

Andrea Lanfranchi

## Problemlösungen an Ort statt Delegation nach aussen?

### Unterschiede in der Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen

In einigen Kantonen ist die Palette des sonderpädagogischen Angebots sehr breit und dicht und umfasst alle möglichen Formen (verschiedene Sonderklassen- und Sonderschultypen, alle möglichen pädagogisch-therapeutischen und schulischen Fördermassnahmen). In anderen Kantonen konzentrieren sich die Massnahmen auf überblickbare schulinterne Ressourcen wie die Schulische Heilpädagogik. Hier werden die Kinder integriert und die Problembearbeitung kooperativ vor Ort angegangen, dort werden sie oft ausgesondert und die Problemlösung immer häufiger an externe Spezialistinnen und Spezialisten delegiert. In einer Teilstudie im Rahmen des Forschungsprojekts «Wachstum des sonderpädagogischen Angebots» WASA (vgl. Eberle-Jankowski, S. 5) haben wir die Mechanismen untersucht, die zu unterschiedlichem Zuweisungsverhalten führen.<sup>1</sup>

Die Zahl von Kindern und Jugendlichen, die in Sonderklassen separiert werden und/oder sonderpädagogische Stütz- und Fördermassnahmen beanspruchen, nimmt in der Schweiz stetig zu.<sup>2</sup> Mit verschiedenen Strategien wird zwar versucht, die vielfältigen Defizite zu kompensieren, damit schulschwache Kinder den Anschluss an die Regelschule nicht verpassen. Dieser hohe Anspruch wird jedoch nur teilweise eingelöst. Somit kommt es sehr oft zu Ausgrenzungsmechanismen, welche belastende gesell-

schaftliche Auswirkungen haben und mit dem Prinzip der Chancengerechtigkeit nicht vereinbar sind.

Die besondere (heil)pädagogische Bedürftigkeit einer steigenden Anzahl von Kindern und Jugendlichen wird zumeist individuell begründet und hauptsächlich auf Lern- und Leistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten und Integrationsprobleme zurückgeführt. Dabei werden systemische Komponenten, wie der familiäre Hintergrund, vor allem aber die schulischen Faktoren wie die Qualität des Unterrichts nur am Rande – wenn überhaupt – einbezogen. Insbesondere Schulkinder aus Einwanderungs- und aus sozial unterprivilegierten Familien werden seit Jahren überproportional häufig schulischen Sonderformen zugeteilt (Lanfranchi, 2002). Die bildungspolitische Reaktion auf die Dimension der sprachlichen und kulturellen Diversität in Schulklassen muss aus heutiger Sicht als weitgehend gescheitert beurteilt werden: Die übliche Strategie besteht in weiten Regionen der Schweiz weiterhin im krampfhaften Versuch, die Fiktion der Homogenität aufrecht zu erhalten. In der Folge werden heterogene Elemente (d.h. «auffällige» Kinder und/oder solche, die leistungsmässig unterhalb des durchschnittlichen Klassen-Normbereichs sind) nach einer Phase der individuellen Unterstützung abgeschottet, vom Regelcurriculum ausgeschlossen und in einem Besorgnis erregenden Masse in Sonderklassen oder teilweise auch Sonderschulen versetzt. Am Beispiel

der Kinder aus Migrationsfamilien ist wichtig zu betonen, dass deren überrepräsentative Überweisungsquoten nicht vorbehaltlos mit den effektiven Schulleistungen dieser Kinder gleichzusetzen waren. Dazu Kronig (2000): «Ein hoher bzw. steigender Prozentsatz von Immigrantenkindern in Sonderklassen ist kein direktes Mass für deren geringe schulische Leistungsfähigkeit. Zunächst ist er nicht mehr als ein Indikator für die Entscheidungen, die innerhalb des Systems getroffen werden.» (S. 47)

Durch die steigende Sonderpädagogisierung der Bildung fliessen immer höhere finanzielle Mittel in ein paraschulisches System, das insgesamt unter dem Aspekt des outputmässigen Lernerfolgs zu keiner grösseren Effizienz und Effektivität geführt hat. Im Gegenteil: Bei einem beträchtlichen Teil der Schülerbevölkerung und v.a. bei Schulkindern aus bildungsfernen Familien sind die Leistungen im internationalen Vergleich trotz einiger Verbesserungen in den letzten drei Jahren weit tiefer, als was man aufgrund der Investitionen erwarten könnte (siehe die Ergebnisse von Pisa 2000 und 2003: Zahner et al, 2002; Zahner Rosier et al., 2004). Insofern erscheint es sinnvoll und sogar notwendig, herauszufinden, wie genau die Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Schulproblemen zu unspezifischen oder spezifischen Unterstützungspro-

grammen und/oder zu Schulsträngen nach besonderem Lehrplan verlaufen.

### Umgang mit Belastungen

In der Wahrnehmung von Lehrpersonen und in der medialen Darstellung von Schulwirklichkeiten ist immer mehr die Rede von Belastungen verschiedener Art: gestiegene kulturelle und soziale Heterogenität in den Schulklassen, Zunahme psychosozialer Erschwernisse in den Familien, etc. Auch über die Verschlechterung der schulischen Rahmenbedingungen wird immer intensiver berichtet: steigende Klassengrösse, Knappheit der zur Verfügung stehenden Finanzmittel für die Bildung, etc. (vgl. z.B. Ochser, Kenny & Sieber, 2000). Lehrpersonen beklagen sich, dass ihnen immer mehr Aufgaben aufgebürdet werden, die nicht zu den Kernaufgaben der Schule gehören. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag werde immer mehr durch Aufgaben der Resozialisierung und sogar Betreuung überlagert, die bisher eindeutig in der Verantwortung der Eltern lagen. Verlässliche Forschungsbefunde, welche dieses pessimistische Bild bestätigen und eine generelle Unterwanderung der Lehrertätigkeit im beschriebenen Sinne festhalten, liegen indes nicht vor. Die öffentlichen Schulen in der Schweiz haben schon immer – neben der Leistungssteigerung im Bereich der Kulturtechniken – die soziale Integration gefördert. Dennoch ist es tatsächlich so, dass die heutige gesellschaftliche Dynamik und die sozialen Verhältnisse diese Aufgaben in mehrfacher Sicht erschweren. Aber: «(...) wenn die öffentliche Schule nicht für Integrationsschwache sorgt, tut dies niemand. Eine andere Institution für alle steht definitiv nicht zur Verfügung» (Oelkers, 1998, S. 1).

Was tun Lehrpersonen angesichts dieser Erschwernisse – und dazu noch im Zwie-



spalt des widersprüchlichen Auftrags der Schule, bestehend einerseits aus Qualifikation und andererseits aus Selektion? Wie bewältigen sie im Sinne der «Tragfähigkeit» (vgl. Greminger & Tarnutzer, 2004) ihren komplexen Schulalltag? Gewöhnlich versuchen sie zunächst einmal aus eigener Kraft und mit bewährten Mitteln auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Problemen einzugehen. Sie erfassen in einem Beobachtungsprozess die Lernvoraussetzungen dieser Kinder, leiten im Sinne der Förderdiagnostik spezifische Lernziele ab, berücksichtigen die individuellen Möglichkeiten in der Unterrichtsplanung und -gestaltung und arbeiten mit den Eltern zusammen (vgl. Thommen, 2003). Wenn die Probleme weiter bestehen, wenden sie sich an die vorhandenen Instanzen der Fachberatung (wie Lehrerberatungsdienste und Supervisionsangebote). Als Abkürzungsverfahren und/oder manchmal unter dem Druck elterlicher Anforderungen (wie etwa: «Zu viele Ausländerkinder, die den Unterricht verlangsamen») melden sie die «auffälligsten» Kinder beim Schulpsychologischen Dienst an. Je nach Kanton oder Region können auch andere Dienste bzw. Akteure zum Zug kommen, wie Kinderpsychiatrische oder Heilpädagogische Dienste, Jugend- und Familienberatungsstellen oder neuerdings die Schulsozialarbeit. Die Überweisung geschieht oft nach dem Delegationsprinzip aufgrund einer linearen Problemdefinition bzw. pathologisierenden Etikettierung («verhaltensauffällig», «lernbehindert», «sprachgestört», etc.). Nun ist (in den meisten Fällen) die Schulpsychologin an der Reihe, die je nach Ansatz ihres Dienstes im Kontext der Organisation Schule/Schulbehörde den Auftrag als ausführende Instanz übernimmt – oder die Problemdefinition systemisch im Kontext von Schule, Kind, Familie erweitert

und einen dialogischen Prozess der Problemlösung mit den Mitteln von Beratung und Kooperationsbündnissen einleitet (siehe die Gabelungen in Abbildung, S. 10).

Im Feld beobachten wir, wohl aufgrund der oben erwähnten Belastungen, dass bei Schulkindern mit Schulschwierigkeiten manchmal überstürzt externe Massnahmen vorgeschlagen und eingeleitet werden – noch bevor die eigenen Ressourcen der Problemlösung wie Lernhilfen innerhalb der Klasse, Zusammenarbeit mit den Eltern und kollegiale Beratung ausgeschöpft wurden. Wir möchten aber auch betonen, dass es in manchen Situationen durchaus sinnvoll ist, ohne grosse Rückschläufe externe Hilfe zu holen und zum Beispiel direkt eine testpsychologische Untersuchung zu veranlassen.

### **Vorannahmen**

Wir gehen davon aus, dass strukturelle Mechanismen (wie etwa die Berufserfahrung einer Lehrerin, ihre Zusatzausbildungen oder die Anteile fremdsprachiger Schulkinde) sowie psychologische Mechanismen (wie etwa die integrative oder die separative Haltung eines Schulpsychologen) das Zuweisungsverhalten beeinflussen. Daraus lassen sich einige zentrale Vorannahmen ableiten, die in unserer Studie in Form von Hypothesen formuliert und einem empirischen Validierungs- bzw. Falsifizierungsprozess unterstellt werden:

#### Hypothese 1

Je höher die «*Belastung*» von *Lehrpersonen* in einer Schule ist (etwa gemessen am Anteil Fremdsprachiger),

– desto weniger werden schulhausinterne Ressourcen wie kollegiale Beratung oder integrative Schulische Heilpädagogik mobilisiert;

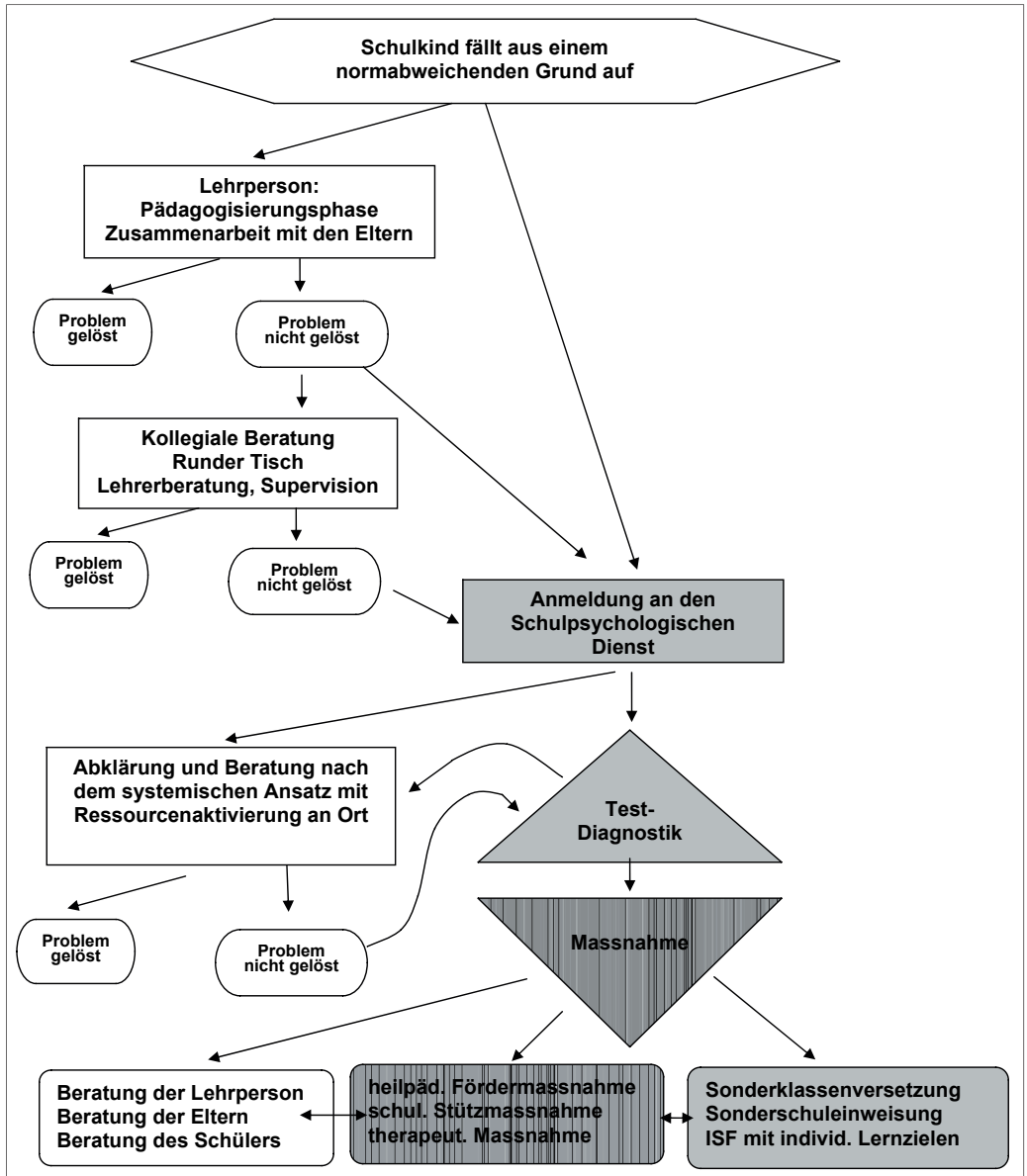


Abb.: Hypothetischer Zuweisungsmechanismus mit Wahloptionen: links Problemlösung eher als kooperativer, dialogischer Prozess der Ressourcennutzung; rechts Problemlösung eher im Sinne der Delegation und der externen Massnahmengreifung

- desto grösser ist die Tendenz, Problemlösungen nach aussen zu delegieren (Anmeldungen an den Schulpsychologischen Dienst SPD, Einweisung in eine Sonderklasse etc.);
- desto seltener werden bei Migrationskindern Stütz- und Fördermassnahmen sowie Beratung eingeleitet und häufiger Sonderklassen- und Sonderschulplatzierungen anvisiert.

#### Hypothese 2

Je höher die «Belastung» von *Schulpsychologinnen und -psychologen* in ihrem Tätigkeitsgebiet ist (etwa gemessen an der «Versorgungsdichte»: Anzahl Schulkinder pro SPD-Stelle),

- desto weniger werden schulhausinterne Ressourcen wie integrative Schulische Heilpädagogik oder Beratung mobilisiert;
- desto grösser ist die Tendenz, Problemlösungen nach einem separativen sonderpädagogischen Ansatz zu wählen.

#### Hypothese 3

Bei *Unterschichtkindern* werden bei der gleichen Problemmanifestation häufiger separierende Massnahmen anvisiert als bei Oberschichtkindern.

#### Hypothese 4

Bei *Migrationskindern* wird bei der gleichen Problemmanifestation häufiger eine separierende Massnahme anvisiert als bei Schweizerkindern.

Aufgrund der bislang ausgewerteten Daten (die Ergebnisse der Studie werden in dieser Zeitschrift zu einem späteren Zeitpunkt präsentiert), können wir jetzt schon sagen, dass unsere Befunde zu folgender brisanten Aussage führen: Die Vorgehensweisen und die Inanspruchnahme von Massnahmen sind

abhängig vom Vorhandensein einer bestimmten sonderpädagogischen Angebotsstruktur und vom sonderpädagogischen Ansatz der Schulbehörden und Lehrerkollegen, und nicht von einem objektivierbaren Bedarf. Es handelt sich also um Aushandlungsprozesse, die sich auf die bestehenden und eventuell ausbaubaren Angebote abstützen, und die mehr mit dem Vorhandensein dieser Angebote sowie mit den Haltungen und Einstellungen der Lehrerschaft und der Politikerinnen und Politiker auf Gemeinde- und Kantonsebene zu tun haben als mit sonderpädagogischem Bedarf an bestimmten Prozeduren und Massnahmen.

Zum Schluss noch dies: Vor bald 15 Jahren hat Doris Bühler-Niederberger (1991) am Beispiel des «Unternehmens» Legasthenie mit Scharfsinn untersucht, wie durch Neukonstruktion und Expertisierung schulischer Probleme eine neue Qualität in der Sensitivität für Abweichung entstanden ist. Die Folge davon war die Einführung neuer Störungsbilder und Kategorien wie diejenige der Sonderklassenbedürftigkeit. Dadurch wurden Akteure auf den Plan gerufen, die für die Durchsetzung dieser und weiterer Devianzkategorien ausschlaggebend waren. In der Folge kam es zu einer grundsätzlich defizitorientierten Betrachtungsweise von Kindern und zu einer «Logik des Verdachts», mit der sich Lehrpersonen sowie Eltern und Schulbehörden nun Kindern (insbesondere solchen aus sozial unterprivilegierten Familien) nähern. Wir sollten das Buch von Bühler-Niederberger aus dem Regal nehmen und wieder darin blättern, weil sich seither wenig verbessert und vieles verschlimmert hat. Es ist die Zeit gekommen, dass wir den Separationsblick verlassen und von der Logik des Verdachts zum Prinzip der optimalen Förderung an Ort kommen. Gute Skizzen dazu lie-

fern Born (2004) am Beispiel heilpädagogischer Schulen, die sich allmählich zu heilpädagogischen Zentren transformieren, sowie Bernhard und Coradi (2005) am Beispiel einer zeitgemässen Definition des Berufsbildes Schulischer Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als Fachpersonen für Heterogenität und Integration.

Prof. Dr. Andrea Lanfranchi  
Hochschule für Heilpädagogik (HfH)  
Schaffhauserstr. 239, 8057 Zürich  
andrea.lanfranchi@hfh.ch

### Anmerkungen

1 Wissenschaftlicher Mitarbeiter dieses WASA-Projekts ist Gregor Jenni (Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Univ. Zürich). Ein ausführlicher Bericht wird in Lanfranchi & Jenni (2005) publiziert.

2 Auf nationaler Ebene ist der Anteil von Kindern, welche in der obligatorischen Schule nach besonderem Lehrplan unterrichtet werden, von 4.3 (Schuljahr 80/81) auf 6.2 % (Schuljahr 03/04) angestiegen (tel. Auskunft Bundesamt für Statistik, Jan. 2005). Dazu ein ausdifferenziertes Beispiel auf kantonaler Ebene: Im Kanton Zürich hat die Gesamtheit der sonderpädagogischen Massnahmen zwischen 1996 und 2003 von 44 % auf 60 % zugenommen. Nach Abzug von Doppelmassnahmen haben rund ein Viertel der Schulkinder eine Stütz- und Fördermassnahme, 14 % besuchen Deutschkurse für Fremdsprachige, 6 % sind in einer Sonderklasse, 3 % in einer integrativen Schulungsform (ISF) und 2% in einer Sonderschule (tel. Auskunft Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Jan. 2005).

### Literatur

Bernhard, S. & Coradi, U. (2005). Das Berufsbild für die Schulische Heilpädagogin und den Schulischen Heilpädagogen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 1, S. 21-26.

Born, M. (2004). «Seid tragfähig!». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 12, S. 9-12.

Bühler-Niederberger, D. (1991). *Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen: Leske + Budrich.

Greminger, E. & Tarnutzer, R. (2004). Einen komplexen Schulalltag bewältigen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 12, S. 4-8.

Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.

Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich (Familie und Gesellschaft; Band 28).

Lanfranchi, A. & Jenny, G. (2005, in Vorbereitung). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Luzern: Edition SZH/CSPS.

Ochsner, P., Kenny, U. & Sieber, P. (Hrsg.). (2000). *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule*. Chur/Zürich: Rüegger.

Oelkers, J. (1998). *Einheit und Differenz: Zur Geschichte des Integrationsgedankens in der Pädagogik*. Vortrag auf der Tagung «Integrative Leistungsschule» der Schweizerischen Primarschulkonferenz, Zürich 5.12.1998 (unveröff. Manuskript).

Thommen, B. (2003). Vermittlung heilpädagogisch relevanter Kompetenzen in der Ausbildung von Regellehrpersonen und die Konsequenzen für die Heilpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 12, S. 5-11.

Zahner, C. et al. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Zahner Rossier, C. et al. (2004). *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht*. Neuchâtel, Bern: Bfs & EDK.