

<b>Zeitschrift:</b>	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
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	13 (1991)
<b>Heft:</b>	3
<b>Artikel:</b>	Integrative Schulung für Schüler mit Schulschwierigkeiten : aktuelle Versuche und ihr Ergebnisse
<b>Autor:</b>	Strasser, U.
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786291">https://doi.org/10.5169/seals-786291</a>

### 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:** 21.02.2026

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

# Integrative Schulung für Schüler mit Schulschwierigkeiten: Aktuelle Versuche und ihre Ergebnisse

*U. Strasser*

*Schüler, die wegen Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen, aber auch anderen Behinderungen dem Schulunterricht in Regelklassen der Volksschule nicht folgen können, werden in der Schweiz hauptsächlich in Sonder- oder Kleinklassen unterrichtet. Die Einrichtung dieser Sonderklassen hängt historisch eng mit der Entwicklung der Volksschule und der Sozialwissenschaften zusammen; sie setzt auch genügend hohe Schülerzahlen voraus. Deshalb können solche Klassen in manchen ländlichen Gebieten, in kleinen oder mittleren Gemeinden, nicht immer angeboten werden.*

*Daneben werden integrative Schulungsformen in verschiedenen Kantonen der Schweiz erprobt.*

*In zwei aktuellen Studien wurden diese beiden Schulungsformen für Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten empirisch untersucht.*

*Die eine belegt einmal mehr, dass ein Unterricht in Sonderklassen keine andauernde Leistungssteigerung bewirkt. Andererseits stehen diese Kinder in Gefahr, in Regelklassen isoliert zu werden und eine niedrige Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.*

*Die andere Studie weist nach, dass soziale Integration, Leistungsfortschritte und Selbsteinschätzung der Kinder mit Schulschwierigkeiten nicht nur von deren Charakteristika abhängen. Die Zusammensetzung der Regelklasse, das Unterrichtsklima – das von Lehrer und Schülern geprägt wird –, hohe gemeinsame Unterrichtsanteile in der Regelklasse und die Qualität der Zusammenarbeit der beteiligten Lehrer beeinflussen den Integrationserfolg.*

*Aus diesen Studien lassen sich einige praktische Anweisungen ableiten, die bei der Einführung einer integrativen Schulform berücksichtigt werden sollten.*

## O. Problemstellung

Die Diskussion um die geeigneten Schulungsformen für Schüler, die wegen Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen, aber auch anderweitigen Behinderungen dem Schulunterricht in Regelklassen der Volksschule nicht folgen können, wird einmal mehr engagiert in Fachpresse und Öffentlichkeit geführt. Nachdem sich die Wellen in dieser Auseinandersetzung nach dem Bestseller «Dummheit ist lernbar» (Jegge 1976) und der Winterthurer Studie (Schmid 1981) jeweils wieder beruhigt haben, scheint sich momentan eine neue Kontroverse abzuzeichnen. Dieser Eindruck entsteht, wenn man die Reaktionen in den Medien auf Versuche mit integrativer Schulung und die Ergebnisse der Begleitforschung zu solchen Projekten sammelt. «Sogar Sitzenbleiben besser als Sonderschule» (Tages-Anzeiger vom 21.2.90) oder «Ergebnisse der Integrationsforschung – und was nun?» (Nidwaldner Volksblatt vom 6.4.90) sind nur zwei Titel zur Frage nach der geeigneten Schulungsform für Kinder mit Schulschwierigkeiten. Die Schlagzeilen weisen darauf hin, dass das schulische Angebot für Schüler, die den Erwartungen der Regelschule nicht nachkommen können, seit einiger Zeit mit Unbehagen oder Unsicherheit betrachtet wird.

### 1. Zur Geschichte der Hilfsschule in der Schweiz

Die Fragestellung, welche Organisationsform die geeignete sei, um Schüler mit Schwierigkeiten in der Schule zu unterrichten, ist nicht neu. In der historischen Entwicklung der heil- und sonderpädagogischen Institutionen in der Schweiz stand wie in anderen Ländern zunächst die Anstalt oder das Heim als Familienersatz mit allfälligen schulischen Angeboten an erster Stelle. Mit der Entwicklung und gesetzlichen Regelung der Volksschule wurde Ende des letzten Jahrhunderts auch die Schulung in kleineren Sonderklassen und Zwischenformen aktuell.

Die Vor- und Nachteile dieser Schulungsform wurden bereits durch einen der Pioniere der Hilfsschule in der Schweiz, U. Fisler, an der ersten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen diskutiert (Fisler 1889). Fisler vertrat die Ansicht, dass der besondere Unterricht in einer «Hilfsklasse für Schwachbefähigte» für die Kinder nur Vorteile bieten könne und der Unterricht in einer Normalklasse deren Entwicklung Schaden zufügen würde: «Vor allem muss darauf hingewiesen werden, dass die Vereinigung mit lauter Geistesverwandten wohltätig auf sie wirken muss, während das stete Zusammensein mit geistig weit überlegenen Genossen, das Gemessenwerden mit demselben Massstab das beständige niederdrückende Gefühl der Minderwertigkeit hervorruft, das Gefühl desjenigen, der stets um Entschuldigung bitten zu sollen glaubt dafür, dass er überhaupt da ist.» (Fisler 1889, S. 147) Diese subjektive Überzeugung, dass eine gemeinsame Schulung mit Regelklassenschülern das Selbstwertgefühl der Schüler mit Schulschwierigkeiten vermindere, konnte einige Jahre später auch empirisch belegt, aber auch relativiert werden.

Fisler sah durchaus auch Argumente gegen eine besondere Schulung der sogenannten schwachsinnigen Schüler. So etwa, dass die Volksschule, von diesen

«bremsenden Elementen befreit», umso mehr der Versuchung nach vermehrtem Stoffdruck erliegen könne, oder dass die besondere Schulung den Ansporn durch andere Schüler mit besseren Fähigkeiten verunmögliche. Angesichts der hohen Schülerzahlen (60–70 Schüler pro Schulklasse) konnte er aber den Besuch einer Normalklasse kaum mit Überzeugung als sinnvolle Lösung erachten. In aussichtsreichen Fällen könnten die Schwierigkeiten allenfalls mittels Nachhilfestunden oder durch eine Rückversetzung behoben werden. Fisler war aber skeptisch in der Beurteilung der Wirkung des Sitzenbleibens: «In einzelnen Fällen hat das Mittel geholfen, oft aber ist der zweite Betrug der ärger als der erste. Die jüngeren Genossen betrachten den ihnen von ihren Vorgängern hinterlassene und gebührend empfohlene Senior von vornherein nicht mit Gefühlen besonderer Hochachtung und zeigt sich's nun gar, dass auch sie ihn bald an geistiger Beweglichkeit überholen, so ist die Sache noch viel schlimmer. Der Lehrer, der geglaubt, es werde nun doch wenigstens mit Nachschritten vorwärts gehen, ist enttäuscht und wird in den wenigsten Fällen dem armen Sünder seine besondere Vorliebe zuwenden; dieser, von allen Seiten daran erinnert, dass eigentlich mit ihm nichts ist, gibt sich schliesslich selbst auf, und da die an ihn gestellten Zumutungen fortdauern, so setzt er sich endlich dagegen zur Wehr, sei es in passiver Weise, sei es durch philosophische Gleichgültigkeit gegen das Urteil Anderer, sei es durch gelegentliches Heraustreten zu allerlei Streichen der Bosheit und Schadenfreude, dem einzigen Mittel, sich zur Geltung zu bringen.» (a.a.O., 151)

Während die Pionierkonferenz der Erörterung der medizinischen Hintergründe des sogenannten Schwachsinns sowie der Schilderung der Vorteile der damals noch seltenen Anstalten und besonderen Klassen für Schwachbegabte bezüglich Erziehung und Unterricht gewidmet war, wurden in der zweiten und dritten Konferenz aus den eher ländlichen Kantonen Glarus und Appenzell verschiedene Klagen laut, dass es in ihren Verhältnissen angesichts der geringen Bevölkerungsdichte gar nicht möglich sein, für alle schwachbegabten Schüler eine Spezialklasse zu gründen. Auer (1899) berichtet von einer ersten Statistik der schwachsinnigen Kinder in der Schweiz. Rund 6585 schwachsinnige Kinder im schulpflichtigen Alter, 86% aller Kinder mit Schwachsinn, erhielten gar keinen Unterricht. Ein Blick auf die Statistik von Ritter (1899) über den Standort der damals 41 Spezialklassen für Schwachbegabte in der Schweiz, bestätigt, dass diese Neuerscheinung im Schulwesen hauptsächlich in urbanen Zentren anzutreffen ist. Erst bei einer bestimmten Schülerdichte und Schülerzahl gelangte scheinbar die Hilfsklasse als Lösung der Wahl in der Schulung von Schülern mit Schulschwierigkeiten zur Anwendung. Altherr (1901) vermutet damals, dass immer noch rund 3500 schwachsinnige Kinder keinen speziellen Unterricht erhalten, weil keine spezielle Hilfsklasse bestünde, weil der Schulweg zu lange sei oder aus finanziellen Gründen. Er zeigt, wie durch ein System flexibler Nachhilfeklassen das Problem im Kanton Appenzell bewältigt wurde.

## 2. Die Entwicklung in Stadt und Kanton Zürich

Die Entwicklung der heil- und sonderpädagogischen Institutionen und der damit verbundenen Probleme lassen sich beispielhaft auch am Schulsystem des Kantons Zürich aufzeigen:

Als Spezialklassen wurden in der Stadt Zürich gegründet:

- 1891 die erste Spezialklasse für sogenannt schwachsinnige Kinder
- 1919 die erste Sprachheilklassse
- 1922 die erste Schwerhörigenklasse
- 1926 die erste Beobachtungsklasse für sogenannt psychopathische Kinder

1. AMBULANTE STÜTZ- UND FÖRDERMASSNAHMEN	QUOTE
(zusätzlich zum Unterricht in einer Regel-, Sonder- oder Sonderschulklasse): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Deutsch für Fremdsprachige</li> <li>- Logopädie, Legasthenietherapie, Dyskalkulie, Hör- und Absehkurse</li> <li>- Psychomotorische Therapie und Psychotherapie</li> </ul>	15-20%
2. SCHULUNG IN EINER KLEIN- ODER SONDERKLASSEN:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kleinklasse A bei ungenügender Schulreife</li> <li>- Kleinklasse B bei ungenügender intellektueller Leistungsfähigkeit</li> <li>- Kleinklasse C bei Hör- und Sprachbehinderung</li> <li>- Kleinklasse D bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten</li> <li>- Kleinklasse E bei Fremdsprachigkeit</li> </ul>	4,8 %
3. HEIM- UND SONDERSCHULEN	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- für geistig behinderte Kinder</li> <li>- für sehbehinderte und blinde Kinder</li> <li>- für hörbehinderte und gehörlose Kinder</li> <li>- für sprachbehinderte Kinder</li> <li>- für körperbehinderte Kinder</li> <li>- für verhaltengestörte Kinder</li> <li>- für mehrfachbehinderte Kinder</li> </ul>	1,7 %

Tab. 1 Sonderpädagogische Angebote im Kanton Zürich (Quote der einbezogenen Schüler bezogen auf die Primarstufe nach Bühler-Niederberger 1988 und Pädagogische Abteilung 1989)

In der Stadt Winterthur erfolgten mit zeitlicher Verzögerung ähnliche Gründungen (vgl. Wymann 1978).

Mit zunehmenden Schülerzahlen war es den grösseren Gemeinden vermehrt möglich, in der Volksschule Jahrgangsklassen an der Primar- und differenzierte Leistungszüge an der Oberstufe einzurichten. Bis 1975 nahm die Eröffnung neuer Sonderklassen ständig zu. Die Quote der Schüler, die eine Sonderklasse besuchten, verdoppelte sich zwischen 1950 und 1975 von 2% auf rund 4% (Beck u. Imhof 1981).

Heute sieht der Kanton Zürich auf reglementarischer Grundlage als Hilfs- und Unterstützungsangebot für Schüler mit Schulschwierigkeiten verschiedene Lösungen vor, die in der folgenden Tabelle verdeutlicht sind.

Andere Kantone gingen selten so weit in der Differenzierung ihrer heilpädagogischen Versorgung durch Klein- oder Sonderklassen. So sehen 1986 nur zehn Kantone das Angebot einer speziellen Klasse für Schüler mit Verhaltensstörungen vor (Sturny u. Bürl 1986). Die übrigen lösen die Schulung von Schülern mit unterschiedlichen Lern- und Verhaltensproblemen in gemischten Hilfsschulklassen. Der Kanton Tessin verzichtet vollumfänglich auf Sonderklassen für Kinder mit Schulschwierigkeiten und bietet lediglich die Hilfe durch einen Stützlehrer an.

### *3. Strukturelle Versorgungsprobleme*

Dieses differenzierte Hilfsangebot entwickelte sich auf dem Hintergrund immer differenzierteren Spezialwissens und entsprechender Behandlungsmethoden sowie der Zunahme an Geburten und Schülerzahlen im Kanton und der Schulentwicklung in städtischen Agglomerationen der Zentren Zürich und Winterthur. Der allgemeine Wandel in der Bevölkerungsstruktur des Kantons, der Geburtenrückgang aufgrund des «Pillenknicks» und die ohnehin unterschiedliche Bevölkerungsdichte führten in vielen Gemeinden zu Schwierigkeiten, dieses differenzierte Angebot zu realisieren (Bühler-Niederberger/Hildbrand 1987):

- Auch zu Zeiten der grössten Schülerzahlen um 1975 konnten die drei Haupttypen der Klein- oder Sonderklassen A (ungenügende Schulreife), B (unge-nügende intellektuelle Leistungsfähigkeit) und D (Lern- und Verhaltens-schwierigkeiten) nur in höchstens 20% aller Gemeinden realisiert werden.
- Seit dem Schülerrückgang ist in vielen mittelgrossen Gemeinden auch diese Differenzierung in Sonderklassen A, B und D in Frage gestellt. Eine Entdif-ferenzierung der Schulklassen führt in der Folge zu altersheterogenen Abteilungen von Schülern mit unterschiedlichen Problemlagen oder aber zu Sam-melklassen, die durch verschiedene Gemeinden «beliefern» werden. Daneben sind Effekte zu bemerken, die auf Angebots- und Attraktivitäts-probleme hinweisen (Bühler-Niederberger 1988, Strasser 1987):
- Gemeinden, die einen Schüler in eine gemeindeexterne Sonderklasse schicken müssen, tun dies nur in 1,5% aller Schüler, während Gemeinden mit einer eigenen Sonderklasse mehr als doppelt soviele Schüler, nämlich 4,4% einer Sonderklasse zuweisen.

- Die Quote der Schüler, die einmal in ihrer Primarschullaufbahn einer ambulanten Stütz- und Fördermassnahme zugewiesen werden, hat im Zuge der Subventionierung solcher Massnahmen durch den Kanton 1987 die 30%-Marke erreicht.
- Die Sonderklassen weisen immer mehr einen deutlich erhöhten Ausländeranteil auf, wobei fremdsprachige Mädchen vermehrt in der Sonderklasse B anzutreffen sind, während in der Sonderklasse D deutschsprachige Knaben prozentual übervertreten sind.

Flexible und wohnortsnahe Hilfsangebote, die einen normalen Schulabschluss anstreben, werden folglich eher benutzt als separierende Sammelklassen. die Häufigkeit von Stütz- und Fördermassnahmen löst einige Bedenken und Fragen aus.

#### *4. Entwicklung in den pädagogischen und sonderpädagogischen Wissenschaftsbereichen*

Auch in der Entwicklung der Heil- und Sonderpädagogik als Wissenschaftsbereich können Tendenzen festgestellt werden, die parallel verlaufen zur Entwicklung und Differenzierung der Institutionen.

Im Laufe der sechziger Jahre wurde die philosophisch orientierte Pädagogik und Heilpädagogik immer mehr durch die empirisch orientierte Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik abgelöst. Die Diskussion um den Einfluss von Vererbung und Umwelt auf Begabung und Schulleistung wurde durch Forschungsergebnisse eher zugunsten der Umwelt beantwortet. Chancengleichheit und Bildungsbarrieren für Mädchen oder für Unterschichtskinder wurden durch empirische Forschungsarbeiten aufgezeigt. Im Kontext der Hochkonjunktur, der Konkurrenz der unterschiedlichen Gesellschaftssysteme und der technologischen Entwicklung wurden relativ grosszügige Mittel für die kompensatorische Erziehung benachteiligter Schüler bereitgestellt.

Die Zunahme an Spezialwissen und die Differenzierung der Wissenschaftszweige im Laufe dieser Entwicklung stützten die geheime Hoffnung, durch immer genauere Definitionen von Störungen und Behinderungen, durch präzise Erfassung sowie durch geeignete Schulungs- und Behandlungsformen eine optimale Förderung zu garantieren. Dies führte zur geschilderten Differenzierung heil- und sonderpädagogischer Einrichtungen im Zuge der allgemeinen Aufgliederung der Volksschule.

Im Laufe der siebziger und achziger Jahre wurde diese Entwicklung unter anderem mit Bezug auf interaktionistische Theorien und auf die Antipsychiatrie zunehmend einer allgemeinen Kritik unterzogen. Die Integrationsdebatte stellte besondere Einrichtungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Schüler radikal in Frage. Dies geschah unter anderem mit den Argumenten (vgl. z. B. bei Begemann 1972, Jegge 1976 etc.):

- dass die Schulung in besonderen Schulklassen oder Schulen das beabsichtigte Ziel einer späteren gesellschaftlichen Integration der Schüler mit Schulschwierigkeiten nicht garantieren könne;

- dass die für die besondere Schulung notwendige Diagnose einer Behinderung oder besonderen Störung eher zu deren Verfestigung beitrage, als sie zu beheben;
- dass die besondere Behandlung zu einem sozialen Ausschluss aus der Lebens- und Lerngemeinschaft der gleichaltrigen Schüler der Schule, des Quartiers oder des Wohnorts führe;
- und dass die Einweisung der Schüler in eine solche Schulklasse oder Schule eher vom Angebot einer solchen Einrichtung und von anderen Bedingungen des lokalen Schulsystems abhänge, als von den effektiven Schwierigkeiten des Schülers.

In der neueren sonderpädagogischen Literatur wird darum immer wieder eine Neudefinition von erzieherischen und schulischen Hilfen für behinderte oder von Behinderung bedrohter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener postuliert. Diese Hilfen sollen etwa die folgenden Merkmale aufweisen:

- Sie sollen präventive Wirkung erhalten, um drohende Lern- und Verhaltensstörungen abzuwenden.
- Sie sollen flexibel, individuell gestaltet und durchlässig sein.
- Sie sollen offensiv und mit vielfältigen Methoden Störungen angehen, und diese nicht durch besondere Behandlung auf reduziertem Anforderungsniveau verfestigen helfen.
- Sie sollen nicht nur die Fähigkeiten eines Schülers und sein Selbstbewusstsein fördern, sondern auch die soziale Integration des Schülers unterstützen.
- Sie sollen darum nahe am Wohnort oder Wohnquartier des Schülers erfolgen und die Beziehung zur Familie möglichst aufrecht erhalten.

## *5. Integrationsversuche und ihre Ergebnisse*

In diesem Zusammenhang sind die gegenwärtig diskutierten Entwicklungen im Hilfs- und Sonderklassenwesen in einigen Schweizer Kantonen zu sehen. Man ist dort dazu übergegangen, Kinder mit Schulschwierigkeiten nicht mehr generell in einer herkömmlichen Sonder- oder Kleinklasse zu betreuen. Mit zusätzlichen Stütz- und Fördermassnahmen, Fördergruppen, einem Unterricht bei einem «schulischen Heilpädagogen» oder anderen Hilfen will man die Schüler weitmöglichst innerhalb einer Regelklasse unterrichten. Die beiden folgenden Studien geben Aufschluss über die Wirkung solcher neuer Schulungsformen:

### *5.1. Die Studie INTSEP: Schulleistungsschwache Schüler in Sonderklassen sowie Regelklassen mit und ohne heilpädagogische Unterstützung (Häberlin et al. 1990)*

#### *5.1.1. Untersuchungsanlage*

Die Studie erfasste 1260 Schüler, davon 183 schulleistungsschwache Schüler aus 116 vierten und fünften Jahrgangsklassen der Primarschule in der deutschsprachigen Schweiz und in Liechtenstein. 34 der schulleistungsschwachen

Schüler hatten keine spezielle Unterstützung und besuchten die Regelklasse, 65 hatten stundenweise einen Einzel- oder Kleingruppenunterricht (Heilpädagogische Schülerhilfe) und 84 besuchten eine Hilfs- oder Sonderklasse.

Die Schüler wurden gemeinsam mit ihren Mitschülern mittels eines soziometrischen Fragebogens zu ihren sozialen Beziehungen sowie mit einem Fragebogen zur sozialen Integration und zu ihrem Selbstkonzept befragt. Außerdem wurden sie zu ihren Schulleistungen bezüglich Kopf- und Textrechnen, Deutsch, Wortschatz, Leseverständnis, Wortverständnis und Rechtschreiben getestet. Die zweimalige Erfassung geschah in einem Abstand von einem Jahr.

In ihrer Anlage verstand sich diese Studie als quasi-experimenteller Vergleich nachdem die Zuweisung der Schüler bereits vollzogen war («ex post facto») und kann damit den klassischen Effizienzstudien zugeordnet werden. In den letzten Jahren wurden Studien dieser Art in den Vereinigten Staaten, aber auch in der Bundesrepublik Deutschland mehrfach durchgeführt, wobei deren Ergebnisse in der Integrationsdiskussion der achtziger Jahre teilweise heftig diskutiert wurden (vgl. z.B. bei Kniel 1974, Merz 1982). Präventive Zielsetzungen oder die Optimierung der Situation für die Schüler standen nicht im Vordergrund, da die gewählte Forschungsstrategie eine möglichst objektive Erfassung der Ergebnisse absichern wollte.

### 5.1.2. Ergebnisse

Die differenzierte Auswertung der Studie ergab zusammengefasst die folgenden Ergebnisse:

1. Schulleistungsschwache Schüler in Regelklassen gehören häufiger zu den weniger beliebten Schülern und schätzen sich selber im Vergleich zu ihren Mitschülern auch als weniger gut integriert ein. Besonders unbeliebt sind Schüler mit tiefen Leistungen, die zudem unattraktiv aussehen und durch Verhaltensstörungen auffallen.
2. Schulleistungsschwache Schüler in Regelklassen schätzen ihre eigenen Fähigkeiten und ihr Wohlbefinden negativer ein als ihre Mitschüler der Regelklasse oder als die Schüler in Sonderklassen. Am tiefsten fällt die Selbst einschätzung eigener Fähigkeiten bei Schülern mit sichtbaren stundenmä sigen Stütz- und Fördermassnahmen aus. Die Autoren merken dazu an, dass tiefe Werte beim Selbstkonzept der eigenen Begabung bei guten Leistungsfortschritten nicht überinterpretiert werden dürfen (a.a.O., 156).
3. Schulleistungsschwache Schüler in Regelklassen machen grö ssere Leistungsfortschritte als die Schüler der Sonderklassen.
4. Die Schulung der leistungsschwachen Kinder in Regelklassen hat keine negativen Auswirkungen auf die Mitschüler.

Zusammenfassend werden diese Ergebnisse auf dem Hintergrund des Selektions- und Leistungsdrucks gesehen, der in der Volksschule generell und auch in den Integrationsklassen seine Wirkung entfaltete.

Den Nutzen dieser Studie, die sowohl gegenüber der Sonderklasse, als auch gegenüber unbedachten Integrationsbemühungen kritische Fragen aufwirft, sehen die Autoren eher im Gewinn von Erkenntnissen als in direkter Hilfe für die

beteiligten Lehrer und Schüler. «Der unmittelbare Handlungsdruck und Beratungswert der Forschungsergebnisse unserer quasiexperimentellen Wirkungsstudie ist in Anwendung des Modells zum Verhältnis zwischen Erkenntnis und Handeln als gering einzustufen; hingegen liegt ihre ideologiekritische Funktion in der Verhinderung einer Verwischung des Widerspruchs zwischen möglicherweise ungebrochen realitätsstiftender Leistungsideologie auch in den Integrationsklassen und Integrationswünschen. Bei einer Verschleierung dieses Widerspruchs durch Empirieabstinenz könnte allzuleicht Wunsch und Realität verwechselt und übersehen werden, dass nur hartnäckige geballte Kritik an der Selektions- und Zuweisungsfunktion von Schule Integration im Sinne des «Gleich-Seins» und des «Person-Seins» aller Schüler mehr als nur scheinbar erfüllter Wunsch werden könnte» (Häberlin et al. 1990, S. 164).

## *5.2. Die Versuchsmodelle im Sonderklassenwesen: Schüler mit Schulschwierigkeiten in Fördergruppen und Regelklassen (Bächtold et. al. 1990)*

### *5.2.1. Untersuchungsanlage*

Etwa gleichzeitig wie die Studie von Häberlin und seinen Mitarbeitern wurde auf Initiative einiger Gemeinden im Kanton Zürich ein Schulversuch im Sonderklassenwesen durchgeführt. Dieser sollte mithelfen, die besonderen pädagogischen Bedürfnisse von Schülern mit Schulschwierigkeiten an ihrem Wohnort abzudecken. Die beteiligten Gemeinden waren aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage, das reglementarisch vorgesehene Angebot an Sonderklassen aufrecht zu erhalten, wollten aber ihre Schüler nicht gemeindeextern schulen lassen.

Der Erziehungsrat des Kantons Zürichs machte es darum interessierten Gemeinden möglich, Kinder mit Schulschwierigkeiten gemeinsam unter Einbezug von Regelklassen zu unterrichten. Der Schulversuch trug den Namen «Versuchsmodelle im Sonderklassenwesen». In einem solchen Modell besuchen Schüler mit unterschiedlich ausgeprägten und verschiedenen Formen von Schulschwierigkeiten zeitweise einen Fördergruppenunterricht. Die übrige Zeit bleiben sie in der sogenannten Bezugsklasse. Die Bezugsklasse ist eine Regelklasse möglichst im gleichen Schulhaus und möglichst auch die angestammte Klasse des Schülers. Die Lehrer der Bezugsklassen und der Fördergruppen sind folglich Mitglieder des gleichen Kollegiums.

Die Begleitung dieser Versuchsmodelle erfolgte durch Vertreter verschiedener Institutionen aus Forschung, Erziehungsdirektion und Ausbildung. Der Autor war Mitglied der wissenschaftlichen Begleitung, die durch das Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich erfolgte. Das Projektteam stellte sich von Anfang an weniger die Frage, ob Schulung in einer Sonderklasse bessere Wirkungen erzielen könnte. Die Fragestellung lautete vielmehr:

Unter welchen Bedingungen gelingt es, Schüler mit Schulschwierigkeiten gemeinsam mit Regelklassenschülern zu unterrichten und dabei eine gute soziale Integration, ein positives Selbstkonzept und eine angemessene Entwicklung der Leistungsfähigkeit zu gewährleisten?

Die Ergebnisse aus den Befragungen wurden den Klassenlehrern jeweils zurückgemeldet. In gemeinsamer Diskussion wurden bei Problemen Lösungen gesucht. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen wurden dazu benutzt, Konzepte für die Zusammenarbeit und für den Umgang mit den Problemen der Schüler weiter zu entwickeln. Diese Studie ist also weniger als Effizienzstudie einzustufen. Vielmehr wollten die Autoren ökologische Variablen aufspüren, die präventiv oder aber reintegrativ die gemeinsame Schulung von Schülern mit und ohne Schwierigkeiten unterstützen könnten. Die Studie weist Elemente und Methoden auf, die der Organisationsentwicklung und der Handlungsforschung (vgl. z.B. Moser 1977; Fazter u. Eck 1990) zugeordnet werden können. Sie verzichtete nicht auf empirische Methoden und quantitative Auswertungen. Die wissenschaftliche Begleitung achtete im Laufe des Versuches immer mehr darauf, Elemente der Zusammenarbeit einzuführen und selber zu praktizieren, die modellhaft für die Praxis einer integrativen Schulungsform sein könnten.

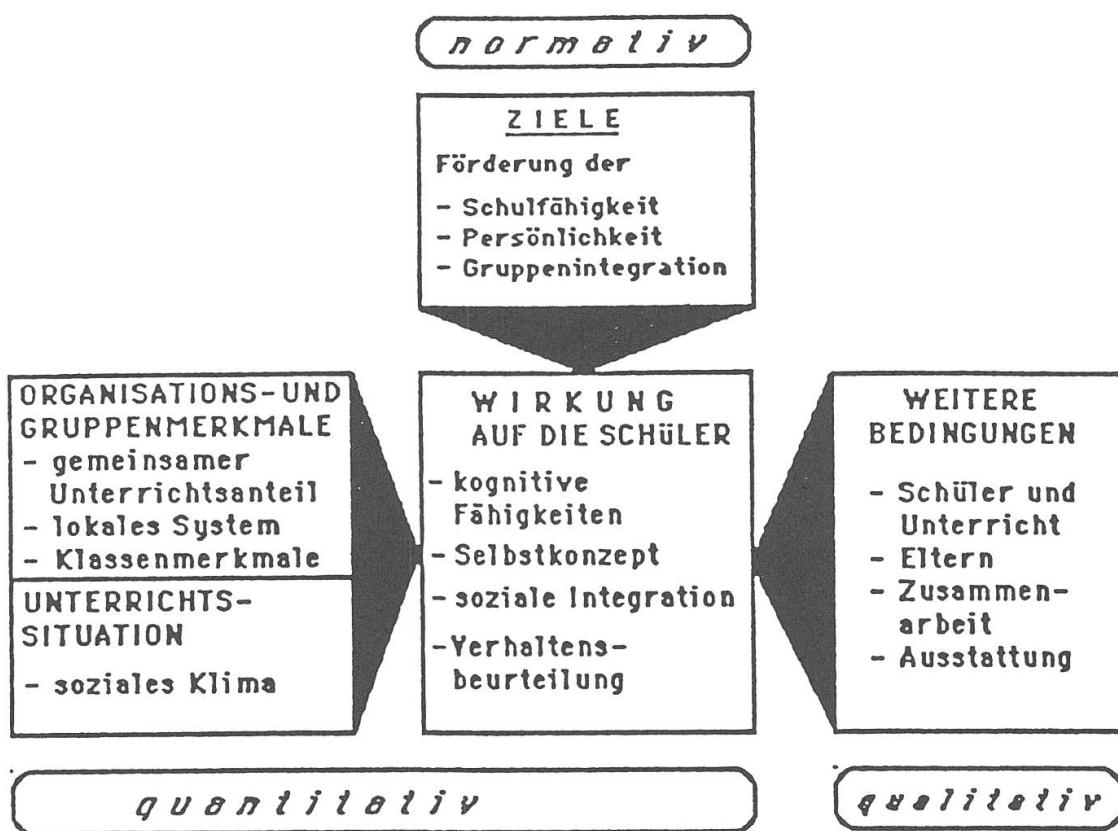


Abb. 1 Evaluationsstrategie: Qualitative und quantitative Elemente der Evaluation

Im Längsschnittvergleich wurden insgesamt 359 Schüler der vierten, fünften und sechsten Primarklassen in acht verschiedenen Versuchsgemeinden zweimal mit einem Jahr Abstand erfasst. Davon waren 46 Schüler ohne Zutun der wissenschaftlichen Begleitung einer Fördergruppe zugeteilt. 9 Schüler besuchten nur einzelne Stunden bei Sonderklassenlehrern. 34 Schüler der Regelklassen besuchten zudem stundenweise Stütz- und Fördermassnahmen (Nachhilfe, Logopädie, Legasthenietherapie, Psychotherapie etc.) bei anderen Fachkräften.

Um einen quantitativen Vergleich zu verschiedenen Bedingungsgrössen zu erlauben, wurden die Schüler mit Schulschwierigkeiten gemeinsam mit ihren Mitschülern in einjährigem Abstand zur Einschätzung des Schulklimas (bezogen auf die Mitschüler und ihren Regelklassenlehrer) sowie mit einem Fragebogen zur sozialen Integration und zu ihrem Selbstkonzept befragt. Ausserdem wurden sie bezüglich Grundintelligenz, Schulleistungen in Zahlenkombinationen, mathematischen Grundleistungen, Wortschatz, Leseverständnis und Begriffsbildung sowie Rechtschreiben getestet. Zudem wurde die Wahrnehmung der Schüler mit Schwierigkeiten durch die Klassenlehrer mit Hilfe eines Einstufverfahrens bezüglich verschiedener Verhaltensbereiche ermittelt. Als weitere Grösse wurden die Stundenanteile der Schüler in Regelklassen und Fördergruppen erfasst.

### *5.2.2. Ergebnisse der quantitativen Evaluation*

Die statistisch abgesicherten Ergebnisse der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. dazu auch Abb. 2):

1. Die Tendenz, einen Schüler einer besonderen Massnahme zuzuweisen, hängt nicht nur von seiner Leistungsfähigkeit ab. Sie steigt bei wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten (Rückzug, Aggressivität, Schulverdruss, Unselbständigkeit), bei mangelndem Vertrauen des Schülers in seine eigenen Fähigkeiten und erfolgt auch dann in erhöhtem Mass, wenn der Schüler selber Kontakt Schwierigkeiten oder «Kontaktunlust» äussert.
2. In Regelklassen mit einem gut durchschnittlichen Leistungsniveau gelingen die soziale Integration eines Schülers mit Schwierigkeiten sowie positive Entwicklungen bezüglich Selbstkonzept oder Leistungen eher. Wenn die Schüler den Unterricht in der Bezugsklasse interessant sowie den Lehrer und die Mitschüler unterstützend finden, so wird eine positive Entwicklung der Schüler aus der Fördergruppe bezüglich Selbstvertrauen, Leistungsfähigkeit und sozialer Integration eher unterstützt.
3. Diese Effekte hängen zusammen mit einem hohen Stundenanteil gemeinsamen Unterrichts in der Regelklasse, der vermutlich die Chancen zur Kontaktaufnahme erhöht.
4. Die geschilderte Schulungsform bewirkt keine Leistungsnivellierung bei den Schülern der Regelklasse.

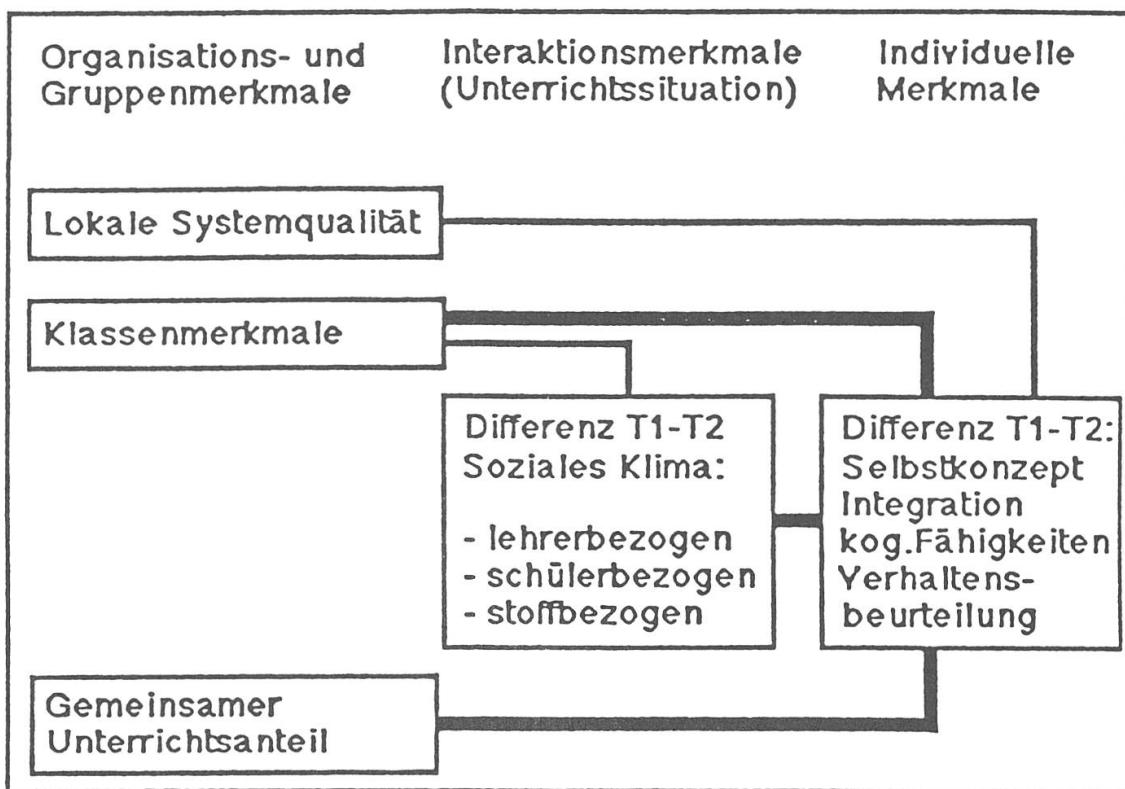


Abb. 2 Pfadmodell der statistischen Zusammenhänge der Längsschnittstudie bezogen auf die Schüler mit einer besonderen Förderung in der Fördergruppe

- Der Integrationserfolg hängt nicht nur vom einzelnen Lehrer und von der Regelklassenzusammensetzung ab, sondern wird von Schule zu Schule, von Gemeinde zu Gemeinde unterschiedlich realisiert. Einzelnen Schulen gelingt es eher, Integrationserfolge zu erzielen, als anderen Schulen. Die lokale Systemqualität entscheidet mit, ob Schüler mit Schwierigkeiten in integrativen Schulungsformen positive Sozialkontakte und Entwicklungsfortschritte machen, oder aber Schwierigkeiten erleben.

### 5.2.3. Qualitative Merkmale integrativer Schulen

Die wissenschaftliche Begleitung ging der Frage nach, welche Bedingungen mit dieser lokalspezifischen Qualität des Schulsystems zusammenhängen oder für diese mitverantwortlich sein könnten. Diese Frage wurde mittels qualitativen Interviews beantwortet, durchgeführt mit 8 Fördergruppenlehrern, 19 Bezugsklassenlehrern und 6 Schulpsychologen. Die folgenden Merkmale konnten für erfolgreichere Schulen eruiert werden:

- Bei den Lehrkräften in erfolgreichen Schulen herrscht ein weitgehender Konsens darüber, dass die Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten gemeinsam mit Regelklassenschülern ein sinn- und wertvolles Unterneh-

- men sei. Häufig ist diesem Konsens ein langer Prozess des gemeinsamen Nachdenkens über solche Schulungsmöglichkeiten vorausgegangen.
2. Die Lehrkräfte in erfolgreichen Schulen suchen gemeinsam Formen der geregelten und kontinuierlichen Zusammenarbeit, die nicht nur sporadisch und spontan stattfindet. Das Klima im Team wird positiv erlebt. Das gesamte Kollegium unterstützt die Schulungsform. Die Beteiligten suchen nach einer klaren Rollendefinition. Der Fördergruppenlehrer erhebt keinen Anspruch auf die Rolle als Klassenlehrer, der Regelklassenlehrer delegiert die schwierigen Schüler nicht an den Spezialisten. Die Beteiligten akzeptieren die Begleitung durch einen Schulpsychologen.
  3. Die Lehrkräfte in erfolgreichen Schulen äussern sich differenzierter über Unterrichtsmethoden und Elemente des Unterrichtsstils, wie sie auch in der Fachliteratur für die Schulung von Schülern mit Schulschwierigkeiten als geeignet betrachtet werden.
  4. Die Lehrkräfte in erfolgreichen Schulen erleben ihre Schulkasse eher positiv und sehen die Schwierigkeiten einzelner Schüler eng verknüpft mit familiären Bedingungen, während in weniger erfolgreichen Schulen Schwierigkeiten eher organischen Ursachen zugeschrieben werden.

In weniger erfolgreichen Schulen hinderten latente Konflikte im Team oder Widerstände von Mitgliedern des Kollegiums die Arbeit der Beteiligten. Die Zusammenarbeit fand häufiger nur spontan und sporadisch statt. Die Festlegung der Unterrichtsanteile für die Schüler wurde eher bestimmt durch die persönlichen Bedürfnisse der Lehrkräfte und durch die Tendenz, Probleme entweder zu delegieren, oder die Schüler im eigenen Wirkungskreis zu behalten. Die Regelklassen wurden global als problematischer wahrgenommen. Der eigene Unterricht wurde von den Beteiligten wenig individualisierend, wenig sozial-integrativ und differenzierend geschildert. Die Elternarbeit bot auf dem Hintergrund mangelhafter Information einige Probleme.

## *6. Diskussion und Folgerungen*

Wenn man die Ergebnisse der beiden Studien mit solchen aus anderen Arbeiten ergänzt, lassen sich bezüglich der Schulung von Schülern mit Schulschwierigkeiten etwa die folgenden praxisrelevanten Aussagen machen:

### *6.1. Schulung in einer speziellen Klasse*

Schult man Kinder mit Schulschwierigkeiten in einer speziellen Klasse, so erzielt man häufig kurzfristig eine Verbesserung des Konzepts der eigenen Fähigkeiten (Häberlin et al. 1990, Krug u. Peters 1977). Die Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Fähigkeiten gleicht sich mit längerem Aufenthalt in der speziellen Klasse demjenigen von Schülern mit Schulschwierigkeiten in Regelklassen wiederum an (Rheinberg und Enstrup 1977). Das Risiko der sozialen Randständigkeit innerhalb der Klasse ist etwas vermindert oder es wird nicht

nur durch die Leistungsfähigkeit beeinflusst (Bless 1989, Häberlin et al. 1990). Die Leistungsfähigkeit selber wird durch diese Schulungsform alleine nicht speziell gefördert (Merz 1982, Häberlin et al. 1990, Kniel 1974).

Der Vorteil dieser Schulungsform liegt also in der geringeren Gefahr der sozialen Isolation innerhalb der Schulkasse. Der Nachteil liegt in einer häufigen Leistungsnivellierung. In weniger dicht besiedelten Gebieten führt die Form der Sonderklasse in vielen Fällen zum Zwang, den Wohnort verlassen und eine Sammelklasse an einem fremden Schulort besuchen zu müssen. Dies wiederum ist unpopulär und führt zu einer vorsichtigen Zuweisungspraxis.

Eine ausgebautes Angebot differenzierter Sonderklassen erhöht die Delegationstendenz einer Schule an besondere Einrichtungen, während in einem wenig ausgebauten und undifferenzierten Angebot an speziellen Klassen nur noch die schwierigsten Fälle zugewiesen werden (Bühler-Niederberger 1987).

## *6.2. Schulung in Regelklassen ohne Unterstützung*

Schult man Kinder mit Schulschwierigkeiten in Regelklassen ohne sonderpädagogische Hilfen, so laufen diese Schüler in Gefahr, sozial randständig zu sein, ein tiefes Konzept der eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und sich in der Klasse nicht richtig wohl zu fühlen (Häberlin et al. 1990). Das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten ist aber höher, als wenn sie stundenweise den Raum verlassen müssen. Die Aussichten auf eine positive Entwicklung im Leistungsbereich ist zudem grösser als beim Unterricht in einer speziellen Klasse (Merz 1982, Häberlin et al. 1990). Ohne lokale sonderpädagogische Versorgung besteht aber die Gefahr, dass Schüler, die in einer Regelklasse nicht mehr tragbar sind, die Schule in einer gemeindeexternen Sonderklasse besuchen müssen, also eine stark separierende Lösung getroffen werden muss.

## *6.3. Schulung in Regelklassen mit zusätzlicher Unterstützung und Beratung*

Erfolgt die Schulung der Schüler mit Schulschwierigkeiten in Regelklassen und wird zusätzlich eine lokale sonderpädagogische Versorgungsstruktur im Sinne einer Fördergruppe oder einer Schülerhilfe angeboten, so machen die Schüler in dieser Schulungsform bezüglich Leistungsfähigkeit Fortschritte (Bächtold et al. 1990, Häberlin et al. 1990). Die Eltern akzeptieren diese Massnahme und die Schüler können eher am Wohnort geschult werden.

Der Nachteil dieser Schulungform liegt in der Gefahr der sozialen Isolation durch die Regelklassenschüler und die Entwicklung eines tiefen Selbstkonzepts der eigenen Fähigkeiten, und zwar vor allem dann, wenn in der Regelklasse ein betontes Leistungsklima herrscht und der Schüler den Klassenunterricht für einen speziellen Unterricht verlassen muss (Häberlin et al. 1990).

Diese Gefährdung ist weniger gross, wenn das lokale Schulsystem die Merkmale einer «integrativen Schule» aufweist oder in diese Richtung weiter entwickelt wird (Bächtold et al. 1990, Bächtold und Strasser 1989, Speck et al. 1974). In integrative Schulen wird Zusammenarbeit auch auf der Ebene der

Lehrer gelebt. Diese Zusammenarbeit kann am ehesten garantiert werden, wenn auf folgende Schritte und Prinzipien Wert gelegt wird:

1. Diese Schulungsformen wird in einem Gesamt-Lehrkörper sorgfältig eingeführt. In der Aufsicht und unter den Beteiligten herrscht Konsens bezüglich dem Nutzen dieser Form. Informationen im Gesamtkollegium und wiederkehrende Standortbestimmungen sichern den Schulungsprozess.

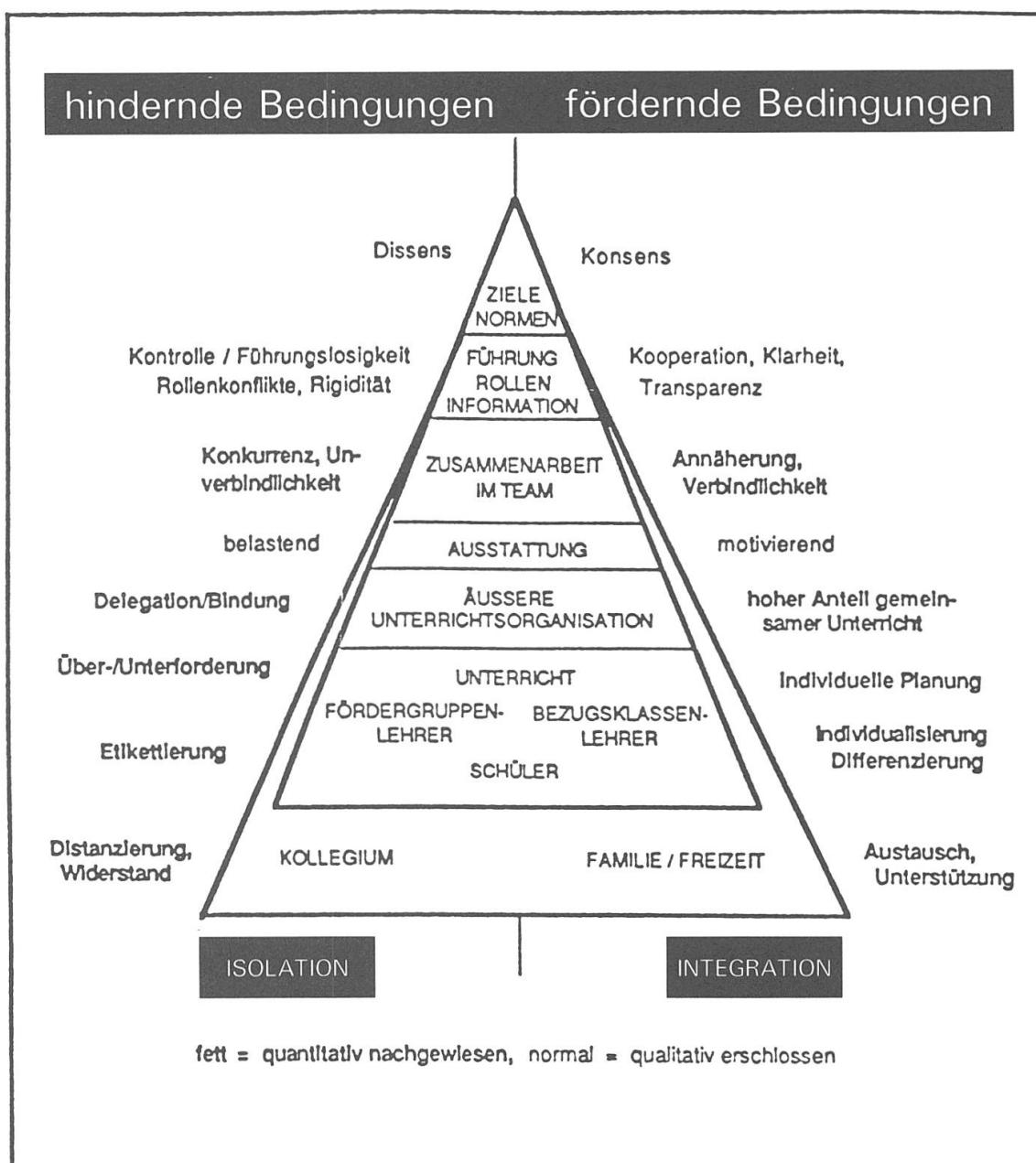


Abb. 3 Bedingungen für integrative Schulung von Schülern mit Schulschwierigkeiten in Zusammenarbeit zwischen Regelklassenlehrer und Heil- oder Sonderpädagogen

2. Es bestehen zeitliche Mittel für Mehraufwand, Gefäße für die Zusammenarbeit, sorgfältig zusammengestellte Schulklassen sowie genügende Räume.
3. Es wird auf klare Regelungen der Verantwortlichkeiten und der Zusammenarbeit, Absicherung der organisatorischen und pädagogischen Planung, Wahrnehmung einer Gesamtverantwortung durch einen Projektleiter, externe Beratung und Pflege des Schulklimas auch im Lehrerzimmer geachtet.
4. Möglichst hohe gemeinsame Unterrichtsanteile der Kinder mit Schulschwierigkeiten in der Regelklasse, Teamteaching unter Beteiligung des Fördergruppenlehrers, unterstützender Unterrichtsstil des Regelklassenlehrers, individualisierender Unterricht unter Lernzielbefreiung der Schüler mit Schwierigkeiten, gemeinsame Projekte und Unternehmungen sichern die soziale Integration in der Regelklasse.
5. Elterninformation und wiederkehrende Elternarbeit sichern die Unterstützung und das Verständnis der Eltern.

### *7. Folgerungen für die Weiterarbeit*

Diese Bedingungen scheinen auf den ersten Blick weitreichend und die Ansprüche an die beteiligten Lehrkräfte sehr hoch zu sein. Keineswegs sind es Postulate, die völlig neu sind. Sie gelten, wenn man den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Stand der Forschung, die Diskussion, deren Ergebnisse sowie alte reformpädagogische Anliegen in der Literatur betrachtet, für die allgemeine Schule als Ort der Erziehung und Bildung überhaupt. Dass die Praxis manchenorts etwas entfernt von diesen Postulaten ist, kann nicht verneint werden. Dass aber die notwendigen Bedingungen mindestens in einzelnen Schulen geschaffen werden können und auch ohne Zutun von Schulversuchen bereits umgesetzt werden, dies belegt u.a. die Studie «Versuchsmodelle im Sonderklassenwesen». Die Ergebnisse zeigen auf, welche konzeptionelle, beratende, begleitende und bildungspolitische Arbeit geleistet werden muss, um integrative Schulungsformen zu fördern.

#### **1. Ebene: Schulgesetz und Reglemente**

Die bestehenden gesetzlichen Grundlagen und Reglemente müssen überprüft werden, um integrative Schulungsformen nicht durch gesetzliche Regelungen zu verhindern (organisatorische Gliederung, Zuweisungsverfahren, Lehrzielbefreiung, Zeugnis etc.).

#### **2. Ebene: Aus- und Fortbildung von Regelklassenlehrern**

Präventive Ansätze und Methoden sowie Zusammenarbeit und Teamarbeit sollten in der Lehrerbildung und -Fortbildung sowohl als Inhalt, wie auch als praktizierte Ausbildungsmethoden einen festen Stellenwert erhalten. Aus- und Fortbildner der Regelklassenlehrer sollten über sonderpädagogische Fachkompetenz verfügen oder durch die Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen diese gewährleisten.

#### **3. Ebene: Aus- und Fortbildung von Sonderklassenlehrern**

Die heilpädagogischen Ausbildungsstätten dürfen ihre Aus- und Fortbildung nicht mehr länger nur auf eine Tätigkeit als Klassenlehrer ausrichten. Es muss

ein neues Berufsbild des «schulischen Heilpädagogen» geschaffen werden, der sich auch in verschiedenen zusammengesetzten Teams bewegen und eine flexible Arbeit leisten kann, die verschiedene Formen der Teamarbeit beinhaltet. Für Regel- und Sonderklassenlehrer in integrativen Modellen sollten entsprechende Fortbildungs- und Beratungsangebote geprüft werden.

#### 4. Ebene: Entwicklung der lokalspezifischen Schulorganisation und des Unterrichts

Es wurde hier postuliert, dass die Probleme der Schule mit Schülern mit Schulschwierigkeiten und deren Lösung von einer Reihe lokalspezifischer Merkmale abhängen. Integrative Schulungsformen setzen voraus, dass die Förderung von Kindern mit Schulschwierigkeiten zu einem Anliegen aller Lehrkräfte wird. Die Mitarbeiter an einer lokalen Schule sollten daher die Gelegenheit erhalten, durch gemeinsame Fortbildung und Schulentwicklung ihre Schule laufend zu verbessern. Dies tut sonst jede moderne Institution im Dienstleistungssektor mit ihren Mitarbeitern durch regelmässige interne Fortbildungsveranstaltungen zur Verbesserung der Arbeitsqualität, des Arbeitsklimas und der Zusammenarbeit. Die Lehrkräfte sollten in dieser Form die Möglichkeit haben, zum Beispiel Instrumente für die Schülerbeurteilung, präventive Unterrichtsformen und auch Lehrmittel gemeinsam weiterzuentwickeln oder Standortbestimmungen und Problemlösungen vorzunehmen.

Da und dort werden diese Postulate in Klassenzimmern und Schulen bereits umgesetzt. Häufig handelt es sich dabei um Einzelinitiativen einiger Praktiker, die Schulungsformen für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche konkret verwirklichen möchten. Es wäre nützlich oder sogar notwendig, wenn solche Initiativen eine breite Unterstützung finden würden, soll ihr Beitrag an eine Schule, in der auch abweichende und behinderte Schüler ihren Platz erhalten, Erfolg haben. Dass die Frage der Problemschüler in jeder denkbaren Form von Schulungsform als Problem auftauchen wird, ist weder verwunderlich noch Anlass zu Resignation. Diese Frage ist untrennbar mit der Institution Schule und der menschlichen Gesellschaft verbunden. Dies bedeutet aber keinesfalls, dass angesichts der Unzulänglichkeiten unserer bestehenden Lösungen nicht darüber nachgedacht werden sollte, wie Schule für alle Schüler am besten eingerichtet werden könnte.

### Literatur

- Altherr, B.: Sorge für die vereinzelten schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder in kleinen Gemeinden. In: Auer, K.; Graf, H.; Kölle, F. (Hrsg.): Verhandlungen der III. Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau 1901. Schwanden 1901, S. 124–134
- Auer, K.: Die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. In: Auer, K.; Kölle F. (Hrsg.): Verhandlungen der II. Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau 1899. Aarau 1899, S. 34–69
- Bächtold, A.; Coradi, U.; Hildbrand, J.; Strasser, U.: Integration ist lernbar. Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich. Luzern 1990

- Begemann, E.: Wer sind die Hilfsschüler? In: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Neuburgweier 1972, S. 66–84
- Beck, O.; Imhof, B.: Die Sonderklasse der Zürcher Volksschule 1930–1980. In: Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.): Bildungsstatistische Berichte Heft 21/22, Zürich 1982, S. 9–38
- Bühler-Niederberger, D.: Stütz- und Fördermassnahmen. Schlussbericht über verschiedene Erhebungen. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Zürich 1988
- Bühler-Niederberger, D.; Hildbrand, J.: Situation und Entwicklung der Sonderklassen im Kanton Zürich. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Zürich 1987
- Fatzer, G.; Eck, C.: Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Köln 1990
- Fisler, U.: Über «Hilfsklassen für Schwachbegabte». In: Ritter, A. (Hrsg.): Verhandlungen der 1. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich 1889. Zürich 1889, S. 34–69
- Häberlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern 1990
- Jegge, J.: Dummheit ist lernbar. Bern 1976
- Kniel, A.: Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen. Rheinstetten 1979
- Krug, S.; Peters, J.: Persönlichkeitsveränderungen nach Sonderschuleinweisung. In: Z. für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 197, Heft 3, S. 181–184
- Merz, K.: Kinder mit Schulschwierigkeiten – Empirische Untersuchungen an Grund- und Sonderschulen. Weinheim u. Basel 1982
- Moser, H.: Praxis der Aktionsforschung. München 1977
- Pädagogische Abteilung, Sektor Bildungstatistik (Hrsg.): Schulstatistik. Mitteilungen der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich 1/89, Zürich 1989
- Rheinberg, F.; Enstrup, B.: Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschüler gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. In: Z. f. Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 1977, Heft 3, S. 171–180
- Ritter, A. (Hrsg.): Verhandlungen der II. Konferenz für das Idiotenwesen. Aarau 1889
- Schmid, W.: Genetische, medizinische und psychosoziale Faktoren bei Lernbehinderung (Winterthurer Studie). Zürich 1981
- Speck, O.; Gottwald, P.; Havers, N.; Innerhofer, P. (Hrsg.): Schulische Integration lern- und verhaltengestörter Kinder. München und Basel 1978
- Strasser, U.: Schulschwierigkeiten. Entstehungsbedingungen, pädagogische Ansätze, Handlungsmöglichkeiten. Luzern 1987a
- Strasser, U.: Die Sonderklasse. Lehrer, Schüler und Unterricht im Kanton Zürich. Luzern 1987b
- Sturny; G.: Die Schulung Lernbehinderter in der Schweiz. Luzern 1984

# L'intégration des élèves ayant des problèmes scolaires: deux expériences actuelles et leurs résultats

## Résumé

En Suisse, les élèves qui ont des difficultés à suivre le programme des classes normales sont souvent affectés à des classes spéciales ou à faible effectif. Historiquement, le développement de ces classes s'est fait en dépendance étroite avec le développement de l'école primaire et des sciences sociales, dans les régions où l'on comptait un nombre suffisamment d'élèves. Dans les communes rurales de médiocre ou moyenne importance, de telles classes ne peuvent être organisées partout. Divers cantons suisses font l'expérience d'un modèle intégratif, où un instituteur spécialisé coopère avec des instituteurs de classe normale.

Deux recherches empiriques étudient actuellement en Suisse les formes intégratives destinées à des élèves qui ont des difficultés scolaires.

La première recherche établit, une fois de plus, que les classes spéciales n'améliorent pas de façon durable les performances de leurs élèves. Par ailleurs, les élèves en difficulté qui fréquentent des classes normales courent le risque d'être isolés et de développer une image négative de leurs propres capacités.

La seconde recherche porte sur des élèves ayant des difficultés scolaires qui ont été orientés dans une structure intégrative. Elle montre que chez ces élèves l'intégration sociale, les progrès et l'auto-évaluation de leurs propres capacités ne dépendent pas seulement des caractéristiques de l'élève lui-même. Quatre variables augmentent la réussite d'une école intégrative: la composition de la classe; le style de l'enseignement et l'ambiance de la classe; une forte proportion de leçons suivies dans le cadre de la classe normale; la qualité de la collaboration entre les maîtres.

On peut ainsi tirer de ces études quelques indications pratiques, qui devraient être prises en compte lors de l'introduction d'une forme de scolarisation intégrative.

# Integrating pupils with learning difficulties: investigations and results.

## *Summary*

Swiss pupils having problems to meet the requirements of regular classes are usually instructed in special classes. The introduction of special classes closely linked to the development of the primary school and the social sciences. Instauration of these classes depends on the number of pupils; also in small rural communities, they may not always be available.

A few districts try to integrate pupils in regular classes and organize additional support, a so called «resource room program», calling upon the help of a specialist who closely cooperates with the teachers of regular classes.

Two current studies investigate these different forms of schooling for handicapped children.

The first one shows that pupils with learning problems do not significantly improve achievement in special classes. In regular classes on the other hand, these pupils run the risk of being isolated and of losing confidence in their own abilities.

The other study proves that social integration, progress in achievement and high self-assessment in the «resource room program» do not only depend on the pupils' characteristics. Positive results in integrative schooling are influenced by four factors: composition of the class, social climate – involving both, teacher and pupils – number of common lessons and cooperation between the participating teachers.

These two studies allow to draw some practical conclusions concerning the implementation of an integrative form of schooling in other communities.