

Beziehungsgestaltung

Inhalt

Olga Meier-Popa Editorial	1
Rundschau	2
SCHWERPUNKT	
Angelika Schöllhorn Die Kunst, die Bäume und den Wald zu sehen Zur Beziehungsgestaltung in der Heilpädagogik im Wechsel von Nähe und Distanz	6
Stephan Gingelmaier und Nicola-Hans Schwarzer Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren	12
Pia Georgi-Tscherry und Stefania Calabrese Beziehungsgestaltung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz Ein Plädoyer für professionelle Nähe in der Arbeit mit Erwachsenen mit komplexen Beeinträchtigungen	19
Andrea Klampfleitner und Eric Pfeifer Wenn Harfentöne berühren Beziehungsgestaltung mithilfe vibroakustischer Stimulation bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung	25
Detlev Vogel Banking Time – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten	33
Nitza Katz-Bernstein Beziehungsgestaltung bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich Sprache	41
Dokumentation zum Schwerpunkt	48
Impressum	47
In eigener Sache: Digitalisierung	50
Bücher / Erzählte Behinderung / Weiterbildung / Agenda	54
Inserate	60

Olga Meier-Popa

Getragen von den Gedanken Martin Bubers

Seit seinem Erscheinen im Jahr 1923 hat das Werk «Ich und Du» von Martin Buber¹ den Diskurs über Beziehungsgestaltung in vielen Professionen, darunter die Heil- und Sonderpädagogik, beeinflusst. Das Verhältnis zu den Mitmenschen prägt unser Dasein und unsere Entwicklung. «Im Anfang ist die Beziehung», stellt Buber fest, wobei der Zugang zur Wirklichkeit durch eine «geschehende Beziehung» ermöglicht wird (Buber, 1983, S. 22). An einer Einführungsvorlesung zur Sonderpädagogik habe ich zum ersten Mal von Bubers dialogischem Prinzip gehört. Aussagen wie «Das Mensch wird am Du zum Ich» haben mich, damals als Betreuerin für Menschen mit Mehrfachbeeinträchtigungen tätig, zum Denken angeregt. Bewusst wurde mir vor allem die Verantwortung der Fachpersonen im Umgang mit Nähe – sowohl in physischer als auch in psychischer Hinsicht – zu den betreuten Menschen. Mit zunehmender Erfahrung erkannte ich auch die Notwendigkeit der Distanzierung, im Sinne von Raum und Zeit für die Reflexion der Arbeit sowie zur persönlichen Erholung.

Seit den Zeiten von Buber hat in der Heil- und Sonderpädagogik bekanntlich ein Paradigmenwechsel von der karitativen Haltung zum wissenschaftlich-professionellen Ansatz stattgefunden. Die Beiträge im vorliegenden Heft stehen als Beweis dafür. Die Beziehungsgestaltung im Spannungsfeld

von Nähe und Distanz gehört heute zur beruflichen Rollenfindung, stellt A. Schöllhorn fest. Ausgehend von Theorien über das Mentalisieren bestehen laut S. Gingelmaier und H.-N. Schwarzer sogar Bemühungen, um die Beziehungsarbeit zu operationalisieren. Zwei weitere Artikel beziehen sich auf die Arbeit mit Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen. P. Georgi-Tscherry und S. Calabrese plädieren für die professionelle, verantwortungsbewusste körperliche Nähe zu den Betreuten. A. Klampfleitner und E. Pfeifer zeigen zudem auf, wie vibroakustische Stimulation zur Erhöhung des Wohlbefindens und zur Schmerzlinderung bei betroffenen Kindern und Jugendlichen beitragen kann.

«Beziehung ist Gegenseitigkeit. [...] Unsre Schüler bilden uns, unsre Werke bauen uns auf», schrieb Buber (1983, S. 16). Beziehungsaufbau braucht jedoch Zeit und sollte sich auch auf den Handlungs- und Kooperationssebenen abspielen. In diesem Sinne beschreibt D. Vogel eine Methode für den Umgang mit herausforderndem Verhalten im Klassenzimmer. Den systemischen Blick einbeziehend präsentiert N. Katz-Bernstein einen komplexen Ansatz zur konkreten Beziehungsgestaltung.

Die Bedeutung der Beziehung in der heil- und sonderpädagogischen Tätigkeit ist unumstritten. Die Möglichkeiten der Gestaltung dieser Beziehung sind so vielfältig wie die Handlungsfelder der Heil- und Sonderpädagogik. Ich wünsche Ihnen eine bereichernde Lektüre.



*Dr. phil.
Olga Meier-Popa
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin
SZH/CSPS
Haus der Kantone
Speichergasse 6
3001 Bern
olga.meier@szh.ch*

¹ Buber, M. (1983). *Ich und Du* (11., durchgesehene Aufl.). Heidelberg: Schneider.

Rundschau

INTERNATIONAL

DE: Barrierefrei im Alltag unterwegs (ADAC Test 2018)

Trotz des Behindertengleichstellungsgesetzes gibt es im Alltag von Menschen mit Behinderungen nach wie vor zahlreiche Barrieren. Laut der Förderorganisation *Aktion Mensch* besteht der grösste Handlungsbedarf bei der Zugänglichkeit von Gebäuden und öffentlichen Plätzen. Genau hier setzt der *Allgemeine Deutsche Automobilclub* mit dem «ADAC Test 2018» zur Barrierefreiheit in zehn deutschen Städten an. Das Ergebnis zeigt, dass sowohl von den Kommunen als auch von den Betreibern der einzelnen Einrichtungen im Test an der Umsetzung und Verbesserung der Barrierefreiheit gearbeitet wird. Dennoch gibt es noch viel zu tun.

Weitere Informationen: www.adac.de → ADAC Test 2018

NATIONAL

Kinderrechtskonvention der UNO

Der Bundesrat hat an seiner Sitzung vom 19. Dezember 2018 einen Bericht darüber verabschiedet, wie in der Schweiz die Umsetzung der Kinderrechtskonvention der UNO verbessert werden soll. Damit nimmt der Bundesrat Empfehlungen auf, die der zuständige UNO-Ausschuss im Jahr 2015 abgegeben hatte. Unter anderem will der Bundesrat überprüfen, ob heute in allen Kantonen Kinder und Erwachsene im Strafvollzug getrennt untergebracht werden. Weitere Massnahmen betreffen den Schutz der Kinder vor Gewalt, fremdplatzierte Kinder, Kinder mit einem inhaftierten Elternteil, Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen

sowie die Sensibilisierung von Berufsgruppen, die mit Kindern arbeiten.

www.admin.ch → Medienmitteilung vom 19.12.2018

Abbruch der Sonderschulbildung vor vollendetem 20. Lebensjahr

Im Rahmen des Rechts auf Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen garantiert die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) den Anspruch auf sonderpädagogische Massnahmen bis zum vollendeten 20. Lebensjahr. Wird die Schulung einer Person mit Behinderungen mit der Begründung vorzeitig abgebrochen, dass ihre Entwicklung ungenügend sei oder dass sie keine Aussichten auf spätere Beschäftigungsmöglichkeiten habe, gilt dies als diskriminierend. Das Bundesgericht wies somit den Fall einer jungen Frau mit Zerebralparese zur weiteren Abklärung des Sachverhaltes und zu neuer Beurteilung an das Kantonsgericht zurück.

Weitere Informationen: www.inclusion-handicap.ch → Handicap und Recht 15/2018

Rückblick auf die Nationale Fachtagung «Schnittstellen im Frühbereich»

Am 19. November 2018 organisierte das *Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz* in Bern eine interdisziplinäre Fachtagung «Frühe Kindheit», unterstützt vom Bundesamt für Gesundheit (BAG), dem Staatssekretariat für Migration (SEM), dem Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) und der Stiftung *Gesundheitsförderung Schweiz*. Der Anlass war der Frage gewidmet, wie bestehende Schnittstellen zwischen Angeboten und Akteuren im Frühbereich identifiziert werden können und die Koordination

aus fachlicher Sicht gestärkt werden kann. Rund 120 Teilnehmende von Fachbehörden aus Gemeinden, Kantonen und Bund sowie aus zivilgesellschaftlichen Organisationen wurden empfangen. Die Fachtagung fand im Rahmen des Projekts «Dialog und Info-Feed Frühe Kindheit» statt. Ein ausführlicher Tagungsbericht und die Präsentationen von den Referierenden stehen online zur Verfügung.

Weitere Informationen:

www.netzwerk-kinderbetreuung.ch

Rückblick Duchenne-Konferenz 2018

Die *Stiftung Progena* hat am 7. und 8. September 2018 auf die seltene Krankheit Muskeldystrophie Duchenne und auf den *World Duchenne Awareness Day* aufmerksam gemacht, indem sie an diesem Tag die 2. Duchenne Konferenz in der Schweiz durchgeführt hat. «Wir wachsen mit und durch Duchenne» war das Motto der zweitägigen Duchenne-Konferenz in Nottwil (LU), die den Fokus auf die Pubertät und den Übergang ins Erwachsensein (Transition) legte. Die Veranstaltung war für alle gedacht, die sich mit Duchenne auseinandersetzen wollen. Eine Zusammenfassung und die Präsentationen der Referierenden stehen online zur Verfügung.

Weitere Informationen:

www.duchenne-konferenz.ch/downloads

KANTONAL/REGIONAL

Förderung von Begabungspotenzialen als Grundauftrag aller Schulstufen

Der Lehrplan 21 ist auf den kontinuierlichen Kompetenzerwerb ausgerichtet, was sich auf die Umsetzung von Wissen und Können in konkrete Leistungen bezieht. Die Förderung individueller Potenziale zum Kompe-

tenzaufbau durch differenzierenden Unterricht gehört zum grundlegenden Bildungsauftrag der Regelschule im Umgang mit Heterogenität. Eine Schule, die für beide Enden des Begabungspotenzialspektrums ein überzeugendes Angebot hat, ist eine chancengerechte Schule. Das Ziel der Begabungsförderung ist die Entwicklung der Potenziale aller Lernenden zur Umsetzung in konkrete Leistungen. Dazu gehört auch die Förderung von Lernenden mit hohen Potenzialen im Rahmen der Begabtenförderung. Es ist sowohl ein pädagogischer Auftrag als auch ein Interesse der Gesellschaft, alle Lernenden dabei zu unterstützen, ihre Potenziale so weit wie möglich zu entwickeln. Der LCH hat dazu ein Positionspapier erarbeitet, welches an der Präsidentenkonferenz LCH am 24. November 2018 in Interlaken verabschiedet wurde.

Weitere Informationen: www.lch.ch →

Publikationen → Positionspapiere

Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störungen (ADHS)

Im Rahmen des Projekts FOKUS (Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und Unaufmerksamkeit in der Schule) hat das Zentrum Lernen und Sozialisation der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz ein Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen geschaffen und getestet. In der Weiterbildung werden den Lehrpersonen Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie Kinder mit ADHS im Unterricht besser unterstützen können, ohne dass auf medikamentöse und psychologische Lösungen zurückgegriffen werden muss. Der FOKUS-Ansatz wird künftig auch an anderen Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz vermittelt.

Weitere Informationen: www.fhnw.ch →

Zentrum Lernen und Sozialisation

SO: Kinder- und Jugendpsychiatrie

Mittels Auftrag wurde der Solothurner Regierungsrat aufgefordert, die Angebote für psychisch erkrankte Kinder und Jugendliche auszubauen. Im Zentrum des Vorstosses steht deren Schulung. Die Regierung stellt dem Kantonsrat den Antrag zur Ablehnung des Vorstosses. Der Handlungsbedarf ist auf verschiedenen Ebenen bereits erkannt worden. Im Kanton Solothurn laufen die Projekte «optiSO+» und «Stationäres Angebot Kinder- und Jugendpsychiatrie». Auf gesamtschweizerischer Ebene hat die Gesundheitsdirektorenkonferenz GDK eine Arbeitsgruppe mit dem Auftrag eingesetzt, die zentralen Eckwerte der Finanzierung von spitalgebundenen psychiatrischen Tagesstrukturen zu definieren und gegebenenfalls einen nationalen Rahmenvertrag zu entwerfen.

Weitere Informationen: <https://owl.so.ch/parlopen/browse.php> → Auftrag 087/2018

VARIA

SAGB wird SGGIE

An der Vereinsversammlung vom 07.12.2018 in Olten wurde eine Namensänderung der *Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft von Ärzten für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung (SAGB)* beschlossen. Sie heisst neu *Schweizerische Gesellschaft für Gesundheit bei Menschen mit intellektuellen Entwicklungsstörungen (SGGIE)*. Die Arbeitsgemeinschaft SGGIE vereint Ärztinnen und Ärzte in der Schweiz, die sich für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung einsetzen. Sie ist Mitglied der *European Association of Intellectual Disability Medicine (MAMH)*. Der neue Präsident heisst Dan Georgescu und folgt auf den langjährigen Präsidenten Felix Brem.

Quelle: www.sagb.ch

Pro Infirmis erhält Zertifikat für Barrierefreiheit

Pro Infirmis, die grösste Fachorganisation für Menschen mit Behinderung der Schweiz, hat das Zertifikat für barrierefreie Webinhalte erhalten. Die Stiftung *Zugang für alle* bescheinigt nach ausführlichen Tests die gute Zugänglichkeit der *Pro Infirmis*-Website mit dem Label «AA+». *Pro Infirmis* setzt damit ein Zeichen für Barrierefreiheit in der digitalen Welt. Was heisst das konkret? Die Website wurde für die speziellen Leseprogramme von Menschen mit Sehbehinderungen (Screenreader) optimiert. Die Navigation kann auch von motorisch eingeschränkten Menschen gesteuert werden. Für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung stehen ausgewählte Informationen in Leichter Sprache bereit und eine Vorlesefunktion ergänzt das Angebot.

Quelle: www.proinfirmis.ch →

Medienmitteilung vom 19.12.2018

UNICEF-Fotowettbewerb 2018

Das Siegerbild des Wettbewerbs «UNICEF-Foto des Jahres» stammt in diesem Jahr vom spanischen Fotografen Antonio Aragón Renuncio und zeigt einen gehbehinderten Jungen mit Beinprothesen. Entstanden ist das Foto bei einem Besuch in einem Waisenhaus im Norden Togos. Renuncio rücke mit seinem Porträt die Tapferkeit und den Optimismus von Kindern trotz schwierigster Lebensumstände in den Fokus, erklärte das UN-Kinderhilfswerk. Das Siegerbild lenke die Aufmerksamkeit auf ein Problem: In Westafrika werden Kinder mit einer Behinderung laut *UNICEF* nicht selten von ihren Familien verstossen oder sogar misshandelt.

Quelle: www.unicef.de →

Unicef Foto des Jahres

Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2019

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1/2019	Zusammenarbeit mit Eltern	10.09.2018	10.10.2018
2/2019	Behinderung und Sprache	10.09.2018	01.11.2018
3/2019	Beziehungsgestaltung	10.10.2018	10.12.2018
4/2019	Behinderung und Sexualität	10.11.2018	10.01.2019
5–6/2019	Inklusive Freizeitangebote	10.12.2018	10.02.2019
7–8/2019	Übergänge Schule – Berufsausbildung – Arbeitswelt	10.02.2019	10.04.2019
9/2019	Neue Wohnformen, innovative Lebensformen	10.04.2019	10.06.2019
10/2019	Schule von morgen	10.05.2019	10.07.2019
11–12/2019	Digitale Transformation	10.06.2019	10.08.2019

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter www.szh.ch/zeitschrift.

Thèmes 2019 de la Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2019)	De l'employabilité à l'intégration professionnelle
2 (juin, juillet, août 2019)	Littérature et numérisation
3 (septembre, octobre, novembre 2019)	Nouvelles façons d'habiter
4 (décembre 2019, janvier, février 2020)	Transformation numérique: aubaine ou écueil pour la pédagogie spécialisée?

Une description des thèmes 2019 est disponible sur le site Internet du CSPS:

www.csp.ch/revue → Thèmes 2019

Informations auteurs: merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix**: redaction@csp.ch

Lignes directrices rédactionnelles: www.csp.ch/revue

Angelika Schöllhorn

Die Kunst, die Bäume und den Wald zu sehen

Zur Beziehungsgestaltung in der Heilpädagogik im Wechsel von Nähe und Distanz

Zusammenfassung

Das beständige innerliche Austarieren der Fachperson zwischen der psychologischen Nähe in der Beziehung und der Distanz, die durch Reflexion hergestellt wird, ist ein Kernthema der beruflichen Rolle. Ein Alternieren zwischen diesen beiden Perspektiven erlaubt es, die Ziele der Zusammenarbeit mit dem Kind bestmöglich zu erreichen. Nähe ist dabei eine Voraussetzung für den Aufbau einer positiven und unterstützenden Beziehung, während die Distanz einen Überblick ermöglicht. Das fortlaufende Austarieren zwischen diesen beiden Polen ermöglicht eine zielorientierte Passung zwischen Fachperson und Kind und ist die zentrale Voraussetzung dafür, dass die fachlichen Angebote fruchtbar werden können.

Résumé

Les professionnel-le-s spécialisé-e-s doivent constamment jongler entre la proximité psychologique dans la relation et la distance qui résulte de la réflexion. La recherche de cet équilibre est d'ailleurs un thème-clé du rôle professionnel. Une alternance entre ces deux pôles permet d'atteindre au mieux les objectifs de collaboration avec l'enfant : la proximité étant nécessaire pour établir une relation positive et soutenante tandis que la distance permet de garder une vision d'ensemble. La recherche constante de ce juste équilibre permet au spécialiste et à l'enfant de s'accorder en fonction des objectifs et est une condition centrale, sans laquelle les offres spécialisées ne peuvent être fructueuses

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-03-01

Einführung

Das Ziel der Heilpädagogik, Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten sowie in ihrer Entwicklung gefährdete Kinder zu fördern (Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung, 2018), setzt eine professionell gestaltete Beziehung zwischen Fachperson und Kind voraus. Im heilpädagogischen Setting spielt, wie in jedem anderen pädagogischen Kontext, der beständige innere Wechsel der Fachperson zwischen Nähe in der Beziehung und Distanz durch die Reflexion des Zusammenseins eine gewichtige Rolle. Dies ist eine Kernthematik der beruflichen Rollenfindung (z. B. Dörr & Müller, 2012). Soll es in Bezug auf Nähe und Distanz jedoch nicht bei allgemeinen und da-

mit für den Alltag wenig hilfreichen Aussagen bleiben, stellen sich Fragen: Wofür brauche ich Nähe und wofür brauche ich Distanz in meiner Arbeit? Was beinhalten Nähe und Distanz? Wie zeigt sich das konkret?

Begriffsklärungen

Bevor wir uns der inhaltlichen Auseinandersetzung zuwenden, soll der Begriff der Beziehung, wie er hier verwendet wird, genauer bestimmt und vor allem gegenüber dem Begriff der Bindung abgegrenzt werden. Im alltäglichen Sprachgebrauch wird nicht immer klar zwischen Bindung und Beziehung unterschieden. So kommt es zu Missverständnissen, die insbesondere bei

der Gestaltung von Nähe und Distanz zu Verwirrung führen können.

Der Begriff Beziehung umfasst ein breites Spektrum des Kontakts zwischen Fachperson und Kind. Gemeint sind insbesondere alle Aktivitäten, in denen sich Kind und Fachperson in ihrem Denken, Fühlen oder Handeln aufeinander beziehen und ein wechselseitiges Verhältnis eingehen. Idealerweise entfalten sich im heilpädagogischen Kontext für das Kind unterstützende und für beide angenehme zwischenmenschliche Erfahrungen, beispielsweise in Kontakt- sowie Spiel- und Lernsituationen, die mit Interesse, Neugier und gemeinsamer Freude verbunden sind. Im schulischen Kontext hat die Forschung gezeigt, dass solche positiven und unterstützenden Beziehungen zwischen Kind und Lehrperson für das Lernen und die Lernbiografie von Kindern von entscheidender Bedeutung sind (Hattie, 2015). Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass sich dies im heilpädagogischen Kontext anders zeigt.

Der Begriff Bindung bezieht sich auf Situationen, in denen es aus der Perspektive des Kindes um den Schutz vor Gefahren geht. Die Bindung veranlasst das Kind, bei objektiv vorhandenen oder subjektiv erlebten Gefahren (Verunsicherung, Bedrohung, Angst, Schmerz), Schutz und Beruhigung bei engen Bezugspersonen zu suchen und in der Regel auch zu erhalten. Meist baut das Kind Bindungsbeziehungen zu denjenigen Erwachsenen oder älteren Personen auf, mit denen es in seinem Umfeld intensiven Kontakt hat, im Regelfall also zu den engeren Familienangehörigen (Lengning & Lüp-schen, 2012).

Der Aufbau einer positiven und unterstützenden Beziehung zwischen Kind und Fachperson ist essenziell für eine fruchtbare Zusammenarbeit, jedoch ist die Bindung

des Kindes an die Fachperson im heilpädagogischen Rahmen in aller Regel nicht das Ziel. Ohne Frage ist es immer wieder erforderlich, das Kind darin zu unterstützen, alltägliche negative Emotionen, zum Beispiel Ärger oder Frustrationen, zu regulieren. Dies geschieht jedoch im Sinne von Emotionsregulation («Ich helfe dir, mit deinen Gefühlen klar- und mit deinen Bemühungen zum Ziel zu kommen»), und nicht im Sinne einer Bindungsbeziehung («Ich bin dein sicherer Hafen»).

Nähe ist eine Voraussetzung für den Aufbau einer positiven und unterstützenden Beziehung.

Nähe oder Distanz?

Nähe und Distanz!

Wenden wir uns nun der Frage zu, wofür Nähe und Distanz zwischen Fachperson und Kind bedeutsam und hilfreich sind. Bereits mit dieser Frage wird deutlich, dass weder Nähe noch Distanz ein Selbstzweck oder eine persönliche Geschmacksfrage sind, sondern Gestaltungsmöglichkeiten, um die mit den berufsspezifischen Aufgaben verbundenen Ziele bestmöglich zu erreichen.

Nähe ist eine Voraussetzung für den Aufbau einer positiven und unterstützenden Beziehung und wird hier als psychologische Nähe verstanden. Damit Nähe entstehen kann, müssen sich Kind und Fachperson miteinander vertraut machen, und vor allem soll die Fachperson das Kind mit seinen Vorlieben und Eigenheiten kennenlernen. Das ermöglicht es ihr, auch feine Signale des Kindes wahrzunehmen, sie einzuordnen und die eigenen Handlungen entsprechend abzustimmen. Sich vertraut zu machen, erfordert eine Öffnung und echtes

Interesse an der Situation sowie am Erleben des Kindes. Indem die Fachperson die Perspektive wechselt und die Situation aus den Augen des Kindes betrachtet, kann sie versuchen, dessen Erleben und die Ursachen seines Handelns empathisch nachzuvollziehen. Weiter beinhaltet jede unterstützende Beziehung auch Reibungsflächen, zum Beispiel, wenn unterschiedliche Bedürfnisse bzw. Zielrichtungen oder divergierende Lösungsvorstellungen von Kind und Fachperson aufeinandertreffen. Nur wenn Fachperson und Kind eine psychologische Nähe entwickelt haben und sich in ihrem Denken, Fühlen und Handeln aufeinander beziehen können, wird es gelingen, einen gemeinsamen und gleichzeitig zielführenden Weg mit den damit verbundenen Kompromissen zu finden. Neben dem echten Interesse am und der Empathie für das Kind, ist die Haltung, mit der die Fachperson dem Kind begegnet, eine zentrale Bedingung, um Nähe herzustellen. Ist sie von Empathie, Wertschätzung und Echtheit geprägt (Rogers, 2004), sind gute Voraussetzungen für die Entstehung von Nähe geschaffen.

Empathisches Nachvollziehen im professionellen Kontext bedeutet nicht nur reines Sich-Einfühlen, sondern schliesst Reflexion ein.

Bereits aus dem bisher Beschriebenen wird deutlich, dass ohne die gleichzeitige Distanz der Fachperson zum Geschehen noch kein vollständiges Bild einer hilfreichen Beziehung entstehen kann. Heilpädagogisches Arbeiten ist mit Zielen und angestrebten Veränderungen verbunden. Wenn eine Situation für das Kind mit Hemmnissen und

Herausforderungen verbunden ist, sollen die gesetzten Ziele es dem Kind ermöglichen, sich in der materiellen und in der sozialen Umwelt zurechtzufinden und sich einzubringen. Um sich nicht in der reinen Gestaltung der Gegenwart zu verlieren, braucht die Fachperson daher den Blick sowohl auf die aktuelle Situation als auch auf die angestrebten Ziele. Auch bedeutet das oben genannte empathische Nachvollziehen im professionellen Kontext nicht nur reines Mitfühlen und Sich-Einfühlen, sondern schliesst Reflexion ein (Heiner, 2010). Die Fachperson muss sich also zusätzlich vom gegenwärtigen Geschehen distanzieren und es wie «von aussen» betrachten können. Distanz beinhaltet damit eine reflektierende und analytische Haltung. Damit können beispielsweise von Moment zu Moment Ursachen für Verhalten ergründet, mögliche Wege zum Ziel entwickelt und dann in ihrer Wirkung überprüft werden. Dies erfordert einen inneren Abstand im Umgang mit dem Kind. Nähe und Distanz befinden sich darüber hinaus in einer Wechselbeziehung: Manchmal ermöglicht der «freiere Blick» aus der Distanz eine gesteigerte Nähe oder die Nähe bewirkt einen umfassenderen Blick auf das Kind (Schmalenbach, 2014).

Wie sich in der Forschung gezeigt hat, ist die Beziehung zwischen erwachsener Person und Kind dann von positiven Affekten geprägt, wenn die Interaktion einerseits klar strukturiert und damit für das Kind vorhersehbar ist, sowie andererseits flexibel auf die momentanen Verhaltenszustände des Kindes eingegangen wird (Frascarolo, Fivaz-Depeursinge & Philipp, 2018). In der Beziehungsgestaltung wird daher eine zielorientierte Passung zwischen Fachperson und Kind angestrebt, damit sich beide in ihrem Denken, Fühlen und in ihren Handlun-

gen aufeinander beziehen. Eine Passung gründet darin, dass die Fachperson sich und das Kind als eigenständige und abgegrenzte Personen erlebt, wobei sie den Gefühlen, Gedanken und Handlungen des Kindes mit Wertschätzung begegnet.

Das folgende Fallbeispiel illustriert den beschriebenen inneren Wechsel der Fachperson zwischen Nähe und Distanz.

Ein Fallbeispiel

Der vierjährige Sven soll an der heilpädagogischen Spielstunde für eine Kleingruppe in einer stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung teilnehmen. Sein Sozialverhalten ist auffällig, die Erzieherinnen der Wohngruppe berichten, dass er beispielsweise während des Mittagessens ohne erkennbaren Anlass zu schreien beginne und um sich schlage, sodass die anderen Kinder dadurch massiv beeinträchtigt seien. In der Spielstunde sollen die Ursachen seines Verhaltens geklärt und Möglichkeiten zum Umgang damit entwickelt werden.

Um eine Beziehung aufzubauen, besucht eine der Heilpädagoginnen Sven zunächst in seinem gewohnten Umfeld. Diese Phase der ungeteilten Aufmerksamkeit erlaubt es ihr, das Kind kennenzulernen und eine erste Vertrautheit herzustellen (Nähe in der Beziehung). Dabei beobachtet sie, dass Sven sich sehr über ihren Besuch freut und gerne mit ihr in Kontakt kommt. Gegen Ende der gemeinsamen Zeit nimmt er jedoch weniger Blickkontakt auf und seine Bewegungen werden zunehmend unruhig. Sie entwickelt erste Hypothesen zu den Ursachen: Kann es sein, dass Sven von neuen Eindrücken rasch überfordert ist? Oder war die Begegnung für ihn zu nah, sodass es für ihn unangenehm wurde? Indem die Fachperson die Situation reflektiert, stellt sie Distanz her.

Nach dem Einzelkontakt nimmt Sven an der Spielstunde teil. Er bringt sich bei den hoch strukturierten Anfangssequenzen gut ein. In der anschliessenden freieren Spielphase, in der die Kinder Tierrollen aussuchen und sich darin begegnen, ist er plötzlich verschwunden. Die Heilpädagogin findet ihn im Treppenhaus auf dem Weg zurück in seine Gruppe. Sie holt ihn ein, begibt sich auf Augenhöhe zu ihm und bemerkt, dass er rasch atmet und sich am Geländer festhält. Sie nimmt ihn fürsorglich an der anderen Hand (Nähe in der Beziehung) und erinnert sich an ihre Hypothesen (Distanz durch die Reflexion). Sie fühlt sich in Sven ein und sagt dann: «Puh, das ist ganz schön viel.» Sven schaut zunächst ins Leere. Als sie weiter sein vermutetes inneres Erleben ausspricht, wendet er sich ihr allmählich zu, nimmt Blickkontakt auf und sagt «Ja». Dann äussert er, dass die anderen immer so wild und laut seien (Nähe in der Beziehung). Die Heilpädagogin hört ihm zu und schlägt dann vor, gemeinsam zu überlegen, wie er trotzdem dabeibleiben kann. Auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen mit dem Kind kann sie mit ihm Ideen zur Lösung entwickeln und im Hinblick auf das Ziel bewerten (Distanz durch die Reflexion). Im Austausch mit Sven entsteht der Plan, dass er eine eigene Höhle haben soll, in die er sich zurückziehen kann. Im Verlauf des Gesprächs nimmt das Kind vermehrt Blickkontakt auf und zeigt positive Erregung. Beide kehren in die Gruppe zurück und Sven findet seine Rolle als «müder Löwe, der am Rand wohnt»¹.

Die Heilpädagogin gibt den Erzieherinnen eine entsprechende Rückmeldung und überlegt mit ihnen, wie die Belastung für

¹ Dies ist die Rollenbeschreibung, die die Fachperson mit dem Kind zusammen entwickelt hat.

Sven vermindert werden kann (Distanz durch die Reflexion). Es wird dafür gesorgt, dass er ausreichende Pausenzeiten und Rückzugsräume bekommt. Nach kurzer Zeit berichtet das Team, dass das Schreien und Schlagen von Sven gänzlich aufgehört haben.

**Flexibilität der Perspektive:
die Bäume und den Wald im Blick
behalten**

Heilpädagogik ist ein Handeln in Beziehungen (Seichter, 2017) und erfordert, wie wir gesehen haben, einen beständigen und flexiblen Wechsel zwischen Nähe in der Beziehung und Distanz durch die Reflexion. Auch wenn wir die Konzepte der Feinfühligkeit (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974) bzw. der sensitiven Responsivität (Remsperger, 2013) für den beruflichen Kontext und der Mentalisierungsfähigkeit (Fonagy et al., 2002) betrachten, zeigt sich der notwendige Wechsel zwischen den Perspektiven Nähe und Distanz. Beide Konzepte werden in Forschung und Praxis als wesentliche Bedingungen einer gelingenden Beziehungsgestaltung und positiven Entwicklung diskutiert.

Beziehungskompetenz ist die Fähigkeit, sowohl Nähe in der Beziehung herzustellen als auch gleichzeitig Distanz durch die Reflexion einzunehmen.

So braucht Feinfühligkeit bzw. sensitive Responsivität (Signale des Kindes wahrnehmen, richtig interpretieren, prompt und angemessen beantworten) beispielsweise Nähe, um die Signale wahrzunehmen (das Kind wendet den Blick ab und wird motorisch unruhig) und Distanz, um sie zu interpretieren (Überforderung? Unlust wegen zu

erregender Nähe?). Die Entwicklung einer ausgeglichenen Selbstregulation, ein wesentliches Ziel der heilpädagogischen Begleitung, hängt von diesen einfühlsamen und responsiven Kompetenzen der Bezugspersonen ab (Gingelmaier & Ramberger, 2017).

Mentalisierungsfähigkeit bedeutet, dass die Bezugsperson sich während der Interaktion ihrer eigenen Gedanken und Gefühle wie auch derjenigen des Kindes bewusst ist. Sie wird auch als die Fähigkeit beschrieben, sich selbst wie von aussen und den Anderen wie von innen zu sehen (Brockmann & Kirsch, 2010). Sie erfordert damit ebenfalls den Wechsel zwischen Nähe und Distanz. In der Entwicklung des Kindes hat dies im Zusammenhang mit der Affektregulation eine hohe Bedeutung (Fonagy et al., 2002) – diese ist auch ein wesentliches Ziel heilpädagogischer Begleitung.

Beziehungskompetenz zeigt sich unter dieser Perspektive zusammengefasst als die Fähigkeit, sowohl Nähe in der Beziehung herzustellen als auch gleichzeitig Distanz durch die Reflexion einzunehmen. Abschliessend stellt sich daher die Frage, wie diese Kompetenz entwickelt bzw. welche Bedingungen es braucht, damit sie erlernt werden kann. Wie oben ausgeführt wurde, können die erforderlichen Fähigkeiten beschrieben werden: Empathie, Perspektivenübernahme, Wissen, (Selbst-)Reflexion und vor allem Flexibilität im Wechsel zwischen Nähe und Distanz. Im Rahmen geeigneter Ausbildungsgänge wie beispielsweise dem Masterstudiengang Frühe Kindheit der Pädagogischen Hochschule Thurgau und der Universität Konstanz, werden im Rahmen der Lehre Bedingungen geschaffen, die die Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützen. Neben der Vermittlung von Wissen werden beispielsweise über Videoanalysen

gezielt die empathischen Fähigkeiten gefördert und die Übernahme der Perspektive des Kindes geübt. Durch den beständigen Wechsel zwischen Innen- und Aussenperspektive wird die erforderliche Flexibilität entwickelt. (Selbst-)Reflexion über das Erleben von eigenen Handlungen/Interventionen und deren Wirkung sind beständige Übungsfelder für die Studierenden. Im beruflichen Alltag können diese Fähigkeiten durch den Austausch im Team oder durch Supervision unterstützt werden.

Literatur

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: «Socialisation» as a product of reciprocal responsiveness to signals. In P.M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99–135). London: Cambridge University Press.
- Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung (2018). *Was ist Heilpädagogische Früherziehung?* www.frueherziehung.ch/was-ist-heilpaumldagogische-fruumlherziehung.html [Zugriff am 18.12.2018].
- Brockmann, J. & Kirsch, H. (2010). Konzept der Mentalisierung. Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. *Psychotherapeut*, 55 (4), 279–290.
- Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.) (2012). *Nähe und Distanz – Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Frascarolo, F., Fivaz-Depeursinge, E. & Philipp, D. J. (2018). The Child and the Couple: From Zero to Fifteen. *Journal of Child and Family Studies*, 27 (10), 3073–3084. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1090-8>.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
- Gingelmaier, S. & Ramberg, A. (2017). Kindliche Affekte mentalisieren. Über die affektregulatorische Bedeutung einer mentalisierenden Haltung in der frühen Kindheit. *Frühe Kindheit*, 3, 42–49.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider.
- Heiner, M. (2010). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit*. München: Reinhardt.
- Lengning, A. & Lüpschen, N. (2012). *Bindung*. München: Reinhardt.
- Rempsperger, R. (2013). Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. *Frühe Bildung*, 1, 12–19.
- Rogers, C. R. (2004). *Therapeut und Klient*. Frankfurt: Fischer.
- Schmalenbach, B. (2014). Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns. *Research on Steiner Education*, 5, 37–56.
- Seichter, S. (2017). Die pädagogische Beziehung als Balanceakt zwischen Nähe und Distanz. *Pädagogische Rundschau*, 71 (6), 601–606.

Prof. Dr. Angelika Schöllhorn
Diplom-Sozialpädagogin, Kinder und Jugendlichen-Psychotherapeutin, Supervisorin
Dozentin im Masterstudiengang Frühe Kindheit an der PH Thurgau
Pädagogische Hochschule Thurgau
Unterer Schulweg 3
Postfach
8280 Kreuzlingen 2
angelika.schoellhorn@phtg.ch



Stephan Gingelmaier und Nicola-Hans Schwarzer

Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren

Zusammenfassung

Im Beitrag wird zuerst definiert, was unter Beziehung verstanden wird. Diese Begriffsbestimmung wird dann auf die allgemeine und die Heil- und Sonderpädagogik bezogen. Danach wird der Begriff Mentalisierung grundlegend erklärt, dies wird in einem nächsten Schritt wiederum auf Theorien von Bindung und Beziehung angewendet. Den Kreis schliessend werden im Beitrag zuletzt Zusammenhänge zwischen Mentalisierung, Beziehung und Pädagogik diskutiert, um daraus ein Fazit zu ziehen. Dabei ist der sonderpädagogische Fokus immer wieder auf Kinder, die auffälliges Verhalten zeigen, gerichtet.

Résumé

Cet article définit tout d'abord la notion de relation. Celle-ci est ensuite mise en lien avec la pédagogie en général et la pédagogie spécialisée et curative en particulier. Nous poursuivons par l'explication de la notion de mentalisation dans ses principes fondamentaux pour ensuite l'appliquer aux théories de l'attachement et de la relation. Enfin, bouclant la boucle, les liens entre mentalisation, relation et pédagogie sont examinés afin d'en tirer un bilan, tout en restant centré sur la situation des enfants présentant des troubles du comportement.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-03-02

Beziehung

Beziehungen werden im Weiteren als zwischenmenschliche und intraindividuelle Austausch- und Resonanzphänomene definiert. Denken, Fühlen und Handeln werden in sehr unterschiedlicher Intensität, Form und kulturell geprägt zwischen Menschen aufeinander bezogen und über alle «Kommunikationskanäle» ausgetauscht. Es handelt sich also vor allem um Phänomene, die in Interaktion mit bedeutsamen anderen Personen entstehen und im anderen affektive Resonanzen auslösen. Anteile der einen Psyche treten sozusagen über alle Formen von Kommunikation in Kontakt und Austausch mit anderen Psychen. Etwas von diesem Austausch bleibt als sogenannte Repräsentanz beim anderen haften. Dies lässt sich als Kern von Beziehungen beschreiben (Gingelmaier, 2016).

Küchenhoff (2009) postuliert die Rolle von Beziehungen aus einer entwicklungs-

psychologischen Sicht als grundlegend: «Das Selbst konstituiert sich also durch den Anderen» (S. 5).

Beziehung in der allgemeinen sowie der Heil- und Sonderpädagogik

Für den pädagogischen Bereich wird davon ausgegangen, dass die Beziehung zum Kind die Grundlage jeder Form der pädagogischen Arbeit ist. Sie ist die «Trägerin» der kindlichen Entwicklung (affektiv, kognitiv, lebenspraktisch) im pädagogischen Prozess. Die Beziehung ist sowohl ein notwendiges Fundament als auch eine pädagogische und diagnostische Arbeitsform. Dies gilt in der Arbeit mit psychisch belasteten Kindern umso mehr (Gingelmaier, 2016).

In der internationalen pädagogischen Forschung wird seit über zehn Jahren vermehrt die Bedeutung von Beziehungen zwischen Pädagoginnen bzw. Pädagogen, Kin-

dern und Jugendlichen untersucht. Es handelt sich hierbei zumeist um Ergebnisse, die aus dem Feld «Schule» stammen.

Viele internationale Studien belegen die herausragende Bedeutung der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrpersonen. Die Hattie-Studie (2014) ist in diesem Zusammenhang sicherlich die bekannteste. Gute Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrpersonen haben einen positiven Effekt einerseits auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler und andererseits auf die schulischen Leistungen (z. B. Cornelius-White, 2007). Darüber hinaus beeinflussen sie das Wohlbefinden der Lehrpersonen positiv (Evertson & Weinstein, 2006; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Wubbels et al., 2006).

In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Debatte, zumal in der Sonderpädagogik, wird dieser internationale Diskurs bisher eher wenig rezipiert. Allerdings stellte Hillenbrand in Bezug auf den Beziehungsbegriff in der Pädagogik noch im Jahr 2006 fest, dass er häufig «eher eine Lückenbüßerfunktion» (ebd., S. 222) besitzt und dahinter kein ausgereiftes Konzept steckt. Auch wenn sich dies zum Beispiel durch den dreibändigen Sammelband von Tillack, Fischer, Raufelder und Fetzer «Beziehungen in Schule und Unterricht» (2014a, 2014b, 2014c) allmählich relativiert, bleibt mindestens unerforscht, wie sich die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden über tägliche Interaktionen aufbaut und wie sie über Formen der reflexiven Beziehungsförderung verändert werden kann: «The knowledge base on the relation between these daily interactions and the teacher-student relationship is limited» (Pennings et al., 2014, S. 183).

Von Freyberg und Wolff (2005) sprechen in diesem Zusammenhang sogar von einer grossen «Professionalisierungslücke»

(ebd., S. 14). Für Kinder und Jugendliche, die in ihrer Biografie belastenden und dysfunktionalen Beziehungen ausgesetzt waren, stellt sich auch die Aufgabe, an den (schwierigen) erlebten Beziehungen anzuknüpfen. Psychosozial (hoch) belastete Kinder haben häufig schwierige Beziehungserfahrungen gemacht, die teilweise traumatisch waren (Julius, 2009). Das Ausblenden oder Ignorieren der Beziehungsebene im förderdiagnostischen Prozess führt zu einer verkürzten und einseitigen Sicht auf das oftmals störende oder irritierende Verhalten der belasteten Kinder und Jugendlichen.

Wie aber im Weiteren aus mentalisierungstheoretischem Blickwinkel zu sehen sein wird, gilt es, das Situative, das Kontextuelle und das Biografische als affektive, soziale und kognitive Grundlage von Verhalten anzuerkennen und aufzugreifen (Gingelmaier & Ramberg, 2018).

Das Ausblenden der Beziehungsebene im förderdiagnostischen Prozess führt zu einer einseitigen Sicht auf irritierendes Verhalten.

Mentalisieren

Mentalisieren beschreibt die Fähigkeit des Individuums, eigenes und fremdes Verhalten wahrnehmen und bedenken zu können. Die Interpretation des Verhaltens geschieht durch die Zuschreibung mentaler Zustände (Brockmann & Kirsch, 2010). Die Entwicklung des Mentalisierens und des Selbst sind reziprok miteinander verknüpft. Das Selbst als psychische «Instanz» des reflexiven Fühlens und Wissens über die eigene Person ist auf das psychische «Selbstverständnis» angewiesen, eigene und fremde mentale Zustände überhaupt als verstehbar einordnen zu können. Der Aufbau eines stabilen und

flexiblen Selbst fusst daher auf der kindlichen Erfahrung, dass die eigenen, zunächst nicht verstehbaren Affekte ausreichend von Bezugspersonen mentalisiert wurden. So entsteht ein Wechselverhältnis: Je stärker sich die Mentalisierungsfähigkeit im obigen Sinne ausprägt, desto differenzierter arbeitet das Selbst, je differenzierter das Selbst sich intrapsychisch darstellt, desto feiner kann sich Mentalisieren ausgestalten (Fonagy, 2015).

Mentalisieren, Bindung und Beziehung

Bindungs- und Mentalisierungstheorien sind Beziehungstheorien: Sie erfassen, moderieren und erklären wichtige Bereiche von Beziehung, sind aber nicht synonym mit dem Beziehungsbegriff zu setzen. Mit dem Bindungssystem ist hier ein evolutionär bedingtes Verhaltenssystem nach Bowlby (1958) gemeint, das Bindung als ein emotionales Band zwischen Kindern und ihren primären Bezugspersonen sieht. Ohne das biologisch determinierte Bindungssystem wären Babys weder physisch noch psychisch überlebensfähig. Die Mentalisierungstheorie fusst auf der Bindungstheorie (Fonagy, 2015). Das Bindungssystem wird, biologisch präformiert, zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson aktiviert und dient dem Säugling als «Überlebenssicherung».

Die Mentalisierungstheorie gründet auf der Bindungstheorie.

«In der ganz frühen Entwicklung handelt es sich um die Regulation von Affekten, so genannte Affektattunements. Sie führen dazu, dass in dem Kind ein «Wissen» darüber entsteht, wie mit bestimmten inneren Zuständen umgegangen wurde. Beispielsweise mit Angst, Wut oder anderen Affek-

ten [...]. Dieses Wissen wird als ein «implizites Beziehungswissen» gespeichert und bleibt ein Leben lang unbewusst» (Ahrbeck, 2010, S. 139f.).

Diese Affektattunements entwickeln sich häufig zu lebenslang prägenden Beziehungsmustern und wirken durch ihre psychische Repräsentanz auch in neue Beziehungen hinein.

Im Säuglingsalter müssen die primären Bezugspersonen die Kinder beispielsweise über Spiegelung feinfühlig mentalisieren und sich entsprechend verhalten, um sichere Bindungen aufzubauen. Dies sind die fundamentalen Grundlagen, um das eigene Selbst als Urheber von inneren Regungen und Interaktionen begreifbar werden zu lassen und damit zum Beispiel auch der Anfang davon, Affekte verstehen und regulieren zu können (Rass, 2010).

Fonagy (2015) nennt eine mentalisierende Haltung *having mind in mind*. Eine passende Übersetzung wäre die Erkenntnis, dass es prinzipiell möglich ist, sich und andere durch die Zuschreibung von mentalen Zuständen «lesen» und verstehen zu können.

Mentalisierungsfähigkeit, vor allem in ihrer reflexiven Funktion, wird damit die entwicklungspsychologische Grundlage der Selbst- und Affektsteuerung, der individuellen Art und Weise, Interaktionen zu gestalten und sich in Gruppen von Individuen adäquat bewegen und verhalten zu können. Können Kinder und Erwachsene im reflexiven Modus mentalisieren, besitzen sie

- 1.) Wissen und Möglichkeiten, um die mentalen Beweggründe des eigenen Verhaltens und
- 2.) die Fähigkeit, das Verhalten anderer durch Einbeziehung ihrer Absichten, Emotionen, Einsichten, Grundhaltungen – kurz: ihrer mentalen Zustände – zu interpretieren und adäquat darauf zu reagieren (Fonagy, 2013).

Mentalisieren, Beziehung und Pädagogik

Mentalisieren ist ein neuer Terminus in der Pädagogik. Der Vorgang allerdings, Kinder in ihrer psychosozialen Gegenwart affektiv und sozial-kognitiv zu verstehen, ist der (geisteswissenschaftlichen) Pädagogik ur-eigen (z. B. Nohls Ideen zum pädagogischen Bezug, 1970).

Folgerichtig liegt der Mehrwert des Mentalisierungskonzepts für die Pädagogik nicht in einer grundlegenden Neuartigkeit, sondern im Vorhandensein eines systematischen Konzeptes, das operationalisierbar ist und dessen Effekte zumindest in der Psychotherapie(-forschung) messbar sind (Taubner, 2015).

Wenn man versucht, die Bedeutung des Mentalisierens für die Beziehungsgestaltung und Förderung in der Pädagogik zu beschreiben, lässt sich sagen, dass die sozial-emotionale Entwicklung eines jungen Menschen aus dessen Perspektive betrachtet wird, um pädagogische Interaktionen über professionelle Haltungen und Interventionen daran auszurichten. Das Verhalten des Kindes wird also über das Verstehen seiner mentalen Zustände und empirisches Entwicklungswissen interpretiert. Diese Reflexionen sind für Pädagoginnen und Pädagogen handlungsleitend – es handelt sich also um einen entwicklungsbezogenen, verstehenden *und* erklärenden Ansatz. Damit werden zum einen aus der Sicht des jungen Menschen (und seinen Gruppen) pädagogische Interaktionen und Lernfelder entwicklungsförderlich gestaltet und reflektiert.

Zum anderen rückt gleichzeitig über Haltung und Reflexion auch die Pädagogin bzw. der Pädagoge in den Fokus, da sie bzw. er auf der Grundlage von Beziehung durch Mentalisierung positiv auf Erziehung,

Bewältigung und Bildung einwirkt und somit auch das eigene Handeln prüft und abstimmt.

Bei der mentalisierungsbasierten Pädagogik handelt es sich um einen entwicklungsbezogenen, verstehenden und erklärenden Ansatz.

Der Ansatz einer mentalisierungsbasierten Pädagogik ist demnach intersubjektiv und interaktionistisch. Dabei spielen sowohl individuelle, situative und biografische (z. B. konflikthafte/potenziell traumatische) Faktoren wie auch empirisch-entwicklungspsychologische Annahmen über junge Menschen bzw. deren Gruppen neben didaktisch-methodischem Können eine Rolle. Auch die subjektive Bedeutung der Interaktion für die Pädagogin bzw. den Pädagogen wird in die Reflexion einbezogen. Die professionelle Beziehungsgestaltung zwischen der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und dem jungen Menschen ist dabei sowohl zwischenmenschliches Bindeglied wie auch Erkenntnismöglichkeit. Ziel ist es, über Anerkennung der Stärken, Ressourcen und der individuellen/gruppenbezogenen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes einen Raum zu schaffen, in dem Angst bewältigt und so ein (epistemisches) Vertrauen (Taubner, 2015) als Grundlage für soziale und kognitive Lernfähigkeit erworben werden kann. Je jünger und je belasteter die Kinder und Jugendlichen sind, desto stärker müssen diese beiden Faktoren in die alltägliche pädagogische Interaktion einbezogen werden. Dies können dann sozusagen neue Primärerfahrungen sein, die getragen werden von Beziehungen und deren Reflexion. In diesem Sinne wird der interpersonale Raum zwischen Kind und Pädagogin bzw. Pädagoge als von bisherigen Bezie-

hungskontingenzen und Bindungserfahrungen geprägt betrachtet. Beziehungsmuster sind in diesem Sinne stark erfahrungsbasiert und vor allem durch gegenläufige mentalisierende Beziehungserfahrungen veränderbar (Hoanzl & Weiß, 2010).

Gleichzeitig hat dieser Raum ein Entwicklungspotenzial inne, wenn es gelingt, im Kontext von Erziehung und Wissensvermittlung das Kind als intentionales Individuum im sozialen Kontext zu mentalisieren.

Mentalisieren kann einen moderierenden Einfluss auf Beziehungen ausüben.

Fazit

Die Mentalisierungstheorie, die auf der Bindungstheorie aufbaut, ist ein empirisch gut belegter Aspekt einer viel grösseren und abstrakteren Beziehungstheorie, die hier nur angedeutet werden konnte, und die einer dringenden weiteren Theoretisierung und Erforschung bedarf. Mentalisieren ist nicht mit Beziehung gleichzusetzen, vielmehr kann es einen moderierenden Einfluss auf Beziehungen ausüben (Taubner, 2015). Gelingendes Mentalisieren stellt entwicklungspsychologisch eine wichtige Einflussgrösse für das Zustandekommen von Beziehung dar, dies gilt auch für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Die empirische Pädagogik konnte vor allem in internationaler Forschung klar belegen, dass gute Beziehungen zwischen Pädagoginnen bzw. Pädagogen sowie Kindern und Jugendlichen sowohl die schulischen Ergebnisse als auch die Motivation der Lernenden verbessern. Bei den Pädagoginnen und Pädagogen steigern sie das Wohlbefinden (Pennings et al., 2014).

Aktuell ist die mentalisierungsbasierte Pädagogik auf dem Weg, Befunde, Ideen

und Theorien aus der bisherigen klinischen Anwendung der Mentalisierungstheorie auszuwerten (Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018) und für den pädagogischen Bereich zu adaptieren beziehungsweise aus originär pädagogischen Konzepten zu ergänzen. Weltweit ist es vor allem das Netzwerk der internationalen Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) Mentalisierungsbasierte Pädagogik (MentEd; <https://mented.de>), das versucht, die verschiedenen unverbundenen Enden zu vereinen. Hieraus soll im Jahr 2019 ein Curriculum entwickelt werden, das insbesondere pädagogischen Einrichtungen und ihren Mitarbeitenden die Möglichkeit geben soll, Beziehungsgestaltung und Reflexion als grundlegende pädagogische Arbeitsformen systemisch und reflexiv zu erwerben.

Dieser Beitrag ist im Kontext des DFG-Netzwerkes MentEd (Mentalisierungsbasierte Pädagogik, <https://mented.de>, GZ: GI 1274/1–1) entstanden.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2010). Innenwelt: Störung der Person und ihrer Beziehungen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 138–147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350–373.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Brockmann, J. & Kirsch, H. (2010). Konzept der Mentalisierung – Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. *Psychotherapeut*, 55, 279–290.

- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fonagy, P. (2013). Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der *Mentalisierung*. In J. G. Allen & P. Fonagy (Hrsg.), *Mentalisierungsgestützte Therapie* (S. 89–152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P. (2015). Bindung und Reflexionsfunktion. In P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist & M. Target (Hrsg.), *Affektregulation, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (S. 31–74). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gingelmaier, S. (2016). Schwierige Beziehungsdynamiken mentalisieren. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61, 203–216.
- Gingelmaier, S. & Ramberg, A. (2018). Die Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 89–106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoanzl, M. & Weiß, H. (2010). Frühförderung bei Kindern mit sozialen und emotionalen Belastungen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 247–257). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Reinhardt.
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt, Verlust und Vernachlässigung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter – Diagnostik und Interventionen* (S. 13–37). Göttingen: Hogrefe.
- Küchenhoff, J. (2009). Definitionen und Beziehungsarbeit. In J. Küchenhoff & R. Mahrer Klemperer (Hrsg.), *Psychotherapie im psychiatrischen Alltag*. Die Arbeit an der therapeutischen Beziehung (S. 2–11). Stuttgart: Schattauer.
- Nohl, H. (1970). *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde* (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Pennings, H. J. M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. A. C., van der Want, A. & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher-student interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183–193.
- Rass, E. (2010). Bindungssicherheit und Affektregulation im pädagogischen Handlungsfeld. Der Lehrer als Beziehungs- und Kulturarbeiter. In R. Göppel, A. Hirblinger & H. Hirblinger (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und «emotionaler Raum»*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur (S. 111–124). Opladen: Budrich.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23 (4), 457–477.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren*. Giessen: Psychosozial.
- Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D. & Fetzer, J. (Hrsg.) (2014a). *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1 – Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D. & Fetzer, J. (Hrsg.) (2014b). *Beziehungen in Schule und Unterricht Teil 2 – Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D. & Fetzer, J. (Hrsg.) (2014c). *Beziehungen in Schule und Unterricht Teil 3 – Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

von Freyberg, T. & Wolff, A. (2005). Einleitung. In T. von Freyberg & A. Wolff (Hrsg.), *Störer und Gestörte*. Band 1: *Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher* (S. 11–22). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice and contemporary issues* (pp. 1161–1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.



Jun.-Prof. Dr. Stephan Gingelmaier
Sprecher des DFG-Netzwerkes Mentalisierungsbasierte Pädagogik (mented.de)
gingelmaier@ph-ludwigsburg.de



Dr. Nicola-Hans Schwarzer, Sonderpädagoginick.schwarzer@googlemail.com

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät für Sonderpädagogik
Psychologie und Diagnostik im
Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung
Reuteallee 46
DE-71634 Ludwigsburg

Pia Georgi-Tscherry und Stefania Calabrese

Beziehungsgestaltung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz

Ein Plädoyer für professionelle Nähe in der Arbeit mit Erwachsenen mit komplexen Beeinträchtigungen

Zusammenfassung

Werden Nähe und Distanz in der Heilpädagogik thematisiert, richtet sich der Blick meist auf den professionellen Umgang mit Distanz zwischen den Fachpersonen und der Klientel. Im Beitrag wird der Versuch unternommen, den Blick auf die Wichtigkeit der professionellen Nähe zu richten, um damit den Menschen mit Beeinträchtigungen Wege zu eröffnen, über körperliche Nähe Beziehungen aufzunehmen und zu gestalten.

Résumé

En pédagogie spécialisée, lorsqu'on aborde la question de la proximité et de la distance, c'est le plus souvent uniquement la distance entre les professionnel-le-s spécialisé-e-s et leurs client-e-s qui est thématifiée. C'est pourquoi cet article porte son attention plus particulièrement sur la proximité. Celle-ci est importante du fait qu'elle permet pour les personnes en situation de handicap d'ouvrir des voies pour établir et construire les relations par le biais de la proximité physique.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-03-03

Einleitung

Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen leben häufig in Institutionen und sind in der Regel bei der Befriedigung elementarer Grundbedürfnisse sowie bei vielen Alltagsverrichtungen auf die Unterstützung von Fachpersonen angewiesen. Diese Personen verfügen oft über wenige Sozialkontakte, weshalb die Betreuungspersonen zentrale Bezugspersonen sind – insbesondere wenn der Kontakt zu Angehörigen, Bekannten oder anderen Personen ausserhalb der Institution nicht vorhanden ist oder nur rudimentär gepflegt wird. Die Fachpersonen werden als Vertrauenspersonen sowie unverzichtbare Begleiterinnen und Begleiter betrachtet und gebraucht. Dies erfordert eine professionelle Beziehungsgestaltung, denn innerhalb dieser

Beziehung können sowohl Gefühle der Zuneigung und Vertrautheit als auch der Wunsch nach Abgrenzung sowie Grenzüberschreitungen und -verletzungen von beiden Seiten erlebt werden. Ein Balanceakt zwischen Nähe und Distanz ist somit ein Kernelement der Beziehung zwischen Erwachsenen mit komplexen Beeinträchtigungen und ihren Fachpersonen. Fakt ist jedoch, dass eine Beziehungsgestaltung ohne eine gewisse professionelle und somit fachlich begründete Nähe nicht möglich ist, und dass sich unter der alleinigen Prämisse von professioneller Distanz keine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung entfalten kann. Eine professionelle Beziehung zwischen Fachpersonen und Menschen mit Beeinträchtigungen muss gestaltet werden. Aus diversen empirischen Studien im Be-

reich der Psychotherapie, der Pädagogischen Psychologie im Kontext Schule, der Bindungs- und Traumatheorie sowie der Resilienzforschung ist bekannt, dass eine gelingende Beziehung positiven Einfluss auf den Unterstützungsprozess, den Lernerfolg und die sozio-emotionale Entwicklung der zu begleitenden Personen hat (vgl. u. a. Hattie, 2018; Lanfranchi, 2018). Diese Erkenntnisse lassen sich weitgehend auf den sozial- und sonderpädagogischen Kontext übertragen.

Die Begrifflichkeiten Nähe und Distanz sind subjektiv, interpretierbar und veränderbar.

Bedeutungsfacetten Nähe und Distanz

Das Begriffspaar Nähe – Distanz verweist auf zwei zentrale Dimensionen, welche für die Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung von grosser Wichtigkeit scheinen. Nähe und Distanz beziehen sich metaphorisch auf Bewegung im Raum und in der Zeit, wobei es nicht um Nähe und Distanz an sich geht, sondern um ein individuell richtig empfundenes Mass in beiden Dimensionen (Dörr & Müller, 2012). Beide Begrifflichkeiten sind subjektiv, interpretierbar und veränderbar. Nähe und Distanz zeichnen sich nicht durch Wissenschaftlichkeit aus und sind nicht als objektiv berechenbare Kategorien zu verstehen. Beide Dimensionen sind subjektive Leibeserfahrungen, da Menschen ihre Welt über ihre Körperlichkeit wahrnehmen. Sie bewegen sich auf einem Kontinuum, verbunden im alltäglichen Leben mit einem Balanceakt: Ohne Nähe keine Distanz. Ohne Distanz keine Nähe (ebd.).

Professionelle Nähe versus Professionelle Distanz

«Gelebt wird immer nur die professionelle Distanz, aber professionelle Nähe erlebe ich in meinem Berufsalltag nie oder selten.»¹ Ausgehend von diesem Zitat stellt sich die Frage: Warum gestaltet sich der Umgang mit Nähe und Distanz besonders im sozial- und sonderpädagogischen Kontext so schwierig? Als Erklärungsansatz können die in der Vergangenheit an die Öffentlichkeit getragenen Missbrauchsfälle herangezogen werden. Ohne diese hier aufzuzählen, wird festgehalten, dass all diesen Ereignissen Gemeinsamkeiten zugrunde liegen, die aufseiten der Fachkräfte zu Ohnmacht und Unsicherheit führen. Die Übergriffe oder Gewaltanwendungen wurden durch «Fachpersonen» im institutionellen Kontext vollzogen, wobei es neben dem Ausüben von Gewalt um massive Grenzüberschreitungen, um Machtmissbrauch sowie um grosses Unrecht ging. Diese Ereignisse führten auf gesellschaftlicher, sozial- und sonderpädagogischer sowie institutioneller Ebene zu teilweise kontroversen Diskursen über professionelle Nähe und Distanz. Auf institutioneller Ebene hatten diese Geschehnisse in mancher Hinsicht fragwürdige Richtlinien und Kontrollmechanismen zur Folge, speziell betreffend den Umgang mit Nähe. Zu nennen sind hier unter anderem das Offenlassen der Zimmertüren oder das strikte Tragen von Gummihandschuhen beim Ausüben pflegerischer Handlungen, um direkten Hautkontakt zu vermeiden und somit eine symbolische Distanz zu verdeutlichen. In manchen Fällen geben minutiös dokumentierte Handlungsanleitungen den Fachpersonen vor, wo, in welchen Situationen und ob die Klientinnen und Klienten be-

¹ Dies ist ein Zitat eines Studierenden der HSLU SA im Seminar zu Nähe und Distanz.

rührt werden dürfen. Derartige Kontrollmechanismen beziehen sich nicht ausschliesslich auf pflegerische oder hygienische Aspekte, sondern fokussieren darüber hinaus den nahe- oder viel eher distanzakzentuierten Umgang in alltäglichen Situationen. Dazu zählen Begrüssungsrituale – häufig stellen Berührungen der Arme die oberste Grenze dar – sowie Übergänge oder schwierige Situationen, in denen die Klientinnen und Klienten Unsicherheit oder Trauer verspüren. Es wird deutlich, dass in manchen Institutionen für Menschen mit Beeinträchtigung das Einhalten von professioneller Distanz zentral ist, hingegen das bewusste Anbieten von professioneller Nähe vermieden wird und ein regelrechtes «Berührungsverbot», wie es die Neue Zürcher Zeitung für eine Vielzahl von sozialen Institutionen betitelte (NZZ, 2018), manifestiert wird.

Seit der medialen Berichterstattung diverser Missbrauchsvorfälle ist das Einführen von Richtlinien und Kontrollmechanismen notwendig, verständlich und nachvollziehbar. Der Gefahr und der Angst vor sexuellen Übergriffen sowie grundlegenden Defiziten im Sozialverhalten aufseiten der Fachpersonen gegenüber der Klientel soll damit Einhalt geboten werden. Dennoch scheint es in einigen Institutionen der Normalfall zu sein, dass nur ein bis zwei Personen im Nachtdienst anwesend sind, diese jedoch für drei bis vier Wohngruppen die Verantwortung tragen. Das sollte die Kritikerinnen und Kritiker aufhorchen lassen, denn es stellt sich hier die Frage, wo in diesen Situationen die Relevanz der Richtlinien und Kontrollmechanismen bleibt.

Bei all den kontroversen Diskussionen über Nähe und Distanz und der starken Forderung von unbedingter Distanz scheint aus dem Blick geraten zu sein, dass nicht alle Körperkontakte sexuell konnotiert sind

und durchaus in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen eine Berechtigung haben. Die Wichtigkeit einer professionell gestalteten Nähe darf nicht ausschliesslich im Zusammenhang mit der (sexuellen) Grenzüberschreitung diskutiert werden.

Die Wichtigkeit einer professionellen Nähe darf nicht nur im Zusammenhang mit der (sexuellen) Grenzüberschreitung diskutiert werden.

Körperkontakte

Körperkontakte sind für alle Menschen unentbehrlich. Die Art und Menge von Körperkontakten variiert in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen, als Bedürfnis im Leben eines Menschen sind sie jedoch immer vorhanden. Erfahrungen in der pränatalen Phase, Kontakte während der Geburt und im unmittelbaren Anschluss daran sind entscheidend für den Aufbau eines Körperbildes und -schemas. Körperliche Nähe und Körperkontakte durch Bezugspersonen sind für Neugeborene fundamental und überlebenswichtig, denn wie unlängst bewiesen, beeinflussen sie die Entwicklung positiv (Sielert & Schmidt, 2012). Kinder lernen bis zum Spracherwerb ihre Umwelt vor allem durch taktile Erfahrungen kennen. Zum Zeitpunkt des Schuleintritts spielt der Körperkontakt zu Gleichaltrigen eine wichtige Rolle. Mit Beginn der körperlichen Veränderung im Jugendalter werden vorhandene Bedürfnisse nach Berührungen zwar nicht immer auf adäquate Art und Weise gezeigt oder bedient, dennoch besteht weiterhin das Bedürfnis nach körperlicher Nähe (ebd.). Auch im Erwachsenenalter sind körperliche Berührungen wichtig. Selbst wenn erwachsene Menschen nicht im gleichen

Masse wie Neugeborene, Kleinkinder, Kinder und Jugendliche auf zwischenmenschliche Berührungen angewiesen sind, bleibt dennoch eine psychosoziale Abhängigkeit von Körperkontakten das ganze Leben über bestehen (Mahnke & Sielert, 2012). Aus der neurobiologischen Forschung ist bekannt, dass es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen biologischen Vorgängen des Körpers und dem sozial-psychischen Erleben gibt. Das menschliche Bedürfnis nach Berührungen resultiert aus komplexen Prozessen, welche nur durch Berührungen der Haut und des Körpers ausgelöst werden können (Grunwald, 2017). Es ist bekannt, dass bei Körperkontakt das Hormon Oxytocin gebildet wird, welches auch als «Kuschel-» oder «Glückshormon» bezeichnet wird. Oxytocin ist verantwortlich für ein breites Spektrum an (neuro-)physiologischen Reaktionen. Es stimuliert neben sozialen Bindungsprozessen elementare Hirnreifungs- und Hirnentwicklungsprozesse, reguliert Stress, löst muskuläre Verspannungen und regt viele andere vitale Funktionen an. Somit führen Berührungen nicht nur zu einer bewussten Wahrnehmung unseres Körpers, sondern verändern auf der körperlich-physiologischen Ebene auch unseren vitalen Status (Jansen & Streit, 2015).

Berührungen sind für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen eine Voraussetzung, um die Umwelt zu erfahren.

Professionelle Nähe für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen

Mit zunehmendem Alter nehmen Berührungen ab und in alltäglichen Interaktionen unterliegen sie gesellschaftlichen Normen und Werten. Im Umgang mit kleinen Kindern

werden Berührungen als normal betrachtet. Mit zunehmendem Alter greift die körperferne Kommunikation und wir nehmen mehr Distanz ein – insbesondere zu fremden Personen. Und dennoch ist das Berührt-Werden oder das Berühren elementar für die Menschen. Zur Verdeutlichung soll folgendes Beispiel dienen: Wenn an einem öffentlichen Ort eine Skulptur oder ein Objekt steht und dort geschrieben ist: «BITTE NICHT BERÜHREN!», können viele Menschen nicht widerstehen. Nicht weil sie sich der Anweisung widersetzen wollen. Sie fassen die Skulptur an, um zu begreifen, was sie da sehen. Nur wenn Menschen etwas anfassen und berühren, können sie sich einen Eindruck von dem verschaffen, was sie sehen (Grunwald, 2012). Menschen begreifen ihre Umwelt demnach durch Anfassen und Greifen. Was für die meisten Menschen alltäglich ist und dabei unbewusst abläuft, ist für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen eine Schwierigkeit, da sie aufgrund ihrer Einschränkung häufig nicht in der Lage sind, Dinge an sich zu nehmen und sich zu holen, was sie brauchen, um ihre Umwelt zu erfahren (Georgi-Tscherry, 2017).

Damit Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen ihre Umwelt begreifen können, benötigen sie eine Kontaktaufnahme mittels der primären Kommunikation. Aspekte der primären Kommunikation, wie man sie zwischen Neugeborenen und ihren Bezugspersonen beobachten kann, umfassen Berührungen, feine (Schaukel-)Bewegungen und Vibrationen (bspw. über die Stimme). Berührungen und direkter Körperkontakt sind für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen eine wichtige Voraussetzung, um die Umwelt zu erfahren. Häufig können sie ihre Umwelt und ihre Mitmenschen nur über direkten Körperkontakt wahrnehmen, verstehen und begreifen. Körperkontakte stehen also in engem Zu-

sammenhang mit Berührungen und somit auch mit Berührungserfahrungen. Diese werden durch die Art und Weise der Berührungen geprägt und sind mit Emotionen verbunden, denn nur durch Berührungen ist es möglich, ein Selbstbild aufzubauen (Küchenhoff, 2006). So wie ein Mensch berührt wird, erfährt er Anerkennung oder Ablehnung. Berührungserfahrungen sind Berührungsqualitäten und können somit die Qualität der körperlichen Nähe widerspiegeln. Was heisst das nun für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen, wenn ihnen körperliche Nähe versagt bleibt? Wenn nur die professionelle Distanz gelebt wird? Was verwehren wir diesen Menschen? Grundsätzlich kann festgehalten werden: Wir gewähren ihnen keinen Zugang zur Welt. Wir verweigern ihnen Kommunikation, Erfahrungen des Lernens, der Affektivität und somit auch Interaktion und Handlungen (Dörr & Müller, 2012).

Wie können Fachpersonen Nähe geben und zulassen, um Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen tragfähige Beziehungen anzubieten, und gemeinsam mit ihnen zu gestalten und zu leben? Welche Wege können aufgezeigt werden, um die Umwelt zu erfahren? Da Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen ihre Umwelt nur über direkte Berührungen erfahren können, bedeutet das für Fachpersonen die Herstellung und Gestaltung einer Beziehung über körperliche Nähe, also über Berührungen. Diese beinhalten ein gemeinsames Tun – im Sinne der primären Kommunikation –, sind Ausdruck positiver Emotionen und führen somit zu einer dialogischen Wechselseitigkeit. Diese Art des Dialogs benannte Andreas Fröhlich als «somatischen Dialog» (Niehoff, 2015), welcher unter diesem Terminus Eingang in die sonderpädagogische Fachliteratur fand. Dabei liegt die Herausforde-

rung darin, einen Mittelweg auf dem Kontinuum von Nähe und Distanz zu finden, denn Sensibilität und Empathie ist Aufgabe der Fachpersonen, Zärtlichkeit und emotionaler Austausch gehören den Angehörigen (Fröhlich, 2013).

Abschliessend bleibt festzuhalten: Begegnungen zwischen Menschen verändern die Menschen. Inwiefern diese Begegnungen positiv oder negativ konnotiert sind, liegt häufig an der Bereitschaft der Fachpersonen, sich auf ihre Klientel einzulassen und somit den Versuch zu unternehmen, in Kontakt zu treten, eine Beziehung aufzubauen, diese zu festigen und demzufolge fachlich begründete Nähe zuzulassen und zu geben.

Literatur

- Dörr, M. & Müller, B. (2012). Nähe und Distanz als Struktur der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. (S. 7–29). Weinheim: Juventa.
- Fröhlich, A. (2013). Interview mit Prof. Dr. Andreas Fröhlich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 42–49.
- Georgi-Tscherry, P. (2017). Der Somatische Dialog. Ein Mittel der Kommunikation bei Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen. In G. Grunick & N. Maier-Michalitsch (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten bei Menschen mit Komplexer Behinderung* (S. 86–95). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Grunwald, M. (2012). Das Sinnessystem Haut und sein Beitrag zur Körper-Grenzerfahrung. In R.-B. Schmidt & M. Schetsche (Hrsg.), *Körperkontakt. Interdisziplinäre Erkundungen* (S. 29–54). Giessen: Psychosozial-Verlag.

Grunwald, M. (2017). *Homo Hapticus. Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können*. München: Droemer.

Hattie, J. (2018). *Visible Learning: Auf den Punkt gebracht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Jansen, F. & Streit, U. (2015). Die Bedeutung von Körperkontakten und Körperkontaktstörungen. In F. Jansen & U. Streit (Hrsg.), *Fähig zum Körperkontakt. Körperkontakt und Körperkontaktstörungen – Grundlagen und Therapie – Babys, Kinder & Erwachsene – IntraActPlus-Konzept* (S. 7–52). Berlin: Springer.

Küchenhoff, J. (2006). *Das Ringen um Nähe und Distanz: Dort wo ich berühre, werde ich auch berührt*. Lindau. www.lptw.de/archiv/vortrag/2006/kuechenhoff-joachim-das-ringen-um-naehe-und-distanz-lindauer-psychotherapiewochen2006.pdf [Zugriff am 14.12.2018].

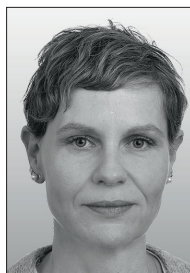
Lanfranchi, A. (2018). Beziehungskompetenz. Auswirkungen auf Lernen und Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (5–6), 12–18.

Mahnke, E. & Sielert, U. (2012). Körperkontakt im Alter. In R.-B. Schmidt & M. Schetsche (Hrsg.), *Körperkontakt. Interdisziplinäre Erkundungen* (S. 161–179). Giessen: Psychosozial-Verlag.

Niehoff, D. (2015). *Basale Stimulation und Kommunikation. Methoden der Heilpädagogik und Heilerziehungspflege*. Köln: Bildungsverlag EINS.

NZZ (Neue Zürcher Zeitung) (2018, 20. Mai). «Fass mich an», 4–9.

Sielert, U. & Schmidt, R.-B. (2012). Körperkontakte in pädagogischen Kontexten. In R.-B. Schmidt & M. Schetsche (Hrsg.), *Körperkontakt. Interdisziplinäre Erkundungen* (S. 141–160). Giessen: Psychosozial-Verlag.



Pia Georgi-Tscherry
Heil- und Sonderpädagogin
Dozentin und Projektleiterin
pia.georgi-tscherry@hslu.ch



Stefania Calabrese
Sozial- und Sonderpädagogin
Dozentin und Projektleiterin
stefania.calabrese@hslu.ch

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit
Institut für Sozialpädagogik und
Bildung ISB
Kompetenzzentrum Behinderung
und Lebensqualität
Werftstrasse 1
Postfach 2945
6002 Luzern

Andrea Klampfleitner und Eric Pfeifer

Wenn Harfentöne berühren

Beziehungsgestaltung mithilfe vibroakustischer Stimulation bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung

Zusammenfassung

In einer qualitativen Studie wurde die Anwendung vibroakustischer Stimulation mittels Harfe in der heilpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung untersucht. Das methodische Vorgehen erwies sich, wie die abgeleiteten Hypothesen verdeutlichen, als effektiv in Bezug auf Interaktionsanbahnung, Entspannung, Schmerzerleben und motorische Leistungsfähigkeit. Es erscheint somit sinnvoll, die vibroakustische Stimulation als Beitrag innerhalb des heilpädagogischen Methodenspektrums mit zunehmender Bedeutung zu betrachten – speziell im Hinblick auf eine erleichterte Beziehungsgestaltung und eine ganzheitliche Förderung von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung.

Résumé

Une étude qualitative a analysé l'utilisation de la stimulation vibro-acoustique à l'aide d'une harpe dans le travail de pédagogie curative avec des enfants et adolescents présentant un polyhandicap. L'approche méthodologique s'est avérée – comme le montrent les hypothèses que l'on en a déduites – efficace en ce qui concerne la prise de contact, la détente, le ressenti de la douleur et les capacités motrices. Il semble ainsi fondé de considérer avec un intérêt accru cette méthode qui, en facilitant le travail relationnel et en apportant un soutien global aux personnes concernées, enrichit l'éventail des méthodes de pédagogie spécialisée.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-03-04

Die Erfahrungswelt von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung

Der Beziehungsaufbau zu Menschen mit einer schweren Mehrfachbehinderung stellt eine grosse Herausforderung und zugleich eine der grundlegenden Aufgaben für heilpädagogische Fachpersonen dar. Die zum Beispiel durch eine neurologische Erkrankung und damit einhergehende Spastik ausgelösten unwillkürlichen Muskelkontraktionen und damit korrelierende eingeschränkte Bewegungsfähigkeit sowie der oftmals deformierte Körperbau lösen nicht nur Schmerzen bei den Betroffenen aus, sondern verhindern eine adäquate Wahrnehmung und Einschätzung des eigenen Körpers und dessen Statik. Eine unzureichende

Selbstwahrnehmung trübt das Selbstkonzept (das Bild der eigenen Person) und auch das Selbstwertgefühl (die Bewertung des Selbstkonzepts) (Schütz, 2005). Die oftmals mit den pathologischen körperlichen Zuständen einhergehenden Probleme beim Atmen, Schlucken und Sprechen erschweren darüber hinaus deutlich die Kommunikation mit dem Umfeld (Mathys & Straub, 2011). «Häufig ist die Biografie dieser Menschen geprägt von verletzenden, einschränkenden, [...] deprivierenden und auch beschämenden Beziehungserfahrungen» (Fischer & Renner, 2011, S. 107).

Die professionelle heilpädagogische Beziehung bildet nun jenen Nährboden respektive die notwendige Voraussetzung, um

den Menschen mit heilpädagogischen Unterstützungsangeboten zu erreichen, ihm «korrigierende und erweiternde Erfahrungen [zu] ermöglichen, damit sich diese[r] anders zu sich selbst und seiner Lebenswelt in Beziehung setzen kann» (Fischer & Renner, 2011, S. 112).

Die Stimulation durch Vibration und Klang der Harfe stellt, wie die im Folgenden erläuterte Forschungsarbeit zeigt, eine Möglichkeit dar, diesen wichtigen Nährboden auf musikalische Art und Weise zu fördern, sowie den Menschen selbst auf ganzheitliche Weise anzusprechen und im wahrsten Sinne des Wortes: klingend zu berühren – körperlich wie auch zwischenmenschlich.

Die vibroakustische Stimulation bewirkt eine deutliche muskuläre Entspannung bei Kindern mit Spastik und hohem Muskeltonus.

Exkurs in die MusikMedizin und weitere Disziplinen

Aus dem Wissen, dass Musik nicht nur auditiv wahrgenommen wird, sondern auch eine «[...] vibro-taktile [...] Stimulation durch Luftschall über das Trommelfell sowie Knochenschall über die Haut und das Muskel-Skelett-System [...]» erzeugt (Kreutz & Bernatzky, 2015, S. 12), entwickelten sich zahlreiche Forschungsbemühungen innerhalb der MusikMedizin und der Musiktherapie. Daraus ging unter anderem hervor, dass besonders die niederfrequenten Anteile von 30 bis 120 Hertz – obwohl diese beim Musikhören nicht ausreichend wahrnehmbar sind – einen bedeutenden Einfluss auf die körperliche Genesung nehmen können.

In den 1980er Jahren entwickelte Olaf Skille die «vibroakustische Therapie» (VAT), bei welcher elektrisch erzeugte, pulsierende Sinustöne in niedriger Frequenz (30 bis 120 Hz) mithilfe eines unter dem Bett angebrachten Verstärkers abgespielt wurden. Studien belegen positive Effekte dieser vibroakustischen Stimulation in Bezug auf eine deutliche muskuläre Entspannung bei Kindern mit Spastik und hohem Muskeltonus, Schlafstörungen, Stress oder Ängsten und einen erleichterten Kontaktaufbau zu Kindern mit einer Autismus-Spektrumstörung (Kemser, 2015; Williams, 2005). In den 1990er Jahren prägte Sarajane Williams die *Vibroacoustic Harp Therapy* (VAHT), bei welcher statt künstlich erzeugter Töne die Harfe an ein bioakustisches Gerät zur Tongenerierung angeschlossen wurde. Auch sie konstatiert zahlreiche positive Ergebnisse (Williams, 2005). Angelehnt an diese Theorien wurde das Vorgehen im vorliegend beschriebenen Forschungsprojekt als vibroakustische beziehungsweise als vibrotaktile Stimulation bezeichnet.

Diese positiven Wirkmechanismen von Vibration und Klang lassen sich anhand der musikmedizinischen Untersuchungen von Spintge und seiner Theorie des *missing link* (2007, S. 9) erläutern. Der Körper des Menschen mit seinen physiologischen Systemen, wie zum Beispiel Puls und Kreislauf, arbeitet rhythmisch und erzeugt im gesunden Zustand perfekt aufeinander abgestimmte Schwingungen und Melodien (Cramer, 1999). Deshalb wird nun nach musikalischen Rhythmen, nach sogenannter medico-funktionaler Musik, gesucht, die dem Rhythmus eines gesunden physiologischen Systems entsprechen (Rhythmizität) und dadurch dysfunktionale physiologische Rhythmen ordnen kön-

nen (Decker-Voigt, 2008; Spintge, 2007). Liegt der Beat der Musik beispielsweise unter dem Ruhepuls von circa 70 Schlägen pro Minute, ergibt sich eine «[...] nachhaltig beruhigend[e] [...]» Wirkung (Kemser, 2015, S. 99).

Parallel zu besagtem Entspannungseffekt wirkt Musik «[...] nachweislich angstlösend und schmerzlindernd [...]» (Stegemann, 2018, S. 100). Die komplexen musikalischen Stimuli aktivieren diejenigen Gehirnareale, welche für Wachheit und Aufmerksamkeit zuständig sind (Spitzer, 2009). Zudem vereinnahmen sie das Bewusstsein, wodurch eine Ablenkung bis hin zur Ausblendung von Schmerz- und unangenehmen Umweltreizen erfolgt (Spintge, 2007). Dies liegt an einer engen Vernetzung der Bahnen im Gehirn, welche Schmerzreize und auditive Reize leiten (Stegemann, 2018). Speziell entwickelte schmerzlindernde, sogenannte anxioalgotische Musik entspricht der Frequenz gesunder physiologischer und neurovegetativer Prozesse im Entspannungszustand und wirkt dadurch dämpfend auf subkortikale, für die Schmerzverarbeitung und Emotionssteuerung verantwortliche Zentren – beispielsweise das limbische System (Spintge, 2001, 2007). Darüber hinaus belegen Studien, dass Musik das Belohnungssystem des Körpers triggert, wodurch Dopamin, endogene Opiode und auch das Bindungs- und Glückshormon Oxytocin ausgeschüttet werden (Spitzer, 2009).

Welcher Anteil, Klang oder Vibration, federführend für die oben genannten Wirkungen verantwortlich ist, lässt sich bis dato nicht zufriedenstellend beantworten. Laut Hegi (1998) sind die Wirkkomponenten Klang, Rhythmus, Melodie, Dynamik und Form unabdingbar miteinander verflochten. Letztendlich sind das Zusammen-

spiel musikbedingter Aktivierung der verschiedenen neuronalen Hirnstrukturen und die Interaktion im therapeutischen Setting musiktherapeutisch effektive Elemente (Stegemann, 2018).

Durch die Musik kann eine Ablenkung bis hin zur Ausblendung von Schmerz- und unangenehmen Umweltreizen erfolgen.

Wissenschaftlich-methodisches Vorgehen

Mit der im Jahr 2016 durchgeführten explorativen Studie wurden die Effekte von Harfenmusik, mit Fokus vibroakustische Stimulation, auf Menschen mit Spastik und Hypertonus untersucht. Die Stichprobe umfasste neun Kinder und Jugendliche im Alter zwischen fünf und achtzehn Jahren mit schwerer Mehrfachbehinderung und einhergehender Spastik beziehungsweise Hypertonus. Der altersunabhängig auftretende, beobachtbare Muskeltonus diente dabei als «Barometer» für die Befindlichkeit der Studienteilnehmenden, da die Muskelkontraktionen durch Reize wie beispielsweise positive oder negative Emotionen ausgelöst werden können (Mathys & Straub, 2011). Freude über Musik und eine positive Grundstimmung können demzufolge bei der einen Person Entkrampfung, bei der anderen jedoch freudige Anspannung der Muskeln auslösen. Zur Generierung einer wissenschaftlich verwertbaren Kausalität zwischen Harfenklängen und muskulären Spannungsveränderungen waren deshalb den Studienteilnehmenden nahestehende Fachpersonen aus Heilpädagogik, Heilerziehungspflege und Physiotherapie als Beobachtende und Protokollierende involviert. Ein qualitativ

orientierter, theoretisch fundierter Beobachtungsbogen diente als Erhebungsinstrument. Die offene Gestaltung der Beobachtungssitems ermöglichte einen uneingeschränkten Blick auf sämtliche Reaktionen – beispielsweise Laute oder Gesten – und die daraus ableitbaren Effekte. Die von Beobachtung zu Beobachtung adaptierten Items ermöglichten die Überprüfung und Verifizierung neu entstandener Hypothesen (theoretisches Sampling)¹.

Nach einer nicht in die Analyse einbezogenen, einstündigen Kennenlern-Gruppenstunde mit allen Teilnehmenden wurde je ein Einzelsetting von circa 45 Minuten durchgeführt und wie oben beschrieben beobachtet.

Selbst gehörlose oder scheinbar schlafende Studienteilnehmende zeigten von den Beobachtenden als Aufmerksamkeitssignale gewertete Reaktionen.

Dabei gliederten sich Datenerhebung und methodisches Vorgehen in drei Abschnitte:

1. Phase: Beziehungsaufbau (Vorsingen des aus der Gruppenstunde bekannten Liedes mit dem Ziel der Vorbereitung von Interaktions- und Beziehungsanbahnung und des Sich-Einlassen-Könnens)

2. Phase: Vibroakustische Stimulation (Beachtung einer günstigen Positionierung des Kindes/Jugendlichen zur Harfe, Fokus auf niederfrequente Töne, Imitation des Atemrhythmus, Spielen einfacher Melodiefolgen, Imitation von Lautäusserungen, Ermöglichung eines intensiven Spürens der Vibrationen des Harfenkorpus, Anbahnung möglicher Effekte)
3. Phase: Harfenvorspiel (Vorspiel eines Werkes von W. A. Mozart in einem dem Ruhepuls angepassten Tempo, Anbahnung möglicher Effekte)

Forschungsergebnisse, Interpretation und Diskussion

Bei der Auswertung zeigte sich, dass die durch die Vielseitigkeit des Angebots und die obertonreichen «vollen» Harfenklänge erzeugten Wahrnehmungsstimuli die Aufmerksamkeitsfokussierung über verschiedene Sinneskanäle (auditiv, visuell und taktil) begünstigten. Denn gerade neue oder variierte Reize können eine «reizinduzierte [...] Vereinnahmung» bewirken (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 141). In allen Protokollen wurde eine Aufmerksamkeitslenkung auf die Harfe beschrieben. Selbst gehörlose oder scheinbar schlafende Studienteilnehmende zeigten von den Beobachtenden als Aufmerksamkeitssignale gewertete Reaktionen wie zum Beispiel Zuckungen. Unterstützend wirkte dabei die in jedem Beobachtungsbogen vermerkte Affinität zur Musik der Kinder und Jugendlichen, was für ein intrinsisches Interesse im Sinne einer «zielgesteuerte[n] Wahl» (ebd., S. 141) an der Intervention spricht. Diese Aufmerksamkeitsfokussierung stellte sinnbildlich den Schlüssel zur Beteiligung am Prozess dar. Das nachstehende Schaubild visualisiert diesen Kreislauf aus Aktion und Reaktion, dessen Ende die herausgearbeiteten Effekte bilden:

¹ Die aus den Beobachtungsprotokollen gewonnenen qualitativen Daten wurden mithilfe des Forschungsstils der *Grounded Theory* analysiert. Zum konkreten Vorgehen des Analyseprozesses sei auf Breuer (2010) und Ellinger (2016) verwiesen.

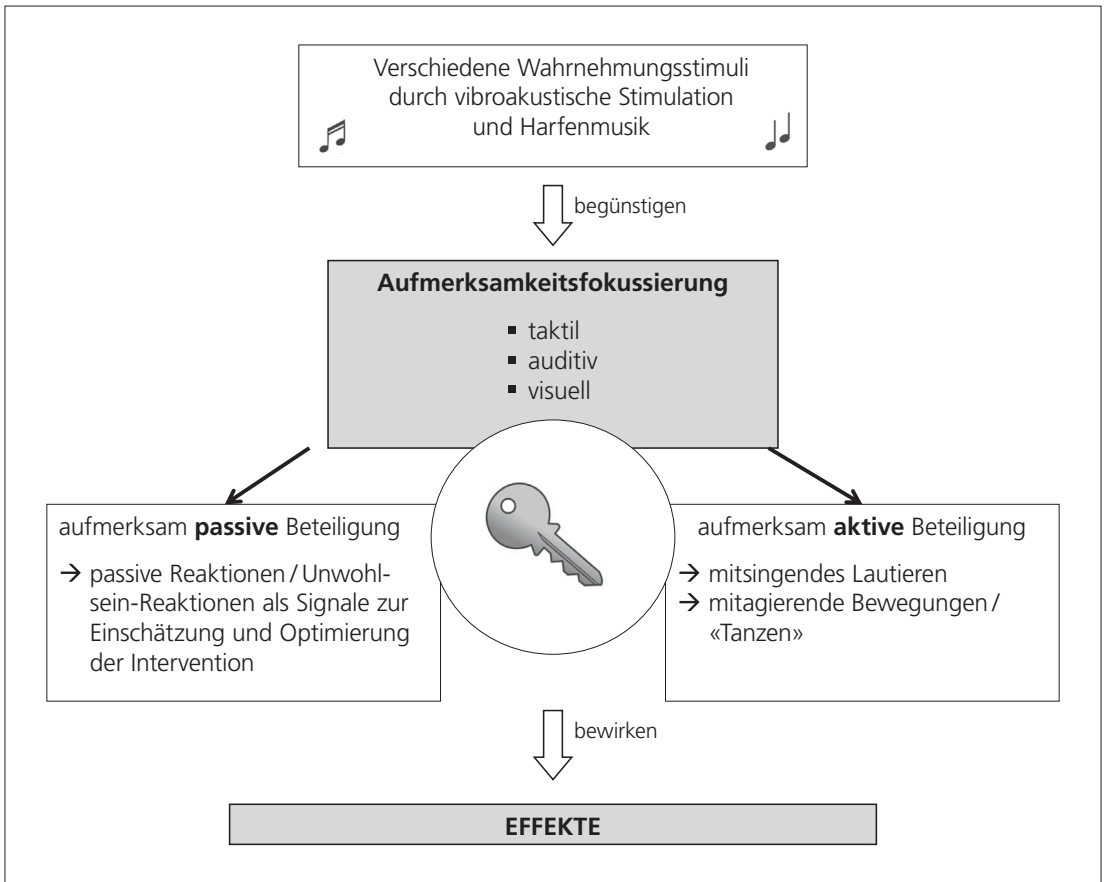


Abbildung 1: Die Rolle der Aufmerksamkeitsfokussierung als Schlüsselkategorie und «Motor» der Intervention

Musik ist «das wirksamste emotionale und ästhetische Kommunikationsmittel» (Spitge, 2007, S. 9). Die ersten Beziehungs- und Bindungserfahrungen zwischen Mutter und Kind erfolgen musikalisch durch Singen, Wiegen sowie durch das Spiegeln von Äußerungen und Gesten (Hodges, 2007; Meyer, 2009). Analog ermöglichen auf körperliche Reaktionen abgestimmte musikalische Kontaktangebote, wie das Zuhören im Sinne des «Hinspürens» (Meyer, 2009, S. 104), das musikalische «Mitatmen» (ebd., S. 113) sowie das klangliche «Mitsummen» (ebd., S. 114), Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung ein «Sich-

Spüren» (Dill-Schmölders & Grün, 1999) – die Basis für eine Interaktionsanbahnung mit dem Umfeld.

Bedingt durch die vibroakustische Stimulation mittels Harfe, wie sie durch die Forschenden in der zweiten Phase praktiziert wurde, entstanden verschiedenste Beziehungsmomente und -angebote, welche die weiteren Effekte (siehe Abb. 1) begünstigen. Protokollierte Beschreibungen wie «Kuss-Schmatzen» oder «außergewöhnlich [...] zugewandt» betonen diese besondere Form der schnellen und zugewandten Interaktionsanbahnung innerhalb der einzelnen Einheiten.

Harfenklänge haben aufgrund des reichen Obertonspektrums einen starken Echoeffekt, der in der Tontechnik im Zuge der Aufnahmen von Entspannungsmusik bewusst künstlich hinzugefügt werden kann. Durch die lange Auskling- und Schwingungszeit kann sich das physiologische System des Menschen besonders gut auf die vibrotaktilen Reize einschwingen und von entspannungsfördernden oder schmerzlindernden Effekten (siehe Abb. 2) profitieren (Williams, 2005). Neben dem Effekt einer erleichterten Interaktionsanbahnung lassen sich folgende Erkenntnisse formulieren:

Es gilt festzuhalten, dass hinsichtlich des Umfangs dieser Studie weitere Forschungsbemühungen unbedingt ratsam erscheinen (zum Beispiel grössere Stichprobe, quantitative Ausrichtung, erweitertes qualitatives Methodenspektrum). Der flexible Stil der *Grounded Theory* mit ihrem Grundsatz «All is data» (Breuer, 2010, S. 60) erwies sich als sehr geeignet, um sich dem Thema explorativ-forschend anzunähern.

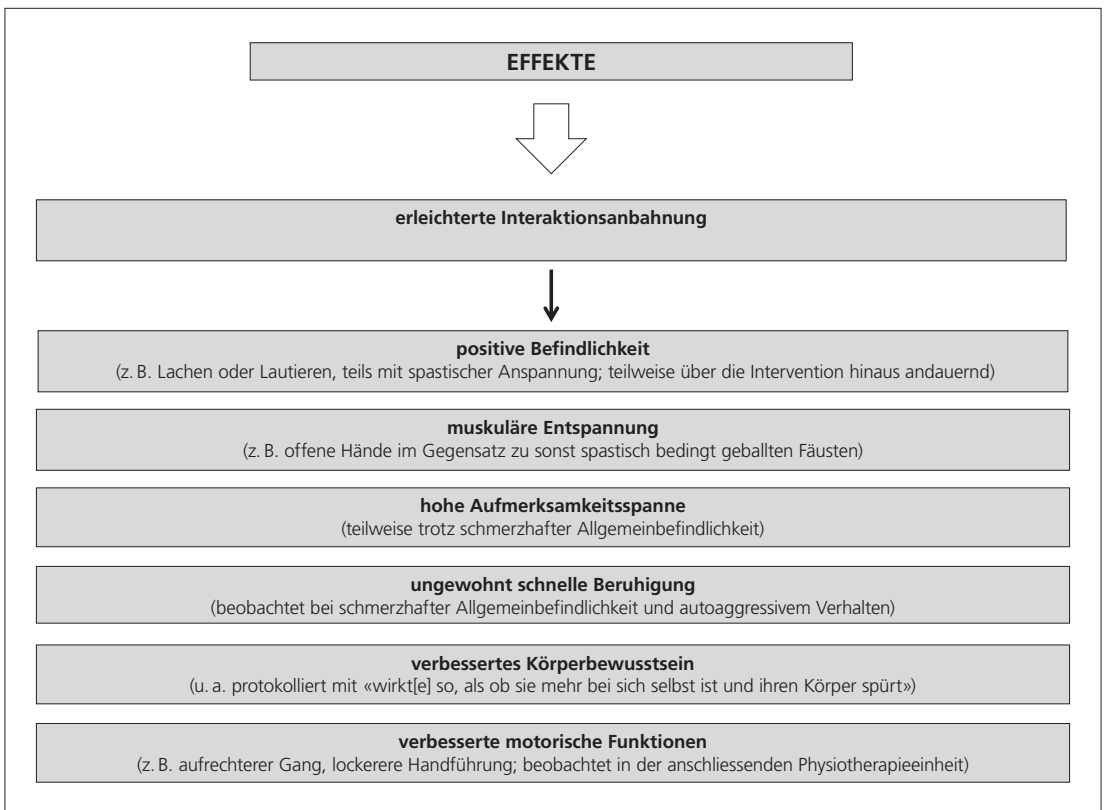


Abbildung 2: Effekte der vibroakustischen Stimulation

Stand der Dinge, Resümee und

Ausblick

Aufgrund der positiven Forschungsergebnisse konnte die Methode der vibroakustischen Stimulation mittels Harfe in derjenigen Schule für Kinder und Jugendliche mit schwerer Mehrfachbehinderung etabliert werden, in welcher die Studie durchgeführt wurde. Die im Zuge der Studie generierten Erkenntnisse erweisen sich insofern als schlüssig, als dass sie in Folge regelmässig wieder beobachtet werden konnten. Überdies zeigten sich weitere, (noch) nicht wissenschaftlich erhobene/überprüfte positive Auswirkungen der vibroakustischen Stimulation in der Arbeit mit einer ganzen Klasse – zum Beispiel in Hinblick auf die Gruppendynamik, die Selbstwirksamkeit und die Stimmung. So reagieren Schülerinnen und Schüler zunehmend mit Lauten, Lachen oder anderen Gesten positiv auf die Klänge und Erzeugung dieser an der Harfe (selbstständig oder mit Handführung unterstützt) durch eine Mitschülerin bzw. einen Mitschüler. Diese Erkenntnisse gehen einher mit Studien (u. a. Jordan, Pfeifer, Stegemann & Lutz Hochreutener, 2018), die weitreichende positive Wirkungen hinsichtlich des Einbezugs von Musik in schulischen oder pädagogischen Settings belegen.

Abschliessend kann gesagt werden, dass die vorliegende Studie als ein erster empirisch fundierter Grundstein verstanden werden kann, welcher sich der Methode der vibroakustischen Stimulation mittels Harfe in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung zuwendet. Die Ergebnisse, unter anderem im Hinblick auf eine Anwendung bei Spastik und Hypertonus, erwiesen sich als vielversprechend. Weitere Forschungsvorhaben sind demnach sicherlich angelegt.

Literatur

- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Cramer, A. (1999). Wenn Klang fühlbar wird. Die Ton-Transfer-Therapie und ihre Anwendung. In K.-D. Neander (Hrsg.), *Musik und Pflege* (S. 165–181). München: Urban & Fischer.
- Decker-Voigt, H.-H. (2008). Forschungsstand Musikmedizin und Musikpsychologie oder: «Das Gehirn hört mehr als die Ohren». In H.-H. Decker-Voigt, D. Oberegelsbacher & T. Timmermann (Hrsg.), *Lehrbuch Musiktherapie* (S. 37–46). München: Reinhardt.
- Dill-Schmölders, C. & Grün, M. (1999). Lebensqualität und Musiktherapie – Eine Studie aus der Neurologie. In K.-D. Neander (Hrsg.), *Musik und Pflege* (S. 129–144). München: Urban & Fischer.
- Ellinger, S. (2015). Grounded Theory. In K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (S. 247–253). Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, H. & Renner, M. (2011). *Heilpädagogik. Heilpädagogische Handlungskonzepte in der Praxis*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18. überarb. Aufl.). München: Pearson Deutschland.
- Hegi, F. (1998). *Übergänge zwischen Sprachen und Musik. Die Wirkkomponenten der Musiktherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Hodges, D. A. (2007). Musik, Gehirn und Heilkunde. In R. Spintge (Hrsg.), *Musik im Gesundheitswesen. Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze* (S. 36–48). St. Augustin: Asgard-Verlag.

- Jordan, A.-K., Pfeifer, E., Stegemann, T. & Lutz Hochreutener, S. (Hrsg.) (2018). *Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung*. Münster: Waxmann.
- Kemser, J. (2015). *Jeder kann Musik. Musik ist mehr als ich höre*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kreutz, G. & Bernatzky G. (2015). Musik und Wohlbefinden – ein dynamisch wachsendes Forschungsgebiet. In G. Kreutz & G. Bernatzky (Hrsg.), *Musik und Medizin: Chancen für Therapie, Prävention und Bildung* (S. 7–16). Wien: Springer.
- Mathys, R. & Straub, J. (2011). *Spastizität. Pflegerische Interventionen aus der Sicht der Basalen Stimulation® und der Ortho-Bionomy®*. Bern: Huber.
- Meyer, H. (2009). *Gefühle sind nicht behindert. Musiktherapie und musikbasierte Kommunikation mit schwer mehrfach behinderten Menschen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schütz, A. (2005). *Je selbstsicherer, desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung*. Weinheim: Beltz.
- Spintge, R. (2001). Aspekte zum Fach Musik-Medizin. In H.-H. Decker-Voigt (Hrsg.), *Schulen der Musiktherapie* (S. 387–407). München: Reinhardt.
- Spintge, R. (2007). Ausgewählte Aspekte und Grundlagen musikmedizinischer Anwendungen. In R. Spintge (Hrsg.), *Musik im Gesundheitswesen. Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze* (S. 8–23). St. Augustin: Asgard-Verlag.
- Spitzer, M. (2009). *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk* (9. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.
- Stegemann, T. (2018). *Was MusiktherapeutInnen über das Gehirn wissen sollten. Neurobiologie für die Praxis*. München: Reinhardt.
- Williams, S. (2005). *Good Vibrations. Principles of Vibroacoustic Harp Therapy*. Macungj, PA: Silva Vocat.



Andrea Klampfleitner
Heilpädagogin B. A.
a-klampfleitner@gmx.de



Prof. Dr. Eric Pfeifer
Karlstrasse 63
DE-79104 Freiburg i. Br.
www.eric-pfeifer.de
eric.pfeifer@kh-freiburg.de

Detlev Vogel

Banking Time – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten

Zusammenfassung

Das Konzept «Banking Time» des amerikanischen Psychologen Robert Pianta wird zunehmend von Schweizer Kindergärten und Schulen übernommen. Hintergrund dieser Entwicklung ist die Erkenntnis, dass Kinder mit auffälligem Verhalten oft keine verlässlichen Bindungserfahrungen gemacht haben. In verbindlich festgelegten kleinen Zeitfenstern sollen die Kinder im Einzelsetting erleben, dass die Lehrperson zuverlässig für sie da ist und dass diese sich für ihr Tun interessiert, ohne sie zu bewerten. Die Spiele und Aktivitäten dürfen die Kinder selbst auswählen. Studien belegen, dass dies zu besseren Beziehungen zwischen Kind und Lehrperson sowie zu weniger auffälligem Verhalten im Unterricht führt. Lehrpersonen berichten zudem, dass sie in diesem erwartungsfreien Rahmen die Kinder mit neuen Augen sehen konnten.

Résumé

Le concept de «Banking Time», développé par le psychologue américain Robert Pianta, est de plus en plus utilisé dans les écoles en Suisse. Derrière cette évolution, se trouve le constat que les enfants présentant des troubles du comportement n'ont souvent pas fait des expériences relationnelles sécurisantes. Lors de courtes sessions obligatoires en individuel, ces enfants font l'expérience d'avoir un-e enseignant-e présent-e uniquement pour eux et qui s'intéresse à ce qu'ils font sans porter de jugement. Les enfants peuvent choisir eux-mêmes les jeux et activités. Les études démontrent que ces sessions conduisent à de meilleures relations entre enfants et enseignant-e-s ainsi qu'à une diminution des troubles du comportement en classe. Les enseignant-e-s rapportent par ailleurs qu'ils et elles ont pu, dans ce cadre dénué d'attentes, porter un nouveau regard sur les enfants.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-03-05

Kinder mit auffälligem Verhalten sind für jede Lehrperson sowie für jede Schulische Heilpädagogin bzw. jeden Schulischen Heilpädagogen (im Folgenden wird für beide Professionen verallgemeinernd die Bezeichnung Lehrperson verwendet) eine Herausforderung. Das führt häufig dazu, dass sich auch Lehrpersonen, die sonst sehr bewusst positive, also durch Vertrauen, Respekt und Wohlwollen geprägte Beziehungen zu den Kindern aufbauen, bei genau diesen Kindern weniger für eine enge und positive Beziehung engagieren. Die Beziehungen zu diesen Kindern sind folglich öfter geprägt von Widerstand, Negativität und häufigen

Konflikten (Murray & Pianta, 2007). Studien zeigen, dass Kinder mit auffälligem Verhalten ein besonderes Risiko aufweisen, dass sie von ihrer Lehrperson Ablehnung und ungerechte Behandlung erfahren (Weinstein, 2002).

So verständlich dies situativ ist, so fatal sind die Folgen für beide Beteiligten: Die Qualität der Beziehungen zu den Kindern ist zentral für die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen, für ihr Stressempfinden im Beruf und damit letztlich für ihre Gesundheit (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Negative Beziehungen sind aber besonders für Kinder mit auffälligem Verhalten belastend, sie

bestärken sie in ihren ohnehin oft negativen Beziehungserfahrungen und ihren in der Folge entwickelten destruktiven Verhaltensmustern. Dies beeinträchtigt ihre sozio-emotionale wie auch kognitive Entwicklung und senkt die Chancen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn. Diese Kinder stellen hinsichtlich ihrer Entwicklung eine Risikogruppe dar und bedürften am ehesten unterstützender Beziehungen (Mikami et al., 2012).

Positive Beziehungen bergen also die Chance einer individuellen Unterstützung von Kindern mit schwierigen Startbedingungen. Auch das haben Studien belegt: Eine hohe Beziehungsqualität zwischen Kind und Lehrperson reduziert auffälliges Verhalten um 31 Prozent (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Wenn Lehrpersonen sich bewusst bemühen, mit genau diesen Kindern positiv zu interagieren, sind unterstützende Beziehungen zu ihnen möglich – mit allen positiven Auswirkungen auf die Entwicklung dieser Kinder.

Die Banking Time dient als Beziehungskapital; als Ressource für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten im Schul- oder Kindergartenalltag.

Banking Time – das Konzept

Der amerikanische Psychologe Robert Pianta hat auf Grundlage der Bindungsforschung ein Konzept entwickelt, um die Beziehung zwischen Kindern mit auffälligem Verhalten und den Lehrpersonen bewusst und nachhaltig aufzubauen (Pianta & Hamre, 2001). Das Konzept der *Banking Time* (BT) beruht auf der Erkenntnis, dass viele der Kinder mit auffälligem Verhalten keine oder wenig positive Bindungserfahrungen gemacht haben, also als unsicher gebunde-

ne Kinder bezeichnet werden können. Aktuelle Zahlen gehen von 40 bis 45 Prozent unsicher gebundener Kinder in der Schweiz aus (Bodenmann, 2017). Andere, etwas ältere Quellen sprechen von 30 bis 40 Prozent im deutschsprachigen Raum (Berk, 2005). Diese Kinder sind im Kindergarten und in der Schule in hohem Masse auf Sicherheit und Verlässlichkeit vermittelnde Beziehungen zu Lehrpersonen angewiesen, um sich auf das Lernen konzentrieren sowie Regeln und Grenzen akzeptieren zu können.

Gemäss dem Konzept soll die Lehrperson in klar festgelegten Zeitfenstern über acht bis zwölf Wochen zwei bis dreimal pro Woche Sequenzen von 10 bis 15 Minuten nur mit einem Kind verbringen. In diesen Zeiten wählt das Kind die Aktivität und steuert die Interaktion, die Lehrperson schenkt dem Kind ihre volle Aufmerksamkeit, lenkt aber nicht das Geschehen. Sie folgt dem Kind und begleitet es durch Zuhören, Zuschauen, gegebenenfalls antwortet sie. Sie bringt dem Kind Feinfühligkeit, Akzeptanz und Verständnis entgegen. Die Lehrperson «investiert» damit in «Beziehungskapital» – daher die Bezeichnung Banking Time. Dieses «Beziehungskapital» dient in schwierigen Situationen im Schul- und Kindergartenalltag der Lehrperson und dem Kind als Ressource für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten.

Primäres Ziel der Banking Time ist der Aufbau einer positiven, sicheren und stärken-den Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind. Grundidee des Konzeptes ist, dass die Beziehung zwischen Kindern mit auffälligem Verhalten und Lehrperson ständig auf die Probe gestellt wird und dadurch im Schul- und Kindergartenalltag wenig Raum für positive Beziehungserfahrungen bleibt. Die Banking-Time-Sequenzen schaf-

fen einen besonderen Raum, in dem andere Regeln gelten als im Alltag, hier stehen eindeutig die Beziehung und das Interesse des Kindes im Vordergrund, es muss nicht Rücksicht auf andere Kinder und die üblichen Verhaltensregeln genommen werden. Entscheidend für den Erfolg ist, dass das Kind die Erfahrung von Verlässlichkeit und Sicherheit macht. Dazu trägt bei, dass die BT-Sequenzen nie als Belohnung eingesetzt und auch nicht als Sanktion gestrichen werden. Die Zeiten werden für einen längeren Zeitraum verbindlich festgelegt. Am besten ist es, wenn die Zeiten im Beisein des Kindes sichtbar in einen grossen Kalender eingetragen werden. Dass die Regelmässigkeit und Verbindlichkeit für die Kinder eine grosse Rolle spielen, zeigen Forschungsprojekte an der PH Luzern, mit denen die praktische Umsetzung der Banking Time im Kindergarten und in der Schule empirisch begleitet wird. Kinder, die einige Male die Banking Time besucht hatten, merkten sich schnell, dass an einem bestimmten Tag zu einer bestimmten Zeit Banking Time auf dem Programm stand und fragten dann morgens, ob es wieder stattfinden wird. Wenn es zuvor Konflikte gab, zweifelten sie so lange daran, ob die Banking Time dennoch stattfinden würde, bis sie diese Erfahrung mehrfach gemacht hatten – so entsteht Vertrauen. Kinder mit auffälligem Verhalten haben oft *nicht* die Erfahrung gemacht, dass sie unabhängig von ihrem Wohlverhalten und ihrer Leistung angenommen werden und dass Zusagen eingehalten werden.

Banking Time konkret

Das von Pianta entwickelte Konzept bezieht sich auf Kinder zwischen drei und sechs Jahren, es liegen aber Erfahrungen vor, dass es auch bei älteren Kindern Wirkung zeigt. Mehrere Studien zeigen eine Verbesserung

der Beziehung zwischen Lehrperson und Kind und Verhaltensänderungen bei den betroffenen Kindern. Diese zeigten nach 24 Banking-Time-Sequenzen eine höhere Frustrationstoleranz, weniger Verhaltensprobleme sowie eine Zunahme der Fähigkeit, sich in Aufgaben und Tätigkeiten zu vertiefen (Driscoll & Pianta, 2010; Driscoll et al., 2011). Der im Folgenden dargestellte prototypische Ablauf der Intervention ist eine Interpretation des Manuals von Pianta und Hamre (2001) und beruht auf mehreren Fallstudien der PH Luzern, in denen die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit der Banking Time in verschiedenen Altersstufen im Rahmen von Masterarbeiten untersucht und durch den Autor begleitet wurden.

Kindern mit auffälligem Verhalten fehlt oft die Erfahrung, dass sie unabhängig von ihrem Wohlverhalten und ihrer Leistung angenommen werden.

Die Banking Time sollte möglichst diejenige Lehrperson durchführen, die am meisten mit dem Kind zu tun hat und die sich mit ihm «schwertut», das kann die Schulische Heilpädagogin bzw. der Schulische Heilpädagoge oder auch die Klassenlehrperson sein. *In einem unproblematischen Moment schlägt die Lehrperson Ben, der häufig durch störendes Verhalten auffällt, vor, dass sie zweimal wöchentlich 10 bis 15 Minuten in einem Nebenraum zusammen etwas spielen, damit sie sich besser kennenlernen. Dabei würde sie ihm auch sagen, dass diese Zeit in jedem Fall stattfindet, unabhängig davon, ob es vorher Probleme gab oder nicht. Es ist keine Belohnung für Wohlverhalten. Wenn Ben ablehnt, ist es wichtig, dies fürs Erste zu akzeptieren und ihn viel-*

leicht nach einer Woche erneut zu fragen. Erfahrungen zeigen, dass die meisten Kinder gerne auf den Vorschlag eingehen.

Aktivitäten und Materialien während der Banking Time

Der Raum, in dem die BT-Sequenzen stattfinden, sollte altersgerechtes und vielfältiges Spielmaterial enthalten, das für das entsprechende Kind reizvoll ist, und das Wahlmöglichkeiten zulässt. Dies können Spielfiguren wie Playmobil, Baumaterial, Puppen oder auch Material zum Malen und Basteln sein. Sehr gut geeignet ist auch das Spielweltenmaterial nach Jehle (Martin & Jehle, 2014). Im Verlaufe der Sequenzen kann man Spielwünsche des Kindes einbeziehen und entsprechendes Material bereitstellen. Es ist von Vorteil, wenn der Raum eher klein und überschaubar für das Kind ist. Dies erleichtert den direkten Kontakt und lässt eine gewisse «Dichte» entstehen. Wichtig ist, dass die Sequenzen nicht gestört werden. Im Team muss vorher klar abgesprochen worden sein, dass die Lehrperson sich diese Zeiten mit dem Kind nimmt und dass ein separater Raum dafür zur Verfügung steht.

Umsetzung der Banking Time

Nehmen wir an, Ben hat zugestimmt und es ist Zeit für die erste BT-Sequenz. Die Lehrperson geht mit Ben in den vorbereiteten Gruppenraum. Ben sieht sich um, schaut, was ihn interessiert, nimmt einen bereitgestellten Pinsel und malt mit Wasserfarben. Zwischendurch schaut er zur Lehrperson. Diese gibt einen wohlwollenden Blick zurück und beschreibt mit wenigen Worten, was er malt: «Du malst eine Ente, du machst sie blau.» Anschliessend malt Ben ein Mädchen, sie hat ein kurzes und ein langes Hosenbein. Während er malt, erzählt er davon, dass manche Mäd-

chen aus der Klasse ihn ärgern. Die Lehrperson wiederholt mit ihren Worten, was Ben erzählt. Sie drückt aus, welche Gefühle sie bei ihm vermutet: «Das findest du blöd, wenn dich die Mädchen ärgern, oder?» Ben fordert die Lehrperson auf, auch zu malen. Sie orientiert sich mit ihren Zeichnungen an dem, was er zeichnet. Ben fragt, ob sie das absichtlich macht. Sie sagt: «Ja, wie findest du das?» Während der Sequenz wirkt Ben gelöst und fröhlich, er spricht laut aus, was er überlegt, z. B. was er als Nächstes tun könnte. Er fragt die Lehrperson, warum ausgerechnet er allein mit ihr spielen dürfe. Sie antwortet, dass sie ihn gerne etwas besser kennenlernen und auch schöne Erlebnisse mit ihm haben möchte. Ben sagt: «Aber Sie sind ja gar nicht schuld, dass wir uns so oft streiten, ich beginne ja immer den Streit!»

Diese Beschreibung eines möglichen Verlaufs zeigt die besondere Qualität der Banking-Time-Sequenzen. Die gemeinsame, ungestörte Aktivität schafft eine Vertrautheit, die im regulären Schul- und Kindergartenalltag kaum herzustellen ist. Ben genießt sichtlich die ungeteilte Aufmerksamkeit, ist aber auch noch etwas skeptisch, ob die Sache vielleicht einen Haken hat. Er zeigt etwas von sich, selbst wenn er gar nicht ausdrücklich über seine Gefühle spricht, zum Beispiel, dass er sich selbst als Auslöser für Konflikte sieht. Die Sequenzen tun gleichzeitig auch der Lehrperson gut: Sie kann wieder mit einem anderen Blick auf das Kind schauen, nachdem sich vorher durch die andauernden Konflikte eine Negativhaltung eingeschlichen hatte. Entscheidend ist, dass sich die Lehrperson in den Sequenzen wirklich auf das Kind einlässt und den üblichen Impulsen wie Reglementieren, Vorschläge machen oder unge-

fragt Helfen nicht nachgeht. Der Schlüssel für eine positive Beziehung liegt in der Veränderung des Rollenverhaltens der Lehrperson (Pianta & Hamre, 2001). Im Folgenden wird beschrieben, was konkret damit gemeint ist.

Beobachten

Wenn das Kind alleine spielt und es die Lehrperson offenbar nicht als Spielpartnerin bzw. -partner möchte, hat diese Zeit zu beobachten. Dabei sollte sie immer offen sein für ein gemeinsames Spiel oder Gespräch. Die Beobachtung dient dazu, das Kind besser zu verstehen, es «zu lesen». Voraussetzung dafür ist eine annehmende Haltung gegenüber dem Kind und eine Art innerliches Zurücktreten von möglichen emotionalen Verwicklungen mit dem Kind. Andererseits muss sie ganz präsent sein und das dem Kind auch zeigen. Die Lehrperson schaut interessiert und genau hin: Was tut das Kind? Welchen Ausdruck hat sein Gesicht dabei? Ist es engagiert oder mut- und ideenlos? Darüber hinaus kann die Lehrperson versuchen, sich einzufühlen: Was drücken seine Mimik und Gestik aus? Welche Gefühle vermute ich? Die BT bietet also auch für die Lehrperson etwas Kostbares, was im Alltag zu oft untergeht: Sie kann einfach schauen oder beobachten, ohne protokollieren zu müssen, sie kann hören, einfach mit dem Kind und für das Kind *da* sein. Sinnvoll ist es auch, sich selbst zu beobachten: Welche Gedanken und Gefühle löst es aus, wenn ich das Kind beobachte? Ist da Freude, Staunen, Ärger, Gefühle von Nähe oder Distanz?

Beschreiben, was das Kind tut

Zusätzlich kann die Lehrperson Interesse, Aufmerksamkeit und Wohlwollen ausdrücken, indem sie beschreibt oder erzählt,

was das Kind tut. Das Beschreiben sollte ruhig, situativ angepasst und nicht fortwährend erfolgen. Dabei können auch Äusserungen des Kindes leicht abgewandelt wiederholt werden. Zugewandtheit kann durch Lächeln und Sich-Mitfreuen gezeigt werden. Diese Art der Zuwendung unterscheidet sich deutlich vom üblichen Bewerten, Loben, Erklären und Motivieren.

Banking Time bietet auch für die Lehrperson etwas Kostbares, das im Alltag zu oft untergeht: Sie kann einfach beobachten.

Labeln – die vermuteten Gefühle des Kindes benennen

Das Beschreiben der Tätigkeit des Kindes kann in das Formulieren der Gefühle übergehen, die die Lehrperson beim Kind vermutet. Sie drückt damit einerseits ihre Anteilnahme aus, vor allem aber hilft sie dem Kind, die eigenen Gefühle kennenzulernen und sie in Worte zu fassen. *Wenn Ben beispielsweise seine Kapla-Turm-Idee nicht so gelingt, wie er sich das vorgestellt hat und er anfängt, ungeduldig und wütend zu werden, kann die Lehrperson beispielsweise sagen: «Das ärgert dich, wenn du den Turm nicht so hinbekommst, wie du möchtest.» Es könnte sein, dass Ben das bestreitet – das ist ein Signal für die Lehrperson, zurückhaltender mit dem Labeln zu sein, z. B. indem sie ihre Beobachtungen als Frage formuliert: «Ärgert es dich, wenn du den Turm nicht so hinbekommst?»* Hier ist eine grosse Feingefühligkeit der Lehrperson gefragt, sie sollte die Reaktionen des Kindes auf ihre Aussagen beachten und sie allenfalls anpassen. Es geht nicht um eigene Interpretationen des Verhaltens des Kindes. Manche der ausgedrückten Gefühle kom-

men vielleicht auch ausserhalb der Banking Time vor – die Lehrperson kann die Formulierungen dann auch da verwenden, um dem Kind zu helfen, die eigenen Emotionen besser zu verstehen. Auch wenn das Kind im Rollenspiel mittels der Figuren Gefühle ausdrückt, können diese behutsam ausgedrückt werden, beispielsweise: «Der Ritter fühlt sich stark, wenn er kämpft.»

Beziehungsbotschaften vermitteln

Durch sogenannte Beziehungsbotschaften vermittelt die Lehrperson, dass ihr die Beziehung zum Kind wichtig ist und dass sie sich für es interessiert – unabhängig von seinem Verhalten, seinen Leistungen und Schwierigkeiten. Die verschiedenen «Techniken» der Banking Time vermitteln jeweils bestimmte Botschaften (vgl. Übersicht in der Tabelle 1).

Jedes Kind ist anders und die Aufgabe der Lehrperson ist es, herauszuspüren, welche Beziehungsbotschaft für das Kind wichtig ist. *Wenn Ben zwischen den Sequenzen*

immer wieder fragt, ob die Banking Time an einem bestimmten Tag stattfindet, wird die Lehrperson ihm das immer wieder wohlwollend bestätigen und vermittelt damit die Botschaft: «Ich bin verlässlich.» Im Laufe der Wochen, in denen die Sequenzen stattfinden, können sich die Beziehungsbotschaften auch verändern. Vielleicht hat Ben nach einigen Wochen Vertrauen in die Verlässlichkeit gewonnen, dafür brechen jetzt öfter Wutgefühle aus. Deshalb fokussiert die Lehrperson in den folgenden Sequenzen auf die Botschaft: «Ich bin da – auch wenn es schwierig wird.»

Auffälliges Verhalten während der Banking Time

Die Verhaltensstandards in der BT sind anders als sonst. Wenn ein Kind in der BT beispielsweise aus Frust darüber, dass die geplante Konstruktion nicht funktioniert, einen Bauklotz durch den Raum wirft, sollte die Lehrperson hier nur mit beschreibenden Worten spiegeln, was das Kind tut, oder die

Tabelle 1: Banking-Time-Technik und dazugehörige Beziehungsbotschaft

Banking-Time-Technik	Beziehungsbotschaft
Das Tun des Kindes beobachten und beschreiben; vermutete Gefühle des Kindes labeln.	Ich interessiere mich für dich.
Gefühle des Kindes treffend labeln. Auf Hilfe-Signale reagieren.	Ich verstehe deine Signale.
«Fehler» sind ok, annehmende Haltung zeigen. Gefühle können ausgedrückt werden – positive und negative.	Bei mir bist du sicher.
Verlässliche und regelmässige Umsetzung der Banking Time.	Ich bin verlässlich.
Die Sequenz auch bei unerwünschtem Verhalten fortsetzen.	Ich akzeptiere dich so, wie du bist.
Mit dem Kind in Kontakt bleiben und mit einer beruhigenden Stimme sprechen, wenn das Kind Wut äussert. Signalisieren, dass die Sequenzen unabhängig vom Verhalten des Kindes stattfinden.	Ich bin da – auch wenn es schwierig wird.

vermutlich dahinterliegenden Emotionen benennen (labeln). Zum Beispiel so: «Du wirfst den Klotz herum und schaust frustriert aus. Ärgert es dich, wenn es mit dem Turm nicht klappt?» Kommentare im Sinne von «Das tut man nicht, räum das bitte weg!», gehören nicht in die Sequenzen. Falls ein Kind zum Beispiel absichtlich ein Spielzeug kaputtmacht, reagiert die Lehrperson darauf, indem sie es auffordert, das zu unterlassen, jedoch ohne mögliche Konsequenzen während der Sequenz auszusprechen. Ihre zugewandte Haltung sollte die Lehrperson aber beibehalten. Falls es in diesen Fällen sinnvoll erscheint, dem Verhalten die üblichen Konsequenzen folgen zu lassen, sollte dies *ausserhalb* der Banking Time mit dem Kind besprochen werden.

Nur ein Kind, dem gefolgt wird, kann folgen

Im Grunde beruht das Konzept der BT auf zwei einfachen Prinzipien, die auch für den regulären Schul- und Kindergartenalltag zentral sind: *Nur ein Kind, dem gefolgt wird bzw. wurde, kann folgen. Und: Mehr beobachten und horchen, weniger reden und tun.* Viele Kinder leben heute in einem engen Korsett von Erwartungen, Anforderungen und zeitlichen Vorgaben, sie müssen also viel folgen. Kinder erleben heute nur noch selten, dass sie den ganzen Nachmittag ohne Aufsicht aber in der Nähe der Eltern spielen können, oder dass Erwachsene einfach Zeit für sie haben – ohne «Action» und Programm. Wenn Kinder dann den Anforderungen und Regeln in Kindergarten und Schule nicht immer nachkommen können, hat das vielleicht auch mit diesem Mangel zu tun.

Lehrpersonen sind ebenfalls hohen Erwartungen ausgesetzt. So kommt es, dass das horchende, stille Sein mit den Kindern

oft als wertlos erscheint. Stattdessen meint man, als Lehrperson oder Heilpädagogin bzw. Heilpädagogin immer noch mehr tun zu müssen. Die Banking Time erinnert daran, wie wertvoll es für die Beziehung und die Atmosphäre sein kann, einmal dem Kind die Führung zu überlassen und ihm einfach zuzuhören – auch ausserhalb der Banking Time.

Literatur

- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie* (4. aktual. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bodenmann, G. (2017, 25. Oktober). *Ein Krippenbesuch ist erst im Alter von 2–3 Jahren ideal*. Tagesanzeiger.
- Driscoll, K. C. & Pianta, R. C. (2010). BT in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*, 21 (1), 38–64.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2011). Fostering Supportive Teacher-Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program. *Early Education and Development*, 22 (4), 593–619.
- Martin, K. & Jehle, H. (2014). *Spielwelten 1. Schöpferische Wege der Selbstunterstützung für Kinder*. Freiburg i. Br.: Verein für essentielle Gestaltarbeit.
- Marzano, R. J., Marzano, J. & Pickering, D. (2003). *Classroom Management that Works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., Jack, A. & Anthony, M. R. (2012). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81 (1), 100–112.

Murray, C. & Pianta, R. C. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory into Practice*, 46(2), 105–112.

Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001). *Banking Time. Preschool Relationship Enhancement Project. Pre-K Manual*. <http://www.lookconsultation.org/resources/BankingTime-Resource1.pdf> [Zugriff am 25.01.2019].

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



Detlev Vogel, M. A.
 Institut für Schule und Heterogenität
 PH Luzern
 Töpferstrasse 10
 6004 Luzern
 detlev.vogel@phlu.ch

Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (kurz: European Agency oder EA) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

Aktuell: Das EA-Projekt «*Supporting Inclusive School Leadership (SISL)*» zielt auf die Entwicklung und Förderung eines inklusiven Schulmanagements durch angepasste lokale und nationale politische Rahmenbedingungen und Unterstützungsmechanismen ab. Der Abschluss des Projektes ist auf das Jahr 2020 geplant.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/projects/SISL

Nitza Katz-Bernstein

Beziehungsgestaltung bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich Sprache

Zusammenfassung

Seitdem aus der Forschung bekannt ist, dass für den Erfolg einer Massnahme nicht nur Methoden und Techniken wichtig sind, sondern ebenso die pädagogisch-therapeutische Beziehung, gilt es, diese zu beschreiben und zu konkretisieren. Im vorliegenden Artikel werden vier Ebenen herausgearbeitet, die hinsichtlich der Beziehung in Förderung und Therapie von Kindern mit Förderbedarf im Bereich Sprache relevant sind. Die Ebenen sind nicht isoliert zu betrachten und als Etappen nacheinander zu durchlaufen. Sie sind im Sinne einer gemeinsamen Basis einer spezifischen Beziehungsgestaltung miteinander verbunden und stets zusammenzudenken.

Résumé

Depuis que l'on sait grâce à la recherche que les principaux facteurs de réussite d'une mesure ne sont pas seulement les méthodes et techniques, mais aussi la relation péda-go-thérapeutique, il paraît nécessaire de définir cette dernière plus clairement. Cet article présente donc quatre niveaux de relation dans le cadre du soutien et de la thérapie d'enfants ayant des besoins particuliers dans le domaine langagier. Les différents niveaux ne doivent pas être considérés de manière isolée ou comme des étapes par lesquelles il faut passer successivement. Ils sont reliés entre eux dans le sens où ils forment la base commune d'une construction relationnelle spécifique et doivent toujours être pensés comme un ensemble.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-03-06

Einleitung

Beim hier beschriebenen, verschiedenen Methoden integrierenden Ansatz wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche am meisten profitieren, wenn Fachpersonen ihre persönlichen Neigungen sowie diejenigen der Kinder und Jugendlichen verbinden und die in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit verwendeten Methoden situativ gewichten und anpassen. Dabei sind vier wichtige Ebenen zu berücksichtigen: die Verhaltens- und Symptomebene (der Kopf), die psychodynamische Ebene (das Herz), die Handlungsebene (die Hand) sowie die systemische Ebene. Die drei ersten wurden bereits von Pestalozzi erwähnt: «Kopf, Herz und Hand».

Die folgenden Zugänge gehen aus verschiedenen Richtungen der Psychotherapie und Pädagogik hervor und ermuntern zur

kreativen Adaption. Sie sind handlungs- und kooperationsorientiert und lassen sich jeweils dem Alter und der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen anpassen.

Die Verhaltens- und Symptomebene: der Kopf

**Wertorientierend, strukturgebend:
Ich, Du und die äusseren Anforderungen**

Diese Ebene umfasst die direkte, strukturierte Arbeit am Symptom. Ziel ist, sukzessive eine Verhaltensänderung herbeizuführen. Leistungsdefizite bzw. das unerwünschte Verhalten soll zurücktreten und das neue, erwünschte aufgebaut werden. Dies ist eine Ebene, die durch die diversen Ansätze der Verhaltenstherapie sowie der Pädagogik bekannt ist. Das Wesentliche da-

ran ist, dass die Massnahmen in eine wohlwollende, zutrauende Beziehung eingebettet sind. Im Rahmen einer solchen Massnahme werden die Ziele und Schritte interaktionell mitgestaltet, das heisst, das Kind bzw. die oder der Jugendliche reguliert den Prozess mit. Das Motto dabei, implizit oder explizit, lautet in etwa: Fortschritt muss sein, das ist das Ziel aller Beteiligten. Ich traue dir zu, dass du den Weg dorthin schaffst. Und du wählst und bestimmst immer den nächsten Schritt mit (sinngemäss nach Omer & von Schlippe, 2016).

Dem Kind wird kontinuierlich vermittelt, dass man ihm das Erreichen des Ziels zutraut.

Ähnlich wie bei der klassischen Verhaltenstherapie werden Schritte bzw. Übungen bezogen auf Orte, Personen, Tätigkeiten und Leistungen hierarchisch in kleine Schritte segmentiert und konkretisiert. Tabellen, Karten, Listen, Stickers und Smileys sollen dabei helfen, die Schritte zu veranschaulichen. Die Erweiterung in Richtung eines integrativen Zugangs besteht darin, dass die Bezogenheit auf das Kind, seine Gefühle und Reaktionen immer berücksichtigt und das Kind je nach Vermögen und Tempo begleitet wird. Je nach Alter und Entwicklungsstand wird dem Kind das Ziel erläutert, es wird ihm – im Sinne der Ressourcenorientierung – kontinuierlich vermittelt, dass man ihm das Erreichen dieses Ziels zutraut. Dann wird das Kind eingeladen, an der Entscheidung über den nächsten Schritt teilzuhaben. Ein Benotungssystem oder Smileys sollen dem Kind ermöglichen, den Schwierigkeitsgrad mitzubestimmen. Das wirkt angstreduzierend, da auf seine Gefühle und den eigenen Kontrollbedarf Rück-

sicht genommen wird, ohne dass auf eine Progression als Ziel verzichtet wird.

Folgende therapeutische Aufgaben bzw. Lernstrategien sind auf dieser Ebene relevant:

- mit sozialen Anforderungen konfrontieren; ermutigen, sie allmählich gemeinsam anzugehen; kleinschrittige Vorschläge dazu gemeinsam erarbeiten
- Übungs- und Lernprogramme einführen und durchhalten
- Struktur geben, um Schritte zu konkretisieren
- Schritte zur Erprobung benennen und mitgeben
- lernen, einen eigenen Plan zu erstellen, nach Bedarf zu ändern, jedoch einzuhalten
- mit einem Zuversichts- und Zutrauens-Modell arbeiten; bei Fehlern, Resignation und Krise dranbleiben
- Grenzen und Verhaltensregulierung im kleinen, dyadischen Rahmen durch klare Regeln und Konsequenzen erleben lassen
- Regeln für den Transfer in reale Kontexte wie Schule, Freizeit und Familie erarbeiten (Stopp-Zeichen einführen und mitgeben, Kontakt zu Angehörigen und Lehrpersonen und deren Einbezug besprechen und ermöglichen)

Dieser redliche, zutrauende Umgang mit Grenzen, Anforderungen und Frustrationen soll als ein erzieherisches und korrekatives Modell zunächst erlebt und erfahren werden. Opposition oder Verweigerung seitens des Kindes soll dabei als individualisierende Entwicklungsressource eine Würdigung finden, es wird jedoch nicht auf die sozialen Ziele verzichtet. Nein-Sagen und Verweigerung beispielsweise kann in manchen Fällen sinnvoll sein, um sich vor Überforderungen

zu schützen und um überhöhte Erwartungen anzupassen. Sich jedoch sozialen Zielen deswegen ganz zu entziehen, lassen wir nicht zu, da wir an das Kind und seine Beiträge glauben. Wir unterstützen es darin, sich Ziele zu setzen, die es sich zutrauen kann.

Die psychodynamische Ebene: das Herz

Dyadisch: Ich und Du

Die aktuelle Forschung im Bereich der Wirksamkeit therapeutischer Massnahmen befasst sich immer wieder mit der Beziehungsgestaltung zwischen therapeutischer Fachperson und Klientinnen und Klienten bzw. Patientinnen und Patienten (Wampold, Imel & Flückiger, 2018). Nicht die Techniken und sachlichen Zielsetzungen werden in der Forschung als wirksamste Faktoren erkannt, sondern die personellen Eigenschaften, die die Beziehung zu prägen vermögen. Dieser Blick auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird von psychodynamischen, interpersonellen Theorien und Praktiken sowie von der Bindungsforschung gespeist. Hier wird nach Bindungsqualitäten gefragt, die die Beziehung zwischen einer erwachsenen Fachperson und einem Kind prägen.

Gehen wir in der Geschichte etwas zurück, treffen wir auf Maslow, der im Jahr 1954 eine Hierarchie von Grundbedürfnissen postulierte, nach deren Erfüllung alle Menschen trachten:

- Physiologische Grundbedürfnisse und ihre Regulierung (z. B. Nahrung, Wasser, Ruhe, Wärme)
- Sicherheit
- Liebe und Zugehörigkeit
- Selbstwirksamkeit und Erfolg
- Selbstaktualisierung und Erreichen von persönlichen Zielen

(Maslow, 1954, zit. nach Geldard et al., 2018, S. 41, Übers. NKB)

Aus dieser Hierarchie der Grundbedürfnisse lassen sich relevante Merkmale einer zeitgemässen therapeutischen Beziehungsgestaltung, die hier (als Idealbild) skizziert wird, ableiten. Zuwendung, Zuversicht und Empathie der Fachperson wirken sich auf die Therapie aus.

Kinder und Jugendliche, die eine pädagogisch-therapeutische Massnahme zugesprochen erhalten, sind darauf angewiesen, in einem «Übergangsraum» anzukommen. Dessen Atmosphäre ist von Ruhe, Gelassenheit sowie Achtsamkeit und Wohlwollen geprägt und wirkt dadurch in manchen Fällen deeskalierend oder gar heilsam. In einem solchen Raum können Kinder und Jugendliche Grenzen austesten: Die Fachperson kann auf Provokationen gut und klar reagieren, kann mit Bestimmtheit und mit Furchtlosigkeit Schutz bieten, Destruktions- und Selbstdestruktionsgrenzen setzen (Omer & von Schlippe, 2016) sowie Zuversicht für Entwicklung und Veränderung – bei sich selbst und beim Kind – vermitteln. Dies ist, zugegeben, ein hoher Anspruch an professionelle Beziehungsgestaltung! Aber erst dann kann Vertrauen als Basis für jegliche Veränderung und eine Motivation für eine Zusammenarbeit entstehen.

Der «Übergangsraum» Therapie ist von Ruhe, Gelassenheit sowie Achtsamkeit und Wohlwollen geprägt.

Die Fachperson ist zunächst Helferin und Begleiterin für Selbstwirksamkeitserlebnisse sowie Mitentdeckerin und Zeugin persönlicher Ressourcen der Kinder und Jugendlichen. Diese Entdeckung hilft ihnen, die eigenen Ziele zu erkennen, sie zu definieren und anzupacken, um *wollen zu können* (Oerter, 2001, Hervorhebung NKB). Die

Fachperson ist eine anspornende und konsistente Begleiterin, wenn es gilt, bei den Kindern und Jugendlichen die nötige Ausdauer und ein Durchhaltevermögen zu mobilisieren, Frustrationstoleranz bei Rückschlägen und Enttäuschungen aufzubauen, damit sie ihre persönlichen Ziele erreichen können.

Die Handlungsebene: die Hand

Triangulär, mentalisierend,

symbolisch-repräsentativ:

Ich, Du und die handelnde Welt

Handeln umfasst bei dieser Ebene absichtsvolles, zielgerichtetes Tun, Handlungsplanung, Fertigkeiten und Lernstrategien. Dem Handeln geht das Wollen voraus, und beide müssen, wie Oerter (2001, S. 106) betont, im sozialen Kontext verstanden werden: «Das Kind ist mit Hilfe kompetenter Partner zu Leistungen und Handlungsregulationen fähig, die es allein noch nicht zustande bringt. Willensentdeckung ist daher, wie kognitive und soziale Kompetenzen auch, abhängig von sozialer Interaktion!» Er benennt als Therapieziele, «die Funktionsfähigkeit des Selbst als System zu stabilisieren und seine Kompetenzen sukzessive zu erweitern» (ebd.).

Die Fähigkeit, die Welt zu gestalten und dabei sozial zu kooperieren, ist grundlegend für die soziokulturelle Entwicklung.

Die Fähigkeit, die Welt zu gestalten, zu formen und dabei sozial zu kooperieren, wozu auch das Spiel gehört, scheint für die soziokulturelle Entwicklung jeglicher menschlicher Gruppierungen grundlegend zu sein (Tomasello, 2010). «Das Spielen bei Kindern hat soziale Wurzeln. Statusfunktionen, die im gemeinsamen Als-ob-Spiel entstehen,

sind die ontogenetischen und vielleicht auch phylogenetischen Vorläufer kollektiver Vereinbarungen wie der, dass ein Papierstreifen als Geld zählt oder dass eine bestimmte Person Präsident ist – einschliesslich Rechten und Pflichten, die eine solche Übereinkunft mit sich bringt» (ebd., S. 79f.). Gemäss neueren Spieltheorien wird dadurch zweierlei möglich: erstens, kontextbezogenen Skills und Fertigkeiten sowie Kulturtechniken zu erwerben und zweitens, zur Lebenswelt und zu sich selbst als sozialer Akteur und handelndes Wesen darin eine «Vogelperspektive» zu gewinnen (Tomasello, 2010; Pellegrini, 2009).

Die gemeinsame, gezielte Aktivität im Rahmen *geteilter Aufmerksamkeit* (Begriff von Bruner, 1987) bedarf der abstimmen- und aushandelnden Kommunikation und Kooperation, welche die Grundlage der Sozialisation und Partizipation bilden. Die Abstimmung wird zunächst durch symbolisch kommunizierte Handlungen, später durch den sprachlichen Austausch gewährleistet (Katz-Bernstein, 2008; Tomasello, 2010).

Wird die Handlungsebene berücksichtigt, ist es möglich, bei Kindern und sogar bei Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und Entwicklungsrückständen Lernziele und Entwicklungsaufgaben zu erkennen und diese im vertraulichen Rahmen einer dyadischen Therapie, im *safe place*, anzugehen (Katz-Bernstein, 2015, S. 106). Durch die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt wird diese symbolisierte, mentalisierende und handlungsbezogene Ebene konkret. Den Interessen und dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst, wird ein kreativer Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum geboten, welcher über längere Zeit aufrechterhalten wird. Dadurch entsteht ein therapeutisches Lernfeld, das ein

sichtbares Endprodukt hervorbringt, sei es ein illustriertes Büchlein, aus dem eine selbst geschriebene Geschichte vorgelesen wird, eine Zirkus- oder Zauberaufführung vor der Klasse oder eine Tüte gebackener Weihnachtskekse. Dieser kreative, symbolisierte, eventuell narrative Ansatz findet in diesem «Endprodukt» seinen Sinn und seine Anerkennung in der sozialen Welt (Schröder, Katz-Bernstein & Quasthoff, 2014).

Hat das Kind eine solche zielgerichtete Erfahrung in einer unterstützenden Umgebung nie erfahren, seine Selbstwirksamkeit sowie sich selbst als aktiv kooperierende Person nie erlebt, so scheint die Erwartung, dass das Kind diese Erfahrungen im Rahmen einer inklusiven Schulung machen kann, nicht realistisch. Das Enttäuschungspotenzial bei Lehrpersonen und Eltern ist erfahrungsgemäss hoch. Und ganz besonders fatal wirkt sich die Enttäuschung auf das Selbstbild des Kindes aus.

Der Wert, den die neuen Entwicklungstheorien der Handlungs- und Kooperations-ebene als integrative Grundlage des Lernens beimessen, scheint in allen pädagogischen und therapeutischen Massnahmen, die der Verfasserin bekannt sind, zu wenig erkannt und anerkannt.

Die systemische Ebene und Transfer: mit sozialem Umfeld vernetzen!

Interdisziplinär: Ich, Du, deine soziale Welt und Kultur

Bei der systemischen Wende, die in der Sonderpädagogik Einzug gehalten hat (vgl. dazu Hagmann & Simmen, 1990), gilt neben fruchtbaren Strategien des Einbezugs der Umwelt und Angehörigen in die Arbeit mit dem Kind auch der Anspruch, das Kind als «Symptomträger eines dysfunktionalen Systems» zu betrachten (Richter, 1972). Diese wichtige Wende, durch die das Kind in

seinem Kontext betrachtet wurde, wurde jedoch, wie oft bei einem Paradigmenwechsel, ungeachtet der praktischen Konsequenzen vorgenommen. Beispielsweise beruht die Annahme eines «Symptomträgers» stillschweigend auf der traditionellen mitteleuropäischen Familienform als mehr oder weniger primärem, abgeschlossenem System, das für die psychische Entwicklung eines Kindes unwiederbringlich prägend ist. Die Autorin weiss aber aus der eigenen Biografie und aus der Beteiligung an Projekten in unterschiedlichen Kulturen, wie wertvoll die Erfahrung eines kooperativen, interdisziplinären Erziehungssystems in einer multikulturellen Gesellschaft sein kann.

Gemäss der Resilienz-Forschung sind bei Menschen, die in schwierigen Verhältnissen aufwachsen und deren Eltern wenig Unterstützung bieten können, externe Schutzfaktoren wichtig. Wustmann (2009) spricht von «risikomildernden Bedingungen in der Lebensumwelt des Kindes», u. a. in der Familie, in den Lebensinstitutionen, bei den Peers, sowie im sozialen und gesellschaftlichen Umfeld (Wustmann, 2009, S. 62). Koordinierten Massnahmen, bei denen das Kind im Zentrum steht, wird deshalb grosse Bedeutung beigemessen, weil die Massnahmen nicht auf eine erhoffte Veränderung der Eltern schielend vorgenommen werden. Ein grundsätzliches Einverständnis, im besten Fall Vertrauen der Eltern gegenüber der Schule, zu den Massnahmen und den Fachpersonen als Gesamteam sind selbstverständlich nach wie vor wichtig. Mit dieser Haltung ist die Veränderung des elterlichen Verhaltens ein willkommener «Bonus» und nicht primäre Absicht (Katz-Bernstein, 2008).

Eine ähnliche Situation stellt die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus anderen Kulturen dar. Im therapeutischen Raum

können Kinder und Jugendliche eine Verbindung zwischen zwei Kulturen mit je eigenen Bewertungssystemen herstellen (Katz-Bernstein, 2015).

Jede Kultur hat ihre tradierten, sozialen Lebensgestaltungsregeln entwickelt. Diese geben Normen vor, beeinflussen die Erziehung und prägen den Alltag. Sie formen das Selbstverständnis und die soziale Identität, die nicht im Handumdrehen für eine neue Kultur «weggelegt» werden können. Kinder bringen jedoch, häufig im Gegensatz zu Erwachsenen, die erforderlichen Anpassungskräfte mit sich, um in mehreren Kulturen zuhause zu sein (Pellegrini, 2009).

Im therapeutischen Raum können Kinder und Jugendliche eine Verbindung zwischen zwei Kulturen mit je eigenen Bewertungssystemen herstellen.

Nebst der Tatsache, dass es konkret für die pädagogisch-therapeutische Fachperson nicht immer einfach ist, den mitgebrachten Werten Respekt entgegenzubringen, ohne die eigenen unterzuordnen, kommen auf der systemischen Ebene noch weitere Aufgaben auf die Fachperson zu: die Einbindung der Eltern (als Begleitpersonen der Arbeit mit dem Kind), die Vernetzung der Fachpersonen (um die Umsetzung des Gelernten im geschützten pädagogisch-therapeutischen Raum zu gewährleisten), die Mitwirkung von Peers (ebenfalls, um diesen Transfer zu ermöglichen) sowie die Zukunftsplanung.

Zusammenfassung und Ausblick

Soll kooperatives Handeln mit Kindern und Jugendlichen gelingen, muss die Beziehungsgestaltung im pädagogisch-therapeutischen Rahmen im Zentrum der Be-

trachtung stehen. Dabei sollen vier Ebenen berücksichtigt werden, die nicht isoliert voneinander betrachtet werden können: die Verhaltens- und Symptomebene, die psychodynamische Ebene, die Handlungsebene sowie die systemische Ebene. Dabei postuliert der beschriebene integrative Ansatz sowohl eine eigene Adaption als auch eine situative Gewichtung der Methoden.

Eine solche Arbeit bedarf möglicherweise auch einer supervisorischen Begleitung sowie eines kollegialen Austauschs. Denn auch Lehr- und Fachpersonen brauchen einen wohlwollenden, kooperativen Rahmen, um ihre Aufgaben selbstwirksam zu gestalten.

Literatur

- Bruner, J. S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Geldard, K., Geldard, D. & Yin Foo, R. (2018). *Counselling Children. A Practical Introduction*. (5th ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Hagmann, T. & Simmen, R. (Hrsg.) (1990). *Systemisches Denken und die Heilpädagogik*. Luzern: Edition SZH.
- Katz-Bernstein, N. (2008). *Beziehungsgestaltung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie zwischen Dyade und sozialer Triangulierung – vier Beziehungsangebote*. In M. Hermer & B. Röhrle (Hrsg.), *Handbuch der therapeutischen Beziehung, Band 2* (S. 1551–1589). Tübingen: DTV.
- Katz-Bernstein, N. (2015). *Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie*. (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Oerter, R. (2001). *Zur Entwicklung von Willenshandlungen*. In G. H. Petzold (Hrsg.), *Wille und Wollen. Psychologische Modelle und Konzepte* (S. 98–117). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Omer, H. & von Schlippe, A. (2016). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung* (9. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. Oxford: University Press.
- Richter, H. E. (1972). *Patient Familie. Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie*. Reinbek: Rowohlt.
- Schröder, A., Katz-Bernstein, N. & Quasthoff, U. (2014). *Erzählen. Ein «Spiel für Kinder», aber kein Kinderspiel. Aufbau der Erzählkompetenz mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen. Praxis Sprache, 4* (14), 229–238.
- Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Wampold, B. E., Imel, Z. E. & Flückiger, C. (2018). *Die Psychotherapie-debatte. Was Psychotherapie wirksam macht*. Bern: Hogrefe.
- Wustmann, C. (2009). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.



Prof. Dr. Nitzka Katz-Bernstein
 Klinische Psychologin, Psychotherapeutin
 (AEG/ASP)
 Dipl. Logopädin (SAL)
 Florastrasse 58
 8008 Zürich
 katprac@bluewin.ch

Impressum

Schweizerische Zeitschrift für
 Heilpädagogik, 25. Jahrgang, 3/2019
 ISSN 1420-1607

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
 für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
 Haus der Kantone
 Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
 Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
 szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
 Verantwortlich: Romain Lanners
 Redaktion: Silvia Brunner Amoser,
 Silvia Schnyder, Daniel Stalder
 Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
 Inserate: Remo Lizzi
 Layout: Monika Feller, Karin Winkler

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
 Annahmeschluss: 10. des Vormonats;
 Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.;
 Mediadaten unter www.szh.ch → Zeitschrift

Auflage

2299 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 69.90
 Print-Abo CHF 79.90
 Kombi-Abo CHF 89.90

Einzelausgabe

Print CHF 9.90 (inkl. MwSt.), plus Porto
 Digital CHF 7.90 (inkl. MwSt.)

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
 jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
 der Redaktion.

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
 Autorinnen und Autoren muss nicht mit
 der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Weitere Informationen erhalten Sie auf
 unserer Website www.szh.ch



Dokumentation zum Schwerpunkt

Beziehungsgestaltung

Weiterführende Literatur

Achhammer, B. (2016). Stimme – Abstimmung auf den Schulalltag. *Praxis Sprache*, 2, 119–124.

Carnal, E. & Sägesser, J. (Hrsg.) (2013). *Der Körper spricht... und die ganze Persönlichkeit spricht mit. Fallberichte aus der Psycho-Motorik*. Bern: Edition SZH/CSPS.

Dammert, M., Bleses, H. M. & Beer, T. (2017). Nähe oder Distanz – wer will was? Kommunikation mit Personen mit Demenz. *Behinderte Menschen*, 3, 55–59.

Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.) (2012). *Nähe und Distanz – Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3. aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Fischer, M. & Kaul, E. (2016). *Einführung in die Integrative Körperpsychotherapie IBP (Integrative Body Psychotherapy)*. Göttingen: Hogrefe.

Fogel, A. (2013). *Selbstwahrnehmung und Embodiment in der Körperpsychotherapie. Vom Körpergefühl zur Kognition*. Stuttgart: Schattauer.

Fröhlich, A. (2014). Der somatische Dialog. *Rundbrief*, 24, 9–11.

Herrmann, U. (2019). *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim: Beltz.

Hofman, T. & Freitag, M. (2018). Der Interaktionsprozess als sonderpädagogischer Leitbegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 379–387.

Lanfranchi, A. (2018). Beziehungskompetenz – Auswirkungen auf

Lernen und Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5–6, 12–18.

Müller, T. (2014). Bindung und Vertrauen. Divergente Konzepte der Resonanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Behinderte Menschen*, 6, 49–58.

Munde, V. (2016). Lasst uns Weltenreiten gehn! Aufmerksamkeit bei Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf. *Teilhabe*, 1, 4–8.

Neumann, S., Salm, S., Robertson, B. & Thomas-Stonell, N. (2018). Kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter. Erste deutsche Referenzdaten zum «Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren» (FOCUS-G). *Logos*, 3, 176–185.

Ondracek, P. (2017). Heilpädagogische Beziehungsgestaltung unter Berücksichtigung von Menschenbildern ausgewählter psychologischer Ansätze. *heilpaedagogik.de*, 4, 6–16.

Seichter, S. (2017). Die pädagogische Beziehung als Balanceakt zwischen Nähe und Distanz. *Pädagogische Rundschau*, 71 (6), 601–606.

Silte, K. (2015). Respekterleben bei Menschen mit und ohne Behinderung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 89–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stinkes, U. (2015). Dekategorisierung – Perspektiven der Beziehung zum Anderen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 4, 285–298.

Stinkes, U. (2016). Leibdialog – erste Reflexion einer präreflexiven Erfahrung. *Behinderte Menschen*, 6, 21–25.

Thimm, K. (2018). Nähe und Distanz in sozialpädagogischen Beziehungen. *Unsere Jugend*, 70 (3), 130–138.

Tolle, P. (2016). Pflege als Beziehung und Anerkennung. *Behinderte Menschen*, 6, 27–31.

Volmer, J. (2019). *Taktvolle Nähe – Vom Finden des angemessenen Abstands in pädagogischen Beziehungen (Forum Psychosozial)*. Giessen: Psychosozial-Verlag.

Zemp, M. (2018). Die Bedeutung der Bindung für die kindliche Resilienz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 38–44.

Zimmer, R. (2017). Über den Körper die Sprache entdecken. Bewegungsorientierte Sprachbildung und Sprachförderung. *Mitsprache*, 3, 5–14.

Zurbriggen, C. (2018). Methoden der empirischen Erforschung von Beziehungen und Einflussprozessen zwischen Klassenkameradinnen und -kameraden. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 3, 205–217.

Zusammenstellung

Thomas Wetter, I+D (Information und Dokumentation) – eine Dienstleistung des SZH/CSPS Bern.

Suchen Sie weitere Literatur? Unter www.szh.ch → *Datenbanken* stehen Ihnen die Literaturdatenbank und weitere Recherchequellen online zur Verfügung.

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Valeria D'Emma (2018). Dispositif d'accompagnement d'élèves dysphasiques impliquant une psychopédagogue et des enseignants au sein de l'école ordinaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 34–40.

Collaborer, échanger, communiquer, partager, accompagner, se soutenir font partie des actions qui permettent de guider l'individu sur un chemin adapté. Cet article présente un dispositif d'accompagnement pluriprofessionnel, impliquant la collaboration entre des psychopédagogues et des enseignants réguliers pour soutenir la scolarité d'élèves dysphasiques en classe ordinaire. Plusieurs aspects du dispositif et du travail professionnel sont examinés, mettant en évidence les divers enjeux et apports que peut engendrer ce type de collaboration enrichissante et dynamique.

Cédric Blanc (2018). Fondation de Verdeil : un jubilé pour s'ouvrir aux yeux de tous. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 41–46.

Pour marquer ses soixante ans d'existence, la Fondation de Verdeil a souhaité ouvrir ses portes et présenter son quotidien et celui des familles qui lui confient leur enfant. Le film «À l'école des Philosophes» retrace l'entrée en scolarité de cinq jeunes enfants dans une école de la Fondation. Le succès du film et de nombreux témoignages nous indiquent l'importance d'informer le public sur la réalité vécue par ces enfants dits «à besoins particuliers». Dans ce sens, le message de la Fondation invite à la coopération des milieux scolaires ordinaire et spécialisé dans la perspective d'un système scolaire à visée inclusive.

Véronique Zbinden Sapin (2019). L'emploi pour les personnes sur le spectre de l'autisme : un défi à relever ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 7–13.

Les personnes sur le spectre de l'autisme rencontrent souvent des difficultés pour trouver et garder un emploi. La recherche montre qu'il est possible d'améliorer la situation : l'article présente et discute cinq facteurs facilitant l'accès et le maintien dans l'emploi en milieu ordinaire pour les personnes sur le spectre de l'autisme.

In eigener Sache: Digitalisierung

Das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik hat sich im Rahmen der strategischen Planung gemeinsam mit dem Stiftungsrat entschieden, sämtliche Verlagsprodukte der *Edition SZH/CSPS* zu digitalisieren. Seit Januar 2019 ist die *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* in elektronischer Form erhältlich. Ab Mitte März erscheinen auch die ersten digitalen Ausgaben der *Revue suisse de pédagogie spécialisée* und der deutsch- und französischsprachigen Fachbücher.

Mit der Digitalisierung reagiert das SZH auf die veränderten Markt- und Lesegewohnheiten im fachlichen und wissenschaftlichen Bereich. Auch mit dem Aufbau eines Repository, auf dem sämtliche Artikel der Zeitschrift und der *Revue* nach einjähriger Schutzfrist online frei zugänglich sein werden (*open access*), verfolgt das SZH seine Ziele als nationale Informations- und Dokumentationsstelle im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik.

Die neuen Abos

Zeitschrift

Digital-Abo	CHF 69.90
Print-Abo	CHF 79.90
Kombi-Abo	CHF 89.90

Revue

Digital-Abo	CHF 34.90
Print-Abo	CHF 39.90
Kombi-Abo	CHF 44.90

Die digitalen Produkte werden nach und nach weiterentwickelt und verfeinert. Ist vorerst nur ein PDF der Zeitschrift verfügbar, möchten wir bald schon weitere digitale Formate anbieten. Wir verfolgen das Ziel, dass unsere digitalen Produkte bald für alle zugänglich sind und auf möglichst vielen Geräten gelesen werden können. Die Publikationen sollen ein responsives Design erhalten, damit sich die Inhalte der Bildschirmgröße des Lesegeräts automatisch anpassen.

Repository

Sie finden unser Open-Access-Repository, das noch im Aufbau ist, unter der folgenden URL: www.szh-csp.ch. Die Artikel im Repository sind frei zugänglich (*open access*). Nach einer einjährigen Schutzfrist werden sämtliche Artikel der Zeitschrift und der Revue freigegeben.

Permalink

Die Artikel sind über ihren Permalink, der auf die Metadaten der Artikel führt, dauerhaft abrufbar. Den Permalink finden Sie immer auf der ersten Seite des jeweiligen Artikels.

Weitere Informationen zum Abowechsel und zur Digitalisierung finden Sie auf unserer Webseite: www.szh.ch/digitalisierung.



Kennen Sie Personen mit einer Sehbehinderung, die in einer Partnerschaft leben?



Einladung zur Teilnahme an der Paarstudie SELODY

Viele Menschen, die mit einer Seh- oder Hörsehbehinderung leben, berichten, wie wichtig ihre Angehörigen sind. Im Speziellen die Lebenspartnerinnen und -partner erleben im Alltag auch viele Folgen der Behinderung.

Ein Beispiel

In der Beziehung von Nina und Marco spielt Marcos Sehbehinderung eine wichtige Rolle. Zu Beginn glaubte Marco, alles laufe super, – bis er realisierte, dass Nina, die sehend ist, nach den Familienferien jeweils total erschöpft war. Sie konnte sich im Urlaub nicht erholen, weil sie zum einen die Kinder betreute und zum andern ihr Mann viel Unterstützung benötigte. Fernab seiner gewohnten Umgebung bürstete Marco einen Grossteil seiner Unabhängigkeit ein. Nina und Marco wünschen sich, dass man sich traut, über Geschichten wie die ihrige zu sprechen.

Die SELODY-Studie

Wie eine Sinnesbehinderung die Paarbeziehung tatsächlich beeinflusst und herausfordert, darüber wissen wir bisher praktisch nichts. Auf Anregung des *Schweizerischen Zentralvereins für das Blindenwesen SZBLIND* führen die Universität Zürich und die Fachhochschule Westschweiz deshalb eine Studie zum Einfluss einer Seh- oder Hörsehbehinderung auf die Paarbeziehung durch. Die Studie heisst SELODY und wird auf Deutsch, Französisch und Italienisch durchgeführt. In SELODY wird die Partnerschaft als wichtiger Lebensbereich, der von einer Seh- oder Hörsehbehinderung stark tangiert wird, ins Zentrum gestellt

Kennen Sie betroffene Paare?

Bitte geben Sie diese Einladung an erwachsene, von Sehbehinderung oder Hörsehbehinderung betroffene Personen weiter, die Sie kennen. Anmeldungen sind bis Ende September 2019, eventuell auch länger möglich. Sie finden alle Details auf www.selody.ch.

Kontakt in Zürich:

info.selody@uzh.ch oder Tel. 044 635 75 34

Contact à Lausanne :

info.selody@eesp.ch, Tel. 021 651 03 98

:SZH Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

:CSPS Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

11. Schweizer Heilpädagogik-Kongress

Profitieren Sie vom Frühmelderabatt von 20 % ab 1. März bis 31. Mai 2019

Die digitale Transformation – Fluch oder Segen für die Sonderpädagogik?

Datum: Dienstag, 27.08. und Mittwoch, 28.08.2019

Ort: Bern, vonRoll-Areal

Digitale Elemente wie Internet, soziale Medien, assistierende Technologien oder Roboter beeinflussen zunehmend unseren Alltag und die zwischenmenschlichen Beziehungen. Was bedeutet diese Transformation für die Arbeitsfelder der Heil- und Sonderpädagogik? Was bewirkt sie für Menschen, die mit einer Beeinträchtigung leben? Der 11. Schweizer Heilpädagogik-Kongress setzt sich mit Chancen und Risiken von digitalisierten Lern-, Arbeits- und Lebenswelten auseinander.

Die folgenden namhaften Fachpersonen werden uns darüber Auskunft geben:

- **Toni Ritz**, Direktor der Fachagentur «ICT und Bildung» des Bundes und der Kantone, educa.ch
- **Jennifer Carmichael**, Ingénieure pédagogique, INSHEA, Paris
- **Prof. Dr. Peter Zentel**, Professor für Pädagogik/Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- **Microsoft Schweiz**, künstliche Intelligenz, Universal design und learning tools

SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern,
Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61

www.szh.ch/kongress

Bücher



Gebhard, B., Möller-Dreischer, S., Seidel, A. & Sohns, A. (Hrsg.) (2018). Frühförderung wirkt – von Anfang an. Stuttgart: Kohlhammer.

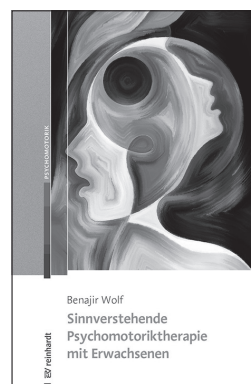
Unter dem Motto «Bewährtes erhalten – Neues integrieren» wird in diesem Band die Auseinandersetzung der Frühförderung mit aktuellen Herausforderungen in den Blick genommen. Dabei liegt der Fokus auf Fragen zur Wirksamkeit der Frühförderung, die gleichermaßen für Wissenschaft und Praxis von hoher Bedeutung sind. Hierbei werden vor dem Hintergrund, wie und auf welchen Ebenen Frühförderung diversitätssensibel wirkt, Diskurse über politische und gesetzliche Entwicklungen, die Implementierung der ICF-CY in die Frühförderung, über (forschungs-)methodische Wirksamkeitsnachweise sowie konzeptionelle Entwicklungen der Familien- und Sozialraumorientierung – national wie international – aufgegriffen.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



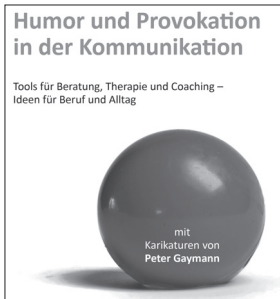
Fromm, M. (2019). Diversität in der Schule. Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe. Stuttgart: UTB.

Die Frage, wie man mit individuellen Verschiedenheiten pädagogisch reflektiert umgehen kann und will, rückt zunehmend in den Fokus sozialpolitischer Diskussionen im Bildungswesen und spielt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine zentrale Rolle. Beiträge zur «Inklusion» befassen sich bereits mit der Antwort auf diese Frage. Die vorliegende Arbeit geht einen Schritt zurück und behandelt die Voraussetzungen für die Beantwortung der Frage: Zunächst sollen Erscheinungsformen von Diversität und der gesellschaftliche Umgang mit ihr aufgezeigt werden, um das Spannungsfeld und die Rahmenbedingungen zu verdeutlichen, die sich daraus für das pädagogische Handeln in der Schule ergeben. Im nächsten Teil geht es darum, wie (angehende) Lehrpersonen Besonderheiten ihrer Schülerinnen und Schüler erkennen und durch Gestaltung der Lernbedingungen darauf eingehen können.



Wolf, B. (2019). Sinnverstehende Psychomotoriktherapie mit Erwachsenen. München: Reinhardt.

Menschen mit psychischen Erkrankungen fühlen sich häufig in ihrem Erleben alleine. Eine Psychomotoriktherapeutin, die verstehen will, was in der Welt ihres Klienten passiert und warum, betritt dessen Erlebensraum. Gelingt der gemeinsame Verstehensprozess, kann er als heilender und aufmerksamer innerer Dialog im Klienten weiterwirken. Die sinnverstehende Psychomotoriktherapie ist die erste psychoanalytisch fundierte Therapiemethode für die psychomotorische Arbeit mit Erwachsenen. Sie ist beeinflusst durch den Verstehenden Ansatz wie auch durch psychoanalytische Konzepte der Körperpsychotherapie. Das Buch zeigt, wie die Beziehung zu Patientinnen und Patienten gestaltet wird, welche Störungsbilder vom frühen bis hohen Erwachsenenalter auftauchen und wie sie therapiert werden können.



Amrein, J. (2019). *Humor und Provokation in der Kommunikation. Tools für Beratung, Therapie und Coaching – Ideen für Beruf und Alltag*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Humorvolle, provokative und paradoxe Elemente ermöglichen sowohl in Therapien, Beratungen und Coachings wie auch in alltäglichen Situationen ungeahnte Entwicklungsschritte. Eine humorvolle Herangehensweise in Krisen und Konfliktsituationen wirkt entspannend, kann den Blickwinkel entscheidend verändern und neue, überraschende Lösungen ermöglichen. Statt sich zu ärgern und immer wieder das Gleiche zu tun, ist es oft viel wirkungsvoller, das Gegenüber zu akzeptieren und selber etwas Neues und Überraschendes auszuprobieren. Dieses Buch bietet eine grosse Palette von Interventionsmöglichkeiten sowohl für Beratungsgespräche wie auch für den privaten Alltag. Die vielen Fallbeispiele regen zum Schmunzeln an und vereinfachen die Anwendung. Das Buch enthält viele witzige Spiele und lustvolle Aufgaben zum Experimentieren.



Hemm, M. (2018): «So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden». Marburg: Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe.

Rezension von Michael Galle-Bammes

Gemeinsam mit den Volkshochschulen Bamberg Stadt und Land startete die Offene Behindertenarbeit ein dreijähriges Projekt für mehr inklusive Erwachsenenbildung. Die Erfahrungen bei der Umsetzung sowie die Ergebnisse sind Gegenstand des Buches, das Michael Hemm, Leiter der Offenen Behindertenarbeit der Lebenshilfe Bamberg, verfasst hat. Bundesweit steht der Volkshochschulverband noch ganz am Anfang mit der Verankerung von Inklusion als einem Leitprinzip der öffentlich verantworteten Bildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule ist beispielgebend für ganz Deutschland. Schritt für Schritt beschreibt der Leitfaden, wie es durch die Entwicklung von nachhaltigen Strukturen und Unterstützungshilfen gelingt, die Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention nach lebenslangem Lernen innerhalb des allgemeinen Bildungs-

systems an der Volkshochschule erfolgreich und nachhaltig umzusetzen.

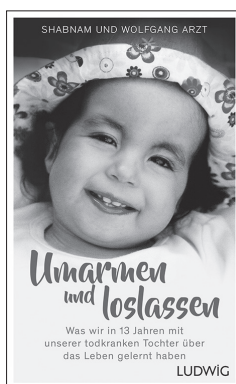
Mit diesem Praxisleitfaden und seinen detaillierten Auflistungen zu allen wichtigen Themenbereichen ist eine beeindruckende «Gebrauchsanleitung» für die Verbesserung von kultureller Teilhabe und Inklusion in der Erwachsenenbildung gelungen. Konzept und organisatorische sowie pädagogische Umsetzung sind anschaulich beschrieben und belegen, dass inklusive Erwachsenenbildung realisierbar ist. Beispielhafte Orientierung bietet auch die positive Haltung zu Inklusion und die Bereitschaft der Behindertenhilfe sowie der Volkshochschulen Stadt und Land, sich für die notwendigen Abstimmungs- und Veränderungsprozesse intensiv zu engagieren. Trotzdem stellt sich nach dem Ende der Projektfinanzierung nun in Bamberg die Herausforderung, ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen zu schaffen, um eine Fortführung der positiven Entwicklung zu gewährleisten. Die Politik ist gefordert, bei der Finanzierung von Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe die Förderung von Inklusion stärker zu unterstützen. Hier wäre erheblich mehr einzufordern, als die nun in Bamberg gemeinsam entwickelten Finanzierungsstrategien. Insofern sollte dieses Leuchtturmprojekt noch stärker bekannt gemacht werden, um dringend notwendige Veränderungsprozesse allerorts zu fordern und zu fördern.

Erzählte Behinderung



Higashida, N. (2018). *Sieben Mal hinfallen, acht Mal aufstehen. Ein junger Mann erzählt aus der Stille des Autismus.* Hamburg: Rowohlt.

Die beeindruckende Innensicht eines autistischen jungen Mannes: Naoki Higashida spricht so gut wie nicht – die Sprache, die er in seinen Büchern findet, ist dafür umso kraftvoller. Mit feinem Humor behandelt er Themen wie Schule, Inklusion, Familie, Reisen und Mode. So gewährt er einen einzigartigen Einblick in das Leben mit schwerem Autismus. Ihm ist schmerzlich bewusst, wie seltsam sein Verhalten auf andere wirken muss – ändern kann er es nicht. Stattdessen strebt er danach, das Verständnis für Menschen mit Autismus zu fördern und unsere Gesellschaft dazu zu ermutigen, Menschen mit Behinderung als Menschen und nicht als Probleme wahrzunehmen.



Arzt, S. & Arzt, W. (2017). *Umarmen und loslassen: Was wir in 13 Jahren mit unserer todkranken Tochter über das Leben gelernt haben.* München: Ludwig.

Im achten Schwangerschaftsmonat erfahren Shabnam und Wolfgang Arzt, dass ihr Kind vermutlich an einem schweren Chromosomen-Defekt leidet. Die Ärzte drängen sie zur Abtreibung, aber sie entscheiden sich für ihre Tochter. Jaël kommt mit Trisomie 18 zur Welt, die von Ärzten prognostizierte Lebenserwartung beträgt wenige Stunden, Tage, Wochen. Doch Jaël wird 13 Jahre alt und prägt auf ihrem Weg alle, die sie kennenlernen, mit ihrer anstechenden Lebensfreude, überbordenden Liebe und dankbaren Haltung zum Leben. Mit absoluter Offenheit, voller Wärme und grosser Zuversicht beschreiben ihre Eltern, was es bedeutet, ein Kind zu lieben – und zu verlieren. Ihre Geschichte macht Mut, an den Wert des Lebens zu glauben und schwierigen Situationen mit Optimismus und Humor zu begegnen. Vor allem aber zeigt sie, was für ein grosses Vorbild uns ein kleines Mädchen sein kann.



Schulz, S. (2017). *«Das ganze Kind hat so viele Fehler». Die Geschichte einer Entscheidung aus Liebe.* Hamburg: Rowohlt.

Zerbrechen wir an dem Wissen, das wir uns gewünscht haben? Sandra Schulz ist in der 13. Woche schwanger, als sie nach einer Blutuntersuchung einen gefürchteten Satz hört: «Ich habe leider kein komplett unauffälliges Ergebnis für Sie», sagt ihr die Ärztin. «Ein Schicksalsschlag», sagt ihre Familie. Sandra Schulz denkt: Redet nicht so über mein Kind! Sie kämpft um ihre ungeborene Tochter, doch heimlich nennt sie das Wunschkind, das plötzlich keines mehr ist, eine «halbe Sache» und fragt sich, ob sie ein behindertes Kind lieben können wird. Offen, ehrlich, emotional und berührend lässt Sandra Schulz die Leserin und den Leser an einer Schwangerschaft teilhaben, die alles andere als unkompliziert ist.

Weitere Titel können auf der Onlinedatenbank «Erzählte Behinderung» abgerufen werden. → www.szh.ch/erzaehlte-behinderung

Weiterbildung

CAS Arbeiten mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen

Belastende familiäre Lebensumstände, traumatisierende Erfahrungen wie Gewalt oder Flucht sowie eine genetische Vulnerabilität können dazu führen, dass Kinder und Jugendliche psychisch erkranken und ihre Entwicklungsaufgaben nicht mehr altersgemäss bewältigen können. Sie brauchen dann oft ein hohes Mass an professioneller Unterstützung und müssen manchmal auch stationär betreut oder behandelt werden. Die Gestaltung eines adäquaten pädagogischen Settings im interdisziplinären Kontext, aber auch die Zusammenarbeit mit den betroffenen Heranwachsenden und deren Eltern stellen Fachpersonen vor grosse Herausforderungen. Der CAS richtet sich an Fachpersonen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Ziele:

In diesem CAS liegt der Fokus auf dem gelingenden (sozial)-pädagogischen Umgang. Die Teilnehmenden lernen, psychisch kranke Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern wirkungsvoll im pädagogischen Alltag zu unterstützen. Zudem werden der reflektierte Umgang mit den eigenen Möglichkeiten und Grenzen sowie die Auseinandersetzung mit professionellen Haltungen gefördert, damit die Teilnehmenden fachliche Herausforderungen langfristig gut meistern können.

Beginn: Mai 2019

Ende: März 2020

Ort: Zürich

Institution: ZHAW, Departement Soziale Arbeit

CAS Soziale Arbeit in der Schule. Theoretisch fundierte Einführung in die Praxis

Im CAS-Programm werden die unterschiedlichen Perspektiven von Schule und Sozialer Arbeit sorgfältig beleuchtet und in ein ganzheitliches Aufgabenverständnis integriert. Dabei geht es darum, Soziale Arbeit in der Schule ihren drei grundlegenden Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung zuzuordnen und sie als verbindlichen Auftrag der Systeme «Schule» und «Soziale Arbeit» zu verankern. Auf der Basis einer soliden theoretischen Grundlage werden Wege aufgezeigt, wie die Soziale Arbeit in der Schule ihre Funktion als «schulische Feuerwehr» erweitern kann – damit sie den Schulen mehr nützt und allen beteiligten Fachleuten mehr Befriedigung bringt. Präventive Soziale Arbeit in der Schule braucht den Einbezug der Lehrkräfte, die tatkräftige Unterstützung der Schulleitung und eine sorgfältige Rollen- und Funktionsklärung.

Ziele:

Die Studierenden kennen die zentralen Funktionen ihres Arbeitsfeldes und sind in der Lage, Argumente für die Einrichtung einer (auch) präventiv ausgerichteten Sozialen Arbeit und für die Früherkennung in ihrer Schule einzubringen. Sie verfügen über methodische Kompetenzen in den Bereichen Prävention, Früherkennung und Intervention.

Beginn: Mai 2019

Ende: März 2020

Ort: Luzern

Institution: Hochschule Luzern, Soziale Arbeit

CAS Integrative Begabungs- und Begabtenförderung

Begabungs- und Begabtenförderung ist ein Qualitätsmerkmal von Schulen, die der Heterogenität ihrer Lernenden gerecht werden. Kinder mit überdurchschnittlichem Leistungsvermögen oder ausgeprägten intellektuellen Fähigkeiten finden wir in jeder Klasse. Das Anerkennen dieser Lernvoraussetzungen erfordert zusätzliche Kompetenzen im Entdecken der Potenziale aller Kinder und eine erweiterte Didaktik der Differenzierung, «die dem unterschiedlichen Lern- und Leistungsstand und der Heterogenität der Lernenden Rechnung trägt» (Lehrplan 21).

Ziele:

Die Weiterbildung vermittelt Fähigkeiten zu begabungsbezogenem Lehren bei gleichzeitiger Integration in einer Gemeinschaft der Vielfalt und befähigt, Unterricht auf individuelle Lernvoraussetzungen auszurichten und Förderprogramme für besondere Interessen oder Fähigkeiten an Schulen aufzubauen und zu leiten.

Beginn: September 2019

Ende: August 2020

Ort: Muttenz

Institution: FHNW, Campus Muttenz

Agenda

Juni

Internationale Aktionstage

01.06.2019

Internationaler Tag des Kindes

18.06.2019

Autistic Pride Day

Tagungen

26.06.2019–28.06.2019

Basel

Bildungsprozesse in heterogenen Kontexten

Kongress 2019 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

PH FHNW

Campus Brugg-Windisch

Bahnhofstrasse 6

5210 Windisch

sgbf2019.ph@fhnw.ch

www.sgbf2019.ch

28.06.2019–29.06.2019

DE-Freiburg i. Br.

Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge

3. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung in der DGfE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.

Geschäftsstelle

Warschauer Strasse 36

DE-10243 Berlin

Tel. +49 (0)30 303 43 444

buer0@dgfe.de

www.dgfe.de

Kurse

05.06.2019

Zürich

Dyslexie (Lese-Rechtschreibstörung) aus Sicht der Hirnforschung – Wie Gehirne sich unterscheiden

SAL – Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie

Feldeggstrasse 69

8008 Zürich

Tel. 044 388 26 90

info@shlr.ch

www.logopaedieschweiz.ch

05.06.2019–07.06.2019

Urdorf

TEACCH®-Basiscurriculum 2019 «klassisch».

Teil 2: Das TEACCH®

Communication Curriculum

Stiftung Kind und Autismus

Bergstrasse 28

8902 Urdorf

Tel. 044 736 50 70

info@step-by.ch

www.step-by.ch

07.06.2019

Luzern

Bewegung als Weg zu Kindern mit AD(H)S

Kinder stark machen

Theresia Buchmann

Tribschengasse 8

6005 Luzern

Tel. 079 775 69 08

kontakt@kinderstarkmachen.ch

www.kinderstarkmachen.ch

13.06.2019–26.09.2019

Luzern

Herausfordernde Verhaltensweisen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Verstehen und Handeln

Hochschule Luzern

Soziale Arbeit

Werftstrasse 1

6002 Luzern

Tel. 041 367 48 10

sozialarbeit@hslu.ch

www.hslu.ch

14.06.2019

Zürich

Lehrplan 21 und die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung

Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik Zürich (HfH)

Schaffhauserstrasse 239

8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

weiterbildung@hfh.ch

www.hfh.ch

14.06.2019–15.06.2019

Winterthur

Frühe Therapie mit sprach-erwerbsauffälligen Kindern

Zentrum für kleine Kinder

Pionierstrasse 10

8400 Winterthur

Tel. 052 213 68 46

zentrum@kinder.ch

www.kinder.ch

14.06.2019–15.06.2019

Zürich

ADHS – Schülerinnen und Schüler wirkungsvoll unterstützen

Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik Zürich (HfH)

Schaffhauserstrasse 239

8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

weiterbildung@hfh.ch

www.hfh.ch

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie auf unserer Website unter www.szh.ch/weiterbildung

17.06.2019–19.06.2019
Zürich
Kinder psychisch kranker Eltern
ZHAW, Departement
Soziale Arbeit
Hochschulcampus Toni-Areal
Pfungstweidstrasse 96
8005 Zürich
Tel. 058 934 86 36
weiterbildung.sozialearbeit@zhaw.ch
www.zhaw.ch

17.06.2019–19.06.2019
Winterthur
Von der Problemorientierung hin zur Lösungsorientierung – Grundkurs
ZLB – Zentrum für
Lösungsorientierte Beratung
Gertrudstrasse 17
8400 Winterthur
Tel. 052 222 42 53
sekretariat@zlb-schweiz.ch
www.zlb-schweiz.ch

18.06.2019
Zürich
Frühförderung von Kindern mit Down-Syndrom
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

18.06.2019–11.07.2019
Zürich
Selbstbewusst im Umgang mit Konflikten
ZHAW, Departement
Soziale Arbeit
Hochschulcampus Toni-Areal
Pfungstweidstrasse 96
8005 Zürich
Tel. 058 934 86 36
weiterbildung.sozialearbeit@zhaw.ch
www.zhaw.ch

19.06.2019
Zürich
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom im Schulalter
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

24.06.2019–26.06.2019
Jona
Das Ich, der Raum und die Zeit. Wie sich Raumwahrnehmung entwickelt
Pluspunkt
Zentrum für Prävention, Therapie
und Weiterbildung
Spinnereistrasse 40
8645 Jona
Tel. 055 210 40 50
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

28.06.2019
Zürich
Wilde Kinder – Störungen der Emotionsregulation in den ersten fünf Lebensjahren
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

28.06.2019
Jona
Konsequent, geregelt, eindeutig. Autismus und Lernen
Pluspunkt
Zentrum für Prävention, Therapie
und Weiterbildung
Spinnereistrasse 40
8645 Jona
Tel. 055 210 40 50
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

Weiterbildungen melden

Ihre Weiterbildungen (Tagungen, Kongresse, Fortbildungskurse) können Sie online eintragen. Dazu brauchen Sie sich nicht zu registrieren.

Eine Auswahl der online publizierten Weiterbildungen wird in der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht.

[www.szh.ch/
weiterbildung-melden](http://www.szh.ch/weiterbildung-melden)

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns bekannter, für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen relevanter Tagungen, Fortbildungskurse, Kongresse usw. ab dem übernächsten Monat nach Erscheinen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen zu den einzelnen Veranstaltungen wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.



Herausfordernde Verhaltensweisen im Kontext Schule



Stefania Calabrese, Dozentin und Projektleiterin an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit am Kompetenzzentrum Behinderung und Lebensqualität.

Pia Georgi-Tscherry Dozentin und Projektleiterin an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit am Kompetenzzentrum Behinderung und Lebensqualität.

Mittwoch, 8. Mai 2019, 19.30 Uhr, anlässlich der GV des BHS

Kirchgemeindehaus Neumünster, Zürich

Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen, die herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, werden im Kontext Schule oft als «Systemstrenger» wahrgenommen und stellen Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und –pädagogen sowie weitere Personen vor Handlungsprobleme. Dabei sind diese Verhaltensweisen auch Ausdruck der Herausforderung der Schülerinnen und Schüler selbst. Unter einer systemischen Perspektive sind herausfordernde Verhaltensweisen ein Produkt einer gestörten Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt und sollten dementsprechend wahrgenommen werden.

In diesem Referat sollen ausgehend von den aktuellen Erkenntnissen aus Forschung und Theorie das Phänomen «herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Kontext Schule» beleuchtet und davon ausgehend, Prämissen im Umgang damit präsentiert werden.

Anmeldung: www.bhs-schweiz.ch oder BHS, Edenstrasse 20, 8027 Zürich

”SCHULE herrliberg:

Auf das **Schuljahr 2019/20** sucht die Schule Herrliberg für die integrative Förderung auf der Kindergartenstufe

1–3 Schulische Heilpädagogen/innen mit einem Pensum zwischen 30% und 100%

Sie fördern und begleiten Kinder mit besonderen Bedürfnissen auf der Kindergartenstufe. Zur Ausübung dieser verantwortungsvollen Tätigkeit bringen Sie Erfahrung im Unterricht an der Volksschule mit und sind im Besitz eines von der Bildungsdirektion anerkannten heilpädagogischen Diploms oder sind in der Ausbildung dazu. Sie sind eine zuverlässige, aufgestellte und teamorientierte Persönlichkeit, die es gewohnt ist selbstständig zu arbeiten.

Wir bieten Ihnen im Gegenzug eine abwechslungsreiche, vielseitige und herausfordernde Tätigkeit mit Gestaltungs-freiraum und Eigenverantwortung. Es erwartet Sie ein kompetentes und professionelles Arbeitsumfeld mit einem sehr kollegialen, engagierten und aufgeschlossenen Team. Das Angebot von Weiterbildungsmöglichkeiten sowie die Unterstützung durch die Schulleitung ist selbstverständlich.

Weitere Informationen über unsere Schule finden Sie auf www.schule-herrliberg.ch. Für Fragen steht Ihnen gerne Beda Hauser, Schulleiter, zur Verfügung: Telefon 058 211 87 63/ E-Mail: beda.hauser@schule-herrliberg.ch.

Bewerbung bitte an: Schulverwaltung Schule Herrliberg, Schulhausstrasse 39, 8704 Herrliberg oder per E-Mail an die Leiterin der Schulverwaltung (karin.wild@schule-herrliberg.ch).

HSM Münchenbuchsee/BE

HSM Münchenbuchsee ist das kantonale Pädagogische Zentrum für Hören und Sprache. Es verfügt über ein breites Abklärungs-, Schulungs-, Förder- und Beratungsangebot für Kinder und Jugendliche mit schweren Hör- und Sprachstörungen im Alter von 0 -20 Jahren. Es arbeitet über-regional mit verschiedenen Zentren und ambulanten Diensten. Hauptsitz ist Münchenbuchsee.



Infolge Pensionierung des jetzigen Stelleninhabers suchen wir auf den 1. August 2020 eine dynamische, vielseitige und kommunikative Persönlichkeit mit pädagogischem Hintergrund und Führungserfahrung als

Gesamtleiter/Gesamtleiterin (100 %)

des Kompetenzzentrums Hören und Sprache Münchenbuchsee (HSM)

Nähere Informationen erfahren Sie unter:

- home page: www.be.ch/hsm
- www.job:www.jobs.apps.be.ch

Heimkommission HSM
Klosterweg 7
3053 Münchenbuchsee

Ihre Bewerbung erwarten wir bis am 15. April 2019.



23. Tagung Dyslexie, Dyskalkulie 2019: Prävention, Diagnostik, Förderung und Nachteilsausgleich: Wie können wir unsere Kinder und Jugendlichen am besten unterstützen?

„Das plastische Hirn: Eine Chance für die Therapie und Rehabilitation von Sprachbeeinträchtigungen“ Prof. Dr. rer. nat. Lutz Jäncke, Lehrstuhl für Neuropsychologie, Universität Zürich „Looking at dyslexia on the prevention side“ Prof. Dr. Pascal Zesiger, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Mit Beiträgen von: PD Dr. Kristina Moll, Klinikum der Universität München / PD Dr. Karin Kucian, Universitäts-Kinderspital Zürich / Tobias Kuhl, Universität Bonn **Podiumsdiskussion/ Podiumsgäste:** Berufsverband der Heilpädagogen, Deutschschweizer Logopädenverband, Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, Kantonale Elternorganisation, Schulpsychologie und Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie, Universität Zürich **Eine Veranstaltung für Fachpersonen aus Schule, Medizin, Berufsbildung, Behörden, sowie für Eltern und Betroffene**

Samstag, 22.06.19, 09.15 - 17.30 Uhr, Universität Zürich Irchel
Weitere Informationen und Anmeldung: www.verband-dyslexie.ch



Preisvereihung:
Dyslexie- und dyskalkulleitrende Schule, Innovative Forschung zu Dyslexie / Dyskalkulie



**JETZT AUF
AGOGIS-IMPULS.CH
FRAGEN STELLEN.**

agogis
!mpuls

Interessieren Sie sich für Themen aus dem Sozialbereich?
Beteiligen Sie sich mit Ihrer persönlichen Frage direkt am Dialog.

Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 5–6/2019 (erscheint Mitte Mai):
10. April 2019

Z

hdk

Zürcher Hochschule der Künste

**MÖCHTEN SIE MUSIK IN
IHRE ARBEIT MIT MENSCHEN
EINBEZIEHEN?**

KLINISCHE MUSIKTHERAPIE

Master of Advanced Studies (MAS) in Klinische Musiktherapie

Studienbeginn im September 2019
zhdk.ch/weiterbildung-musik

**Musik berührt
Musik verbindet
Musik bewegt**



Institut für systemische Entwicklung
und Fortbildung

Kinderschutz durch Elterncoaching

Leicht und beweglich bleiben – überforderte Eltern ressourcenorientiert unterstützen

Dozent: Rainer Kreuzheck
Datum: 02.–03. April 2019

Gespräche führen im Zwangskontext

Wie rede ich mit jemandem, der sich dagegen sträubt?

Dozent: Heiner Krabbe
Datum: 06.–07. Mai 2019

Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen

Dozentin: Karin Schmid
Datum: 22.–23. Mai 2019

Was ist denn nur mit Paula und Philipp los?

Pädagogischer Alltag mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen

Dozentin: Irmela Wiemann
Datum: 13.–14. November 2019

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung

Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, Tel. 044 362 84 84
Information und Anmeldung: www.ief-zh.ch, ief@ief-zh.ch



Gemeinde Egg
Bildung

Für unsere Primarschule BÜHIKI (1. Kindergarten bis 6. Klasse) suchen wir per 1. August 2019 oder nach Vereinbarung eine/n

Schulische/n Heilpädagogin/en

85–00 % resp. 24–28 WL

Zu Ihren Aufgaben gehören: Voraussetzungen, Fähigkeiten und Stärken der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf erkennen und diese in der sonderpädagogischen Förderung nutzen, Fallführung ISR, Beratung und Zusammenarbeit Eltern, Lehr- und Fachpersonen, Mitarbeit in Fachteams der Gemeinde sowie interdisziplinären Gruppen und Mitarbeit an schul-internen Projekten im Rahmen der Anstellung.

Ihr Profil: Sie leben einen natürlichen und freudigen Umgang mit Kindern, schätzen den Stand ihrer heilpädagogisch bedeutsamen didaktischen Kompetenzen realistisch ein und leiten angemessene Massnahmen und Ziele daraus ab. Sie sind es gewohnt, selbständig und eigenverantwortlich zu arbeiten, schätzen die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams als offene, initiative und flexible Persönlichkeit jedoch genauso. Sie verfügen über ein Hochschulabschluss in Sonderpädagogik mit Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik, SHP oder sind bereit, die entsprechenden Aus- und Weiterbildungen an der HfH Zürich zu absolvieren.

Die Schule Egg bietet Ihnen: Gute Integration der Sonderpädagogik in der Schule, Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung im Schulalltag, gut ausgestattete Therapiezimmer, ausgiebige Weiterbildungsmöglichkeiten und kostenlose Parkplätze.

Möchten Sie in einem aktiven Team mitwirken und die Schule Egg mitgestalten?

Bitte senden Sie Ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen mit Angabe des Wunschkennzeichens an: E-Mail: personal@egg.ch oder Gemeinde Egg, Bettina Vulpi, Bewerbung SHP, Postfach 331, 8132 Egg

Für weitere Auskünfte steht Ihnen die Schulleitung zur Verfügung:

Verena Kocher, verena.kocher@schulenegg.ch,
Tel. 043 277 12 60

www.schulenegg.ch



Die Gemeindegenschule Samedan ist eine von wenigen Volksschulen der Schweiz, die von Grund auf zweisprachig sind. Vom Kindergarten bis zur neunten Klasse unterrichten wir unsere Schülerinnen und Schüler in Romanisch und Deutsch nach dem Prinzip der Immersion.

Auf Beginn des Schuljahres 2019/20 suchen wir

eine schulische Heilpädagogin (50–70%) einen schulischen Heilpädagogen (50–70%)

Wir bieten

eine moderne geleitete Schule mit guter Infrastruktur, zeitgemässen Rahmenbedingungen und ein aufgestelltes Team.

Ihre Kompetenzen

bestehen darin, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Jugendlichen motiviert ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können, sowie darin, sich auf die alltäglichen Auseinandersetzungen mit jungen Menschen einzulassen und für diese eine kompetente Bezugsperson zu sein. Romanischkenntnisse sind erwünscht.

Voraussetzungen

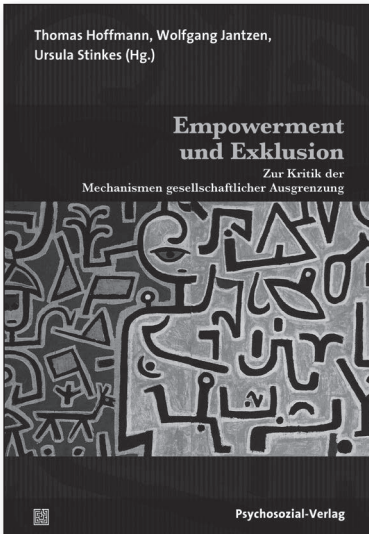
Sie bringen eine anerkannte pädagogische Ausbildung mit, sind idealerweise bereits SHP oder haben die Bereitschaft, die Ausbildung zur SHP zu absolvieren.

Haben wir Ihr Interesse geweckt? Gerne gibt Ihnen Frau Marielle Osthues, Schulleiterin, Tel. 081 851 10 10 oder schulleitung@scoulasamedan.ch weitere Auskunft. Informationen über die Schule finden Sie unter www.scoulasamedan.ch

Reizt Sie diese berufliche Herausforderung, dann senden Sie Ihre Unterlagen an:
Gemeindegenschule, Schulleitung, Puoz 2, 7503 Samedan oder schulleitung@scoulasamedan.ch



Psychosozial-Verlag
seit 25 Jahren



T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinkes (Hg.)

Empowerment und Exklusion

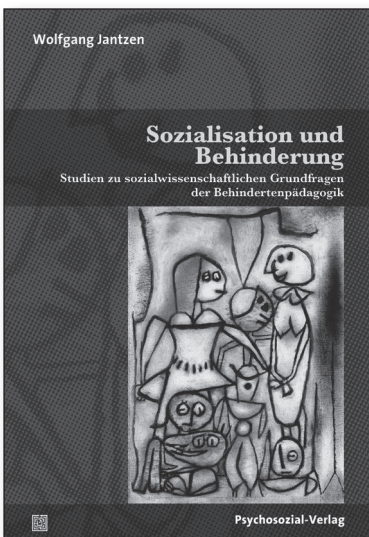
Zur Kritik der Mechanismen
gesellschaftlicher Ausgrenzung

409 Seiten

Broschur • € 44,90

ISBN 978-3-8379-2767-2

Ein kritisches Bewusstsein für Ausgrenzung und Verletzbarkeit von marginalisierten Gruppen ist für den deutschen Diskurs um Empowerment von zentraler Bedeutung. Zum ersten Mal beziehen die AutorInnen in diesen Diskurs auch die Debatte um Exklusion und Alterität mit ein und lassen die von Diskriminierung, Armut und Ausgrenzung betroffenen Menschen, deren Stimmen in der Gesellschaft weder Gehör finden noch eine politische Bedeutung haben, selbst zu Wort kommen.



Wolfgang Jantzen

Sozialisation und Behinderung

Studien zu sozialwissenschaftlichen
Grundfragen der Behindertenpädagogik

232 Seiten

Broschur • 29,90

ISBN 978-3-8379-2790-0

»Die Lektüre dieses Buches ist dazu geeignet, politische Gefahren rings um das Thema ›Behinderung‹ wissenschaftlich zu reflektieren und das zeitgeschichtliche Bewusstsein für alle offensichtlichen und verdeckten Missverhältnisse zwischen Normalität und Behinderung zu schärfen.«

Ulrike Schildmann, VHN –

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 4/2018

Walltorstr. 10 • 35390 Gießen • Tel. 0641-969978-18 • Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de • www.psychosozial-verlag.de



Stotterchamp

Intensivtherapiewoche für stotternde Jugendliche vom 14. bis 19. Juli 2019

Wochenprogramm mit sprachtherapeutischen Inhalten und erlebnispädagogischen Aktivitäten in einem Zirkusareal am Bodensee. Studierende betreuen die Teilnehmenden individuell, angeleitet von erfahrenen Therapeutinnen und Therapeuten.

Ziele

- Gemeinsam Neues ausprobieren
- Mit Stottern anders umgehen
- Herausforderungen meistern und sich behaupten
- Auf Menschen zugehen können

Infos und Kosten


Die Therapiewoche richtet sich an Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren und kostet CHF 450.– (pro Person).

Kontakt und Anmeldung

wolfgang.braun@hfh.ch
www.hfh.ch/stottercamp

Hfh Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239
CH-8057 Zürich
www.hfh.ch



STIFTUNG
WAGERENHOF

Fachtagung «Emotionales Wohlbefinden»

Dienstag, 21. Mai 2019, 8.30 bis 17 Uhr

Was brauchen wir, um uns emotional wohl zu fühlen? Wie können wir ideale Bedingungen für das emotionale Wohlbefinden von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung schaffen?

REFERATE UND WORKSHOPS
Nähe, Zärtlichkeit, Sexualität • Sich angenommen
und geborgen fühlen • Achtsam eigene Kräfte
unterstützen • Glaube & Spiritualität
Meine Biographie

u.a. mit Prof. Daniel Kunz, Claudia Berther,
Sandra Lippuner

Veranstalter/Ort: Stiftung Wagerenhof, Asylstr. 24, 8610 Uster
Kosten: Tagung inkl. Steh-Lunch CHF 175.–/Person
Mehr Informationen: wagerenhof.ch

Anmeldung bis 3. Mai 2019
über wagerenhof.ch, info@wagerenhof.ch oder Tel. 044 905 13 11

Edition SZH/CSPS

Die hier aufgeführten Publikationen können bei der Edition SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern bestellt werden.

Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61, edition@szh.ch, www.szh.ch → Shop

Der Nachteilsausgleich in der Schulpraxis

Zwei Fallbeispiele aus dem Kanton Bern

Jolanda Blaser, Karin Farago-Brülisauer, Caroline Sahli Lozano

2018, 109 S., CHF 24.90

ISBN: 978-3-905890-36-5 (Bestellnummer: B297)

Beim Eintritt in die Schule bringen Kinder unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit. Manche sind benachteiligt zum Beispiel aufgrund einer Leserechtschreibschwäche, Dyskalkulie oder ADHS. Durch den Nachteilsausgleich (NAG) werden für benachteiligte Kinder die Rahmenbedingungen angepasst, um sie beim Erreichen der regulären Lernziele zu unterstützen. Im vorliegenden Buch werden anhand von Theorien, rechtlichen Grundlagen sowie Ergebnissen qualitativer Interviews fördernde und hemmende Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung des NAG präsentiert. Die Schulleitung spielt hierbei eine zentrale Rolle, indem sie das Schulteam umfassend informiert und die erforderlichen Strukturen etabliert. Aber auch das nötige Fachwissen und eine geregelte Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen sowie transparente und verständliche Informationen für Erziehungsberechtigte sind wichtige Faktoren. Das Buch richtet sich insbesondere an Schulleitende, Lehrpersonen sowie schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen.

«Jetzt reicht's endgültig!»

Lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen

Markus Grindat (Hrsg.)

2016, 160 S., CHF 28.50

ISBN: 978-3-905890-22-8 (Bestellnummer: B289)

Unterrichtsstörungen gehören zum Schulalltag und sind eigentlich nichts Aussergewöhnliches. Doch sie können belastend sein und führen nicht selten zu einem Burnout. Die Autorinnen und Autoren dieses Buches zeigen Methoden auf, wie Sie konstruktiv auf schwierige Situationen im Unterricht reagieren können. Dieses Buch stellt Strategien vor, die lösungsorientierte Interaktionen fördern. Fallbeispiele illustrieren, wie eigene Handlungsspielräume erweitert werden können. Das Thema Mobbing wird aufgegriffen, die Förderung der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern mit ADHS und ASS diskutiert und die Schulsozialarbeit als Methode zur Förderung eines konfliktfreien Unterrichts thematisiert. Praxisorientierte Arbeitsmaterialien ergänzen die Artikel.

Das Buch richtet sich nebst Regellehrpersonen an Fachpersonen aus Schulischer Heilpädagogik, Schulsozialarbeit, Sozialpädagogik und Schulleitung.

Nachwuchspreis Heilpädagogik 2019

Letzter Aufruf

des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik

Ausschreibung Nachwuchspreis Heilpädagogik 2019

Mit dem «Nachwuchspreis Heilpädagogik» fördert das *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik* angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Ausgezeichnet werden exzellente Masterarbeiten im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik. Der Gewinn des Preises umfasst die Publikation der Arbeit bei der Edition SZH/CSPS, dem führenden Verlag zu heil- und sonderpädagogischen Themen in der Schweiz. Eingabefrist ist der 31. März 2019.

Eine Kommission, die sich aus verschiedenen Fachpersonen zusammensetzt, wählt die Preisträgerin respektive den Preisträger nach eingehender Begutachtung der Arbeiten aus.

Teilnahmebedingungen

Die Masterarbeiten (Deutsch oder Französisch) müssen zum Zeitpunkt der Einreichung (31. März 2019) abgeschlossen und begutachtet sein.

Die Vorschläge werden in Form eines Dossiers in elektronischer Form eingereicht. Dieses beinhaltet die vollständige Arbeit, ein halbseitiges Abstract der Arbeit, ein CV der Autorin oder des Autors und zusätzlich ein Gutachten, das die Bewertung der Arbeit enthält.

Anmeldung und Auskunft

Barbara Egloff (de): redaktion@szh.ch

Melina Salamin (fr): redaction@csp.ch