.
- Überprüfung der Anschlussfähigkeit der bereichsspezifischen Kriterien (P4-P8) in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften an die jeweiligen Lehrpläne.
- Praxiserprobung: In mehreren heilpädagogischen Sonderschulen der Schweiz, in Österreich und in Deutschland sollen sowohl die nicht-bereichsspezifischen Kriterien (P1-P3) als auch die angepassten bereichsspezifischen Kriterien erprobt werden. Auf der Grundlage einer solchen Praxiserprobung erfolgt anschliessend eine erste Überarbeitung der einzelnen Skalen und Items.
- Systematische Evaluation des überarbeiteten Instruments in der Praxis, sowohl in heilpädagogischen Sonderschulen als auch im Rahmen der integrierten Sonderschulung (integrative sonderpädagogische Förderung).

Literatur

- Altrichter H., Brüsemeister T. & Wissinger J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Band 1*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haeberlin, U. (2006). Welches ist der Rest? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75 (1), 9-10.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). PISA für den Rest: Lehr- und Lernbehinderung und ihre schulische Anstrengungslogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75 (1), 4-8.
- QCA: Qualifications and Curriculum Authority, GB (2005). *Using the P scales*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Raithel J., Dollinger B. & Hörmann G. (2007). *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Von Stechow, E. (2006). PISA und die Folgen für schwache Schülerinnen und Schüler. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75 (4), 285-292.
- Von Stechow, E. & Hofmann, C. (2006). *Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reto Luder,
Pädagogische Hochschule Zürich
Rämistrasse 59, 8090 Zürich
Reto.Luder@phzh.ch
- Wilfried Prammer
wipra@aon.at
Eva Prammer-Semmler
evpra@gmx.at
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstrasse 40
A-4020 Linz

Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2007/2008

Heft	Schwerpunkt	Redaktionsschluss
1/2008:	Internationales	
2/2008:	Ausbildung Fachpersonal	
3/2008:	Wenn Menschen mit geistiger Behinderung Eltern werden (wollen)	18.1.2008
4/2008	Erfahrungen mit Integration	15.2.2008
5/2008	Berufsbildung	07.3.2008
6/2008	Gewalt, Verhaltensauffälligkeiten	18.4.2008
7-8/2008	Therapien, Methoden	16.5.2008
9/2008	ICT und Wissensmanagement	18.7.2008
10/2008	Basisstufe und sonderpädagogische Förderung	15.8.2008
11-12/2008	Abklärungsverfahren	19.9.2008

Anregungen, Beiträge, Fragen etc. an: redaktion@szh.ch