



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
Swiss coordination centre for research in education



Stützen und fördern in der Schule

Zur Entwicklung
integrativer Schulformen
in der Schweiz

Schweizerische Koordinationsstelle
für Bildungsforschung
SKBF

Stützen und fördern in der Schule

**Zur Entwicklung integrativer Schulformen
in der Schweiz**

Silvia Grossenbacher

SKBF Trendbericht Nr. 1

Aarau 1993

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
Tel. 064 / 21 21 80, Fax 064 / 22 94 72

La version française de cette publication paraîtra en automne 1993.

Umschlag:
Dora Hirter, Grafikerin, Aarau

Druck:
Druckerei AG Suhr
Postweg
5034 Suhr

Auflage: 1000

ISBN 3-908117-02-X

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Vorwort	7
Kurzfassung	10
1. Einleitung	18
1.1 Massnahmen im Kampf gegen schulischen Misserfolg	18
1.2 Einige Beispiele	18
1.3 Zusammenfassung	21
<i>Gabriel Sturny-Bossart: Ein Konzept macht Schule</i>	22
2. Der schulische und der gesellschaftliche Hintergrund	23
2.1 Der schulische Umgang mit "Abweichung" im Wandel	23
2.1.1 Ursprünge	23
2.1.2 Vom "Kinderfehler" zum "soziokulturellen Handicap"	24
2.1.3 Von der Aussonderung zur "Normalisierung" und Integration	26
2.1.4 Von der "Lernbehinderung" zu den "Schulschwierigkeiten"	27
2.1.5 Abweichung von der Norm nach unten – und nach oben? Oder: Von der "Lernbehindertenpädagogik" zur "Pädagogik der speziellen Bedürfnisse"	28
2.1.6 Von der "Ausländerpädagogik" zur "interkulturellen Pädagogik"	30
2.1.7 Von der "formalen Koinstruktion" zur "bewussten Koedukation"	31
2.1.8 Auf dem Weg zur "Pädagogik der Differenz"	32
2.2 Stützen und fördern statt auslesen – die bildungspolitische Diskussion	33
<i>Fredi P. Büchel: Perspektiven der Stützkurse im Berufsbildungsbereich</i>	36

3.	Definition und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes	38
	<i>Philippe Theytaz: Rôle spécifique de l'appui pédagogique par rapport à l'enseignement et à l'école</i>	42
4.	Entwicklungsstand in den Kantonen	43
4.1	Übersicht	43
4.2	Die Angebote der Kantone im einzelnen	50
	Zürich	50
	Bern	51
	Luzern	53
	Uri	54
	Schwyz	55
	Obwalden	56
	Nidwalden	57
	Glarus	59
	Zug	59
	Freiburg	60
	Solothurn	61
	Basel-Stadt	62
	Basel-Landschaft	63
	Schaffhausen	65
	Appenzell A.Rh.	65
	Appenzell I.Rh.	66
	St. Gallen	66
	Graubünden	68
	Aargau	69
	Thurgau	70
	Tessin	71
	Vaud	73
	Wallis	74
	Neuenburg	75
	Genève	76
	Jura	77
4.3	Zusammenfassung	78
	<i>Belinda Mettauer: Rahmenbedingungen zur Einführung integrativer Schulungsformen</i>	82

5.	Zum Forschungs- und Diskussionsstand in der Schweiz	84
5.1	Die Frage nach dem schulischen Misserfolg	84
5.1.1	Zahlenmaterial zum schulischen Misserfolg	84
5.1.2	Kosten des schulischen Misserfolgs	87
5.1.3	Akzente der Diskussion um schulischen Misserfolg	88
5.2	Die grosse Debatte im Zusammenhang mit Schulversagen: Integration oder Separation	90
5.2.1	Leistung oder Akzeptanz?	90
5.2.2	Integration ist lernbar	92
5.2.3	Selbstbild kontra Fremdbild	93
5.2.4	Langzeitfolgen	94
5.2.5	Progressive Integration von fremdsprachigen Kindern	96
5.2.6	Zusammenfassung	98
5.3	Integration ist machbar: Modelle für Stütz- und Förderunterricht	99
5.3.1	Modellvorstellungen zu Stütz- und Förderunterricht	99
5.3.2	Erfahrungen mit Stütz- und Förderunterricht	104
5.4	Integration will gelernt sein: Anforderungen an Aus- und Fortbildung von Lehrkräften	107
5.4.1	Regellehrkräfte	107
5.4.2	Stützlehrkräfte	109
5.4.3	Stützlehrkräfte für Berufsschulen	110
5.5	Und die weitere Entwicklung?	110
	<i>Gérard Bless: Integrationsfähigkeit der Schule fordern und fördern</i>	116

6.	Ein Blick über die Grenzen	118
6.1	"Bildung für alle" in den 60er Jahren: Expansion	118
6.2	"Bildung für alle" in den 80er Jahren: Qualitätssteigerung	119
6.3	Die Entwicklungen in den USA und in Europa	121
6.3.1	USA	121
6.3.2	Europa	122
	<i>Ursula Hoyningen-Süess: Stütz- und Fördermassnahmen sind für alle da</i>	125
7.	Schlussfolgerungen	126
7.1	Schule im Dilemma zwischen Fördern und Auslesen	127
7.2	Gute Schulen für alle	129
7.3	Zusammenfassung	130
	<i>Gianni Ghisla: Stützunterricht als "Stachel im Fleisch" der Schule</i>	132
	Literatur	133
	Anhang: Fragebogen zum Angebot an Stütz- und Förderunterricht	141

Vorwort

"Stützen und fördern in der Schule" ist der erste in einer Reihe von Trendberichten, welche die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) zu aktuellen Problemen im schweizerischen Bildungswesen herausgeben wird. Was ist ein Trendbericht, welches sind seine Ziele?

Das schweizerische Bildungswesen ist föderalistisch und dezentralisiert aufgebaut; es besteht aus 26 autonomen kantonalen Bildungssystemen. Die Kantone haben sich in der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) zusammengeschlossen, die ihrerseits in vier Regionalkonferenzen unterteilt ist. Die EDK und die Regionalkonferenzen befassen sich – allgemein gesprochen – mit der Weiterentwicklung des schweizerischen Bildungswesens. Seit dem interkantonalen Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970 ist die Harmonisierung eines der anerkannten und offiziellen Ziele dieser Weiterentwicklung. Dieses Ziel steht im übrigen nicht im Widerspruch mit einer anderen aktuellen Entwicklungstendenz, nämlich den einzelnen Schulen in bestimmten Bereichen mehr Autonomie zu gewähren.

Harmonisierung unter autonomen Partnern kann nur stattfinden, wenn diese Partner sich aufgrund eigener Kenntnis, Erkenntnis und Einsicht dazu entscheiden, sich gemeinsame Ziele zu setzen und diese in ihrem je eigenen Bereich zu verfolgen. Eine der Voraussetzungen dieser Erkenntnis und Einsicht ist die Kenntnis der Probleme, Absichten und Lösungsvorschläge aller Partner. Dies bedingt gegenseitige Information und Kommunikation unter den Partnern.

Die SKBF setzt sich das Ziel, über den Bereich Forschung und Entwicklung einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Harmonisierung des schweizerischen Bildungswesens zu leisten. Neben der Information über die Projekte der schweizerischen Bildungsforschung und -entwicklung hat sie sich zu diesem Zweck zwei spezifische Instrumente geschaffen. Das erste dieser Instrumente sind gesamtschweizerische Netzwerke zu jeweils aktuellen Entwicklungsthemen des schweizerischen Bildungswesens. Charakteristisch für diese Netzwerke ist ihre nicht-hierarchische, sondern funktionale Organisation. Zur Mitarbeit in einem Netzwerk sind – unabhängig von ihrer beruflichen Stellung – sämtliche Akteurinnen und Akteure eingeladen, die sich in ihrem Kanton oder ihrer Region aktiv mit dem zur Diskussion stehenden Thema befassen. Ziel der Netzwerke ist gegenseitiger Informationsaustausch, der von Fall zu Fall auch zu weiteren Formen der Zusammenarbeit führen kann. Zur Zeit führt und animiert die SKBF drei solche Netzwerke: Beurteilung von Schülerinnen und Schülern, Entwicklung auf der Sekundarstufe I und Erwachsenenbildungsforschung.

Das zweite, neue Instrument, mit dem die SKBF die Harmonisierung im schweizerischen Bildungswesen unterstützen möchte, sind Trendberichte zu aktuellen Entwicklungsproblemen, zu deren Lösung die Forschung einen Beitrag leisten kann. Trendberichte werden nach einem gleichbleibenden Raster organisiert, der folgende Standardelemente umfasst:

- Hintergrundinformation und Kommentar zur Aktualität des Themas
- Forschungs- und Diskussionsstand in der Schweiz
- Forschungs- und Diskussionsstand im Ausland
- Überblick über den Stand von Entwicklung und Diskussion in den einzelnen Kantonen
- Schlussfolgerungen
- Bibliographie

Zum Standard eines SKBF-Trendberichtes gehört auch der Einbezug von Expertinnen und Experten zum jeweils zur Diskussion stehenden Thema.

Die Festlegung eines jeweils aktuellen Themas soll nicht Sache der SKBF allein sein. Unsere beruflichen Partner – die EDK, ihre Regionen, kantonale Erziehungsdepartemente, zuständige Bundesämter, die Pädagogische Kommission der EDK, die Schweizerische Konferenz der Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung, um nur einige zu nennen – sind eingeladen, Themen für Trendberichte vorzuschlagen. Die SKBF wird diese Vorschläge im Rahmen ihrer Kapazitäten berücksichtigen.

Dass "Stützen und fördern in der Schule" zum Thema des ersten Trendberichtes wurde, ist auf eine Feststellung im Rahmen unserer "Information Bildungsforschung" zurückzuführen: Stützunterricht war in den letzten Jahren Gegenstand einer zunehmenden Zahl von Entwicklungsprojekten in verschiedenen Kantonen; einige Kantone gingen soweit, ihn in allgemeiner Form zu institutionalisieren. Andere Kantone hingegen brachen diesbezügliche Schulversuche wieder ab. Kurz: was geschah, eher still und ohne grosses Aufsehen, entsprach nicht gerade dem Ziel der Harmonisierung des schweizerischen Bildungswesens. Grund genug, die Problematik zum Thema unseres ersten Trendberichtes zu machen.

Es geht in diesem Vorwort nicht darum, den Inhalt von "Stützen und fördern in der Schule" vorwegzunehmen. Wer rasch einen Überblick über den Inhalt dieses ersten Trendberichtes gewinnen möchte, sei auf die einleitende Kurzfassung verwiesen. Immerhin sei hier eine vielleicht eher überraschende inhaltliche Facette kurz erwähnt. Sie bezieht sich auf die hochbegabten Kinder in unseren Schulen, von denen noch im Frühling 1993 in der Tagespresse zu lesen war: "In der Schweiz wird dieses Thema noch immer totgeschwiegen. (...) In der Schweiz gibt es nur drei Massnahmen, um überdurchschnittlich begabte Kinder zu fördern: vorzeitige Einschulung, Klassenüberspringen und Individualisierung im Unterricht. An den Schweizer Schulen, so sind sich die Fachleute

einig, wird eindeutig zu wenig gemacht" (Basler Zeitung vom 18. März 1993). Im vorliegenden Trendbericht nun wird – in Anlehnung an amerikanische Entwicklungen – eine Sichtweise dargestellt, die sowohl schwächer Begabte als auch Hochbegabte als Kinder mit speziellen Bedürfnissen sieht, die spezielle Massnahmen erfordern. Diese Sichtweise eröffnet neue Perspektiven für den schulischen Umgang mit hochbegabten Kindern. Allerdings, auch das sei hier angedeutet, führt die konsequente Weiterführung dieser Sichtweise zum Punkt, an dem jedes Kind in seiner Individualität als Kind mit "speziellen Bedürfnissen" gesehen werden kann und damit zur alten Forderung nach Individualisierung im Unterricht.

Bleibt der Dank. Zu danken ist vorab Dr. Silvia Grossenbacher, wissenschaftliche Mitarbeiterin der SKBF, die den vorliegenden Trendbericht mit hoher Kompetenz, grosser Umsicht und nie erlahmender Energie und Initiative verfasst hat.

Zu danken ist auch verschiedenen Expertinnen und Experten, die die Ausarbeitung des Trendberichtes unterstützt haben. Zu nennen sind insbesondere Dr. Ursula Hoyningen-Süess, Assistentin am Sonderpädagogischen Institut der Universität Zürich; Dr. Sonja Rosenberg, Martin Leuthardt, Josef Hildbrand, Dr. Heinz Ochsner, Mitarbeiterin und Mitarbeiter der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich; Dr. Margrit Stamm, Erziehungswissenschaftlerin; Raymond Hutin, Directeur du Service de la recherche pédagogique (SRP) du Département de l'Instruction publique du Canton de Genève; Philippe Theytaz, Directeur des Ecoles, Commune de Sierre; Gianni Ghisla, Capogruppo nel Servizio di Sostegno pedagogico nella Scuola Media, Lugano; Prof. Fredi P. Büchel, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève; Dr. Gérard Bless, Lehrbeauftragter am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg, und Dr. Gabriel Sturny-Bossart, stellvertretender Direktor der Schweizerischen Zentralsstelle für Heilpädagogik, Luzern. Ihnen allen danken wir an dieser Stelle herzlich für die kritische Begutachtung von Textentwürfen, ihre wertvollen Hinweise und die grosse Bereitschaft zum Gespräch. Einigen von ihnen werden die Leserinnen und Leser im Bericht begegnen, denn sie haben den Text durch persönliche Stellungnahmen und Kommentare bereichert. Dafür sei ihnen besonders herzlich gedankt.

Schliesslich danken wir den kantonalen Erziehungsdepartementen für ihre wertvolle Mitarbeit. Sie haben unseren kleinen Fragebogen ausnahmslos beantwortet und uns reichhaltiges Material zur Situation des Stütz- und Förderunterrichts in ihren Kantonen zukommen lassen. Ohne diese freundliche Unterstützung durch die Kantone hätte der Trendbericht "Stützen und fördern in der Schule" nicht entstehen können.

Armin Gretler
Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle
für Bildungsforschung

Kurzfassung

Seit der Einführung der Volksschule existiert das Problem von Kindern, die von der schulischen Leistungs- oder Verhaltensnorm abweichen. Misserfolg in der Schule hatte Klassenwiederholungen oder die Einweisung in – sofern vorhanden – immer weiter ausdifferenzierte Hilfs- bzw. Sonderklassentypen zur Folge. In den 70er Jahren hat zuerst in der Westschweiz und dann im Tessin ein Trend zur verstärkten Prävention des Schulversagens und zu integrativen Formen der Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten eingesetzt. Dieser Trend setzte sich in den 80er Jahren auch in der deutschen Schweiz fort.

Das Problem

Insgesamt besuchten im Schuljahr 1990/91 rund 5% der Schülerinnen und Schüler Unterricht nach einem besonderen Lehrplan. Von diesen Kindern besuchten ein Drittel Sonderschulen für körperlich und geistig Behinderte. Zwei Drittel besuchten Sonderprogramme wie Einführungsklassen, Klassen für Fremdsprachige und Hilfs- und Sonderklassen für Kinder mit Schulschwierigkeiten aller Art. Der Knabenanteil betrug 62%. In den Schulen und Klassen mit besonderem Lehrplan lag der Anteil der Kinder mit ausländischer Herkunft, insbesondere Immigrantenkinder, mit 38% doppelt so hoch wie in der obligatorischen Schule insgesamt (19%). Für das gleiche Schuljahr erstellte das Bundesamt für Statistik eine Hochrechnung in bezug auf Repetitionen (Addition der Repetierendenquote für jedes Schuljahr) und errechnete einen Anteil an Repetierenden von 14%. Auch hier sind Knaben mit 59% übervertreten (Bundesamt für Statistik, 1993). Nach einer Schätzung von Urs Strasser sind rund 15% aller Volksschulkinder von Schulschwierigkeiten betroffen (U. Strasser, 1987, S. 32). Die Statistik des Kantons Tessin weist einen Anteil von Unterschichtkindern im pädagogischen Stützunterricht von rund 60% aus, während in der gesamten vergleichbaren Population von Schulkindern nur rund 40% aus dieser sozialen Schicht stammen (USR, 1991, S. 17). Knaben, Immigrantenkinder und Kinder aus der Unterschicht sind also häufiger als andere Kinder vom Problem Schulschwierigkeiten betroffen.

Beispiele aus verschiedenen Kantonen zeigen, dass auf unterschiedliche Weise versucht wird, Schülern und Schülerinnen, die von der schulischen Norm abweichen und deshalb mit der Schule Schwierigkeiten haben, geeignete Hilfe anzubieten, ohne sie aus dem Klassenverband in der Regelschule auszusondern. Corinna Seith stellt in einer Bestandesaufnahme fest, dass "flexible und kooperative Schulungsformen immer stärkere Verbreitung finden" (C. Seith, 1991, S. 283). Dabei sind einerseits strukturelle Sachzwänge (Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler und damit auch jener mit

Schulschwierigkeiten, Überforderung kleiner Gemeinden bei der Bereitstellung von Sonderschulklassen), andererseits aber auch pädagogische Überlegungen im Spiel.

Der Hintergrund

Eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Umgangs mit schulischer Abweichung macht deutlich, dass das Problem lange Zeit einseitig beim Kind gesehen und als Defizit in der Lernfähigkeit, der Verhaltensanpassung oder dem familiären Milieu definiert wurde. Erst in jüngster Zeit kommt auch die Schule mit ihren Organisationsstrukturen und Funktionsmechanismen ins Blickfeld, wenn es um die Erklärung von Schulversagen geht. Die heutige Volksschule beruht u.a. auf den Prinzipien der Jahrgangsklasse, d.h. der Vorstellung von einem einheitlichen altersgemässen Lerntempo, der am Durchschnitt der Klasse bzw. eines Schülerjahrgangs orientierten Leistungsforderung, des stark am Ziel des Eintritts in eine Mittelschule oder eine anspruchsvollere Berufslehre ausgerichteten Lehrplans sowie (auf der Oberstufe) der Selektionierung nach Leistungsgruppen. Weitere solche Prinzipien sind: die schulorganisatorische Ausrichtung an einem überkommenen Familienmodell oder die inhaltliche Orientierung an einem männlichen Schüler mit Schweizerpass und Mittelschichtherkunft und die didaktisch-methodische Ausrichtung an einem bestimmten Lerntyp. Diesen Prinzipien der Volksschule widersprechen die realen Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Ihre unterschiedlichen sozialen, kulturellen, geschlechtsspezifischen Erfahrungshintergründe und Interessen, ihre verschiedenen Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Reaktionsformen, ihre ungleichen Lerntempi werden nur langsam zum Gegenstand der pädagogischen Diskussion. Auf diese Differenzen, die übrigens in einer "postmodernen", pluralistischen, multikulturellen Gesellschaft tendenziell grösser werden, angemessen einzugehen – das ist die grosse Herausforderung, mit der sich das Bildungswesen im zu Ende gehenden Jahrtausend konfrontiert sieht.

Stütz- und Förderunterricht ist eine Möglichkeit, auf die Verschiedenheit der Kinder zu reagieren, das Schulversagen präventiv anzugehen und Kinder, die bereits mit Lernproblemen konfrontiert sind, in der Regelklasse optimal zu fördern.

Die Eingrenzung

Als "heilpädagogischen Stützunterricht" bezeichnet Belinda Mettauer eine ambulante Massnahme bei Schulschwierigkeiten (B. Mettauer, 1990, S. 13). Das gemeinsame Merkmal der unterschiedlichen Formen ist, "dass sowohl das **Prinzip der Förderung** als auch das **Prinzip der Integration** berücksichtigt werden" (ebd., S. 14). Die Autorin ordnet Heilpädagogischen Stützunterricht in die Kategorie der ambulanten, unterrichtsbeglei-

tenden Spezialmassnahmen ein und nennt ihn neben Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe und Stützmassnahmen für fremdsprachige Kinder (B. Mettauer, 1991, S. 80).

Von den übrigen unterrichtsnahen unterstützenden Massnahmen hebt sich der Stützunterricht in verschiedener Hinsicht ab, zumindest was das konzeptionelle Verständnis anbelangt. Zusammengefasst ergeben einige der unseres Erachtens relevanten konzeptionellen Überlegungen folgendes Profil (vgl. Bächtold et al., Dozio, Ghisla, Haeblerlin et al., Hutin, Theytaz):

- Stütz- und Förderunterricht umfasst einen breiten Angebotsbereich und wendet sich an einen heterogenen Kreis von Adressatinnen und Adressaten.
- Stütz- und Förderunterricht intendiert zum einen die Persönlichkeitsentfaltung des Kindes und dient zum andern der Unterstützung bei spezifischen Lernproblemen.
- Stütz- und Förderunterricht basiert auf einem systemischen Ansatz und ist nicht auf ein bestimmtes "Defizit" des Kindes abgestimmt, sondern auf seine problematische Situation in der Institution oder im Lernprozess.
- Stütz- und Förderunterricht ist nicht primär ausgerichtet auf die Anpassung des Kindes an die schulischen Anforderungen, sondern auf die Optimierung seiner Lernsituation und damit auf die Anpassung des Unterrichtsgeschehens und der Lehrmethoden.
- Stütz- und Förderunterricht soll nicht nur den "schwachen" Schülerinnen und Schülern dienen, sondern durch Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen, Lernstile, Motivationen, Lerngeschwindigkeiten für alle Kinder einen angepassten Unterricht ermöglichen.
- Stütz- und Förderunterricht ist weniger auf Heilung und Therapie ausgerichtet als auf Prävention und Abwendung schulischen Misserfolgs des Kindes oder des pädagogisch-didaktischen Scheiterns der Schule.
- Stütz- und Förderunterricht soll in dieser Perspektive dazu dienen, die Kompetenzen der Regellehrkräfte in pädagogischer und didaktisch-methodischer Hinsicht zu erhöhen und ganz allgemein das Lernklima der Schule zu optimieren.

Um dem Problem der realen Vielfalt der Systeme und Angebote in unserer Darstellung Rechnung zu tragen und die unterschiedlichen konzeptionellen Vorstellungen unter einen Hut zu bringen, unterscheiden wir in der nachfolgenden Erhebung des Entwick-

lungsstandes zwischen **Stütz- und Förderunterricht** (im Sinne des *sostegno pedagogico*, *appui pédagogique*, Heilpädagogischen Stützunterrichts) und den übrigen Stütz- und Fördermassnahmen. Im Zentrum unseres Berichtes steht Stütz- und Förderunterricht als integrative Form der Förderung von Kindern in der Volksschule.

In zweiter Linie (und nur was die Darstellung des Entwicklungsstandes in den Kantonen anbelangt) richteten wir unser Augenmerk auf weitere unterrichtsnahen Stütz- und Fördermassnahmen im Rahmen der obligatorischen Schulzeit: Fördermassnahmen für speziell Begabte, Legasthenieunterricht, Dyskalkulieunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe und Fördermassnahmen für fremdsprachige Kinder.

An dritter Stelle fragten wir auch nach integrativen Stütz- und Fördermassnahmen im Bereich der vor- und der nachobligatorischen Schulung. Gemeint sind damit Massnahmen zur heilpädagogischen oder unterrichtssprachlichen Frühförderung im Regelkindergarten zum einen und zum andern Stützkurse in der Berufsschule, wie sie vom Berufsbildungsgesetz vorgesehen werden, Fördermassnahmen an Mittelschulen oder Angebote im Erwachsenenbildungsbereich.

Ausgeklammert von der Detaildarstellung bleiben die separierenden Formen der Schulung wie Sonderschulen, Sonderklassen, Hilfsklassen, Kleinklassen, Einführungsklassen oder Fremdsprachenklassen. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben organisatorische Massnahmen wie vorzeitige Einschulung oder Rückstellung, Repetition oder Überspringen einer Schulklasse. Nicht einbezogen in die Studie sind auch die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur für ausländische Kinder. Nicht erfasst werden schliesslich all die sprach-, bewegungs- oder psychotherapeutischen Massnahmen wie Logopädie, Psychomotorik, Rhythmik, Spieltherapie, Physiotherapie und ähnliches (soweit diese Massnahmen nicht Teil des integrativen Stütz- und Förderunterrichts sind).

Der Entwicklungsstand

Gemäss der Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes haben wir bei den Kantonen eine Erhebung gemacht zu:

- Stütz- und Förderunterricht im Sinne integrativer Schulungsformen von Kindern mit Schulschwierigkeiten,
- weiteren unterrichtsnahen Stütz- und Fördermassnahmen in der obligatorischen Schule (Massnahmen für besonders begabte Kinder, Legasthenie- und Dyskalkulie-therapie, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdsprachige)
- Stütz- und Fördermassnahmen im Vorschulbereich, im nachobligatorischen Bereich (Sekundarstufe II) und im Erwachsenenbildungsbereich. (Die Angaben zum Vorschul-

und Erwachsenenbildungsbereich waren sehr lückenhaft und wurden nicht weiter ausgewertet.)

Ein flächendeckendes System von Stütz- und Förderunterricht (anstelle von Hilfsklassen/ Sonderklassen) für den ganzen Bereich der obligatorischen Schulzeit weist nur der Kanton Tessin auf. Auf einem ähnlichen Weg befindet sich der Kanton Wallis, wo die Struktur des "appui pédagogique" als Ersatz für Sonderklassen ihrer Generalisierung entgegengestellt. Auch in den übrigen Westschweizer Kantonen (GE, VD, NE, JU) gehört "appui pédagogique" zum Angebot der obligatorischen Schule und wird in der Regel verstanden als Massnahme zur Prävention schulischen Misserfolgs oder als Bestandteil kompensatorischer Erziehung, die auf den Ausgleich sozialer Benachteiligungen abzielt. Einige Kantone der Deutschschweiz (SO, LU, OW, NW, ZH, SZ, ZG, UR, AR, GR, inklusive der zweisprachigen Kantone Bern und Freiburg) haben in einzelnen Gemeinden Stütz- und Förderunterricht anstelle von Sonder- resp. Hilfsklassen eingerichtet. Während Kinder mit Schulschwierigkeiten in städtischen Gebieten und grösseren Gemeinden Sonderklassen besuchen, bleiben diese Kinder in kleineren Gemeinden in den Regelklassen und können Stützunterricht in Anspruch nehmen. In einigen Kantonen ist es den Gemeinden freigestellt, ob sie Sonderklassen oder Stützunterricht einrichten wollen. In anderen Kantonen der Deutschschweiz (BS, BL, SH, TG, SG, GL) befinden sich Modelle für Stütz- und Förderunterricht als integrative Schulungsform in der Versuchsphase. Der Kanton Aargau hat einen entsprechenden Schulversuch abgeschlossen, und im Kanton Appenzell Innerrhodan gibt es kein institutionalisiertes Angebot von Stütz- und Förderunterricht in unserem Sinne. Zumeist aus pragmatischen Gründen initiiert (Schülerrückgang, zu grosse Distanz zur nächsten Gemeinde mit Sonderklassen), bewährte sich die unterschiedlich benannte Struktur in zahlreichen Schulversuchen. Die konkreten Modelle wurden und werden den lokalen Gegebenheiten angepasst und unterscheiden sich deshalb in manchen Punkten.

Was Fördermassnahmen für besonders Begabte anbelangt, so haben nur wenige Kantone positiv geantwortet (ZH, BS, VD, GE, JU). Es handelt sich in der Regel um Möglichkeiten, für künstlerisch oder sportlich besonders begabte Kinder, die viel Übungszeit in ihre Disziplin investieren, das Schulprogramm anzupassen oder sie in spezielle Klassen einzugliedern. In einigen Konzepten für Stütz- und Förderunterricht im Sinne der integrativen Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten wird darauf hingewiesen, dass auch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Leistungspotentialen von einem differenzierteren Unterricht profitieren können (z.B. VS, SH, Handweiser ZBS).

Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht wird von allen Kantonen, integriert in den Stützunterricht oder als weitere Stützmassnahme, angeboten. Erteilt wird der Unterricht im allgemeinen von speziell für diese Aufgabe ausgebildeten Therapeutinnen und Therapeuten. Ähnlich sieht es mit Nachhilfeunterricht aus, ausser dass dieser Unterricht von

Regellehrkräften, dem Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin, erteilt wird. Auch die Intensiv- und Stützmassnahmen zur Vermittlung der Unterrichtssprache (Deutsch, Französisch oder Italienisch) an Fremdsprachige sind in allen Kantonen eingeführt und gut ausgebaut. Aufgabenhilfe ist meist Sache der einzelnen Schulen, der Gemeinden oder privater Organisationen und wird teilweise von den Kantonen unterstützt. In den meisten Kantonen gibt es solche Angebote, mit unterschiedlichem Ausbaustand.

Die grosse Mehrzahl der Kantone hat Angaben über Stütz- und Förderunterricht im Bereich der Sekundarstufe II gemacht. Dabei scheinen vor allem die Stützkursangebote an den Berufsschulen (gemäss Berufsbildungsgesetz) in vielen Kantonen realisiert. Detaillierte Angaben auch über Konzepte und Entwicklungsperspektiven dieser Angebote erhielten wir nur von den Kantonen Basel-Stadt, Bern und Zürich. Dort bemüht man sich um ein vertieftes Verständnis der Lernprobleme und eine umfassende Förderung der Jugendlichen in den Berufsschulen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Regel- und Stützlehrkräften wird angestrebt, und es werden Fortbildungsprogramme für Stützlehrkräfte angeboten (z.B. BE). An den Mittelschulen scheinen die Angebote eher punktuellen Charakter zu haben.

Der Forschungs- und Diskussionsstand

Wir haben bereits weiter oben darauf hingewiesen, dass sich im Umgang mit der Abweichung von einer schulischen Norm – Lernbehinderung, Schulversagen, Schulschwierigkeiten – ein Verständniswandel ereignet hat. Auf die Frage, wer die sogenannten lernbehinderten Kinder seien, antwortet Emil E. Kobi mit einem Hinweis auf die Zweideutigkeit des Wortes, dass "Schulversagen" sich stets als mehrdimensionales Problem erweise, da Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen erst im jeweiligen Schulsystem und im jeweiligen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden manifest werden (E. E. Kobi, 1981, S. 531).

Eine symmetrische Betrachtungsweise von Abweichungen von der schulischen Norm "nach oben" wie "nach unten" hat sich in unserem Land bisher nicht durchgesetzt, auch wenn vermehrt die Förderung speziell begabter Kinder (analog der Förderung "schulschwacher" Kinder) gefordert wird.

Schulischer Erfolg oder Misserfolg kann eher aus einer soziologischen Perspektive vor dem Hintergrund sozialer Privilegierung oder Benachteiligung oder eher aus einer psychologischen Perspektive vor dem Hintergrund individueller Eigenarten in der Entwicklung oder schliesslich aus einer pädagogischen Perspektive vor dem Hintergrund besonders förderlicher oder inadäquater Arrangements der Lernsituation betrachtet

werden. Für eine umfassende Sicht des Problems drängt sich die Berücksichtigung aller möglichen Gesichtspunkte auf.

Die Frage, ob integrative oder separierende Formen für die Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten die bessere Lösung sei, lässt sich offenbar nicht wissenschaftlich beantworten. Beide Formen haben Vor- und Nachteile. Die Grenzen der Integration werden weniger wissenschaftlich gezogen als politisch festgelegt, und auch die unterschiedliche Integrationspraxis in unserem Land verweist weniger auf Unterschiede in der Theorie als im politischen Willen und Engagement (vgl. M. Wildberger, 1991).

Das Fazit

Weder ein striktes Entweder-Oder zwischen integrativen und separierenden Formen noch ein unkoordiniertes Nebeneinander verschiedenster Stütz- und Förderangebote scheint angebracht. Einig ist man sich zumindest auf der verbalen Ebene, dass jene Lösung die beste sei, die den Bedürfnissen der Kinder, der Bereitschaft der Lehrkräfte und der Schulen sowie den gewachsenen Angebotsstrukturen optimal angepasst werden kann und in der sich alle Beteiligten gemeinsam und in offener Kommunikation um die Lösung des Problems bemühen.

Letztlich bleibt Integration mit Stützunterricht eine herausfordernde Aufgabe. Wenn der Stützunterricht sich nicht einfach passiv eingliedert im grossen Räderwerk der Schule und sich nicht beschränkt auf die "remediale" Arbeit mit "schulschwierigen" Kindern, muss er eine kritische Funktion übernehmen, auf Mängel und Dysfunktionen im Schulalltag hinweisen und dort eingreifen, wo die Schule in ihrer Aufgabe versagt und den Kindern Schwierigkeiten bereitet (G. Ghisla, 1990, S. 16).

Integration kann und muss gelernt werden, denn sie stellt sowohl an die Stützlehrkraft wie auch an die anderen Lehrerinnen und Lehrer hohe Anforderungen. Deshalb sind Überlegungen zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften angestellt worden, die heute zur Diskussion stehen. Einerseits sollen die Lehrpersonen für Regelklassen mit sonderpädagogischem Wissen und mit integrationsfördernden Kompetenzen ausgerüstet werden, andererseits die Stützlehrerinnen und Stützlehrer auf ihre Aufgabe, zu der vor allem auch Zusammenarbeit und Entwicklungsarbeit gehören, optimal vorbereitet werden.

Bisher konnte das "Versagerproblem" weitgehend individualisiert werden. Es bedeutete zwar für das einzelne Kind und dessen Familie eine Katastrophe, gesellschaftlich aber wurde Schulversagen in einem gewissen Sinne durchaus toleriert. Die steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt, die ökologischen Risiken, die von raschem Wandel und wachsenden sozialen Problemen geprägten Gesellschaften lassen heute Schul-

versagen und seine Folgen "unrentabel" erscheinen. Sowohl auf der nationalen wie auf der internationalen Ebene gewinnt das Thema an Gewicht, und internationale Gremien, wie die Konferenzen der OECD- oder der EG-Bildungsminister, räumen dem Kampf gegen das Schulversagen hohe Priorität ein.

1. Einleitung

1.1 Massnahmen im Kampf gegen schulischen Misserfolg

Mit der Einführung der obligatorischen Schule tauchte ein Problem auf, das seither immer wieder zu Auseinandersetzungen um schulorganisatorische und pädagogische Massnahmen Anlass gibt: der Umgang mit Kindern, die den schulischen Leistungs- und Verhaltensnormen nicht entsprechen. "In den letzten Jahrzehnten erfuhren die Angebote besonderer Schulung sowohl einen starken Ausbau als auch eine deutliche Spezialisierung" (Projekt Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten im Kanton St. Gallen, 1992, S. 1). Kinder, bei denen man Lern- oder Verhaltensprobleme diagnostizierte, wurden einem immer differenzierteren Angebot von Sonderschulen, Sonderklassen und ambulanten Stütz- und Fördermassnahmen zugewiesen. Hinter diesen die Volksschule flankierenden Hilfsangeboten ist die Tendenz der Regelschule zu erkennen, mittels Homogenisierung innerhalb der Klasse die Effizienz und Handlungsfähigkeit im Unterricht verbessern zu wollen. "Abweichende" Schülerinnen und Schüler sollten einem separierten Angebot mit für ihre Probleme spezialisierten Fachleuten zugeführt werden (D. Bühler-Niederberger, 1991). Diese Spezialisierungs- und Differenzierungstendenz geriet Mitte der 70er Jahre in Widerspruch mit einer wachsenden pädagogisch und bildungspolitisch begründeten Skepsis gegenüber separierenden Schulungsformen. Zweifel an der Wirksamkeit gesonderter Schulung und Kritik am stigmatisierenden Effekt der Aussonderung tauchten auf. Die steigenden Anforderungen an Wissen und Können der Menschen im Berufsleben und im gesellschaftlichen Alltag lenkten die Aufmerksamkeit auf das Problem des schulischen Misserfolgs und weckten die Forderung, diesem wo immer möglich präventiv zu begegnen. Die Erkenntnis, dass schulischer Misserfolg eng mit sozialer Benachteiligung gekoppelt ist, nährte in den 70er Jahren den Willen zur Prävention. Die Förderung der Chancengleichheit für alle Kinder beflügelte in jenen Jahren die Reformbewegung in der obligatorischen Schule.

1.2 Einige Beispiele

Im Genfer Schulgesetz von 1977 heisst es, Ziel der Schule sei "de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école" (zitiert nach R. Hutin, 1979, S. 16). Dieser Gesetzestext impliziert, dass Misserfolg in der Schule weder Schicksal noch "Schuld" des einzelnen Schulkindes sei, sondern eine durchaus bekämpfbare und vermeidbare Erscheinung. Nach Hutin beinhaltet der Zielartikel auch, dass Mittel und Wege gefunden werden, um eine der zentralen pädagogischen Forderungen der Nachkriegszeit zu realisieren, nämlich die Anpassung der Schule an die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten des Kindes (R. Hutin,

a.a.O.). Diese Anpassung erfordert die Anerkennung der Differenz zwischen den Kindern einer Klasse und die konsequente Unterstützung aller Kinder, die von der Durchschnittsnorm abweichen, anstelle einer scheinbar gerechten Gleichbehandlung. Mit dem Programm "Fluidité", das den Übergang von der Vorschule in die Primarschule flüssig gestaltete, und dem gleichzeitig eingerichteten "appui pédagogique" wurde im Kanton Genf ein entsprechendes Unterstützungskonzept eingeführt.

Im Zuge der ebenfalls in den 70er Jahren eingeleiteten Schulreform im Kanton Tessin, die der Tessiner Volksschule einen Gesamtschulcharakter verlieh, wurde der "Servizio di sostegno pedagogico" aufgebaut. Er stand für Schülerinnen und Schüler der Vorschule, der Primarschule und der neu geschaffenen "scuola media" zur Verfügung. Der Betreuungsdienst wurde auf drei Prinzipien aufgebaut:

1. Schulversagen und abweichendes Schulverhalten sollten nicht länger als individuelles Problem des einzelnen Kindes verstanden, sondern im Kontext der gesellschaftlichen und soziokulturellen Umgebung und insbesondere der institutionellen Bedingungen der Schule gesehen werden.
2. Der "Sostegno pedagogico" sollte als integrierter Bestandteil des Schulbetriebes aufgebaut und dessen Fachleute als alltägliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesem Betrieb bei der Klärung auftauchender Probleme und bei der Suche nach Lösungen und deren Umsetzung einsetzbar sein. Sie sollten – obwohl breiter qualifiziert – eindeutig den Lehrstatus aufweisen und den Namen "docente di sostegno pedagogico" tragen.
3. Um den Betreuungslehrerinnen und -lehrern den nötigen technischen und persönlichen Rückhalt zu gewährleisten, wurde für den Betreuungsdienst eine Organisationsstruktur mit regionalen Teams gewählt (G. Ghisla, 1991, S. 170).

Zwischen August 1980 und Juni 1983 fand auf dem Plateau du Jorat im Kanton Waadt ein Schulversuch mit einer Wanderlehrerin für Stützunterricht statt. Ursprünglich hatte die Schulkommission der Region die Eröffnung einer "classe de développement" für Kinder mit Schulschwierigkeiten gefordert. Die geografische Situation, d.h. die Distanzen zwischen den 14 Gemeinden auf dem Plateau, legte jedoch eine Lösung nahe, die den betroffenen Kindern lange Anfahrtswege ersparte. Es wurde also ein Modellversuch gestartet unter dem Titel "enseignement itinérant d'appui", in dessen Verlauf eine Wanderlehrerin in den verschiedenen Schulhäusern der Region Stützunterricht erteilte. Kinder aus ersten bis vierten Primarschulklassen konnten das Angebot einzeln oder in kleinen Gruppen nutzen. Als Möglichkeit, auch in ländlichen Gebieten auf die Bedürfnisse von Kindern mit Schulschwierigkeiten angemessen eingehen zu können, ohne sie aus ihrer angestammten Umgebung zu reissen, wurde der Modellversuch positiv eingeschätzt (J.-C. Calpini, 1983).

Der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) veröffentlichte 1982 einen "Handweiser zur Entwicklung des Hilfsschulwesens in der Zentralschweiz". Für Fälle, in denen Hilfsschulen aufgehoben oder nicht eröffnet werden könnten (Schülerrückgang), schlug der ZBS die Belassung der Kinder mit Schulschwierigkeiten in der Regelklasse und ihre intensive Förderung durch eine Heilpädagogische Schülerhilfe vor (ZBS, 1982, S. 21–33).

Der Kanton Zürich weist ein breites Angebot von verschiedenen und spezialisierten Sonderklassen für Kinder mit Schulschwierigkeiten auf. Daneben stehen ambulante und schulbegleitende Stütz- und Fördermassnahmen zur Verfügung (A. Bächtold u.a., 1990). Der Umstand, dass kleinere Gemeinden oft nicht in der Lage sind, ein breit ausdifferenziertes Sonderklassen- und Massnahmenangebot einzurichten, und die aufkommende Skepsis gegenüber der Aussonderung von "problematischen" Kindern veranlassten 1984 den Erziehungsrat des Kantons Zürich, grünes Licht zur Erprobung integrativer Versuchsmodelle zu geben. Aus diesen Versuchen entwickelte sich ein 1990 vom Erziehungsrat verabschiedetes Schulkonzept für die "integrative Schulungsform für Schüler mit Schulschwierigkeiten" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich/Pädagogische Abteilung, Zürich 1990). Das Konzept sieht die Zusammenfassung von Kindern mit Schulschwierigkeiten aus mehreren Bezugsklassen zu Fördergruppen vor, in denen sie von einer sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkraft individuell gefördert werden. Weiter postuliert das Konzept eine intensive Zusammenarbeit von Förderlehrkraft und Regellehrkräften.

Im Rahmen der dualen Berufslehre sieht das Bundesgesetz über die Berufsbildung von 1978 die Möglichkeit vor, für "stärkere" Schülerinnen und Schüler von Berufsschulen ein Freifächer-Angebot und für "schwächere" ein Stützkurs-Angebot zu schaffen. Konkretisiert wurde diese Möglichkeit in der Verordnung zum Berufsbildungsgesetz. Im Artikel 25 ist das Recht des Lehrlings festgeschrieben, bei genügenden Leistungen Freifächer bis zu einem halben Tag pro Woche zu besuchen, wobei der gesamte Schulbesuch auf zwei Tage pro Woche begrenzt bleibt. Artikel 26 umschreibt Stützkurse als befristeten Zusatzunterricht, der Lehrlingen mit einem schulischen Rückstand das Aufholen erleichtern soll. Auch der Stützkursbesuch wird auf einen halben Tag pro Woche beschränkt. Weiter präzisiert wurde das Freifächer- und Stützkurs-Angebot in den Richtlinien zum beruflichen Unterricht der Deutschschweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK) von 1980 und 1981 (K. Spiess, 1988).

Ende der 80er Jahre entwickelte sich in der Schweizer Presse eine Diskussion über die Probleme hochbegabter Kinder in der Schule. Eltern, Lehrkräfte und Fachleute thematisierten ihre Beobachtungen und Erfahrungen. Danach bestünde bei begabten Kindern ein erhöhtes Risiko, psychische Störungen zu entwickeln, wenn eine adäquate Förderung fehle (M. Stamm, 1992, S. 41). Mit dem Hinweis auf entsprechende Programme im

Ausland wurden Förderungsmassnahmen für begabte Kinder auch in unserem Land gefordert (ebd., S. 45).

1.3 Zusammenfassung

Die hier aufgeführten Beispiele zeigen, wie auf unterschiedliche Weise versucht wird, Schülern und Schülerinnen, die von der schulischen Norm abweichen und deshalb mit der Schule Schwierigkeiten haben, geeignete Hilfe anzubieten, ohne sie aus dem Klassenverband in der Regelschule auszusondern. Corinna Seith stellt in einer Bestandsaufnahme fest, dass "flexible und kooperative Schulungsformen immer stärkere Verbreitung finden." (C. Seith, 1991, S. 283). Die Auseinandersetzung mit den Beispielen ergibt, dass einerseits aus strukturellen Sachzwängen heraus (Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler und damit auch jener mit Schulschwierigkeiten, Überforderung kleiner Gemeinden bei der Bereitstellung von Sonderschulungsangeboten), andererseits aber auch aus pädagogischen Überlegungen Stütz- und Fördermassnahmen angeboten werden, die eine Aussonderung von Kindern verhindern sollen, wenn diese aus irgendeinem Grund in der Schule in Schwierigkeiten geraten. Der Trend geht dahin, schulischen Misserfolg durch geeignete Massnahmen zu vermeiden und Kindern, die beim Lernen auf Hindernisse stossen, eine normale Schulkarriere zu ermöglichen. Die Beispiele zeigen auch, dass Stütz- und Fördermassnahmen sich nicht auf den Bereich der Grundschule beschränken und dass sie nicht nur für "schwache" Schülerinnen und Schüler konzipiert, sondern auch für Kinder mit speziellen Potentialen gefordert werden. Gerade diese "Ausweitung" mag aber auf den ersten Blick stutzig machen und lässt nach ihrer Begründung fragen.



Dr. Gabriel Sturny-Bossart, stellvertretender Direktor der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH), Luzern

Ein Konzept macht Schule

Im 1984 veröffentlichten Bericht zur "Schulung Lernbehinderter in der Schweiz" diskutierte eine Kommission der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) intensiv über die Integrations-

thematik, obwohl damals noch eine schwache Verbreitung von Stütz- und Fördermassnahmen vermerkt wurde, vor allem in den zentralen und östlichen Landesteilen. So fanden im Bericht die Angebote aller 26 Kantone auf einer einzigen Seite Platz. Nur sieben Jahre später waren die Ergebnisse einer Folgeuntersuchung derart umfangreich geworden, dass in der Darstellung eine Seite pro Kanton benötigt wurde. Dreierlei Gründe haben zu dieser raschen Verbreitung beigetragen: Die Verlautbarungen politischer Verantwortungsgremien zum ersten, wonach Schulschwierigkeiten grundsätzlich mit unterschiedlichen Schulungsformen angegangen werden können. Beispielsweise wurde mit den Empfehlungen der EDK von 1985 im Anschluss an den Kommissionsbericht integrativen Formen zaghaft der Weg geebnet. Drei Jahre früher hatte der praxisgerechte Inner-schweizer Handweiser "Wie weiter?" in die gleiche Richtung gewiesen. Schulstrukturelle Schwierigkeiten zum zweiten, vor allem als Folge sinkender Schülerzahlen, brachten viele Gemeinden in Handlungszwang. Integrative Varianten wurden vermehrt favorisiert, weil sie flexible Lösungen ermöglichten. Drittens konnten Überlegungen von pädagogischer und heilpädagogischer Seite – auch empirischer Art – den Entscheidungsträgern versichern, dass integrative Formen sich überhaupt nicht negativ auf den Auftrag der Förderung von Kindern mit Schulschwierigkeiten auswirken.

2. Der schulische und der gesellschaftliche Hintergrund

2.1 Der schulische Umgang mit "Abweichung" im Wandel

2.1.1 Ursprünge

Das Problem der Abweichung von einer schulischen Norm taucht erst im Moment der "Verallgemeinerung" von Bildung auf. Mit dem Recht (und der Pflicht) aller Kinder zum Schulbesuch – in der Schweizer Verfassung 1874 verankert –, stellte sich die Frage, was mit den Kindern geschehen sollte, die zwar die Schule besuchen, den schulischen Leistungs- und Verhaltensanforderungen aber nicht genügen konnten. Der deutsche Taubstummlehrer Stötzner gilt als Gründervater der "Hilfsschule". Seine Idee war, die "schwachbefähigten" Kinder aus den damals riesigen Volksschulklassen mit bis zu hundert Kindern herauszunehmen und ihnen in speziellen Klassen mehr Zeit für die Stoffbewältigung zu geben (U. Haeblerlin; G. Bless; U. Moser; R. Klaghofer, 1990, S. 24). 1864 veröffentlichte er eine Schrift mit dem Titel "Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben" und legte darin den Schulbehörden nahe, Schulen für "die in der Mitte zwischen normalgebildeten und blödsinnigen Kindern stehenden – die Schwachsinnigen" einzurichten (zit. nach N. Myschker, 1983, S. 128). Als Motive für die Einrichtung solcher Schulen nannte Stötzner jene, die auch später zur Begründung von Hilfsschulen und Hilfsklassen angeführt wurden: das *humanitäre Motiv*, das sich aus dem Zurückbleiben, der Scham und dem Verlust an Selbstvertrauen der betreffenden Kinder herleitete, das *schulorganisatorische Motiv*, wonach die "Schwachbegabten" den Rest der Klasse am Fortkommen hinderten und deshalb aus dem Klassenverband entfernt werden müssten, und das *ökonomische Motiv*, das sich ableitet aus der Möglichkeit, auch "schwachbegabte" Kinder zu verständigen, nützlichen Gliedern der Gemeinschaft zu erziehen.

In der Schweiz wurde die erste Hilfsklasse (*classe de développement*) im Jahre 1882 in La Chaux-de-Fonds eröffnet (G. Bless, 1990, S. 6). 1907 konstruierten Binet und Simon in Frankreich ein Messinstrument für "Intelligenz". Im Test misst es den sogenannten Intelligenz-Quotienten, der sich zum durchschlagenden Entscheidungskriterium für die Einteilung von Kindern nach ihrer schulischen Intelligenz-Leistungsfähigkeit entwickelte.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden in den Städten und grösseren Gemeinden Hilfsklassen eingerichtet. Hilfsklassen dienen dem Zweck, Kinder aufzunehmen, die hinter dem durchschnittlichen Lerntempo in der Regelklasse zurückblieben (*enfants arriérés*) und gegenüber den an einem fiktiven Klassendurchschnitt orientierten Anforderungen versagten. In Gemeinden, die sich die Einrichtung von Hilfsklassen nicht leisten konnten, blieben die weniger schulleistungsfähigen Kinder "sitzen", bis die obligatorische Schul-

zeit abgelaufen war. In den Hilfsklassen waren die Kindergruppen kleiner, den Schülerinnen und Schülern wurde mehr Zeit eingeräumt für einzelne Lernschritte, sie erhielten einen anschaulicheren und am Praktischen orientierten Unterricht, und sie wurden schliesslich von speziell – heilpädagogisch – ausgebildeten Lehrkräften betreut.

Die Hilfsklassen sind angesiedelt zwischen der Regelschule und der Sonderschule für Geistigbehinderte, deren Besuch in der Schweiz von der Invalidenversicherung (IV) subventioniert wird. Die geistige Behinderung beginnt nach IV-Recht bei einem IQ unter 75. Kinder mit einem IQ zwischen 75 und 90 gelten potentiell als Hilfsschülerinnen und -schüler. Von ihnen wird erwartet, dass sie mit speziellen (sonder-, heil-) pädagogischen Mitteln die Kulturtechniken erlernen und später ein selbständiges Leben führen können.

Positiv gesehen war die Absonderung der von einer schulischen Norm abweichenden Kinder ein erster Schritt zur Anerkennung ihrer besonderen Bedürfnisse. In den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden die Methoden zur psychopädagogischen Diagnose und Behandlung von "Lernbehinderung" und "Schulschwäche" (inadaptation scolaire, disadattamento scolastico) noch verfeinert und weitere Sonderschultypen ausdifferenziert. Diese Differenzierung nach "Problemgruppen" ist parallel zur äusseren Differenzierung des Regelschulsystems nach "Leistungsgruppen" zu sehen. Die einseitige Diagnose des Problems beim Kind und seine Einweisung in einen gesonderten Schultyp erwies sich allerdings als problematisch. Wenn Schulleistung und das erfolgreiche Absolvieren der Regelschule als Zugangskriterium für das Berufssystem und damit die sozialen Lebenschancen gelten (und das trifft für die Nachkriegs-Leistungsgesellschaft in steigendem Masse zu), dann wird Sonderschulbedürftigkeit zum sozial wirksamen Stigma.

2.1.2 Vom "Kinderfehler" zum "soziokulturellen Handicap"

Die Gegentendenz zur Feststellung des "Fehlers" in der kindlichen Psyche entstand im angelsächsischen Sprachraum. Das Konzept eines individuellen "Mangels" wurde erweitert um jenes des "sozio-kulturellen Handicaps", als man sich darüber klarwurde, dass unverhältnismässig viele Unterschicht- und Einwandererkinder die Sonderschulen für Lernbehinderte bevölkerten. Als pädagogische Antwort auf die soziokulturell bedingte Lernbehinderung wurde "kompensatorische Erziehung" vorgeschlagen (B. S. Bloom et al., 1965; H. Peisert, 1966; H. L. Miller, 1967).

Ab 1964 wurden in den USA Programme für kompensatorische Erziehung entwickelt und eingesetzt. Diese Programme sollten allerdings nicht in gesonderten Institutionen eingesetzt werden, sondern die Kinder schon im Vorschulalter erfassen, sie vor allem in ihrer sprachlichen Entwicklung fördern und ihre Umgebung positiv beeinflussen. Das

Programm "Head Start" zum Beispiel umfasste Vorschulkurse von achtwöchiger Dauer, welche vier- bis fünfjährige Kinder im Sommer vor ihrer Einschulung absolvieren konnten. Das Programm zielte u.a. auch ab auf die Verbesserung der Gesundheit, der Ernährung und der Betreuung der Kinder in der Familie. Leitidee war, durch kompensatorische Erziehung soziokulturell benachteiligten Kindern eine Starthilfe zu geben, um mehr Chancengleichheit herzustellen und um Misserfolg in der Schule und eine allfällige Sonderschuleinweisung zu verhindern.

Diese Konzepte beeinflussten die weitere Diskussion und bildeten unter anderem den Hintergrund für die Entwicklung des "appui pédagogique" in der französischsprachigen Schweiz in den 70er Jahren (J.-C. Calpini, 1988, S. 4-5). Dabei konnte man bereits von den Erfahrungen profitieren, die in den USA und in Grossbritannien gesammelt worden waren. Als problematisch hatte sich eine einseitige Diagnose des soziokulturellen Handicaps beim Kind und seiner sozialen Umgebung erwiesen. Die Mittelschichtnorm der Schule wurde dadurch nicht in Frage gestellt, und man lief Gefahr, die Kinder der Basisschicht an die Massstäbe der Schule anpassen zu wollen. Eine kritische Weiterentwicklung des Konzepts der kompensatorischen Erziehung führte zu der Forderung, dass die Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen angenommen und der Unterricht differenzierend und individualisierend an diese unterschiedlichen Voraussetzungen anzupassen sei. In diesem Sinne schreibt Raymond Hutin: "Partant d'une observation attentive de l'enfant, de ce qu'il connaît, de ce qui l'intéresse, de ce qu'il aime, la démarche pédagogique s'appuie sur les capacités et les goûts de l'enfant tel qu'il est, sans jugement de valeur, et cherche à développer sa personnalité et à enrichir ses connaissances sur la base des ressources spécifiques qu'il possède déjà. Cette approche admet le droit aux différences individuelles et sociales. Elle reconnaît la pluralité des démarches d'apprentissage. (...) elle multiplie les voies d'accès à la connaissance avec l'espoir de rencontrer celles qui conviendront le mieux à chaque élève" (R. Hutin, 1979, S. 41).

Um den Kindern in der Volksschule eine derart an ihre Bedürfnisse angepasste Erziehung und Schulung bieten zu können, wurde der "appui pédagogique" konzipiert. Innerhalb der Regelklasse oder ausserhalb in speziell dafür eingerichteten Räumen werden einzelne Kinder oder kleine Gruppen von Kindern durch Stützlehrkräfte betreut. Der Stützunterricht hat verschiedene Stossrichtungen. Im Sinne eines "appui global" steht die Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum, die Vermittlung und Verbesserung von Wahrnehmung, Konzentration und Arbeitstechnik sowie die Entdeckung der eigenen Fähigkeiten. In zweiter Linie gilt es dann mit dem "appui spécifique" dem Kind verschiedene Möglichkeiten des Zugangs zu einem Schwierigkeiten bereitenden Inhalt zu eröffnen. Dabei sollen die Vorkenntnisse, die ausserschulischen Erfahrungen und die Lernstrategien des Kindes berücksichtigt und die didaktischen und methodischen Wege angepasst und variiert werden. Weil aber nicht das Kind an den Unterricht, sondern der

Unterricht dem Kind angepasst werden soll, zielt der "appui pédagogique" auch darauf ab, die Lernsituation zu verbessern, indem die Kompetenzen der Lehrkräfte erweitert und die Eltern beraten werden (P. Theytaz, 1991, S. 8ff).

2.1.3 Von der Aussonderung zur "Normalisierung" und Integration

Ein zweiter Entwicklungsstrang lässt sich ebenfalls in den angelsächsischen und den skandinavischen Raum zurückverfolgen. Dort verbreitete sich in den 50er Jahren aufgrund des Verständnisses von Chancengleichheit die Idee, dass eine Gesellschaft dazu verpflichtet sei, auch schwer körperlich und geistig behinderten Menschen ein möglichst normales Leben zu gewährleisten. Dieses Normalisierungsprinzip meint, dass behinderten Personen alle erdenklichen Hilfsmittel zur Bewältigung von Hindernissen und zur Teilhabe am Alltag zur Verfügung gestellt werden. Auf das soziale Leben (und mithin die Schule) bezogen meint das Prinzip der Normalisierung die Bereitstellung von Diensten, Bildungsmöglichkeiten und Hilfsangeboten, die behinderten Personen ein Leben in möglichst wenig restriktiver Umgebung erlauben. Konsequenz aus dem Normalisierungsprinzip ist die Integration Behinderter in die Regelschule. Erforderlich sind dazu unterstützende Hilfsangebote, z. B. bauliche Anpassungen, zusätzlicher Förderunterricht und Stützlehrkräfte. Im Laufe der 70er Jahre setzte sich in den USA und teilweise in Westeuropa das Prinzip durch, Kindern mit Schulschwierigkeiten mittels Stütz- und Förderunterricht, der von Land zu Land unterschiedlich organisiert ist, den Verbleib in der Regelklasse zu ermöglichen (U. Strasser, 1987, S. 176–178).

Unter dem Eindruck der Anti-Psychiatrie-Bewegung und im Rahmen der Umgestaltung der Pflichtschule zur Gesamtschule werden z.B. in Italien seit 1977 Stützlehrkräfte eingesetzt, die Kinder mit Schulschwierigkeiten oder schwereren Behinderungen zusammen mit der Klassenlehrkraft in der Regelklasse betreuen (ebd.). Davon inspiriert wurde die Entwicklung im Tessin. Für Kinder mit Schulschwierigkeiten, die nicht von der Invalidenversicherung unterstützt und in Sonderschulen eingeteilt wurden, standen sogenannte Parallel- und Differenzierungsklassen zur Verfügung. In den 70er Jahren wurden zusätzlich Ansätze zu individualisierendem Förderunterricht entwickelt. "Förderlehrer versuchten in der Primarschule, teilweise im Wandereinsatz, die Praxis der Aussonderung und des Sitzenbleibens zu durchbrechen" (G. Ghisla, 1991, S. 169). Für die Primarschülerinnen und -schüler brachte diese Lösung einige Vorteile. Mit der Einführung der Scuola media, der Gesamtschule auf der Sekundarstufe I, stellte sich zusätzlich das Problem des Umgangs mit der grossen Heterogenität ihrer Schülerschaft. Zunächst versuchsweise und ab 1984 definitiv arbeitet nun im Kanton Tessin der "Servizio di sostegno pedagogico", dessen Stützlehrkräfte Kindern mit Schulschwierigkeiten in den Regelklassen beistehen (siehe auch Abschnitt 1.2). Der "Servizio di sostegno pedagogico" betreut die Bereiche Vorschule, Primarschule und Scuola media.

Als "Sonderschüler" gelten auf der anderen Seite nur jene Kinder, die aufgrund ihrer schweren Behinderungen berechtigt sind, eine IV-Sonderschule zu besuchen.

2.1.4 Von der "Lernbehinderung" zu den "Schulschwierigkeiten"

Auch in der Deutschschweiz wurde in den 70er Jahren Kritik am Hilfs- resp. Sonderklassensystem für Lernbehinderte laut. Die Feststellung, dass in Hilfs- und Sonderklassen für Lernbehinderte überdurchschnittlich viele Unterschichtkinder und fremdsprachige Kinder unterrichtet wurden, erregte Zweifel an der Diagnostik von "Lernbehinderung" und an der Zuweisungspraxis in Sonderklassen. Es war tatsächlich nicht gelungen, eine wissenschaftlich abgesicherte Definition von "Lernbehinderung" oder "Schulschwäche" zu finden, und die Unterscheidung in regelklassenfähige und sonderklassenbedürftige Kinder erfolgte willkürlich. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass im französischen und im italienischen Sprachraum weder eine eigene Terminologie noch eine eigene Theorie für "Lernbehinderung" besteht (U. Strasser, 1984, S. 11). Diesem Unterschied auf der sprachlichen und der theoretischen Ebene nachzugehen wäre sehr interessant, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. In der Deutschschweiz begann sich im Übergang zu den 80er Jahren anstelle von "Lernbehinderung" die Bezeichnung "Schulschwierigkeiten" durchzusetzen.

In Anlehnung an andere Experten (E. E. Kobi, 1975; A. Sander, 1980; A. Reinartz; A. Sander, 1982; G. Sturny, 1984) verwendet Urs Strasser den Begriff "**Schulschwierigkeiten**", wenn

- "bei einem Schüler aufgrund ungünstiger innerschulischer, ausserschulischer oder personaler Bedingungen
- eine Diskrepanz zwischen Lern- und Anpassungsleistungen des Schülers und den lokalspezifischen schulischen Anforderungen auftritt,
- so dass die Entwicklung des Schülers wegen Misserfolgserlebnissen und Überforderung einen ungünstigen Verlauf nehmen kann,
- wobei aber begründete Hoffnung besteht, dass der Schüler mit gezielten Massnahmen die Kulturtechniken erlernen
- und später selbständig in der Berufswelt und Gesellschaft leben kann" (U. Strasser, 1987, S. 14).

Damit fasst der Autor Lernstörungen, Teilleistungsschwächen, Verhaltensstörungen, Sprachschwierigkeiten, drohende und leichtere manifeste Behinderungen aller Art zusammen, unabhängig davon, ob die Beeinträchtigung psychosozial, soziokulturell oder organisch bedingt ist (ebd.) oder aufgrund der lokalspezifischen Schulnorm auftritt. Nicht eingeschlossen in die Definition sind laut Strasser schwere Mehrfachbehinderungen, die eine umfassende sonderpädagogische Betreuung notwendig machen.

Auch im deutschsprachigen Raum beginnen sich ein verändertes Verständnis und ein veränderter Umgang mit der Abweichung von der schulischen Norm abzuzeichnen. Neben dem Kind und seinem Umfeld kommt auch die Schule als Verursacherin von "Schulschwierigkeiten" ins Blickfeld. Die Diskrepanz zwischen den Leistungen der Lernenden und den Anforderungen der Schule wird vermehrt als von **beiden Seiten** her bearbeitungsbedürftig angesehen. Gegenüber äusserer Differenzierung und damit verbundener Etikettierung der ausgesonderten Schülerinnen und Schüler als "schulleistungsschwach" oder "lernbehindert", wird vermehrt eine integrative Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten gefordert und praktiziert, zumal Forschungsergebnisse gezeigt haben, dass Kinder mit Schulschwierigkeiten in Sonderklassen keine wesentlich besseren Schulleistungen erbringen als in Regelklassen (U. Strasser, 1987, S. 45). Fördern statt auslesen heisst die Devise, und sie soll realisiert werden mit ambulantem Stütz- und Förderunterricht, den Stützlehrkräfte in der Regelklasse oder aber ausserhalb in kleinen Stützgruppen oder im Einzelunterricht erteilen.

2.1.5 Abweichung von der Norm nach unten – und jene nach oben? oder: Von der "Lernbehindertenpädagogik" zur "Pädagogik der speziellen Bedürfnisse"

Im Konzept "Schulschwierigkeiten" gilt das Augenmerk nicht mehr primär dem Defizit des Kindes, sondern der komplexen Situation, in der es sich befindet. Obwohl diese Betrachtungsweise offener und umfassender ist, bleibt die Schwierigkeit spürbar, vom Prinzip der Defizit-Etikettierung abzukommen; spätestens bei der Negativdefinition werden die betroffenen Kinder wieder nach Behinderungsarten unterschieden...nicht zuletzt aufgrund schulorganisatorischer "Notwendigkeiten". Auffällig ist zudem, dass Schwierigkeiten mit der Schule nach gängigem Verständnis nur bei Schülern mit "unzureichenden" Rahmenbedingungen, Misserfolgserlebnissen und Überforderungsercheinungen, kurz "schwachen" Schülerinnen und Schülern, auftreten. Ins Blickfeld kommen also nur jene, die **nach unten** von der Norm abweichen, an der die Schule sich orientiert.

Neben den Kindern, die unterdurchschnittliche Schulleistungen erbringen, findet sich immer auch eine Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit aussergewöhnlich hohem schulischem Leistungsniveau oder spezifischen Begabungen im musisch-künstlerischen, psychomotorischen oder sozialen Bereich. Die verbreitete Annahme, dass diese Kinder ihre besonderen Potentiale auch ohne spezielle Unterstützung entwickeln könnten und in der Schule ohnehin privilegiert seien, trifft oft nicht zu. Der Ruf nach Förderung besonders Befähigter wird aber oft skeptisch aufgenommen, es herrscht vielerorts eine gewisse Angst vor Elitismus. In einem Bericht von der 6. Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder, die im August 1985 in Hamburg stattfand, steht zu

lesen: "In der Schweiz scheint Hochbegabtenförderung kein Thema der offiziellen bildungspolitischen Diskussion zu sein" (U. K. Hedinger, 1986, S. 9). Das änderte sich im Übergang zu den 90er Jahren, als immer deutlicher wurde, dass Unterforderung im schulischen Alltag nicht nur Langeweile, sondern auch psychosomatische Störungen, Verhaltensauffälligkeiten oder gar Schulversagen bewirken kann (Basler Zeitung, 15.2.91; Neue Zürcher Zeitung, 26.9.91; Weltwoche 7.11.91). Auch hier spielen soziokulturelle Unterschiede eine Rolle. Besonders befähigte Kinder, die aus sozial privilegierten Schichten stammen, haben eher die Chance, als solche erkannt und in Familie und Freizeit so gefördert zu werden, dass sie ihre Potentiale zumindest ausserhalb des schulischen Rahmens entwickeln können. Besonders befähigte Kinder aus sozial benachteiligten Milieus dagegen finden weder ausserhalb noch innerhalb der Schule die nötige fördernde Unterstützung. Oft werden ihre Möglichkeiten nicht wahrgenommen, und ihr Potential kommt nicht zur Entwicklung (E. Sola, 1990, S. 20). Unabhängig von der Herkunft werden sogenannte Minderleister oder Leistungsverweigerer, Kinder also, die aufgrund ihrer Fähigkeiten wesentlich mehr leisten könnten, als sie im Schulalltag tatsächlich leisten, übersehen. Der Frage nach der Förderung speziell begabter Kinder geht somit jene nach dem Erkennen dieser Kinder voraus. Hier stellt sich ein ähnliches Problem wie bei der "Lernbehinderung", nämlich dass allgemein anerkannte und verbindliche Konzepte für die Definition und Diagnose von "Hochbegabung" oder "spezieller Begabung" fehlen (D. H. Rost, 1989, S. 5) und man von statischen Begabungs- resp. Behinderungskonzepten abzukommen versucht. Es wird darauf hingewiesen, dass Potentiale sich erst im Laufe der kindlichen Entwicklung und durch angemessene Förderung entfalten können. Die oben kurz gestreifte öffentliche Diskussion zeigt, dass mit wachsendem Nachdruck die Beachtung und Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit speziellen Potentialen gefordert wird.

Begabtenförderung entspreche dem Prinzip der sozialen Gerechtigkeit durchaus, und wenn Sonderpädagogik von ihrer Ausrichtung auf "Heilung" und "Hilfe" abkommen wolle, müssten die besonderen Bedürfnisse speziell befähigter Menschen ebenfalls in ihren Zuständigkeitsbereich gehören. So argumentiert beispielsweise Ursula Hoyningen-Süess und verweist auf die Diskussion in den USA. "Die sonderpädagogische Theoriebildung der USA unterscheidet sich vor allem darin von den typischen europäischen Ansätzen, dass das Phänomen der 'Hochbegabung' symmetrisch mit dem der 'Unterbegabung' behandelt wird" (U. Hoyningen-Süess, 1989, S. 379). Betrachtet man die Sache so, dann lassen sich an beiden Seiten des Begabungsspektrums Menschen mit **besonderen Bedürfnissen** und Möglichkeiten sehen. Und diesen besonderen Bedürfnissen (special needs) und Möglichkeiten angepasste Erziehungs- und Unterrichtspläne zu entwickeln wird in den USA als eine der spezifischen Aufgaben der Sonderpädagogik (special education) verstanden (U. Hoyningen-Süess, 1989, S. 380).

Dieser Sichtweise können einige Argumente entgegengehalten werden. Zum Beispiel, dass sie von einem eindimensionalen und statischen Begabungskonzept (Intelligenzquotient) ausgehe oder dass die problematischen Zuschreibungen von "Minderbegabung" durch ebenso problematische Zuschreibungen von "Hochbegabung" zwar ausbalanciert, aber auch zementiert würden. Gleichwohl ist diese symmetrische Sichtweise ein wichtiger Schritt in der Weiterentwicklung der Diskussion um Schulschwierigkeiten. Er ist unabdingbar für die "Öffnung" der Problemanalyse, deren vorläufigen Endpunkt (die Anerkennung von Differenz und Heterogenität) wir weiter unten diskutieren.

Von einer der Förderung von Kindern mit Schulschwierigkeiten vergleichbaren Förderung Hochbegabter kann in der Schweiz nicht die Rede sein. Eine erst kürzlich abgeschlossene Untersuchung zur "Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen" kommt zum nüchternen Schluss: "Obwohl Ansätze zur schulischen Begabungsförderung in unseren Kantonen durchaus vorhanden sind, kann noch nicht von Begabungsförderung als bewusst gestaltetem Teil unseres Bildungssystems gesprochen werden" (M. Stamm, 1992, S. 189). Ansätze sind zum Beispiel darin zu sehen, dass durch eine veränderte Schulpraxis, neue Unterrichtsformen und differenzierende didaktische und methodische Herangehensweisen alle Kinder mit ihren individuellen "Begabungsstrukturen" gefördert werden sollen. Die hier nachskizzierte Entwicklung des Umganges mit "Abweichung" führt in die Richtung einer Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Menschen im Lernprozess. Um dies zu verdeutlichen, weisen wir hier noch auf zwei weitere wichtige pädagogische Debatten hin, die einem ähnlichen Muster folgen.

2.1.6 Von der "Ausländerpädagogik" zur "interkulturellen Pädagogik"

Wie schon erwähnt, begann die Tatsache, dass überdurchschnittlich viele fremdsprachige Kinder in Hilfs- und Sonderklassen eingewiesen wurden, in den 70er Jahren auf Kritik zu stossen. Der Verdacht, dass die Kinder nicht wegen verminderter schulischer Leistungsfähigkeit, sondern aufgrund ihrer Sprachprobleme aus den Regelklassen ausgesondert wurden, ist nicht von der Hand zu weisen. Zusätzlicher Deutschunterricht für Fremdsprachige wurde als Alternative zur Sonderklasseneinweisung propagiert. Obwohl das Prinzip des Stützens und Förderns (statt Aussonderns) auf "kulturell Abweichende" angewendet wurde, konnte der allzu einseitig an der Assimilation der Eingewanderten ans Einwanderungsland orientierte Ansatz nicht genügen. Der Zugehörigkeit der immigrierten Kinder zu zwei Kulturkreisen wurde vorerst zu wenig Rechnung getragen. Die fremdsprachliche Hilfestellung erfuhr deshalb eine Ergänzung durch die Unterweisung in heimatlicher Sprache und Kultur und verschiedene infrastrukturelle Massnahmen.

Aber die Kritik an der "Ausländerpädagogik", die analog zur "Ausländerpolitik" einseitig auf die Anpassung der Menschen ausländischer Herkunft ausgerichtet ist, gewann in den 80er Jahren eine neue Dimension. Das ökonomische Gefälle zwischen Norden und Süden, Umweltkatastrophen und Kriege haben riesige Wanderungsbewegungen über den ganzen Erdball in Bewegung gesetzt. Die steigenden Zahlen von Menschen aus immer entfernteren Ländern mit immer ungewohnteren Sprachen und Kulturen und die wachsenden Anteile von Kindern ausländischer Herkunft in den Schulklassen der Ballungszentren machen weitergehende Überlegungen nötig. Innovative Ansätze sind gefragt, wenn das "Umpflanzen" dieser Menschen gelingen soll (C. Allemann-Ghionda; V. Lusso-Cesari, 1988, S. 73). Die entstehende multikulturelle Gesellschaft ruft nach integrativen Schulkonzepten, die heute unter dem Namen "interkulturelle Pädagogik" diskutiert und erprobt werden. "Wenn die Welt nicht nur das Gegebene, sondern auch das Aufgegebene ist, dann stellen uns Immigrantenkinder vor die Aufgabe, das Recht auf Unterschiedlichkeit und zugleich das Miteinander des Verschiedenen im Schulalltag der Erfahrung zugänglich zu machen. Dies bedeutet nicht nur die Integration von Kindern aus anderen Ländern, Sprachen und Kulturen in die bestehende Schulwirklichkeit, sondern auch die Verwirklichung einer integrativen Schule für die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder. Anpassungsleistungen sind also von beiden Seiten zu erbringen.(...) Eine monokulturelle Bildungspolitik, die nur darauf abzielt, sich das Fremde so bald als möglich einzuverleiben, verfehlt langfristig ihr Ziel. (...) Es geht nicht länger an, Immigrantenkinder mit Etikettierungen wie 'lernbehindert' und 'verhaltensgestört' zu versehen und als Sonderklassenschüler zu stigmatisieren" (A. Lanfranchi/Th. Hagmann, 1992, S. 11).

2.1.7 Von der "formalen Koinstruktion" zur "bewussten Koedukation"

Es scheint vielleicht seltsam, wenn in diesem Bericht auch ein kurzer Seitenblick auf die Koedukationsdebatte geworfen wird. Es geht uns dabei darum, die Parallelen zwischen integrativer, feministischer und multikultureller Pädagogik aufzuzeigen. Die Integration beider Geschlechter in gemischten Klassen ist zwar seit der Einführung der Koedukation verwirklicht. Trotzdem stehen auch in diesem Bereich Weiterentwicklungen an. Feministisch inspirierte Schulkritik hat in den letzten Jahren immer deutlicher gezeigt, dass eine auf die formale Ebene beschränkte Koedukation, welche die Differenz zwischen den Geschlechtern ausblendet, geschlechtsspezifisch diskriminierend wirkt (vgl. z.B. H. Faulstich-Wieland, 1987; J. Kauermann-Walter u.a., 1988; U. Enders-Dragässer; C. Fuchs, 1988; D. Schnack; R. Neutzlinger, 1990). Von der Forderung nach einer Art kompensatorischer Erziehung für Mädchen über eine Neuorientierung an den spezifischen Stärken der Mädchen fand die feministische Pädagogik zur Forderung nach einer bewussten Koedukation durch Anerkennung der Geschlechterdifferenz. Annedore Prengel schreibt: "Die Integration Behinderter, die feministische Pädagogik und die

multikulturelle Erziehung stellen sich die Aufgabe, Gleichheit und Verschiedenheit miteinander zu vermitteln. Die Lösungen, zu denen sie gefunden haben, ähneln sich strukturell: Sie realisieren gleiche Rechte als Teilhabe an gesellschaftlichen Institutionen und den hier verfügbaren Ressourcen sowie das Zusammensein mit allen andern Kindern. Sie werden der Differenz der Kinder gerecht, indem sie innerhalb der Institution Schule Raum schaffen für die Anerkennung der geschlechtsspezifisch, kulturell und individuell ganz anderen Erfahrungen und Traditionen" (A. Prengel, 1988, S. 374).

2.1.8 Auf dem Weg zu einer "Pädagogik der Differenz"

Erst in jüngster Zeit kommt auch die Schule mit ihren Organisationsstrukturen und Funktionsmechanismen ins Blickfeld, wenn es um die Erklärung von Schulversagen geht. Im "Handweiser zur Entwicklung des Hilfsschulwesens" des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen (ZBS) heisst es: "Unsere heutige Volksschule (...) beruht u.a. auf den Prinzipien der Jahrgangsklasse, d.h. der Vorstellung von einem einheitlichen altersgemässen Lerntempo, der am Durchschnitt der Klasse bzw. eines Schülerjahrgangs orientierten Leistungsforderung, des stark am Ziel des Eintritts in eine Mittelschule oder eine anspruchsvollere Berufslehre ausgerichteten Lehrplans sowie (auf der Oberstufe) der Selektionierung nach Leistungsgruppen" (ZBS, 1982, S. 15). Die Schulkritik erwähnt weitere solche Prinzipien: z. B. die schulorganisatorische Ausrichtung an einem überkommenen Familienmodell oder die inhaltliche Orientierung an einem männlichen Schüler mit Schweizerpass und Mittelschichtherkunft und die didaktisch-methodische Ausrichtung an einem bestimmten Lerntyp. Diesen Prinzipien der Volksschule widersprechen die realen Voraussetzungen auf seiten der Schülerinnen und Schüler. Ihre unterschiedlichen sozialen, kulturellen, geschlechtsspezifischen Erfahrungshintergründe und Interessen, ihre verschiedenen Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Reaktionsformen, ihre ungleichen Lerntempi werden nur langsam zum Gegenstand der pädagogischen Diskussion. Auf diese Differenzen, die übrigens in einer "postmodernen", pluralistischen, multikulturellen Gesellschaft tendenziell grösser werden, angemessen eingehen zu können – das ist die grosse Herausforderung, mit der sich das Bildungswesen im zu Ende gehenden Jahrtausend konfrontiert sieht.

2.2 Stützen und fördern statt auslesen – die bildungspolitische Diskussion

Die Idee des Stützens und Förderns ist untrennbar verbunden mit der Entwicklung der schulischen und weiterführenden Bildung. Das Anliegen wurde allerdings mit immer wieder anders akzentuierten bildungspolitischen Argumentationen vorgetragen.

Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht, der Organisation der Wissensvermittlung in Jahrgangsklassen, der Ausrichtung des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung an einem "Klassendurchschnitt", wurde die Abweichung von der schulischen Leistungsnorm zum Problem. Da nicht alle gleichaltrigen Kinder das gleiche Intelligenzalter, das gleiche Lerntempo und den gleichen Leistungsstand aufweisen konnten, wurde ein gemeinsames Unterrichten schwierig (C. Jenzer, 1991, S. 147). Darauf gab es zwei Antworten: zum einen die Remotion und Klassenwiederholung der "zurückgebliebenen" Kinder und zum andern die Einweisung von leistungsschwachen, minderbegabten, verwahrlosten oder mit anderen Mängeln behafteten Kinder in eigens für sie geschaffene Hilfsschulen. Die Schule hielt am einmal gewählten Prinzip der alters- und leistungsmässigen Homogenisierung fest, doch da die Schulpflicht auch das Recht jedes Kindes auf elementare Bildung implizierte, wurden für die "abweichenden" Kinder Hilfsstrukturen geschaffen. Mit der Hilfsschule oder den im Regelschulhaus untergebrachten Hilfsklassen bekamen diese Kinder einen Schonraum mit angepasstem Lern- und Erziehungsprogramm, das sich u.a. auf die Rehabilitation von "Schäden", den Ausgleich von "Schwächen" und eine praktische Lebensvorbereitung ausrichtete. Parallel zur vertikalen Ausdifferenzierung verschiedener Leistungsniveaus in der Regelschule erfolgte aufgrund der sich weiterentwickelnden Diagnosefähigkeit für verschiedene Formen der Lernbehinderung auch eine Ausdifferenzierung verschiedener Typen der Sonderbeschulung, sofern die schulorganisatorischen Bedingungen dies ermöglichten.

Der Sputnik-Schock (1957) hatte seine Auswirkungen auch auf die bildungspolitische Diskussion. Zum einen legte der Bedarf an gut qualifizierten Arbeitskräften erhöhte Anstrengungen im Bildungswesen nahe. Zum andern kamen der hierarchische Aufbau der Bildungssysteme und deren selektive Funktion ins Blickfeld, die breitere Bevölkerungskreise weitgehend von der höheren Bildung ausschloss. Die Bildungsbenachteiligung von Frauen, der Landbevölkerung vorab in katholischen Gegenden und der Arbeiterschicht wurde kritisch thematisiert (R. Dahrendorf, 1965; F. Hess; F. Latscha; W. Schneider, 1966; R. Girod, 1977). Mit einer Verlängerung der obligatorischen Schulzeit und dem Ausbau der höheren Bildung (insbesondere der Mittelschulen) wollte man den steigenden Anforderungen begegnen und breiteren Schichten einen verbesserten Zugang zur Bildung schaffen.

Die sozusagen subjektive Seite der Bildungsexpansion, das Streben von immer mehr Jugendlichen nach beruflichen und höher qualifizierenden Bildungsabschlüssen führte zur Forderung nach Demokratisierung der Bildung. "Chancengleichheit" bestimmte als Schlüsselwort die bildungspolitische Diskussion in den 70er Jahren. Um dem Handicap von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Bevölkerungsgruppen Abhilfe zu schaffen, wurden kompensatorische Programme (verlängerte Vorschulernährung, Fördermassnahmen) diskutiert. Die gesetzlichen Grundlagen für das berufliche Bildungswesen wurden Ende der 70er Jahre revidiert, die Anlehre als reduziertes Ausbildungsprogramm für schulschwächere Jugendliche wurde verankert, die Weiterbildung besser geregelt und die Berufsschulen erhielten die Kompetenz, Freifächer und Stützkurse anzubieten. Die Reformprogramme beinhalteten vorwiegend strukturell orientierte Massnahmen, zielten auf Ausbau der vor- und nachobligatorischen Bildungsmöglichkeiten und blieben in bezug auf das Problem der Schulschwierigkeiten und der Bildungsbenachteiligung dem Defizitansatz verhaftet.

Gleichwohl ermöglichten die Forderung nach "Ausschöpfung der Begabungsreserven" und jene nach Chancengleichheit eine wiederum neue Sichtweise der Funktionsmechanismen der Bildungssysteme. Die Vorstellung der Machbarkeit von Bildung und die Erwartung, dass alle Kinder zumindest die obligatorische Schulzeit erfolgreich durchlaufen könnten, legten die Frage nahe, ob schulischer Misserfolg nicht auch als Misserfolg der Schule zu interpretieren sei (B. Pierrehumbert et al., 1992). Die Diskussionen um Chancengleichheit legten mit aller Deutlichkeit offen, dass die Schule mit ihren Formen, Normen, Werten und Bewertungskriterien individuelle Verschiedenheiten von Kindern uminterpretiert in schulische Ungleichheiten und damit zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten wesentlich beiträgt (P. Bourdieu; J.-C. Passeron, 1970). In einer individualisierten Gesellschaft, in der eine elementare schulische Bildung zur Lebensnotwendigkeit und die berufliche Grundausbildung zur Voraussetzung der eigenständigen Existenzsicherung wird, gerät schulischer Misserfolg in den Ruch des Skandals. Im Bereich der obligatorischen Schule und zunehmend auch im Bereich der beruflichen Grundausbildung werden angemessene Problemlösungen dringend. Dabei kann sich das Bildungssystem der Verantwortung für den schulischen Misserfolg immer weniger entziehen.

Und wiederum sind es sowohl wirtschaftliche wie auch gesellschaftliche Erfordernisse, welche die Suche nach Lösungen auf bildungspolitischer Ebene forcieren. Der beschleunigte technologische Wandel, wirtschaftliche Umstrukturierungen und ein Ende der 80er Jahre manifest gewordener Mangel an Fachkräften und insbesondere an höchstqualifizierten Arbeitskräften liess den Ruf nach Innovationen in der beruflichen und universitären Aus- und Weiterbildung ertönen. Als Lösungsstrategie wurde erneut die "Ausschöpfung von Begabungsreserven" durch Förderung lebenslangen Lernens vorgeschlagen (Bundesamt für Konjunkturfürsagen, 1985). Bildungspolitisch bekamen da-

mit "alte" Forderungen wie jene nach rekurrenter Bildung, gleichen Bildungschancen auch für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft, vermehrter Durchlässigkeit im Bildungssystem, Frauenförderung im nachobligatorischen Bildungsbereich, Attraktivierung der Berufslehre, Förderung speziell Begabter usw. ein neues Gewicht. Globale Krisen, "Sockelarbeitslosigkeit", Umweltzerstörung, Nord-Süd-Gefälle, der Systemzusammenbruch im Osten, überall aufflammende Nationalitätenkonflikte, kriegerische Auseinandersetzungen und weltweite Fluchtbewegungen machen zudem Lösungsstrategien notwendig, die "innovative Lernprozesse" voraussetzen (A. Peccei, 1979). Die gesellschaftlichen Umwälzungen machen vor der Schule nicht halt. Die Zielvorstellung "Chancengleichheit" wird neu akzentuiert. Eine Versammlung der Bildungsminister der OECD-Länder im November 1990 wies dem Kampf gegen die Bildungsbenachteiligung höchste Priorität zu und formulierte folgende Kernsätze: "Permettre à tous de tirer profit de l'enseignement est aussi important du point de vue économique que sous l'angle de l'équité sociale et de l'égalité des chances devant l'éducation: les pays ne peuvent se permettre de laisser inexploitées d'importantes réserves de talents" (zit. nach W. Hutmacher, 1992, S. 47).

Mit den bisherigen Bildungsreformen konnte die geforderte Chancengleichheit offensichtlich nicht erreicht werden. Die (bildungs-)euphorische Stimmung, wie sie in den 70er Jahren herrschte, ist einem nüchternen, ökonomistisch geprägten Akzent in der bildungspolitischen Diskussion gewichen. Die Frage wird heute nach der Effizienz der Bildungssysteme und mitunter nach den Kosten des schulischen Misserfolgs gestellt, sowohl im individuellen wie auch im kollektiven Sinn. Die Phase wirtschaftlichen Wachstums Mitte der 80er Jahre ist einer erneuten Rezession gewichen und die Staatshaushalte sind von grossen Finanznöten geplagt (Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, 1988, S. 4). Um so dringender wird die Suche nach Möglichkeiten, den schulischen Misserfolg und seine offensichtlichen Kosten (Klassenwiederholungen, Sonderschulung) wie auch die versteckteren Folgekosten (Analphabetismus, Arbeitslosigkeit, Devianz) in den Griff zu bekommen.



Fredi P. Büchel, Professor für Sonderpädagogik,
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,
Université de Genève

Perspektiven der Stützkurse im Berufsbildungsbereich

Stützkurse in der Berufsbildung sollen möglichst vielen Lehrlingen erlauben, ihre Ausbildung erfolgreich abzuschliessen. Eine erfolgreiche Berufsausbildung kann aus unterschiedlichen Gründen gefährdet sein. Auf der kognitiven Seite kann es sich um fachspezifische Wissens- und Kompetenzausfälle handeln. Häufig sind solche Ausfälle die Folge davon, dass der Schüler nie richtig gelernt hat, wie man lernt. Es gibt aber auch die soziale und die affektiv-emotionale Seite. Vielleicht hat der Lehrling Probleme mit seinen Eltern, dem Lehrmeister oder den Kollegen und Kolleginnen. Vielleicht ist ihm die Schule völlig verleidet. Vielleicht hat er eine ungünstige Ursachen-zuschreibung und findet, er könne sowieso nichts ändern an seinem Schicksal. Der Stützkurs soll dem Lehrling helfen, schulische Probleme zu meistern. Diese Hilfe kann nicht an der Oberfläche bleiben, sie muss zu den Ursachen vordringen. Die Probleme müssen wenigstens so weit aufgearbeitet werden, dass sie eine genügende schulische Leistung nicht mehr verhindern. Damit sind Stützkurse nicht einfach Auffangbecken für Promotionsgefährdete, sondern sie werden zu Orten der persönlichen Entwicklung. Mancher Leser wird jetzt sagen, das seien doch typisch akademische Utopien. Vielleicht sind es Utopien, es ist aber zu hoffen, dass sie nicht rein akademisch bleiben. Man wird sagen, die Berufsschullehrer seien mit dieser Aufgabe überfordert. Sicher, sofern man ihnen nicht die Instrumente gibt, die ihnen einen kompetenten Stützunterricht erlauben. Es braucht Fortbildung und didaktische Hilfen. Gehen wir an die Arbeit. Unser Ziel – eine erfolgreiche Berufsausbildung für alle – rechtfertigt den Aufwand. Einige Kantone haben bereits einen Weg aufgezeigt. Im Kanton Bern geht ein dreijähriger Weiterbildungskurs für Stützkurslehrer erfolgreich zu Ende. Im Kanton Zürich beginnt dieses Jahr ein erster Pilotkurs. Auch auf dem Gebiet der didaktischen Hilfen tut sich einiges. Dank der tatkräftigen Unterstützung der Berner Berufsschullehrer konnten wir einen Fragebogen/Interviewleitfaden entwickeln, welcher erlaubt, die wichtigsten Problemfelder eines Lehrlings zu erkennen. Dieses diagnostische Instrument wurde an mehr als 600 Lehrlingen für mehr als zehn unterschiedliche Berufe normiert. Zusätzlich haben wir ein Lernprogramm entwickelt, welches spezifisch für die berufliche Ausbildung konzipiert ist. Das Programm DELV (Das

Eigene Lernen Verstehen) kann in einem Jahr durchgearbeitet werden und lässt sich in den normalen Unterricht integrieren. Das ist wenig, gemessen an der Utopie. Ich weiss, wir hinken hinter unseren Idealen her ... aber versuchen wir wenigstens Perspektiven aufzuzeigen.

3. Definition und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Im Tessin und in den Westschweizer Kantonen ist die "pädagogische Hilfestellung" (*sostegno pedagogico*, *appui pédagogique*) als Massnahme zur Verhinderung schulischen Misserfolges und als integrative Form der Stützung und Förderung von Kindern mit Schulschwierigkeiten stärker verankert als in den übrigen Landesteilen. Seit den frühen 80er Jahren gewinnt diese Form der Hilfe allerdings auch in der Deutschschweiz an Bedeutung. Die Bezeichnungen sind unterschiedlich; gebräuchlich sind "Heilpädagogischer Stützunterricht", "Heilpädagogische Schülerhilfe", "Ergänzungsunterricht", "Heilpädagogischer Zusatzunterricht", "Ambulante Heilpädagogische Betreuung" (A. Wyrsch et al., 1987, S. 4).

Auf der sprachlichen Ebene findet sich der Hinweis auf einen Unterschied, der zwischen der französisch- bzw. italienischsprachigen Schweiz einerseits und dem deutschsprachigen Landesteil andererseits in Bezug auf unterschiedliche "Traditionen" des Stützunterrichts besteht. Die deutschen Bezeichnungen verweisen auf die Tradition des Stützunterrichts als Hilfe für lernbehinderte Kinder, welche in den **heilpädagogischen** Aufgabenbereich fällt. Zu "Lernbehinderung" existiert im Italienischen und im Französischen keine Theorie und entsprechend kein Begriff. Der Verständnishorizont von "*sostegno pedagogico*" und "*appui pédagogique*" verweist eher auf die Zielsetzung, Störungen im Beziehungsfeld Kind – Schule mit **pädagogischen** Mitteln zu beheben. Obwohl sich diese unterschiedlichen Traditionen zunehmend verwischen, und sich die Sichtweisen angleichen, wird der terminologische Unterschied vorläufig nicht verschwinden, da mit den deutschen Bezeichnungen nicht zuletzt berufsständische Interessen verknüpft sind.

Als "heilpädagogischen Stützunterricht" bezeichnet Belinda Mettauer eine ambulante Massnahme bei Schulschwierigkeiten (B. Mettauer, 1990, S. 13). Das gemeinsame Merkmal der unterschiedlichen Formen ist, "dass sowohl das **Prinzip der Förderung** als auch das **Prinzip der Integration** berücksichtigt werden" (ebd., S. 14). Die Autorin ordnet Heilpädagogischen Stützunterricht in die Kategorie der ambulanten, unterrichtsbegleitenden Spezialmassnahmen ein und nennt ihn neben Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe und Stützmassnahmen für fremdsprachige Kinder (B. Mettauer, 1991, S. 80):

Unterrichtsnähe unterstützende Massnahmen:

Heilpädagogischer Stützunterricht

Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht

Nachhilfeunterricht

Aufgabenhilfe

Förderkurse sowie Stützmassnahmen für fremdsprachige Kinder

aus: B. Mettauer, 1991, S. 80

Von den übrigen unterrichtsnähen, unterstützenden Massnahmen hebt sich der Stützunterricht in verschiedener Hinsicht ab, zumindest was das konzeptionelle Verständnis angeht. Zusammengefasst ergeben einige der u. E. relevanten konzeptionellen Überlegungen folgendes Profil (vgl. Bächtold et al., Dozio, Ghisla, Haeblerlin et al., Hutin, Theytaz):

- Stütz- und Förderunterricht umfasst einen breiten Angebotsbereich und wendet sich an einen heterogenen Kreis von Adressatinnen und Adressaten.
- Stütz- und Förderunterricht intendiert zum einen die Persönlichkeitsentfaltung des Kindes und dient zum andern der Unterstützung bei spezifischen Lernproblemen.
- Stütz- und Förderunterricht basiert auf einem systemischen Ansatz und ist nicht auf ein bestimmtes "Defizit" des Kindes abgestimmt, sondern auf seine problematische Situation in der Institution resp. im Lernprozess.
- Stütz- und Förderunterricht ist nicht primär ausgerichtet auf die Anpassung des Kindes an die schulischen Anforderungen, sondern auf die Optimierung seiner Lernsituation und damit auf die Anpassung des Unterrichtsgeschehens und der Lehrmethoden.
- Stütz- und Förderunterricht soll nicht nur den "schwachen" Schülerinnen und Schülern dienen, sondern durch Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen, Lernstile, Motivationen, Lerngeschwindigkeiten für alle Kinder einen angepassten Unterricht ermöglichen.
- Stütz- und Förderunterricht ist weniger auf Heilung und Therapie ausgerichtet als auf Prävention und Abwendung schulischen Misserfolgs des Kindes bzw. des pädagogisch-didaktischen Scheiterns der Schule.

- Stütz- und Förderunterricht soll in dieser Perspektive dazu dienen, die Kompetenzen der Regellehrkräfte in pädagogischer und didaktisch-methodischer Hinsicht zu erhöhen und ganz allgemein das Lernklima der Schule zu optimieren.

Diese konzeptionellen Vorstellungen sind natürlich längst nicht vollständig und überall umgesetzt. Je nach historischer Gewachsenheit des kantonalen Schulsystems und je nach Entwicklungsstand der lokalen Schulsituation sieht die Praxis des Stütz- und Förderunterrichts anders aus. Im einen Fall ist er gesetzlich verankerter und integrierter Bestandteil des Schulalltags und umfasst alle möglichen pädagogisch-therapeutischen Massnahmen wie Logopädie, Legasthenie-Therapie, Psychomotorik-Training usw. (z.B. "sostegno pedagogico" im Tessin), im andern Fall ist er ein lokalspezifisch begründeter Ersatz für Hilfsklassen und steht kantonal gesehen neben zahlreichen anderen schulischen Stütz- und Fördermassnahmen (z.B. Urserental und Urnerboden im Kanton Uri).

Um dem Problem der realen Vielfalt der Systeme und Angebote in unserer Darstellung Rechnung zu tragen und die unterschiedlichen konzeptionellen Vorstellungen unter einen Hut zu bringen, unterscheiden wir in der nachfolgenden Erhebung des Entwicklungsstandes zwischen **Stütz- und Förderunterricht** (im Sinne des *sostegno pedagogico*, *appui pédagogique*, Heilpädagogischen Stützunterrichts) und den übrigen Stütz- und Förder**massnahmen**. Im Zentrum unseres Berichtes steht Stütz- und Förderunterricht als integrative Form der Förderung von Kindern in der Volksschule.

In zweiter Linie (und nur was die Darstellung des Entwicklungsstandes in den Kantonen anbelangt) richten wir unser Augenmerk auf weitere unterrichtsnahe Stütz- und Fördermassnahmen im Rahmen der obligatorischen Schulzeit.

- Unterrichtsnahe Fördermassnahmen für speziell Begabte in Form von Zusatzunterricht, Tutoraten, Bereicherung des Aufgabenspektrums, Arbeitsgemeinschaften usw.
- Legasthenieunterricht für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche, die aus dem Rahmen der übrigen Leistungsfähigkeit herausfällt. Legasthenieunterricht umfasst ein gezieltes Trainingsprogramm im Lesen und Schreiben und zusätzlich Konzentrationsübungen, Gedächtnistraining, Wort- und Klangbildung, Wahrnehmungstraining, räumliche Orientierungsübungen usw. Das Konzept Legasthenie (Dyslexie) ist nicht unumstritten (vgl. D. Bühler-Niederberger, 1991), die Therapie wird aber von der IV anerkannt.
- Dyskalkulieunterricht für Kinder, die wiederum bei sonst durchschnittlicher schulischer Leistungsfähigkeit Schwierigkeiten im Erwerb und der Beherrschung der mathematischen Symbolsprache haben. Der Unterricht umfasst neben mathematischer Förderung auch Wahrnehmungstraining, graphomotorische Übungen, Stabilisierung der Gefühlswelt, Vermittlung von Lerntechniken. Das Konzept Dyskalkulie ist sehr

umstritten, und die Therapie wird von der IV nicht anerkannt. Dyskalkulieunterricht wird in der Regel von Fachpersonen mit Doppelausbildung (für Legasthenie- und Dyskalkulie-therapie) erteilt.

- Nachhilfeunterricht für Kinder, die aus anderen Sprach- und Schulverhältnissen zugezogen sind oder aus gesundheitlichen Gründen der Schule einige Zeit fernblieben oder wegen Lern- und Teilleistungsschwächen den Anschluss an die Klasse verloren haben. Der Unterricht wird in einzelnen Fächern von ausgebildeten Lehrkräften der jeweiligen Stufe erteilt.
- Aufgabenhilfe für Kinder, die aus sozialen oder sprachlichen Gründen bei der selbstständigen Bewältigung von Hausaufgaben benachteiligt sind. Für die Aufgabenhilfe sollte pädagogisch geschultes Personal zur Verfügung stehen, das auf individuelle Schwierigkeiten eingehen und die Kinder zur selbstständigen Lösung der Aufgaben hinführen kann.
- Fördermassnahmen für fremdsprachige Kinder (Stütz- und Intensivkurse in Deutsch, Französisch oder Italienisch). Sie vermitteln den Kindern die notwendigen Kenntnisse der jeweiligen Unterrichtssprache.

An dritter Stelle fragten wir auch nach integrativen Stütz- und Fördermassnahmen im Bereich der vor- und der nachobligatorischen Schulung. Gemeint sind damit Massnahmen zur heilpädagogischen oder unterrichtssprachlichen Frühförderung im Regelkindergarten zum einen und zum andern Stützkurse in der Berufsschule, wie sie vom Berufsbildungsgesetz vorgesehen werden, Fördermassnahmen an Mittelschulen oder Angebote im Erwachsenenbildungsbereich.

Ausgeklammert von der Detaildarstellung bleiben die separierenden Formen der Schulung wie Sonderschulen, Sonderklassen, Hilfsklassen, Kleinklassen, Einführungsklassen oder Fremdsprachenklassen. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben organisatorische Massnahmen wie vorzeitige Einschulung oder Rückstellung, Repetition oder Überspringen einer Schulklasse. Nicht einbezogen in die Studie sind auch die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur für ausländische Kinder. Nicht erfasst werden schliesslich all die sprach-, bewegungs- oder psychotherapeutischen Massnahmen wie Logopädie, Psychomotorik, Rhythmik, Spieltherapie, Physiotherapie, Psychotherapie und ähnliches (soweit diese Massnahmen nicht Teil des integrativen Stütz- und Förderunterrichts sind).



Philippe Theytaz, Directeur des Ecoles,
Commune de Sierre

Rôle spécifique de l'appui pédagogique par rapport à l'enseignement et à l'école

L'appui pédagogique à l'école n'est pas qu'une structure particulière d'aide aux enfants en difficultés. L'appui pédagogique constitue une dynamique suscitant une nouvelle réflexion sur les pratiques pédagogiques et les didactiques, sur les valeurs et les finalités de l'école. Les enseignants sont amenés à une remise en question de leurs concepts et de leurs manières de faire. L'image de l' "élève" fait peu à peu place à celle de l' "enfant", avec ses besoins d'affection, de sécurité, de confiance en soi, de développement, de réalisation de soi et d'épanouissement personnel.

Le terme "apprentissage" se substitue de plus en plus à celui d' "enseignement". Et l'analyse des processus que l'enfant utilise pour apprendre laisse apparaître les mesures pédagogiques à envisager. L'école devient le lieu où l'enfant se dote des outils mentaux lui permettant d'appréhender et de construire les connaissances: l'école pour apprendre à apprendre et de moins en moins pour dispenser des connaissances toutes faites.

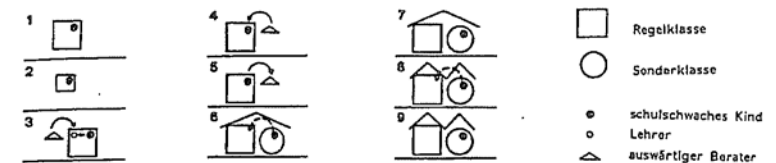
Dans cette perspective, on peut imaginer que la structure "classe" se modifie, que des groupes de besoins se constituent et que les enseignants participent à une véritable culture de collaboration pour créer petit à petit une école sur mesure.

Vaste projet, certes, mais néanmoins indispensable à l'aube du prochain millénaire, pour une école toujours mieux adaptée au développement de l'enfant.

4. Entwicklungsstand in den Kantonen

4.1. Übersicht

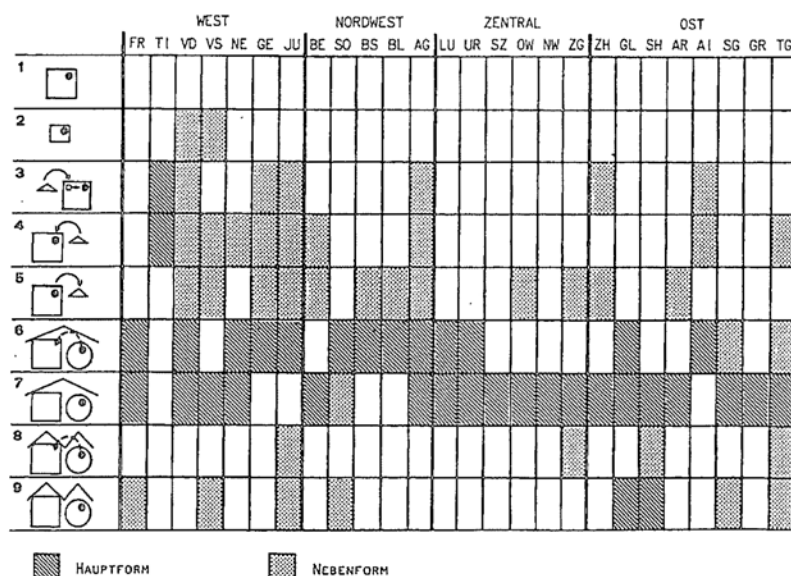
Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) veröffentlichte 1985 Empfehlungen zu Fördermassnahmen für Kinder mit Schwierigkeiten in der Schule. Als Vorarbeit erstellte Gabriel Sturny eine Bestandsaufnahme über die Schulung schulschwacher Kinder in der Schweiz. Um die unterschiedlichen kantonalen Systeme zu erfassen, verwendete er folgende Kategorien (G. Sturny, 1985, S. 50):



1. Das schulschwache Kind wird in einer Regelklasse geschult, ohne spezielle Hilfestellung.
2. Das schulschwache Kind wird in einer Kleinklasse von 10–15 Schülern geschult.
3. Das schulschwache Kind wird in der Regelklasse geschult, wobei der Lehrer von einem auswärtigen Fachmann beraten wird.
4. Das schulschwache Kind wird hauptsächlich in der Regelklasse geschult, in bestimmten Fächern wird es von einem auswärtigen Fachmann unterstützt (Stützunterricht).
5. Das schulschwache Kind wird hauptsächlich in der Regelklasse geschult, für gewisse Therapien, Hilfestellungen usw. begibt es sich zusätzlich zu einem Fachmann.
6. Das schulschwache Kind wird grundsätzlich in einer Sonderklasse geschult, welche sich unter einem Dach mit der Regelschule befindet. Bestimmte Fächer (Turnen, Singen, Realien) werden zusammen mit Regelschülern besucht (typenübergreifender Unterricht).
7. Das schulschwache Kind wird grundsätzlich in einer Sonderklasse geschult, welche sich unter einem Dach mit der Regelschule befindet. Es findet kein typenübergreifender Unterricht statt.
8. Das schulschwache Kind wird grundsätzlich in einer Sonderklasse geschult, welche sich aber nicht im gleichen Schulhaus wie die Regelschule befindet. Trotzdem wird typenübergreifender Unterricht durchgeführt.
9. Das schulschwache Kind wird grundsätzlich in einer Sonderklasse geschult, welche sich nicht im gleichen Schulhaus wie die Regelschule befindet. Es findet kein typenübergreifender Unterricht statt.

Eine Befragung kantonaler Expertinnen und Experten ergab damals, dass in den meisten Kantonen Sonderklassen mit oder ohne typenübergreifenden Unterricht die vorherrschende Form der Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten war. Lediglich im Tessin war bereits die integrative Schulung mit Stützunterricht institutionalisiert, und die meisten Westschweizer Kantone wie auch vereinzelte Deutschschweizer Kantone kannten diese Form zumindest als Nebenform. Aus den eingegangenen Antworten erstellte Gabriel Sturny den nachfolgenden Überblick (G. Sturny, 1985, S. 53).

"Organisationsformen der Schulung schwacher Schüler nach Kanton", erstellt von Gabriel Sturny (G. Sturny, 1985, S. 53)



Die Zusammenstellung zeigt, dass im Erhebungszeitpunkt die meisten Kantone als Hauptorganisationsformen der Schulung schwacher Schulkinder Sonderklassen gewählt hatten, die im gleichen Schulhaus wie die Regelklassen untergebracht wurden und zum Teil die Möglichkeit für typenübergreifenden Unterricht hatten. Als Nebenform wurde am häufigsten der Stützunterricht (einzeln oder in Kleingruppen) ausserhalb der Regelklasse genannt. Auch Stützunterricht innerhalb der Regelklasse nannten einige Kantone als Nebenform.

Ein halbes Jahrzehnt später stellten Corinna Seith (1991) und andere Kennerinnen und Kenner der Szene einen steigenden Trend hin zu den flexibleren, integrativeren Formen der Schulung fest.

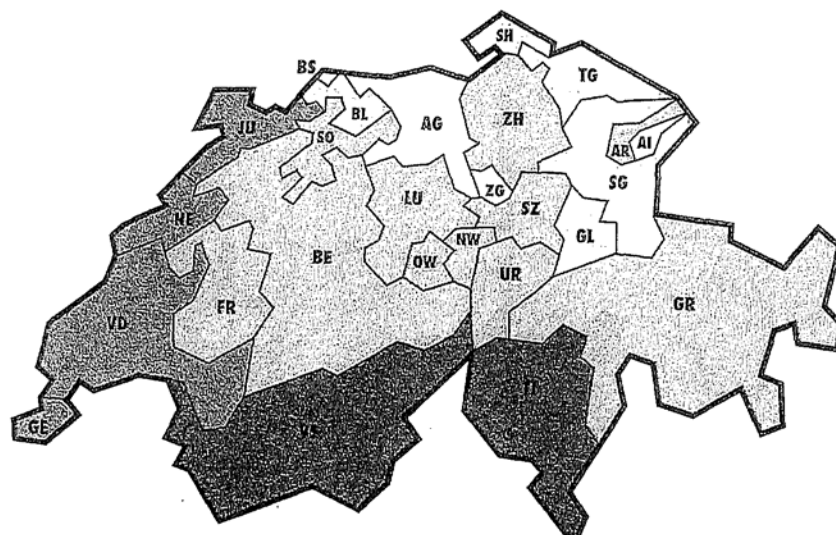
Dem angesprochenen Trend sind wir mit der vorliegenden Untersuchung nachgegangen. Zu diesem Zweck führten wir ebenfalls eine Umfrage bei den Kantonen durch (Fragebogen siehe Anhang). Unsere Umfrage richtete sich zunächst auf Stütz- und Förderunterricht als Angebot integrativer Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten. Ausgeklammert blieben separierende Formen wie Sonderklassen, Hilfsklassen, Kleinklassen, Einführungsklassen.

In zweiter Linie fragten wir nach weiteren Stütz- und Fördermassnahmen, machten dazu aber Vorgaben. Diese umfassten: Zusatzprogramme für besonders begabte Kinder, Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe und Deutsch für Fremdsprachige. Dieses enge Spektrum von Stütz- und Fördermassnahmen leitet sich ab aus der in Kapitel 3 gemachten Eingrenzung auf unterrichtsnahe Stützmassnahmen (nach B. Mettauert).

In dritter Linie fragten wir nach Stützangeboten im Vorschulbereich und im Bereich der Sekundarstufe II und der Erwachsenenbildung. Die Resultate der Umfrage zum Vorschulbereich und zur Erwachsenenbildung haben wir nicht weiterverarbeitet, da zu wenige verlässliche Angaben eingingen.

Da unser Hauptinteresse dem Stütz- und Förderunterricht als integrativer Schulungsform für Kinder mit Schulschwierigkeiten galt, erstellten wir zuerst eine Übersicht über Verbreitung und Verankerung dieser Schulform in der Schweiz. Ausbau- und Verbreitungsgrad von Stütz- und Förderunterricht im engeren Sinne sind in den Kantonen sehr unterschiedlich, ebenso der Stellenwert in bezug auf die Hilfs- oder Sonderklassen.

Stütz- und Förderunterricht in den Kantonen: Übersicht



Legende:

- umfassendes, flächendeckendes Angebot; ganz (TI) oder teilweise (VS) anstelle von Sonderklassen
- integrierter Bestandteil der obligatorischen Schule, parallel zu Sonderklassen (GE, JU, NE, VD)
- in einzelnen Gemeinden anstelle von Sonderklassen (AR, BE, FR, GR, LU, NW, OW, SO, SZ, UR, ZH)
- Planungs- oder Versuchsphasen (BL, BS, GL, SG, SH, TG, ZG)
- kein entsprechendes Angebot (AG, AI)

Auf den folgenden Seiten findet sich eine Zusammenstellung der Angebote, wie sie aus der Umfrage bei den Kantonen hervorging. Die Reihenfolge der Kantone übernehmen wir aus der offiziellen Schulstatistik des Bundesamtes für Statistik.

Kanton	Stützunterricht	Begabtenförderung	weitere Stütz- und Fördermassnahmen	Massnahmen im nachoblig. Bereich
ZH	Integrative Schulungsform m. Fördergruppen in Gemeinden, die das wünschen	Schulversuch für künstlerisch und sportlich Begabte	Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	Nachführunterricht an Mittelschulen, Stützkurse an Berufsschulen
BE	ambulante heilpädagogische Betreuung in einigen Gemeinden		Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, Nachhilfeunterricht (Spezialunterricht), Aufgabenhilfe, Deutsch und Franz. für Fremdsprachige	Stützkurse an Berufsschulen
LU	Heilpädagogischer Zusatzunterricht in einigen Gemeinden		Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	Legasthenietherapie
UR	Heilpädagogischer Zusatzunterricht Urserental und Unerboden, Zusatzlektionen an mehrklassigen Schulabteilungen		Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, Nachhilfeunterricht, Deutsch für Fremdsprachige	Stützunterricht an Berufs- und Mittelschulen
SZ	heilpädagogische Schülerhilfe in der 1.-6. Klasse der Primarschule		Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	Kurse in Lern- und Arbeitstechnik an Mittelschulen
OW	Förderunterricht durch Nachhilfelehrpersonen, Heilpädagogische Schülerhilfe		Legasthenietherapie, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe in Sarnen, Deutsch für Fremdsprachige	Stützkurse an den Berufsschulen
NW	Heilpädagogische Schülerhilfe in einigen Gemeinden, Entwicklungsprojekt Stanser Primarschule		Legasthenietherapie Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdsprachige	Stützkurse an den Berufsschulen

GL	Planungsphase für Stützunterricht in Glarus		Leasthenie- und Dyskalkulietherapie Deutsch für Fremdspr.	
ZG	Stütz- und Förderunterricht		Legasthenie- und Dyskalkulietherapie Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	Tutorate an Mittelschulen, Stützkurse an Berufsschulen
FR	appui pédagogique, Heilpädagogischer Stützunterricht in Deutschfreiburg		Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, Aufgabenhilfe, Sprachkurse für Fremdsprachige	Nachhilfekurse im Berufsschulbereich
SO	integrierte Kleinklassen in einigen Gemeinden		Legasthenietherapie, Nachhilfeunterricht Aufgabenhilfe Deutsch für Fremdsprachige	Freikurs Dt. an Maturitäts- und Handelsschulen, Stützkurse am Lehrerseminar, Integrationskurs Gew.-ind. BS
BS	Stütz- und Förderangebote im Rahmen der Schulreform geplant	Elitestunden in Singen u. Zeichnen	Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Nachhilfestunden, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	Nachhilfeunterricht an Mittelschulen, Stützkurse an den Berufsschulen
BL	Ambulante Schülerhilfe in einigen Gemeinden		Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	Stützkurse an den Berufsschulen
SH	Schulversuch mit integriertem Stütz- und Förderunterricht in der Stadt Schaffhausen, integr. Schulungsform in Landgemeinden in Planung		Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdsprachige	Integrationsklassen an der Berufsschule
AR	Stützunterricht		Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	Legasthenietherapie

AI			Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	Stützkurse an Berufsschulen
SG	Projekt "Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Schul-schwierigkeiten"		Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	Stützkurse an den Berufsschulen
GR	Konzept über Beratung und heilpädagogische Förderung, div. Mischformen integrierter Kleinkl.		Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe Deutsch für Fremdspr.	
AG	abgeschlossener Schulversuch Würenlos		Legasthenieunterricht, Zusatzunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	Stützkurse an den Berufsschulen
TG	Schulversuch Oberstufe Affeltrangen "Heilpädagogische Unterstützung"		Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdspr.	
TI	sostegno pedagogico		Doposcuola sociale insegnamento di lingua italiana	mediatore scolastico
VD	appui pédagogique (cours d'appui institutionnalisé, cours d'appui personnalisé)	Musique-études-formation; Sport-études-formation	mesures pédagogiques, aide pour les devoirs, cours intensifs de français	leçons d'appui, cours de rattrapage
VS	appui pédagogique	intégré à l'appui pédagogique	mesures pédagogiques, thérapeutique, aide pour les devoirs, soutien pour les élèves de langue étr.	soutien pédagogique
NE	appui pédagogique, soutien pédagogique		traitement de la dyslexie, leçons de soutien, devoirs surveillés, appui linguistique	

GE	appui pédagogique dans les écoles prim. par des enseignants non-titulaires de classe (GNT); au Cycle d'orientation: cours d'appui	au CO: classes "Sport et Danse"	structure d'accueil pour enfants peu ou pas scolarisés, initiation au français par des GNT; au CO: dépannage, études surveillées, cercles d'études, cours de rattrapage traitement de la dyslexie et de la dyscalculie	
JU	enseignement d'appui, soutien pédagogique ambulatoire	aménagement du programme scolaire pour élèves à niveau d'excellence dans les domaines de l'éduc. physique et artistique	traitement de la dyslexie et de la dyscalculie, devoirs surveillés, appui pour élèves non-francoph.	travaux dirigés, leçons d'appui en français

4.2 Die Angebote der Kantone im einzelnen

Kanton Zürich

Integrative Schulungsform für Schulkinder mit Schulschwierigkeiten

Für die Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten kennt der Kanton Zürich ein hochdifferenziertes Angebot verschiedener Sonderklassentypen. Nicht alle Gemeinden sind allerdings in der Lage, dieses breitgefächerte Angebot bereitzustellen. Sie haben daher die Alternative, Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten in der Regelklasse zu belassen und dort zu fördern. Seit dem 6. Februar 1990 ist gemäss Erziehungsratsbeschluss ein Konzept in Kraft, welches die integrative Schulungsform für Schüler mit Schulschwierigkeiten verbindlich regelt. In der integrativen Schulungsform besuchen alle Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Teilen ihres Unterrichts eine Regelklasse. Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten besuchen zu bestimmten Zeiten oder

für bestimmte Fächer eine Fördergruppe. Die Fördergruppenlehrkraft verfügt über eine Ausbildung als Sonderklassenlehrerin oder -lehrer. In der Fördergruppe werden die Kinder individuell oder in kleinen Gruppen speziell gefördert. Das Förderprogramm wird individuell geplant, durch die Schulpflege bewilligt und mindestens jährlich neu überprüft. Es wird angestrebt, dass die Fördergruppenlehrkraft ihren Unterricht oder Unterrichtsanteile gemeinsam mit der Bezugsklassenlehrperson durchführt. Ziel des Förderunterrichts ist eine möglichst gute Entwicklung der Schulkinder bezüglich Selbstbewusstsein, sozialen Verhaltens und hinsichtlich schulischer Leistungsfähigkeit.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Unter der wissenschaftlichen Begleitung der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion läuft ein "Versuch mit einer Oberstufen-Schule für künstlerisch und sportlich besonders begabte Jugendliche der Stadt Zürich (K & S)".

Unter den im kantonalen Reglement über die Sonderklassen, die Sonderschulung und die Stütz- und Fördermassnahmen erwähnten Begriff "Stütz- und Fördermassnahmen" fallen: Logopädiebehandlung, Legasthenietherapie, Dyskalkulietherapie, Psychomotorische Therapie, Rhythmikunterricht, Psychotherapie, Einzel- und Nachhilfeunterricht sowie Aufgabenhilfe. Diese Massnahmen sind unentgeltlich, sofern sie schulisch notwendig sind und von der Schulpflege angeordnet werden.

Für fremdsprachige Kinder stehen Deutschkurse auf allen Schulstufen und Fremdsprachenklassen zur Verfügung.

Im Berufsbildungsbereich werden Stützkurse angeboten, in denen die Lernenden angeleitet werden, ihre Lern- und Problemlösungsprozesse selbständig anzugehen und sie zusammen mit der Stützlehrkraft zu optimieren. Damit sollten nicht nur die Chancen erhöht werden, dass sie die Lehrabschlussprüfung bestehen, sie sollen auch in ihrer Lernmotivation und Weiterbildungsfähigkeit gestärkt werden. Die Fachstelle Stützkurse innerhalb des Amtes für Berufsbildung des Kantons Zürich unterstützt die Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts. Im Mittelschulbereich können Schülerinnen und Schüler mit Wissenslücken (z.B. infolge Kantonswechsels), Sprachproblemen oder anderen Schulschwierigkeiten den Nachföhrunterricht besuchen, der von Lehrkräften der jeweiligen Schule durchgeführt wird.

Kanton Bern

Im Schuljahr 1988/89 wurde in der Gemeinde Wohlen eine ambulante heilpädagogische Betreuung der Kindergarten- und Unterstufenschülerinnen und -schüler zunächst versuchsweise und nach zwei Jahren definitiv eingeführt. "Die heilpädagogische Betreuung kann im Kindergarten beginnen und, falls nötig, bis hin zur zweiten Klasse erfolgen.

Kanton Uri

Heilpädagogischer Zusatzunterricht Urserental und Urnerboden

In der Regel werden Kinder mit Schulschwierigkeiten im Kanton Uri in Hilfsschulen eingewiesen. Für Schülerinnen und Schüler, denen der Besuch der Hilfsschule aus geografischen und verkehrstechnischen Gründen nicht zumutbar ist, kann die Gemeinde auf Antrag des Schulpsychologischen Dienstes einen heilpädagogischen Zusatzunterricht anordnen. Die Regelung für den heilpädagogischen Unterricht gilt grundsätzlich nur für Kinder des Urserentales und vom Urnerboden; für Schülerinnen oder Schüler anderer Gemeinden wäre eine Bewilligung der Erziehungsdirektion erforderlich (Kreisschulplanung Kanton Uri/Hilfs- und Werkschule. Regierungsratsbeschluss vom 26. März 1984, S. 3). Der heilpädagogische Zusatzunterricht umfasst kompensatorischen Unterricht, Verhaltenstraining, Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, Kommunikationstraining und Spiel- oder Rhythmiktherapie. Die Lehrperson für heilpädagogischen Zusatzunterricht baut eine Intensivbetreuung auf, in der sie mit den zugewiesenen Schülerinnen und Schülern während 2 bis 6 Stunden pro Woche ein individuell festgesetztes Förderprogramm durcharbeitet. Die Lehrkraft, welche den Zusatzunterricht erteilt, ist verpflichtet, mit dem Lehrteam, den Eltern, dem Schulpsychologischen Dienst und weiteren Stellen zusammenzuarbeiten. Sie berät die Klassenlehrkräfte und kann zu diesem Zweck Klassenraumbesuche durchführen (Kreisschulplanung Kanton Uri/Hilfs- und Werkschule. Regierungsratsbeschluss vom 26. März 1984, S. 4).

Zusatzlektionen für mehrklassige Schulabteilungen

Zur Entlastung der Lehrkräfte und zur optimalen Betreuung der Schulkinder in Mehrklassenschulen kennt der Kanton Uri eine spezielle Regelung. An Gesamtschulen und Schulen mit zwei- oder mehrklassigen Abteilungen können Zusatzlektionen (Teilpensen) bewilligt werden: an Gesamtschulen mit bis 10 Schulkindern bis 6 Zusatzlektionen, mit über 10 Schulkindern bis 10 Zusatzlektionen; an Zwei- und Mehrklassenschulen mit bis 10 Schulkindern 4 Zusatzlektionen, mit über 10 Schulkindern bis 6 Zusatzlektionen.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Legasthenie- und Dyskalkulietherapie werden von entsprechend geschulten Fachpersonen nach Abklärungen des Schulpsychologischen Dienstes durchgeführt.

In der 3. bis 9. Klasse der Volksschule sind 1 bis 2 Fachlektionen als Stütz- und Förderlektionen in den Stundentafeln enthalten für individuellen, wahlweisen und klassenbezogenen Bedürfnisunterricht, insbesondere für die Fächer Deutsch, Mathematik, Französisch und "Mensch und Umwelt".

In der Mittelschule sind in der ersten Klasse 2 Lektionen und in der zweiten Klasse eine Lektion reserviert für Aufgabenhilfe, Vermittlung von Arbeitstechniken und Lernstrategien usw.

Für fremdsprachige Kinder werden Mundartkurse im Kindergarten, Deutsch-Intensivkurse (5–10 Wochenstunden) und Stützkurse (1–4 Wochenstunden) in der Primarschule angeboten.

Im Berufsschulbereich werden die vom Berufsbildungsgesetz ermöglichten Stützkurse individuell angepasst angeboten. Stützkurse decken vor allem die Bereiche Mathematik und Technisches Zeichnen ab, damit die Schüler und Schülerinnen im ersten Lehrjahr auf einen einheitlichen Wissensstand gebracht werden können. Förderunterricht findet im Rahmen von Freifachkursen statt.

An den Mittelschulen wird individueller Stützunterricht in den Sprachfächern organisiert.

Kanton Schwyz

Heilpädagogische Schülerhilfe

Im Kanton Schwyz wird Heilpädagogische Schülerhilfe auf der Primarstufe von der ersten bis zur sechsten Klasse angeboten. Die Heilpädagogische Schülerhilfe ist ein freiwilliger Spezialdienst der Gemeinde; ihre Einführung bedarf der Bewilligung durch den Erziehungsrat. Die Heilpädagogische Schülerhilfe im Kanton Schwyz folgt einem vom Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen in Luzern ausgearbeiteten Modell. Danach besteht die Grundidee darin, dass heilpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte im ambulanten Einsatz eine bestimmte Anzahl Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in den Regelklassen fördern bzw. die Lehrpersonen und Eltern beraten und unterstützen. Neben dieser primären Aufgabe der Förderung und Beratung sollte die Heilpädagogische Schülerhilfe auch in den Bereichen Vorbeugung, Koordination und Diagnose Funktionen übernehmen. Die Zuteilung der Schüler und Schülerinnen an die Heilpädagogische Schülerhilfe erfolgt durch den Schulrat auf Antrag der Klassenlehrperson und im Einverständnis der Eltern. Sollte die Massnahme länger als 6 Monate dauern, braucht es eine Empfehlung des Kinder- und Jugendpsychologischen Dienstes (Erziehungsratsbeschluss vom 18.10.1989 über Rahmenbedingungen für die Heilpädagogische Schülerhilfe).

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

In allen grösseren Gemeinden des Kantons Schwyz kann ambulant Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht am Ort angeboten werden. Für Kinder aus kleineren Gemeinden ohne eigene Fachleute am Ort erteilen Therapeutinnen oder Therapeuten aus anderen Gemeinden den Unterricht an den betreffenden Orten.

Nachhilfeunterricht und Aufgabenhilfe gehören ebenso zu den Angeboten im Kanton Schwyz wie Deutsch für Fremdsprachige.

An Gymnasien und Diplom-Mittelschulen werden generelle Einführungen in Lern- und Arbeitstechniken durchgeführt, und zu Beginn der Mittelschule werden von einer Lehrkraft betreute Studiumszeiten organisiert.

Kanton Obwalden

Förderunterricht durch Nachhilfepersonen und Heilpädagogische Schülerhilfe

Schülerinnen und Schüler mit Lernstörungen (Lese-, Rechtschreib- und Rechenschwäche), welche als sogenannte Teilleistungsschwächen erkannt werden, können einen speziellen Nachhilfeunterricht (Förderunterricht) besuchen. In den Förderunterricht einbezogen werden normalbegabte Schüler und Schülerinnen, welche in Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen auffallend schwache Leistungen erbringen. Mit diesen Kindern wird ein individuell angepasstes Förderprogramm erarbeitet. Die Förderstunden werden von Lehrpersonen erteilt, die vom Schulpsychologischen Dienst fortgebildet wurden und obligatorische Fortbildungsveranstaltungen besuchen. Die Nachhilfepersonen stehen in Verbindung mit den Eltern und den Klassenlehrkräften. Bei diesen regelmässigen Kontakten werden das Übungsprogramm selbst und neue, weitere Übungsmöglichkeiten besprochen, und den Eltern werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie mit dem Kind zu Hause sinnvoll arbeiten können. Dieser Förderunterricht ist keine Alternative zu Sonderklassen. Allgemein schwache Schülerinnen und Schüler werden in Kleinklassen oder im Rahmen der Heilpädagogischen Schülerhilfe gefördert.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Wird bei der schulpsychologischen Abklärung eine schwere Lese- und Rechtschreibschwäche festgestellt, kann das Kind eine spezielle Legasthenietherapie besuchen. Nachhilfestunden im Rahmen des üblichen Stundenplanes werden teilweise von den Klassenlehrkräften erteilt. Dabei können Schüler und Schülerinnen einzeln oder in Gruppen gestützt oder speziell gefördert werden. Das Spektrum der Nachhilfe umfasst: Aufarbeiten in verschiedenen Lernbereichen wie Lesen, Diktat, Aufsatz, Sachunterricht, Rechnen usw., nochmaliges Erarbeiten und Vertiefen. Der Lernstoff und die Art der methodischen und didaktischen Vermittlung entspricht meist dem üblichen Unterricht in der betreffenden Klasse. Häufigkeit und Dauer der Nachhilfe sind variabel. Der Schulrat entscheidet, welche Schülerinnen und Schüler Nachhilfeunterricht erhalten sollen. In der Regel sind es allgemein lernschwächere Kinder und Schülerinnen und Schülern mit momentanen Lernproblemen oder kurzfristigen Arbeitsstörungen in Teilbereichen. In der Gemeinde Sarnen organisiert der Frauen- und Mütterverein eine Aufgabenhilfe.

In der Regel erhalten fremdsprachige Schülerinnen und Schüler im Kindergarten Mundartkurse und in der Volksschule Intensiv- und Stützkurse zum Erlernen der deutschen Sprache.

An der Berufsschule werden auf die individuellen Lernprobleme zugeschnittene Stützkurse für Lehrlinge angeboten.

Kanton Nidwalden

Die gesetzliche Grundlage für Stütz- und Fördermassnahmen findet sich in Art. 22 des Bildungsgesetzes: "Während der obligatorischen Schulzeit haben Schüler mit besonderen Schwierigkeiten Anrecht auf Förderung durch anerkannte sonderpädagogische Massnahmen." Zuständig für die Anerkennung sonderpädagogischer Massnahmen ist die kantonale Erziehungskommission. Diese Kommission unterscheidet in ihrem Beschluss vom 3. November 1992 zwischen schulischen Fördermassnahmen (Deutschunterricht für Fremdsprachige, Aufgabenhilfe, Zusatzunterricht in besonderen Fällen und Förderdiagnostik) und anerkannten sonderpädagogischen Massnahmen (Behandlung von Lernstörungen wie Legasthenie oder Dyskalkulie, Logopädie, psychomotorische Therapie und sonderpädagogische Massnahmen bei schwerwiegenden Verhaltensstörungen).

Heilpädagogische Schülerhilfe

Nach dem versuchsweisen Einsatz einer "Schulischen Heilpädagogin" bzw. eines "Schulischen Heilpädagogen" oder einer "Heilpädagogische Schülerhilfe" in einzelnen Gemeinden wurde diese integrative Schulungsform für Kinder mit Schulschwierigkeiten als reguläre Möglichkeit institutionalisiert. Nach dem neuen Kleinklassenreglement können die Gemeinden selber entscheiden, ob sie lernbehinderte Kinder in einer Kleinklasse oder der Regelklasse fördern wollen. Die Förderung in der Regelklasse muss durch eine heilpädagogisch ausgebildete Lehrperson durchgeführt werden. Die Gemeinde Stans führt ab Schuljahr 1992/93 ein Schulentwicklungsprojekt durch, bei dem Kleinklassenschüler und -schülerinnen in die Regelklasse integriert werden und in diesem Rahmen durch heilpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte speziell betreut werden.

Entwicklungsprojekt Stanser Primarschule

Ziel des Entwicklungsprojektes ist es, Erfahrungen mit individualisierendem und gemeinschaftsbildendem Unterricht zu sammeln und diese zu verarbeiten. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die Integration von bisherigen Einführungs- und Kleinklassenkindern gerichtet werden. Der Unterricht im Projekt richtet sich grundsätzlich nach den geltenden Lehrplänen, doch können vom Projektteam begrenzte Anpassungen vorgenommen werden. Instrumentelle und soziale Lernziele erhalten einen höheren

Stellenwert. Das Projekt geht von der Verschiedenheit der Kinder aus, will aber auf homogene Lerngruppen verzichten. Deshalb arbeitet das Projekt mit Stufenlerngruppen. Eine Stufenlerngruppe umfasst Kinder von zwei bisherigen Jahrgangsklassen. Es gibt Unterstufen-, Mittelstufen- und Oberstufen-Lerngruppen. Der Übertritt von einer Stufe zur nächsten kann flexibel gestaltet werden. Die Stufen-Lerngruppe bietet – laut Konzept – folgende Vorteile: Sie verleitet im Schulalltag im Gegensatz zur einklassigen Lerngruppe weniger zur Annahme, von allen Kindern könne das gleiche erwartet werden. Sie überträgt den Hauptvorteil der Einführungsklasse – den Schulstoff eines Jahres in zwei Jahren bearbeiten zu können, ohne aus der angestammten Lerngruppe zu fallen – auf alle Stufen. Sie macht, kombiniert mit individualisierendem Unterricht, Klassenrepetitionen hinfällig. Sie bietet den Kindern viele Gelegenheiten für die Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen untereinander. Im Projekt werden zwei verschiedene Arten von Lerngruppen geführt: Die Lerngruppen A werden von einer Lehrperson geführt (Aufteilung in Halbpensen möglich), sie können höchstens 20 Kinder aufnehmen, und Kinder mit leichten Lernschwierigkeiten werden ohne Zusatzbetreuung integriert. Lerngruppen B werden gemeinsam von einer Lehrperson der Primarstufe und einer Heilpädagogin oder einem Heilpädagogen in einem Gesamtpensum von 150% im Team-Teaching geführt. Eine Lerngruppe B kann höchstens 20 Kinder aufnehmen, und etwa vier Kinder mit grösseren Lernschwierigkeiten können integriert werden. Im Projekt wird der Unterricht nach vier Unterrichtselementen (Planarbeit, Projektarbeit, freie Tätigkeit und Ausdruck) und fünf Organisationselementen (Tages- und/oder Wochenplan, Besprechung Lehrperson – Schulkinder, Klassenrat, Austausch Schulkinder untereinander, Info-Brett) gestaltet. Die Lehrkräfte werden reformvorbereitend und reformbegleitend weitergebildet. Dem Projekt geht ein Vorbereitungsjahr voraus, und dieses Jahr inbegriffen soll der Versuchsbetrieb für das Projekt mindestens 7 Jahre dauern. Das Projekt umfasst eine Projektleitung und eine Projektbegleitung.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Wie eingangs schon erwähnt, unterscheidet der Kanton Nidwalden zwischen schulischen Fördermassnahmen, für die die Schulgemeinden allein zuständig sind, und sonderpädagogischen Massnahmen, zu denen u.a. die Legasthenietherapie gehört. Der Deutschunterricht für Fremdsprachige dient der Integration neu zugezogener fremdsprachiger Kinder. Er umfasst Mundartkurse im Kindergarten, Intensivkurse (6–10 Wochenstunden) und Stützkurse (2–4 Wochenstunden) in Deutsch in der Volksschule.

Die Schulbehörden können für Kinder, die aus sozialen, familiären oder sprachlichen Gründen bei der selbständigen Erledigung der Hausaufgaben benachteiligt sind, eine Aufgabenhilfe organisieren.

Für Kinder, die aus anderen Schulverhältnissen zugezogen sind, wegen Krankheit oder Unfall lange vom Unterricht fernbleiben mussten, von einer Kleinklasse in die Primarschule übergetreten sind oder vorübergehend durch schwerwiegende familiäre oder

soziale Probleme emotional stark belastet sind, kann zusätzlicher Unterricht angeboten werden. Dieser Unterricht dient der Aufarbeitung von Rückständen und wird von Lehrkräften der entsprechenden Volksschulstufe einzeln oder in kleinen Gruppen erteilt. Förderdiagnostik kann zur Anwendung kommen, wenn die Lehrkraft bei einem Schulkind vor schulischen oder pädagogischen Problemen steht, bei denen keine sofortige schulpsychologische Abklärung angezeigt ist. In Zusammenarbeit mit Lehrperson und Eltern verschafft sich der Schulische Heilpädagoge oder die Heilpädagogin ein Bild über die Hintergründe der Probleme. Das Schulkind wird sonderpädagogisch gefördert, die Regellehrkraft wird begleitet und beraten und befähigt, die Probleme selbständig zu bewältigen, soweit dies möglich ist. Die Förderdiagnostik ist für das einzelne Schulkind auf 12 Schulwochen beschränkt. Erscheinen danach weitere Massnahmen notwendig, ist eine Abklärung durch den Schulpsychologischen Dienst durchzuführen. Förderdiagnostik darf durchführen, wer über eine Lehrbefähigung sowie eine anerkannte schulisch-heilpädagogische Zusatzausbildung oder eine Lehrbefähigung für eine Kleinklasse verfügt.

Die Berufsschule führt institutionalisierte Stützkurse nach Berufsbildungsgesetz in den Fächern Mathematik, Französisch, Englisch und Italienisch durch.

Kanton Glarus

Schulversuch mit Stützunterricht in Glarus

In der Gemeinde Glarus ist ein Schulversuch geplant, in dessen Rahmen eine Stützlehrkraft für ein Schulhaus zur Verfügung stehen soll.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht gehören zu den ausserschulischen Stützangeboten im Kanton Glarus.

Eine Gemeinde hat eine Aufgabenhilfe eingerichtet.

Fremdsprachige Kinder können in allen Gemeinden und bereits im Kindergarten von Deutschkursen profitieren. Für neu aus dem Ausland in den Kanton zugezogene Kinder und Jugendliche bestehen Integrationsklassen, d.h. die Schülerinnen und Schüler besuchen eine Stammklasse und daneben intensiven Deutschunterricht.

Kanton Zug

Kinder mit Schulschwierigkeiten werden im Kanton Zug in Kleinklassen (A–D) unterrichtet oder mit Stütz- und Förderunterricht in Regelklassen, wo die Bildung von Kleinklassen

nicht möglich ist. Für die Schulen der Stadt Zug wird derzeit ein Konzept für heilpädagogischen Stütz- und Förderunterricht als flexibel einsetzbare, integrative Alternative zur Kleinklasse ausgearbeitet (Bericht der Arbeitsgruppe INTSEP zur Situation der Kleinklassen in der Stadt und im Kanton Zug, 1991).

Andere Stütz- und Fördermassnahmen

Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht ist ein offizieller gemeindlicher Schuldienst und wird in allen Gemeinden angeboten.

Nachhilfeunterricht ist Bestandteil der Stundentafel.

Speziell für Kinder mit Sprachschwierigkeiten organisieren die Schulrektorate in verschiedenen Gemeinden Aufgabenhilfe.

Vom Kindergarten bis zum 20. Altersjahr haben fremdsprachige Kinder und Jugendliche Anrecht auf Zusatz- und Förderunterricht in Deutsch. Seit 1991 werden für spätzugereiste fremdsprachige Jugendliche Integrationskurse angeboten.

In der Kantonsschule arbeiten ältere Schülerinnen und Schüler als Tutorinnen oder Tutoren. An den Berufsschulen und den Diplom-Mittelschulen werden Stützkurse angeboten.

Kanton Freiburg

Das Schulgesetz des Kantons Freiburg hält folgendes fest: "Die Schule hilft den Schülern in Schwierigkeiten durch geeignete Massnahmen" (Schulgesetz vom 23. Mai 1985, Art. 33, Abs. 4). In der Regel werden Kinder mit Schulschwierigkeiten in Klein- und Werkklassen (*classes de développement*) unterrichtet. Wo die Bildung solcher Kleinklassen nicht möglich ist, erlaubt das Gesetz den Zuzug einer Kleinklassenlehrkraft zur Unterstützung der Regelklassenlehrkraft. Die Kinder bleiben dann in der Regelklasse. Auf der Orientierungsstufe (*cycle d'orientation*) nach der sechsten Klasse (z.T. schon nach der fünften Klasse) haben Kinder, die von einer Abteilung oder einer Lerngruppe in eine andere wechseln wollen, Anspruch auf Unterstützung durch Nachhilfe- oder Stützunterricht.

Heilpädagogischer Stützunterricht in Deutschfreiburg

Im deutschsprachigen Kantonsteil wurde im Schuljahr 1990/91 erstmals Heilpädagogischer Stützunterricht in acht Schulorten angeboten. Für Kinder von ersten bis dritten Primarklassen erteilten ausgebildete resp. in Ausbildung stehende Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen resp. Pädagogen und Pädagoginnen Stützunterricht. Während 46 Lektionen pro Woche betreuten sie die Kinder individuell im Einzel-,

Gruppen- oder Klassenunterricht. Eine Meinungsumfrage zur Evaluation des Heilpädagogischen Stützunterrichts erbrachte positive Ergebnisse, die eine Ausweitung des Modells nahelegen (vgl. A. Niedermann; G. Bless; M. Sassenroth, 1992, S. 46).

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Im Rahmen des Schulpsychologischen und Logopädischen Dienstes (*Service de psychologie scolaire et de logopédie*) werden Legasthenie- und Dyskalkulieprobleme bearbeitet. Für Kinder mit ausserhäuslich erwerbstätigen Eltern oder Kinder, die auf einen Schultransport angewiesen sind, können die Schulbehörden eine Aufgabenhilfe organisieren. Für fremdsprachige Kinder stehen Sprachkurse oder Sprachklassen zur Verfügung. Auf der Sekundarstufe II werden je nach Bedarf Kurse angeboten mit dem Zweck, die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Abteilungen der "Orientierungsstufe" zu harmonisieren. Solche Kurse werden in den Handelsfächern, der zweiten Landessprache, in Englisch oder Musik (Lehrkräfte-Ausbildung) angeboten und sind auf 5 bis 10 Stunden begrenzt.

Kanton Solothurn

Integrative Kleinklassen in Luterbach und im Dorneckberg

Im Kanton Solothurn führte die Gemeinde Luterbach vom Frühjahr 1982 bis zum Herbst 1986 einen wissenschaftlich begleiteten Schulversuch zur "Integration von Lernbehinderten" durch. Die Evaluation des Schulversuchs ergab positive Resultate von seiten aller Beteiligten, und die Gemeinde Luterbach ging definitiv zur integrativen Schulungsform mit Stützunterricht über. Der Heilpädagoge führt keine eigene Klasse mehr, sondern arbeitet an der Schule als pädagogischer Spezialist. Er betreut und stützt die Kinder aus verschiedenen Klassen in Gruppen oder einzeln innerhalb oder ausserhalb des Klassenraumes. Er arbeitet mit den Regellehrkräften eng zusammen und pflegt intensive Kontakte mit den Eltern. Das Modell wurde im Juli 1990 auch für die Region Dorneckberg beschlossen, wo der Heilpädagoge in Primarklassen integrierte Kinder mit Schulschwierigkeiten in fünf Gemeinden betreut.

Andere Stütz- und Fördermassnahmen

Kinder, bei denen der Schulpsychologische Dienst eine schwere Legasthenie diagnostiziert, werden einer entsprechend ausgebildeten Fachperson zugewiesen. Es können auch Schülerinnen und Schüler der Berufsschule zugewiesen werden.

Nachhilfeunterricht ist an der Oberschule eingebaut, auf der Unterstufe wird er teilweise durch Gemeinden organisiert. Aufgabenhilfe wird von einzelnen Gemeinden angeboten.

Für fremdsprachige Kinder werden seit August 1991 folgende Hilfestellungen geleistet: In der Schweiz aufgewachsene Kinder der 2. oder 3. Generation können bereits im Kindergarten den Mundartkurs und in der Unterstufe der Primarschule den zusätzlichen Deutschunterricht besuchen. Für während ihrer Schulzeit aus dem Heimatland neu zuziehende Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse ist ein intensiver Deutschunterricht im Rahmen von fünf Lektionen pro Woche während eines oder zweier Semester vorgesehen. Nach dieser Zeit wird der zusätzliche Deutschunterricht reduziert auf drei Lektionen pro Woche, den sogenannten Aufbaukurs. Im ganzen darf ein fremdsprachiges Kind während höchstens dreier Jahre den zusätzlichen Deutschunterricht besuchen. Dieser Unterricht wird in kleinen Gruppen von bis zu sechs Kindern angeboten. Für neuzuziehende Jugendliche, die in ihrem Heimatland die Schulpflicht beendet haben, bietet die Gewerblich-industrielle Berufsschule den Integrationskurs an. Die Jugendlichen werden in dieser Vollzeitschule auf das Berufsleben in der neuen Umgebung vorbereitet.

An Maturitäts- und Handelsschulen wird ein Freikurs Deutsch für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler angeboten (2 Wochenstunden). Für Schülerinnen und Schüler aus Ostländern mit fehlenden Französisch- und Englischkenntnissen wird Nachhilfeunterricht organisiert, der entweder von Schülerinnen und Schülern oberer Klassen oder von Lehrkräften erteilt wird. Am Lehrerseminar werden für neu aufgenommene Schülerinnen und Schüler mit ungenügenden Vorkenntnissen Stützkurse angeboten in Turnen/Schwimmen, Singen, Musiklehre und Zeichnen.

Kanton Basel-Stadt

Das Institut für Spezielle Pädagogik (ISP) bildet gegenwärtig Stützlehrkräfte aus, für die aber erst der Nachbarkanton Basel-Landschaft über eine Einsatzdoktrin verfügt. Kinder mit Schulschwierigkeiten werden im Basler Schulsystem in Einführungs- und Kleinklassen geschult. Mit der ab 1994 sukzessive durchzuführenden Schulreform kommen an der Orientierungsschule (5.–7. Schuljahr) und an der Weiterbildungsschule (8. und 9. Schuljahr) Stütz- und Förderangebote zum Zug. In beiden Stufen werden Leistungsniveaus und Wahlfächer eingeführt. Rückversetzungen werden in diesen Typen nicht mehr möglich sein.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Das Basler Schulgesetz ermöglicht nach Bedürfnis "Elitestunden" für gute Schülerinnen und Schüler (Schulgesetz vom 4. April 1929), die traditionell nur in Zeichnen und Singen angeordnet werden, sowie "Nachhilfestunden" für "schwache Schüler". Legasthenie- und Dyskalkulietherapien werden als begleitende Massnahmen neben dem Regelunterricht vermittelt und von entsprechend ausgebildeten Fachleuten durchgeführt.

Der Kanton finanziert Nachhilfestunden im Einzelunterricht für Kinder mit unregelmässiger Vorbildung, Anschlussproblemen oder anderen Schulschwierigkeiten (z. B. Fremdsprachigkeit).

An verschiedenen Schulen, aber auch aufgrund privater Initiativen sind unterschiedliche Angebote für Aufgabenhilfe vorhanden. Jedes Kollegium hat die Möglichkeit, Aufgabenhilfen im Schulhaus zu installieren, und erhält finanzielle und materielle Unterstützung. Mit veränderten pädagogischen Auffassungen sind die Angebote innerhalb der Schulen eher im Rückgang begriffen. Es herrscht die Meinung vor, es sollten nur Hausaufgaben erteilt werden, die von den Schulkindern selbständig, ohne zusätzliche Hilfe erledigt werden können.

Deutsch für Fremdsprachige wird im Kindergarten an bis zu drei Halbtagen pro Woche erteilt. In der Primarschule hat jedes fremdsprachige Kind Anrecht auf 2 Wochenstunden Deutsch im Gruppenunterricht, der fester Bestandteil der Schulhauspensen ist. Auch Deutschnachhilfe im Einzelunterricht wird angeboten. Die Allgemeine Gewerbeschule bietet für Jugendliche und Erwachsene Deutschkurse an.

Im Bereich Mittelschulen kann Nachhilfeunterricht auf Anordnung der Schulleitung angeboten werden.

Die Berufsschulen bieten Stützkurse sowohl in beruflichen wie in allgemeinbildenden Fächern wie Deutsch oder Fremdsprachen an.

Die Schule für Erwachsene der Allgemeinen Gewerbeschule Basel bietet einen Grundkurs in Sprache und Rechnen an, in dem Schulentlassene und Erwachsene Lücken in ihrer bisherigen Grundausbildung schliessen können.

Kanton Basel-Landschaft

Im Schulgesetz des Kantons Basel-Landschaft wird festgehalten: "Über die Aufnahme in eine Sonderschule und über ambulante Massnahmen der Sonderschulung beschliesst die Ortsschulpflege bzw. die Sekundarschulpflege auf Gesuch der Eltern und auf Antrag des Schulpsychologischen oder Kinderpsychiatrischen Dienstes. Der Klassenlehrer ist anzuhören" (Schulgesetz, § 49, Abs. 1). Konkretisiert wird im Dekret: "Ambulante Massnahmen der Sonderschulung sind, soweit möglich, der Aufnahme in eine Sonderschule vorzuziehen" (Dekret zum Schulgesetz, § 19). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die Regierungsratsverordnung über Schülerbeurteilung, Beförderung, Zeugnis und Übertritt, welche festlegt: "Wenn vorübergehende Leistungsstörungen allgemeiner Natur auftreten, kann der Lehrer bzw. der Klassenkonvent dies bei der Beförderung oder beim Übertritt berücksichtigen." Gestützt auf diese gesetzlichen Grundlagen wird derzeit in den Gemeinden Allschwil, Arlesheim, Muttentz, Reinach, Wenslingen und Zunzgen "Ambulante Schülerhilfe" angeboten.

Ambulante Schülerhilfe

Es handelt sich um eine neue Unterrichtsform. Die definitive Ausgestaltung dieser Massnahme ist noch nicht festgelegt. In den Richtlinien über die Ambulante Schülerhilfe heisst es, dass sie eine Alternative zur Kleinklasse sei und dass Therapien schulischer Teilleistungsschwächen (z.B. Legasthenie- oder Dyskalkulietherapie) integraler Bestandteil der Ambulanten Schülerhilfe seien. Sie umfasst drei Aufgabenbereiche: die sonderpädagogische Beratung der Regelklassenlehrperson, den Förderunterricht innerhalb oder ausserhalb des Klassenzimmers, einzeln oder in einer Kleingruppe, und die Koordination mit Lehrerin, Lehrer, Eltern und allfällig weiteren beteiligten Personen. Schwerpunkte des Förderunterrichts können sein: Stützmassnahmen zur Behebung von Lernrückständen, Förderung von Basisfunktionen, individualisierende Hilfen im Klassenzimmer. Die Ambulante Schülerhilfe wird in der Volksschule eingerichtet und findet normalerweise während der Unterrichtszeit statt. Das Ziel ist, Schüler und Schülerinnen mit Entwicklungsverzögerungen, Teilleistungstörungen und Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten rechtzeitig besonders zu unterstützen, zu betreuen und zu fördern. Die Lernmotivation und das Selbstvertrauen des Kindes sollen erhalten, gestärkt oder aufgebaut werden, und die Integration des Kindes in der Schulkasse soll – soweit sinnvoll – gewährleistet bleiben.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Legasthenie- und seit etwa 10 Jahren auch Dyskalkulietherapie ist im Kanton Baselland die häufigste und bis vor kurzem praktisch einzige unterrichts- und schulstoffnahe heilpädagogische Stütz- und Fördermassnahme. Die Therapien werden in der Regel mit einer oder zwei Wochenstunden in Einzeltherapie oder in kleinen Gruppen durch entsprechend ausgebildete Therapeutinnen in allen Gemeinden des Kantons erteilt. Aufgabenhilfe ist Sache der Gemeinden und wird nur in der Primar- und der Realschule angeboten.

Für neuzugezogene fremdsprachige Kinder wurden Fremdsprachenklassen gebildet, in denen sie in der Regel ein Jahr lang bleiben. Diese werden nun aber von immer mehr Gemeinden durch Integrationsklassen abgelöst, das heisst die Kinder werden nach einem intensiven Deutschtraining in der Integrationsklasse sukzessive in Regelklassen integriert und besuchen schliesslich nur noch den Stützkurs Deutsch (2 Wochenstunden). Wenn keine Integrations- oder Fremdsprachenklasse vorhanden ist, wird den Kindern ein Intensivunterricht (5 Wochenstunden) während eines Quartals oder eines Semesters angeboten.

In den Berufsschulen werden Stützkurse in Form von Gruppenunterricht in Deutsch und in anderen Fächern angeboten.

Kanton Schaffhausen

Schulversuch mit integriertem Stütz- und Förderunterricht

Im Schuljahr 1992/93 startet in einem Schulhaus der Stadt Schaffhausen (Primarschule) ein Schulversuch mit integriertem Stütz- und Förderunterricht. In Klassen mit einem hohen Anteil fremdsprachiger Kinder soll in den Bereichen Sprache und Mathematik eine Stützlehrkraft beigelegt werden. Ziel dieses Versuchs ist eine optimale Förderung aller Kinder, insbesondere der fremdsprachigen und der leistungsschwächeren, ohne eine dieser Gruppierungen zu benachteiligen oder einzelne Kinder in ihrer Entfaltung zu hemmen. Basis dafür müssen individualisierende Unterrichtsformen sein, ergänzt durch spezielle Stützprogramme für Kinder mit geringer Sprachkompetenz oder geringem Leistungsvermögen. Bessere Schülerinnen und Schüler können im Rahmen dieses Versuchs insofern gefördert werden, als ihnen, wenn möglich, mehr Unterrichtszeit zur Verfügung steht. Dieser in den Klassenunterricht integrierte Stütz- und Förderunterricht soll im Teamteaching, in Gruppen- und/oder Einzelunterricht erteilt werden. Die Fördermassnahmen müssen zwischen den Regelklassenlehrkräften und der Stützlehrkraft einerseits und dem Schulpsychologischen Dienst andererseits abgestimmt und permanent überprüft und ausgewertet werden (vgl. Antrag an den Erziehungsrat des Kantons Schaffhausen auf Durchführung eines Schulversuchs vom 13. März 1992).

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Nach Abklärung durch die Erziehungsberatungsstelle werden Schülerinnen und Schüler mit Legasthenie- oder Dyskalkuliebefund einer Therapeutin zugeführt.

Nachhilfeunterricht und Aufgabenhilfe sind nicht kantonal geregelt, doch gibt es auf politischer Ebene Vorstösse, die verlangen, die verschiedenen Massnahmen der Gemeinden zusammenzufassen.

Kostenlosen Deutschunterricht für fremdsprachige Kinder gibt es schon auf der Kindergartenstufe. In der Primarschule gibt es Deutschklassen für Fremdsprachige. Nach Absolvierung dieser Deutsch-Intensiv-Klassen auf der Primarstufe erfolgt noch während zweier Jahre Deutschstützunterricht für Fremdsprachige in den Regelklassen.

Die Berufsschule führt Integrationsklassen für fremdsprachige Jugendliche.

Kanton Appenzell Ausser Rhoden

Im Kanton Appenzell Ausser Rhoden wird auf der Unterstufe und der Mittelstufe der Volksschule, zum Teil auch auf der Oberstufe Stützunterricht angeboten. Der Unterricht wird von Personen erteilt, die über ein Lehrpatent verfügen. Sie arbeiten in der Regel

ausserhalb des Klassenunterrichts. In zwei Gemeinden wurde der Stützunterricht in die Regelklasse integriert.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Für Kinder mit Legasthenie- oder Dyskalkulieproblemen stehen speziell ausgebildete Fachpersonen zur Verfügung.

Fallweise bieten einzelne Gemeinden Nachhilfeunterricht und Aufgabenhilfe an. Beide Angebote sind wenig geregelt.

Fremdsprachigen Kindern wird Deutsch für Fremdsprachige erteilt.

Auf der Sekundarstufe II beschränkt sich das Angebot auf vereinzelt Legasthenieunterricht

Kanton Appenzell Innerrhoden

Der Kanton Appenzell Innerrhoden kennt keine institutionalisierte Struktur von Stütz- und Förderunterricht im engeren Sinn.

Andere Stütz- und Fördermassnahmen

Legasthenie- und Dyskalkulie-therapie stehen für Kinder mit entsprechendem Bedarf zur Verfügung, ebenso Nachhilfeunterricht. Für fremdsprachige Kinder und Kinder in sozialen Problemlagen wird Aufgabenhilfe angeboten. Fremdsprachige Kinder können Deutschunterricht in Anspruch nehmen.

Kanton St. Gallen

Projekt "Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten"

Im März 1991 beschloss der Erziehungsrat des Kantons St. Gallen die Durchführung des Projekts "Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten" an der Pädagogischen Arbeitsstelle ab Schuljahr 1991/92. Für die Durchführung wurde eine Studiengruppe eingesetzt und eine halbe Stelle bewilligt. Die Studiengruppe arbeitete zunächst Rahmenbedingungen für Schulversuche aus, in denen neue Formen der Schulung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Schulschwierigkeiten eingeführt werden. Die Rahmenbedingungen sollen zum einen die Verbindlichkeit für eine koordinierte und begleitete Entwicklung und Durchführung garantieren, zum andern die notwendige Flexibilität zur Realisierung von gemeindegerechten Lösungsformen bieten. Im Kanton St. Gallen entstanden in den letzten Jahrzehnten, wie auch in

den anderen Kantonen, eine Vielzahl von Angeboten der besonderen Schulung und Förderung, die sich nicht selten als unkoordiniertes Nebeneinander von Teillösungen präsentieren. Mit dem Projekt "Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten" soll nicht ein neues, zusätzliches Angebot geschaffen werden. Vielmehr geht es darum, die bestehenden Ressourcen in pädagogischer und organisatorischer Hinsicht sinnvoll einzusetzen und zu einem integrierten Lösungsansatz zu gelangen. Gemeinden können auf drei Jahre befristete Schulversuche durchführen und dabei zwischen drei Grundformen integrativer Schulung wählen:

Gemischte Regelklasse

In der gemischten Regelklasse werden Kinder mit und ohne Schulschwierigkeiten in einer Klasse mit reduzierter Schülerzahl gemeinsam unterrichtet. Die gemischte Regelklasse wird von einer oder zwei Lehrpersonen (mit eineindrittel oder eineinhalb Stellen) geführt. Die allein unterrichtende Lehrkraft muss über eine sonderpädagogische Ausbildung verfügen. Bei zwei Lehrkräften verfügt eine über eine sonderpädagogische Ausbildung.

Regelklasse mit Fördergruppe

Die Form sieht die Führung einer alters- und typengemischten Sonderklasse als Fördergruppe durch eine Sonderklassenlehrkraft vor, in der Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten individuell und in kleinen Gruppen besonders unterstützt werden. Diese Kinder werden einer ihnen entsprechenden Bezugsklasse zugeteilt, in der sie nach Möglichkeit mehr als die Hälfte ihrer Unterrichtszeit verbringen.

Integrierte Schülerhilfe

Bei dieser integrativen Schulungsform arbeitet die sonderpädagogisch ausgebildete Fachperson einerseits direkt mit den Schülern in verschiedenen Regelklassen und andererseits mit den Lehrteams. Die Fachperson ist Mitglied des Schulteams und soll in höchstens 3 Schulhäusern beziehungsweise mit höchstens 6 Klassen arbeiten. Ein Drittel der Arbeitszeit ist für Beratung und Koordination reserviert.

Die Schulversuche werden als Projekte mit sorgfältiger Vorinformation der Beteiligten und Begleitung durchgeführt. Eine Gemeinde ist schon bei der Durchführungsphase angelangt, drei Gemeinden befinden sich noch in der Planungsphase.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht werden von den Gemeinden übernommen (sofern nicht von der IV bezahlt), das Angebot ist im Moment aber stark in Diskussion. Die Schulgemeinde sorgt auch für Nachhilfeunterricht für Schülerinnen und Schüler, die wegen Fremdsprachigkeit, Krankheit, Wohnortwechsel, besonderer familiärer Verhältnisse oder ähnlicher Gründe Schulschwierigkeiten haben.

Bei Bedarf richtet die Schulgemeinde eine Aufgabenhilfe ein. Deutsch für Fremdsprachige wird in von Gemeinde zu Gemeinde variierenden Formen angeboten. Die fremdsprachigen Kinder haben Anrecht auf Mundartkurse im Kindergarten und auf Deutsch-Stützunterricht (separiert oder integriert) in der Volksschule. An den Berufsschulen werden Stützkurse nach Berufsbildungsgesetz angeboten.

Kanton Graubünden

Im Kanton Graubünden wird die Schulung in Kleinklassen in zwei verschiedenen Formen angeboten. In Stadtverhältnissen und in dicht besiedelten Regionen werden Kinder mit erheblichen Lernbehinderungen in traditionellen Kleinklassen gefördert. In schwach besiedelten Regionen werden zurzeit der Region angepasste integrierte Kleinklassenformen verwirklicht.

Integrierte Kleinklasse mit Schulischer Heilpädagogin/Schulischem Heilpädagogen

1990 wurde vom Erziehungsdepartement Graubünden ein Konzept verabschiedet, in dem in bezug auf Kinder mit Schulschwierigkeiten folgendes Prinzip festgehalten ist: präventiver Unterricht vor Beratung; Beratung vor schulbegleitender Einzelhilfe; schulbegleitende Einzelhilfe vor besonderer Schulung. Das Konzept geht davon aus, dass zuerst die Ressourcen zur Problembewältigung auf der Erwachsenenenebene auszuschöpfen seien und erst in einem zweiten und dritten Schritt kindbezogene Massnahmen ergriffen werden sollten. Im Sinne dieses Konzeptes erliess das Erziehungsdepartement im März 1992 Richtlinien für die Schaffung von integrierten Kleinklassen im Kanton Graubünden. Gestützt auf diese Grundlagen haben verschiedene Bündner Gemeinden bereits unterschiedliche Mischformen integrierter Kleinklassen verwirklicht. Kinder mit Schulschwierigkeiten bleiben dabei in der Regelklasse, werden aber während der Unterrichtszeit von einer Schulischen Heilpädagogin bzw. einem Schulischen Heilpädagogen gefördert. Die konkrete Organisation wird den lokalen Verhältnissen angepasst.

Konzept über Beratung und heilpädagogische Förderung im Kanton Graubünden

Zurzeit wird ein Entwurf vom Juni 1992 zu einem Konzept über Beratung und heilpädagogische Förderung im Kanton Graubünden beraten. Gemäss diesem Konzept kommen für die Beratung und Einzelhilfe nebst den kantonalen Schulinspektoren der Heilpädagogische Dienst, der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst sowie der Schulpsychologische Dienst in Frage. Ein weiterer Weg der Beratung wird über die Lehrerfortbildung aufgezeigt. Neu vorgeschlagen wird, dass ein Logopädischer Dienst und ein Dienst für Schulbegleitende Förderung aufgebaut werden sollen. Legasthenie- und Dyskalkulietherapien wären im Dienst für Schulbegleitende Förderung integriert.

Neben den herkömmlichen pädagogisch-therapeutischen Massnahmen (Logopädie, Legasthenietherapie, Psychomotorik-Therapie und Massnahmen der Früherziehung) und den übrigen therapeutischen Massnahmen (Physiotherapie, Ergotherapie, Psychotherapie, Dyskalkulietherapie, Rhythmik) werden im Kanton Graubünden noch zusätzliche schulbegleitende Massnahmen angeboten, welche allerdings nicht durchwegs vom Kanton subventioniert werden können. Es sind dies Deutsch für Fremdsprachige, Einzelunterricht, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe und andere Massnahmen.

Kanton Aargau

Im Schulgesetz des Kantons Aargau ist festgeschrieben, dass für Schülerinnen und Schüler, "die infolge von Lernbehinderungen, Sprachschwierigkeiten oder mangelnder Schulreife dem Unterricht nicht zu folgen vermögen", Kleinklassen zu bilden seien (Schulgesetz vom 17. März 1981, Art. 15). Stütz- und Förderunterricht als integrierende Form der Schulung von Kindern mit Schulproblemen ist nicht institutionalisiert.

Im Schuljahr 1986/87 startete die Gemeinde Würenlos einen auf zwei Jahre befristeten Schulversuch mit dem Titel "Integrierte Kleinklasse Würenlos". Das Modell sah vor, Schülerinnen und Schüler mit Stützbedarf in den Regelklassen zu belassen, ihnen aber Stützunterricht durch eine schulische Heilpädagogin zu bieten. Die Zielsetzungen des Versuchs umfassten folgende Punkte: "Sicherstellung eines heilpädagogischen Angebotes für Kinder mit Schulproblemen; Vermeidung der Aussonderung und Diskriminierung lernschwacher Schüler (soziale Integration); Entlastung und Unterstützung des Regelklassenlehrers bei der Betreuung lernschwacher Kinder; Nutzung der vorhandenen heilpädagogischen Strukturen der Gemeinde" (Zwischenbericht der Begleitkommission Schulversuch Integrierte Kleinklasse Würenlos, 1987, S. 7). Der Stützunterricht wurde einzeln oder in Gruppen ausserhalb der Klassen erteilt und diente der Schliessung von Lernlücken, der Festigung des regulären Schulstoffes, der Förderung von Grundfunktionen (Konzentration, Motivation, Wahrnehmung, Sprache) und half gezielt bei Teilleistungsschwächen im Bereich der Sprache, des Rechnens oder der Motorik. Die Schulische Heilpädagogin arbeitete eng mit den Lehrkräften der Regelklassen zusammen, beriet die Eltern und vermittelte nötigenfalls spezielle Therapien. Trotz grundsätzlicher Zufriedenheit mit den Ergebnissen wurde der Versuch nach einer einjährigen Verlängerung nicht weitergeführt.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Sprachheilunterricht und Legasthenie-Therapie gehören zum sonderpädagogischen Angebot im Kanton Aargau und werden von speziell ausgebildeten Fachleuten erteilt.

Für fremdsprachige Kinder sind Mundartkurse im Kindergarten sowie Stütz- und Intensivkurse in der Volksschule vorgesehen.

Das Schulgesetz ermöglicht in der Realschule Zusatzunterricht für Schülerinnen und Schüler mit lückenhaften Vorkenntnissen oder einseitigen Begabungen (Schulgesetz vom 17. März 1981, § 25, Abs. 2), doch wird von dieser Möglichkeit nur sehr selten Gebrauch gemacht.

In einem Kreisschreiben des Erziehungsdepartements vom April 1978 wurden die Schulpflegen aufgefordert, die Einrichtung von Aufgabenhilfen für benachteiligte Schulkinder – fremdsprachige und einheimische – zu prüfen.

An den Berufsschulen werden Stützkurse befristet auf 1 bis 2 Semester für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten in irgendeinem Fach angeboten; fremdsprachige Lehrlinge können Deutschzusatzunterricht bis maximal einen halben Tag pro Woche besuchen.

Kanton Thurgau

Heilpädagogische Unterstützung – Schulversuch Oberstufe Affeltrangen

In der Regel werden im Kanton Thurgau Kinder mit "allgemeiner Lernbehinderung oder Verhaltensstörungen" in Sonderklassen gefördert (Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule vom 28. September 1982, § 20). Seit Oktober 1990 wird in der Oberstufengemeinde Affeltrangen (Schulorte Affeltrangen, Tobel und Märwil) eine alternative Möglichkeit erprobt. Kinder mit Schulschwierigkeiten werden in allen drei Schulhäusern von einer Heilpädagogin ausserhalb der Regelklasse betreut. Obwohl das Angebot an sich für die gesamte Oberstufe mit Real- und Sekundarschule konzipiert wurde, machte die Sekundarschule zunächst keinen Gebrauch davon. Arbeit in und mit den Klassen, die im Stellenbeschrieb der Heilpädagogin vorgesehen wäre, beschränkte sich nach ersten Erfahrungen auf die Mithilfe bei Projektwochen und Klassenlagern. Die ebenfalls vorgesehenen Besprechungen mit Lehrpersonen, Eltern und Fachkräften beschränkten sich auf organisatorische und administrative Fragen und wurden nicht zur fallbezogenen heilpädagogischen Beratung der Regellehrpersonen genutzt. Obwohl die ersten Erfahrungen der Heilpädagogin durchaus positiv verliefen, blieben einige konzeptionelle Vorstellungen uneingelöst. Die zuständige "Kommission für den Umgang mit Schulschwierigkeiten" erarbeitete deshalb ein eigentliches Schulentwicklungsprojekt, mit dem Ziel, ein Modell zur heilpädagogischen Unterstützung von Kindern mit Schulschwierigkeiten bereitzustellen. Im Zentrum des Projektes stehen die optimale Betreuung der Kinder, intensivierte Kooperationsformen zwischen Klassenlehrkräften und Heilpädagogin und die Bereitstellung der notwendigen Infrastruktur. Im Auge behalten werden soll auch die Generalisier- und Transferierbarkeit des Modells auf andere Schulen und Schulstufen (Kommission für den Umgang mit Schulschwierigkeiten, 1991, S. 2–5).

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Legasthenie- und Dyskalkulietherapie wird von speziell ausgebildeten Fachleuten durchgeführt. Wenn bei einem Kind aufgrund von Krankheit, Unfall oder Umzug Wissenslücken auftreten, kann die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer Nachhilfeunterricht erteilen. Eine Aufgabenhilfe kann auf Initiative der Schulbehörden eingerichtet werden. Für fremdsprachige Kinder ordnet die Schulbehörde Deutsch-Förderkurse an, welche von Regellehrkräften oder anderen geeigneten Personen durchgeführt werden.

Kanton Tessin

Gestützt auf das Schulgesetz vom 1. Februar 1990 unterhält der Kanton Tessin ein integriertes System pädagogischen Stützunterrichts (*Servizio di sostegno pedagogico*). Dieser Service wurde geschaffen für Schülerinnen und Schüler der Vorschule (*scuola materna*) und der Primarschule (*scuola elementare*) sowie der Gesamtschule der Sekundarstufe I (*scuola media*).

Sostegno pedagogico

Schülerinnen und Schüler, die mit Behinderungen, Anpassungsschwierigkeiten oder Lernproblemen aller Art konfrontiert sind, können von der Schule, den Eltern oder anderen Diensten beim Servizio angemeldet werden, oder – das gilt vor allem für ältere Schülerinnen und Schüler – sie können sich selbst anmelden. Der Stützunterricht wird während der Schulzeit erteilt. Im 3. und 4. Jahr der Scuola media (die für die Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik in Niveauekurse eingeteilt sind) steht ein zusätzliches Angebot, der "corso pratico", zur Verfügung. Er soll Jugendlichen den Eintritt ins Berufsleben erleichtern. Die Jugendlichen werden in handwerkliche Tätigkeiten eingeführt, und ihre Fertigkeiten zur Alltagsbewältigung werden gefördert. Für den Besuch dieser Kurse werden die Jugendlichen von den Niveaufächern Deutsch und Französisch, teilweise auch Mathematik, freigestellt. Bei der Diagnose, der Planung und der Durchführung differenzierter Massnahmen steht die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, der Schulleitung, den Eltern und mit Hilfsdiensten im Vordergrund. Der Stützunterricht ist auf eine systemische Betrachtungsweise ausgerichtet und orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Leitidee ist, die Schule den Verschiedenheiten der Kinder anzupassen und ihnen mit differenzierten didaktischen Instrumenten den Zugang zu den Lernstoffen zu ermöglichen. Alle Schülerinnen und Schüler, die mit Hilfe des Stützunterrichts wenigstens teilweise dem Programm der Regelschule folgen können, werden in der Regelklasse behalten. Können die Minimalanforderungen auch mit Betreuung nicht erfüllt werden, ist die Einweisung in eine der (von der IV anerkannten) Sonderklassen (*classi speciali*) vorgesehen, die im Regelschulhaus untergebracht sind und

flexible Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Regelklassen nutzen können. Der "Servizio di sostegno pedagogico" umfasst zwei Abteilungen (Vorschule/Elementarschule und Scuola media) und ist eingeteilt in regionale Gruppen. In diesen Regionalgruppen arbeiten die Stützlehrkräfte (docenti di sostegno pedagogico) unter Leitung eines "capogruppo" zusammen. Aufgabe des Leiters oder der Leiterin sind Koordination und Planung der Arbeit der Stützlehrkräfte und deren fachliche Unterstützung und Beratung sowie die Pflege der Kontakte zu Schulleitungen und anderen Spezialdiensten. Zu den Aufgaben der Stützlehrperson gehören Abklärung und Beobachtung des angemeldeten Kindes im schulischen und familiären Umfeld, die Planung, Absprache und schliesslich Durchführung der angemessenen pädagogischen Interventionen beim einzelnen Kind, in kleinen Gruppen oder in der Klasse. Die Stützlehrkraft prüft zusammen mit der Regellehrkraft didaktische Instrumente, passt in Absprache mit der Schulleitung den Lehrplan für einzelne Kinder an und bezieht auch die Familie in die Problemlösung ein. In der Scuola media, wo die Fachlehrkräfte zusammen mit der Klassenlehrkraft zum "Klassenrat" (consiglio di classe) zusammentreten, nimmt die Stützlehrkraft an diesen Sitzungen teil und diskutiert mit allen Beteiligten die geplanten Massnahmen für die betreuten Schülerinnen und Schüler. Gegenwärtig wird versucht, die Zusammenarbeit zu intensivieren. Einerseits soll der präventive Aspekt des Stützunterrichts verstärkt zum Zug kommen, andererseits soll die "Anmeldung" des Kindes und die damit verbundene erste Etikettierung vermieden werden.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Der Servizio di sostegno pedagogico befasst sich als umfassender Dienst mit allen Schulschwierigkeiten. Neben psycho-pädagogisch ausgebildeten Fachleuten stehen auch in Logopädie oder Psychomotorik spezialisierte Fachkräfte zur Verfügung.

Im Elementarschulbereich haben vereinzelt Gemeinden eine "doposcuola sociale" für Kinder mit berufstätigen Eltern eingerichtet, wo die Kinder spielen, aber auch ihre Hausaufgaben unter Aufsicht erledigen können.

Für fremdsprachige Kinder hat der Kanton Tessin Lehrerinnen und Lehrer angestellt, die sich neben dem Unterrichten der italienischen Sprache auch um die schulische und soziale Integration der fremdsprachigen Kinder und Jugendlichen bemühen sollten, doch fehlen diesen Lehrpersonen oft die nötigen ausbildungsmässigen Ressourcen.

In den Berufsschulen des Kantons Tessin wurde die Funktion eines "mediatore scolastico" eingerichtet. Eine Lehrkraft in jeder Berufsschule steht in der Regel halbtags für Lehrlinge zur Verfügung, die mit schulischen oder sozialen Problemen zu kämpfen haben.

Kanton Waadt

Appui pédagogique

Im Kanton Waadt zielt der "appui pédagogique" darauf ab, Kinder, die mit schulischen Problemen konfrontiert sind, in der Regelklasse zu behalten. Das betroffene Kind soll ganzheitlich erfasst werden. Durch Beobachtung im Unterricht werden seine Schwierigkeiten analysiert, und entsprechend werden individualisierte pädagogische Massnahmen erarbeitet und eingesetzt. "Le but de l'appui est de rechercher pourquoi l'enfant n'a pas réussi, ce qu'il n'a pas compris" (J.-C. Calpini, zit. nach L. Wehrli, 1991, S. 24). "Appui pédagogique" ist in der obligatorischen Schule institutionalisiert und wird von der Regelklassenlehrkraft zweimal pro Woche erteilt (cours d'appui institutionnalisés). Daneben kann der Lehrer oder die Lehrerin einer Regelklasse eine Stützlehrkraft beziehen, die auf die spezifischen Probleme eines oder mehrerer Kinder eingeht (cours d'appui personnalisés). Für neu im Kanton ankommende und des Französischen nicht mächtige Schülerinnen und Schüler stehen Intensiv-Französischkurse zur Verfügung. Zur Erteilung von Stützunterricht sind zum einen festangestellte Lehrkräfte vorgesehen, zum andern gibt es flexibel einsetzbare Stützlehrpersonen (vor allem wiedereinsteigende Frauen). Erstere ergänzen ein unvollständiges Pensum mit Stützunterricht. Letztere haben ein variables Pensum, das sich am Bedarf der Schulkinder orientiert.

Schulversuch zur besseren Integration des Stützunterrichts in der Primarschule

Eine neue Organisationsform des Stützunterrichts in der Primarschule wurde in zwei Gemeinden (Morges und Renes) eingeführt, um den Stützunterricht vermehrt in den Schulalltag integrieren und den schulischen Misserfolg besser bekämpfen zu können. Drei Merkmale charakterisieren die neue Organisationsform: die Einrichtung eines permanenten Stützlehrzimmers in jeder Schulhausgruppe, die Erhöhung der Stützkursperioden und die gleichzeitige Aufhebung von Kleinklassen und die Erteilung des Stützunterrichts und des Intensiv-Französischunterrichts durch ein und dieselbe Lehrperson.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Im Rahmen des "enseignement compensatoire" sind pädagogisch-therapeutische Massnahmen miteingeschlossen, die auch Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht umfassen. Für Schülerinnen und Schüler mit besonderer Begabung in den Bereichen Sport und Musik, die häufig ausserhalb der Schule Sporttraining oder Musikunterricht besuchen, kann das Schulprogramm reduziert werden. Aufgabenhilfe wird von den Gemeinden organisiert.

Auf der Sekundarstufe II werden Nachhilfeskurse und Stützlektionen angeboten. An den Berufsschulen werden Stützkurse gemäss Berufsbildungsgesetz für Lehrlinge mit Lernproblemen durchgeführt.

Kanton Wallis

Appui pédagogique intégré

Im Kanton Wallis bildet der Pädagogische Stützunterricht (*appui pédagogique intégré*) einen wichtigen Bestandteil der besonderen Schulung (*enseignement spécialisé*). Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten, die in der Normalklasse bleiben und Hilfe im kognitiven, affektiven und sozialen Bereich brauchen, erhalten individuell, in kleinen Gruppen oder in der Klasse Unterstützung durch eine Stützlehrkraft, die eng mit der Klassenlehrkraft zusammenarbeitet. So ist es im "Décret sur l'enseignement spécialisé" vom 25. Juni 1986 festgehalten. Im Centre scolaire d'Anniviers in Vissoie wurde der Stützunterricht 1981 versuchsweise eingeführt. Weitere Gemeinden richteten in den folgenden Jahren ähnliche Versuchsphasen ein, und nachdem 1986 die neue rechtliche Basis in Kraft getreten ist, wird das Angebot auf Wunsch der Schulen generalisiert. Ausgegangen wird von der Einstellung, dass kognitive Strukturen nicht statisch, sondern veränderbar sind und dass die sozio-kulturellen Unterschiede nicht als Defizite, sondern als Abweichungen im Verhältnis zu einer schulischen Norm zu interpretieren sind. Unterschiedliche Kinder können – so lautet die Leitidee – auf unterschiedlichen Wegen das Grundprogramm der obligatorischen Schule bewältigen. Generell ist der Stützunterricht darauf ausgerichtet, eine Pädagogik einzuführen, die der Klassenlehrkraft erlaubt, sich mit allen Kindern zu beschäftigen. Das langfristige Ziel dieses Angebotes ist es also, die Schule so integrationsfähig und den Unterricht so flexibel zu gestalten, dass die unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder abgedeckt werden können. Kurzfristig zielt der Stützunterricht darauf ab, Kindern mit besonderen Bedürfnissen (mit vorübergehenden Schulschwierigkeiten, mit Problemen, mit Behinderungen, mit "Schwächen") zu helfen, die Grundanforderungen zu bewältigen. Dazu gehört zunächst die Entfaltung, die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, die Vermittlung von Arbeitsmethoden und die Bewusstmachung der individuellen Möglichkeiten. Dann geht es darum, den für jedes Kind angepassten Lernzugang zu den Grundkenntnissen zu finden. Der Stützunterricht erfolgt in der Regelklasse oder in einem speziellen Raum. Die Kinder werden einzeln oder in kleinen Gruppen während 20 bis 40 Minuten ein- bis dreimal pro Woche betreut. Eine Stützlehrkraft mit sonderpädagogischer Ausbildung (*enseignant spécialisé/enseignante spécialisée*) betreut je nach Anzahl von Kindern mit Schulschwierigkeiten, Art der Schwierigkeiten, Dauer der Betreuung und Distanz zwischen den Schulhäusern Kinder aus mehreren Klassen oder Schulhäusern. Der Stützunterricht wird in der Primarschule und im "cycle d'orientation" (Sekundarstufe I) angeboten. In speziellen Fällen kann die

Stützlehrkraft auch schon im Kindergarten intervenieren und einem Kind mit Schwierigkeiten den Schuleintritt erleichtern. Die Arbeit der Stützlehrkraft beinhaltet Prävention schulischen Misserfolgs durch Beratung der Regellehrkräfte und Eltern, Koordination aller Interventionen, die von verschiedenen Diensten für das Kind unternommen werden, Beobachtung und Abklärung, angemessene Intervention und Beurteilung der Wirkung der getroffenen Massnahmen. Die Arbeit der Stützlehrkraft richtet sich an zwei Zielgruppen: die Kinder in Schwierigkeiten einerseits, die Regellehrkräfte und Eltern andererseits. Die stützenden Interventionen können auch von den Regellehrkräften durchgeführt werden. Da der Stützunterricht neben der Hilfe für das einzelne Kind generell auf die Differenzierung des Unterrichts ausgerichtet ist, kommt der Stützunterricht auch Kindern mit besonderen Potentialen zugute.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Legasthenie und Dyskalkulie werden aufgrund einer systemischen Problemanalyse und mit einem globalen Lösungsansatz angegangen.

Nachhilfeunterricht bekommen Kinder mit Schulschwierigkeiten in der ersten und zweiten Primarklasse, sofern sie nicht Stützunterricht erhalten.

Die Gemeinden haben die Möglichkeit, Aufgabenhilfen zu organisieren, die vom Kanton finanziert werden, doch nutzen nur wenige Gemeinden diese Möglichkeit.

Für fremdsprachige Kinder und für Kinder, denen die Familie beim Überwinden der Schulprobleme nicht helfen kann, werden während der obligatorischen Schulzeit Fördermassnahmen (*soutien pédagogique*) angeboten. Fremdsprachige Kinder können davon während, die übrigen ausserhalb der Unterrichtszeit profitieren. Dieser *Soutien pédagogique* steht auch Kindern im Vorschulalter und Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit zur Verfügung. Insbesondere Kinder, die in der obligatorischen Schule Stütz- und Fördermassnahmen erhielten, geniessen diese Begleitung auch im nachobligatorischen Bereich.

An den Berufsschulen des Kantons Wallis werden Stützkurse gemäss Berufsbildungsgesetz angeboten. An den Gymnasien ist die Einführung von Stützunterricht vorgesehen.

Kanton Neuenburg

Das Schulgesetz des Kantons Neuenburg vom 28. März 1984 hält folgendes fest: "L'Etat, en collaboration avec les communes, assure des prestations de conseils à l'ensemble des élèves et un appui à ceux qui se trouvent en difficultés." "Appui pédagogique" ist ein Angebot, das primär der Unterstützung der Regellehrperson in schwierigen Schulsituationen dient. Die Lehrerin oder der Lehrer kann die Hilfe einer Stützlehrkraft beanspruchen oder sich vom Schulpsychologen beraten lassen.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Wenn die ab Schuleintritt möglichen Abklärungen einen Hinweis auf Legasthenie geben, werden auf den Einzelfall abgestimmte Massnahmen getroffen.

Es existiert ein System von Nachhilfeunterricht (*leçons de soutien*), das der individuellen Stützung von Schülerinnen und Schülern dient. In diesem System sind rund 80 Teilzeitlehrerinnen engagiert, denen Kinder nach einer Bedarfsabklärung zugewiesen werden.

Aufgabenhilfe wird teilweise auf Initiative der Schule angeboten.

Fremdsprachige Kinder haben Anspruch auf Sprach-Stützkurse, die bereits im Kindergarten angeboten werden.

Kanton Genf

Appui pédagogique

Für den Stützunterricht stehen im Kanton Genf Lehrpersonen ohne eigene Klasse (*enseignants généralistes non-titulaires*, GNT) zur Verfügung. Ihre Arbeit ist eingebettet in ein pädagogisches Konzept, dessen Leitidee die enge Zusammenarbeit zwischen einem Lehrteam oder einer Gruppe von Lehrkräften, den verschiedenen Hilfsdiensten, den Schulbehörden und den Eltern umfasst. Dieses pädagogische Konzept zielt im wesentlichen darauf ab, die besonderen Bedürfnisse von Kindern abzudecken (insbesondere von fremdsprachigen Kindern oder von Kindern in Schulschwierigkeiten). Diesen Kindern werden ergänzende und differenzierende Lernangebote gemacht. Nicht punktuelle Nachhilfe, sondern eine ganzheitliche Hilfestellung für das Kind im Lernprozess ist das Ziel des Stützunterrichts. Im "cycle d'orientation" (Sekundarstufe I) werden je nach Bedarf mehrmals pro Jahr Stützkurse vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik, aber auch in Französisch, Englisch, Latein und Physik angeboten. Für "Pannenhilfe" bei gewissen Denk- oder Lernblockierungen, für begleitetes Lernen oder Arbeitskreise stehen über Mittag oder gegen Ende des Schultages Lehrkräfte zur Verfügung, die bei Lernproblemen, beim Selbststudium oder beim Aufgabemachen behilflich sind. Für Schülerinnen und Schüler, die von einer Abteilung in die andere wechseln wollen oder die entscheidende Wissenslücken haben, wird auf dieser Stufe Nachhilfeunterricht organisiert. Für diese Massnahmen wendet jedes "collège" etwa 30 Wochenstunden auf. Durchschnittlich profitiert die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in der einen oder anderen Form von einem der erwähnten Angebote. Ausser in der progymnasialen Abteilung wird im "cycle d'orientation" auch Stützunterricht in der Regelklasse durchgeführt. In mehreren Schulen unterrichten z.B. zwei Lehrpersonen im Tandem in der gleichen Klasse. Schliesslich subventioniert der Kanton Genf Einzelunterricht ausserhalb des Stundenplanes, der von Studierenden der Universität oder des

"Collège de Genève" an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I oder II erteilt wird. Diese Subventionen decken etwa 20% der Kurskosten.

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Schülerinnen und Schüler, die eine (individuelle) Sport-Disziplin intensiv praktizieren oder klassischen Tanzunterricht besuchen, können sich in eine der beiden Klassen "Sport et Danse" einschreiben. Ihr Schulprogramm und ihre Studienzeit wird dann entsprechend angepasst.

Wenn Lese- und Schreib- resp. Rechenschwäche im Unterricht nicht überwunden werden können, werden die Hintergründe vertieft abgeklärt und dann mittels logopädischer, psychotherapeutischer, psychopädagogischer oder familientherapeutischer Massnahmen bearbeitet.

Primarschülerinnen und -schüler, welche die Aufgaben nicht zu Hause machen können, haben Gelegenheit, dies in den morgendlichen Blockstunden (*temps d'accueil*) oder während der begleiteten Studienzeiten zu tun.

Mehrmals pro Woche nehmen fremdsprachige Schülerinnen und Schüler während der Schulzeit an Kursen teil, die von Lehrkräften ohne eigene Klasse (GNT) erteilt werden. Für neu im Kanton Genf ankommende wenig oder gar nicht geschulte fremdsprachige Kinder wurden Empfangsstrukturen und Empfangsklassen geschaffen, in denen sie intensiv Französisch lernen und ihre Schulkenntnisse festigen können und die eine möglichst rasche soziale Integration erlauben sollen. Die Kinder besuchen diese "structures d'accueil" halbtags; während des anderen Halbtages sind sie in eine Klasse integriert.

Kanton Jura

Im Zweckartikel des neuen jurassischen Schulgesetzes heisst es: L'école "s'efforce de corriger l'inégalité des chances en matière de réussite scolaire" (Loi scolaire du 20 décembre 1990, art. 2, al. 3).

Enseignement d'appui / Soutien pédagogique ambulatoire

Zur Umsetzung des oben zitierten Zieles hat der Kanton Jura u.a. Stütz- und Förderunterricht im Schulgesetz verankert. Es heisst dort unter dem Titel "mesures de pédagogie compensatoire": "Les mesures de pédagogie compensatoire ont pour but de donner une formation appropriée à l'élève qui ne peut acquérir les notions de base dans les délais voulus. Elles contribuent à équilibrer la personnalité de l'élève et à développer en lui la faculté d'apprendre" (Loi scolaire, Art. 28, al. 1). Neben Einschulungs- und Hilfsklassen werden "enseignement d'appui" und "soutien pédagogique ambulatoire"

als konkrete Massnahmen kompensatorischer Erziehung genannt. "Enseignement d'appui" ist vorgesehen für Schulkinder mit vorübergehenden Schwierigkeiten und Nachholbedarf und für fremdsprachige Kinder. Der Stützunterricht wird im Prinzip ausserhalb der Klasse, einzeln oder in kleinen Gruppen, im Rahmen des Stundenplanes erteilt. Für Kinder mit umfassenderen Schulproblemen kommt der "soutien pédagogique ambulatoire" zum Tragen, der in oder ausserhalb der Klasse gewährt wird. Inbegriffen sind je nach Bedarf logopädische, psychomotorische oder psycho-pädagogische Therapien. Hospitalisierte oder wegen langdauernder Krankheit ans Haus gefesselte Kinder haben Anspruch auf Unterricht, der den Umständen angepasst ist (Loi scolaire, Art. 31).

Weitere Stütz- und Fördermassnahmen

Zur Förderung speziell Begabter in den Bereichen Sport und Kunst kann das Erziehungsdepartement das Schulprogramm individuell anpassen. Kinder mit Legasthenie- oder Dyskalkulieproblemen werden vom Schulpsychologischen Dienst an Therapeutinnen oder Therapeuten überwiesen. Nachhilfeunterricht ist im Stützunterricht integriert. Primarschulen und nach Bedarf auch Sekundarschulen können ihren Schülerinnen und Schülern anbieten, die Aufgaben ganz oder teilweise unter Aufsicht einer Fachperson in der Schule zu machen. Fremdsprachige Kinder erhalten Stützunterricht von speziell dafür ausgebildeten Lehrkräften.

Der "soutien pédagogique ambulatoire" kann auch von Kindern der "école enfantine" in Anspruch genommen werden.

Zwei Schulen der Sekundarstufe II (Lycée cantonal et Ecole de culture générale) haben ein System von Planarbeit eingerichtet. Ausserhalb der Schulzeit steht eine Lehrkraft zur Verfügung, die Schülerinnen und Schüler mit Problemen in den Hauptfächern Französisch, Mathematik und Deutsch unterstützt.

Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler können Stützunterricht in Französisch besuchen.

4.3 Zusammenfassung

Gemäss unserer in Kapitel 3 vorgestellten Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes haben wir bei den Kantonen eine Erhebung gemacht. Sie erfasste:

- Stütz- und Förderunterricht im Sinne integrativer Formen der Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten,
- weitere unterrichtsnahe Stütz- und Fördermassnahmen in der obligatorischen Schule (Massnahmen für besonders begabte Kinder, Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdsprachige)

- Stütz- und Fördermassnahmen im Vorschulbereich, im nachobligatorischen Bereich (Sekundarstufe II) und im Erwachsenenbildungsbereich. (Die Angaben zum Vorschul- und Erwachsenenbildungsbereich waren sehr lückenhaft und wurden nicht weiter ausgewertet.)

Ein flächendeckendes System von Stütz- und Förderunterricht (anstelle von Hilfsklassen/Sonderklassen) für den ganzen Bereich der obligatorischen Schulzeit weist nur der Kanton Tessin auf. Auf einem ähnlichen Weg befindet sich der Kanton Wallis, wo die Struktur des "appui pédagogique" als Ersatz für Sonderklassen ihrer Generalisierung entgegengeht. Auch in den übrigen Westschweizer Kantonen (GE, VD, NE, JU) gehört der "appui pédagogique" zum Angebot der obligatorischen Schule und wird in der Regel verstanden als Massnahme zur Prävention schulischen Misserfolgs oder als Bestandteil kompensatorischer Erziehung, die auf den Ausgleich sozialer Benachteiligungen abzielt. Einige Kantone der Deutschschweiz (SO, LU, OW, NW, ZH, SZ, ZG, UR, AR, GR, inklusive der zweisprachigen Kantone Bern und Freiburg) haben Stütz- und Förderunterricht in einzelnen Gemeinden anstelle von Sonder- oder Hilfsklassen eingerichtet. Während Kinder mit Schulschwierigkeiten in städtischen Gebieten und grösseren Gemeinden Sonderklassen besuchen, bleiben diese Kinder in kleineren Gemeinden in den Regelklassen und können Stützunterricht in Anspruch nehmen. In einigen Kantonen ist es den Gemeinden freigestellt, ob sie Sonderklassen oder Stützunterricht einrichten wollen. In anderen Kantonen der Deutschschweiz (BS, BL, SH, TG, SG, GL) befinden sich Modelle für Stütz- und Förderunterricht als integrative Schulungsform in der Versuchsphase. Der Kanton Aargau hat einen entsprechenden Schulversuch abgeschlossen, und im Kanton Appenzell Innerrhodens gibt es kein institutionalisiertes Angebot von Stütz- und Förderunterricht in unserem Sinne. Zumeist aus pragmatischen Gründen initiiert (Schülerrückgang, zu grosse Distanz zur nächsten Gemeinde mit Sonderklassen), bewährte sich die unterschiedlich benannte Struktur in zahlreichen Schulversuchen. Die konkreten Modelle wurden und werden den lokalspezifischen Gegebenheiten angepasst und unterscheiden sich deshalb in manchen Punkten.

Auch wenn in der grossen Mehrzahl der Kantone ein Trend in Richtung integrative Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten feststellbar ist, fällt es schwer, von einem eigentlichen "Paradigmenwechsel" zu sprechen. Es wird in der Regel zwar in den Konzepten durchaus von der Doppelaufgabe der Stützlehrperson – Förderung der Kinder **und** Beratung der Lehrpersonen von Regelklassen – gesprochen und eine enge Zusammenarbeit der Regel- und Stützlehrkräfte postuliert; oft wird auch betont, dass das Problem keineswegs (nur) beim Kind liege. Trotzdem ist in den Bezeichnungen ("lernbehindert", "schulschwach"), in der Diagnose und der Zuteilungspraxis oft noch die primäre Ausrichtung am "Defekt" des Kindes spürbar. Die Delegation des "Problemkindes" an die heilpädagogisch ausgebildete Expertin oder den Experten ist noch nicht abgelöst worden von einer gemeinsamen Bearbeitung des Problems durch die

Regelklassen- und die Stützlehrperson. Selbst in den Kantonen, wo der Stützunterricht als Instrument (z.B. TI) oder Übergangslösung (z.B. VS) auf dem Weg zu einer notwendigen Differenzierung des Unterrichts verstanden wird, scheinen diese Probleme nicht aus der Welt geschafft (G. Ghisla und P. Theytaz in persönlichen Gesprächen vom 30.11. und 1.12.1992). Aber die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit organisierbar und die systemische Sichtweise lernbar ist. In den allermeisten Fällen wurden die Modellversuche mit Stützunterricht weitergeführt bzw. als Lösungsmöglichkeiten definitiv festgeschrieben. Wo die Einrichtung integrativer Schulungsformen eingebettet ist in grössere Reformprojekte, geht sie in der Regel parallel mit der Einführung neuer, erweiterter Lern- und Beurteilungsformen (z.B. Neue Schule, BS) und mit einer Aufweichung von starren Fächergrenzen und bisweilen sogar mit einem Übergreifen der Jahrgangsstufen (z.B. Stanser Schulreform, NW). Wichtig ist dabei, dass gemachte Erfahrungen und gewonnene Erkenntnisse in die neuen Konzepte einfließen können. Dazu bestehen bereits regionale Strukturen für Erfahrungsaustausch, und eine Zusammenarbeit im grösseren nationalen Rahmen wird angestrebt.

Was Fördermassnahmen für besonders Begabte anbelangt, so haben nur wenige Kantone positiv geantwortet (ZH, BS, VD, GE, JU). Es handelt sich in der Regel um Möglichkeiten, für künstlerisch oder sportlich besonders begabte Kinder, die viel Übungszeit in ihre Disziplin investieren, das Schulprogramm anzupassen oder sie in spezielle Klassen einzugliedern. In einigen Konzepten für Stütz- und Förderunterricht im Sinne der integrativen Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten wird darauf hingewiesen, dass auch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Leistungspotentialen von einem differenzierteren Unterricht profitieren können (z.B. VS, SH, Handweiser ZBS).

Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht wird von allen Kantonen, integriert in den Stützunterricht oder als weitere Stützmassnahme, angeboten. Erteilt wird der Unterricht im allgemeinen von speziell für diese Aufgabe ausgebildeten Therapeutinnen und Therapeuten. Ähnlich sieht es mit Nachhilfeunterricht aus, ausser dass dieser Unterricht von Regellehrkräften, dem Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin erteilt wird. Auch die Intensiv- und Stützmassnahmen zur Vermittlung der Unterrichtssprache (Deutsch, Französisch oder Italienisch) an Fremdsprachige sind in allen Kantonen eingeführt und gut ausgebaut. Aufgabenhilfe ist meist Sache der einzelnen Schulen, der Gemeinden oder privater Organisationen und wird teilweise von den Kantonen unterstützt. In den meisten Kantonen gibt es solche Angebote mit unterschiedlichem Ausbaustand.

Die grosse Mehrzahl der Kantone hat Angaben über Stütz- und Förderunterricht im Bereich der Sekundarstufe II gemacht. Dabei scheinen vor allem die Stützkursangebote an den Berufsschulen (gemäss Berufsbildungsgesetz) in vielen Kantonen realisiert. Detaillierte Angaben auch über Konzepte und Entwicklungsperspektiven dieser Angebote erhielten wir nur von den Kantonen Basel-Stadt, Bern und Zürich. Dort bemüht man sich

um ein vertieftes Verständnis der Lernprobleme und eine umfassende Förderung der Jugendlichen in den Berufsschulen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Regel- und Stützlehrkräften wird angestrebt, und es werden Fortbildungsprogramme für Stützlehrkräfte angeboten (z.B. BE). An den Mittelschulen scheinen die Angebote eher punktuellen Charakter zu haben.



Belinda Mettauer, Leiterin des Projekts
"Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit
Schulschwierigkeiten" im Kanton St. Gallen

Rahmenbedingungen zur Einführung integrativer Schulungsformen

Integrative Schulungsformen für Kinder und Jugendliche mit Schulschwierigkeiten werden in der Schweiz in kleinen Schritten, vorwiegend in Form von Schulversuchen in einzelnen Gemeinden, eingeführt. Erfahrungen mit integrativen Schulungsformen in verschiedenen Kantonen der Schweiz und in anderen Ländern haben gezeigt, dass es kein Idealmodell gibt. Bei kantonalen Rahmenbedingungen geht es deshalb lediglich um Vorgaben im Sinne von Legitimation, Orientierungshilfe und Grundstrukturen. Der einzelnen Schulgemeinde muss Freiraum für eine optimale Anpassung an ihre spezifischen Bedingungen und für die Realisierung gemeindegerechter Lösungen gelassen werden. So umfassen kantonale Rahmenbedingungen beispielsweise Leitideen und Grundformen integrativer Schulungsformen sowie organisatorische Richtlinien zu deren Einführung, Durchführung und Auswertung.

Während auf kantonomer Ebene vorwiegend strukturelle Bedingungen für integrative Schulungsformen ausgearbeitet werden, erlebt die einzelne Schulgemeinde bzw. das einzelne Schulhaus die Umsetzung als einen intensiven und oft nicht genau voraussagbaren Prozess. Dabei werden auch Themen aktuell, welche über die Integration im engeren Sinne hinausgehen (z.B. Festlegung von Lernzielen, neuere Lern- und Unterrichtsformen, Organisation von Lerngruppen, Schülerbeurteilung, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, das Schulhaus als Einheit). Im Rahmen dieses Prozesses der Schulentwicklung müssen einer Schule bzw. Schulgemeinde zusätzliche Ressourcen zugesichert werden (Unterstützung und Begleitung, Fortbildungsangebote, Freistellungen für Planung, Fortbildung und Zusammenarbeit). Dies ist die Aufgabe des Kantons und muss zum Voraus festgelegt werden.

Welche Bedingungen müssen in einer Schule für die Einführung integrativer Schulungsformen erfüllt sein? Prinzipiell soll bei den Beteiligten die Bereitschaft zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Schulschwierigkeiten und zur Zusammenarbeit vorhanden sein. Die Aufgabenbereiche und Rollen der Beteiligten (Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Eltern) verändern

sich durch die integrative Schulung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen und müssen transparent gemacht, diskutiert, festgelegt und immer wieder überprüft werden. Da die Einführung integrativer Schulungsformen ein langfristiger und vielschichtiger Prozess ist und um Überforderungen zu vermeiden, kann es durchaus sinnvoll sein, zunächst auf nur einer Schulstufe oder in nur einem Schulhaus mit der Integration zu beginnen, bevor die ganze Schulgemeinde einbezogen wird. Das Endziel ist, die Volksschule insgesamt integrationsfähiger zu machen.

5. Zum Forschungs- und Diskussionsstand in der Schweiz

5.1 Die Frage nach dem schulischen Misserfolg

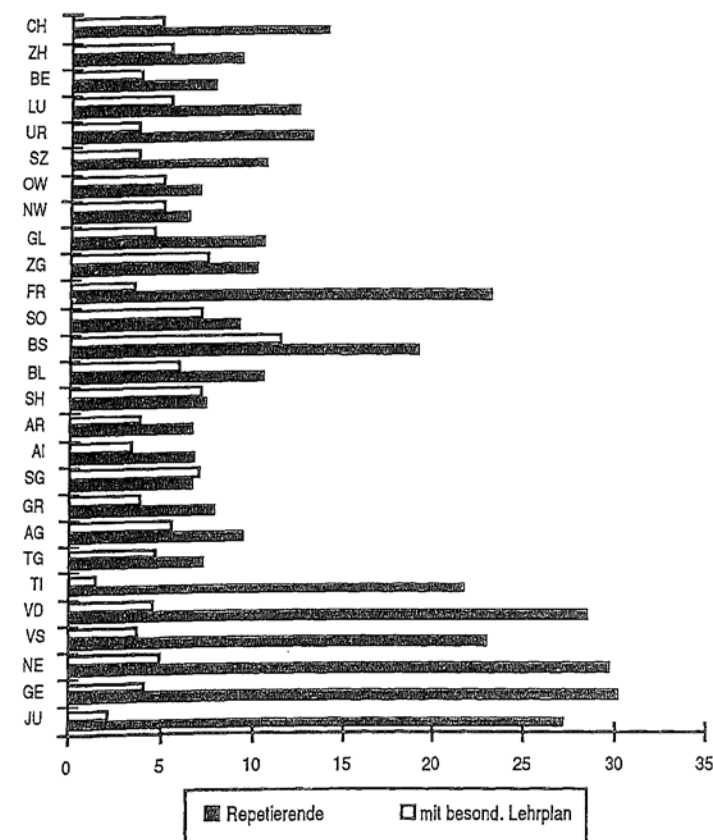
Stütz- und Förderunterricht wurde und wird in unserem Schulsystem aus verschiedenen Gründen eingerichtet. Er dient der Prävention schulischen Misserfolgs und soll Klassenwiederholungen und Sonderklasseneinweisungen vermeiden helfen. Er dient der Unterstützung z. B. im Falle einer Repetition oder während einer akuten Entwicklungskrise. Institutionell gesehen kann Stütz- und Förderunterricht auch eine Alternative sein, wenn zu wenig Schülerinnen und Schüler für eine Sonderklasse vorhanden sind oder wenn aus pädagogischen Überlegungen eine integrative Schulungsform für Kinder mit Schul-schwierigkeiten eingerichtet werden soll. Schliesslich sollen Stütz- und Förderstrukturen der Beratung von Lehrkräften und Eltern dienen und zur Erweiterung ihrer Kompetenz beitragen. In den verschiedenen Landesteilen ist dabei eine etwas unterschiedliche Akzentsetzung wahrzunehmen. In der Westschweiz und im Tessin steht der Kampf gegen schulischen Misserfolg (*échec scolaire*, *disadattamento scolastico*) im Sinne der Chancengleichheit für alle Kinder im Vordergrund. In der Deutschschweiz stehen eher die Suche nach flexibleren Lösungen der sonderpädagogischen Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten und ihre Integration in Regelklassen im Zentrum.

5.1.1 Zahlenmaterial zum schulischen Misserfolg

Woran lässt sich schulischer Misserfolg messen? In der Schweiz werden statistisch nur zwei institutionelle Formen der speziellen Massnahmen für Kinder mit Schulschwierigkeiten erfasst: die Beschulung in Schulen oder Klassen "mit besonderem Lehrplan" und die Wiederholung einer Klasse. Andere Massnahmen, integrierte Formen von Stütz- und Förderunterricht oder zusätzliche pädagogisch-therapeutische Spezialmassnahmen werden von der Schulstatistik nicht erhoben. Einzelne Kantone verfügen über detailliertes Zahlenmaterial, das aber nicht ohne weiteres zugänglich ist.

Von den Schülerinnen und Schülern, die Unterricht nach einem besonderen Lehrplan erhalten, besuchen ein Drittel Sonderschulen für körperlich und geistig Behinderte (von der Invalidenversicherung anerkannt). Zwei Drittel besuchen Sonderprogramme wie Einführungsklassen, Klassen für Fremdsprachige, Hilfs- und Sonderklassen für Kinder mit Schulschwierigkeiten aller Art (Bundesamt für Statistik, 1993).

Repetierende und Schülerinnen und Schüler in Schulen mit besonderem Lehrplan, Schuljahr 1990/91:



Bundesamt für Statistik, Spezialauswertung, 1992

Im Schuljahr 1990/91 besuchten 5% aller Schülerinnen und Schüler Unterricht nach besonderem Lehrplan. Nach einer Hochrechnung des Bundesamtes für Statistik (Addition der Repetierendenquote für jedes Schuljahr) betrug der Anteil der Repetierenden 14%. Wenn wir von der Gesamtzahl der Kinder in Schulen mit besonderem Lehrplan das oben-erwähnte Drittel in Institutionen für Behinderte abziehen und die Anzahl der Repetieren-

den dazuzählen, kommen wir auf einen Anteil von rund 17% von Schülerinnen und Schülern, die mit Schulschwierigkeiten konfrontiert sind, ohne als Behinderte im Sinne der Invalidenversicherung zu gelten. Diese Zahlen schwanken je nach Kanton sehr stark. Der Anteil der mit besonderem Lehrplan Beschulten variiert zwischen 1,5% (Tessin) und 11,6% (Basel-Stadt), wobei die Westschweizer Kantone tiefere Anteile aufweisen als die Mehrzahl der übrigen Kantone. Die Repetierendenquote fällt dagegen in der Westschweiz und im Tessin wesentlich höher aus als in den meisten übrigen Kantonen. Betrachtet man nur ein einzelnes Schuljahr, dann halten sich in der Romandie Repetierendenquote und Anteil Kinder in Schulen mit besonderem Lehrplan etwa die Waage. In der Deutschschweiz dagegen liegen die Anteile von Kindern in Schulen oder Klassen mit besonderem Lehrplan durchwegs deutlich höher als der Anteil Repetierender (Bundesamt für Statistik, 1993). Diese Differenzen verweisen auf die in diesem Bericht aufgezeigten unterschiedlichen Umgangsformen mit Schulproblemen, insbesondere auf die Priorität, die pädagogischen Massnahmen (Betreuung durch Stütz- und Förderunterricht, Repetition) vor der Einweisung in sonderpädagogische Einrichtungen (Sonderklassen) eingeräumt wird.

Ein weiterer möglicher Indikator für schulischen Misserfolg ist die Anzahl der jungen Leute, die nach der obligatorischen Schule ohne weiterführende Ausbildung bleiben. In unserem Land liegt diese Quote nach Schätzung des Bundesamtes für Statistik bei 11%. Rund ein Zehntel der Zwanzigjährigen haben demnach keine nachobligatorische Ausbildung absolviert, die länger als ein Jahr dauerte (Bundesamt für Statistik, 1993).

Im Jahre 1984 befragte Doris Bühler-Niederberger alle Schulgemeinden des Kantons Zürich zur Anzahl Schulkinder, die eines der Angebote im Rahmen der Stütz- und Fördermassnahmen nutzten. Für die Primarschulen ergab sich ein durchschnittlicher Index von 19, d. h. 19 von 100 Kindern in der Primarschule nahmen ein Angebot wahr. Am häufigsten eingesetzt wurde Deutsch für Fremdsprachige, gefolgt von Legasthenietherapie, logopädischer Betreuung und Aufgabenhilfe. Für alle anderen Massnahmen (Rhythmik, Psychomotorik, Nachhilfe, Dyskalkulietherapie, Schülerberatung, Familienberatung, Maltherapie, Wahrnehmungstherapie, Musiktherapie) lag der Index bei 1 oder darunter. Auf der Oberstufe lag der Index bei 2. Die Ergebnisse wurden nicht weiter ausgewertet. Eine drei Jahre später in einigen Gemeinden durchgeführte Ergänzungsstudie zeigte, dass der Index leicht gestiegen war. Die Inanspruchnahme variiert zwischen den Gemeinden erheblich, doch konnte kein Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme und der sozialen oder kulturellen Zusammensetzung der Schulkinder festgestellt werden. Vielmehr zeigte sich ein Zusammenhang zwischen Inanspruchnahme und Vorhandensein eines sonderpädagogischen Angebotes. Das Angebot wirkt also nachfragebildend. Eine grosszügigere Erteilung von Stütz- und Fördermassnahmen führte auch nicht zu einer Reduktion der Einweisungen in Sonderklassen oder zu einer Einschränkung des Typenspektrums. Die Autorin stellte gar einen leicht positiven Zusam-

menhang zwischen der Sonderklassenrate und dem Index der Stütz- und Fördermassnahmen fest (D. Bühler-Niederberger, 1988).

Urs Strasser kommt zur vorsichtigen Schätzung, dass rund 15% aller Volksschulkinder von Schulschwierigkeiten betroffen sind (U. Strasser, 1987, S. 32). Statistische Angaben zu Stützunterricht aus den Kantonen Wallis und Tessin sowie einzelnen Deutschschweizer Gemeinden nennen 16% (P. Theytaz, 1987), 11,5% (USR, 1991, S. 9) und 6,2% (C. Seith, 1991, S. 285) als Anteil gestützter Schulkinder am Total der Schülerinnen und Schüler.

Knaben werden häufiger als Mädchen in sonderpädagogische Obhut gegeben oder müssen ein Schuljahr repetieren. In Schulen mit besonderem Lehrplan liegt der Knabenanteil bei 62%, und von den Repetierenden sind 59% männlichen Geschlechts (Bundesamt für Statistik, 1993). In den Schulen und Klassen mit besonderem Lehrplan ist der Anteil der Kinder mit ausländischer Herkunft, insbesondere Immigrantenkinder, doppelt so hoch (38%) wie in der obligatorischen Schule insgesamt (19%). Die Statistik des Kantons Tessin weist einen Anteil von Unterschichtkindern im "Sostegno pedagogico" von rund 60% aus, während in der gesamten vergleichbaren Population von Schulkindern nur rund 40% aus dieser sozialen Schicht stammen (USR, 1991, S. 17). Knaben, Immigrantenkinder und Kinder aus der Unterschicht erleben somit überdurchschnittlich häufig Misserfolg in der Schule.

5.1.2 Kosten des schulischen Misserfolgs

In Frankreich wurde auf der Basis verschiedener Grunddaten des Jahres 1984 eine Schätzung über die Kosten des schulischen Misserfolgs angestellt. Die Verantwortlichen für diese Studie betonten zwar die Schwierigkeit ihres Unterfangens, weisen andererseits aber auch auf die Notwendigkeit von "Eckdaten" in diesem Bereich hin. Über alle Bildungsstufen hinweg gerechnet betrugen die Kosten für jene, die das Bildungswesen ohne formalen Abschluss verliessen, für jene, die ihre Schulzeit durch Wiederholungen verlängerten, und für jene, die im Laufe ihrer Schulkarriere aufwendige Umorientierungen vornehmen mussten, rund 100 Milliarden Francs, was einem Drittel der gesamten Bildungskosten im Referenzjahr entspricht (M. C. Durand-Prinborgne, 1992, S. 73).

Bisher wurden unseres Wissens hierzulande keine vergleichbaren Berechnungen angestellt. Ebenso fehlen umfassende Kostenvergleiche Repetitionen/Stütz- und Förderunterricht/Schulung in Sonderklassen.

Eine punktuelle Kostenvergleichsrechnung wurde gestützt auf eine Erhebung im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg angestellt. Der Vergleich der jährlichen Kosten pro

Kind in der Hilfsschule und pro Kind in der Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe ergab für 1988 einen um 419 Franken (oder 3,3%) niedrigeren Aufwand für das Kind in einer Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe (B. Zutter, 1990, S. 450).

5.1.3 Akzente der Diskussion um schulischen Misserfolg

Wir haben bereits weiter oben (vgl. 2. Kapitel) darauf hingewiesen, dass sich im Umgang mit der Abweichung von einer schulischen Norm – Lernbehinderung, Schulversagen, Schulschwierigkeiten – ein Verständniswandel ereignet hat. Auf die Frage, wer die sogenannten lernbehinderten Kinder seien, antwortet Emil E. Kobi mit einem Hinweis auf die Zweideutigkeit des Wortes, dass "Schulversagen" sich stets als mehrdimensionales Problem erweise, da Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen erst im jeweiligen Schulsystem und im jeweiligen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden manifest werden (E. E. Kobi, 1981, S. 531).

Schulischer Misserfolg kann eher aus einer soziologischen Perspektive vor dem Hintergrund sozialer Benachteiligung oder eher aus einer psychologischen Perspektive vor dem Hintergrund individueller Eigenarten in der Entwicklung oder schliesslich aus einer pädagogischen Perspektive vor dem Hintergrund inadäquater Arrangements der Lernsituation betrachtet werden. Für eine umfassende Sicht des Problems drängt sich die Berücksichtigung aller möglichen Gesichtspunkte auf.

Gestützt auf Zielinski (1980), unterscheidet Sturny drei Ansätze, die nicht als chronologisch aufeinander folgend verstanden werden dürfen, sondern die immer noch alle drei im pädagogischen Alltag wirken. Diese Ansätze sind (G. Sturny, 1984, S. 23ff.):

a) *der eigenschaftstheoretische Ansatz*

Behinderung wird als Eigenschaft des betroffenen Menschen erklärt. Im Falle der Lernbehinderten werden Intelligenzmängel für schulische Minderleistungen verantwortlich gemacht. Zunächst wurde Intelligenz als angeborene, unbeeinflussbare und generelle Fähigkeit begriffen, zu deren Messung Binet und Simon ihren Intelligenztest entwickelten. Lag der "Intelligenzquotient" unter einem gewissen Niveau, wurden die Testpersonen als den Anforderungen der Regelschule nicht gewachsen beurteilt. Modifikationen des Ansatzes führten zur Annahme, dass intellektuelle Minderleistungen auf einen verlangsamten Entwicklungsverlauf zurückzuführen seien, nicht aber auf grundsätzlich anders verlaufende kognitive Prozesse.

b) *der lerntheoretische Ansatz*

Hier wird eine Verknüpfung von Aussenreizen, innerer Verarbeitung und Reaktionen des Individuums angenommen. Auf jeder Stufe des Lernprozesses, bei der Wahrnehmung, der Einordnung und Umsetzung und bei der Reaktion, sind Störungen möglich.

c) *der interaktionistisch-ökologische Ansatz*

Dieser Ansatz geht aus von einer permanenten Wechselwirkung zwischen Merkmalen der lernenden Person und Bedingungen der aktuellen Situation in einem ökologischen Rahmen. Neben den Umwelteinflüssen, die auf Seiten der Schulkinder und ihrer Familien wirksam sind, finden auch Variablen der schulischen Situation Berücksichtigung. Auf verschiedenen Ebenen und zu verschiedenen Zeitpunkten können in diesem homöostatisch begriffenen Feld Störungen auftreten.

Die Ursachen des schulischen Misserfolgs sind sehr komplex (U. Strasser, 1987, S. 86) und seine Erscheinungsweisen sehr verschieden. Eindimensionale Erklärungen und vereinfachende Handlungsrezepte greifen zwangsläufig zu kurz. "Lernbehinderungen" oder "Verhaltensstörungen" sind je nach Sichtweise und Hintergrund relative und situativ bedingte Phänomene, was entsprechende Kategorisierungen und Etikettierungen als "lernbehindert" oder "verhaltensgestört" sehr problematisch macht.

Entsprechend den Erklärungsansätzen hat sich auch die diagnostische Herangehensweise verändert. Verkürzt gesagt geht der Trend weg von einer Einweisungsdiagnostik, hin zu einer Förderdiagnostik. Nicht mehr die Einweisung in ein vorgegebenes "Schachtelsystem" verschiedener Schul- und Sonderklassentypen soll Zweck der Diagnose sein, sondern die Klärung und die Optimierung dieses Prozesses resp. der Systembedingungen. Letzteres aber erfordert Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Systems (vgl. E. E. Kobi, 1981, S. 533).

Die Perspektive verschiebt sich also zusehends vom Schulkind auf das "System", in dem der Lernprozess abläuft (vgl. G. Sturny, 1984, S. 64).

Dass nach einem neuen Verständnis von Schulversagen gesucht wird, spiegelt sich auch in den Diskussionen um die Organisationsformen der Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten (U. Coradi, 1990, S. 153). Raymond Hutin charakterisierte das erforderliche Umdenken folgendermassen: "Ce qu'il faut avant tout, c'est transformer un état d'esprit pour que l'institution passe au service de l'enfant et de la société plutôt que ce soit à l'élève de se couler dans le moule d'une école répondant à des normes de toute façon dépassées" (R. Hutin, 1979, S. 23). Und zur Präzisierung fügen wir noch einen Auszug aus einer neueren Publikation des Servizio di sostegno pedagogico della scuola media, verfasst von Edo Dozio, an: "Più che di 'casi' di allievi sarebbe opportuno parlare di 'situazioni' in cui gli allievi manifestano comportamenti scolastici ritenuti disadattati. Più che limitarsi a concepire l'intervento sul singolo allievo, sembrerebbe allora opportuno centrare il lavoro di bilancio e di intervento sulle situazioni di disadattamento: cercare di leggerle nella loro complessità e valutare dove e come intervenire in funzione delle risorse di cui si dispone e di quelle che si riesce a suscitare nei diversi sistemi interessati" (E. Dozio, 1990, S. 12).

In Anlehnung an eine Darstellung von Emil E. Kobi stellt Hans Grisseman dem Reduktionskonzept das Rehabilitationskonzept gegenüber. Im Reduktionskonzept wird zunächst nach den Mängeln und Defiziten des Kindes gefragt, der Unterschied zum "normalen" Schulkind betont, die Andersheit möglichst genau bewiesen, separiert, das vorgegebene Lernsystem akzeptiert, die Funktionsresten ausgenutzt, Stoffplan und Fächerkanon reduziert. Leitend ist die Grundeinstellung: der Lernbehinderte hat Schwierigkeiten, weil... Im Rehabilitationskonzept wird zunächst die Frage nach dem Können und der psychischen Struktur des Kindes gestellt, seine speziellen Bedürfnisse abgeklärt, integriert, das Lernsystem modifiziert, durch Stütz- und Fördermassnahmen die Lernbehinderungen angegangen, Strukturen in den einzelnen Fähigkeitsbereichen aufgebaut. Leitend ist hier die Grundeinstellung: der Lernbehinderte lernt besser, wenn.... (H. Grisseman, 1981, S.544).

5.2 Die grosse Debatte im Zusammenhang mit Schulversagen: Integration oder Separation

5.2.1 Leistung oder soziale Akzeptanz?

Mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds hat sich die Forschergruppe INTSEP des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg mit der empirischen Erforschung der Wirkungen von integrierenden (INT) und separierenden (SEP) Schulformen auf schulleistungsschwache Kinder befasst. Beteiligt waren Schulkinder und ihre Regelklassen- oder Sonderklassenlehrkräfte aus der deutschen Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein. Als Modell für die integrative Schulungsform diente die Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe. Die zentrale Frage der Untersuchung lautete: "Vermögen die zur Zeit entstehenden Schulversuche den Bildungsauftrag und die Zielsetzung der Förderung schulleistungsschwacher Schüler ebenso gut oder besser zu erfüllen wie die traditionelle Hilfsschule bzw. Sonderschule für Lernbehinderte?" (U. Haeberlin; G. Bless; U. Moser; R. Klaghofer, 1990, S. 17). Die Forschungen konzentrierten sich auf die Primarschulstufe, in der die Schulkinder in die grundlegenden Kulturtechniken eingeführt werden. Für die Beurteilung integrierender Schulversuche ist die Wirkung auf den Erwerb der Kulturtechniken von zentraler Bedeutung. Eine Teilfrage im Projekt lautete entsprechend: "Wird das Ziel der Förderung schulleistungsschwacher Schüler in den Kulturtechniken durch integrierende Schulmodelle mindestens so gut erreicht wie in den Sonderklassen für Lernbehinderte?" (ebd., S. 18). Eine positive Einstellung und Wohlbefinden in der Schule sind zweifellos gute Vorbedingungen für das Lernen. Von den Befürwortern separierter Schulungsformen für Kinder mit Schulschwierigkeiten wird häufig ins Feld geführt, dass für diese Kinder die grosse und ihnen täglich vor Augen geführte Diskrepanz zwischen den eigenen und den Schulleistungen des Durchschnitts

der Kinder problematisch sei und sie sich deshalb in leistungshomogenen Sonderklassen wohler fühlten. Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, subjektives Befinden und Beziehungen zu den andern Kindern sind stark bezugsgruppenabhängige Faktoren der Lernsituation. Eine dritte Teilfrage lautete deshalb: "Sind die sozialen Beziehungen in der Schulklasse, die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und das subjektive Befinden von schulleistungsschwachen Schülern in leistungsheterogenen integrierenden Schulmodellen besser als in leistungshomogenen Sonderklassen?" (ebd., S. 19).

Zur Situation von schulleistungsschwachen Schulkindern in separierenden oder integrierenden Schulformen macht die Studie folgende zusammenfassende Tendaussage: "Schulleistungsschwache Schüler sind in jeder Schulform weniger sozial integriert als nicht-schulleistungsschwache Schüler; diese Gesetzmässigkeit scheint auch in Sonderschulen zu gelten. Die Möglichkeit zur emotionalen und leistungsmotivationalen Integration in die Schulklasse scheint in den heutigen Sonderklassen etwas günstiger zu sein als in den Regelklassen, unabhängig davon, ob diese eine spezielle Heilpädagogische Schülerhilfe anbieten oder nicht. Die Möglichkeit zur Verbesserung der Schulleistungen scheint hingegen in den Regelklassen günstiger zu sein als in den Sonderklassen; dabei scheint es nicht einmal eine Rolle zu spielen, ob es sich um eine gewöhnliche Regelklasse oder um eine Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe handelt" (S. 328). Die Autoren bekennen sich zu einer ethisch-pädagogisch motivierten Vision einer integrationsfähigen Schule, die sich von der vorherrschenden bürokratisierten Leistungsschule dadurch unterscheidet, dass Kinder unterschiedlicher Leistungsfähigkeit als gleichwertige Partner in das Beziehungsnetz der Regelklasse aufgenommen und nicht wegen unterdurchschnittlicher Schulleistungsfähigkeit und Intelligenzmangel geringgeschätzt würden. Aufgrund der Forschungsergebnisse kommen sie zum Schluss, dass die Integrationsmodelle von dieser Vision weit entfernt sind, da sich in ihnen das integrationsfeindliche, leistungsideologische Denken zu reproduzieren scheint.

Von den Beteiligten aber werden die integrierenden Schulungsformen durchaus positiv beurteilt. In einer Befragung zur Heilpädagogischen Schülerhilfe sagten die Schulkinder, folgende Merkmale des Förderunterrichts hätten ihnen besonders gut gefallen: spielerisches Lernen, gutes Erklären durch den Förderlehrer, Erleben von Hilfe, Befreiung von der Angst vor dem Ausgelachtwerden (U. Moser, 1990).

Auch auf "gute" Schülerinnen und Schüler hatte die integrative Schulungsform keine negativen Auswirkungen, weder hinsichtlich der Schulleistungen oder des sozio-metrischen Status, noch hinsichtlich der Selbsteinschätzung oder des subjektiven Wohlbefindens (G. Bless; R. Klaghofer, 1991).

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration ist eine zufriedenstellende Zusammenarbeit. Eine Folgeuntersuchung am Freiburger Heilpädagogischen

Institut ging Rahmenbedingungen dieser Zusammenarbeit nach. Als Hauptvoraussetzung wird die Bereitschaft der beteiligten Lehrpersonen genannt. Als nächstes wird festgehalten, dass ein neues Rollen- und Aufgabenverständnis Kreativität, Flexibilität, Offenheit, Kritikfähigkeit, Toleranz und das Interesse an Teamarbeit erforderlich mache. Ebenfalls als wichtig erachten die Autorinnen und der Autor ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen den Regel- und den Sonderlehrkräften. In der Ausbildung, in den pflichtenheften und Anforderungsprofilen müssen sich diese Voraussetzungen niederschlagen, damit auf der praktischen, der wissenschaftlichen und der schul- und bildungspolitischen Ebene Schritte zur integrationsfähigen Schule möglich werden (U. Haeberlin; E. Jenny-Fuchs; E. Moser Opitz, 1992).

5.2.2 Integration ist lernbar

Zu ähnlichen Schlüssen in bezug auf die Voraussetzungen von Integration kam eine Zürcher Forschergruppe, die einen mehrjährigen Schulversuch der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich mit der integrativen Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten wissenschaftlich begleitet hatte (A. Bächtold; U. Coradi; J. Hildbrand; U. Strasser, 1990). Sowohl die Erfahrungen aus dem Versuch – Veränderbarkeit der Schulen, Zusammenarbeit der Lehrkräfte – wie auch die Effekte für die Kinder werden positiv beurteilt. Bei der Begleitung des Schulversuchs wurden die Bedingungen erfasst, welche die Integration des Kindes mit Schulschwierigkeiten und die Entwicklung seiner Persönlichkeit und seiner Leistungsfähigkeit begünstigen. Die integrative Schulungsform (Schulkinder mit Schwierigkeiten werden aus mehreren Bezugsklassen in der Fördergruppe unter Leitung eines Sonderklassenlehrers zusammen speziell gefördert) ist dann erfolgreich, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- a) Unter den Beteiligten besteht aufgrund sorgfältiger Einführung, Meinungsbildung und Mitentscheidung weitgehender Konsens über die Schulungsform.
- b) In der Schule herrscht eine transparente und kooperative Führungsstruktur, und die Beteiligten verfügen über eine klare Rollendefinition.
- c) Es existieren verbindliche Formen der Zusammenarbeit, in der die Unterrichtsorganisation und die Planung gemeinsamer Lösungen abgesprochen werden und die auf Wunsch supervisiert wird.
- d) Bei der Ausstattung und der Abgeltung der Mehrleistungen wird auf Zufriedenheit der Beteiligten Wert gelegt und Überforderung vermieden.
- e) Die Unterrichtsorganisation wird auf die Bedürfnisse des betroffenen Kindes abgestimmt, Delegation des Problems, aber auch übermässige Bindung des Kindes werden vermieden.

- f) Die Lehrkräfte vermitteln ein unterstützendes Schulklima, individualisieren und differenzieren im Unterricht, legen aber auch Wert auf gemeinsame Arbeit und Anlässe.
- g) Das ganze Kollegium ist in die Schulungsform eingeweiht und unterstützt diese.
- h) Die Eltern sind in eine differenzierte Elternarbeit einbezogen (S. 147ff.).

Diese Überlegungen sind eingeflossen in ein Schulkonzept, das für die Einführung der integrativen Schulungsform in Zürcher Gemeinden als verbindlich gilt (*Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, 1990*).

5.2.3 Selbstbild kontra Fremdbild

Mit dem Selbstbild von Schülerinnen und Schülern befasste sich eine Untersuchung im Kanton Waadt (B. Pierrehumbert, 1992, S. 177–212). Ein Test in der Untersuchung zeigte, dass Kinder mit Schulschwierigkeiten in Sonderklassen (*filière parallèle*) ein gegenüber leistungsschwachen Schulkindern in Regelklassen und gemessen an der Beurteilung der Lehrkräfte überhöhtes Selbstbild haben. Ein anderer Test relativierte zwar dieses Resultat, zeigte aber, dass Sonderklassenschüler und -schülerinnen die Schule sehr wichtig finden und das Ideal des "guten Schülers" hochhalten. Der Widerspruch zwischen Selbstbild und Wertschätzung durch andere Personen, zwischen Selbstbild und Ideal, zwischen den Erfolgswünschen und der sozialen und beruflichen Zukunft wird von den Forschenden als Quelle möglicher Spannungen und Verletzbarkeiten interpretiert. Sie weisen mit Nachdruck auf die Ideale, die Investitionsbereitschaft und die Erfolgswünsche der Schüler und Schülerinnen in Sonderklassen hin und plädieren für die Aufwertung dieses Schultyps, auf dass er eine angemessene und effiziente Alternative werde und nicht zur "antichambre de la désadaptation sociale et culturelle" (ebd., S. 212).

Eine zweite Untersuchung zum Selbstbild wurde in der "scuola media", der vier Jahre dauernden Gesamtschule auf Sekundarstufe I im Kanton Tessin, durchgeführt (K. Tamagni; B. Pierrehumbert, 1992, S. 221–230). Die "scuola media" führt im 3. und 4. Jahr Niveauekurse in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik. Neben diesen Niveauekursen gibt es den "corso pratico" für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schulschwierigkeiten. Statt Deutsch und Französisch (z. T. auch Mathematik) können diese Jugendlichen bis höchstens 12 Stunden pro Woche den "corso pratico" mit vorwiegend manuellen Tätigkeiten besuchen. Die Untersuchung zeigte, dass die Werte des Selbstbildes (was die schulischen Leistungen anbelangte) geringer werden, je tiefer das Niveau ist, in dem die Jugendlichen eingestuft sind. Die abnehmenden Selbstbildwerte beziehen sich auf die gemeinsam besuchten Fächer; in den Niveaufächern unterscheiden sich die Werte nicht signifikant. Die übrigen Selbstbildaspekte, wie soziale Kompetenzen, Aussehen, Sportlichkeit, Verhalten, Wertschätzung, unterscheiden sich nicht.

In einer Zusammenschau der beiden Untersuchungen steht dem Schonraumeffekt der waadtländischen Sonderklassen die realistischere Vorbereitung der Jugendlichen auf den Berufseinstieg im "corso pratico" gegenüber. Beide schulischen Formen – separierende und integrierende – unterliegen einer gewissen Abwertung von aussen und haben für die Schulkinder einen stigmatisierenden Effekt. Die Frage drängt sich auf, ob mit einer Veränderung der Schule dieser Abwertungseffekt verhindert und für alle Kinder eine positive und gleichzeitig realistische Selbstbildentwicklung ermöglicht werden könnte. In der "école de la réussite", ausgerichtet auf die individuellen Voraussetzungen, Entwicklungen und Interessen der Kinder, integrativ, flexibel und binnendifferenziert, sieht Boris Janner eine solche Möglichkeit (B. Janner, 1992, S. 234).

Zu vergleichbaren Schlüssen kommt Sonja Rosenberg aufgrund einer Untersuchung zur Situation leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler in der dreigliedrigen Volksschuloberstufe des Kantons Zürich. Anhand einer Längsschnittstudie wurde untersucht, ob sich diese Situation im Abteilungsübergreifenden Versuch an der Oberstufe des Kantons Zürich (AVO) verbesserte. Besondere Aufmerksamkeit galt dem Selbstwertgefühl der Jugendlichen (S. Rosenberg, 1989). Der AVO setzt zur dreigliedrigen Oberstufe eine Alternative durch flexible Einstufungsmöglichkeiten und Durchlässigkeit zwischen den Niveaugruppen. Die Untersuchung ergab, dass sich weder bei den leistungsschwachen AVO-Schülerinnen und -Schülern noch bei den leistungsschwachen Absolventinnen und Absolventen der Ober- und Realschule nennenswerte Verbesserungen im Leistungselbstbild ergaben. Obwohl die Jugendlichen die stressfreiere Atmosphäre nach dem Selektionsentscheid zu schätzen wussten, blieben sie sich ihrer weniger ausgeprägten Leistungsfähigkeit bewusst, konnte auch der AVO mit seinen beiden Leistungsklassen und den (davon unabhängig organisierten) Leistungsniveaus in Französisch und Mathematik Stigmatisierungseffekte nicht ganz ausräumen. Sonja Rosenberg schreibt dazu, die alltagstheoretischen Vorstellungen der Bezugsgruppe als Schonraum seien mit einer "provinziellen" Auffassung von einer Klassenzimmerschule behaftet; "sie verkennen, dass der Schüler mit seinen ausser schulischen Erfahrungen bezüglich der gesellschaftlichen Attribuierungen und im Bewusstsein, dass die Verteilung unterschiedlich privilegierter sozialer Positionen vom schulischen Abschlussniveau abhängig ist, ins Klassenzimmer tritt" (ebd., S. 263). Rosenberg attestiert dem AVO durchaus positive Effekte, plädiert aber für integrativere Konzepte zur Vermeidung von Stigmatisierungseffekten und betont die Notwendigkeit einer Abkehr vom Trend weiterer Schultypendifferenzierung und Aussonderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler.

5.2.4 Langzeitfolgen

Mit den langfristigen Effekten separierender Schulung befasste sich Hermann Blöchliger (1991). Er ging der Frage nach, ob lernschwache Kinder mit vergleichbaren Lernvoraus-

setzungen (Grenzbegabung zwischen Normalschulfähigkeit und Hilfsschulbedürftigkeit) mit Vorteil in der Regelklasse verbleiben (trotz tendenzieller Überforderung) oder ob es für sie vorteilhafter ist, wenn sie innerhalb von Sonderklassen beschult werden. Kriterium für die Beantwortung dieser Frage sind "langfristige Effekte", die sich durch die Sonderklassenschulung ergeben. Dazu wurden zwei Gruppen von 23- bis 35jährigen Männern befragt: die eine Gruppe hat früher die Hilfsschule besucht, die andere Gruppe war zwar ebenfalls im Bereich der Grenzbegabung eingestuft, aus irgendwelchen Gründen kam die Sonderbeschulung jedoch nicht zustande. Die Befragung der Männer erfasste folgende Bereiche: familiäre Situation, Schullaufbahn, aktuelle schulische Fertigkeiten, berufliche Laufbahn, Sozialstatus, Arbeitszufriedenheit, militärische Karriere, physische und psychische Befindlichkeit, Selbstbild und Selbstwertgefühl, gesellschaftliche Partizipation, Lebenszufriedenheit und Straffälligkeit. In den Bereichen familiäre Situation, Sozialstatus, Selbstbild und Selbstwertgefühl sowie Lebenszufriedenheit wurden keine Unterschiede gefunden. Im Rückblick auf die Schullaufbahn sind die Hälfte der ehemaligen Normalschüler und 40% der Hilfsschüler unzufrieden. In den aktuellen Schulleistungstests schnitten die ehemaligen Normalschüler besser ab als die Hilfsschüler. Auch die berufliche Laufbahn zeigt Unterschiede. Drei Viertel der Normalschüler, aber weniger als die Hälfte der Hilfsschüler absolvierten eine normale Lehre. 39% der Hilfsschüler und 7% der Normalschüler machten eine Anlehre. 64% der Normalschüler und 48% der Hilfsschüler konnten sich ihren Berufswunsch verwirklichen. Verdienstmässig schlagen sich die Unterschiede nur leicht nieder, mehr ehemalige Hilfsschüler sind in der Gruppe der Schlechtverdienenden (unter 3000 Franken monatlich), bei den ehemaligen Normalschülern befinden sich immerhin zwei Grossverdiener (über 120'000 Franken Jahresgehalt). Zwar sind die ehemaligen Hilfsschüler zufriedener mit ihrer beruflichen Situation und dem Lohn als die Normalschüler, letztere schätzen aber den Stellenwert der Arbeit in ihrem Leben, die Entwicklungsmöglichkeiten und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt höher ein. Der Autor zieht daraus den Schluss, dass die höhere Arbeitszufriedenheit der ehemaligen Hilfsschüler als "resignative Zufriedenheit" zu interpretieren sei. Weniger ehemalige Hilfs- als Normalschüler leisten Militärdienst. Die ehemaligen Hilfsschüler schätzen ihren Gesundheitszustand eher als sehr gut ein als die Normalschüler, bezeichnen sich aber eher als psychisch anfällig. In bezug auf gesellschaftliche Integriertheit und Teilnahme sind die Normalschüler aktiver, die ehemaligen Hilfsschüler bezeichnen dafür Kreativität und Freizeitgestaltung für sich als wichtiger. Mehr Hilfsschüler als Absolventen der Regelschule sind vorbestraft. Gemessen an den gängigen gesellschaftlichen Normen kommt die Studie zum Schluss, dass sich für die untersuchte Population (die leider sehr klein ist: 51 Personen) der Besuch der Normalschule langfristig als vorteilhaft erwiesen hat.

Funktionaler Analphabetismus ist ein Phänomen, mit dem man sich in den Industrieländern zunehmend auseinandersetzt, wobei man natürlich auch fragt, inwiefern es auf die Schule zurückzuführen ist (V. Stauffacher, 1992). Aus Beschreibungen von Teilneh-

merinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen lässt sich ableiten, dass es Bedingungen gibt, welche das Lernen von Lesen und Schreiben in der Schule beeinträchtigen oder gar verunmöglichen. Verena Stauffacher weist hin auf Ablehnung, Unverständnis, Desinteresse, Ausschluss und Ausgrenzung durch die Lehrkräfte, aber auch durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Auch die Einweisung in eine Sonderklasse zählt zu den Erfahrungen der Abwertung und Ausgrenzung, unter denen die Betroffenen leiden (ebd., S. 75). Gestörte Beziehungen in der Schule, unangemessener Unterricht, unangepasste Schulorganisationsformen und mangelhafte Ausbildung der Lehrkräfte sieht die Autorin als Ursache der Problematik. Kurz zusammengefasst umschreibt sie die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit möglichst viele Kinder in der Schule lesen und schreiben lernen, so: "Es braucht eine Schule, in der eine Pädagogik und eine Grundhaltung gelebt werden, bei der jedes Kind geachtet wird und jedes einzelne Kind die Zuwendung, Unterstützung und Hilfe erhält, die es für sein Wohlbefinden, seine Entwicklung und sein Lernen benötigt" (ebd., S. 78).

5.2.5 Zunehmende Integration von fremdsprachigen Kindern

Zwischen 1972 und 1991 wurden die Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zur Schulung fremdsprachiger Kinder verschiedentlich revidiert. Armin Gretler zeichnete diesen "Werdegang" von einer auf Assimilation ausgerichteten zu einer interkulturell orientierten Ausländerpädagogik nach (A. Gretler, 1992, S. 149–150). Die Empfehlungen folgten zunächst den Grundsätzen, dass alle fremdsprachigen Kinder in die öffentliche Schule zu integrieren seien und dass jede Diskriminierung zu vermeiden sei. Diese Grundsätze von 1972 wurden beibehalten und 1974 ergänzt durch Sprachkurse schon im Kindergarten, Vorbereitung der Lehrpersonen auf die Betreuung der Gastarbeiterkinder, Berufsberatung auch für Kinder mit Schulschwierigkeiten. 1976 erfolgte die Ergänzung, dass alle Kinder in den Genuss eines ein- oder zweijährigen Kindergartenbesuches kommen sollten, und damit befasste sich erstmals eine Empfehlung mit Ausländer- wie auch mit Schweizerkindern. Hinzu kam auch die Empfehlung, fremdsprachige Kinder direkt einzuschulen und mit Sprachkursen zu unterstützen, statt sie zuerst in Einschulungsklassen einzuweisen. Schliesslich sollte bei Promotionsentscheiden die Fremdsprachigkeit berücksichtigt werden. Eine Reihe von Ergänzungen wurden 1985 eingebracht. Sie zielten darauf ab, spezifische Stärken der fremdsprachigen Kinder (heimatliche Sprache und Kultur) zu berücksichtigen und mit dem Umfeld (Eltern, ausländische Lehrkräfte) stärker zu kooperieren. Der Begriff "interkulturell" wurde erstmals verwendet, und es wurde empfohlen, auf eine Einweisung von fremdsprachigen Schulkindern in Hilfs- und Sonderklassen bloss aufgrund mangelnder Kenntnisse in der Unterrichtssprache zu verzichten. 1991 wird das Anliegen der "interkulturellen Erziehung aller Kinder" aufgenommen, die Notwendigkeit von Forschung und Entwicklung auf diesem Gebiet wird erwähnt, und an die Kantone richtet

sich die Aufforderung, Verantwortliche oder Arbeitsstellen zur Umsetzung der Empfehlungen einzusetzen.

Walter Klauser beurteilt die schulische Realität der Immigrantenkinder als sehr kritisch und skizziert die künftige Entwicklungsrichtung einer integrativen und interkulturellen Pädagogik (W. Klauser, 1992, S. 93-107).

- Immigrantenkinder – einzeln oder als Gruppe – werden in unserem Schulsystem als Problemkinder angesehen, als Kinder, die Probleme haben oder solche machen, als Kinder, um welche man sich deswegen besonders kümmern muss.
- Die Arbeit mit den Immigrantenkindern ist innerhalb unseres gesellschaftlichen Systems oft geprägt durch eine "Fürsorgehaltung" oder durch eine "kolonialistische Haltung".
- Unser Schulsystem reagiert auf die Immigrantenkinder in erster Linie mit kompensatorischen Massnahmen, die das Ziel haben, den Kindern die durch das System festgelegten Erfolge und Abschlüsse zu sichern. Eine sofortige Integration der neuzugezogenen Immigrantenkinder in die Regelklassen kann deshalb alle im Prozess Beteiligten überfordern und die Entwicklung der Identität des Immigrantekindes gefährden.
- Immigrantenkinder werden innerhalb unseres Schulsystems häufig zu "Sündenböcken", indem sie für systemimmanente Widersprüche, Belastungen und Schwierigkeiten stellvertretend verantwortlich gemacht werden.
- Zielsetzungen, Strukturen und Formen der Unterrichtsorganisation in unseren Schulen werden den Immigrantenkindern insofern nicht gerecht, als sie die Fragen der Lebensbewältigung und der persönlichen Entwicklung zu sehr vernachlässigen.

Dem stellt Klauser Aspekte einer pädagogischen Grundhaltung gegenüber, die Integration ermöglichen würde:

- Immigrantenkinder werden in unserem Schulsystem als Kinder angesehen, welche kulturelle und individuelle Stärken mitbringen, das Schulleben sozial und emotional bereichern und unser globales Lernen und Problemlösen unterstützen.
- Die Arbeit mit den Immigrantenkindern geht von einer auf Gleichberechtigung und Nähe ausgerichteten Grundhaltung aus.
- Unser Schulsystem reagiert auf die Immigrantenkinder in erster Linie dadurch, dass es das Selbstvertrauen der Kinder stärkt, sie in ihren kulturellen und sprachlichen Lebens- und Lernformen unterstützt und einen möglichst geringen Anpassungsdruck erzeugt.
- Die Lehrkräfte und Schulbehörden reflektieren die wirklichen Ursachen von Schwierigkeiten und Grenzen und setzen sich im Rahmen der Schulentwicklung für Veränderungen ein, welche bessere Lehr- und Lernbedingungen bringen.

- Zielsetzungen, Strukturen, Inhalte und Formen der Unterrichtsorganisation werden in der Richtung entwickelt, dass die Themen der Lebensbewältigung und der persönlichen und sozialen Entwicklung aller Kinder gefördert werden.
- Ein Immigrantenkind ist nur dann imstande, unter den widersprüchlichen Anforderungen einer neuen Umwelt seinen Platz zu finden und Erfolg zu haben, wenn es eine gefestigte ethnische (soziale und personale) Identität besitzt.
- Veränderungen unserer Schulen, welche unter den Prämissen interkulturellen Handelns, nämlich auf mehr Gleichberechtigung, mehr Akzeptanz, mehr Achtung des Andersartigen hin erfolgen, sind die wirkungsvollsten Massnahmen für die Förderung der Immigrantenkinder.
- Es gibt nicht *das* Modell der Einschulung und Schulung von Immigrantenkindern. Schulgemeinden und Lehrkräfte brauchen einen erweiterten, neuen Handlungsspielraum, innerhalb dessen spezifische Formen realisiert und den örtlichen Gegebenheiten angepasst werden können.

(Vgl. zu diesem Thema auch C. Allemann-Ghionda, 1988; C. Allemann-Ghionda; V. Lusso-Cesari, 1988; A. Gretler et al., 1987.)

5.2.6 Zusammenfassung

Die Frage, ob integrative oder separierende Formen die bessere Lösung seien für die Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten lässt sich offenbar nicht wissenschaftlich beantworten. Beide Formen haben Vor- und Nachteile. Erwähnt werden in diesem Zusammenhang einerseits die besseren Schulleistungen, die Schulkinder mit Stützunterricht in integrativen Schulformen erzielen, und die Entwurzelung, die mit heilpädagogischer Schülerhilfe vor Ort vermieden werden kann. Andererseits wird aber auch hingewiesen auf die Probleme, welche die sozial-emotionale Integration der schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen bereitet (U. Haeberlin; G. Bless; U. Moser; R. Klaghofer, 1990, S. 329). Diese Probleme sind eng verbunden mit der Leistungsorientierung der Schule in einer leistungsorientierten Gesellschaft und werden wohl sehr schwer zu vermeiden sein. Schwierigkeiten bietet aus dem gleichen Grund die Änderung des Blickwinkels vom "integrierbaren Kind" zur "integrationsfähigen Schule". Die Grenzen der Integration werden weniger wissenschaftlich gezogen als politisch festgelegt, und auch die unterschiedliche Integrationspraxis in unserem Land verweist weniger auf Unterschiede in der Theorie als im politischen Willen und Engagement (vgl. M. Wildberger, 1991).

Weder ein striktes Entweder-Oder zwischen integrativen und separierenden Formen noch ein unkoordiniertes Nebeneinander verschiedenster Stütz- und Förderangebote scheinen angebracht. Einig ist man sich zumindest auf der verbalen Ebene, dass jene Lösung die

beste sei, die den Bedürfnissen der Kinder, der Bereitschaft der Lehrkräfte und der Schulen sowie den gewachsenen Angebotsstrukturen optimal angepasst werden kann und in der sich alle Beteiligten gemeinsam und in offener Kommunikation um die Lösung des Problems bemühen.

5.3. Integration ist machbar: Modelle für Stütz- und Förderunterricht

5.3.1 Modellvorstellungen zu Stütz- und Förderunterricht

Im Genfer Schulentwicklungs-Projekt "Fluidité", das in den 70er Jahren durchgeführt wurde, bildete Stützunterricht einen integrierten Bestandteil. Zur Organisation des Stützunterrichts schreibt Raymond Hutin, dass sie sehr unterschiedlich ausfallen könne. Im einen Extremfall könne er völlig ausserhalb der Regelklasse stattfinden, indem die Klassenlehrkraft die unterstützungsbedürftigen Kinder bezeichne und zur Stützlehrkraft schicke. Im anderen Extremfall könne der Stützunterricht ganz innerhalb des Klassenunterrichts, in engster Zusammenarbeit von Stütz- und Regelklassenlehrkraft stattfinden. Beide Formen erklärt Hutin als wenig befriedigend. Im ersten Fall fehle der Stützlehrkraft die Beobachtung und Erfahrung des Kindes und seines Verhaltens im Regelklassenunterricht und der Austausch mit der Regellehrkraft, im zweiten Fall fehle dem Kind die intensive Zuwendung der Stützlehrkraft und der zeitweilige Schonraum des Einzel- oder Kleingruppenunterrichts. Hutin plädiert daher auf der organisatorischen Ebene für eine Zwischenlösung (R. Hutin, 1979, S. 52). Seine weitergehende Perspektive fasst der Autor in folgende Worte: "On pourrait concevoir une école qui ferait appel à la participation active des parents, pratiquerait de manière systématique le décroisement, aurait recours à des enseignants complémentaires pour enrichir le milieu éducatif et utiliserait l'appui pédagogique pour différencier l'observation de l'élève et ses apprentissages. Qui sait si ce n'est pas là une préfiguration de l'école du 21e siècle" (ebd., S. 48).

In einem Bericht über die Einrichtung des "Servizio di sostegno pedagogico" im Tessin von 1979 hält Elena Bennati-Besozzi fest: "Ein pädagogischer Betreuungsdienst müsste darauf zielen, Schulversagen von Anfang an präventiv anzugehen, und zwar durch die Betreuung von Lehrern und Schülern vor allem im kommunikativen Bereich und in den persönlichen Beziehungen" (E. Bennati-Besozzi, zit. nach G. Ghisla, 1991, S. 170). Das Problem sollte im Tessiner Projekt also nicht delegiert, das betroffene Kind nicht stigmatisiert werden. Die pädagogische Betreuung wurde in die Schule integriert, die Zusammenarbeit mit den Regellehrkräften weitgehend institutionalisiert und dem Dienst eine regionale Struktur gegeben. Umsetzen liess sich dieses Konzept nicht immer. Nicht immer klappte die Zusammenarbeit, nicht immer fanden die Stützlehrkräfte ungehin-

derden Zugang in die Klassenzimmer, die "segnalazione", die Meldung des Kindes mit Schulschwierigkeiten, hatte bisweilen schon den gefürchteten etikettierenden Effekt, und die Methodenvielfalt und Hilfsmittel zur didaktischen Differenzierung mussten zuerst erarbeitet werden (G. Ghisla, persönliches Gespräch vom 30.11.92).

Mit Rückgriff auf amerikanische, skandinavische, italienische und deutsche Modelle stellten die Schweizer Sonderpädagogen Hans Grisseman und Emil E. Kobi Anfang der 80er Jahre integrative Schulungsmodelle mit Ambulanten Heilpädagogischem Stützunterricht (Kobi) resp. pädagogisch-therapeutischer Schülerhilfe vor. Emil E. Kobi schlug für ländliche Gebiete ein System von wandernden heilpädagogisch ausgebildeten Stützlehrkräften vor, für städtische Zentren dagegen eine Zusammenarbeitsstruktur von vier Regelklassen und einer Kleinklasse (Sonderklasse) mit zwei speziell ausgebildeten Sonderklassenlehrkräften. Das Sonderklassenlehrer-Tandem sollte einerseits die Kleinklasse führen und andererseits den Ambulanten Heilpädagogischen Unterricht erteilen für Kinder aus Normalklassen mit leichten oder vorübergehenden Schulschwierigkeiten resp. für Kinder, die aus der Kleinklasse in die Regelklasse reintegriert werden können. In dieser Perspektive würde der "Spez-Lehrer" zu einem dem gesamten Schulsystem zur Verfügung stehenden Spezialisten für Schulschwierigkeiten und heikle Unterrichtssituationen (E. E. Kobi, 1981, S. 535). Grisseman postulierte Aktionsformen von Sonderpädagogen ohne eigene Klassen, die auf vielfältige Art mit betroffenen Schulkindern, Regelklassenlehrkräften, Schulpsychologischen Diensten und Eltern zusammenarbeiten sollten (H. Grisseman, 1981, S. 545–550).

Der Handweiser des ZBS von 1984, in dem die Heilpädagogische Schülerhilfe als Ersatzlösung vorgestellt wurde, wenn die Einrichtung von Hilfsklassen nicht möglich sei, nennt für diese Form folgende Hauptaufgabe: Durchführung von Förderprogrammen im Klassenzimmer oder ausserhalb mit einzelnen Kindern oder in Kleingruppen. "Auch an besonders begabte Schüler ist zu denken, die in den Förderungsprozess einbezogen werden könnten" (ZBS, 1982, S. 27). Der Handweiser weist hin auf weitere Aufgabebereiche: Beratung der Regellehrkräfte, Beratung der Eltern und deren Motivation zur Mitarbeit, Koordination, interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Spezialdiensten und Begleitung des Kindes "durch die Instanzen", Erweiterung der testorientierten und punktuellen Diagnostik in Richtung auf eine Feld- und Förderdiagnostik.

Diesen Vorstellungen kommt auch Belinda Mettauer in ihrer Charakterisierung des Heilpädagogischen Stützunterrichts nahe: "Die primären Aufgaben des Heilpädagogischen Stützunterrichts bestehen in der Förderung der in Regelklassen auffallenden Schüler sowie der Beratung ihrer Lehrer und Eltern. In Absprache mit dem Lehrer führt der Heilpädagoge ein- bis sechsmal pro Woche während der Unterrichtszeit mit einem einzelnen Schüler oder in Kleingruppen spezielle Förderprogramme durch. Elemente sind dabei sowohl Stützmassnahmen im Leistungsbereich als auch die Arbeit am Selbstwert-

gefühl und an allgemeinen Strategien des Lernens und Verhaltens. Darüber hinaus zeigt der Schulische Heilpädagoge dem Regelklassenlehrer, wie er in seinem gesamten Unterricht den besonderen Bedürfnissen auffälliger Schüler gerecht werden und die speziellen Förderprogramme unterstützen kann. In der Elternberatung geht es darum, den Erziehungsverantwortlichen einerseits die besondere schulische Situation ihrer Kinder verständlich zu machen, andererseits die Eltern für die aktive Mitarbeit an der Förderung zu gewinnen" (B. Mettauer, 1991, S. 39). Für den Stützunterricht können die Kinder ohne langwierigen Zuweisungsprozess direkt von der Lehrperson oder den Eltern angemeldet werden, und die Spezialmassnahme wird in der Regel flexibel geplant. Der Standort für den Stützunterricht ist wenn immer möglich das Schulhaus, und es gilt das Prinzip, dass nicht das Schulkind zum Stützunterricht, sondern der Stützunterricht zum Kind kommt. Die Fachperson, die Stützunterricht erteilt, wird in der Regel schulischer Heilpädagoge, schulische Heilpädagogin oder auch Schultherapeutin, Schultherapeut genannt. Es handelt sich entweder um ausgebildete Sonderklassenlehrkräfte mit Unterrichtserfahrung oder um Fachleute mit einem Studium in Sonderpädagogik.

In einem Bericht über den "appui pédagogique" beschreibt Philippe Theytaz die Walliser Konzeption (P. Theytaz, 1987). Das besondere Merkmal des "appui pédagogique" besteht darin, dass er sich nicht auf die Anpassungsschwierigkeiten des Kindes beschränkt, sondern eingreift in den gesamten Funktionsmechanismus der Schule (S. 80). In diesem Sinne wird "appui pédagogique" verstanden als ein Mittel, die Schule an die Besonderheiten des Kindes anzupassen (ebd., S. 59). Die Stützlehrkräfte organisieren den "appui pédagogique" je nach Anzahl und Problemlage der gemeldeten Schülerinnen und Schüler. Nach einer ersten Phase der Beobachtung werden die Kinder entweder direkt in der Klasse unterstützt oder in einem eigens dafür reservierten Raum. Der "appui pédagogique" umfasst zum einen globale Massnahmen zur Persönlichkeitsentfaltung des Kindes und zum andern spezifische Unterstützung. In seiner Schlussynthese bezeichnet der Autor den "appui pédagogique" als dynamisches Mittel zur Entwicklung einer Pädagogik, die gegenüber den Unterschieden zwischen den Schulkindern nicht gleichgültig ist. Differenzieren heisst für Theytaz, die Kategorisierung in "begabte" und "schwache" Schulkinde und damit deren Marginalisierung zu vermeiden. Zur Legitimation des Stützunterrichts führt Theytaz an, dass vermutlich 15–25% der Kinder das Programm der Primarschule nicht bewältigen können, vorab in den Fächern Französisch und Mathematik. Grund genug, alle erdenklichen Mittel einzusetzen, um die Unangepasstheit der Schule an ihre "Kundschaft" zu bekämpfen (ebd., S. 107). Um jene unfruchtbaren Schuldzuweisungen zu umgehen, welche die Verantwortung für den schulischen Misserfolg zwischen Schulkind, Eltern, Lehrkraft und Gesellschaft hin und her schieben, plädiert der Autor für einen systemischen Ansatz. Die vielfältigen Ursachen für den Misserfolg in der Schule dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sondern sollen eingebunden werden in eine ganzheitliche Sicht des Individuums und der Gesellschaft (ebd., S. 113).

Auch Jean-Claude Calpini (1988) legt Gewicht auf eine ganzheitliche Sicht der beiden Pole des Verhältnisses Kind – Schule. Nicht nur das Kind darf den Gegebenheiten der Schule angepasst werden, die Schule selbst muss sich dem Kind nähern. Der Stützunterricht leistet dazu einen wichtigen Beitrag, wenn es gelingt, die Unterrichtspraxis zu verändern in Richtung Individualisierung und Differenzierung. In organisatorischer Hinsicht stellt der Autor fest, dass eine Dauer von 20 Minuten für den Stützunterricht optimal ist und dass er so flexibel gestaltet sein muss, dass die Kinder sowohl in Gruppen wie auch einzeln betreut werden können. Die Arbeit der Stützlehrerin oder des Stützlehrers im Klassenzimmer ist der Arbeit ausserhalb vorzuziehen, da eine Beobachtung der Kinder wie auch der Regellehrperson dort möglich ist. Die Wichtigkeit einer fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen Regel- und Stützlehrperson wird betont, was klare Aufgabenmandate, aber auch eine offene Kommunikation und Teamfähigkeit voraussetzt. In inhaltlicher Hinsicht verweist der Autor darauf, dass der Stützunterricht vor den gleichen Aufgaben steht wie die allgemeine Pädagogik. Es geht um Wissensvermittlung, um Denkstrukturen, um das Gefühl für Raum und Zeit, um Verstehen von Bedeutungen. Wichtig ist, dass die Regellehrkräfte die Möglichkeiten, Vorgehensweisen und Grenzen des Stützunterrichts kennen. Für die Stützlehrpersonen ist die Klärung des Verhältnisses zu Schulkindern mit Persönlichkeitsproblemen wichtig, aber auch die Ausrüstung mit verschiedenen und flexibel anwendbaren didaktischen Strategien und die Möglichkeit zum regelmässigen Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen.

Im 1990 verabschiedeten Konzept für die integrative Schulungsform für Schüler mit Schulschwierigkeiten im Kanton Zürich wird ein Modell mit drei Bezugsklassen und einer Fördergruppe vorgestellt. Zwischen Bezugsklassen und Fördergruppe findet ein bedürfnisorientierter Austausch von Schulkindern mit Schulschwierigkeiten und eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte statt. Für bestimmte Zeiten resp. Fächer besuchen einzelne Kinder den Förderunterricht, ansonsten sind sie in die Bezugsklasse integriert. Die grössten Chancen werden dem Modell eingeräumt, wenn es in Schulen praktiziert wird, deren Lehrkräfte sich als Team verstehen und offen und gemeinsam die Probleme des Lehrens und Lernens angehen wollen (J. Hildbrand, persönliches Gespräch vom 1.9.92).

Corinna Seith (1991) weist in einer Bestandesaufnahme zur Heilpädagogischen Schülerhilfe darauf hin, dass für die Tätigkeit der Stützlehrkräfte mehrheitlich kein Pflichtenheft erarbeitet werde. Wo Pflichtenhefte vorliegen, wird die Arbeit im Klassenzimmer und die Zusammenarbeit mit den Regellehrkräften differenziert festgehalten. Die Pflichtenhefte lassen den Lehrkräften unterschiedlich grosse Spielräume bei der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung der Schülerhilfe. In kritischer Absicht warnt die Autorin vor einer unreflektierten und begrenzten Anwendung des Modells. Ohne eine Veränderung des Verständnisses von Schule im allgemeinen und Integration im besonderen bestehe die Gefahr, dass sich die Regelschulpädagogik in gleicher Weise wie

bisher der schwierigen Schulkinder entledigt und gleichzeitig die Orientierung am Durchschnitt aufrechterhält. Damit würden die Probleme weiterhin am Kind festgemacht und an die Stützlehrkraft delegiert und die Heilpädagogische Schülerhilfe verkäme zu einem blossen Nachhilfeunterricht. Die grosse Chance des Modells besteht aber gerade in veränderten Sichtweisen, in präventiver Tätigkeit und Modifikation der Regelpädagogik, welche allerdings noch kaum zu den primären Aufgaben der Stützlehrerinnen und -lehrer gehören.

Für einen erfolgreichen Stützkursunterricht an Berufsschulen formulierte Daniel Adank in Anlehnung an Sanfuchs folgende didaktischen Grundsätze: Stützkursunterricht ist ein ständiger Diagnose- und Förderprozess, bei dem die Einschätzung der Vorkenntnisse und der spezifischen Problembereiche und die Überprüfung der erzielten Fortschritte eine wichtige Rolle spielen. Stützkursunterricht bedingt ein förderliches Lernklima, in dem die Lehrlinge Lernerfolge erleben und ihre Leistungsfähigkeit entwickeln können. Stützkursunterricht vermittelt bedeutsame Inhalte, indem er sich an den Erfahrungen und dem Leben der Lehrlinge orientiert. Stützkursunterricht braucht Zeit und Sorgfalt, auf dass Lern- und Arbeitstechniken aufgebaut und Lernmotivation entwickelt werden können. Stützkursunterricht verlangt eine differenzierte Unterrichtsplanung und damit profunde Sachkenntnis, aber auch didaktisch-methodisches Können (D. Adank, 1991, S. 311ff).

Zum Schluss bleibt in diesem Zusammenhang nochmals auf eine Forschungsarbeit hinzuweisen, die zum Thema Hochbegabtenförderung in den Deutschschweizer Volksschulen unternommen wurde (M. Stamm, 1992). Die Forscherin geht von der Tatsache aus, dass in den letzten Jahren in der Schweiz zwar viel zur Reform der Schule unternommen, dabei aber dem Aspekt der Förderung begabter und hochbegabter Kinder wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. auch U. K. Hedinger, 1986; H. Stricker, 1991). Eine Befragung von Lehrpersonen aus den Kantonen Aargau, St. Gallen und Graubünden zeigte, dass diese Lehrpersonen wohl begabte Schülerinnen und Schüler erkennen können und fördern wollen, dass aber ein Stereotyp der begabten Schülerpersönlichkeit besteht, welches mit Anpassung, Leistungs- und Kontaktfreude, Konzentrationsfähigkeit und sozialer Konformität verbunden ist. Atypische Begabungsmuster oder Leistungsverweigernde werden nicht wahrgenommen. Gewünscht werden von den Lehrkräften praxisnahe, sachliche Informationen sowie realistische Umsetzungsvorschläge. Im letzten Teil ihrer Arbeit legt die Autorin einen Entwicklungsplan vor, aufgrund dessen angebots- und interessenorientierte Begabungsförderung eingerichtet werden könnte. Der Entwicklungsplan stützt sich auf acht Empfehlungen, die hier wiedergegeben werden sollen:

Empfehlung 1: Befähigung der praktizierenden Lehrkräfte, Begabungen zu wecken und zu pflegen durch ein Angebot an konkreten Handlungsvorschlägen.

- Empfehlung 2: Vermittlung theoretischer und praktischer Kenntnisse für eine optimale Planung und Gestaltung förderlicher Lernverfahren.
- Empfehlung 3: Ausbau der Schulpsychologischen Dienste in Richtung Schul-, Bildungs- und Persönlichkeitsberatung. Ausbildung von Beratungslehrkräften.
- Empfehlung 4: Aufbau einer Begabungsforschung mit prospektiver und evaluativer Funktion sowie Planungs- und Entwicklungsfunktion.
- Empfehlung 5: Verstärkte Bereitschaft der bildungspolitischen Instanzen, eine solide und transparente Gesprächsbasis für die Thematik Begabungsförderung herzustellen.
- Empfehlung 6: Berücksichtigung der Ergebnisse der Begabungsforschung bei der Überarbeitung der schulrechtlichen Massnahmen "frühzeitige Einschulung" und "Überspringen einer Schulklasse".
- Empfehlung 7: Initiierung von schulinternen und schulexternen Projekten und Massnahmen im Sinne der angebots- und interessenorientierten Begabungsförderung.
- Empfehlung 8: Schaffung praxisorientierter Dokumentationen für die beteiligten Personen und die Öffentlichkeit.

5.3.2 Erfahrungen mit Stütz- und Förderunterricht

Integrativer Stütz- und Förderunterricht ist in den Westschweizer Kantonen und im Tessin, aber auch in vielen Deutschschweizer Gemeinden eine nicht mehr wegzudenkende Einrichtung im Bildungswesen. Zahlreiche Berichte über die Erfahrungen im Volksschulbereich liegen vor. Aus diesen Erfahrungsberichten, Meinungsumfragen und Evaluationen von Schulversuchen mit Stütz- und Förderunterricht ergeben sich übereinstimmende Hinweise auf Vor- und Nachteile dieser Form der Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten. Wir geben hier eine Zusammenstellung von Philippe Theytaz wieder, der eine ganze Reihe von Vorteilen von Stütz- und Förderunterricht auflistet:

- Er verhindert schulischen Misserfolg,
- vermeidet Diskriminierung und Stigmatisierung,
- ergänzt die Einweisungsdiagnostik durch eine massnahmenorientierte Diagnostik,
- bewahrt die sozialen Wurzeln des Kindes,
- begünstigt eine Einstellungsveränderung in Bezug auf Unterschiede,
- motiviert zu einer Differenzierung im pädagogischen Handeln,
- vereinigt Regellehrkräfte und Stützlehrkräfte zur gemeinsamen Suche nach Lösungen,

- nimmt die Erziehungsverantwortlichen (Eltern, Lehrkräfte und andere Erziehende) gleichwertiger in Pflicht,
- erlaubt einer grösseren Zahl von Kindern mit Schulproblemen, in den Genuss von angepassten Lehrmethoden zu kommen,
- kommt dem Wunsch vieler Eltern entgegen, die ihr Kind nicht in eine Sonderklasse, aber trotzdem in beste Obhut geben möchten.

Die Liste von Nachteilen ist demgegenüber wesentlich kürzer:

- Die Zahl der für Stützunterricht angemeldeten Kinder ist tendenziell zu hoch. Der Stützunterricht soll nicht überborden, sondern vielmehr sich längerfristig erübrigen.
- Am Anfang ist die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften oft problematisch.
- Die an die Stützlehrperson gestellten Anforderungen sind sehr hoch.
- Diskriminierungen zu vermeiden und das Umdenken in Bezug auf Unterschiede in Gang zu setzen, sind schwierige Aufgaben.
- Die Organisation des Stützunterrichts verlangt sowohl von der Regellehrkraft wie auch vom Stützlehrer oder der Stützlehrerin viel Flexibilität und Anpassungsfähigkeit.

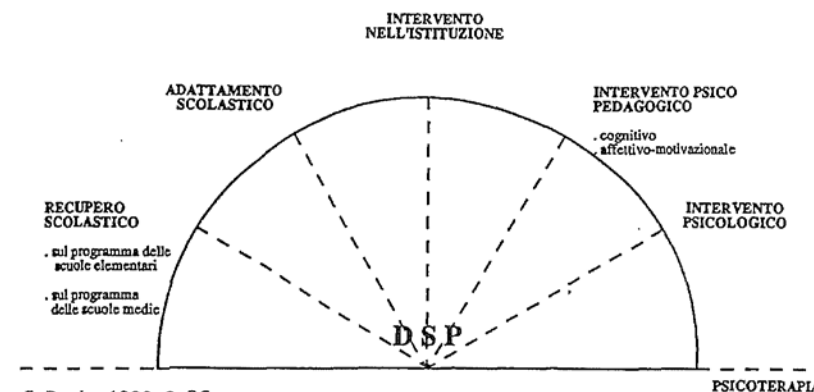
Wenig untersucht dagegen sind die Angebote im Bereich der Sekundarstufe II. In Maturitätsschulen und anderen allgemeinbildenden Schulen ist eine entsprechende Struktur nur schwer auszumachen und scheint sich auf punktuelle Angebote zu beschränken, die ausserhalb der Schulen kaum Beachtung finden. An den Berufsschulen ist das Angebot an Freifächern (für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler) und an Stützkursen (für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler) zwar gesetzlich verankert, konnte sich aber nur begrenzt durchsetzen (K. Spiess, S. 13). Stützkurse führen an den Berufsschulen ein Schattendasein. "Für leistungsschwächere Lehrlinge und Lehrtöchter findet sich in der Berufsschule kaum eine Lobby, die die Verwirklichung der obengenannten Bildungsangebote mit Nachdruck fordert" (A. Grassi, 1991, S. 312). Das hat verschiedene Gründe. Zum einen ist nur ein Teil der Lehrlinge an einem zusätzlichen Schulunterricht interessiert, und auch die Lehrbetriebe erlauben den Besuch von Zusatzunterricht nur mit Zurückhaltung. Auch die Schulen haben je nach Grösse, Raumreserven und Strukturen Probleme mit der Bereitstellung eines Angebots an Zusatzunterricht. Der Stützkursunterricht ist zu wenig im Bewusstsein der Lehrkräfte und Schulleitungen verankert, was die Verbindung zwischen Pflichtunterricht und Stützunterricht erschwert. Ganz allgemein sind auch die Lernenden schlecht informiert über Stützkurse und ihr Anrecht auf die Wahrnehmung dieser Angebote (D. Adank, 1991, S. 309).

Die Umsetzung der integrativen Schulkonzepte, die Einrichtung von Stütz- und Förderunterricht und seine Verankerung im Schulalltag fordern einiges. Verfestigte Strukturen

und Kulturen (z.B. das Einzelkämpfertum der Lehrkräfte) müssen überwunden werden, eine ungewohnt enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften mit verschiedenen Ausbildungs- und Erfahrungshintergründen ist erforderlich, und es muss eine kritische Haltung der Schule selbst und ihrem Anteil am Schulversagen gegenüber eingenommen werden. Nach zehn Jahren Erfahrung mit dem "Servizio di sostegno pedagogico" zieht Gianni Ghisla eine eher nüchterne Bilanz: Die beabsichtigten schulinnovativen Effekte des pädagogischen Betreuungsdienstes sind in Grenzen geblieben. Gemessen am ursprünglichen Projekt lässt sich feststellen, dass der Dienst vor allem auf individueller Basis operiert, die dem "Schülerdefizitansatz" entspricht und die Tendenz der Lehrkräfte, Schulprobleme an die Spezialdienste zu delegieren, eher bestätigt. Das Handlungsfeld der Betreuungslehrperson ist ziemlich limitiert und genügt dem Anspruch eines breiten pädagogischen Wirkens auf das Gesamt der schulischen Institution nur ansatzweise. Zudem ist es kaum gelungen, ein neues Bewusstsein für die Probleme des Schulversagens zu vermitteln. Ghisla bringt den Widerspruch zwischen Konzept und Wirklichkeit in Zusammenhang mit den Schwierigkeiten der Institution Schule, sich selbst und ihre Traditionen in Frage zu stellen und sich um Integrationsfähigkeit zu bemühen. Ein zweites Problem ist in der fehlenden Kultur der Zusammenarbeit zwischen den regulären Lehrkräften und den Betreuungslehrerinnen und -lehrern zu sehen. Letztere laufen Gefahr, im Schulalltag zusammen mit ihrer Klientel marginalisiert zu werden. Dies hängt nicht zuletzt mit Kompetenzmängeln der Lehrkräfte im kommunikativen Bereich zusammen. Gegen das Risiko der Isolierung des pädagogischen Betreuungsdienstes sprechen aber die bisher geleistete Arbeit, die institutionelle Absicherung, der vorhandene pädagogische Optimismus und die Bereitschaft zur Wachheit, welche die Rolle und das Funktionieren des Betreuungsdienstes immer wieder zum Gegenstand der Reflexion macht (G. Ghisla, 1991).

Um die Einstellungen von Betroffenen zum Stützunterricht im Kanton Tessin zu eruieren, hat Wilma Minoggio 260 Personen befragt: Eltern von Schulkindern, die Stützunterricht erhalten, Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter, Inspektorinnen und Inspektoren, Stützlehrkräfte und Schulkinder, die keinen Stützunterricht erhalten. Die Umfrage zeigte, dass über die Arbeit und Funktionsweise des "sostegno pedagogico" bei Betroffenen und in der Öffentlichkeit wenig konkrete Vorstellungen herrschen, dass er aber ein positives Ansehen genießt. Die Erklärungsmuster für schulische Schwierigkeiten setzen noch immer vorwiegend beim Kind und seinem sozialen Milieu an. Als Probleme erscheinen vor allem die Zusammenarbeit von Stütz- und Regellehrkräften und Zweifel an der Wirksamkeit des Stützunterrichts. Nach Ansicht vieler Befragter sollte der Stützunterricht besser in der Regelklasse verankert und vermehrt präventiv ausgerichtet werden. Als Quintessenz sozusagen wird festgehalten, dass der "sostegno pedagogico" sich in den zehn Jahren seiner Verankerung zu einem wichtigen Instrument der Schule im Kampf gegen den schulischen Misserfolg erwiesen hat, auch wenn niemand der Illusion verfallen war, dass damit Schulversagen endgültig besiegt werden könnte (W. Minoggio, 1991).

Letztlich bleibt Integration mit Stützunterricht eine herausfordernde Aufgabe. Wenn der Stützunterricht sich nicht einfach passiv eingliedert im grossen Räderwerk der Schule und sich beschränkt auf die "remediale" Arbeit mit "schulschwierigen" Kindern, muss er eine kritische Funktion übernehmen, auf Mängel und Dysfunktionen im Schulalltag hinweisen und dort eingreifen, wo die Schule in ihrer Aufgabe versagt und den Kindern Schwierigkeiten bereitet (G. Ghisla, 1990, S. 16). Edo Dozio leitet daraus einen breiten Fächer von Aufgaben der Stützlehrkraft ab (DSP: docente di sostegno pedagogico):



aus: E. Dozio, 1990, S. 36

Die Bewältigung dieses Fächers an Aufgaben stellt sowohl an die Stützlehrkraft wie auch an die anderen Lehrerinnen und Lehrer hohe Anforderungen, was Überlegungen zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften nötig machte.

5.4 Integration will gelernt sein: Anforderungen an die Aus- und die Fortbildung von Lehrkräften

5.4.1 Regellehrkräfte

Mit seinen grundsätzlichen Überlegungen zur Schule von morgen will Raymond Hutin beitragen zur Diskussion um die Aus- und Fortbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern. Wir greifen hier nur einen Teilaspekt auf, einige Gedanken, die der Autor zur Differenzierung des Unterrichts zusammenträgt. Er stellt fest, dass sich die Primarschule seit einigen Jahren mit zwei Problemen konfrontiert sieht. Zum einen kommen immer mehr Schulkinder mit verschiedensten Muttersprachen und aus immer entferneren

Kulturen in die Schule, und zum andern wächst das Bewusstsein der Eltern für die Wichtigkeit des Schulerfolgs ihrer Kinder. Alle sind sich einig, dass die Schule sich den Schulkindern, ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und ihrem unterschiedlichen Lerntempo besser anpassen sollte. Das aber widerspricht der ebenfalls vorherrschenden Meinung, dass die besten Schülerinnen und Schüler möglichst rasch vorwärtskommen sollten. Die Lösungsstrategien für dieses Problem gleichen in den meisten industrialisierten Ländern einem Notbehelf. Den Kindern, die dem schulischen Tempo und den Anforderungen nicht folgen können, werden zwar diverse Formen von Stütz- und Nachhilfekursen angeboten, denen aber ein entscheidender Fehler anhaftet: sie greifen erst dann, wenn das Kind schon Misserfolg erlebt, Selbstvertrauen verloren hat und merkt, dass es "nicht wie die andern" ist. Was es braucht, ist eine Schule, in der die Differenzen, die Unterschiede akzeptiert und berücksichtigt werden, sobald sie sich zeigen. Das aber bedeutet einen grundlegenden Einstellungswandel, nicht nur unter den Lehrpersonen, sondern auch in der Öffentlichkeit. Im Unterricht würde es bedeuten, dass die heterogene Klasse zur Norm wird und dass die Lehrbücher, die Lehrmethoden, die Beurteilungsformen dieser Heterogenität angepasst werden müssen. Vor allem andern aber müsste die Ausbildung der Lehrkräfte dieser Norm angepasst werden. Diese Veränderung im Dienste der schwächeren Schulkinder käme auch den stärkeren zugute, die sich unter den herrschenden Bedingungen im Unterricht oft langweilen und unterfordert fühlen. Im Endeffekt dürften nach Ansicht Hutins die differenzierenden und individualisierenden Unterrichtsformen billiger sein als die begrüßenswerten, aber letztlich wenig wirkungsvollen Stützmassnahmen, die man überall eingerichtet hat (R. Hutin, 1990).

In seiner Publikation zu Schulschwierigkeiten fordert Urs Strasser, dass Regellehrkräfte neben der Lehrberechtigung auch medizinische, diagnostische und didaktische Qualifikationen erwerben sollten und dass auf Elemente wie Integration, Kooperation und Beratung in der Ausbildung Gewicht gelegt werden müsste (U. Strasser, 1987). Im Zusammenhang mit den Schulversuchen und der Entwicklung eines Schulkonzeptes zur integrativen Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten im Kanton Zürich wurde von Urs Rüegger die Frage nach den Kompetenzen der Lehrkräfte im Hinblick auf diese Schulungsform untersucht. Integrative Schulungsformen erfordern nicht nur gewisse diagnostische und sonderpädagogische Kenntnisse, ein Repertoire didaktischer Fähigkeiten für Binnendifferenzierung, Individualisierung und flexible Planung erweiterter Lernformen (Werkstattunterricht, Projektarbeit, Wochenplanarbeit usw.), sondern vor allem die Fähigkeit zur Kooperation. Beides aber, so schliesst der Autor aufgrund seiner Befragungen, kommt in der heutigen Lehrkräfte-Ausbildung zu kurz, nicht zuletzt weil in den Seminarien selbst diese neuen Lehr- und Lernformen, aber auch interdisziplinäre Arbeit und die Zusammenarbeit unter den Lehrenden zu wenig gepflegt werden (U. Rüegger, 1992).

Um Aus- und Fortbildungserfordernisse zu klären, setzte die EDK 1990 auf Antrag des Ausschusses Lehrerbildung ihrer Pädagogischen Kommission eine Studiengruppe ein. Ihr Auftrag lautete, Ideen und konkrete Vorschläge zu einem Einbau von Elementen der Sonderpädagogik in die Grundausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte der Vor- und Volksschule zu erarbeiten. Die Studiengruppe ging davon aus, dass Integration ein neues Rollenverständnis der Lehrkräfte erfordere, welches schon in der Grundausbildung angeeignet werden müsse. Sonderpädagogik sei als untrennbarer Teil der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie in die Ausbildung der Lehrkräfte einzubauen. Kompetenzvermittlung solle durch Fort- und Weiterbildung möglichst im Schulhaus und beim Lösen konkreter Probleme erfolgen. Zusammenfassend postuliert die Studiengruppe die Vermittlung von:

- integrationsförderndem Wissen,
- sonderpädagogischem Sachwissen,
- prozeduralem Wissen,
- integrationsfördernden Kompetenzen und
- integrationsfördernden Einstellungen (EDK, unveröffentlichtes Berichtsmanuskript, 1992).

Anzumerken ist, dass sich die Integration und Förderung im Verständnis der Studiengruppe auf "schwierige Schüler" und Schülerinnen, also Kinder mit verzögerter kognitiver Entwicklung, Verhaltensproblemen und Teilleistungsstörungen sowie auf behinderte Kinder bezieht. Nicht explizit eingeschlossen in die Betrachtung wurden Kinder mit besonderen Begabungen, Kinder ausländischer Herkunft und Kinder aus sozialen Milieus, die von der schulischen Mittelschichtnorm abweichen. Selbstverständlich können alle Kinder von vertieften Kenntnissen der Lehrkräfte in Sachen Metakognition, innere Differenzierung und prozessorientierte Unterrichtsgestaltung profitieren. Trotzdem wäre es unseres Erachtens wichtig, dies auch explizit zu erwähnen, damit Integration und Förderung im von Raymond Hutin angedeuteten umfassenden Sinne verstanden werden können.

5.4.2 Stützlehrkräfte

Auch im Bereich Sonderpädagogik sind Entwicklungen im Gang. Das Institut für Spezielle Pädagogik (ISP) in Basel bietet eine Zusatzausbildung zur Heilpädagogischen Stützlehrkraft an. Da Heilpädagogischer Stützunterricht als Funktion resp. Einsatzform innerhalb eines umfassenden Feldes sonderschulischer bzw. pädagogisch-therapeutischer Massnahmen aufgefasst wird, sind nur Personen mit pädagogischer Grundausbildung, Unterrichtserfahrung und heilpädagogischen Zusatzkenntnissen zu diesem Lehrgang

zugelassen. Der Lehrgang umfasst 170 Stunden (davon 40 Stunden supervisierte Praxis) mit Themen wie:

- Zum Konzept der sogenannten Teilleistungsstörungen
- Lern- und Lehrprobleme aus elementarunterrichtlicher Sicht und Erfahrung,
- Orientierung über diagnostische Fragen,
- Förderdiagnostik
- Von der Didaktik zur Orthodidaktik (Informationsblatt des ISP).

Andere Sonderpädagogische Ausbildungsstätten bieten ähnliche Lehrgänge an, in die bisherige Kurse zur Therapie von Teilleistungsstörungen (Legasthenie, Dyskalkulie) integriert sind.

5.4.3 Stützlehrkräfte für Berufsschulen

Für die Qualifikation von Stützlehrkräften im Berufsschulbereich des Kantons Bern entwickelte Fredi P. Büchel ein Weiterbildungskonzept. Das Konzept geht davon aus, dass Lehrlinge, welche in der beruflichen Ausbildung Schwierigkeiten haben und deshalb Stützunterricht benötigen, in der Regel allgemeine Lernschwächen aufweisen, denen mit einer rein fachlichen Nachhilfe nicht beizukommen ist. Das bedeutet, dass ein umfassender Stützunterricht sich an einem globalen Konzept des schulischen Lernens und Problemlösens orientiert, jedem Jugendlichen individuell angepasst ist und von Lehrkräften erteilt wird, welche über eine psychopädagogische Zusatzqualifikation verfügen. Das Konzept sieht drei Blockwochen zur Vermittlung dieser notwendigen Qualifikationen für Stützlehrkräfte vor und vierteljährliche Treffen, bei denen die vermittelten Kenntnisse und das vorhandene Wissen vertieft werden. Schwerpunkte bilden Lern- und Problemlösestrategien, Verfahren zur Verbesserung motivationaler Bedingungen sowie Verfahren der Selbstkontrolle (F. P. Büchel, 1991).

5.5 Und die weitere Entwicklung?

Das Grundproblem, das in den oben aufgerollten Debatten um integrative Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten, von Hochbegabten, von Fremdsprachigen seinen Ausdruck findet, lässt sich mit Andreas Hinz auf eine simpel anmutende Frage reduzieren: "Wie kann und soll man mit der Tatsache umgehen, dass Kinder verschieden sind?" (A. Hinz, 1989, S. 53). In der Theoriebildung der französisch- und der italienischsprachigen Schweiz wird immer wieder betont, dass diese Unterschiede erst durch den "Segen der Schule" zu Misserfolgen werden (Mauro Martinoni, 1990, S. 30). Sehr

deutlich drückt sich Philippe Perrenoud aus: "Un élève réussit lorsque l'école le déclare suffisant, il échoue lorsqu'elle le déclare en échec" (P. Perrenoud, 1992, S. 86). In einer hervorragenden Analyse der "Fabrikation schulischen Misserfolgs" verweist er auf drei Ebenen dieses Prozesses: die Beurteilung, den Lehrplan und die Unterrichtspraxis.

- Die Beurteilung in der Schule unterstreicht gewisse Unterschiede zwischen den Kindern mehr als andere und hebt sie als entscheidend hervor. Die Leistungsbeurteilung ist oft normativ, erfolgt aufgrund eines Klassendurchschnittes oder orientiert sich einseitig an "Zählbarem" (z.B. Orthographie-Fehlern). Die aus der Beurteilung abgeleitete Hierarchie der Leistungsfähigkeit hat Rückwirkungen: zur schlechten Note gesellt sich die Selbstentwertung, die Scham, das Schuldgefühl, die Lächerlichkeit, der Ausschluss, der Vorwurf, die Kontrolle (ebd., S. 91). "Gute" Schülerinnen und Schüler kommen bei der Beurteilung oft besser weg, ganz einfach weil die Lehrperson von ihnen gute Leistungen erwartet und weil externe Faktoren wie saubere Darstellung, fließender Ausdruck, kooperatives Verhalten mitspielen. Die Beurteilung fügt somit den tatsächlichen Unterschieden in den Kompetenzen noch "selbstgemachte" Unterschiede hinzu.
- Je nach seinem Inhalt und seiner Struktur macht der Lehrplan den Misserfolg gewisser Schulkinder mehr oder weniger wahrscheinlich (ebd., S. 93). Die unterschiedlichen Distanzen zwischen Familien- und Schulkultur, in denen die Kinder leben, lassen sich für die einen ("schulnahen") in Erfolg umsetzen, für die anderen ("schulfernen") wirkt sich das kulturelle Erbe (Bourdieu) negativ aus (ebd., S. 94). Der Lehrplan definiert aber nicht nur Inhalte, die den Kindern näher oder ferner liegen, er setzt auch den Zeitpunkt fest, in dem etwas gelernt werden soll, und er bevorzugt gewisse Aspekte von Lerninhalten gegenüber anderen (z.B. grammatikalische Korrektheit vor Kommunikationsfähigkeit beim Sprachenlernen). Ein weiteres Problem bildet die Überfrachtung der Programme, die Vielfalt der Einzelheiten, die es immer einer gewissen Zahl von Kindern erschwert mitzuhalten (ebd., S. 95). Der heimliche Lehrplan, bestehend aus unterschwelligen Erwartungen der Lehrperson und nicht deklarierten Lernzielen, ist ein weiterer Stolperstein für Schülerinnen und Schüler.
- Schliesslich tragen auch die Unterrichtspraxis, d.h. didaktische und methodische Aspekte zu Erfolg oder Misserfolg bei. Je eher die Lehrperson bereit und fähig ist, didaktisch differenziert und methodisch flexibel vorzugehen, desto eher gelingt es ihr, das Kind in seinem Lernprozess "abzuholen" und unterstützend zu begleiten (ebd., S. 97). Bleibt der Unterricht den Unterschieden zwischen den Kindern gegenüber gleichgültig, geht er von einem "imaginären Durchschnittsschüler" (G. Sturny-Bossart, 1991, S. 14) aus, so trägt er bei zur Fabrikation des schulischen Misserfolgs.

Selbstverständlich wird auch in der West- und der Südschweiz nicht übersehen, dass der Schule neben der Funktion des Lehrens und Erziehens auch jene der Selektion übertragen ist und dass es immer Kinder geben wird, die mit den schulischen Anforderungen Schwierigkeiten haben. Aber: "La tâche pédagogique consiste à éviter que ces difficultés

se transforment en incapacité de prendre en main, de projeter son avenir. Avec ou sans fautes d'orthographe..." (M. Martinoni, 1990, S. 32).

Die Akzeptanz der Tatsache, dass Lernende unterschiedlich sind, dass sie mit unterschiedlichen Strategien und Rhythmen lernen, wächst zumindest in der Theorie. Die Differenz der Geschlechter, der sozialen Milieus, der Kulturen und der Begabungen wird nicht mehr nur als Nachteil, sondern bisweilen bereits als Reichtum betrachtet. Es werden Mittel und Wege gesucht, um auf diese Vielfalt zu reagieren und die einzelne Person entsprechend ihrem Entwicklungsstand und ihren Lernmöglichkeiten optimal und ohne Aussonderung zu fördern. "Integration wird hier vorerst verstanden als die Fähigkeit der Schule, den Bedürfnissen der Schülerschaft in ihrer Unterschiedlichkeit didaktisch-methodisch und organisatorisch ohne die Konsequenz des sozialen Ausschlusses Rechnung zu tragen" (A. Hinz, 1989, S. 49).

Einige Wegzeichen zu diesem Ziel liefert Monica Gather Thurler (1992, S. 106–113). Den ersten Schritt sieht sie in der Entwicklung einer "multidimensionalen Erziehung", die

- im Lehrplan ein Gleichgewicht zwischen verschiedenen Kulturen, Wissensbeständen, Fähigkeiten und Lebensmöglichkeiten berücksichtigt;
- verschiedene gleichwertige Möglichkeiten definiert, wie Kinder die Schule erfolgreich durchlaufen können;
- formative Beurteilungsformen einführt oder ausdehnt, die alle Aspekte der Persönlichkeit berücksichtigen (kognitive, sozioaffektive, psychomotorische).

Auf der Ebene der Programme bedeutet das:

- dass sie reduziert werden und somit die Anstrengungen auf das Lernen von Grundwissen und Grundfähigkeiten konzentriert werden können;
- dass der Akzent auf Schlüsselqualifikationen, auf das "Lernen lernen" und die Arbeitsmethoden, gelegt wird;
- dass die Fächergrenzen aufgeweicht und dass interdisziplinäre Lernfelder geschaffen werden.

Weiter plädiert die Autorin für eine formative Beurteilung, welche

- die Lernmethoden und Lernstile und die persönlichen Interessen der Kinder in Rechnung stellt und
- die formelle Evaluation so beschränkt, dass mehr Zeit und Energie für die Arbeit an den Lernstrategien und Arbeitsmethoden bleibt.

Zur Unterstützung der Kinder mit Schulschwierigkeiten fordert sie:

- dass der Stützunterricht in den Regelunterricht integriert wird im Sinne eines breit angelegten Interventionskonzeptes und einer dauernden und präventiven Differenzierung des pädagogischen Handelns und

- dass die Möglichkeiten der Unterstützung der Familien und der Umwelt des Kindes verstärkt werden.

Drei Voraussetzungen zur Durchsetzung dieser Forderungen werden genannt:

- Eine Grundausbildung und Fortbildung der Lehrpersonen, die ihnen erlaubt, den Lehrplan besser auszunutzen und ihre Freiräume wahrzunehmen, und ihnen Möglichkeiten der Evaluation sowohl der Lernprozesse als auch ihrer Wirkungen in die Hand gibt.
- Innovationen auf lokaler Ebene, die der Stärkung neuer Strukturelemente, bedürfnisorientierter Praktiken und eigener Zielsetzungen der Schulteams und Schulbetriebe dienen.
- Bedingungslose Unterstützung durch ausserschulische Experten, die bei der Entwicklung einer Erfolgsschule behilflich sein können.

In dieser Perspektive bekommt der Stütz- und Förderunterricht den Charakter einer Übergangslösung, einer nicht zu umgehenden allerdings. Nach Philippe Theytaz besteht die generelle Aufgabe des Stützunterrichts in der Einführung einer Unterrichtspraxis, die der Lehrperson erlaubt, sich mit allen Schülerinnen und Schülern zu beschäftigen. Folglich ist das Fernziel des Stützunterrichts, sich selbst entbehrlich zu machen, indem er übergeht in ein differenzierendes, bedürfnisorientiertes pädagogisches Handeln. Damit sollen die Unterschiede zwischen den Kindern berücksichtigt werden, ohne Kategorien wie "minderbegabt" oder "hochbegabt" zu schaffen und die damit etikettierten Kinder zu marginalisieren. Statt für jede Minderheit Sonderprogramme zu entwickeln, soll längerfristig das Denken in Kategorien, das immer Minder- und Mehrheiten impliziert, überwunden werden (P. Theytaz et al., 1991).

Mit der "école de la réussite" (siehe z.B. R. Hutin, 1979; P. Theytaz, 1987) liegt die Vorstellung einer Schule auf dem Tisch, die sich nicht am "imaginären Durchschnittsschüler" orientiert, sondern an der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schulkinder. Immer neu müssen die Lernziele festgelegt und individuell abgestimmt werden, und diese können nach individuellen Tempi und auf verschiedenen Wegen erreicht werden. Beurteilt wird, was das Kind gelernt hat (und nicht, was es falsch gemacht hat), die Beurteilung hat "formativ" und nicht aburteilend zu sein, Didaktik und Methodik sollen den verschiedenen Lernstilen der Kinder entgegenkommen. Im Zentrum der "Erfolgsschule" steht nicht der Mangel in bezug auf eine Norm, wo der traumatisierende, beschuldigende Misserfolg droht und deshalb mit zusätzlichem Arbeits- und Zeitaufwand der dauernde, erschöpfende Versuch unternommen wird, eine "Verspätung" aufzuholen. Sie ist vielmehr eine Schule, in der die Erreichung der Lernziele an den Möglichkeiten der Individuen gemessen wird, wo der motivierende Lernerfolg die Dynamik der Entwicklung ausmacht (P. Theytaz, 1987, S. 114).

Eine Pädagogik, die primär auf "Lernerfolg" abzielt, stellt einige grundlegende Funktionsmechanismen unserer Bildungssysteme in Frage. Moderne Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sozialer Status nicht mehr via Geburt verliehen, sondern in der individuellen Bildungs- und beruflichen Leistungskarriere erworben wird. Unsere Bildungssysteme haben nicht nur die Aufgabe, der nachwachsenden Generation die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, sondern leiten auch deren soziale Positionierung ein. Die eigentliche Plazierung geschieht über das Beschäftigungssystem, aber die Zugangsberechtigung zu dessen verschiedenen Sektoren, Positionen und Laufbahnen werden im Bildungssystem errungen. Das gilt insbesondere in Gesellschaften, die eine enge Verknüpfung von Bildungsgängen und Berufslaufbahnen kennen, und die schweizerischen Bildungssysteme sind tatsächlich wenig durchlässig (EDK, 1990). Schulerfolg und Schulversagen entscheiden damit weitgehend über Chancen und Möglichkeiten, das Leben als erwachsene Person zu gestalten.

Ein weiteres Kennzeichen dieser Gesellschaft ist die Individualisierung. Sie bedeutet in unserem Zusammenhang, dass die Verantwortung für die Schullaufbahn, für Erfolg und Misserfolg jedem Kind, Jugendlichen oder auch Erwachsenen individuell überbürdet wird. Leicht gerät dabei aus dem Blick, wie sehr schulische Leistung von Umfeldbedingungen (auch schulischen) und vor allem (immer noch) von der sozialen Herkunft abhängt. Selbstverständlich haben sich die Bildungschancen in den letzten Jahrzehnten infolge der Bildungsexpansion verbessert, und ein berufsbildender oder höherer allgemeinbildender Abschluss ist zur Norm geworden. Gleichzeitig ist aber auch das Anforderungs- und Anspruchsniveau im Beschäftigungssystem gestiegen. Ohne berufliche Grundausbildung steigt das Risiko prekärer Arbeit oder der Arbeitslosigkeit, und prestigeträchtige berufliche Karrieren stehen immer häufiger nur noch Personen mit Tertiärausbildung offen. Dies bedeutet unter anderem auch, dass Jugendliche heute ein höheres Bildungsniveau erreichen müssen als ihre Eltern, um den sozialen Status der Familie nicht zu unterschreiten. "Der Wettlauf um die höchsten Bildungsabschlüsse ist unverändert durch unterschiedliche Startbedingungen gekennzeichnet, da Jugendliche aus den Mittel- und Oberschichten die wirkungsvollere materielle und immaterielle Unterstützung für eine Optimierungsstrategie am Bildungsmarkt erhalten" (K. Hurrelmann, 1988, S. 329). Diese Situation wird hierzulande insofern verschärft, als die Unterschicht sich zu einem grossen Teil aus Menschen ausländischer Herkunft zusammensetzt, die zudem aus immer entfernteren Kulturen stammen. Kulturelle und sprachliche Barrieren verstärken die sozialen Benachteiligungen für viele Kinder und Jugendliche aus der Unterschicht.

Bisher konnte das "Versagerproblem" weitgehend individualisiert werden. Es bedeutete zwar für das einzelne Kind und dessen Familie eine Katastrophe, gesellschaftlich aber war Schulversagen in einem gewissen Sinne durchaus gewollt. Dies ist nicht zuletzt ein Grund dafür, dass der Debatte um Erfolg oder Misserfolg auf der schulischen Ebene eine gewisse Beliebigkeit anhaftet. Ob dem Problem des Schulversagens abgeholfen werden

soll und in welcher Form, ist eine Frage, die vorab Bildungsforscherinnen und -forscher, engagierte Lehrkräfte und betroffene Eltern bewegt. Eine bildungs- oder gesellschaftspolitische Diskussion um dieses Thema aber ist (zumindest im deutschsprachigen Landesteil) nicht im Gange. Im Blick auf die Zukunft ist jedoch dringend zu überlegen, ob diese gleichgültige Haltung noch zu rechtfertigen ist.

Sollen die von der Ökonomie formulierten Bedürfnisse ernst genommen werden, muss der Mensch der Zukunft mit viel Flexibilität, sozialen Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit ausgerüstet sein. Nehmen wir die von der Ökologie formulierten Anforderungen ernst, so braucht es künftig Menschen mit der Fähigkeit zu vernetztem Denken, zum Umgang mit Zielkonflikten, zum Finden innovativer Wege aus der Zerstörungss Falle. Hören wir auf die von den Sozialwissenschaften formulierten Szenarien, wird der Mensch der Zukunft vor allem konfrontiert mit Problemen wie Individualisierung, Wertpluralismus, Geschlechterkonflikten, Verstädterung, Multikulturalität und globalen Verteilungskonflikten, Problemen also, die der einzelnen Person ein hohes Mass an Toleranz und Offenheit, Konflikt- und Lernfähigkeit und psychischer Belastbarkeit abverlangen (A. Peccei, 1979).

Unserer Meinung nach wäre eine "Erfolgsschule" diesen Zukunftsforderungen besser gewachsen als eine "Selektionsschule", da sie grössere Chancen hat, die Freude am Lernen und den Mut zu selbständigem Denken zu bewahren. Vielleicht ist es vermessen zu sagen, Stütz- und Förderunterricht sei ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung. Hoffnung macht immerhin der Umstand, dass Schulversagen nicht einfach hingenommen und seine Ursachen nicht mehr nur am Kind festgemacht werden. Integrative Schulformen müssen als Versuch begrüsst werden, mit der Dialektik von Differenz (zwischen den Schulkindern) und Chancengleichheit und dem Dilemma von Fördern und Auslesen (H. Meister, 1988) erfolgreicher und menschlicher umzugehen.



Gérard Bless, Dr. phil., Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg

Die Integrationsfähigkeit der Schule fordern und fördern

Die Forderung nach einer integrationsfähigen Schule steht der vergangenen und aktuellen Bildungspraxis und -politik diametral gegenüber. Sie beinhaltet unmissverständlich eine Abkehr von einer Regelschule, die sich ihre Schüler trotz der verfassungsmässig verankerten allgemeinen Schulpflicht auslesen kann und jene Kinder aussondert, die den üblichen Unterrichtsbetrieb erschweren oder die gesellschaftlichen Normen nicht im erwünschten Masse erfüllen. Dem Konzept der integrationsfähigen Schule liegt das Prinzip zugrunde, dass sich die Regelschule entsprechend der vorgefundenen, nicht "vorsortierten" Schülerschaft im Hinblick auf deren optimale Förderung zu organisieren hat und sie sich dazu unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse innerhalb der Schule die entsprechenden Mittel geben muss. Integrationsfähig ist eine Schule nur dann, wenn Integration ausnahmslos für alle als möglich angenommen wird und dabei die adäquate Förderung jedes einzelnen Kindes garantiert werden kann.

Unter dieser Perspektive betrachtet, können die im vorliegenden Trendbericht beschriebenen "integrativen Schulformen" nur mit aller Bescheidenheit als erste, kleine Schritte hin zur Realisierung einer integrationsfähigen Schule bewertet werden. Nach wie vor kommen in der Schweiz integrative Schulformen nicht ohne die Restgruppe der vermeintlich "integrationsunfähigen" Kinder aus. Kinder mit Sprach-, seltener mit Seh- oder Hör- und ausnahmsweise mit Körperbehinderungen werden teilweise in der Regelschule belassen, so lange ihre Leistungen im Normbereich liegen. Die Integration von lernbehinderten Kindern ist, wenn überhaupt, auf dünnbesiedelte Regionen beschränkt, in denen eine separierte Schulung aufgrund der knappen Schülerzahlen nicht organisierbar ist. Fazit: Bisher werden nur jene Kinder in die Regelklasse integriert, bei denen entweder die Invalidenversicherung die Kostenübernahme der zusätzlich zum Unterricht benötigten heilpädagogischen Massnahmen nicht an den Besuch einer Sonderschule bindet (z.B. Sprachbehinderte) oder die finanziellen Lasten für die Bildung dieser Kinder durch die Trägerschaft der Regelschule übernommen werden muss (z.B. Lernbehinderte).

Die Entwicklung unserer Regelschule in Richtung einer integrationsfähigen Schule ist nicht nur durch einzelne integrationsfeindliche gesellschaftliche Normen, sondern im Endeffekt und vor allem durch Finanzierungsstrukturen blockiert, was primär auf das derzeitige System der Invalidenversicherung und auf die mangelnde finanzielle Kooperation zwischen dem Gesundheits- und dem Erziehungsdepartement der einzelnen Kantone zurückzuführen ist. Die Integrationsfähigkeit der Schule fördern hiesse in einem ersten Schritt, und meines Erachtens zugleich als unumgehbare Voraussetzung für weitere Massnahmen, diese grundlegenden Barrieren überwinden. Ziel muss dabei sein, die verantwortlichen Bildungspolitiker für eine umfassende Integration zu gewinnen. Ohne dass die integrationsfähige Schule auf breiter Basis auch politischer Wille ist, kann sie sich nicht über die bestehenden finanziellen und gesetzlichen Hürden hinaus weiterentwickeln. Ist die Integrationsfähigkeit der Schule gewollt, so müssten sich die Bemühungen in einem zweiten Schritt vorwiegend auf die Schule selbst konzentrieren; dazu einige Stichworte: Auseinandersetzung aller an der Schule Beteiligten mit dem Integrationsgedanken, Förderung der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der Lehr- und Fachpersonen, heilpädagogische und didaktische Fortbildungsangebote für Regelklassenlehr- und Fachpersonen, Förderung der Akzeptanz und somit der Toleranz gegenüber "Normabweichungen", usw. Die zu ergreifenden Massnahmen dürfen nicht auf Fortbildungsangebote beschränkt bleiben, sondern sind ebenfalls in die Grundausbildungen aufzunehmen. In einem weiteren Schritt wäre kritisch zu prüfen, ob sich die jeweiligen Schulentwicklungen tatsächlich in Richtung einer integrationsfähigen Schule bewegen oder ob sich die Schulpraxis vor Ort von ihr entfernt. Schlussfolgerungen müssten wiederum in die Schulentwicklung einfließen und umgekehrt...

6. Ein Blick über die Grenzen

6.1 "Bildung für alle" in den 60er Jahren: Expansion

Um den Zeit- und Arbeitsaufwand für den vorliegenden Bericht in vernünftigen Grenzen zu halten, wird in diesem Kapitel nur ein sehr globaler Überblick über Entwicklungs- und Diskussionsstand zum Thema im Ausland gegeben. Als Grundlage dienen Publikationen der OECD und einige ausgewählte Materialien über die USA und Europa. Ziel dieses Abschnittes ist nicht eine profunde und detaillierte Darstellung; wir beabsichtigen vielmehr, die Diskussion in der Schweiz in einen übergeordneten Rahmen zu stellen und einige Hinweise zu geben auf die aktuelle bildungspolitische Diskussion im Zusammenhang mit unserem Thema.

Gleichheit der Bildungschancen für alle Kinder ist ein Prinzip, zu dem sich alle Staaten der OECD bekennen. Ohne Rücksicht auf individuelle Merkmale wie Schichtzugehörigkeit, ethnische Herkunft, Geschlecht, Wohnort, geistige oder körperliche Behinderung soll diese Gleichheit garantiert werden.

Die Umsetzung dieses Prinzips in die Praxis bestimmte das bildungspolitische Handeln auf nationaler wie internationaler Ebene seit den 60er Jahren. Dabei folgten viele Länder dem Grundsatz der Integration aller Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Fähigkeiten und Gruppencharakteristika und dem Grundsatz der Gewährung finanzieller Mittel zur Unterstützung benachteiligter Kinder und benachteiligter Schulen (OECD, 1985, S. 70).

Im Zuge dieser Politik wurde in geografischer wie in sozialer Hinsicht der Zugang sowohl zur Vorschulerziehung wie auch zur nachobligatorischen Bildung erleichtert, die bisher oft frühe Selektion in unterschiedlich prestigeträchtige Bildungsgänge wurde hinausgeschoben, die Durchlässigkeit wurde erhöht, die Lehrpläne und Unterrichtsformen wurden modernisiert, verschiedene Formen kompensatorischer Massnahmen (z. B. Stützunterricht) kamen zur Anwendung, und schliesslich reduzierte man die Klassengrössen erheblich (W. Hutmacher, 1992, S. 53).

Diese Massnahmen waren erfolgreich in dem Sinne, als dass heute sehr viel mehr Menschen über einen beruflichen und höheren Bildungsabschluss verfügen als vor 30 Jahren. Weniger erfolgreich waren sie im erhofften Abbau der Bildungswirksamkeit sozialer Unterschiede. "...die relativen Chancen haben sich trotz der Expansion nicht entscheidend verbessert", schreibt die OECD dazu (OECD, 1985, S. 67). Die Massnahmen konnten den schulischen Misserfolg nicht aus der Welt schaffen, und heute kommt er vermehrt zur Sprache, wird in den Rang eines "sozialen Problems" erhoben (V. Isambert-

Jamati, 1992) oder gar zur "nationalen Plage" erklärt (E. Plenel, zit. nach C. Durand-Prinborgne, 1992, S. 67).

Die moderne Utopie besagte, dass Bildungserfolg für alle möglich und machbar sei (W. Hutmacher, 1992, S. 53). Vor diesem Hintergrund wurde Schulversagen zum beschämenden Skandal und zudem zur Strafe. Misserfolg in der Schule ist individuell ein "harter Brocken", da er die Eingliederung ins Berufsleben und eine befriedigende Berufslaufbahn erschwert und vielleicht sogar die ökonomische Selbstständigkeit in Frage stellt. Schulversagen verursacht aber auch kollektive Kosten. In Frankreich wurden diese Kosten für das Jahr 1984 auf 100 Milliarden Francs geschätzt, was in jenem Jahr einem Drittel der Gesamtausgaben im Bildungswesen entsprach (berechnet wurden die Ausgaben für Schülerinnen und Schüler, die ohne Abschluss die Schule verlassen hatten, die Klassenwiederholungen und die Ausbildungsverzögerungen durch Schul- oder Studienwechsel). Der Autor der Studie äusserte sich folgendermassen zu den Resultaten: "Ce n'est pas le prix du savoir qui est trop élevé, c'est le prix de l'échec qui est trop lourd" (J. Andrieu, zit. nach C. Durand-Prinborgne, 1992, S. 67).

Es gibt in der OECD keine präzisen Angaben über das Ausmass dieses Problems und auch keine einheitliche Definition dessen, was "schulischen Misserfolg" ausmacht. Schulversagen kann nicht losgelöst vom jeweiligen Schulsystem und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen definiert werden. Auch Beurteilungsmassstäbe spielen eine Rolle. Für manche Exponentinnen und Exponenten sind zum Beispiel Jugendliche, welche "nur" eine Primarschuloberstufe besucht haben, gescheitert, für andere haben sie die ihren Fähigkeiten optimal angepasste Schulung genossen. Trotz aller Relativität aber gibt es Eckdaten (Repetierendenquoten, Drop-out-Raten, Analphabetismusquoten), die es verunmöglichen, Schulversagen zu ignorieren.

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten wird verständlich, dass sich Ende der 70er Jahre ein gewisser bildungspolitischer Pessimismus ausbreitete. Die breit angelegten Programme zur Herstellung von Chancengleichheit im Bildungswesen hatten die erwarteten Erfolge nicht gebracht, sondern die Problematik sozialer Diskriminierung verschoben. Diese Jahre führten jedoch nicht nur zu einer nüchterneren Einschätzung, sondern auch zu vertieften Kenntnissen und Erfahrungen über die komplexen Zusammenhänge im Bildungswesen.

6.2 "Bildung für alle" in den 80er Jahren: Qualitätssteigerung

In den 80er Jahren erlebten Bildungsforschung und Bildungspolitik eine Wiederbelebung. Die wirtschaftlichen, ökologischen und gesellschaftlichen Herausforderungen und die

Der neue bildungspolitische Elan kann aber keineswegs als "revival" der Bildungseuphorie der 60er Jahre beurteilt werden. Die Diskussion in Forschung und Politik in diesem Bereich gewann einen durchaus neuen Charakter. Prozessorientierte Wirkungsanalysen, internationale Vergleiche der Bildungssysteme wie auch die Frage nach der Qualität der Bildung und der Wirksamkeit von Systemen und Institutionen bekamen eine zentrale Bedeutung. Während in den 60er Jahren die Forderung nach Quantität (möglichst viel Bildung für möglichst viele) und die Forderung nach Qualität (möglichst gute Bildung) als widersprüchliche Zielvorstellungen aufgefasst wurden, geht es heute um die optimale Vereinbarung von Quantität und Qualität. Die Konferenz der OECD-Bildungsminister von 1990 und der Bericht, der für diese knappen Ausführungen als Grundlage diente, tragen denn auch den Titel "High-Quality Education and Training for All" (OECD, 1992).

Die verschärften wirtschaftlichen Wettbewerbsbedingungen, die ökologischen Risiken, die von raschem Wandel und wachsenden sozialen Problemen geprägten Gesellschaften auf der einen Seite und eine infolge Mobilitäts- und Individualisierungsprozessen sehr heterogen gewordene Masse von Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite liessen eine bildungspolitische Strategie des "Mehr-vom-Gleichen" nicht mehr zu. Während in den 60er Jahren vor allem Ausbau und formale Öffnung im Bildungswesen anstanden, geht es heute mehr um Fragen der Qualitätssteigerung im Bildungswesen. Der OECD-Bericht "Schools and Quality" listete zehn Faktoren auf, die den Erfolg des schulischen Lernprozesses stark beeinflussen:

1. *a commitment to clearly and commonly identified norms and goals;*
2. *collaborative planning, shared decision-making, and collegial work in a frame of experimentation and evaluation;*
3. *positive leadership in initiating and maintaining improvement;*
4. *staff stability;*
5. *a strategy for continuing staff development related to each school's pedagogical and organisational needs;*
6. *working to a carefully planned and co-ordinated curriculum that ensures sufficient place for each student to acquire essential knowledge and skills;*
7. *a high level of parental involvement and support;*
8. *the pursuit and recognition of school-wide values rather than individual ones;*
9. *maximum use of learning time;*
10. *the active and substantial support of the responsible education authority (OECD, 1989, p. 141).*

Wie wir eingangs erwähnt haben, hängen die Beurteilung und die Lösungsansätze zum Problem der Abweichung von einer schulischen Norm wesentlich ab von den Merkmalen der nationalen Bildungssysteme und den bildungspolitischen Traditionen. Doch immer steht die Frage der Integration jener Kinder im Zentrum, die von Marginalisation und Ausschluss vom regulären Bildungssystem bedroht sind.

6.3 Die Entwicklungen in den USA und in Europa

6.3.1 USA

Hans Haenisch liefert in einem Bericht über die amerikanische Schulreform wertvolle Hinweise. Den Abschnitt über Förderprogramme für spezifische Gruppen von Schülerinnen und Schülern leitet er mit den folgenden Worten ein: "Orientiert man sich an den Programmen, die in den Schulen zusätzlich zum normalen Unterricht zum Einsatz kommen, gelangt man zu der Feststellung, dass zwei Schülergruppen im gegenwärtigen amerikanischen Schulwesen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird: Zum einen sind es die Schüler, die schulischen Misserfolgen unterliegen und Gefahr laufen, ohne Abschluss die Schule vorzeitig verlassen zu müssen (sog. At-Risk-Pupils), zum anderen die Schüler mit besonderen Fähigkeiten, die im normalen Unterricht nicht genügend Anregungen erhalten (sog. Gifted and Talented)" (H. Haenisch, 1989, S. 18).

Die Massnahmen sind unterschiedlich je nach Bundesstaat. Für Kinder mit Schul-schwierigkeiten beinhalten sie in der Regel Frühförderung, präventiv orientierte Beratung von Eltern und Lehrkräften und Stützunterricht (remedial teaching). Auch die Reorganisation der ersten oder letzten Schuljahre im Sinne der Auflösung von Jahrgangsklassen wird erprobt und soll dem individuellen Lerntempo der Kinder und Jugendlichen Rechnung tragen. Durch Öffnung der Schule (Einbezug von Schülerinnen und Schülern in gemeinnützige Dienste der Gemeinde) oder Tutorate von älteren Schülern für jüngere soll der Sinnverlust im Leben als Schülerin oder Schüler verhindert werden. Für solche Programme stehen den Schulen Lehrkräfte mit animierender, beratender und koordinierender Funktion zur Verfügung.

Neben präventiven Massnahmen auf seiten der Schülerinnen und Schüler und ihrer sozialen Herkunftsmilieus denkt man in den USA auch über Veränderungen schulinterner Bedingungen und der Schulstrukturen nach. Die Schaffung von kleineren Schuleinheiten soll beispielsweise Anonymität vermeiden helfen und im Sinne des Effective-Schools-Konzepts eine hohe Qualität im Lernumfeld garantieren.

Obwohl Begabung und Hochbegabung in den USA traditionell ein bedeutsames Thema sind, steht es derzeit doch etwas hinter dem Problem des schulischen Misserfolgs zurück.

Die Massnahmen für Kinder mit besonderen Potentialen sind ebenfalls unterschiedlich und wurden im Laufe der Jahre immer wieder modifiziert. Im Staate Indiana etwa spielt das international renommierte "Gifted Education Resource Institute" eine führende Rolle. Kindern und Jugendlichen zwischen 2 und 18 Jahren werden hier ausserschulische Zusatzangebote gemacht. "Super-Saturday" ist ein Angebot, bei dem sich Schülerinnen und Schüler in kleinen Kursen mit speziellen Themenstellungen beschäftigen können. Ziel der Kurse ist es, Kreativität und Problemlösefähigkeit der Kinder zu stimulieren und ihr Bewusstsein für die eigenen Interessen und Potentiale zu stärken. Die Lehrkräfte der Schulkinder werden informiert und erhalten einen Bericht über die Aktivitäten im Super-Saturday-Programm. Der "Super-Summer" ist ein Ferienprogramm, das 9tägige Kurse in allen Lernbereichen anbietet. Das "Summer-Residential-Program" ist ebenfalls ein Ferienprogramm, bei dem die Kinder zwischen einer und drei Wochen auf dem Universitäts-campus wohnen und zusammen mit Expertinnen und Experten in Gruppen gewisse Themen bearbeiten. Im "Purdue Mentor Program" werden einzelne als besonders begabt geltende Schülerinnen und Schüler in einem speziellen Fachgebiet individuell von einem Universitätslehrer gefördert. Im "Purdue College Credit Program" können begabte Jugendliche schon während der High-School-Zeit gewisse Studienleistungen im College absolvieren. Das Institut führt auch Sommerkurse für Lehrerinnen und Lehrer durch, in denen sie spezifische Qualifikationen für die Unterrichtung besonders begabter Kinder erwerben können. Ein zweites Institut in Indiana, das "Office of Gifted and Talented Programs", richtet sich eher an besonders Begabte aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen. Es werden Programme innerhalb des Klassenverbandes betreut, bei denen die Lehrkräfte für die 10 bis 15% Besten der Klasse getrennte Unterrichtsplanung vornehmen müssen und dabei von einer spezialisierten Lehrkraft unterstützt werden. Im Schuldistrikt Austin (Texas) werden ebenfalls integrierende Förderprogramme für besonders begabte Kinder bevorzugt. Eine spezialisierte Lehrkraft nimmt in der Grundschule jeweils vormittags für einige Stunden die Besten aus allen Parallelklassen einer Jahrgangsstufe zusammen und arbeitet mit ihnen, wobei der Schwerpunkt auf dem Problemlösen liegt. Insgesamt werden etwa 20% aller Primarschülerinnen und -schüler in solchen Kursen unterrichtet. Im Sekundarbereich gibt es spezielle Fachleistungskurse, in denen Schülerinnen und Schüler mit besonderen Interessen und Fähigkeiten zusammengefasst werden, innerhalb des normalen Curriculums zusätzlichen Herausforderungen ausgesetzt werden und die normalen Inhalte vertieft erforschen können. Etwa 25% der Jugendlichen besuchen mindestens in einem Fach einen solchen Kurs.

6.3.2 Europa

Auch in Europa werden Begabte und Hochbegabte gefördert. Vom 23. bis 26. Juli 1991 fand in Nijmegen eine Bildungsforschungs-Tagung zu diesem Thema statt, organisiert vom Rat für kulturelle Zusammenarbeit im Europarat. In den einführenden Referaten

wurden Probleme der Definition und Diagnose von (Hoch-)Begabung und der angemessenen Förderung im Bildungsprozess dargelegt. Die Diagnose im Kindesalter sei insofern schwierig, weil (Hoch-)Begabung sich erst an hervorragender Leistung und Expertentum manifestiere. Hohe Intelligenz, Kreativität, intrinsische Motivation, Selbstvertrauen und Ausdauer seien Voraussetzungen für die Entwicklung von Hochbegabung. Solche individuellen Voraussetzungen könnten aber in einem zu starren, jahrgangsorientierten Schulsystem wenig berücksichtigt werden. Eine entsprechende Öffnung der Bildungssysteme in organisatorischer (vorzeitiger Schul- oder Universitätseintritt, Überspringen von Klassen), in struktureller (Schaffung von altersgemischten Arbeitsgemeinschaften für speziell Interessierte) und inhaltlicher Hinsicht (Individualisierung im Unterricht, zusätzliche bereichernde Problemstellungen) wäre als Beitrag zur Lösung dieses Problems geeignet. Da Hochbegabung erst im Erwachsenenalter festgestellt werden könnte, gelte diese Forderung für alle Kinder und Jugendlichen. Besondere Beachtung sei dabei den Mädchen und Frauen zu widmen, deren Fähigkeiten vorab in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik oft unterschätzt würden. Eine isolierte Sonderschulung speziell begabter Kinder und Jugendlicher lehnte die Konferenz ab, forderte hingegen eine vertiefte Forschung und Entwicklung (Unterrichtsmaterialien, Trainings für Lehrpersonen) in diesem Bereich (H. Stricker, 1991).

In vielen europäischen Ländern werden Kinder mit Schulschwierigkeiten zunehmend in den Regelklassen integriert. Nur mehr für Kinder mit schweren körperlichen oder geistigen Behinderungen stehen Sonderschulen zur Verfügung. Die längste Tradition mit integrativer Schulung haben die skandinavischen Länder. Ihnen folgten Italien, Frankreich und Grossbritannien. Auch im deutschen Sprachraum breitet sich die integrative Schulungsform für Kinder mit Schulschwierigkeiten aus. Um die Integration zu ermöglichen, wird in der Regel Stützunterricht (inner- oder ausserhalb des Klassenraumes) und/oder Beratung von Eltern und Lehrkräften angeboten (A. Bürl, 1990). Auch die Wiederholung einer Klasse ist in vielen Ländern möglich. Die konkreten Massnahmen unterscheiden sich aber beträchtlich von Land zu Land.

Um die Integration von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen (zu denen oft ethnische Minderheiten und immigrierte Gruppen gehören) zu ermöglichen, haben einige Länder (Niederlande, Grossbritannien, Spanien, Portugal) sogenannte ZEP (zones d'éducation prioritaires) ausgeschieden, in denen zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen zur Bekämpfung des Schulversagens und zur Verminderung der Drop-out-Raten zur Verfügung stehen.

In der Forschung und der Praxis der Schulentwicklung findet die Schnittstelle Schule/soziales Umfeld vermehrte Beachtung. In diesem Zusammenhang möchten wir abschliessend auf ein Projekt des französischen Forschungszentrums CRESAS hinweisen. Das CRESAS (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire), eine

Abteilung des Institut national de recherche pédagogique (INRP), erforscht seit seiner Gründung 1969 die Probleme des Schulversagens, das vor allem Kinder benachteiligter Bevölkerungsgruppen betrifft, und entwickelt entsprechende Lösungsansätze (CRESAS, 1984).

Ausgehend von Bronfenbrenners Theorie der "Ökologie der menschlichen Entwicklung" (1976, 1979) beschäftigt sich dieses Institut unter anderem auch mit der Schnittstelle Schule – Familie. Nachdem sich die Bildungsforschung lange Zeit mit der Soziologie der Schulkinder und ihres familiären Milieus einerseits und andererseits mit der Soziologie der Schule auseinandergesetzt hat, lenken Forscherinnen und Forscher des CRESAS ihre Aufmerksamkeit auf die Interaktionen zwischen diesen drei Polen: Schulkind – Familie – Schule. Ihre Annahme ist, dass schulischer Misserfolg eng zusammenhängt mit Brüchen und Problemen in den Beziehungen zwischen diesen drei Polen. Machtgefälle und Ausschlussmechanismen, Stigmatisierungen, Kulturkonflikte, Missverständnisse, Ängste, Misstrauen, unterschiedliche Erziehungsstile und -ziele und Zurückweisungen beeinflussen den Lernprozess und finden oft ihren Ausdruck im Schulversagen der Kinder. "Cet ensemble d'éléments suggère que les rapports école/milieu local constituent une variable importante de la réussite scolaire dans les quartiers 'fragiles'. En particulier, l'examen des relations sociales école/familles populaires et celui des dynamiques éducatives locales semblent être des passages obligés pour mieux comprendre pourquoi tant d'enfants de milieu populaire échouent au moment des apprentissages scolaires de base" (G.Chauveau; E. Rogovas-Chauveau, 1992, S. 9). Als Lösungsansatz schlagen die Forschenden eine Perspektive vor, die sie "trans-formation" nennen und als kollektiven Lernprozess im Dreieck Schulkind – Familie – Schule verstehen. "Changement cognitif (acquisition de connaissances et de compétences nouvelles) et changement des rapports sociaux (changement des statuts et de la répartition des tâches) semblent en interaction constante. Il n'y aurait pas d'un côté la dynamique sociale école/milieu socio-familial (qui relèverait du travail du sociologue) et de l'autre la dynamique cognitive des élèves (qui serait de la compétence du psychologue ou du pédagogue) mais une dynamique à trois pôles qui serait socio-cognitive" (G.Chauveau; E. Rogovas-Chauveau, 1992, S. 17).

Damit bringen die Forschenden des CRESAS eine neue Fragestellung auf den Tisch, die uns interessant erscheint. Der Ansatz ermöglicht eine Verbindung der bisher auf getrennten Schienen vorangetriebenen bildungssoziologischen und psychopädagogischen Forschung und kann wesentlich beitragen zu einem vertieften Verständnis von Schulversagen, sozioökonomischen Bedingtheiten und Möglichkeiten zur Lösung dieses Problems.



Ursula Hoyningen-Süess, Oberassistentin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich

Stütz- und Fördermassnahmen sind für alle da

Üblicherweise werden Stütz- und Fördermassnahmen immer dann als besonders dringlich erachtet, sobald Defizite im schulisch geforderten Leistungsbereich sichtbar werden. Dieser Zuweisungspraxis liegt die Annahme zugrunde, dass schulisches Leistungsveragen letztlich immer die Folge einer ungenügenden kognitiven Begabung sei. Diese Annahme ist problematisch. Denn damit bleiben diejenigen Kinder unerfasst, die nicht aus kognitiven, sondern aus emotionalen, motivationalen oder sozialen Gründen nicht fähig sind, schulisch vorgegebene Leistungsanforderungen zu erfüllen, oder die mindestens grosse Schwierigkeiten haben, sie zu bewältigen. Es ist pädagogisch unhaltbar, Stütz- und Fördermassnahmen erst unter der Voraussetzung zu erwägen, dass sich diese Kinder ins übliche Schema der "ungenügenden kognitiven Begabung" eingepasst haben oder von den Lehrpersonen in dieses Bild eingezwängt worden sind.

Schulisches Leistungsveragen ist demzufolge kein geeignetes Entscheidungskriterium für Stütz- und Fördermassnahmen. Vielmehr müssen für einen sinnvollen Einsatz von solchen Massnahmen die – individuell verschiedenen – emotionalen, motivationalen und sozialen Bedürfnisse des Kindes entscheidend sein. Denn nur dann erfüllen Stütz- und Fördermassnahmen ihren eigentlichen Zweck, nämlich auch Kindern **mit besonderen Bedürfnissen** die Möglichkeit zu eröffnen, schulisch vorgegebenen Ansprüchen gerecht werden zu können. Im Gegenzug zwingt aber eine solche, umfassende Sichtweise der kindlichen Bedürftigkeit auch zur Kritik an der heutigen Anspruchshaltung der Schule. Denn sonst dienen Stütz- und Fördermassnahmen wohl weiterhin vorwiegend der institutionellen Erhaltung von unreflektiert übernommenen Schulstrukturen.

7. Schlussfolgerungen

Wie wir im ersten Teil dieses Berichtes aufgezeigt haben, lässt sich die Geschichte der Schulentwicklung interpretieren als Prozess zunehmender Homogenisierung durch äussere Differenzierung in immer mehr Schultypen. Diese Tendenz scheint nun an strukturelle und finanzielle Grenzen zu stossen.

- Gesellschaftliche Entwicklungen (Mobilität, Multikulturalität, soziale Desintegration) führen zu grosser Vielfalt in der "Klientel" der Schule.
- Rückläufige Schülerzahlen erschweren ein flächendeckendes Angebot breit ausdifferenzierter Sonderschulungsmöglichkeiten vor allem in ländlichen Gegenden.
- Finanzielle Probleme belasten die Schulgemeinden und zwingen sie zur Suche nach kostengünstigen und gleichwohl wirkungsvollen Massnahmen gegen den schulischen Misserfolg.

Gleichzeitig schlägt das Pendel aber auch auf der Einstellungsebene in die Gegenrichtung aus:

- Die Heterogenität wird nicht mehr a priori als negativ empfunden, und langsam setzt sich die Erkenntnis durch, dass weder Nivellierung noch Aussonderung mit ihren Stigmatisierungs- und Abwertungseffekten angemessene Antworten auf die unterschiedlichen Leistungs- und Verhaltensvoraussetzungen der Kinder sind.
- Zu beobachten ist eine Abkehr vom Defizitansatz, welcher das Kind als "lernbehindert" oder seine Umwelt als "bildungsfeindlich" definierte, zugunsten einer systemischen Sichtweise, welche die Schule als wesentlichen Faktor des Scheiterns eines Kindes beim Lernen miteinbezieht.
- Soziale, kulturelle, geschlechts- und begabungsspezifische Unterschiede unter den Schülerinnen und Schülern werden erst von der Schule in Merkmale des Erfolgs oder Misserfolgs umdefiniert. Danach wurden Kinder kategorisiert in "schwache" und "starke", in "angepasste" und "abweichende", in "regelschulfähige" und "sonderschulbedürftige" Schülerinnen und Schüler. Die Umkehrtendenz ist nun darauf ausgerichtet, Schulorganisation und Pädagogik so weiterzuentwickeln, dass sie integrationsfähig werden, dass sie in Anerkennung der Heterogenität differenzierend den individuellen Bedürfnissen der Schulkinder angepasst werden können.

Der Trend geht also in Richtung Anerkennung der Heterogenität und Integration. Es ist allerdings unbestritten, dass die Integration nicht "kalt" passieren kann und darf, sondern dass es dazu flankierender Massnahmen bedarf, um einerseits eine Vernachlässigung der "Abweichenden" und andererseits eine Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer zu vermeiden.

Die Integrationsdiskussion läuft auf verschiedenen Ebenen:

- Mit den kantonalen Reformbestrebungen zur Neuorganisation der Sekundarstufe I und des Überganges von der Primar- zur Sekundarstufe soll der vor allem schichtspezifisch wirksamen (frühen) Selektion entgegengewirkt werden.
- Mit dem Konzept der interkulturellen Pädagogik sollen Kinder aus anderen Kulturen nicht länger zur Anpassung gezwungen werden, sondern als gleichwertige Partnerinnen und Partner in einem zwischen den Kulturen austauschenden Lernprozess eingebettet sein.
- Im Fortschreiten von formaler gemeinsamer Beschulung der Geschlechter zu einer bewussten Koedukation sollen Mädchen und Buben in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen und gleichzeitig aus traditionellen Rollenzwängen heraus- und zu partnerschaftlichen Umgangsformen hingeführt werden.
- Mit dem Übergang zu einem dynamischen Modell von Begabung sollen Festbeschreibungen und Kategorisierungen vermieden und statt dessen möglichst anregende Lernumwelten geschaffen, die Lernmotivation gefördert, verschiedenen Kindern angepasste Lernzugänge verschafft und Lernhemmungen abgebaut werden.
- Erst in Ansätzen wird auch das Prinzip der Jahrgangsklassen in Frage gestellt und der pädagogische Wert von altersheterogenen Lerngruppen neu betont.

7.1 Schule im Dilemma zwischen Fördern und Auslesen

Die oben beschriebene Trendumkehr verläuft nicht problem- und reibungslos. "Schulschwierigkeiten" sollen nicht länger aufgefasst werden als Defizitdiagnosen, die nur das Kind und allenfalls seine familiäre Umwelt in Betracht ziehen. "Schulschwierigkeiten" charakterisieren ein Verhältnis, an dem Kind, Umfeld und die Schule teilhaben. Das französische Wortspiel "échec à l'école – échec de l'école" bringt das Problem deutlich zum Ausdruck. Die Schule, ihre Organisation, die Lehrkräfte, ihre Kompetenzen, die Lehrpläne und Unterrichtsformen sind Teil des Problems und müssen Teil der Lösung sein. Der Perspektivenwechsel müsste aber noch tiefer greifen. "Integrationsfähigkeit der Schule würde Aufnahme und Annahme jedes Kindes als gleichwertig bei ungleichen Leistungspotentialen bedeuten" (Urs Haeberlin, 1989, S. 268). Damit stossen Gleichstellungspostulate verschiedener Ebenen (schicht-, kultur-, geschlechts- und begabungsorientierte) auf die unsere Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft konstituierenden Ungleichheiten. Dieser Widerspruch behindert den Perspektivenwechsel ganz entscheidend. Georg Feuser schreibt dazu: "In unserem Erziehungs- und Bildungssystem sind Segregation (Ausschluss Behinderter), Selektion der Schülerschaft (nach Leistung) und Parzellierung der zu lehrenden Inhalte (reduzierte Curricula) nach Massgabe einer jeweils gesellschaftlich definierten, fiktiven Normalität für alle Schüler Realität. Damit einher geht eine defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der behinderten Kinder und

Schüler (...). Im Prinzip haben wir nur Schulen für x-mal ausgelesene Schüler. Die Pädagogiken in diesen Schulformen sind ihrer Natur nach 'Sonderpädagogiken'" (G. Feuser, 1988, S. 170).

Vor diesem Hintergrund wird die Gefahr deutlich, dass Stütz- und Förderunterricht auch zur Alibiübung verkommen und als Pflasterli missbraucht werden könnte, wenn er nur als flankierende Massnahme zur Teilintegration einer wiederum ausgelesenen Gruppe von Schulkindern verstanden würde (vgl. Corinna Seith, 1991, S. 294; Gianni Ghisla, 1991, S. 177; Mauro Martinoni, 1990, S. 32). In den Konzepten, die den verschiedenen Modellen von Stütz- und Förderunterricht zugrunde liegen, wird deshalb immer wieder die weiterführende Perspektive betont, die der integrativen Schulungsform innewohnt.

Von seiner theoretischen Konzeption her ist Stützunterricht ein "Medium" der Schulentwicklung. Er ist nicht nur gedacht als Hilfe für Schülerinnen und Schüler mit Problemen. Er soll auch der Kompetenzentwicklung der Regellehrkräfte, der Bereicherung und Differenzierung der pädagogischen Ansätze und Strategien und der Belebung der Unterrichtsformen dienen. Die unabdingbare Zusammenarbeit von Stütz- und Regellehrkräften soll Anlass geben zur Entwicklung erweiterter Kommunikations- und Kooperationsformen im Schulhaus. Und schliesslich sollen die intensiven Kontakte zu den Eltern den Weg bereiten für eine vermehrte Öffnung der Schule zum Gemeinwesen hin (vgl. P. Theytaz et al., 1991).

Im Bereich der Volksschule und vor allem der Volksschul-Unterstufe lassen sich pädagogische Massnahmen zur Vermeidung schulischen Misserfolgs relativ leicht legitimieren. Zum einen beinhaltet die allgemeine Schulpflicht auch ein Recht jedes Kindes auf Zugang zur elementaren Bildung. Zum andern machen soziale Probleme immer wieder deutlich, dass sich die Vernachlässigung dieser elementaren Bildung volkswirtschaftlich negativ auswirkt. Mehr oder weniger unbestritten ist auch, dass eine Aussonderung "schwacher" Schülerinnen und Schüler in Hilfsschulen und Sonderklassen einerseits stigmatisierend wirkt und andererseits die Schulleistungsfähigkeit dieser Kinder nicht erhöht (vgl. U. Haeblerlin et al., 1990). Schwieriger ist die Begründung von speziellen Fördermassnahmen für Kinder mit besonderen Leistungspotentialen, da die Meinung vorherrscht, diese Kinder würden die Schule "problemlos" bewältigen. Dass Unterforderung ein ebenso quälender und demotivierender Zustand sein kann wie Überforderung, dafür wächst das Bewusstsein nur langsam.

Mit den steigenden gesellschaftlichen Anforderungen wächst nun für alle der Druck, möglichst solide und möglichst hohe Bildungsabschlüsse zu erwerben. Auf dem Weg zum Abschlussdiplom sind aber verschiedene selektive Barrieren eingebaut. Die relativ enge Koppelung von Bildungs- und Erwerbssystem in unserem Land kann zur Erklärung der Selektivität im Bildungswesen herangezogen werden. Nicht allen, ja sogar nicht allzu vielen soll der Zugang zu prestigeträchtigen und machthaltigen Berufspositionen offen-

stehen. Aufgrund dieser Selektions- und Zuweisungsfunktion der Bildungssysteme sind Stütz- und Fördermassnahmen auf höheren Schulstufen nicht selbstverständlich. Heute ist allerdings der Abschluss einer regulären beruflichen Lehre zur nahezu unabdingbaren Voraussetzung einer selbständigen Existenzsicherung geworden. Partizipation und Mitgestaltung in einer zunehmend komplexen Gesellschaft erfordern vielfältige Wissensbestände, Anpassungs- und Verarbeitungsfähigkeiten und setzen Lernbereitschaft während des ganzen Lebens voraus. Der Zugang zur Berufsbildung und zu deren erfolgreichem Abschluss und der Zugang zur Weiterbildung werden damit zu einem Recht, das jedem jungen Menschen zustehen muss. Und zur Erhaltung der Motivation, ein Leben lang immer wieder Neues zu lernen, ist der Kampf gegen Misserfolgserlebnisse und Frustrationen in Schule und Ausbildung von zentraler Bedeutung. Überforderung und Unterforderung müssen vermieden werden, und das gelingt auch auf höheren Bildungsstufen nur mit einer Differenzierung der Unterrichtsangebote.

7.2 Gute Schulen für alle

Von einer durchgängigen Verwirklichung aller oben angedeuteten konzeptionellen Dimensionen von Stütz- und Förderunterricht sind wir weit entfernt. Zur Untermauerung dieser Behauptung seien hier einige Feststellungen gemacht:

1. Stütz- und Förderunterricht als flankierende Massnahme für die integrative Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten ist in der französischsprachigen Schweiz und vor allem im Kanton Tessin besser verankert als im deutschsprachigen Landesteil. Auf der Theorieebene hat sich die Konzeption zwar auch in der Deutschschweiz durchgesetzt, in der Praxis erfolgt die Umsetzung aber erst langsam über Schulversuche, Modellgemeinden, Erprobungsphasen.
2. In der konkreten Umsetzung konzentriert sich Stütz- und Förderunterricht meist auf die Probleme der Kinder, die "nach unten" von der schulischen Leistungsnorm abweichen. Ein gleichgewichtiger Einbezug aller Kinder mit ihren besonderen Potentialen in die Massnahmenentwicklung hat sich bisher nicht durchgesetzt.
3. Der Stütz- und Förderunterricht ist einseitig auf die Hilfe, oft sogar die Einzelbetreuung am Kind (mit Schulschwierigkeiten) ausgerichtet. Systemische Problemanalyse und Lösungsansätze kommen zwar vereinzelt zum Tragen, doch neben der Einzelfallhilfe, der Arbeit in der Fördergruppe und den Elternkontakten bleibt wenig Zeit und Kraft für innovative Aktivitäten im Sinne der Lehrerinnen- und Lehrerberatung, Schulorganisationsentwicklung und Gemeinwesenorientierung der Schule.

4. Bekanntgemacht und unterstützt werden vor allem die Angebote von Stütz- und Förderunterricht in der Volksschule, und dort finden primär Angebote auf der Unterstufe Beachtung. Im vorobligatorischen, vor allem aber im nachobligatorischen Bereich sind die Angebote beschränkter und werden auch seltener zum Gegenstand von Forschung und öffentlicher Erörterung.
6. Wo integrative Schulungsformen verwirklicht werden, verweisen sie auf die Notwendigkeit einer umfassenden Erneuerung von Pädagogik, Didaktik, Schulorganisation und Schulmanagement im Sinne der international geführten Diskussion um das Thema "Gute Schulen für alle" (High-Quality Education and Training for All).

7.3 Zusammenfassung

Aus der hier geleisteten Synthese der Forschungs- und Entwicklungsarbeit möchten wir einige Problemfelder herauskristallisieren, die im Zusammenhang mit Stütz- und Förderunterricht, Integration und der pädagogischen Reaktion auf die Heterogenität der Lernenden wichtig sind.

- Das Umdenken von einer Strategie der "Lösung von Zusatzproblemen (Lernschwierigkeiten, Verhaltensstörungen, Fremdsprachigkeit etc.) durch Zusatzprogramme und Zusatzinstitutionen" zu einer Strategie der "Erhöhung der Problemverarbeitungsfähigkeit in Regelklassen" bereitet Schwierigkeiten. Mittelschichtorientierung, Ethnozentrismus, Sexismus und statische Begabungstheorien sind tiefverwurzelte Denkmuster in unseren Bildungssystemen. Diese Orientierungen aufzubrechen erfordert breitgefächerte und gleichzeitig subtile Bewusstseinsarbeit, denn sie muss auf allen Ebenen ansetzen (Schule, Lehrkräfte, Eltern, gesellschaftliches Umfeld, Lernende) und tangiert dabei immer auch die Identität der Betroffenen. In einem systemischen Integrationsansatz wird die Integrationsfähigkeit und damit die Schule selbst zum Problem. Sie muss sich selbst in Frage stellen oder stellen lassen, bereit sein, sich auf den Prüfstand zu begeben. Dies ist keine leichte Aufgabe, schon gar nicht in Zeiten ökonomischer und politischer Verunsicherung.
- Ohne dieses Umdenken laufen pädagogische Konzeptionen wie Stütz- und Förderunterricht aber Gefahr, zu Alibiübungen zu werden, die vordergründig integrativ wirken, an denen aber letztlich stigmatisierende und diskriminierende Effekte haften bleiben.
- Stütz- und Förderunterricht verlangt von den Beteiligten die Bereitschaft zu Kommunikation und Kooperation. Von der Schule verlangt er eine Organisationsstruktur und Arbeitskultur, die bisher wenig gepflegt wird und auf welche die Schule wie auch die

Lehrkräfte schlecht vorbereitet sind. Organisationsentwicklung ist daher eine der Voraussetzungen für die erfolgreiche Einführung von Integrationskonzepten. Integrative Schulungsformen mit Stütz- und Förderunterricht können ihre Wirkung nur entfalten, wenn sie zum Medium der Schulentwicklung werden, wenn sie also dazu beitragen, dass die Regelschule das Problem Schulversagen nicht mehr verwaltet oder delegiert, sondern die Problemlösung zu ihrer ureigensten Aufgabe macht.

- Die notwendige Kommunikation und Kooperation von Regel- und Stützlehrkräften, das Verflechten und Ineinanderübergehen pädagogischer und sonderpädagogischer Ansätze und Strategien wirft Fragen der Kompetenzabgrenzung auf und zwingt zu einem Überdenken der Abgrenzung von allgemeiner und spezieller Pädagogik (Sonder-, Heilpädagogik) in Ausbildung und Berufsausübung.

"Eine wesentliche Antwort auf die Verschiedenheit der Kinder ist eine plurale Didaktik mit offenen, individualisierenden, sozialisierenden und emanzipierenden Formen, z.B. mit individuellen Arbeitsplänen, flexiblen Lerngruppen, mit Werkstatt- und Projektunterricht. Die Prinzipien des Lernenlernens, des handlungsorientierten und des exemplarischen Lernens, die Emanzipation der Lehrenden von vielen selbstauferlegten Zwängen – wie z.B. Lehrmittel, Lehrmethoden oder eben von Homogenitätsphilosophien – sind weitere Voraussetzungen für eine Schule für alle und verhelfen somit dem Kind mit Abweichungen zu seinem Recht auf Verschiedenheit" (U. Coradi, 1990, S. 155).



Gianni Ghisla, Pädagoge, Teamleiter im
Sostegno Pedagogico der Scuola Media, Lugano

Stützunterricht als "Stachel im Fleisch" der Schule

Es stimmt: Die Institutionalisierung von "Stützunterricht", so wie sie in der Tessiner Volksschule verwirklicht wurde, erweist sich zugleich als Chance und Gefahr.

Wie in der Schlagzeile suggeriert, kann er als "Stachel im Fleisch" bzw. als kritische pädagogische Instanz der Schule wirken, er kann aber auch zur systemimmanenten Legitimation von Schulversagen degradiert werden. Das Risiko ist gar noch grösser. Der "Stützunterricht" kann leicht dazu missbraucht werden, die angebliche Ohnmacht der Regelschule gegenüber dem Schulversagen und den Integrationsansprüchen nachzuweisen. Wie jedes komplexe System, kann auch die Schule sehr wirksame Abwehrmechanismen entwickeln. Wenn sie den Gedanken der Integration und der pädagogischen Förderung über kurz oder lang nicht aufnimmt, so wird sie unweigerlich die Bemühungen der Stützlehrer zunichte machen. So gesehen, wird auch ein integrierter, personell und fachlich guter "Stützdienst" niemals die Probleme des Schulversagens und der Integration lösen. Nur die Schule als Gesamt hat eine Chance, diese Herausforderung zu packen. Der "Stützunterricht" kann dazu beitragen, wenn er aufhört "Stützunterricht" zu sein, d.h. wenn die "Stützlehrer" eine viel umfassendere pädagogische Funktion übernehmen und sich in den Dienst der Schule und der Lehrerschaft stellen. Dies setzt zweierlei voraus: Die "Stützlehrer" müssen sich bewusst sein, dass sie alleine nichts ausrichten können, und die Schule als Institution und die Lehrerschaft müssen beginnen; sich kritisch zu hinterfragen und hinterfragen zu lassen. Denn in den Wunden herumwühlen, geht nicht ohne Schmerzen ab.

Literatur

- Adank, Daniel. Stützkurse an gewerblich-industriellen Berufsschulen. In: *Blätter (Schweizerische Blätter für beruflichen Unterricht)*, 8-9/1991, S. 308-312
- Albertin, René; Zimmerli, Gerhard (Hrsg.). *Veränderung in der heilpädagogischen Arbeit*. Luzern: SZH, 1991
- Allemann-Ghionda, Cristina; Lusso-Cesari, Vittoria. *Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern: Ursachen, Massnahmen, Perspektiven*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 1988 (2. Auflage)
- Allemann-Ghionda, Cristina. *Ausländische Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Schweizerischen Bildungswesen*. Basel, 1988 (Expertise im Auftrag des Schweizerischen Wissenschaftsrates)
- Andrews, Blanche; Buonomo, Nicole; Borzykowski, Ruth. *Au fil de l'appui...* Genève: Service de la recherche pédagogique (SRP), 1986 (SRP 32)
- Bächtold, Andreas; Coradi, Urs; Hildbrand, Josef; Strasser, Urs. *Integration ist lernbar: Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich*. Luzern: SZH, 1990
- Bless, Gérard. Intégration et/ou séparation? La scolarisation des élèves ayant des difficultés scolaires. In: *Educateur* 9/1990, S. 6-10
- Bless, Gérard; Klaghofer, Richard. Begabte Schüler in Integrationsklassen: Untersuchung zur Entwicklung von Schulleistungen, sozialen und emotionalen Faktoren. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2/1991, S. 215-223
- Blöchliger, Hermann. *Langfristige Effekte schulischer Separation*. Luzern: SZH, 1991
- Bloom, B.S.; Davis, A.; Hess, R. *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965
- Borzykowski, Ruth; Rougemont, Madeleine. *L'apprentissage de l'autonomie: un moyen de différencier l'enseignement et de lutter contre l'échec scolaire?* Genève: Service de la recherche pédagogique (SRP), 1986 (Compte rendu d'une innovation pédagogique réalisée par une équipe RAPSODIE, SRP 34)
- Bourdet, Christine. Expérience d'appui à des apprentis, sous l'angle de l'organisation pédagogique. In: *PANORAMA Formation professionnelle*, 18/1992, p. 9-12
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. de Minuit, 1970
- Bronfenbrenner, Urie. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979

Büchel, Fredi P. Weiterbildung der Stützkurslehrer. In: *PANORAMA Berufsbildung*, 13/1991, S. 3–8

Bühler-Niederberger, Doris. *Stütz- und Fördermassnahmen: Schlussbericht über verschiedenen Erhebungen*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, 1988

Bürli, Alois. *Behindertenpädagogik in Italien, England und Dänemark*. Luzern: SZH, 1985

Bürli, Alois. Integration Behinderter im internationalen Vergleich – dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder. In: Eberwein, Hans (Hrsg.). *Behinderte und Nicht-behinderte lernen gemeinsam: Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz, 1990, S. 299–311

Bundesamt für Konjunkturfragen (Hrsg.). *Qualitatives Wachstum*. Bern, 1985 (Studien; 9)

Bundesamt für Statistik. *Bildungsindikatoren Schweiz* (erscheint 1993)

Calpini, Jean-Claude. *Appui pédagogique. Enseignement itinérant d'appui en zone rurale. Rapport de l'expérience faite sur le Plateau du Jorat d'août 1980 à juin 1983*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP), Septembre 1983

Calpini, Jean-Claude. *Cursus scolaire de 52 élèves ayant bénéficié d'un appui pédagogique*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP), Février 1986

Calpini, Jean-Claude. *L'appui pédagogique dans le canton de Vaud: Descriptif de diverses structures*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP), Septembre 1986

Calpini, Jean-Claude. *L'appui pédagogique: un problème de pédagogie générale*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP), Juin 1988 (CVRP 88.6)

Cassee, Paul. *Jugend als Prüfstein: Zur Verarbeitung der Bildungsbiographie im Jugendalter*. Zürich, 1986 (Dissertation zuhanden der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich)

Chauveau, Gérard; Rogovas-Chauveau, Eliane. Relations école–familles populaires et réussite au CP. In: *Revue Française de Pédagogie*, 100/1992, p. 5–18

Coradi, Urs. Heilpädagogik: Anwältin des Verschiedenen? Zum Stellenwert von Heterogenität in der Schule. In: Raemy, Daniel; Eberhard, Markus; Schweizer, Elisabeth (Hrsg.). *Heilpädagogik im Wandel der Zeit*. Luzern: SZH, 1990, S. 153–156

CRESAS. *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris: Ed. ESF, 1981

Dahrendorf; Rolf. *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr, 1965

Dozio, Edo. *L'inevitabile ventaglio ovvero il sostegno pedagogico nella Scuola media*. In: *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media*, marzo 1990 (monografia)

Durand-Prinborgne, Claude. Problèmes et défis d'aujourd'hui: L'échec scolaire. In: *Le système éducatif: Cahiers Français*, 249/1992, p. 67–73

Eberwein, Hans. Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, Hans (Hrsg.). *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam: Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz, 1990, S. 45–53

EDK (Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). *Kinder mit Schwierigkeiten in der Schule: Lösungsmöglichkeiten und Fördermassnahmen*. Bern: EDK, 1985 (Informationsbulletin; 48)

EDK (Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). *Bildungspolitik in der Schweiz: Bericht der OECD*. Bern: EDK, 1990 (Studien und Berichte; 5)

Enders-Dragässer, Uta; Fuchs, Claudia. *Jungensozialisation in der Schule*. Darmstadt: Gemeindedienste und Männerarbeit der evangelischen Kirche von Hessen und Nassau, 1988

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung (Hrsg.). *Schulkonzept: Die integrative Schulungsform für Schüler mit Schulschwierigkeiten*. Zürich: ED, 1990

Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.). *Abschied von der Koedukation?* Frankfurt am Main: Fachhochschule Frankfurt am Main, 1987 (Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpolitik; 18)

Feuser, Georg. Veränderung der Schüler- und Lehrerrolle im Rahmen integrativer Pädagogik. In: Eberwein, Hans (Hrsg.). *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam: Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz, 1990, S. 170–178

Gather Thurler, Monica. Quelques stratégies susceptibles de neutraliser les mécanismes de fabrication de l'échec scolaire. In: Pierrehumbert, Blaise; et al. *L'échec à l'école: échec de l'école?* Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1992, p. 103–113

Ghisla, Gianni. Schulintegration konkret: Erfahrungen mit dem Pädagogischen Betreuungsdienst in der Tessiner Volksschule. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2/1991, S. 166–184

Ghisla, Gianni. Il filo di Arianna. In: *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico nella Scuola media*, 6/1990, p. 11–17

Girod, Roger. *Inégalité, inégalités: analyse de la mobilité sociale*. Paris: PUF, 1977

Grassi, Andreas. Zur Situation der Stützkurse und zum Weiterbildungskurs für Stützkurslehrer/innen im Kanton Bern. In: *Blätter (Schweizerische Blätter für beruflichen Unterricht)*, 8-9/1991, S. 312–314

Gretler, Armin, et al. *Fremde Heimat: Soziokulturelle und sprachliche Probleme von Fremdarbeiterkindern*. Cousset: Delval, 1987

Gretler, Armin. Die EDK-Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder von 1972 bis 1991. In: Lanfranchi, Andrea; Hagmann, Thomas (Hrsg.). *Immigrantenkinder: Plädoyer für eine integrative Pädagogik*. Luzern: SZH, 1992, S. 149–150

Grissemann, Hans. *Lernbehinderung heute. Psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik*. Bern: Huber, 1989

Haeberlin, Urs. Integration als pädagogische Vision und bürokratische Wirklichkeit. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3/1989, S. 266–275

Haeberlin, Urs; Bless, Gérard; Moser, Urs; Klaghofer, Richard. *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern; Stuttgart: Haupt, 1990

Haeberlin, Urs; Jenny-Fuchs, Elisabeth; Moser Opitz, Elisabeth. *Zusammenarbeit: Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern; Stuttgart: Haupt, 1992

Haenisch, Hans. *Die amerikanische Schulreform der 80er Jahre: Massnahmen zur Qualitätsverbesserung von Schule*. Soest: Landesinstitut für Schulen und Weiterbildung, 1989 (Berichte; 14)

Hagmann, Thomas. Anmerkungen zur Entwicklung einer Ausbildungsinstitution am Beispiel des Heilpädagogischen Seminars Zürich. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4/1991, S. 379–401

Hedinger, Urs. K. Hochbegabte und talentierte Kinder. In: *Primarschule-Magazin*, 2/1986, S. 5–9

Hess, F.; Latscha, F.; Schneider, W. *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Olten: Walter, 1966

Hinz, Andreas. (Wieder-)Entdeckung der Heterogenität in der Schule? In: Schley, Wilfried, et al. (Hrsg.). *Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen: Erste Schritte zur Integrationspädagogik im Sekundarbereich*. Hamburg: Curio, 1989, S. 49–74

Hoyningen-Süess, Ursula. Was hat die Sonderpädagogik mit Hochbegabten zu tun? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4/1989, S. 375–389

Hurrelmann, Klaus. Schulversagen aus soziologischer Perspektive. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4/1988, S. 327–334

Hutin, Raymond. *Des chances pour tous... Etude des problèmes relatifs à l'inégalité des chances de réussite scolaire. Analyse de l'expérience "Fluidité" et de l'appui pédagogique entre six et neuf ans*. Genève: Service de la recherche pédagogique (SRP), 1979 (SRP; 18)

Hutin, Raymond. *Une école pour demain*. Genève: Service de la recherche pédagogique (SRP), 1990

Hutmacher, Walo. L'école peut-elle se considérer partie du problème de l'échec? In: Pierrehumbert, Blaise, et al. *L'échec à l'école: échec de l'école?* Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1992, p. 43–48

Hutmacher, Walo. L'école a besoin de l'échec. In: EESP. *Echec scolaire et illettrisme*, Lausanne: Editions EESP, 1992, p.51–70

Janner, Boris. Ecole de la réussite et image de soi. In: Pierrehumbert, Blaise, et al. *L'échec à l'école: échec de l'école?* Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1992, p. 231–234

Jenzer, Carlo. *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern: Haupt, 1991

Kauermann-Walter, Jacqueline u.a. Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: Rolff, Hans-Günter, u.a. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 5. Weinheim; München: Juventa 1988

Klauser, Walter. Änderungen im Bildungssystem als Gegengewicht zur raschen Anpassung von Immigrantenkindern. In: Lanfranchi, Andrea; Hagmann, Thomas (Hrsg.). *Immigrantenkinder: Plädoyer für eine integrative Pädagogik*. Luzern: SZH, 1992, S. 93–110

Kobi, Emil E. *Die Rehabilitation der Lernbehinderten*. München, 1975

Kobi, Emil E. Ist die Hilfsschule noch zu retten? In: *Schweizer Schule*, 14-15/1981, S. 530–550

Lanfranchi, Andrea; Hagmann, Thomas (Hrsg.). *Immigrantenkinder: Plädoyer für eine integrative Pädagogik*. Luzern: SZH, 1992

Martinoni, Mauro. Les difficultés d'apprentissage. In: Bürl, Alois; Sturny-Bossart, Gabriel (Ed.). *Annuaire 1988/89 sur la pédagogie spécialisée en Suisse*. Lucerne: SPC, 1990, p. 25–34

Meister, Hans. Handlungsmöglichkeiten angesichts des Dilemmas von Fördern und Auslesen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4/1988, S. 379–386

Mettauer, Belinda. Ein aktuelles Angebot im Schulbereich: Der Heilpädagogische Stützunterricht. In: *Bulletin SZH/SPC*, 4/1990, S. 13–16

Mettauer, Belinda. *Spezialdienste und Spezialmassnahmen im Zusammenhang mit der Besonderen Erziehung, Schulung und Bildung*. Luzern: SZH, 1991

Miller, H. L. (Ed.). *Education for the Disadvantaged*. New York, 1967

Minoggio, Wilma. Le rappresentazioni sociali del disadattamento scolastico. Opinioni dominanti delle principali componenti scolastiche nei confronti dei servizi di sostegno pedagogico. Bellinzona: USR, 1991 (USR 91.09)

Moser, Urs. *Hochbegabt – begabt – unterfordert: Erfahrungen aus dem Schulversuch "Überspringen einer Klasse"*. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1989

Moser, Urs. Förderunterricht im Urteil von integrierten lernbehinderten Schülern. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2/1990, 210–223

Moser, Urs. *Heilpädagogische Betreuung: Erfahrungen im Kindergarten und auf der Unterstufe am Beispiel der Gemeinde Wohlen bei Bern*. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1990

Moulin, Jean-Paul. Les élèves légèrement handicapés: Perspectives d'intégration scolaire. In: *Psychoscope*, 5/1992, p.10–15

Müller, Andreas. *Kommunikation und Schulversagen: Systemtheoretische Beobachtungen im Lebensfeld Schule*. Luzern: SZH, 1991

Niedermann, Albin; Bless, Gérard; Sassenroth, Martin. *Heilpädagogischer Stützunterricht: Ergebnisse einer Meinungsumfrage in Deutschfreiburg*. Luzern: SZH, 1992 (Aspekte; 44)

OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). *Die Pflichtschule in einer sich wandelnden Welt*. Frankfurt a.M.; Bern; New York: Lang, 1985 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 232)

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): *Schools and Quality: An International Report*. Paris: OECD, 1989

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): *High-Quality Education and Training for All*. Paris: OECD, 1992

Peccei, Aurelio (Hrsg.). *Das menschliche Dilemma*. Wien 1979

Perrenoud, Philippe. La triple fabrication de l'échec scolaire. In: Pierrehumbert, Blaise, et al. *L'échec à l'école: échec de l'école?* Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1992, p. 85–102

Pierrehumbert, Blaise. "J'aimerais aimer l'école..." Quelques données sur les images et les idéaux des élèves en difficulté scolaire. In: Pierrehumbert, Blaise, et al. *L'échec à l'école: échec de l'école?* Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1992, p. 177–212

Pierrehumbert, Blaise, et al. *L'échec à l'école: échec de l'école?* Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1992

Prengel, Annedore. Utopie wäre ein Miteinander des Verschiedenen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 57/1988, S. 370–378

Reinartz, A.; Sander, A. (Hrsg.). *Schulschwache Kinder in der Grundschule*. Weinheim; Basel: Beltz 1982

Rosenberg, Sonja. *Schulische Leistungsschwäche: Institutionelle Konstituierung und individueller Umgang. Eine Darstellung am Beispiel des Volksschulwesens des Kantons Zürich*. Zürich, 1989 (Dissertation an der Universität Zürich)

Rost, Detlef H. Zum Thema "Hochbegabung". In: *Kreis Neuss – Bundesmodell Begabtenförderung*. Kreis Neuss: Oberkreisdirektor, 1989 (Abschlussbericht)

Rüegger, Urs. *Integrationspädagogik in der Lehrerbildung*. Luzern: SZH, 1992

Sander, Alfred. Schulschwäche. In: *Sonderpädagogik*, 2/1980, S. 95–97

Schnack, Dieter; Neutzling, Rainer. *Kleine Helden in Not: Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1990

Seith Corinna. Nichtaussonderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten durch Regelklassen mit Heilpädagogischer SchülerInnenhilfe. Ergebnisse einer Bestandesaufnahme aus dem Jahre 1990. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3/1991, S. 282–295

Sola, Elisabeth. Les surdoués. In: *Educateur*, 1/1990, p. 20

Spiess, Kurt. *Freiwilliger Zusatzunterricht an den gewerblich-industriellen Berufsschulen im Kanton Zürich*. Zürich: Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich, 1988 (Berichte aus dem Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik im Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich; 17)

Stamm, Margrit. *Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen: Historische Entwicklung, Zustandsanalyse, Entwicklungsplan*. Zürich, 1992 (Dissertation an der Universität Zürich)

Stauffacher, Verena. *Lesen und Schreiben – ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus*. Luzern: SZH, 1992

Strasser, Urs. *Schulschwierigkeiten: Entstehungsbedingungen, pädagogische Ansätze, Handlungsmöglichkeiten*. Luzern: SZH, 1987

Stricker, Hans. *Bericht von der Bildungsforschungs-Tagung des Rats für kulturelle Zusammenarbeit im Europarat zum Thema der begabten Kinder und Jugendlichen vom 23.-26. Juli 1991 in Nijmegen* (unveröffentlichtes Informationspapier)

Sturny, Gabriel. *Die Schulung Lernbehinderter in der Schweiz*. Luzern: SZH, 1984

Sturny-Bossart, Gabriel. Heilpädagogischer Stützunterricht im Gespräch. In: *Bulletin SZH/SPC*, 2/1991, S.14–18

Tamagni, Kathya; Pierrehumbert, Blaise. Image de soi et structure du système scolaire. In: Pierrehumbert, Blaise, et al. *L'échec à l'école: échec de l'école?* Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1992, p. 221–230

Theytaz, Philippe. *Une école de la réussite par l'appui pédagogique*. Lucerne: SPC, 1987

Theytaz, Philippe, et al. *L'appui pédagogique dans le Valais romand de 1985 à 1989*. Sion: Département de l'instruction publique du Canton du Valais, Office de l'enseignement spécialisé, 1991

Wildberger, Marianne. Der Schulversuch "Versuchsmodelle im Sonderklassenwesen im Kanton Zürich" auf dem Hintergrund des Standes der Integrationsforschung im deutschsprachigen Raum. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4/1991, S. 519–532

Wyrsh, Arnold, et al. *Heilpädagogische Schülerhilfe: Konzepte und Erfahrungen zu einem neuen Fördermodell*. Luzern: SZH, 1987 (Aspekte; 24)

ZBS (Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen). *Wie weiter? Handweiser zur Entwicklung des Hilfsschulwesens in der Zentralschweiz*. Luzern: ZBS, 1982

Zielinski, W. *Lernschwierigkeiten: Verursachungsbedingungen, Diagnose, Behandlungsansätze*. Stuttgart, 1980

Zutter, Barbara. Betriebswirtschaftliche Aspekte der Integration von Lernbehinderten. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4/1990, S. 446–451

Anhang

Fragebogen zum Angebot an Stütz- und Förderunterricht

Was verstehen wir unter Stütz- und Förderunterricht?

Unter Stütz- und Förderunterricht verstehen wir **unterrichtsnahe** Massnahmen, die Menschen mit besonderen Bedürfnissen auf ihrem Bildungsgang unterstützen und fördern. Menschen mit besonderen Bedürfnissen können dabei sowohl Kinder, Jugendliche (oder Erwachsene) mit Lernschwierigkeiten sein, wie auch Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit speziellen Begabungen (intellektuell, künstlerisch, sportlich). Der Rahmen, in dem wir diese Massnahmen sehen, ist die Regelschule (keine Sonderklassen oder Sonderschulen), der Kindergarten, die Berufsschule, die Volkshochschule etc.

Es geht also um unterrichtsnahe, unterstützende und fördernde Massnahmen in der **Regelschule** wie:

- **(heilpädagogischer) Stütz- und Förderunterricht, (heilpädagogische) Schülerhilfe,**
- **Zusatzunterricht für speziell Begabte (auch künstlerisch, sportlich etc.)**
- **Legasthenieunterricht,**
- **Dyskalkulieunterricht,**
- **Nachhilfeunterricht,**
- **Aufgabenhilfe,**
- **Förderkurse sowie Stützmassnahmen für fremdsprachige Kinder.**

Aus dem Bereich der vorschulischen Erziehung kommt hinzu:

- **(heilpädagogische) Frühförderung im Regelkindergarten.**

Aus dem Bereich der nachobligatorischen Bildung kommen hinzu:

- **Stütz- und Fördermassnahmen auf der Sekundarstufe II (z.B. Stützkurse nach Berufsbildungsgesetz in der Berufsschule, Wettbewerbe für speziell Begabte),**
- **Stütz- und Fördermassnahmen im Bereich Erwachsenenbildung (z.B. Deutschkurse für Fremdsprachige in Tertiärausbildungen, Fördermassnahmen für Frauen in Tertiärausbildungen, Förderprogramme für speziell Begabte).**

Frage 1:

Wird in Ihrem Kanton in der obligatorischen Schule (heilpädagogischer) **Stützunterricht** angeboten ?

- ☐ ja ☐ nein (weiter zu Frage 2)

Bitte beschreiben Sie uns diese Massnahme in kurzen Zügen (auf welcher Stufe erteilt, in welchen Klassen erteilt, von Stützlehrer in Regelklasse erteilt, Stützlehrer unterrichtet ausserhalb der Regelklasse) oder legen Sie entsprechendes Material bei.

(Bitte legen Sie uns – wenn vorhanden – eine Zusammenstellung dieser Massnahme nach Schulgemeinden bei. Ebenso interessiert sind wir an einem kurzen historischen Abriss zur Einführung der Massnahme, an entsprechenden gesetzlichen Grundlagen und an statistischen Angaben.)

Frage 2:

Gibt es in Ihrem Kanton in der obligatorischen Schule ein Angebot, mit dem **speziell Begabte** zusätzlich zum Regelunterricht gefördert werden ?

- ☐ ja ☐ nein (weiter zu Frage 3)

Bitte beschreiben Sie uns in kurzen Zügen dieses Angebot oder legen Sie uns Material dazu bei.

(Bitte legen Sie uns – wenn vorhanden – eine Zusammenstellung dieser Massnahme nach Schulgemeinden bei. Ebenso interessiert sind wir an einem kurzen historischen Abriss zur Einführung der Massnahme, an entsprechenden gesetzlichen Grundlagen und an statistischen Angaben.)

Frage 3:

Gibt es in Ihrem Kanton in der obligatorischen Schule Angebote an **Legasthenieunterricht** ?

- ☐ ja ☐ nein (weiter zu Frage 4)

Bitte beschreiben Sie uns in kurzen Zügen dieses Angebot oder legen Sie uns Material dazu bei.

(Bitte legen Sie uns – wenn vorhanden – eine Zusammenstellung dieser Massnahme nach Schulgemeinden bei. Ebenso interessiert sind wir an einem kurzen historischen Abriss zur Einführung der Massnahme, an entsprechenden gesetzlichen Grundlagen und an statistischen Angaben.)

Frage 4:

Gibt es in Ihrem Kanton in der obligatorischen Schule Angebote an **Dyskalkulieunterricht** ?

- ☐ ja ☐ nein (weiter zu Frage 5)

Bitte beschreiben Sie uns in kurzen Zügen dieses Angebot oder legen Sie uns Material dazu bei.

(Bitte legen Sie uns – wenn vorhanden – eine Zusammenstellung dieser Massnahme nach Schulgemeinden bei. Ebenso interessiert sind wir an einem kurzen historischen Abriss zur Einführung der Massnahme, an entsprechenden gesetzlichen Grundlagen und an statistischen Angaben.)

Frage 5:

Gibt es in Ihrem Kanton in der obligatorischen Schule Angebote an **Nachhilfeunterricht** ?

- ☐ ja ☐ nein (weiter zu Frage 6)

Bitte beschreiben Sie uns in kurzen Zügen dieses Angebot oder legen Sie uns Material dazu bei.

(Bitte legen Sie uns – wenn vorhanden – eine Zusammenstellung dieser Massnahme nach Schulgemeinden bei. Ebenso interessiert sind wir an einem kurzen historischen Abriss zur Einführung der Massnahme, an entsprechenden gesetzlichen Grundlagen und an statistischen Angaben.)

Frage 6:

Gibt es in Ihrem Kanton in der obligatorischen Schule Angebote an **Aufgabenhilfe** ?

- ☐ ja ☐ nein (weiter zu Frage 7)

Bitte beschreiben Sie uns in kurzen Zügen dieses Angebot oder legen Sie uns Material dazu bei.

(Bitte legen Sie uns – wenn vorhanden – eine Zusammenstellung dieser Massnahme nach Schulgemeinden bei. Ebenso interessiert sind wir an einem kurzen historischen Abriss zur Einführung der Massnahme, an entsprechenden gesetzlichen Grundlagen und an statistischen Angaben.)

Frage 7:

Gibt es in Ihrem Kanton in der obligatorischen Schule Angebote zur Stützung und Förderung fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher, wie **Deutsch für Fremdsprachige** ?

- ☐ ja ☐ nein (weiter zu Frage 8)

Bitte beschreiben Sie uns in kurzen Zügen dieses Angebot oder legen Sie uns Material dazu bei.

(Bitte legen Sie uns – wenn vorhanden – eine Zusammenstellung dieser Massnahme nach Schulgemeinden bei. Ebenso interessiert sind wir an einem kurzen historischen Abriss zur Einführung der Massnahme, an entsprechenden gesetzlichen Grundlagen und an statistischen Angaben.)

Frage 8:

Gibt es in Ihrem Kanton Angebote zur **Frühförderung im Regelkindergarten** (heilpädagogischer Natur oder zur Förderung spezieller Begabungen) ?

- ☐ ja ☐ nein (weiter zu Frage 9)

Bitte beschreiben Sie uns in kurzen Zügen dieses Angebot oder legen Sie uns Material dazu bei.

(Bitte legen Sie uns – wenn vorhanden – eine Zusammenstellung dieser Massnahme nach Schulgemeinden bei. Ebenso interessiert sind wir an einem kurzen historischen Abriss zur Einführung der Massnahme, an entsprechenden gesetzlichen Grundlagen und an statistischen Angaben.)

Frage 9:

Kennen Sie in Ihrem Kanton Angebote an **Stütz- und Förderunterricht** auch auf der **Sekundarstufe II**, also an Gymnasien, Diplom-Mittelschulen, Berufsschulen etc. ?

- ☐ ja ☐ nein (weiter zu Frage 10)

Wenn ja, können Sie uns dieses Angebot bitte kurz umschreiben ? (Falls die Angebote nicht in den Zuständigkeitsbereich Ihrer Direktion oder Ihres Departements fallen, bitten wir Sie, diesen Fragebogen weiterzuleiten oder uns eine kurze Rückmeldung zu geben.)

Frage 10:

Kennen Sie in Ihrem Kanton **Stütz- und Förderangebote** im Bereich der **Erwachsenenbildung**, resp. auf der **Tertiärstufe** ?

- ☐ ja ☐ nein

Wenn ja, können Sie uns dieses Angebot bitte kurz umschreiben ? (Falls die Angebote nicht in den Zuständigkeitsbereich Ihrer Direktion oder Ihres Departements fallen, bitten wir Sie, diesen Fragebogen weiterzuleiten oder uns eine kurze Rückmeldung zu geben.)

Wir danken Ihnen sehr für Ihre Mithilfe und bitten Sie ganz zum Schluss, für Rückfragen Ihren Namen und Ihre Telefonnummer zu notieren.

Name:.....

Telefon-Nr.:.....

SKBF, SG/MSch 92

"Stützen und fördern in der Schule" ist der erste in einer Reihe von Trendberichten, welche die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) zu aktuellen Problemen im schweizerischen Bildungswesen herausgeben wird. Was ist ein Trendbericht, welches sind seine Ziele?

Mit ihren Trendberichten möchte die SKBF die Harmonisierung im schweizerischen Bildungswesen unterstützen, die seit dem interkantonalen Schulkonkordat von 1970 ein offizielles Ziel der Weiterentwicklung des Bildungswesens ist.

Harmonisierung unter autonomen Partnern kann nur stattfinden, wenn diese Partner (die Kantone) sich aufgrund eigener Kenntnis und Einsicht dazu entscheiden, sich gemeinsame Ziele zu setzen und diese in ihrem je eigenen Bereich zu verfolgen. Eine der Voraussetzungen dieser Einsicht ist die Kenntnis der Probleme, Absichten und Lösungsvorschläge aller Partner. Dies bedingt gegenseitige Information und Kommunikation.

Trendberichte werden nach einem gleichbleibenden Raster organisiert, der folgende Standardelemente umfasst:

- Hintergrundinformation und Kommentar zur Aktualität des Themas
- Forschungs- und Diskussionsstand in der Schweiz
- Forschungs- und Diskussionsstand im Ausland
- Überblick über den Stand von Entwicklung und Diskussion in den einzelnen Kantonen
- Schlussfolgerungen
- Bibliographie

Im übrigen gehört zum Standard eines SKBF-Trendberichtes auch der Einbezug von Expertinnen und Experten zum jeweils zur Diskussion stehenden Thema.

Die Festlegung der Themen von Trendberichten soll nicht Sache der SKBF allein sein. Unsere beruflichen Partner – die EDK, ihre Regionen, kantonale Erziehungsdepartemente, zuständige Bundesämter, die Pädagogische Kommission der EDK, die Schweizerische Konferenz der Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung, um nur einige zu nennen – sind eingeladen, Themen für Trendberichte vorzuschlagen. Die SKBF wird diese Vorschläge im Rahmen ihrer Kapazitäten berücksichtigen.