

Integration behindert Wie die Ressourcensteuerung die Integration beeinflusst

Tagung Sonderpädagogik 2014
Referate

L'intégration qui handicape Influence de la gestion des ressources sur l'intégration

Colloque de pédagogie spécialisée 2014
Conférences

Inhalt

Grussworte der Präsidenten Mots des présidents	3
Roland Reichenbach Im Schatten eines Ideals – Motive, Rhetorik und Fragen der Intergrationspädagogik	5
Dans l'ombre d'un idéal Pédagogie de l'intégration – motifs, rhétorique et interrogations. Un éclairage extérieur	16
Beatrice Kronenberg Steuerung und Diagnostik der Sonderpädagogik vor und nach Inkraftsetzung der NFA	17
Gestion et diagnostique	23
Alexandra Schubert Umsetzung SAV in den Kantonen am Beispiel AR und Ostschweiz	25
Mise en œuvre de la PES dans les cantons – exemple d'AR et Suisse orientale	31
Julia Rennekampff Finanzsteuerung in der Stadt Zürich: Ökonomische und pädagogische Sichtweise – Übereinstimmung oder Widerspruch?	32
Gestion des finances dans la Ville de Zurich: Point de vue économique et pédagogique – Convergence ou contradiction?	37
Jean-Daniel Nordmann Je suis normal mais je me soigne ...! Une réflexion sur la normalité et ses critères	39
Ich bin normal, aber ich entwickle mich ...! Eine Reflexion über Normalität	48
Autorinnen und Autoren Auteurs	51

Grussworte der Präsidenten

Mots des présidents

■ Es freut mich ganz besonders, dass die Tagung Sonderpädagogik «Integration behindert», die Integras gemeinsam mit den nationalen Verbänden der Schulleitenden der Regelschule VSLCH, aidep und CRoCTES konzipiert und durchgeführt hat, ein Erfolg war.

Auf der Ebene der Verbände ist damit ein Integrationsprojekt geglückt, auf das wir stolz sind. Vielleicht ist dieses gemeinsame Gestalten einer Fachtagung Ausdruck davon, dass wir beim Thema Integration in eine neue Phase getreten sind, in der es weniger darum geht, zu beweisen, was besser ist: Sonderschule oder Regelschule, Integration, Separation oder Inklusion. Vielmehr geht es darum, unabhängig von ideologischen Scheuklappen, zu erfahren, wie die verschiedenen Systeme voneinander lernen und profitieren und wie sie für die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler mit speziellem Bedarf eine angemessene Schulung garantieren können. Das gemeinsame und klare «Ja» zum Integrationsgedanken an Schulen ermöglicht es den Fachkräften, kritisch zu hinterfragen, welche strukturellen Gegebenheiten die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderschule im schulischen Alltag fördern oder eher behindern. Die Referate der Tagung Sonderpädagogik 2014 widerspiegeln diesen Geist.

Ich bedanke mich herzlich bei der vorbereitenden Fachgruppe und den Verantwortlichen der Verbände der Schulleitenden für die Konzeption dieser Tagung sowie bei den Mitarbeitenden der Geschäftsstelle Integras, für die Organisation.

Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser, wünsche ich eine spannende Lektüre mit interessanten Einsichten!

Karl Diethelm, Präsident von Integras

■ Pour la première fois de nos histoires, les trois associations d'inspecteurs et de directeurs d'écoles AIDEP, CRoCTES et VSLCH se sont réunies pour un séminaire commun, merci donc à Integras pour nous avoir donné cette première opportunité. Je tiens à dire ici tout le plaisir que j'ai eu à être associé au groupe de préparation.

Dès les premières rencontres nous nous sommes rendu compte de la nécessité d'organiser une rencontre autour d'un sujet qui nous préoccupe tous au sein de l'école publique, mais dont nous ne maîtrisons pas forcément toujours, ni tous les paramètres, ni tous les enjeux. Le handicap, l'intégration, l'inclusion, sont des thèmes qui obligent une réflexion toujours plus approfondie et à ce qu'on leur accorde plus de temps et d'importance, que ce soit au sein de nos conseils de direction comme au sein de chaque canton. Les différences cantonales sont grandes, tous les aspects liés aux conditions de l'intégration et de la pédagogie différenciée ne sont pas au même stade de développement partout: intégrés, ou en passe de l'être, dans une loi à certains endroits, ils ne le sont pas du tout à d'autres.

L'importance du sujet et la nécessité d'en faire un thème d'échanges est d'autant plus vrai qu'il est aussi du rôle d'une association de responsables scolaires d'oser remettre en question les voies traditionnelles d'organisation et de financement de notre école ordinaire et spécialisée tout en imaginant de nouveaux modèles. Cette rencontre de nos associations à un niveau confédéral est certainement une première, mais pas une dernière, c'est certain. C'est comme un nouveau pont dressé par dessus le roestigraben qui, au-delà du thème de l'intégration, doit aussi nous faire apprécier les approches et les sensibilités différentes composant notre Education nationale.

Michel Guyaz, Président de l'AIDEP

■ Es ist nicht das erste Mal, dass wir mit Integras eine Tagung organisieren, aber das erste Mal, dass wir dies mit unseren Schwesterorganisationen der welschen Schweiz zusammen machen konnten. Besonders freut uns, dass sich fast gleich viele Teilnehmende aus der Deutschschweiz wie aus der Romandie zusammengefunden haben.

Die Integrationsthematik ist eines der Schwerpunkte in der Arbeit des VSLCH. Der Titel der Tagung ist provokativ gesetzt. Doch auch wenn im Titel die Ressourcensteuerung, und wie diese die Integration beeinflusst, im Vordergrund steht, so lassen die einzelnen Programmbeiträge keinen Zweifel daran: Es geht dabei um Werte, Haltungen und das Ringen um den richtigen Weg als eine gemeinsame Aufgabe der Sonderschulen und Regelschulen. Der VSLCH stellt fest, dass die Regel- und Sonderschulen im Alltag immer stärker zusammenarbeiten und den Weg der Integration gemeinsam gehen. Dabei gilt es, achtsam zu sein. Die Rahmenbedingungen und damit auch die finanzielle Steuerung dürfen diese Entwicklung nicht behindern, sondern sollten sie fördern.

Bernard Gertsch, Präsident VSLCH

■ Ce séminaire s'inscrit dans le cadre d'une collaboration des associations des chefs d'établissement toujours plus intense au niveau national. En effet, nous entretenons un dialogue régulier et cela se concrétise dans des actions telle que la charte pour le développement durable, le soutien aux échanges linguistiques pour les élèves et les enseignants, et la santé des adultes de l'école, en allemand «betriebliche Gesundheitsförderung in Schulen».

Des représentants des comités de l'aidep, de VSLCH et de la CRoTCES se rencontrent trois fois par année et poursuivent le dialogue entre deux sur des projets ponctuels. Cette collaboration au niveau national permet d'augmenter la visibilité et la crédibilité du métier de chef d'établissement par exemple lors de nos séances avec la cdip ou la ciip.

Nos trois associations sont des partenaires écoutés et consultés au plan national dans l'intérêt de tous nos membres. Dans un avenir proche, en principe 2015, les deux associations romandes vont céder leur place, à une seule association qui regroupera, comme la VSLCH, dans un même organisme tous les chefs d'établissement latins de la scolarité obligatoire. Cette nouvelle association permettra de réunir nos forces et de continuer ainsi à relever le défi d'organiser des séminaires de grande qualité chaque année.

Je remercie toutes les personnes des quatre associations qui ont contribué à l'organisation de ce séminaire.

Christian Berdoz, Président CRoTCES

Roland Reichenbach

Im Schatten eines Ideals – Motive, Rhetorik und Fragen der Integrationspädagogik

Die folgenden Ausführungen widmen sich im ersten Teil den ethischen Grundlagen und vor allem Problemen, die zur Beurteilung pädagogisch relevanter Optionen von Bedeutung sind. Der zweite Teil diagnostiziert kritisch den zeitgenössischen «Geist» pädagogischer Schuldiskurse im Hinblick auf das Ideal der Gleichberechtigung von Ungleichem (insbesondere hinsichtlich des Sprachgebrauchs), während im dritten Teil auf Modelle der und Befunde zur Berücksichtigung heterogener Gruppen in der Schulklasse bzw. dem Schulsystem eingegangen wird. Der Beitrag versteht sich als elementare Problematik einschlägiger Fragen (bzw. impliziter Behauptungen) und nimmt nicht konkret Stellung zur Praxis optimaler Integrationsbemühungen.

1. Zwei unangenehme Prämissen¹

Prämisse 1: Ethik löst keine Probleme, sondern sie schafft Probleme.

Ethik ist sogar die Problemproduzentin par excellence.

Probleme zu haben ist menschlich, keine Probleme zu haben ist unmenschlich. Wer keine Probleme mit sich und der Welt hat, wird früher oder später selber zum Problem werden, meistens für die anderen. Ethikkommissionen sind Verbände der Ratlosigkeit – es gibt sie, weil die Probleme nicht einfach oder überhaupt nicht zu lösen sind. Sich die Ratlosigkeit anzueignen, ist manchmal die vordringliche Aufgabe. Wenn man nicht mehr weiss, was zu tun ist und was richtig und falsch ist, ist man meist auf dem richtigen Weg. Erst dann übernimmt man – auf personaler Ebene –

vielleicht so etwas wie Verantwortung. Nicht dass man im Einzelnen wüsste, worin sie besteht, aber man merkt, sie muss übernommen werden (vgl. Danner 1985; Kilchsperger 1985).

Ethik ist zwar auch eine Disziplin, aber primär eine Praxis. Praxis bedeutet: man tut es oder man tut es nicht. Alle wollen ihre Ethik. «Ethik» klingt besser, moderner und klinischer als «Moral». Sowohl das lateinische *mores* als auch das griechische *ethos* bedeuten Sitte. Ethos meint (daher) auch Lebensführung und Stil, die Art und Weise, wie man sich gibt, der gewohnte Ort, das heisst auch, der durch Übung und Repetition gefundene und selbstverständlich gewordene Ort. Ethische Praxis muss geübt werden. Kant spricht in der *Metaphysik der Sitten* sogar von «ethischer Gymnastik».

Modern kommt es zum Bruch zwischen Moral bzw. Ethik auf der einen Seite und Sitte auf der anderen Seite. Wir halten reine Konventionen (etwa Höflichkeitsformen) für weniger wichtig als z.B. das Tötungsverbot, Gerechtigkeit für wichtiger als Pünktlichkeit. Wir halten einen «guten» Menschen für besser und wichtiger als etwa ein «gutes» Messer. Doch dass wir beispielsweise Bilder, Theorien, Lieder und Bücher, Schusswaffen und mobile Telefone als «gut» bezeichnen und bewerten, also mit einem gleichen – moralischen – Wort wie wenn wir von «guten»

¹ Die Textpassagen zu diesem Teil sind grösstenteils Reichenbach (2013) entnommen.

Taten, «guten» Menschen und «guten» Anliegen sprechen, zeigt an, dass hier ursprünglich eine Einheit gewesen ist, die verloren gegangen ist. So haben es Sitte und Konvention heute schwer, sich neben Moral und Recht zu behaupten. Doch Sitte und Konvention sind im Normalbereich und Alltag die entscheidenden Grössen, nicht Moral oder Recht. Dennoch: Die meisten Probleme sind alltägliche Probleme, und die Ethik wird es heute auch hier nicht mehr richten, wenn denn nicht mehr klar ist – wenn auch vielleicht nur vermeintlich –, was der gewohnte Ort ist. Daher machen auch «gute» Menschen Vieles falsch. «Gute Menschen haben ein schlechtes Gewissen, schlechte Menschen haben kein schlechtes Gewissen», meinte Hannah Arendt etwas holzschnittartig (nun möchte ich nicht darüber sinnieren, was das Gewissen ist, sondern mit Sokrates bloss andeuten, dass es wahrscheinlich dieser Geselle ist, der einen erwartet, wenn man nach Hause kommt).

Es gibt keine Ethik ohne Nachdenklichkeit, Denken ist eine Praxis, keine Kompetenz. Denken hat auch wenig mit Intelligenz zu tun: man kann sehr intelligent sein, aber denkt doch nicht nach, man kann wenig intelligent sein und dennoch über sich und das Leben nachdenken. Doch warum denken, wenn es so wenig bringt? Ja, es bringt noch weniger als wenig, es zerstört vielmehr manches noch: Denken und Diskurse stören die Gedankenlosigkeit und sie zerstören die Gewissheiten. Zwar ist das Denken nach Hannah Arendt immer ein einsames Geschäft, denn beim «Denken ist man nicht dort, wo man wirklich ist; man ist nicht von Sinnesgegenständen umgeben, sondern von Vorstellungsbildern, die sonst niemand sehen kann» (1998, S.91). Jeder geistige Akt beruht vielmehr darauf, «dass sich der Geist», welcher «lautlos», aber niemals «stumm» ist, «etwas vergegenwärtigen kann, was den Sinnen nicht gegenwärtig ist» (S.81). In diesem Sinne ist aufhören zu denken ein «Verschwinden des Unsichtbaren» (S.92). Der Geist ist zwar unsichtbar, aber dennoch diskursiv, und er wird durch den

Diskurs geweckt. Die Gedankenlosigkeit entspricht fehlendem oder aber zur blossen Routine gewordenem Denken. Die nicht mehr reflektierte Denkgewohnheit. «Gedankenlosigkeit ist nicht Dummheit; sie findet sich auch bei hochintelligenten Menschen, und ihre Ursache ist nicht ein schlechtes Herz», doch: «wahrscheinlich kann umgekehrt Schlechtigkeit durch Gedankenlosigkeit entstehen» (Arendt 1998, S.23). «Die Gedankenlosigkeit», so Arendt an anderer Stelle, «ist freilich ein mächtiger Faktor im menschlichen Leben (...), nicht nur im Verhalten der vielen, sondern im Verhalten aller. Gerade die Dringlichkeit, die *ascholia*, der menschlichen Geschäfte verlangt vorläufige Urteile, das Sich-Stützen auf Sitten und Bräuche, also auf Vorurteile» (1998, S. 77).

Ethik löst keine Probleme, sondern schafft Probleme. Das Denken «schafft keine Werte; es sagt nicht ein für alle Mal, was «das Gute» sei; anerkannte Verhaltensregeln bestätigt es nicht, sondern es löst sie auf» (1998, S.190). Denken ist «notwendigerweise zerstörend, unterminierend auf alle verfestigten Kriterien, Werte, Massstäbe für Gut und Böse, kurz, auf die Sitten und Verhaltensregeln, die Gegenstand der Moral und Ethik sind» (S.174).

Und die berühmte Hebammenkunst des Sokrates, die – als *Mäeutik* – pädagogisch meist «sehr nett» interpretiert wird, wiewohl Sokrates eben nicht nur «Hebamme», sondern auch «Stechfliege» und «Zitterrochen» genannt wird, diese Hebammenkunst hilft nicht in erster Linie das Gute zu gebären, sondern vielmehr falsche Meinungen zu entbinden, es handelt sich um eine Ausräumkunst. Nicht das Gute wird geboren, sondern das Falsche entbunden, könnte man sagen. Das ist zumindest die *aporetische*, nicht aber *mäeutische* Seite des Sokrates (bzw. Platons). Sokrates, so Hannah Arendt «war «unfruchtbar» wie die griechischen Hebammen, die über das gebärfähige Alter hinaus waren» (1998, S.172). Doch die «ausräumende Seite des Denkens», die

Hebammenkunst eben, «die die Konsequenzen ungeprüfter Meinungen herausarbeitet und diese dadurch zerstört – Werte, Doktrinen, Theorien und sogar Überzeugungen» – ist «mittelbar politisch (...). Denn die Zerstörung wirkt befreiend auf ein anderes Vermögen, das Vermögen der Urteilskraft, das man mit einiger Berechtigung das politischste der geistigen Vermögen des Menschen nennen kann» (S.191).

Diskurse stören die Gedankenlosigkeit und die Gewissheit, so dass der «Wind des Denkens» zu wehen beginnt. Sehr schön paraphrasiert Arendt Sokrates mit den Worten: «wenn dich der Wind des Denkens, den ich jetzt in dir erwecken werde, aus dem Schlaf geweckt und völlig wach und lebendig gemacht hat, dann wirst du erkennen, dass du nichts in der Hand hast als Ratlosigkeit, und das Beste ist immer noch, sie zu unserer gemeinsamen Sache zu machen» (1998, S.174f.).²

Auf die Thematik dieser Tagung bezogen: Integration und Inklusion sind moralische und politische Überredungsvokabeln geworden. Integration ist sympathischer als Separation, wenigstens als Wort, als «sloganistischer» Term. Man kann für und gegen sie sein. Meine Meinung – deine Meinung. Fertig. Zwar handelt Ethik letztlich immer irgendwie davon, auf welcher Seite man steht, dennoch sollte man es sich nicht zu einfach machen. Ethisch denken, heisst, die Probleme sehen, die den Positionen zugrundeliegenden Anliegen und Befürchtungen ernst nehmen. Ethik heisst, es nicht besser wissen – und dies zu wissen. Ethik ist die Vermehrung des Nichtwissens, damit es kein Unwissen mehr ist. Der bloss Meinende ist ein Unwissender, der Nichtwissen-

2 Es ist, so Arendt mit Kant, allein «das Negative welches die eigentliche Aufklärung ausmacht». Aufklärung meint (...) Befreiung von Vorurteilen, von Autoritäten, meint einen reinigenden Vorgang» (1998, S.47), sie meint den Gang aus der «Höhle der Meinungen» (S.76). Ethik löst keine Probleme, sie hilft Ansichten zu verunsichern und stören, die der aufklärerischen Kritik nicht standhalten. Das ist alles, zwar nicht wenig, aber weniger als man sich wünschte.

de ein Wissender. Im Bereich der Sonderpädagogik sind die Diskurse stark moralisiert, mitunter polemisch, hier wird viel behauptet, gemeint, wenn auch gut gemeint. In der Praxis zeigt sich dann, wie «hohl» Phrasen sein können, die zuvor noch in missionarischem Geist vertreten worden sind.

Prämisse 2: Man kann sich in ethisch bedeutsamen Fragen nicht einigen.

Die Frage ist daher nicht, wie man zu ethischem Konsens kommt, sondern wie mit ethischem Dissens umgegangen und gelebt werden kann. Max Planck hat übertreibend formuliert: «Es gibt Dinge, über die wir uns einigen können, und wichtige Dinge», und im Bereich des Ethischen lässt sich mit Gutmann und Thompson sagen: «Moral disagreement is here to stay» (Gutmann & Thompson 1997, S.361). Da wir nicht mit Konsens rechnen können, stimmen wir am Schluss ab. Mit «Mehrheit statt Wahrheit» brachte es Hermann Lübke auf eine kurze und prägnante Formel. Demokratie ist jene Lebensform, die nicht mit Konsens rechnet. Sie ist die geschwätzigste Staatsform (Burkhardt), und mitreden können ist fundamental, aber auch nicht mitreden zu müssen, ist fundamental. Deshalb sind die Distanzierungsrechte gleichermassen bedeutsam wie die Partizipationsrechte, deshalb sind Konsenskompetenzen zwar sehr bedeutsam, aber am Ende nicht ausschlaggebend. Ausschlaggebend ist die Fähigkeit, mit Dissens zu leben. Das entspricht weniger einer Kompetenz als vielmehr einer Tugend, einer Bereitschaft, einer Aufgabe und einem Mühsal. Toleranz heisst daher nicht etwa, für Anderes und Andere «offen» zu sein, sondern vielmehr, Zustände und Verhaltensweisen zu erdulden, die man im Grunde ablehnt. Toleranz kann nicht ein- für allemal gelernt werden und dann hat man sie; sie entspricht in jeder einschlägigen Situation einer neuen Leistung, die schwer zu erbringen ist – darin liegt der grosse Unterschied zur Kompetenz! Das ist typisch insbesondere auch für die pädagogisch bedeutsamen Tugenden, etwa die so schwer zu erwerbende Geduld.

«Pourrons nous vivre ensemble? Egaux et différents» heisst ein Buch des französischen Soziologen Alain Touraine (1997), der am Schluss nur eine Ermöglichungsbedingung für das Leben unter Ungleichen und Gleichberechtigten kennt, die er – auch im Französischen – *Bildung* nennt. Am Schluss rekurrieren immer alle auf «la Bildung», «the German Bildung» oder etwas in der Art, während die Deutschen ihre Bildung lieber durch das Konzept der Kompetenz gerade vollständig ersetzt haben wollen.

Wenn gesagt wird, man müsse Verantwortung übernehmen, nicken alle mit dem Kopf, wenn man fragt, was Verantwortung ist und worin sie im konkreten Fall bestehe, kann man sich nicht einigen. Typischer Fall – der Konsens lautet: Verantwortung ist gefragt, der Dissens: wir wissen nicht, was zu tun ist. Nun, was hilft bei dieser allgemeinen Ratlosigkeit: vielleicht kollektive Deliberation, gemeinsame Erwägungspraxis, Beratungs- und Fragegemeinschaft. Das sind die Modi, möglichst kluge, möglichst situationsangemessene Lösungen zu finden, die zwar nie ideal sind, nie definitiv richtig: Phronesis als soziale Praxis. Wer beispielsweise hundertprozentig für die umfassende Inklusion oder ebenso dezidiert dagegen spricht, hat wohl die Situation und die relevanten Fragen nicht verstanden. Dass er meint, er wisse mit Gewissheit, zeigt mit Gewissheit, dass er nicht weiss.

Ethische Dilemmata sind nicht lösbar, oder sie sind keine Dilemmata. Ein Dilemma, das ethisch zu lösen ist, ist kein Dilemma. Der Mensch im moralischen Dilemma hat ein Problem, er wird es nicht lösen können, er wird sicher einen Fehler machen. Nur moralische Wesen stecken in dilemmatischen oder gar trilemmatischen Situationen – sie stecken deshalb in einer Zwickmühle, weil sie die dahinterliegenden und im Konkretefall widerstreitenden Werte, Wertungen oder Verpflichtungen als ihre eigenen schon lange verstanden haben, d.h. weil sie moralische Selbste sind. Sie haben ein Problem. Sie sind moralisch überfordert. Moral – wiewohl sie selber eine Kapitula-

tion vor hoher Komplexität darstellt (vgl. Eilingsfeld 1994) – überfordert immer wieder: zu viel Sollen, zu wenig Können, zu viel des Guten, zu wenig des Möglichen. Daher gilt die meta-ethische Regel, dass Sollen Können implizieren muss, man kann nicht mehr von uns verlangen, als wo zu wir fähig sind. Nur jeder für sich allein kann mehr von sich verlangen, als er kann, nur jeder für sich ist berechtigt, sich zu kritisieren, wenn er es der Welt und sich nicht recht machen kann.

Doch dauernd müssen und sollen wir mehr, als wir können. Das ist die normative Überdetermination der modernen Situation; der moderne Mensch sollte mehr tun und anders handeln, als er kann: er sollte z.B. politisch tätig sein, sich mehr Zeit für die Familie oder Partnerschaft nehmen, viel mehr Zeit, aber er sollte auch in seiner Karriere vorwärtskommen, etwas für seine ästhetische Bildung tun, auch mehr Zeitung lesen, überhaupt lesen, er sollte die sogenannten Sozialkontakte verstärkt pflegen und mehr Sport treiben, vor allem sollte er Prioritäten setzen können und wissen, was wichtig ist im Leben und was nicht so wichtig ist. Er steht unter Systemzwängen, überall muss er sich anpassen, er wird verändert, verändert selber aber nichts. Das ist normal.

Auf die Thematik dieser Tagung bezogen: Zwischen Systemanforderungen der Bildung und dem ethischen Anliegen, jedes Kind nach seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen zu fördern und unterstützen, gibt es Widersprüche. Die Schule ist unfair und sie wird unfair bleiben. Die Chancengleichheit gibt es nicht und wenn sie realisiert werden könnte, so wäre ihr Resultat dennoch ambivalent. Das Ideal der Gleichheit trifft auf eine unfaire Welt. Es ist aus der Empörung über die Erfahrungen mit der Ungleichheit der Menschen und der Ungerechtigkeit der Ressourcenverteilung entstanden. Ideale sind kontrafaktisch, menschliche Bemühungen, dieser Welt etwas entgegenzusetzen, sich mit ihrem Zustand nicht zufriedenzugeben, sie zu verändern. Dies ist der Impetus des jüdisch-christlichen Interventionismus: sich im Jammertal nicht gleichgültig zu

verhalten. Stoisch wäre, die Unveränderbarkeiten zu ertragen, buddhistisch, sich gegenüber dem Anliegen der Weltveränderung zu «vergleichgültigen». Auch in der säkularisierten Welt spielen – zum Beispiel in den Professionen – beide Motive eine Rolle. Die fehlenden oder geringen oder unsicheren Veränderungsmöglichkeiten sind zu ertragen. Die entsprechende Professionstugend heisst Gleichmut. Gleichmut ist nicht Gleichgültigkeit, aber Patienten sterben, Prozesse werden verloren, die Therapie schlägt nicht an, und die Systemveränderungen haben Nebenwirkungen, die zu neuen, grossen, manchmal noch grösseren Problemen führen.

In ethischen Belangen gibt es weder Souveränität noch Herrschaft. Das ist normal. Das weiss jeder, der nachdenkt und zuschaut und sich für die Welt interessiert. Die unterkomplexe Moralisierung der problematischen Entscheidungsmöglichkeiten in den pädagogischen und sonderpädagogischen Diskursen hilft nichts, sie ist nicht edel. Sondern ein Übel.

2. Der pädagogische «Geist» und die Schule

Man möchte meinen, die Schule sei eine pädagogische Institution, und man wüsste doch, was pädagogisch gefordert ist. In Wahrheit ist schon die Auffassung strittig, was die Schule ist, und noch strittiger, worin ihre Aufgabe und ihre Qualität bestehen.

These:

«Die Schule ist nur bedingt eine pädagogische Institution – sie wird von gesellschaftlichen Kräften geprägt, die dem pädagogischen Ethos teilweise widersprechen, ohne dass die Widersprüche aufgelöst werden könnten. Zum pädagogischen Sinn der Schule gehört u.a. die Förderung des Gemeinsinns und – noch fundamentaler – der Zivilität» (vgl. Reichenbach 2013).

Die Schule hat viele Funktionen und Aufgaben, die teilweise miteinander in Konflikt stehen. Diese Konflikte abzuleugnen, ist naiv. Zu dieser problematischen Vielfalt gehört, dass die Schule eine

- Eingliederungsanstalt (Sozialisationsinstanz)
 - Legitimationsanstalt (Instanz politischer Integration)
 - Bildungsanstalt (Personalisationsinstanz)
 - Ausbildungsanstalt (Qualifikationsinstanz)
 - Ausleseanstalt (Selektionsinstanz/soziale Reproduktionsinstanz)
 - Wirtschaftliche Anstalt (ökonomische Institution)
 - Verwaltungseinrichtung (administrative Institution)
 - Verselbständigte und selbständige Anstalt (autozentrische und autonome Institution)
 - Zwangsanstalt und eine
 - Aufbewahrungsanstalt
- darstellt.

Heute scheinen viele tatsächlich zu glauben, die Schule soll es richten. Sie soll die ausserschulischen Probleme lösen oder zumindest lösen helfen. Das ist verständlich. Doch die meisten gesellschaftlichen Probleme sind weder durch die Schule verursacht noch können sie von ihr gelöst werden. Diese ethische Überstrapazierung der Schule steht nicht immer im Dienste ihrer Verbesserung und sowieso nicht immer im Dienste der Förderung des einzelnen Kindes und Jugendlichen.

Noch nie sei Bildung so wichtig gewesen wie heute, heisst es gerne. Bildung scheint die Lösung für alle Probleme zu sein. Hast Du Probleme? Ich hab die Antwort: Bildung. Daher müssen alle und sollen alle so gut wie möglich von Bildung profitieren können. Alle! Keine Ausnahme! No child left behind! Dieses Pathos ist so grossartig wie simpel. Alle sind wir gleichberechtigt, und natürlich sind wir aber ungleich, aber Heterogenität ist zu bejahen. Die Sprache für die Benennung der Unterschiede zwischen den Menschen wird immer ärmer, peinlicher, man merkt, wir ertragen Ungleichheit nicht mehr, sie wird nicht mehr ab-

gedeckt und relativiert durch die Naturordnung, die göttliche Ordnung, die Sozialordnung. Alle haben ja nur ein Leben. Nur ein diesseitiges. Das Jenseits vermag uns nicht mehr zu trösten, die Ungerechtigkeit und Ungleichheit in der Welt ist nicht zu dulden. Ohne Herrgott oder Transzendenz ist es schwierig, im Käfig der Immanenz gerade darin Sinn finden zu können, dass wir ungleich sind.

Unterschiede sollen nicht sein, vor allem nicht in der vertikalen Dimension (oben-unten), sondern nur in der horizontalen Dimension. Soziale Macht ist suspekt, Andersartigkeit darf es nicht sein. Und so gibt es keine Unterbenen mehr, sondern nur noch Mitarbeiter, keine Patienten, sondern nur noch Klienten, keine Schüler, sondern Kunden. So entstehen die neuen Peinlichkeiten der politischen Korrektheit. Der Chef sagt zu den Mitarbeitern: «Das müssen wir gemeinsam tragen, da müssen wir gemeinsam Verantwortung übernehmen!» Die Mitarbeiter wissen, wenn's klappt, ist er «verantwortlich», wenn es schief geht, werden wir zur Verantwortung gezogen. Sie misstrauen diesem Jargon der Gemeinsamkeit. Sie kennen die Macht, die vertuscht wird mit der symmetrischen Kommunikation auf der Oberfläche der menschlichen Bezüge. Die Krankenschwester fragt: «Wie geht es uns heute?» Der Patient denkt: Uns? Aber er ist ja Klient, man bespricht mit ihm den Eingriff. Doch schauen wir ihn uns an: er sieht nicht gut aus! Er leidet und muss noch lernen, das Leiden zu ertragen, zu erdulden, denn er ist ein Patient. Jedenfalls sieht er nicht wie ein Klient aus. Leidende und Sterbende sind weder Kunden von Dienstleistungen noch Klienten von Professionellen!

Was ist mit einer Gesellschaft los, die eine solch deviante Sprache für fortschrittlich hält? Und die Schüler und Schülerinnen, diese «Kundinnen und Kunden»? Wenn sie denn etwas Bestimmtes unbedingt lernen müssen, dann heisst das mitunter «Pflichtangebot». Stellen Sie sich vor, sie stehen als Migroskunde vor einem Regal mit dem Schild: «Pflichtangebot!». Sie wissen: Wenn ich das

nicht kaufe, kann ich den Laden nie mehr verlassen. Was ist los mit uns, dass wir nur noch gemeinschaftlich, partnerschaftlich, sozial, kooperativ und gleichberechtigt miteinander umgehen sollen? Und eigenverantwortlich. Der Schüler sei für sein «eigenes» Lernen verantwortlich, das er möglichst selbstreguliert kontrolliere, zuvor hat er womöglich einen *learning contract* und einen *educational contract* unterschrieben. Und er muss sich natürlich an den Vertrag halten. Denn seit der Antike wissen wir: Verträge sind einzuhalten. Noble Idee des Kontraktualismus. Gedacht als politische Idee für die Einsicht in die Gleichheit als Massstab: *Contratsocial*/Gesellschaftsvertrag. Doch sehen wir uns dieses Kind und diesen Jugendlichen an: Sieht es oder er aus wie ein Vertragspartner? Kaum. Er sieht so aus, als ob er von uns erwartet, dass wir ihm etwas zeigen, nicht etwas «bieten», sondern das zeigen, was uns wichtig ist und nötig erscheint. So sieht er aus. Er muss nichts unterschreiben. Es sollte klar sein, was er zu lernen hat. Eigenständiges Lernen, selbständiges Lernen, selbstreguliertes Lernen und all diese Vokabeln: Sie zeigen, dass hier eine ältere Generation der jüngeren mitteilt: «Wir sind es dann nicht gewesen, wir haben dir die Möglichkeiten gegeben, du hast daraus nichts oder zu wenig gemacht!» Das ist die Verschiebung von Verantwortung, vertuscht und kaschiert im Kleid der Gleichheit und Gleichberechtigung. So, aber in anderen Worten, hat es Hannah Arendt in ihrem Beitrag zur *Krise in der Erziehung* schon 1958 vorausgeahnt.

Was ist los? Was beunruhigt den pädagogischen Geist, dass er so unsicher ist? Dass er nicht mehr weiss, was zu zeigen ist, sondern meint, das Kind oder der Jugendliche müsse es letztlich selber wissen? Basil Bernstein sprach von «pädagogischer Panik»: «Ich denke, was wir gerade erleben, ist eine pädagogische Panik, die die moralische Panik maskiert, eine tiefe Panik in unserer Gesellschaft, die nicht weiss, was ist und wohin es geht. Und das ist eine Periode der pädagogischen Panik. Und es ist das erste Mal, dass pädagogische Panik die moralische Panik maskiert bzw.

verschleiert» (Bernstein, Statement in einer Videokonferenz, zit. n. & übers. v. Sertl 2004, S. 26).

In dieser Situation ist es leicht, die Schule zu kritisieren. Einschlägige Kritik, etwa reformpädagogische, kritisch-emanzipative und antipädagogische Kritik, spielt eine gewisse Rolle, wesentlich mehr hingegen die «Laienkritik», die sehr viel populärer und bekannter ist (aus der «Politik», der «Medizin», der «Hirnforschung» und neuerdings auch der «Philosophie» (vgl. Reichenbach 2014).

Gemeinsam sind diesen Schulkritiken folgende fünf Punkte:

1. Die Schlichtheit, d.h. die Ignoranz gegenüber der Komplexität des Bildungssystems;
2. Der Reduktionismus, diese rein personalistische bzw. mikrosystemische Sicht (die Lehrperson, das Kind, das Hirn...);
3. Ein Romantizismus, d.h. etwa die Dichotomisierung von «Schule» und «Leben», von (sinnhaftem) kindlichem bzw. lebensweltlichem Lernen und (sinnfreiem) schulischen Lernen;
4. Der Fokus auf Verfügungswissen, es geht immer vorwiegend um Praxisrelevanz, Nützlichkeit, Kompetenzorientierung (der Feind: «träges», «unnützes» Wissen);
5. Der Mythos der intrinsischen Motivation, denn Lernen soll Spass machen, wie von alleine passieren.

Es gilt, die Vorteile und Nachteile des institutionalisierten Schulwesens moderner Gesellschaften in ihrer *Ambivalenz* zu erkennen. Zu den Vorteilen gehören:

1. Die Sicherung der Langfristigkeit, Systematik und Kumulativität des Lernens;
2. Das Reflexionsniveau (d.h. Schule «eröffnet einen primär reflexiven Zugang zu unterschiedlichen Lebensbereichen. Reflexivität und der Primat des Kognitiven sind wahrscheinlich ein der Schule inhärenter Schutz gegen Indoktrination» [Jürgen Baumert])
3. Der empirisch mittlerweile gut belegte Zusammenhang von Bildung und Demokratie.

Zu den Nachteilen gehören sicher:

1. Schulisches Lernen ist (meist) aus dem Alltagszusammenhang herausgelöst;
2. Die Herstellung von Motivation bzw. persönlicher Bedeutsamkeit ist unsicher.

Die Schule wird ambivalent bleiben, die populäre und wirksame Schulkritik weiterhin unterkomplex. Wer die Komplexität versteht, den wird der enge Fokus auf das Kind, das Hirn, die Begabung, die Motivation usw. usf. nicht mehr überzeugen.

3. Zum Heterogenitätsdiskurs

Thesen:

1. «Der Heterogenitäts-Diskurs ist Ausdruck des Gleichheitsideals, insbesondere in Form des Anerkennungstheorems»;
2. «Ohne die Inszenierung gerechter Behandlung/Beurteilung hätte das Bildungssystem hinsichtlich seiner Selektionsfunktion erhebliche Legitimationsprobleme»;
3. «Schulische Sozialisation heisst auch: ertragen, dass die Welt unfair ist»;
4. «Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit sind regulative Ideale – sie entspringen dem Reich der Hoffnungen und Wünsche, nicht jenem der Wirklichkeit. Ihr ethischer Sinn liegt darin, die Wirklichkeit schlecht aussehen zu lassen»;
5. «Das Thema Heterogenität scheint die Notwendigkeit und Möglichkeit eines individuell angemessenen (innerlich oder äusserlich) differenzierten Unterrichts zu implizieren – beide Annahmen, d.h. Notwendigkeit und Möglichkeit, sind kritisch zu hinterfragen»;
6. «Die Standardisierungstendenzen im Bereich der Bildung und der gleichzeitige Ruf nach Individualisierung sind weniger kompatibel als im bildungspolitischen Diskurs suggeriert wird».

Gleichheit ist ein Gerechtigkeitsideal. Moralische und politische Ideale haben meistens einen regulativen Charakter bzw. eine regulierende Wir-

kung: Wer sie anerkennt, handelt anders oder möchte anders handeln – oder möchte, dass anders gehandelt wird – als wer sie nicht anerkennt. Insofern lässt sich hinsichtlich der Gleichheit sagen, dass sie vor allen Dingen eine soziale Praxis darstellt. Genauer betrachtet ist sie eine Unterstellungsleistung, sei dieselbe kontrafaktisch herausgefordert oder nicht. In diesem Sinne ist Gleichheit nur zwischen Menschen existent, «die sich als vernünftige Wesen ansehen» (Rancière 2007, S. 108).

Gerechtigkeit betrifft Ausgleich von Interessen und Verteilung von Gütern und Chancen in der sozialen Gruppe. Sie kann als Norm (Intersubjektivität) wie auch – seit der griechischen Antike – als (personale) Tugend (und entsprechende Praxis) verstanden werden. Die zentrale Frage lautet: Verteilung nach Gleichheitskriterien, Bedürfnislagen oder Leistung?

Nun ist moderne Moral dem Ideal der symmetrischen Kommunikation verpflichtet. Es handelt sich um eine Unterstellung von gleichen Rechten und Pflichten. Dies ist in unseren Breitengraden weithin anerkannt: daher unterliegt nicht die Gleichbehandlung, sondern die Ungleichbehandlung einem Argumentations- und Rechtfertigungsdruck. Das wird im Diskurs der Integrationspädagogik besonders deutlich. Dennoch ist die Lage meist komplizierter; in welchem Verhältnis tatsächliche Ungleichheiten und (normative) Gleichheitspostulate zu sehen sind, kann nur strittig bleiben und ist jedenfalls keine wissenschaftliche Frage, sondern Gegenstand der ethischen und politischen Debatten (und manchmal Diskurse). Die Frage stellt sich, welche Ungleichheiten als (1) ungerecht zu betrachten sind, welche (2) sich ethisch nicht rechtfertigen lassen und welche (3) hinzunehmen, da nicht zu verändern sind. Die politische Gewährung «gleicher Chancen» (etwa einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen) ist im institutionellen und systemischen Kontext weniger eine moralisch-politische Utopie als vielmehr eine reale Legitimationsstrategie, um ungleiche Zielerreichung

als gesellschaftlich akzeptabel (und vielleicht auch notwendig) erscheinen zu lassen (vgl. Heid 1988).

Jedenfalls steht das Bildungssystem mit seiner gesellschaftlich notwendigen Funktion der Selektion nicht im Dienste der Gleichheit, sondern der Schaffung von ungleichen Zukunftschancen (vgl. Fend 1980): Am Ende der obligatorischen Schulzeit sollen nicht alle Abgängerinnen und Abgänger über die gleichen Berechtigungen zu höherer Bildung verfügen (wenngleich auch die Formel «Kein Abschluss ohne Anschluss» faktisch realisiert sein mag).

Die problematischen oder zu problematisierenden (Hintergrund-) Annahmen lauten:

1. Bildung führt zu Emanzipation
2. Zunehmende Gleichheit ist Fortschritt
3. Fortschritt ist ein primär pädagogisches Projekt

Das Vehikel zur Erreichung der zunehmenden Gerechtigkeit bzw. des Schwindens ungerechter Ungleichheit wird vorwiegend noch in der Bildung (und der damit verbundenen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten) gesehen, wobei es letztlich der Bildungsabschluss leisten soll. Die gesellschaftlich akzeptierte – und dennoch nie wirklich überzeugende – Gleichsetzung von Bildungsabschluss und Bildung ist eine zentrale Bedingung für die umfassende Pädagogisierung der Gesellschaft, in der sich Personen mit Abschlüssen grösseren Prestiges als «emanzipiert(er)» und «gebildeter» wähen können als die Personen, die sie in der Hierarchie des Bildungs- und Ausbildungssystems scheinbar hinter sich gelassen haben.

In dieser Debatte nimmt das Konzept der Kompetenz eine zentrale Stellung ein. Die Attraktivität des Kompetenzdiskurses für die Gerechtigkeitsdebatte erhellt Basil Bernstein in «Pedagogy, Symbolic Control and Identity» [Basil Bernstein 2000]) unter anderem an folgenden Punkten. Attraktiv in diesem Diskurs ist:

1. die «universelle Demokratie» im Kompetenzdenken: «All are inherently competent and all possess common procedures» (Bernstein 2000, S. 56);
2. das Bild des lernenden Subjekts als aktiven und kreativen Konstrukteur einer bedeutungsvollen Welt;
3. das Konzept der selbstregulierten Entwicklung (heute: des selbstregulierten Lernens): «Official socializers are suspect, for acquisition of these procedures is a tacit, invisible act not subject to public regulation» (ebd.); und
4. die begriffliche Engführung von Kompetenz und Emanzipation.

Ich möchte mit Rancière behaupten, dass Gleichheit *pädagogisch* letztlich nur im Sinne einer konkreten personalen *Praxis* überzeugen kann, während sie auf Systemebene eine Chimäre bleiben muss. «Das Problem ist nicht, Gelehrte zu erzeugen», schreibt Rancière, «es besteht darin, diejenigen dazu zu ermutigen, sich zu erheben, die sich niedrig an Intelligenz glauben, sie aus dem Sumpf zu ziehen, in dem sie verkommen; nicht dem Sumpf der Unwissenheit, sondern der Selbstverachtung, der Verachtung des vernünftigen Geschöpfes in sich» (Jacques Rancière 1987/2007, S. 119). Chancengerechtigkeit und sogar Chancengleichheit zu fordern, ist nicht deshalb naiv, weil deren Realisierung unwahrscheinlich oder sogar unmöglich ist, sondern weil die Konsequenzen der Realisierung dieser Ideale nicht ohne ethische Problematik sind! Das Ideal der Chancengleichheit hat allein die Funktion, individuell ungleiche Zukunftschancen zu legitimieren (Heid 1988). Dennoch ist es als regulatives Ideal in demokratischen Lebensverhältnissen nicht hintergebar. Darin zeigt sich – einmal mehr – die aporetische Struktur «moralischer Demokratie». Doch moderne Politik scheint sich der anti-tragischen Zuversicht verschreiben zu müssen oder wollen: die Dialektik des Ethischen hat darin keinen Platz. Konkret ist einer der Kristallisationspunkte, wie Kronig m. E. überzeugend zeigt, die Verlässlichkeit bzw. Güte der Notengebung betreffend

Leistungsbeurteilung (als zentrale Aufgabe des Bildungssystems). Sozialwissenschaftlich gut dokumentiert sind die massiven Verzerrungseffekte (vielleicht am gravierendsten: der Referenzgruppenfehler; vgl. Kronig 2007, Ingenkamp 1971). Da sich das Leistungsspektrum zwischen den Schulklassen und Bildungsarten wesentlich unterscheidet, so Kronig, verlieren die Noten «ausserhalb des Klassenzimmers ihre Zuverlässigkeit und ihre Gültigkeit» (Kronig 2009, S. 2). So kommt es, dass für «mehr als 80 Prozent der Real- und Sekundarschüler gilt, dass es irgendwo in der Deutschschweiz ein Jahrgänger gibt, der in der Schule etwa gleich gut ist, aber den anderen Schultyp besucht» (S. 4). Noten verlieren «ausserhalb des Klassenzimmers ihre Zuverlässigkeit und ihre Gültigkeit» (Kronig 2007). Und: «Im günstigeren Lernumfeld einer Sekundarklasse werden aber die grösseren Lernfortschritte gemacht. Vielleicht werden so aus zwei ursprünglich vergleichbar leistungsstarken Schülern künstlich ein besserer und ein schwächerer Schüler» (ebd.). Ungerechtfertigte oder auf mickriger Basis gefällte Selektionsentscheidungen «werden im Nachhinein immer wahrer»: Self-fulfilling prophecy (schon Rosenthal & Jacobson 1968). Pygmalion als Legitimationsstrategie. Das wissen insbesondere die bildungsaspirierten Eltern. Sie «wissen», dass Schule in Wirklichkeit eine Kampfarena ist. Die damit verbundene partikuläre Moral und Illoyalität (solcher meist «gebildeter» Eltern) gegenüber der Schule ist ein unterschätztes Problem für die demokratische Schule (u. a. mit negativen Auswirkungen auf die Anerkennung der Lehrperson und die Anerkennung der Institution als Ort der Kulturvermittlung).

Nun gibt es diverse Modelle des Unterrichts in heterogenen Schulklassen. Bekannt sind:

1. Individualisierung des Unterrichts
2. Lernziendifferenzierung
3. Kooperatives Lernen
4. Lernen am gemeinsamen Gegenstand
5. Öffnung des Unterrichts – erweiterte Lehr- und Lernformen (vgl. Eckhardt 2010, Schneuwly 2014)

Diese Unterrichtsmodelle haben – wie immer – Vor- und Nachteile:

Auch wenn man dem individualisierenden oder adaptiven Unterricht viel abgewinnen kann und muss, zeigt sich, dass herkömmlicher «Frontalunterricht» für leistungsschwächere (und/oder problembehaftete) Schüler/innen vorteilhaft sein kann. Die Schwierigkeiten sind vor allem methodischer Art: sie betreffen u.a. die Klarheit der Zielvorgaben und die Führung der Kinder.

Bei der Lernziendifferenzierung stellt sich die virulente Frage, wer über die konkreten Lernziele entscheidet. Es kommt zu Erwartungseffekten und die Gefahr der Stigmatisierung (Konstruktion von Differenz) durch Sonderbehandlung ist nicht zu unterschätzen. Es kommt weiter zur Hemmung von «zielgleichem Lernen».

Beim (sozial) kooperativen Lernen stellen sich Fragen der Gruppenzusammensetzung und der damit verbundenen Dominanz- und Submissivtendenzen, Effekten des «groupthink» und des impliziten Ausschlusses und Isolierung weniger «sozial attraktiver» Kinder.

Der sogenannte offene Unterricht (z.B. Projektunterricht) ist nur in nicht leistungsbezogenen Bereichen leicht besser als herkömmlicher Unterricht, in leistungsbezogenen Bereichen verhält es sich aber umgekehrt, wobei die Unterschiede ebenfalls gering bleiben. Schulleistungsschwache Schüler/innen müssen daher besonders beachtet werden.

Und ziemlich eindeutig ist auch, dass in erweiterten Lernformen mittelstarke und leistungsschwache Schüler/innen sehr häufig gar nicht profitieren (z.B. Niggli & Kersten 1999), und die leistungsstarken gleich bleiben.

Das Bild ist also keineswegs so eindeutig, wie es Befürworter und Gegner der besonderen Beachtung von Heterogenität in Schule und Unterricht hinsichtlich Leistungs- und Selbstwertvariablen vielleicht gerne sehen möchten.³

Schlussbemerkungen

Manche werden sich nun gefragt haben, was dieser Vortrag soll. Ist der Referent nun für oder gegen eine umfassende Inklusion möglichst aller Kinder und Jugendlichen in der Regelschule. Es ist klar geworden: ich weiss es nicht! Ich habe Zweifel, denn es gibt gute Argumente, Motive, Erfahrungen und Belege für beides, integrierende und separierte Formen der pädagogischen Förderung. Wenn es so ist, dann scheint es mir geboten, die Ambivalenz weiter zu studieren, Einzelfälle und -situationen zu unterscheiden, und pragmatisch nach den Möglichkeiten der Realisierung zu fragen. Bildungspolitik muss häufig im Entweder-oder-Modus funktionieren, Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich nicht nach bildungspolitischen Vorgaben, sondern nach pädagogischen Kriterien und Erfahrungen ein Urteil fällen. Wer in ambivalenten Situationen ohne jede Skepsis und ohne jeden Zweifel klare Entscheidungen meint treffen zu können, scheint mir – aus pädagogischer Perspektive – selber eher eine zweifelhafte Figur abzugeben. Solche Figuren fragen nicht und sie schauen nicht hin, sie meinen zu wissen, daher sind sie eher dogmatisch als kritisch zu bezeichnen, und sie sollten im Entscheidungsprozess, wenn es ginge, nicht zu grosses Gewicht erhalten, auch und gerade, weil sie das Gute so sehr wollen. Es scheint, dass in Situationen, in denen das Gute nicht mit Gewissheit erkannt werden kann, nur *kluge* Entscheidungen *gut* sein können. Wo die moralische Gewissheit der Komplexität der Welt nicht gerecht werden kann, ist es nötig, kluge Urteile zu

3 Die Dimensionen des Unterrichts in heterogenen Schulklassen, wie sie Eckhardt (2010) vorgeschlagen hat, helfen, die Spannungen und Entscheidungsprobleme zu verstehen. Zu diesen Dimensionen gehören: (1) Individuumsorientierung versus Gemeinschaftsorientierung, (2) Entwicklungsorientierung versus Sachorientierung und (3) Schülerorientierung / Schülerzentrierung / non-direktiver Unterricht versus Lehrpersonenorientierung / Lehrerzentrierung / direkter Unterricht (Eckhardt 2010, S. 145).

fällen und situationsangemessene Implementierungen kritisch zu prüfen.

Mit solchen Referaten kann man sich hinsichtlich ihrer Wirkung – nicht unbescheiden – höchstens das erhoffen, wofür die Amerikaner gerne sagen: «Still confused, but at a higher level».

Literatur

Arendt, H. (1998). Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen. München: Piper (Original 1971).

Bernstein, B. (2000). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Lanham a.o.: Rowman & Littlefield.

Danner, H. (1985). Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik. Athenäum: Forum Academicum.

Eckhardt, M. (2010), S. 145 / in H.-U. Grunder & A. Gut [Hrsg.], Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 133–150

Eilingsfeld, H. (1994). Ohnmacht der Moral. Kapitulation vor hoher Komplexität. In Mitteilungen der Gesellschaft für Verantwortung in der Wissenschaft e.V. (GVV). Sonderausgabe zum Kongress in Dortmund 24.–26. Juni 1994, S. 28–38.

Gutmann, A. & Thompson, D. (1997). Democracy and disagreement. Cambridge, Mass. & London: The Belknap Press of Harvard University Press.

Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1), 1–17.

Ingenkamp, K. (1971). Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim: Beltz.

Kilchsperger, H. (1985). Pädagogische Verantwortung. Bern: Haupt.

Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern: Haupt.

Kronig, W. (2009). Irrtümer der Selektion. Über die Tücken eines hierarchisch gestuften Bildungssystems. Fribourg, 2009

Niggli, A. & Kersten, B. (1999): Lehrerverhalten und Wochenplanunterricht. Wirkungen auf Mathematikleistungen und nicht-kognitive Merkmale von Lernenden. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 21 (3), 272–291.

Rancière, J. (2007). Der unwissende Lehrmeister. Wien: Passagen (frz. Orister: 1987).

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

Reichenbach, R. (2014). Schulkritik. Eine metaphorologische Betrachtung. Erscheint im 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Schneuwly, G. (2014). Differenzierungskonzepte sichtbar gemacht. Münster: Waxmann.

Sertl, M. (2004). A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. In Schulheft 116/2004 (Thema: Pädagogisierung). Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 17–29.

Touraine, A. (1997). Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents? Paris: Fayard.

Dans l'ombre d'un idéal Pédagogie de l'intégration – motifs, rhétorique et interrogations. Un éclairage extérieur

Résumé

La question de l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de performances scolaires dans le cadre de l'enseignement où de l'école ordinaire commence à avoir une certaine histoire. La question de savoir pourquoi l'école spéciale n'est plus censée être considérée comme le lieu approprié pour soutenir dans leur développement les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de performances se pose également aujourd'hui. Depuis les années 70, on tente d'obtenir des connaissances générales sur l'intégration de ces enfants dans l'enseignement où l'école ordinaire. En résumé, on peut affirmer au sujet de l'intégration sociale des enfants et adolescents que l'appartenance à une école spéciale a des effets discriminants et stigmatisants, que le stigmate négatif porte préjudice à l'intégration sociale des élèves au sein du groupe de camarades du même âge, et que les tentatives d'intégration ne parviennent pas vraiment à compenser ces effets stigmatisants (cf. Werning 2007).

Sur le plan du développement des capacités d'apprentissage et de performance, plusieurs études empiriques montrent que les performances scolaires des élèves ayant des difficultés à cet égard se développent plus favorablement en classe ordinaire qu'en classe spéciale et que les résultats scolaires des élèves peu performants s'épanouissent au maximum de façon égale dans l'école spéciale que dans l'école ordinaire (mais pas mieux). Cependant, la scolarisation intégrative ne compense guère les différences entre élèves capables d'apprendre et ceux ayant des

difficultés, et le succès de l'intégration sociale ne conduit pas à une baisse des besoins en matière de mesures de soutien en pédagogie spécialisée. Les effets compensatoires ne sont donc pas décisifs. Quant aux conséquences sur le plan émotionnel, on observe que le concept des aptitudes et l'image de soi se renforcent généralement dans un premier temps en cas de scolarisation spéciale; cela s'explique du point de vue de la théorie du groupe de référence. Or, cet allègement du poids émotionnel s'estompe ensuite à nouveau vers la fin de la scolarité, lorsque les élèves des écoles spéciales réalisent que leurs perspectives de réussite professionnelle et personnelle sont très faibles étant donné le type de scolarité qu'ils ont accomplie. C'est ainsi que l'intégration sociale et l'image de soi-même se détériorent à nouveau vers la fin de la scolarité (loc. cit.).

Il s'avère globalement que l'intégration doit se concevoir comme un projet essentiellement d'ordre moral et politique, c.-à-d. que la question de l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de performances scolaires dans le cadre de l'enseignement où de l'école ordinaire relève d'abord «simplement» d'une décision morale et politique: la base empirique où l'expérience de terrain n'impose d'opter ni pour l'une ni pour l'autre tendance.

L'exposé a pour but de mettre en lumière, à la différence des résultats empiriques, les dessous idéologiques – politiques et éthiques – ainsi que les problèmes auxquels toute démarche intégrative se voit confrontée!

Steuerung und Diagnostik der Sonderpädagogik vor und nach Inkraftsetzung der NFA

Steuerung heisst in der französischen Sprache «pilotage». Ein Pilot oder eine Pilotin steuert ein Flugzeug gezielt von Punkt A nach B. In einem zentralistisch geführten Land, Frankreich beispielsweise, bestimmt der Bildungsminister den Kurs der schulischen Sonderpädagogik. In der dezentral regierten Schweiz sind auf verschiedenen Niveaus gleichzeitig zahlreiche «Flugzeuge» unterwegs. In einem solch komplexen System ist die Steuerung als Kontinuum von bewusster bis nicht bewusster Einflussnahme auf den Kurs zu verstehen. Sich mit Steuerung zu beschäftigen, dient nicht zuletzt dem Zweck, das stetige Wachstum des sonderpädagogischen Angebots in etlichen Kantonen in den Griff zu kriegen. In welchem Bereich dazu angesetzt werden kann, soll im vorliegenden Artikel beschrieben werden.

1. Rechtliche Grundlagen zur Sonderpädagogik vor und nach Einführung der NFA

Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) ist ein nationales Gesetz, das alle Kantone verpflichtet, integrative Schulung, wenn sie dem Wohl des Kindes gereicht, zu organisieren. In diesem Sinn und Geist erfolgte auch die Abstimmung zum Neuen Finanzausgleich (NFA) auf Verfassungsebene im Jahr 2004.

Im Jahre 2008 traten der neue Finanzausgleich und die Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen in Kraft. Seit dem 1. Januar 2011 gilt er auch für den Bereich der Sonderpädagogik, bei dem vor dem NFA der Bund federführend war.

Die Kantone antworteten auf die Übernahme der Verantwortung mit dem Sonderpädagogik-Konkordat. Das wichtigste Instrument dazu ist das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV), das allen Kantonen zur Verfügung steht.

Der Auftrag zu integrativer Schulung im Behindertengleichstellungsgesetz und im Sonderpädagogik-Konkordat meint die gemeinsame Schulung von Kindern mit und ohne Behinderung und/oder besonderem Förderbedarf. Sonderschulung ist eine Alternative zu integrativer Schulung, die dann zum Tragen kommt, wenn die Bedingungen für eine gelingende Integration nicht gegeben sind.

Zurzeit haben wir es also mit NFA und schulischer Integration zu tun. Rechtserlasse, die umzusetzen jeder einzeln bereits eine grosse Herausforderung wäre, geschweige denn, beide zusammen!

2. Statistik der Sonderpädagogik

Betrachtet man in der Grafik 1 die Separationsquote in der Schweiz während den Jahren 2000 bis 2011, fällt auf, dass diese 2004 am höchsten war und seither sinkt, dies vor allem wegen der Schliessung von Kleinklassen, u. a. auch im Kanton Zürich, der später nochmals zur Sprache kommen wird.

Entwicklung der Sonderschul- und Sonderklassenquote in der Schweiz 2000–2011

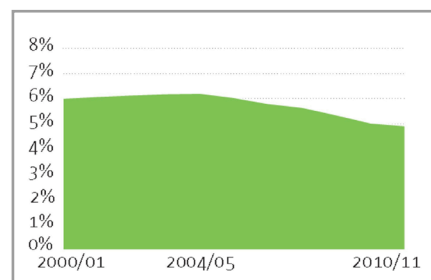
Wird die Separationsquote nach Sonderklassen und Sonderschulen differenziert, nimmt die Zahl der Lernenden in Sonderklassen ab, während die Anzahl der Lernenden in Sonderschulen steigt oder auf hohem Niveau bleibt, und zwar absolut und prozentual.

Der Kanton Zürich wurde für die Grafik 2 ausgewählt, weil er über entsprechende Angaben verfügt und diese publiziert. Auch die Zahlen anderer Kantone wären interessant und würden tendenziell meistens Übereinstimmungen, seltener Abweichungen ans Tageslicht bringen. Die Grafik verdeutlicht, dass die Zahl der Lernenden mit dem Status Sonderschulung insgesamt wächst, während die Zahl der Lernenden, die tatsächlich eine Sonderschule besuchen, auf einem hohem Wert stabil bleibt oder ganz leicht sinkt.

Eigentlich müsste die Zahl der Lernenden in Sonderschulen prozentual sinken, wenn im Gegenzug die Zahl der integriert geschulten Lernenden steigt. Daraus, dass dem in vielen Kantonen nicht so ist, lässt sich ableiten, dass integrative Schulung nicht als Alternative zur Sonderschulung, sondern im Sinne von Prävention vor der Einweisung in eine Sonderschule wahrgenommen wird. Integrative Schulung entspricht damit quasi einem neuen Angebot.

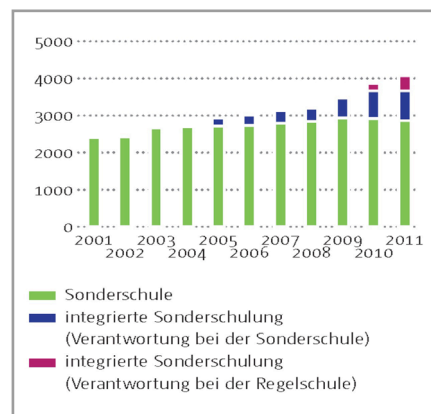
Warum spielt sich dies ab? Mit dem individuellen Status Sonderschulung können – unabhängig davon, ob ein Kind die Regelschule oder die Sonderschule besucht – mehr Ressourcen beansprucht werden. Wie geschieht dies? Aufschluss erhält man, indem man die wachsenden Bereiche in den Statistiken analysiert. Dies kann wiederum an einer Grafik aus dem Kanton Zürich gezeigt werden.

Grafik 1: Entwicklung der Separationsquote in der Schweiz 2000–2011



Quelle: Bildungsbericht Schweiz 2014, Grafik 30

Grafik 2: Entwicklung der Anzahl Lernender mit Status Sonderschulung im Kanton Zürich 2001–2011



Quelle: Bildungsbericht Schweiz 2014, Grafik 31, Daten: VSA Zürich

Die Zahlen der Lernenden mit Status Sonderschulung im Kanton Zürich (Grafik 3), aufgeschlüsselt nach Behinderungsart, liegen aus den Jahren 2000 bis 2009 vor. Am meisten steigen die Bereiche geistige Behinderung («Schulbildungsfähigkeit») und Verhaltensauffälligkeit. In mehreren anderen Kantonen ist dies ebenfalls zu beobachten. In einzelnen Kantonen nimmt auch der Bereich Sprachbehinderung stark zu.

Entwicklung der hochschwelligen Massnahmen für Lernende mit und ohne Schweizer Pass

Nach Nationalität, bzw. sortiert nach mit oder ohne Schweizer Pass, sind es – aufgrund eigener Berechnungen aus Kantonsdaten – prozentual am meisten ausländische Knaben, dann Schweizer Knaben, dann ausländische Mädchen, und schliesslich am wenigsten Schweizer Mädchen, denen hochschwellige sonderpädagogische Angebote zugewiesen werden.

Auf Kantonebene ergibt sich als Folge des NFA in vielen Fällen eine gute Analyse- und Steuerungsmöglichkeit. Im Kanton Zürich trifft dies wegen der ausgeprägten Gemeindeautonomie in Bildungsfragen bezüglich der Analyse aufgrund statistischer Daten zu, jedoch nicht bezüglich der Steuerung.

3. Steuerung des Systems Sonderpädagogik

Die Steuerung des Systems Sonderpädagogik (Grafik 4) erfolgt auf mehreren Ebenen mit unterschiedlichen Akteuren (Y-Achse), in einer bestimmten zeitlichen Abfolge (X-Achse) und aufgrund verschiedener Mechanismen.

Zu den Akteuren:

- Auf der individuellen Ebene agieren die Kinder und Jugendlichen, ihre Eltern, Kinderärzte, Lehrpersonen usw.
- Auf der professionellen Ebene fungieren einerseits die Abklärungsstellen, in der Regel schul-

psychologische Dienste und andererseits die Durchführungsstellen, d.h. Schulleitungen, Schulen oder Therapiestellen.

- Auf der Verwaltungsebene handelt es sich um kantonale (oder kommunale) Verantwortliche der Sonderpädagogik.
- Auf der politischen, strategischen Ebene wirken der Bund, die Kantone, die Gemeinden sowie zivilgesellschaftliche Organisationen wie Stiftungen und Verbände als Träger von Leistungserbringern.

Zur zeitlichen Abfolge:

Von der Vermutung, dass Kinder oder Jugendliche eine Massnahme brauchen, bis zum Abschluss der Massnahme werden folgende Schritte durchlaufen:

1. Vermutung eines Problems

Im Kopf der Lehrperson bzw. von Eltern festigt sich die Vermutung, dass ein Problem vorhanden ist. Zu diesem Zeitpunkt sind für die Problembewertung noch viele Lösungen möglich. Diese hängen von der Ausstattung der Schule, vom Berufsverständnis und von den Fertigkeiten, die die Lehrperson mitbringt, ab. Mit der Entscheidung für eine Abklärung setzt eine Eigendynamik ein und es verengen sich die Handlungsspielräume. Bezogen auf die Steuerung (im Sinne einer nicht-bewussten Einflussnahme auf das System Sonderpädagogik) kann die Bedeutung dieser Entscheidung nicht genug betont werden; diese wird im Unterschied zu Schritt 2 oft übersehen.

2. Abklärung

Die Abklärungsstelle ist die Fachinstanz, die Antrag stellt, wohin ein Kind kommt und was für Massnahmen es erhält. Die Wichtigkeit dieser Handlung im gesamtem Steuerungsgefüge ist offensichtlich und unumstritten.

3. Entscheidung

De facto ist hier der Handlungsspielraum für kantonale oder kommunale Sonderschulverantwortliche, im Einzelfall steuernd einzuwirken, eng. Hingegen kann auf dieser Ebene das Ausfüh-

rungsorgan der politischen Behörden die Rahmenbedingungen mitgestalten.

4. Durchführung durch Schulleitungen und sonderpädagogisches Personal in Regel- und Sonderschulen

Die Schulleitung ist für die schwierige Aufgabe der Verteilung der Ressourcen, die Lehr- und Fachpersonen sind für das Gelingen der Massnahmen verantwortlich.

5. Auswertung durch diverse Beteiligte

Am Ende schliesst sich der Kreislauf oder er mündet wiederum in Punkt 1 ein.

Zu den Steuerungsmechanismen: Angebot schafft Nachfrage

Die beiden Studien WASA und COMOF (unter <http://www.szh.ch/de/Suche/page34333.aspx>) zeigen, dass die Angebot-Nachfrage-Dynamik die entscheidende Rolle spielt, wie der Bereich Sonderpädagogik genutzt wird. Dazu ein Beispiel, das weiter oben bereits erwähnt wurde: Das Angebot der schulischen Integration im Sinne von Prävention vor der Einweisung in eine Sonderschule erzeugt die Nachfrage.

Die Behörden sind eigentlich für das sonderpädagogische Angebot verantwortlich, wobei auf eine schweizerische Eigenheit hingewiesen werden muss: Im Vergleich beispielsweise mit den nordeuropäischen Ländern ist das sonderpädagogische Angebot in der Schweiz sehr stark in den Händen privater Organisationen bzw. zivilgesellschaftlicher Körperschaften. Dies hat mit der Geschichte und mit der Logik der Invalidenversicherung (IV) zu tun. In den 1960er und 1970er Jahren wurden landauf, landab nun, da die Finanzierung durch die IV gesichert war, auf private Initiative hin (meist durch Elternvereinigungen) Behinderteneinrichtungen gegründet. Auch die kirchlichen und weltanschaulichen Institutionen, die vorher schon bestanden hatten, wurden von der IV übernommen. Für die IV, die selber keine Einrichtungen führte und als Versicherung funk-

tionierte, waren private Anbieter geeignete Partner. Die Kantone waren immer mehr oder weniger in das sonderpädagogische Geschehen mit einbezogen, hatten aber nicht die Hauptverantwortung. Heute liegt diese samt dem historischen Erbe bei den Kantonen. Die privaten Anbieter entlasten die öffentliche Hand durch Tausende von Stunden ehrenamtlicher Arbeit, erschweren aber die Steuerung des Systems. Denn: Es liegt in der Natur der Sache, dass Vorstandsmitglieder und Stiftungsräte der privaten Organisationen das Angebot der Leistungserbringer aus- und nicht abbauen wollen. Eine Reduktion des Angebots würde wohl nicht selten mit Misserfolg gleichgesetzt. Um dies zu verhindern, versucht man, das Angebot für Kinder mit leichteren oder anderen Behinderungen anzupassen. Kantonalen Einrichtungen fällt es auch nicht leicht, aber leichter, falls nötig, ein Angebot zu streichen, wie am Beispiel der Hörbehinderung im Kanton Waadt und Luzern gezeigt werden kann. Beide schlossen Klassen und Internatsabteilungen.

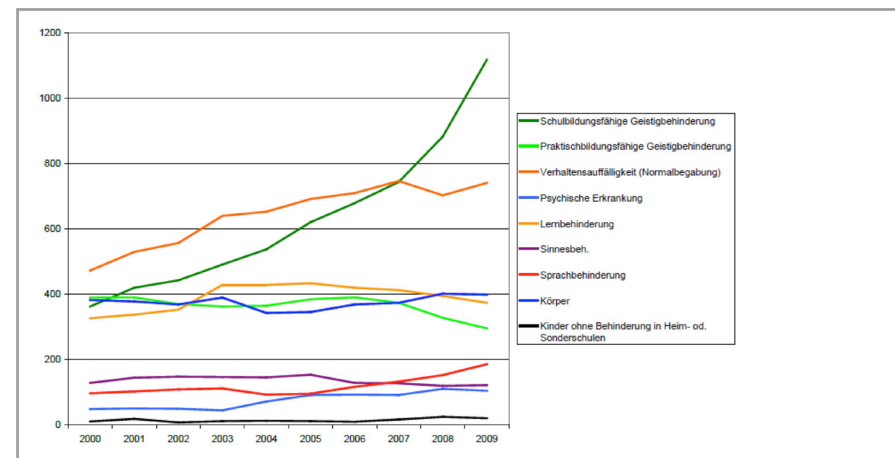
Finanzierungsmechanismen, Quoten und Pools

Es gibt Finanzierungsmechanismen, die das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots fördern oder hemmen. Wachstumsfördernd wirkt sich aus, wenn der Kanton die Kosten eines Angebots völlig übernimmt. Besser auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen abgestimmt scheinen beispielsweise je hälftige Finanzierungen von Kanton und Gemeinden. Zur Überwindung des Versicherungsdenkens eignen sich auch Quoten (z. B. der Besuch einer Sonderschule) oder Pools (z. B. der Stellenpool Schulischer Heilpädagoginnen und Heilpädagogen pro Schule).

Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals

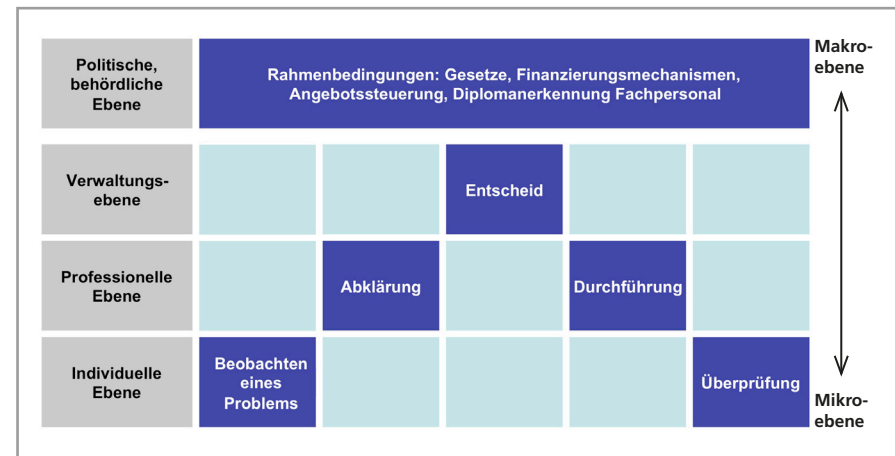
Langfristig beeinflussen lässt sich das sonderpädagogische System durch die Ausbildung und Weiterbildung des Fachpersonals und Information aller beteiligten Personen, unter anderem durch statistische Daten, mit denen Bewusstsein für

Grafik 3: Entwicklung der Behinderungsarten der Sonderschülerinnen und Sonderschüler im Kanton Zürich 2000–2009



Quelle: VSA Zürich

Grafik 4: Mehrebenenmodell der Steuerung des Systems Sonderpädagogik. Von der Mikro- zur Makroebene



Quelle: Judith Hollenweger: Projekt Measuring Health and Disability in Europe (MHADIE), adaptiert durch Autorin

bestimmte Abläufe, beispielsweise für die folgende Anmeldung zu einer Abklärung, geschaffen werden kann.

4. Abklärung und Diagnostik früher und heute: Schulpsychologie

Die Abklärungsstellen sind die Instanzen, die unter anderem auch Diagnosen stellen. Im gesamten Steuerungsgefüge spielen sie eine wichtige Rolle. Was können diese dazu beitragen, dass ein Ende des Wachstums der sonderpädagogischen Massnahmen absehbar wird?

- *Früher* waren Diagnosen Auslöser von Ressourcen und bestimmten das Schulprogramm dominosteinartig weitgehend mit. Einem Kind mit geistiger Behinderung wurde in der Regel Sonderschulung mit individuellem Lehrplan angeordnet.
- *In Zukunft* steht den Kantonen das SAV zur Verfügung. Nicht mehr die Diagnose, sondern die Ermittlung des besonderen Bildungsbedarfs durch die Abklärung steht im Zentrum des Geschehens, was bedeutet, dass zwei Kinder mit der gleichen Diagnose ganz unterschiedliche Bildungswege einschlagen können.
- *Aktuell* befinden wir uns in einer Übergangsphase, in der Diagnosen benutzt werden, um Bildungswege zu planen. Damit werden zwei Elemente verknüpft, die nicht a priori zueinander passen. Recht oft kommen dann folgende Mechanismen zum Spiel: Die Lehrperson ruft nach mehr Ressourcen. Die Schulpsychologie verschafft diese durch Feststellen der Sonderschulbedürftigkeit mittels der Diagnostik einer Behinderung. Es erstaunt nicht, dass gerade die «weichen», nicht objektiven Behinderungsformen zunehmen, wie beispielsweise kognitive Beeinträchtigungen, Sprachbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten. Die Nicht-Diskriminierung, Nicht-Stigmatisierung durch integrative Schulung entpuppt sich in diesem Zusammenhang als vordergründig. Die kollektive Zuteilung von Ressourcen wäre sowohl für die Lehrperson als auch für das

Kind oft die bessere Lösung als die individuelle Zuteilung mittels Diagnostik.

5. Fazit

Das Wachstum insbesondere der verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen ist nicht unbedingt mit der Erhöhung der Qualität von Bildung gleich zu setzen. Die Begrenzung des Wachstums in manchen Bereichen ist also unumgänglich. Dazu bedarf es der folgenden Elemente:

1. Kohärentes Steuerungssystem von der Mikro- bis zur Makroebene:
Gesetze, Finanzierungsmechanismen, Zuweisungs- und Durchführungsverfahren, Monitoring (u. a. aufgrund von Statistiken zu der Art der Schulung (integrativ oder separativ), der Behinderungsarten, der Nationalität usw.
2. Einsatz von Steuerungsmechanismen:
Angebotssteuerung, Quoten, Pools usw.
3. Sensibilisierung aller Beteiligten:
Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen-/Fachpersonen bezüglich Anmeldung und Unterstützung bei der Durchführung von Massnahmen sowie der Trägerschaften bezüglich der Entwicklung der Angebote.

Das ungebremsste Wachstum des sonderpädagogischen Angebots ist somit nicht das Resultat bewusster, sondern eher Ausdruck fehlender Gesamtsteuerung.

Beatrice Kronenberg

Gestion et diagnostique

Résumé

L'exposé aborde les trois thématiques suivantes:

1. Bases légales et explications concernant la statistique de la pédagogie spécialisée avant et après l'introduction de la RPT.

La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) est entrée en vigueur en 2008. Depuis le 1^{er} janvier 2011, elle s'applique également au domaine de la pédagogie spécialisée, dont la responsabilité incombait auparavant à la Confédération. Le Concordat sur la pédagogie spécialisée fut la réponse des cantons à l'obligation qui leur est faite d'assumer cette responsabilité. La procédure d'évaluation standardisée (PES) en est l'instrument central. Il est à disposition de tous les cantons. Le mandat législatif de la loi sur l'égalité des personnes handicapées et du Concordat sur la pédagogie spécialisée concernant l'enseignement intégratif vise à dispenser un enseignement collectif aux enfants avec et sans handicap et/ou ayant des besoins particuliers en soutien pédagogique. L'enseignement spécialisé est une alternative à l'enseignement intégratif qui entre en ligne de compte lorsque les conditions à une intégration réussie ne sont pas réunies. En se basant sur un nombre stable d'apprenants ayant des besoins particuliers en soutien pédagogique, le pourcentage des élèves scolarisés dans des écoles spéciales devrait baisser et le nombre d'élèves bénéficiant d'un enseignement intégré devrait augmenter. Or dans de nombreux cantons, on constate que le nombre d'élèves ayant besoin de mesures renforcées augmente aussi bien dans les écoles spéciales que dans les classes intégratives. L'en-

seignement intégratif à titre de prévention contre le placement en école spéciale est perçu comme une nouvelle offre.

2. Évaluation et diagnostic hier et aujourd'hui

Les services d'évaluation jouent un rôle important dans le système global de gestion. Quelle peut être leur contribution afin de mettre un terme, dans un avenir plus ou moins proche, à la multiplication des mesures de pédagogie spécialisée? Par le passé, le diagnostic déclenchait les ressources et co-déterminait dans une large mesure le programme scolaire. Un enfant ayant une déficience intellectuelle se voyait généralement orienter vers une école spécialisée. Aujourd'hui, les besoins pédagogiques particuliers sont placés au centre de l'évaluation; cela signifie que deux enfants ayant le même diagnostic peuvent entamer des parcours scolaires tout à fait différents. Depuis peu, les cantons disposent de la PES. Il s'agit d'expliquer sur quelle philosophie celle-ci se base et quels sont les chances et les risques de la procédure.

3. Gestion du système de la pédagogie spécialisée

Le but est d'illustrer la manière dont fonctionne le système de la pédagogie spécialisée et qui tire les ficelles, comment et quand. Le pilotage s'opère à divers niveaux, impliquant divers acteurs – enfants, jeunes, parents, enseignants, spécialistes des services d'évaluation, directions d'écoles, instances cantonales ou communales ayant un pouvoir décisionnel – et le niveau politique ainsi que les conseils de fondation et les comités des prestataires de services. Outre les acteurs mentionnés, d'autres éléments de gestion sont en jeu: il existe des mécanismes de financement qui favorisent ou brident l'ensei-

gnement intégratif. Les données statistiques peuvent favoriser la prise de conscience quant à certains processus. D'autre part, la dynamique de l'offre et de la demande détermine elle aussi de façon décisive la manière dont la pédagogie spécialisée est mise en œuvre. En conclusion, on peut affirmer que l'extension de l'offre de pédagogie spécialisée n'est pas le résultat d'une gestion consciente mais plutôt d'un manque de gestion.

Alexandra Schubert

Das Standardisierte Abklärungsverfahren als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen – Umsetzung in den Kantonen am Beispiel Appenzell Ausserrhoden

Ziel des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV) ist es, gute Bildungs- und Entwicklungschancen für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Die Bezeichnung des Verfahrens zeigt bereits auf, worauf es fokussiert:

Das «Standardisierte Abklärungsverfahren zur Ermittlung des individuellen Bedarfs» soll nicht einfach eine Überarbeitung der IV-Kriterienliste sein. Vielmehr wird der Paradigmenwechsel (weg vom Versicherungs-, hin zum Entwicklungs- und Bildungsparadigma) konsequent umgesetzt, indem der tatsächliche Bedarf für das Erreichen von angemessenen Entwicklungs- und Bildungszielen ins Zentrum rückt.

Der Anspruch der Auftraggeber und Entwickler des Instruments war es, im SAV die hinter Diagnosen und Kategorien versteckten Prämissen explizit und hinterfragbar zu machen. Die Erwartungen der Kantone – auch jene des Kantons Appenzell Ausserrhoden – an das Standardisierte Abklärungsverfahren zur Ermittlung des individuellen Bedarfs waren und sind hoch. Ich freue mich sehr, kurz aus der Praxis des Kantons zum Stellenwert der kategorialen Diagnostik im Abklärungs- und Zuweisungsverfahren zu Verstärkten Massnahmen berichten zu dürfen, und möchte es nicht verabsäumen, Prof. Dr. Peter Lienhard, Mitentwickler des SAV, für die Unterlagen, die er mir freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat, und Herrn RSchD Thomas Lustig, Leitung Bereich Schulen/Sachgebiet Förderschulen in der Regie-

rung der Oberpfalz (Bayern), für seine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit dem SAV im Dialog und seine Beiträge, zu danken.

Wir alle kennen die Vor- und Nachteile der Zuständigkeit der Schweizerischen Invalidenversicherung (IV) für den Sonderschulbereich vor Inkrafttreten der NFA. Die im Jahr 1960 geschaffene IV war eine grossartige Einrichtung mit weitreichender Wirkung: Spezialisierte Angebote für Kinder und Jugendliche mit Behinderung sowie Aus- und Weiterbildungsangebote wurden durch die IV unterstützt. Dadurch wurde im Fachgebiet der Sonderpädagogik eine breit aufgestellte Professionalisierung erreicht.

Mit den Jahren wurden jedoch auch gewissen Schattenseiten sichtbar: Die IV ist eine Versicherung – wenn eine gewisse Schädigung nachgewiesen wurde, kam die Versicherung kompensatorisch zum Zug, beispielsweise bei einem Hörverlust von über 30 dB auf dem schlechteren Ohr, einem IQ unter 75 oder einer Cerebralparese. Die Diagnostik vor NFA bestand aus dem Sammeln von Informationen und sodann dem Verdichten dieser Informationen zu einer «Diagnose», die einem IV-Kriterium entsprach. Daraus resultierte ein Massnahmenvorschlag; das Kind wurde einer Institution der Sonderschulung zugewiesen.

Das Sonderschulwesen hat sich entlang dieser IV-Kriterien ausgestaltet: Für jede «IV-Schädi-

gung» wurden spezifische Angebote eingerichtet, zumeist separativer Art. Auch bei der Symptomatik «Verhaltensauffälligkeit» versuchte die IV, eine körperbezogene Schädigung zu definieren: Konnte ein «Psychoorganisches Syndrom» diagnostisch nachgewiesen werden, löste die IV finanzielle Ressourcen aus. POS war ein versicherungstechnisch relevanter Begriff in der Schweiz. Die Anerkennung des Geburtsgebrechens POS unter Ziff. 404 der Geburtsgebrechenverordnung (GgV) gewährleistete die Finanzierung der notwendigen medizinischen und psychotherapeutischen Massnahmen bis zum vollendeten 20. Altersjahr. Die Kriterien waren klar umschrieben: normale Intelligenz, vor dem neunten Geburtstag mindestens eine Störung des Verhaltens (im Sinne krankhafter Beeinträchtigung des Gefühlslebens oder der Kontaktfähigkeit), des Antriebs (Hyper- oder Hypoaktivität), der Konzentrationsfähigkeit sowie der Merkfähigkeit, wobei diese Störungen/Symptome nicht gleichzeitig vorhanden sein mussten, sondern auch nacheinander auftreten konnten. Eine medizinische Behandlung (kinderpsychiatrische Behandlung des Kindes und seiner Familie, medikamentöse Therapie, Ergotherapie; nicht aber pädagogische Massnahmen wie Logopädie, Psychomotorik, integrative schulische Förderung) musste vor dem 9. Geburtstag des Kindes begonnen haben.

Was an dieser Situation besonders unbefriedigend war: Eine Schädigung sagt uns nicht, was der betreffende Mensch braucht, um sich seinen Möglichkeiten entsprechend entwickeln zu können. Aus versicherungstechnischen Gründen musste der versicherte «Schaden» in den Vordergrund gestellt werden – sonst flossen keine Gelder. Dies führte zu einer unheilvollen Linearität: «Geistig behindert ist, wer eine Sonderschule für geistig Behinderte besucht.» Wir alle wissen jedoch, dass eine Schädigung nur ein Merkmal unter sehr vielen ist, die für das Leben eines Menschen von Relevanz sind.

Im Unterschied zur Praxis vor Inkrafttreten der NFA soll nun im Abklärungs- und Zuweisungspro-

zess zu Verstärkten Massnahmen die Individualität des Kindes bzw. Jugendlichen berücksichtigt werden. Diagnosen fliessen in den umfassenden Abklärungsprozess als wichtiges Element innerhalb der verschiedenen Informationen, die im SAV systematisch erhoben werden, ein. Eine Diagnose alleine kann jedoch keinen Bedarf oder eine bestimmte Massnahme auslösen, wie dies vor NFA der Fall war. Dazu sind weitere Elemente des SAV notwendig. Das Interesse zielt nicht auf die Kategorisierung einer Krankheit oder Störung («Schädigung»), sondern auf deren Auswirkungen in Bezug auf Aktivitäten und Partizipation in und an den Entwicklungs- und Bildungsprozessen des Kindes bzw. Jugendlichen. Nicht die Bündelung der Schwierigkeiten des Kindes zu einer (ICD-) Diagnose sondern seine Möglichkeiten zur Teilhabe an Bildung und zur Erreichung der individuellen Bildungsziele – unabhängig davon, ob alle Submerkmale erfüllt sind, um diese oder jene Diagnose zu «erhalten» – sind entscheidend. Aus Gründen der Sicherung von Qualität und Professionalität bezüglich der kategorialen Diagnostik ist es wichtig, dass diese Einschätzungen durch Fachpersonen erfolgen, die über die notwendige Ausbildung und Erfahrung verfügen. So ist es beispielsweise unangebracht, dass eine «lediglich» pädagogisch ausgebildete Person ein Syndrom nach ICD 10 oder eine spezifische Körperfunktionsstörung wie beispielsweise eine Sehschwäche diagnostiziert.

Der Wechsel zum pädagogischen Paradigma bedeutet in Bezug auf die kategoriale Diagnostik somit explizit: Das Feststellen einer Schädigung führt nicht zwingend zu einer Massnahme. Und umgekehrt: Nicht in jedem Fall, in dem ein stark erhöhter Förderbedarf vorliegt, kann eine klare Diagnose gestellt werden. Es kann durchaus ein Bedarf an Verstärkten Massnahmen ohne spezifische Diagnose vorliegen. Das Schaffen einer neuen Kategorisierung zur Erleichterung der Steuerung ist fragwürdig.

Während zuvor – zumindest theoretisch, denn viele Schulpsychologische Dienste arbeiten seit

langem systemisch – eine Abklärung am Donnerstag um 11 Uhr stattfinden und am Nachmittag im Gespräch mit den Eltern entschieden werden konnte, dass eine Zuweisung zu einer Institution der Sonderschulung erfolgen werde, handelt es sich beim SAV um einen Abklärungsprozess, der nebst Schädigungen und Funktionseinschränkungen fördernde und hemmende Faktoren im familiären und schulischen Umfeld systematisch erhebt und in Beziehung zu individuell festgelegten Entwicklungs- und Bildungszielen setzt. Erst dadurch können besondere Massnahmen wirklich legitimiert werden – weil ohne diese Massnahmen die anvisierten, für diesen Menschen als relevant erachteten Ziele voraussichtlich nicht erreicht werden können.

Das SAV ist keine «Diagnostik-Maschinerie», die einen bestimmten Diagnose-Code ausspuckt, aus dem abgeleitet werden kann, welche Massnahmen ein Kind oder ein Jugendlicher braucht. Vielmehr werden mit dem SAV die relevanten Informationen zur Einschätzung des individuellen Bedarfs systematisch erarbeitet und nachvollziehbar dargelegt. Das Abklärungsverfahren standardisiert den Entscheidungsfindungsprozess für die Zuweisung zusätzlicher Ressourcen, indem es Vorgaben zu den zu verwendenden Informationen und zu deren Verarbeitung macht. In jedem diagnostischen Prozess werden ganz unterschiedliche Informationen erhoben. Es ist von zentraler Bedeutung, die Funktion dieser unterschiedlichen Informationstypen zu unterscheiden. Einige Informationen werden von einer einzelnen Fachperson erfasst und fliessen direkt ins Abklärungsverfahren ein. Dazu gehört wie erwähnt die kategoriale Diagnostik (z. B. «Down-Syndrom»). Diese Informationen werden als solche nicht in Frage gestellt. Sie lösen aber allein noch keine Massnahme aus. Andere Informationen beziehen sich auf die Bereiche der Aktivitäten und der Partizipation. Eine Aktivität ist beispielsweise die Lesefertigkeit. Hier macht es allenfalls Sinn, einen standardisierten Lesetest durchzuführen. Diese Testinformation muss aber zwingend ergänzt werden – beispielsweise durch

die Einschätzung der aktuellen Lehrperson, die Einschätzung der Eltern und/oder eine Beobachtung im schulischen Alltag. Die Einschätzung erfolgt hier durch die Kombination von Informationen aus verschiedenen Quellen.

Vor allem auf Seiten der Kantone wurde bei der Entwicklung des SAV gewünscht, eine zusammenfassende Einschätzung des individuellen Bedarfs zu erhalten. Diese erfolgt mit den folgenden Abstufungen:

- kein besonderer Bedarf
- der Bedarf kann mit den lokal zugeteilten Ressourcen abgedeckt werden (beispielsweise durch klassenbezogen zugeteilte Schulische Heilpädagogik oder pädagogisch-therapeutische Massnahmen im Rahmen eines lokalen Ressourcenkontingents)
- Verstärkte Massnahmen sind notwendig

Der Bedarf kann in unterschiedlichen Bereichen sehr unterschiedlich sein:

- Eine körperbehinderte Jugendliche hat allenfalls überhaupt keinen sonderpädagogischen Förderbedarf, jedoch einen sehr hohen Assistenzbedarf, um an den Bildungsprozessen der Regelschule teilhaben zu können.
- Ein elfjähriger Knabe, der in seiner frühen Kindheit massiv vernachlässigt wurde und auch aktuell in einem sehr belasteten familiären Umfeld lebt, hat allenfalls vor allem Bedarf an Betreuung (beispielsweise im Rahmen einer Heimsonderschule) und an psychotherapeutischer Unterstützung.
- Eine lernbehinderte und stark sehbehinderte achtjährige Schülerin, die in der Regelschule unterrichtet wird, benötigt eine erhöhte Unterstützung in Schulischer Heilpädagogik. Ihre Lehrpersonen werden durch eine Fachperson aus einem Kompetenzzentrum sehbehindertenspezifisch beraten.

Welche Entwicklungs- und Bildungsziele sollen für ein bestimmtes Kind angestrebt werden? Welches soll der Hauptförderort sein? Welche Massnahmen sind zur Erreichung der erwähnten

Ziele sinnvoll? Diese Fragen lassen sich nicht durch lineare Ableitungen einzelner Informationen (z. B. eines IQs) beantworten. Die Informationen müssen durch Austausch und gemeinsame Vereinbarung erarbeitet werden. Hier sind die Vorstellungen der Erziehungsberechtigten und des betroffenen Kindes resp. Jugendlichen verbindlich einzubeziehen.

Eine besondere Fördermassnahme wird wohl nie einzig deshalb durchgeführt, um allein eine Körperfunktion oder eine Aktivität zu verbessern. Es kann beispielsweise kein Ziel sein, dass ein Kind einfach «ein wenig geschickter wird mit seinen Händen». Es kann aber sehr wohl sein, dass seine Motorik speziell gefördert werden soll, damit es bestimmte Prozesse der Bildung, beispielsweise die Aktivität «Schreiben», erlangen kann.

Damit geht es nicht um blosser Aktivitätsverbesserung, sondern um das Ermöglichen der Teilhabe/der Partizipation an Bildungsprozessen. Es ist wichtig, dass die entsprechenden Entwicklungs- und Bildungsziele explizit gemacht werden. Jede Förderung soll auf ein Ziel hin erfolgen – sonst hat sie ein Legitimationsproblem. Wie kann nun die Partizipation eines Menschen beeinflusst werden? Wir können die Umweltfaktoren verändern – beispielsweise, indem wir einem Kind mit funktionalen Einschränkungen professionelle Unterstützung zukommen lassen.

Das SAV unterscheidet zwischen «Basisabklärung» und «Bedarfsabklärung». Die Basisabklärung ist eine systematische Erfassung des «Ist». Nach Abschluss der Basisabklärung könnte die Überzeugung aufkommen: «Nun haben wir alle relevanten Informationen systematisch gesammelt. Nun können wir formulieren, welche Massnahmen angezeigt sind.» Diese Überzeugung beinhaltet einen wesentlichen Denkfehler. Man kann in keinem Fall die Aussage wagen: «Dieses Kind hat diese bestimmten Einschränkungen, deshalb braucht es diese Schulung und diese Therapie.» Eine Verstärkte Massnahme kann nie selbstreflexiv legitimiert werden. Vielmehr muss eine

Zielvorstellung bestehen, im Sinne von: «Diese Entwicklungs- und Bildungsziele streben wir für dieses Kind an. Wenn wir nichts machen, wird es diese Ziele kaum erreichen können. Wenn wir ihm die Massnahme XY zugute kommen lassen, besteht eine reale Chance, dass es diese Ziele erreichen kann.»

Die Bildungs- und Entwicklungsziele lassen sich also nicht einfach von einzelnen Kriterien ableiten – auch nicht von einzelnen zusammengeführten Informationen. Vielmehr sind Austausch und eine gemeinsame Vereinbarung nötig. Die Erziehungsberechtigten sind zwingend einzubeziehen. Dieses Prinzip macht deutlich, dass die Erziehungsberechtigten nicht lediglich als «Informations-Lieferanten» oder als Empfänger von Entscheidungen mit Anhörungsrecht einbezogen werden sollen. Vielmehr sind ihre Erfahrungen mit ihrem Kind sowie ihre Vorstellungen und Wünsche, namentlich bezüglich der anzustrebenden Zielsetzungen und bezüglich des Fördersettings, systematisch und systemisch zu berücksichtigen. Dies gilt selbstverständlich in gleichem Masse auch für das betreffende Kind resp. die betreffende Jugendliche/den Jugendlichen selbst. Das Alter und allfällige Funktionseinschränkungen sind angemessen zu berücksichtigen.

Die Zielerreichung ist nach einem angemessenen Zeitraum zu überprüfen. Mit anderen Worten: Erst die erkannte Spanne zwischen dem «Ist» und dem «Soll» legitimiert letztlich die Verstärkten Massnahmen – und die damit verbundenen, teilweise erheblichen finanziellen Aufwendungen.

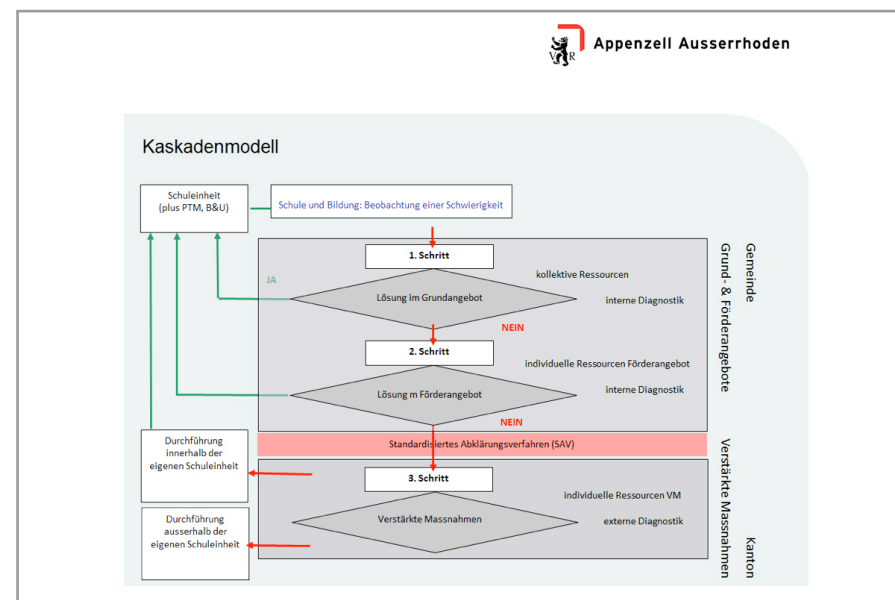
Der Kanton Appenzell Ausserrhoden ist dem Konkordat Sonderpädagogik beigetreten und setzt zur Abklärung der Anspruchsberechtigung Verstärkter Massnahmen das SAV ein. Das sonderpädagogische Angebot kann nie isoliert betrachtet werden. Folgerichtig hinterlegen die Kantone ihren sonderpädagogischen Konzepten das sogenannte Kaskadenmodell. Wenngleich jeder Kanton auf Basis seiner Gesetzgebung und Strategie die Schnittstellen, Abläufe und Zuständig-

keiten selbst festlegt, ist im Konkordat definiert, wodurch sich Verstärkte Massnahmen vom Grund- und Förderangebot abgrenzen. Es sind dies die hohe Intensität der Massnahme, ihre lange Dauer, ihr einschneidendes Eingreifen in die Entwicklung des Kindes resp. Jugendlichen und die erforderliche hohe Qualifikation der Durchführungsstelle der Massnahme.

In Kanton Appenzell Ausserrhoden sind für das Grund- und Förderangebot die Gemeinden zuständig, für Verstärkte Massnahmen ist der Kanton verantwortlich.

Über das Kaskadenmodell werden Rollen und Zuständigkeiten, Abläufe und damit verbunden selbstverständlich auch Finanzierungsmechanismen geregelt. Wer weist in sonderpädagogische Massnahmen zu? Welche Kostenfolge hat dies für wen? Wie können Finanzierungswege Anreiz für Integration bieten, ohne Kindern mit empfohlenem Hauptförderort Institution der Sonderschulung diesen Weg nahezu zu verschliessen?

Die Abklärungsstelle des Kantons Appenzell Ausserrhoden ist der Schulpsychologische Dienst (SPD). Der SPD arbeitet mit Diskrepanz-Beschreibungen, die das Verhältnis zwischen Fähigkeiten und Ressourcen in den Fokus nehmen und auf kausale Zuordnungen aufgrund determinierender Kategorien oder Diagnosen verzichten. Diagnosen, die für die Fragestellungen relevant erscheinen, werden einbezogen und ihre Ergebnisse deskriptiv abgefasst. In Appenzell Ausserrhoden weist der Kanton auf Antrag des ebenfalls kantonalisierten Schulpsychologischen Dienstes Verstärkte Massnahmen zu. Die Gemeinden wurden bisher bei separativen Massnahmen mit einem Pauschalbeitrag, in etwa in Höhe von 25 Prozent der Gesamtkosten, belastet. Bei Integrativer Schulung (IS) übernahm der Kanton sämtliche Kosten. Dies kann die Bereitschaft der Gemeinden zur integrativen Schulung fördern, gleichzeitig Druck dahingehend erzeugen, Lernende mit Unterstützung im Förderangebot zu IS-Lernenden zu machen.



Das SAV kann nicht alle Fragen lösen. Ein Verharren in alten Strukturen und Haltungen und das «Ausfüllen» des SAV verändert gar nichts. Die fachlich objektivierten Informationen aus dem SAV ermöglichen den Kantonen, entscheidungs- und steuerungsfähig zu handeln, wenn die politischen, strategischen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen geklärt sind.

Wenn nach einem politischen Bekenntnis die entsprechenden gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden können, auf strategischer Ebene der Paradigmenwechsel gewährleistet ist, kann das SAV im Sinne des Erfinders eingesetzt werden und die Kantone in ihrer Steuerung unterstützen.

Zusammenfassend:

Die Steuerungsebenen in den Kantonen können mit Hilfe des SAV sowohl fachliche Aussagen (Diagnostik) ableiten als auch über finanzielle Bedingungen und rechtlich mögliche wie auch tatsächlich vorhandene Möglichkeiten für die Schulung entscheiden. Die Kantone sind gefordert, in ihren sonderpädagogischen Konzepten ihre Strategie und Finanzierungsmechanismen zu klären, Standards zu definieren, die Angebotsplanung auszuarbeiten, Zuweisungsprozesse festzulegen, Kompetenzen und Handlungsspielraum der Akteure zu beschreiben und die nötigen gesetzlichen Rahmenbedingungen zu schaffen, um auf der Grundlage des SAV als strukturierendes Qualitätssicherungssystem das sonderpädagogische Angebot wirksam steuern zu können.

Beim Vollziehen des Paradigmenwechsels wird die Diagnostik im Sinne der Kategorisierung in Frage gestellt bzw. aufgelöst. Informationen zu Krankheiten und Schädigungen sind für die Feststellung des individuellen Bedarfs notwendig und nicht hinreichend. Wenn eine Diagnose gestellt werden kann, muss sie selbstverständlich ins SAV einfließen – beispielsweise ein Autismus nach Asperger, wohl diagnostiziert von einer

Fachperson aus dem Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die Diagnose ist ein wichtiges Element innerhalb der verschiedenen Informationen, die im SAV systematisch erhoben werden. Wichtig zu wissen ist jedoch, dass eine Diagnose alleine noch keinen Bedarf oder eine bestimmte Massnahme auslöst.

Aus den Erfahrungen des Kantons Appenzell Ausserrhodan werden Vorteile der Umsetzung des SAV bezüglich Qualitätssicherung und Steuerungsstrategien sichtbar. Das bisherige kategoriale diagnostische System wurde in Appenzell Ausserrhodan durch die konsequente Einführung des SAV um die mehrperspektivische Sichtweise von Kindern/Jugendlichen, Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen u. a. erweitert, was die Informationsqualität verbesserte (personale Ebene). Da die Informationen der Diagnostik in den Prozess der Entwicklung von Bildungszielen einfließen, können Entscheidungen für Massnahmen genauer getroffen und in der Folge effizienter erreicht werden (strukturelle Ebene). Der Einsatz des SAV mit all seinen Teilbereichen ermöglicht dem Kanton eine erfolgreiche und effiziente Umsetzung seiner sonderpädagogischen Konzeption (Steuerungs- und Strategieebene).

Alexandra Schubert

Mise en œuvre de la PES dans les cantons – l'exemple d'AR

Résumé

Les attentes des cantons à l'égard de la procédure d'évaluation standardisée visant à déterminer les besoins individuels ont toujours été considérables. D'une part, il s'agit, à la différence de la pratique avant l'entrée en vigueur de la RPT, de respecter l'individualité de l'enfant où de l'adolescent dans le processus d'évaluation et d'attribution de mesures renforcées de pédagogie spécialisée et, d'autre part, de garantir une catégorisation qui reste douteuse et qui est censée faciliter la gestion. Or, la démarche de celles et ceux ayant mandaté et développé l'instrument visait à expliciter et à pouvoir remettre en question les prémisses dissimulées derrière les diagnostics et catégories de la PES au lieu de dresser une nouvelle liste concernant le droit aux prestations.

La PES ne peut ni ne veut résoudre tous les problèmes. Elle offre une garantie de la qualité en assurant la structuration des processus et en rendant opérationnelles les conditions nécessaires aux processus décisionnels en matière de statut et d'attribution des ressources (gestion). La standardisation / le calibrage des descriptions est ainsi soutenu. La PES aide les instances gestionnaires des cantons aussi bien à formuler des affirmations matérielles (diagnostiques) qu'à décider de conditions financières et de possibilités d'enseignement conformes à la loi et réellement existantes.

Les cantons se voient confrontés à l'exigence de clarifier, dans leurs concepts de pédagogie spécialisée, la stratégie et les mécanismes de financement, de déterminer des standards, d'élaborer

une planification de l'offre, de définir les processus d'attribution, de décrire les compétences et la marge de manœuvre des acteurs ainsi que de créer le cadre légal nécessaire à la gestion efficace de l'offre de pédagogie spécialisée en s'appuyant sur la PES en tant que système de garantie de la qualité.

Lors de la concrétisation du changement de paradigme, le diagnostic en tant que catégorisation est remis en question où rendu caduque. Les informations concernant la présence de pathologies et d'atteintes à la santé sont nécessaires à la détermination des besoins individuels, mais insuffisantes.

Dans le canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures, c'est le service de psychologie scolaire qui effectue les évaluations. Celui-ci travaille au moyen de descriptions des différences axées sur le rapport entre capacités et ressources, en renonçant à des attributions causales à partir de catégories ou de diagnostics déterminants. Les diagnostics qui apparaissent pertinents pour les questions à poser sont pris en compte et leurs résultats font l'objet d'une description écrite.

Les informations matériellement objectivées durant la PES confèrent aux cantons la capacité de prendre des décisions et d'assumer la gestion une fois le cadre politique, stratégique, légal et financier clarifié, ce qui permet ainsi de limiter avec succès l'extension de l'offre de pédagogie spécialisée.

Finanzsteuerung in der Stadt Zürich: Ökonomische und pädagogische Sichtweise – Übereinstimmung oder Widerspruch?

Der Titel meines Referats bezieht sich auf die finanzielle Steuerung der Sonderpädagogik, speziell auch der Sonderschulung. Ökonomische und pädagogische Sicht, Übereinstimmung oder Widerspruch: In den 30 Minuten meines Referats werde ich versuchen, Sie vom ersten, also von der Übereinstimmung, zu überzeugen.

Steuerung allgemein, so auch finanzielle Steuerung, setzt eine Zielformulierung voraus. So stellt sich die Frage: Welches sind die Ziele von Steuerung im Feld «Schule», «Förderung», «Sonderpädagogik»?

Laut Bundesverfassung besteht ein «Anspruch auf eine den individuellen Fähigkeiten des Kindes und seiner Persönlichkeitsentwicklung entsprechende, unentgeltliche Grundschulausbildung, auch für Behinderte»¹. Nimmt man diesen Anspruch als allein gültige Leitlinie, führt das in der Tendenz zu einer Vielfalt verschiedener Angebote, einer steigenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die den Angeboten zugewiesen werden, und steigenden Kosten. In der Stadt Zürich bedeutet dies konkret: Es bestehen ungefähr 15 verschiedene Förderangebote (Diagramm 1), die Anzahl Schülerinnen und Schüler, die aufgrund geistiger Behinderung Sonderschulung erhalten, hat sich innerhalb von fünf Jahren mehr als verdoppelt (Diagramm 2) und die Gesamtkosten der schulischen Förderangebote haben sich innerhalb von sechs Jahren um 60% erhöht (Diagramm 3).

Zudem unterscheidet sich die Praxis der Zuweisung zur Sonderschulung zwischen den sieben Stadtzürcher Schulkreisen stark. Der Anteil von Sonderschulungen an der Gesamtzahl aller Schulungen im jeweiligen Schulkreis betrug im Schuljahr 2012/13 zwischen 3.1% und 5.2%.

Diese Effekte sind nicht erwünscht – angepeilte Ziele sind sie sicher nicht. Jedes Förderangebot führt zu Ansprechpersonen und Schnittstellen. Es sollten nicht zu viele Schülerinnen und Schüler die Diagnose «förderbedürftig» erhalten – was ist dann noch «normal»? Müssen die Kosten wirklich so stark ansteigen? Ist der Bedarf so rasch gestiegen, hat sich die Bevölkerung so schnell verändert?

Will man die obenerwähnten Effekte nicht, stellt sich die Frage: Was ist denn richtig? Wie viele Förderangebote braucht es? Wie viele Schülerinnen und Schüler sollen sonderpädagogische Massnahmen erhalten, wie viele dürfen Sonderschüler/-innen sein? Wie viel darf oder soll schulische Förderung kosten? Zuweisung und Kosten der Sonderschulung unterscheiden sich zwischen den Schulkreisen – welches ist das richtige Mass? So befinden wir uns in einer Situation, wo Steuerung gewünscht wird – mit schwer definierbarem Ziel.

In der Stadt Zürich hat sich in den letzten Jahren ein vorsichtiger Konsens entwickelt: Proportional zur Gesamtzahl der Schüler/-innen sollten die Anzahl zugewiesener Schüler/-innen und die

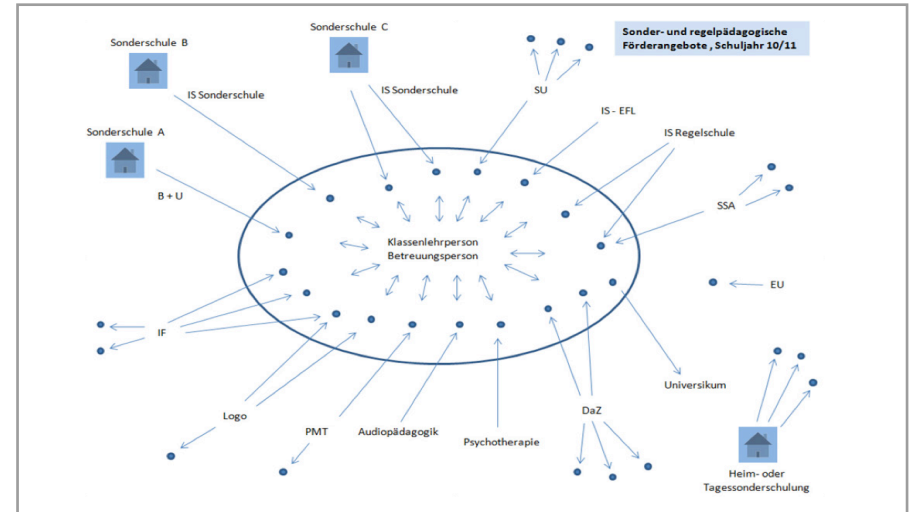


Diagramm 1: Sonder- und regelpädagogische Förderangebote in der Stadt Zürich, Schuljahr 2010/11

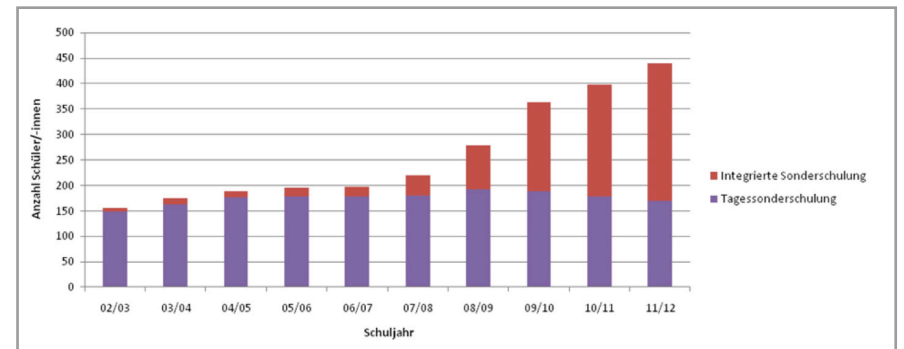


Diagramm 2: Schüler/-innenzahlen der Heilpädagogischen Schule der Stadt Zürich, Schuljahre 2002/03 bis 2011/12

1 Art. 19 BV, z. B. BGE 130 I 352, E 3.2

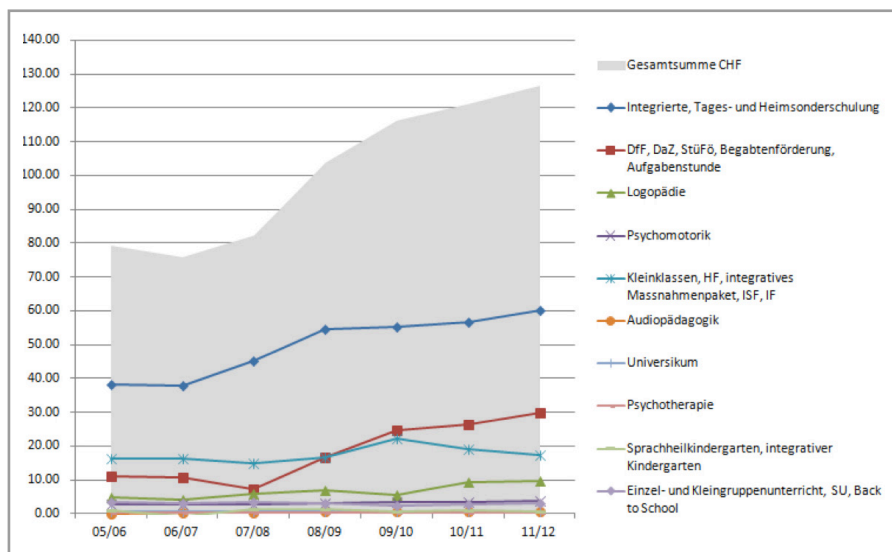


Diagramm 3: Kosten der sonderpädagogischen Angebote in der Stadt Zürich, Schuljahre 2005/06 bis 2011/12²

Kosten nicht weiter steigen. Hier treffen sich die pädagogische und die ökonomische Sicht. Die Frage ist nun, ob sie sich auch bei der Steuerung treffen können: Ist es möglich, durch ökonomische Steuerung die Schulen pädagogisch zu stärken? Ist es möglich, dass pädagogische Schulentwicklung gleichzeitig die Qualität erhöht und das Kostenwachstum bremst? Können pädagogische und ökonomische Steuerung in die gleiche Richtung zielen? Unsere Hypothese ist ja. Dazu drei Beispiele:

Beispiel 1: Wird das ökonomische Ziel «nicht mehr Kosten relativ zur Schüler/-innenzahl», gesetzt, führt das zu Überlegungen in der Praxis und zu Umsetzungsmöglichkeiten folgender Art:

- Beratung statt Personal: Anstelle zusätzlicher Förder-Lehrpersonen zur Unterstützung von Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf erfolgt eine Beratung der Klassenlehrperson, wo sinnvoll und möglich. Dies kostet weniger, erhöht die Anzahl von Ansprechpersonen an

der Klasse nicht, und erhöht mittelfristig die Kompetenzen der Klassenlehrperson. Dies wiederum kommt allen Schüler/-innen, während aller Schulstunden, zu Gute.

- Mehrere Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf pro Klasse: Bleiben alle Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf in ihrer angestammten Klasse und wird ihnen das jeweils benötigte Förderpersonal zugeteilt, kann es sein, dass z. B. in zwei Parallelklassen je 8 Lektionen IS stattfinden, für je ein Kind. Stattdessen können – wo sinnvoll und möglich – die Schüler/-innen in die gleiche Klasse platziert werden. Dort braucht es dann nur eine

² Kostenwachstum zum grösseren Teil aufgrund mehr geförderter Schüler/-innen und gestiegener allgemeiner Kosten, zum kleineren Teil aufgrund Kostenüberwälzungen von Bund und Kanton auf die Stadt.

Förder-Lehrperson mit ca. 8 Lektionen, denn ein schulischer Heilpädagoge/eine schulische Heilpädagogin (SHP) kann in der Regel mehr als ein Kind betreuen. Die eingesparten Lektionen können eingespart bleiben, oder anderen Schüler/-innen zu Gute kommen.

- IF-SS-ISR gleiche Person: Oft werden an derselben Klasse verschiedene Personen für die verschiedenen Formen integrativer Förderung angestellt. Stattdessen kann das gesamte Pensum einer einzigen SHP zugewiesen werden, entweder mit der gleichen Anzahl Stunden oder mit weniger, da Koordinationsaufwand entfällt. Dies stärkt die pädagogische Zusammenarbeit des Lehrpersonen-Teams, dies kommt der Förderung der Schüler/-innen zu Gute.
- Verschiedene Indikationen kombinieren: Dieselbe SHP ist zuständig für alle Schüler/-innen an der Klasse mit besonderem Förderbedarf – es werden nicht von verschiedenen Sonderschulen für verschiedene Indikationen verschiedene Personen entsandt. Eine SHP kann in der Regel unterschiedliche Schüler/-innen betreuen. Gegebenenfalls kann sie mit Beratung unterstützt werden zu Indikationen, die ihr noch nicht vertraut sind. Auch hier reduziert sich der Koordinationsaufwand auf allen Ebenen, frei werdende Ressourcen können eingesetzt werden wo Druck besteht.
- Koordination der Zuweisung, Triage: So wird ermöglicht, die oben beschriebenen Möglichkeiten zu nutzen, auch über die einzelne Klasse und Schule hinaus.
- Fachliche Vernetzung, Austausch: Auch dies ist eine Möglichkeit, der Aufforderung «nicht mehr Kosten» nachzukommen. Unter all den Fachpersonen an den Schulen einer Gemeinde ist ein grosses Fachwissen vorhanden. Anstelle eines Engagements von mehr spezialisierten Personen sind Strukturen zur fachlichen Vernetzung und zum Austausch eine Option. Sie machen vorhandenes Wissen einem grösseren Personenkreis zugänglich. Lehrpersonen lernen von einander, auch Regel-Lehrpersonen eignen sich sonderpädagogisches Fachwissen an und setzen es im Alltag ein.

Nun fällt auf dass alle diese Möglichkeiten, welche von Schulen eingesetzt werden können um Kosten nicht weiter ansteigen zu lassen, unmittelbar auch pädagogischen Zielen dienen: Weniger statt mehr Ansprechpersonen pro Klasse, stabile Förderteams, auch Regel-Lehrpersonen eignen sich sonderpädagogisches Grundwissen an.

Beispiel 2: Das ökonomische Ziel «nicht mehr Kosten relativ zur Schüler/-innenzahl» führt auch zu Überlegungen über die Verteilung der Ressourcen, innerhalb einzelner Schulen, in Schulkreisen und in der Stadt Zürich als Ganzes. Vergleiche finden statt, die Intensität der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Thema steigt, die Frage stellt sich nach der «fairen» Verteilung. Können und sollen Verteilschlüssel, z. B. nach Sozialindex oder andere Kriterien, bestimmt werden? Oder passt das fachlich nicht, sind andere Kriterien nötig und falls ja, welche? Wäre es sinnvoll, Ressourcen nicht (nur) gebunden an «Indikationen» zuzuweisen, sondern (auch) pauschal an Schulen, Klassen?

Auch hier: Durch die ökonomische Vorgabe werden zutiefst pädagogische Diskussionen ausgelöst. Diese kommen wiederum der pädagogischen Praxis und dem pädagogischen Ziel der Chancengerechtigkeit, der «fairen» Verteilung von Ressourcen, zu Gute.

Beispiel 3: Hier beginne ich mit einem pädagogischen Ziel, «Schüler/-innen sollen die notwendige Förderung erhalten». Wege zu diesem Ziel fokussieren darauf, ausweisen zu können wenn Bedarf besteht, auf Systematik und Einheitlichkeit der Diagnostik und Zuweisung:

- Definierte Zuweisungskriterien: So kann ausgewiesen werden, wenn Bedarf besteht. Gleichzeitig wird eine einheitliche Zuweisungspraxis unterstützt. Es wird Konsens darüber angestrebt, bei welcher Indikation und ab welchem Schweregrad Unterstützung erfolgt.
- Definierte Zuweisungswege, z. B. über das Schulische Standortgespräch, die Schulpsychologische Abklärung, das Standardisierte

Abklärungsverfahren (SAV). Sie sollen sicherstellen, dass allfälliger Förderbedarf verbindlich, breit abgestützt und fachlich fundiert ermittelt wird. Gemeinsam wird über Art und Menge notwendiger Förder-Ressourcen entschieden.

- Koordination, Triage: Auch Sie dienen der Vergleichbarkeit und damit dem Ziel, die Förderbedürftigkeit einheitlich zu definieren.
- Regelmässige Standortbestimmungen stellen sicher, dass die gesprochenen Massnahmen wirken. Es wird überprüft ob mehr, weniger oder anderes nötig ist.
- Einbezug der Eltern: Der Blickwinkel wird erweitert, zusätzliche Informationen und Unterstützungsmöglichkeiten kommen hinzu.
- Zweitmeinung: Wo sinnvoll, werden fachliche Zweitmeinungen eingeholt um die Frage nach allfälligem Förderbedarf, Art oder Menge desselben zu klären.

Diese Massnahmen dienen dazu, Förder-Ressourcen zuzuweisen wo sie benötigt werden. Gleichzeitig helfen sie zu erkennen, wo weniger oder keine Unterstützung nötig ist. So tragen sie dazu bei, dass nicht mehr Ressourcen eingesetzt werden als nötig und dass die vorhandenen Ressourcen den Schüler/-innen zukommen, die sie am meisten benötigen. Gleichzeitig sollte eine systematische und koordinierte Zuweisung dazu beitragen, dass sich der Ressourcenbedarf nicht plötzlich verändert, insbesondere erhöht. So gelangen wir auch in diesem Beispiel von Zielsetzungen und Massnahmen im einen Bereich – der Pädagogik – zur Erfüllung von Zielen im anderen Bereich – der Ökonomie.

Zusammenfassend führe ich eine Auswahl von Zielen auf, die als gemeinsam bezeichnet werden dürfen. Sie können im Wissen formuliert werden, dass sie entweder der Pädagogik oder der Ökonomie entstammen, dass ihre Umsetzung mittels pädagogischer oder ökonomischer Steuerung verfolgt werden kann, und dass dies auch dem jeweils anderen Bereich dienen wird:

- Schüler/-innen erhalten die notwendige Unterstützung (nicht zu viel, nicht zu wenig)
- Ressourcen werden fair verteilt
- Möglichst wenige Ansprechpersonen pro Klasse
- Kooperation, Koordination zwischen den Beteiligten an der Schule und im schulischen Umfeld
- Stärkung der Schulen in ihrem pädagogischen Handeln – damit in ihren Möglichkeiten zur Integration
- Kostenstabilisierung relativ zur Anzahl Schüler/-innen und Schüler

So hoffe ich, Ihr Interesse am Zusammenwirken zwischen ökonomischer und pädagogischer Steuerung geweckt zu haben und danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Julia Rennenkampff

Gestion des finances dans la Ville de Zurich Point de vue économique et pédagogique – Convergence ou contradiction?

Résumé

Gestion des finances, point de vue économique ou pédagogique: dans tous les cas, la gestion présuppose la détermination d'objectifs. Quels sont les objectifs de la gestion dans les domaines «école», «soutien pédagogique», «pédagogie spécialisée»?

La Constitution fédérale garantit «le droit de l'enfant, également de l'enfant handicapé, à un enseignement de base suffisant et gratuit adapté à ses capacités individuelles et au niveau de développement de sa personnalité»³. Si l'on considère ce droit comme la seule ligne directrice applicable, il en résulte une tendance à une multiplication d'offres différentes, à une augmentation du nombre d'élèves dirigés vers ces offres et à des coûts en hausse. Pour la Ville de Zurich, cela signifie concrètement qu'il existe près de 15 offres différentes de soutien pédagogique. Le nombre d'élèves bénéficiant d'un enseignement spécialisé en raison d'un handicap mental a plus que doublé en l'espace de cinq ans. Le coût global des offres scolaires de soutien pédagogique a subi une hausse de 60% en six ans⁴. En outre, les modalités selon lesquelles un enfant se voit attribuer des mesures d'enseignement spécialisé varient fortement selon les sept districts scolaires.

Les effets esquissés ci-dessus ne sont pas souhaitables – il ne s'agit certainement pas d'objectifs visés. Chaque offre de soutien pédagogique a ses interlocuteurs et ses interfaces. Il ne faudrait pas qu'un trop grand nombre d'élèves

soient diagnostiqués «ayant besoin de soutien pédagogique» – sinon qu'est-ce qui serait encore considéré comme «normal»? Les coûts doivent-ils vraiment augmenter aussi fortement? Les besoins ont-ils pris une telle ampleur, la population a-t-elle évolué aussi vite?

Si l'on ne veut pas des conséquences mentionnées ci-dessus, il se pose la question suivante: Qu'est-ce qui est approprié? De combien d'offres de soutien pédagogique a-t-on besoin? Quel est le nombre d'élèves autorisés à être scolarisés en école spéciale? Combien peut ou doit coûter le soutien scolaire? L'attribution et le coût de l'enseignement spécialisé varient en fonction des districts scolaires – quelle est la bonne mesure? Ainsi nous trouvons-nous dans une situation où un pilotage est souhaité – avec un objectif difficile à déterminer.

Dans la Ville de Zurich, un consensus prudent s'est fait jour: on vise à ce que le nombre d'élèves dirigés vers l'enseignement spécialisé ainsi que les coûts ne continuent pas d'augmenter proportionnellement au nombre total d'élèves. À ce sujet, les points de vue pédagogique et économique concordent. Se pose à présent la question de savoir si ces points de vue peuvent éga-

³ Art. 19 Cst., p. ex. ATF 130 I 352, consid. 3.2

⁴ Hausse des coûts liée, en majeure partie, au nombre plus important d'élèves bénéficiant de soutien pédagogique et à la hausse des coûts généraux et, pour une partie moindre, aux transferts des coûts de la Confédération et du canton vers la Ville.

lement se rejoindre au sujet de la gestion: Est-il possible de renforcer les écoles sur le plan pédagogique grâce à une gestion économique? Le développement pédagogique scolaire peut-il améliorer la qualité tout en freinant l'augmentation des coûts? La gestion pédagogique et la gestion économique peuvent-elles viser les mêmes objectifs? Selon notre hypothèse, oui. Nous recherchons des solutions, faisons des expériences et posons des questions complémentaires – un choix sera présenté dans le cadre du colloque.

Jean-Daniel Nordmann

Je suis normal mais je me soigne ...! Une réflexion sur la normalité et ses critères

Les mots.

Point de science qui ne se cristallise autour de quelques mots, familiers au spécialiste mais étranges parfois aux oreilles de qui n'est pas initié. Dans tous les domaines du savoir, on s'accorde sur quelques mots, comme les musiciens s'accordent sur le la du premier violon. La pédagogie spécialisée, elle aussi, se dit en ses mots propres. Reste que *les mots peuvent être des fenêtres ou des murs*, comme le relève Marshall Rosenberg. Les mots, nos mots de spécialistes, sont des fenêtres qui ouvrent sur la connaissance et les bonnes pratiques. Ils deviennent des murs lorsque l'usage les fige dans l'habitude et que leur son familier ne fait plus question.

Certes, l'habitude des mots est nécessaire. Comment communiquer sans la richesse de ces pépites de mots auxquels nous sommes si bien accoutumés que leur sens résonne de manière obvie, sans qu'il faille recourir sans cesse au dictionnaire ou à l'étymologie? Ils sont des pierres milliaires pour la pensée, des phares où se repérer dans la houle des débats et des défis.

Rien n'engendre l'habitude comme les mots. Martin Heidegger notait que «l'habituel possède en propre cet effrayant pouvoir ne nous déshabituer d'habiter dans l'essentiel, et souvent de façon si décisive qu'il ne nous laisse plus jamais parvenir à y habiter.» L'habitude des mots pourrait donc avoir cet «effrayant pouvoir» de nous barrer la route de l'essentiel... celle du sens.

Ne vaut-il pas la peine de s'arrêter un peu, le temps d'interroger nos habitudes de langage? «*Ecrire*, disait Christian Bobin, *c'est dessiner une porte sur un mur infranchissable, et puis l'ouvrir.*» Ouvrir la porte dans le mur infranchissable des mots sertis dans l'habitude, telle est la tâche de l'écrivain. C'est aussi la mission du philosophe ou du poète.

Deux mots dominent nos échanges. Ils figurent dans le nom-même de notre session, consacré au handicap et à l'intégration. Le handicap signale un écart par rapport à une norme et l'intégration, un processus permettant à celui que l'on n'aime pas qualifier d'anormal de rejoindre ce que l'habitude nous désigne comme normal.

Ils sont donc trois à être deux: prononcer «handicap» ou «intégration» éveille implicitement ce troisième larron qu'est la norme. Trois mots. Trois habitudes de mots dans lesquels il nous faut héberger ces hommes et ces femmes qu'à toute force nous voulons nommer comme les autres et que pourtant nous ne saurions servir sans leur offrir ces mots qui leur appartiennent en propre.

«Je voudrais parfois me réfugier avec tout ce qui vit en moi dans quelques mots, trouver pour tout un gîte dans quelques mots. Mais je n'ai pas encore trouvé les mots qui voudraient bien m'héberger. C'est bien cela. Je suis à la recherche d'un abri pour moi-même, et la maison qui me l'offrira, je devrai la bâtir moi-même pierre par pierre. Ainsi chacun se cherche-t-il une maison, un refuge. Et moi, je cherche toujours quelques mots.» (Ety Hillesum)

Les mots sont les fenêtres de la maison qui héberge ceux que nous nommons des handicapés. Ils sont aussi les murs de nos habitudes lorsque *l'habitude nous déshabitude d'habiter l'essentiel*.

1. Partout, la norme

Nous parlons d'école spécialisée, de pédagogie curative, d'enfant handicapé, mais aussi de talent spécifique, de surdouance... toutes ces expressions se comprennent comme un dévoiement par rapport à une norme. Le monde de l'enseignement a intégré cette réalité jusqu'à qualifier de «normales» les écoles où se forment les maîtres.

La norme demeure souvent implicite. C'est le piège – ou la chance – de l'habitude. La norme appartient à cette catégorie d'objets mal identifiés que l'habitude nous désigne comme allant de soi. Elle constitue pourtant cette boussole sur laquelle nous orientons notre route. Ne répond-elle pas aussi à cette exigence de clarté qui nous habite, distinguant les êtres qui s'y conforment de ceux qui, volontairement ou non, y dérogent. La norme aurait aussi le pouvoir de valider l'appartenance de chacun à une communauté puisque s'en écarter serait conjointement être qualifié d'anormal et s'en trouver marginalisé.

Etre anormal! L'adjectif résonne comme un diagnostic qui éveille la compassion et la sollicitude thérapeutique. Il signifie pourtant exactement la même chose que la qualification de «hors-norme» à laquelle on rattache spontanément l'excès d'un talent. L'habitude des mots... une fois de plus. Reste qu'anormal ou hors-norme, on suscite la défiance. Brassens le chantait déjà: «Non les braves gens n'aiment pas que l'on suive une autre route qu'eux.»

Nul besoin de long discours pour s'aviser de la souffrance du handicapé: la privation est une douleur. Mais pourquoi cette douleur s'augmente-t-elle de la conscience d'être différent?

Comme s'il ne suffisait pas au malheur de n'y rien voir ou de mal entendre! Pourquoi se charger encore du tourment de n'être pas comme les autres? C'est que la norme rassure... et il est bon d'être ainsi rassuré! Ainsi chacun se veut-il reconnaître dans la normalité. Mais il y a, difficile à discerner, comme une limite de prégnance de la norme. Nous sentons cette frontière: lorsque la norme devient par trop envahissante, nous voici enfermés, jaugés et jugés. Quelque chose en nous se rebelle contre cette prison et ce quelque chose, nous l'appellerons la personne, que tout à l'heure nous distinguerons de l'individu.

2. Différentes sortes de normes

Certaines normes ont partie liée avec la nature, structurée par un ordre inné qui parfois se mettrait en contradiction avec lui-même ou se verrait contesté par des forces hostiles. L'aveugle, le muet, le paralysé se trouve confronté à la privation d'un bienfait de la nature. Le handicap mental relève lui aussi de ce constat que la nature procède généralement de manière plus généreuse et équilibrée. Et lorsque c'est un accident qui détruit ou limite une faculté, on se sent touché dans son humanité: une plénitude à laquelle on n'aurait plus accès. Première norme donc: la nature, c'est-à-dire un certain ordre des choses tel qu'il se manifeste spontanément à l'expérience. Le handicap apparaît ici comme un désordre naturel.

Remarquons au passage l'étrange destin des mots: Le terme «handicap» désigne à l'origine une exigence supplémentaire que l'on impose à qui bénéficie d'un avantage naturel, de manière à rétablir une certaine égalité. *Hand in cap*: à l'occasion d'un troc, on mettait dans un chapeau la somme équilibrant l'excès de valeur d'un des deux termes de l'échange. Aujourd'hui, on parle toujours du handicap dont on charge un cheval en début de course. L'élève «surdoué» à qui l'on impose des exigences supplémentaires peut être dit... handicapé, dans le sens

originel du terme! Le mot a donc subi une spectaculaire inversion, en ne désignant plus une forme de reconnaissance d'un bienfait de la nature mais, au contraire, une atteinte à la nature des choses. On n'interroge jamais assez l'habitude des mots.

D'autres normes relèvent de la culture. Elles constituent des jalons pour l'intelligence, des références obligées que transmet ou devrait transmettre l'école: une histoire, une littérature, des œuvres arts, des connaissances scientifiques, tout un passé sur le terreau duquel nous constituons notre identité. La norme est ici ce terreau culturel. L'orthographe et la grammaire en constituent des illustrations remarquables car ce sont elles qui permettent d'écrire et de dire les mots de la culture. Nous avons besoin de nous référer à ces normes de la connaissance, ce qui ne signifie pas autre chose qu'il y a un passé qui fait norme. Privés de ces références au passé, nous voici culturellement handicapés.

Relevons ici l'importance de considérer le passé culturel comme une norme. L'objectif de l'école n'est rien d'autre que d'offrir aux élèves de s'approprier ces normes et de découvrir le sens qu'elle revêtent pour chacun d'eux. Non pas transmettre dans le sens d'un psittacisme de la répétition ou du rabâchage! Antoine de La Ganderie définissait ainsi la mission du professeur: «Le maître doit transmettre à l'élève des structures de sens, devant lui abandonner le soin de découvrir par lui-même le sens de ces structures.» Lui abandonner ce soin, certes, mais aussi le renseigner sur les moyens qu'il peut mettre en œuvre pour y parvenir. Voilà ce qui définit la pédagogie. Dans ce sens, l'école ne doit pas être «ouverte», comme on l'annonce sans cesse... c'est ainsi qu'on s'expose aux courants d'air. Bien au contraire, elle doit être «fermée», presque «sanctuarisée» afin de favoriser ce travail intérieur qu'est la saisie et la constitution du sens. Et cela suffit largement à occuper les longues années de scolarité sans assigner aux maîtres d'autres objectifs, comme «l'intégration sociale»...

Les normes coutumières sont liées à la culture mais n'en constituent que des manifestations contingentes. On se salue, on se serre la main: «Cela se fait», admet-on généralement. C'est la norme, du moins dans nos contrées. D'autres connaissances des pratiques différentes, parfois étonnantes à nos yeux. La norme coutumière est arbitraire mais n'en demeure pas moins nécessaire et surtout utile. Qui trop y déroge devient un marginal, un «handicapé social».

On peut enfin repérer des normes légales ou positives. On convient, par pur arbitraire, de rouler à droite et à cinquante kilomètres à l'heure dans les localités. Le norme ne vaut pas ici «absolument» mais par le fait que tous – ou presque – la respectent. Cette norme légale s'enracine moins profondément dans notre humanité que celles relevant de la nature, de la culture ou de la coutume. On ne dit jamais: «Hélas, il faut bien voir, ou il faut bien marcher!» Et puis, je ne saurais écrire ce texte sans m'en référer aux usages grammaticaux, qui sont des normes culturelles. Par ailleurs, on serait mal avisé de geindre: «Il faut bien, hélas, se serrer la main!». Les coutumes contraignent souvent mais ne coûtent finalement pas très cher. Mais les normes légales, il faut bien leur obéir, hélas! C'est assommant mais c'est ainsi. Quatrième norme donc: La norme «positive». Elle ne traduit aucune nécessité naturelle et il serait bien imprudent d'en faire un élément constitutif d'une culture. Elle diffère aussi, nous le sentons bien, d'une simple coutume: Dire «santé» en levant son verre est autre chose qu'allumer ses phares en plein jour. Certes, on peut aussi déroger à la norme légale, mais il faut ensuite en payer le prix. Et c'est aussi un prix d'exclusion.

Norme naturelle. Norme culturelle. Norme coutumière. Norme positive. Une analyse plus fine pourrait faire surgir d'autres catégories. Reste que cette distinction suffit à poser quelques questions: lorsqu'on parle de dérogation à la norme et donc d'anormalité... de quoi s'agit-il?

Lorsqu'on revendique l'égalité, quelle est la norme à laquelle en référer le critère?

3. Quand il pleut des normes

Poursuivant dans l'analyse des normes, nous remarquons qu'il existe entre les trois premières et la dernière une différence essentielle.

Une norme naturelle se constate plus qu'elle ne se décide. On se contente d'en prendre acte. Pour l'être humain, la norme est de marcher, la paralysie constituant une anomalie subie ou acquise. Ce n'est pas un critère décrété par une autorité. La norme relève ici du constat qu'en général, les hommes marchent et il se trouve que certains en sont incapables.

Il en va de même pour la culture. Même si l'on tend aujourd'hui à développer une attitude volontariste à son égard, la culture d'abord se reçoit. Schiller ou Goethe, Rimbaud, Valéry et Mallarmé n'écrivent pas avec le projet d'établir de nouvelles normes pour la poésie. On s'avise simplement que ces poètes sont des phares en matière de culture et qu'ils sont incontournables. Cela ne signifie nullement que la culture doit demeurer figée. Elle évolue, elle s'enrichit d'éléments nouveaux mais il ne paraît pas qu'on la puisse décréter.

Voilà qui est plus évident encore pour la coutume, qui ne vaut que par l'autorité d'une certaine durée. Certaines normes coutumières s'effacent, imperceptiblement remplacées par d'autres. Mais il serait contradictoire dans les termes de vouloir «imposer» une nouvelle tradition.

Une autre logique préside aux normes positives: on ne les constate pas mais on les impose parce qu'on les estime nécessaires. On n'instaure pas les «zones 30» parce qu'on remarque que les automobilistes roulent à 30 kilomètres à l'heure. C'est justement parce qu'ils ne le font pas qu'on

instaure la norme. La norme «positive» est volontaire et relève d'une autorité qui lui confère force de loi. Elle n'émane d'aucune nécessité naturelle ou culturelle. Elle est contingente.

Ces normes légales, il en pleut jusqu'à noyer les plus belles consciences. Nous devenons des législateurs compulsifs, des obsédés de la conformité. Il faut que tout de la vie humaine obéisse à des normes décrétées par quelque instance. Simple question de rationalité, argumentent les uns. Exigence éthique... ou sécuritaire, estiment les autres. Ainsi s'installe cette habitude paresseuse qu'est le «tropisme du même»: la rationalisation et l'égalité de tout ce qui se pourrait mesurer constituerait le nouveau critère du bien. Cette mégalomanie légalomane ne relève-t-elle pas d'une forme de masochisme? Ne sentons-nous pas qu'à trop vouloir paramétrer la vie, c'est la vie elle-même qui finit par manquer d'oxygène?

On peut se demander si l'inflation des normes positives ne résulte pas, entre autres causes, d'un désarroi face aux normes naturelles, culturelles ou coutumières. On ne sait plus très bien ce qui relève de la nature, qu'interrogent aujourd'hui, par exemple, la théorie du genre ou les débats concernant l'homosexualité. Ces remises en question d'un certain ordre de la nature peuvent être pertinentes... mais se paient au prix d'une fragilisation des repères traditionnels. Par ailleurs, on se méfie des traditions culturelles, réputées élitaires et conservatrices... et puis... comment repérer les activités qui méritent le qualificatif de culturelles? Enfin, les coutumes elles-mêmes se cherchent des formes nouvelles. Il ne resterait alors que la loi pour baliser le chemin, avec tout ce qu'implique l'inflation législative en termes de mesures, d'évaluations et de statistiques.

Ces précipitations législatives asphyxient l'école, obsédée d'évaluation, de mesure et de comparaison, prisonnière de ces normes concoctées par les arpenteurs de la *Pisa-Connection* qui,

tels des oracles auto-proclamés, décrètent ce qui vaut et ce qui ne vaut rien.

L'école n'est pas la seule victime la boulimie législative. Derrière les normes de l'agir, il y a celles de la pensée. On ne s'en rend pas toujours compte: notre époque, qui se veut libre et affranchie des traditions, est en réalité d'un conformisme consternant. Les normes du bien penser ne sont pas présentées comme telles. Mais à celui qui *pense mal*, on oppose le regard furieux de l'inquisiteur débusquant une hérésie. Telle est la *pensée unique*. Y contrevenir ressortit à la faute, bientôt au handicap socio-culturel et finalement à une forme de crime contre l'humanité. Il y aurait ce qu'il faut penser et surtout ce qu'on n'oserait plus penser. Prenons garde: notre époque tend à définir des normes pour la pensée, allant jusqu'à punir ceux dont les neurones n'auraient pas été forgés dans le moule du consensus.

Comment avancer dans notre réflexion? Il s'agit d'abord de comprendre cette pulsion qui nous pousse à tout maîtriser, à inventer des normes pour tout – y compris pour le papier hygiénique... Il faut donc chercher les causes de cet instinct que nous avons nommé le «tropisme du même», à savoir une volonté d'uniformité et de ressemblance. Ensuite, nous essayerons d'en sortir en analysant les risques de cette tendance au même. Bien qu'attirés par la ressemblance, par la normalité, nous verrons surgir un désir puissant de respect des singularités.

4. Etre normal, c'est être comme...

Etre normal, c'est ressembler aux autres. Chacun veut être comme les autres ou, de manière plus impersonnelle encore, *être comme tout le monde*... Et plus on est différent, par choix ou par nécessité, plus on éprouve l'inconfort de la non-conformité, comme si la différence ressortissait à la malédiction. Il faudrait guérir de ce conformisme de l'égalité. Léon Bloy notait dans

son journal: «Plus on est semblable à tout le monde, plus on est comme il faut. C'est le sacre de la multitude.»

Remarquons au passage comment nous piègent nos «mots» pédagogiques, lorsque nous en usons par habitude: nous en appelons à une pédagogie *différenciée*. Fort bien! Mais cette *différenciation* ne se conçoit-elle pas souvent comme une manière de... traitement? On s'avise de la maladie de la différence, à laquelle on ajuste nos thérapies enseignantes... dans le but d'ouvrir à chacun le chemin du «même». Risquons un néologisme: lorsque nos élèves ne sont pas assez «mêmes», alors nous mettons tout en œuvre pour les «mémiser». Et c'est souvent cela qui se cache derrière l'ambition de différenciation.

Qu'y a-t-il de si tentant dans cette «mémisation»? Pourquoi la normose nous paraît-elle une attitude raisonnable? On pourrait, en première lecture, discerner là une peur, celle de voir la vie échapper à une totale maîtrise. Où donc avons-nous attrapé la démanaison de l'harmonie et de la ressemblance? Deux pistes paraissent éclairer la question sous une autre lumière.

D'abord l'obsession comparative.

Pour la bien comprendre, on peut risquer une lecture libre – trop libre sans doute – d'un récit biblique. Ce récit, l'histoire de Caïn et Abel, décrit autant sinon mieux que la fameuse parabole dite de la «pomme» la présence d'une forme de tare originelle.

Dans la Genèse, Eve met au monde Caïn. Caïn, en hébreu, signifie celui qui a été acquis, comme l'on acquerrait un bien de consommation. Le discours d'Eve est explicite: «J'ai acquis un homme avec Dieu.» Passons sur cette curieuse reconnaissance de paternité pour ne retenir que ce formidable «dérapage» où la mère ne voit dans son fils que le produit d'une acquisition. Le récit nous dit ensuite qu'Eve *continue* à *enfanter*:

c'est un processus qui se poursuit à partir de Caïn, qui demeurera la référence. Et voilà que naît Abel, dont le nom signifie «fumée» ou «vanité». Il n'a pas d'existence propre, il est le «comparé». La comparaison des offrandes respectives débouchera sur le fratricide.

Abel n'a donc d'existence que comparée à celle de Caïn et Cain, lui, n'a d'autre horizon que de se mesurer à son cadet. Comment ne pas voir dans ce récit le prototype de nos propres obsessions comparatives, lesquelles recouvrent précisément ce que nous appellerons «l'être comme»?

Rien n'éveille davantage la pulsion de ressemblance que l'obsession comparative. Si l'on veut s'assurer d'être comme tout le monde, il faut savoir avec précision ce que sont ces autres auxquels on veut ressembler. Il les faut jauger, mesurer, évaluer, bref il faut les quantifier. Est-ce pour cela qu'on valorise tant la transparence, cette transparence dont Bobin remarque *qu'elle est ce qui ne retient aucune lumière?* L'obsession comparative est aussi une obsession de la quantité. Pas besoin d'un long discours pour s'aviser de la prégnance de cette obsession dans le monde éducatif où l'on investit toujours plus d'énergie dans l'évaluation, au détriment... de l'enseignement et de la connaissance. Le paradoxe est ici qu'à vouloir toujours garantir à chaque sujet l'accès à son diplôme de normalité, on se met à comparer avec frénésie.

Nous connaissons tous le mantra que récite le monde enseignant: «L'égalité des chances.» Comme les mots dont nous analysons tout à l'heure la nature, nous avons l'habitude d'évoquer cette égalité comme une forme de norme à laquelle tout référer. L'égalité des chances est évidemment une valeur lorsqu'elle désigne le refus de certaines discriminations. Mais elle cesse de valoir dès lors que l'égalité constitue par elle-même une «mystique»... car une égalité ne vaut que ce que valent les termes de la comparaison. Zéro égale zéro est une égalité mathématiquement parfaite. Quant à la chance – égalité des

chances – reconnaissons que le terme recèle quelque dimension hasardeuse prêtant pour le moins à confusion. On a parfois l'impression d'un lotto au début duquel il faudrait pratiquer le «coup de sac» pour que le hasard puisse faire son œuvre!

En s'appuyant donc sur une noble ambition – celle de ne vouloir opérer aucune discrimination entre les élèves – on en vient sournoisement à considérer l'égalité comme une valeur absolue, à fixer donc une norme à laquelle tous se puissent conformer, l'essentiel étant qu'ils s'y conforment et non la valeur de la norme elle-même.

Dès lors, l'élève ne vaut que par la performance qu'il est capable de réaliser. Et encore cette performance se réduit-elle à sa dimension quantitative, la seule qui se puisse mesurer, jauger, évaluer de manière prétendument objective.

Une seconde piste de réflexion s'inspire des analyses de René Girard.

A travers toute son œuvre, Girard a montré la tendance innée de l'homme à l'imitation. Peut-être n'est-ce que la conséquence de cette *tare originelle* de la comparaison que nous venons d'évoquer. Selon Girard, notre désir serait moins motivé par l'objet à conquérir que par notre volonté d'en imiter le détenteur. Girard parle de «rivalité mimétique». C'est parce que l'autre dispose d'un bien que nait en moi le désir de posséder le même bien. Les publicitaires ont parfaitement compris le mécanisme: Si j'ai envie d'acquérir des capsules Nespresso, c'est parce que George Clooney en est fou, tout comme St-Pierre. Et il me faut cette Subaru, parce que, depuis trente ans, Bernhard Rüsi roule en Subaru. Aucun problème jusque là, car Nespresso peut produire suffisamment de capsules pour satisfaire tout le monde et Subaru assez de voitures pour combler sa clientèle. Mais lorsque ce désir se porte sur le territoire du voisin ou... sur sa femme, le conflit est inévitable car il n'y en aura jamais assez pour tous. Une fois encore, la

«compétition», la quête du même débouche sur le chaos. «L'imitation – écrit Girard – ne se contente pas de rapprocher les gens; elle les sépare, et le paradoxe est qu'elle peut faire ceci ou cela simultanément.»

Où donc nous ont menés toutes ces enquêtes?

A s'aviser d'abord qu'il faut distinguer entre différents types de normes. Relevant parfois de la nature – dans le sens de ce qui constitue l'homme –, elles peuvent désigner aussi des contenus de culture ou des structures coutumières. Il en est aussi qui signalent de simples dispositions légales ne valant que par leur utilité. Toutes n'ont pas la même densité d'humanité.

A prendre conscience ensuite d'un tropisme de normalité: autrement dit, il existe une force cachée qui fait désirer à chacun d'être «normal».

A saisir enfin que ce tropisme n'est pas toujours innocent: qu'il procède d'une tare originelle qu'on pourrait nommer une «pulsion comparative» et que cette pulsion engendre la rivalité mimétique.

Tout cela ne disqualifie pas complètement l'aspiration à la normalité mais la relativise, en éveillant peut-être l'intuition qu'il faut à l'homme autre chose qu'une identité comparative pour s'accomplir pleinement dans son humanité.

5. La personne comme sujet

Nous en sommes restés pour l'instant à la superficie des choses car nous avons rien dit d'autre qu'il était normal de vouloir être normal mais que cette pulsion imitative était incapable de faire surgir la plénitude de l'humain.

Le besoin d'être normal renvoie à la question de l'identité. Or l'identité est un concept ambigu du fait qu'il signale à la fois le «même» – par exemple, deux maisons identiques – et le «propre»

– par exemple mon identité. Nous sentons bien qu'il y a là une tension entre l'aspiration à être comme tout le monde et celle, non moins ardente, d'être reconnu dans sa singularité.

C'est là une souffrance pour ceux que nous nommons les handicapés, une sorte de cercle vicieux: d'une part, ils sentent peser sur eux le regard des autres, dit normaux ou qui se croient tels. Ce regard n'est pas toujours bienveillant, par forcément haineux mais plutôt empreint de peur. Ce regard conduit le handicapé à rêver à une normalité qui le ferait comme les autres, une normalité d'ailleurs fantasmée car il n'est pas certain qu'on en puisse décrire des contours précis. Mais, en même temps, il veut être reconnu pour ce qu'il est, et non selon un canon idéal de normalité. Difficile d'en sortir! De même que la pauvreté peut conduire à un sur-investissement du désir à l'égard des biens qui manquent, de même le handicap, la maladie ou le mal-être, peuvent mener à sur-investir le «normal». Pour le dire simplement: celui qu'on qualifie d'anormal – sans aucune nuance péjorative – aspire à une normalité... qui n'existe pas ou qui, plutôt, ne constitue pas un concept univoque.

Comment penser cette tension entre l'aspiration à la norme et l'affirmation de la singularité?

Deux dimensions de l'existence humaine paraissent indissociables:

L'homme est d'abord un individu, c'est-à-dire un «exemplaire» de la nature humaine. Il est un «animal supérieur» et, comme la plupart des animaux, un être social. Il communique avec d'autres qui ont besoin de lui et dont il a besoin. La survie du groupe, de la meute ou du troupeau, la survie de chacun à l'intérieur du groupe requiert une certaine conformation. Il faut du *même* pour faire un groupe, une horde ou une communauté. En tant qu'animal doué d'une conscience, l'homme conforme son comportement à une norme qui le fait *même* à l'égard des autres et cimenter le lien social et ce lien, il en

peut même élaborer la théorie. Sa conscience d'appartenance au groupe social lui est vitale. En tant qu'individu, l'homme est un «moi». Précisons: l'individu est par définition un «exemplaire» d'une nature à l'intérieur de laquelle il doit tisser des liens avec ceux que, précisément, on nomme des semblables. L'individu est ordonné au «même».

Mais l'homme ne saurait s'accomplir dans cette seule dimension d'individu car il est aussi une personne. Martin Buber écrivait que nous vivons toujours à l'intérieur d'un moi double: individu et personne. Or la personne est l'irréductibilité d'un être à sa nature. Elle est inobjectivable. Voulez-vous définir la personne? La personne est ce qui dans l'être demeure indéfinissable.

Irréductible à la nature, la personne l'est aussi à toutes les normes. Non qu'elle ait systématiquement à s'y soustraire! Mais lorsqu'elle s'y soumet, ce n'est alors qu'en tant que sujet libre. En tant que personne, l'homme est un «Je». La vraie liberté est celle du sujet libre, responsable de ses pensées, de ses actes et même de ses amours.

Résumons: l'homme est conjointement un individu et une personne, à la fois «comme» les autres et «différent» de ses semblables. Il est «même» et «autre».

Irréductible, la personne est seule à être qui elle est. Elle n'est pas esseulée... mais seule, irréductiblement seule. Voilà ce qui fonde le respect de l'autre, rencontré en tant qu'autre et unique. Respecter un handicapé n'est pas une forme de compassion qui s'appesantirait sur ce qui, en lui, déroge à la normalité, mais s'aviser que cette personne n'est pas – au sens que tel serait son être – que cette personne donc n'est pas un handicapé. Elle est une personne qui se trouve souffrir d'un handicap, mais d'abord une personne, un être libre, un être responsable et seul. Voilà le paradoxe, irréductible lui aussi. Toute personne humaine est «comme» les autres per-

sonnes en ceci qu'elle en diffère et ne se réduit jamais à l'autre. Rien n'est plus «normal» que la différence. Si l'on place la personne en point de mire, rien n'est plus normal que l'anormalité.

Distinguer l'individu de la personne peut ainsi apparaître comme la clé permettant d'ouvrir une porte dans le mur infranchissable des discriminations: Je ne rencontre pas d'abord un handicapé ou un bien portant, un blanc, un noir ou un métisse, un homme ou une femme, un riche ou un pauvre, un futé ou un sot. C'est d'abord une personne que je rencontre, une personne irréductible à ces catégories dans lesquelles je pourrais être tenté de la «classer». Pour employer le vocabulaire d'Emmanuel Lévinas, la rencontre d'autrui est toujours l'irruption d'un «visage» et cette irruption est le fondement-même de l'éthique. *Voir un visage, écrit-il, c'est déjà entendre: tu ne tueras pas.*

Individu et personne: ces deux aspects recouvrent un autre dipôle: celui de l'espace et du temps. L'individu investit le monde de l'espace et des choses. Il veille à disposer d'assez de nourriture, il veut agrandir sa maison, gagner assez d'argent pour vivre décemment. Son terrain de jeu est l'espace et l'espace est l'univers de la quantité, de l'avoir, donc de la mesure et de la norme à l'aune de laquelle s'effectue cette mesure. La personne au contraire, affronte le monde du temps. Elle «regarde le temps dans les yeux», comme l'écrit Abraham Heschel et regarder le temps dans les yeux, c'est se confronter au sens. Si l'individu s'épanouit dans l'avoir, la personne, elle, plonge dans les profondeurs de l'être et du sens.

Ne pourrait-on dès lors suggérer que la quête désespérée de normalité, de conformation aux critères d'appartenance au groupe, traduise un affaiblissement de la conscience personnelle? Cet affaiblissement serait conjointement celui de la responsabilité et du sens, et l'on s'en consolerait en mettant toute l'énergie dans un engraissement de l'espace, l'accumulation des

choses et donc la maîtrise des quantités, complice de la... norme.

6. Conséquences en éducation

Et l'éducation dans cette affaire?

Difficile de nier que notre agir éducatif se focalise davantage sur l'individu que sur la personne. Le but de l'école, clament les uns, est l'intégration sociale de l'élève, qui doit devenir un citoyen solidaire. Voilà pour les trompettes de gauche. Et les clairons de droite répliquent: Le but de l'école, c'est l'intégration des élèves dans le tissu économique, des élèves qui doivent être compétitifs dans un monde concurrentiel. C'est peut-être parce que les musiciens de gauche et de droite jouent *in fine* la même partition – celle de l'intégration – qu'on a placé l'ensemble des écoles sous la bannière de l'harmonie. C'est ainsi que, dans nos villages, on désigne les fanfares.

En soi, l'idée d'harmonie scolaire n'est pas mauvaise, puisque une harmonie désigne en principe une unité respectant les différences. Dans le cas de l'école, elle est pourtant perverse.

Si tout ce qui vient d'être dit a quelque pertinence, on admettra que l'école est aujourd'hui centrée sur l'individu, considéré comme un élément d'un ensemble qui aurait priorité sur sa singularité. Les maîtres-mots sont l'intégration, l'adaptation, la conformité et l'harmonie. On peut analyser la crise de l'éducation comme relevant de cette amputation de l'être humain, réduit à n'être que le rouage d'une grande mécanique collective.

Ne faudrait-il pas penser l'école – et l'éducation en général – à partir de la personne et de sa singularité?

Tant que nos cerveaux éducatifs demeureront branchés sur l'individu et la quête du même, on voit mal comment «intégrer» des handicapés dans des classes «normales». Pour que cette intégration ait quelque pertinence, il faudrait au préalable que nos écoles se fussent avisées des singularités et converties au personnalisme. Lorsqu'au nom d'une mythique égalité on impose aux élèves les mêmes méthodes, les mêmes exigences et qu'on les veut tous conduire aux mêmes diplômes, toute altérité est d'avance condamnée. Paul Valéry notait déjà que «le but de l'enseignement n'étant plus la formation de l'esprit mais l'acquisition du diplôme, c'est le minimum exigible qui devient l'objet des études.» Le minimum exigible de tous, le même minimum, cela s'entend!

A une vision minimaliste de l'intégration, on pourrait opposer l'ambition de conduire chaque enfant au plein développement de sa personne singulière.

Ich bin normal, aber ich entwickle mich ...! Eine Reflexion über Normalität

Abstract

Sonderschule, Heilpädagogik, Kind mit Behinderung, spezielles Talent, hochbegabt ... all diese Begriffe verstehen sich als Abweichung von der Norm.

Die Existenz einer Norm hat oft impliziten Charakter. Sie scheint selbstverständlich zu sein. Sie agiert wie ein Kompass, der uns den Weg zeigen soll. Sie scheint auch die Zugehörigkeit jeder einzelnen Person zu einer Gemeinschaft zu validieren, denn wer von dieser Norm abweicht, gilt als abnormal und wird marginalisiert.

Anormal sein! Das Adjektiv klingt wie eine Diagnose, wie ein Appell an therapeutische Teilnahme und Fürsorge. Warum bewirkt das Abstandnehmen zu Normen beim «anormalen» Menschen Leid, und vielleicht in noch stärkerem Masse beim beispielhaften Menschen, der die Norm verkörperlicht und «wie jedermann» agiert? Angst vor dem Anderssein, eine Angst, die umso stärker wird, je prägnanter die Norm ist!

Es gibt eine grosse Normenvielfalt und somit vielfältige Formen von Anormalität. Die Palette reicht von schweren Behinderungen bis hin zu schlichter Originalität des äusseren Erscheinungsbildes und des Verhaltens. Schliesslich erhält sogar das «Andersdenken» den Anschein von Anormalität.

In einem ersten Schritt gehen wir von dieser Unterscheidung aus. Anschliessend geht es um das Verständnis der Existenz von Normen generell, die sich beim Menschen als Suche nach «Glei-

chem» ausdrückt. Dabei wollen wir ebenfalls ausfindig machen, inwiefern diese Suche der persönlichen Besonderheit abträglich sein kann.

1. Es gibt verschiedene Normentypen

Gewisse Normen beziehen sich auf die Natur. Der Blinde, der Taube, der Gelähmte ist mit dem Nichtvorhandensein einer natürlichen Gabe konfrontiert. Geistige Behinderung hat ebenfalls mit der Feststellung zu tun, dass die Natur ansonsten grosszügiger und ausgeglichener vorgeht. Und wenn eine Fähigkeit durch einen Unfall vernichtet oder eingeschränkt wird, fühlt man sich in seinem Menschsein betroffen: eine Ganzheit, zu der man keinen Zugang mehr hat. Die erste Norm ist also gewissermassen die Natur der Dinge, wie sie spontan erfahren werden kann.

Weitere Normen scheinen sich eher auf das Kulturelle zu beziehen. Man begrüsst sich, man schüttelt sich die Hand: «Das gehört sich so». Das ist die Norm, jedenfalls in unserer Kultur. Anderswo kennt man andere Gewohnheiten. Die übliche Norm ist zwar willkürlich, doch sie scheint umso notwendiger. Wer sich allzu weit davon distanziert, wird ein Aussenseiter, ein «sozial Behinderter». Bei der zweiten Norm würde man also eher von Habitus sprechen als von Gewohnheit, denn letztere birgt eine Form von Passivität in sich, während Habitus mehr eine Verhaltensform darstellt, die derart integriert ist, dass sie zu einer «zweiten Natur» wird.

Es gibt auch gesetzliche oder positive Normen. Auf rein willkürliche Weise einigt man sich darauf,

dass rechts gefahren wird und die Geschwindigkeit innerorts auf 50 Stundenkilometer beschränkt ist. Hier gilt die Norm nicht «absolut», sondern allein durch die Tatsache, dass – fast alle sie befolgen. Diese gesetzliche Norm ist weniger tief in unserer Menschlichkeit verankert als jene, die sich auf Natur oder Kultur beziehen. Man sagt nie: «Man muss wohl oder übel sehen; gehen muss man!» Man wäre schlecht beraten, zu klagen: «Händeschütteln gehört sich halt!» Aber das Gesetz befolgen, das muss man, leider! Es ist zwar nervtötend, aber so ist es nun eben. Die dritte Norm ist folglich die «positive» Norm. Diese ist nicht Ausdruck einer natürlichen Notwendigkeit und es wäre recht unvorsichtig, sie als kulturellen Bestandteil anzusehen.

Gibt es auch für das Denken eine Norm? Da würde es sich um das berüchtigte Dogma des «einseitigen Denkens» handeln. Dieses zu umgehen würde einen Makel, bald eine soziokulturelle Behinderung und schliesslich eine Art menschenfeindliche Freveltat darstellen. Es würde bestimmt, was gedacht werden muss und vor allem was nicht mehr gedacht werden darf. Es ist Vorsicht geboten: unsere Zeit tendiert dazu, Normen für das Denken zu definieren und dabei soweit zu gehen, dass sie jene bestraft, deren Neuronen nicht vom Schema des Konsens geprägt worden sind.

2. Sicher ist das Bedürfnis, normal zu sein, Ausdruck unseres Bedürfnisses nach Zugehörigkeit, aber ...

... ändern gleichen, sich integrieren sind heute wiedergekäute Begriffe, insbesondere in Erzieherkreisen. Man muss sein «wie», handeln wie es sich gehört, so sagte man früher, man muss wie alle ändern sein und handeln, so lautet dies heute. Und so kommt es soweit, dass der Andere, der nicht ist wie ich, als eine Gefahr wahrgenommen wird!

Denn da liegt ja genau die Falle: es ist derart normal, normal zu sein, dass jeglicher Ausdruck von Kritik ein riskantes Unterfangen wird. Dieses Risiko einzugehen lohnt sich jedoch.

Hat die «Normosis», wie man dies mitunter nennt, diese Krankheit unserer Zeit, die darin besteht, alles auf Normen zu beziehen, alles ermitteln, kontrollieren und messen zu wollen, nicht etwas Verdächtiges an sich? Zu analysieren gilt es hier diese Tendenz, die in Wirklichkeit Ausdruck einer Angst ist, das Leben nicht unter totaler Kontrolle zu haben. Es ist die Diktatur der Statistik.

Die anthropologische Lektüre einer biblischen Erzählung – die Geschichte von Kain und Abel – eröffnet neue Horizonte. Sie gibt Aufschluss über die krankmachende Wirkung des Vergleichs. Dieser erste symbolische Brudermord lehrt uns, dass sich kein Mensch auf einen ändern reduzieren lässt und dass der Vergleich des Unvergleichbaren extremste Gewalttätigkeiten hervorrufen kann.

Anschliessend können wir die Lehre von René Girard prüfen, der in seinem ganzen Werk aufzeigt, dass der Mensch eine angeborene Tendenz zur Imitation hat. Die Motivation beruhe weniger auf der Aneignung des angestrebten Objektes als auf dem Willen, den Inhaber des Objektes zu imitieren, so Girard. Dieser Imitationswille führt zu sozialem Chaos, das meist durch die Bezeichnung eines Sündenbocks gelöst wird.

3. Und trotzdem: ich existiere!

Das Bedürfnis nach Normalität wirft auf die Frage der Identität zurück. Identität ist jedoch ein zweideutiges Konzept, weil es ebenso das «Gleiche» bezeichnet – beispielsweise zwei identische Häuser – wie das «Eigene» – zum Beispiel meine Identität. Das Bedürfnis, normal zu sein, wird dem Wunsch gegenübergestellt, sich selbst zu sein, in seiner Besonderheit anerkannt zu

werden. Genauso wie Armut einen Menschen dazu führen kann, sich zu stark auf den Wunsch nach fehlenden Gütern zu fixieren, kann ihn Behinderung, Krankheit oder Unbehagen zur Überinvestition des «Normalen» verleiten.

Zwei Dimensionen der menschlichen Existenz scheinen untrennbar:

Der Mensch ist zuerst ein Individuum, d.h. ein «Exemplar» menschlicher Natur. Er ist ein «höher entwickeltes Tier» und wie die meisten Tiere ein soziales Wesen. Er kommuniziert mit andern, die ihn brauchen und welche er braucht. Die Konformität eines jeden Menschen ist für das Überleben der Gruppe oder der Meute notwendig. Jeder passt sein Verhalten an eine Norm an, die ihn im Bezug zu andern «gleich» macht. Sein Gruppenzugehörigkeitsbewusstsein ist für ihn vital. Als Individuum ist der Mensch ein «Ich».

Doch der Mensch ist auch eine Person, d.h. ein Wesen, das sich nicht auf seine Natur reduzieren lässt. Die Person lässt sich genauso wenig auf die Gesellschaft reduzieren als auf ... Normen. Das Bewusstsein über ihre Besonderheit ist für sie lebenswichtig. Als Person ist der Mensch ein «Ego».

Diese beiden Aspekte decken eine weitere Zweipoligkeit ab. Das Individuum investiert die räumliche und die materielle Welt, d.h. jene des Quantitativen, des Habens, also des Messbaren und der Norm, anhand welcher diese Messung erfolgt. Die Person selber gehört zur Welt der Zeit, der Konfrontation mit der Zeit und folglich mit dem Sinn. Sie entgeht der normativen Reduktion. Muss vermutet werden, dass das hoffnungslose Streben nach Normalität und nach Konformität mit Kriterien der Gruppenzugehörigkeit auf eine Abschwächung des individuellen Bewusstseins hindeutet? Diese Abschwächung erfolgt gleichzeitig hinsichtlich der Verantwortung und der Sinnggebung. Man vertröstet sich, indem man seine gesamte Energie in die Bereicherung des Raumes, in die Akkumulation von Gegenständen investiert und somit in die Kontrolle des Quantitativen, der Komplizin der ... «Normosis».

4. Auswirkungen im Bereich der Pädagogik

In unserer Zeit fokussiert die Schule auf das Individuum, wobei das Individuum als Element eines Ganzen wahrgenommen wird, das auf die Besonderheit des Individuums Priorität hat. Zentrale Begriffe sind Integration, Anpassung, Konformität und Harmonie. Die Krise im Bereich der Pädagogik kann analysiert werden als Auswirkung dieser Amputation des Menschen, der nur noch als ein Rädchen im Getriebe einer kollektiven Mechanik betrachtet wird.

Müsste man nicht die Reflexion über Schule – und Pädagogik allgemein – auf die Person und ihre Besonderheit basieren?

Autorinnen und Autoren Auteurs

Dr. Beatrice Kronenberg
Direktorin SZH, Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik
Directrice CSPS, Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée

Jean-Daniel Nordmann
Pédagogue
Pädagoge

Prof. Dr. Roland Reichenbach
Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich
Professeur de sciences générales de l'éducation, Institut des sciences de l'éducation, Université de Zurich

Julia Rennenkampff
Leiterin Daten und MIS (Management Informations-Systeme), Schulamt der Stadt Zürich
Responsable données et MIS (Management Informations-System), Service de l'enseignement de la Ville de Zurich

Dr. Alexandra Schubert
Fachstelle Sonderpädagogik Kanton Appenzell Ausserrhoden
Service de pédagogie spécialisée du canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures

Impressum

Publikation Nr. 51
Umschlag / Couverture Jenny Leibundgut
Layout / Mise en page Focus Grafik, Zürich
Redaktion / Rédaction Benjamin Shuler

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

Integras,
Association professionnelle pour l'éducation sociale et la pédagogie spécialisée
Avenue de l'Eglise-Anglaise 6
1006 Lausanne
T 021 601 65 40
romandie@integras.ch
www.integras.ch