



Kulturelle Teilhabe

- Unterstützung bei der Gestaltung von Unterrichtsinteraktionen
- Roter-Faden-Texte unterstützen Kinder beim Verstehen einer Geschichte



Inhalt

Thomas Wetter Editorial	3
Rundschau	4

SCHWERPUNKT

Annette Kuntsche Musik als Teil kultureller Bildung für Kinder mit schwerer Behinderung	10
Erika Holenweger Kulturelle Teilhabe – voneinander lernen, miteinander profitieren Mit den «Churer Stadterlebnissen» auf dem Weg zu einem Pionierprojekt für Menschen mit geistiger Behinderung	16
Christoph Kreinbacher-Bekerle und Daniel Pateisky Unterstützung kultureller Teilhabe in partizipativer Entwicklung Erfahrungsperspektiven aus dem Projekt «Kultur inklusiv»	22
Julia Eibl Menschen mit Behinderung an österreichischen Musikschulen Die Perspektive von Lehrkräften	29
Die Fachstelle Kultur inklusiv	38
Dokumentation zum Schwerpunkt	41

TRIBUNE LIBRE

Lea Vejnovic Individualität statt Normalität	36
--	----

WEITERE THEMEN

Katharina Antognini, Simona Altmeyer und Ramona Eberli Unterstützung bei der Gestaltung von Unterrichtsinteraktionen Was sich Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen für den integrativen Unterricht wünschen	42
Roter-Faden-Texte unterstützen Kinder beim Verstehen einer Geschichte Literale Kompetenzen fördern mit Minibooklet, Audio-File und Bildern	50
Weiterbildung / Erzählte Behinderung / Bücher / Agenda	54
Inserate	60
Impressum	35

Thomas Wetter

Kultur macht Vielfalt sichtbar

Eine Ausstellung im *Rietberg Museum* in Zürich anfangs Jahr zeigte Kopien von Felsbildern aus der späten Steinzeit. Die Bedeutung dieser Felsbilder erschliesst sich uns nur teilweise und trotzdem haben sie eine faszinierende Wirkung auf uns. Fand der frühe Mensch damit einen Weg, eine kulturelle Identität aufzubauen und Teil einer Gesellschaft zu sein?

Kultur kann die Vielfalt der Gesellschaft aufzeigen und damit das Bild, das wir von Menschen haben, erweitern. Alle Menschen sollen die Möglichkeiten haben, verschiedene Kunstformen zu produzieren oder zu rezipieren. Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigt die Geschichte des weltbekannten Baritons Thomas Quasthoff, der wegen den Folgen einer Contergan-Schädigung nicht zum klassischen Musikstudium zugelassen wurde. Aufgrund seiner kurzen Arme und missgebildeten Hände konnte er nicht das erforderliche Zweitinstrument (Klavier) spielen. Der Sänger beschreibt in seiner Autobiografie¹, wie er wegen seiner körperlichen Beeinträchtigung am Anfang seiner Karriere nicht ernst genommen wurde und mit Vorurteilen zu kämpfen hatte. Ein anderer Einzelkämpfer, der es in der Musikwelt ganz nach oben geschafft hat, ist der Jazzpianist Michel Petrucciani. Er wurde mit einer Glasknochenkrankheit geboren und war kleinwüchsig. Mit seiner herausragenden Musikalität konnte er sich auf den grossen Bühnen behaupten. In einem Interview meinte er einmal selbstironisch: *«Sometimes I think someone*

*upstairs saved me from being ordinary.»*² Es braucht solche Vorbilder, die selbstbewusst ihr Potenzial sichtbar machen und dadurch die Vielfalt aufzeigen.

In diesem Sinne plädiert Annette Kuntsche in ihrem Artikel dafür, dass im Bereich Musik neue kulturelle Teilhabemöglichkeiten geschaffen und Barrieren im Kulturbetrieb abgebaut werden. Auch Erika Holenweger beschreibt ein neues Format des kulturellen Angebotes, das insbesondere auf Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung ausgerichtet ist. Dass Menschen mit einer Behinderung in die Planung von kulturellen Anlässen von Anfang an einbezogen werden und sich für die Umsetzung der Barrierefreiheit einsetzen können, zeigen Christoph Kreinbacher-Beklerle und Daniel Pateisky auf. Julia Eibl untersuchte, welche Einstellung Musiklehrpersonen zur Aufnahme von Menschen mit Behinderung in die Musikschule haben. Zum Schluss erzählt Lea Vejnovic in der *Tribune libre* von ihren Erfahrungen als Architektin und Tänzerin im Rollstuhl.

Kultur und kulturelle Teilhabe können die Vielfalt des menschlichen Daseins aufzeigen und damit neue Horizonte eröffnen. Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.



Thomas Wetter
Information und
Dokumentation
SZH/CSPS
Haus der Kantone
Speichergasse 6
3011 Bern
thomas.wetter@szh.ch

¹ Quasthoff, T. (2004). *Die Stimme*. Berlin: Ullstein.

² www.independent.co.uk/arts-entertainment/obituary-michel-petrucciani-1045629.html

Rundschau

INTERNATIONAL

Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die inklusive Bildung in Europa

Die *European Agency* hat eine Literaturübersicht veröffentlicht, in der die Auswirkungen der Pandemie auf die Bildung in ganz Europa untersucht wurden. Die Literaturübersicht zielt darauf ab, Bereiche zu identifizieren, in denen sich die Pandemie auf die Bildung im Allgemeinen und die inklusive Bildung im Besonderen auf europäischer und nationaler Ebene ausgewirkt hat. Es soll aufgezeigt werden, welche Lösungen in dieser Krise wirksam waren.

www.european-agency.org → Resources → Publications

Zeitschrift für Disability Studies

Die *Zeitschrift für Disability Studies* (ZDS) ist die erste wissenschaftliche *peer-reviewed*-Zeitschrift im Feld der Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Sie ist multidisziplinär und international ausgerichtet. Ihr Anliegen ist es, die gesamte Bandbreite der Inhalte, Perspektiven, Methoden und Theorien kritischer Behinderungsforschung zu präsentieren. Das zur Verfügung gestellte theoretische und praktische Wissen über Behinderung soll Prozesse unterstützen, die darauf abzielen, die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft zu realisieren. Es handelt sich um eine Open-Access-Zeitschrift, deren Beiträge zweimal pro Kalenderjahr unter einer Creative-Commons-Lizenz frei zur Verfügung gestellt werden. Die erste Ausgabe ist im Juli 2021 erschienen.

<https://zds-online.org>

Coronavirus und psychische Gesundheit

Die Gesellschaft hat die Coronakrise viel besser weggesteckt als befürchtet. Dies geht aus einer neuen umfassenden Auswertung weltweiter Studien hervor. Die «Lancets COVID-19 Commission Mental Health Task Force», ein Zusammenschluss von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, hat über 1000 Studien miteinander verglichen. In diesen wurden Menschen aus über 100 Ländern bezüglich ihrer psychischen Gesundheit während der Pandemie untersucht. In den Studien wurden dabei keine Unterschiede zur psychischen Verfassung verglichen mit der Zeit vor der Pandemie gefunden. Die Pandemie hat aber auch gezeigt, dass sie unterschiedliche Gruppen unterschiedlich verletzlich macht: So litten jüngere Menschen weitaus stärker an den sozialen Einschränkungen als ältere.

<https://covid19commission.org/mental-health-wellbeing>

Neue Module für den UN-BRK-Navigator

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) erfordert von den Fachpersonen bestimmte Kompetenzen (Haltungen, Fähigkeiten und Kenntnisse). Diese Kompetenzen sind im *UN-BRK-Navigator* bezogen auf die fünf zentralen Dimensionen der UN-BRK – Diskriminierung, Teilhabe, Rechte, Mobilität/Technik, Gesundheit – dargestellt. Der *UN-BRK-Navigator* hat drei zusätzliche Module zu den Themen «Selbst- und Mitbestimmung», «Diskriminierung» und «Politische Teilhabe» erhalten. Diese vertiefenden Arbeitsmittel helfen praxisnah, die UN-BRK in Institutionen umzusetzen.

<https://insos.ch> → News vom 07.07.2021 & www.aktionsplan-un-brk.ch

NATIONAL

Schweizerische

Volksschulämterkonferenz (SVAK)

Nach den Mittelschulen und der Berufsbildung verfügen nun auch die Volksschulen über eine interkantonale Konferenz: Der Vorstand der EDK genehmigte am 7. Mai das Statut der neuen *Schweizerischen Volksschulämterkonferenz (SVAK)*. Reto Furter ist als Leiter des Koordinationsbereichs «Obligatorische Schule, Kultur & Sport» automatisch der Geschäftsführer der neuen SVAK.

www.edk.ch → Newsletter 2/2021

Nationale Übersicht über integrative und separative schulische Massnahmen

Ob und wie ein Kind mit besonderen Bedürfnissen integriert oder separativ geschult und unterstützt wird, hängt stark vom Wohnkanton ab. Eine interaktive Online-Landkarte und ein Buch bieten erstmals eine nationale Übersicht. So soll die Diskussion um Chancengleichheit und Inklusion angeregt werden. Die digitale Landkarte ist auf der Website des SZH verfügbar.

www.phbern.ch → News vom 10.06.2021
& www.szh.ch/de/phberninsema#

Betreuungsurlaub für Eltern von Kindern mit schweren Beeinträchtigungen

Seit dem 1. Juli haben Eltern von Kindern mit schweren Beeinträchtigungen Anrecht auf einen 14-wöchigen Urlaub. An seiner Sitzung vom 12. Mai hat der Bundesrat die entsprechenden Ausführungsbestimmungen gutgeheissen. Gleichzeitig tritt auch die Änderung des Erwerbsersatzgesetzes (EOG) in Kraft, die eine Verlängerung der Mutterschaftsentschädigung bei längerem Spitalaufenthalt des

Neugeborenen ermöglicht. Eltern, die ihre Erwerbstätigkeit unterbrechen oder einschränken müssen, um ein minderjähriges Kind mit schwerer Beeinträchtigung wegen Krankheit oder Unfall zu betreuen, haben künftig Anspruch auf einen 14-wöchigen Betreuungsurlaub. Der über die Erwerbsersatzordnung (EO) entschädigte Urlaub kann innerhalb von 18 Monaten am Stück oder tageweise bezogen und zwischen den Eltern aufgeteilt werden. Die Eltern erhalten eine Betreuungsent-schädigung in der Höhe von 80 Prozent des durchschnittlichen Erwerbseinkommens.

www.bsv.admin.ch → Medienmitteilung vom 12.05.2021

KANTONAL / REGIONAL

BL: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf neu geregelt

Künftig entscheiden die Volksschulen des Kantons Baselland selbst über die lokale Ausgestaltung der Speziellen Förderung. Aufwändige Abklärungs- und Bewilligungsverfahren entfallen. Mit der Neuregelung der integrativen Speziellen Förderung werden isolierte Einzelmassnahmen reduziert, der Regelunterricht wird gestärkt und die Autonomie der Schulen erhöht. Die verfügbaren Ressourcen sind an die effektiven Schülerzahlen gebunden. Diese Änderungen traten per 1. August in Kraft.

www.baselland.ch → Medienmitteilung vom 22.06.2021

FR: Schaffung eines einzigen Ausbildungszentrums für alle Lehrpersonen

In seiner Sitzung vom 8. Juni hat der Staatsrat des Kantons Freiburg bekräftigt, dass er

die gesamte Lehrpersonenausbildung unter einem Dach vereinen will. Die Ausbildung der Primarlehrpersonen, die derzeit an der Pädagogischen Hochschule erfolgt, wird in die Universität eingegliedert. Dadurch entsteht ein neues Ausbildungszentrum für alle Lehrpersonen des Kantons. Diese umfassende Zusammenführung der Lehrpersonenausbildung, einschliesslich der Ausbildung der Fachpersonen für den sonderpädagogischen Bereich, erlaubt die bessere Nutzung von Synergien und wird die Zusammenarbeit in diesem Bereich begünstigen.

www.fr.ch → News vom 09.06.2021

ZH: Coronavirus – Ansteckungen von Kindern

Die Universität Zürich hat im Projekt «Ciao Corona» während der drei Pandemiewellen an den Zürcher Schulen die Antikörper im Blut von etwa 2500 Kindern gemessen. Die Zahl der Schulkinder mit Antikörpern im Blut ist von der ersten zur dritten Welle von 2 auf 19 Prozent gestiegen. Zwei Drittel der infizierten Kinder und Jugendlichen blieben symptomlos. Die Resultate zeigen auch, dass es nicht zu grossen Übertragungen zwischen den Kindern der einzelnen Klassen gekommen ist.

www.ciao-corona.ch

VARIA

National Games 2022 von Special Olympics Switzerland

National Games sind der grösste Sportanlass für Menschen mit Beeinträchtigung in der Schweiz. Die nächsten *Summer Games* finden vom 16. bis 19. Juni 2022 in St. Gallen statt. 1800 Athletinnen und Athleten werden während vier Tagen in 15 Sportarten um Medaillen kämpfen.

www.sg2022.ch

Erster Schweizer Rekrut im Rollstuhl

Nach einem Beschwerdeverfahren gegen eine Militärdienstuntauglichkeitserklärung räumt die Schweizer Armee einem dienstwilligen Mann im Rollstuhl erstmals die Möglichkeit ein, die Rekrutenschule zu absolvieren. Der Chefarzt des Rekrutierungszentrums hatte den Stellungspflichtigen für militär- und zivildienstuntauglich befunden, ohne zumindest die üblichen Tauglichkeitsabklärungen vorzunehmen. Die Schweizer Armee anerkannte schliesslich seine Militärdiensttauglichkeit im Rahmen eines seinen Fähigkeiten angepassten Sonderdienstes.

www.inclusion-handicap.ch → Handicap und Recht 06/2021

Erster Rollstuhl-Pilgerweg der Schweiz

Am 24. Juli wurde im Konstanzer Münster das Projekt für einen barrierefreien Pilgerweg von Konstanz über Schaffhausen und Rapperswil nach Einsiedeln initiiert. Im Jahre 2023 soll der 150 Kilometer lange Weg durchgehend mit dem Rollstuhl befahrbar sein.

<https://jakobsweg.ch>

Wechsel in der Leitung der Stiftung wahrnehmung.ch

Nach über 35 Jahren übergab Adrian Hofer die Leitung der Stiftung *wahrnehmung.ch* an Sabine Augstein. Die Diplom-Psychologin und Logopädin ist seit 2002 in der Stiftung tätig und führt das Therapie-, Beratungs- und Schulungsangebot mit ihrem Team weiter. Gleichzeitig mit dem Leitungswechsel kam es zu einem Relaunch der Website. Seit über 40 Jahren fördert die Stiftung *wahrnehmung.ch* Kinder mit Wahrnehmungsproblemen, welche meist im Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen oder einer Diagnose im Autismus-Spektrum stehen.

<https://wahrnehmung.ch>

Themenschwerpunkte 2021

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2021	Sport und Behinderung	10.08.2020	10.10.2020
3/2021	Vermitteln von Kulturtechniken	10.09.2020	10.11.2020
4/2021	Doppelt diskriminiert	10.10.2020	10.12.2020
5–6/2021	Corona-Krise	10.11.2020	10.01.2021
7–8/2021	Förderdiagnostik	10.01.2021	10.03.2021
9/2021	Kulturelle Teilhabe	10.03.2021	10.05.2021
10/2021	Frühe Bildung: Spiel	10.04.2021	10.06.2021
11/2021	Behinderung und Kriminalität	10.05.2021	10.07.2021
12/2021	Behinderung in der Familie	10.06.2021	10.08.2021

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.

Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: redaktion@szh.ch

Thèmes des dossiers 2021

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2021)	Covid-19 et pédagogie spécialisée
2 (juin, juillet, août 2021)	Perspectives inclusives sur les comportements difficiles en milieu éducatif
3 (sept., oct., nov. 2021)	Recherches sur le polyhandicap
4 (déc. 2021, janv., fév. 2022)	Les défis de l'évaluation

Une description des thèmes 2021 est disponible sur le site Internet du CSPS:

www.csps.ch/revue/themes-2021

Informations auteurs-e-s: 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@csps.ch

Lignes directrices rédactionnelles: www.csps.ch/revue

Themenschwerpunkte 2022

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Nr.	Thema	Anmelden	Einsenden
1–2	Lebenslanges Lernen	10.08.2021	10.10.2021
Weiterbildung für Erwachsene mit einer Behinderung (Inklusion) Inklusion in der Hochschulbildung Schulische Integration – und dann? Problematisierung der Leistungserwartungen der Gesellschaft			
3	Beratung und Heilpädagogik	10.09.2021	10.11.2021
Beratungsrichtungen: Systemische Beratung, Positive Psychologie usw. Prävention, Früherkennung und Krisenbewältigung Beratung in der inklusiven Bildung Qualitätssicherung in der Beratung			
4	Chancengerechtigkeit in der Bildung	10.10.2021	10.12.2021
Finanzierungsmechanismen und Ressourcensteuerung sonderpädagogischer Angebote Chancengerechtigkeit bei Kindern mit herausforderndem Verhalten Chancengerechtigkeit in der Digitalisierung unserer Schulen Beeinflussung der Selektion durch soziale Unterschiede			
5–6	Multiprofessionelle Zusammenarbeit	10.11.2021	10.01.2022
Gelingensbedingungen: Konzepte, Perspektiven, Lichtblicke Herausforderungen und Schattenseiten (z. B. Zeitfaktor, Rollenklärung) Führung in der multiprofessionellen Zusammenarbeit Theorie-Praxis-Transfer: Inwiefern besteht Handlungsbedarf?			
7–8	Erzählte Behinderung	10.01.2022	10.03.2022
Geschichten erzählen in einem inklusiven Setting Biografische Erfahrungen von Menschen mit einer Behinderung, Narrative Heilpädagogik Narrative Methoden in der Heilpädagogik			

Nr.	Thema	Anmelden	Einsenden
9	Freundschaften und Mobbing	10.03.2022	10.05.2022
Freundschaften knüpfen und gestalten trotz unterschiedlicher Lebenswelten (Begegnung, Beziehungsgestaltung) Entwicklung und Veränderung von Freundschaften über Lebensphasen hinweg Prävention: schulische Integration, Mobbing, Schulkonzepte inklusive Sozialraumgestaltung, sozialer Einschluss, soziale Kompetenzen			
10	Frühe Bildung: Kooperationen im Frühbereich	10.04.2022	10.06.2022
Kooperation von HFE, Psychomotoriktherapie und Logopädie im Frühbereich Zusammenarbeit mit Entlastungsdiensten, Kitas, ausserfamiliären Angeboten Transition Erfahrungen mit zusätzlicher Sprachförderung in der Spielgruppe			
11	Umgang mit Digitalität	10.05.2022	10.07.2022
Umgang mit Verschränkung von digitaler und realer Welt Omnipräsenz von Bildschirmen: Chancen und Risiken Aneignung von Räumen/Welten im digitalen Raum: Empowerment			
12	Inklusive Bildung (Kongress-Thema)	10.06.2022	10.08.2022
Good-Practice-Beispiele Stolpersteine und Handlungsbedarf Kontroversen: Gegenstimmen			

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail an redaktion@szh.ch anzukündigen. Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Beiträge zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Artikels über dessen Veröffentlichung und behält es sich vor, Beiträge abzulehnen.

Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Checkliste und Redaktionsrichtlinien unter: www.szh.ch/de/edition-szh-csps/zeitschrift/publizieren

Annette Kuntsche

Musik als Teil kultureller Bildung für Kinder mit schwerer Behinderung

Zusammenfassung

Musik bietet in der Arbeit mit Kindern mit schwerer Behinderung zahlreiche Möglichkeiten. Aktuell liegt der Schwerpunkt vor allem auf der Förderung oder der therapeutischen Behandlung durch Musik. In der sonderpädagogischen Fachdiskussion findet nun vermehrt eine Hinwendung zum Aspekt der Bildung für Menschen mit schwerer Behinderung statt. Dies wird nachfolgend zum Anlass genommen, Musik als Teil kultureller Bildung für Kinder mit schwerer Behinderung zu fokussieren. In einer ersten Annäherung werden zunächst Begriffe wie Kultur, Musik und Bildung im Zusammenhang mit schwerer Behinderung erläutert. Dann werden literaturbasiert Bedingungen herausgearbeitet, welche die kulturelle Bildung sowie eine verbesserte kulturelle Teilhabe zum Ziel haben.

Résumé

La musique offre de nombreuses possibilités dans le travail avec les enfants atteints de handicap sévère. À l'heure actuelle, on utilise la musique principalement comme soutien ou traitement thérapeutique. Les experts en pédagogie spécialisée s'intéressent toutefois de plus en plus à l'aspect éducatif de la musique pour les personnes sévèrement handicapées. C'est l'occasion de centrer cet article sur la musique en tant qu'outils de formation culturelle pour les enfants atteints de handicap sévère. Dans une première approche, les notions de culture, de musique et d'éducation en lien avec le handicap sévère seront présentées. Ensuite, basées sur la littérature, des conditions visant à la formation culturelle et à une plus grande participation à la culture seront définies.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-09-01

Musik und kulturelle Bildung

Schwere Behinderung und Musik – beides passt gemäss Fachliteratur wie auch erfahrungsbasiert gut zusammen. Musik ist in der Lage, Menschen ganzkörperlich anzusprechen, etwa auch über die *akusto-vibratorische* Wahrnehmung (Fröhlich, 2015). Als Kommunikationsmittel ist Musik geeignet, präverbale Dialoge zu gestalten (Meyer, 2012; Kuntsche, 2019) und lässt dabei Analogien zur Unterstützten Kommunikation (UK) erkennen (Peter & Pfeifer, 2018). Ansätze aus der Musiktherapie zeigen, dass sich über Musik therapeutische Ziele erreichen lassen wie beispielsweise eine Affektregulation als Intervention bei Belastungszeichen (Reimer, 2016). Eltern und Fachpersonen be-

richten von positiven Erfahrungen und der Freude, die Kinder mit schwerer Behinderung beim Musikhören oder bei vokalen und instrumentalen Gestaltungen mit einem Gegenüber erleben. Musik bietet demnach unterschiedliche Zugänge und Potenziale. Möglichkeiten kultureller Bildung wie etwa das Erfahren von Musikinstrumenten am Beispiel von Klavier oder Trommel werden beschrieben (Kuntsche, 2019) oder im pädagogischen Kontext implizit mitgedacht, bislang jedoch verhältnismässig wenig explizit herausgearbeitet. Künstlerisch-kulturelle, hier übertragbar auf musikalische Aktivitäten, werden in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung «oft nicht als solche definiert, sondern als Kompensationsmöglichkeiten der Beein-

trächtigungen und als psychotherapeutische oder sozialkommunikative Angebote interpretiert» (Braun 2013/12, S. 1).

Seit einiger Zeit findet in der Pädagogik bei schwerer Behinderung eine Abkehr von der anfänglichen Ausrichtung am Förderbegriff hin zu einer Orientierung am Kultur- und Bildungsbegriff statt (Riegert & Musenberg, 2018).

Kultur, Musik und Bildung im Zusammenhang mit schwerer Behinderung

Kultur bezieht sich in einem engen Verständnis auf die Künste und ihre Ergebnisse wie etwa Kunstwerke oder Musikstücke (Ermert, 2009). In einem weiten Verständnis kann Kultur aufgefasst werden als etwas, «das alle menschlichen Hervorbringungen, symbolischer, praktischer oder dinglicher Art» einschliesst (Krebber-Steinberger, 2016, S. 4). Inhaltlich geht es bezogen auf Musik daher um musikalisches Instrumentarium, Liedgut und Musikwerke wie auch um alle weiteren musikalischen Erscheinungen, die Menschen hervorbringen.

Kultur und Bildung werden als eng verwoben betrachtet (Bernasconi & Böing, 2015). Bildung wird sowohl als Zugang zu Kultur als auch als Voraussetzung zu deren Weiterentwicklung beschrieben; als eine «Maxime, die für alle Mitglieder einer Kultur als deren Träger gilt, auch wenn diese unterschiedliche Grade der Bildung erreichen und Unterschiedliches zu dieser Kultur beitragen» (Speck, 1998, S. 44).

Das Ziel der Bildung bei schwerer Behinderung ist es, dass Kinder Zugang zu verstehbaren Weltausschnitten erhalten, um sich an diesen in dialogischer Begleitung durch Bezugspersonen selbst bilden zu können (Wiczorek, 2020). Kinder mit schwerer Behinderung brauchen also Zugang zu musikalisch-kulturellen Erfahrungsfeldern, in denen sie

sich mit Unterstützung ihrer Bezugspersonen selbst erleben und bilden können. «Pädagogik versucht, Begegnungen mit vielfältigen Ausschnitten aus dem kulturellen Erbe zu ermöglichen» (Fröhlich, 2017, S. 7).

Bedingungen für die musikalisch-kulturelle Bildung bei schwerer Behinderung

Musikalisch-kulturelle Bildung braucht Vielfalt

Kinder mit schwerer Behinderung sind immer Teil einer kulturellen Welt. Sie haben sowohl Anspruch auf den Zugang zu vielfältigen kulturellen Handlungsfeldern als auch darauf, diese Vielfalt persönlich zu erfahren (Riegert & Musenberg, 2018). Bezogen auf die Musik «meint dies die Teilhabe an der gesamten Bandbreite der Musikkultur» (Merkt, 2016, S. 126).

Kinder mit schwerer Behinderung haben Anspruch darauf, kulturelle Vielfalt persönlich zu erfahren.

Im Hinblick auf die Bildung von Kindern mit schwerer Behinderung braucht es Zugang zu allen möglichen Erscheinungsformen der Musikkultur – von den Klangspuren des Alltags über Lieder und Rituale (z. B. Festtagsmusik) bis hin zu diversen Musikrichtungen und -instrumenten. Dabei geht es auch darum, aus dem Spektrum der Musikkulturen wählen zu können, individuelle Reaktionen auszulösen und so Vorlieben zu entdecken (Merkt, 2016).

Helbig (2004) beschreibt Wege, die mit Kindern mit schwerer Behinderung besprochen werden können, um aktive wie rezeptive Zugänge zur Musik zu eröffnen. Kinder mit schwerer Behinderung brauchen insbesondere aktive Möglichkeiten (wie z. B. Klanger-

zeuger, Körperklänge sowie ihre eigene Stimme), um spielerisch erforschen zu können und dabei im Mitspüren wie auch Mitspielen eines Gegenübers eigene Bedeutsamkeit zu erleben. Begleitete konkrete Erfahrungen und die Freude an der Hervorbringung von Klängen bilden die Grundlage aktiver Zugänge zur musikalisch-kulturellen Welt.

Kinder mit schwerer Behinderung brauchen rezeptive wie aktive Erfahrungen in der Vielfalt der musikalisch-kulturellen Welt.

Schallwahrnehmung als rezeptiver Zugangsweg schliesst auch solche Erlebensweisen ein, die Musik durch die Vibrationen eines Musikinstruments oder elektroakustische Verstärkung körperlich spürbar werden lassen (Helbig, 2004). Rezeptive Erfahrungen brauchen gleichermaßen Begleitung durch Bezugspersonen, welche die Reaktionen des Kindes beachten und beantworten sowie Vorlieben registrieren. Lieder und Schallergebnisse können zu Erinnerungsspuren für konkrete Situationen werden und damit beginnende symbolische Verknüpfungen ermöglichen (Wieczorek, 2018).

Kinder mit schwerer Behinderung brauchen rezeptive wie aktive Erfahrungen in der Vielfalt der musikalisch-kulturellen Welt. Sie «benötigen sowohl Gelegenheiten, Kultur zu finden und nachzuempfinden als auch Gelegenheiten, Kultur zu erfinden und mitzugestalten» (Wieczorek, 2018, S. 11).

Musikalisch-kulturelle Bildung orientiert sich an individuellen Zugängen

Erfahrungsmöglichkeiten in einem umfassenden Spektrum an musikalischen Weltausschnitten zu haben, bedeutet zugleich, dass innerhalb dieser Fülle für jedes Kind

bestimmte Facetten von Musik bedeutsamer werden als andere. Musik ist ebenso wie andere Bildungsinhalte in Beziehung zu individuellen Zugangsmöglichkeiten zu setzen. Musikalisch-kulturelle Bildung beginnt am Anfang des Lebens, wenn sich die pränatalen Hörerfahrungen des Kindes mit der Stimme der Eltern verbinden, kindliche Äusserungen gespiegelt und dialogisch gestaltet werden. Merkt (2016) beschreibt es in der pädagogischen Umsetzung für Kinder mit schwerer Behinderung damit, Lauthülle zu schaffen, Lautspiegelung zu geben und Lautgestaltung zu ermöglichen. Hier zeigt sich gerade das Potenzial der Musik, die «von allen Menschen grundsätzlich erst einmal sinnlich erfahren wird, bevor eigene Eindrücke und Bedeutungssetzungen dazu in abstrakte Begriffe gefasst [...] werden» (Riebert & Musenberg, 2016, S. 105). Jeder Mensch knüpft mit seinen subjektiven Vorerfahrungen an Musik an, findet eigene Zugänge und entdeckt dabei individuell ausgeprägte Bedeutsamkeiten. «Adäquates Hören ist die individuelle Resonanz, das individuelle Berührtsein von Musik – und in diesem Sinne kann es kein inadäquates Hören oder Machen von Musik geben» (ebd., S. 134f.).

Zur Ausbildung individueller Zugänge in einer kulturellen Welt braucht es komplexe Situationen anstelle vereinzelter Erfahrungen. Deshalb ist es wichtig, Musik in realen Zusammenhängen erlebbar werden zu lassen, etwa in Alltagssituationen, bei Festen und Veranstaltungen und in Verbindung mit praktizierenden Musikerinnen und Musikern. Dann können Klangerinnerungen für Kinder mit schwerer Behinderung auch zu Anlässen werden, von einem konkreten Denken in Formen des Weiterdenkens zu gelangen und musikalische Muster als Stellvertreter für Erlebnissituationen zu erfahren (Wieczorek, 2018). Dau-

erhafte Berieselung dagegen «behindert das Entstehen vertrauter Klangmuster jenseits eines unspezifischen Klangchaos» (Wieczorek, 2018, S. 96).

Musikalisch-kulturelle Bildung geschieht im Dialog

Damit Bildung für Kinder mit schwerer Behinderung zustande kommt, braucht es ein Beziehungs- und Resonanzangebot durch eine begleitende Person – eine Bezugsperson, welche das Kind kennt und mit dem Kind wahrnimmt, was es gerade erfährt und mit ihm darüber in Dialog tritt (Wieczorek, 2020).

Musik bietet als Kommunikationsmittel selbst Möglichkeiten für dialogischen Austausch und damit eine Form der Verständigung im musikalischen Zusammenspiel. Die Bezugsperson greift die klangliche Äusserung des Kindes auf, beantwortet sie und bringt dabei kulturell vorgeformte musikalische Elemente im Sinne einer Erweiterung in das gemeinsame Spiel ein. Auch mimisch-gestische Zeichen und Bewegungen können einbezogen werden. Das Kind kann sich dabei als aktiv gestaltend erleben und erfährt so eigene Urheberschaft in einem kulturell geformten Umfeld gemeinsamen Musizierens (Kuntsche, 2019).

Musik kann somit als etwas betrachtet werden, das sowohl Medium als auch Inhalt von Bildungsprozessen darstellen kann (Zentel & Sansour, 2016). Innerhalb musikalisch-kultureller Bildungsangebote können wiederum Prozesse entstehen, die durchaus Bezüge zu sonderpädagogischen Konzepten haben wie beispielsweise der Basalen Kommunikation nach Winfried Mall (Riegert & Musenberg, 2018).

Es braucht Bildungsangebote, an denen sich die eigenen Entwicklungswege entfalten können. Musikalisch-kulturelle Bildung

geschieht im Dialog über die musikalische Erfahrung und lässt zugleich Musik als eigene Dialogform erlebbar werden.

Musikalisch-kulturelle Bildung braucht Kooperation

Musikalisch-kulturelle Bildung findet sowohl in der Schule als auch ausserhalb statt, wobei die Teilhabe an kulturellen Veranstaltungen für Kinder mit schwerer Behinderung in besonderer Weise herausfordernd ist (Riegert & Musenberg, 2018). An dieser Personengruppe zeigt sich die besondere Notwendigkeit und Dringlichkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und ausserschulischen Partnern, um überhaupt Kontakte mit externen Kulturschaffenden zu ermöglichen. Das betrifft die Einladung von Musikerinnen und Musikern in die Schule wie die Ermöglichung von Kulturbesuchen oder die Teilnahme an Kulturprojekten in Begleitung von Lehr- und Fachpersonen.

Musikalisch-kulturelle Bildung geschieht im Dialog über die musikalische Erfahrung und lässt zugleich Musik als eigene Dialogform erlebbar werden.

Langfristig werden hierdurch ein Abbau von Barrieren und mehr gesellschaftliche Teilhabe vorangetrieben. In einem Positionspapier zur Kulturellen Bildung heisst es, «dass alle Bildungsbereiche zusammenarbeiten und sich miteinander verzahnen sollten, um verlässliche, zugängliche und veränderbare kulturelle Bildungsgelegenheiten für alle Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten» (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2015, S. 3). In Bezug auf Kinder mit schwerer Behinderung bedeutet dies noch einen weiten Weg mit vielen offenen Fragen. Die Schulen sind hier gefordert, Kooperationen zu suchen.

Kulturelle Bildung als Beitrag zur kulturellen Teilhabe

Kulturelle Teilhabe gilt für alle und ist unter anderem in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der UN-Behindertenrechts- wie auch der Kinderrechtskonvention verankert (Krebber-Steinberger, 2016). Zugleich ist kulturelle Teilhabe für Menschen mit schwerer Behinderung erheblich erschwert (Bernasconi & Böing, 2015). Gerade für Kinder und Jugendliche, deren kulturelle Teilhabemöglichkeiten in gravierender Weise eingeschränkt sind, stellt sich der Bereich der kulturellen Bildung im schulischen Kontext als besonders bedeutsam heraus: Kulturelle Bildung schafft kulturelle Teilhabemöglichkeiten. Ermert (2009) bekräftigt, dass die Schule der Ort ist, an dem grundsätzlich alle Kinder und Jugendliche Zugang zu kultureller Bildung erhalten sollen. Mit den dort gemachten Erfahrungen wird es Kindern mit schwerer Behinderung möglich, die Welt um sie herum besser verstehen und an ihr teilhaben zu können. Andernfalls «wird dem Personenkreis die Möglichkeit genommen, in einen Dialog mit der ihn umgebenden Welt zu treten» (Bernasconi & Böing, 2015, S. 252).

Kulturelle Bildung schafft kulturelle Teilhabemöglichkeiten.

Fazit

Musik kann für Kinder mit schwerer Behinderung mit vielen positiven Effekten einhergehen. Musik als Teil kultureller Bildung ist nicht für alle selbstverständlich und benötigt gezielte Ermöglichung. Aus der Rezeption aktueller Literatur können vier Bedingungen abgeleitet werden, wie musikalisch-kulturelle Bildung für Kinder mit schwerer Behinderung möglich wird. Dabei ist die Zugänglichkeit zu verschie-

denen Erscheinungsformen musikalisch-kultureller Welt wesentlich und es müssen sowohl das Erfahren dieser als auch das eigene kulturelle Mitgestalten ermöglicht werden. Aus der *Vielfalt* entstehen Wahl- und unter Berücksichtigung *individueller Zugänge* Entwicklungsmöglichkeiten, die stets im *Dialog* mit der Bezugsperson Aufnahme und Erweiterung und damit kulturelle Einbettung erfahren. Es liegt in ihrer Verantwortung, Musik zu kultureller Bildung werden zu lassen und dieses Ziel zu verfolgen. Damit Kinder mit schwerer Behinderung ein umfassenderes Bild von Welt erwerben können, braucht es die *Kooperation* mit ausserschulischen Partnern, um Musik in weiteren Lebenszusammenhängen erfahren zu können. Damit stellt die Schule ein wichtiges Bindeglied dar, damit Teilhabechancen vergrössert werden können.

Literatur

- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Braun, E. (2013/2012). *Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung*. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-menschen-behinderung
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2015). *Kulturelle Bildung ist Koproduktion*. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-koproduktion-ausserschulische-schulische-kulturelle-bildung-kinder
- Ermert, K. (2009). *Was ist kulturelle Bildung?* www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung
- Fröhlich, A. (2015). *Basale Stimulation*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A. (2017). Bildung – interaktiv. *Lernen konkret*, 3, 6–7.
- Helbig, A. (2004). Zugangswege zur Musik

- mit schwerstbehinderten Kindern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 208–215.
- Krebber-Steinberger, E. (2016). *Inklusion braucht einen Perspektivwechsel – Dimensionen gelingender inklusiver musikkultureller Bildung*. www.kubi-online.de/index.php/artikel/inklusion-braucht-einen-perspektivwechsel-dimensionen-gelingender-inkluisiver
- Kuntsche, A. (2019). UK mit Kindern mit schwerster Behinderung? – Mit Musik! In K. Ling & I. Niediek (Hrsg.), *UK im Blick* (S. 115–129). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Merkt, I. (2016). Teilhabe von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen an der Musikkultur. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Schwere Behinderung und Inklusion* (S. 125–129). Oberhausen: Athena.
- Meyer, H. (2012). *Musikbasierte Kommunikation für Menschen mit schwerer Behinderung*. Karlsruhe: von Loeper.
- Peter, S. & Pfeifer, E. (2018). Musik als Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 425–432.
- Reimer, S. (2016): *Affektregulation in der Musiktherapie mit Menschen mit schwerster Mehrfachbehinderung*. Wiesbaden: Reichert.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2018). Kulturelle Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In W. Lamers (Hrsg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur* (S. 95–108). Oberhausen: Athena.
- Speck, O. (1998). Bildung – ein Grundrecht für alle. In G. Dörr (Hrsg.), *Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik* (S. 33–55). Dortmund: selbstbestimmtes leben.
- Wieczorek, M. (2018). *Mit jedem Schritt wächst meine Welt. Bildung und schwere Behinderung*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Wieczorek, M. (2020). Bildung bei schwerer Behinderung durch Beteiligung und Dialog. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5–6, 9–15.
- Zentel, P. & Sansour, T. (2016). Grundlagen musikalischen Verstehens. In H. Meyer, P. Zentel & T. Sansour (Hrsg.), *Musik und schwere Behinderung* (S. 22–30). Karlsruhe: von Loeper.

Annette Kuntsche
Akademische Mitarbeiterin
Förderschwerpunkt körperliche und
motorische Entwicklung
Fakultät für Sonderpädagogik
kuntsche@ph-ludwigsburg.de



Erika Holenweger

Kulturelle Teilhabe – voneinander lernen, miteinander profitieren

Mit den «Churer Stadterlebnissen» auf dem Weg zu einem Pionierprojekt für Menschen mit geistiger Behinderung

Zusammenfassung

Die Gewährleistung eines gleichberechtigten Zugangs zu kulturellen Angeboten ist eine Grundvoraussetzung für die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Um die Teilhabe an Kultur und am kulturellen Leben für Menschen mit Behinderungen zu fördern und gegenüber der Gesellschaft auch einzufordern, entwickelt die ARGO Stiftung¹ ein Pionierprojekt im Bereich Kultur. Das Projekt bezweckt, gemeinsam mit Kulturbetrieben zielgruppengerechte Angebote zu abwechselnden kulturellen Themen zu schaffen. Dies ermöglicht insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung eine ihren Fähigkeiten entsprechende Teilhabe an Kultur und am kulturellen Leben. Die «Churer Stadterlebnisse» sind ein erster Meilenstein in diesem Projekt.

Résumé

Garantir un accès égalitaire aux offres culturelles pour les personnes en situation de handicap est une condition fondamentale à leur participation. Pour promouvoir cette participation à la culture et à la vie culturelle, et la revendiquer auprès de la société, la Fondation ARGO¹ développe un projet pionnier dans le domaine culturel. Le projet a pour objectif de créer, en collaboration avec des institutions culturelles, des offres adaptées aux groupes-cible sur des thèmes culturels changeants ; ces offres permettent notamment une participation à la culture et à la vie culturelle des personnes avec une déficience intellectuelle, en fonction de leurs capacités. Les « Churer Stadterlebnisse » (« Expériences urbaines de Coire ») sont un premier jalon dans le projet.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-09-02

Ausgangsbedingungen und Zieldimensionen

Ein zentraler Aspekt des sozialen Lebens ist die breite Palette abwechslungsreicher kultureller Angebote, die der Bevölkerung zur Verfügung stehen. Auch Menschen mit Behinderung gehören zur Gesellschaft und haben das Recht, gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen. Um diesem Recht und Bedürfnis nach kultureller Teilhabe zu entsprechen, spielen sowohl die Zugänglichkeit zu kulturellen Einrichtungen und Anlässen als auch Informationszugänge sowie

eine adäquate methodisch-didaktische Themenaufbereitung eine zentrale Rolle. Der Artikel erörtert die aktuelle Situation und zeigt Wege auf, wie Informationsvermittlung und methodisch-didaktische Themenaufbereitung angegangen werden können, damit die kulturelle Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung gestärkt wird.

Das übergeordnete «Ziel der Behindertenpolitik ist die volle, autonome und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben» (Bundesrat, 2018, S. 41). Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) und die in der Schweiz im Jahr 2014 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskon-

¹ ARGO Stiftung für Integration von Menschen mit Behinderung in Graubünden

vention (UN-BRK) stellen zwei wichtige Instrumente zur Umsetzung dieses Ziels dar. Dabei ist der Blick aber vor allem auf Menschen mit körperlichen Behinderungen oder Sinnesbehinderungen gerichtet (BehiG, hier sogar mit eigenem Artikel: Art. 14; UN-BRK; vgl. dazu Bundesrat, 2012; Kälin et al., 2008). Menschen mit geistiger Behinderung stossen jedoch auf ganz andere Barrieren im Bereich von Kultur. Sie werden nicht grundsätzlich von kulturellen Angeboten ausgeschlossen. Kunst, Literatur, Theater, Musik, Film oder die vielfältigen Museumsangebote beispielsweise sind klassische kulturelle Zweige, die für diese Personengruppe zwar zugänglich, aber in der vorhandenen Form nicht immer verständlich sind. Vielfach wird der behinderungsspezifische Anpassungsbedarf methodisch-didaktisch nicht berücksichtigt. Auch Migliorini (2010) betont, dass in Kultureinrichtungen das Erarbeiten und Umsetzen inklusiver Kultur- und Vermittlungsangebote ein wichtiges Thema ist. Bislang fehlt allerdings ein vielseitiges und nachhaltiges Angebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Das Recht auf eine inhaltliche Vermittlung in «zugänglichen Formaten» (UN-BRK, Art. 30, Abs. 1) und das Recht auf «geeignete Formen» für den «Zugang zu Informationen» (UN-BRK, Art. 9, Abs. 2) findet bei dieser Personengruppe kaum Beachtung.

Als Beitrag zur Umsetzung kultureller Teilhabe startet die ARGO Stiftung in Graubünden ein Pionierprojekt: Durch den Aufbau eines neuen Tagesstrukturangebots im Bereich Kultur sollen Angebote der jeweiligen Kulturbetriebe genutzt und neue Formate entwickelt werden. Dies geschieht in enger Zusammenarbeit mit Kulturanbietern und Kulturvermittlern, Fachleuten der Sozial-, Heil- und Sonderpädagogik sowie Klientinnen und Klienten der ARGO. Die aktuelle Situation spiegelt das Problem der fehlenden Kulturangebote und man-

gelnden Zugänge zu Kultur insbesondere für Menschen mit geistiger Behinderung wider. Solche Angebote müssen erst entwickelt werden. In den Kulturbetrieben fehlt es aber an Erfahrungswerten und Wissen, wie diese Personengruppe erreicht und erst recht, wie *zugängliche (Vermittlungs-)Formate*, ein *Zugang zur Information* sowie eine *methodisch-didaktische Themenaufbereitung* erarbeitet und verfügbar gemacht werden können. In einer Interessensgemeinschaft tauschen sich deshalb Kulturanbieter und -vermittelnde, Fachpersonen der Behindertenbetreuung sowie Menschen mit Behinderung aus. Behinderteninstitutionen wie die ARGO Stiftung bilden dabei eine wichtige Brücke und stellen sicher, dass die Informationen an die Zielgruppe gelangen und deren Bedürfnisse einfließen können.

Bislang fehlt ein vielseitiges und nachhaltiges Kulturangebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung.

Methodisch-didaktische Überlegungen

Ein *zugängliches Format* ist dann erreicht, wenn Inhalte für Menschen mit geistiger Behinderung methodisch-didaktisch so aufbereitet werden, dass sie erfahr- und erfassbar werden. Wenn etwas begreifbar gemacht wird und somit verstanden und gelernt werden kann, dann entsteht Wissen und *Zugänge* werden wirksam. Die Fachbereiche Sonder-, Heil- und Sozialpädagogik liefern eine breite Palette an methodischen und didaktischen Mitteln, um *zugängliche Formate* für Menschen mit geistiger Behinderung zu schaffen (vgl. auch Migliorini, 2010). Dazu gehören zum Beispiel:

- Vorwissen erfassen und durch entdeckendes, handlungsorientiertes Lernen aktivieren

- verschiedene sensorische Zugänge ermöglichen (Haptik, Akustik, Optik)
- Inhaltsreduktion bei der Themenaufbereitung
- Leichte oder einfache und verständliche Sprache
- Verwendung von Symbolen (Unterstützte Kommunikation)
- Vermittlung von Körper- und Raumorientierung
- Üben und Wiederholen – durch regelmässiges Wiederholen und einen gemeinsamen Austausch wird der Prozess des Reflektierens über das Erlebte und Gelernte in Form von metakognitiven Prozessen in Gang gesetzt
- Vertiefung durch verschiedene künstlerisch-kreative Gestaltungsarbeiten (malen, falten, modellieren, schreiben etc.)
- Evaluation, Erkenntnisgewinn, Valorisierung und Know-how-Transfer

Zugängliche Formate werden geschaffen, indem die Informationsmenge reduziert wird und die Inhalte methodisch-didaktisch aufbereitet werden.

Von der Theorie in die Praxis: Churer Stadterlebnisse

Wie lässt sich dieses Wissen in der Praxis umsetzen und zu welchen Erkenntnissen führt es? Die anhaltende Corona-Pandemie hat bisher mehrere Anläufe, verschiedene Pilotprojekte in Kulturbetrieben zu starten, unterbunden. Not macht bekanntlich erfinderisch und so ist mit den Churer Stadterlebnissen eine neue Idee für ein Pilotprojekt entstanden: In mehreren themenspezifischen Stadtrundgängen werden ausgewählte Orte der Churer Altstadt besucht und deren Besonderheiten auf lustvolle, kreative und spielerische Art und

Weise entdeckt und erlebt. Nach jedem Stadtrundgang findet ein Workshop für die Teilnehmenden statt, in welchem sie ihre Eindrücke künstlerisch verarbeiten und ausdrücken können.

Die Stadterlebnisse bauen auf der Idee einer klassischen Altstadtführung auf. Schon in der Konzeptphase war jedoch klar, dass Inhalt und Ablauf nicht wie bei einer gewöhnlichen Stadtführung beibehalten werden können, will man den *Zugang* zu kulturellen Inhalten in *zugänglichen Formaten* sicherstellen. Es galt also, sich inhaltlich auf einige wenige Themen zu konzentrieren, die Informationsmenge zu reduzieren und die Themen methodisch-didaktisch für Menschen mit geistiger Behinderung aufzubereiten. Dies setzt eine gründliche und sorgfältige Vorbereitung voraus. Zuerst wurden Themen ausgewählt und diese zu einzelnen Blöcken gebündelt. So bestehen die Churer Stadterlebnisse aktuell aus drei thematischen Blöcken². Ein Block fokussiert ein bestimmtes Thema und setzt sich aus je einem Rundgang sowie einem Workshop zusammen. In einem nächsten Schritt wurden Überlegungen über einen möglichen Ablauf der Churer Stadterlebnisse angestellt. Dabei war ein vorgängiger Austausch mit dem Betreuungspersonal sehr hilfreich. So haben wir beispielsweise einen Start mittels eines fix terminierten Treffpunkts irgendwo in der Stadt als wenig zielführend erachtet. Denn die Teilnehmenden würden dabei ohne Vorbereitung direkt in das Thema hineinkatapultiert. Stattdessen

² Die drei Themen lauteten: 1. Dem Steinbock auf der Spur – wir entdecken das Churer Wappentier; 2. Churer Gruselgeschichten; 3. Mein Lieblingsplatz in Chur. In den Workshops werden die Inhalte entsprechend aufgenommen: 1. Wir gestalten unser eigenes Wappen; 2. Wir gestalten Geisterfrauen aus Ton; 3. Wir erfinden eine Geschichte über unseren Lieblingsplatz.

wurde für den Einstieg mit dem Wohnhaus bewusst eine bekannte Örtlichkeit gewählt, in welcher die Teilnehmenden in vertrauter Umgebung empfangen und auf das Thema eingestimmt werden. Die Teilnehmenden werden so an etwas Neues herangeführt und es wird ein erster Input gegeben. So kann in ruhiger und ablenkungsfreier Atmosphäre erklärt werden, was die Teilnehmenden erwartet und sie können sich auf den Ablauf vorbereiten. Gemeinsam im Dialog Vorwissen abzuklären sowie über Bekanntes und Unbekanntes zu reflektieren, setzt metakognitive Prozesse in Gang. Handlungsorientierte Lernprozesse werden auf der Aktivierungsebene gefördert, indem Objekte und Aufgaben zum Anfassen, Ausprobieren und Lösen zur Verfügung stehen. Durch diesen aktiven Einbezug der Teilnehmenden konnte das jeweilige Thema im anschliessenden Stadtrundgang wieder aufgegriffen werden. Aus pädagogischer Sicht ist es wichtig, genau zu beobachten, ob und wie die Teilnehmenden die Inhalte verstanden haben. Wie können die Teilnehmenden die Themen wieder abrufen und wie stellen sie an entsprechenden Orten Assoziationen zum erhaltenen Input her? Durch den Einsatz der Unterstützten Kommunikation mittels Bilder und Piktogramme können vor Ort ausserdem komplexe Sachverhalte veranschaulicht und schwierige Begriffe erklärt werden. Gelingt es, den Bezug zu Bekanntem und Gewohntem herzustellen sowie Sachverhalte in einen Handlungszusammenhang einzubetten, werden Lernprozesse angeregt und gefördert. Zum Beispiel wurde das Alter des Churer Rathauses in Relation zum Alter der Teilnehmenden und in Bezug zur räumlichen Dimension gesetzt. Somit wurde den Teilnehmenden vermittelt, um wie viel älter das Rathaus ist. Es ist wichtig, die Teilnehmenden stets einzubeziehen, die Vermittlung in Dialogform zu ge-

stalten und erlebnisorientierte Lernsituationen zu schaffen. Auf dieser Grundlage wurden die Stadtrundgänge durch diverse Aktivitäten aufgelockert, mithilfe derer die Teilnehmenden besser in die Themen einsteigen konnten: Im ersten Block wurden sie mittels eines Suchspiels zum genauen Hinschauen, im zweiten Block mittels Geschichten zum genauen Hinhören und im dritten Block mittels kreativer Wort- und Sprachspiele zum Erfinden eigener Geschichten angeregt.

Analog dem Einstieg wurde der Abschluss des Stadtrundganges ebenfalls an einem vertrauten und ruhigen Ort gestaltet. So wurden beim abschliessenden Austausch die Themen, das Wahrgenommene und Erlebte nochmals aufgegriffen und mittels der verwendeten Hilfsmittel (Bilder, Piktogramme, Objekte) vor Augen geführt, Inhalte wiederholt und vertieft. Der regelmässigen Wiederholung des Gelernten in immer neuen Zusammenhängen kommt eine zentrale Bedeutung zu. Hieraus ergeben sich wichtige Erkenntnisse darüber, wie die Teilnehmenden über das Erlebte nachdenken und es reflektieren.

Lernprozesse werden gefördert, wenn Bezüge zu Bekanntem hergestellt und Sachverhalte in einen Handlungszusammenhang eingebettet werden.

Die Workshops wurden jeweils zwei Wochen nach den Rundgängen durchgeführt. Erfreulich war die Feststellung, dass die Teilnehmenden trotz dieser Pause an das Thema anknüpfen konnten, wenn ihre Assoziationsfähigkeit mittels verwendeter Bilder und eingesetzter Objekte angeregt wurde. Auch haben wir festgestellt, dass es einen Unterschied macht, ob der für den Workshop genutzte Raum zum Thema passend gestaltet ist oder nicht. Lädt die Räumlichkeit die Teilnehmen-

den mit einer anregenden und inspirierenden Atmosphäre zum Kreativsein ein – hängen also beispielsweise zum Thema passende Bilder an den Wänden oder sind Objekte vorhanden, die einen Bezug zu den Stadtrundgängen herstellen –, kann ihre Freude auf die bevorstehende Arbeit geweckt und ihre Fantasie zusätzlich angeregt werden. Das genaue Beobachten der kreativen Prozesse der Teilnehmenden zeigt: Werden zum Experimentieren und Ausprobieren Material, Zeit und Raum zur Verfügung gestellt, können künstlerische Ressourcen aktiviert sowie Denk- und Lernprozesse unterstützt werden.

Eine Vernetzung von Fachpersonen der Betreuung mit Akteuren im Bereich teilhabeorientierter Kulturarbeit ist wesentlich.

Fazit

Eine der grossen Herausforderungen für die Kulturbranche ist es, eine Vorstellung davon zu erhalten, wie *zugängliche Formate* gestaltet werden können, die auf die Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung angepasst sind. Nicht nur auf der politischen Ebene ist zum Beispiel das Fehlen von gesetzlich verankerten Vorgaben zu verzeichnen, die genau solche *zugänglichen Formate* gewährleisten³. Das Fehlen von spezifischen Angeboten für Menschen mit geistiger Behinderung ist vor allem auch auf einen Mangel an behinderungsspezifischen methodisch-didaktischen Kompetenzen und Schulungen für Kulturschaffende

und Kulturvermittelnde zurückzuführen⁴. Hier stellen Sozial-, Heil- und Sonderpädagogik mit ihren diversen Methoden und ihrem Fachwissen eine wichtige Quelle dar. Um Erfahrungen zu sammeln, Ideen auszutauschen und Handlungsfelder zu entwickeln, voneinander zu lernen und miteinander zu profitieren, ist eine Vernetzung von Fachpersonen der Betreuung mit Akteuren im Bereich teilhabeorientierter Kulturarbeit wesentlich. Aber auch Menschen mit geistiger Behinderung müssen sich als Experten in eigener Sache einbringen können. Eine Zusammenarbeit fördert den Wissensaustausch und -aufbau und hilft verstehen, wie das für die Kulturbranche neue pädagogische Wissen in Kulturprojekten angewandt und umgesetzt werden kann (Migliorini, 2010). Praxiserprobte methodisch-didaktische Ansätze und Kompetenzen der Sozial-, Heil- und Sonderpädagogik müssen genauso wie Rückmeldungen der Teilnehmenden in die Kulturarbeit einfließen können (Migliorini, 2010; Schlummer, 2019). Schliesslich profitieren von diesen Synergien alle Beteiligten: Kulturschaffende und -vermittelnde können Wissen und pädagogisches Know-how aufbauen, gleichzeitig öffnen sich neue kulturelle Kanäle für die Arbeit von Sozial-, Heil- und Sonderpädagogik und für die Nutzergruppe der Menschen mit geistiger Behinderung entstehen nachhaltige Angebote.

³ Das BehiG sieht nur die Zugänglichkeit zu Gebäuden und Anlagen vor, nicht aber die Zugänglichkeit der Formate des kulturellen Angebots oder den Zugang zur Information. Hier sind die Kantone gefordert, z. B. über gesetzliche Vorgaben solche Massnahmen zu erwirken (Kälin et al., 2008).

⁴ Auch Achterholt (2020) betont die Wichtigkeit einer pädagogischen Schulung im Kontext von Theaterarbeit; Migliorini (2010) weist auf die Bedeutung der unterschiedlichen pädagogischen Kompetenzen für die Kulturarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung hin.

Literatur

- Achterholt, F. (2020). *Wie kann die Sichtbarkeit von Menschen mit Behinderung auf der Theaterbühne gestaltet werden, um inklusionsorientierte Theaterarbeit zu ermöglichen?* Bachelorarbeit. www.open-data.uni-halle.de/bitstream/1981185920/34895/1/AchterholtFriederike_Wie_kann_Sichtbarkeit_von_Menschen_mit_Behinderung_auf_der_Theaterbuehne_gestaltet_werden.pdf
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, SR 151.3.
- Bundesrat (2012). *Botschaft zur Genehmigung des Übereinkommens vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 19. Dezember 2012*. www.fedlex.admin.ch/eli/fga/2013/126/de
- Bundesrat (2018). *Behindertenpolitik. Bericht des Bundesrates vom 09.05.2018*. www.news.admin.ch/news/message/attachments/52345.pdf
- Kälin, W., Künzli, J., Wyttenbach, J., Schneider, A. & Akagündüz, S. (2008). *Mögliche Konsequenzen einer Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Schweiz. Gutachten zuhanden des Generalsekretariats GS-EDI / Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB*. Bern: Universität Bern.
- Migliorini, M. (2010). *Teilhabe am kulturellen Leben von Menschen mit Behinderung am Beispiel von Museen. Die Entwicklung von Empfehlungen für eine leichtere Gestaltung und Umsetzung behindertenfreundlicher Ausstellungen*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Philosophische Fakultät der Universität Zürich.
- Schlummer, W. (2019). *Museum inklusive. Herausforderungen für die Erwachsenenbildung für und mit Menschen mit geistiger Behinderung*. In B. Maul & C. Röhlke (Hrsg.), *Museum und Inklusion. Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe* (S. 17–32). Bielefeld: transcript.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNO Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) vom 13. Dezember 2006, SR 0.109.

Dr. phil. Erika Holenweger
 Projektleiterin Tagesstrukturangebot Kultur
 ARGO Stiftung
erika.holenweger@argo-gr.ch



Christoph Kreinbacher-Bekerle und Daniel Pateisky

Unterstützung kultureller Teilhabe in partizipativer Entwicklung Erfahrungsperspektiven aus dem Projekt «Kultur inklusiv»

Zusammenfassung

Die kulturelle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen als Menschenrecht ist verankert in nationalen und internationalen Bestimmungen. Im Rahmen des Projekts «Kultur inklusiv» in Graz (Österreich) wurden mit Menschen mit Behinderungen kulturelle Teilhabemöglichkeiten erarbeitet. So konnten Menschen mit Behinderungen in einer Fokusgruppe gemeinsam Kultureinrichtungen besuchen und eine Rückmeldung dazu geben, was sie für eine Erhöhung der Teilhabe als notwendig erachten. Diese Sichtweisen wurden mit den Antworten einer Befragung von Verantwortlichen aus Kultureinrichtungen abgeglichen. Die Ergebnisse legen nahe, Menschen mit Behinderungen proaktiver in Kunst- und Kulturangebote einzubeziehen.

Résumé

La participation des personnes en situation de handicap à la vie culturelle est un droit ancré dans les bases légales nationales et internationales. Dans le cadre du projet « Kultur inklusiv » (« Culture inclusive ») à Graz (Autriche), des possibilités de participation à la vie culturelle ont été élaborées avec des personnes en situation de handicap. Celles-ci ont pu visiter ensemble des institutions culturelles et, dans le cadre d'un groupe de discussion, livrer leurs impressions, sur ce qu'elles estiment nécessaire à une participation accrue. Leurs points de vue ont été mis en parallèle avec les réponses à une enquête réalisée auprès des responsables d'institutions culturelles. Les résultats suggèrent qu'il faudrait impliquer davantage et de manière proactive les personnes en situation de handicap dans les offres artistiques et culturelles.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-09-03

Einleitung

Teilhabe im Sinne sozialer Partizipation gilt nach der auf dem bio-psycho-sozialen Modell beruhenden ICF-Klassifikation der WHO (2001) als eine der drei Säulen menschlicher Gesundheit (DIMDI, 2005). Der Teilhabebegriff wird somit hier und auch in zahlreichen sozial- sowie kulturwissenschaftlich orientierten Forschungskontexten gleichgesetzt mit sozialer Inklusion beziehungsweise struktureller Partizipation (Bartelheimer et al., 2020). Der Konsens, dass Teilhabe aus einem interaktionalen Verhältnis zwischen Individuen und den sie umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen entsteht, ist weit verbreitet. In Bezug auf Kunst- und Kulturange-

bote für Menschen mit Behinderungen ist dies in der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) verankert. Die UN-BRK sichert für Menschen mit Behinderungen, aus einer sozial konstruierten Bittstellerrolle in die Position von vollen Rechtssubjekten zu gelangen – im Genuss der gleichen Menschenrechte und damit verbundenen Pflichten wie die übrige Bevölkerung (Pateisky, 2021).

Die Schweiz unterzeichnete die UN-BRK im Jahr 2014 – erst später als andere deutschsprachige Länder (2008 Österreich, 2009 Deutschland). Forderungen der kulturellen Teilhabe im Kulturbetrieb sind in der Schweiz

dennoch stark verankert. Im Jahr der Unterzeichnung hat sich die Arbeitsgruppe «Kulturelle Teilhabe» des *Nationalen Kulturdialogs* formiert, unterstützt vom *Bundesamt für Kultur* (BAK Schweiz). In diesem Rahmen wurde eine Strategie zur kulturellen Teilhabe erstellt. Kulturelle Teilhabe wird darin als ein «sozial inklusives, von Vielen mitgestaltetes Kulturleben» bezeichnet (Nationaler Kulturdialog, 2019, S. 15). Ebenso werden Begriffe verwendet, die auch in der Forschung über die reine Teilhabe hinausgehen und *Teil-Sein* sowie das aktive Sich-Einbringen oder Etwas-Zurückgeben in Sinne von *Teilgabe* verwenden (Heimlich, 2014).

Das *Bundesamt für Kultur* formuliert kulturelle Teilhabe als eines von drei Kernelementen der Kulturpolitik, mit dem Ziel, «die individuelle und kollektive Auseinandersetzung mit Kultur und die aktive Mitgestaltung des kulturellen Lebens anzuregen» (Bundesamt für Kultur, 2020). Es geht also nicht nur darum, eine kulturelle Einrichtung beziehungsweise einen Veranstaltungsort zu erreichen und physisch zu nutzen, sondern auch um Beteiligung und aktive Gestaltung des Kulturbetriebes. Was es dafür von Seiten der Akteure im Kulturbetrieb und vor allem von Menschen mit Behinderungen benötigt, soll im vorliegenden Beitrag auf Basis des Projekts «Kultur inklusiv»¹ herausgearbeitet werden.

Methode

Die Daten wurden im Rahmen des Kulturjahres Graz 2020 in Österreich erhoben (Stadt Graz Kulturamt, 2020). Im Projekt «Kultur

inklusiv» wurden einzelne Teilprojekte zur Förderung der kulturellen Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am kulturellen Leben umgesetzt.

Es geht nicht nur darum, das Angebot einer kulturellen Einrichtung zu nutzen, sondern auch um die aktive Gestaltung des Kulturbetriebes.

Ein Angelpunkt war die regelmässige Arbeit mit kulturinteressierten Menschen mit Behinderungen im Rahmen einer Fokusgruppe. Nach einem ersten Termin zum Kennenlernen, bei dem Wünsche und Bedürfnisse ausgetauscht wurden, gab es regelmässige Treffen in unterschiedlichen Kultureinrichtungen. Dort wurde jeweils gemeinsam ein Kulturprogramm (Museum, Theater, Musik) verfolgt und im Anschluss wurde diskutiert, was die Teilnehmenden bräuchten, um sich stärker angesprochen zu fühlen und um sich an solchen Inhalten beteiligen zu können. Nach jedem Termin gab es eine Feedbackrunde samt kurzem Fragebogen mit drei geschlossenen Fragen (fünfstufige Likert-Skala von sehr gut bis nicht gut):

- Wie gut hat Ihnen der Programmpunkt gefallen?
- Wie finden Sie die Barrierefreiheit² der Kultureinrichtung?
- Wie einladend finden Sie das Programm für Menschen mit Behinderungen?

Zusätzlich wurde gefragt, ob die Personen zuvor schon einmal in der jeweiligen Kultureinrichtung waren.

¹ Das Projekt «Kultur inklusiv» wurde im Rahmen des Kulturjahres Graz 2020 von den Institutionen Akademie Graz, InTaKT-Festival (Inklusives Tanz-, Kultur- und Theaterfestival) und Kunstuniversität Graz durchgeführt.

² Aufgrund des allgemein verständlichen Sprachgebrauchs von Barrierefreiheit wurde dieser Begriff verwendet, obgleich die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit übergeordnete Ziele darstellen (Leidner, 2015).

Es folgten abschliessende offene Fragen in Hinsicht auf Verbesserungsmöglichkeiten *in puncto* Barrierefreiheit oder Programmgestaltung. Die Leitung der Fokusgruppe erfolgte durch eine Person mit Mobilitätsbeeinträchtigung, die über jahrelange Erfahrung in unterschiedlichen sozio-kulturellen Projekten verfügte. Die Teilnehmenden der Fokusgruppe waren Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen wie Mobilitätsbeeinträchtigung, Lernschwierigkeiten, Gehörlosigkeit oder anderen Sinnesbeeinträchtigungen. Die Ausschreibung und Einladung zur Teilnahme erfolgten über direkte Kontaktaufnahme mit den Teilnehmenden beziehungsweise via Organisationen der Behindertenhilfe und Selbstvertretungsorganisationen wie etwa *Lebenshilfe, Selbstbestimmt Leben, Blinden- und Sehbehinderten- oder Gehörlosenverband*.

Die befragten Personen mit Behinderungen sahen Verbesserungspotenzial bei baulichen Massnahmen, Schriftgrössen und visueller Information.

Neben den direkten Rückmeldungen nach jedem Besuch wurden zusätzlich leitfadengestützte Interviews mit drei weiblichen und sieben männlichen Personen mit unterschiedlichen Behinderungen (sechs mit körperlicher, zwei mit intellektueller und zwei mit sensorischer Beeinträchtigung) durchgeführt³. Das Alter der befragten Personen lag zwischen 22 und 53 Jahren ($M = 36,3$; $SD = 11,6$). Die Befragung wurde in zwei Themenbereiche gegliedert: bauliche, informative und kommunikative Barrierefreiheit sowie gesellschaftliche Einflüsse auf kulturelle Teilhabe. Zudem wur-

³ An der Datenerhebung dankenswerterweise beteiligt waren Jessica Berger, Johannes Fussi, Lina Hölscher, Andreas Lechner und Michael Strobl.

den Verantwortliche aus 21 Kultureinrichtungen zu Barrierefreiheit und Teilhabemöglichkeiten im Rahmen einer Online-Erhebung befragt. Der Fragebogen wurde an jene 70 Institutionen aus dem musealen, musischen, literarischen und darstellenden Bereich gesendet, die über eine eigene, für das Publikum zu besuchende Spielstätte in Graz verfügen (Rücklaufquote: 30 %). Der Fragebogen bestand aus 37 Items und war angelehnt an eine Checkliste zur Prüfung der Barrierefreiheit von Kulturveranstaltungen (Firlinger, Braunreiter & Aubrecht, 2005). Es liessen sich drei übergeordnete Kategorien bezogen auf die jeweilige Kultureinrichtung einschätzen: bauliche und räumliche Barrierefreiheit, Barrierefreiheit von Informationsmaterialien und Bewusstsein für Barrierefreiheit.

Ergebnisse

Fokusgruppe

Trotz der Restriktionen in Verbindung mit der Covid-19-Pandemie konnten im Zeitraum von Januar 2020 bis Mai 2021 sieben gemeinsame Termine der Fokusgruppe realisiert werden. Die Anlässe wurden im Schnitt von fünf bis zehn Personen besucht und waren aufgeteilt über die bekanntesten Kultureinrichtungen in Graz (u. a. Oper, Schauspielhaus, Kunsthaus). 79 Prozent der Teilnehmenden befanden die gemeinsam betrachteten Programmpunkte für sehr gut (fünf-stufige Likert-Skala von 1: sehr gut bis 5: nicht gut: $M = 1,2$; $SD = 0,5$). Der Bereich Barrierefreiheit wurde von den Teilnehmenden durchschnittlich als gut eingeschätzt ($M = 1,8$; $SD = 0,9$). Bezüglich Verbesserungspotenzial *in puncto* Barrierefreiheit wurden beispielsweise bauliche Massnahmen, Schriftgrössen und visuelle Information genannt. Dies wurde an die Kultureinrichtungen übermittelt und dankend aufgenommen. In weiterer Folge schätzten

53 Prozent das Programm der Kultureinrichtungen für Menschen mit Behinderungen als sehr ansprechend ein, 27 Prozent als ansprechend (M = 1,7; SD = 0,8). Abschliessend gaben 67 Prozent der befragten Personen mit Behinderungen an, die ausgewählten Kultureinrichtungen zuvor noch nie besucht zu haben.

Befragung der Menschen mit Behinderungen

Bei den Interviews mit Menschen mit Behinderungen wurden folgende Themen herausgearbeitet⁴:

Bauliche, informative und kommunikative Barrierefreiheit

Ein Punkt, der häufig angesprochen wurde, ist die Vorgabe bezüglich eingeschränkter Anzahl und Auswahl von Rollstuhlplätzen:

«Ich würde mir wünschen, dass es mehr Eintrittskarten für Menschen im Rollstuhl gibt. Meistens ist der Rollstuhlplatz auch nicht so gut. Entweder man sitzt ganz vorne und bekommt Genickschmerzen oder man sitzt ganz hinten und sieht schlecht.»

Die Barrierefreiheit bezogen auf Informationsmaterialien und Ausschreibungen wird in folgenden Aussagen deutlich:

«Ich muss sagen, die Informationsmaterialien sind oft leider in unzureichender Weise gestaltet. Oft wird das erst aufgeklärt, wenn man einen Besuch in den diversen Kultureinrichtungen anstrebt oder vor Ort ist.»

In ähnlicher Weise wird dies auch von einer gehörlosen Person beschrieben:

«Zu Kulturveranstaltungen gehe ich, gehen Gehörlose, ganz wenig. Alles was mit Sprache zu tun hat, ist sehr schwierig für mich. Es gibt eine grosse Kommunikationsbarriere, wenn ich Kultur besuchen wollen würde.»

Gesellschaftliche Einflüsse

Häufig wird von den befragten Menschen mit Behinderungen der soziale Aspekt genannt wie etwa der gemeinsame Besuch einer Veranstaltung. Die folgende Aussage von einer Person mit Lernschwierigkeiten zeigt, dass Kunst auch als interaktionales Phänomen und gemeinschaftliche Erfahrung dient:

«Ich besuche kulturelle Veranstaltungen, abgesehen von der Fokusgruppe, selten. Nicht weil ich kein Interesse habe, sondern weil ich nicht gerne alleine gehe. Ich fühle mich vom Kulturangebot in Graz sehr angesprochen, aber ich habe nicht die richtigen Bekannten, um da gemeinsam hinzugehen. In der Gruppe kann man in der Pause diskutieren und Feedback geben. Es ist mir wichtig, sich über Kunst zu unterhalten.»

Befragung der Verantwortlichen der Kultureinrichtungen

Die markantesten Befragungsergebnisse bei den Kultureinrichtungen beziehen sich auf die Umsetzung der Barrierefreiheit und die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. 13 von 21 der Verantwortlichen der Kultureinrichtungen (62 %) gaben an, eine eigene Ansprechperson für das Thema Barrierefreiheit einzusetzen.

Die deskriptiven Ergebnisse beziehen sich auf die drei zusammengefassten Skalen (Beurteilung jeweils 1–5 mit sehr gut bis nicht gut).

⁴ Ausführlichere Passagen der Interviews sind im «Grazer Leitfaden für inklusive Kultur» nachzulesen (Akademie Graz & InTaKT-Festival, 2021).

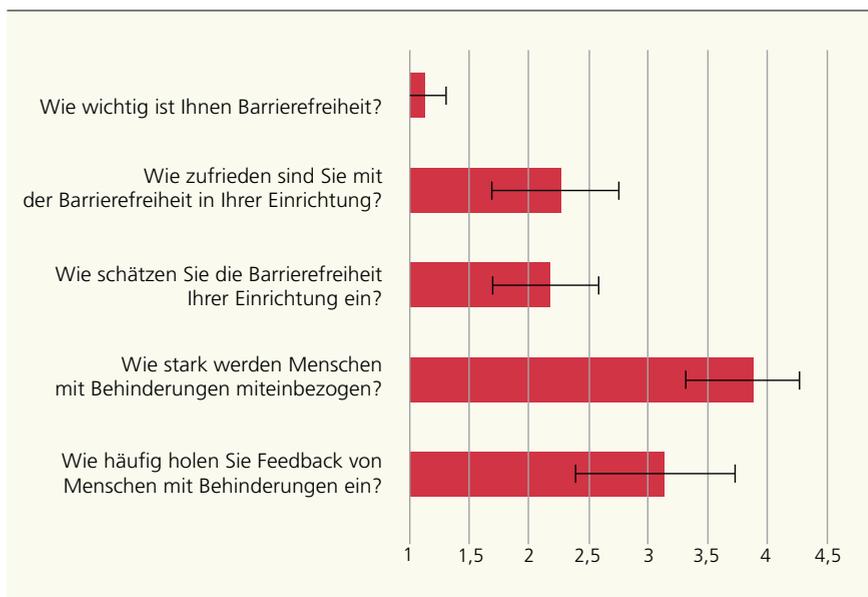


Abbildung 1: Relevanz von Barrierefreiheit und Austausch mit Menschen mit Behinderungen aus Sicht der Kultureinrichtungen (1: sehr; 5: gar nicht)

Die Einschätzungen liegen im guten bis mässigen Bereich:

- bauliche und räumliche Barrierefreiheit (M = 2,2; SD = 0,8)
- Barrierefreiheit von Informationsmaterialien (M = 2,5; SD = 0,9)
- Bewusstsein für Barrierefreiheit (M = 2,5; SD = 0,8)

Die Barrierefreiheit im Allgemeinen wurde von 86 Prozent der Befragten als sehr wichtig erachtet. 67 Prozent schätzen die Barrierefreiheit in ihrer Einrichtung als gut oder sehr gut ein, 24 Prozent als mittelmässig und 10 Prozent als schlecht. Hinsichtlich der Zufriedenheit sind 57 Prozent sehr oder eher mit der Umsetzung zufrieden, 33 Prozent teilweise und 10 Prozent eher nicht oder gar nicht damit zufrieden. Menschen mit Behinderungen werden eher selten einbezogen. So antworteten 76 Prozent auf die Frage mit trifft nicht oder eher nicht zu und 14 Prozent mit

trifft eher zu; niemand meinte, dass dies sehr zutrefte. Feedback von Personen mit Behinderung wird in unterschiedlichem Ausmass selten eingeholt. 48 Prozent meinten, das treffe eher nicht oder gar nicht zu, und 38 Prozent, dass es sehr oder eher zutrefte (Darstellung der Mittelwerte in Abb. 1).

Diskussion

Barrierefreiheit ist – neben Zugänglichkeit und Nutzbarkeit – die grundlegende Basis für kulturelle Teilhabe (Leidner, 2015). Sie wird sowohl von Menschen mit Behinderungen als auch den Kulturveranstaltenden als gut eingeschätzt. Die Relevanz einer entsprechenden Gestaltung ist beiden Seiten sehr bewusst. Auch die Tatsache, dass viele Kultureinrichtungen eigene Ansprechpersonen haben, ist positiv zu bewerten. Blickt man jedoch auf die konkrete Umsetzung, dann zeigt sich Verbesserungspotenzial – insbesondere im Hinblick auf die Sensibilisierung der Mitarbeitenden und

das Einbeziehen von Menschen mit Behinderungen in den gesamten kulturellen Prozess (Gerland, 2019). Kritisch zu betrachten ist, dass zwei Drittel der teilnehmenden Personen aus der Fokusgruppe angaben, davor noch nie in einer der bekannten lokalen Kultureinrichtungen gewesen zu sein. Vergleichbare Daten aus Deutschland zeigen, dass Menschen mit Behinderungen kulturelle Veranstaltungen in viel geringerem Ausmass nutzen als Menschen ohne Behinderungen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021). Hierin steckt ein grosses Potenzial in Hinsicht auf die Erreichung und das Einbeziehen der Zielgruppe Menschen mit Behinderungen.

Die Ergebnisse unterstreichen die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention sowie die nationalen Überlegungen zur Förderung kultureller Teilhabe (Bundesamt für Kultur, 2020). Auf Basis der Sichtweisen der Menschen mit Behinderungen und Kulturveranstaltenden werden folgende Handlungsempfehlungen für die Stärkung der kulturellen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen abgeleitet:

- Menschen mit Behinderungen sollen vermehrt in den künstlerischen Prozess aktiv und gestalterisch einbezogen werden.
- Bei der Gestaltung von Angeboten und inklusiver Ansprache neuer Zielgruppen gilt es, eng mit Selbstvertreterinnen und Selbstvertretern zusammenzuarbeiten.
- Ferner spart eine Orientierung an sogenannten Best-practice-Beispielen im In- und Ausland Ressourcen und es können mehr Menschen erreicht werden (vgl. Maul & Röhlke, 2018).

Ausblick

Aufbauend auf die Arbeit mit der Fokusgruppe und die Befragungen wurden Sensibilisierungsworkshops geplant, die mit Menschen mit Be-

hinderungen direkt in den Kultureinrichtungen abgehalten werden sollen (auch auf vielfachen Wunsch der Verantwortlichen der Kultureinrichtungen). Diese Anlässe sind aufgrund der aktuellen Situation rund um die Covid-Pandemie für Ende 2021 geplant. Ein weiterer Schritt ist die Sensibilisierung von Mitarbeitenden aus der Behindertenhilfe für Kulturangebote und deren inklusive Durchführung mit Menschen mit Behinderungen. Dies wird auch in ähnlichen Beiträgen zum Freizeitverhalten angeregt (u. a. Trescher, 2016). Das übergeordnete Ziel wird weiterhin sein, alle beteiligten Akteure aus dem Kultur- und Sozialbereich zu involvieren, gemeinsame Ideen für die kulturelle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen umzusetzen sowie das Bewusstsein unter Kulturschaffenden für die umfassenden Vorteile barrierefreier Angebote zu schärfen.

Eine Erhöhung der kulturellen Teilhabe gelingt nur dann, wenn alle beteiligten Akteure aus dem Kultur- und Sozialbereich involviert werden.

Literatur

- Akademie Graz & InTaKT-Festival (2021). *Grazer Leitfaden für inklusive Kultur*. www.akademie-graz.at
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Dassler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Heidelberg: Springer.
- Bundesamt für Kultur (2020). *Kulturelle Teilhabe*. www.bak.admin.ch/bak/de/home/sprachen-und-gesellschaft/kulturelle-teilhabe.html
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. www.bmas.de/DE/Service/Publicationen/a125-21-teilhabebericht.html

- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf
- Firlinger, B., Braunreiter, M. & Aubrecht, B. (2005). *MAINual Handbuch Barrierefreie Öffentlichkeit. Information Kommunikation Inklusion*. Wien: MAIN_Medienarbeit Integrativ.
- Gerland, J. (2019). *Kunst, Kultur, (Dis-)Ability? – Inklusion, Teilhabe und Partizipation in künstlerischen und wissenschaftlichen Kontexten*. www.kubi-online.de/artikel/kunst-kultur-disability-inklusion-teilhabe-partizipation-kuenstlerischen
- Heimlich, U. (2014). Das provokative Essay: Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (1), 1–5.
- Leidner, R. (2015). Die Begriffe «Barrierefreiheit», «Zugänglichkeit» und «Nutzbarkeit» im Fokus. In P. S. Föhl, S. Erdrich, H. John & K. Maass (Hrsg.), *Das barrierefreie Museum: Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch* (S. 28–33). Bielefeld: transcript.
- Maul, B. & Röhlke, C. (2018). *Museum und Inklusion: Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe*. Bielefeld: transcript.
- Nationaler Kulturdialog (2019). *Kulturelle Teilhabe – Ein Handbuch*. Zürich: Seismo.
- Pateisky, D. (2021). *International Disability Rights Advocacy: Languages of Moral Knowledge and Institutional Critique*. London: Routledge.
- Stadt Graz Kulturamt (2020). *Kultur inklusiv: Kooperative Strategieentwicklung für best practice zu inklusiver Kultur Graz*. www.kulturjahr2020.at/projekte/kultur-inklusive
- Trescher, H. (2016). Freizeit als Fenster zur Inklusion. Konstruktionen von Teilhabe und Ausschluss für erwachsene, institutionalisiert lebende Menschen mit «geistiger Behinderung». *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (2), 98–111.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health



Dr. Christoph Kreinbacher-Bekerle
Universität Graz
Institut für Bewegungswissenschaften,
Sport und Gesundheit
christoph.kreinbacher@uni-graz.at



Dr. Daniel Pateisky
Universität Wien
Institut für Internationale Entwicklung
daniel.pateisky@univie.ac.at

Julia Eibl

Menschen mit Behinderung an österreichischen Musikschulen Die Perspektive von Lehrkräften

Zusammenfassung

In diesem Beitrag geht es um die Aufnahme und Ablehnung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an österreichischen Musikschulen. Die Ergebnisse sind Teil einer Dissertation (Eibl, 2020), die sich mit Instrumentalunterricht mit Menschen mit Behinderung auseinandersetzt. Zunächst werden die Rahmenbedingungen des österreichischen Musikschulsystems präsentiert. Nach der Beschreibung des methodischen Vorgehens werden die empirischen Ergebnisse dargestellt. Die befragten Lehrkräfte beschreiben unterschiedliche Vorgehensweisen, wobei die Musikschulleitung die zentrale Entscheidungsinstanz ist. Die Ergebnisse führen zu weiteren Fragen, die es noch zu klären gilt.

Résumé

Cet article porte sur l'admission ou le refus d'élèves en situation de handicap dans les écoles de musique autrichiennes. Les résultats exposés font partie d'une dissertation consacrée à l'enseignement de la musique avec des personnes en situation de handicap (Eibl, 2020). L'article présente tout d'abord les conditions-cadre du système autrichien des écoles de musique. Après avoir détaillé l'approche méthodologique, il expose des résultats empiriques. Les enseignant-e-s interrogé-e-s décrivent différentes approches, la direction de l'école de musique étant l'instance de décision centrale. Les résultats ouvrent des nouvelles questions, qu'il faudra encore clarifier.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-09-04

Rahmenbedingungen

Da Instrumentalunterricht mit Menschen mit Behinderung eine Randthematik an österreichischen Musikschulen ist und noch wenige institutionelle Strukturen dafür existieren, war in der Dissertation besonders die Sichtweise derjenigen von Interesse, die bereits in dieser Praxis aktiv sind. Um ein ganzheitliches und differenziertes Bild dieser noch kaum beforschten Thematik aufzeigen zu können, wurden neben instrumentalpraktischen Aspekten auch institutionelle Strukturen sowie vorherrschende Normen im Hinblick auf den Umgang mit Menschen mit Behinderung untersucht. In Österreich gibt es rund 400 Musikschulen mit etwa 200 000 Schülerinnen

und Schüler (Hahn, 2016). Musikschulen sind in Österreich je nach Bundesland entweder zentral oder dezentral organisiert. Zu einem Grossteil sind sie öffentlich finanziert, durchschnittlich etwa zu 80 Prozent (Hahn, 2017). Gemeinsam ist den Musikschulen ein bundesweiter Lehrplan (KOMU, 2021), mit Ausnahme des Bundeslandes Tirol, das seit Januar 2019 einen eigenen Lehrplan hat. Der KOMU-Lehrplan wurde im Jahr 2007 von der Konferenz der österreichischen Musikschulwerke ausgearbeitet. Darin werden auch Hinweise zum Unterricht von Menschen mit Behinderung unter Punkt 14 in den instrumentenspezifischen Teilen abgehandelt. Je nach Instrument werden in den Lehrplänen unterschiedliche In-

halte angeführt.¹ Die Freiwilligkeit ist bei fast allen Instrumenten ein Kriterium: Es ist den Lehrpersonen selbst überlassen, ob sie sich für den Unterricht von Menschen mit Behinderung entscheiden oder nicht. Fortbildungen werden als wünschenswert erachtet. Der Einbezug von Eltern und Fachpersonen wie Musiktherapeutinnen und Musiktherapeuten oder Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wird thematisiert, aber nicht als Forderung für eine Aufnahme gestellt. Die Aufhebung der Lehrplanbindung hinsichtlich der Leistungsfortschritte wird angesprochen. Auch auf Transfereffekte wird hingewiesen und die positiven Auswirkungen des Instrumentalunterrichts auf behinderungsbedingte Schwierigkeiten werden erwähnt, wie zum Beispiel die Steigerung der Konzentration bei Hyperaktivität oder die soziale Integration von Menschen mit Behinderung durch Teilnahme an Ensembleangeboten. Allgemeine Voraussetzungen wie zum Beispiel ein behindertengerechtes Gebäude werden thematisiert.

Musikschulleitungen sind die zentrale Entscheidungsinstanz für eine Aufnahme oder Ablehnung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung.

¹ Für diesen Artikel wurden nur die Lehrpläne der von den interviewten Lehrpersonen unterrichteten Instrumente analysiert. Das sind: Steirische Harmonika, Akkordeon, Klavier, Blockflöte, Querflöte, Schlaginstrumente, Gitarre, Violine, Gesang und Trompete.

Methode

Erhebungsmethode waren qualitative Expertinnen- und Experten-Interviews, die mit einem teilstrukturierten Interview-Frageleitfaden geführt wurden (Flick, 2010). Die Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Stichprobe

22 Lehrpersonen in unterschiedlichen Bundesländern Österreichs wurden im Zeitraum von Oktober 2016 bis Oktober 2017 befragt. Sie haben insgesamt 49 Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Behinderungsarten unterrichtet. Der Grossteil der Behinderungsarten der Schülerinnen und Schüler wird von den Lehrpersonen als intellektuelle oder mehrfache Behinderung klassifiziert. Die interviewten Lehrpersonen haben eine akademische Ausbildung in Instrumental- und Gesangspädagogik absolviert, die sie für den Instrumentalunterricht an der Musikschule qualifiziert. Das Alter der Schülerinnen und Schüler liegt schwerpunktmässig zwischen 10 und 19 Jahren und bei den Lehrpersonen ab 40 Jahren. Der Instrumentalunterricht findet im regulären Musikschulsetting statt; das bedeutet üblicherweise einmal wöchentlich eine Einheit zwischen 25 und 50 Minuten im Einzelunterricht.

Ergebnisse

Der Instrumentalunterricht mit Menschen mit Behinderung wird von musikschulinternen oder musikschulexternen Personen initiiert. Musikschulinterne Personen sind die Musikschulleitung oder die Lehrpersonen selbst. Eine Lehrperson erzählt, dass sie sich eigeninitiativ auf die Suche nach Schülerinnen und Schüler mit Behin-

derung in Institutionen für Menschen mit Behinderung gemacht hat. Dies sei notwendig, da oftmals gar nicht bekannt sei, dass an Musikschulen auch Instrumentalunterricht für Menschen mit Behinderung angeboten werde. Das Angebot müsse deshalb aktiv an Institutionen für Menschen mit Behinderung beworben werden. Musikschulexterne Initianten sind zumeist Eltern von Kindern mit Behinderung. Sie treten mit der Bitte um Aufnahme ihrer Kinder an die Lehrpersonen oder die Musikschulleitung heran.

Musikschulleitungen stellen die zentrale Entscheidungsinstanz für eine Aufnahme oder Ablehnung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung dar. Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung kann für die Musikschulleitung eine Selbstverständlichkeit sein. Ist das der Fall, so werden Schülerinnen und Schüler mit Behinderung entsprechend ihrem Anmeldeingang und Platz auf der Warteliste an der Musikschule aufgenommen. In der Anmeldung ist die Behinderung der Schülerinnen und Schüler üblicherweise nicht speziell vermerkt. Wenn die Musikschulleitung einer Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung grundsätzlich positiv gegenübersteht, entscheidet in weiterer Folge die Lehrperson, ob sie die Schülerin oder den Schüler aufnehmen will oder nicht.

Die Aufnahme kann aber auch grundsätzlich eine Ausnahme sein und so kommuniziert werden. Für Hans – Lehrperson und Musikschulleitung – ist die Aufnahme eines Schülers mit Behinderung, den er selbst unterrichtet, eine einmalige Ausnahmeregelung. Er nimmt keine Schülerinnen und Schüler mit Behinderung an der Musikschule, sie würden «nur in Not-

fällen oder in äussersten Fällen» aufgenommen. Die Lehrerin Teresa wiederum erzählt von einer Lehrerkollegin, die einen Schüler mit Behinderung abgelehnt hat. Zwar sei die Musikschulleitung grundsätzlich dafür gewesen, dass der Schüler aufgenommen wird. Die Lehrperson hatte jedoch aufgrund der Behinderung Angst vor dem Schüler. Auch die Musikschulleitung war in dem Fall hilflos, da sie die Lehrerin nicht zwingen konnte, den Schüler aufzunehmen. Teresa erzählt:

«Ich habe mich in Verbindung gesetzt mit dieser Lehrerin, aber sie hat Angst gehabt. Sie hat gesagt ‹Ist er gefährlich?›. Dann habe ich gewusst, da stimmt etwas nicht, wenn sie schon so anfängt und ihn überhaupt nicht kennt. Und ich habe auch mit der Direktorin der Musikschule darüber gesprochen und sie hat mir gesagt, weisst du, ich kann sie nicht zwingen.»

Die Lehrpersonen beschreiben generell eher ablehnende Reaktionen im Kollegium hinsichtlich des Instrumentalunterrichts von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung. Zwar bringen Kolleginnen und Kollegen diesen Lehrpersonen selbst grosse Wertschätzung entgegen, weil sie sich den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung «zutrauen» oder ihn «auf sich nehmen». Sie scheinen ihnen ein bestimmtes soziales Engagement zuzuschreiben, weil sie Menschen mit Behinderung unterrichten. Gleichzeitig wollen die Kolleginnen und Kollegen jedoch selbst keine Schülerinnen und Schüler mit Behinderung aufnehmen.

Lehrperson Hans beschreibt folgende Reaktionen:

«Naja, die Reaktion ist insofern so, dass natürlich Kollegen sagen «den Schüler, Entschuldigung, könnt ich nicht unterrichten oder will ich nicht unterrichten, weil ich nicht die Ausbildung hab» – die ich jetzt in dem speziellen Fall natürlich auch nicht habe.»

«Und so wie ich vorher auch gesagt hab, bei den Kollegen «na da tust du dir vielleicht schon was an» oder «ich könnt das nicht.»

Diese ablehnenden Reaktionen deuten an, dass der Unterricht von Menschen mit Behinderung vor allem von denjenigen Personen als besonders schwierig und belastend wahrgenommen wird, die selbst keinen entsprechenden Unterricht halten. Die mangelnde Ausbildung dient als Begründung, Menschen mit Behinderung nicht zu unterrichten. Diese Ausbildung wird von manchen Lehrpersonen immer noch automatisch in der Musiktherapie verortet. Philip – Lehrperson und Musikschulleiter – unterrichtet einen Schüler mit Behinderung. Dennoch hat er auch bereits eine potenzielle Schülerin mit Behinderung abgelehnt und das mit der mangelnden musiktherapeutischen Ausbildung seiner Lehrpersonen begründet. Er hält sie deswegen für zu wenig qualifiziert für den Unterricht. Ausserdem spricht er von der Schwierigkeit, im Rahmen der Musikschularbeit auf besondere Bedürfnisse einzugehen. Er argumentiert, dass Menschen mit Behinderung grundsätzlich anders zu unterrichten seien als Menschen ohne Behinderung:

«Momentan haben wir niemanden, der spezialisiert ist auf Musiktherapie. Also man könnte da sicher mehr machen. Es ist

halt schwierig, da Einzelpersonen in das Normale zu integrieren, weil als Musikschullehrer hast du ein gewisses Programm, versuchst mit deinen Leuten gut zu arbeiten und wenn dann jemand kommt, der anders funktioniert, muss man da besonders darauf eingehen. Und da merk ich schon auch von mir persönlich, dass den Leuten, die da keine Schulung oder keine Erfahrung haben, denen fehlt da ein bisschen die...»

Eine andere Herangehensweise beschreibt die Lehrperson Hans. Er gibt ebenfalls an, dass ihm eine musiktherapeutische Ausbildung fehlt. Dennoch sieht er diese Ausbildung nicht als das alleinige Kriterium für den Instrumentalunterricht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung. Eine Haltung der Offenheit bei gleichzeitiger Orientierung an den Bedürfnissen und Möglichkeiten ermöglicht für Hans einen für das Kind erfolgreichen Unterricht – auch ohne eine musiktherapeutische Ausbildung:

«Eine musiktherapeutische Ausbildung in dem Sinne habe ich nicht. Nur muss ich sagen, ich glaube, dass man trotzdem sehr viel bewirken kann, wenn man dem Ganzen offen gegenübersteht und wenn man die Erwartungshaltung und auch den Unterricht so weit dem Kind anpasst oder versucht anzupassen, dass es wirklich für das Kind zielführend ist.»

Die Frage nach der Notwendigkeit einer Zusatzausbildung konnte auch im Rahmen der Dissertation (Eibl, 2020) letztendlich nicht geklärt werden. Die befragten Lehrpersonen haben zum Grossteil keine Zusatzausbildungen absolviert. Dennoch unterrichten sie bereits (meist seit vielen Jahren) auch Schülerinnen und Schüler mit Behinderung.

Die bereits von Hans thematisierten Erwartungshaltungen werden als weiterer Grund angeführt, warum Schülerinnen und Schüler mit Behinderung abgelehnt werden. Lehrpersonen sprechen an, dass zahlende Eltern instrumentale Fortschritte ihrer Kinder erwarten, Schülerinnen und Schüler aber vor allem Spass und Freude am Erlernen des Instruments. Die Lehrperson Philip meint, dass diese externen Erwartungshaltungen der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung im Weg stehen würden. Philip sagt:

«In unserer Branche ist eben immer dieser Spagat zwischen es muss dem Schüler Spass machen und es soll was weitergehen. Es kostet auch Geld und das sollst alles schaffen. Jetzt sollst du ihm was beibringen und es soll auch nichts ausfallen und die Eltern wollen für das Geld was bekommen.»

Auch die Institution Musikschule hat bestimmte Leistungserwartungen, die sich zum Beispiel in Form von regelmässigen Leistungsüberprüfungen zeigen. Diese sind auch im Lehrplan verankert. Hierbei werden in regelmässigen Abständen (ca. alle vier Jahre) Leistungsüberprüfungen am Instrument und zum Teil auch in Musiktheorie durchgeführt. Wenn diese nicht absolviert werden (können), gibt es verschiedene Vorgehensweisen, die im Extremfall zum Ausschluss der Schülerinnen und Schüler von der Musikschule führen. Philip thematisiert auch diese Erwartungen. Seiner Meinung nach stehen Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung, die keine Prüfung absolvieren wollen, keine öffentlich geförderten Stunden zu. Die öffentliche Finanzierung der Musikschulstunden steht für ihn in Verbindung mit einer bestimmten Leistung am Instrument. Der Leistungsnachweis in Form der

Prüfung ist für ihn die Rechtfertigung dafür, dass Musikschulen öffentlich finanziert werden. Gleichzeitig sieht er darin auch den Bildungsauftrag der Musikschule erfüllt. Dabei ist ihm bewusst, dass in diesem Rahmen Menschen mit Behinderung kaum Platz finden. Er schlägt deshalb ein bestimmtes Stundenkontingent vor. Philip sagt:

«Ein paar [Schüler, Anm. der Autorin] wollen heuer die Prüfung nicht machen. Dann sollen sie privat kommen, also – nicht zu uns, aber dann kann das keine geförderte Stunde sein. Das zahlt ja im Endeffekt das Land, die Gemeinde und die Eltern. Also es geht da auch ein bisschen um diesen Leistungsnachweis. Und das ist ja auch, warum Musikschulen zum Beispiel gefördert werden vom Land. Da ist immer die Frage, warum fördert man Musikschulen? [...] Aber wir haben eben diesen Bildungsauftrag. Wir müssen das umsetzen, was wir auch tun. Und da ist dann die Frage wie haben solche Leute [Menschen mit Behinderung, Anm. der Autorin] Platz. Und wenn man dann sagt, zum Beispiel, dass es einen Pool an Stunden geben würde, die speziell dafür da sind?»

Die Erwartungshaltungen können auch von den Lehrpersonen selbst kommen. Die Lehrperson Rebecca spricht ein von manchen Lehrpersonen erwünschtes Musikschul klientel an, das der Oberschicht entstammt und musikalische Eltern hat, die die Übungstätigkeit unterstützen. Eng damit hängt die Wettbewerbsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zusammen, die direkt und indirekt der Lehrperson für ihren Unterricht Anerkennung zollt.

Ob eine Lehrperson als erfolgreich wahrgenommen wird, steht also mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler am Instrument in Verbindung. Menschen mit Behinderung hätten dabei oft das Nachsehen.

Rebecca sagt:

«Natürlich hängt's auch vom Lehrer ab. Wenn jemand Klavier unterrichtet und viel Nachfrage hat, ganz leicht Oberschichtkinder haben kann, wo die Mama übt und die Oma auch und der Papa Geige dazu spielt, dann tut sich der so einen nicht an. Keine Frage. Und das find ich dann auch schade. Also da muss der Lehrer schon eine bewusste Entscheidung treffen, dass er ein leicht zu unterrichtendes Kind mit dem er sicher auf den Wettbewerb fährt, womöglich hinten anreicht, wenn er einen Behinderten reinnimmt.»

Fazit

Musikschulleitungen stellen die zentrale Entscheidungsinstanz dar, wenn es um die Aufnahme und Ablehnung von Schülerinnen und Schüler mit Behinderung geht. Wenn Musikschulleitungen eine Aufnahme befürworten, entscheidet die jeweilige Lehrperson, ob sie die Schülerin oder den Schüler mit Behinderung unterrichten will. Die Freiwilligkeit ist auch im Lehrplan verankert. Wenn Schülerinnen und Schüler abgelehnt werden, sind die Begründungen dafür Unsicherheiten wegen mangelnder Ausbildung der Lehrpersonen und zu erfüllende Erwartungshaltungen.

Die Frage nach der Notwendigkeit einer Zusatzausbildung bleibt ungeklärt und stellt ein Forschungsdesiderat dar: Ob und inwiefern verändert sich der Instrumentalunterricht für Lehrpersonen und Schülerinnen sowie Schüler mit Behinderung, wenn die Unterrichtenden eine Zusatzausbildung absolviert haben? In-

frage zu stellen ist, ob für den Instrumentalunterricht mit Menschen mit Behinderung automatisch das Feld der Musiktherapie als zuständig anzusehen ist: Das Erlernen eines Musikinstruments ist auch für Menschen, die eine Behinderung haben, nicht zwingend eine therapeutische Angelegenheit. Für eine differenzierte Diskussion über die Notwendigkeit einer Zusatzausbildung sind womöglich auch Art und Schwere der Behinderung zu berücksichtigen. Auch in dieser Hinsicht braucht es weitere Forschung und Diskussionsgrundlagen. Leistungserwartungen können im Vorfeld mit allen Beteiligten geklärt werden. Institutionelle Vorgaben sowie die Vorstellungen der Lehrperson, der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler könnten zum Beispiel einfach und unkompliziert in einem gemeinsamen Gespräch besprochen werden. Trotzdem sind noch weitere Fragen offen:

- (Wie) Kann die öffentliche Finanzierung beziehungsweise die Erfüllung eines Bildungsauftrags abseits von Leistungserbringung begründet werden? Für Menschen, die diese Leistung nicht erbringen können oder wollen, ist diese Verbindung als sehr problematisch anzusehen, da sie ihnen letztlich die Berechtigung als Musikschülerin oder Musikschüler nimmt
- (Wie) Können Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler als erfolgreich wahrgenommen werden – abseits von instrumentalen Leistungsfortschritten?
- Reichen Spass und Freude, ein Instrument zu spielen, in unserer Gesellschaft noch aus, um Anspruch auf Musikunterricht zu haben?
- Gibt es erwünschte und weniger erwünschte Musikschulkandidaten und welche Stereotypen werden damit in Verbindung gebracht?

In dieser Forschung wurden nur Lehrpersonen nach ihren Perspektiven befragt. Offen bleiben die Ansichten der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zum Instrumentalunterricht und deren Eltern und Bezugspersonen.

Literatur

- Eibl, J. (2020). *Instrumentalunterricht mit Menschen mit Behinderung. Gesellschaftliche, institutionelle und praktische Aspekte aus der Perspektive der Lehrkräfte an österreichischen Musikschulen*. Dissertation. *Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Hahn, M. (2016). Music Schools in Austria. In F.-O. Hofecker & M. Hahn (Eds.), *Music School Research. Austria's Music Schools as Cultural and Educational Organizations* (pp. 9–18). Atzenbrugg: Kultur Region Niederösterreich.
- Hahn, M. (2017). *Musikschulen in Österreich*. www.musicaustria.at/musikschulen-in-oessterreich/#_ftn3
- KOMU – Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2021). *Lehrplan*. www.komu.at/lehrplan/ueber_lehrplan.asp
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.



Julia Eibl, PhD
Musik- und Lerntainerin für
Menschen mit Behinderung
julia_eibl@yahoo.de

Impressum

Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 27. Jahrgang, 9/2021
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
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
Verantwortlich: Romain Lanners
Redaktion: Andrea Rauchenstein,
Silvia Schnyder, Daniel Stalder
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
Inserate: Remo Lizzi
Layout: Werd & Weber Verlag AG

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.
Mediadaten unter www.szh.ch/inserieren

Auflage

2051 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 74.90
Print-Abo CHF 84.90
Kombi-Abo CHF 94.90

Einzelausgabe

Print CHF 11.– (inkl. MwSt.), plus Porto
Digital CHF 10.– (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/zeitschrift



Lea Vejnovic

Individualität statt Normalität

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-09-05

Früher habe ich alles darangesetzt, möglichst normal zu sein, nicht aus der Reihe zu tanzen, meine Behinderung herunterzuspielen. Im Architekturstudium wurde mir dann der Wert einzigartiger Ideen und Visionen vermittelt, was wiederum für Selbstverwirklichung und Identität steht. Heute führe ich ein eigenes Designatelier, schreibe über meine Faszinationen im Alltag, stehe auf der Bühne und drücke aus, was mich bewegt und berührt. Aus der Perspektive einer jungen Frau, die im Rollstuhl sitzt und sich kaum selbstständig bewegen kann, die einen Kopf voller Ideen hat. Ich habe die Freiheit der Kunst gewählt, um meine Welt mit anderen zu teilen.

Normalität ist ein komplexes Konstrukt unserer Gesellschaft. Hinter dem Begriff steht ein starkes Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Diese wiederum gibt uns ein Gefühl kollektiver Sicherheit und Möglichkeiten zur Entfaltung. Der Wunsch, dazuzugehören, fungiert als Gegenspieler der Angst; der Angst davor, allein zu sein und ausgegrenzt zu werden.

Praktisch bewegungslos im Elektrorollstuhl sitzend, mit Beatmungsschlauch im Hals und undeutlicher Aussprache bekomme ich sehr schnell den «Stempel der Behinderten» aufgedrückt. Interessierte Blicke haben mich nie gestört; ich erzähle gerne, wenn man mich auf meine Behinderung anspricht, und ich mag den Austausch mit anderen. Doch oft lassen die Blicke eher auf Vorurteile und rigide Vorstellungen schliessen, als dass sie offen dafür sind, Neues aufzunehmen. Das Gefühl dominiert, sich für die eigene Erscheinung rechtfertigen, ja verteidigen zu müssen.

Während meiner Schulzeit fiel es mir schwer, für die Andersartigkeit geradestehen. Ich versuchte, meine

Behinderung unsichtbar zu machen und gesellschaftlichen Normen zu entsprechen. Ich habe lange sehr viel Energie aufgewendet, um von der Spur der Normalität nicht abzuweichen. Ich habe immer wieder beweisen müssen, dass ich trotz meiner Behinderung leistungsfähig bin, dass ich mit Assistenz selbstständig arbeiten kann und als Teilnehmende keinen Zusatzaufwand verursache. Dass ich trotz meiner Bewegungslosigkeit ein dynamisches Leben führe, fällt vielen schwer zu sehen. Doch auch ich kann Berge besteigen, reisen, Ski fahren, schwimmen, zelten oder Pferde trainieren.

Im Architekturstudium an der ETH Zürich musste ich wenig behinderungsbedingte Anpassungen aushandeln: Ich durfte die theoretischen Prüfungen meistens diktieren und habe dafür etwas mehr Zeit bekommen. Inhaltlich habe ich die gleichen Leistungen erbracht. Dass ich die Architekturmodelle mithilfe meiner Assistenz und mit Freundinnen oder Freunden gebaut habe, war irgendwie klar – schliesslich haben das meine Mitstudierenden auch gemacht.

Meine Behinderung wurde in meiner Ausbildung kaum angesprochen und falls es mal der Fall war, bekam ich sehr schnell die Rolle der behinderten Architektin zugewiesen, die sich aus eigener Erfahrung für die Zugänglichkeit und Funktionalität der gebauten Umwelt einsetzen könnte. Es läuft mir immer kalt den Rücken herunter, wenn ich einen solchen Stempel aufgedrückt bekomme. Zum einen, weil ich nicht auf das barrierefreie Bauen beschränkt sein möchte, da es mir erneut die Rolle der behinderten Entwerferin zuschreibt. Zum anderen, weil ich oft gar kein Interesse habe, mich explizit mit dem Design für Menschen mit Behinderung zu beschäftigen.

Wenn ich ein Element nennen müsste, welches ich als Architektin am liebsten entwerfe, wären es Treppen. Dabei denke ich nicht an Zugänglichkeit oder treppensteigende Rollstühle, sondern weil ich die Königsdisziplin im Entwurf der Raumbegehung liebe. Ich mag es, die Dynamik der Schritte in Material umzusetzen und mir vorzustellen, wie Menschen die Stufen hochsteigen oder sich darauf setzen, ihre Geschwindigkeit wählen, vielleicht in einer Wendung überrascht werden. Ich jongliere gerne mit Oberflächen, Proportionen, Raumbezügen und Schattenwürfen. Natürlich habe ich mich schon etliche Male geärgert, als ich vor Treppen stand und nicht weiterkam. Ich stand aber auch oft davor und habe ihren Anblick bestaunt, oder es genossen, die Stufen hochgetragen zu werden.

Nach dem Studium wollte ich Projektideen umsetzen, die genau die so oft erlebten Stigmatisierungen thematisieren, transformieren und auflösen. Zu dritt haben wir den Tanzverein TANZflug.ch gegründet und das Stück «BEWEGT» auf die Bühne gebracht. In diesem wird über den Gegensatz von Normalität und Behinderung nachgedacht. Mithilfe einer Überlagerung von Live-Video, Text und Tanz werden die künstlichen Grenzen der sichtbaren Bewegungswelten hinterfragt und dekonstruiert. Die Tatsache, dass meine Aussprache schwer verständlich und gleichzeitig mein stärkster Ausdruck ist, wird im Theaterstück als künstlerisches Werkzeug eingesetzt.

Um meine Leidenschaften als Architektin und Designerin mit grossem Interesse für Abenteuer, Kultur, traditionelles Handwerk und die Menschen zu vereinen, habe ich kürzlich mit meinem besten Kollegen Stefan Hensel das Designkollektiv kleinsinn ZÜRICH gegründet. Gerade führten wir eine Ausstellung zu unserem Bildband «Stadtbühnen» durch, welcher die Vielseitigkeit von öffentlichem Raum mit analoger Fotografie und persönlichen Texten präsentiert. Die Zusammenarbeit beschreibt eine Symbiose, die weit über

das konventionelle Verständnis von behindert/nicht behindert, konzeptioneller/ausführender Arbeit hinausgeht. Obwohl ich meine Hände nicht benutzen kann, kann ich Handgriffe «denken» und «mitentwerfen». Gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse fliessen in unsere Entwürfe ein. Sie bringen uns dazu, Tätigkeiten auf unkonventionelle Art und Weise auszuführen. Der künstlerische Ausdruck ist eine Sprache, die ich wähle, um alle meine Leidenschaften, Fähigkeiten, Eigenschaften und Erfahrungen zu vermitteln. Ich möchte mit meiner Kunst dazu beitragen, starre Kategorien aufzulösen, damit die Individualität einer jeden Person mehr wertgeschätzt wird.



Lea Vejnovic
www.kleinsinn.ch
hallo@kleinsinn.ch
TANZflug.ch

Die Fachstelle *Kultur inklusiv*

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-09-06

Das Ziel der Fachstelle *Kultur inklusiv* ist eine nachhaltig inklusive Kultur für und mit Menschen mit Behinderungen in der Schweiz, seit 2016 in der Deutschschweiz, seit 2018 in der Romandie und seit 2019 im Tessin. Das Label wird von der Fachstelle *Kultur inklusiv* von *Pro Infirmis* betreut. Kulturakteure aller Sparten werden sensibilisiert, beraten und bei ihren Inklusionsmassnahmen begleitet. Die Labelpartner lassen sich auf einen nachhaltigen Prozess ein, verpflichten sich zu einer ganzheitlich inklusiven Haltung und anerkennen die «Charta zur kulturellen Inklusion». Die Charta wurde 2020 gemeinsam mit Labelpartnern, Stakeholdern und Fachpersonen mit Behinderungen entwickelt. Sie bildet den gemeinsamen Nenner für die Labelpartnerschaften der Fachstelle *Kultur inklusiv* und ist Teil der Labelvereinbarungen.

Die Labelpartner

Labelpartner sind interessierte Kulturinstitutionen aller Sparten, Grössen und Profile, die sich nachhaltig für kulturelle Inklusion im eigenen Betrieb engagieren. Vertreten sind Veranstaltungshäuser ebenso wie Museen, Festivals, Ensembles, Kulturvereine und Ausstellungsorte. Mitte 2021 trugen rund 80 Kulturinstitutionen das Label *Kultur inklusiv*, davon 20 in der Romandie und 4 im Tessin. Etwa 10 weitere Partnerschaften sind schweizweit derzeit in Erarbeitung.

Die Partnerschaft

Das Team der Fachstelle *Kultur inklusiv* erarbeitet mit interessierten Kulturbetrieben individuelle Vereinbarungen, die sich an *fünf Handlungsfeldern* orientieren (vgl. unten). Der daraus resultierende Massnahmenplan gibt die inhaltlichen Richtlinien für die Partnerschaft vor. Die Vereinbarungen berücksichtigen dabei Grösse, Profil und Ressourcen der jeweiligen Kulturinstitution sowie eine etappierte Umsetzung und Aufbauziele. Eine Labelpartnerschaft wird

in der Regel für vier Jahre abgeschlossen. Danach kann sie von beiden Seiten weitergeführt oder aufgelöst werden. Beratung und Projektbegleitung der Fachstelle *Kultur inklusiv* sind kostenlos.

Die fünf Handlungsfelder

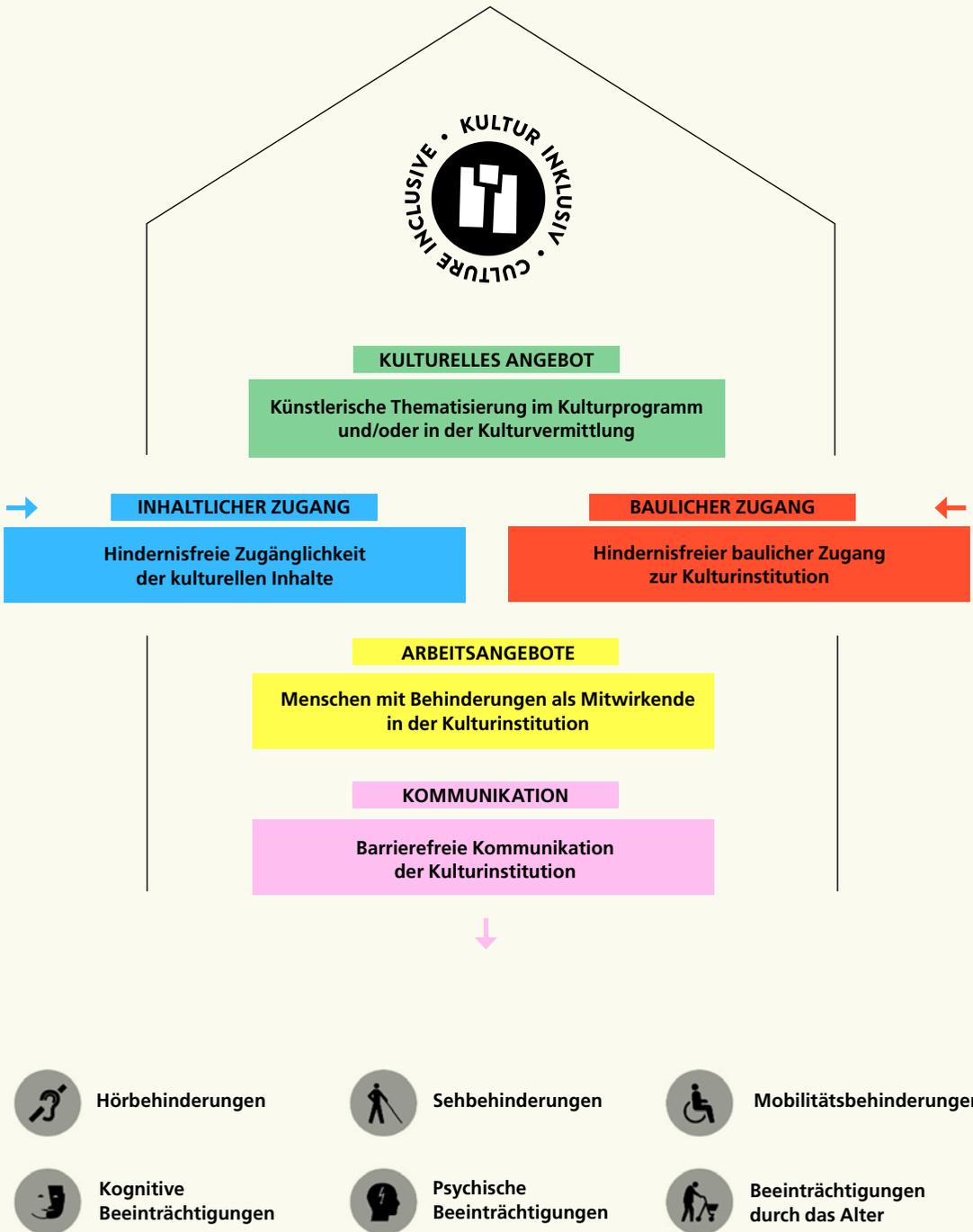
Die Labelpartner verpflichten sich zur längerfristigen Umsetzung der festgelegten Massnahmen in allen fünf Handlungsfeldern des Labels: kulturelles Angebot, inhaltlicher und baulicher Zugang, Arbeitsangebote und Kommunikation. Diese Massnahmen richten sie an alle *sechs Anspruchsgruppen* des Labels (vgl. Grafik) – mit verschiedenen Behinderungen oder Beeinträchtigungen – oder sie legen situationsgerecht gezielte Schwerpunkte auf einzelne Bedürfnisgruppen. Bei der Planung der Massnahmen ziehen die Labelpartner Fachpersonen mit Behinderungen bei, die sie für ihre Leistung vergüten.

Die Beratung

Die Fachstelle *Kultur inklusiv* berät die Labelpartner bei der Entwicklung und Umsetzung der Massnahmen und vernetzt sie mit Behindertenorganisationen oder anderen Fachstellen. Einmal jährlich findet ein Evaluationsgespräch mit jedem Labelpartner statt, bei dem die individuell gesetzten Inklusionsziele gemeinsam überprüft und gegebenenfalls angepasst werden.

Die Beratung

Die Fachstelle *Kultur inklusiv* berät die Labelpartner bei der Entwicklung und Umsetzung der Massnahmen und vernetzt sie mit Behindertenorganisationen oder anderen Fachstellen. Einmal jährlich findet ein Evaluationsgespräch mit jedem Labelpartner statt, bei dem die individuell gesetzten Inklusionsziele gemeinsam überprüft und gegebenenfalls angepasst werden.



Die Vernetzung

Die Fachstelle *Kultur inklusiv* organisiert regelmässig *Netzwerktreffen*, in denen Fachpersonen mit Behinderungen ihr Wissen vermitteln und Labelpartner ihre Erfahrungen im Bereich der Inklusion teilen, sich austauschen und Kontakte knüpfen. Bei den Netzwerktreffen berücksichtigt die Fachstelle unterschiedliche Kultursparten und Regionen.

Die Kommunikation

Die Fachstelle *Kultur inklusiv* hat bislang *drei Publikationen* veröffentlicht, welche die Labelpartner und ihre inklusive Kultur vorstellen. Dazu kommen ein *praxisorientierter Wegweiser* für einen hindernisfreien Kulturbesuch mit Checklis-

ten sowie weitere Beiträge und Empfehlungen, die alle online kostenlos verfügbar sind (www.kulturinklusiv.ch --> Tools). Dieses Angebot ermöglicht es allen interessierten Kulturinstitutionen, den Inklusionsprozess zu starten – auch Nicht-Labelpartnern. Die *dreisprachige Website* (DE/FR/IT) bietet einen Überblick über alle aktuellen Labelpartner und ihre inklusiven Schwerpunkte. Die Fachstelle stellt zudem alle neuen Labelpartner in ihrem *dreisprachigen Newsletter* vor. Sie berichtet darin auch vertieft über spezifische inklusive Themen von allgemeinem Interesse und zeigt Best-Practice-Beispiele auf. Auf ihrem *Facebook-Profil* vermeldet die Fachstelle *Kultur inklusiv* eine Auswahl bevorstehender Veranstaltungen oder Meilensteine von Labelpartnern.



pro infirmis

Pro Infirmis
 Fachstelle Kultur inklusiv
www.kulturinklusiv.ch
 Schwarztorstrasse 32
kontakt@kulturinklusiv.ch
 3007 Bern
 Telefon 058 775 15 65

Dokumentation zum Schwerpunkt

Kulturelle Teilhabe

Weiterführende Literatur

Agostini, E. & Bube, A. (2021).

«Und für mich ist es etwas anderes ...». Vielfalt erfahren und vergegenwärtigen mittels Vignettenforschung «Nah am Werk». *Sonderpädagogische Förderung heute*, 1, 34–45.

Baruelli, L. (2018). Die Kunst für Autismus. Einsatz von Kunstprozessen in der Arbeitsintegration. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 26–31.

Dreher, W. (2019). Mosaiksteine einer zukunfts-gegenwärtigen inklusiven Kultur von Nicola Cuomo und C. Otto Scharmer. *Behinderte Menschen*, 3, 63–73.

Engels, S. (Hrsg.) (2017). *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung*. Oberhausen: Athena.

Gerland, J. (2017). *Kultur – Inklusion – Forschung*. Weinheim: Beltz.

Klieser, F. (2014). *Fussnoten – Ein Hornist ohne Arme erobert die Welt*. Ostfildern: Patmos.

Koch, J. J. (2017). *Inklusive Kulturpolitik. Menschen mit Behinderung in Kunst und Kultur*. Kavelaer: Butzon & Bercker.

Krebber-Steinberger, E. (2014). Musiktherapie oder Teilhabe an der Musikkultur? Inklusive Prozesse schaffen neue Perspektiven und Entwicklung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 24–31.

Lamers, W. (Hrsg.) (2018). *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur*. Oberhausen: Athena.

Maul, B. & Röhlke, C. (Hrsg.) (2018). *Museum und Inklusion. Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe*. Bielefeld: transcript.

Mürner, C. (2015). Aussenseiter? Kunst und Inklusion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7–8, 6–11.

Nationaler Kulturdialog (Hrsg.) (2019). *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch*. Zürich: Seismo.

Polgar, A. (2020). «Alles Klimt» – Ein Erfahrungsbericht zu einem klassenstufenübergreifenden Projekt im Sekundarbereich an der Schule für körperliche und motorische Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 311–318.

Quinten, S. & Rosenberg, C. (2018). *Tanz – Diversität – Inklusion*. Bielefeld: transcript.

Rietmann, U. (2019). Kunst ohne Barrieren. Eine Frage der Haltung. *Imago*, 4, 6–10.

Senckel, B. (2020). Unterschätzt die Märchen nicht. Kulturelle Teilhabe und Persönlichkeitsförderung durch Märchen. *Behinderte Menschen*, 6, 53–58.

Strauss, P. G. (2016). *Kultur ohne Grenzen. Entstehung und Entwicklung von Barrierefreiheit am Beispiel des Münchner Kulturzentrums Gasteig*. Marburg: Tectum.

Strutz, D. & Einhellinger, C. (2015). Kulturelle Teilhabe für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche durch Kulturelle Bildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 160–172.

Tiedeken, P. (2020). Kulturelle Bildung und Inklusion. Eine diskursanalytische Streitschrift. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 2, 3–16.

Wenger, S. (2019). Jeder Mensch wie er kann und will – ohne Wenn und Aber. Durch vielseitige inklusive Freizeitangebote zur grösstmöglichen Wahlfreiheit und Chancengleichheit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5–6, 6–12.

Witte, K. (2020). Utopie oder Realität? Eine mögliche Biografie im Spannungsfeld von kultureller Bildung, Theater und den Ansprüchen von «Inklusion». *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 2, 35–44.

Zielbauer, S. (2021). «Kunst-Triolog». Inklusive Laborräume im Arbeitsbereich Kulturelle Bildung an der Universität Siegen. *Gemeinsam leben*, 2, 100–104.

Ziemen, K. (2014). Kultur-Partizipation – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. *Behinderte Menschen*, 1, 31–36.

Links

Bundesamt für Kultur – Kulturelle Teilhabe

www.bak.admin.ch

Fachstelle Kultur inklusiv
www.kulturinklusive.ch

IntegrART – Netzwerkprojekt zur inklusiven Bühnenkunst
www.integrart.ch

Zusammenstellung

Thomas Wetter, I + D (Information und Dokumentation).

Suchen Sie weitere Literatur? Unter www.szh.ch/datenbanken finden Sie wichtige Recherchquellen.

Katharina Antognini, Simona Altmeyer und Ramona Eberli

Unterstützung bei der Gestaltung von Unterrichtsinteraktionen

Was sich Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen für den integrativen Unterricht wünschen

Zusammenfassung

Damit integrativer Unterricht gelingen kann, braucht es eine hohe Qualität der Unterrichtsinteraktionen. Nur so können sich alle Lernenden wohl und angenommen fühlen und ihre Potenziale entfalten. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wurden befragt, ob sie sich Unterstützung bei der Gestaltung von Unterrichtsinteraktionen in Form einer Kooperativen Unterrichtsgestaltung oder eines Coachings wünschen würden. Es zeigten sich ein Wunsch nach Unterstützung über die Schulstufen hinweg und eine Tendenz zur Bevorzugung des Coachings.

Résumé

Pour que l'enseignement intégratif soit un succès, les interactions en classe doivent être de grande qualité. C'est seulement ainsi que tous les élèves peuvent se sentir bien et se sentir acceptés, et qu'ils peuvent développer tout leur potentiel. Nous avons interrogé des enseignant-e-s spécialisé-e-s pour savoir s'ils souhaiteraient bénéficier d'un soutien dans l'élaboration d'interactions en classe, sous forme d'une organisation coopérative de l'enseignement ou sous forme de coaching. Les réponses ont montré qu'un soutien était souhaité à tous les niveaux de scolarité, avec une préférence pour le coaching.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-09-07

Einleitung

Kinder entwickeln sich schulisch am besten, wenn sie sich sozial akzeptiert und integriert fühlen (Hascher & Lobsang, 2004). Demgegenüber stehen Befunde, dass Kinder mit sonderpädagogischen Massnahmen im Klassenverband mit Vorurteilen zu kämpfen haben (Gasser et al., 2012; Gasser, Grütter, & Torchetti, 2018) und ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept¹ aufweisen als ihre Gleichaltrigen (Bless, 2007; Zurbriggen & Venetz, 2016). Damit integrative Schulung gelingen kann, muss ein schulisches Umfeld geschaffen werden, im welchem sich alle Lernenden wohl und aufgenommen fühlen, um ihre Potenziale bestmöglich entfalten zu können.

¹ Anglizismus für schulisches Selbstkonzept

Eine aktuelle Studie zeigt, dass die Lehrpersonen einer Klasse durch ihre Interaktionen einen wesentlichen Beitrag dazu leisten können, dass Kinder im Klassenverband akzeptiert werden und integriert sind: Indem die Lehrpersonen Inklusion vorleben, beispielsweise als Wertschätzung füreinander oder aller Beiträge im Unterricht (unabhängig von der Leistung), beeinflussen sie das soziale Verhalten der Gleichaltrigen untereinander positiv, was wiederum zu besseren schulischen Leistungen der Kinder führt (Sette, Gasser, & Grütter, 2019). Somit ist klar, dass Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden zentrale Einflussfaktoren für die schulische und psychosoziale Entwicklung sowie das Selbstkonzept eines jeden Lernenden sind. Zentrales theoretisches Rahmenmodell für diese sogenannten Unterrichtsinteraktio-

nen bildet das *Teaching through Interactions Framework*, welches drei Bereiche von Unterrichtsinteraktionen postuliert: emotionale Unterstützung, Klassenmanagement und Lernunterstützung (Hamre et al., 2013). Emotionale Unterstützung bedeutet, emotionale Verbindungen zu den Kindern aufzubauen, Freude und Enthusiasmus am Lernen zu vermitteln, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen und Autonomie zu fördern. Klassenmanagement umfasst den Einsatz von klaren Anweisungen und festen Routinen, um die Lernzeit zu maximieren und Unterrichtsstörungen zu vermeiden. Zur Lernunterstützung gehören: klare Lernziele, vielfältige und komplexe Lernangebote, welche höhere Denkprozesse anregen, das Herstellen von übergeordneten Zusammenhängen, differenziertes Feedback sowie produktive Unterrichtsgespräche.

Diese Unterrichtsinteraktionen gelten dann als entwicklungsförderlich, wenn sie von hoher Qualität sind, das heisst möglichst oft, möglichst vertieft und mit möglichst vielen Kindern der Klasse eingesetzt werden. Für Unterrichtsgespräche könnte dies beispielsweise bedeuten, dass eine Diskussion eine längere Unterrichtssequenz in Anspruch nimmt und die Mehrheit der Lernenden involviert. Die Lernenden gehen gegenseitig auf Wortmeldungen ein. Studien zeigen, dass sich Lernende in Regelklassen mit hoher Qualität der Unterrichtsinteraktionen schulisch und bezüglich des Verhaltens besser entwickeln. Ausserdem fühlen sie sich wohler als Lernende in Klassen mit tieferer Qualität der Unterrichtsinteraktionen (Mashburn et al., 2008; Rimm-Kaufman et al., 2009). Darüber hinaus gibt es Hinweise dafür, dass Unterrichtsinteraktionen von hoher Qualität gesellschaftliche und kindliche Risikofaktoren ausgleichen können (Ladd & Burgess, 2001). Beispielsweise zeigen Lernende mit hohem Risiko für

Schulversagen bei Lehrpersonen mit hoher Lernunterstützung gleich gute Leistungen wie Gleichaltrige mit einem niedrigen Schulversagensrisiko (Hamre & Pianta, 2005). Zudem schützt eine gute emotionale Unterstützung davor, dass Lernende mit beeinträchtigter Selbstregulation eine konfliktreiche Beziehung zur Lehrperson entwickeln, was wiederum die Lernentwicklung positiv beeinflusst (Hamre & Pianta, 2005).

Die Literatur zeigt eine Verbesserung der Unterrichtsinteraktionen, nachdem Lehrpersonen mit einem CLASS-basierten Coaching unterstützt wurden.

Bisher gibt es kaum Forschung, welche die Qualität von Unterrichtsinteraktionen in integrativen Regelklassen gezielt erforscht oder mit der versucht wird, sie über Interventionen zu verbessern. Dies führt zur Frage nach der geeigneten Form solcher Interventionen. Sie sollten im Feld gut einsetzbar und wissenschaftlich fundiert sein sowie dem integrativen Setting entsprechen. Studien zeigen eine Verbesserung der Unterrichtsinteraktionen, nachdem Lehrpersonen mit einem CLASS-basierten Coaching unterstützt wurden (Allen et al., 2011; Gregory et al., 2014, siehe dazu Textbox).

Die Qualität von Unterrichtsinteraktionen kann also in der Praxis überprüft und wenn nötig gesteigert werden. Will man Unterrichtsinteraktionen in integrativen Regelklassen verbessern, muss bedacht werden, dass nicht nur eine Klassenlehrperson, sondern auch Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) mit der Klasse arbeiten und den Unterricht gestalten. Was *per se* schon eine Herausforderung sein kann, da SHP oft nur für einzelne Lektionen in den Klassen sind und nur einzelne Kinder unterstützen. Dies kann, zusammen mit unterschiedlichen Rollen und Ansichten zur Umsetzung der Förderung, die Gestaltung eines gemeinsamen Unter-

richts für die gesamte Klasse erschweren (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Abhilfe schaffen könnten ein gemeinsames Verständnis guter Unterrichtsinteraktionen und deren Umsetzung in integrativen Settings.

CLASS ist ein valides und reliables Beobachtungsinstrument, welches die emotionale Unterstützung, das Klassenmanagement und die Lernunterstützung anhand von Indikatoren erfasst und deren Qualität auf einer siebenstufigen Skala quantifiziert.

Im CLASS-basierten Coaching arbeiten Lehrpersonen gezielt an unterschiedlichen Bereichen der Unterrichtsinteraktionen, indem sie gemeinsam mit einem Coach Videosequenzen ihres Unterrichts analysieren und Veränderungsmöglichkeiten erarbeiten, welche sie nachfolgend im Unterricht umsetzen und wiederum zur Analyse videografieren.

Methode

Das *Institut für Professionalisierung und Systementwicklung der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich* (HfH) führte im Spätsommer 2019 eine Onlinebefragung durch. Die Befragung richtete sich an alle Absolventinnen und Absolventen der vergangenen zehn Jahre des Masterstudiengangs Sonderpädagogik (N = 2323). Davon haben 401 SHP (341 weiblich, 59 männlich, 1 ohne Angabe) den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Im Durchschnitt waren die Personen 47 Jahre alt. Von diesen SHP unterrichten 329 in integrativen Regelklassen, wovon 109 auf Kindergartenstufe, 190 auf der Unterstufe, 167 auf der Mittelstufe, 66 auf Sekundarstufe und 7 auf einer anderen Schulstufe tätig waren.

In der Befragung konnten die SHP Stellung beziehen zu zwei unterschiedlichen Interventionen zur Steigerung der Qualität von Unterrichtsinteraktionen. Es ging in der Befragung darum, herauszufinden, welche Art

und Weise der Unterstützung gewünscht wird und ob SHP sich überhaupt auf ein Coaching einlassen würden. Dies diente als Sondierung für die Machbarkeit einer aktuell laufenden Interventionsstudie SURE über die Wirksamkeit der Kooperativen Unterrichtsgestaltung und des Coachings (SNF-Projekt bis 2023).

Bei der Befragung werden die beiden Interventionen den SHP schriftlich als fiktives Szenario vorgestellt. Den Interventionen ist gemeinsam, dass sie auf Videoaufzeichnungen des gemeinsamen Unterrichts von Klassenlehrperson und SHP beruhen. In der ersten Intervention unterstützt ein Coach das Team mittels CLASS bei der Analyse der Videosequenzen und der Erarbeitung von Handlungsplänen. Diese Intervention wird im Folgenden *Coaching* genannt. Die zweite Intervention unterscheidet sich dadurch, dass die Videosequenzen von der Klassenlehrperson und der SHP kollegial diskutiert und Handlungspläne zur Veränderung entwickelt werden. Diese Intervention wird im Folgenden *Kooperative Unterrichtsgestaltung* genannt. In beiden Interventionen erfüllt ein Lehrpersonen-Team den beschriebenen Auftrag etwa einmal monatlich über ein halbes Jahr hinweg.

Die SHP beantworteten deshalb Fragen zum potenziellen Nutzen der Interventionen für sie selbst und ihre Klassenlehrperson, zur Videobasierung, zur Einschätzung des Aufwandes und zur Art der Handlungsplanerarbeitung (kollegial oder mit Coach). Die Einschätzung wurde auf einer vierstufigen Likert-Skala erfragt². Zusätzlich wurden berufsbezogene Informationen der SHP erhoben.

² 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

	Kindergarten	Unterstufe	Mittelstufe	Sekundarstufe
Ich fühle mich angesprochen.	CO > KU	CO > KU	CO > KU	CO = KU
Ich wünsche mir diese Unterstützung.	CO = KU	CO > KU	CO > KU	CO = KU
Ich möchte es umsetzen.	CO (>) KU	CO > KU	CO > KU	CO > KU
Meine KLP würde auch mitmachen.	CO > KU	CO > KU	CO > KU	CO = KU

Tabelle 1: Zusammenfassung der Resultate des Vergleichs Kooperative Unterrichtsgestaltung (KU) und Coaching (CO)³

Resultate

Da sich die beschriebenen Interventionen der Kooperativen Unterrichtsgestaltung und des Coachings auf integrative Regelklassen beziehen, wird hier auf die Antworten der SHP, die integrativ arbeiten, fokussiert. Insgesamt zeigt sich, dass die Befragten beide Interventionen als wichtigen Beitrag für ihre Praxis erachten: 79,1 Prozent der SHP bewerten die Kooperative Unterrichtsgestaltung und 81,8 Prozent das Coaching als einen eher wichtigen oder wichtigen Beitrag zur Praxis. Die durchschnittliche Bewertung der Wichtigkeit beider Interventionsformen für die Praxis unterscheidet sich statistisch nicht⁴. Jedoch zeigte sich, dass sich die SHP im Durchschnitt eher durch das Coaching angesprochen fühlen. Die deskriptive Auswertung ergab, dass sich 52 Prozent der Befragten eher oder sehr durch die Kooperative Unterrichtsgestaltung angesprochen fühlen, während dies beim Coaching für 63 Prozent der Befragten zutrifft. Ausserdem können sich die Befragten im Durchschnitt

eher vorstellen, das Coaching im Vergleich zur Kooperativen Unterrichtsgestaltung in ihrer Praxis umzusetzen und haben eher das Gefühl, die Klassenlehrperson würde auch teilnehmen wollen.

Schlüsselt man diese Ergebnisse nach Schulstufe auf, ergibt sich ein differenzierteres Bild. Dabei muss hier berücksichtigt werden, dass manche SHP auf unterschiedlichen Stufen gleichzeitig arbeiten, weshalb kein direkter statistischer Vergleich zwischen den Schulstufen gemacht wird. Eine Übersicht der Ergebnisse findet sich in Tabelle 1.

SHP der Kindergartenstufe gaben an, dass sie das Coaching eher ansprechend finden, aber die Art der Unterstützung (kollegial/Coach) grundsätzlich gleich gut finden. Ein Trend zeigte sich darin, dass diese SHP das Coaching bei einer Umsetzung bevorzugen würden. Auch denken sie, dass die Klassenlehrperson eher am Coaching teilnehmen würde.

Auf der Unter- und Mittelstufe zeigte sich das Bild der Gesamtstichprobe. Auf der Sekundarstufe finden die SHP beide Interventionen gleich ansprechend und beide Unterstützungsmodelle gleich gut. Auch denken sie, dass die Klassenlehrpersonen an bei-

³ Fett gedruckt sind die Vergleiche, bei denen das Coaching höhere Werte erzielt hat.

⁴ Genauere statistische Angaben sind bei den Autorinnen erhältlich.

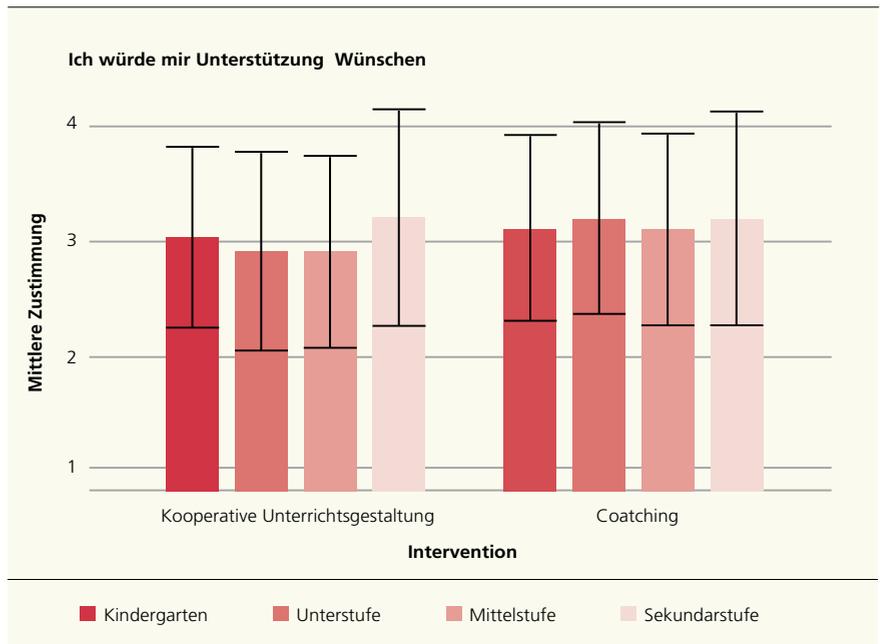


Abbildung 1: Wunsch nach Unterstützung durch Coaching oder Kooperative Unterrichtsgestaltung auf unterschiedlichen Schulstufen der Volksschule

den Interventionen teilnehmen wollen würden, was sie von allen anderen Schulstufen unterscheidet. Trotzdem würden die SHP eher das Coaching als die Kooperative Unterrichtsgestaltung umsetzen wollen.

Über alle Schulstufen hinweg lässt sich ein relativ starker Wunsch nach Unterstützung, unabhängig von deren Form, feststellen (siehe Abb. 1).

Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass bei den SHP aller Schulstufen ein starker Wunsch nach Unterstützung hinsichtlich der Gestaltung von Unterrichtsinteraktionen von hoher Qualität besteht. Dies könnte daran liegen, dass die Kooperation zwischen Klassenlehrperson und SHP eine Herausforderung für eine hohe Qualität von Unterrichtsinteraktionen darstellt. Denn Klas-

senlehrperson und SHP arbeiten häufig nur wenige Lektionen pro Woche zusammen in der Klasse, was das Schaffen einer gemeinsamen und auf die Klasse zugeschnittenen *Unterrichtskultur* erschweren könnte (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Andererseits bilden Unterrichtsinteraktionen in der Kooperation eine Chance, da sie eine gemeinsame Sichtweise bereitstellen, unabhängig vom jeweiligen beruflichen Hintergrund der Lehrperson (Murawski & Lee Swanson, 2001). Durch die gemeinsame Arbeit der Klassenlehrperson und SHP an ihren Unterrichtsinteraktionen könnte die oben erwähnte *Unterrichtskultur* entstehen.

Es wurde in der Umfrage gezielt nach Interventionen gefragt, welche auf CLASS basieren, um eine evidenzbasierte Basis und die Messbarkeit der Veränderung zu gewährleisten. Die Befragten äusserten

sich insgesamt positiver zur Unterstützung durch einen Coach als zum Modell der Kooperativen Unterrichtsgestaltung, in welcher die Arbeit an den Unterrichtsinteraktionen kollegial zwischen Klassenlehrperson und SHP erfolgen würde. Auch vermuten die SHP, dass die Klassenlehrperson ebenfalls die Variante des Coachings wählen würde. Diese Bevorzugung könnte damit zusammenhängen, dass eine klare Rollenverteilung vorgegeben wird (externer Coach und Klassenlehrperson/SHP als Coachee), welche nicht im Konflikt steht mit allfälligen Rollenverständnissen der Klassenlehrperson und SHP im Unterrichtsalltag (Tietze, 2010). Nicht auf allen Klassenstufen zeigte sich jedoch dieselbe Präferenz für das Coaching wie in der Gesamtstichprobe. Es kann nur spekuliert werden, ob dies an Unterschieden in der Kooperation zwischen Klassenlehrpersonen und SHP oder an unterschiedlichen Herausforderungen liegt, welche die Arbeit mit den jeweiligen Altersgruppen mit sich bringt. Es muss dabei bedacht werden, dass wesentlich weniger SHP der Sekundarstufe als SHP anderer Stufen teilgenommen haben, was die Ergebnisse beeinflussen könnte. Um ein klareres Bild zu erhalten, müssten in einer weiteren Untersuchung die Klassenlehrpersonen und die SHP zu Kooperation und Herausforderungen im Unterricht befragt werden.

Interventionen zur Verbesserung der Unterrichtsinteraktionen sind in der Schweiz bislang wenig erforscht und wurden bisher noch nicht im sonderpädagogischen Schulsetting überprüft. Deshalb führen wir in Kooperation mit der *Pädagogischen Hochschule Luzern (PHLU)* in den Schuljahren 2020/21 bis 2022/23 die Interventionsstudie «Steigerung der Quali-

tät von Unterrichtsinteraktionen in integrativen Regelklassen» (SURE) in 70 integrativen Regelklassen der Deutschschweiz durch. Die Studie untersucht die Wirkung des Coachings und einer angepassten Form der Kooperativen Unterrichtsgestaltung auf die Qualität der Unterrichtsinteraktionen, aber auch auf das Befinden, die Peerbeziehungen, das Verhalten und die Leistung der Lernenden. Die gewonnenen Studienerkenntnisse sollen in Zukunft in die Aus- und Weiterbildung von SHP und Klassenlehrpersonen einfließen, indem die Gestaltung von Unterrichtsinteraktionen in der Lehre thematisiert wird und die Lehrpersonen ihre Praxis mit der Unterstützung von Fachpersonen der HfH und der PHLU analysieren und reflektieren. Nur so kann der integrative Unterricht von Beginn weg evidenzbasiert, effektiv und nachhaltig gestaltet werden, um eine bestmögliche schulische Entwicklung aller Kinder zu gewährleisten.

Bei den SHP aller Schulstufen besteht ein starker Wunsch nach Unterstützung zur Gestaltung von Unterrichtsinteraktionen von hoher Qualität.

Literatur

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333 (6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3. unveränd. Aufl.). Bern: Haupt.

- Gasser, L., Chilver-Stainer, J., Buholzer, A. & Perrig-Chiello, P. (2012). Soziales und moralisches Denken von Kindern über den Ein- und Ausschluss behinderter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 31–42. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000058>
- Gasser, L., Grütter, J. & Torchetti, L. (2018). Inclusive classroom norms, children's sympathy, and intended inclusion toward students with hyperactive behavior. *Journal of school psychology*, 71, 72–84. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.005>
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. & Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51 (2), 143–163. <https://doi.org/10.1002/pits.21741>
- Hamre, B. K. et al. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76 (5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hascher, T. & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von SchülerInnen – Faktoren, die es stärken und solche, die es schwächen. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 203–228). Bern: Haupt.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child development*, 72 (5), 1579–1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Mashburn, A. et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79 (3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Murawski, W. W. & Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and special education*, 22 (5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109–119. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X09332374>
- Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133–149. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=9249
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental psychology*, 45 (4), 958. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Sette, S., Gasser, L. & Grütter, J. (2019). Links between teachers' liking of students, peer inclusion, and students' academic achievement: A two-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01048-5>
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zurbriggen, C. L. A. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30 (1). https://pub.uni-bielefeld.de/download/2914717/2914758/JA_Zurbriggen_Venetz_2016.pdf



Ramona Eberli
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
ramona.eberli@hfh.ch



Simona Altmeyer
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
simona.altmeyer@hfh.ch



Katharina Antognini
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
katharina.antognini@hfh.ch

Neuigkeiten aus der European Agency



Die im Juni 2021 neu aufgeschaltete Website der *Generaldirektion Strukturreformunterstützung (DG REFORM)* der Europäischen Kommission enthält Informationen zu Reformen im Bereich der inklusiven Bildungssysteme Europas.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/news/new-tsi-website# & https://ec.europa.eu/reform-support/what-we-do/skills-education-and-training_en

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.

Roter-Faden-Texte unterstützen Kinder beim Verstehen einer Geschichte

Literale Kompetenzen fördern mit Minibooklet, Audio-File und Bildern

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-09-08

Der SJW Verlag hat in Kooperation mit Claudia Neugebauer von der Pädagogischen Hochschule Zürich ein neues Lehrmittel für den 1. Zyklus entwickelt. Zu drei ausgewählten SJW-Geschichten wurde ein Roter-Faden-Text in Form eines Minibooklets erstellt. Der Einsatz dieser sprachlich vereinfachten Version erleichtert Kindern das Verstehen erzählerischer Zusammenhänge und bereitet sie spielerisch auf die anspruchsvollere Originalgeschichte vor.

Im Kindergarten und in den ersten Primarklassen sind die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder oft sehr unterschiedlich. Während die einen mit Bilderbüchern bereits vertraut sind, ist für andere die Auseinandersetzung mit Geschichten eine neue Erfahrung. Vorlesesituationen stellen daher nicht selten eine Herausforderung für die Lehrpersonen dar, da Kinder mit wenig Geschichtenerfahrung oder geringen Deutschkenntnissen Mühe haben, den roten Faden in einer Geschichte zu finden – zum Beispiel, weil sie gewisse Schlüsselwörter nicht verstehen oder von Details abgelenkt werden. In der Folge sind das Mitdenken und Mitsprechen in der Klasse schwierig.

Roter-Faden-Texte im Einsatz für den 1. Zyklus

Ein Roter-Faden-Text ist eine sprachlich entlastete Kurzversion einer Geschichte für Vier- bis Achtjährige. Die Komplexität von Wortschatz und Satzbau wurde im Vergleich zum Originaltext reduziert. Der Roter-Faden-Text fokussiert auf die Haupthandlung und folgt einem einfachen Erzählmuster. Wichtige Wörter und Formulierungen stehen im Zentrum und werden wiederholt, damit Kinder sie spielerisch in ihren Wortschatz einbauen.

Roter-Faden-Texte eignen sich für den Einsatz in ganzen Schulklassen. Diese Kurzversionen können auch für

kleine Gruppen von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden, um sie auf die Auseinandersetzung mit der Originalgeschichte als Vorleselektüre in der Klasse vorzubereiten. So profitieren Kinder mit wenig Vorleseerfahrung oder Sprachschwierigkeiten vom Vorlesen im Klassenverband. Auch im DaZ-Unterricht lassen sich Roter-Faden-Texte integrieren.

Roter-Faden-Texte stützen die Bildungsgerechtigkeit

Roter-Faden-Texte unterstützen in einer heterogenen Klasse gemeinsame Vorlese-Situationen. So finden alle Kinder einen Zugang zum Originaltext, können mitdenken und mitsprechen. Dieses positive Erlebnis weckt die Freude an Büchern und fördert die literalen Fähigkeiten. Denn für den Aufbau von Textfähigkeiten reicht das bloße Hören von Geschichten nicht – Kinder müssen sie auch verstehen. Nur auf diese Weise sammeln sie implizites Wissen über die Erzählmuster von Geschichten.

Roter-Faden-Texte: Wie funktionieren sie?

Das SJW lanciert das neue Angebot mit den drei SJW-Bestsellern «Was ist mit Wuschel los?», «Das Schulausgespenst 1» und «Serafinas Geburtstag». Die Lehrpersonen erhalten neben dem Original-SJW-Heft und dem Roter-Faden-Text in Form eines Minibooklets auch ein Audio-File mit einer Hörversion der Geschichte sowie die einzelnen Bilder als PDF-Datei.

Die Lehrperson liest zuerst den Roter-Faden-Text mehrmals vor und unterstützt das Verstehen, indem sie auf die entsprechenden Bilder zeigt. Durch spielerische Aktivitäten erfolgt anschliessend eine vertiefte Ausein-

andersetzung mit dem Text, beispielsweise in Form eines Tischtheaters: Während die Lehrperson den Roter-Faden-Text vorliest, führen die Kinder die Figuren und sprechen Textpassagen nach. So festigen sie neu gelernte Wörter und Formulierungen und vertiefen ihre Vorstellung der Handlung. Auch das mitgelieferte Audio-File und die Bilder der Geschichte können vielfältig eingesetzt werden. Die Lehrperson kann zum Beispiel den Hörtext abspielen, während die Kinder die Bilder der richtigen Reihenfolge zuordnen. Oder das Audio-File kann an gewissen Stellen unterbrochen und die Kinder können aufgefordert werden, den Text weiterzusprechen. Jedes Kind erhält den Roter-Faden-Text mit dem Minibooklet. Damit können die Kinder die Geschichte auch zu Hause ihren Geschwistern oder Eltern erzählen.

Nach der Auseinandersetzung mit dem Roter-Faden-Text erfolgt der Höhepunkt: Nun lernen die Kinder die Originalgeschichte kennen, die Lehrperson liest das entsprechende SJW-Heft vor. Durch den vorangegangenen Lernprozess sind die Kinder vorbereitet und in der Lage, die erweiterte Handlung zu verstehen.

Roter-Faden-Texte bestellen

Die Roter-Faden-Texte können über die Website www.rotter-faden-texte.ch bestellt werden. Im Lieferumfang enthalten sind die Roter-Faden-Texte als Minibooklet, die Audio-Files, Bilder und das Originalheft. Die Audio-Files sind mit einem Signaltone versehen, der dem Kind anzeigt, wann es die Seiten umblättern muss. Die Bilder zur Geschichte können von der Lehrperson ausgedruckt werden.



SJW
OSL
ESG

SJW Schweizerisches Jugendschriftenwerk
Üetlibergstrasse 20 | 8045 Zürich
+41 (0)44 462 49 40 | office@sjw.ch | sjw.ch

SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



DI, 6.9. und MI, 7.9.2022
An der **UNIVERSITÄT FREIBURG**

CALL FOR PAPERS
3.9. – 7.11.2021: szh.ch/kongress

INKLUSIVE BILDUNG –
Was funktioniert noch nicht?

In den letzten 15 Jahren hat sich die schulische Separationsquote in der Schweiz halbiert. Inklusive Bildung ist für viele Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und/oder Behinderung zur Realität geworden. Die Integration stösst aber auch an Grenzen. Am 12. Schweizer Kongress für Heilpädagogik diskutieren an der Bildung Beteiligte über Stolpersteine und mögliche Lösungsansätze auf dem Weg zu einer Bildung für Alle.

SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60, kongress@szh.ch, www.szh.ch/kongress

Nachwuchspreis Heilpädagogik 2022

DES SCHWEIZER ZENTRUMS FÜR HEIL- UND SONDERPÄDAGOGIK

Ausschreibung

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

Bedingungen

Die Masterarbeiten (Deutsch oder Französisch) müssen zum Zeitpunkt der Einreichung (31. Januar 2022) 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): redaktion@csp.ch



EDITION
SZH/CSPS

Weiterbildung

CAS Spracherwerbsstörungen im Kleinkind- und Vorschulalter (Entwicklungspsychologische Sprachtherapie nach Dr. Barbara Zollinger)

Laufzeit:
Januar 2022 – November 2022

Ort: Zürich
Institutionen: Gesellschaft für entwicklungspsychologische Sprachtherapie (GSEST) und Schweizer Hochschule für Logopädie, Rorschach

Der Nutzen früher Sprachtherapie ist heute unumstritten. Die Umsetzung in die Praxis gelingt jedoch nur durch eine gezielte Auseinandersetzung mit Themen dieser Entwicklungsphase: Wie lernen kleine Kinder? Welche Interessen haben sie? Womit hängen Verzögerungen in der frühen Entwicklung zusammen und wie können Veränderungen kindgerecht ange-regt werden? Dieser Zertifikatslehrgang befasst sich umfassend mit den Themen der frühen Sprachentwicklung. Dazu gehören profunde Kenntnisse zur Entwicklung des Spiels und der kindlichen Persönlichkeit, die Beratung und Begleitung von Bezugspersonen und die Auseinandersetzung mit einer therapeutischen Haltung, in der das Kind mit seinen Schwierigkeiten und seinen Ressourcen im Zentrum steht.

CAS Unterrichtsentwicklung mit dem Churermodell

Laufzeit:
August 2022 – Oktober 2023

Ort: Chur
Institution: Pädagogische Hochschule Graubünden

Ein individualisierender und differenzierender Unterricht steht schon seit vielen Jahren auf der Agenda der Unterrichtsentwicklung. Dem Anspruch eines solchen Unterrichts in der Praxis gerecht zu werden, ist für die Lehrpersonen eine herausfordernde Aufgabe. Wie soll ein Unterricht gestaltet werden, der allen Schülerinnen und Schülern gute Lernmöglichkeiten bietet? Wie sollen Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten passend gefördert und gleichzeitig ein für besonders begabte Kinder und Jugendliche herausfordernder Unterricht gestaltet werden? Wie sollen die besonderen Bedürfnisse von Lernenden aufgefangen werden, welche sich nicht so verhalten, wie wir es gerne hätten? Die Unterrichtsanlage des Churermodells ist eine erprobte Grundlage, um einen Unterricht zu schaffen, in welchem erfolgreiches und herausforderndes Lernen für alle möglich wird. Eine nächste Durchführung ist für das Schuljahr 2022/2023 geplant.

CAS Bildungsplanung bei komplexer Behinderung

Laufzeit:
März 2022 – März 2023

Ort: Zürich
Institution: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH

Der CAS Bildungsplanung bei komplexer Behinderung richtet sich an Fachleute und Mitarbeitende in Regel- und Sonderschulen, welche in der Ausübung ihrer beruflichen Rolle Schülerinnen und Schüler mit einer kognitiven Beeinträchtigung unterrichten. Im Dreischritt Förderplanung – Bildungsplanung – Unterrichtsplanung vermittelt er die Kernkompetenzen heilpädagogischen Handelns in der Schule: der Erfassung der kindlichen Voraussetzungen, das Festlegen geeigneter Förder- und Befähigungsschwerpunkten, der Wahl und Vorbereitung von geeigneten Unterrichtsthemen und deren entwicklungslogische Ausführung.

Weitere Forschungsprojekte:
www.szh.ch/forschungsdatenbanken

Erzählte Behinderung



Atlas, S. (2020)

Das Jahr ohne Worte. Eine wahre Liebesgeschichte

Hamburg: Wunderlich

Fünf Jahreszeiten einer Liebe. Eine unglaubliche Geschichte. Und doch eine wahre Geschichte. Alles beginnt mit einer grossen Liebe. "Sowohl als auch" heisst das Café in Prenzlauer Berg, in dem Syd Theo kennenlernt. Theo ist Filmemacher, alleinstehend, charismatisch. Syd weiss sofort, dass es die Art von Liebe ist, die sie vermutlich nur einmal erleben wird. Die beiden bekommen ein Kind, ziehen zusammen, erleben grosses Glück und überstehen kleine Krisen. Doch dann erhält Theo eine niederschmetternde Diagnose: ALS; die Krankheit, an der auch Stephen Hawking litt. Von dem Mann, in den Syd sich einst verliebt hat, ist Tag für Tag weniger übrig. Und doch kämpft sie um ihn. Sie will das, was von ihrem Glück noch übrig ist, unbedingt bewahren. Bis sie eines Tages eine ungeheuerliche Entdeckung macht.

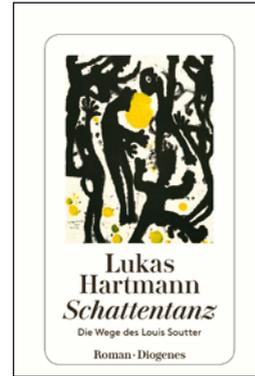


Baumann, S. F. (2021)

Zwang

Zürich: Edition Moderne

Simone F. Baumann erzählt in non-linearer, traumlogischer Weise von ihrem Alltag mit Zwangsstörungen. Differenziert und mittels starker Bilder schildert die Autorin in kurzen Episoden, was sie beschäftigt und was sie hinterfragt. Ihre Geschichten sind wild und roh und stellen die Welt gemäss ihrer Wahrnehmung als chaotisch und trist dar — aber immer mit einer Prise Galgenhumor. Das Buch gibt einen tiefen Einblick in ihre Gefühls- und Gedankenwelt und hinterlässt einen bleibenden Eindruck. Die Autorin hat die Geschichten in *Zwang* über die letzten Jahre zuerst im Selbstverlag in kleiner Stückzahl veröffentlicht und dafür 2019 den Kulturpreis der Stadt Zürich erhalten.



Hartmann, L. (2021)

Schattentanz – Die Wege des Louis Soutter

Zürich: Diogenes

1923 wird der Musiker und Maler Louis Soutter von seiner Familie aufgrund seines exzentrischen Lebensstils in ein Heim im Schweizer Jura eingewiesen. Seine Bilder verstören. Von der Kunstwelt seiner Zeit wird er nicht beachtet. Heute hängen seine Bilder in Museen und werden in Ausstellungen gezeigt. Doch Louis Soutter führte ein Aussenseiterleben, nicht nur am Rande der Kunstwelt, sondern auch der Gesellschaft. Lukas Hartmann spürt in «Schattentanz» den Wegen dieses Getriebenen nach, der zwischen der Musik und der Malerei irrlichterte, der in eine unglückliche Ehe mit einer reichen Amerikanerin taumelte und den Grossteil seines malerischen Werks als entmündigter Insasse eines Heims schuf, von allen verkannt ausser seinem berühmten Cousin Le Corbusier. Das eindringliche Porträt eines radikalen Künstlers, der in äusseren Fesseln zu innerer Freiheit fand.

Bücher



Kuhl, J., Vossen, A., Hartung, N. & Wittich, C. (Hrsg.) (2021)

Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der Grundschule

Reinhardt: München

Für die zentralen Lernbereiche Schriftsprache und Mathematik liegen inzwischen zahlreiche wissenschaftliche Befunde zu Unterrichts- und Fördermethoden vor, die für die Lernförderung in der inklusiven Schule genutzt werden können. Doch so manche Lehrperson stellt sich die Frage: Wie soll ich diese theoretischen Erkenntnisse in meinen Unterricht einbauen? Das vorliegende Buch gibt einen theoretisch und empirisch fundierten Überblick über Möglichkeiten von Prävention, Diagnostik und Förderung für die Kernfächer Deutsch und Mathematik an der Grundschule.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Wolfgang Geisler (2021)

Anders sein – über Vielfalt und Freiheit in der Schule

Frankfurt: Wochenschau & Debus Pädagogik

Schülerinnen und Schülern in ihrer Vielfalt gerecht zu werden, sie in ihren jeweiligen Bedarfen zu fördern und ihnen Wertschätzung zu vermitteln, ist Anspruch guter Schule. Dieses Buch ist ein Plädoyer für den Erhalt und die Förderung von Pluralität in der Schule. Es verschafft zunächst einen Überblick über den Begriff der Vielfalt und veranschaulicht in einem ABC des Andersseins die Facetten des Themas. Kapitel zu Integration, Gewalt, Wechselseitigkeit und Glück in der Schule bilden weitere Schwerpunkte. Der Blick auf Vielfalt in der Schule wird durch die Betrachtung künstlerischer Aufgriffe des Themas abgerundet.

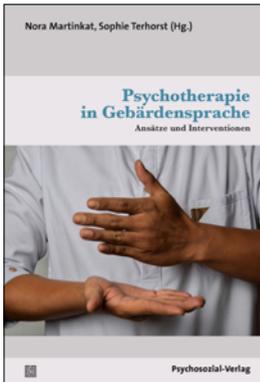


Orthmann Bless, D. (Hrsg.) (2021)

Elternschaft bei intellektueller Beeinträchtigung

Weinheim: Beltz

Wenn Frauen oder Männer mit intellektueller Beeinträchtigung (ID) Eltern werden (wollen), gehen die Emotionen oft hoch. Elternrecht scheint mit Kindeswohl zu kollidieren. Gleiche Rechte und Pflichten treffen auf besondere Voraussetzungen und Bedürfnisse dieser Familien. Der Band liefert empirische Erkenntnisse über Elternschaft bei ID, u. a. zu folgenden Themen: Kinderwunsch von Erwachsenen mit ID; Schwangerschaften und Geburten bei Frauen mit Downsyndrom; Entwicklung von Kindern intellektuell beeinträchtigter Mütter; Leben mit Begleiteter Elternschaft; Training mit Babysimulatoren.



Martinkat, N. & Terhorst, S. (Hrsg.) (2021)

Psychotherapie in Gebärdensprache – Ansätze und Interventionen

Gießen: Psychosozial

Psychotherapie in Gebärdensprache – wie geht das? Expertinnen und Experten geben einen Einblick in Facetten der Psychotherapie mit Menschen mit einer Hörbehinderung und Gebärdensprachnutzenden, vermitteln spezifisches Fachwissen und erörtern notwendige Kompetenzen, die eine qualifizierte wie kultursensible Psychotherapie gewährleisten können. Sie behandeln Themen wie die psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Gehörlosigkeit, psychosoziale Folgen von Ertaubung in allen Altersstufen, Deaf Cognition, die Versorgungslage, Dolmetschen und Barrierefreiheit, Aspekte der therapeutischen Beziehungsgestaltung oder auch Bullying und Gewalterfahrungen. So bieten sie einen einzigartigen, mit wertvollen Fallvignetten gestützten Überblick, der an den aktuellen Stand des Diskurses anschliesst.



Ansgar Schnurr, A., Dengel, S., Hagenberg, J. & Kelch, L. (Hrsg.) (2021)

Mehrdeutigkeit gestalten – Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik

Bielefeld: transcript

Phänomene des Mehrdeutigen sind für die Kunst bestimmend, faszinierend und anspruchsvoll. Herausfordernd sind zugleich die vieldeutigen Strukturen in global entgrenzter Kultur, sozialen Ordnungen und Identitätsvorstellungen. Demgegenüber sind weltweit reaktionäre und antidemokratische Schliessungsbewegungen zu beobachten, die dieser Vagheit mit binären Vorstellungen von scheinbar klarer Eindeutigkeit begegnen. Ambiguität auszuhalten und zu gestalten, ist darum umso mehr künstlerische wie politische Bildungsaufgabe! Die Beiträge aus Kunst, Pädagogik, Politik- und Kulturwissenschaft zeigen auf, inwiefern Ambiguitäten in Kunst und Politik strukturähnlich sind und eine pädagogische Auseinandersetzung mit Kunst zugleich demokratische Haltungen bilden kann.



Jelinek-Menke, R. (2021)

Religion und Disability. Behinderung und Befähigung in religiösen Kontexten. Eine religionswissenschaftliche Untersuchung

Bielefeld: transcript

Wie beeinflussen Religionen die soziale Stellung von Personen? Die Autorin führt das Konzept der »Dis/ability« aus den Disability Studies erstmals in die deutschsprachige Religionswissenschaft ein und macht es für Analysen der Interdependenz zwischen Religion und Inklusion nutzbar. Gleichzeitig zeigt sie, wie unter dem Eindruck von Marginalisierung religiöse Vorstellungen, Praktiken und Institutionen gestaltet werden. Damit erschliesst sich nicht nur ein neues Forschungsfeld für die Religionswissenschaft, sondern es wird auch die Aufmerksamkeit auf eine sozialwissenschaftlich und gesellschaftlich unterrepräsentierte Gruppe gelenkt.

Agenda

November

TAGUNGEN

03.11.2021

Online

2. Schweizer Forum für inklusive Bildung

Multiprofessionalität in der inklusiven Bildung

Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik
szh@szh.ch
www.szh.ch

13.11.2021

Muttenz

50 Jahre ISP

Auf dem Weg zu Learning Communities in Frühförderung, Logopädie und Schule

Pädagogische Hochschule FHNW
nicole.sommer@fhnw.ch
www.fhnw.ch

27.11.2021

Zürich und Online

HfH-Tagung

ICT in der Heilpädagogik – Die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien für die Inklusion

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
tagungen@hfh.ch
www.hfh.ch

Weiterbildungen melden

Ihre Kurse, Tagungen, Kongresse usw. können Sie kostenlos online eintragen: www.szh.ch/weiterbildung-melden

KURSE

01.–02.11.2021

Zürich

2x2 ist GRÜN!

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung
ief@ief-zh.ch
www.ief-zh.ch

02.–03.11.2021

Zürich

«Nur» scheu oder selektiv-mutistisch? Wege aus dem Schweigen als interdisziplinäre Aufgabe

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

02.11.2021

Online

Bewegte Sprache – Psychomotorische Perspektiven auf den kindlichen Spracherwerb

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

03.–17.11.2021

Zürich

1x1 der Heilpädagogik für Klassenassistenten

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

Aufgrund der Coronavirus-Pandemie kann es zu Absagen oder Verschiebungen von aufgeführten Veranstaltungen kommen. Die Websites der Veranstalter informieren über die Durchführung!

04.11.2021–24.03.2022

Bern

WOWW in der Schule – das Kraftbuch. Lösungs- und ressourcenorientiertes Arbeiten in der Schule

Institut für Weiterbildung und Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch

04.–05.11.2021

Zug

Körpereigene Kommunikationsformen (Gebärden) (Modul 21)

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
info@buk.ch
www.buk.ch

05.11.2021

Luzern

Bewegungsentwicklung und Diagnostik

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

05.11.2021

Zürich

«Banking Time» – Umgang mit herausforderndem Verhalten über die Stärkung der Beziehung

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

05.–06.11.2021

Luzern

Lösungsorientierte Gesprächsführung

José Amrein
info@praxis-amrein.ch
www.praxis-amrein.ch

06.11.2021

Zürich

Logopädische Therapiegruppe – Förderung der sprachlich-sozial-kommunikativen Kompetenzen in der Gruppe

GSEST – Gesellschaft für entwicklungspsychologische Sprachtherapie
 kurse@gsest.ch
 www.gsest.ch

10.–11.11.2021

Zürich

Klärungshilfe und die Lust am Doppeln

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung
 ief@ief-zh.ch
 www.ief-zh.ch

11.–12.11.2021

Zug

Herausfordernde Verhaltensweisen und UK (Modul 10)

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
 info@buk.ch
 www.buk.ch

«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 wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.

12.–13.11.2021

Zürich

Frühe Grammatiktherapie im interaktionellen Kontext

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie
 weiterbildung@shlr.ch
 www.shlr.ch

12.11.2021

Lausanne

Wenn Motorik und Verhalten sich begegnen

SACD-Geschäftsstelle, förderraum Servicebüro
 sacd@foerderraum.ch
 www.svpr-asrp.ch/de

12.–13.11.2021

Luzern

Humor und Provokation in Therapie und Beratung

José Amrein
 info@praxis-amrein.ch
 www.praxis-amrein.ch

12.–13.11.2021

Zürich

Fördermethoden und digitale Medien bei LRS im Zyklus 2 und 3

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
 weiterbildung@hfh.ch
 www.hfh.ch

16.11.2021

Jona

Intervenieren, deeskalieren – sicher sein. Umgang mit herausfordernden und aggressiven Verhaltensweisen

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung
 office@pluspunkt-zentrum.ch
 www.pluspunkt-zentrum.ch

19.11.–11.12.2021

Zürich

Grundlagen und Diagnostik bei Mehrsprachigkeit

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie
 weiterbildung@shlr.ch
 www.shlr.ch

26.11.2021

Luzern

Die Kunst der Berührung

Kinder stark machen
 kontakt@kinderstarkmachen.ch
 www.kinderstarkmachen.ch

26.–27.11.2021

Zürich

Vom Turn-Talking zum Dialog

GSEST – Gesellschaft für entwicklungspsychologische Sprachtherapie
 kurse@gsest.ch
 www.gsest.ch

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie unter
www.szh.ch/weiterbildung

Kinder als Betroffene von häuslicher Gewalt verstehen, begleiten und unterstützen



«Es soll aufhören!»
Audiovisuelle Themenmappe zur
Sensibilisierung und Wissensvermittlung



«Hör auf mich!»
Kartenset zu Traumapädagogik
im Schulalltag

Materialien bestellen oder downloaden (deutsch, français, italiano):
www.kinderschutz.ch/praventionsangebote

Tagung

ICT in der Heilpädagogik:
Informations- und
Kommunikationstechnologien
für die Inklusion

Samstag, 27. November 2021

Mehr Infos und Anmeldung unter:
hfh.ch/tagung-ict-heilpaedagogik

Ihr nächster Digitalisierungsschritt – ganz einfach!

corix Together - die Standard-
Verwaltungssoftware für
Sozial- und Sonderpädagogik

- Klienten-/Schülerverwaltung
- Ereignis-Journal
- digitales Klientendossier
- Dokumentenverwaltung
- automatisierte Fakturierung
- elektronische Rechnungsstellung an IV
- Anwesenheits- oder Zeiterfassung
- Statistiken



T 032 671 20 50 | www.corix.ch



Spyridon-Georgios Soulis, Lucia Kessler-Kakoulidis
Inklusive Kulturschöpfung
 Wie Menschen mit und ohne Behinderungen
 zur Entwicklung unserer Gesellschaft beitragen



192 Seiten
 Broschur • € 24,90
 ISBN 978-3-8379-2978-2

Um Ausgrenzung und Stigmatisierung vorzubeugen, plädieren Soulis und Kessler-Kakoulidis für mehr Toleranz gegenüber den individuellen Ausdrucksmöglichkeiten von Menschen.

Janna Neubauer
**Pränataldiagnostik und
 das Recht auf Inklusion**
 Zum paradoxen Menschenbild
 in der Gegenwartsgesellschaft



ca. 150 Seiten
 Broschur • € 22,90
 ISBN 978-3-8379-3037-5

Wie lässt sich von einer gleichberechtigten Teilhabe am Leben sprechen, wenn behindertes Leben in unserer Gesellschaft von Anfang an, noch vor der Geburt bedroht ist?

September
2021

Bernd Ahrbeck, Margret Dörr, Johannes Gstach (Hg.)
Jugendkriminalität
 Delinquenz verstehen, pädagogisch antworten
 Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 28

September
2021



ca. 250 Seiten
 Broschur • € 24,90
 ISBN 978-3-8379-3120-4

Ein angemessenes Verständnis für die Lebenssituation der Jugendlichen ermöglicht adäquate pädagogische Antworten, fernab von überzogenem Strafbedürfnis oder fahrlässigem Wegsehen.

Reinhard Stähling, Barbara Wenders
Worin unsere Stärke besteht
 Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt

November
2021



ca. 450 Seiten
 Broschur • € 46,90
 ISBN 978-3-8379-3122-8

Die Vision einer solidarischen Schule für alle – mit Blick auf Stärken, Potenziale und Gemeinsinn von Schüler*innen im sozialen Brennpunkt.

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

Kursangebote

Lösungsorientierte Gesprächsführung

5./6. Nov. 2021 oder 18./19. März 2022 oder 28./29. Okt. 2022

Humor & Provokation in Therapie u. Beratung

12./13. Nov. 2021 oder 11./12. März 2022 oder 4./5. Nov. 2022
oder Übungstag

Neue Ideen für die Stottertherapie

26./27. Nov. 2021 oder 1./2. April 21 oder 25./26. Nov. 21

Humor & Schlagfertigkeit in Beruf u. Alltag

18. Sept. & 23. Okt. 2021 oder 17. Sept. & 22. Okt. 2022

Das Selbstvertrauen der Kinder fördern

19./20. Nov. 2021 oder 18./19. Nov. 2022

Geschichten erzählen

6./7. Mai 2022 oder 20./21. Aug. 2022

Improvisations-Theater

Montag-Spielabende

Neu: Humorbuch und Humorspiel

Leitung, Anmeldung und Infos:

José Amrein, dipl. Logopäde, Systemtherapeut MAS
Praxis für Logopädie und lösungsorientierte Therapie
Klosterstrasse 5, 6003 Luzern

www.praxis-amrein.ch

E-Mail: info@praxis-amrein.ch Tel.: 079 376 92 55

Annahmeschluss
Inserate
Nr. 11/2021
(erscheint Mitte November)
5. Oktober 2021

CSPS SZH

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée



**Netzwerk Lernen mit Behinderung in der Sek II /
Réseau Études et handicap au secondaire II /
Rete Studi e handicap nel secondario II**

Nächstes Treffen:

Mittwoch, 10. November 2021, 14 – 17 Uhr (online)

Programm und Anmeldung:

www.szh.ch/netzwerke/
netzwerk-lernen-mit-behinderung-in-der-sek-ii

Edition SZH/CSPS



Caroline Sahli Lozano, Stefania Cramer und
Dshamilja Adeifio Gosteli

Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa)

Kantonale Vergabe- und Umsetzungsrichtlinien

2021, 186 S.

ISBN: 978-3-905890-58-7

In der Schweiz sind die Kantone zuständig für die Realisierung integrativer und separativer schulischer Massnahmen. Deshalb werden die Massnahmen gesamtschweizerisch unterschiedlich benannt, vergeben und umgesetzt. Die einzelnen Gemeinden und ihre teilautonomen Schulen haben zudem je nach Kanton bei der Vergabe und Umsetzung der Massnahmen nicht gleich viel Handlungs- und Gestaltungsspielraum.

Die vorliegende Publikation und die dazugehörige digitale interaktive Landkarte bieten erstmals eine Übersicht über die häufigsten Massnahmen im Bereich der Schulischen Heilpädagogik, die in den Kantonen während der obligatorischen Schulzeit zur Anwendung kommen. Damit wird Transparenz geschaffen und die Diskussionen rund um Chancengleichheit, Partizipation und Inklusion angeregt.

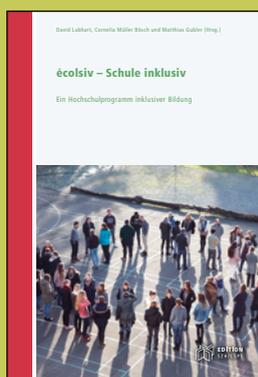
Die Übersicht gewährleistet einen barrierearmen Zugang zu den kantonalen Informationen. Sie ermöglicht es, die Massnahmen über die Kantonsgrenzen hinweg zu vergleichen, bildungswissenschaftlich zu erforschen und daraus bildungspolitische Folgerungen abzuleiten

Hier gehts zur Open-Access-Publikation:

www.szh-csps.ch/b2021-01

Hier gehts zur digitalen interaktiven Landkarte:

www.szh.ch/de/phberninsema



David Labhart, Cornelia Müller Bösch und
Matthias Gubler (Hrsg.)

écolsiv – Schule inklusiv

Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung

2021, 195 S.

ISBN: 978-3-905890-61-7

Mit einer kognitiven Beeinträchtigung studieren und danach an einer Schule arbeiten – geht das? Seit ein paar Jahren macht dies das Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich möglich: Im Projekt *écolsiv – Schule inklusiv* erhalten Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung Zugang zur Hochschule. Dort können sie sich zu pädagogischen Assistenzpersonen ausbilden lassen. Die Pilotphase des Projekts wird im vorliegenden Band dokumentiert. Nach dem Absolvieren des Hochschulprogramms arbeiten die Diplomierten als «Assistenz mit pädagogischem Profil» an verschiedenen Schulen. Sie entlasten die Lehrpersonen im Unterricht, unterstützen Kinder beim Lernen, leiten Znüni-Pausen und vermitteln bei Streitereien zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Für die meisten Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung endet der Bildungsweg um das zwanzigste Lebensjahr. Das Projekt *écolsiv* wirkt dem entgegen und trägt zum lebenslangen Lernen bei. Durch den Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigung bauen Lehrpersonen, Volksschülerinnen und -schüler sowie Studierende Berührungspunkte ab. Dadurch leistet das Projekt einen Beitrag zur Inklusion an der Hochschule, an der Volksschule, auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft.