



Inklusive Erwachsenenbildung

- Pädagogisch-therapeutische Berufe und schulische Inklusion
- Emotional-soziale trifft körperlich-motorische Beeinträchtigung



Inhalt

Olga Meier-Popa
Editorial 3

Rundschau 4

SCHWERPUNKT

Nathalie Quartenoud und Nicolas Ruffieux
Autismus auf der Tertiärstufe
Eine E-Plattform zur Information und Unterstützung 8

Silvano Ackermann, Julia Bannwart, Anne Parpan-Blaser und Olivier Steiner
Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen
Erfahrungen aus der Weiterbildung 15

Frank Francesco Birk und Sandra Mirbek
Kontakt mit Menschen mit Behinderung in der Hochschulbildung 23

David Labhart, Cornelia Müller Bösch und Matthias Gubler
Die Hochschule öffnen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung
Ziele, Standards und Modelle 29

Daniel Stalder
stark³ – Netzwerk inklusive Bildung an Hochschulen
Ein Interview mit Chantal Deuss, Co-Projektleiterin von stark³ 38

Dokumentation zum Schwerpunkt 44

WEITERE THEMEN

Romain Lanners
Die pädagogisch-therapeutischen Berufe und die schulische Inklusion 45

Melanie Willke und Susanne Schriber
Emotional-soziale trifft körperlich-motorische Beeinträchtigung
Welche Beeinträchtigungen haben Lernende an Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen? 51

Daniel Stalder und David Bisang
Die Begrabung des Hundes
Über die reizlose Mode des Nominalstils 58

Erzählte Behinderung / Bücher / Agenda / Politik 61

Inserate 67

Impressum 36

Olga Meier-Popa

Inklusive Bildung – Bildung für Inklusion

Ist es allen bewusst, dass alle Menschen ein Anrecht auf Bildung haben? Nämlich, dass dies sowohl für Menschen mit Behinderung als auch ohne Behinderung gilt? In der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist der Rechtsanspruch auf *inklusive Bildung* für alle Bildungsstufen im Sinne des lebenslangen Lernens fest verankert (Art. 24 UN-BRK¹). Dabei wird unter *Behinderung* das prozesshafte Ergebnis «der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren» verstanden (UN-BRK, Präambel, lit. c).

Wie *behindert* ist eine Rollstuhlfahrerin in einem rollstuhlgerechten Hörsaal? Wie *behindert* ist ein blinder Mann, der Mathematik-Übungen auf seinem speziellen Notebook mit Braille-Zeile löst? Bauliche Vorkehrungen und ein zugängliches angepasstes Digitalformat ermöglichen es diesen Menschen, an Bildung teilzuhaben. Es braucht auf der Tertiärstufe eine adressatengerechte Vermittlung von Informationen zu Unterstützungsangeboten. Ein gutes Beispiel dafür ist die E-Plattform «Autismus&UniSwiss», welche im Beitrag von Quartenoud und Ruffieux vorgestellt wird.

Wie erfahren Menschen mit einer psychischen Beeinträchtigung die digitale Teilhabe in der Aus- und Weiterbildung? Ackermann, Bannwart, Parpan-Blaser und Steiner berichten über die ersten Ergebnisse eines Projektes aus der beruflichen Bildung.

Insbesondere Einstellungsbarrieren erschweren den Bildungsweg von Menschen mit Behinderung. Dabei spielen die Intensität und Qualität der Kontakte zwischen Menschen mit und ohne Behinderung eine zentrale Rolle (Cloerkes, 2001²). Birk und Mirbek berichten über Studienformate in Deutschland, welche Begegnungen und gemeinsame Erfahrungen zwischen angehenden Fachpersonen und Menschen mit Behinderung ermöglichen.

Labhart, Müller Bösch und Gubler präsentieren Hochschulprogramme für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, darunter das Zürcher Projekt «*écolsiv – Schule inklusiv*». Anschliessend ruft Chantal Deuss, die Co-Projektleiterin des Folgeprojektes, zum Mitmachen im Netzwerk «Inklusive Bildung an Hochschulen *stark*» auf.

Bei beiden themenunabhängigen Beiträgen geht es um die Ausbildung der Fachpersonen. Lanners zeigt auf, wie sich die sonderpädagogischen Ausbildungen den Entwicklungen im bildungspolitischen und beruflichen Kontext anpassen müssen.

Willke und Schriber haben die Zusammensetzung der Schülerschaft an Deutschschweizer Schulen für Körper- und Mehrfachbehinderungen untersucht. Sie berichten über ihren Erkenntnisgewinn für die Aus- und Weiterbildung von sonderpädagogischen Fachpersonen.



Dr. Olga Meier-Popa
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin
SZH/CSPS
olga.meier@szh.ch

¹ Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) vom 13. Dezember 2006, SR 0.109.

² Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (2., neu bearb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Winter (Edition s).

Rundschau

INTERNATIONAL

DE: Barrierefreiheit und Diskriminierungsschutz in den Fokus rücken

Der *Deutsche Behindertenrat* (DBR) fordert, dass Barrierefreiheit und Diskriminierungsschutz in den politischen Fokus gerückt und im neuen Koalitionsvertrag verankert werden. Nur so werde Deutschland dem Ziel einer inklusiven Gesellschaft in den nächsten vier Jahren tatsächlich näherkommen und seinen Verpflichtungen hinsichtlich der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention gerecht werden.

www.kobinet-nachrichten.org → Nachricht vom 17.10.2021

NATIONAL

Anerkennung der Schweizer Gebärdensprachen

Der Bundesrat hat einen Bericht zur Anerkennung der Gebärdensprachen geschrieben und nimmt eine Auslegeordnung zuhanden des Parlaments vor. Er beachtet damit das Bedürfnis gehörloser Menschen nach Anerkennung und Schutz ihrer Sprache und nach gesellschaftlicher Wertschätzung. Zugleich weist er darauf hin, dass eine ausdrückliche rechtliche Anerkennung der schweizerischen Gebärdensprachen keine zwingende Voraussetzung ist, um die soziale Teilhabe von Menschen mit Hörbeeinträchtigungen weiter zu fördern und zu verbessern. Tatsächlich lassen sich die bestehenden Ansätze im Sinn einer tatsächlichen Anerkennung der Sprache und Kultur der Menschen mit Hörbeeinträchtigungen weiterentwickeln und stärker sichtbar machen.

www.edi.admin.ch → EBGB

INSOS Schweiz und CURAVIVA Schweiz bilden eine Föderation

Die nationalen Verbände INSOS Schweiz und CURAVIVA Schweiz positionieren sich neu und gründen die Föderation ARTISET mit den drei Branchenverbänden INSOS, CURAVIVA und YOUVITA. Das haben ihre Delegierten einstimmig beschlossen. Die Föderation ARTISET und ihre drei Branchenverbände stehen im Dienst von Mitgliedinstitutionen, die Menschen mit Unterstützungsbedarf im Alters-, Behinderten- sowie Kinder- und Jugendbereich betreuen, pflegen und begleiten. Die Würde und Rechte der Menschen sind zentrale Werte. Dies kommt auch im Namen der Föderation zum Ausdruck: ARTISET ist eine Wortschöpfung, die auf den Artikel 7 (article sept, articolo sette) der schweizerischen Bundesverfassung verweist: «Die Würde des Menschen ist zu achten und zu schützen.» Die Föderation hat ihre Arbeit am 1. Januar 2022 aufgenommen.

www.insos.ch → Medienmitteilung vom 03.11.2021

Kantonsumfrage der EDK zur Sonderpädagogik

Die Angebote für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf sind vielfältig. In der aktuellen Kantonsumfrage zur Sonderpädagogik und zu sonderpädagogischen Schulungsformen für das Schuljahr 2020/2021 wurde vereinfacht nach den beiden Formen «integrative Schulung» und «Schulung in Sonderklassen» sowie nach verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen gefragt. Sonderschulen wurden nicht berücksichtigt. Die Hauptergebnisse sind folgende: 1) Bei der Mehrheit der Kantone findet die Schulung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der obligatorischen Schule

sowohl in Form von integrativer Schulung innerhalb von Regelklassen als auch in Sonderklassen statt. Im Kindergarten (Jahre 1–2) ist die integrative Schulung häufiger. 2) Bei der Mehrheit der Kantone gehören Logopädie und Psychomotoriktherapie zu den verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen. Im Kindergarten umfasst dies auch die Heilpädagogische Früherziehung. Sonderschulklassen (in Sonderschulen) sind ebenfalls eine weit verbreitete verstärkte Massnahme. Sonderklassen (in Regelschulen) gelten nur in einer Minderheit der Kantone als verstärkte Massnahme. 3) Bei der Mehrheit der Kantone führt der Schulpsychologische Dienst das Standardisierte Abklärungsverfahren SAV durch.

www.edk.ch → Kantonsumfrage

OECD-Länderbericht der Schweiz

Wie wird sichergestellt, dass Kinder in den ersten Jahren eine qualitativ hochstehende Betreuung und Bildung erhalten? Das *Zentrum Frühe Bildung* der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) hat zu dieser Frage im Auftrag der SODK einen Länderbericht zur Schweiz verfasst: Es braucht nationale Standards in allen Bereichen der frühen Kinderbetreuung und -bildung, damit die Bildungsqualität erhöht und Chancengleichheit für alle Kinder erreicht werden kann. Der Länderbericht ist Teil der OECD-Studie *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, welche am 28. Juni 2021 veröffentlicht wurde.

www.alliance-enfance.ch → Aktuelles vom 24.10.2021

Gesetzesrevision der Invalidenversicherung

Die Weiterentwicklung der IV tritt am 1. Januar 2022 in Kraft. Dies hat der Bundesrat an

seiner Sitzung vom 3. November 2021 beschlossen. Die Gesetzesrevision bringt insbesondere Verbesserungen für Kinder, Jugendliche und Menschen mit psychischen Problemen. Bei den medizinischen Begutachtungen werden Massnahmen zur Qualitätssicherung und für mehr Transparenz eingeführt. Die Umsetzung dieser Revision bedingt umfangreiche Änderungen auf Verordnungsstufe, zu welchen eine Vernehmlassung stattgefunden hat. Der Bundesrat hat deren Ergebnisse zur Kenntnis genommen und einige Anpassungen an den Verordnungsregelungen vorgenommen.

www.admin.ch → Medienmitteilung vom 03.11.2021

Wohnen mit Vielfalt

Mit dem Projekt «Wohnen mit Vielfalt» möchten die drei Branchenverbände CURAVIVA Schweiz, INSOS Schweiz und vahs Schweiz sozialraumnahen Wohnraum für Menschen mit psychischer Beeinträchtigung fördern. Mittels einer Befragung verschiedener Zielgruppen wurden Erfahrungen zur Thematik zusammengetragen und der Unterstützungsbedarf eruiert. Das *Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen* (EBGB) hat das Projekt mitfinanziert.

www.curaviva.ch → Medienmitteilung vom 12.11.2021

KANTONAL / REGIONAL

UR: Digitalisierung

Der digitale Wandel in der Gesellschaft schreitet unaufhaltsam voran. Damit die Schule Schritt halten kann, muss sich folglich auch der Unterricht verändern. Ein wichtiges Element in diesem Veränderungsprozess ist der Einsatz digitaler Lernmittel. Der für die Urner Bildungs- und Kulturdirektion zuständige Erziehungsrat ist überzeugt, dass die revidierten ICT-Richtlinien wirkungsvoll mithelfen, dass künftig alle Urner Schulkinder gute Voraussetzungen haben, um den Kompetenzerwerb gemäss Lehrplan 21 in einer neuen Lernkultur meistern können.

www.ur.ch/mmdirektionen/84329

VD: Politische Mitsprache

Menschen mit schwerer geistiger oder psychischer Beeinträchtigung sollen im Kanton Waadt wie andere Bürgerinnen und Bürger abstimmen und wählen können. Der Grosse Rat hat eine entsprechende Motion angenommen. Dementsprechend wird die Bevölkerung Gelegenheit haben, über eine Änderung der Kantonsverfassung abzustimmen.

www.vd.ch → Motion Hadrien Buclin

VARIA

Künstliche Intelligenz und Teilhabe

Technologien auf Basis Künstlicher Intelligenz (KI) gelten als Wegbereiter für neue Lehr-, Lern- und Arbeitsformen. Ob bei beruflicher Qualifizierung oder am Arbeitsplatz, KI-basierte Assistenztechnologien können Menschen mit vorhandenen oder drohenden Einschränkungen dabei unterstützen, selbstbestimmt am Arbeitsleben teilzuhaben. Gerade für Menschen mit Schwerbehinderung sind diese Möglichkeiten bisher jedoch kaum ausgeschöpft oder

systematisch untersucht worden. Hier setzt das Verbundprojekt KI.ASSIST mit einem partizipativen Forschungsdesign an.

www.ki-assist.de

Inklusive Design-Projekte

Am 5. November wurde in Langenthal zum 16. Mal der Design Preis Schweiz vergeben. Zu den Preisträgern gehört das Project *Circleg*: eine Beinprothese aus recyceltem Kunststoff. Diese wird dank lokaler Produktion und modularem Aufbau erschwinglicher als traditionelle Prothesen. Ebenfalls unter den Gewinnern ist *Lotte*: ein Sessel, der gut aussieht und für die Bedürfnisse von älteren Menschen und Menschen mit Einschränkungen entwickelt wurde. Prämiert wurden auch die Signaletik-Projekte der *Agentur konform GmbH*, die mit viel Sensibilität Orientierungshilfen für die Bewohnerinnen und Bewohner von Pflegeheimen installiert haben.

www.designpreis.ch

Schweizer Preis für Bildungsforschung 2021

Der Schweizer Preis für Bildungsforschung wird dieses Jahr bereits zum achten Mal verliehen. Mit dem Preis zeichnen die für das Bildungsmonitoring verantwortlichen Behörden von Bund und Kantonen Forschung aus, die einen relevanten Beitrag zur Steuerung des Bildungssystems leistet. Der Preis geht dieses Jahr an Prof. Dr. Beatrix Eugster und Dr. Simone Balestra von der Universität St. Gallen sowie an Dr. Helge Liebert von der Universität Zürich. Mit ihrer Arbeit ermöglichen die Forschenden erstmals fundierte Aussagen über die Auswirkungen der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf in der Schweiz.

www.bildungsforschungspreis.ch/preis

Themenschwerpunkte 2022

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2022	Inklusive Erwachsenenbildung	10.08.2021	10.10.2021
3/2022	Beratung und Heilpädagogik	10.09.2021	10.11.2021
4/2022	Chancengerechtigkeit in der Bildung	10.10.2021	10.12.2021
5–6/2022	Multiprofessionelle Zusammenarbeit	10.11.2021	10.01.2022
7–8/2022	Erzählte Behinderung	10.01.2022	10.03.2022
9/2022	Freundschaften und Mobbing	10.03.2022	10.05.2022
10/2022	Frühe Bildung: Kooperationen im Frühbereich	10.04.2022	10.06.2022
11/2022	Umgang mit Digitalität	10.05.2022	10.07.2022
12/2022	Inklusive Bildung (Kongress-Thema)	10.06.2022	10.08.2022

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 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2022)	Pratiques éducatives novatrices
2 (juin, juillet, août 2022)	Éducation précoce spécialisée
3 (sept., oct., nov. 2022)	Inclusion postscolaire
4 (déc. 2021, janv., fév. 2023)	Conceptions et dispositifs de formation en pédagogie spécialisée

Une description des thèmes 2022 est disponible sur le site Internet du CSPS :

www.csps.ch/revue/themes-2022

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

Nathalie Quartenoud und Nicolas Ruffieux

Autismus auf der Tertiärstufe

Eine E-Plattform zur Information und Unterstützung

Zusammenfassung

Das Projekt «Autism & UniSwiss» ermöglichte die Entwicklung der ersten Schweizer E-Plattform für Informationen über Autismus-Spektrum-Störungen an der Universität (www.unifr.ch/go/autism). Auf der Plattform werden die häufigsten, vorwiegend ausserakademischen Fragen aufgegriffen, denen die Studierenden mit Autismus, ihre Peers, die Dozierenden und das administrative Personal gegenüberstehen. Darüber hinaus werden Lösungen für alle Beteiligten aufgezeigt. Die E-Plattform soll den Übergang vor, während und nach dem Studium auf Tertiärstufe erleichtern, um eine bessere soziale Teilhabe zu ermöglichen und so die Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu optimieren.

Résumé

Le projet « Autism & UniSwiss » a permis de développer la première e-plateforme d'information sur le trouble du spectre de l'autisme à l'Université en Suisse (www.unifr.ch/go/autism). Cette e-plateforme explicite les défis fréquents, principalement d'ordre non-académiques, pour les étudiants concernés, leurs pairs, le personnel enseignant et administratif, ainsi que des solutions concrètes pour chacun. Elle doit permettre de faciliter la transition avant, pendant et après les études au niveau tertiaire, en vue d'une meilleure participation sociale pour optimiser l'insertion sur le marché du travail.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-01-01

Kontext und Zahlen

Zwar stösst das Thema Autismus in der Wissenschaft auf ein starkes Interesse. Gleichwohl wurde der Frage nach der tertiären Bildung und der beruflichen Eingliederung von jungen Menschen mit Autismus¹ lange Zeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Fabri & Andrews, 2015). Auch wenn die Schätzungen zur Prävalenz der Autismus-Spektrum-Störung (ASS) auf internationaler Ebene stark voneinander abweichen, besteht doch ein gewisser Konsens darüber, dass die Prävalenz bei 1 von 100 Personen in der Allgemeinbevölkerung liegt (Delobel-Ayoub et al., 2020). Die Prävalenz ist tendenziell steigend, insbesondere bei der Anerkennung von ASS

¹ In diesem Artikel werden verschiedene Begriffe verwendet, ohne sich dadurch auf eine mit Autismus verbundene Nomenklatur festzulegen.

ohne kognitive Beeinträchtigung, besser bekannt unter dem Namen *Asperger-Syndrom* (Van Hees et al., 2015). Während 55 Prozent der Personen mit einer Autismus-Diagnose eine kognitive Beeinträchtigung haben, liegt die kognitive Entwicklung der anderen im Normbereich oder ist bei 3 Prozent sogar überdurchschnittlich (Charman et al., 2011). Das Paradox zwischen der unterdurchschnittlichen allgemeinen intellektuellen Leistungsfähigkeit und den überdurchschnittlichen intellektuellen Leistungen in einigen der getesteten Bereiche erschwert die Diagnosestellung erheblich. Dieses Ungleichgewicht zeigt sich auch bei der studentischen Population mit Autismus: Studierende mit ASS erbringen oft gute akademische Resultate, gleichzeitig bestehen aber ihre Schwierigkeiten im sozialen oder sensorischen Bereich und bei den

exekutiven Funktionen fort (Gurbuz et al., 2019).

In der Schweiz gibt es keine Statistiken zum Thema Autismus auf Tertiärstufe.² Anhand von Daten aus Ländern mit vergleichbaren Bildungssystemen kann die Zahl der Studierenden mit ASS jedoch auf 0,45 Prozent geschätzt werden (Bakker et al., 2019). Dies bedeutet auf hiesige Verhältnisse übertragen, dass beispielsweise an der Universität Freiburg rund fünfzig Personen mit ASS studieren, an der Universität Zürich über hundert. Weil viele Studierende zu Beginn ihres Studiums keine Diagnose haben oder ihre Autismus-Diagnose nicht bekannt geben, fallen diese Schätzungen wahrscheinlich noch zu tief aus (Gurbuz et al., 2019). Angesichts des steinigen Weges, den Studierende mit ASS bereits hinter sich haben, um diese Bildungsstufe zu erreichen, halten sich viele hinsichtlich ihrer Diagnose zu Studienbeginn und meist auch danach bedeckt – ohne die Unterstützung in Anspruch zu nehmen, die ihnen zustehen würde.

Häufige Herausforderungen für Studierende mit Autismus

Menschen mit Autismus zieht es aufgrund ihrer spezifischen Interessen und hohen akademischen Kompetenzen häufig zu einem Universitätsstudium hin (Hamilton et al., 2016; Van Hees et al., 2015). Trotz dieser günstigen Ausgangslage sind sie statistisch gesehen stärker gefährdet als ihre Peers, ihr Studium vorzeitig abzubrechen (Jackson et al., 2018). Schwierigkeiten im Zusammenhang mit ihrem Funktionsprofil, zu denen noch umweltbedingte Hürden hinzukommen können, treten häufig in den Vordergrund und können die

tatsächlichen Kompetenzen einer betroffenen Person überlagern: Es entsteht eine Kluft zwischen den erbrachten Leistungen und dem eigentlichen Potenzial. Diese Diskrepanz führt zu einer Situation der «Behinderung» (Fougeyrollas, 2016).

Die für das studentische Leben typischen Merkmale sind für Studierende mit ASS oft grössere Hürden als das akademische Programm.

Studierenden mit ASS fällt es insbesondere schwer, Übergänge zu bewältigen, mit Veränderungen umzugehen sowie Anweisungen und Vorgaben zu verstehen. Sie haben aber auch Schwierigkeiten bei der Priorisierung von Aufgaben und der Planung langfristiger Ziele (Exekutivfunktionen), in sozialen Beziehungen, bei der Verarbeitung sensorischer Informationen (Hyper-/Hyposensibilität), bezüglich lebenspraktischer Kompetenzen und der situationsadäquaten Konzentration (Hamilton et al., 2016; Lambe et al., 2019). Hinzu kommen teilweise Probleme bei der räumlichen Orientierung oder Schwierigkeiten bei der Suche nach wesentlichen Informationen für das Studium.

Konkret bedeutet dies, dass die für das studentische Leben typischen Merkmale wie die akademische Freiheit, die Sozialisierung ausserhalb der Universität und im Rahmen von Gruppenarbeiten oder auch das Leben in einer Wohngemeinschaft für Studierende mit ASS oft grössere Hürden sind als die eigentlichen Anforderungen des akademischen Programms (Chiang et al., 2017; Lambe et al., 2019).

Eine gesellschaftliche Frage

Menschen mit Autismus ohne kognitive Beeinträchtigung haben oft Schwierigkeiten beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. So liegt zum Beispiel die Beschäftigungsquote von

² Die Tertiärstufe des Schweizerischen Bildungswesens umfasst Universitäre Hochschulen, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen sowie die höhere Berufsbildung.

Erwachsenen mit Autismus in Grossbritannien bei 22 Prozent – weit unter jener für neurotypische Personen (ONS, 2020). Aus diesen Schwierigkeiten resultiert zudem ein erhöhtes Risiko für durch Stress hervorgerufene Komorbiditäten (Van Hees et al., 2015).

Mit einer Begleitung der Studierenden mit ASS liesse sich das Risiko für Studienabbrüche reduzieren. Aus dieser Überlegung heraus ergeben sich entscheidende sozialpolitische Herausforderungen, denn ein Universitätsabschluss ist ein starker Prädiktor für die Beschäftigungsfähigkeit, die finanzielle Unabhängigkeit und das selbstbestimmte Leben einer Person (Jackson et al., 2018).

Über die damit verbundenen ethischen Überlegungen hinaus würde ein solches Vorgehen auch ökonomische Vorteile mit sich bringen: Junge Menschen mit Autismus könnten nach der Diplomierung ihr ganzes Potenzial zur Beschäftigungsfähigkeit ausschöpfen und bräuchten dafür während des Studiums nur minimale Unterstützung. Eine britische Studie schätzt, dass sich die finanzielle Unterstützung pro Person mit Autismus, die *nicht* in den Arbeitsmarkt integriert ist, auf umgerechnet mehr als eine Million Schweizer Franken beläuft (Buescher et al., 2014).

Paradigmenwechsel

Die Umsetzung der Inklusion ist heute nicht mehr einzig und allein eine Willensfrage, sondern auf verschiedene Gesetze³ abgestützt

³ Artikel 8 und 62 der Bundesverfassung über das Diskriminierungsverbot und die Unterstützung einer Sonderschulung bis zum vollendeten 20. Lebensjahr (Eidgenossenschaft, 2002); Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2004); Artikel 2 und 9 über die angemessenen Vorkehrungen der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) über die Rechte behinderter Menschen (UN-BRK); Bericht des Bundesrats über Autismus (2018); Sonderpädagogikkonkordat (2011); Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE)

(einen Überblick bieten Meier-Popa & Salamin, 2020). Der Bundesrat (2018) hat betont, wie wichtig es ist, junge Erwachsene mit ASS durch Bildung zu unterstützen, damit sie ihr Potenzial im Hinblick auf ihre Beschäftigungsfähigkeit ausschöpfen können.

Heute treffen Fachstellen für Studium und Behinderung auf der Tertiärstufe angemessene Vorkehrungen, die den durch die Beeinträchtigung verursachten Nachteil ausgleichen, ohne das Anforderungsniveau zu senken. Allerdings braucht es längst einen Paradigmenwechsel: weg von der Idee der «Kompensation» respektive des Nachteilsausgleichs hin zu einer Vision, in der Neurodiversität als bereichernde akademische Norm wahrgenommen wird (Chamak, 2015). Was die Umsetzung betrifft, ist das *Universal Design for Learning* eine interessante Möglichkeit für den Umgang mit dieser neuen Unterrichtsdynamik: Es fördert das proaktive Engagement der Studierenden und eine Vielfalt an Unterrichtsformen (Burgstahler & Russo-Gleicher, 2015).

In vielen Ländern wurden bereits Programme eingeführt, um die Chancengleichheit für junge Menschen mit Autismus zu erhöhen: wöchentliche Begleitprogramme, Mentoring durch Peers, Vorbereitungskurse oder Ruheräume für sensorisch empfindliche Menschen (Carpenter et al., 2019; Leach, 2019).

«Autism & UniSwiss»: die erste E-Plattform in Freiburg

Da die Universitäten in der Schweiz dieser Ambition bislang nicht gerecht werden, wurde – in Anlehnung an das gleichnamige europäische Projekt⁴ – das Projekt *Autism & UniSwiss* entwickelt. So konnte im Jahr 2021 an der Universität Freiburg die erste Schweizer

⁴ www.autism-uni.org

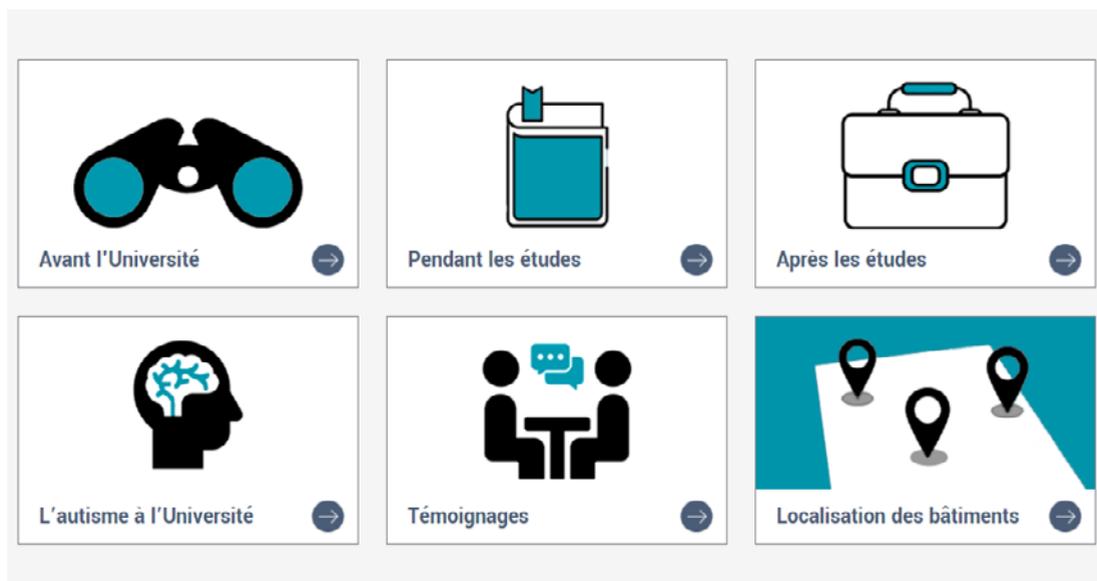


Abbildung 1: Design der E-Plattform, »Autism & UniSwiss«

E-Plattform aufgeschaltet werden.⁵ Das erste Ziel der Plattform besteht darin, Studierende mit ASS mit Informationen und Tipps für ihre universitäre Laufbahn zu unterstützen. Als zweites, nicht minder wichtiges Ziel bietet die Plattform nützliche Informationen für neurotypische Peers, Dozierende und Mitarbeitende der universitären Administration, die den spezifischen Fragen und Bedürfnissen oft etwas hilflos gegenüberstehen. Die E-Plattform ist für Personen innerhalb wie auch ausserhalb der Universität frei zugänglich. Sie folgt dem Grundgedanken, dass es sinnvoller ist, das akademische und administrative Personal zu informieren, als einfach nur davon auszugehen, dass Inklusion selbstverständlich ist.

Form und Inhalt

Die E-Plattform zeichnet sich durch ein schlichtes Design aus: Sie hat eine logische, benutzerfreundliche Oberfläche, um die In-

formationssuche zu erleichtern und die wesentlichsten Aspekte kompakt darzustellen (Abb. 1). Die Inhalte folgen der immer gleichen Struktur; sie sind in sechs Hauptabschnitte unterteilt:

- 1) vor dem Studium
- 2) während des Studiums
- 3) nach dem Studium
- 4) Autismus an der Universität
- 5) Erfahrungsberichte
- 6) Lageplan der Gebäude

In jedem dieser Abschnitte werden der allgemeine Kontext, die Fragen, die man sich stellen sollte, praktische Ratschläge, die nächsten Schritte und Unterstützungsangebote ausführlich beschrieben.

Die Inhalte sind in direkter, sachlicher und nicht wertender Sprache verfasst (Abb. 2, S. 12). Bei der inhaltlichen Reflexion und beim Korrekturlesen der Texte wurden Studierende mit ASS beigezogen. In zahlreichen Grafiken werden die komplexen Informationen visuell zusammengefasst (Abb. 3, S. 12).

⁵ www.unifr.ch/go/autism

Digitale Technik im Dienst der Kommunikation

Das digitale Angebot ermöglicht es Studierenden mit ASS, in ihrem eigenen Tempo und entsprechend ihren Anliegen auf Informationen zuzugreifen, ohne dass eine unmittelbare soziale Interaktion erforderlich ist. Besondere Sorgfalt wurde auf das Erstellen von Inhalten gelegt, die sich auf Lernmechanismen, administrative Aspekte und ausserakademische Herausforderungen beziehen. Hierzu finden sich zum Beispiel konkrete Erläuterungen darüber, wie autonome Arbeiten zu planen und Fristen einzuhalten sind, zur Wahl der ECTS-Punkte und der verschiedenen Lehrgänge, zu Organisationsstrategien, zum Umgang mit sozialen Schwierigkeiten und Stress oder auch zu autismspezifischen Problematiken wie Kommunikation oder das Ansprechen des eigenen Autismus. Die Freiburger Version wurde um ein Kapitel ergänzt, das den Studierenden die Orientierung zwischen den vielen Universitätsgebäuden mithilfe von georeferenzierten Fotos erleichtern soll. Der Schwerpunkt liegt dabei auf ruhigen Orten, an denen man sich erholen kann.

Daneben beinhaltet die E-Plattform eine Rubrik, die sich an die Dozierenden, die Peers

und das administrative Personal richtet. Sie verfolgt das Ziel, potenzielle Probleme zu entschärfen und den zahlreichen Klischees, die noch immer über Menschen mit Autismus vorherrschen, wissenschaftliche Informationen gegenüberzustellen. Die digitale Plattform dient der Sensibilisierung für Autismus und gibt allen Menschen – mit oder ohne Autismus – die Freiheit, im eigenen Rhythmus und ohne sozialen Druck nach Informationen zu suchen. Eine weitere wertvolle Ressource sind schliesslich die auf der E-Plattform publizierten Erfahrungsberichte, die dem Autismus durch reale Personen und Erlebnisse ein Gesicht verleihen und den Studierenden mit ASS ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl vermitteln.

Die E-Plattform bietet dem Team von *Autism & UniSwiss* die Möglichkeit, die Studierenden, die dies wünschen, für gezielte Workshops einzuladen, ein Peer-Coaching-Projekt zu entwickeln sowie verschiedene Bildungsangebote und Informationsprogramme für Dozierende und neurotypische Peers durchzuführen.

Fazit

Dieses Projekt ist das erste seiner Art in der Schweiz und damit ein Meilenstein im

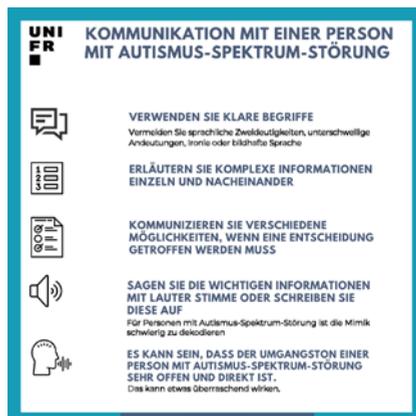


Abbildung 2: Beispiel Inhalt

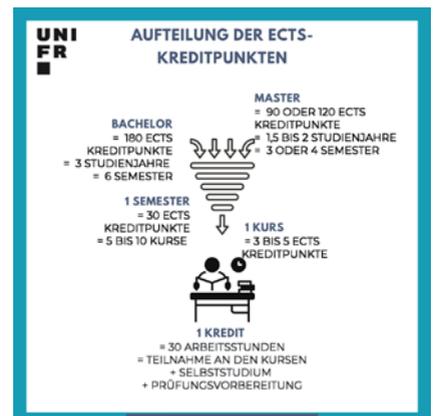


Abbildung 3: Beispiel Grafik

Reflexionsprozess zur Neurodiversität auf Tertiärstufe. Es ist angesichts der oben genannten Prävalenz davon auszugehen, dass alle Dozierenden auf der Tertiärstufe im Lauf ihrer Karriere mit Studierenden mit ASS in Berührung kommen und dabei möglicherweise nicht über die nötigen Kenntnisse für ein gutes Verständnis verfügen.

Häufig genannte Befürchtungen, etwa, dass die akademische Qualität Schaden nehmen könnte, werden auf der E-Plattform auf informative Weise angesprochen. Denn heute weiss man, dass Neurodiversität für die akademische Welt einen Mehrwert mit sich bringt und dass Menschen mit Autismus aufgrund ihres Profils in gewissen Berufsfeldern ganz besonders gesucht sind. Schliesslich beinhaltet das Projekt, das vom Innovationsfonds der Universität Freiburg finanziert wurde, auch die Zusammenarbeit verschiedener Departemente der Universität. Diese transdisziplinäre Zusammenarbeit ermöglichte es, die richtigen Personen rasch miteinander in Kontakt zu bringen, und zeigte die Möglichkeiten eines offenen akademischen Umfeldes auf.

Die E-Plattform wird demnächst auf Deutsch und Englisch übersetzt. Sie bildet eine Grundlage, die dem Team *Autism & UniSwiss* dazu dient, ähnliche Projekte in anderen Institutionen zu unterstützen und zu koordinieren, um – im Sinne einer konstruktiven und inklusiven Dynamik – möglichst viele Menschen zu erreichen.

Literatur

Bakker, T., Krabbendam, L., Bhumai, S. & Begeer, S. (2019). Background and enrollment characteristics of students with autism in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 67 (March), 101424. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101424>

- Buescher, A. V. S., Cidav, Z., Knapp, M. & Mandell, D. S. (2014). Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. *JAMA Pediatrics*, 168 (8), 721–728. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.210>
- Burgstahler, S. & Russo-Gleicher, R. J. (2015). Applying Universal Design to Address the Needs of Postsecondary Students on the Autism Spectrum. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28 (2), 199–212. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074670.pdf>
- Carpenter, B., Happé, F. & Egerton, J. (2019). *Girls and Autism. Educational, Family and Personal Perspectives*. London: Routledge.
- Chamak, B. (2015). Le concept de neurodiversité ou l'éloge de la différence. In C. Déchamp-Le Roux & F. Rafael (Eds.), *Santé mentale: guérison et rétablissement: Regards croisés* (pp. 63–69). Montreux: John Libbey.
- Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., Loucas, T. & Baird, G. (2011). IQ in children with autism spectrum disorders: Data from the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Psychological Medicine*, 41 (3), 619–627. <https://doi.org/10.1017/S0033291710000991>
- Chiang, H.-M., Ni, X. & Lee, Y.-S. (2017). Life Skills Training for Middle and High School Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47 (4), 1113–1121. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3028-1>
- Conseil Fédéral. (2018). *Rapport sur les troubles du spectre de l'autisme. Mesures à prendre en Suisse pour améliorer la pose de diagnostic, le traitement et l'accompagnement des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme*. <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/54034.pdf>



- Delobel-Ayoub, M., Saemundsen, E., Gissler, M. et al. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder in 7–9-Year-Old Children in Denmark, Finland, France and Iceland: A Population-Based Registries Approach Within the ASDEU Project. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50 (3), 949–959. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04328-y>
- Fabri, M. & Andrews, P. (2015). *Autism&Uni, literature Review Report*. <http://www.autism-uni.org/wp-content/uploads/2016/02/D2.1-AutismUni-Literature-Review-Report.pdf>
- Fougeyrollas, P. (2016). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité : le modèle québécois. *Revue Française Des Affaires Sociales*, 1 (4), 51–61. <https://doi.org/10.3917/rfas.164.0051>
- Gurбуz, E., Hanley, M. & Riby, D. M. (2019). University Students with Autism: The Social and Academic Experiences of University in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (2), 617–631. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>
- Hamilton, J., Stevens, G. & Girdler, S. (2016). Becoming a Mentor: The Impact of Training and the Experience of Mentoring University Students on the Autism Spectrum. *PLoS ONE*, 11 (4), 1–13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153204>
- Jackson, S. L. J., Hart, L. & Volkmar, F. R. (2018). Preface: Special Issue – College Experiences for Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48 (3), 639–642. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3463-7>
- Lambe, S., Russell, A., Butler, C., Fletcher, S., Ashwin, C. & Brosnan, M. (2019). Autism and the transition to university from the student perspective. *Autism*, 23 (6), 1531–1541. <https://doi.org/10.1177/1362361318803935>
- Leach, S. (2019). *Autism Mentorship Initiative*. <https://www.sfu.ca/students/accessible-learning/programs-and-services/autism-mentorship-program.html>
- Meier-Popa, O. & Salamin, M. (2020). Accessibility und Universelles Design in der Bildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (10), 9–16.
- Office for National Statistics (ONS). (2020). *Outcomes for disabled people in the UK: 2020*. <https://www.ons.gov.uk/people-populationandcommunity/healthandsocial-care/disability/articles/outcomesfordisabledpeopleintheuk/2020>
- Van Hees, V., Moyson, T. & Roeyers, H. (2015). Higher Education Experiences of Students with Autism Spectrum Disorder: Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 (6), 1673–1688. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>



Nathalie Quartenoud
 Wissenschaftliche Mitarbeiterin
 und Dozentin
 Departement für Sonderpädagogik
 Universität Freiburg
 nathalie.quartenoudmacherel@unifr.ch



Nicolas Ruffieux
 Ordentlicher Professor
 Verantwortlicher Bachelor in Klinischer
 Heilpädagogik und Sozialpädagogik
 Universität Freiburg
 nicolas.ruffieux@unifr.ch

Silvano Ackermann, Julia Bannwart, Anne Parpan-Blaser und Olivier Steiner

Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen Erfahrungen aus der Weiterbildung

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag stellt erste Ergebnisse des Projektes «Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in der beruflichen Bildung»¹ der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW vor. Untersucht wird, was die digitale Teilhabe von Lernenden, Studierenden und Weiterbildungsteilnehmenden mit Behinderungen in der beruflichen Bildung fördert oder behindert. Berichtet wird nachfolgend von zwei Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen, ihren Erfahrungen in der Weiterbildung und wie sie digitale Teilhabe erleben.

Résumé

Cet article expose les premiers résultats du projet « Participation numérique de personnes handicapées à la formation professionnelle »¹ mené par la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse (FHNW). Le projet étudie ce qui favorise ou entrave la participation numérique à la formation professionnelle des élèves, étudiant-e-s et participant-e-s aux formations continues en situation de handicap. Il rend ensuite compte des expériences avec la formation continue de deux personnes ayant des troubles psychiques et de la manière dont ces personnes vivent la participation numérique.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-01-02

Digitale Teilhabe in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Digitale Formate werden zunehmend in die Berufsbildung integriert: Bildungseinrichtungen entwickeln digitale Angebote als Ergänzung zu ihren Präsenzveranstaltungen. Prüfungen werden zunehmend auch digital durchgeführt. Informationen und Lernmaterialien stehen oft nur in digitaler Form zur Verfügung. Der Austausch zwischen Lernenden und Lehrpersonen wie auch zwischen den Lernenden untereinander findet immer mehr digital statt (Online-Unterricht, E-Learning, Chats etc.). Zugleich besteht kaum empirisches Wissen darüber, was die digitale Teilha-

be von Menschen mit Behinderungen² im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung begünstigt oder behindert (Rohs, 2016).

Es ist jedoch davon auszugehen, dass das blosses Vorhandensein digitaler Technologien nicht ausreicht, um die digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten. Für eine umfassende Teilhabe an (Weiter-)Bildung müssen technische und organisatorische Anpassungen vorgenommen werden (Papadopoulos, 2012). Auch in neueren Studien zu digitaler Teilhabe wird ein ausschliesslicher Fokus auf digitale Technologien als eindimensional betrachtet und für

¹ Das Projekt ist Teil des Nationalen Forschungsprogramms NFP77 «Digitale Transformation» (<https://www.nfp77.ch>). Genauere Angaben zum Projekt: www.inclusion-digital.ch.

² Bei der Verwendung des Begriffs «Menschen mit Behinderungen» stützen wir uns auf die Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO. Behinderungen ergeben sich demnach aus Wechselwirkungen zwischen gesundheitsbedingten Beeinträchtigungen einer Person und ihrer Umwelt (ICF, 2005).

differenziertere Zugänge plädiert, die individuelle, soziale und organisationale Aspekte berücksichtigen (Goggin, 2018). Tsatsou (2020) stellt beispielsweise fest, dass individuelle Faktoren (Zugang, Kostenprobleme, materielle Mittel, fehlende Fähigkeiten, Lebenskontexte) vielfältige Hindernisse für die digitale Inklusion von Menschen mit Behinderungen bilden. Es ist somit nicht nur der Zugang zu digitalen Medien für die Teilhabe entscheidend, sondern auch technische Fähigkeiten, Bildungschancen, Lebensbedingungen, persönliche Unterstützung und finanzielle Ressourcen (Dirks, Bühler & Edler, 2018).

Das Projekt ist im Schnittbereich von beruflicher Aus- und Weiterbildung, Digitalisierung und Fragen der Inklusion angesiedelt.

Das Projekt

Das Projekt «Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in der beruflichen Bildung» wird an der *Hochschule für Soziale Arbeit FHNW* durchgeführt und dauert bis 2024. Untersucht wird, was die digitale Teilhabe von Lernenden, Studierenden und Weiterbildungsteilnehmenden mit Behinderungen in der beruflichen Bildung fördert oder behindert. Die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven von Betroffenen, Organisationen und Expertinnen und Experten aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung soll ermöglichen, die vielfältigen Dimensionen von digitaler Teilhabe zu erfassen und zu eruieren, wie die Akteure in der beruflichen Aus- und Weiterbildung damit umgehen.

Die Studie besteht aus fünf Arbeitspaketen:

1) Arbeitspaket 1 untersucht in qualitativen Interviews die Sichtweise von Menschen mit Behinderungen sowie Expertinnen und Experten aus dem Feld der berufli-

chen Aus- und Weiterbildung auf Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung in der beruflichen Bildung.

- 2) Arbeitspaket 2 konzentriert sich mit einer schweizweiten Onlinebefragung auf die Selbstwahrnehmung von Bildungsanbietern hinsichtlich ihres Engagements für inklusive Bildung und digitale Teilhabe.
- 3) In Arbeitspaket 3 werden 18 Organisationen im Hinblick auf Barrierefreiheit und die Nutzererfahrung ihrer digitalen Bildungsangebote untersucht.
- 4) Arbeitspaket 4 bietet einen tieferen Einblick in organisatorische Unterstützungsfaktoren und strukturelle Barrieren.
- 5) Arbeitspaket 5 dient dazu, die Ergebnisse der Arbeitspakete 1–4 zusammenzuführen, daraus Empfehlungen zur Förderung digitaler Teilhabe abzuleiten und mit einer Bildungseinrichtung exemplarisch einen Aktionsplan auszuarbeiten.

Das Projekt ist im Schnittbereich von beruflicher Aus- und Weiterbildung, Digitalisierung und Fragen der Inklusion angesiedelt.

Nachfolgend fokussieren wir einen thematischen Ausschnitt des Projekts aus dem Arbeitspaket 1³. Anhand zweier Fallbeispiele legen wir dar, wie Menschen mit Behinderungen im Kontext lebenslangen Lernens digitale Teilhabe erleben und was sich während der Covid-19-Pandemie verändert hat. Die Folgerungen werden im laufenden Projekt, das verschiedene Bildungsniveaus und die Bildungssituation von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen in den Blick nimmt, weiter zu prüfen sein.

³ Potenzielle Gesprächspartnerinnen und -partner wurden auf unterschiedlichen Wegen (persönliche Anfrage via Person in der Bildungsorganisation, Aushang, Mailing u. Ä.) angesprochen.

Falldarstellungen

Die befragten Personen der Interviews aus dem Arbeitspaket 1 sind im Durchschnitt eher jung. Viele davon befinden sich in einer Erstausbildung. Bei den hier dargestellten Fällen handelt es sich um zwei Personen, welche beide im Verhältnis zum Durchschnitt der Befragten älter sind und auf vielfältige Bildungsverläufe zurückblicken. Aufgrund ihrer jeweils grösseren Lebenserfahrung und umfassenderen Bildungswege eignen sie sich als aussagekräftige Beispiele zum Thema lebenslanges Lernen. Da sich die zwei Personen in einem ähnlichen Alter befinden, jeweils eine Weiterbildung im sozialen Bereich absolvieren und eine psychische Beeinträchtigung haben, bietet sich eine vergleichende Gegenüberstellung der beiden Fälle an.

Falldarstellung Frau M.

Frau M. absolviert eine Weiterbildung im sozialen Bereich an einer Hochschule und arbeitet Teilzeit. Aufgrund von Traumafolgestörungen und einer daraus resultierenden psychischen Beeinträchtigung bezieht sie eine Teil-IV-Rente. Mit Ende dreissig hat sie bereits einen langen Bildungsweg hinter sich: Nach dem Abschluss verschiedener kaufmännischer Aus- und Weiterbildungen arbeitet sie seit einigen Jahren als Expertin aus Erfahrung mit anderen Betroffenen und führt Aufklärungsprojekte zum Thema Trauma für Auszubildende im sozialen Bereich durch. In dieser Funktion kann sie ihre eigene Krankheitsgeschichte reflektieren und ihre langjährigen Erfahrungen weitergeben. Zugleich dient ihr die derzeitige Weiterbildung für eine fachliche Vertiefung im Bereich der Psychotraumatologie.

Digitale Medien haben für Frau M. im privaten, beruflichen und Bildungsalltag eine grosse Bedeutung und durch ihre langjährige Erfahrung im administrativen Bereich ist sie technisch versiert. Sie verfügt beispielsweise

über fortgeschrittene Fähigkeiten im Umgang mit gängigen Computerprogrammen wie Word oder Excel und beherrscht das Zehnfingersystem. Im Alltag nutzt Frau M. im Zusammenhang mit ihrer psychischen Beeinträchtigung digitale Tools, die ihr dabei helfen, sich besser regulieren zu können: Apps für Meditationen und Achtsamkeitsübungen stellen für sie ein unterstützendes Instrument zur Krisenbewältigung und zur Vorbeugung von psychischen Belastungen dar. Das Smartphone hat für sie daher eine besondere Bedeutung, wie die folgende Aussage zeigt:

«Also auch das Handy ist für mich ein sehr wichtiger Begleiter, weil da habe ich auch meine Skills drauf, meine wertvollen Sachen.»

Ihre Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien dienen Frau M. auch in ihrer Weiterbildung, beispielsweise bei digitalen Prozessen und bei der Anwendung von Programmen. Sowohl die digitale Infrastruktur der Bildungsinstitution als auch die digitalen Fähigkeiten der Dozierenden schätzt Frau M. jedoch als verbesserungswürdig ein. So zeigten sich einerseits gerade bei der unübersichtlichen Bereitstellung von Lernmaterialien durch die Bildungsinstitution Probleme, was bei ihr zu einem erhöhten Unterstützungsbedarf führe. Andererseits habe der abrupte Wechsel von Präsenz- zu Online-Unterricht aufgrund der Covid-19-Pandemie und das teilweise mangelnde technische Know-how der Dozierenden zu qualitativen Einbussen des Unterrichts geführt. Die veränderte Ausbildungssituation durch den Online-Unterricht stellt für Frau M. eine Herausforderung dar: Aufgrund ihrer psychischen Beeinträchtigung ist es für sie beispielsweise besonders wichtig, in sozialen Situationen zwischenmenschliche Dynamiken im Ausdruck über Mimik und Gestik

gut wahrnehmen zu können. Dass bei Videokonferenzen die Teilnehmenden nicht deutlich sichtbar sind, empfindet Frau M. als sehr verunsichernd. Dies wiederum hemmt sie stark an der Beteiligung am Unterricht, wie das folgende Zitat zeigt:

«... für mich ist es ganz wichtig, also mit meinem psychischen Hintergrund, dass ich den Raum so wahrnehmen kann, wie die Stimmung grundsätzlich ist. [...] Und auch Pausengespräche sind für mich unheimlich wertvoll, unheimlich wichtig. Wie ist mir diese Person gesonnen? Ist sie mir wohlgesonnen oder eher nicht? Das hat man bei Zoom gar nicht ...»

Des Weiteren wünscht sie sich mehr Orientierung für ihr eigenes Handeln und Verhalten im Online-Unterricht:

«... wenn man dann als Medium nur diesen Bildschirm hat, [...] dann will ich am Anfang wissen, wie wir das machen; was ist Gepflogenheit? Weil ich einfach immer noch Mühe habe, irgendwo reinzutappen. Oder ich habe halt Angst, ich mache etwas falsch, [...] weil mein Selbstwertgefühl nicht so gross ist ...»

Die Bewältigung dieser stressreichen Situationen durch den Online-Unterricht ist für Frau M. im Weiterbildungsalltag ein zusätzlicher Kraftaufwand. Vergleichsweise kleine Veränderungen – wie Vorstellungsrunden im Online-Unterricht oder explizite Anweisungen zur Videokonferenz – würden sie bedeutend entlasten und ihr mehr Handlungsorientierung und Sicherheit vermitteln. Grundsätzlich wünscht sie sich wieder Präsenzunterricht. Im Online-Setting wünscht sie sich mehr technischen Support, eine stärkere Sensibilisierung auf zwischenmenschliche

Bedürfnisse sowie eine verbesserte Unterstützungsbereitschaft durch die Bildungsinstitution.

Den Versuch, ihre Bedürfnisse gegenüber der Bildungsinstitution zu äussern, schätzt sie als nicht erfolgreich ein:

«... es gibt so ein Sekretariat, wo man anrufen kann, und dort habe ich im Vorfeld dieser Weiterbildung [...] so drei, vier Mal angerufen, um noch etwas zu fragen. Das ist dann eher so etwas, das auf meine Art von Gebrechen hinweisen könnte, weil ich es dann nochmal wissen möchte und mir dann die Antwort nicht reicht und ich es dann noch detailreicher brauche. Da habe ich auch schon gemerkt, dass die Leute dann eher ein bisschen genervt sind.»

Auch ihre besondere Situation aufgrund ihrer psychischen Beeinträchtigung kommuniziert sie in der Weiterbildung nicht, weshalb sie keinen Nachteilsausgleich in Anspruch nimmt. Befürchtungen hinsichtlich einer Stigmatisierung können vermutet werden. Aus ihrer Sicht wäre eine Unterstützungsbereitschaft wünschenswert, die kein Offenlegen der persönlichen Situation erfordert.

Falldarstellung Herr K.

Herr K. ist Anfang vierzig und absolviert eine Weiterbildung im sozialen Bereich. Bei seiner Beeinträchtigung steht das Thema Sucht im Vordergrund. Er blickt zurück auf eine Vielzahl an Ausbildungen; manche davon hat er abgeschlossen, manche abgebrochen. Die zahlreichen Berufe, die Herr K. im Lauf seines Lebens ausgeübt hat, sind ebenfalls vielfältig. Er hat sich nun entschlossen, eine Weiterbildung zu absolvieren, in der es ebenfalls um das Thema Sucht geht, womit er seine eigenen Erfahrungen als Ressource nutzen kann.

Das Verhältnis von Herrn K. gegenüber digitalen Medien lässt sich mit wenigen Worten verdeutlichen. Auf die Frage hin, was er denn für digitale Geräte und Medien nutze, antwortet er schlicht:

«... einfach das, was gefordert ist.»

Er verfügt über ein rund sieben Jahre altes MacBook, mit welchem er über die Applikationen *Zoom* oder *Teams* am Online-Unterricht teilnimmt. Manchmal muss er das Gerät neu starten, weil die Kamera nicht funktioniert.

Seine Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien schätzt Herr K. als eher schlecht ein. Auffällig ist jedoch der Wandel, den er beschreibt. Weil Computer, Smartphones und digitale Kommunikation einen immer grösseren Stellenwert einnehmen, sieht Herr K. sich gezwungen, sich mit digitalen Medien auseinanderzusetzen.

«Vorher habe ich mich irgendwie mehr drücken können oder hab es nicht wirklich gebraucht und dementsprechend auch Berührungsängste oder wenig Kenntnis gehabt. Ich habe das Gefühl gehabt, das ist nichts für mich.»

Besonders von seiner Familie hat er viel Unterstützung erhalten. Er erzählt, wie er früher einmal seiner Schwester für die Abschlussarbeit seinen handgeschriebenen Text diktieren, welche diesen für ihn auf dem Computer schrieb. Mit seinen weiteren Ausbildungen und seiner Berufserfahrung hat sich das zunehmend verändert und er wird sicherer im Umgang mit digitalen Medien.

«Ich habe in der Ausbildung den Computer brauchen müssen. Da bin ich schneller geworden und habe so ein wenig das Gefühl, da habe ich gewisse Basics, um viel

leicht auch eher mal etwas digital zu bestellen, eine Reservation zu machen, Mails zu schreiben. Ich bin einfach jetzt schneller und vertrauter am Computer.»

Hier ist die ausserordentliche Situation im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie hervorzuheben. Herr K. ging davon aus, dass seine Weiterbildung vor Ort stattfinden würde. Da er seine Anwendungskennnisse niedrig einstuft, hätte er ungern eine reine Online-Weiterbildung absolviert.

«Ich habe das nicht gewünscht. Weil ich das nicht gekannt hatte. Eher umgekehrt. Ich dachte, hoffentlich bin ich nicht zu fest mit so Sachen konfrontiert. Ich dachte immer, ich habe zu wenige Kenntnisse und das liegt mir nicht und ich arbeite auch nicht so schnell.»

Dass er die Ausbildung trotzdem online absolviert, scheint sich positiv auf seine Fähigkeiten und sein Selbstwertgefühl ausgewirkt zu haben. Es scheint ein Wissenstransfer vom Ausbildungs- in den privaten und beruflichen Bereich stattgefunden zu haben.

«Wenn jetzt beim Arbeiten der Vorschlag kommt [...], dass man etwas online machen muss, eine Weiterbildung oder nur auch ein Austausch oder eine Besprechung, wäre ich absolut bereit, das jetzt am PC zu machen.»

Herr K. sieht also einige Vorteile im digitalisierten Fernunterricht: Er konnte sich digitale Kenntnisse aneignen und erlebt dadurch mehr Selbstständigkeit. Ausserdem fällt der Weg zur Ausbildungsstätte weg. Für ihn gibt es jedoch einen deutlichen Nachteil. Er hebt den persönlichen Kontakt hervor, welcher ihm durch den Online-Unterricht fehlt. Dabei

scheint er sein persönliches Umfeld als wichtige Ressource anzusehen. Der folgende Abschnitt verdeutlicht dies:

«... jetzt fehlt mir das einfach, jemanden persönlich kennenzulernen, bei dem ich mich auch getraue, mal anzuschreiben oder anzurufen, etwas abzumachen – ja irgendwo, wo ich anstehe oder es nicht richtig verstanden habe, nachzufragen oder eben auch die Dozierenden vielleicht mal bei einer Randzeit noch auf etwas anzusprechen, um etwas zu klären. Das ist nicht zwingend notwendig und trotzdem ist das ein Nachteil. Weil dann das Zwischenmenschliche auch nicht die gleiche Qualität hat. Man lernt jemanden nicht gleich kennen.»

Diskussion

Sowohl bei Frau M. als auch bei Herrn K. liegen psychische Beeinträchtigungen vor. Dennoch wird deutlich, wie unterschiedlich ihre Ausgangslage hinsichtlich lebenslangen Lernens ist. Entsprechend divers sind in der Folge die Herausforderungen für sie, ihr Umfeld und die Bildungsorganisationen, in denen sie eine Weiterbildung besuchen.

Mangelnde technische Ausstattung und beschränkte digitale Kenntnisse gehen auf Kosten der inklusiven Möglichkeiten digitaler Medien.

Die Situation von Frau M. verweist einerseits auf die Potenziale digitaler Medien als Hilfsmittel für die Ausbildungssituation und im Umgang mit behinderungsspezifischen Bedürfnissen wie Regulierung, Orientierung oder Distanzierung. Trotz technischer Versiertheit hat sie verschiedene Ausschluss Erfahrungen gemacht. Herr K.s Fall lässt an-

dererseits erkennen, wie *Learning by Doing* zu Erfolgserlebnissen führt: Trotz geringen Selbstvertrauens im Umgang mit digitalen Medien ist er im Rahmen der Weiterbildung gezwungen, diese zu nutzen. Er erwirbt so neue Fähigkeiten, die für ihn auch im privaten Bereich hilfreich sind. Auf individueller Ebene scheinen personale und behinderungsbedingte Faktoren eine wichtige Rolle zu spielen, wenn es darum geht, die Potenziale digitaler Medien auszuschöpfen beziehungsweise neu entstehenden Barrieren zu begegnen.

Die Fälle zeigen Gemeinsamkeiten: Beide Befragten besuchen eine Weiterbildung im Sozialbereich, die an ihren Erfahrungen mit der Behinderung ansetzt. Aufgrund der Covid-19-Pandemie wird der Unterricht online statt vor Ort gestaltet. Beide Befragten geben an, dass sie die Weiterbildung möglicherweise nicht besucht hätten, wenn dies zuvor bekannt gewesen wäre. Entsprechend sind sie mit der Situation unzufrieden. Zu schaffen macht ihnen vor allem der Verlust des unmittelbaren persönlichen Kontakts: Der Zugang zu Peers und Dozierenden ist erschwert, es entfallen für sie wichtige Möglichkeiten zur Orientierung und des Austauschs und führen zu (behinderungsbedingten) Nachteilen (wie Unsicherheit und geringere Beteiligung am Unterricht sowie Schwierigkeiten, Unterstützung zu beanspruchen) und die digitale Teilhabe wird damit geschmälert.

Aufgrund der Covid-19-Pandemie fällt digitale Kompetenz mehr ins Gewicht – sowohl seitens der Lernenden als auch seitens der Bildungsorganisationen. Auch wenn die durch die Pandemie verursachte Ausnahmesituation nicht mit einer systematisch vorangetriebenen Digitalisierung gleichzusetzen ist, lässt sie doch Herausforderungen deutlich zutage treten: Mangelnde technische Aus-

stattung und beschränkte digitale Kenntnisse von Lernenden und Lehrenden gehen auf Kosten der inklusiven Möglichkeiten, die der Einsatz von digitalen Medien mit sich bringen könnte. Herausforderungen für alle an der Bildungssituation Beteiligten proaktiv zu thematisieren und anzugehen, scheint in diesem Zusammenhang lohnenswert. Aus- und Weiterbildung im digitalen Raum kann dadurch sozial gerahmt werden.

Schlussfolgerungen

Die Ausbildungssituationen von Herrn K. und Frau M. stehen exemplarisch für lebenslanges Lernen und die Tatsache, dass gewandter Umgang mit digitalen Medien oft nicht gezielt, sondern «nebenher» und in ganz unterschiedlichem Ausmass erworben wird. Digitale Teilhabe bedingt der Diversität der Lernenden – hinsichtlich digitaler Kenntnisse und behinderungsspezifischer Einschränkungen – Rechnung zu tragen. Hier sollten künftig die Erfahrungen mit Corona-bedingten Entwicklungen einbezogen werden.

Die Erfahrungen von Herrn K. und Frau M. mit ihren für Dritte nicht direkt erkennbaren Beeinträchtigungen zeigen zudem: Unterstützung sollte nicht an die Bedingung gekoppelt sein, eine Behinderung offenzulegen. Befürchtete Stigmatisierung kann davon abhalten, Hilfen zu nutzen. Dies zeigt, wie bedeutsam eine allgemeine Sensibilisierung für das Thema digitale Teilhabe in Bildungsorganisationen und im Sozial- und Bildungswesen allgemein ist. Wir freuen uns, den vielfältigen Fragen, die sich dazu ergeben, im Projekt weiter nachgehen zu können.

Literatur

- Dirks, S., Bühler, C. & Edler, C. (2018). Digital Inclusion Through Accessible Technologies. In K. Miesenberger & G. Kouroupetroglou (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs* (pp. 435–438). Cham: Springer International Publishing.
- Goggin, G. (2018). Disability and digital inequalities: Rethinking digital divides with disability theory. In M. Ragnedda & G. W. Muschert (Eds.), *Theorizing Digital Divides* (pp. 63–74). London: Routledge.
- Hargittai, E. & Hsieh, Y. P. (2013). Digital Inequality. In W. H. Dutton (Ed.), *Oxford Handbook of Internet Studies* (pp. 129–150). Oxford: Oxford University Press.
- ICF (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information*. www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf
- Papadopoulos, C. (2012). Barrierefreiheit als didaktische Herausforderung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 37–39.
- Rohs, M. (2016). Diversität und Lernen mit digitalen Medien in der Erwachsenenbildung. In K. Dollhausen & S. Muders (Hrsg.), *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung* (S. 191–206). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tsatsou, P. (2020). Digital inclusion of people with disabilities: A qualitative study of intra-disability diversity in the digital realm. *Behaviour & Information Technology*, 39 (9), 995–1010.



Silvano Ackermann (MA)
 Wissenschaftlicher Mitarbeiter
 Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
 Institut Integration und Partizipation
 silvano.ackermann@fhnw.ch

Julia Bannwart (BA)
 Wissenschaftliche Assistentin
 Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
 Institut Integration und Partizipation
 julia.bannwart@fhnw.ch



Prof. Dr. Anne Parpan-Blaser
 Dozentin
 Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
 Institut Integration und Partizipation
 anne.parpan@fhnw.ch



Prof. Dr. Olivier Steiner
 Dozent
 Hochschule für Soziale Arbeit
 Institut Kinder- und Jugendhilfe
 olivier.steiner@fhnw.ch

Neuigkeiten aus der European Agency



Eine neue Veröffentlichung der *European Agency* zielt darauf ab, die Länder anhand von 14 Schlüsselprinzipien dabei zu unterstützen, wichtige politische Fragen zur inklusiven Bildung zu überprüfen, ein inklusives Angebot zu entwickeln und die Kluft zwischen Politik und Praxis zu überwinden.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/news/key-principles-2021#

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.

Frank Francesco Birk und Sandra Mirbek

Kontakt mit Menschen mit Behinderung in der Hochschulbildung

Zusammenfassung

In den Hochschulen finden zahlreiche Lehr- und Lernformate statt, um den Studierenden Erfahrungen in der Praxis zu ermöglichen. In diesem Beitrag werden unterschiedliche Lehr- und Lernformate vorgestellt, denen Studierende in pädagogischen, sozialen und gesundheitlichen Studiengängen begegnen: Praktika, Service Learning, Exkursionen und studienintegrierte Praxis. Das Beispiel der gemeinsamen Seminare für Studierende und Menschen mit Behinderung der Katholischen Hochschule Freiburg ist ein seltenes Lernformat. Es zeigt den direkten Einbezug von Menschen mit Behinderung in der Hochschulbildung im Rahmen einer Lehrveranstaltung. Schliesslich werden Chancen und Herausforderungen der verschiedenen Lehr- und Lernformate dargestellt.

Résumé

Les hautes écoles proposent de nombreux formats d'enseignement et d'apprentissage pour permettre aux étudiant-e-s d'acquérir des expériences dans la pratique. Cet article décrit différents formats d'enseignement et d'apprentissage, tels que les stages, l'apprentissage par le service, les excursions et la pratique intégrée aux études, auxquels les étudiant-e-s des filières d'études dans les domaines de la pédagogie, du social et de la santé sont confrontés. L'exemple des séminaires communs proposés aux étudiant-e-s et aux personnes en situation de handicap par l'Université catholique de Fribourg-en-Brisgau est un format d'enseignement peu courant. Les personnes en situation de handicap y sont directement intégrées à la formation des hautes écoles dans le cadre d'un séminaire. Enfin, les chances et défis liés aux différents formats d'enseignement et d'apprentissage sont présentés ici.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-01-03

Einleitung

Oftmals beklagen Studierende in pädagogischen Fächern, dass die praktische Erfahrung im Studium zu kurz kommt. Im Lehramt wird sogar auf den sogenannten Praxischock nach dem Studium verwiesen (Scheer et al., 2015). Nach dem amerikanischen Philosophen Dewey ist aber «ein Gramm Erfahrung [...] besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat» (Dewey, 2011, S. 193). Dieses Zitat widerspiegelt sich im pädagogischen Ansatz *Learning by Doing* – einer der bedeutsams-

ten Ansätze im Kontext von lebenslangen Lernprozessen.

Durch Lehrveranstaltungen mit einer hohen Theorie-Praxis-Verzahnung wird das Bedürfnis nach Praxis gestillt, eine Reflexion der eigenen Haltung angeregt sowie Handlungskompetenz und positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erworben. Beim Eintritt in die Berufspraxis kann dadurch eine Überforderung vermieden werden (Mirbek, 2021). Seit Mitte der 2000er-Jahre sind Hochschulen in Grossbritannien verpflichtet, Menschen mit Behinderung in Lehr- und Lernformate sowie in die Studiengangsentwicklung der Sozialen Arbeit einzubinden. Menschen mit

Behinderung werden also neben der Lehre auch bei der Auswahl, Zulassung und Leistungsbewertung der Studierenden einbezogen (Chiapparini & Eicher, 2015). «Das Ziel der Massnahme ist, dass die neu ausgebildeten Sozialarbeitenden wissen, welche Standards der Praxis, Prozesse und Ergebnisse die Adressaten erwarten und sie mit der Sensibilisierung der Adressaten-Involvierung in die Praxis der Sozialen Arbeit eintreten» (Chiapparini & Eicher, 2015, S. 12). Menschen mit Behinderung besuchen Seminare, beteiligen sich an Diskussionen mit Studierenden bei der Kursevaluation oder halten Vorträge, betreuen Informationsstände und unterstützen bei der Redaktion fachlicher Publikationen (ebd.). In Deutschland bildet das *Institut für inklusive Bildung*¹ Menschen mit Behinderung zu Bildungsfachkräften aus, welche anschliessend den Unterricht an Hochschulen als Dozierende unterstützen. Das *Ozmot-Programm* an der *Bar Ilan Universität* in Israel ermöglicht Studierenden mit geistiger Behinderung ein Bachelorstudium der Erziehungswissenschaft (Wagner, 2019).

Eine Herausforderung bei Praktika ist, dass sich Menschen mit Behinderung immer wieder auf neue Studierende einlassen müssen.

Im Folgenden werden unterschiedliche Lehr- und Lernformate im Kontext der Hochschulbildung im deutschsprachigen Raum vorgestellt, welche Begegnungen von Menschen mit und ohne Behinderung ermöglichen.

Lehr- und Lernformate in der Hochschulbildung

Praktikum

Das Praktikum ist in der Regel ein fester Bestandteil im Curriculum der Hochschulen. Die

Studierenden lernen hierbei das Arbeitsfeld sowie die zukünftige Klientel kennen. Dies wird zumeist von Lehrpersonen aus der Praxis und/oder Dozierenden der Hochschule betreut. Die Studierenden erhalten Aufgaben wie die Planung, Durchführung und Dokumentation von Praxisstunden sowie die Reflexion und Anfertigung von Praxisberichten. Meistens endet das Praktikum mit einem Kompetenznachweis wie beispielsweise einer Präsentation oder einer individuellen Verschriftlichung der Lernerfahrungen. Das Praktikum wird in der vorlesungsfreien Zeit oder in einem extra dafür vorgesehenen Zeitfenster geleistet. Die Studierenden lernen hierdurch die Arbeitsfelder sowie die Zielgruppen kennen und gewinnen einen ersten Einblick in die Praxis. Da die Betreuung von der Hochschule eher formal ist, bleibt der Austausch gering. Der Kontakt zu den Menschen mit Behinderung ist über eine überschaubare Dauer intensiv. Eine Herausforderung in diesem Kontext ist, dass sich Menschen mit Behinderung immer wieder auf neue Studierende einlassen müssen, was einerseits den Beziehungsaufbau erschwert und andererseits nicht mit jeder Zielgruppe und in jedem Arbeitsfeld leicht umzusetzen ist.

Hospitation und Exkursion

Bei der Hospitation (lat. *hospitari* für «zu Gast sein») wird eine Einrichtung besucht und die Studierenden lernen das Arbeitsfeld kennen. Eine Exkursion (lat. *excursio* für «Ausflug») stellt einen Lehrausflug dar, bei dem eine Fachperson der jeweiligen Institution (z. B. Förderschule oder Inklusionsbetrieb) durch die Einrichtung führt. Dabei besuchen die Studierenden die Einrichtung meist nur an einem Tag oder über einen kurzen Zeitraum. Die Studierenden sind hierbei weniger eigenaktiv als beim Praktikum. Dennoch erhalten sie eine erste Möglichkeit, das Arbeitsfeld kennenzu-

¹ <https://inklusive-bildung.org/de/qualifizierung>

lernen, Arbeitsabläufe zu beobachten und abzuwägen, inwieweit diese Bereiche für eine spätere Berufstätigkeit infrage kommen könnten. Am Ende der Hospitation und der Exkursion werden die Erfahrungen und Beobachtungsaufgaben (mündlich oder schriftlich) ausgetauscht und reflektiert.

Studienintegrierte Praxis

Die studienintegrierte Praxis in der Hochschulbildung findet eins bis zwei Semester statt. Die Studierenden arbeiten wöchentlich im Arbeitsfeld, aber auch in eigens geschaffenen Einrichtungen. Hierbei werden die Studierenden intensiv von Lehrpersonen oder anderen Fachpersonen betreut, um die in der Hochschule erworbenen Kompetenzen in der Praxis zu erproben. Durch die Kontinuität und die intensive Betreuung können die Studierenden gemeinsam mit anderen Studierenden sowie Fachpersonen ihren Arbeitsalltag reflektieren, Sicherheit erlangen sowie ein direktes Feedback erhalten. Dadurch werden die Studierenden auf die Anforderungen der späteren Berufstätigkeit vorbereitet. In der Supervision arbeiten die Studierenden mit Videoaufzeichnungen, um herausfordernde Situationen zu analysieren und ihr Handeln möglichst umfassend und objektiv reflektieren zu können.

Praxisprojekte

An der *Goethe-Universität* in Frankfurt finden Praxisprojekte statt, die wöchentlich vierstündig angelegt sind und von einer zweisemestrigen Lehrveranstaltung begleitet werden. Das Ziel ist, die Studierenden bei berufsspezifischen Themen zu begleiten und zu unterstützen wie zum Beispiel bei der schulorientierten Lese- oder Matheförderung, bei der Unterstützten Kommunikation oder bei einer sozialpädagogisch orientierten Einzelförderung (Rinck-Muhler et al., 2014). Mithilfe

von theoretischen Grundlagen werden die Studierenden bei der Planung, Durchführung und Reflexion der Förderstunden unterstützt und bei Herausforderungen mit Impulsen und Lösungsvorschlägen begleitet. Diese Praxisprojekte wirken in zweierlei Hinsicht positiv: Zum einen erfahren Studierende konkrete Unterstützung in ihrem Praxisalltag. Zum anderen profitieren die Kinder, denn gerade leistungsschwächere Kinder können durch die intensive Begleitung und Förderung ihr schulisches Selbstkonzept besser aufbauen. Studierende erweitern ihr Handlungswissen im Umgang mit Diversität und verknüpfen damit Theorie und Praxis. Nach Abschluss der Praxisprojekte fühlen sich Studierende im Umgang mit heterogenen Gruppen und mit Kindern mit Behinderungen sicherer. Zudem sind ihre Selbstwirksamkeitserwartungen positiver und sie haben ihre Handlungs- und Reflexionskompetenz erweitert (Mirbek, 2021). Ein Beispiel hierfür ist das Praxisprojekt zur Unterstützten Kommunikation: Die Studierenden unterstützen Menschen mit Behinderung beim Gebrauch eines Kommunikationsmittels, bauen Barrieren ab und evaluieren anschliessend den Erfolg der Massnahmen. Beim Gebrauch der Kommunikationsmittel werden auch die Bezugspersonen angeleitet, die anfangs oftmals den Nutzen dieser ergänzenden Kommunikationsformen nicht kennen (Rinck-Muhler et al, 2014).

Bei Praxisprojekten erweitern Studierende ihr Handlungswissen im Umgang mit Diversität und verknüpfen damit Theorie und Praxis.

Service Learning – Lernen durch Engagement

Beim Service Learning erlernen die Studierenden durch praktisches sowie gesellschaft-

liches Engagement fachspezifische Inhalte und Schlüsselkompetenzen (Backhaus-Maul & Roth, 2013). Dieses Lehr- und Lernformat ist somit eine Verbindung von (Projekt-)Lernen in der Hochschule mit gesellschaftlichem Engagement. Somit kann Service Learning als ehrenamtliches Angebot von den Studierenden gestaltet werden (u. a. Lernbegleitung für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, Begleitung von Menschen mit Behinderung bei Freizeitangeboten). Auch kann es im Rahmen einer Hochschulkooperation mit einer Praxiseinrichtung stattfinden. Dieses Service Learning (Engagement) wird in der Regel durch ein Seminar an der Hochschule (Learning) über ein bis zwei Semester begleitet. Service Learning kann im Unterschied zum Praktikum in vier Phasen eingeteilt werden:

- Phase I: Planung (u. a. Kooperationspartner finden, Erwartungen und Ziele formulieren)
- Phase II: Entwicklung (z. B. Analyse der Einrichtung, Abläufe, Zielgruppe, didaktisch-methodische Planung unter Einbezug der Zielgruppe sowie des Gesamtkonzeptes)
- Phase III: Umsetzung mit der Zielgruppe
- Phase IV: Präsentation (z. B. Darstellung des Projektes)

An der *Hochschule Niederrhein* erhalten die Studierenden im *Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik* ein Grundlagenseminar in Didaktik und Methodik, sodass sie im dritten und vierten Semester eigenständig Psychomotorik-Stunden in kindheitspädagogischen Einrichtungen durchführen können. Die Studierenden erproben mit Kindern mit und ohne Behinderung diagnostische Konzepte und die Erstellung von Gutachten, die als Teil der Prüfungsleistung im Studiengang bewertet werden (Krus & Pla-Campas, 2018).

Gemeinsame Seminare für Studierende und Menschen mit Behinderung

Der direkte Einbezug von Menschen mit Behinderung ist ein seltenes Format im Kontext Hochschule. An der *Katholischen Hochschule Freiburg* finden Lehrveranstaltungen mit Studierenden des *Bachelorstudiengang Heilpädagogik* und Erwachsenen mit Behinderung statt. Die Studierenden wählen das Angebot aus einem Pool von Seminaren (z. B. Heilpädagogische Rhythmik). Menschen mit Behinderung erhalten die Chance, im Rahmen von Freizeitangeboten am Kurs teilzunehmen. Ziel dieses Seminars ist es, dass die Studierenden und die Menschen mit Behinderung miteinander auf Augenhöhe kreativ agieren. Die Studierenden werden nicht als Pädagoginnen und Pädagogen eingesetzt, «sondern alle [können] gemeinsam je individuelle Lern- und Erfahrungsfelder entdecken» (Weiss, 2003, S. 177). Ausschlaggebend ist, dass die gemeinsame Aktivität nicht in ein für die Betreuung typisches Interaktionsverhältnis umschlägt. Dadurch werden institutionelle Grenzen abgebaut. Somit wird Inklusion für beide Zielgruppen erfahrbar gemacht. Wichtig ist dabei, «den Erfahrungshorizont zu erweitern und zu intensivieren, ohne Leistungs- und Anpassungsdruck» zu erleben (Weiss, 2003, S. 177). Die Studierenden erhalten «die Möglichkeit einer Kontaktaufnahme zu Menschen mit Behinderung, das Sammeln von Erfahrungen im professionellen Zusammensein [...] erlebnisorientiertes Learning by Doing» (Weiss, 2003, S. 177).

Chancen und Herausforderungen der Lehr- und Lernformate

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Vor- und Nachteile der verschiedenen Lehr- und Lernformate und unterstützt dabei das richtige Format für die eigenen Ziele.

Lehr- und Lernformate	Chancen	Herausforderungen
Praktikum	<ul style="list-style-type: none"> • intensiver Kontakt zu Menschen mit Behinderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Rolle der Praktikantin/des Praktikanten • kurzer Zeitraum • wenig Eigenaktivität • Gewöhnung an immer neue Studierende
Hospitation und Exkursion	<ul style="list-style-type: none"> • Einblicke in unterschiedliche Arbeitsfelder 	<ul style="list-style-type: none"> • kaum Bezug zu Menschen mit Behinderung • meist eher oberflächlicher Kontakt
Studienintegrierte Praxis	<ul style="list-style-type: none"> • intensive Praxiserprobung mit engmaschiger Beratung, Reflexion und Supervision der Studierenden • kostenfreie Förderung/ Therapie für Menschen mit Behinderung (keine Antragsstellung) 	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Arbeitsbelastung der Studierenden • Rollenkonflikt aufgrund von Bewertung der Praxisprojekte durch praxisbegleitende/ supervidierende Dozierende
Praxisprojekt	<ul style="list-style-type: none"> • intensive Praxiserprobung mit Begleitseminar • intensive Begleitung und kostenfreie Förderung für Menschen mit Behinderung • Honorarzahlung durch eine Stiftung 	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Arbeitsbelastung der Studierenden • sehr intensiver Kontakt/Grenzsetzung (z. T. schwierig) • Rollenkonflikt aufgrund von Bewertung durch Dozierende des Begleitseminars
Service Learning	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstseinsbildung für gesellschaftliches Engagement • Einbezug der Interessen der Studierenden • langfristiger Kontakt von Menschen mit und ohne Behinderung möglich 	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Arbeitsbelastung der Studierenden • zeitintensiv für die Studierenden • selbstständiges Finden eines gesellschaftlichen Engagements
Gemeinsames Seminar für Studierende und Menschen mit Behinderung	<ul style="list-style-type: none"> • gleichberechtigte Teilnahme von Menschen mit Behinderung und Studierenden • Begegnungen auf Augenhöhe 	<ul style="list-style-type: none"> • zeitintensiver Aufbau von Kooperationen und Durchführen für Lehrende

Tabelle 1: Vor- und Nachteile der Lehr- und Lernformate

Fazit

Die dargestellten Lehr- und Lernformate bieten unterschiedliche Möglichkeiten, mit Menschen mit Behinderung in Kontakt zu kommen. Jedes Lehr- und Lernarrangement hat dabei unterschiedliche Chancen und Herausforderungen. Insbesondere das Lehr- und Lernformat der gemeinsamen Seminare für Studierende und deren Zielgruppe bietet die Möglichkeit, mit Menschen mit Behinderung auf Augenhöhe zu agieren, ohne dass ein Machtgefälle entsteht.

Dies ist im Hinblick auf inklusive Bildung wichtig, da Räume rar sind, in denen sich Erwachsene mit und ohne Behinderung begegnen und gemeinsam partizipieren. Durch solche Erfahrungen werden bei den Studierenden Vorurteile über Behinderung abgebaut. Dies ist für die zukünftige Arbeit in pädagogischen, sozialen und gesundheitlichen Berufen bedeutsam, um inklusive Angebote, Projekte und Initiativen zu gestalten. Inklusion durch Selbsterfahrungen zu begreifen, kann unter anderem das Bewusstsein dafür schärfen,

welche Chancen das gemeinsame Miteinander bieten kann. Auch die anderen aufgeführten Lehr- und Lernformate können ihren Teil dazu beitragen, dass Vorurteile abgebaut und theoretische Methoden direkt in der Praxis ausprobiert werden. Die Studierenden können so an Sicherheit gewinnen. Bei all diesen Ausführungen bleibt jedoch das Machtgefälle zwischen den Berufs- und Fachpersonen sowie der zu begleitenden Zielgruppe bestehen. Dies sollte sich jede Fachperson immer wieder vor Augen halten und sich in ihrer beruflichen Rolle reflektieren.

Literatur

- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer.
- Chiapparini, E. & Eicher, V. (2015). *Einbezug von Adressaten der Sozialen Arbeit* («ser-

vice users») in die Lehre. Eine Analyse des gap-mending Ansatzes des Netzwerk PowerUs. https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/1323/5/20150914_Bericht_PowerUs_ohne%20Reflexionen%20zur%20Umsetzungsm%c3%b6glichkeiten%20an%20der%20ZHAW.pdf

- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mirbek, S. (2021). *Diversität und Inklusion in der Lehrkräftebildung. Eine Evaluationsstudie zu den Auswirkungen von universitären Aus- und Fortbildungsangeboten auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden sowie Lehrkräften*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Rinck-Muhler, S., Abraham, A., Bernhardt, R. et al. (2014). Überblick zu den Pädagogischen Praxisprojekten und Themen. In R. Bernhardt, S. Rinck-Muhler & J. Schroeder (Hrsg.), *Fördern will gelernt sein. Pädagogische Praxisprojekte – ein innovatives Element universitärer Ausbildung* (S. 21–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A. & Donie, C. (2015). Inclusive Beliefs and Self-Efficacy Concerning Inclusive Education Among German Teacher Trainees and Student Teachers. *Journal for Cognitive Education and Psychology*, 14 (3), 270–293.
- Wagner, J. R. (2019). *Inklusive Hochschulbildung für Menschen, die unter den Bedingungen von «geistiger» Behinderung leben. Eine qualitative Erhebung am Beispiel des «OZMOT-Programms» der Bar-Ilan Universität Ramat Gan, Israel*. Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität zu Köln.
- Weiss, G. (2003). Komm, lass uns auf die Reise gehen! – Heilpädagogische Rhythmik für Menschen mit geistiger Behinderung. In H. Pielmaier & C. Steinebach (Hrsg.), *Geschichte der Heilpädagogik* (S. 177–189). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.



Dr. Frank Francesco Birk
Motologe M. A.
Kindheitspädagoge B. A.
frankbirk2003@yahoo.de



Dr. Sandra Mirbek
Motologin M. A.
Heilpädagogin/Inclusive Education B. A.
smirbek@uni-koeln.de

David Labhart, Cornelia Müller Bösch und Matthias Gubler

Die Hochschule öffnen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung

Ziele, Standards und Modelle

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über Ziele und Standards für die Öffnung der Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Zusätzlich werden drei Modelle vorgestellt, die dabei helfen können, unterschiedliche Initiativen der inklusiven Hochschulentwicklung einzuordnen und dabei differenziert zu betrachten. Exemplarisch wird zum Schluss das Projekt «*écolsiv – Schule inklusiv*» in die Überlegungen einbezogen.

Résumé

Cet article offre un aperçu des objectifs et standards d'une ouverture des hautes écoles aux personnes ayant une déficience intellectuelle. Elle présente par ailleurs trois modèles qui peuvent aider à classer les différentes initiatives du développement inclusif des hautes écoles, en les considérant de manière différenciée. Enfin, le projet « *écolsiv – Schule inklusiv* » sera intégré, à titre d'exemple, dans la réflexion.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-01-04

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung an der Hochschule
Studieren mit Behinderung ist seit gut einem halben Jahrhundert ein Thema an den Hochschulen. So wurde im Jahr 1976 an der Universität Zürich die erste *Beratungsstelle für Studierende mit Behinderung* im deutschsprachigen Raum gegründet. Und im Leitbild der Universität Zürich steht: «Der Zugang zur universitären Bildung ist offen für alle Personen mit den erforderlichen Qualifikationen.»¹

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung haben – ohne die erforderlichen Qualifikationen – im deutschsprachigen Raum aber kaum Zugang zu Hochschulen. Andere Staaten haben da eine lange Tradition. Als erste Universität ermöglichte die *University of Alberta* in Kanada 1987 *Persons with intel-*

lectual and developmental disabilities IDD ein Studium an der Hochschule². Seit der Jahrtausendwende werden laufend neue Programme in den USA geschaffen (Plotner & Marshall, 2015), die unter dem Label *Think College* zusammengeschlossen sind: Zurzeit sind es schon über 300 Programme für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung³.

Im deutschsprachigen Raum wurden seit den 1970er-Jahren einzelne Hochschul-Lehrveranstaltungen für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen geöffnet – Programme werden jedoch erst seit den 2010er-Jahren angeboten. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Hochschulprogramme mit der hoch gehaltenen Ideologie der Meritokratie brechen. «Im Kern bedeutet Meritokratie», dass die Person, die «eine bessere Leistung erbringt,

² www.ualberta.ca/admissions-programs/inclusive-education/about-us.html

³ <https://thinkcollege.net/college-search>

¹ www.uzh.ch/de/about/basics/mission.html

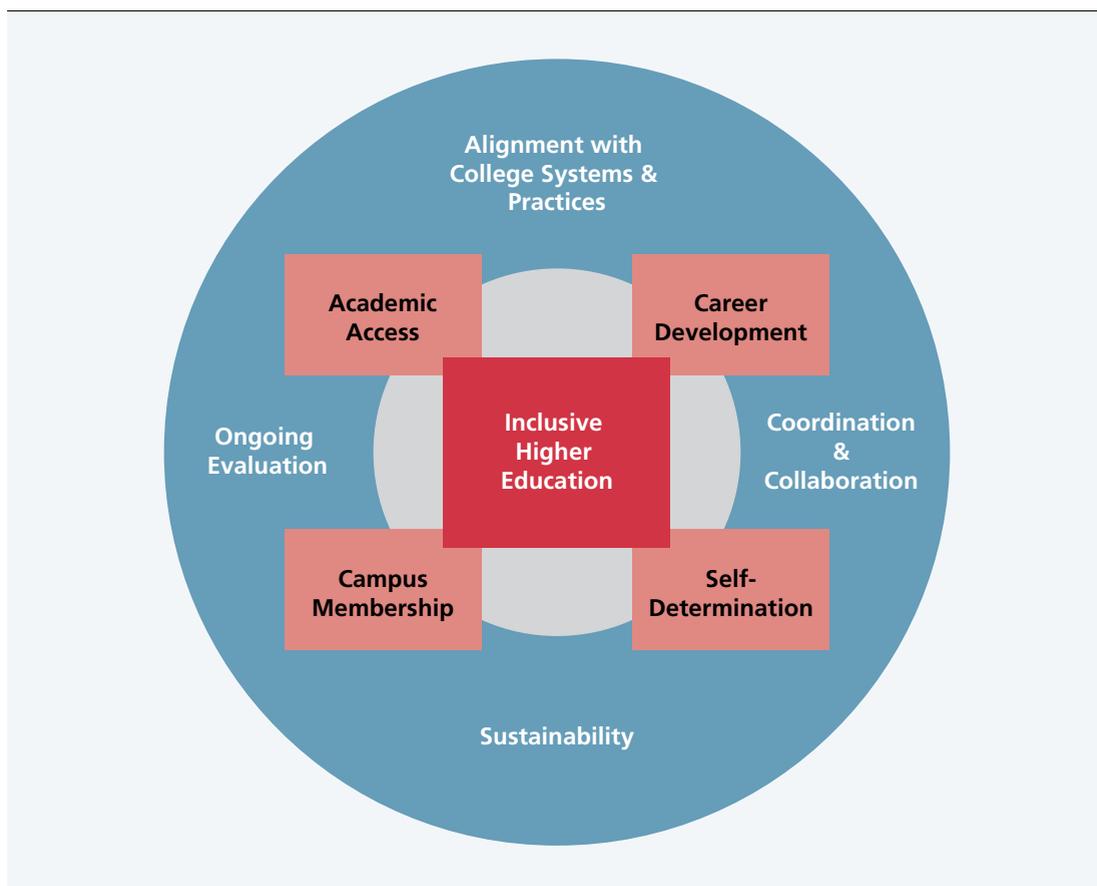


Abbildung 1: *The Think College Standards for Inclusive Higher Education Conceptual Framework* (Grigal, Hart & Weir, 2013, S. 60)

dafür auch belohnt wird, beispielsweise mit Aufstieg in eine höhere Schule» (Graf, 2016, S. 110). Wenn eine Hochschule ohne die entsprechende Zugangsberechtigung besucht werden kann, wird die meritokratische Logik gebrochen. Die Legitimation des Hochschulbesuchs über eine gute Schulleistung wird infrage gestellt. Auch wenn das Prinzip der Meritokratie schon ein halbes Jahrhundert empirisch entmystifiziert (Ingenkamp, 1971; Kronig, 2007) und immanenter Kritik ausgesetzt wurde (bspw. Solga, 2005), ist es nach wie vor schwierig, dieses Prinzip aufzuweichen.

Ziele und Standards

Im Folgenden werden Ziele, Standards und Modelle einer Hochschule ohne Zugangsbeschränkung referiert. Sie können dazu dienen, über die Möglichkeiten einer Öffnung von einer Hochschule nachzudenken und zu reflektieren; erste Schritte zu planen und zu ergründen, was dazu notwendig ist. Nach einer Darstellung von *Think College* (siehe Abb. 1) können vier Ziele für das Studieren an einer Hochschule definiert werden:⁴

⁴ www.mass.edu/strategic/maicei/documents/think-college-standards.pdf

- *Academic Access*: Ein Ziel ist, den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Durch die Öffnung von Lehrveranstaltungen und Modulen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung wird lebenslanges Lernen ermöglicht. Dabei muss die digitale Zugänglichkeit gewährleistet werden und die Veranstaltungen müssen die Prinzipien des Universellen Designs einhalten.
- *Career Development*: Über die Teilhabe an Veranstaltungen hinaus soll der Besuch der Hochschule ermöglichen, andere Arbeitsfelder als bisher anstreben zu können. Das Ziel ist, eine Arbeit im ersten Arbeitsmarkt zu finden. Dazu können auch Job-Coaches eingesetzt werden.
- *Self-Determination*: Selbstbestimmung ist ein wichtiges Ziel einer inklusiven Hochschule. Mithilfe von personenzentrierter Planung (z.B. Zukunftsplanung) bestimmen die betroffenen Menschen selbst, welchen Weg sie einschlagen. Damit einher geht auch das wichtige Thema, wie die Ablösung vom Elternhaus geschehen kann.
- *Campus Membership*: Damit ist die soziale Teilhabe auf dem Universitätscampus gemeint. Die Teilhabe geht also über den Unterricht hinaus: Während des Studiums entsteht soziales Kapital (Bourdieu, 1983), indem man in soziale Netzwerke eingebunden ist und zum Beispiel die Freizeit zusammen verbringt: Gemeinsame Mittagessen oder eine Hochschul-Volleyballnacht, Sportkurse, aber auch Studienwochen helfen dabei, soziale Teilhabe zu leben.
- *Coordination and Collaboration*: Alle Stellen der Hochschule müssen ihre Arbeit koordinieren, um einen reibungslosen Ablauf zu ermöglichen. Insbesondere müssen Ansprechpersonen bestimmt werden, einerseits nach «ausen» für interessierte Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, andererseits nach «innen» für Studierende wie auch für Mitarbeitende der Hochschule.
- *Alignment with College Systems and Practices*: Grundsätzlich muss Studierenden mit kognitiver Beeinträchtigung Zugang zu allen Bereichen der Universität gewährt werden (z. B. zu Studierendenkarte, Sportabo oder Vergünstigungen in der Mensa). Die Ausbildung sollte zu einem Zertifikat führen, einem formalen Abschlusszeugnis, das zur Arbeit berechtigt. Die Hochschullehre muss von den Dozierenden weiterentwickelt werden. Auch müssen die Organisationsstrukturen Partizipation vorsehen.
- *Sustainability*: Auch wenn die inklusive Hochschule zuerst jeweils als Projekt gestartet werden muss, das mit Projektplan und -struktur die Veränderungen antösst, soll es das Ziel sein, die Veränderungen nachhaltig zu etablieren. Damit längerfristig eine inklusive Hochschule gestaltet werden kann, muss die Finanzierung breit abgestützt sein und das ganze Projekt muss von Beginn an einen breiten Support beispielsweise durch einen Beirat erfahren.
- *Ongoing Evaluation*: Schliesslich muss laufend überprüft werden, ob die Strukturen und Praxen den aktuellen Bedürfnissen der Studierenden gerecht werden. Eine inklusive Hochschule ist eine Hochschule, die sich fortlaufend mit Exklusion auseinandersetzt und diese überwinden möchte.

Das Erreichen dieser Ziele bedarf jedoch einiger Veränderungen an der Hochschule. *Think College* erwähnt vier Standards, die von einer Hochschule beachtet werden müssen (siehe Abb. 1).

Über die hier paraphrasierten acht Punkte aus den *Think College Standards* hinaus bieten die Resultate des ERASMUS+-Projektes *Inclusive Campus Life*⁵ einige Tipps zu folgenden Bereichen: Aufbau eines Tutorinnen- und Tutorsystems, Möglichkeiten, wie der Campus zugänglich gemacht werden kann sowie Ideen zur Lehre. Die Evaluationen von durchgeführten Hochschulprogrammen zeigen (zusammenfassend Rillotta et al., 2020), dass es sich um Initiativen handelt, die ein grösseres, alles umfassendes Ziel verfolgen: Schneider-Reisinger (2020) bezeichnet dieses als *inklusive Demokratie*, als die Förderung einer aktiven Bürgerschaft aller.

Modelle

Die im vorhergehenden Kapitel genannten Ziele können auf unterschiedliche Weise verfolgt werden. Unseres Erachtens können Prozesse der Öffnung von Hochschulen drei Modellen zugeordnet werden. Die drei Modelle betreffen die Institution Hochschule in ihrer meritokratischen Selbstverständlichkeit unterschiedlich stark.

Hochschulprogramme für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung verfolgen ein alles umfassendes Ziel: die Förderung einer aktiven Bürgerschaft aller.

Öffnung von einzelnen Lehrveranstaltungen

Eine sehr niederschwellige Variante, die Hochschule zu öffnen, besteht darin, einzelne Lehrveranstaltungen für alle Menschen – auch solche ohne Zugangsberechtigung – zugänglich zu machen. Dieses Vorgehen ist seit den 1970er-Jahren verbreitet und seit den 2000er-Jahren umfassend dokumentiert

(z. B. Klauß et al., 2004; König et al., 2010; Pongratz, 2020). Eine solche Öffnung ermöglicht allen Beteiligten wertvolle Erfahrungen.

Einzelne Lehrveranstaltungen können auch zu einem ganzen Studium ausgeweitet werden. So bietet beispielsweise das *Institut für Inklusive Bildung* in Kiel einen modularen Lehrgang an Universitäten an, in dem Menschen zu Dozierenden in eigener Sache ausgebildet werden⁶. Die *Pädagogische Hochschule Wien* führte einen Lehrgang «zum/zur Empowerment-BeraterIn für inklusive Schulentwicklung» (Hauser et al., 2016, S. 286), der jedoch 2012 wieder eingestellt wurde. Je nach Konzipierung der Lehrveranstaltungen sind wichtige Ziele wie die soziale Teilhabe am Campusleben und die Selektionslogik des Systems davon nicht tangiert. Und wie anhand des oben genannten Beispiels der *Pädagogischen Hochschule Wien* gezeigt werden kann, sind diese Initiativen an Personen gebunden und nicht in die Strukturen der Institutionen eingelassen. Dies kann dazu führen, dass ein Projekt nach einem Personalwechsel nicht weitergeführt wird.

Hochschulprogramme

Stärker in die Struktur einer Hochschule eingebettet sind Hochschulprogramme (*program-based model*, siehe Grigal, Dwyre & Davis, 2006), in denen eine Gruppe von Studierenden mit kognitiver Beeinträchtigung Teil einer Hochschulgemeinschaft ist. Die Studierenden nehmen an Modulen und Freizeitkursen mit anderen Hochschulstudierenden teil. Die Module sind im Grossen und Ganzen vorgegeben, die Wahl ist also beschränkt. Darüber hinaus werden teilweise programmspezifische Kurse angeboten, die sich meist mit Themen wie selbstorganisiertem Lernen, Selbstbestimmung und *life skills* beschäftigen. Ein

⁵ www.iclife.eu/results.html

⁶ <https://inklusive-bildung.org/>

solches Programm kann zu einem Abschluss mit Zertifikat führen und deckt damit sehr breit die Ziele der inklusiven Hochschule ab, wie sie im letzten Kapitel ausgeführt wurden. Durch die beschränkte Anzahl von Modulen kann auch der Standard der Kooperation und Koordination erfüllt werden. Die Hochschulprogramme tangieren die Hochschullandschaft mit ihren Zugangsberechtigungen an sich jedoch nicht.

Individuelles Studium

Die Möglichkeit, dass ein Mensch mit kognitiver Beeinträchtigung in der ganzen Hochschullandschaft eine Hochschule wählen und sich ein individuelles Studium zusammenstellen kann (*individual support model*, siehe Grigal, Dwyre & Davis, 2006), würde alle Hochschulen umfassen. Das individuelle Studium kann jedoch auch innerhalb einer einzelnen Hochschule verwirklicht werden. Bei dieser Vorgehensweise wird mit einer Person mit kognitiver Beeinträchtigung, die studieren möchte, eine personenzentrierte Planung durchgeführt. Aus dieser Zukunftsplanung (siehe dazu z. B. Zahn, 2013), in der mit einem Unterstützerkreis zusammen Schritte in eine selbstbestimmte Zukunft entwickelt werden, folgt die Anfrage an eine inhaltlich passende Hochschule, ob an dieser studiert werden kann. So werden der Ort und die Kurse essenzenbasiert ausgewählt. Dies alles wird von einer Mentorin und *Buddies* weit enger als in Hochschulprogrammen begleitet.

Eine Hochschule kann sich für die eigene Öffnung an diesen Modellen orientieren. Je nach Modell betrifft es die Institution Hochschule unterschiedlich tiefgreifend: Das Modell der *einzelnen Lehrveranstaltungen* kann ohne Änderungen an der Grundstruktur bereits von einem oder einen einzelnen Dozierenden umgesetzt werden. Eine Gruppe von Dozierenden oder mindestens ein Teil einer Hochschule

muss sich finden lassen, um ein *Hochschulprogramm* zu initiieren. Das *individuelle Studium* bedarf dann jedoch tiefgreifender Veränderungen, sowohl gesellschaftlich als auch an der Hochschulkultur und -struktur.

Die Modelle fokussieren die Hochschule als Veranstalterin von Lehre oder die Hochschule als Institution. Der Zielbereich *Career Development* ist damit jedoch nicht nachhaltig abgedeckt. Wie die *University of Alberta* festgestellt hat, brauchen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, auch wenn sie einen Abschluss von der Hochschule vorweisen können, spezielle Unterstützung, um in der Arbeitswelt Fuss zu fassen. So wurde im Jahr 2000 von *On Campus* in Alberta der *Alumni Employment Support* aufgebaut, um den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu unterstützen.⁷ Die berufliche Eingliederung der ausgebildeten Menschen ist unumgänglich, um nachhaltige Möglichkeiten zur Hochschulbildung für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu schaffen.

Das individuelle Studium bedarf tiefgreifender Veränderungen, sowohl gesellschaftlich als auch an der Hochschulkultur und -struktur.

Das Projekt *écolsiv*: eine Einordnung

Das Projekt *écolsiv* ist ein Hochschulprogramm am *Institut Unterstrass* an der *Pädagogischen Hochschule Zürich*, das Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung eine pädagogische Bildung ermöglicht und sie als *Assistenz mit pädagogischem Profil* für das Arbeitsfeld Schule qualifiziert (Labhart, Müller Bösch & Gubler, 2021). Dabei besuchen die Programmteilnehmerinnen und -teilnehmer gemeinsam mit den Bachelor-Studierenden

⁷ www.ualberta.ca/admissions-programs/inclusive-education/about-us.html

Module der regulären Lehrpersonen-Bildung. Das Projekt ist im Jahr 2017 gestartet, aktuell sind insgesamt sieben Personen in Ausbildung. Drei Teilnehmende haben den Portfolioabschluss als Assistenz mit pädagogischem Profil schon erreicht und zwei davon arbeiten nun als solche im Arbeitsfeld Schule.

Das Projekt legt den Fokus auf drei Bereiche: Menschen, Bildungsorte und Arbeitsorte. Diese Bereiche werden im Folgenden mit den Zielen des *Think College* verglichen.

Menschen und Bildungsorte

Die Bereiche *Menschen* und *Bildungsorte* können den Zielen *Academic Access* und *Self-Determination* (siehe Abb. 1) zugeordnet werden. Der Zugang zu Bildung für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung erfordert von allen Beteiligten, dass sie in einen Dialog treten und mit- und voneinander lernen. Irritationen werden als Lerngelegenheiten genutzt. Lernen am gemeinsamen Gegenstand wird im zieldifferenten Hochschulunterricht umgesetzt (Müller Bösch, 2021). Die Programmteilnehmenden mit kognitiver Beeinträchtigung bestimmen mit, welche Module sie innerhalb des Curriculums von angehenden Lehrpersonen besuchen und welche Kompetenzen sie erwerben beziehungsweise welchen Tätigkeiten sie im Schulfeld nachgehen. Der Hochschulunterricht wird je nach Modul und je nach Möglichkeiten der beteiligten Personen angepasst. Dabei orientiert man sich an den Stärken, welche im Berufsfeld eingesetzt werden können. Die Studierenden schliessen die Ausbildung mit einem Portfolioabschluss ab, das heisst sie erhalten einen individuellen Kompetenznachweis.

Arbeitsorte

Der Bereich *Arbeitsorte* lässt sich dem Ziel *Career Development* zuordnen. Das Projekt *écolsiv* begleitet die Absolventinnen und Ab-

solventen über die Zeit an der Hochschule hinaus. Die Arbeitsorte sind dabei von Anfang an auch Bildungsorte. So sind die Studierenden mehrheitlich mindestens einen Tag pro Woche im Praktikum in einer Schule. Pool Maag (2021) spricht von *placement before qualification*. Mit *supported education* ist gemeint, dass die Studierenden während der Ausbildung Unterstützung erhalten (ebd., 2013).

Im Projekt *écolsiv* werden sie in der individuellen Ausbildung durch regelmässige Standortgespräche mit Praktikumslehrpersonen (im Rahmen des Mentorats, Tutoriats und Praxiscoachings) und durch Impulse im Studium von Dozierenden und Mitstudierenden unterstützt. Daneben wird mittels der fokussierten Zukunftsplanung und einem Unterstützerkreis die Arbeitsplatzsuche begleitet und zusammen mit der zukünftigen Arbeitgeberin das Jobcoaching konzipiert.

So führt am *Institut Unterstrass* die Umsetzung der *supported education* (unterstützte Ausbildung) zu einem *supported employment* (Unterstützung am Arbeitsort). Am Arbeitsplatz werden die Assistentinnen und Assistenten mit pädagogischem Profil durch ein Jobcoaching begleitet. Dies beinhaltet neben der Unterstützung der Assistenzpersonen auch die Beratung und Unterstützung der Lehrpersonen, mit denen zusammengearbeitet wird.

Mit Blick auf die Ziele des *Think College* (siehe Abb. 1) wird klar, dass das Projekt *écolsiv* den Bereich *campus membership* nur teilweise fördert. Die soziale Teilhabe wird im Projekt nicht explizit durch die Teilnahme der *écolsiv*-Studierenden an gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit Bachelor-Studierenden unterstützt. Auch besteht – im Gegensatz zu amerikanischen Hochschulen – keine Möglichkeit, auf dem Campus zu wohnen. Indirekt werden der soziale Austausch und die Teilhabe jedoch über gemeinsame Studien-

wochen, Mittagessen in der Mensa oder die Spielkiste für die Mittagspause auf dem Campus gefördert.

Im Hochschulprogramm *écolsiv* ist die Wahl der Inhalte auf die Module des Bachelorstudiengangs für angehende Lehrpersonen der Primar- und Kindergartenstufe begrenzt. Deshalb ist ein umfassenderes *individuelles Studium* nicht möglich. Das *Institut Unterstrass* deckt mit dem Hochschulprogramm die wissenschaftlichen Disziplinen ab, die auf die Schule ausgerichtet sind. Somit kann das Projekt *écolsiv* nur einen kleinen Beitrag zu einer inklusiven Hochschullandschaft leisten, die ein individuelles Studium für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ermöglichen würde.

Die Einordnung von *écolsiv* in die Zielbereiche von *Think College* sowie die Reflexionen zum Modell zeigen, dass Ziele, Standards und Modelle die Möglichkeit bieten, Initiativen zur Öffnung der Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung einzuordnen, Stärken zu eruieren und Entwicklungsbedarf zu formulieren. Dies kann die Hochschulen in ihrer Entwicklung in Richtung Inklusion unterstützen. Es ist zu wünschen, dass die neuere Internetseite von *joinIN – European Network for Inclusive Higher Education*⁸ mit aktuell sieben Programmen in ein paar Jahren dem *Think College* mit seinen über 300 Hochschulprogrammen zahlenmässig ein wenig näher rückt.

Literatur

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), «*Soziale Ungleichheiten*». *Soziale Welt Sonderband 2* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz & Co.

Graf, E. O. (2016). Inklusiver Unterricht – Eine institutionelle Herausforderung. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Forderung, institutionelle Herausforderung* (S. 105–113). Stuttgart: Kohlhammer.

Grigal, M., Dwyre, A. & Davis, H. (2006). Transition Services for Students Aged 18–21 with Intellectual Disabilities in College and Community Settings: Models and Implications of Success. *Information Brief. Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*, 5 (5), 1–4.

Grigal, M., Hart, D. & Weir, C. (2013). Postsecondary Education for People With Intellectual Disability: Current Issues and Critical Challenges. *Inclusion*, 1 (1), 50–63. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-1.1.050>

Hauser, M., Schuppener, S., Kreamsner, G., Koenig, O. & Buchner, T. (2016). Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich. In T. Buchner, O. Koenig, & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung: Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 278–289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.

Klauß, T., Kunze, M., Plauth, C. & Schüfer, M. (2004). *Die Heidelberger integrativen Hochschulseminare*. Workshop beim Kongress der Lebenshilfe mit der Universität Dortmund «Wir wollen mehr als nur dabei sein!». www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Int_Hochschulseminare.pdf

König, O., Buchner, T., Kreamsner, G. & Eichinger, M. (2010). Inklusive Forschung und Empowerment: Wie funktionieren inklusive Forschungsprozesse aus Sicht der be-

⁸ <https://joinin.education/>

Impressum

Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 28. Jahrgang, 1–2/2022
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: 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

1880 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



teiligten Akteure am Beispiel einer inklusiven Lehrveranstaltung an der Universität Wien. In A.-D. Stein, S. Krach, & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen: Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 176–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

Labhart, D., Müller Bösch, C., & Gubler, M. (Hrsg.). (2021). *Écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung*. Bern: Edition SZH/CSPS.

Müller Bösch, C. (2021). Das Projekt écolsiv leiten – Entwicklungsfelder inklusiver Bildung. In D. Labhart, C. Müller Bösch, & M. Gubler (Hrsg.), *Écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung* (S. 67–84). Bern: Edition SZH/CSPS.

Plotner, A. J. & Marshall, K. J. (2015). Postsecondary Education Programs for Students With an Intellectual Disability: Facilitators and Barriers to Implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53 (1), 58–69. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.1.58>

Pongratz, K. M. (2020). Von der Uni lernen können alle. Einblicke in drei Jahre Feldforschung zu universitärer Erwachsenenbildung für Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. *Menschen*, 3, 74–75.

Pool Maag, S. (2013). Supported Education: Inklusive Berufsbildung für Jugendliche mit erhöhtem Bildungsbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (11–12), 34–40.

Pool Maag, S. (2021). Écolsiv: Mainstream war gestern. Eine Verortung des Projekts in der schweizerischen Berufsbildungslandschaft. In D. Labhart, C. Müller Bösch, & M. Gubler (Hrsg.), *Écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung* (S. 44–63). Bern: Edition SZH/CSPS.

Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C. & Raghavendra, P. (2020). Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24 (1), 102–117. <https://doi.org/10.1177/1744629518769421>

Schneider-Reisinger, R. (2020). Hochschulen als Orte inklusiver Demokratie. Zur Provokation inklusiver Prozesse an exklusiven Orten – Oder: Über Freundschaft und Aufklärung an Hochschulen. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 14–29). Opladen: Budrich.

Solga, H. (2005). Meritokratie – Die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert* (S. 19–38). Weinheim: Juventa.

Zahn, T. (2013). Persönliche Zukunftsplanung – Neue Wege zur Inklusion! *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (10), 34–38.

Dr. phil. David Labhart
Dozent und Studiengangsleiter MAS
«Inklusive Pädagogik und Kommunikation»
am Institut Unterstrass der Pädagogischen
Hochschule Zürich
dlabhart@unterstrass.edu



Prof. Cornelia Müller Bösch
Professorin für Bildung bei kognitiver
Beeinträchtigung am Institut für
Behinderung und Partizipation an
der Interkantonalen Hochschule
für Heilpädagogik Zürich
cornelia.muellerboesch@hfh.ch



Matthias Gubler, MSc UZH
Leiter des Instituts Unterstrass an der
Pädagogischen Hochschule Zürich
mgubler@unterstrass.edu



Daniel Stalder

stark³ – Netzwerk inklusive Bildung an Hochschulen

Ein Interview mit Chantal Deuss, Co-Projektleiterin von stark³

Einführung

Im Projekt «stark³» geht es um den Aufbau eines Netzwerks zum Thema inklusive Bildung an Hochschulen. In diesem Netzwerk sollen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, Vertreterinnen und Vertreter von Hochschulen sowie Arbeitgeber zusammenkommen. Gemeinsam soll ausgearbeitet werden, was es für eine inklusive Bildung an den Hochschulen braucht. Damit können die Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit an den Hochschulen und Universitäten gestärkt werden. Das Projekt ist nun offiziell lanciert. Chantal Deuss, Co-Projektleiterin von «stark³», gibt uns erste spannende Einblicke.

Introduction

Le projet « stark³ » vise à construire un réseau sur le thème de l'éducation inclusive dans les hautes écoles. Ce réseau rassemble des personnes avec une déficience cognitive, des représentant-e-s des hautes écoles et des employeurs. Ensemble, ils doivent élaborer ce qui est nécessaire pour une éducation inclusive dans les hautes écoles et les universités, ce qui permettra de renforcer la diversité, l'inclusion et l'égalité des chances. Chantal Deuss, co-directrice du projet « stark³ », nous donne un premier aperçu de ce projet passionnant, qui est désormais officiellement lancé.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-01-05

SZH: Auf der Webseite der PH Zürich steht, das Ziel des Projekts *stark³* sei der «Aufbau eines Netzwerks zum Thema inklusive Bildung an Hochschulen». Das klingt spannend, aber auch etwas abstrakt. Was muss man sich unter diesem Netzwerk vorstellen?

Chantal Deuss: Mit dem Netzwerk verfolgen wir das Ziel, Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, Vertreterinnen und Vertreter von tertiären Bildungsinstitutionen und Arbeitgeber zusammenzubringen. Gemeinsam soll am Thema «Inklusion» respektive «inklusive Bildung an der Hochschule» gearbeitet werden. Von *swissuniversities* sind wir an der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH)* aufgefordert, unseren gesetzlichen Gleichstellungsauftrag zu erfüllen. Dazu gehört auch, die Hochschulwelt inklusiver zu gestalten. Deswegen haben wir zusammen mit dem *Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich* ein Kooperations-

projekt im P7-Programm «Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Hochschulentwicklung 2021–2024» eingereicht.

Was hat es mit dem Namen *stark³* – «stark hoch 3» – auf sich?

Der Name *stark³* beinhaltet den Verweis auf die drei zentralen Akteure im Projekt: An erster Stelle stehen die Menschen. Gemeint sind insbesondere Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung – um die geht es ja im Kern –, aber auch Dozierende, Studierende, Arbeitgebende und so weiter. Dann sollen die Ausbildungsorte im tertiären Bereich Teil des Netzwerks werden, darunter fallen pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten. Und schliesslich sind die Arbeitsorte im ersten Arbeitsmarkt ein wichtiger Bestandteil von *stark³*. Die Idee lautet: Im Netzwerk sollen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, Fachpersonen aus der



Chantal Deuss, Co-Projektleiterin von stark³

Praxis, die zum Beispiel mit den Betroffenen zusammenarbeiten, oder Arbeitgeber, die sich vorstellen könnten, Menschen mit Beeinträchtigung einzustellen, sowie Dozierende aus den Hochschulen und Universitäten zusammenkommen und sich über das Thema Inklusion austauschen.

Was müssen sich die Leserinnen und Leser unter dem Zusammenkommen und dem Austausch vorstellen? Geht es darum, dass eine Person mit Beeinträchtigung, die Teil des Netzwerks ist, über stark³ Zugang zur Hochschule bekommt, eine Ausbildung absolvieren und schliesslich bei der Suche nach einem Arbeitgeber vom Netzwerk profitieren kann?

Grundsätzlich ja, das Netzwerk ist aber einer solch konkreten Umsetzung vorgelagert. So weit sind wir noch nicht. Zunächst geht es darum, darüber nachzudenken,

worin die Chancen und Grenzen liegen, wenn es um die Entwicklung von Programmen für Inklusion von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen geht. Das heisst auch, dass wir viel Überzeugungsarbeit leisten müssen. Obwohl es schon viele Menschen gibt, die bereits wichtige Initiativen angestossen haben, müssen es mehr werden. Und wir müssen uns darum bemühen, die noch etwas verstreuten Initiativen zusammenzubringen, die Fäden zusammenlaufen zu lassen. Es gibt beispielsweise *PluSport*, das Projekt *écolsiv*, diverse Betriebe im ersten Arbeitsmarkt, die Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung anstellen, Dozierende und Forschende an den Hochschulen, die sich mit dem Thema befassen und so weiter. All diese Akteure zusammenzubringen, sich auszutauschen und auszuarbeiten, was es für eine inklusive Bildung an den Hochschulen braucht – das ist der Zweck von stark³. Die Umsetzung muss schliesslich aber nicht zwingend im Rahmen des Netzwerks erfolgen. Vielmehr können die Erkenntnisse des Netzwerks

genutzt werden, um bereits im Kleinen ein Programm zu lancieren, zum Beispiel an einem Institut einer Hochschule.

Bis ins Jahr 2024 sind bereits drei Netzwerktreffen geplant. Wer nimmt an diesen Treffen teil und was erhoffen Sie sich von diesem Austausch?

Es ist noch offen, wer teilnimmt. Wir erwarten Selbstbetroffene und Menschen aus den Arbeits- und Bildungsorten. Der Kick-off-Tag war erst Mitte September, am Begegnungstag des *écolsiv*-Projekts. Das Ziel war, mit Leuten in Kontakt zu treten, die sich eine Zusammenarbeit in diesem Netzwerk vorstellen können. Insbesondere Betroffene waren bereit, mitzudiskutieren, auch Leute aus der Praxis. Und wir haben bereits Zusagen von verschiedenen Hochschulen, die an dieses Netzwerktreffen kommen möchten, dazu gehören zum Beispiel die Hochschule Luzern HSLU, die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW oder die Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Wir sind darüber hinaus in Kontakt mit Akteuren in der französischen Schweiz, denn wir möchten uns nicht auf einen Sprachraum beschränken. Das erste Netzwerktreffen wird am 2. September 2022 an der HfH in Zürich stattfinden.

Das Netzwerk soll den Weg ebnen, damit Bildungsprogramme für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung an Hochschulen entstehen. Das heisst: Die tertiäre Bildung soll für Menschen mit Beeinträchtigung zugänglich werden. An was für Programme denken Sie? Sind alle Disziplinen und Fachbereiche davon gleichermassen betroffen?

Beispielsweise gibt es in den USA viele Hochschulprogramme für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Wir erfinden hier also nichts grundlegend Neues. Das Netzwerk soll aber breit angelegt und nicht auf einzelne, wenige Disziplinen beschränkt sein. In den Diskussionen wird sich herauskristalisieren, welche Disziplinen in Frage kommen und welche weniger. Denkbar wäre

zum Beispiel – in Anlehnung an das Projekt *écolsiv* –, dass sich Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung an der HfH zu Inklusionsexpertinnen und -experten in eigener Sache ausbilden lassen könnten. Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung können so gestärkt werden, indem sie beispielsweise in Weiterbildungen als Dozierende aktiv mitwirken und ihr Wissen über Inklusionsprozesse weitergeben. Natürlich sind solche Programme greifbarer, wenn man an Pädagogische Hochschulen oder an Hochschulen im sozialen oder Gesundheitsbereich denkt. Wir sind aber offen für alle Disziplinen.

Warum dienen die Hochschulen in den USA Ihnen als Vorbild? Inwiefern sind da die Voraussetzungen anders?

Die Finanzierung ist ein grosser Unterschied. In den USA bezahlen die Eltern sehr viel Geld für das Studium ihrer Kinder. Das ist in der Schweiz anders: Bei uns fehlen solche Gelder und wir müssen andere Wege finden. Das ist nicht nur ein struktureller Unterschied; die Finanzierung ist für uns auch eine grosse Herausforderung – aber zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht prioritär. Vielmehr müssen wir zuerst Partner finden, die im Netzwerk mitwirken. Dann müssen wir lobbyieren, weil man mit der Aussage, dass Leute mit kognitiver Beeinträchtigung Zugang zu Hochschulen erhalten sollen, sehr schnell an Grenzen stösst. Und schliesslich müssen wir immer auch an Anschlusslösungen denken: Was ist nach der Ausbildung an der Hochschule der nächste Schritt? Deshalb brauchen wir auch Arbeitgeber aus dem ersten Arbeitsmarkt im Boot.

Sie als Co-Projektleiterin erstellen ein Argumentarium, auf dessen Grundlage Entscheidungsträger über die Umsetzung solcher Programme entscheiden können. Mit welchen Argumenten gelingt es Ihnen durchzudringen?

Es ist nicht die alleinige Aufgabe von uns als Projektleitung oder von unseren Kooperationspartnern, das Argumentarium zu erarbeiten. Vielmehr soll das Netzwerk als heterogene Gruppe diese Aufgabe überneh-

men. Dieses Papier soll von den Personen mit Beeinträchtigung, den Bildungsinstitutionen und den Arbeitgebern mitgetragen werden. Wir wollen verhindern, dass sich eine kleine Gruppe etwas im stillen Kämmerlein ausdenkt. Von Anfang an soll die Mitsprache möglich sein und es sollen gemeinsame Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen werden. Nur so können am Schluss alle involvierten Akteure hinter dem Argumentarium stehen. Am ersten Netzwerktreffen vom 2. September 2022 werden wir die Argumente und erste Anwendungsbeispiele, welche die Kern- und Arbeitsgruppen bis dann erarbeiten, einer breiteren Gruppe präsentieren und danach damit an die Öffentlichkeit gehen.

In einem weiteren Schritt legt das Netzwerk auch die Leitlinien für die Umsetzung solcher Programme fest. An was denken Sie dabei?

Das Argumentarium ist zunächst dafür da, den Weg zu ebnen, damit beispielsweise Hochschulen sich dafür entscheiden, überhaupt eine Initiative in Richtung inklusive Hochschulbildung zu starten. Die Leitlinien sollen sie danach einerseits darin unterstützen, ihre Programme zu entwerfen, und andererseits gleichzeitig gewisse Standards setzen. Sie sollen als Orientierungsrahmen dienen, der nicht von einer Fachrichtung abhängig ist. Es geht um Fragen wie: Was müssen die Dozierenden leisten? Wie werden die Studierenden ohne Behinderung in diese Programme involviert? Die konkrete Anwendung innerhalb einer Institution – die ja dann oft auf einzelne Personen ausgerichtet sein wird – ist dann die Sache der umsetzenden Personen vor Ort. Allerdings ist wohl davon auszugehen, dass es keine komplette Unabhängigkeit von den Fachrichtungen geben wird. Denn wie die Leitlinien und das Argumentarium ausgestaltet werden, ist abhängig davon, wie sich das Netzwerk zusammensetzt. Wenn viele Personen aus dem pädagogischen Bereich im Netzwerk vertreten sind, dann werden diese Papiere vermutlich einen anderen Einschlag bekommen, als wenn sich vor allem Akteure aus dem Gesundheitsbereich zusammenfinden. Momentan sind wir gespannt und offen für alles, was auf uns zukommt. Klar ist, dass alle beteiligten Menschen in die-

sem Projekt einen wertvollen Lernprozess durchlaufen werden: Durch die Berührungspunkte zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung wird der Gedanke der Inklusion auch in die Hochschulen getragen – in einen Bereich also, der zumindest in der Schweiz lange nicht für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zugänglich war – und es auch heute noch nicht ist.

Mit dem Projekt *écolsiv* – Schule inklusiv des Instituts Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich wurden in der Schweiz erste Erfahrungen gesammelt mit der inklusiven Bildung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung an einer Hochschule. Inwiefern sind diese Erfahrungen für das Projekt *stark*³ von Bedeutung?

Vorausschicken möchte ich, dass der Gedanke von *stark*³ bereits von Anfang an im Projekt *écolsiv* angelegt war: Bei *écolsiv* ging es aber schnell um die Umsetzung. Mittlerweile haben mehrere Menschen das Hochschulprogramm besucht und sich zu Assistenzpersonen mit pädagogischem Profil ausbilden lassen. Mit *stark*³ machen wir nun den ersten Schritt: Wir sind sozusagen die Weiterentwicklung dieses konkreten Projektes. Wir versuchen, die Idee einer inklusiven Hochschulbildung in die Welt zu tragen und weiterzuentwickeln. Das Projekt *écolsiv* ist für uns insofern wichtig, als dass wir erste Erfahrungswerte sammeln konnten: Was hat sich bewährt? Welche Stolpersteine gibt es? Das Projekt wurde auch evaluiert und das Buch zum Projekt erschien im Sommer 2021 bei Ihnen im Verlag Edition SZH/CSPS. Cornelia Müller Bösch, die bereits das Projekt *écolsiv* geleitet hat, ist nun Co-Projektleiterin von *stark*³. Sie bringt wertvolles Know-how in unser Projekt ein.

Anstatt eine weitere Umsetzung eines anderen Projekts zu planen, verfolgen Sie nun mit *stark*³ einen anderen Ansatz. Sie beginnen auf einer Metaebene, das heisst beim Austausch und der Entwicklung von Konzepten: beim Argumentarium und den Leitlinien. Die Umsetzung überlassen Sie dann wieder den Akteuren aus dem Netzwerk. Warum wählen Sie diesen Ansatz?

Das Projekt *écolsiv* ist in einem pädagogischen Dunstkreis entstanden, in dem es vergleichsweise wenig Widerstände gegen solche Initiativen gibt. Das wird aber nicht überall so sein. Wenn wir mit diesen Initiativen aus der Bubble der Pädagogik heraustreten möchten, dann brauchen wir übergeordnete Projekte, die sich auf eine etwas abstraktere, konzeptionelle Weise mit dem Thema beschäftigen. Ganz klare Trennlinien zwischen Konzeption und Umsetzung soll es aber auch nicht geben: Es wäre wünschenswert, wenn bereits während der Netzwerkarbeit auch Programme realisiert werden würden. Zum Beispiel könnten wir an der HfH mit einzelnen Studierenden mit kognitiver Beeinträchtigung etwas umsetzen. Das versuchen wir parallel, ohne dass solche Initiativen im *stark³*-Projekt angelegt sein müssen.

Die Evaluation des Projekts *écolsiv* von Moser-Opitz, Nesme und Seitz (2021) hat ergeben, dass die berufspraktische Ausbildung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung an der Hochschule grundsätzlich gut gelungen ist. Allerdings seien dafür ein grosser Aufwand, viel zusätzliche Unterstützung und ein spezielles Setting nötig gewesen, was deutlich von den Rahmenbedingungen der üblichen Studiengänge abwich. Sie stellen berechtigterweise die Frage, inwiefern der Begriff der inklusiven Hochschullehre für diese Form von Ausbildung wirklich treffend

ist. Was müssen die neuen Programme Ihrer Meinung nach leisten, damit von einer «echten» inklusiven Bildung auf Hochschulebene gesprochen werden kann?

Genau solche Fragen müssen wir im Netzwerk diskutieren. Bei *écolsiv* hat man versucht, eine Ausbildung für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in bestehende Strukturen zu integrieren. Die Resultate zeigen nun, dass diese Herangehensweise einerseits enorm wertvoll war, andererseits aber auch, dass die inklusive Hochschulbildung noch ausbaufähig ist. Mit *stark³* betrachten wir nun solche Vorgehensweisen kritisch und fragen uns, was genau es denn bräuchte. Wir müssen sicher über die Themen *Universelles Design* und zieldifferentes Lernen an der Hochschule sprechen. Letzteres ist ein neues Thema, das wir im *stark³*-Projekt diskutieren wollen.

In der Schweiz gibt es bereits niederschwellige Berufsbildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten, wie sie zum Beispiel im Rahmen der Praktischen Ausbildung von INSOS angeboten werden. Diese Ausbildungen finden in einem Betrieb statt. Das Projekt *écolsiv* hat gezeigt, dass die Gefahr besteht, dass man selbst mit einem Hochschulprogramm nicht zwingend über diese berufspraktische Ausbildung hinaus-

Machen Sie mit!

Mit *stark³* engagieren Sie sich aktiv für die Weiterentwicklung einer inklusiven Hochschule in der Schweiz. An jährlichen Netzwerktreffen und in den Arbeitsgruppen werden folgende Fragen diskutiert:

Warum soll sich die Hochschule für inklusive Bildung öffnen? Welche Bedenken, Stolpersteine, welche Möglichkeiten und Chancen gibt es? Und was ist wichtig bei der Umsetzung von Programmen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung an der Hochschule? Welche Richtlinien müssen dabei beachtet werden?

Das erste Netzwerktreffen findet am 2. September 2022 von 13.00 bis 16.30 Uhr an der HfH statt.

Wollen Sie über die Arbeit und Termine von *stark³* informiert werden? Oder möchten Sie mitdenken und mitarbeiten? Dann melden Sie sich bei starkhochdrei@hfh.ch oder direkt bei den Projektleiterinnen Cornelia Müller Bösch (cornelia.muellerboesch@hfh.ch) und Chantal Deuss (chantal.deuss@hfh.ch).

kommt. Mit *stark*³ könnte sich das ändern. Wie sieht Ihre Vision einer inklusiven Hochschulbildung aus? Oder anders gefragt: Wie gelingt es Ihnen mit *stark*³, Projekte wie *écolsiv* weiterzuentwickeln?

Bei *écolsiv* war es nicht unbedingt das Ziel, über die berufspraktische Ausbildung hinauszukommen. Wichtig war, dass alle Menschen, die am Projekt beteiligt waren, gestärkt werden. Diesen Gedanken führen wir mit *stark*³ weiter: Alle sollen lernen, miteinander und voneinander. Es geht aber auch um Teilhabe; darum, überhaupt am Hochschulbetrieb mitmachen zu können, um lebenslanges Lernen. Wir wollen der Inklusion den nötigen Raum geben und darauf hinarbeiten, dass man es zulässt, dass unterschiedliche Menschen mit und ohne Beeinträchtigung zusammenkommen. Um aber noch auf die Evaluation von Frau Moser-Opitz Bezug zu nehmen: Es ist schon richtig, dass der Zugang zur Hochschule nicht ausschliesslich eine berufspraktische Ausbildung zur Folge haben muss. Denkbar ist auch, dass Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung stärker in der partizipativen Forschung und damit als Expertinnen und Experten in eigener Sache tätig sind. Zudem könnten sie Weiterbildungen anbieten für Menschen ohne Beeinträchtigung.

Literatur

Moser Opitz, E., Nesme, C. & Seitz, A. (2021). Assistenz mit pädagogischem Profil – Gestaltung des inklusiven Hochschulunterrichts und der berufspraktischen Ausbildung. Grundsätzliche Überlegungen und Ergebnisse der Evaluation des Projekts *écolsiv*. In D. Labhart, C. Müller Bösch & M. Gubler (Hrsg.), *écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung* (S. 127–141). Bern: Edition SZH/CSPS.

Chantal Deuss, lic. rer. soc
 Leitung Stabstelle Gleichstellung & Diversity
 Co-Projektleitung «Netzwerk inklusive Bildung
 an der Hochschule – Stark hoch3»
 chantal.deuss@hfh.ch

Daniel Stalder
 Wissenschaftlicher Mitarbeiter SZH/CSPS
 daniel.stalder@szh.ch

Dokumentation zum Schwerpunkt

Inklusive Erwachsenenbildung

Weiterführende Literatur

Babylon, R. (2018). *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England*. Landau: Universität Koblenz-Landau.

Heimlich, U. & Behr, I. (2018). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel, A. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.) (S. 1207–1223). Wiesbaden: Springer.

Hemm, M. (2018). *So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden. Gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung an der Volkshochschule*. Bamberg: Lebenshilfe.

Keeley, C. (2018). Teilhabe durch Bildung – Bildung durch Teilhabe. Zugangsmöglichkeiten zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 1, 18–29.

Krähling, S. (2020). Professionalitätsentwicklung in der allgemeinen, öffentlichen Erwachsenenbildung für Inklusion. Ein Systematisierungsversuch der Fortbildungspraxis an Volkshochschulen. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 2 (4). <https://doi.org/10.21248/Qfl.49>

Lauber-Pohle, S. & Postigo Perez, S. (2021). Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung als Aufgabe von Organisations- und Professionalitätsentwicklung: Qualifikations-

varianten an Volk. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66 (3), 269–280.

Ledergerber, B. & Dietziker, J. (2019). Erwachsenenbildung für Menschen mit kognitiver Behinderung. Ein Plädoyer für mehr Inklusion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (5–6), 38–42.

Lindmeier, C. (2021). Inklusive Erwachsenenbildung – international vergleichende Perspektiven der Implementierung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66 (3), 231–243.

Merkt, I. (2020). Musikalische Erwachsenenbildung und geistige Behinderung. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 31, 2, 26–34.

Schäper, S., Dieckmann, F. & Katzer, M. (2017). Lebens- und Lernwelten im Alter. Anforderungen und Potenziale der Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 1, 3–16.

Siegmund, R. (2021). Inklusive Erwachsenenbildung. Mikrodidaktische Qualifikationsbedarfe von Kursleitungen am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 66 (3), 255–268.

Stanik, T. (2021). Didaktische Prinzipien der Erwachsenenbildung als Beiträge auf aktuelle Fragen der Inklusion in der Weiterbildung. In S. Herzog & S. Wieckert (Hrsg.), *Inklusion – eine Chance, Bildung neu zu denken?!* (S. 100–113). Weinheim: Beltz.

Stobrawe, H. & Hirschberg, M. (2021). Inklusive Erwachsenenbildung umsetzen. Die Fortbildung

des Projekts INAZ zur Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66 (3), 244–254.

Zentel, P. (2021). Die Welt ist nicht genug – Augmented Reality in der Erwachsenenbildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 1, 22–32.

Links

Pro Infirmis – Dachorganisation für regionale und lokale Behindertenorganisationen
www.proinfirmis.ch

Sebit Aargau – Selbstbestimmte Bildung und Teilhabe
www.sebit-aargau.ch

Mensch-zuerst Schweiz (people first)
www.mensch-zuerst.ch

Bundesvereinigung Lebenshilfe – Bildungsinstitut inForm
www.inform-lebenshilfe.de/inform

Zusammenstellung

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

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

Romain Lanners

Die pädagogisch-therapeutischen Berufe und die schulische Inklusion

Zusammenfassung

Die Schweiz ist auf dem Weg in Richtung Schule für alle. In den letzten zwei Jahrzehnten haben sich die Angebote in der Regelschule vervielfältigt. Die pädagogisch-therapeutischen Lehrberufe, sprich Schulische Heilpädagogik, Logopädie und Psychomotorik, haben diesen Wandel mitgetragen. Aber nicht alle dieser Lehrberufe haben den Paradigmenwechsel vom medizinischen zum pädagogischen Modell geschafft. Der Artikel analysiert den Stand der aktuellen Schulentwicklung in der Schweiz und zeigt notwendige inhaltliche und methodische Weiterentwicklungen der pädagogisch-therapeutischen Angebote im schulischen Kontext auf.

Résumé

La Suisse est en route vers une école pour tous. Au cours des deux dernières décennies, les offres dans les écoles ordinaires se sont diversifiées. Les professions péda-gogo-thérapeutiques ont soutenu ce changement. Ces professions, à savoir l'enseignement spécialisé, la logopédie et la psychomotricité, n'ont pas tous réussi le changement paradigmatique du modèle médical au modèle pédagogique. L'article analyse l'état actuel des développements en Suisse et discute des évolutions possibles et souhaitables.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-01-06

Von Invaliden zu Schülerinnen und Schülern

Im Rahmen der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung (NFA) übernahmen im Jahr 2007 die kantonalen Bildungsdirektionen die Verantwortung für die Sonderpädagogik. Aus invaliden Minderjährigen wurden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf. Dieser Paradigmenwechsel von einem medizinischen hin zu einem pädagogischen Modell führte nicht nur zu einem Namenswechsel, sondern zu einer tiefgreifenden Transformation der sonderpädagogischen Angebote in den Kantonen.

Die Folgen des Paradigmenwechsels lassen sich mit der Statistik der Sonderpädagogik der vergangenen zwei Jahrzehnte illustrieren (Lanners, 2021). Seit dem Schuljahr

2003/04 ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Bildungsstufen in separierenden Settings um 40 Prozent gesunken (von 50 000 auf die magische Marke von 30 000 Schülerinnen und Schüler, zum ersten Mal im Schuljahr 2019/20). Im Schuljahr 2019/20 besuchten knapp 12 500 Lernende Sonderschulklassen und etwas mehr als 17 300 Sonderklassen. Erfreulich ist, dass die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit einer verstärkten Massnahme – also mit einem nachgewiesenen besonderen Bildungsbedarf – in eine Regelklasse integriert ist (BFS, 2021a).

Neue Förderangebote in der Regelschule

Die alten, eher starren Angebote der separierenden Sonderschulung (Abb. 1, S. 46)



Abbildung 1: Entwicklung hin zur schulischen Inklusion zwischen 2000 und 2022

wurden durch kantonal unterschiedliche integrative Förderangebote in der Regelschule ergänzt oder ersetzt. Beispiele dafür sind die integrative Sonderschulung, separate Sonderklassen (Einführungsklassen, Klassen für Fremdsprachige, Kleinklassen), die integrative Schulung, der Einzelunterricht und Assistenzen und die behinderungsspezifische Beratung und Begleitung (siehe Kantonsumfrage IDES, 2021). Neben der langfristigen Sonderschulung mit einschneidenden Folgen für den Bildungsweg kommen jetzt öfter mittelfristige Massnahmen zum Einsatz wie zeitlich begrenzte Sonderklassen (Einführungsklassen oder Klassen für Fremdsprachige) mit häufiger Reintegration in eine Regelklasse (BFS, 2021b) oder punktuelle Angebote.

Vermeint übernehmen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen neue Aufgaben in der Schulentwicklung wie Unterstützung und Beratung von Regellehrpersonen und Schulleitungen, Zusammenarbeit

in multiprofessionellen Teams oder auch Elternberatung.

Die neuen Angebote ermöglichen eine bessere Abstimmung der Unterstützung an den besonderen Bildungsbedarf der Schülerin oder des Schülers. Zur Auswahl stehen integrative oder separate Settings, Einzelförderung oder Arbeiten in Gruppen (Klasse) sowie direkte oder indirekte Interventionen. Indirekte Intervention bedeutet, dass die Fachperson ihr Wissen an eine Drittperson vermittelt. Diese wiederum wendet dieses Wissen bei der Unterstützung des Kindes/Jugendlichen im Alltag an. Bei der Drittperson kann es sich um die Regellehrperson, andere Fachpersonen oder die Eltern handeln. Zusätzlich zu den kindzentrierten Angeboten (fast ausschliesslich) im Einzelsetting entwickelte sich auch eine Vielfalt an systemrelevanten Angeboten für die Schulklassen und die Schulen, nicht zu vergessen für die Unterstützung der Eltern und Familien.

Neue Interventionsformen in der Psychomotorik und der Logopädie

Es überrascht mich, Fachpersonen aus der Praxis, aus Berufsverbänden oder aus Ausbildungsinstitutionen von «Patienten» sprechen zu hören. Der neuere Begriff «Klienten» macht mich noch perplexer, weil dieser aus der Wirtschaft stammende Begriff mehr auf den eigenen Geldbeutel verweist als auf den zu erfüllenden Bildungsauftrag.

Diese Begriffe zeigen, dass die Entwicklung der pädagogisch-therapeutischen Angebote – wie Logopädie und Psychomotorik – in Richtung Inklusion in den letzten 20 Jahren im Vergleich zur Schulischen Heilpädagogik weniger schnell verlaufen ist. Das medizinische Modell bleibt vielerorts die vorwiegende Interventionsform: regelmässige Einzeltherapien in einem geschützten Rahmen ausserhalb der Klasse über eine längere Zeitspanne (de Chambrier & Ramel, 2021). In der wissenschaftlichen Literatur zur *evidence-based*

good practice wird die Wirksamkeit der herkömmlichen Einzeltherapie¹ im Vergleich zu neuen Interventionsformen wie indirekte Förderung (Archibald, 2017) und Gruppenangebote (Watt & White, 2018) thematisiert, teilweise auch kritisch debattiert (Cirrin, 2011). Es zeigt sich beispielsweise (siehe Abb. 2), dass die verschiedenen Interventionsformen im Bereich der Logopädie zu gleichwertigen Ergebnissen führen (Boyle et al., 2009).

Die verschiedenen Interventionsformen schliessen sich jedoch gegenseitig nicht aus, sondern ergänzen sich. In der neueren Literatur wird die RTI-Pyramide benutzt (*response-to-intervention*, Gresham et al., 2005). Die Grundidee des RTI-Mehrebenenmodells ist zu ermitteln, wie die Lernenden auf die Interven-

¹ Die Mehrheit der Studien befasst sich mit der Logopädie. Eine Übertragung auf die Psychomotorik ist nur bedingt möglich. Zudem wird diese Intervention nicht in allen Ländern angeboten.

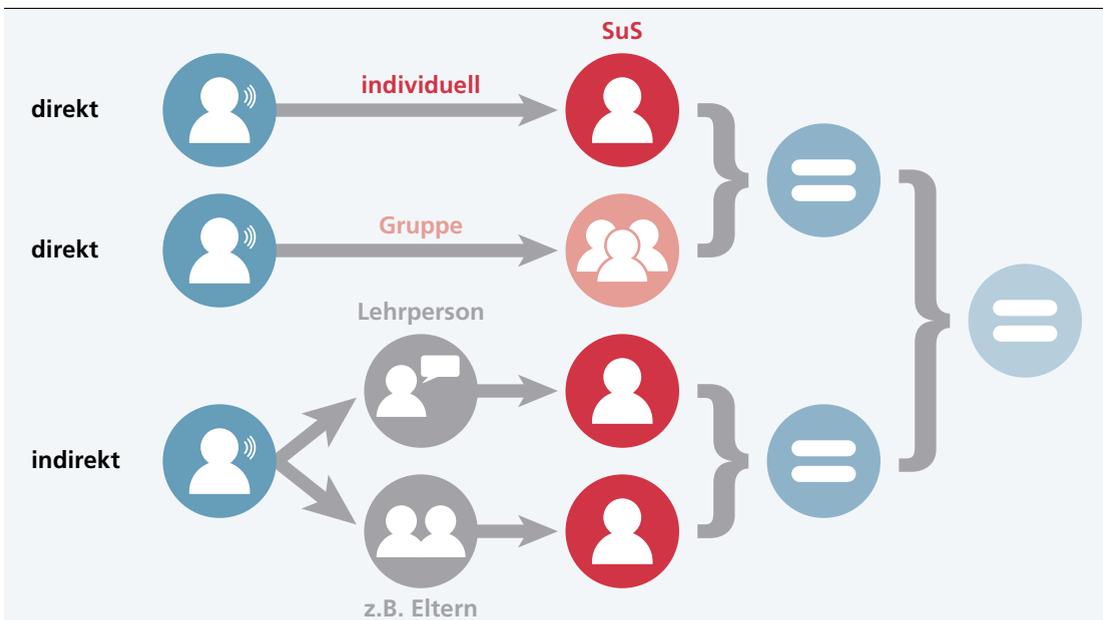


Abbildung 2: Wirksamkeit der verschiedenen Interventionsformen im Vergleich (vgl. Boyle et al., 2009)

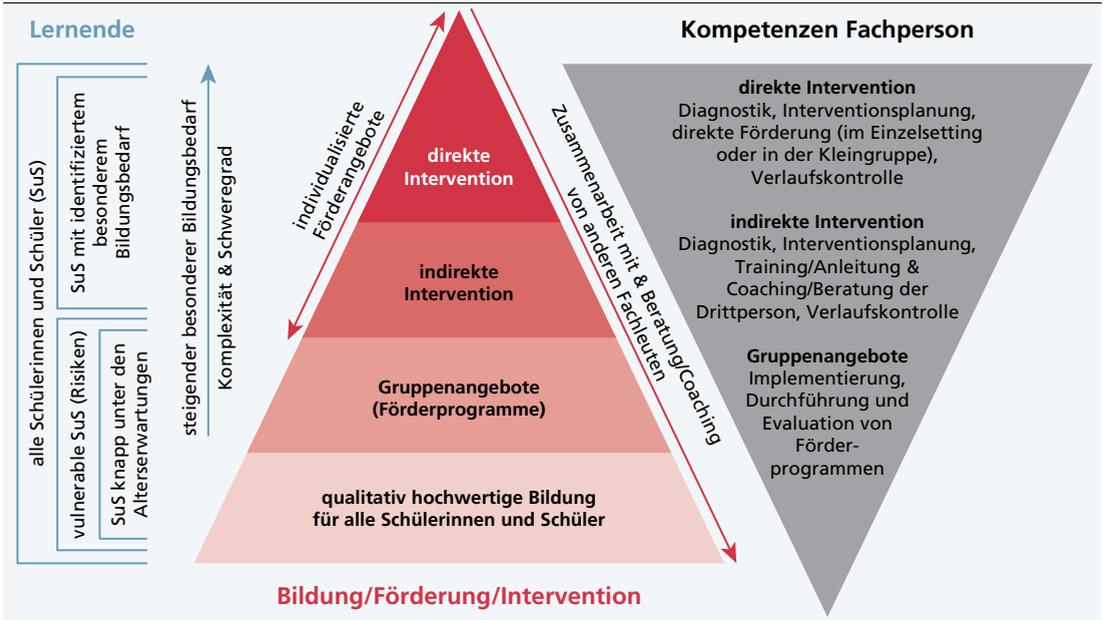


Abbildung 3: RTI-Modell mit gestaffelten pädagogisch-therapeutischen Massnahmen (in Anlehnung an Ebbels et al. 2019, S. 6 & 12)

tionsform reagieren. Spricht eine Schülerin oder ein Schüler nicht auf ein Angebot an, werden die Intensität, die Dauer und/oder die Form progressiv im Hinblick auf die Entwicklungsziele/Bildungsziele angepasst (vgl. Abb. 3). Ist das Ziel erreicht, werden die Angebote im Hinblick auf eine mögliche Reintegration in die Herkunftsklasse wieder reduziert.

Im RTI-Modell spielen das Screening und die fachliche Diagnostik eine zentrale Rolle: Sie ermöglichen eine präzise Einschätzung der besonderen Bildungsbedürfnisse und liefern die Basis für die Auswahl des geeigneten Förderansatzes (indirekte oder direkte Unterstützung, Gruppen- oder Einzelsetting, inner- oder ausserhalb der Klasse) sowie die voraussichtliche Intensität und Dauer der Massnahmen. Die Diagnostik ist eine wichtige Aufgabe der Fachpersonen aus Schulpsychologie und Sonderpädagogik (Logopädie, Psychomotorik oder Schulische Heilpädagogik). Präventive Angebote für vulnerable Schülerinnen

und Schüler – in Form von niederschweligen oder einfachen Massnahmen – runden das Gesamtangebot ab. Diese «frühen» Förder- und Unterstützungsangebote haben zum Ziel, spätere aufwendigere und individualisierte Interventionen zu vermeiden.

Die Umsetzung der neuen Interventionsformen braucht eine enge Zusammenarbeit zwischen den Bildungsdirektionen, den Schulen, den Berufsverbänden und den Ausbildungsinstitutionen. Zum Teil existieren bereits rechtliche kantonale Grundlagen für die Flexibilisierung der pädagogisch-therapeutischen Angebote. So sieht beispielsweise die Zürcher Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM, 2008) Einzel- und Gruppensettings sowie die Beratung der Regellehrperson vor².

² www.zh.ch/de/politik-staat/gesetze-beschluesse/gesetzsammlung/zhlex-ls/erlass-412_103-2007_07_11-2008_08_18-109.html

Totalrevision der Anerkennungsreglemente: Chance nicht verpassen

Die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule hat ihren Weg auch ins neue Anerkennungsreglement der Regellehrpersonen (EDK, 2019) gefunden: Umgang mit Vielfalt und integrative Schulung sind neue Ausbildungsinhalte. Das Reglement für die Schulische Heilpädagogik besteht seit 2008 (EDK, 2008); also aus einer Zeit, als das medizinische Modell der Invalidenversicherung mit Sonderschulen die Heil- und Sonderpädagogik dominierte. Die Reglemente für die Logopädie und die Psychomotoriktherapie stammen aus dem Jahr 2000 (EDK, 2000). Die Totalrevision der Anerkennungsreglemente für die pädagogisch-therapeutischen Lehrberufe bietet nun die Gelegenheit, die Grundausbildungen an die Bedürfnisse der inklusiven Schule anzupassen. Wie aus einer Umfrage des SZH bei den kantonalen Kontaktpersonen der Sonderpädagogik (KKSP) Anfang 2021 hervorgeht, wird mehrheitlich eine verstärkte inhaltliche und methodische Flexibilisierung der Interventionsmodelle gefordert, sowohl in der Schulischen Heilpädagogik als auch in der Logopädie und Psychomotorik. Die Kantone sind darum gefordert, die flexibleren Förderansätze als neue Ausbildungsinhalte in die Anerkennungsreglemente aufzunehmen.

Im Moment wird viel über die Ausbildungsstufe gestritten: Bachelor (180 ECTS) und/oder Master (90–120 ECTS) in Logopädie und Psychomotorik. Dies ist eine wichtige bildungs- und berufspolitische sowie auch wirtschaftliche Frage. Zu bedenken ist, dass ein nicht konsekutiver Master (also ein Master, der nicht auf einem Bachelor im gleichen Fach aufbaut) mit einer teilweise massiven Verkürzung der Ausbildungsdauer einhergeht (1½–2 Jahre Masterstudiengang anstelle von 3 Jahren Bachelorstudiengang). Die Auswahl der für den Master zugelassenen

Bachelorabschlüsse muss deshalb gut und strategisch überlegt sein, und zwar mit Blick auf die Weiterentwicklung sowohl der schulischen Inklusion als auch der pädagogisch-therapeutischen Lehrberufe. Der Zugang zu den neuen Masterstudiengängen muss für alle Lehrpersonen mit einem Bachelor der Pädagogischen Hochschulen sichergestellt sein. So wird garantiert, dass viele zukünftige pädagogisch-therapeutische Lehrpersonen über ein pädagogisches Fachwissen und über Erfahrungen aus dem Klassenalltag verfügen. Beim Streit über Bachelor und Master darf die Diskussion über die neuen Ausbildungsinhalte nicht vergessen gehen.

Bis die revidierten Anerkennungsreglemente und die neuen Ausbildungen ihre Wirkung zeigen, ist die Weiterbildung am Ball. Um kurzfristig den Gap zwischen Wissenschaft und Praxis beziehungsweise zwischen dem noch häufig angewandten medizinischen und dem pädagogischen Modell zu überwinden, braucht es Weiterbildungsangebote: Übertragung der bestehenden Fachkompetenzen im Bereich Einzeltherapie auf die Arbeit in Gruppen sowie Beratung/Begleitung/Coaching der Regellehrpersonen oder anderer Fachpersonen in den Bereichen Screening von vulnerablen Schülerinnen und Schülern und sowohl deren Unterstützung als auch Förderung in der Regelklasse.

Literatur

- Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*. DOI: 10.1177/2396941516680369
- BFS (2021a). *Lernende der Sonderpädagogik: Basistabellen 2019/20*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15964147/master
- BFS (2021b). *Übergänge und Verläufe in der obligatorischen Schule – Längsschnittana-*

- lysen im Bildungsbereich. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/16804389/master
- Boyle, J. M., McCartney, E., O'Hare, A. & Forbes, J. (2009). Direct versus indirect and individual versus group modes of language therapy for children with primary language impairment: principal outcomes from a randomized controlled trial and economic evaluation. *International journal of language & communication disorders*, 44 (6), 826–846. DOI: 10.1080/13682820802371848
- Cirrin, F. M., Schooling, T. L., Nelson, N. et al. (2010). Evidence-based systematic review: effects of different service delivery models on communication outcomes for elementary school-age children. *Language, speech, and hearing services in schools*, 41 (3), 233–64. DOI: 10.1044/0161-1461(2009/08-0128)
- de Chambrier, A.-F. & Ramel, S. (2021). Soutenir les enseignant·e·s dans leur pratique inclusive par des prestations logopédiques indirectes. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 11 (3), 52–58. www.szh-csps.ch/r2021-09-07
- Ebbels, S., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. & Norbury, C. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International journal of language & communication disorders*, 54 (1), 3–19. DOI: 10.1111/1460-6984.12387
- EDK (2000). *Reglement über die Anerkennung der Hochschuldiplome in Logopädie und der Hochschuldiplome in Psychomotoriktherapie vom 3. November 2000* (4.2.2.5). edudoc.ch/record/29983/files/AK_LogoPsycho_d.pdf
- EDK (2008). *Reglement über die Anerkennung der Diplome im Bereich der Sonderpädagogik (Vertiefungsrichtung Heilpädagogische Früherziehung und Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik) vom 12. Juni 2008* (4.2.2.2). edudoc.ch/record/38133/files/Richtl_d.pdf
- EDK (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. edudoc.ch/record/202452
- Gresham, F. M., VanDerHeyden, A. & Witt, J. C. (2005). *Response to Intervention in the Identification of Learning Disabilities: Empirical Support and Future Challenges*. joewitt.org/Downloads/Response%20to%20Intervention%20MS%20Gresham%20%20Vanderheyden%20Witt.pdf
- IDES (2021). *Kantonsumfrage. Sonderpädagogik und sonderpädagogische Schulungsformen*. edk.ch/edk.ch/platform/de/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/a-5-sonderpaedagogik
- Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (7–8), 48–56. szh-csps.ch/z2021-07-06/
- Watt, A. & White, S. (2018). Efficacy of group versus individual therapy for advancing receptive and expressive language development for children aged 6–12 years within community settings: A critically appraised topic. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 12 (1-2), 54–71. DOI: 10.1080/17489539.2018.1444914



Dr. phil. Romain Lanners
Direktor SZH / CSPS
romain.lanners@szh.ch

Melanie Willke und Susanne Schriber

Emotional-soziale trifft körperlich-motorische Beeinträchtigung

Welche Beeinträchtigungen haben Lernende an Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen?

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag geht es um eine Studie, die der Frage nachgeht, welche Beeinträchtigungen Lernende an Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen in der Deutschschweiz zeigen. Primäre Beeinträchtigungen sind zwar Körper- und Mehrfachbeeinträchtigungen; jedoch überrascht die hohe Anzahl Lernender mit Beeinträchtigungen in der emotional-sozialen Entwicklung. Bei einem Fünftel aller Lernenden wird eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) genannt. Mit den Ergebnissen der Studie können notwendige Kompetenzen sonderpädagogischer Fachpersonen benannt und mögliche Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung generiert werden. Ebenso werden Desiderate für die Forschung ausgewiesen.

Résumé

La présente contribution porte sur une étude sur les déficiences que présentent les élèves des écoles spécialisées dans le handicap physique et le polyhandicap en Suisse alémanique. Ces écoles accueillent effectivement en premier lieu des élèves ayant ces types de handicaps, mais le nombre important d'élèves ayant des troubles du développement socio-émotionnel surprend. Un trouble du spectre de l'autisme (TSA) est en effet mentionné chez un cinquième des élèves. Les résultats de l'étude permettent de définir les compétences nécessaires aux professionnel-le-s de la pédagogie spécialisée et de tirer de possibles conclusions pour leur formation et formation continue. Ils mettent également en évidence des desiderata de recherche.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-01-07

Einleitung

Studien aus Deutschland belegen, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung (kmE-Schule) in den letzten Jahren deutlich verändert hat (Hansen, 2012; Hansen & Wunderer, 2010; Lelgemann & Fries, 2009). Für die Schweiz lässt sich eine ähnliche Veränderung aufgrund der Erfahrungen aus der Praxis vermuten. Bislang ist dies jedoch nicht empirisch untersucht und beschrieben. Diese Lücke wird mit der im Folgenden beschriebenen Studie¹ geschlossen. Es werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Hin-

weise aus der Praxis deuten darauf hin, dass bei Lernenden an Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen ein erhöhter Bedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung besteht. Darum liegt hierauf ein besonderes Augenmerk.

Beschreibung der Stichprobe

In der deutschsprachigen Schweiz gibt es insgesamt 13 Schulen für Kinder mit Körper-

¹ www.hfh.ch/projekt/die-schuelerschaft-an-sonderschulen-fuer-lernende-mit-koerper-und-mehrfachbehinderungen. Die HfH-Studie wurde durch Mittel der *Stiftung Cerebral* mitfinanziert.

und Mehrfachbehinderungen (kmE-Schulen). In der Studie befragt wurden alle 13 Schulen mit diesem Profil. Eine Abgrenzung erfolgte gegenüber Spitalschulen, Schulen mit Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* oder mit Förderschwerpunkt *Ganzheitliche Entwicklung* (Lernende mit mehrfachen schweren Beeinträchtigungen). Im Sample befindet sich zudem eine Heilpädagogische Schule. Diese entspricht laut ihrer Website nicht präzise dem Profil, da das Hauptkriterium – die motorische Beeinträchtigung – fehlt. Trotzdem wurde sie nach eingehender Prüfung im Sample belassen. Denn der Einblick in die Praxis zeigte, dass die Schülerschaft durchaus dem Profil anderer kmE-Schulen entspricht und (schwere) motorische Beeinträchtigungen mehrheitlich im Vordergrund stehen.

Bei den Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen zeigt sich eine Öffnung für Lernende mit emotional-sozialer Beeinträchtigung.

Datenerhebung

Das Forschungsprojekt stellt eine Querschnittstudie dar: Mithilfe des Statistikprogramms SPSS wurden deskriptiv-statistische Masse berechnet, um die aktuelle Zusammensetzung der Schülerschaft an kmE-Schulen zu beschreiben und Rückschlüsse auf (sonder-)pädagogische Bedarfslagen zu erhalten. Die Daten von 551 Lernenden wurden im Januar 2021 mit elektronischen Fragebögen erhoben. Dafür gab es zwei Versionen: Ein Fragebogen wurde für die Schulleitungen konzipiert, um Aspekte und Kennzahlen der Schulen als System zu beschreiben. Es wurden Angaben zu den Zielgruppen, zur Trägerschaft und Grösse sowie zu den pädagogischen und therapeutischen Fachpersonen verlangt. Zudem wurde gefragt, wie viele

Lernende aktuell durch die schulischen Fachstellen in der Integration begleitet werden. Der zweite Fragebogen richtete sich an Lehrpersonen, um die Schülerschaft zu erfassen. Dabei schätzten die Lehrpersonen die Lernenden mittels ihrer Erfahrungen aus dem Schulalltag ein. Es wurden Daten erhoben bezüglich des soziodemografischen Hintergrunds, der Formen der körperlich-motorischen Beeinträchtigungen, des Therapie-, Assistenz- und Pflegebedarfs, der Lernvoraussetzungen sowie bezüglich der Beeinträchtigungen in weiteren Entwicklungsbereichen (Willke & Schriber, 2021).

Ausgewählte Ergebnisse zu Schulen als System

Bei den Schulen zeigt sich eine Öffnung im Bereich von Lernenden mit emotional-sozialer Beeinträchtigung (inklusive ASS): Auf ihren Websites nennen 11 der 13 Schulen (85 %) als erste Zielgruppe Lernende mit motorischen Beeinträchtigungen. 2 der 13 Schulen (15 %) sprechen zusätzlich Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) an. Ebenfalls 2 der 13 Schulen (15 %) erwähnen Lernende mit sozialen Beeinträchtigungen als Zielgruppe nebst den Lernenden mit motorischen Beeinträchtigungen. Allein mit diesem Blick auf die Websites der Schulen wird sichtbar, dass rund ein Drittel (30 %) der Schulen bewusst für Lernende geöffnet ist, die nicht primär eine motorische Beeinträchtigung haben. Insgesamt werden 915 Lernende an den 13 Schulen unterrichtet. Im Mittelwert gibt es 70 Lernende an einer Schule. Es befinden sich sechs bis acht Lernende in einer Klasse.

Ausgewählte Ergebnisse zur Schülerschaft

Aus den zahlreichen Daten zu unterschiedlichen Aspekten wurden zwei Schwerpunkte bestimmt: Wie verteilen sich die *primären*

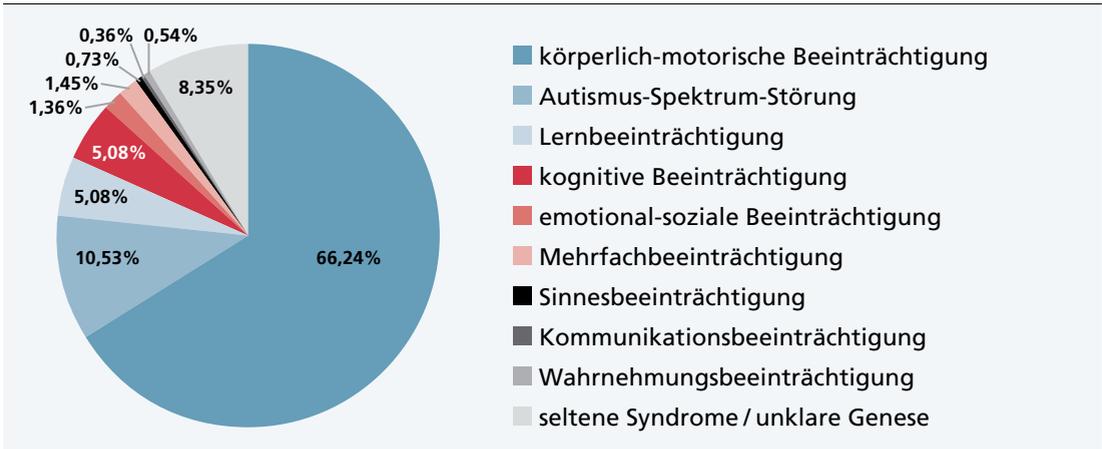


Abbildung 1: Primäre Beeinträchtigung (N = 551)

Beeinträchtigungen? Wie stellen sich die *Beeinträchtigungen* in der *emotional-sozialen Entwicklung* beziehungsweise im *Autismus-Spektrum* dar?

Primäre Beeinträchtigungen

Bei rund zwei Dritteln der Lernenden wird als primäre Beeinträchtigung eine körperlich-motorische Beeinträchtigung genannt. Bei den anderen Lernenden zeigen sich in absteigender Häufigkeit: Autismus-Spektrum-Störung, Lern- oder kognitive Beeinträchtigung, emotional-soziale Beeinträchtigung, Mehrfachbeeinträchtigung, Sinnesbeeinträchtigung, Kommunikationsbeeinträchtigung und Wahrnehmungsbeeinträchtigung. Bei den restlichen Lernenden wird eine Beeinträchtigung unklarer Genese oder ein seltenes Syndrom genannt.

Bei etwas mehr als der Hälfte der Lernenden (52,6%), bei denen die primäre Beeinträchtigung keine körperlich-motorische ist, liegt eine solche auch nicht als sekundäre Beeinträchtigung vor. Somit hat etwa jede beziehungsweise jeder sechste Lernende (16,1%) an Schulen für Körper- und Mehrfachbehinderte keine Beeinträchtigung in

der körperlich-motorischen Entwicklung. Das Ergebnis überrascht. Nur vertiefte Recherchen liessen eine Einordnung dieses Phänomens zu.

Beeinträchtigungen emotional-soziale Entwicklung und Autismus-Spektrum

Nach Angaben der Lehrpersonen zeigen rund zwei Drittel der Lernenden Beeinträchtigungen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung. Die Auffälligkeiten wurden nach Schweregrad erhoben (Abb. 2, S. 54). Allerdings wurde nicht definiert, was unter den verschiedenen Schweregraden von emotional-sozialen Beeinträchtigungen zu verstehen ist. Die Einstufungen erfolgten intuitiv durch die Lehrpersonen. Weiterführende Forschungen zu einem präziseren Verständnis dazu drängen sich auf.

Gezielt wurde nach der Anzahl der Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) gefragt, da sie bei einigen Schulen explizit als Zielgruppe genannt werden. Bei fast jedem beziehungsweise jeder fünften Lernenden (19,4%) wurde ASS diagnostiziert respektive wird diese vermutet (N = 527). Bei

10,53 Prozent wird ASS als primäre Beeinträchtigung genannt (siehe Abb. 1).

Diskussion der Ergebnisse

Primäre Beeinträchtigungen

Mit etwa zwei Dritteln liegt beim weitaus grössten Teil der Lernenden eine körperlich-motorische Beeinträchtigung als primäre Beeinträchtigung vor. Dies überrascht nicht, wurden doch Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderung vorrangig für diese Klientel eingerichtet. Demgegenüber ist erstaunlich jedoch, dass ein Drittel aller Lernenden an diesen Schulen keine primär körperlich-motorische Beeinträchtigung hat.

Weitere häufige primäre Beeinträchtigungen stellen mit über fünf Prozent Lernbeziehungsweise kognitive Beeinträchtigungen dar. Es lässt sich vermuten, dass dem entsprechenden schulischen Bedarf dieser Gruppe Lernender gut entsprochen wird. Dies, da auch Lernende mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen ein breites Spektrum an Lernbedarfen gerade im Bereich der kognitiven Entwicklung aufweisen. Dement-

sprechend verfügen Lehrpersonen auch in diesem Bereich über Erfahrungen und Kompetenzen.

Betrachtet man die primären Beeinträchtigungen insgesamt, wird deutlich, dass der Personenkreis heterogen ist: Die Lernenden haben spezifischen pädagogisch-therapeutischen Förderbedarf. Der Thematik «Inklusive Didaktik» – eine Didaktik, die gleichermaßen Lernende mit verschiedenen Lernniveaus anspricht und gemeinsames Lernen innerhalb gleicher Inhalte ermöglicht – ist demnach in der Ausbildung Schulische Heilpädagogik mit dem Profil kmE besondere Beachtung zu schenken.

Beeinträchtigungen emotional-soziale Entwicklung und Autismus-Spektrum

Fast drei Viertel (73,1 %) der Lernenden zeigen Auffälligkeiten im Verhalten beziehungsweise in der emotional-sozialen Entwicklung. Diese reichen von leichten Auffälligkeiten über mittelgradige bis zu schweren und schwersten Auffälligkeiten. Deshalb ist es von besonderem Interesse, in nachfolgenden

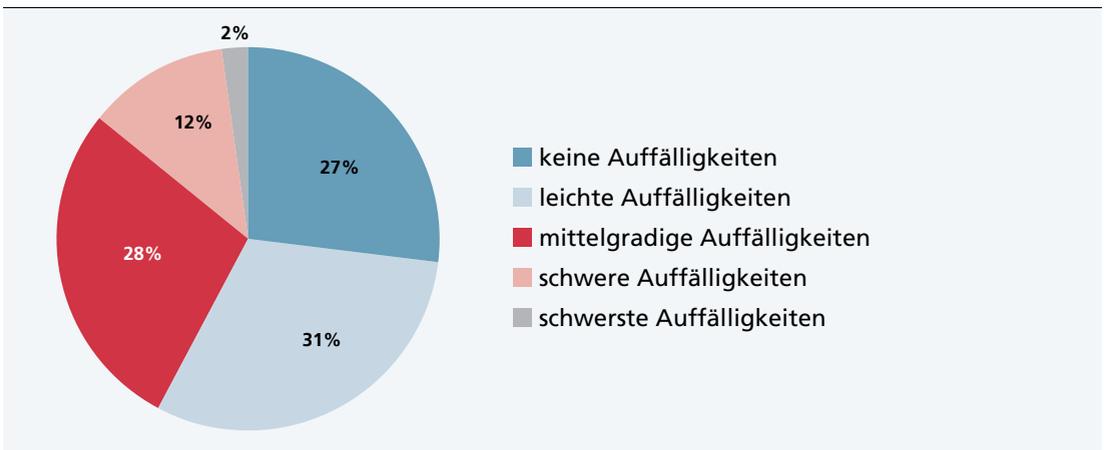


Abbildung 2: Förderbedarf bzw. Beeinträchtigung im Bereich Verhalten/emotional-soziale Entwicklung (N = 532)

Studien zu untersuchen, welcher Art die Auffälligkeiten im Verhalten beziehungsweise in der emotional-sozialen Entwicklung sind. Weiter zu prüfen ist, wie Lehrpersonen herausforderndes Verhalten in den Theorie-Praxis-Verschrankungen verstehen und interpretieren oder welche Handlungskonzepte sie nutzen. Deutlich wird: Die Anforderungen an die Lehrpersonen im Bereich der Steuerung des Verhaltens und der Gestaltung der Interaktionen sind zu einer zentralen Aufgabe im schulischen Alltag geworden. Lehrpersonen benötigen umfassende und vielfältige Kompetenzen der Klassenführung und Verhaltenssteuerung, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden.

Dass nahezu bei 20 Prozent aller Lernenden eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) diagnostiziert respektive vermutet wird, ist ebenfalls eine überraschend hohe Zahl. In der Gruppe von Lernenden mit körperlich-motorischer Beeinträchtigung kommt die Zerebralparese (CP) am häufigsten vor. Mit dieser wird häufig auch eine ASS assoziiert (Delobel-Ayoub et al., 2017). Es müsste genauer untersucht werden, welche Formen und welche Schweregrade von ASS bei den Lernenden an den kmE-Schulen auftreten. Bleibt noch die Frage offen, aus welchen Gründen Lernende mit primären ASS an kmE-Schulen gefördert werden. Hierfür mögen unterschiedliche – auch regionalpolitische – Gründe und Angebote mitspielen. Moosecker und Fries (2011) nennen als positive Faktoren der Schulung von Lernenden mit ASS an kmE-Schulen folgende Punkte: die individuelle Unterrichtung und Förderung, das positive, soziale Klima und die gefährdungsarme Umgebung, das vernetzte und vielfältige therapeutische Angebot, die autismusspezifisch geschulten Mitarbeitenden und die körperliche und motorische Förderung. Es gibt also gute Gründe für die Schulung von Lernenden

mit ASS an kmE-Schulen. Gleichwohl drängen sich Fragen auf: Wie gestaltet sich die Differenzierung innerhalb der Schule hinsichtlich der unterschiedlichen Zielgruppen? Wie erleben Lernende mit ASS beziehungsweise Beeinträchtigungen in der emotional-sozialen Entwicklung einerseits und Lernende mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen andererseits das gemeinsame Lernen und die Interaktionen? Wie schätzen Fachpersonen die Förderung der zum Teil doch heterogenen Lerngruppen ein? Wie gestalten sie inklusive Lernangebote?

Fast drei Viertel der Lernenden zeigen Auffälligkeiten im Verhalten beziehungsweise in der emotional-sozialen Entwicklung.

Fest steht für die Praxis und damit für die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen: Wer an kmE-Sonderschulen tätig ist, ist gefordert, auch über spezifische Kompetenzen für die Förderung von Lernenden mit ASS zu verfügen. Solche werden in Publikationen zum Unterricht dieser Gruppe dargelegt (Canonica et al., 2018; Eckert & Sempert, 2013).

Fazit

Lernende an Sonderschulen des Förderschwerpunktes körperlich-motorische Entwicklung haben mehrheitlich Zusatzerschwerenisse in vielen Entwicklungsbereichen. Bei nahezu drei Vierteln aller Lernenden werden Beeinträchtigungen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung genannt. Rund einem Fünftel aller Lernenden an kmE-Schulen wird eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) attestiert. Demnach sind ASS und Lern- oder kognitive Beeinträchtigung gleich häufig vertreten. Dabei ist anzumerken, dass ASS oft als sekundäre Beeinträch-

tigung genannt wird. Gleichwohl zeichnet sich hier eine markante Veränderung der Schülerschaft ab.

Für weiterführende Forschungsprojekte drängen sich insbesondere folgende Fragen auf:

- Was bedeutet es, dass rund ein Sechstel aller Lernenden keine primär motorische Beeinträchtigung hat? Was sind Gründe und Diagnosen für die Zuweisung dieser Lernenden an kmE-Schulen? Welcher Art sind deren primären Beeinträchtigungen?
- Welches Verständnis von Beeinträchtigungen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung haben die Lehrpersonen? Auf welche Konzepte und Modelle beziehen sie sich, wie können Grade der Beeinträchtigungen in diesem Bereich operationalisiert werden?
- Wie geht das Zusammenspiel von Lernenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen einerseits und Lernenden mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen andererseits in der strukturell-organisatorischen und in der didaktischen Differenzierung zusammen?

Als notwendige Professionskompetenzen für Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik an kmE-Schulen können zusammenfassend folgende Punkte genannt werden:

- Nebst Kenntnissen zu Behinderungsformen im Bereich der körperlich-motorischen Beeinträchtigung braucht es fundierte Kenntnisse zu Beeinträchtigungen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung und Instrumente der Handlungsplanung zur Förderung.
- Eine vertiefte Auseinandersetzung mit inklusiver Didaktik ist notwendig, um Lernende mit äusserst heterogenen Voraussetzungen und damit sehr unterschiedlichem Förderbedarf in kleinen Gruppen

gemeinsam und der persönlichen Entwicklung entsprechend zu fördern.

In der Gesamtschau der Studie lässt sich abschliessend feststellen: Die Schulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen in der Deutschschweiz sind weit mehr als Schulen für Kinder mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen.

Literatur

- Canonica, C., Eckert, A., Ullrich, K. & Markowitz, R. (2018). Herausforderungen im Schulalltag mit Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) aus Sicht von Lehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87 (3), 232–247.
- Delobel-Ayoub, M., Klapouszczak, D., van Bakel, M. M. E. et al. (2017). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorders in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59 (7), 738–742. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13436>
- Eckert, A. & Sempert, W. (2013). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule – Ergebnisse einer Studie zur Praxis schulischer Förderung in der deutschsprachigen Schweiz. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 26–41.
- Hansen, G. (2012). Aktuelle Daten zur Beschreibung der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 124–135.
- Hansen, G. & Wunderer, S. (2010). *Aktuelle Daten zur Beschreibung der Zusammensetzung der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in*

Nordrhein-Westfalen. Köln: Universität zu Köln.

Lelgemann, R. & Fries, A. (2009). Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren Körperliche und Motorische Entwicklung in Bayern – Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weiterer Untersuchungen in den Jahren 2004 bis 2008. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 213–223.

Moosecker, J. & Fries, A. (2011). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) an der Schule für Körperbehinderte – Ergebnisse einer Elternbefragung. *Heilpädagogik online*, 1, 10–25.

Willke, M. & Schriber, S. (2021). Die Schülerschaft an Sonderschulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen (Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung) in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (in press).

Prof. Dr. Melanie Willke
Professorin für Bildung im Bereich
körperlich-motorische Entwicklung und
chronische Erkrankungen
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik (HfH)
melanie.willke@hfh.ch



Prof. em. Dr. Susanne Schriber
vormals Professorin für Körper- und
Mehrfachbehindertenpädagogik
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik (HfH)
susanne.schriber@hfh.ch



Daniel Stalder und David Bisang

Die Begrabung des Hundes

Über die reizlose Mode des Nominalstils

Waren Sie auch schon fix und foxi, nachdem Sie sich durch einen Text gekämpft haben? Mussten Sie vielleicht manche Sätze dreimal lesen, um sie zu verstehen? Oder wenn Sie selbst schreiben: Floss aus Ihrer Feder auch schon Graudeutsch – fahl, farblos, fremdwörtisch? Meist liegt das daran, dass man die gängige Fachsprache unbedacht nachahmt. Doch damit könnte bald Schluss sein. In dieser Glosse widmen wir uns den Sprachmarotten in der Heilpädagogik und geben am Ende Tipps, wie man es besser macht. Vorhang auf für den Nominalstil.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-01-08

Zu Jahresbeginn wagen wir uns gleich an die Schwergewichte: die Hauptwörter, auch bekannt als Nomen oder Substantive. Sie sind für einen Text unverzichtbar, denn sie repräsentieren die Gegenstände, über die wir schreiben. Die besten Substantive tragen Bedeutung und rufen Bilder hervor. Doch es gibt auch Exemplare, die weder das eine noch das andere vermögen.

Selbst als leere Hüllen können Substantive so tun, als wären sie wichtig. Wenn man sie dann noch aneinanderhängt, werden daraus pompöse Silbenschleppzüge. Sie kennen sie: die *Problemlösungspotenziale*, die *Lehrpersonenkompetenzorientiertheiten* oder die *Aufgabenstellungsproblematiken*. Diese Prachtexemplare blähen einen Text auf und machen ihn schwerfällig. Treten sie gehäuft auf, sind sie Ausdruck einer reizlosen Mode, die auch die heilpädagogischen Fachtexte erobert hat. Die Rede ist vom Nominalstil.

Nehmen wir zum Beispiel den folgenden Satz: «Die Visualisierungsfunktionalität hatte im Zusammenhang mit den Entwicklungsvoraussetzungen von Menschen mit Behinderung in der Fragestellung der zweiten Sitzung des Lehrgangmoduls höchste Bedeutsamkeit.» Jeder, der an seine Leser:innen denkt, würde diesen skurrilen Stil vermeiden.

Aber vielleicht liegt genau hier der Hund begraben (und nicht etwa: Vielleicht ist hier die *Begrabung des Hundes* anzunehmen!): Wer sich im Fachbereich – insbesondere in den Verwaltungen, an Hochschulen und Universitäten – einen Namen machen möchte, denkt zuerst an sich. Das

schlägt sich auch in der Sprache nieder. Der Sprachpapst Wolf Schneider drückt es so aus: «Je länger, je aufgebauschter die Wörter, für desto imposanter hält sich offenbar der Geist, der sie geprägt hat.» Das mag zwar die Schreiber:in befriedigen, die Leser:in aber schlägt es in die Flucht.

Bestimmt sind Ihnen solche Texte schon begegnet. Haben Sie sie gern gelesen? Haben Sie sie überhaupt fertig gelesen? Wahrscheinlich nur, wenn Sie dazu gezwungen wurden – zum Beispiel im Studium, weil der Text für Ihren Leistungsnachweis wichtig war. Oder wenn Sie ehrlich sind: Waren Ihre Texte auch schon von Substantivitis befallen?

Das Bestreben, in der akademischen und bürokratischen Welt mit der Sprache Eindruck zu schinden, ist in der Heilpädagogik aus zwei Gründen problematisch: Erstens, weil die Schreiber:innen nicht an die Leser:innen denken oder weil ihnen der «eigene» Stil wichtiger ist, als ihrem Publikum eine angenehme Lektüre zu ermöglichen. Zweitens, weil der Nominalstil es erschwert, einen Text zu verstehen und ihn zu lesen. Er schafft also unnötige Barrieren – und das in der Heilpädagogik!

Aber genug gewettert, wenden wir uns den Lösungen zu: Wir zeigen, was hinter diesen Nominalisierungen steckt und wie Sie es beim Schreiben besser machen.

In Wörtern, die auf *-ung* enden, stecken oft Verben, und in Wörtern, die auf *-heit* und *-keit* enden, Adjektive. Aus den Ung-Wörtern lassen sich die von den Leser:innen verhassten Bandwurmwörter bilden. Wo da wohl die Pro-

blemlösungspotenziale liegen? Die Heit- und Keit-Wörter bringen darüber hinaus das Abstrakte in die Texte – sozusagen die Barriere *par excellence*: wahrlich keine Vorteilhaftigkeit! Und schliesslich (aber nicht abschliessend!) gibt es noch Substantive, die eine falsche Wichtigkeit vorgeben: die *Aufgabenstellung*, *Fragestellung*, *Problemstellung* und die *Zielsetzung*, oder ohne Belang sind: die *Hochschulbereiche*, die *Schulfelder*, die *Schulleitungsebenen*, die *Bildungsdimensionen* – wo nur bleiben die *Galaxien*? Am Ende ist das reiner Bildungsprunk.

Nun wissen Sie, wie Sie den Nominalstil erkennen. Und so machen Sie es besser:

- Verwenden Sie Nomen, die Bedeutung tragen und anschaulich sind.
- Befreien Sie die Verben aus den Ung-Wörtern: aus «die Heilpädagogin ist zuständig für die Förderung des Schülers» wird «die Heilpädagogin fördert den Schüler».

- Benutzen Sie möglichst wenig abstrakte Nomen (Heit- und Keit-Wörter): Verwandeln Sie «die heutige Befindlichkeit der Schülerin ist gut» in «heute fühlt sich die Schülerin gut».
- Vermeiden Sie unpräzise Substantive wie Ebene oder Bereich, sie verwässern Ihren Text.

Indem Sie unnötige Sprachbarrieren abbauen, motivieren Sie die Leser:innen, Ihre Texte zu Ende zu lesen. Es ist ganz einfach: Verständliche Texte sind zugänglich und werden gern gelesen. Schliesslich steigern Sie dadurch auch die Chance, dass Ihre Botschaft ankommt.

*Daniel Stalder und David Bisang
Lektoren, Schreibcoachs, Kursleiter
www.pentaprim.ch
info@pentaprim.ch*



Daniel Stalder ist Redakteur bei der *Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik*. Zusammen mit David Bisang hat er im Jahr 2017 die *Pentaprim GmbH* gegründet. Zu ihrem Angebot gehören Schreibkurse, Schreibcoachings und das Lektorat. Auf ihrem Blog befassen sie sich immer wieder mit Sprachthemen; und in dieser Glosse mit den Sprachmarotten der Heilpädagogik. Sie vertreten den Standpunkt, dass auch eine Fachsprache barrierearm sein sollte. Dies ist insbesondere in der Heilpädagogik wichtig, denn Fachpersonen fördern die Teilhabe am Diskurs nur, wenn ihre Texte verständlich – oder eben barrierearm – sind.

SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



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

VORANKÜNDIGUNG

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

Erzählte Behinderung



Verelst, C. (2021)

Keine stille Odyssee. Autobiografie eines Gehörlosen

Allschwil: fingershop.ch

Wie ist es, wenn man nichts hört und wenig versteht? Wie ist es, nicht mitzukriegen, wovon die Menschen um einen herumsprechen, sondern nur zu sehen, dass sich ihre Lippen bewegen, aber keine Ahnung zu haben, was hier passiert? Der Comiczeichner Cristian Verelst lebt mit einer Hörbehinderung. Schon als Kleinkind musste er die Ohnmacht erfahren, dass er unter Menschen einsam ist und nichts daran ändern kann. Dieser Comic erzählt sein Erleben aus seiner eigenen Perspektive und ermöglicht es uns, einen Einblick in seine Welt zu bekommen. Und er zeigt, wie befreiend es ist, eine Sprache zu entdecken, die es einem ermöglicht, mit seinesgleichen zu kommunizieren. Aufzuwachsen, ohne richtig kommunizieren zu lernen, kann zu Entwicklungsstörungen und psychischen Problemen führen. Dieses Buch schenkt jenen eine Stimme, die aufgrund einseitiger Schulung und mangelnder Zuwendung nicht ihr volles Potenzial ausschöpfen können.

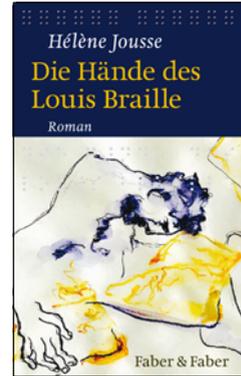


Jaenicke, F. (2020)

Wer bist du? Unser Leben mit Friedrich

Berlin: Aufbau

Florian Jaenicke gibt einen einzigartigen Einblick in das Leben mit einem Kind mit schwerer Mehrfachbehinderung. Im Buch zur Kolumne beschreibt Jaenicke so sensibel wie respekt- und liebevoll, wie sich das Leben mit einem Kind anfühlt, das nicht sprechen oder Augenkontakt halten kann. Eine Lektüre, die Perspektiven verschiebt – und lehrt, was Glück bedeutet. Ein Teil der Bilder mit den kurzen Texten sind im Verlauf des Jahres 2019 in der Fotokolumne des ZEITmagazin erschienen.



Jousse, H. (2020)

Die Hände des Louis Braille

Leipzig: Faber & Faber

Constance, eine erfolgreiche Dramaturgin, erhält den Auftrag, ein Drehbuch über Louis Braille zu schreiben. Voller Faszination für Louis, dessen Namen zwar alle kennen, über dessen Lebensumstände aber nur wenig bekannt ist, stürzt sie sich in eine Recherche über Louis Braille. Wir sehen uns an den Beginn des 19. Jahrhunderts zurückversetzt, an die Seite eines lebhaften Jungen, der durch einen Unfall sein Augenlicht verliert und mit zehn Jahren, beseelet von einem Traum, am königlichen Institut für Jugendliche mit einer schweren Sehbeeinträchtigung aufgenommen wird. In diesem Gebäude, in dem die Internatsschüler in aller Härte erzogen werden, bleiben die Bücher hoffnungslos schwarz, zugänglich nur für die Sehenden. Bis zu jenem Moment, als Louis beschliesst, das zu ändern. Diese ergreifende Ehrung für Braille beschreibt den Kampf eines Kindes für die Erfindung eines Systems, das das Leben von Menschen mit einer schweren Sehbeeinträchtigung völlig verändern wird.

Bücher



Henricke, K. (2021)

Der versteckte Blick. Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung

Stuttgart: Kohlhammer

Intellektuell beeinträchtigte Kinder und Jugendliche leiden häufiger unter psychischen Erkrankungen als nicht beeinträchtigte Gleichaltrige. Dennoch sind sie psychotherapeutisch, psychiatrisch und heilpädagogisch mangelhaft versorgt. Woran liegt das? Was versteckt uns den Blick auf die auffälligen Verhaltensäußerungen, die allzu oft der geistigen Behinderung zugerechnet und nicht als Ausdruck psychischer Belastung wahrgenommen werden? Diese Fragen werden in diesem Werk praxis- und lösungsorientiert anhand zahlreicher Fallbeispiele erörtert. Hinderliche Perspektiven wie u.a. die Haltung des «overshadowing», eine unklare Entwicklungsorientierung oder unpassende Begrifflichkeiten wie «herausforderndes Verhalten» werden auf Grundlage der Entwicklungspsychopathologie, des bio-psycho-sozialen Modells der ICF und unter systemischen Gesichtspunkten kritisch diskutiert.



Sibylle Janert, André Zirnsak, Ilaria Acerbi & Stephanie Hohndorf (2021)

Autismus beziehungsorientiert behandeln. Handbuch zur DIRFloortime-Methode

München: Reinhardt

Wie kann man Kinder mit autistischen oder autistisch-ähnlichen Verhaltensweisen in ihrer Entwicklung fördern? Der Antwort auf diese Frage hat sich der sog. DIRFloortime-Ansatz verschrieben, eine Spieltherapie, die mit positiver Emotionalität und einfachen interaktiven Spieleinheiten arbeitet. Im Spiel folgt die erwachsene Person den natürlichen emotionalen Interessen des Kindes und fordert es dabei heraus, mit ihr in Beziehung zu treten. Dabei lernt das Kind, zunehmend seine sozialen, emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten zu nutzen und sich vom sensomotorischen hin zum symbolischen Denken zu entwickeln. Das Buch führt in die Entwicklungskonzepte des Ansatzes und Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit ein. Für die praktische und passgenaue Umsetzung werden viele Spielideen und Kniffe für jegliche Entwicklungskapazitäten des Kindes vorgestellt.



Peter, U. & Lühr, H. (2021) (Hrsg.)

Handbuch Digitale Teilhabe und Barrierefreiheit

Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verlag

Digitale Teilhabe gelingt nur, wenn die Betroffenen zu Beteiligten werden und den Prozess der Digitalisierung aktiv mitgestalten. Diesen Entwicklungsprozess will das neue Handbuch unterstützen und die Beteiligten fit machen für diese Herausforderungen bei der Digitalisierung im öffentlichen Sektor. Es zeigt praxisbezogen in den einzelnen Handlungsfeldern auf, wie die Umsetzung konkret geleistet werden kann. Umfassend dargestellt werden jeweils der rechtliche Rahmen, Ansätze zur Umsetzung in der neugestalteten digitalen Verwaltung, die Barrierefreiheit bei der elektronischen Kommunikation und Neugestaltung der Arbeit, Anwendungsbereiche der Digitalisierung und Bürgerbeteiligung. Das neue Handbuch leistet Hilfestellung im Prozess der Digitalisierung, Menschen mit einer Behinderung als Expertinnen und Experten in eigener Sache einzubeziehen. Es stellt Fachleuten, der Politik und Verwaltung vertiefte Informationen zur digitalen Teilhabe und Barrierefreiheit bereit.



Brägger, G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2021)

Handbuch Lernen mit digitalen Medien

Weinheim: Beltz

Digitale Medien eröffnen Chancen für den binnendifferenzierten Unterricht und eine neue Lernkultur, bergen bei einem unkritischen Einsatz aber auch Risiken. Inwiefern können sie personalisiertes und kooperatives Lernen sowie einen lernwirksamen Unterricht mit heterogenen Gruppen fördern? Dieses Handbuch bietet auf dem aktuellen Stand der Praxis und der wissenschaftlichen Forschung konkrete Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dabei gehen die Autorinnen und Autoren insbesondere auf die Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts ein und untersuchen, inwiefern sich der Einsatz digitaler Medien speziell für dieses pädagogische Konzept anbietet. Andere Beiträge befassen sich mit Lernplattformen, Learning Analytics sowie mit Unterrichtskonzepten, die einen hybriden, das heisst gemischten Einsatz digitaler und analoger Lernsettings vorsehen. Das Handbuch schliesst mit einem Überblick zu digitalen Medien im Unterricht, gibt dazu didaktische Empfehlungen und bringt Ideen für die Praxis.



Jenni, O. (2021)

Die kindliche Entwicklung verstehen. Praxiswissen über Phasen und Störungen

Berlin: Springer

Rezension von Michael von Rhein, Kinderspital Zürich

Die Entwicklungspädiatrie ist ein Kerngebiet der Kinder- und Jugendmedizin mit einem breiten Fundament theoretischer und empirischer Grundlagen aus der Medizin, der Physiologie, der Entwicklungs- und Neuropsychologie, der Heil- und Sonderpädagogik und angrenzenden Disziplinen. Auf dieser wissenschaftlichen Basis ist es die Aufgabe von Entwicklungspädiaterinnen und -pädiatern, das einzelne Kind, die individuelle Familie und die aktuelle Situation zu beurteilen und praktische Handlungsempfehlungen zu geben. Doch nicht nur für Kinderärztinnen und Ärzte ist entwicklungspädiatrisches Wissen zentral für eine entwicklungsgerechte Beurteilung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen. Auch für Bezugs- und Fachpersonen kann es sehr wertvoll sein, die entwicklungspädiatrische Perspektive zu kennen und auf ein fundiertes Entwicklungswissen zurückgreifen zu können, um Kinder und Jugendliche besser verstehen zu können.

Oskar Jenni illustriert die ganzheitliche entwicklungspädiatrische Betrachtungs- und Herangehensweise anschaulich, indem er das Wissen um die Variabilität als zentrales Entwicklungsprinzip und die individuellen Entwicklungsprofile von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt. Darauf aufbauend gibt das Buch einen facettenreichen Überblick über die Entwicklung vom Säuglingsalter bis zur Adoleszenz, geht auch auf Entwicklungsstörungen ein und bietet Instrumente für die Erkennung von gestörter Entwicklung.

Das Buch ist gut lesbar geschrieben und ermöglicht interessierten Fachpersonen aus den Gesundheitsberufen, der Pädagogik und der Psychologie einen Zugang zum entwicklungspädiatrischen Denken. Zudem bietet es mit einer Vielzahl von Fallbeispielen aus der Praxis handlungsrelevante Bezüge zum heilpädagogischen Alltag – sowohl im Hinblick auf die Heilpädagogische Früherziehung als auch auf schulische Fragen und Themen. Oskar Jenni gelingt es in seinem Buch ausgezeichnet, den Bogen von den wissenschaftlichen Grundlagen zu den empirischen Befunden zu schlagen und anhand von vielen Beispielen den Verlauf der kindlichen Entwicklung zu beschreiben.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

Agenda

Mai–Juni

AKTIONSTAGE

05.05.2022

Europäischer Aktionstag zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung

19.05.2022

Global Accessibility Awareness Day

01.06.2022

Internationaler Tag des Kindes

18.06.2022

Autistic Pride Day

27.06.2022

Internationaler Tag der Taubblindheit

TAGUNGEN

14. Mai 2022

Zürich

HfH-Tagung

Sozial-emotionale Kompetenzen stärken durch Psychomotoriktherapie – Ein Blick in die Zukunft

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

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

18. Juni 2022

Zürich

HfH-Tagung

Emotionsregulation in der Logopädie

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

KURSE

04.05.–01.06.2022

Bern

GRAFINK – ein Konzept zum Erwerb der Handschrift mit heterogenen Klassen

Pädagogische Hochschule Bern
Institut für Weiterbildung und Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch/22.203.801.01

04.–05.05.2022

Jona

Empowerment – Menschen stärken Resilienz, Ressourcen-diagnostik und ressourcenorientierte Beratung

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch/kurse/1280

06.–07.05.2022

Luzern

Geschichten erzählen

Praxis für Logopädie und lösungsorientierte Therapie
info@praxis-amrein.ch
www.praxis-amrein.ch

06.05.2022

Bern

Die Bedeutung der Scham in der Integration

Pädagogische Hochschule Bern
Institut für Weiterbildung und Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch/22.204.804.01

06.05.2022

online

Stimme und Stimmstörungen – Das Stimm-Mobil®-Konzept

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

11.05.–29.06.2022

Olten

Achtsame und professionelle Begleitung von Kleinstkindern (0–2 Jahre)

Curaviva
weiterbildung@curaviva.ch
www.bildungsangebote.curaviva.ch

12.–13.05.2022

Zug

Körpereigene Kommunikationsformen (Gebärden)

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

20.–21.05.2022

Zürich

Sprachdiagnostik und -therapie bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger oder Mehrfachbehinderung und komplexen Sprachstörungen

Schweizerische Arbeitsgemein-
schaft für Logopädie SAL
weiterbildung@shlr.ch
www.shlr.ch

20.05.2022

Bern

Buchstaben ganzheitlich lehren und lernen

Pädagogische Hochschule Bern
Institut für Weiterbildung und
Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch/22.203.808.01

23.05.–21.06.2022

Zug

Lebenswelten kooperativ gestalten – entwicklungsorientierte Alltagsbegleitung

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

02.06.2022

online

ADHS – eine Herausforderung auch in der Freizeit!

Curaviva
weiterbildung@curaviva.ch
www.bildungsangebote.curaviva.ch

03.–04.06.2022

Jona

Wahrnehmung von Fuss bis Kopf Für Kinder mit Syndromen, Muskelhypotonie, Frühgeburt und Entwicklungsverzögerungen

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

14.–15.06.2022

Zürich

Frühe Wortschatztherapie im interaktionellen Kontext

Schweizerische Arbeitsgemein-
schaft für Logopädie SAL
weiterbildung@shlr.ch
www.shlr.ch

17.06.2022

Luzern

Bindungsmuster – erkennen und intervenieren

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

17.06.2022

online

Tiergestützte Therapie in der Logopädie. Einstiegsseminar mit Schwerpunkt «Hund»

Schweizerische Arbeitsgemein-
schaft für Logopädie SAL
weiterbildung@shlr.ch
www.shlr.ch

20.06.2022

Zürich

«ich schaff's» – Supervisionstag

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

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns be-
kannter, für Heilpädagoginnen
und Heilpädagogen relevanter
Tagungen, Fortbildungskurse,
Kongresse usw. ab dem über-
nächsten Monat nach Erschei-
nen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen
wenden Sie sich bitte direkt
an die Organisatorinnen und
Organisatoren.

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

Politik

CH

Umgang der IV mit Betroffenen. Ungleichheiten zwischen den Kantonen
Interpellation (21.4135) vom 29.09.2021

Parkplätze in Neubauten für Menschen mit eingeschränkter Mobilität. Wie weiter?
Interpellation (21.4088) vom 27.09.2021

Covid-Zertifikat für Personen mit einer Behinderung oder einer Impfunverträglichkeit – bis wann? Fragestunde. Frage (21.7840) vom 20.09.2021 -> Antwort des Bundesrates vom 27.09.2021

Wehrpflichtersatzabgabe. Ungleichbehandlung dauert an!
Interpellation (21.3875) vom 17.06.2021 -> Stellungnahme des Bundesrates vom 25.08.2021

Medizinisches Personal. Wie kann Kompetenz und Empathie im Umgang mit Menschen mit Behinderungen sichergestellt werden?
Interpellation vom (21.3819) vom 17.06.2021 -> Stellungnahme des Bundesrates vom 01.09.2021

Systematische Anwendung des «disability marker» des DAC der OECD
Interpellation (21.3681) vom 10.06.2021 -> Stellungnahme des Bundesrates vom 25.08.2021

Besteht für Kinder mit Behinderungen bei nachgewiesenem Bedarf ein Anspruch auf familienergänzende Kinderbetreuung?
Anfrage (21.1031) vom 05.05.2021 -> Antwort des Bundesrates vom 01.09.2021

AG

Freie Schulwahl an der Volksschule
Interpellation (21.204) vom 24.08.2021

BE

Schutz vor sexuellen Übergriffen
Anfrage (13.2021) vom 06.09.2021

BL

Klare Führungsstrukturen für die kantonalen Schulen, Stärkung von Qualität und Aufsicht im Bildungswesen des Kantons Basel-Landschaft – Änderung des Bildungsgesetzes

Vorlage (2021.567) vom 07.09.2021

Zivildienstleistende an Baselbieter Sekundarschulen
Interpellation (2021.555) vom 02.09.2021

BS

Massnahmen zur Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit an den Schulen
Schriftliche Anfrage (21.5672) vom 24.09.2021

Digitalisierung der Bildungsvermittlung auf allen Stufen
Anzug/Postulat (21.5580.01) vom 24.08.2021

Gegen Diskriminierung aufgrund von Aussehen, Geschlecht, Religion, Hautfarbe und/oder Herkunft
Petition (21.5522) vom 19.07.2021

FR

Förderung des Behindertensports im Kanton Freiburg
Anfrage (2021.CE.379) vom 05.10.2021

SG

Der Heterogenität im Kindergarten begegnen – flexibles Eintrittsalter
Interpellation (51.21.85) vom 20.09.2021

SH

Änderung des Schulgesetzes
Vorlage (21.79) vom 24.08.2021

SO

Globalbudget «Volksschule» für die Jahre 2022 bis 2024
Einfache Beschlüsse (2021.1283) vom 30.08.2021

SZ

Teilrevision des Gesetzes über soziale Einrichtungen
Vernehmlassung vom 23.09.2021

ZH

Inklusive Arbeitsplätze in der kantonalen Verwaltung
Anfrage (213.2021) vom 31.05.2021 -> Antwort des Regierungsrates vom 15.09.2021

Quelle

Parlamentarische Dokumentation des Informations- und Dokumentationszentrums IDES der EDK sowie Geschäftsdatenbanken von Bund und Kantonen

	 
INTEGRAS	Inklusive Bildungslandschaften «Eine Schule für alle», das heisst für mich... Tagung Sonderpädagogik 6. April 2022, Hotel Bern, Bern
	Paysages éducatifs inclusifs «Une école pour tous», pour moi, signifie... Colloque de pédagogie spécialisée 6 avril 2022, Hôtel Bern, Berne
Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik Association professionnelle pour l'éducation sociale et la pédagogie spécialisée	Eine Tagung für Fachpersonen und Verantwortliche von Regel- und Sonderschulen, Vertretungen der Bildungsverwaltungen, Selbstbetroffene und Studenten Un colloque destiné aux professionnel·e.s et aux responsables pédagogiques des écoles tant ordinaires que spécialisées, ainsi qu'à leur direction, sans oublier les élèves ou étudiant.e.s dits à besoins éducatifs particuliers

PHBern
Pädagogische Hochschule

IF-Tagung
Bern, Samstag, 26. März 2022

GEMEINSAM FREIRÄUME NUTZEN

Integration: Blick zurück und nach vorne – wie gelingen nächste Schritte?

Referentin: Prof. Dr. Caroline Sahli Lozano, Leiterin
Schwerpunktprogramm Inklusive Bildung, PHBern

www.phbern.ch/if-tagung-2022





Heilpädagogische
Beratung · Diagnostik · Förderung
im Frühbereich

FRÜHE KINDHEIT IM BLICK

Unsere Praxisgemeinschaft in Zürich sucht zur Erweiterung und interdisziplinären Zusammenarbeit freiberufliche Fachpersonen der

Heilpädagogischen Früherziehung, Logopädie, Kinder- und Jugendpsychologie

Wir bieten Ihnen die Möglichkeit der Mitnutzung vorhandener Therapieräume oder die Anmietung eines separaten Raumes in unserer Praxis.

Wir freuen uns auf Sie und stehen Ihnen gerne für weitere Fragen und Auskünfte per Mail oder telefonisch zur Verfügung.

Michaela Heisch 079 414 79 89 praxis67.heisch@hin.ch
 Karin Trüssel 077 400 71 12 praxis67.truessel@hin.ch

praxis67 Witikonstrasse 39 8032 Zürich www.praxis67.ch



z hdk
 —
 Zürcher Hochschule der Künste
 —
 —
Sie möchten Musik in Ihre Arbeit mit Menschen einbeziehen?
**KLINISCHE
 MUSIKTHERAPIE**
Zweistufiges Ausbildungsprogramm
 Studienstart im September 2022
 —
Informationen und Anmeldung
 Zürcher Hochschule der Künste
 info.weiterbildung@zhdk.ch
 +41 43 446 51 84
 zhdk.ch/musiktherapie
 —
 —



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule



Master of Advanced Studies (MAS), Certificate of Advanced Studies (CAS)

Integrative Begabungs- und Begabtenförderung (EDK-anerkannt)

Sie ergänzen Ihre Funktionen der schulischen Heilpädagogik durch Kompetenzen in der Begabtenförderung. Das berufsbegleitende Studienkonzept ermöglicht eine flexible und bedarfsorientierte Weiterbildung zur Begabungsidentifikation, Konzeption und Leitung begabtenfördernder Massnahmen sowie zur Beratung von Lehrpersonen, Betroffenen und Schulen.

CAS-Programm

Beginn: 9. September 2022
Anmeldeschluss: 16. Juli 2022

www.fhnw.ch/wbph-cas-ibbf

MAS-Programm

Beginn: 9. September 2022
Anmeldeschluss: 6. August 2022

www.fhnw.ch/wbph-mas-ibbf



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

 **corix**
SOFTWARE

T 032 671 20 50 | www.corix.ch

**Annahmeschluss
für Ihre Inserate**
Nr. 3/2022
(erscheint Mitte März)
8. Februar 2022

Tagungen

Erweitern Sie Ihre Kompetenzen an folgenden HfH-Tagungen:

19. März 2022

Eine Schule für alle – zum Beitrag schulischer Heilpädagogik, erste Netzwerktagung «Inklusionsorientierte Professionalität»

14. Mai 2022

Sozial-emotionale Kompetenzen stärken durch Psychomotoriktherapie – ein Blick in die Zukunft

18. Juni 2022

Emotionsregulation in der Logopädie

9. September 2022

Good-Practice bei Autismus: Gelingende Förderung und Begleitung in der Schweiz

26. November 2022

Evidenzbasierte Förderung mit Sozial-emotionalem Lernen

Mehr Infos finden Sie unter:
www.hfh.ch/tagungen-2022

HfH

Weiterbildung

CAS Förderung bei Rechenschwäche September 2022 bis Juni 2023

Was erschwert Schüler:innen das Rechnen? Wie kann effektiv gefördert werden? Diese und ähnliche Fragen werden in diesem CAS aufgegriffen.

Anmeldung und weitere Informationen unter www.hfh.ch/cas

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

www.hfh.ch

STADT SURSEE
Schuldienste



Wir suchen per sofort oder nach Vereinbarung eine(n)

Logopädin/Logopäden 60-70 %
Standorte Sursee und Beromünster

Ihre Hauptaufgaben

- Erfassen, Abklären und Therapie von Kleinkindern, Kindern u. Jugendlichen mit Sprech- und Sprachstörungen
- Beraten von Erziehungsberechtigten, Lehr- und Fachpersonen
- Fallführung bei Kindern in integrativer Sonderschulung Schwerpunkt Sprache
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit
- Prävention und Information im Bereich Schule u. Öffentlichkeit
- Mitarbeit im Fach- und Schuldiensteam

Ihr Profil

- Diplom / Bachelor in Logopädie (EDK-anerkannt)

Wir bieten

- Eine herausfordernde Tätigkeit mit Kindern, Jugendlichen u. Umfeld
- Gute Infrastruktur
- Mitarbeit in engagiertem Team

Auskünfte erteilt

Frau Ann Delaquis, Leiterin Logopädischer Dienst, Tel. 041 525 81 05
Mail ann.delaquis@schuldienstesursee.ch

Weitere Informationen

www.schuldienstesursee.ch

Bewerbung per Mail an

sekretariat@schuldienstesursee.ch

Wir freuen uns auf Ihre Kontaktaufnahme!

n|w

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

HSLU Hochschule
Luzern

Behinderung und Sexualität Certificate of Advanced Studies CAS

Für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen ist das für uns selbstverständliche Recht auf selbstbestimmte Sexualität eingeschränkt. Das CAS-Programm stellt das Ermöglichten eines Lebens mit einer selbstbestimmten Sexualität sowie den Schutz vor sexualisierten Grenzverletzungen in den Mittelpunkt und vermittelt methodisches Handlungswissen.

Beginn/Dauer/Ort

30. März 2022 bis 23. Juni 2023 in Olten | 25 Tage, 12 Blöcke à 2 respektive 3 Kurstage

Leitung

Daniel Kasper lic. phil. I, Dozent/Kursleiter, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
Irene Müller lic. phil. I, Dozentin/Projektleiterin, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Weitere Information und Anmeldung

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW | T +41 62 957 27 74, luca.faulstich@fhnw.ch

www.fhnw.ch/soziale-arbeit/weiterbildung

Edition SZH/CSPS



Andreas Eckert (Hrsg.)

Autismus in Kindheit und Jugend

Grundlagen, Praxis und Perspektiven
der Begleitung und Förderung in der Schweiz

2021, 328 Seiten

Preis Print: 35.00 CHF, ISBN Print: 978-3-905890-65-5

Preis E-Book: 30.00 CHF, ISBN E-Book: 978-3-905890-64-8

Was macht eine adäquate Begleitung und eine gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus aus? Und wie können auch ihre Bezugspersonen sinnvoll unterstützt werden? Um diese Fragen zu beantworten, versammelt dieses Buch Artikel, die sich mit der Begleitung und Förderung im frühen Kindesalter und im Schulalter befassen, sich mit der Berufsvorbereitung und der beruflichen Integration von Jugendlichen auseinandersetzen und die Beratung und Begleitung des Umfelds beleuchten.

Neben wissenschaftlichen Artikeln finden sich in diesem Sammelband Beiträge, die Einblicke in die vielfältige Praxis geben. Ausgehend von politischen Entwicklungen sowie Herausforderungen und Erfolgsfaktoren in der Arbeit mit Menschen mit Autismus werden zudem der Handlungsbedarf und mögliche Perspektiven angesprochen.

Edition SZH/CSPS



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.