

INTEGRAS

Eine Schule für Alle – ein Lehrplan für Alle?

**Tagung Sonderschulung 2013
Referate**

Une école pour tous – un plan d'études pour tous?

**Colloque de pédagogie spécialisée 2013
Conférences**

**Eine Tagung für Verantwortliche im sonderpädagogischen Bereich
sowie für SchulleiterInnen der Regelschule**

**Un colloque destiné aux personnes ayant des responsabilités
dans le domaine de la pédagogie spécialisée, ainsi qu'aux directeurs
et directrices d'écoles régulières**

Inhalt

Vorwort	4
--------------------------	---

Éditorial	5
----------------------------	---

Olivier Maradan

HarmoS – Plan d'études romand: Besoins éducatifs particuliers: même combat?	6
--	---

HarmoS – Lehrplan Westschweiz: besonderer Bildungsbedarf: dasselbe Gefecht?	10
--	----

Walter Berger

Im Zeichen der Kompetenzorientierung: Der Lehrplan 21 und seine Auswirkungen auf die Sonderpädagogik	11
---	----

Sous le signe de l'orientation sur les compétences: Le Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique et ses effets sur la pédagogie spécialisée	16
--	----

Reto Luder

Integration durch Zusammenarbeit im Unterricht: Anforderungen an einen Lehrplan und seine Umsetzung	18
--	----

Intégration grâce à l'enseignement coopératif: Exigences à l'égard du plan d'études et sa mise en oeuvre	27
---	----

Christian Liesen

«Nun sag, wie hast du's mit der Integration?» Eine Gretchenfrage an die Standards für Lernen und Entwicklung	28
---	----

«Dis-moi, t'en es où avec l'intégration?» Une question épineuse sur les standards en matière d'apprentissage et de développement	34
---	----

Bernard Gertsch

Zwischen Forderung und Überforderung: Gelingensbedingungen für die Integration unter besonderer Berücksichtigung des Lehrplan 21	35
--	----

Entre exigence et surcharge: Conditions de réussite de l'intégration sous l'angle particulier du Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique.	39
--	----

Séverine Biselx Smith / José Barroso

Le PER en enseignement spécialisé: Quelles adaptations possibles?	41
--	----

Der Lehrplan Westschweiz und die Sonderpädagogik: Mögliche Anpassungen?	45
--	----

Autorinnen und Autoren	47
---	----

Vorwort

Wir haben uns für die Tagung Sonderpädagogik 2013 den Anspruch gestellt, eine Auslegeordnung bezüglich des Lehrplans 21 und seiner Bedeutung für die Sonderpädagogik und die Integration zu machen. In der vorliegenden Broschüre lesen wir von ersten Erfahrungen mit dem Plan d'études romand, lernen die Idee des Lehrplans 21 kennen und stellen uns die Frage: Sind diese neue Lehrpläne nun unterstützend oder zumindest ermöglichend im Hinblick auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf? Aus der Romandie, die in diesem Punkt einen gewissen Vorsprung für sich beanspruchen darf, da der neue Lehrplan schon eingeführt ist, erfahren wir, wie aufwändig es generell ist, einen neuen Lehrplan in der Praxis zu verankern und welcher zusätzlicher Aufwand wohl noch nötig sein wird, um die Lernziele auch für Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Förderbedarf anzupassen.

Wir lernen die neue Kompetenzorientierung, die hinter dem Lehrplan 21 steht kennen, die einerseits aufgrund des Anspruches, individuelle Lernziele zu setzen und Unter- und Überforderungen zu vermeiden, eine gute Ausgangslage auch für Zielsetzungen bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf bietet. Eine Orientierung die aber andererseits generell enorm hohe Ansprüche an die Schule und den Schulalltag stellt und die Frage aufwirft, ob dann auch noch Ansprüche für Sonderschülerinnen und Schüler Platz haben in einer Regelklasse. Wir lesen vom Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung, die all diese Diskussionen begleitet.

Es geht wohl vor allem darum, die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Regelschule und Sonderpädagogik zum Wohle der Schülerinnen und Schüler noch viel stärker als heute zu fördern und zu nutzen. Aus meiner Sicht zeigen die Referate der Tagung Sonderpädagogik 2013 einmal

mehr sehr deutlich auf, dass eine gelingende Integration heute und auch in Zukunft wesentlich davon abhängt, wie es der einzelnen Lehrperson gelingt den individuellen Förderbedarf jeder einzelnen Schülerin, jeden einzelnen Schülers zu erfassen und dann die entsprechenden Kompetenzen zu fördern. Der neue Lehrplan baut auf einer Grundphilosophie auf, die dieses Vorgehen grundsätzlich unterstützt. Dagegen steht heute und wird auch zukünftig die Erwartung stehen, dass die Schule selektioniert und quasi den «Spreu vom Weizen separiert».

Es wird immer ein besonderes Engagement brauchen von Menschen, die sich speziell einsetzen für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, damit diese – vielleicht auch dank des neuen Lehrplans – integrativ in der Regelschule gefördert werden können. Wir brauchen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit diesem Engagement, wir brauchen aber auch Regelschullehrpersonen sowie Fachpersonen in Verwaltung, in Lehre und Forschung mit diesem Engagement. Und wenn diese Fachpersonen wirklich interdisziplinär zusammenarbeiten, kann die Philosophie des neuen Lehrplans sehr wohl unterstützend für eine gelingende Integration wirken.

Wir als Fachverband Integras sind gefordert, immer wieder diese Interdisziplinarität zu fördern, aber auch einzufordern zum Wohle der Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Und wir sind gefordert uns als Verband aktiv einzubringen in der Vernehmlassung zum Lehrplan 21, so dass die Anliegen der Sonderschülerinnen und Sonderschüler nicht nur in der Grundphilosophie, sondern auch beim konkreten Umsetzen angemessen berücksichtigt werden.

Dr. Karl Diethelm, Präsident Integras

Éditorial

Lors du colloque de pédagogie spécialisée 2013, notre objectif était d'établir un état des lieux du Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique et de sa portée sur le domaine de la pédagogie spécialisée ainsi que sur l'intégration. La présente brochure nous renseigne sur les premières expériences faites avec le plan d'études romand et nous fait découvrir l'idée sur laquelle se base le Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique, et nous nous posons cette question: ces nouveaux plans d'études sont-ils vraiment de nature à soutenir, ou du moins à faciliter l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en soutien pédagogique? La Romandie, qui bénéficie sur ce point d'une certaine avance vu que son plan d'études a déjà été introduit, nous documente de façon générale sur le haut niveau d'exigence que requiert la mise en pratique d'un nouveau plan d'études et sur les moyens supplémentaires qui seront probablement nécessaires pour adapter les objectifs d'apprentissage également aux élèves ayant des besoins particuliers en soutien pédagogique.

Nous découvrons l'idée sur laquelle s'appuie le Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique, à savoir l'orientation sur les compétences, qui – vu son exigence de fixer des objectifs d'apprentissage individualisés et d'empêcher que les capacités des élèves ne soient mises à trop forte ou trop faible contribution – offre également une bonne base de départ en matière d'objectifs pour les élèves ayant des besoins particuliers en soutien pédagogique. Or d'un autre côté, ce type d'orientation pose de façon générale d'énormes défis à l'école et au quotidien scolaire, suscitant la question de savoir si, dans ce contexte, les exigences des élèves en scolarisation spéciale trouvent encore leur place dans une classe ordinaire. Nous prenons en outre conscience des tensions entre individualisation et standardisation qui se font jour au fil de toutes ces discussions.

Il s'agit surtout de redoubler d'efforts pour renforcer et mettre à profit, encore davantage qu'aujourd'hui, la collaboration interdisciplinaire entre école régulière et pédagogie spécialisée, pour le bien-être des élèves. De mon point de vue, les exposés présentés lors du colloque de pédagogie spécialisée 2013 démontrent une fois de plus très clairement que le succès de l'intégration dépend essentiellement, aussi bien aujourd'hui que dans les temps à venir, de la capacité de chaque enseignant-e à prendre en compte les besoins individuels en soutien pédagogique des élèves et à favoriser le développement de leurs compétences personnelles. Le nouveau plan d'études s'appuie sur des bases philosophiques qui promeuvent dans le principe cette manière de procéder. Or, à cette philosophie s'oppose actuellement, et aussi dans l'avenir, l'attente que l'école opère une sélection et qu'elle sépare en quelque sorte «le bon grain de l'ivraie».

Les personnes qui œuvrent en faveur des enfants et adolescents ayant des besoins particuliers en soutien pédagogique devront toujours faire preuve d'un engagement hors du commun afin de permettre à ces jeunes – peut-être aussi grâce au nouveau plan d'études – de bénéficier d'un soutien intégratif au sein de l'école ordinaire. Nous avons besoin de pédagogues spécialisés capables d'un tel engagement, mais aussi d'enseignants de l'école ordinaire, de professionnels du domaine administratif, de scientifiques et de chercheurs du même acabit. Et si ces personnes collaborent véritablement de manière interdisciplinaire, la philosophie du nouveau plan d'études peut alors tout à fait contribuer à la réussite de l'intégration.

Dr Karl Diethelm, président d'Integras

HarmoS – Plans d'études romand – Besoins éducatifs particuliers: même combat?>>

A la suite de l'harmonisation structurelle de la scolarité obligatoire (8 + 3 années scolaires), les effets du concordat HarmoS poursuivent leur préparation ou respectivement leur mise en œuvre progressive sur le plan des contenus de l'enseignement.

Dans ce contexte, la Suisse romande a une légère avance sur les deux autres régions linguistiques dans la mesure où son plan d'études commun a été adopté en 2009 et sera, d'ici l'an prochain, introduit quasiment dans tous les cycles de tous les cantons membres de la CIIP.

Un plan d'études régional commun est le fruit d'un long travail d'élaboration du consensus intercantonal. Une fois introduit, il sert de carte géographique pour savoir où l'on se trouve, d'où l'on vient et où l'on va dans les apprentissages scolaires. Mais il reste conçu comme une référence générale valant pour l'ensemble des élèves, sans aucune spécificité, même s'il peut au degré secondaire proposer des niveaux d'attente différenciés.

Pour que le plan d'études tienne son rôle, la CIIP se concentre actuellement sur l'adoption ou la réalisation de moyens d'enseignement adaptés, ce qui représente une tâche longue et coûteuse étalée sur une dizaine d'années. Et cette tâche sera également complétée sur le plan de l'évaluation.

L'exposé (voir diapositives PPT) tente de présenter la cohérence et la complémentarité de ces développements concrets, dans la logique du projet HarmoS réalisé entre 2003 et 2009 par la CDIP,

et de les exemplifier à partir des travaux conduits dans les cantons romands sous l'égide de la CIIP. Il s'agit ensuite de s'interroger, à partir de là, sur les besoins spécifiques de l'enseignement spécialisé et sur les directions à prendre une fois le mainstream défini. A qui revient-il d'adapter les références communes? de faire des choix et d'établir des priorités? pour quels types d'élèves? avec quelle justification et quelle légitimité? en déterminant sur quelle base la promotion au degré suivant?

L'enseignement spécialisé misait principalement ces dernières années sur des programmes adaptés, des exigences individualisées, des outils sur mesure. Comment se voit-il face à l'immense défi constitué par le PER, conçu explicitement en tant que référence commune et généraliste, projet global de formation pour l'élève lambda? Dans la perspective d'une plus large intégration, d'une interpénétration de l'école dite *ordinaire* et de l'enseignement dit *spécialisé*, les parents ont besoin de repères, ils souhaitent savoir où se situent les capacités et les perspectives de progression scolaire de leurs enfants face aux attentes générales du système. Mais le travail de traduction et d'affinement des objectifs pour des élèves à besoins particuliers n'a pas encore commencé.

Diverses pistes se présentent, sur des bases existantes à affiner ou sous formes de mesures nouvelles à élaborer et de conditions cadre sur lesquelles s'entendre au niveau cantonal ou intercantonal. Restent à trouver les moyens et le temps de les emprunter.

Voici quelques réflexions en ce sens:

1. (Re)connaissance des déficits dus aux handicaps

Des documents sont actuellement en préparation (CSPS) dans le but d'amener les enseignants, dès leur formation initiale, et les chefs d'établissement à prendre conscience des difficultés spécifiques rencontrées par leurs élèves souffrant d'un handicap. La description de mesures et précautions simples, ainsi que l'explication de certaines bonnes pratiques avérées devraient permettre d'apporter rapidement et sans efforts démesurés un lot important d'amélioration pour la scolarisation des élèves concernés. L'adaptation des dispositifs d'enseignement/apprentissage dépend pour beaucoup de la simple prise de conscience, ainsi que de réactivité et d'ingéniosité de la part des enseignants.

Du côté des responsables de l'édition de moyens d'enseignement – éditeurs privés, associations ou, du côté romand, pouvoirs publics pour l'essentiel – une attention toute particulière est à porter aux recommandations des logopédistes et des psychologues en ce qui concerne les typographies, les séparations de mots, les codes de couleur et l'ensemble des procédés graphiques. Par ailleurs, la mise à disposition des supports d'enseignement en formats PDF ou autres autorise des usages techniques et didactiques à même d'aider de nombreux élèves en fonction de leur handicap de vision ou de perception.

L'ensemble de ces mesures n'est pas particulièrement coûteux et repose en grande partie sur l'information et la formation, ainsi que sur le bon sens et l'anticipation des difficultés prévisibles.

2. (Re)construction des progressions d'apprentissage

Les plans de progression figureront désormais dans un plan d'études au niveau de chaque région linguistique. Ces nouveaux programmes intercantonaux n'ont rien de révolutionnaire, mais ils procèdent à une réactualisation des contenus de l'enseignement, tout en cherchant à construire un programme de formation à la fois global et équilibré. Bien que pensé comme tel, ce curriculum reste extrêmement lourd pour des élèves rencontrant de grandes difficultés d'apprentissage. Il constitue toutefois, conformément à l'article 8 de l'*accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*, la référence unique pour décrire les contenus et les niveaux d'exigence de la scolarité obligatoire. C'est pourquoi il est important, une fois le plan d'études adopté, de procéder à la mise en exergue des objectifs et des apprentissages les plus incontournables et fondamentaux. Les enseignants spécialisés gagneraient également à pouvoir disposer, au moins pour ces objectifs fondamentaux, d'une construction progressive ou étalonnée des seuils de progression, pour laquelle la systématique des *P-Scales* britanniques ou d'une autre forme d'étalement de l'apprentissage serait élaborée de manière experte et centralisée. En tant que professionnels, les enseignants doivent être aptes, en fonction de la composition de leur classe, des difficultés observées et des modalités et ressources didactiques à leur disposition, à pratiquer toutes les formes possibles de différenciation pédagogique.

3. Compléments aux moyens d'enseignement officiels ordinaires

Alors que c'est désormais le plan d'études qui déterminera les attentes et les progressions, l'enseignant doit pouvoir s'appuyer sur des moyens d'enseignement permettant de soutenir l'apprentissage et l'atteinte des objectifs définis.

Comme le plan d'études, les moyens d'enseignement courants sont élaborés pour la classe ordinaire. Leur adaptation et/ou la construction d'outils plus adaptés aux besoins éducatifs particuliers continuent de reposer sur le travail des enseignants et de certaines associations. Tous les manuels nécessitent et autorisent de toute manière le recours à des compléments, ne serait-ce que pour apporter de la variété et des approches différentes. Ces compléments pullulent désormais sur le Web, la difficulté étant de discerner s'ils sont vraiment compatibles avec le plan d'études. De toute manière, il faut désormais miser sur les nouvelles technologies et engager des compétences et des fonds pour mettre à disposition des ressources d'enseignement appropriées. Ce secteur ne peut qu'être appelé à un important développement, la difficulté principale résidant dans la dispersion des sources de financement au moment où l'assurance invalidité s'est totalement départie de cette responsabilité. A moins que le Parlement fédéral se laisse convaincre de revoir sa copie quant à la dévolution complète aux cantons et de remettre à jour un élargissement de la notion de moyens auxiliaires et une prise en charge ou un subventionnement par l'Al.

4. Programme de travail individualisé fondé sur le plan d'études

La réalisation de programmes de travail individualisés est au cœur de l'enseignement spécialisé, la différence étant que ceux-ci ne peuvent plus – dans la majeure partie des cas – être laissés au libre arbitre des enseignants spécialisés, mais doivent se référer au plan d'études régional. Une plus large collaboration entre les divers acteurs, en particulier entre généralistes et spécialistes, est par conséquent requise. Parmi les acteurs, les parents conservent un rôle important: même si le plan d'études n'est pas leur instrument en soi, il importe également de conserver à leur intention des repères compréhensibles, comme c'était le cas avec les programmes

individualisés auto-référencés. Ils doivent notamment être rendus attentifs aux objectifs fondamentaux et aux dommages engendrés par des lacunes dans l'atteinte de ceux-ci. Une autre difficulté importante réside dans l'intégration partielle, les situations d'inclusion véritable restant malgré tout l'exception. Face à un programme de formation global et vertical (construction cohérente et continue sur les onze années de la scolarité), il est important de situer en tous les cas les seuils de progression atteints dans le cadre d'une continuité et d'objectifs à plus long terme, communiqués aux responsables des classes subséquentes, au risque sinon d'atomiser les objectifs et de tronquer l'intégration.

5. Application des normes d'évaluation et de progression

L'une des plus grandes difficultés de mise en œuvre de l'intégration réside sans doute dans la manière de combiner celle-ci avec l'évaluation et la certification permettant de passer au degré subséquent. Les prérequis sont sensés être maîtrisés, le potentiel de progression dûment reconnu, le tout en référence au plan d'études commun. Les modalités de promotion dans l'année scolaire suivante ou, plus encore, dans le degré subséquent, gagneraient à reposer sur des conditions cadre définies à l'échelle au moins cantonale, sinon même intercantonale. Car il est fort délicat pour l'enseignant titulaire de classe de prendre une décision qui pourrait être interprétée comme un passe-droit ou un sur-place pour de nombreux élèves à besoins éducatifs particuliers. Comment expliquer à des parents que tel enfant ou jeune a été promu – pour des raisons d'âge et de différenciation positive – alors que leur rejeton est recalé du fait de ses résultats insuffisants? Comment en décider entre collègues enseignants? Une série de principes d'action, fondés sur les bonnes pratiques, devraient faire l'objet d'une large consultation, puis d'une décision par les autorités.

6. Finalité intégrative: construction et bien-être de la personne.

Enfin, face aux débats encore fréquents et polémiques sur le principe et les conditions de l'intégration ou de l'inclusion, il faut régulièrement rappeler que l'école est faite pour le développement et l'épanouissement de l'enfant et du jeune, pas pour l'enseignant d'abord. Si l'éducation repose sur l'élargissement progressif et l'interaction des *savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir vivre ensemble*, afin de pouvoir s'insérer dans la société avec le plus d'autonomie et de bien-être possible, l'éducation porte effectivement sur un projet de vie à plus long terme. Son horizon ne peut être limité à la fin de l'année scolaire et au passage de témoin à un autre enseignant ou à un autre établissement. Les nouveaux plans d'études régionaux décrivent la continuité sur onze années comme durée standard de la scolarité. C'est bien sur le curriculum complet qu'il faut envisager et gérer le projet individuel de formation d'un élève à besoins éducatifs particuliers, en visant à terme la réussite de son intégration dans une activité professionnelle et dans la vie en société. Une éducation réussie porte sur une intégration durable et une autonomie la plus complète possible.

En conclusion, qu'il nous soit permis de rappeler deux grands principes juridiques inscrits dans nos bases légales, à savoir la prise en compte de *l'intérêt supérieur de l'enfant* d'une part, du fait de *privilégier les formes intégratives* d'autre part. Le système scolaire ne peut s'y soustraire, mais il doit composer avec ses capacités et ses structures à étages pour offrir les encadrements et les soutiens satisfaisants, dans toute la mesure du possible sans rupture aux changements d'étage. Sans doute faut-il avoir avec certains élèves, comme dans le cas de la transition entre l'école obligatoire et la formation professionnelle, une approche du type «case management», dans laquelle les références communes constituent à la fois des vecteurs donnant la direction et des échelles permettant de mesurer les étapes de progression.

HarmoS – Lehrplan Westschweiz – besonderer Bildungsbedarf: gleiches Gefecht?

Abstract

Im Anschluss an die Harmonisierung der obligatorischen Schule (8 + 3 Schuljahre) werden im Rahmen des HarmoS-Konkordates die Vorbereitungs- und Umsetzungsarbeiten der Lehrpläne weitergeführt. In diesem Zusammenhang hat die Westschweiz insofern einen leichten Vorsprung auf die andern Sprachregionen, als ihr gemeinsamer Lehrplan im Jahr 2009 verabschiedet wurde und bis nächstes Jahr in praktisch allen Lehrgängen sämtlicher Kantone, die Mitglieder der CIIP sind, eingeführt sein sollte.

Der gemeinsame regionale Lehrplan ist das Resultat eines langen Prozesses zur Erarbeitung eines interkantonalen Konsens. Nach seiner Inkraftsetzung dient er als Orientierungshilfe zur Bestimmung von Standort, Herkunft und Ziel in der Schulbildung. Er wurde als allgemeine Referenz gedacht, die für alle SchülerInnen ohne irgendwelche besonderen Merkmale Gültigkeit haben soll, auch wenn im Bereich der Sekundarstufe differenzierte Mindestansprüche möglich sind. Damit der Lehrplan seine Aufgabe erfüllen kann, konzentriert sich die Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) aktuell auf die Aufnahme oder die Erarbeitung von adäquaten Lehrmitteln. Diese langatmige und kostspielige Arbeit erstreckt sich auf etwa zehn Jahre. Ergänzt wird dies mit einer Evaluation.

Im Referat wird versucht, die Kohärenz und die Komplementarität dieser konkreten Entwicklungen aufzuzeigen und anhand von Beispielen zu veranschaulichen, die sich auf Arbeiten stützen,

die unter Federführung der CIIP in Westschweizer Kantonen durchgeführt wurden.

Anschliessend geht das Referat der Frage nach, welche besonderen Bedürfnisse die Sonderschulung hat und welche Ziele zu verfolgen sind, wenn die Hauptrichtung einmal festgelegt ist. Wem obliegt es, gemeinsame Referenzwerte zu erarbeiten? Wer soll Optionen und Prioritäten bestimmen? Für welche Kategorie von SchülerInnen? Mit welcher Rechtfertigung und Legitimität? Und auf welcher Grundlage kann der Übergang zur nachfolgenden Stufe stattfinden? In den letzten Jahren zielte die Sonderschulung hauptsächlich auf angepasste Programme, individuell angepasste Ansprüche und massgeschneiderte Lehrmittel ab. Wie sieht sich die Sonderschulung gegenüber der enormen Herausforderung des Westschweizer Lehrplans, der explizit eine gemeinsame, allgemein gültige Referenz, ein umfassendes Bildungsprojekt für den durchschnittlichen Schüler sein soll? Mit der in Aussicht gestellten breiteren Integration, der Verflechtung der sog. *Regel*-schule und der sog. *Sonderschulung* brauchen Eltern Orientierungspunkte. Angesichts der allgemeinen Erwartungen des Systems möchten sie wissen, wo sich die Fähigkeiten und Perspektiven schulischer Entwicklung ihrer Kinder ansiedeln. Die sprachliche Anpassungs- und Verfeinerungsarbeit der Lernziele für SchülerInnen mit besonderem Bildungsbedarf hat jedoch noch nicht begonnen. Verschiedene Wege sind möglich und formulierbar. Es geht nun darum, Mittel und Zeit zu finden, um sie zu beschreiten.

Im Zeichen der Kompetenzorientierung – Der Lehrplan 21 und seine Auswirkungen auf die Sonderpädagogik

Ich freue mich, Ihnen in meiner Funktion als Präsident der Begleitgruppe des Projekts Lehrplan 21 einige Informationen zum Projekt an sich vermitteln zu dürfen und anschliessend mögliche Konsequenzen für Ihren Fachbereich der Sonderpädagogik aufzuzeigen. Schon im Voraus möchte ich darauf hinweisen, dass die angestrebte Harmonisierung im Regelschulbereich in den 21 Deutschschweizer Kantonen auf gutem Wege ist. Die 2. Version der Lehrplanvorlage wird im Sommer einer Konsultation in den Kantonen unterzogen.

Im Bereich Sonderpädagogik herrscht in Anbetracht der unterschiedlichen sonderpädagogischen Grundlagen und Meinungen in den Kantonen keine Einigkeit über mögliche Folgearbeiten des Projektes. Es ist noch unklar, ob Lehrplan-Anpassungen und ergänzende Materialien sowie Instrumente zur Lernstandserfassung für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf koordiniert geschaffen werden sollen oder ob die Kantone jeder für sich allein aktiv werden.

Dazu später mehr. Vorerst einige Ausführungen zum Projekt an sich:

Rechtliche Grundlagen

Am 9. März 2006 gab die Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen den Auftrag zu einem ersten Grundlagenprojekt für den Lehrplan 21. Am 18. März 2010 schlossen die beteiligten 21 Kantone eine Verwaltungsvereinbarung zur Erarbeitung des Lehrplans 21 ab. Die

Grundlage dazu liegt im 2006 vom Volk mit grossem Mehr bestätigten Artikel 62 der Bundesverfassung. Dort erhalten die Kantone den Auftrag, die «Dauer und Ziele der Bildungsstufen» aufeinander abzustimmen. Gleichzeitig hat sich auch das HarmoS-Konkordat das Ziel gesetzt, die Lehrpläne auf sprachregionaler Ebene zu harmonisieren.

Bedeutung von Lehrplänen

Lehrpläne haben viel Tradition: Sie konkretisieren den gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag, sie sind ein nützliches Planungsinstrument für Lehrerinnen und Lehrer, sie legitimieren die tägliche Arbeit der Schulen und bilden die Grundlage von Unterrichtsvaluationen. Ausserdem sind sie massgebend für die Lehrmittelentwicklung, die Bildungspolitik und die Studienpläne der Lehrerinnen- und Lehrer-Aus- und Weiterbildung.

Zentrale Innovationen des Lehrplans 21

Erstmals arbeiten die Deutschschweizer Kantone an einem *gemeinsamen* Lehrplan für die Volksschule. Das bringt für die Kantone zahlreiche Synergien und Kosteneinsparungen bei der Entwicklung. Der gemeinsame Lehrplan erleichtert die Mobilität von Schulkindern und Lehrpersonen sowie eine koordinierte Ausbildung der Lehrpersonen. Ausserdem vereinfacht er die Entwicklung überkantonalen Lehrmittels und Leis-

tungstests. Der Lehrplan 21 ist ein Bildungsplan für *alle* elf Schuljahre – vom Kindergarten bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit.

Der Lehrplan 21 orientiert sich in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik, Schulsprache und Fremdsprachen an den fachlichen Grundkompetenzen, wie sie in den Nationalen Bildungszielen der EDK festgelegt worden sind. Für alle Fachlehrpläne werden verbindliche *Mindestansprüche* definiert. Um einer individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, werden gleichzeitig *weiterführenden Kompetenzen* festgelegt. Zu den Fachkompetenzen gesellen sich *überfachliche Kompetenzen*, die in geeigneter Weise mit den fachlichen Kompetenzen verknüpft werden. Der Lehrplan 21 ist auf drei Zyklen ausgerichtet: Der 1. Zyklus umfasst den Kindergarten und die 1. und 2. Klasse der Primarstufe, der 2. Zyklus die 3. bis 6. Klasse der Primarstufe, der 3. Zyklus die Sekundarstufe I.

Der Lehrplan 21 ist struktureutral gestaltet. Er nimmt Rücksicht auf die unterschiedlichen Ausgestaltungen der Volksschule in den einzelnen Kantonen. Die Mindestansprüche funktionieren unabhängig davon, wie die Schuleingangsstufe oder die Sekundarstufe organisiert sind. Der neue Lehrplan soll ein praxisorientiertes Produkt werden. Im Hinblick darauf wurde er gemeinsam von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern und Lehrpersonen aus der Praxis erarbeitet. Ein zentrales Merkmal des Lehrplans 21 ist die Kompetenzorientierung. Unterschiedliche Kompetenzen sollen über elf Jahre hinweg systematisch aufgebaut werden.

Kompetenzorientierung

Was steckt hinter der Orientierung an Kompetenzen? Viele moderne Bildungssysteme und neue Lehrpläne orientieren sich an im Alltag anwendbaren und handlungsorientierten Kompetenzen. Nach Franz E. Weinert umfassen Kompetenzen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch

Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um neuen Anforderungssituationen gewachsen zu sein. Schliesslich geht es darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen aneignen, die für sie wichtig sind und die sie in der Praxis anwenden können.

Im Idealfall können die Schülerinnen und Schüler zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge verstehen, diese sprachlich zum Ausdruck bringen und in geeigneten Zusammenhängen nutzen; sie verfügen über Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben; sie können auf vorhandenes Wissen zurückgreifen bzw. sich das notwendige Wissen beschaffen; sie können sachbezogenes Tun zielorientiert planen und während der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen treffen; sie können Lerngelegenheiten aktiv nutzen und dabei Lernstrategien einsetzen; und schliesslich sind sie dazu fähig, ihre Kompetenzen auch in Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen.

Überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen sind eng mit fachlichen Kompetenzen verwoben. Sie dienen letztlich einer erfolgreichen Lebensbewältigung. Wir unterscheiden im Bereich der Überfachlichen Kompetenzen personale, soziale und methodische Kompetenzen. Überfachliche Kompetenzen sind bereits in den heutigen Lehrplänen vorhanden. Neu werden sie zu Beginn des Lehrplans dargestellt. Die Fachbereichslehrpläne stellen dann mit Querverweisen Bezüge zu den überfachlichen Kompetenzen her.

Kompetenzorientierter Unterricht

Kompetenzorientierter Unterricht stellt eine didaktische Herausforderung dar. Grundsätzlich handelt es sich dabei nicht um eine Unterrichts-

form oder -methode, sondern um ein Unterrichts*prinzip*. Die Perspektive der Lehrperson richtet sich dementsprechend weniger auf die Inhalte als auf den selbständigen Kompetenzaufbau und das Können und die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Dazu braucht es innerhalb heterogener Lerngruppen differenzierte Lernangebote und individuelle Lernwege. Der Stoff wird so ausgewählt, dass die erwünschten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern zum grossen Teil selbst erworben werden können.

Dies geschieht im Rahmen spannender Lernarrangements, also gestalteten Lernumgebungen, bei denen die Lehrperson und die Lehrmittel weiterhin eine wichtige Rolle spielen. Die entsprechenden Lernaufgaben sollen herausfordernd aber nicht überfordernd sein. Je nach Unterrichtszielen nutzen die Lehrpersonen neben Frontalunterricht Planarbeit, Lerntagebücher, Entdecken des Lernen und Projekte oder Kooperatives Lernen.

Der Unterricht bewegt sich damit weg vom «Stoff durchnehmen» hin zum systematischen Aufbau von Kompetenzen. Das lässt sich an folgendem Beispiel illustrieren: Bislang forderte man: «Die Schülerinnen und Schüler kennen die Hügel des Thurgauischen Hügellandes.» Neu heisst es: «Die Schülerinnen und Schüler können selbständig die Hügel des Thurgauischen Hügellandes auf der Karte erkennen, mittels Skizze darstellen und deren Lage den Mitschülerinnen und Mitschülern erklären.»

Hinter dem kompetenzorientierten Unterricht stehen längerfristige Prozesse: Es geht um den kumulativen Aufbau von Kompetenzen. Dies stellt hohe Anforderungen sowohl an die Schülerinnen und Schüler als auch an die Lehrpersonen. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen einer individualisierten Lernsituation und den durch die Mindestansprüche definierten normierten Standards.

Kompetenzorientierter Unterricht folgt in seiner Umsetzung dem Prinzip des *backward planning*: ausgehend von den erwarteten Ergebnissen (den zu erreichenden Kompetenzen) wird der Unterricht unter Berücksichtigung der Situation der Schülerinnen und Schüler gewissermassen rückwärts geplant. Die langfristigen Absichten werden dabei gegenüber den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht. So können sie auch selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Ganz allgemein soll kompetenzorientierter Unterricht zielorientiert geplant und die einzelnen Lernangebote auf ein klares Ziel hin ausgerichtet werden.

Dabei gilt es individuelle Lernwege zu- und offen zu lassen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine ausgesprochene Förderorientierung: Die Schülerinnen und Schüler erhalten regelmässig Rückmeldungen zu ihrem Lernprozess und zu individuellen Fördermassnahmen. Neu vermittelte Kompetenzen knüpfen im Sinne eines Stärkemodell an bestehendes Vorwissen an. Schliesslich geht es dabei um den Aufbau eines positiven Selbstbilds. Dazu gehört auch, dass frisch erworbenes *Wissen* im Zeichen der Handlungsorientierung möglichst schnell in *Können* überführt wird.

Fachbereiche des Lehrplans

Der Lehrplan 21 gliedert sich in den Fachbereich Sprachen, mit der Schulsprache Deutsch und einer ersten, einer zweiten und einer allfälligen dritten Fremdsprache; den Fachbereich Mathematik; den Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» (MNG) auf der Sekundarstufe I aufgeteilt in die Teilbereiche «Natur und Technik», «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt», «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (hierin gehören Geschichte und Geographie) und «Ethik, Religionen und Gemeinschaft» (hierin gehört die Lebenskunde); den Fachbereich Bildnerisches Gestalten; den Fachbereich «Textiles und technisches Gestalten»; den Fachbereich Musik und den Fachbereich «Bewegung und Sport». Die grössten Veränderungen erge-

ben sich also im Bereich der ehemaligen «Realien». Unter dem Kürzel MNG werden hier neue (und inspirierende) Teilbereiche gebildet.

Kompetenzaufbau

Der Lehrplan 21 basiert darauf, dass Kompetenzen, etwa das richtige Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren oder das Verfassen und Überarbeiten von Texten usw. über *mehrere* der oben genannten Zyklen hinweg aufgebaut werden. Für jeden Fachbereich werden im Lehrplan die Kompetenzen beschrieben, die von den Schülerinnen und Schülern im Laufe ihrer Volksschulzeit erworben werden. Der Kompetenzaufbau für jede Kompetenz wird anhand unterschiedlich vieler Kompetenzstufen gewährleistet. Die Progression erfolgt dabei über fachliche Vertiefung oder Verbreiterung, über eine Steigerung der Komplexität der Anwendungssituationen sowie über den Grad der Selbständigkeit.

Zentral ist die Definition einer bestimmten Kompetenzstufe als Mindestanspruch zum Schluss jedes Zyklus. In der Mitte des 2. (Ende 4. Klasse) und 3. Zyklus (Mitte der 8. Klasse) ist zusätzlich je ein Orientierungspunkt gesetzt. Weiter enthält die Darstellung des Kompetenzaufbaus Querverweise zu fächerübergreifenden Themen oder entwicklungsorientierten Zugängen.

Lehrmittel

Wie immer bei der Umsetzung didaktischer Innovationen sind auch im Zusammenhang mit dem neuen Lehrplan geeignete, kompatible Lehrmittel sehr bedeutsam und bei der Einführung ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Dies ist auch deshalb der Fall, weil der kompetenzorientierte Unterricht in der Gesamtheit der Ansprüche eine besondere didaktische Herausforderung darstellt. Teilweise enthalten die bestehenden neueren Lehrmittel bereits gute Hilfestellungen für einen kompetenzorientierten Unterricht.

Parallel zur Erarbeitung des Lehrplans 21 werden aber auch neue Lehrmittel entwickelt. Diese sollen folgende Grundsätze beachten: Abstützung auf die Kompetenzbereiche des Lehrplans 21; Förderung der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler; Berücksichtigung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler; und die Nutzung aktivierender Lernaufgaben als Instrumente eigenständigen Lernens. Ausserdem enthalten die neuen Lehrmittel Instrumente zur Selbst- und/oder Fremdbeurteilung und verschiedene Planungs- und Orientierungshilfen für Lehrerinnen und Lehrer. Es ist davon auszugehen, dass zu Beginn der Einführung noch nicht in allen Fächern kompatible Lehrmittel zur Verfügung stehen.

Auswirkungen des Lehrplans 21 für die Sonderpädagogik: Chancen

Der feingliedrige Aufbau von fachlichen Kompetenzen über elf Jahre erleichtert das Setzen individueller Lernziele unabhängig von der Klassenform. Dies ist nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen, sondern dank der erweiterten Kompetenzstufen auch für besonders begabte Schülerinnen und Schüler von Vorteil.

Ausserdem berücksichtigen differenzierte Lernumgebungen das Vorwissen besser. Dies verhindert tendenziell Unter- oder Überforderung, was wiederum einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden hat und weniger (sekundäre) Verhaltens- und Lernstörungen provoziert. Der gezielte Aufbau von überfachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten (beispielsweise durch die Beziehungsorientierung und die Schülerorientierung), aber auch das verbindliche Einfordern eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs (inklusive musisch-handwerklicher Bereich) kommt Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf eher entgegen.

Entscheidend ist vor allem auch in diesem Zusammenhang, dass genügend Lehrmittel mit differenzierten Lernmaterialien zur Verfügung stehen. Schliesslich ermöglicht die Definition von Mindestansprüchen die Gewährleistung eines Bildungsanspruchs für (fast) alle. Gleichzeitig unterstützen weiterführende Kompetenzen Binnendifferenzierung und Individualisierung.

Auswirkungen des Lehrplans 21 auf die Sonderpädagogik: Probleme und Risiken

Die Kompetenzorientierung stellt grundsätzlich hohe Ansprüche an Schülerinnen und Schüler und die Lehrpersonen: Letztlich geht es um eine anspruchsvolle Kombination von kognitiven, kommunikativen, personalen, sozialen und methodischen Aspekten. Für antriebschwache Schülerinnen und Schüler könnte die geforderte Selbststeuerung eine Überforderung darstellen. Einfachere, lehrerzentrierte Lernsettings können hier mehr Sicherheit schaffen. Es ist damit zu rechnen, dass Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen einzelne oder mehrere Mindestansprüche nicht zyklusgerecht oder gar nicht erreichen können. Das hängt auch damit zusammen, dass die Nationalen Bildungsziele literacybasiert sind (die Kulturtechniken Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sollen in authentischen Alltagssituation angewandt werden.).

Für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung oder mit geistiger und mehrfacher Behinderung sind gar die Anfangsstufen der Kompetenzbeschreibungen ausser Reichweite. Es ist in Diskussion, ob im Rahmen der Folgearbeiten von Lehrplan 21 für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf Instrumente zur entwicklungs- und curriculumbasierten Einschätzung des Lernstands (z.B. P-Scales) und ergänzende Materialien geschaffen werden sollen. Das kumulierte Nichterreichen einzelner Mindestansprüche kann möglicherweise zur vermehrten

Anordnung zusätzlicher sonderpädagogischer Massnahmen (ver)föhren, was ein (ungewolltes) Fördern separativer Settings bedeuten würde.

Kantonale Umsetzung

Die Erarbeitung des Lehrplans begann im Jahr 2010. Ab Sommer 2013 wird eine halbjährige Vernehmlassung in den Kantonen durchgeführt. Im Herbst 2014 soll der Lehrplan den Kantonen zur Einführung übergeben werden.

Den Kantonen kommt die Aufgabe zu, Einführungs- und Supportkonzepte zu entwickeln, Kooperationen mit den Pädagogischen Hochschulen festzulegen, die Stundentafeln zu überprüfen und kantonsspezifische Bestimmungen, insbesondere über die Stundentafeln, Lehrmittel, Beurteilungskriterien, und zur Sonderpädagogik zu erlassen. Ausserdem haben die Kantonen die Möglichkeit, den Lehrplan in einzelnen Teilen um kantonsspezifische Teile zu ergänzen. Den Kantonen obliegt es aber auch, den Lehrplan in ihrem Hoheitsgebiet bekannt zu machen, Vernehmlassungen zum Lehrplan durchzuführen und ihn schliesslich offiziell einzuföhren. Von Anfang an haben Vertreterinnen und Vertreter der Kantone in Projektgremien mitgewirkt und fachliche Rückmeldungen zur Optimierung der Lehrplanversionen gegeben. Insgesamt bleibt die bildungspolitische Hoheit der Kantone auch bei der Einführung des Lehrplans 21 bestehen.

Sous le signe de l'orientation sur les compétences – Le Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique et ses effets sur la pédagogie spécialisée

Résumé

L'article 62 de la Constitution fédérale, accepté en votation populaire en 2006, donne mandat aux cantons d'harmoniser les «objectifs des niveaux d'enseignement». En même temps, le concordat HarMoS s'est donné pour objectif de coordonner les plans d'études dans les diverses régions linguistiques. Les plans d'études ont une grande tradition: ils concrétisent le mandat légal en matière de formation, ils servent d'instruments de planification aux enseignants, ils légitiment le travail quotidien des écoles et déterminent les programmes d'études des formations d'enseignants et d'enseignantes.

Quelle est la particularité du Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique? C'est la première fois que les cantons alémaniques travaillent ensemble à l'élaboration d'un plan d'études commun destiné à l'école publique dans sa totalité, école enfantine comprise. Cela permet de dégager des synergies et des économies de coûts. En même temps, le plan d'études commun facilite la mobilité des élèves et enseignants ainsi que, au niveau supracantonal, l'élaboration de moyens d'enseignement et d'évaluation des performances. Le Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique s'oriente selon les compétences fondamentales telles que fixées par la CDAS dans les objectifs nationaux de formation. S'ajoutent à cela les capacités transversales qui sont combinées de manière adéquate avec les compétences spécifiques. L'intention de déter-

miner des standards est en partie contradictoire avec l'individualisation de l'enseignement. Le Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique aborde ce dilemme en faisant la distinction entre attentes minimales et compétences évolutives, facilitant ainsi le soutien individuel des élèves.

Que signifie l'orientation sur les compétences? Le but est que les élèves acquièrent des connaissances, compétences et habiletés, mais aussi des attitudes, qui soient utiles et applicables dans la pratique. Dans l'idéal, ils sont capables de se servir de leurs connaissances acquises, de comprendre les tenants et aboutissants d'une situation, de prendre des décisions adéquates, de tirer parti d'opportunités pour apprendre ainsi que de faire bénéficier un groupe de leurs compétences. Il ne s'agit par exemple plus en premier lieu de savoir nommer les collines de son canton d'origine mais surtout d'utiliser et de transmettre de telles connaissances dans la pratique (p. ex. afin de s'orienter sur le terrain ou sur une carte). Par conséquent, l'enseignement sera dès lors moins axé sur les contenus que sur l'aptitude des élèves à acquérir des compétences de façon autonome. Cela nécessite de recourir à des modes d'apprentissage individualisés, d'avoir une image de soi plus positive et d'axer l'enseignement résolument sur le soutien pédagogique. Le plan d'études, en prévoyant des possibilités de développer les aptitudes individuelles, acquiert ainsi une composante diagnostique.

Il n'est pas possible pour l'heure de procéder à une évaluation définitive des conséquences sur la pédagogie spécialisée. La structure toute en nuances de l'enseignement des compétences spécifiques, qui s'étend sur 11 ans, facilite la détermination des objectifs d'apprentissage individuels, indépendamment de la norme au sein de la classe, ce qui présente des avantages indéniables pour les élèves doués. De la même manière, un contexte d'apprentissage différencié tient mieux compte des connaissances déjà acquises et tend à empêcher que les capacités de l'élève soient mises à trop forte ou trop faible contribution. Il pourrait en résulter un impact positif sur son bien-être et entraîner moins de troubles du comportement ou de l'apprentissage. L'acquisition systématique de compétences et de capacités transversales, de même que l'exigence contraignante d'un éventail complet de formations (y compris le domaine musical et artisanal) est bénéfique aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

L'orientation sur les compétences pose toutefois des exigences de taille. Il est probable que notamment les élèves ayant des objectifs d'apprentissage adaptés ne seront pas en mesure de remplir les attentes minimales fixées par le cycle de formation, voire aucune attente minimale du tout. Pour les élèves handicapés mentaux ou handicapés mentaux et polyhandicapés, même les niveaux de descriptions de compétences les plus élémentaires seront hors de portée. Il est actuellement discuté s'il ne faudrait pas créer, dans le cadre des travaux subséquents concernant le Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique et à l'intention des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, des instruments destinés à évaluer le niveau d'apprentissage en fonction du niveau de développement et du parcours, ainsi que du matériel complémentaire.

En été 2013, un projet de Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique sera soumis à une large consultation dans les cantons. Il est prévu de transmettre le plan d'études aux cantons en vue de son introduction en automne 2014.

Integration durch Zusammenarbeit im Unterricht

Anforderungen an einen Lehrplan und seine Umsetzung

Einleitung

Die Schule in der Schweiz ist auf dem Weg zur Integration. Die Entwicklung neuer Lehrpläne trifft auf diesen Trend und führt damit zur Frage, wie ein Lehrplan aussieht, der integrativen Unterricht ermöglichen und unterstützen kann.

James Bond dürfte neidisch sein auf die Entwicklung des Lehrplans 21; da wird alles so gut geheim gehalten, dass man praktisch nichts darüber weiss. Zu dem Wenigen, das Normalbürgern wie Ihnen und mir an Wissen zugetraut wird, gehört die Information, dass Kompetenzorientierung und Bildungsstandards wesentliche Elemente des Lehrplans 21 sein sollen. Was bedeutet das für einen integrativen Unterricht und was bedeutet es für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen?

These: Ein Lehrplan für eine integrative Schule ist ein Lehrplan, der die Zusammenarbeit in einem interdisziplinären Team durch eine vernünftige Orientierung an Standards unterstützt und sich an validen Kompetenzmodellen orientiert.

1. Sind Kinder für die Schule da oder die Schulen für die Kinder?

Gelingende Integration erfordert gemäss UNESCO (2005) vier Kriterien:

- **Presence:** Alle Schülerinnen und Schüler sollen gemeinsam eine Schule für alle an ihrem Wohnort besuchen können.
- **Acceptance:** Alle Schülerinnen und Schüler sollen von den Lehrpersonen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als gleichberechtigte Mitglieder dieser Schule akzeptiert werden.
- **Participation:** Alle Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, am gemeinsamen Unterricht teilzunehmen und an den gemeinsamen Aktivitäten teilzuhaben.
- **Achievement:** Alle Schülerinnen und Schüler sollen in ihrem Lernen und in ihrer Entwicklung gefördert und gefordert werden und dabei Fortschritte machen.

Auf den ersten Blick sind diese Punkte vielleicht erstaunlich unspektakulär und mögen vielen sogar selbstverständlich erscheinen. In der praktischen Umsetzung bleiben sie jedoch oft unerfüllt und man trifft häufig auf Relativierungen in der Form «ja, schon, aber...»:

Presence: Ja, schon, aber Fabian kann nicht selber auf die Toilette und muss deshalb eine Sonderschule mit Pflegeleistungen besuchen.

Acceptance: Ja, schon, aber Felix hat ein ADHS und Verhaltensauffälligkeiten, er kann die Re-

geln nicht einhalten und ist in unserem Unterricht nicht mehr tragbar.

Participation: Ja, schon, aber Fiona ist sehr schwach in Deutsch, von Englisch und Französisch gar nicht zu reden. Sie wird deshalb vom Fremdsprachunterricht dispensiert.

Achievement: Ja, schon, aber Fatima mit ihrer Rechenschwäche kann einfach die geforderten Leistungen in Mathematik niemals erbringen. Sie ist deshalb Lernzielbefreit.

Diese Beispiele aus der Praxis zeigen, dass Integration oft ein einseitiges Geschäft ist: Es ist die Aufgabe des Kindes, sich der Schule anzupassen und sich zu integrieren. Wenn ihm das nicht gelingt, bedeutet das meist das schnelle Ende der Integrationsbemühungen. «Richtige» Integration dagegen würde heissen, die Schule vom Kind aus zu denken. In einer integrativen Schule vom Kind aus gedacht würden die Praxisbeispiele anders aussehen:

Presence: Ja, Fabian braucht in unserer Schule eine pflegerische Unterstützung um auf die Toilette zu gehen. Am Anfang mussten wir sehen, wie wir das organisieren können, aber wir haben eine Lösung gefunden.

Acceptance: Ja, Felix besucht unsere Schule. Seine Verhaltensauffälligkeiten sind oft anstrengend und erfordern manchmal besondere Massnahmen. Wir arbeiten mit ihm daran, sich nach und nach besser an Regeln halten zu können.

Participation: Ja, Fiona ist in den Fremdsprachen interessiert und gern dabei, auch wenn ihre Leistungen noch weit hinter den Jahrgangsziele zurück liegen.

Achievement: Ja, besonders für Fatima mit ihrer Rechenschwäche ist es wichtig, in Mathematik Erfolge zu erleben, gefordert zu werden und Lernfortschritte zu erzielen. Wir als Schule fördern sie deshalb zusätzlich.

Schule und Lernen vom Kind aus zu denken, ist an sich keine neue Idee, sondern spätestens seit der Reformpädagogik ein Allgemeinplatz, besonders in der Sonderpädagogik. Trotzdem funktio-

niert Schule aber eben oft nicht von Kind aus. Warum nicht? Was ist in den vergangenen hundert Jahren mit den Ideen von Montessori, Petersen, Dewey und Freinet passiert? Meine These: Sie sind in den Hintergrund gedrängt worden durch eine Schule, die nicht vom Kind, sondern vom Lehrplan aus denkt, für die das Wichtigste nicht das Kind, sondern seine Leistung in den Fächern ist, die im Lehrplan stehen.

In unserer, vom Lehrplan aus gedachten Schule lautet die Hauptfrage im Unterricht: Was müssen die Kinder wissen und können und wie kann ich als Lehrperson ihnen das am besten beibringen? Vom Kind aus gedacht würde die Hauptfrage anders lauten: Was braucht das Kind, um sich zu entwickeln und um zu lernen und wie können wir als Schule es dabei am besten unterstützen? Der Lehrplan ist dabei zweitrangig und vor allem Lieferant für mögliche Themen, die zu den aktuellen Lern- und Entwicklungsaufgaben des Kindes etwas beitragen können.

Auf einer abstrakten Ebene ist der Widerspruch zwischen Lehrplanorientierung (oder Curriculumsorientierung) und Entwicklungsorientierung nicht so fundamental: Lernen kann man nicht inhaltsfrei, sondern nur anhand konkreter Themen. Deshalb ist es nötig und auch wichtig, einen Lehrplan zu haben. Es ist sicher nicht verkehrt, wenn Kinder anhand von Themen lernen die gesellschaftlich wichtig sind. Ich bin auch froh, demokratisch darüber mitbestimmen zu können, welche Bildungsinhalte meine Tochter in der Schule vorgesetzt bekommt.

Konkret jedoch ist der Widerspruch zwischen dem Denken vom Lehrplan aus und dem Denken vom Kind aus sehr deutlich spürbar: Kinder müssen sich dem System Schule und den Anforderungen des Lehrplans anpassen. Sie werden mit einer Vielzahl von Selektionsformen, Prüfungen, Checks, Tests, Abklärungen und Zusatzmassnahmen entsprechend diagnostiziert, klassifiziert, zugewiesen und eingeteilt und, wenn das alles nichts hilft, ausgeschlossen. Dabei interessiert

leider weniger, was das Kind kann und was es unter welchen Rahmenbedingungen gelernt hat, sondern vielmehr, wie gut es in das jeweilige Angebot der Schule passt und inwieweit seine Leistung den Anforderungen eines bestimmten Lehrplans entspricht. Denken vom Kind aus wäre andersrum: Auch dabei braucht es das genaue Hinsehen, das Diagnostizieren und Abklären. Aber nicht um einzuteilen, sondern (wie z. B. bei Janusz Korczak, 1998, schön nachzulesen) um das Kind, seine individuelle Entwicklung und sein Lernen zu verstehen. Denn um zu unterstützen und zu fördern muss, wie Emil Kobi (1977) es gesagt hat, das Verstehen vor dem Erziehen kommen. Wie kann ein Lehrplan dabei unterstützen, Kinder, ihre Entwicklung und ihr Lernen genauer zu erfassen und besser zu verstehen?

2. Individuelles Lernen fachlich einordnen: Kompetenzorientierung

Ein Lehrplan, der für die Integration taugt, müsste ebenso der individuellen Entwicklung und dem Lernen des einzelnen Kindes verpflichtet sein wie der gesellschaftlich legitimierten und verantworteten Definition wichtiger Bildungsinhalte. Gelöst werden könnte dies über eine Orientierung an Kompetenzmodellen.

Beispiel: Lesen und Schreiben

Lesen und Schreiben sind zentrale Kulturtechniken unserer Gesellschaft. Es ist richtig und legitim, dass möglichst alle Kinder lesen und schreiben lernen sollen. Sie werden dadurch mündiger und können besser an der Gesellschaft teilhaben.

Ein Denken vom Lehrplan aus bedeutet für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Störung (früher sagte man Legasthenie) jedoch genau deswegen schlechte Karten: Wer die Rechtschreibnormen und Bildungsstandards der Schule nicht erfüllt, bei den PISA- und anderen Tests das Ergebnis versaut und im Deutsch nur ungenügende Noten vorweisen kann, läuft akute Gefahr, ausgesondert und ausgeschlossen zu werden.

Sich über geschriebene Sprache auszudrücken und mitzuteilen kann aber gerade auch für ein Kind mit schwerer Lese-Rechtschreib-Störung ein zentraler Bildungsinhalt und ein wichtiges Thema sein, an dem es viel lernen und sich weiterentwickeln kann. Wenn jedoch durch Pochen auf Rechtschreib- und Leistungsnormen und durch immer wieder Versagen und schlechte Noten im Unterricht jeder Zugang zur Schriftsprache verbaut wird, ist das nur schwer möglich.

Eine Orientierung an einem Kompetenzmodell des Schriftspracherwerbs bietet in diesem Beispiel einen entscheidenden Vorteil. Durch die Brille eines klassischen Lehrplans lautet die Kernfrage: «kann das Kind dieses oder jenes schon?». Dahinter steht die Erwartung «es müsste dieses oder jenes jetzt können». Wenn die Antwort auf die Frage nein lautet, haben wir damit automatisch ein Defizit (in unserem Beispiel LRS), einen Förderbedarf und vielleicht eine ganze Berufsgruppe geschaffen, die sich auf die Behandlung der entsprechenden Klientel spezialisiert.

Durch die Brille eines Kompetenzmodells lautet die Frage leicht – aber entscheidend – anders: «was kann das Kind denn schon?». Dahinter steht die Erwartung, dass alle bereits etwas können und alle noch weiter lernen können. Das genaue Was und Wann ist Konvention und individuelle Entscheidung. Das Kompetenzmodell garantiert dabei die nötige fachliche Orientierung. Was das Kind kann, lässt sich fachlich professionell einordnen und verhindert damit eine naiv-integrative Vogel-Strauss-Haltung nach dem Motto «wir akzeptieren dich einfach so wie du bist, es kommt schon gut...». Oberflächliche wenn-dann-Mechanismen nach dem Motto «wenn in diesem Test zu wenig Punkte, dann Sprachheilschule» können ebenso vermieden werden und es entsteht Spielraum für fachlich professionelle, im Einzelfall verantwortet angepasste Entscheide und Massnahmen.

Damit Kompetenzmodelle diese gemeinsame Orientierung für alle Schülerinnen und Schüler

bieten können, müssen sie allerdings gewisse Anforderungen erfüllen: Sie müssen für alle Schülerinnen und Schüler gültig (valide) sein.

Dazu müssen sie:

... erstens universell sein, das heisst, für alle Lernenden in diesem Lernbereich zutreffen. Ein universelles Kompetenzmodell orientiert sich nicht nur an Lernzielen, die von einem Gremium oder einer Gemeinschaft festgelegt wurden, sondern an natürlichen Entwicklungs- oder fachspezifischen Lernverläufen in einem Lernbereich. Zum Beispiel erfolgt der Schriftspracherwerb bei allen Kindern im Rahmen bestimmter, entwicklungs- und fachspezifischer Lernverläufe. Diese sollten in einem Kompetenzmodell berücksichtigt sein.

... zweitens umfassend sein, das heisst, einen Lernbereich von einem sehr basalen bis zu einem sehr hohen Niveau erfassen. Zum Beispiel beginnt Schreiben nicht beim tz, sondern dann wenn ein Kleinkind entdeckt, dass es so etwas wie Stifte gibt, dass man damit eine Spur hinterlassen kann, die über die Zeit erhalten bleibt und von jemand anderem ebenfalls gesehen (und später gelesen) werden kann. Und Schreiben endet nicht beim tz, sondern geht weiter bis zu den Werken von Goethe, Shakespeare oder Mo Yan (Nobelpreis für Literatur 2012). Ein gutes Kompetenzmodell erlaubt es, das eigene Können jedes Kindes in diesem Spektrum einzuordnen.

... drittens empirisch validiert sein, das heisst, nachgewiesenermassen auch tatsächlich stimmen.

Nur dann können sie sinnvollerweise als Referenzrahmen für Ziele langfristiger Lernprozesse genutzt werden und so der Lernsteuerung und Unterrichtsentwicklung dienen.

3. Freiheit ohne Beliebigkeit: Orientierung an gemeinsamen Standards

Schule hat seit jeher nicht nur den Auftrag zu fördern, sondern auch den Auftrag zu beurteilen und zu bewerten. Ihre Beurteilungen und Bewertungen sind die Basis wichtiger Selektionsentscheide, die massgebend sind für den Zugang zu Beruf und Einkommen. Das war und ist widersprüchlich, ein Widerspruch, mit dem Lehrpersonen täglich leben und umgehen müssen. Auch für Beurteilung und Bewertung bietet ein Lehrplan den Massstab. Doch wie genau ist dieser Massstab und wie genau soll er sein? Anders herum gefragt wie gross sollen der Entscheidungsspielraum und damit auch die mögliche Willkür der Entscheide einzelner Lehrpersonen sein? Bei dieser Frage geht es um die Bedeutung vorgegebener Standards im Bildungsbereich.

Klar definierte und breit akzeptierte Standards fehlen aktuell in der Pädagogik und auch in der Sonderpädagogik weitgehend. Dies trifft sowohl für Bildungsstandards zu, welche Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, als auch und vor allem für professionelle Standards, an denen sich das Handeln von Lehrpersonen und Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ausrichten könnte. Ein häufig genanntes Argument lautet, dass dies auch gut so sei, weil Standards die Freiheit der Lehrperson einschränken würden und verhindern, dass sie individuell auf die Kinder eingehen könne. Dies erstaunt, vor allem im Vergleich mit anderen Berufsgruppen: Möchten Sie in einem Restaurant essen, in dem keine Standards zur Behandlung von Lebensmitteln bekannt sind? Klar kann man es mit den Standards auch übertreiben, dann landet man vielleicht bei McDonalds... Aber auch Jamie Oliver oder Paul Bocuse kennen grundlegende Standards ihrer Profession und halten sie ein, ohne dass sie das in ihrer Kreativität oder in der Individualität ihrer Arbeit einschränken würde.

Pädagogische Freiheit einfach (falsch) zu verstehen als «Machen, was man persönlich gerade gut findet» ist unprofessionell. Professionalität braucht Standards. Die Kunst der guten Arbeit liegt darin, in Kenntnis und unter Berücksichtigung dieser Standards kreativ und individuell zu handeln. «Einfach intuitiv etwas machen» kann jeder. Meiner Meinung nach sind Standards im pädagogischen Bereich deshalb wichtig, sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Professionalität von Lehrpersonen und anderen Fachpersonen. Aktuell besteht hier in der Schweiz eher Nachholbedarf.

3.1 Man sollte wissen, wohin man will, um da auch anzukommen: Chancen
Kompetenzmodelle und Bildungsstandards können als Zielvorgaben langfristigen Lernens genutzt werden. Das bringt zwei Vorteile:

Erstens erleichtert es der Lehrperson die Einschätzung des Lernstandes einer Schülerin oder eines Schülers, unabhängig von der engen Vergleichsgrösse eines mehr oder weniger zufälligen Klassendurchschnitts. Das ist eine notwendige Verbesserung. Die Auswertungen der Resultate aus den PISA-Studien haben unter anderem aufgedeckt, dass es Lehrpersonen schwer fällt, problematische Schulleistungen zu erkennen (Klieme 2006: 55). Bildungsstandards bieten unabhängige Leistungskriterien, die Lehrpersonen in dieser Aufgabe unterstützen (Drieschner 2011).

Zweitens können sie sogar zusätzliche Freiheiten in der methodischen Unterrichtsgestaltung eröffnen. Wenn vor dem Hintergrund eines Kompetenzrasters eingeschätzt werden kann, wo ein Schüler oder eine Schülerin steht und auf dem gleichen Kompetenzraster vereinbart wurde, welches sinnvolle nächste Lernziele sind, kann der Unterricht auf diese Lernziele hin ausgerichtet werden. Der methodische Weg zur Erreichung dieser Ziele wird offener, weil stets überprüft werden kann, ob er die beabsichtigten Lernfortschritte unterstützt oder nicht.

Die Chancen für die Sonderpädagogik liegen darin, dass besondere pädagogische Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern besser und auch früher erkannt werden. Entsprechende Unterstützung kann geleistet werden, bevor generelles Schulversagen als Folge des Ausbleibens nötiger Unterstützung eintritt. Die Orientierung an Standards als Ziele längerfristigen Lernens kann zudem Freiheit und Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung eröffnen, da ein unabhängiges Kriterium zur Verfügung steht, um die Wirkung verschiedener Unterstützungsmassnahmen zu evaluieren. Dies ist freilich nur dann möglich, wenn Bildungsstandards auf der Basis eines entwicklungsorientierten und nach Möglichkeit empirisch validierten Kompetenzmodells formuliert werden.

3.2 Wir leben nicht in Schulfächern: Gefahren

Die Gefahr besteht darin, dass eben dies nicht der Fall ist, sondern dass die Standards unter dem Aspekt der ökonomischen Verwertbarkeit von Bildungsinhalten formuliert werden. Dann führen sie zu einem verstärkten Selektionsdruck und zu einem höheren Risiko des Ausschlusses schwacher Schülerinnen und Schüler (Fuchs 2003; Moser Opitz 2006). Aktuell zeigen sich in einigen Fällen schon Tendenzen in diese Richtung: Bei den genannten PISA-Erhebungen zum Beispiel wird nur Mathematik, Sprache und ein wenig Naturwissenschaften getestet. Alle anderen möglichen Bildungsinhalte scheinen für die Schule nicht wichtig zu sein.

Oft wird versucht, das mit der Bedeutung dieser Inhalte in der Gesellschaft zu begründen. Aber wie viele berühmte Mathematikerinnen kennen Sie? Und wie viele berühmte Musikerinnen oder Musiker? Wie soll man begründen und gegeneinander abwägen, ob es für ein erfülltes und glückliches Leben wichtiger ist, den Satz des Pythagoras zu kennen, Unihockey spielen zu können, sich selber eine Mahlzeit zu kochen, sich mittels Musik oder Kunst auszudrücken oder mit

unterschiedlichen Menschen soziale Kontakte zu pflegen? Und muss es wirklich für alle Menschen das Gleiche sein?

Eine rein auf Schulfächer bezogene Formulierung von Kompetenzen und Standards erscheint aus dieser Perspektive keinesfalls zwingend, sondern eher problematisch. Das Problem liegt in der Gleichsetzung von Bildung mit leicht standardisierbaren und messbaren Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken und in einer reduktionistischen Ausrichtung des Bildungssystems auf diese (Böttcher 2006). Weil Bildung dann nichts anderes mehr ist als Fertigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen und deshalb im Stundenplan nichts Anderes mehr Platz hat, weil alle unter dem Druck stehen, in diesen Fächern besser als möglichst alle anderen zu sein.

In einer solchen Schule würden Kinder, die die Mindeststandards im Lesen und Schreiben nicht erreichen, als «bildungsunfähig» wahrgenommen. Sie wären in Gefahr, aus dem Schulsystem ausgeschlossen zu werden (Haeberlin 2006).

3.3 Fazit

Bildungsstandards in einer inklusiven Schule müssen für alle Schülerinnen und Schüler gültig sein, sie dürfen Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen nicht ausschliessen. Eine erste Anforderung an Bildungsstandards ist demnach ihre universelle Anwendbarkeit für alle Schülerinnen und Schüler. Das Bildungskonzept, welches durch diese Standards definiert wird, muss auch aus sonderpädagogischer Perspektive befürwortet werden können, also von der grundsätzlichen Bildbarkeit und dem Bildungsrecht aller Menschen ausgehen. Eine einseitige Ausrichtung auf das Erlernen von Kulturtechniken greift dabei zu kurz und birgt die Gefahr, Kinder, die nicht gut genug lesen, schreiben und rechnen können, als bildungsunfähig anzusehen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sollten Bildungsstandards auf Kompetenzmodellen basieren, die neben der rein curricularen auch eine entwicklungsbezogene

Ausrichtung haben, sich also auch an Lehrplanunabhängigen Entwicklungsverläufen und Lernprozessen orientieren.

Wichtig ist schliesslich auch, Kompetenzen und Bildungsinhalte nicht zu vergessen, zu denen keine Kompetenzmodelle oder Bildungsstandards formuliert sind. Die Verfügbarkeit oder Nicht-Verfügbarkeit von Kompetenzrastern und Bildungsstandards sagt an sich nichts über den Wert oder die Bedeutung von Bildungsinhalten für einen Schüler oder eine Schülerin aus. Oder, in der schöneren Formulierung von Nick Peacy (2008): «We have to learn to measure what we value and not only to value what we can easily measure.»

4. Wichtiger als Papier sind die Menschen: Anforderungen an Lehrpersonen

Wie jeder Lehrplan wird auch der neue Lehrplan in seinen möglichen Auswirkungen abhängig sein von den Lehrpersonen, die ihn im Unterricht umsetzen. Das Gleiche gilt für Kompetenzmodelle und Bildungsstandards – erst ihre Umsetzung im Schulalltag entscheidet darüber, welche Auswirkungen sie für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen haben (Berner/Halbheer 2011: 198).

Integrative Schule wird nicht von einer Lehrperson allein gestaltet, sondern von einem Team, in dem verschiedene Fachpersonen gemeinsam zusammenarbeiten. Der Auftrag eines solchen Teams kann im Rahmen eines Modells auf drei Ebenen formuliert werden:

Ebene 1: Partizipation. Die erste Ebene besteht darin, einen Unterricht zu gestalten, in dem alle Schülerinnen und Schüler teilhaben können. Eine variable und offene didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung, Massnahmen der inneren Differenzierung und die Individualisierung von Lernmaterialien und Unterrichtsangeboten sind

wesentliche Aufgaben auf dieser Stufe. Klassenlehrpersonen, Fachlehrerinnen und Fachlehrer und andere Fachpersonen müssen zusammenarbeiten, um einen solchen Unterricht zu ermöglichen und zu tragen. Beispielsweise arbeiten die Klassenlehrpersonen, die Fachlehrpersonen für Mathematik und für Gestalten zusammen; sie realisieren gemeinsam ein Fächer übergreifendes Unterrichtsprojekt «Mathematische Kunst am Bau», in dem eine Klasse die Neugestaltung eines Teils der Schulhausfassade plant und realisiert. Alle Schülerinnen und Schüler der Klasse werden dabei mit einbezogen. Ein integrativer Lehrplan unterstützt das durch Kompetenzraster und Standards, die Heterogenität zulassen, Fächer übergreifendes Denken und Handeln unterstützen, inhaltliche und methodische Vielfalt erlauben und gleichzeitig einen verbindlichen, professionellen Orientierungsrahmen bieten, um die Wirkungen des Unterrichts und die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu erfassen.

Ebene 2: Individuelle Förderung. Auf einer zweiten Ebene geht es darum, einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt und individuell in ihrem Lernen im Unterricht zu unterstützen und zu fördern. Individuelle Unterstützungsangebote sowie personalisierte Lernmaterialien und Hilfsmittel spielen dabei eine wesentliche Rolle. Auf dieser zweiten Ebene kommt der interdisziplinären Zusammenarbeit insbesondere von Lehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eine zentrale Bedeutung zu. Zum Beispiel arbeitet ein Kind mit Lese-Rechtschreib-Störung im Deutschunterricht mit Hilfe eines Laptops, das von der Heilpädagogin mit spezieller Software ausgestattet wurde. Die Lehrperson und die Heilpädagogin planen gemeinsam, in welchen Unterrichtssequenzen dieses Hilfsmittel eingesetzt wird, die Heilpädagogin übernimmt die entsprechende technische Vorbereitung. Ein integrativer Lehrplan bietet für diese Ebene umfassende Kompetenzmodelle, mit denen unterschiedlichste Fähigkeits- und Leistungsniveaus erfasst werden können. Er erlaubt es, den Lernstand von unterschiedlichsten Schülerinnen und

Schülern über Klassen- und Jahrgangsstufen hinweg zu erfassen und zu auf einem Kontinuum von Entwicklung zu verorten. Dadurch werden längerfristige Lernziele erkennbar und können auf den aktuellen Unterricht bezogen werden.

Ebene 3: Pädagogisch-therapeutische Interventionen. Die dritte Ebene beinhaltet Massnahmen die dazu dienen, individuelle Defizite durch pädagogisch-therapeutische Elemente und Interventionen innerhalb des Unterrichts gezielt anzugehen. Die Implementierung von Elementen aus pädagogisch-therapeutischen Settings innerhalb des Unterrichts ist dabei eine Möglichkeit (zum Beispiel der Einbezug einer Übung aus der Psychomotorik-Therapie im Sportunterricht). Auf dieser Ebene spielen die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die individuelle Förderplanung für einzelne Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle. Dabei erfasst die Kooperation auch Fachpersonen ausserhalb des Schulteams, wie etwa Therapeutinnen und Therapeuten.

Ein integrativer Lehrplan bietet auf dieser Ebene Anknüpfungspunkte für individuelle Entwicklungs- und Therapieziele, da die verwendeten Kompetenzmodelle nicht nur auf Schulfächer bezogen sind, sondern auch auf universellen Entwicklungs- und Lernprozessen abgestützt sind.

Sonderpädagogische und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen wie auch Lehrpersonen an Regelklassen müssen besser auf die Arbeit in einer integrativen Schule vorbereitet werden. Denn eine integrative Schule gelingt nur als Teamwork, durch koordinierte Zusammenarbeit, die auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet ist.

In einem internationalen Projekt wurde in der European Agency for Development in Special Needs Education ein Kompetenzprofil für Lehrpersonen an integrativen Schulen entwickelt (www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion):

In diesem Kompetenzprofil werden vier Bereiche aufgeführt, in denen integrative Lehrerinnen und Lehrer über Kompetenzen verfügen sollten:

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Aktivposten für die Bildung wahrgenommen.
2. Unterstützung für alle Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden.
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte.
4. Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.

Dieses Kompetenzprofil gibt unter anderem Anhaltspunkte, wie Studierende der pädagogischen Hochschulen auf ihre spätere Aufgabe als Lehrerinnen und Lehrer an integrativen Schulen vorbereitet werden könnten.

5. Fazit und Schlussbemerkungen

Meine Eingangsthese lautete, dass ein Lehrplan für eine integrative Schule ein Lehrplan ist, der die Zusammenarbeit in einem interdisziplinären Team durch eine vernünftige Orientierung an Standards unterstützt und sich an validen Kompetenzmodellen orientiert.

Sonderpädagogik in einer integrativen Schule ist nicht etwas Zusätzliches, das auch noch gemacht werden kann oder soll (wie z.B. Schoggitaler verkaufen oder Zahnputz-Profilaxe). Sie durchdringt und beeinflusst den gesamten Unterricht und die ganze Organisation von Schule. Sie ist aber auch nicht etwas, das einfach durch eine wie auch immer geartete «Integrative Haltung» und einen «inklusive Unterricht» ersetzt werden kann oder überflüssig wird. Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen haben ein Recht auf eine besonders angepasste und besonders kompetente, spezialisiert Unterstützung und Förderung – auch und besonders in einer integrativen Schule. Integrative Sonderpädagogik ist also ebenso eine Frage von Haltungen und Einstellungen wie von konkreten, spezialisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Entscheidend für ihr Gelingen ist, dass eine professionelle Zusammenarbeit in einem interdisziplinären Team stattfindet. Ein Lehrplan für alle ist dann hilfreich, wenn er diese Zusammenarbeit mindestens zulässt, besser noch unterstützt. Ich bin in diesem Sinne sehr gespannt auf den neuen Lehrplan 21 und was uns darin erwartet.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 469–520

Berner, E. & Halbheer, U. (2011). Standards der sonderpädagogischen Förderung. In: VHN 80, 192–203

Böttcher, W. (2006). Outputsteuerung durch Bildungsstandards. In: Buchen, H.; Rolff, H. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, 673–710

Drieschner, E. (2011). Bildungsstandards und Lern Diagnostik. In: Sacher, W.; Winter, F. (Hrsg.): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Hohengehren: Schneider, 109–122 9

Fuchs, H. W. (2003). Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 161–179

Graham, P. (2007). Improving Teacher Effectiveness Through Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community. In: Research in Middle Level Education. RMLE Online 31, 1–17

Gräsel, C.; Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 205–219

Haeberlin, U. (2006). Welches ist der Rest? In: VHN 75, 9–10

Klieme, E. (2006). Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen. In: Eder, F.; Gastager, A.; Hofmann, F. (Hrsg.): Qualität durch Standards? Münster: Waxmann, 55–70

Kobi, Emil E. (1977): Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung. Bern: Haupt.

Korczak, J. (1998): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Kreis, A.; Lügstemann, G & Staub, F. (2008). Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau

Kunz, A. & Gschwend, R. (2011). Kooperation im Rahmen der Förderplanung. In: Luder, R. et al. (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis. Zürich: Pestalozzianum, 82–102

Liesen, Ch. & Hessels, M. (2011). Zur Brauchbarkeit der P-Scales für standardbasierte Kompetenzmessung in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 17 (10), 35–42

Luder, R.; Prammer, W. & Prammer-Semmler, E. (2008). Standardbasierte Kompetenzmessung unterhalb von Mindestanforderungen: Ein Beispiel aus England. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 14 (1), 21–31

Luder, R.; Gschwend, R.; Kunz, A. & Diezi-Duplain, P. (Hrsg.) (2011). Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis. Zürich: Pestalozzianum

Luder, R. & Kunz, A. (2012). Bildungsstandards in der Sonderpädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 81 (2), 156–160.

Moser Opitz, E. (2006). PISA und Bildungsstandards: Stein des Anstosses oder Anstoss für die Sonderpädagogik? In: VHN 75, 110–120

Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Oser, F. & Biedermann, H. (2006). PISA und die Folgen für schwache Schülerinnen und Schüler. In: VHN 75, 4–12

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. Paris

WHO (2006). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Online unter <http://www.who.int/classifications/icf>, 25.10.2011

Reto Luder

Intégration grâce à l'enseignement coopératif

Exigences à l'égard du plan d'études et sa mise en oeuvre

Resumé

L'école suisse est sur le chemin vers l'intégration. Le développement de nouveaux plans d'études se heurte à cette tendance, suscitant la question de savoir comment se présente un plan d'études qui permet et favorise l'enseignement intégratif. Les rares éléments que l'on connaît du futur Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique érigent l'orientation sur les compétences et la liaison avec des standards de formation en éléments essentiels de ce plan d'études 21. Qu'est-ce que cela signifie pour l'enseignement intégratif et pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers?

L'exposé tente d'y répondre selon la perspective de la pédagogie spécialisée en milieu scolaire. Il se base sur l'avis selon lequel l'aménagement intégratif de l'école et de l'enseignement dépend du savoir-faire de la pédagogie spécialisée et de sa meilleure prise en compte possible dans le

quotidien intégratif. La clé réside dans la collaboration professionnelle du corps enseignant et des autres professionnels impliqués. L'orientation sur les compétences et les standards peut faciliter la collaboration interdisciplinaire et contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement et du soutien; or, elle comporte également des risques: elle peut restreindre la conception de la formation et, de par ce fait, réduire l'offre scolaire et contribuer à l'exclusion d'élèves moins performants.

Dans son exposé, l'intervenant décrit les conditions et exigences permettant de saisir les chances et d'éviter les écueils. Il esquisse une proposition sur la manière dont la collaboration interdisciplinaire entre le corps enseignant et les autres professionnels pourrait concrètement être aménagée.

«Nun sag, wie hast du's mit der Integration?» Eine Gretchenfrage an die Standards für Lernen und Entwicklung

Nationale Bildungsziele und Bildungsstandards sind nicht dazu gemacht, die Integration zu fördern: Es ist weder ihr Zweck noch ihre Absicht. Vielleicht aber haben sie integrative Nebenwirkungen – wirken hemmend, fördernd, moderierend auf die Integrationsentwicklung; und darum soll es im vorliegenden Beitrag gehen.

Gretchen fragt Faust in Marthens Garten: «Nun sag, wie hast du's mit der Religion?» Seine Antwort ist wortreich und umständlich, auch wenn er im Grunde genommen natürlich Farbe bekennen müsste (er ist schliesslich mit dem Teufel unterwegs): Dadurch, dass er das nicht rundheraus tut, währt er die Chance auf sagen wir mal: Partnerschaftliches.

Die hier zu untersuchende Gretchenfrage ist dem gar nicht so restlos unähnlich. Wie sollen Bildungsziele und Bildungsstandards es schon mit der Integration haben? Rundheraus ablehnen wird man die Möglichkeit, dass beide miteinander zu tun haben, nicht wollen, und so wird es im Folgenden ebenfalls wortreich und ja, auch etwas umständlich.

Bildungsstandards formulieren Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler. Sie gehen über hergebrachte Lernziele genau dann hinaus, wenn sie a) auf einer sorgsam Darlegung von Kompetenzen und Teilkompetenzen beruhen und b) die Kompetenzniveaus durch geeignete Tests und Aufgaben empirisch bestimmt werden (Fend, 2008a, S. 71–72; s. a. Klieme, 2004). Damit sie

wirksam sind, müssen sie in Lehrpläne übersetzt werden, so, wie der Lehrplan 21 die Grundanforderungen der nationalen Bildungsziele für die Volksschule der deutsch- und mehrsprachigen Kantone übersetzt.

Doch nicht alle Schülerinnen und Schüler erreichen die Grundanforderungen. Was ist mit ihnen? Man wird als erstes wissen müssen, ob es überhaupt *möglich* ist, alle Schülerinnen und Schüler standardbasiert zu erfassen. Normalerweise geschieht ja Folgendes: Bildungsziele werden formuliert und operationalisiert; es wird allseits kommuniziert, dass sie künftig den verbindlichen Erwartungshorizont darstellen; durch regelmässige Überprüfungen werden die Leistungsergebnisse ermittelt und auf die Zielsetzungen hin interpretiert. Dabei wird a) ein Teil der Schülerschaft, der die Voraussetzungen nicht erfüllt, erst gar nicht in die Überprüfung einbezogen und b) regelmässig festgestellt, dass ein Teil der Schülerschaft die Ziele nicht erreicht hat. Es gibt sozusagen Licht (Ziele erreicht), Schatten (Ziele nicht erreicht) und das Dunkel drumherum (Schülerinnen und Schüler gar nicht einbezogen). Das ist konstruktionsbedingt so, denn natürlich wird ein Grundniveau der Bildungsziele empirisch so bestimmt, dass zwar eine Mehrheit, aber nicht die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler es erreicht (was witzlos wäre) – so auch geschehen mit den Schweizerischen Bildungszielen.

Das beste Beispiel dafür, dass es in der Tat möglich ist, *alle* Schülerinnen und Schüler standard-

basiert zu erfassen, sind die britischen P-Scales. England führte 1988 seinen nationalen Rahmenlehrplan, das *National Curriculum* (NC) ein und ergänzte es 2008 zu einer Form, die alle – wirklich alle – Schülerinnen und Schüler einschliesst. Die P-Scales sind eine Sammlung von Skalen zur standardbasierten Kompetenzmessung, die immer dann angewandt wird, wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht an den obligatorischen, landesweiten Leistungstests teilnehmen kann, weil sie oder er das definierte Mindestniveau dieser Leistungstests nicht erreicht. Mit den P-Scales ist eine zuverlässige Einschätzung des Lernstands auch in diesen Fällen möglich. Der Lernstand wird in acht hierarchischen Leistungsstufen unterhalb der Level des *National Curriculum* erfasst, den so genannten P-Leveln – sie sind, wenn man so will, Standards unterhalb der Standards. Während P1 bis P3 basale Lernfähigkeiten und -voraussetzungen abdecken, sind P4 bis P8 differenziert nach Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Der höchste Level P8 stellt den Anschluss an den untersten Level 1 des NC her (vgl. Tab. 1). Daneben gibt es die P-Scales auch für Fächer wie Musik, Geschichte oder Religion, jedoch ohne den strikt hierarchischen Aufbau.

1998 eingeführt, wurden die P-Scales seither Jahr für Jahr an bis zu 500 Schulen mit knapp 30 000 Schülerinnen und Schülern validiert und aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse mehrfach revidiert. Mit Erfolg: Seit 2008 sind sie selbst Teil des *National Curriculum* (sie erfüllen, mit anderen Worten, die drei Anforderungen für Kompetenzmodelle, die Reto Luder in seinem Beitrag benennt: Sie sind universell, umfassend und empirisch validiert). Die mit den P-Scales erhobenen Daten erlauben heute ein differenziertes Feedback ganz so, wie man es von anderen Instrumenten des Bildungsmonitorings kennt, also beispielsweise Rankings, Quantil-Quantil-Vergleiche, Prognosen des Leistungszuwachses, *value-added modeling* u. a. m.

Auf eine ausführlichere Darstellung der P-Scales sei an dieser Stelle verzichtet und stattdessen verwiesen auf das umfassende Porträt bei Ndaji & Tymms 2009. Sondierungen aus Schweizer Sicht finden sich bei Luder, Prammer & Prammer-Semmler 2008 und Liesen & Hessels 2011. Für den Lehrplan 21 wurde kürzlich eine Expertise zur Frage erstellt, inwiefern sich die P-Scales oder ein ähnliches Modell für den Kanton Zürich

Tab. 1: Schematischer Aufbau der P-Scales (vereinfachte Darstellung)

Level	Lernbereiche		
L1	National Curriculum		
	P-Scales		
P8	Deutsch	Mathematik	Naturwissenschaften
P7			
P6			
P5			
P4			
P3	Stufen P3(i) und P3(ii), nicht bereichsspezifisch		
P2	Stufen P2(i) und P2(ii), nicht bereichsspezifisch		
P1	Stufen P1(i) und P1(ii), nicht bereichsspezifisch		

eignen könnten (Moser Opitz, Schär & Bänziger-Küng, 2012), der Bericht ist jedoch unveröffentlicht und so kann über die Ergebnisse hier nichts gesagt werden.

Verbessern nun die P-Scales in England die Integration? Eine Nachfrage beim Centre for Evaluation and Monitoring (CEM) der Universität Durham, das die P-Scales entwickelt hat und betreut, erbrachte die folgenden beiden Erkenntnisse. Erstens, die P-Scales hatten und haben Standards als politische Zielvorgabe und nicht Integration: Alle Schülerinnen und Schüler sollen kompetenzorientiert beurteilt werden können, Punkt. Zweitens, im Moment weiss niemand, ob und wie sich dies integrativ auswirkt, es wird weder systematisch beobachtet noch empirisch untersucht. Zwar weiss man, dass es keine P-Scales-«Flaschenhals»-Population gibt, die irgendwo auf einem P-Level festhängt und keine Lern- und Entwicklungsfortschritte mehr verzeichnet (insbesondere nicht am Übergang von P8 zum Grundlevel des NC); man weiss auch, dass Schülerinnen und Schüler in einigen Fächern auf NC- und in anderen auf P-Level stehen können und dass es keinen zwangsläufigen Zusammenhang gibt zwischen festgestellten Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen und den P-Scales, es aber bei kognitiven Beeinträchtigungen vorteilhaft ist, sie zu berücksichtigen (s. Ndaji & Tymms, 2010; vgl. auch 2009, S. 182–183). Doch die Frage, ob Standards zu mehr oder weniger Integration führen, stellt sich nicht.

Damit kann bereits ein Zwischenfazit gezogen werden: Ja, Standards für Lernen und Entwicklung unterstützen Integration – wenn man «Integration» so versteht, dass die, die vorher im Dunkeln waren, nun mitbedacht und jedes mal präsent sind. Einmal gedankenspielerisch auf die derzeitige Situation übertragen: Die Harmonisierung der Bildungsziele betraf alle Schülerinnen und Schüler, es erweiterte sich der Blickwinkel von Bildungspolitik und Bildungsplanung, für individuelle Schülerinnen und Schüler eröffneten

sich Chancen durch eine höhere Durchlässigkeit, Flexibilität und Transparenz der Leistungsanforderungen und durch eine differenziertere Beurteilung des Leistungsvermögens. Kompetenzen können sozusagen durchdekliniert werden von basalen Lernvoraussetzungen bis hin zu den höchsten verfügbaren Bildungszielen. Das wäre gegenüber dem heutigen Stand fürwahr nicht wenig.

Einmal abgesehen davon, dass solche Gedankenspiele momentan notwendigerweise recht abstrakt bleiben, sei hier die These vertreten, dass auch im besten Fall mehr als eine gewisse Sensibilisierung für Integration nicht zu erwarten ist. Denn jenseits der Frage, ob eine standardbasierte Erfassung aller Schülerinnen und Schüler überhaupt möglich ist, ist zu bedenken, was sie eigentlich bedeutet: Standards und Integration können kaum Synergien entfalten.

Wird Integration durch die Brille der Kompetenzorientierung betrachtet, so gerät Integratives in den Blick sowie und solange es anschlussfähig ist an Kompetenzaufbau – nicht jedoch, wo es darüber hinausgeht. Die Anschlussfähigkeit ist aber nicht garantiert. Zum einen ist der Übergang von Lernvoraussetzungen zu Kompetenzen weniger klar, als es zunächst den Anschein haben mag. In welchem Sinne ist «Die Lernenden zeigen bewusste Wahrnehmung von Aktivitäten und Erfahrungen» (P-Level 1) eine Kompetenz wie «Die Lernenden können eine ungeordnete Anzahl von Objekten abzählen» (EDK, Grundkompetenzen Mathematik)? Inwiefern ist das Auftreten von basalen Entwicklungsschritten vergleichbar mit einem Fortschreiten im Aneignen von Schulstoff? Nicht nur scheint damit eine Abstraktionshöhe gewählt, aus der der Sinn von Operationalisierbarkeit, Messbarkeit und Modularisierbarkeit beginnt, über das gesamte, nun sehr umfangreiche «Kompetenz»-Spektrum fraglich zu werden; die selbe Überlegung führt auch zum anderen plastisch vor Augen, dass über die *Formung* von Kompetenzen gar nichts ausgesagt ist. Wie sich Kompetenzen herausbilden, sei es

im Sinne von Vollzugswissen der nationalen Bildungsziele oder im Sinne von Lernvoraussetzungen der P-Level, bleibt unaufgeklärt.

Dies führt zu der etwas seltsamen Situation, dass Standards, sei es für Kompetenzaufbau oder für Integration, zum Handeln auffordern, ohne (direkt) handlungswirksam zu sein. Sie machen zwar in etwa klar, was von der Praxis, aber nicht, was in der Praxis erwartet wird.

Wie kommt das? Zwei Beobachtungen sind aufschlussreich.

Erstens ist die pädagogische Erfahrung, die «Interaktion Unterricht» (Luhmann), für Standards gewissermassen völlig uninteressant. Es zählt die Erfüllung des Standards, nicht der Vorgang der Leistungserbringung: Solange ein bestimmter Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler das geforderte Mindestniveau erreicht, ist im Grunde genommen egal, wie dies geschieht; und Integration, für ihren Teil, gehört ohnehin zu jenen besonderen Früchten, die immer weiter reifen und nie faulen sollen (ein für die Zwecke hier umgewidmetes Bonmot aus Reichenbach, 2013, S. 99), so dass man Schulen und Lehrpersonen immer weiter auffordern kann, «integrativer» zu werden, und wenn sie schon integrativer geworden sind dann «noch integrativer» und so fort. Mit anderen Worten: Die Praxis kann es im einen Fall machen wie sie will und im anderen nie gut genug.

Tritt nun der Fall ein, dass die Erwartungen *nicht* erfüllt werden, beginnt ein Wechselspiel, das aus der Distanz betrachtet seine erheiternden Seiten hat, doch aus der Nähe schwer zermürbt: Die Erwartungen werden reforciert (notabene nicht disponiert) und die Kompetenz des Lehrerhandelns zur Disposition gestellt. Wer ist verantwortlich für das Scheitern? Bedeutet das Nichterfüllen des Standards, dass nicht kompetent gehandelt wurde? Standards, so gerne sie sich selbst auch für wenigstens indirekt handlungsleitend halten, wissen, wenn sie nicht erfüllt werden, für gewöhnlich nicht, was zur Verbesse-

rung der Lage zu tun ist. (Getan wird dann natürlich trotzdem etwas. Aber das ist ein anderes Thema: vgl. zum Beispiel Tillmann et al. 2008). Dem Objektivierungsversprechen tut dies interessanterweise keinen Abbruch und so wird man sich wohl daran gewöhnen müssen, dass nicht mehr die pädagogische Erfahrung als solche zählt, sondern deren Bewertung durch Dritte.

Die beste Strategie für die Lehrpersonen ist es in dieser Situation, entweder die Kompetenzerwartungen als solche zu problematisieren («Dafür sind wir nicht ausgebildet!») oder auf missliche Umstände oder Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler zu verweisen:

«Wenn der Lehrer sich Mühe gegeben und kompetent gehandelt hat, braucht er Misserfolge nicht sich selbst zuzurechnen – so wie ja auch einige Patienten sterben, einige Klienten ihre Prozesse verlieren und Therapie nicht immer anschlägt. Hier hilft die kognitive Elastizität des Kausalschemas, das es erlaubt, Erfolge sich selbst und Misserfolge den Eigenarten des Schülers zuzurechnen» (Luhmann, 2002, S. 152).

Im fröhlichen Wechselspiel der Misserfolgsattribution ist dies durchaus nicht als saueröpfischer (oder gar bössartiger) Angriff auf die Lehrpersonlichkeit anzusehen: Niklas Luhmann kannte die heutige Bewegung der Bildungssteuerung noch nicht. Die Idee, dass sich Erfolgserwartungen fallbasiert aushebeln lassen, hätte er sicherlich in illustrativer Weise näher ausbuchstabiert.

Zweitens sind die Zieldimensionen von Standards in einem bestimmten Sinne einseitig (und Integration als «Standard» ist hier mitgemeint). Einflussgrößen, die faktisch für das (kompetenz- oder integrativ orientierte) Handeln von erheblicher Bedeutung sind, werden gleichsam zum Verschwinden gebracht.

Standards vereinseitigen, dass sich der Sinn der Schule nicht in Vollzugswissen erschöpft. Weil

heute niemand mehr alle Inhalte spezifizieren kann, die gelernt werden müssen, einigt man sich auf die Konzentration auf «grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie grundlegendes Wissen in vier Fächern», wie das HarmoS-Faktenblatt festhält (abzurufen unter www.edk.ch/dyn/12930.php). Kompetenzen werden zum Ersatzstoff gesellschaftlicher Orientierung, versteckter Ausdruck der «möglicherweise ... uneingestanden Angst, nicht mehr zu wissen, wohin die (gesellschaftliche) Reise geht» (Reichenbach, 2013, S. 19). Doch werden von der Schule nicht gerade Dinge erwartet, die kompetenztheoretisch, operationalisiert, modularisiert gar nicht zu denken sind wie etwa, einen Sinn für das Gemeinsame und Geteilte herauszubilden? Solches erfordert, wie Roland Reichenbach es beschreibt, «Bereitschaften, (die) selber nicht überzeugend als Kompetenzen ... aufzufassen sind», etwa die Bereitschaft

- «sich rationalen Argumenten zu beugen»,
- «die Gesichtspunkte, Nöte und Bedürfnisse der Anderen ernst zu nehmen», oder
- «die Bereitschaft zur Selbstkorrektur in vielfältiger Form» (Reichenbach, 2013, S. 23; vgl. zur Allgegenwärtigkeit, ja Dominanz solcher «Kompetenzen» in den Lehrplänen Fend, 2008b, S. 60–61).

Man lasse sich in diesem Zusammenhang auch die gängige Unterscheidung von Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen auf der Zunge zergehen. Kompetenzaufbau ist nicht dasselbe wie der Aufbau von Gemeinsinn, und Vollzugswissen ersetzt kein Orientierungswissen, selbst dann nicht, wenn es als solches verstanden werden will.

Integration ihrerseits vereinseitigt sich zum Guten und Richtigen, ja (moralisch) Gebotenen; dies braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden (für eine ebenso gründliche wie produktive Analyse siehe Felder, 2012). Aber stellen wir uns ein Elternpaar vor, das sich vor die Entscheidung gestellt sieht: «Soll mein geistig behindertes Kind in die Sonderschule oder in die Regelschule

gehen?» Hier sind keineswegs alle einer Meinung, und gerade das ist doch der Witz an der Sache: Im Wissen über die *wirklich herstellbare* Entscheidungs- und Lebenspraxis und über den *berechtigten Dissens* über mögliche Lebenswürfe liegt alles, was die Schule an integrativem Beitrag zu leisten imstande ist, oder mit anderen Worten: Es liegt *nicht in einem* bestimmten Vollzug von Lebenspraxis. Dies ist, um ein weiteres Beispiel zu geben, auch daran abzulesen, dass dann, wenn Lernende ins Verhältnis zu sich selbst treten können, sie ihre eigene Integration zunehmend differenzierter betrachten: So gibt es etwa immer wieder gehörlose Jugendliche, die, aus einer integrativen Primarschulzeit kommend, sich nun ihren weiteren Bildungsverlauf in einer Gehörloseneinrichtung wünschen (ausführlicher Liesen, Felder & Lienhard 2011).

Integration, so lautet hier also das Fazit, wird durch die Standards für Lernen und Entwicklung dann und nur dann gefördert, solange sie unter der Perspektive des Vollzugswissens steht. Dann fällt Licht ins Dunkel, können alle Schülerinnen und Schüler standardbasiert erfasst werden und so ohne Zweifel Gutes und Wünschenswertes für die Integrationsentwicklung erreicht werden.

Nennenswerte Synergien zwischen den Standards für Lernen und Entwicklung und Integration sind deshalb nicht zu erwarten, weil nichts darüber ausgesagt ist, wie sich Vollzugswissen oder Lernvoraussetzungen formen. Standards sind abgehoben von der Vollzugspraxis, während Integration – im Sinne der Qualität des Integrativen – von und in der Vollzugspraxis lebt; wenn sie nicht gelebt werden kann, weiss man gewissermassen gar nicht, was sie sein soll. Anders gesagt, Integration ist ein gesellschaftlicher Auftrag, der sich ganz gewiss nicht in Vollzugswissen erschöpft oder in der Anpassung an Leistungsstandards und Leistungserwartungen. Hier wie dort erscheint es einfach – allzu einfach –, die Ergebnisse einer Vollzugspraxis als gut oder schlecht auszugeben, aber schwierig, daraus

praxistaugliche Schlussfolgerungen zu ziehen.

Dies ist auch der Grund, weshalb sich die Frage nach Integration bei den P-Scales einfach nicht stellt: Integration lebt davon, Richtungsweiser zu sein – dorthin geht die Reise! –, während die Standards an Lernen und Entwicklung in einem durchaus vernünftigen Sinn als Antwort auf die Situation zu verstehen sind, dass es keine klare Richtung gibt. Im Zugriff auf die pädagogische Praxis geraten beide bald einmal in Kalamitäten, und so kann nicht nur die Gretchentragödie ein Lied davon singen: «Dass die Realität im Licht pathetischer Ideale meist schlecht aussieht, spricht nicht immer für die Ideale» (Reichenbach 2013, S. 90).

Literatur

Felder, F. (2012): Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe. Frankfurt am Main: Campus.

Fend, H. (2008a): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Fend, H. (2008b): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.

Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Pädagogik, 56(6), 11–13.

Liesen, C., Felder, F. & Lienhard, P. (2011): Gerechtigkeit und Gleichheit. In V. Moser & D. Horster (Hg.), Ethik der Behindertenpädagogik: Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 184–209.

Liesen, C. & Hessels, M. G. P. (2011): Zur Brauchbarkeit der P-Scales für standardbasierte Kompetenzmessung in der Schweiz. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 17(10/11), 27–32.

Luder, R., Prammer, W. & Prammer-Semmler, E. (2008): Standardbasierte Kompetenzmessung unterhalb von Mindestanforderungen: ein Beispiel aus England. Die «P-Scales» und ihre Anwendung im deutschsprachigen Raum. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 14(1), 21–31.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Moser Opitz, E., Schär, P. & Bänziger-Küng, C. (2012): Expertise zur Prüfung einer eventuellen Entwicklung und Einführung von Skalen zur Entwicklungs- und Curriculums-orientierten Erfassung des Lernstandes (SECEL) im Kanton Zürich. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft: Unveröffentlichter Bericht.

Ndaji, F. & Tymms, P. (Hg.) (2009): The P Scales. Assessing the Progress of Children with Special Educational Needs. West Sussex: Wiley.

Ndaji, F. & Tymms, P. (2010): The P Scales: how well are they working? British Journal of Special Education, 37(4), 198–208.

Reichenbach, R. (2013): Für die Schule lernen wir: Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Seelze: Klett | Kallmeyer.

Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D. & Kuhlmann, C. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS.

«Dis-moi, t'en es où avec l'intégration?» Une question épineuse sur les standards en matière d'apprentissage et de développement

Résumé

Les standards de formation formulent les attentes à l'égard des élèves en matière de performances. Les standards vont au-delà des objectifs d'apprentissage traditionnels dans le cas précis où a) ils se basent sur une description soignée des compétences et des compétences partielles et où b) les niveaux de compétences sont déterminés de façon empirique par des tests et tâches adéquats. Pour être efficaces, ils doivent être transposés en plans d'études – de la même manière que le Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique transpose les exigences nationales minimales de formation destinées à l'école publique des cantons germanophones et bilingues.

Or, tous les élèves ne remplissent pas les exigences minimales. Quid de ces élèves-là? Il est intéressant de noter qu'il existe, en Angleterre, un instrument dit P-Scales qui permet de définir des «standards inférieurs aux standards»: une manière fiable et standardisée d'évaluer les compétences, et ce même dans le cas où un-e élève n'atteint pas le niveau minimal défini par le *National Curriculum* – le plan d'études national anglais. Les P-Scales doivent, d'une part, détailler les compétences et les compétences partielles (souvent sous forme de degrés de développement) et, d'autre part, se vérifier de manière empirique dans plus de 500 écoles par année avec 30 000 élèves. Cet instrument ayant parfait-

tement fait ses preuves, il est devenu lui-même partie intégrante du *National Curriculum* depuis 2008.

Reste la question épineuse: Les P-Scales favorisent-ils l'intégration? Ou lui opposent-ils un refus? L'exposé met en lumière les raisons pour lesquelles il n'est pas aisé de répondre à cette question. En matière d'intégration, il n'existe pratiquement pas d'études concernant une méthode qui se fonde sur des standards (ou des P-Scales): en y regardant de plus près, on constate que l'intégration se conçoit certes de manière standardisée lorsqu'elle signifie une attente de performances et qu'elle peut être comprise sous l'angle fonctionnel (et modulaire), mais pratiquement pas lorsqu'elle signifie – si l'on ne permet ce glissement – espérance de vie. Or, une telle évaluation n'est pas chose facile, car l'orientation sur les compétences ainsi que l'intégration (scolaire) revêtent typiquement quelques rares similitudes peu louables. Elles génèrent de l'évidence où il n'y en a pas; elles prennent peu en considération leurs propres conditions; elles accordent tout au plus une attention superficielle à la pratique pédagogique tout en escamotant les inégalités fondamentales. Aussi incombera-t-il probablement aux enseignants et enseignantes, comme si souvent, de savoir en faire quelque chose.

Zwischen Forderung und Überforderung Gelingensbedingungen für die Integration unter besonderer Berücksichtigung des Lehrplan 21

Die Haltung ist entscheidend

Eine Gesellschaft wird nicht zuletzt daran gemessen, wie gut es ihr gelingt, ihre Extreme zu integrieren. Gesellschaftliche Probleme entstehen, wenn wichtige Anliegen nicht respektiert werden, wenn die Teilnahme an positiven Erregenschaften nicht gewährleistet ist, wenn Ungleiches nicht akzeptiert wird und nicht als Chance gesehen werden kann. Darum bin ich überzeugt, dass gelingende integrative Förderung in der Volksschule eine hohe gesellschaftliche Bedeutung hat.

In der Volksschule werden Werte und Normen geformt. Kinder verschiedener Herkunft und mit unterschiedlichsten Geschichten, Familien, Bräuchen, Kompetenzen und Begabungen kommen zusammen und lernen sich kennen. Sie müssen gemeinsam geschult und gefördert werden.

Es ist ausschlaggebend, ob die Betrachtung der Unterschiede von einer Soll-Norm defizitorientiert oder von einer Bereicherungssicht gewinnorientiert erfolgt. Ist Anderssein ein Makel oder ein Grundrecht? Haben wir eine defizitorientierte Betrachtungsweise oder gehen wir von besonderem Bildungsbedarf aus?

Für eine gelingende Integration muss vom Vorhandenen ausgegangen werden und nicht vom Fehlenden. Anderssein muss als Bereicherung und nicht als Störung angesehen werden. Disharmonische Entwicklung ist auch normal. Diese

Aussagen als Grundhaltung anzunehmen, ist bereits eine beachtliche Herausforderung. In der täglichen Praxis der Schule sind Überforderungen in der konkreten Umsetzung an der Tagesordnung. Auch dies ist eine Realität.

Die wichtigsten Faktoren fürs Gelingen – eine Befragung

Schulleiterinnen und Schulleiter befassen sich schon seit einigen Jahren stark mit der Herausforderung der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklassen der Volksschule. Aus diesem Grund erschien auch die interne Verbandsbroschüre von Beat Zurflüh am 1. Februar 2008 mit dem Titel «Gedanken auf dem Weg zu integrativen Schulen». Um die aktuellen Situationen aus der Perspektive der Schulleitenden besser kennen zu lernen, hat der VSLCH eine entsprechende, schriftliche Befragung seiner 1985 Verbandsmitglieder entschieden. Die Antworten sind hier erstmals veröffentlicht und regen hoffentlich für eine gelingende Weiterentwicklung von integrativen Schulen an.

735 Mitglieder haben sich an der VSLCH-Umfrage zur aktuellen Situation der Integrativen Förderung beteiligt. Dies ist eine sehr erfreuliche Rücklaufquote von 37%. Die Auswertung zeigt, dass das Thema über alle Regionen schulintern stark beschäftigt. Es lässt sich auch aus den differenzierten Antworten ableiten, dass Schulleitenden der Aufgabe der IF/IS vorwiegend positiv

gegenüberstehen. Bei einer Mehrheit ist die Qualitätseinschätzung zum Gelingen der IF/IS an ihren Schulen als hoch zu betrachten.

Die Erfolgsfaktoren mit den höchsten Werten:

- starke Unterstützung durch Fachkräfte, insbesondere Schulische Heilpädagogik Wert 3,8 von 4
- genügend zeitliche Ressourcen Wert 3,8 von 4
- eine positive Haltung der Lehrpersonen zur Integration Wert 3,8 von 4
- flexible Unterstützungsangebote (Sonderschulteam, Therapeuten) Wert 3,6 von 4
- ein klares Konzept Wert 3.3 von 4

Bedenklich tiefe Werte erhielten folgende Aussagen:

- An unserer Schule fördert das Finanzierungsmodell (Kanton/Gemeinde) die Integration von IS-Schülern Wert 2,7 von 4
- An unserer Schule stehen die Lehrpersonen hinter der Idee des integrativen Schulsystems Wert 2,9 von 4

... und der grösste Veränderungsbedarf:

- genügend Ressourcen Wert 3,3 von 4
- flexible Unterstützungsangebote Wert 3,0 von 4

Ein weiteres bemerkenswertes Resultat dieser Umfrage ist, dass bereits 85 % der befragten Schulleitenden aussagen, dass bei ihnen ein schulisches Konzept für die integrative Förderung (IF) besteht, hingegen für die Integrative Schulung (IS) nur 59 %. Dies erstaunt um so mehr, da doch 75 % der Befragten angeben, dass es an ihrer Schule aktuell integrierte Sonderschüler (IS) gibt. Auch hier besteht offensichtlich Handlungsbedarf.

Offensichtlich werden Kleinklassen immer mehr aufgelöst und die Kinder integrativ geschult. Bereits 67 % der Befragten geben an, dass an ihrer Schule oder in ihrer Gemeinde keine Kinder mehr in Kleinklassen gefördert werden.

Individuelle Antworten zusammengefasst

263 der Befragten haben sich zudem individuell geäussert. Die Auswertung zeigt, dass der Entwicklungsstand heterogen ist. IF und IS entwickeln sich im Spannungsfeld des gesellschaftlichen Paradigmas von der Separation zur Integration. Die Einstellungen zur IF/IS gehen sowohl bei den Fachleuten als auch bei den Eltern auseinander und wirken auf die Klassen und die Kinder ein. Als wichtig erachtet wird, dass es gelingt, ein Klima des Vertrauens zwischen allen Beteiligten herzustellen und zu pflegen. Dazu wurde häufig festgehalten, dass die Haltung der Schulleitungsperson sowie der Lehrpersonen ausschlaggebend fürs Gelingen ist. Zu den Kernthemen gehört auch der Umgang mit Konzepten. Während in einigen Schulen selbst entwickelte Konzepte umgesetzt werden, fehlen diese in andern oder sie sind unbefriedigend: sei es wegen mangelnder Unterstützung durch die Behörden oder/und finanzieller Ressourcen.

Wiederholt äussern sich die Umfrageteilnehmenden auch dahin, dass es nicht nur an Schulischer Heilpädagogik fehlt, sondern auch an Heilpädagogik-Schulung für reguläre Lehrpersonen. Betont wird, dass ein flexibler Handlungsspielraum sehr wichtig für das Gelingen der IF/IS ist. Mehrfach wird auch die Problematik der Finanzen angesprochen. Vereinzelt wird explizit auf das (Tabu)-Thema der Chancen und Risiken resp. Grenzen der Machbarkeit von IF/IS hingewiesen. Insbesondere bei andauernd aggressiven und destruktiven Schülern stellt sich die Frage des Schutzes der Klasse. Alle Schüler haben ein Recht auf optimale Lernbedingungen, nicht nur die zu integrierenden.

IF/IS zwischen Forderung und Überforderung der Schulen

Der VSLCH schliesst aus dem Gesamtbericht das Fazit, dass der Auftrag IF/IS an der Volksschule eine grosse Herausforderung ist und bleibt. Gelingensbedingungen sind neben einer positiven Haltung diesbezüglich professionelle Unterstützungen durch gut ausgebildete Fachpersonen wie schulische Heilpädagoginnen und Therapeuten. Integration hat Vorrang, es gibt aber auch Situationen, in denen eine separative Lösung temporär oder auch längerfristig für das Wohl des Kindes oder der Klasse besser ist. Es braucht gut durchdachte Konzepte und flexible Lösungen, um den grossen Herausforderungen gerecht zu werden.

Lehrplan 21

Ziele des Lehrplan 21:

- Erster gemeinsamer Lehrplan für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz
- Umsetzung des Bildungsartikels der Bundesverfassung: Harmonisierung der Ziele der Volksschule einschliesslich Kindergarten
- Implementierung der Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards)
- Erleichterung der Mobilität von Familien mit schulpflichtigen Kindern sowie von Lehrpersonen
- Grundlage für die Koordination der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, für die Entwicklung neuer Lehrmittel und für Instrumente zur Leistungsmessung
- Gemeinsame Erarbeitung des Lehrplans von Lehrpersonen und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern

Auswirkung des Lehrplan 21 auf die Integration?

Bei der bisherigen Erarbeitung des Lehrplan 21 wird implizit davon ausgegangen, dass dieser für alle Schülerinnen und Schüler bestimmt ist. Und das ist auch richtig so. Die Zeit der Spezialklassen für die verschiedenen «Behinderten» ist überholt. Bereits Paul Moor (1899–1977) hat herausgestrichen, dass «Heilpädagogik Pädagogik sei und nichts anderes». Darum ist auch ein spezifischer Lehrplan für die unterschiedlichen Behinderungsarten nicht zielführend. Die Orientierung muss grosszügig an den entwicklungslogischen Kompetenzen entlang gehen und disharmonische Entwicklungen miteinbeziehen.

Kompetenzorientierung

Mit der Ausrichtung an Kompetenzen wird der Lehrplan 21 über die Formulierung von inhaltlichen Stoffzielen hinausgehen. Durch die Beschreibung von Lernzielen in Form von Kompetenzerwartungen werden Inhalte direkt mit daran zu erwerbenden fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden. Mit der Orientierung an Kompetenzen wird der Blick darauf gerichtet, welches nutzbare Wissen und welche anwendbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Inhaltsqualität Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsfächern erwerben sollen. Kompetenzen umfassen mehrere Facetten: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen. Um neuen Anforderungen gewachsen zu sein, müssen Schülerinnen und Schüler über verschiedene Facetten von Kompetenzen verfügen. Diese Differenzierung kann optimistisch gesehen dazu beitragen, dass vermehrt vom Vorhandenen und nicht vom Fehlenden ausgegangen wird und disharmonische Entwicklung anders erkannt wird als bisher.

Förderdiagnostik und Lernstanddiagnosen

Die Lernstanddiagnose und Förderdiagnostik dürfte im Zuge der Kompetenzorientierung an Gewicht gewinnen und individualisierte Programme würden dann immer normaler. Im gleichen Themenkreis erarbeiten die Kinder ihre individuellen Aufgaben entsprechend ihren vorangehenden Kompetenzen. Die gesamte Beurteilungsanforderung und Notengebung wird dadurch anspruchsvoller und differenzierter.

Grundkompetenzen und Mindestansprüche

Abgeleitet von den Grundkompetenzen, die Teil der nationalen Bildungsstandards sind, welche die EDK im Juni 2011 freigegeben hat, werden im Lehrplan 21 Mindestansprüche formuliert. Der Mindestanspruch ist diejenige Kompetenzstufe, die spätestens bis zum Ende des jeweiligen Zyklus von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden muss. Ausgenommen sind Kinder mit angepassten Lernzielen. Diese Regelung wird wahrscheinlich dazu führen, dass vermehrt Lernzielanpassungen verfügt werden. Es ist anzunehmen, dass Lernstanderhebungen am Ende der jeweiligen Zyklen nicht nur Klassen- oder schulintern erfolgen werden, sondern als Steuerungswissen auch kantonal oder interkantonal. Um im Vergleich möglichst gut da zu stehen wird die Versuchung gross sein, «Durchschnittsdrücker» dank der Lernzielanpassung gar nicht in die Statistik aufnehmen zu müssen.

Chancen für die Integration mit dem Lehrplan 21

Ausgehend vom neuen Lehrplan 21 werden Lehrmittel und Lernmedien für die gesamte deutsche Schweiz kompetenzorientiert weiter entwickelt werden. Gerade in diesem Prozess wird es sehr wichtig sein, Anliegen der Behindertenver-

bände aufzunehmen. Die Methodenvielfalt und die differenzierten Lernarrangements dürften der Integration entgegenkommen. Hoffen wir doch, dass mit dem neuen Lehrplan die Sozialkompetenzen und die Solidarität mit Andersartigem erhöht wird und der Normbegriff eine sinnvolle Erweiterung erfährt zum Nutzen unserer Gesellschaft. Diese Wünsche werden am ehesten erfüllt, wenn die Integrationsbemühungen und der neue Lehrplan 21 von Lehrpersonen, Schulleitungen, Fachpersonen und Eltern getragen werden, welche eine förderliche, positive Grundhaltung haben und wissen, wie wichtig tragfähige Beziehungen sind.

Bernard Gertsch

Entre exigence et surcharge Conditions de réussite de l'intégration sous l'angle particulier du Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique

Résumé

La valeur d'une société se mesure notamment à l'aune de sa capacité à intégrer les extrêmes. Des problèmes sociétaux apparaissent lorsque des revendications importantes ne sont pas prises en compte, que la participation aux acquis positifs n'est pas garantie et que les différences ne sont pas acceptées ni considérées comme une chance. C'est pourquoi je suis persuadé que la réussite de la pédagogie intégrative au sein de l'école publique revêt une haute importance pour la société.

L'école publique est un lieu où se forment les valeurs et les normes. Elle est un lieu où des enfants d'origines différentes et ayant chacun une histoire, une famille, des traditions, des compétences et des talents très divers se rencontrent et apprennent à se connaître. L'école a pour mission de former et d'encourager tous ces enfants collectivement.

Il est déterminant de savoir si le regard porté sur les différences s'oriente selon les déficits qu'il décèle par rapport à une norme exigée, ou selon le potentiel d'enrichissement et donc le bénéfice que ces différences peuvent apporter. Les différences sont-elles un défaut ou un droit fondamental? Notre vision des choses est-elle orientée sur les déficits ou sur les besoins éducatifs particuliers?

Si l'on veut réussir l'intégration, c'est sur les éléments existants qu'il faut se baser et non sur les éléments manquants. La différence doit être considérée comme un enrichissement et non comme un trouble. Une évolution disharmonieuse est, elle aussi, normale. Faire siennes ces affirmations est déjà un défi remarquable. Dans le quotidien scolaire, les praticiens sont régulièrement dépassés par les exigences liées à la mise en œuvre concrète des plans d'études. Cela aussi est une réalité.

L'élaboration du Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique se base jusqu'à présent implicitement sur le principe que le plan d'études se destine à tous les élèves. Et c'est une bonne chose. L'ère des classes spéciales accueillant les diverses catégories de «handicapés» est en effet révolue. C'est pourquoi il est inconcevable de prévoir un plan d'études spécifique pour les divers types de handicaps. L'orientation du plan d'études doit généreusement tenir compte des compétences acquises dans une logique qui est fonction de l'évolution de l'enfant, en incluant les développements disharmonieux. Le diagnostic pédagogique doit gagner en importance et les programmes individualisés sont de plus en plus considérés comme la norme.

L'exposé a pour but de refléter principalement le point de vue des directeurs et directrices d'écoles. Je suis conscient que le présent texte est fortement marqué par ma formation et mon ancienne activité professionnelle comme pédagogue et

enseignant spécialisé. Pour que le contenu de l'exposé ne paraisse pas trop subjectif, je me base également sur un document interne de la VSLCH du 1^{er} février 2008 rédigé par Beat Zurflüh sous le titre «Gedanken auf dem Weg zu integrativen Schulen». Afin de mieux connaître les situations actuelles selon la perspective des directions d'écoles, nous avons envoyé des questionnaires ainsi que des thèses à nos 2000 membres. Les retours seront publiés pour la première fois à l'occasion de l'exposé et j'espère qu'ils contribueront à faire réussir le développement futur des écoles intégratives.

José Barroso, Séverine Biselx Smith

Le PER en enseignement spécialisé Quelles adaptations possibles?

La pédagogie spécialisée¹ est nécessairement influencée par le contexte. Elle n'est pas indépendante; elle ne vit pas dans un lieu clos ou sur une île déserte. Actuellement, elle doit s'adapter voire parfois se redéfinir en fonction de l'évolution des paradigmes. Depuis quelques années, notamment suite à la RPT (2008), la pédagogie spécialisée doit passer d'une logique médicale (avec financement par l'AI) à une logique systémique (avec une visée inclusive). L'idée maîtresse devient dès lors ciblée sur les liens, les situations, les relations, les interactions... entre les handicaps et les conditions de l'environnement et non plus basée sur les causes, les déficiences ou les déviances...

Il va de soi, en Suisse, que la pédagogie spécialisée appartient à la pédagogie. Mais qu'en est-il dans la réalité? Auparavant, deux systèmes peu perméables co-existaient. Maintenant, nous nous devons d'exister et de construire ensemble afin d'augmenter les possibilités d'insertions de nos élèves dans la société en général. La pédagogie spécialisée et, par conséquent, l'identité professionnelle y relative, doit se «re» trouver une légitimité et donc une reconnaissance. Auparavant, même si l'enseignant spécialisé avait l'habitude de travailler en équipe pluridisciplinaire, il restait détenteur de l'expertise pédagogique (par rapport aux thérapeutes notamment). En s'ouvrant sur l'extérieur, en se considérant comme appartenant fondamentalement à la pédagogie générale, en considérant que la coopération est nécessaire et primordiale pour favoriser l'intégration/inclusion, l'enseignant spécialisé n'est plus le seul à avoir l'expertise pédagogique. Il doit pouvoir bénéficier d'une caisse à outils plus large. Le profil professionnel s'enrichit. Il doit comprendre des outils

diagnostics au niveau des processus d'apprentissage mais également des aptitudes didactiques, pédagogiques, éducatives, pédo-thérapeutiques ainsi que des adaptations de l'environnement, le cas échéant. Cependant, à l'heure actuelle, la reconnaissance n'est pas encore prégnante. Même si la caisse à outils de l'enseignant spécialisé s'est étoffée, le diagnostic pédagogique est souvent, trop souvent, supplanté par le diagnostic psychologique et/ou médical.

La mise en place du plan d'études devrait favoriser les collaborations, les reconnaissances et expertises mutuelles car il offre, entre autres, la possibilité d'avoir un langage commun. Il permet également d'aller en partie au-delà du diagnostic médical. L'enfant est dorénavant considéré comme élève capable d'apprentissages et non plus comme un handicapé, et cela même si les objectifs et les moyens sont adaptés en fonction du rythme de progression. Dès lors, la perception de l'élève se veut basée sur les ressources (notre travail étant d'aller les chercher, de les mettre en lumière, de les stimuler, de les développer) et non plus sur les déficits. Nous sommes ici également conscients que les élèves ne sont pas **tous** éducatibles de la même manière, c'est en cela que nous sommes «spécialisés»: trouver la manière qui correspond le mieux à l'élève afin qu'il progresse. Le postulat de base est primordial: tous les enfants sont capables d'apprendre. L'enseignant spécialisé est un enseignant, les notions de «gardiennage» encore trop souvent présentes dans le regard de la société doivent disparaître.

1 Dr. Bürli, 2005, *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation*, Berne

Au sein de la Fondation de Vernand, il va de soi que les élèves accueillis ont, comme tous les autres élèves, droit à un soutien ciblé. L'arbitraire n'a donc pas de raison d'être. Il est nécessaire d'avoir une base de réflexion, de planification et d'évaluation des objectifs. Des projets pédagogiques sont construits en fonction des compétences et besoins de chaque élève, cependant, auparavant, le plan cadre n'était pas si clair. De plus, les observations réalisées dans les différentes structures de la Fondation de Vernand ont montré, et cela rejoint un constat de Mme Pelgrims (professeure à l'université de Genève) que les pratiques en enseignement spécialisé induisaient une grande liberté prise avec le programme, les activités se basant principalement sur des savoirs transversaux. Cette liberté de programme écartait la possibilité d'évaluer les compétences de l'élève et ne présentait aucun système (visible ou accessible) pour désigner la progression de l'apprenant. De plus, lors de réunions de réseaux pour des élèves en intégration partielle (soit avec les enseignants de l'école régulière, les thérapeutes, les familles...), certains enseignants spécialisés ne parvenaient pas à situer clairement le niveau scolaire de l'élève dont ils avaient la responsabilité pédagogique. Cela a pu induire des regards négatifs sur la profession alors même que le travail accompli au sein des classes spécialisées était de qualité.

L'entrée en vigueur, sur le canton de Vaud, de la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire a clairement posé le cadre. Elle inscrit le Plan d'Etudes Romand (PER) comme base de référence au niveau des objectifs scolaires pour tous les élèves du canton. Dès le début (soit la rentrée scolaire d'août 2010), la Fondation de Vernand a voulu faire bénéficier les collaborateurs du secteur des écoles d'enseignement spécialisé des mêmes prestations offertes aux enseignants du canton de Vaud, concernant l'appropriation de ce nouvel outil qu'est le Plan d'Etudes Romand. A la Conférence de rentrée scolaire 2010–2011, Mme Anne-Catherine Lyon, cheffe de département de la formation, de la jeunesse et de la culture

du canton de Vaud avait proposé la mise en place du PER selon les étapes suivantes:

1^{ère} étape: année 2010–2011: Information aux enseignants: remise du PER à chaque enseignant avec l'organisation d'une journée pédagogique pour sa présentation.

2^{ème} étape: année 2011–2012: Phase d'appropriation par la mise à disposition de formation et de soutien nécessaire à sa mise en œuvre notamment pour les adaptations qui s'avèreront nécessaires.

3^{ème} étape: année 2012–2013: Mise en œuvre par l'introduction effective du PER dans toutes les classes du canton.

A ce jour, à la Fondation de Vernand, nous sommes encore dans l'étape no. 2. Différentes possibilités ont été proposées, en fonction des écoles et de leur implantation ou non au sein d'un établissement scolaire ordinaire:

a. Pour certaines classes géographiquement intégrées dans un établissement scolaire ordinaire, les collaborateurs ont participé aux journées pédagogiques ainsi qu'aux groupes de travail formés par les établissements afin de comprendre, d'analyser, d'utiliser le PER dans des situations didactiques.

Les apports et les difficultés ont été les suivants:

- expérience riche dans la possibilité offerte d'échanger sur les compétences didactiques, sur la mise en commun des «façons de travailler»,
- vue d'ensemble pour tous les élèves et pas uniquement focalisée sur les besoins d'un enfant en particulier,
- possibilité de mettre en avant des objectifs concernant les capacités transversales (qui concernent une grande partie du travail des enseignants spécialisés de nos structures comme «l'application des règles de sécurité», «la distinction entre les besoins et les envies», «l'utilisation de l'ordinateur», la socialisation...),

- pour quelques personnes, cela a représenté un changement de certaines pratiques. Par exemple, le fait de travailler par thème plutôt que par discipline,
- importance du lien avec la «norme», avec ce qui est exigé à la fin d'une année ou d'un cycle scolaire,
- échange sur des pratiques très différentes,
- difficultés pour une grande majorité des élèves de l'enseignement spécialisé de suivre un tel programme: un travail supplémentaire doit être mis en place pour décliner les objectifs du PER en objectifs plus petits afin que les élèves soient capables de les atteindre,
- le rythme de travail est nettement plus important et en grand décalage avec le rythme d'apprentissage des élèves de la Fondation de Vernand,
- lien avec les projets pédagogiques individualisés très ciblés sur les compétences et besoins des élèves, comment oser aller plus loin dans les objectifs en sachant que certains fondamentaux ne sont pas acquis?

b. Pour l'ensemble des structures de la Fondation de Vernand, un «plan d'action» a été discuté et mis en œuvre avec la HEP (Haute Ecole Pédagogique vaudoise). Les buts principaux sont:

- Mieux connaître le PER (comment décliner les objectifs d'apprentissage? Comment aborder la notion des Attentes Fondamentales et de la Progression des Apprentissages?) dans le but de construire des projets pédagogiques adaptés aux besoins spécifiques des élèves.
 - Avoir un langage commun et des outils de travail compatibles avec les enseignants de l'école régulière.
- Une première demi-journée pédagogique a été consacrée à l'approche des disciplines du français et des mathématiques. Les enseignants spécialisés des différentes écoles et les éducateurs sociaux se sont répartis dans ces deux groupes. Les points importants relevés ont été les suivants:
- possibilité appréciée d'avoir du temps pour explorer le document PER

- apports des formateurs intéressants en lien avec la norme
- cependant, peu de liens possibles avec les réelles difficultés d'apprentissage des élèves accueillis au sein de nos écoles.

La suite du travail autour de l'appropriation du PER se fera comme suit, durant ce premier semestre 2013:

- continuer le travail autour du français et des mathématiques pour les enseignants du soutien pédagogique spécialisé;
- travailler en fonction des pathologies d'élèves et par école soit un versant autour de la déficience intellectuelle et un versant autour des troubles envahissants du développement avec Mme Rodi (formatrice à la HEP pédagogie spécialisée). Les objectifs généraux se définiront ainsi:
 - être capable d'utiliser le PER comme cadre de référence dans l'évaluation et la mise en place d'un projet scolaire individualisé
 - être capable de définir des priorités parmi les différentes composantes transversales et les domaines disciplinaires
 - être capable de construire un projet scolaire individualisé tenant compte des critères de référence au PER.

Pour la rentrée scolaire 2013–2014, les projets pédagogiques individualisés se feront sur la base du PER. En septembre 2013, une journée pédagogique sera exclusivement consacrée à l'ensemble des éducateurs sociaux du secteur des écoles afin qu'ils puissent également s'approprier les objectifs des Capacités Transversales qui sont la base de leur travail auprès des élèves accueillis au sein de nos écoles. Il restera ensuite à travailler toutes les notions liées à l'évaluation des objectifs.

De manière générale, le PE (ici Romand) présente des avantages pour les élèves, pour les professionnels, pour les parents. Ci-après, une liste non exhaustive:

- Pour les élèves, l'idée serait de les rendre parties prenantes de leur projet de formation.

Pour les enfants avec une déficience intellectuelle, il en va de même. La mise en pictogrammes du PER et le fait de décliner des objectifs en sous-objectifs évaluables et atteignables par eux les aident à prendre part à leur projet de formation. Ils deviennent acteurs de leurs apprentissages.

- Pour les professionnels, comme nous l'avons déjà vu, il permet une base de travail commune aux différents partenaires et, par conséquent, un langage commun. Il valorise également une des nombreuses pratiques de la pédagogie spécialisée en considérant les objectifs liés aux capacités transversales comme des objectifs à part entière dans le développement de l'enfant. Cette reconnaissance est considérable. Le PER permet aussi de garder un lien avec la norme, en particulier lors de passage du «spécialisé» à «l'ordinaire».

Pour les parents, le PER en tant que tel est quelque peu complexe à appréhender. Le fait de le rendre lisible, de le préciser dans les projets pédagogiques de leur enfant à l'aide de pictogrammes leur en donne une meilleure accessibilité.

Le canevas de Projet Pédagogique Individualisé en lien avec le PER est une démarche qui a été entreprise en étroite collaboration entre la Fondation de Vernand et l'établissement scolaire primaire de Morges Est. Le travail s'est porté sur les mathématiques et le français. Les attentes fondamentales décrites dans le PER sont restées identiques. C'est au niveau de la progression des apprentissages qu'un travail a été effectué. Seuls les objectifs liés directement à l'attente fondamentale ont été maintenus pour une évaluation du projet pédagogique individualisé. Cela ne signifie aucunement que les autres objectifs sont oubliés. Ils peuvent être abordés avec l'élève, mais ils ne seront pas systématiquement évalués. Avec ma collègue de l'école régulière, nous avons déjà accompli ce type de travail avec l'ancien plan d'études en vigueur sur le canton de Vaud. Nous y avons ajouté des pictogrammes afin de rendre les élèves plus parties prenantes de leurs

objectifs d'apprentissage. Dans le document présenté, un «relooking» des pictogrammes a été accompli par une enseignante spécialisée de la Fondation de Vernand, Mme Stéphanie Bottlang, au niveau du français et des maths. Elle a, en plus, créé une banque informatisée de pictogrammes liés aux capacités transversales ainsi qu'aux aspects éducatifs travaillés dans notre institution. Cette enseignante a également mis en place, au sein de la classe dont elle a la charge, un programme quotidien, individualisé qui reprend les mêmes pictogrammes que les objectifs afin que l'élève sache ce qu'il est en train de faire. Une fois que l'objectif a pu être évalué et qu'il est atteint, l'élève colorie son objectif et voit ainsi sa progression. Mme Bottlang travaille avec des élèves de 4 à 7 ans présentant une déficience intellectuelle.

Il ne s'agit ici aucunement de vous décrire LA solution. C'en est une parmi d'autres qui permet de prendre le PER comme base tout en créant des projets pédagogique-éducatifs qui restent individualisés et qui tiennent compte des compétences et des rythmes d'apprentissage.

En ce qui concerne les enfants en situation de polyhandicap, au sein des écoles de la Fondation de Vernand, nous n'accueillons pas d'élèves avec ce type de difficultés. Cependant, nous avons des enfants avec lesquels nous travaillons ce que nous appelons: les pré requis. Le même type de projet pédagogique peut être produit.

Les élèves, les familles, la société en général et, par conséquent, les lois et conventions, nous poussent sans cesse à nous questionner, à nous adapter, à améliorer nos pratiques et ainsi à augmenter notre professionnalisme. L'implémentation de ce plan d'études romand est un processus qui prend du temps. Il est nécessaire de former nos collaborateurs, de leur laisser ce temps d'appropriation, mais avant tout, de partir de leurs pratiques, de les mettre en mots, en objectifs «PER compatibles» afin qu'ils ne se découragent pas face à l'ampleur de la tâche.

José Barroso, Séverine Biselx Smith

Der Lehrplan Westschweiz und die Sonderpädagogik Mögliche Anpassungen?

Abstract

Die Sonderschulung steht logischerweise unter dem Einfluss des Umfeldes. Seit einigen Jahren, insbesondere seit der Einführung des NFA (2008), muss in der Sonderschulung die medizinische Logik (mit Finanzierung durch die IV) durch eine systemische Sichtweise (mit dem Ziel der Inklusion) abgelöst werden. Nun stehen Beziehungen, Situationen, Interaktionen zwischen Behinderungsarten und Umfeld im Fokus und nicht mehr nur Ursachen, Defizite oder von der Norm abweichende Merkmale... Jetzt heisst es, gemeinsam daran zu arbeiten, dass unseren Schülerinnen und Schülern bessere Integrationsmöglichkeiten in die Gesellschaft allgemein geboten werden. Die Sonderschulung und die damit verbundene berufliche Identität braucht «neue» Legitimität und Anerkennung. Sonderschullehrpersonen, die den Blick nach aussen richten, die sich grundsätzlich als Teil der Pädagogik im Allgemeinen ansehen, die überzeugt sind, dass Kooperation für die Förderung von Integration/Inklusion prioritäre Notwendigkeit hat, sind nicht mehr die alleinigen Fachleute in Sachen heilpädagogische Diagnostik. Es kommt zu einer Erweiterung des Berufsprofils. Dieses muss diagnostische Mittel für Lernprozesse umfassen sowie didaktische, pädagogische, erzieherische und lehrtherapeutische Fähigkeiten sowie allfällige Anpassungen des Umfeldes¹.

Die Einführung des Westschweizer Lehrplans, PER, soll der Zusammenarbeit, der gegenseitigen Anerkennung und Evaluation förderlich sein, indem er u. a. die Möglichkeit zu einer gemeinsamen Sprache bietet. Der Lehrplan ermöglicht es auch, über die medizinische Diagnostik hinaus zu gehen. Das Kind wird neu als lernfähige(r) Schülerin, Schüler angesehen und nicht mehr als behinderte Person, auch wenn die Ziele und Mittel an seinen persönlichen Entwicklungsrhythmus angepasst werden. Somit werden Schülerinnen und Schüler ressourcenorientiert (unsere Arbeit besteht darin, diese Ressourcen zu wecken, ins Licht zu rücken, zu fördern und zu entwickeln) und nicht mehr defizitorientiert wahrgenommen. In der Fondation de Vernand wird es als eine Selbstverständlichkeit angesehen, dass unsere Schülerinnen und Schüler wie alle anderen Anspruch auf gezielte Förderung haben. Die individualisierten pädagogisch-erzieherischen Lernziele werden aufgrund der Kompetenzen und Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler definiert. Vorgängig war der Rahmen nicht so klar umrissen. Mit dem Inkrafttreten des neuen Gesetzes über die obligatorische Schule im Kanton Waadt wurden in dieser Hinsicht klare Rahmenbedingungen geschaffen. Das neue Gesetz verankert den Westschweizer Lehrplan PER als Referenz für die schulischen Zielsetzungen aller Schülerinnen und Schüler des Kantons.

Das auf den PER abgestützte Grundgerüst eines individuellen Förderplanes (Projet Pédagogique Individualisé) wurde in enger Zusammenarbeit zwischen der Fondation de Vernand und der Pri-

1 Dr. Alois Bürli, 2005, Heil-/Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens, Bern

marschule Morges Ost erstellt. Die Arbeit bezog sich auf die Fächer Mathematik und Französisch. Die im PER beschriebenen Mindestansprüche wurden beibehalten. Die Arbeit konzentrierte sich auf die Lernfortschritte. Unverändert blieben einzig die Ziele im direkten Zusammenhang mit den Mindestansprüchen, um eine Evaluation des individuellen Förderplanes zu ermöglichen. Wir haben es durch Piktogramme ergänzt, damit die Schülerinnen und Schüler vermehrt in die Lernzielsetzung einbezogen werden. Eine Sonderschullehrerin der Fondation de Vernand hat gewisse Piktogramme für die Fächer Französisch und Mathematik «umgestylt» und andere eingefügt, welche die Ziele des PER spezifizieren und beschreiben, damit sie auch von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung erfasst werden können. In einer elektronischen Datenbank hat sie ausserdem Piktogramme zusammengestellt, die mit allgemeinen Kompetenzen und den von unserer Institution festgelegten erzieherischen Aspekten übereinstimmen.

Durch die Schülerinnen und Schüler, Familien, die Gesellschaft im allgemeinen und folglich durch Gesetze und Abkommen werden wir ständig dazu aufgefordert zu hinterfragen, uns anzupassen, unsere Praxis zu verbessern und so unsere Fachlichkeit zu optimieren. Die Implementierung des Westschweizer Lehrplans ist ein zeitintensiver Prozess. Mitarbeitende müssen geschult werden und für das Integrieren neuer Kompetenzen über die nötige Zeit verfügen. Vor allen Dingen müssen wir jedoch von der Praxis ausgehen, sie in Worten und in «PER-kompatiblen» Zielen ausdrücken, damit sich Mitarbeitende angesichts der grossen Aufgabe, die ihnen bevorsteht, nicht entmutigen lassen.

Autorinnen und Autoren Auteurs

José Barroso

Directeur du secteur des Écoles d'enseignement spécialisé de la Fondation de Vernand
Bereichsleiter Sonderschulen der Fondation de Vernand

Walter Berger

Amtschef Amt für Volksschule Kanton Thurgau,
Präsident der Begleitgruppe Lehrplan 21
Chef du Service école publique du canton de Thurgovie, président du groupe d'accompagnement Lehrplan 21, plan d'étude de Suisse alémanique

Séverine Biselx Smith

Responsable pédagogique de la Fondation de Vernand
Leiterin Bildungsbereich bei der Fondation de Vernand

Bernard Gertsch

Heilpädagog, Schulleiter, Präsident Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz, VSLCH
Pédagogue spécialisé, directeur d'école, président de l'association suisse des directions d'écoles VSLCH

Prof. Dr. Christian Liesen

Leiter Forschungsschwerpunkt Systemische und institutionelle Fragen an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
Directeur du pôle de recherche Questions systémiques et institutionnelles à la Haute école intercantonale de pédagogie curative, Zurich

Dr. Reto Luder

Prof. ZFH für Sonderpädagogik Pädagogische Hochschule Zürich
Professeur de pédagogie spécialisée à la Haute école de pédagogie de Zurich

Olivier Maradan

Secrétaire général de la CIIP, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
Generalsekretär der CIIP, der interkantonalen Konferenz der Erziehungsdirektoren der Westschweiz und des Tessin

Impressum

Publikation Nr. 47
Umschlag Jenny Leibundgut
Layout Focus Grafik, Zürich
Redaktion Benjamin Shuler
Übersetzung Mikaela Viredaz

Integras, Fachverband Sozial- und
Sonderpädagogik
Bürglistrasse 11
8002 Zürich
T 044 201 15 00
integras@integras.ch
www.integras.ch