Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 13 (1991)

Heft: 2

Artikel: Schulintegration konkret : Erfahrung mit dem Pädgagoischen Betreuungsdienst in der Tessiner Volksschule

Autor: Ghisla, Gianni

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786282

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schulintegration konkret: Erfahrungen mit dem Pädagogischen Betreuungsdienst in der Tessiner Volksschule

Gianni Ghisla

Durch die in den siebziger Jahren eingeleiteten Reformen hat die Volksschule des Kantons Tessin Gesamtschulcharakter erhalten und so ihre Eigenart gegenüber dem übrigen schweizerischen Bildungswesen verstärkt. Ein besonders ausgeprägtes Merkmal liegt in der weitgehenden Integration der Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in den Regelklassen. Den dabei entstehenden Problemen begegnet man mit einem «Pädagogischen Betreuungsdienst», der vor zehn Jahren in die Versuchsphase ging und dann allmählich in der ganzen Volksschule eingeführt wurde. Im vorliegenden Beitrag geht es darum, diese Erfahrung, die zugleich Bildungsforschung und -praxis darstellt, in ihrem historischen Werdegang vorerst von der pädagogischen und organisatorischen Konzeption her darzustellen und danach ansatzweise kritisch zu beleuchten. In einer Zeit, wo schulische Integration von sogenannten Lernbehinderten intensiv zur Debatte steht, vermittelt die Erfahrung aus der Tessiner Volksschule einen aufschlussreichen Beitrag.

1. Einige Voraussetzungen

Seit zehn Jahren wird im Kanton Tessin Schulintegration praktiziert. Entscheidend ist dabei, dass dies im normalen institutionellen Rahmen der Volksschule stattfindet, mit allen Bedingungen, die der Erziehungsauftrag und der Alltag dem schulischen Lehren und Lernen aufzwingen. Die besonderen und allemal begünstigenden Voraussetzungen des experimentellen Status wurden nach einer relativ kurzen Versuchsperiode zugunsten einer Verallgemeinerung des Projektes auf die gesamte Volksschule aufgegeben. Betroffen sind nun mehr als 30 000 Schüler und Schülerinnen von der Vorschule bis zur Sekundarstufe I und beinahe 3000 Lehrkräfte.

Der bildungspolitische Auftrag, der seine Legitimation aus dem demokratischen Erbe und den sozialen Ansprüchen unserer staatspolitischen Ordnung schöpft, und die pädagogische Erfahrung, die ein Herantasten an die institutionellen und didaktischen Bedingungen der Integration ermöglichte, stellen wohl die wertvollsten Merkmale des Tessiner Integrationsbeispieles dar. Diese zwei Aspekte gilt es bei der vorliegenden Darstellung des sogenannten «Pädagogischen Betreuungsdienstes» hervorzuheben. Dabei soll eine vorgängige, kurze Diskussion der wichtigsten historischen, pädagogischen und gesetzgeberischen Bedingungen den Gesamtrahmen abstecken.

1.1. Historische Bedingungen

Schulversagen ist im Kanton Tessin erst im Zuge der Reformdiskussionen der sechziger und siebziger Jahre auf breiter Basis als Problem bewusst und institutionell mit Überzeugung angegangen worden. So datiert auch die erste umfassende kantonale Gesetzgebung über die Sonderschulung aus dem Jahre 1975. Die Tessiner Schultradition weist aber auch ein besonderes Merkmal auf: Sie hat seit je die Aussonderung von Schülern mit Problemen aus dem «normalen» Schulgang mit Misstrauen quittiert. Man berichtet beispielsweise aus dem Jahre 1900, wie in Chiasso eine neu eingerichtete Sonderklasse für Behinderte mangels genügender «Schüler» mit (normalen) «Schülerinnen» einfach aufgestockt wurde. Auflehnung und Widerstand bei Eltern und Bevölkerung verhinderten bereits im darauffolgenden Jahr die Weiterführung der Klasse. Ähnliches passierte noch in den fünfziger Jahren in Lugano [1]. Bis zur Schaffung der Invalidenversicherung war die Sonderschulung von der Initiative wohlwollender Gemeinden und privater, vor allem religiöser Institutionen, abhängig gewesen. So fanden gezwungenermassen auch Schüler mit Behinderungen und Schwierigkeiten ihren Platz in den Regelklassen. In den sechziger Jahren begann man allerdings mit der Bildung sogenannter Parallelklassen für schwache Schüler und in einigen Gemeinden wurden gar Förderlehrer eingestellt, die diese Schüler individuell oder in kleinen Gruppen betreuten.

1.2. Pädagogische Leitsätze

Von den historischen und kulturellen Bedingungen begünstigt [2], konnte der pädagogische Integrationsgedanke langsam Fuss fassen. Entscheidend war dabei die Diskussion um die Reform der obligatorischen Volksschule, die Ende der sechziger Jahre eingeleitet wurde und offene, innovationsfreudige Ideen mitbrachte [3]. Im Gegensatz zu den meisten Schweizer Kantonen hatte sich im Tessin nach der fünfjährigen Primarschule eine Schulstruktur mit lediglich zwei vertikalen Zügen entwickelt: Das Gymnasium und die Sekundarschule. Dies war wohl mitverantwortlich für die Entfaltung des Gesamtschulgedankens, welcher politisch und sozial akzeptiert wurde und so auch praktisch durch die Zusammenlegung der zwei erwähnten Züge in die vierjährige «Scuola Media» verwirklicht werden konnte.

Eine soziale Instanz der Solidarität und Gerechtigkeit prägte den pädagogischen Hintergrund dieser Reformbestrebungen mit und führte auch zu einem neuen Verständnis von Schulversagen und Lernbehinderung, die nun eher als wirkliche soziale und pädagogische Problematik aufgefasst werden. Es ist aber auch nicht zu übersehen, dass vor allem in der Scuola Media die didaktische Dimension des Problems vordergründig war, zumal die Zusammenlegung der zwei Schultypen eine starke Heterogenität der Klassen hervorgebracht und die Perspektive der sogenannten inneren Differenzierung aufs Tapet gebracht hat.

Wenn ein pädagogischer Geist angenommen werden kann, der die Tessiner Volksschulreform in den siebziger- und achtziger Jahren geprägt hat, dann lässt er sich, natürlich verkürzt, mit folgendem Leitsatz umschreiben:
Um der wirklichen sozialen und kulturellen Vielfalt der Gesellschaft gerecht zu werden, soll die Volksschule einen einheitlichen erzieherischen Rahmen für alle Kinder und Jugendliche schaffen und darin mittels innerer Differenzierung die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse fördern.

1.3. Der gesetzliche Auftrag

Im Frühjahr 1990 wurde im Kanton Tessin ein neues Schulgesetz verabschiedet: darin werden die bereits in den siebziger Jahren geprägten Grundsätze verankert [4]. In Bezug auf die Integration der Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten wird im Art. 63 festgehalten: «Für die Bereiche der Vorschule, der Primarschule und der Sekundarstufe I wird ein pädagogischer Betreuungsdienst (Servizio di Sostegno Pedagogico) eingeführt, mit dem Ziel, den Schülern mit gravierenden Anpassungs- und Lernschwierigkeiten eine angemessene Hilfe zu bieten. Die Hilfeleistung muss in die Tätigkeit des Klassenlehrers integriert werden.» Der Wortlaut dieses Artikels wurde genauso aus dem alten Gesetz übernommen wie die Artikel zur Sonderschulung. Für die Definition des «Sonderschülers» greift man darin explizit auf das Bundesgesetz zur Invalidenversicherung zurück [5].

Auf ein entscheidendes Merkmal der Tessiner Volksschule soll noch hingewiesen werden. In der Praxis der letzten zwanzig bis dreissig Jahre hat sich ein Recht der Eltern durchgesetzt, letztinstanzlich über schulische Sondermassnahmen entscheiden zu können. Das Gesetz hat zwar immer dem Erziehungsdepartement die Möglichkeit zu Zwangsmassnahmen eingeräumt, davon wurde aber soweit bekannt nie Gebrauch gemacht. In der Zuweisungspraxis wurde immer ein Grundkonsens vorausgesetzt, wenn nicht unbedingt aus rechtlichen Erwägungen, so vor allem, weil ohne Konsens kaum adäquate Bedingungen für das Gelingen von Sondermassnahmen bestehen können.

2. Die Sonderschulung

Nach den historischen und gesetzlichen Grundlagen der Sonderschulung sollen nun einige wenige Hinweise und Daten zu deren Organisation vermittelt werden.

Schwer und mittelschwer behinderte Kinder werden Sonderinstituten und Sonderklassen zugewiesen. Die Grenze bei der Erfassung ist durch die Kriterien der Invalidenversicherung gegeben: Kinder, die nicht zum «IV-Bereich» gehören, werden in die Regelklassen integriert. Ungefähr 90% der Sonderklassen sind ihrerseits in Regelschulhäusern untergebracht, was in einigen Fällen eine ergiebige Zusammenarbeit mit den Regelklassen ermöglicht.

Die Bedeutung der öffentlichen gegenüber der privaten Sonderschulung hat in den letzten zwanzig Jahren massiv zugenommen: 1971 wurden 65% der Schüler noch in privaten Institutionen betreut, 1989 waren es nur noch 35%. Aus Tabelle 1 geht die Entwicklung der Sonderschülerzahlen in diesem Zeitraum hervor.

Tabelle 1

Tabelle 1		(Schuljahr 1988/89)		
		1970/71	1980/81	1989/90
Anzahl Sonder-schüler	abs.	478	447	401
	%	1,57	1,24	1,54

Gegenüber dem schweizerischen Durchschnitt, der etwas über 4% liegt, werden im Kanton Tessin deutlich weniger Kinder in der Sonderschule unterrichtet [6].

3. Das Projekt «Sostegno Pedagogico»

3.1. Grundsätze und Innovationsansprüche

Neben sogenannten Parallel- und Differenzierungsklassen hatten sich in den siebziger Jahren, wie bereits erwähnt, Ansätze zu einem individualisierten Förderunterricht herausgebildet. Förderlehrer versuchten in der Primarschule teilweise im Wandereinsatz, die Praxis der Aussonderung und des Sitzenbleibens zu durchbrechen. Dieser Ansatz zeigte durchaus Vorzüge und empfahl sich für eine breite Institutionalisierung. Gleichzeitig verlangte die eben angelaufene Scuola Media (Gesamtschule) nach einer Lösung der grossen Heterogenitätsprobleme: dazu war bereits eine Gesetzesgrundlage vorhanden [7]. Drei Grundsätze haben das aus diesen Erfahrungen und Bedürfnissen hervorgegangene Projekt «Sostegno Pedagogico» [8] geprägt:

ein weit gefasster Begriff von Lernbehinderung;
das Prinzip eines in die schulische Institution integrierten Dienstes;
das Prinzip eines regionalen Aufbaus des Dienstes.

Schulversagen als komplexes Phänomen

Von Anfang an war man sich darüber einig, dass die tradierten Vorstellungen über das Schulversagen und dessen Ursachen mit den pädagogischen Ansprüchen der Reform nicht mehr vereinbar waren. Vor allen Dingen ging es darum, die biologistische Defizithypothese, wonach Lernprobleme und Verhaltensauffälligkeiten hauptsächlich auf Intelligenz- oder Kulturmängel des Kindes zurückzuführen seien, mit einem wissenschaftlich umfassenderen und einsichtigeren Erklärungsmodell zu ersetzen. Zwar vermisste die Diskussion die notwendige begriffliche und theoretische Klarheit, dennoch setzte sich mehr und mehr eine systemische Betrachtung des Problems durch. Schulversagen und abweichendes Schulverhalten sollten nicht länger als eine individuelle Angelegenheit des einzelnen Kindes betrachtet werden. Mit dem Einbezug der gesellschaftlichen und soziokulturellen Umgebung und insbesondere der institutionellen Bedingungen in die Analyse wollte man die tradierte Schuldzuweisung überwinden. Schulversagen wurde als komplexes Phänomen definiert, das sich im institutionellen Beziehungsnetz manifestiert und darin auch aufgefangen und gelöst werden muss. Die Schule selbst sollte auch zur Rechenschaft gezogen werden. Im Klartext: «... Schulversagen und abweichendes Schulverhalten werden als ein Problem der Schule betrachtet und müssen darin eine Lösung finden. Wenn dies nicht möglich sein sollte, so müsste von einem Mangel der Institution Schule die Rede sein, die nicht fähig wäre, den individuellen und sozialen Bedürfnissen ihrer Schüler adäquate Antworten zu geben und sich ihrer Realität anzupassen.» Und weiter: «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 [9].»

Ein derartiges Verständnis von Schulversagen macht mindestens zweierlei deutlich: einmal muss dessen Bekämpfung ein Auftrag der ganzen Schule sein und darf nicht an eine Teilinstitution delegiert werden. Das Problem kann also nicht einfach von Fachleuten gelöst werden, sondern bedarf der gemeinsamen Anstrengung aller Beteiligten. Im weiteren wird der innovative Charakter des Projektes ersichtlich: die Schule muss sich in Frage stellen, didaktisch-pädagogische Praxis, einschliesslich der selektiven Methoden, die jedes Schulversagen entscheidend mitprägen, müssen überdacht werden. Insofern kann man das Projekt «Sostegno Pedagogico» nur als Teil der gesamten Schulreform betrachten.

Der «Sostegno Pedagogico» muss in die Schule integriert sein

Der zweite Grundsatz des Projektes geht als logische Konsequenz aus dem ersten hervor: der «Sostegno Pedagogico» soll als integrierter Bestandteil des Schulbetriebes aufgebaut und dessen Fachleute als alltägliche Mitarbeiter bei der Klärung der auftauchenden Probleme und bei der Suche und praktischen Umsetzung von Lösungen betrachtet werden. Man geht davon aus, dass die

Hilfe häufig nur indirekt dem Schüler zugute kommen wird, da die Intervention die Lehrer, ihre Beziehungen zu den Schülern, ihr didaktisches Wirken oder z. B. organisatorische Elemente betreffen kann. Ein bekannter Effekt sollte damit antizipiert werden: der Magiereffekt, der bewirkt, dass Probleme gerade seitens der Lehrer mit der Erwartung nach Wunderlösungen gerne aussenstehenden Fachleuten übertragen und delegiert werden[10].

Im Kanton Tessin konnte also kein eigentlicher schulpsychologischer Dienst entstehen. Man wollte eine andere, neuartige Lösung mit einem pädagogischen Dienst, dessen Mitarbeiter ausdrücklich den Lehrerstatus aufweisen, obwohl sie eine umfassende psycho-pädagogische Funktion ausüben sollen. Dafür wird der Begriff «docente di sostegno pedagogico/pädagogischer Betreuungslehrer» gebraucht.

Der regionale Aufbau des «Sostegno Pedagogico»

Dass die in den einzelnen Schulen eingesetzten «Betreuungslehrer» eine begleitende Beratung und Supervision benötigten, war bereits aus der Erfahrung mit den sogenannten «Förderlehrern» hervorgegangen. U.a. wurde aus diesem Grunde eine Organisationsstruktur mit regionalen Teams vorgesehen, denn davon erwartete man nicht nur einen technischen und persönlichen Rückhalt für den einzelnen Betreuungslehrer, sondern auch das Zusammenfügen von unterschiedlichen Kompetenzen unter der Koordination eines Teamleiters und eine bessere Anpassung an die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Schulen und damit auch eine bessere Integration in ihr Gefüge.

Das ganze Projekt wurde somit vom Gedanken einer pädagogischen Öffnung getragen, was für die inzwischen angelaufene Gesamtschulreform prägend war und daraus schöpfte es auch die Hauptlegitimation für die starken innovativen Bestrebungen. Mit Enthusiasmus leitete man die Versuchsphase ein und die entsprechenden Resultate liessen nicht auf sich warten, so dass nach zwei Jahren die zwei eingesetzten Gruppen, eine in der Primarschule und eine in der Scuola Media, eine Erfahrungsbasis geschaffen hatten, die als ausreichend für die Weiterführung der Reform erachtet wurde[11].

Vor dem Hintergrund dieser Grundsätze wird einsichtig, warum der «Sostegno Pedagogico» weder den Charakter eines didaktischen Stützdienstes mit Nachhilfeunterrichtsfunktionen, noch die Identität eines gängigen schulpsychologischen Dienstes haben kann. Sein Auftrag bezieht sich auf das Gesamt der schulischen Institution, sprengt insofern sowohl didaktische als auch psychologische Grenzen, um einen umfassenden pädagogischen Anspruch zu erfüllen. Von daher auch die terminologische Wahl bei der Übersetzung, die mit dem Begriff «Pädagogischer Betreuungsdienst» am besten die Bedeutung von «Servizio di Sostegno Pedagogico» zu treffen scheint.

1984 erfolgte die endgültige gesetzliche Verankerung des Dienstes. Danach wurde sukzessive bis 1989 in sämtlichen Schulen, je nach Grösse, ein oder mehrere Betreuungslehrer eingeführt, so dass jetzt zehn Jahre nach Beginn der Versuchsphase die Reform in struktureller Hinsicht abgeschlossen ist.

3.2. Organisationsstruktur und Arbeitsweise

Der regionale Aufbau in festen Arbeitsgruppen (Teams) bildet das organisatorische Rückgrat des Dienstes in der ganzen Volksschule.

Im Vorschul- und Primarbereich bestehen 9 Schulkreise mit je einer regionalen Gruppe, die folgendermassen zusammengesetzt sind: ein Gruppenleiter, 8 bis 10 Betreuungslehrer, ein Logopäde, ein Psychomotoriktherapeut. Der Gruppenleiter muss ein Pädagoge oder Psychologe mit abgeschlossenem Studium sein, während die «Betreuungslehrer» zum grössten Teil erfahrene Lehrer sind, die eine zusätzliche Ausbildung genossen haben. Die Tätigkeit der Gruppe erstreckt sich auf den Kindergarten und betrifft sowohl die Früherfassung als auch die Betreuung beim wichtigen Übergang in die obligatorische Schule.

Im Sekundarbereich (6. bis 9. Schuljahr, «Scuola Media») sind 6 regionale Gruppen tätig mit je einem Gruppenleiter und 8–10 Betreuungslehrern, die alle über eine abgeschlossene Ausbildung im erziehungswissenschaftlichen Bereich (Pädagogik, Psychologie, Heilpädagogik) verfügen müssen[12].

In der Scuola Media wurde für Schüler, die das dreizehnte Altersjahr erreicht haben und derartige Schwierigkeiten aufweisen, die den Besuch des Unterrichtes zu einer zu starken Belastung werden lassen, ein Werkkurs geschaffen. Während maximal 12 Stunden können diese Schüler von einigen Fächern (in der Regel die Niveaufächer Mathematik, Deutsch und Französisch) entlastet werden und stattdessen praktisch orientierten Aktivitäten im Rahmen einer Kleingruppe und mit individueller Betreuung nachgehen[13].

Im Kindergarten und in der Primarschule gestaltet sich die konkrete Arbeit des Dienstes relativ einheitlich, da die gesamte Organisationsstruktur der Schule noch ziemlich einfach ist und die direkten Bezugspersonen des Betreuungslehrers nur der Regellehrer und die Eltern sind. Sie sind es auch hauptsächlich, welche die schwierigen Situationen dem Betreuungslehrer melden. Dabei kann es sich um einzelne leistungsschwache oder verhaltensgestörte Kinder oder aber auch um die Situation einer ganzen Klasse handeln. Nach einer ersten Abklärung sollte dann der Betreuungslehrer mit den Beteiligten Lösungsmuster und Interventionsstrategien diskutieren, wobei entscheidend auf die jeweiligen Bedingungen Rücksicht zu nehmen ist, im Sinne einer möglichst effizienten Ausnützung der vorhandenen Ressourcen, einschliesslich der Kompetenzen des Betreuungslehrers. Die Interventionen in der Primarschule zielen hauptsächlich auf Lernförderung durch Individual- oder Gruppenunterricht ab.

In der Scuola Media hat sich nach zehnjähriger Erfahrung eine stärker differenzierte Praxis herausgebildet. Dies hängt von verschiedenen Faktoren ab: einmal spielt die viel differenziertere Qualifikationsstruktur der Betreuungslehrer eine Rolle. In der Tat hat es solche, die in klinischer Psychologie ausgebildet wurden und andere, die Pädagogik oder Heilpädagogik studiert haben. Ferner besteht in der Scuola Media das Fachlehrersystem und jede Schule hat eine eigene Schulleitung[14]: dies bewirkt eine sehr komplexe Beziehungs- und Organisationsstruktur, auf die der Betreuungslehrer unbedingt Rücksicht nehmen muss. Schliesslich sind auch die Probleme der Schüler im pubertären Alter

breitgefächert, so dass die Lösungsstrategien differenzierter ausfallen, z.B. sind es häufig die Schüler selbst, die sich, eine Vertrauensperson suchend, beim Betreuungslehrer melden, um ihre Sorgen vorzutragen. Dies alles hat zur Folge, dass in jeder Scuola Media der Betreuungsdienst seine spezifische Eigenart entwickelt hat.

3.3. Personelle Ausstattung des pädagogischen Betreuungsdienstes

In der Tabelle 2 wird die personelle Dotierung des Dienstes wiedergegeben. Hervorzuheben ist das Verhältnis Betreuungslehrer/Schüler: Im Jahre 1988/89 besuchten 13063 Kinder die Primarschule, was ein Verhältnis von einem Betreuungslehrer auf ca. 204 Schüler ergibt. An der Scuola Media gab es 11568 Schüler, d.h. ein Betreuungslehrer für 234 Schüler.

Tabelle 2

Tabelle 2	(Schuljahr 1988/89)					
	Regional-gruppen	Gruppen-leiter	Betreu.-lehrer	Logo. Psychom.	Werkk.-lehrer	B.- lehrer/ Schüler
Vor- und Primarschule	9	9	83 [1]	25 [2]	–	1/200
Scuola Media	6	6 [3]	66 [4]	–	35 [5]	1/230

[1] 83 Personen teilen sich 64 Stellen: 48 sind zu 50% tätig.
[2] Lediglich 4 von 9 möglichen Psychomotoriktherapeuthenstellen sind besetzt.
[3] Zurzeit (90/91) arbeiten in der Scuola Media 4 Gruppenleiter zu 50%.
[4] Die Teilzeitangestellten haben ständig zugenommen. Ebenso der Frauenanteil. Die 66 Personen teilen sich 49,5 Stellen: 34 sind zu 50% tätig. 35 sind Frauen.
[5] Sämtliche Werkkurslehrer sind zu 50% tätig.

4. Arbeitsstruktur und betreute Schüler

Man versuchte in den letzten Jahren eine möglichst systematische statistische Erfassung der Arbeit des pädagogischen Betreuungsdienstes vorzunehmen. Dabei ergaben sich einige Probleme bei der Operationalisierung qualitativer Arbeitsbegriffe. Vor allem war es schwierig, Indikatoren für einen so weit gefassten Auftrag, der im Prinzip das Gesamt der schulischen Institution einbezieht, zu definieren. Es wurden so manche Elemente des Handlungsfeldes des Lehrers zum vornherein ausgespart, und man begnügte sich mit der Erhebung von Teilaspekten, die auf die statistische Einheit «betreuter Schüler» bezogen werden können. Immerhin sind damit einige interessante Daten verfügbar, die hier allerdings nur im Querschnitt für das Schuljahr 1988/89 herbeigezogen

werden. Die Reform wurde erst in diesem Jahr abgeschlossen, so dass eine Längsschnittuntersuchung viel differenzierter vorgehen müsste. In der Tabelle 3 werden die betreuten Schüler nach Stufe und Klasse angegeben.

Tabelle 3

Tabelle 3		(Schuljahr 1988/89)					
Schulstufe		Alter bzw. Klasse					Total
		3 Jahre	4 Jahre	5 Jahre	6 Jahre		
Vor-	abs.	23	105	291	67 [1]		486
schule	%	1,5	4,7	11,9	24,8		6,8
		1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	5. Klasse	
Primar-	abs.	415	406	317	247	279	1664
schule	%	18,1	15,4	11,9	9,0	10,0	12,6
Scuola	abs.	506	495	290	149	–	1440
Media	%	17,4	17,1	9,7	4,9		11,9
Werk-	abs.	–	15	118	93	–	226
kurs [2]	%	–	0,3	3,4	2,8	–	1,87

[1] Es handelt sich um die Schüler, die beim Schuleintritt zurückgestellt wurden.
[2] Der Werkkurs besteht in 85% der Schulen.

Aus diesen Zahlen können einige interessante Hinweise entnommen werden: In der Primarschule betreute jeder Lehrer 26 Schüler, in der Scuola Media waren es 30. Jeder Werkkurslehrer hatte ein Gruppe von 7 bis 8 Schülern. Gesamthaft wurden in den betrachteten Schultstufen (Vorschule bis Abschluss der obligatorischen Schulzeit) 3829 Schüler betreut, was einem Anteil von 11.8% der ganzen Schulbevölkerung entspricht.

Die vorbeugende Absicht des Dienstes wird aus der Anzahl betreuter Schüler im Kindergarten und in den ersten Klassen der zwei obligatorischen Schulstufen ersichtlich. Eine Beurteilung der Wirksamkeit dieser Intention bedarf einer umfassenden Analyse, die ansatzweise im nächsten Kapitel vorgenommen wird. Auf einige kritische Aspekte soll aber bereits an dieser Stelle hingewiesen werden. Die Früherfassung im Kindergarten scheint neben durchaus einsichtigen Vorteilen auch einige Achillesfersen aufzuweisen: zum einen wird dadurch der Leistungsdruck, der bereits stark auf der Primarschule lastet, tendentiell vorverschoben. Es gibt bereits Anzeichen einer Verschulung des Kindergartens, was z.B. am Erwartungsdruck einiger Eltern abzulesen ist: Ihrer Meinung nach sollten die Kinder des Lesens und Schreibens bereits kundig sein, wenn sie in die Primarschule übertreten. Zum anderen weiss man auch aus anderen Erfahrungen, dass Schüler, die einmal von der Spirale der Sondermassnahmen erfasst werden, sich kaum mehr davon lösen können. Dies gilt

vor allem für den verzögerten Eintritt in die Primarschule, womit Schulversagen gwissermassen vorprogrammiert wird[15]. Diese Überlegungen sind wohl auch bei der Analyse der zweiten Präventivmassnahme von Bedeutung: der Umstand, dass in der Scuola Media anfänglich so viele Schüler betreut werden müssen (17.4%) lässt aufhorchen. Wie steht es mit der Wirksamkeit der Interventionen im Vorschul- und Primarbereich? Diesbezüglich muss auch festgehalten werden, dass 40% der Schüler, die in der Scuola Media eine Hilfeleistung erhalten, bereits mindestens ein Jahr lang in der Primarschule betreut wurden. Interessant ist auch der Umstand, dass 30% dieser Schüler in der Primarschule ein Jahr (einige wenige 2 Jahre) repetiert haben. Demgegenüber muss erwähnt werden, dass die Repetitionsquote in der «Scuola Media» verglichen mit dem vorhergehenden System deutlich abgenommen hat. Dies deutet auf das Abnehmen des Selektionsdruckes und des schulischen Misserfolges hin. Allerdings darf man sich von diesen Indikatoren nicht zu voreiligem Optimismus verleiten lassen, denn gleichzeitig haben die ungenügenden Leistungen in einzelnen Fächern dank einer weniger strengen Promotionsordnung zugenommen. Anders ausgedrückt: die Schüler können den Übertritt in die nächste Klasse trotz ungenügenden Leistungen in mehreren Fächern schaffen. Man beobachtet dabei die Neigung der Lehrer zu einer eindeutig strengeren Benotung. Dennoch ist die Tendenz positiv zu werten, und es ist anzunehmen, dass dabei die Rolle des «Sostegno Pedagogico» mitentscheidend ist, zumal die Betreuungslehrer konsequent auf eine pädagogischere Praxis der Förderung drängen[16].

Was die soziologische Zusammensetzung der betreuten Schüler anbelangt, so bestätigt sich das gängige Bild, wonach schulischer Misserfolg «männlich», «ausländisch» und «arm» ist. Dies sei am Beispiel der Scuola Media aufgezeigt (Siehe Tabelle 4).

Tabelle 4

Tabelle 4	(Schuljahr 1988/89)							
	Geschlecht		Herkunft		Sozioökonom. Status[1]			
	m.	w.	CH	Ausl.	1	2	3	4
in % der Bevölkerung	51,4	48,6	73,9	26,1	8,1	44,2	4,6	43,1
in % der SSP-Schüler	62,3	37,7	59,4	40,6	3,3	30,6	2,9	63,2

[1] 1 = Oberschicht 2 = Mittelschicht 3 = Nicht klassifizierbar 4 = Unterschicht.

Die Erfassung der Schüler, die Schwierigkeiten bekunden, erfolgt zum grössten Teil aufgrund einer Anmeldung bzw. Zuweisung seitens der Lehrer (79.3% in der Primarschule und 76.4% in der Scuola Media). Gerade in der Scuola Media nimmt allerdings die Selbstanmeldung der Schüler zu (ca. 15%). Eine aussagekräftige Typologie der Schwierigkeiten der betreuten Schüler ist nur

anhand eines sehr groben Kriterienrasters zu erstellen. Aus Tabelle 5 geht hervor, wie die generellen Lernprobleme mit dem Fortschreiten der Schulkarriere zunehmen, wobei sie auch immer intensiver von Verhaltensproblemen begleitet werden.

Tabelle 5

Tabelle 5	(Schuljahr 1988/89; in % der betreuten Schüler)		
Generelle Lernprobleme	3,3	76,8	80,1
Verhaltens-probleme	12,3	31,1	48,3

Interressant ist schliesslich die Quantifizierung der verschiedenen Interventionsformen, wie sie in Tabelle 6 zusammengefasst werden.

Tabelle 6

Tabelle 6	(Schuljahr 1988/89; in % der betreuten Schüler)		
Betreuung	Vorschule	Primarschule	Scuola Media
Nur individuell	77,2	48,1	52,5
Nur in der Klasse	2,7	1,1	1,6
Nur in Gruppen	11,2	13,7	5,4
Mischformen	8,9	33,1	60,5
Total	100,0	100,0	100,0

Bei erster Betrachtung scheinen die Interventionsformen vor allem in der Scuola Media ziemlich differenziert zu sein. Wenn man aber berücksichtigt, dass bei den Mischformen immer auch eine Individualbetreuung vorhanden ist, so stellt man fest, dass diese Art der Intervention in der Scuola Media über 90% und im Primar- und Vorschulbereich über 80% der Kinder betrifft.

5. Einige zentrale Probleme

Nach der vorwiegend beschreibenden Darstellung gilt es nun, in einem analytischeren Ansatz einige zentrale Probleme des pädagogischen Betreuungsdien-

stes aufzuzeigen. Nach einer zehnjährigen Erfahrung ist es sicherlich noch verfrüht, definitive Schlüsse zu ziehen, eine Zwischenbilanz ist aber möglich und notwendig. Dies haben auch die Mitarbeiter des Dienstes gespürt, die seit geraumer Zeit dabei sind, selbstkritisch die eigene Erfahrung unter die Lupe zu nehmen[17]. An dieser Stelle können also immerhin einige Anhaltspunkte für eine kritische Auseinandersetzung geliefert werden. Es sollen vor allem fünf zentrale, für die Diskussion wichtige Problemkreise, angegangen werden.

5.1. Anspruch und Wiklichkeit des Projektes: empirische Grenzen schulischer Innovation

Es besteht kein Zweifel darüber, dass das Projekt «Sostegno Pedagogico» schulinnovative Zeichen setzen wollte und mit diesem Anspruch die ersten politischen und institutionellen Hürden genommen hat. Ein erklärtes Ziel bestand ja darin, der Volksschule, vor dem Hintergrund einer offenbar gesicherten politisch-gesellschaftlichen Legitimation, zu einem erneuerten Bewusstsein für die Probleme des Schulversagens und deren institutionellen Lösung zu verhelfen. Nach zehn Jahren sind erfreuliche Erfolge zu verzeichnen: die institutionelle Verankerung des pädagogischen Betreuungsdienstes macht ihn zu einer kaum mehr wegzudenkenden Ressource der Tessiner Volksschule. Die umfangreiche Arbeit, welche insbesondere direkt mit denjenigen Schülern verrichtet wird, die in der Schule in irgend einer Weise nicht zurecht kommen, darf trotz dem Fehlen empirischer Befunde hoch eingeschätzt werden. Die Schüler selbst, sowohl jene, die eine Hilfe bekommen haben als auch die übrigen, äussern sich positiv[18]. So sind die Voraussetzungen zu einem neuen pädagogischen Aufbruch noch weitgehend intakt, sofern man gewisse historische, kulturelle und institutionelle Bedingungen berücksichtigt.

Die institutionelle Verankerung schwebt aber auch wie eine Art Damoklesschwert über dem «Sostegno Pedagogico», denn sobald eine neue Teilinstitution zum integrierten und nicht mehr wegzudenkenden Subsystem der Gesamtinstitution wird, gerät ihre innovative Stosskraft ins Wanken. Es mag paradox erscheinen, aber die institutionelle Stabilisierung, soweit sie beispielsweise Wegbereiter für eine gewisse Gleichgültigkeit der Beteiligten ist, kann den «Sostegno Pedagogico» in seiner Identität stark beeinträchtigen. Deswegen ist nüchterne und kritische Reflexion dringend.

Die innovativen Effekte sind in der Tat bei unvoreingenommener Betrachtung – auch für einen direkt Beteiligten – in Grenzen geblieben. Man hat insofern ein neues Stück Wirklichkeit geschaffen, als damit Schulintegration im Rahmen einer Gesamtschulstruktur und jenseits privilegierender Versuchsbedingungen auch in der Schweiz konkret praktiziert wird, und zwar ohne nennenswerte Nachteile. Grenzen und Schwächen des Projektes dürfen aber dennoch nicht übersehen werden.

Von einem pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, ist an den Ansprüchen des Projektes auch jetzt kaum etwas auszusetzen, obwohl es nicht unbedingt mit einer konsistenten theoretischen Konzeption untermauert und eher auf

intuitiv-empirischer Basis aufgestellt wurde[19]. Die institutionellen Bedingungen und die pädagogisch-technischen Aspekte wurden kaum durchdacht und das theoretische Manko, vor allem die unzureichende Abklärung der möglichen und notwendigen Veränderungen der einzelnen Komponenten des Erziehungsprozesses, so z. B. der Lehrer- und Schülerrollen, hat sich zweifelsohne in der Praxis negativ niedergeschlagen. Gemessen am ursprünglichen Projekt, lässt sich nach zehnjähriger Praxis jedenfalls feststellen, dass:

a) der Dienst weitgehend aufgrund einer individuellen Interventionspraxis operiert, die eher der «Schülerdefizithypothese» gerecht wird und die Lehrer in ihrer Tendenz, Probleme an «Experten» zu delegieren, eher bestätigt;

b) das praktizierte Handlungsfeld des Betreuungslehrers ziemlich limitiert ist und jedenfalls nur ansatzweise den deklarierten Ansprüchen eines breiten pädagogischen Wirkens auf das Gesamt der schulischen Institution entgegen kommt;

c) ein neues Bewusstsein für die Probleme des Schulversagens kaum Auftrieb erhalten hat. Im Gegenteil: Es lassen sich «rückläufige» Tendenzen feststellen, die dem Grundsatz der Integration nicht besonders dienlich sein könnten.

Man kann das Problem von Anspruch und Wirklichkeit verkürzt wie folgt auf einen Nenner bringen: für den pädagogischen Betreuungsdienst und dessen Initianten setzt der innovative Anspruch mit der Institutionalisierung eigentlich erst an. Für die Institution Schule hingegen wurde derselbe Anspruch mit der Schaffung des Dienstes bereits eingelöst. Dies hat wohl mit den empirischen Grenzen der Innovation im Schulbereich zu tun.

5.2. Die institutionellen Bedingungen

Die Behauptung, wonach in der Schule nur ansatzweise ein neues Bewusstsein für die Probleme des Schulversagens in diesen 10 Jahren entwickelt wurde, kommt dem Umstand gleich, dass der Übergang von einer «passiven Toleranz» der Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen zu einer «aktiven Aufnahmefähigkeit», wenn überhaupt, nur sehr mühsam zu vollziehen ist[20]. Eine derartige Bewusstseinsentwicklung – will sie nicht marginal oder bestenfalls typisch für euphorische Reformstartperioden bleiben – setzt seitens der Institution eine gewisse Fähigkeit voraus, sich selbst in Frage zu stellen und ihren Anteil an der Verursachung des Schulversagens zu akzeptieren. Man muss, in anderen Worten, die Frage nach der «Integrationsfähigkeit» der Schule stellen, so wie es zuletzt auch verschiedene Autoren getan haben[21]. Soziologie und Sozialpsychologie haben hinlänglich nachgewiesen, wie Institutionen zur eigenen Reproduktion und Stabilität tendieren und nur bedingt Veränderungsprozesse durchlaufen können[22]. Diese Problematik wurde im Rahmen der Tessiner Reformbestrebungen und namentlich des «Sostegno Pedagogico» unterschätzt. Man kann dieses Verhalten, welches als «positives Reformwagnis» eingestuft werden kann, anhand zweier Beispiele verdeutlichen. Erstens: Auf allen Ebenen der Institution, also angefangen bei den Lehrern bis zum mittleren und oberen Schulkader, bestand vermutlich eine unzureichende Klarheit über pädagogische Grundsätze, Ziele und Mittel des Projektes «Sostegno Peda-

gogico». Dementsprechend war der institutionelle Konsens als notwendige, tragende Basis ungenügend [23]. Zweitens: einem entscheidenden sozial-psychologischen Mechanismus, der die alltägliche Praxis mitprägt, konnte zu wenig Rechnung getragen werden: es geht dabei um das Verhalten des Lehrers – verstanden als eine zentrale Einheit der Institution –, der bei der Zuweisung bzw. Anmeldung des Schulversagens seiner Schüler, in irgendeiner Weise sein eigenes Versagen eingestehen muss [24]. Paradoxerweise kann es demzufolge soweit kommen, dass die Lehrer vom Eingreifen des Betreuungslehrers eher einen Misserfolg erwarten, denn nur so können sie für sich eine positive Bestätigung beanspruchen.

5.3. Zusammenarbeit: die fehlende Kultur

Das Verhalten der Schüler mit Schwierigkeiten wird gewöhnlich als abweichend eingestuft. Wer sich anschickt, Abweichende zu integrieren und somit häufig zu ihrem «Anwalt» wird, setzt sich dem Risiko aus, auch in eine marginale Rolle gedrängt zu werden. Oder zumindest in eine Rolle, die ambivalent sein kann: weder ganz drinnen, noch ganz draussen, irgendwie auf der Schwelle, so wie es den Narren auf den mittelalterlichen Schiffen ergangen ist [25]. Metaphorisch ausgedrückt, scheint die Situation der Betreuungslehrer so zu sein. Deswegen ist das Ziel, eine bessere Integration in den erzieherischen und didaktischen Alltag, schwer zu erreichen. Ob es gelingt, hängt in entscheidendem Masse von der Fähigkeit der Betreuungslehrer ab, die beteiligten Regellehrer in eine partnerschaftliche Zusammenarbeit einzubeziehen. Im Projekt «Sostegno Pedagogico» war man sich dieses Problems eigentlich von Anfang an bewusst, man hat aber die Zusammenarbeit gewissermassen als Voraussetzung oder als Mittel betrachtet. Erst allmählich scheint klar zu werden, dass Kooperation gleichsam Ziel und Mittel ist und vor allen Dingen, dass explizite Strategien und Techniken zu deren Förderung entwickelt werden müssen. Es geht dabei grundsätzlich um die Neudefinition der Lehrerrolle in einem äusserst komplex werdenden Handlungsfeld. Mit der Fähigkeit, bessere Formen der Kooperation zu verwirklichen und den Erziehungsprozess auf dieser Basis funktionell, d. h. ressourcen- und zielgerecht zu organisieren, steht und fällt der «Sostegno Pedagogico» mit seinen innovativen Ansprüchen. Die Schule schlechthin benötigt mehr Kooperation. Leider muss man aber feststellen, dass namentlich in der Scuola Media, wo organisatorische und strukturelle Komplexität ein kaum mehr zu überbietendes Niveau erreicht hat, eine echte Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation fehlt, und zwar auf allen Ebenen. Es mangelt an einer Kultur der Zusammenarbeit. Darunter leidet der «Sostegno Pedagogico» ganz besonders.

5.4. Fachkompetenzen und Berufsprofil

Mit dem «Sostegno Pedagogico» wurde ein Sprung ins reformerische Ungewisse getan, auf jeden Fall was die beruflichen Kompetenzen der beteiligten

Lehrer anbelangt [26]. Eine Ausbildungs- und Berufstradition, die sich annähernd mit den Vorstellungen des Qualifikationsprofils des Betreuungslehrers decken könnte, existiert nicht [27]. In der anfänglichen Probephase wie auch in den folgenden Jahren setzte man sehr stark auf Ressourcen und Anpassungsfähigkeit der sehr motivierten, beteiligten Lehrer. Die Unterschiede in ihren Qualifikationsprofilen waren aber frappant, vor allem in der Scuola Media, wo anfänglich neben Leuten mit einem akademischen Abschluss auch erfahrene Lehrer eingestellt wurden. Man versuchte dem Problem mindestens auf zwei Ebenen zu begegnen: Einerseits vertraute man auf die integrierende Arbeit innerhalb der regionalen Teams. Die gemeinsame Arbeit sollte eine osmotische Wirkung auf die unterschiedlichen Kompetenzen haben. Andererseits hat man sich an die Erarbeitung eines Qualifikationsprofils gemacht, welches als Basis für die Zusatzausbildung dienen sollte. Einer solchen Ausbildung wurden alle Lehrer unterzogen, die keinen akademischen Abschluss hatten. Neuerdings müssen in der Scuola Media sämtliche neu eintretende Lehrer, die ohnehin über eine universitäre Ausbildung verfügen, einen zweijährigen Ausbildungskurs besuchen.

Das erarbeitete Qualifikationsprofil ist aber, entsprechend dem Handlungsfeld, sehr offen und schliesst eine sehr breite Palette von pädagogisch-didaktischen und psychologischen Kompetenzen ein. Dementsprechend hat es noch kaum zur Entwicklung einer effektiven Berufsidentität beitragen können.

Viele Betreuungslehrer sind tatsächlich auch arg in Not geraten, denn ihre Kompetenzen waren meistens entweder auf psychologische oder auf pädagogisch-didaktische Probleme ausgerichtet und im allgemeinen im sozialpsychologischen und kommunikativen Bereich defizitär. Angesichts der Komplexität und der Anforderungen des institutionellen Beziehungsnetzes hat dies zu verständlichen Schwierigkeiten geführt und viele Betreuungslehrer haben Mühe, den hohen psychologischen und beruflichen Stress auszuhalten [28].

Eine natürliche Entwicklung war die logische Folge aus dieser Situation: Jeder Betreuungslehrer hat versucht, so zu arbeiten, wie er sich sicher fühlte, und dies ist meistens im individuellen, persönlichen Verhältnis zum Kind der Fall. Alle anderen Arbeitsformen verlangen eine sehr hohe psychophysische Investition und grosse Widerstandsfähigkeit.

5.5. Das Risiko der Isolierung. Der pädagogische Betreuungsdienst als institutionelle Legitimation von Schulversagen und Selektion.

Vor diesem Hintergrund wird das Risiko einer Isolierung des «Sostegno Pedagogico» verständlich. Die Gefahr besteht sowohl für den einzelnen beteiligten Lehrer, der Ruhe und Sicherheit in der Arbeit mit einzelnen Schülern in seinem Raum suchen kann, als auch für den gesamten Dienst als Teil der Institution. De facto würden damit gerade die wichtigsten Grundsätze und Innovationsansprüche des Projektes zu einem guten Teil untergraben. Der pädagogische Betreuungsdienst würde zu einer institutionalisierten Legitimation für das Schulversagen, für den technischen Mechanismus der Selektion und für den pädagogischen Konservativismus. «Fördern statt Selektionieren», eine Losung

der Tessiner Volksschulreform, die bereits zu ansehnlichen Resultaten geführt hat, geriete ins Wanken. Dass dies nicht so sein muss, dafür birgt nicht nur der vorhandene pädagogische Optimismus, der zur Verwirklichung der konkreten Utopie des «Miteinander der Verschiedenen» anspornt [29]. Dafür stehen auch die Arbeit, die bisher geleistet wurde und, Paradoxien beiseite, die verwirklichten institutionellen Bedingungen.

Schulische Integration bleibt eine pädagogische und bildungspolitisch bedeutungsvolle Herausforderung, allerdings nur insofern, als Demokratie und soziale Gerechtigkeit ständige Herausforderungen darstellen.

Anmerkungen

[1] Einen kurzen historischen Aufriss der Sonderschulung im Kanton Tessin bietet: Sannitz-Galeppi M. (1983).

[2] Die Situation im Kanton Tessin wurde ziemlich stark von der kulturellen Diskussion in Italien beeinflusst. Die Integrationstradition in der italienischen Schule (Bürli, 1985) wurde durch die Studentenbewegung noch verstärkt, insbesondere die Diskussion um ein anderes soziales Verhältnis zum abweichenden Verhalten, so wie es etwa von Franco Basaglia intensiv postuliert wurde (Basaglia, 1968).

[3] Für eine umfassendere Darstellung der Tessiner Schulreform siehe: G. Ghisla (1982).

[4] Der Artikel über die Ziele hält fest, dass es Aufgabe der Schule ist «... die sozio-kulturellen Ungleichheiten zu korrigieren und die Schranken, welche der Bildung der Schüler im Wege stehen, abzubauen.»

[5] Art. 59 des Schulgesetzes besagt: «Der Kanton besorgt Erziehung und Bildung der behinderten Minderjährigen gemäss der Bundesgesetzgebung zur Invalidenversicherung.»

[6] Siehe diesbezüglich: G. Sturny (1984).

[7] Das Gesetz aus dem Jahre 1974 umriss (Art. 11) folgenden Auftrag: «Der Regierungsrat kann, nach Anhörung der Lehrer, vor allem in der Orientierungsstufe, Massnahmen ergreifen, um den Schülern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten Hilfe zu bieten.»

[8] Eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Elena Bennati-Besozzi lieferte im Februar 1979 den ersten umfassenden Bericht. (Bennati-Besozzi, 1979).

[9] Bennati-Besozzi, E. (1979, S. 4 u. 6). Zu einer gesamtheitlichen Betrachtung von Schulversagen und zum Behinderungsbegriff im allgemeinen, hat A. Sander zuletzt interessante Beiträge geliefert (Sander, 1988a und 1988b).

[10] Diese Problematik wurde eingehend von der systemisch orientierten Gruppe um M. Selvini-Palazzoli in Mailand behandelt. In der Diskussion um den Aufbau des Projektes hat ein Buch dieser Gruppe eine wichtige Rolle gespielt: Selvini-Palazzoli (1976 und 1981).

[11] Für die positive Aufnahme des Sostegno Pedagogico war auch die politische Stimmung massgebend. Den Kritiken an der Gesamtschule, die ausserhalb und innerhalb der Schule laut wurden, musste etwas entgegengesetzt werden. Der Sostegno Pedagogico war die mit hohen Erwartungen verknüpfte Antwort. Kostengründe und die Ansicht, den drohenden Lehrerüberfluss damit teilweise auffangen zu können, waren ebenfalls mitentscheidend.

[12] Anfänglich wurden allerdings auch einige erfahrene Lehrer eingestellt, die mit einem Kurs zusätzlich qualifiziert wurden.

[13] Die Schuldirektion in Zusammenarbeit mit dem päd. Betreuungsdienst kann in extremen Fällen und je nach Ressourcen auch den Lehrplan ganz den individuellen Bedingungen anpassen: beispielsweise kann es vorkommen, dass ein Schüler 1–2 Tage pro Woche an Stelle des Unterrichtes eine Schnupperlehre absolviert.

[14] Im Kanton Tessin gibt es zurzeit 36 öffentliche Scuole Medie mit einem Durchschnitt von 335 Schülern. Jede Schule hat teilweise eigene Funktionsweisen entwickelt, die von der Grösse, der Tradition (Gymnasium oder Sekundarschule), der sozio-kulturellen Umgebung (Stadt-Land), usw. abhängen. Die Schulleitung spielt dabei eine entscheidende Rolle, von ihr werden das Klima und die pädagogischen Wertvorstellungen stark beeinflusst.

[15] A. Hildeschmidt bemerkt hiezu: «Insgesamt lässt sich festhalten, dass bei Längsschnittuntersuchungen mit teilweise parallelisierten Stichproben jeweils Schülergruppen, die vom administrativen Schulversagen verschont blieben, bessere Leistungsergebnisse erzielten.» (Hildeschmidt, 1988, und die darin erwähnte Literatur). Man siehe auch die aufschlussreiche «Winterthurer Studie», welche die Wirksamkeit der in unserem Schulsystem getroffenen Sondermassnahmen im Raume Winterthur untersucht hat und u. a. zum Schluss kommt, dass annähernd die Hälfte der zurückgestellten Schüler «schlechte bis mässige Schüler» werden. (Schmid, 1982, S. 37 u. 45). Eine Bestätigung dieser Aussagen geht aus der Erfahrung im Tessin hervor: 1988/89 wurden 67 Kinder in der Vorschule zurückbehalten. Unter den in der Primarschule betreuten Schülern gibt es deren 221 (13,3 %), die den Schulanfang um ein Jahr verzögert hatten. Wenn man davon ausgeht, dass jährlich etwa 70 Schüler zurückbehalten werden, so kann man annehmen, dass etwa 60 % davon in der Primarschule weiterhin Schwierigkeiten bekunden. In der Scuola Media sind es 164 (11,4 %), was einem Anteil von ebenfalls annähernd 60 % entspricht.

[16] Die Selektivität gilt als wichtiger Indikator für die Fähigkeit eines Schulsystems, Schulversagen zu reduzieren. In der Tat konnte die Scuola Media den Anteil der Wiederholer deutlich vermindern: In den Jahren 1975–1980 repetierten im Gymnasium jedes Jahr durchschnittlich 10,7 % der Schüler. In der Scuola Maggiore war die Repetitionsquote nicht so hoch, dafür wurden viele Schüler ohne Abschluss aus der Schule entlassen. Nach eigenen Schätzungen dürfte sich die durchschnittliche, reine Repetitionsquote dieser Jahre im Gymnasium und in der Scuola Maggiore um die 7,5 % bewegen. Die folgende Tabelle gibt über die Situation in der Scuola Media Auskunft:

Schuljahr	80/81	83/84	85/86	87/88	88/89
Repeti- abs.	148	649	589	459	541
tionen %	2,8	5,0	4,3	3,7	4,5

10 % der Wiederholer sind solche Schüler, die die Möglichkeit eines Curriculumwechsels ausnützen: d. h. nachdem sie Niveau 2 bestanden haben, besuchen sie im Wiederholungsjahr das Niveau 1. Dies gilt vor allem für jene, wiederum ca. 10 %, die auf ausdrückliche Anfrage der Eltern wiederholen. Der «bereinigte» Anteil der aufgrund einer Schulentscheidung Sitzengebliebenen beträgt z. B. für 88/89 3,6 %.

[17] Dazu ist bereits eine umfangreiche Dokumentation entstanden. Publiziert wurden bereits verschiedene Diskussionstexte (SSP, Rivista del sostegno Pedagogico, Nr. 6, Erziehungsdepartement, Bellinzona, 1990) und eine Arbeit von Dozio Edo (1990). Ferner ist zu erwähnen, dass seitens des Erziehungsdepartementes in Bellinzona eine Studie in Auftrag gegeben wurde, die zurzeit vom Ufficio Studi e Ricerche in Zusammenarbeit mit dem soziologischen Institut der Universität Genf durchgeführt wird.

[18] Es sind zur Einstellung der Schüler noch keine umfassenden Daten verfügbar, aber eine kurze im Mai 1990 intern für eine Videodarstellung durchgeführte Umfrage ergab eindeutige Aussagen: Die Schüler signalisieren ein positives Bild des Sostegno Pedagogico.

[19] Diesbezüglich sind die Dokumente, die dem Projekt zugrunde liegen, aussagekräftig, enthalten sie doch keine explizite theoretische Auseinandersetzung mit den pädagogischen und soziologischen Grundkategorien des Reformansatzes. Man siehe die Zusammenfassung der wichtigsten Dokumente in Form umfangreicher Auszüge: SSP 1980–1990, l'esperienza del Servizio attraverso i documenti, Dipartimento della Pubblica Educazione, Bellinzona, Mai 1990.

[20] In einem internen Arbeitspapier wird festgehalten: «Aus der jetzigen Situation geht hervor, wie aus verschiedenen Gründen und je nach Scuola Media, die Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten mehr toleriert als wirklich in die erzieherische und didaktische Wirklichkeit integriert werden. Man bewegt sich eigentlich auf einem «Continuum», das von der «passiven Toleranz», die dem Akzeptieren der Schüler – weil es das Gesetz vorschreibt – gleichkommt, bis zur «aktiven Aufnahmefähigkeit» reicht, wobei letztere durch eine den Bedürfnissen der einzelnen Schüler adäquaten schulischen Umgebung charakterisiert ist.» (Progetto di un nuovo regolamento di applicazione della legge sulla scuola media: commento e proposte dei docenti di sostegno pedagogico, Bellinzona, Juli 1986, S. 3).

[21] So etwa U. Haeberlin u. a. stellen in der VHN (59, 1990, 2) unter anderem die Frage «wieweit kann sich die öffentliche Regelschule Integrationsfähigkeit überhaupt erlauben, ohne mit der rationalisierten Produktions- und Konsumgesellschaft in einen existentiellen Konflikt zu kommen?» (Haeberlin, 1990, S. 208). Deutlich Stellung bezieht J. Muth, wenn er festhält: «Die primäre Frage richtet

sich also nicht auf die Integrationsfähigkeit des Kindes, sondern auf die Integrationsfähigkeit der Schule.» (J. Muth: Zur bildungspolitischen Dimension der Integration, in: Eberwein, H. (1988), S. 17.

[22] Man siehe diesbezüglich die systemtheoretische (etwa Greven, 1974) und die organisationssoziologische Analyse (etwa Mayntz, 1985).

[23] Gerade in der Schweiz ist das Problem der Akzeptanz von Schulreformen hinlänglich bekannt. Die Situation beim Sostegno Pedagogico und allgemein bei der Scuola Media stellt sich aber auf einer eher paradoxen Weise, denn einem durchaus qualifizierten politisch-sozialen Konsens entspricht nicht unbedingt ein institutioneller. Zumindest ist es nicht gelungen, diesen Konsens zu schaffen.

[24] M. Selvini-Palazzoli u. a. gehen gar soweit zu behaupten, dass für eine erfolgreiche Intervention, «... die minimale Voraussetzung darin bestünde, dass die Lehrer, als eigentliche Träger des Problems, akzeptieren, persönlich Klienten zu sein.» Aber eben: «Ein solches Bewusstsein liesse die Anmeldung des Problems beim Psychologen sehr unwahrscheinlich werden, denn es setzt eine Selbstdefinition des Lehrers als ‹unfähiger Erzieher› oder gar als ‹kranke Person› voraus.» (Selvini-Palazzoli, 1976, S. 36, eigene Übersetzung).

[25] S. Brant: Das Narrenschiff, 1964. Interessant ist in dieser Hinsicht die Analyse von Michel Foucault in seiner umfassenden historischen Darstellung des Verhältnisses von Wahnsinn und Gesellschaft (1981).

[26] Vom wissenschaftlichen Standpunkt aus hätte das Projekt wohl nur als Handlungsforschung auf breiter Basis legitimiert werden können. Die politische Vertretbarkeit wäre dann allerdings kaum mehr vorhanden gewesen. Andererseits fehlten leider aber auch minimale wissenschaftliche Begleitmassnahmen.

[27] Eine mit dem päd. Betreuungsdienst durchaus vergleichbare Struktur findet man in den englischen Schulen vor (Siehe z. B.: Dessent, 1987 und A. and L. Cohen, 1986). Allerdings hat sich ein Berufsbild auf europäischer Ebene noch kaum durchgesetzt. In der Schweiz scheinen die Universitäten ohnehin Mühe zu haben, solche Erneuerungen aufzufangen und der Kanton Tessin verfügt über keine akademische Infrastruktur, die in dieser Hinsicht die notwendigen Impulse vermitteln könnte.

[28] Dies war wohl mit ein Grund dafür, dass etwa 20% der bis anhin angestellten Lehrer bereits wieder den Dienst verlassen haben und eine abnormal hohe Fluktuation verursacht haben.

[29] A. Prengel: Utopie wäre ein Miteinander des Verschiedenen – Zum strukturellen Zusammenhang zwischen der Integration Behinderter, der feministischen Pädagogik und der interkulturellen Erziehung, 1988.

Literatur

AAVV: Dieci anni di sostegno pedagogico nella Scuola media: SSP, Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico della SM, Erziehungsdepartement, Bellinzona, 1990 (Gratis zu beziehen).

Basaglia, F. (cur.): L'istituzione negata, Torino 1968, dt.: Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen, Frankfurt am Main.

Bennati-Besozzi, E.: Rapporto sull'istituzionalizzazione del servizio di sostegno pedagogico, DPE, Bellinzona 1979.

Brant, S.: Das Narrenschiff, Stuttgart 1964.

Bürli, A.: Zur Behindertenpädagogik in Italien, England und Dänemark, Luzern 1985.

Cohen A. and L. (ed.): Special Educational Needs in the Ordinary School, London 1986.

Dessent, T.: Making the Ordinary School Special, London 1987.

Dipartimento della Pubblica Educazione: SSP 1980–1990, l'esperienza del Servizio attraverso i documenti, Bellinzona 1990.

Dozio, E.: L'inevitabile ventaglio ovvero il sostegno pedagogico nella Scuola Media, Dip. Educazione, Bellinzona 1990 (Gratis zu beziehen).

Eberwein, E. (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam, Weinheim und Basel 1988.

Foucault, M.: Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahnsinns im Zeitalter der Vernunft, Frankfurt am Main, 1981.
Ghisla, G.: Die Schulreform im Kanton Tessin, Schw. Lehrerzeitung 9/1982, 310–316 und 10/1982, 373–380.
Greven, M. Th.: Systemtheorie und Gesellschaftsanalyse, Darmstadt u. Neuwied, 1974.
Haeberlin, U. et al.: Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule, VHN, 59 (1990) 2.
Hildeschmidt, A.: Schulversagen aus (entwicklungs-) psychologischer Sicht, VHN, 57 (1988) 4.
Mayntz, R.: Soziologie der öffentlichen Verwaltung, Stuttgart, 1985.
Muth, J.: Zur bildungspolitischen Dimension der Integration, in: Eberwein, H. (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte ..., Weinheim u. Basel, 1988.
Prengel, A.: Utopie wäre ein Miteinander des Verschiedenen – Zum strukturellen Zusammenhang zwischen der Integration Behinderter, der feministischen Pädagogik und der interkulturellen Erziehung, VHN, 57 (1988) 4.
Sander, A.: Schulversagen aus ökosystemischer Sicht, VHN 57 (1988a) 4.
Sander, A.: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration, in: Eberwein, E.: Behinderte ..., Weinheim und Basel 1988b.
Sannitz-Galeppi, M.: Dall'assistenza all'educazione speciale nel Ticino, Corriere del Ticino, 18.11.1983.
Schmid, W. et al.: Winterthurer Studie. Genetische, medizinische und psychologische Faktoren bei der Lernbehinderung eines Jahrganges von Elfjährigen. Acta paedopsychiatrica 1982 (Vorabdruck).
Selvini-Palazzoli, M. et al.: Il mago smagato, Mailand, 1976.
Selvini-Palazzoli, M. et al.: Sul fronte dell'organizzazione, strategie e tattiche, Mailand, 1981.
Sturny, G.: Die Schulung Lernbehinderter in der Schweiz, Luzern, 1984.

Une expérience d'intégration scolaire: le «soutien pédagogique» pendant la scolarité obligatoire dans le canton du Tessin

Résumé

Les réformes commencées dans les années soixante-dix confèrent à la scolarité obligatoire dans le canton du Tessin, surtout au niveau de la «scuola media», des caractéristiques encore plus marquées par rapport au système scolaire suisse. Un trait particulier est représenté par l'intégration dans les classes normales d'élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement et par la création du soutien pédagogique, service créé pour faire face aux problèmes qui naissent dans les classes. Ce compte rendu est consacré au service mis sur pied il y a dix ans et introduit au fur et à mesure dans toute la scolarité obligatoire. Nous décrivons d'abord les diverses expériences dans leur évolution historique, avec une attention toute particulière aux principes pédagogiques et à l'organisation. Ensuite, nous proposons quelques éléments pour une analyse critique. Compte tenu de l'intérêt soulevé par le problème de l'intégration des élèves avec des difficultés scolaires, l'expérience du Tessin, qui se définit à la fois en tant que réalité institutionnelle et que recherche-action, offre un ensemble de données certainement significatives.

How to meet special needs in ordinary schools: The Pedagogical Support Service in the compulsory school of the canton Ticino

Summary

The primary and secondary school curriculum of the canton Ticino was thoroughly revised in the late seventies. It acquired a pronounced comprehensive school, particularly in comparison with other Swiss schools at compulsory level. A special characteristic of this curriculum relates to the integration of pupils with learning disabilities or social-behavioral problems into normal classes. Problems and needs arising from this are being met with a «Pedagogical Support Service», which was introduced ten years ago and which is now being applied throughout the compulsory school. The present report outlines the historical development, some pedagogical basic ideas and organisational experiences. The non-segregation experiences arising from this reform, carried out in the schools of the canton Ticino, might be a valuable contribution in a time in which the integration of children with special educational needs is debated.

Esperienze di integrazione scolastica: il sostegno pedagogico nella scuola dell'obbligo ticinese

Riassunto

Le riforme avviate negli anni settanta hanno conferito alla scuola dell'obbligo ticinese, soprattutto con la scuola media, peculiarità ancora più marcate rispetto al sistema scolastico svizzero. Un tratto specifico è dato dall'integrazione degli allievi con difficoltà di apprendimento e comportamento nelle classi normali e dal Servizio di Sostegno Pedagogico creato appositamente per affrontare i problemi sorti con questa struttura. Il presente contributo è dedicato a questo Servizio, avviato sperimentalmente 10 anni orsono e successivamente introdotto in tutta la scuola dell'obbligo. Dapprima se ne descrivono le esperienze nella loro evoluzione storica con particolare riferimento all'impostazione pedagogica e alla struttura organizzativa. In seguito si forniscono primi elementi per un'analisi critica. Considerato l'interesse suscitato dalle problematiche dell'integrazione degli allievi con difficoltà scolastiche, l'esperienza ticinese, che si costituisce al tempo stesso come realtà istituzionale concreta e come ricerca sul campo, rappresenta un esempio molto significativo.