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: Ein Schulversuch sprengt das Konzept

Autor: Wyrsch, Arnold

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786283

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: 16.07.2025

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

Ein Schulversuch sprengt das Konzept

Erfahrungen mit dem Schulversuch «Heilpädagogische Schülerhilfe» in der Innerschweiz

Arnold Wyrsch

Akute Probleme im Bereich Hilfsschule führten in der Innerschweiz anfangs der Achtzigerjahre zur Diskussion neuer Modelle heilpädagogischer Interventionen in der Regelschule. Die politischen Behörden haben, in Sachzwänge geraten, gestützt auf erste Vorschläge das Modell «Heilpädagogische Schülerhilfe» eingeführt. Nach acht Jahren Erfahrung und Begleitung steht fest, dass diese Entscheide eine weit umfassendere Reform nach sich ziehen, als vorerst angenommen. Der folgende Bericht soll einige Einsichten darlegen, die aus diesen pragmatisch angelegten Schulversuchen aus der Sicht der Projektbegleitung abgeleitet werden können. Bei der begleitenden Untersuchung erbrachten quantitative Untersuchungsmethoden in der Tendenz bestätigende Ergebnisse für diese Schulversuche. Die qualitative oder hermeneutische Betrachtung der Schulversuche zeitigt Ergebnisse, welche über die in den Schulversuchen angestrebte Reform hinaus zu Grundsatzfragen wie Organisation von Reformprojekten, Paradigma Lernbehinderung, Beratungskonzepte in der Schule, Zusammenarbeit der Partner oder Klassenlehrer-Rolle verweisen.

1. Modell als Ausgangslage

Der überproportionale Schülerrückgang in der Hilfsschule anfangs der Achtzigerjahre führte in der Innerschweiz zur Diskussion alternativer Modelle für die heilpädagogische Intervention in der Schule. Bei dieser Diskussion musste auch das Thema der Integration aufgegriffen werden, das u.a. von Grissemann, Kobi und vom Schulversuch «Wanderlehrer in ländlichen Gebieten» im Waadtland (Grissemann 1979 und 1981, Kobi 1976 und 1983, Erziehungsdirektion Waadt 1984) angegangen wurde. Eine Kommission der Innerschweizer-

Erziehungsdirektoren-Konferenz IEDK legte 1982 den Bericht «Wie weiter?» (IEDK/ZBS 1982) vor. Darin wurden drei Interventionsmodelle diskutiert. Ohne weitere Abklärungen, durch pragmatische Entscheide von lokalen Schulbehörden, wurde Modell 2 «Förderung in der Regelschule durch die heilpädagogische Schülerhilfe» als Schulversuch in verschiedenen Gemeinden gestartet. Das Modell wird im Kommissionsbericht (IEDK/ZBS 1982) und in Aspekte 24 «Heilpädagogische Schülerhilfe» (Wyrsch et al. 1989) ausführlich beschrieben. Hier kurz die wesentlichen Züge des Modells:

Im Modell Heilpädagogische Schülerhilfe bleiben die Schüler, die Anspruch auf Stütz- und Förderunterricht haben, in der Regelklasse integriert. Der Heilpädagoge fördert diese Kinder nach Absprache entweder im Klassenraum während des Klassenunterrichts oder in einem speziellen Raum. Dabei geht er einerseits davon aus, die Probleme des Schülers aus dem Klassenunterricht zu bearbeiten. Anderseits versucht der Heilpädagoge die Lerngeschichte des Schülers zu verstehen, und das Verständnis des Schülers zum Lernen allgemein zu verbessern.

Für die Arbeit des Heilpädagogen ist die Zusammenarbeit mit dem Lehrer oder der Lehrerin von hoher Bedeutung. Dies gilt für die Problemwahrnehmung wie auch für die Problemlösung.

Der Heilpädagoge arbeitet mit den andern Fachkräften intensiv zusammen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist für den Heilpädagogen ebenfalls sehr wichtig. Diese Zusammenarbeit muss mit dem Regelklassenlehrer koordiniert werden.

Das Pflichtenheft des Heilpädagogen muss die oben erwähnten Forderungen ermöglichen helfen. Es braucht insbesondere eine Zeit, die ausgespart wird für gemeinsame Besprechungen.

Erfahrungen haben gezeigt, dass den Heilpädagogen etwa zehn bis fünfzehn Schüler zugewiesen werden können.

Einstweilen praktizieren über zwanzig Gemeinden dieses Modell.

2. Auswertung mit quantitativen Methoden

Die Wissenschaftliche Begleitung kam in einen «Zugszwang» und musste sich in einer Art Handlungsforschung im Projekt Heilpädagogische Schülerhilfe ihren Platz suchen. Am Anfang wurde mit den Beteiligten eine Liste mit Erfolgskriterien aufgestellt. Gestützt auf diese Liste wurde mit Fragebogen, Interviews und mit inhaltsanalytischen Auswertungsmethoden erhoben, ob der Schulversuch die gewünschten und zu verantwortenden Resultate bringen würde. Diese Untersuchungen hatten zum Ergebnis, dass die Beteiligten eine hohe Identifikation mit dem Schulversuch herstellten. Als Hauptprobleme gingen aus den Untersuchungen hervor:

- Erstaunlich viele Kinder empfinden eine Verunsicherung, wenn Kameraden eine spezielle Förderung erhalten und den Klassenraum zum Teil verlassen.

– Lehrkräfte verspüren neue grosse Anforderungen, die aus dem Schulversuch erwachsen und bemängeln, dass ihre Arbeitsbedingungen nicht darauf ausgerichtet sind.
– Die Heilpädagogen verspüren einen hohen Erwartungsdruck (vgl. Auswertungsberichte Hergiswil NW 1985, 1986, Altendorf 1987, Hergiswil/Menznau 1990).

Parallel laufende Untersuchungen bestätigen diese Probleme. So lenkt die Untersuchung INTSEP der Universität Freiburg das Augenmerk auf die sozialen Auswirkungen integrierender Schulversuche (vgl. Häberlin et al. 1987 S. 22f.) und der umfassende und ausgezeichnete Bericht «Integration ist lernbar» einer Zürcher Arbeitsgruppe zu einem ähnlichen Schulversuch macht detaillierte Ausführungen zu den Rahmenbedingungen für die zusätzliche Beanspruchung der Regelklassenlehrer und der Heilpädagogen (vgl. Bächtold et al., 1990).

Im Gegensatz zur Freiburger Studie bemühte sich die Begleitung in der Innerschweiz nie darum, Unterschiede von Leistungen von integrierten «Hilfsschülern» in der Regelklasse zu Kindern, die in der Hilfsschule gefördert werden, festzustellen. Diese Leistungsunterschiede setzen wir in Berücksichtigung der unterschiedlichen Aufgabenbeschreibung voraus, und sie können daher auch ohne aufwendige empirische Untersuchungen vorhergesagt werden. Vom Grundgedanken der hier angenommenen «Integration» her ist ein auf generalisierten Daten beruhender Vergleich problematisch.

Die quantitativen Auswertungen sind gesamthaft gesehen bestätigt. Meistens verhielten sich positive Aussagen zum Schulversuch gegenüber negativen im Verhältnis 2:1 oder günstiger. Die aus den Befragungen stammenden Problemhinweise erwiesen sich als interessant. Unsere Ergebnisse decken sich weitgehend mit jenen der Zürcher Studie; sie liegen aber nicht in derselben hohen systematisierten Verarbeitung vor (vgl. Bächtold et al. 1990).

3. Hermeneutische Betrachtung des Schulversuchs

Rückblickende hermeneutische Reflexion zu den dynamisch verlaufenden Schulversuchen stellen tiefgreifende Probleme zur Diskussion. Dazu gehören:
– Bedeutung der Identifikation der Beteiligten am Modell heilpädagogischer Interventionen
– Betrachtungsweise des «Lernbehinderten»
– Interdependenz des Schulversuchs zu andern Reformanliegen
– Fragestellungen an die bisherigen Rollendefinitionen und die damit verbundenen Funktionen im Feld heilpädagogischer Interventionen in der Volksschule.

Die Reflexionen stützen sich ab auf verschiedene Gruppen- und Einzelgespräche, u.a. mit lokalen Schulbehörden, Lehrerteams, Heilpädagogen, und auf Einblicke in die Schulversuche in Zürich und die Untersuchung der Freiburger Gruppe und auf Beratungen auf verschiedenen Ebenen.

3.1. Identifikation der Beteiligten

Schulversuchsgemeinden mit einer hohen Zufriedenheit mit dem Modell Heilpädagogische Schülerhilfe zeigen eine klare Identifikation aller Beteiligten mit dem Modell (vgl. Untersuchungsberichte ZBS und Bächtold et al. u.a. Seite 178, 1990). Kommt es bei einem Partner zu Desinteresse, führt dies sofort zu Spannungen. Zur Illustration: Eine Behörde, die den Versuch vorrangig aus politischen Gründen und weniger aus grundsätzlichen Überlegungen einführte, liess in ihrem Interesse für den Schulversuch nach dessen Einführung nach. Dies wirkte sich darin aus, dass sich die Lehrerschaft alleingelassen fühlte. Sie verlor den richtigen Diskussionspartner für die aus dem Schulversuch resultierenden Probleme wie Mehrbeanspruchung etc. Unter den Lehrkräften kamen deutliche Widerstände gegen den Schulversuch auf. Dies wiederum erwirkte eine gewisse Isolierung des Heilpädagogen und seiner Interventionen. Damit erhielten die Interventionen den Charakter einer Expertenhilfe und verliefen ziemlich ähnlich wie Interventionen von andern heilpädagogischen Förderstellen.

Die Identifikationsbereitschaft mit dem Modell ist durchwegs auch in Gemeinden mit gut funktionierenden Kleinklassen oder Hilfsschulen vorzufinden. In Gesprächen konnte ich gegenüber den Schulversuchen nur einen klaren Unterschied feststellen: Die Identifikation der Kleinklassenschüler und der Eltern mit dem Einweisungsentscheid ist meistens gering, oder die Einweisung wird gar als traumatisch erlebt.

Hinsichtlich Entscheid für ein spezielles Modell heilpädagogischer Interventionen ergibt sich eine entscheidende Konsequenz: Welches Modell auch immer gewählt wird; es sollte vor dem Hintergrund einer klaren Identifikation aller Beteiligten mit dem Modell geschehen.

3.2. Betrachtungsweise des «Lernbehinderten»

Bereits bei der Untersuchung von Gründen für den unproportionalen Rückgang der Schüler in Kleinklassen stellten wir fest, dass die Zuweisungsrate von «Lernbehinderten» an die Kleinklasse unter anderem von der Betrachtungsweise der «Lernbehinderung» durch die Lehrerschaft beeinflusst wird.

In den Schulversuchen Heilpädagogische Schülerhilfe erleben wir ein sehr dynamisches Wechselspiel von theoretischen Betrachtungsansätzen und Zuweisung zu heilpädagogischen Interventionen. Es kann geradezu von einem Theoriebedarf für die Begründung der Zuweisung gesprochen werden. Natürlich muss man sich dabei auch der eingeschlossenen Gefahren bewusst sein; wie etwa problematische Attribuierung wie sie u.a. von Beno Thommen (Thommen 1985) und von Urs Strasser (Strasser 1987) abgehandelt wurden.

In den Versuchsgemeinden arbeiten Lehrer und Heilpädagogen zum Teil zusammen Theorien auf, wie sie etwa im Bericht «Integration ist lernbar» (Bächtold et al. 1990, S. 81 f.,) übersichtlich dargestellt werden.

Verwirrung löst da und dort der «systemische Ansatz» aus. Er wird oft zur Tarnung recht autoritärer Interventionen, etwa in der Familie eines behandelten Kindes vorgeschoben. Weil nach meiner Ansicht der systemische Ansatz wirklich einen fruchtbaren Beitrag zur Betrachtung der Probleme im Modell Heilpädagogische Schülerhilfe darstellt, möchte ich ihn hier skizzieren.

Kobi hat schon auf den grundlegenden Unterschied einer individuellen Symptomzuschreibung und einer systemischen Betrachtung hingewiesen (Kobi 1981, S. 530f.). Die systemische Betrachtung stellt ein Problem zusammen mit den beteiligten Partnern und deren Rahmenbedingungen und Kommunikation ins Blickfeld. Damit wird die einengende individuelle Symptomzuschreibung durch den Blick auf die Kommunikation, den intervenierenden Partner und deren Rahmenbedingungen erweitert. Dies erlaubt uns eine «Erweiterung unserer Wahrnehmungen» (Carlile 1984, S. 8). Der Austausch von Lehrern und Schülern im System Schule ist als voneinander abhängig zu betrachten (vgl. Jantsch 1976, S. 20). Jeder Austausch, auch der als problematisch empfundene, ist als ein Beitrag innerhalb dieser Wechselwirkung zu sehen (vgl. Parson zitiert nach Fox 1974, S. 15). Die Wertung dieses Beitrags ist eine Frage des Standpunktes (vgl. Jantsch 1976, S. 21). Wenn diese Überlegungen den heilpädagogischen Interventionen zugrundegelegt werden, dann bedeutet dies, dass das Umfeld und der Heilpädagoge selbst immer Teil des Problems sind. Daraus ergibt sich eine Wechselwirkung in der Problemsicht. Sie wird von Helm Stierlin als tragendes «Element der Beziehungsrealität» bezeichnet, und nach seiner Ansicht führt die Erschütterung dieser Erfahrung zur Gefährdung der Individuation (vgl. Stierlin 1988, S. 16).

Analog zur systemischen Sichtweise heilpädagogischer Interventionen kann ein systemisches Erklärungsmodell für das Lernen dargestellt werden. In der Kognitionstheorie werden Umwelt und Individuum im Lernen als ein auf sich bezogener Prozess dargestellt (vgl. u.a. Piaget 1962, Vester 1978, S. 103f.). Dieser Ansatz findet im Begriff «Transformatives Lernen» (vgl. Fuhr 1988, S. 33f.) eine interessante Differenzierung.

Von entscheidender Bedeutung in der systemischen Betrachtung ist der Austausch, bzw. die Transformation, das Feed-back.

Jantsch weist auf die «Selbst-Transzendenz» der offenen Systeme hin (vgl. Jantsch 1976, S. 20). Damit ist die Tatsache gemeint, dass beide Standpunkte, jener des Lehrers und jener des Schülers und die Interaktion selbst reflektiert werden können. Diese Reflexion wird als Metaebene bezeichnet. Sie und die Rahmenbedingungen, die direkte Interaktion der beiden Partner sind Ansatzpunkt heilpädagogischer Interventionen. Die Interventionen können sich demnach nach drei Bezügen richten. Türk nennt sie: Sachbezug oder Organisationssystem, Sozialbezug oder Interaktionssystem und Personenbezug oder Personensystem, (konsumatorisch) (vgl. Türk 1976, S. 13).

In der Betrachtung können Systemelemente erweitert werden. So kann das Element Schüler durch seine Eltern, Umwelt etc., oder das Element Lehrer durch Heilpädagoge etc. erweitert werden.

In der Heilpädagogik treffen wir oft Interventionsansätze, die einseitig auf das Personensystem ausgerichtet sind. Zudem wird meistens die Rolle des Schülers übergewichtet, indem ihm individuell Merkmale zugeschrieben wer-

den, welche die analysierten Probleme erklären sollen. Interessant ist es, einmal einen Interventionsansatz zu betrachten, der die Merkmalszuschreibung dem Lehrer zulastet. Robert L. Sinclaire legt unter dem Begriff «Marginale Schüler» einen solchen Ansatz vor. Der Begriff selbst lässt noch auf eine topologische Betrachtung schliessen, d.h. eine instrumentelle, organisatorische. Sinclaire definiert Marginalität als: «die Unterbrechung der Beziehung des Schülers zu den Lernbedingungen oder Möglichkeiten» (Sinclaire 1990, S. 4). Das Konzept wechselt aber wieder auf den Personenbezug, wenn Sinclaire auf John Dewey zurückgreifend fordert, «dass der Erzieher und Lehrer die Fähigkeit hat, auf die Unterschiede unter den Schülern, die von deren vorherigen und laufenden Erfahrungen her rühren, angemessen zu reagieren». (Sinclaire 1990, S. 3). Hier wird nun der Lehrer allein verantwortlich, für die Wiederherstellung der Beziehung des Schülers zu den Lernmöglichkeiten der Schule. Damit kann beim Auftreten von Problemen eine Diskussion über die Fehlleistungen des Lehrers begonnen werden. Diese Problemsicht scheint mir von Zeit zu Zeit sehr wertvoll zu sein. Allein angewandt birgt sie allerdings die Gefahr einer krankhaften Einschränkung der Problemsicht nur auf den Lehrer und eine sehr problematische Entlastung des Schülers.

Es kann noch angeführt werden, dass Dewey durchaus auch breiter interpretiert werden könnte. Er sagt in seinem Pädagogischen Credo u.a.: «Wenn wir den sozialen Faktor beim Kind eliminieren, verbleibt uns nur noch eine Abstraktion; wenn wir das Soziale vom Individuum wegnehmen, bleibt uns nur noch eine leblose Masse» (Dewey 1964, S. 429/430). Hier liegen Aussagen vor, die eine strenge Koppelung von Lerner und Umwelt anregen und die Grundlage legen, beiden Teilen, Unterrichtenden und Unterrichteten, für den Lernprozess Verantwortung zuzuschreiben.

3.3. Interdependenz des Schulversuchs zu andern Reformanliegen

Die anfängliche Annahme, das Modell Heilpädagogische Schülerhilfe könne als ein geschlossenes Reformprojekt angegangen werden, musste zunehmend aufgegeben werden. Probleme wie Individualisieren, neue Schülerbeurteilungsformen, Zusammenarbeit und Schule als Entwicklungseinheit, wurden von den beteiligten Lehrkräften und Heilpädagogen zur Diskussion gestellt.

All diese Probleme stehen denn auch mit der systemischen Betrachtung von Lernproblemen im Zusammenhang. Wenn das Lernen als dynamischer Prozess von Umwelt und Lerner mit Rückmeldung verstanden wird, kann es sich nur beschränkt an einem theoretischen Stoffkatalog orientieren. Es muss aus dem aktuellen Prozess Umwelt und Lernen heraus, also individualisiert angegangen werden. Damit wird auch eine sich nach generalisierten Massstäben ausrichtende Schülerbeurteilung in Frage gestellt.

Die Problemlösung ist im Modell Heilpädagogischer Schülerhilfe nicht einem einzelnen Element zu delegieren. Sie muss vom ganzen Organisationssystem im Problembereich gelöst werden. Gerhard Fatzer beschreibt dies wie folgt: «Die Teilnehmer und Mitarbeiter solcher Schulen sollten offen kommunizieren, zusammenarbeiten, um Probleme zu lösen und gemeinsam Entschei-

dungen zu treffen.» (Fatzer 1987, S. 196). Wir können feststellen, dass sich in Schulen mit gut funktionierender Schülerhilfe Teams gebildet haben, die eine charakteristisch schulhausbezogene Problemlösung aufzeigen.

Diese Art der Problemlösung erfordert ein hohes Mass an Zusammenarbeit und tangiert da und dort die bisher üblichen Rollen im Bereich Schule.

3.4. Fragestellungen an die bisherigen Rollendefinitionen und die damit verbundenen Funktionen

Im Verlauf des Schulversuchs gaben uns verschiedene Probleme besondere Fragen hinsichtlich Rollen und Funktionen auf.

- Die Heilpädagogen haben den Schulversuch in der Regel informell geführt. Sie beklagen sich, dass dies eine hohe Belastung darstelle.
- Die Beratung des Schulversuchs geriet in verschiedene Rollenkonflikte; bald wurde die Schulbehörde, das Lehrerteam oder ein Heilpädagoge beraten.
- Nutzung von Synergie und die Entwicklung von Zusammenarbeitsformen.
- Lehrer und Lehrerinnen fühlten sich in ihrer Rolle als Klassenlehrkräfte durch das Eingreifen des Heilpädagogen beeinträchtigt und in ihrer Lehrfreiheit eingeschränkt. Diese Probleme führten zu Fragen der Führung, Beratung und zum Prinzip Klassenlehrer.

3.4.1. Führung

Die Einführung des Modells «Heilpädagogische Schülerhilfe» kann als Projekt bezeichnet werden. Wir versäumten es in der Anfangsphase der Schulversuche, eine Projektleitung zu bestimmen. Oft musste der Heilpädagoge in diesem Führungsvakuum Leitungsaufgaben übernehmen. Der Heilpädagoge hatte jetzt zu führen und zu beraten. Dadurch richteten sich widersprüchliche Erwartungen auf ihn, und er geriet in einen Rollenkonflikt (vgl. Türk 1967, S. 112).

Künftig werden wir im Sinne des Projektmanagements eine klare Führungsstruktur für die Zeit des Projekts des Schulversuches einrichten, (S. 6f. und Bächtold et al. 1990, S. 148).

Es stellte sich auch die Frage, ob generell der Anspruch nach mehr Führungskapazität im Schulhaus aus diesen Erfahrungen abgeleitet werden könnte. Wir sind allerdings zurückhaltend. Es scheint uns eben auch ungünstig, die Führung von Innovationen mit den üblichen betrieblichen Führungsaufgaben der Schule, wie sie etwa durch Rektoren wahrgenommen werden, zu koppeln. Auch hier sehen wir Ansätze zu Rollenkonflikten. Der Vorschlag von Havelock, eigenständige Innovationsagenturen zu schaffen, bestärkt uns in dieser Ansicht (vgl. Havelock 1976, S. 240). Zudem leiten wir auch aus dem Abbau der Führungshierarchien in der Wirtschaft, wie sie beispielsweise vom Swissair-Management bekannt sind, eine Zurückhaltung bei der Einführung neuer Führungsrollen ab.

3.4.2. Beratung

Im Feld Schule lohnt es sich, Beratung genau zu betrachten. Beratung steht nahe bei dem, was mit Erziehung beschrieben wird (vgl. Auernheim 1974, S. 187; Junker 1976, S. 50); es ist auch möglich, Erziehung als Beratung zu verstehen. In Erziehung und Beratung steht eine dyadische Beziehung im Mittelpunkt. Es muss auf die Gefahr hingewiesen werden, dass durch Delegation einer Problemlösung in die Beratung gerade ein Teil der dyadischen Beziehung aus dem Erziehungsprozess ausgefiltert wird und sich dann in der Beratung verselbständigt (vgl. Türk 1976, S. 139). Der Erziehungsprozess wird dadurch auf technische Momente reduziert.

Es ist wichtig, dass der «zu Beratende» aktiv an der Entscheidung über die Beratung beteiligt wird. Dies gilt für alle Ebenen der Beratung, für den Schüler, Lehrer, Heilpädagogen etc. Wenn die Beratung aufgezwängt wird, so entwickelt sich eine «Beziehungsfalle», wie sie von Krappmann beschrieben wurde (vgl. Krappmann 1983 [8], S. 199) und das Feld der Übertragungen und Gegenübertragungen (vgl. u.a. Roth 1990, S. 146f) entgleitet der Kontrolle.

Im Schulversuch haben sich Rollenkonflikte ergeben, weil alle Ebenen, Schulbehörden, Lehrerteam und Heilpädagoge durch die gleiche Person beraten wurden. Diese Konflikte waren vergleichbar mit jenen beim Führungsthema. Wir merkten, dass wir das Beratungskonzept am Anfang der Schulversuche ungenügend ausdifferenzierten. Dabei hatten wir u.a. die Forderung von Havelock unterschätzt: «Am Anfang den Adressaten zu definieren» (Havelock 1976, S. 76; vgl. French 1977, S. 208). In der Zwischenzeit differenzieren wir drei Beratungsebenen a) die Projektberatung, b) Beratung einzelner Rollen und Gruppen, c) Beratung einzelner Personen hinsichtlich der Rollenübernahme.

Künftig müssen wir auch genauer klären, welche Möglichkeiten und Grenzen die Beratung innerhalb des Systems Heilpädagogische Schülerhilfe hat. Mit dem Heilpädagogen erhält das System Schule einen beachtlichen Zuwachs an Beratungskapazität. Es gilt, diese Kapazität fruchtbar zu nutzen, und konflikthafte Beratungskonstellationen zu vermeiden. Zudem ist das Verhältnis zu weiteren Beratungskapazitäten wie Schulpsychologischer Dienst und diversen Therapiestellen neu zu bestimmen.

3.4.3. Zusammenarbeit und Nutzung der Synergie

Das Schulversuchskonzept beinhaltet unvoreingenommen eine Empfehlung für die Zusammenarbeit. Zusehends bemerkten wir im Verlauf der Schulversuche, dass damit eine komplexe Form für die Nutzung von Synergien angesprochen ist. Neben der informellen Ebene der Zusammenarbeit wird es für den Schulversuch Heilpädagogische Schülerhilfe wichtig, die nötigen formellen Formen der Zusammenarbeit, bezogen auf die Gegebenheit der Versuchsgemeinde, zu reflektieren. Es müssen Rahmenbedingungen diskutiert und geschaffen werden, welche diese formelle Zusammenarbeit auch ermöglichen.

Die Forschungsarbeiten von Didier Pingeon der Universität Genf waren für uns sehr hilfreich, um die Komplexität des Phänomens Zusammenarbeit besser zu verstehten. Pingeon weist auf Vorbedingungen für die Zusammenarbeit hin. Er analysiert die narzisstischen Aspekte im «Allein-Handeln» und beschreibt Strategien zum Überwinden von Vorurteilen und Bedingungen für eine reale Zusammenarbeit (vgl. Pingeon 1988).

3.4.4. Klassenlehrer-Rolle

Im Modell Heilpädagogische Schülerhilfe tritt für den Klassenlehrer ein neuer «Förderer» auf. Zum Teil interveniert dieser analog zu Fachkräften wie Logopäden und Therapeuten und zum Teil, und dies wäre vermehrt anzustreben, interveniert der Heilpädagoge im Schulzimmer während des Unterrichts.

Damit wird das oft eng interpretierte Klassenlehrerprinzip aufgelockert, indem neue zusätzliche Beziehungen zum Schüler und im Schulzimmer entstehen. Was sind die Vorteile davon?

Zum Einstieg dieser Überlegungen eine Wahrnung des Didaktikers Georg E. Becker. Abschachtelnde, isolierende Tendenzen beim Lehrer bezeichnet dieser als: «problematisch, weil sich hinter ihnen (ihr) viel Unvermögen und Ignoranz, mangelnde Professionalisierung und Scharlatanerei, Trägheit und Subjektivismus verstecken lässt» (Becker 1989[3], S. 168). Das Modell Heilpädagogische Schülerhilfe ermöglicht und fordert von den beteiligten Lehrern, dass sie die Isolation des Klassenzimmers aufgeben und mit dem Heilpädagogen zusammenarbeiten. Damit wird u.a. das Potential für die Wahrnehmung der Schüler erweitert. Eine Rückmeldung und ein Korrektiv zur Wahrnehmung wird ermöglicht. Gegenübertragungen können als Arbeitsinstrumente aufgegriffen werden. Vorurteile können durch Diskussion überwunden oder relativiert werden, und es kann ein fachlicher Diskurs stattfinden. Damit kann im Unterricht eine Quelle für Erneuerungen entstehen.

4. Schlussbemerkungen

Die Schulversuche Heilpädagogische Schülerhilfe in den Gemeinden der Innerschweiz verlaufen sehr dynamisch. Dies bedeutet, dass in jeder Versuchsgemeinde eigenständig Probleme analysiert werden, und dass eine vielfältige Palette von Problemen entsteht, bearbeitet und gelöst wird.

Je nach Tiefe der Problemlage werden diese in den Versuchsgemeinden recht schnell gelöst. Zeichen problematischer Problemlösungen sind, wenn ein Lösungsvorschlag von einer Gruppe für eine andere Gruppe gleichsam verschrieben wird. Oft laufen diese Vorschläge darauf hinaus, dass eine andere Gruppe sich verändern sollte; etwa die Lehrer sollten mehr über Heilpädagogik wissen. Bei Schulversuchen, die auf ein Gefüge, zum Beispiel ein Schulhaus angelegt sind, müssen solche Lösungsversuche zu Gunsten gemeinsam diskutierter Lösungsansätze zurückgestellt werden. Oft erweist sich der Ruf nach Schulung

einer bestimmten Gruppe als vorschnell, oder solche Forderungen werden erhoben, ohne die dafür nötigen Rahmenbedingungen zu klären und bereitzustellen.

In den Schulversuchen haben sich vier hauptsächliche Interventionsarten für die Lösung von Problemen herausgestellt: Schulung, Beratung, Nutzen von Synergien (Zusammenarbeit) und Verändern von Strukturen und Rahmenbedingungen. Diese Interventionsarten werden je nach Problem miteinander verbunden angewendet. Es bewährt sich, im Sinne eines Problemlösezyklus Zeit für die Prüfung von Alternativen einzuräumen.

Die Rolle der «wissenschaftlichen» Begleitung in den Schulversuchen ist bei der pragmatischen, dynamischen Versuchsanlage keine (allein) Bestimmende. Sie hat je nach Aufkommen von Problemen Beiträge für die Problemlösung zu leisten und aus dem Überblick über die Versuche und über einschlägige Literatur und Untersuchungen zu antizipieren, wie Probleme verhindert werden können. Auch diese Beiträge werden im Schulversuch von den Beteiligten einem Diskurs unterzogen. So erfordern diese Schulversuche die Diskursfähigkeit zwischen Theorieebene und der Schulbasis.

Literaturverzeichnis

Auerheim, G.: Erzieher-Erziehung-Erziehungsmittel-Erziehungstheorie. In: Hrsg. Wulf, Ch.: Wörterbuch der Erziehung. München 1974.

Bächtold, A.: et al.: Integration ist lernbar. Luzern 1990.

Becker, G.E.: Planung von Unterricht. Weinheim 1989[3].

Carlile, L.: A system approach to handicapped children. Springfield III 1984.

Dewey, J.: My Pedagogic Creed. Chicago 1964.

Fatzer, G.: Ganzheitliches Lernen. Paderborn 1987.

Fox, K.: Social Indicators and Social Theory. New York 1974.

French, N.L. et Bell jr. C.H.: Organisationsentwicklung. Bern 1973.

Ghory, W. et Sinclaire R.: Marginalität, Gemeinschaft und die Verantwortung des Lehrers für Schüler, die in der Schule nicht erfolgreich sind. Typoskript. Referat am Kongress der Amerikanischen Gesellschaft für Bildungsforschung in Boston 1990.

Grissemann, H.: Zur Begründung institutioneller Differenzierungen in der modernen Sonderpädagogik. Schweiz. Heilpädagogische Rundschau 1979 (7), 155–158 und 1979 (8), 179–185.

Grissemann, H.: Die pädagogisch-therapeutische Schülerhilfe – eine sonderpädagogische Ergänzung unseres Schulsystems. Schweiz. Heilpädagogische Rundschau 1981 (10), 221–229.

Haeberlin, U. et al.: Wirkungen separierender und integrierender Schulreformen auf schulleistungsschwache Schüler. Freiburg 1987.

Havelock, R.G.: Schulinnovation – ein Leitfaden. Bern 1976.

IEDK-Kommission «Hilfsschule/Werkschule»: Wie weiter? Handweiser zur Entwicklung des Hilfsschulwesens in der Zentralschweiz. Luzern 1982.

Jantsch, E. et Waddongton, C.: Evolution and Consciousness. London 1976.

Junker, H. et Schuch, N.: Beratung als Beruf, in Funkkolleg: Beratung in der Erziehung. Weinheim 1976.

Kobi, E.E.: Praktizierte Integration: Eine Zwischenbilanz. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 1983 (2), 196–216.

Krappmann, L.: Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In: Daublebsky, B.: Spiel in der Schule. Stuttgart 1983[8].
Naase, Chr.: Konflikte in der Organisation. Stuttgart 1978.
Pingeon, D.: L'Equipe Interdisciplinaire: Mythe ou Réalité. Typoscript SHZ Luzern 1988. Referat Studienreise SHZ 1988.
Roth, J.K.: Die Balint-Gruppe: ein Klassiker der Supervision. In: Fatzer G. et Eck C.: Supervision und Beratung. Köln 1990.
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforchung: Permanente Erhebung über Bildungsforschungs- und Entwicklungsprojekte. Stützunterricht. Versuch mit einer Wanderlehrerin in einem ländlichen Gebiet. 84:021.
Stierlin, H.: Zur Beziehung zwischen Einzelpersonen und System: der Begriff «Individuation» in systemischer Sicht. In: Reiter et al. Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. Berlin 1988.
Strasser, U.: Schulschwierigkeiten. Luzern 1987.
Thommen, B.: Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler. Bern 1985.
Türk, K.: Grundlagen einer Pathologie der Organisation. Stuttgart 1976.
Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart 1975.
Wyrsch, A.: Div. Berichte für die Gemeinden zum Schulversuch Heilpädagogische Schülerhilfe (nicht publiziert).
Wyrsch, A. et al.: Heilpädagogische Schülerhilfe, Luzern 1989.

Une expérience scolaire remet en question un concept

Résumé

En Suisse centrale, au début des années 80, des problèmes aigus sont apparus dans le secteur des classes spéciales. Ils ont conduit à élaborer et discuter une nouvelle conception de la pédagogie curative en classes normales de l'école primaire. Se pliant à ces premières propositions, les autorités scolaires décidèrent d'expérimenter un modèle de soutien pédagogique pour les élèves. Après huit ans d'expérience et d'observation, nous aboutissons à la conclusion que cette décision implique une réforme plus importante que celle prévue au départ. L'article présente quelques constats relatifs à cette expérience, mise en place de façon pragmatique, du point de vue du conseiller responsable de l'opération.
Par ailleurs, les résultats de la recherche d'accompagnement, recourant à des méthodes d'évaluation quantitative, tendent à confirmer ces constats.
L'évaluation qualitative des expériences observés soulève de nouvelles questions fondamentales telles que l'organisation des projets de réforme, le concept de handicap scolaire, le projet de consultation à l'école, la collaboration avec les partenaires et le rôle du maître de classe.

School-experiments burst a concept

Summary

At the beginning of the eighties urgent problems (i.e. declining numbers of students) in the section of special aid classes in Central Switzerland lead to the discussion of new models for special aid interventions in the regular school-classes. The political authorities got under pressure, so they decided to test a model of «therapeutic pedagogical student-aids». After eight years of experience and counseling we recognize that this decision implies stronger impact on reform than we first thought. The following paper reports on findings from these pragmatically implemented school-experiments as seen from the guiding counselor.
The results of the accompanying research with quantitative methods tend to support the school-experiments.
The qualitative evaluation of the experiments yield results, which lead to more basic questions concerning the organisation of school development, the paradigm of disability, the concept of counseling in school, the cooperation with partners and the role of the teacher.