



EDITION
SZH/CSPS

Nr. 3
2022

Beratung und Heilpädagogik



Schweizerische
Zeitschrift für
Heilpädagogik

Inhalt

Andrea Rauchenstein
Editorial 3

Rundschau 4

SCHWERPUNKT

Miriam Staudenmaier und Helen Stadlin
Im Spannungsfeld zwischen Experimentier- und Schutzräumen
Warum sich Institutionen um die Prävention sexueller Ausbeutung kümmern müssen 8

Sonja Horber Dörig und Johanna Hersberger
Biografiearbeit und Erwerb interkultureller Kompetenz in der Beratung
Ein Lehrentwicklungsprojekt 16

Lukas Fischer und Janine Strebel
Schulische Beratung und Unterstützung von Kindern mit Muskelkrankheit
Erfahrungen aus der Mathilde Escher Stiftung bei der Begleitung von Kindern in der Regelschule 22

Markus P. Neuenschwander, Janine Bölsterli, Alafia Zavery, Ilona Rösti und Vanessa Prieth
FOSSA-Ansatz zum Umgang mit Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten 30

Raphaela Iffländer und Michael von Rhein
Beratung und Begleitung im Rahmen der Heilpädagogischen Früherziehung
Was wird von den Eltern als hilfreich erlebt? 36

Andrea Rauchenstein
Einblicke in die systemische Beratung mit Fokus auf die heilpädagogische Praxis 44

Dokumentation zum Schwerpunkt 52

WEITERE THEMEN

David Bisang und Daniel Stalder
Entrümpeln, entstauben und polieren
Gehen Sie beim Frühlingsputz den Adjektiven und Partizipien an den Kragen 54

Behinderung im Film / Bücher / Agenda / Forschung 57

Inserate 63

Impressum 43

Andrea Rauchenstein

Beratung und Heilpädagogik, untrennbar miteinander verbunden?

Beratung als alltägliche Orientierungshilfe gehörte schon immer zu unserem Leben dazu, wie der Blick in die Kulturgeschichte – zum Beispiel mit dem Orakel von Delphi in der griechischen Antike – zeigt. Im Alltag helfen uns unsere Angehörigen und Freunde, Probleme zu bewältigen und drängende Fragen zu klären. Erst wenn das persönliche Umfeld nicht angemessen unterstützen kann, wenden wir uns an offizielle Beratungsstellen.

Im professionellen Verständnis ist Beratung nicht gleichzusetzen mit Ratschlag geben. Vielmehr ist damit eine Interaktion zwischen mindestens zwei Beteiligten auf Augenhöhe gemeint. Beratung versteht sich einerseits als eigenständige Methode in der Bewältigung und Unterstützung von beruflichen oder privaten Anliegen. Andererseits ist Beratung eine Frage der Haltung und der gegenseitigen Achtung. Martin Buber (1997, S. 32)¹ drückt diese Haltung so aus: «Der Mensch wird am Du zum Ich.» Er sagt damit, dass eine Beziehung davon abhängt, wie man sich gegenseitig begegnet. Das klingt banal, ist aber grundlegend, denn wie die Beziehung erlebt wird, beeinflusst den Beratungsprozess.

Je nach Auftrag eignet sich die Beratung für Einzelpersonen, Familien, Gruppen und Organisationen. Sie ist auf lebenspraktische Fragen und psychosoziale Themen der Lösungsfindung und -bewältigung ausgerich-

tet. Die Beratung hat in der Heil- und Sonderpädagogik eine vorbeugende und schützende, fördernde und stärkende sowie klärende und lösende Funktion. Dies mit dem Ziel, Handlungskompetenzen zu erweitern, Selbstmanagementfähigkeiten zu entdecken oder neue Zugänge zu Herausforderungen und Perspektiven zu eröffnen.

In dieser Ausgabe erhalten Sie einen Einblick in unterschiedliche Beratungsformate. Die Beiträge zeigen, wie (angehende) Fachpersonen der Heil- und Sonderpädagogik unterstützend Ressourcen aktivieren, Prozesse in Gang setzen und Menschen mit Behinderung und deren Bezugspersonen beraten und begleiten können. Dabei ist der thematische Bogen weit gespannt: von präventiven Ansätzen über das praktische Handeln bis zur (Selbst-)Reflexion von Haltung und Einstellungen in der Beratung. Zum Schluss wird die systemische Beratung mit ihren Phasen und methodischen Hilfsmitteln anhand von Praxisbeispielen veranschaulicht.

Beratung wie Heilpädagogik betrachten den Menschen in seiner Ganzheit, bemühen sich um Verständnis und eine verbesserte Kommunikation; dies mit dem Ziel, Brücken zum Gegenüber zu bauen. Folglich sind Beratung und Heilpädagogik untrennbar miteinander verbunden.



Andrea Rauchenstein
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin SZH/CSPS
andrea.rauchenstein@
szh.ch

¹ Buber, M. (1997). *Das dialogische Prinzip* (8. Aufl.). Heidelberg: Schneider.

Rundschau

INTERNATIONAL

DE: Inklusionsbarometer Arbeit 2021

Die Lage der Inklusion bleibt auch im zweiten Corona-Jahr alarmierend. Im Jahr 2021 gab es im Durchschnitt noch deutlich mehr arbeitslose Menschen mit Behinderung als im Vorjahr. Zu diesem Ergebnis kommt das Inklusionsbarometer, das das *Handelsblatt Research Institute* im Auftrag der *Aktion Mensch* erstellt hat. Von Verbesserungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt spüren Menschen mit Behinderung demnach nur wenig.

www.aktion-mensch.de

NATIONAL

Politische Partizipation

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention hat sich die Schweiz dazu verpflichtet, Personen mit einer Behinderung die Ausübung ihrer politischen Rechte gleichberechtigt zu ermöglichen. Dazu gehört neben dem aktiven Wahlrecht, also dem Abstimmen und Wählen, auch das passive Wahlrecht, das heisst die Möglichkeit, sich zur Wahl zu stellen. Für mehr politische Partizipation von Menschen mit Behinderung setzt sich auch der Zürcher Politiker *Islam Alijaj* mit dem Verein *Tatkraft* ein. Um Grundlagen zu schaffen, hat er die Studie «Disabled in Politics» bei der Universität Zürich in Auftrag gegeben. Jetzt liegen Resultate und ein Massnahmenkatalog vor.

www.insieme.ch → Inklusion

Sehbeeinträchtigung im Schulalter

Der *Schweizerische Zentralverein für das Blindenwesen* (SZBLIND) hat am 1. Dezember 2021 den Schlussbericht einer Studie mit dem

Titel «Risikobehaftete Entscheidungsergebnisse in der Versorgung von Kindern mit Sehbeeinträchtigung» veröffentlicht. Die Studie wurde im Rahmen des Projekts «REVISA – Erkennung und Anerkennung von Sehbeeinträchtigungen im (Vor-)Schulalter» lanciert, nachdem festgestellt wurde, dass ein Teil der Kinder mit einer Sehbeeinträchtigung oder Taubblindheit eine ungenügende sonderpädagogische Unterstützung erhält. Dank diesem Projekt unter der Leitung der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) werden solide wissenschaftliche Grundlagen geschaffen, die es ermöglichen, die Situation dieser Kinder auf regionaler und nationaler Ebene zu verbessern. Eine zweite Studie unter der Leitung des *Instituts für Heilpädagogik* der Universität Freiburg (HPI) wird im Laufe des Jahres 2022 folgen.

www.szblind.ch → REVISA-Studie

Swiss Corona Stress Study

Gemäss der «Swiss Corona Stress Study» der Universität Basel leidet fast jede fünfte Person unter schweren depressiven Symptomen. Besorgniserregend ist, dass der Anteil an Menschen mit einer Depression bei den 14- bis 24-Jährigen besonders gross ist. Stress in der Ausbildung und Leistungsdruck sind die wichtigsten Auslöser – es folgen in kurzem Abstand Corona-spezifische Ursachen.

www.coronastress.ch

KANTONAL / REGIONAL

GE: Zugänglichkeit

Im Rahmen des Projekts «Accès+» finden sich auf der Website der Stadt Genf Zugänglichkeitsdaten von rund 200 öffentlichen Gebäuden und Anlagen. Dabei handelt es sich

um Museen und Konzertsäle, aber auch um Sportzentren, öffentliche Parks, Spielplätze, Bibliotheken, soziokulturelle Zentren oder Abteilungen der Stadtverwaltung. Die Erfassungen entstanden in Zusammenarbeit mit der nationalen Dienstleistung «Digitale Zugänglichkeitsdaten» von *Pro Infirmis*.

www.geneve.ch → Medienmitteilung vom 02.12.2021

LU: Inklusion im Sport

Der Kanton Luzern will gemeinsames Sporttreiben von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung fördern. Inklusion im Sport hilft, einen respektvollen Umgang miteinander und Werte wie Toleranz und Akzeptanz zu pflegen. Zudem ist die Inklusion als Schwerpunkt im sportpolitischen Konzept definiert und verankert. Die *Dienststelle Gesundheit und Sport* (DIGE) stellt im Zusammenhang mit der Inklusion im Sport die Koordination sicher. Sie ist für die operative Umsetzung verantwortlich, dient als Anlaufstelle für verschiedene Interessensgruppen und sie vernetzt, berät und unterstützt die verschiedenen Akteurinnen und Akteure. Zudem lanciert sie neue Sportangebote für Menschen mit und ohne Beeinträchtigung. Im Rahmen eines Leistungsauftrags arbeitet die DIGE für die Umsetzung von «Inklusion im Sport» mit *Special Olympics Switzerland* zusammen.

www.lu.ch → Medienmitteilung vom 09.12.2021

ZH: Careleaver Bündnis Zürich

Gemeinsam mit dem Verein *Careleaver Schweiz*, *Integras* und der *Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften* (ZHAW) lanciert die gesamtschweizerische Organisation *Pflege- und Adoptivkinder Schweiz* (PACH) das Projekt «Careleaver Bündnis Zürich». Als

Care Leaver werden Jugendliche und junge Erwachsene bezeichnet, die als Volljährige ihre Pflegefamilie, das Heim oder andere Settings der öffentlichen Erziehung verlassen, um ein selbstständiges Leben zu führen. Das Thema wird immer wichtiger, da in verschiedenen Studien nachgewiesen wurde, dass junge Menschen aus der Kinder- und Jugendhilfe deutlich weniger Ressourcen haben, um den Übergang ins Erwachsenenleben vergleichbar erfolgreich zu meistern wie Gleichaltrige, die in ihrer Herkunftsfamilie aufgewachsen sind.

<https://pa-ch.ch>

ZH: Selbstbestimmungsgesetz

Menschen mit Behinderung im Kanton Zürich sollen künftig so weit wie möglich selbst bestimmen können, wo und wie sie wohnen und von wem sie dabei betreut werden. Der Kantonsrat hat am 17. Januar in erster Lesung das neue Selbstbestimmungsgesetz beraten, welches unter anderem den dafür notwendigen Systemwechsel von der Objektfinanzierung zur Subjektfinanzierung vorsieht. Die *Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit* (KSSG) begrüsst den vom Regierungsrat vorgeschlagenen Systemwechsel. Dies ermöglicht es rund 10 000 Personen im Kanton erstmalig, selbst zu entscheiden, ob sie allein, in einer Wohnung mit Familie oder Freunden oder in einer Institution leben möchten. Der Kanton Zürich nähme damit schweizweit eine Vorreiterrolle ein.

www.kantonsrat.zh.ch/geschaefte → Geschäft 5594

VARIA

Fachstelle ICT for Inclusion

An der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) wurde die Fachstelle *ICT for Inclusion* (ICT4I) als niederschwellige Anlaufstelle gegründet, die bei Fragen zu assistiven Technologien sowie zum Aufbau digitaler Medien- und Anwendungskompetenzen in Therapie und inklusivem Unterricht beratend tätig ist. Expertinnen und Experten der Fachstelle ICT4I veröffentlichen auf der Informationsplattform www.ict-for-inclusion.ch spezifische Artikel für die Praxis der Heilpädagogik, Logopädie und Psychomotorik. Auf der Website werden unter anderem nützliche Technologien und digitale Tools für die Praxis vorgestellt. Daneben werden Links zu themenrelevanten Anbietern und Informationsquellen sowie Neuigkeiten zu digitaler Bildung zur Verfügung gestellt.

www.hfh.ch/fachstellen/ict-for-inclusion

Inklusive Museumsangebote

Die Museen des *Bundesamtes für Kultur* (BAK) setzen in den kommenden Jahren einen Schwerpunkt mit Massnahmen zur Stärkung der Inklusion. Zu diesem Zweck haben sie mit der Fachstelle *Kultur inklusiv* von *Pro Infirmis* eine Partnerschaft abgeschlossen. Kernanliegen des Labels *Kultur inklusiv* bildet die ganzheitliche Inklusion von Menschen mit Behinderung. Die Gestaltung eines attraktiven und partizipativen Vermittlungsangebotes für unterschiedliche und neue Besuchergruppen ist in der Kulturbotschaft 2021–2024 als eine Kernaufgabe der Museen des Bundes formuliert.

www.admin.ch → Medienmitteilung vom 02.12.2021

Leitfaden für Gebärdensprach-Avatare

Im Jahr 2021 wurde an der Universität Wien ein Forschungsprojekt mit dem Thema «Avatare und Gebärdensprache» durchgeführt. Entstanden ist ein Leitfaden für den Einsatz von Gebärdensprach-Avataren. Avatare, die gebärdensprachliche Texte darstellen, können zu mehr Barrierefreiheit für Nutzerinnen und Nutzer der Gebärdensprache beitragen. Der Einsatz von Animationen mit Avataren an Stelle professioneller, menschlicher Dolmetscherinnen und Dolmetscher wird allerdings aus verschiedenen Perspektiven auch kritisch gesehen.

<https://avatar-bestpractice.univie.ac.at>

Menschen mit Behinderung in der DDR

Ein Team aus Historikerinnen und Historikern sowie Bildungsfachkräften erforscht seit 2018 das Leben mit Behinderung in der DDR. Die Ergebnisse der langjährigen Recherche können nun in der digitalen Ausstellung «Menschen mit Behinderungen in der DDR» nachvollzogen werden. Nebst dem Alltag von Familien mit Kindern mit Behinderungen wird der Darstellung von Menschen mit Behinderungen in den Medien ein besonderer Platz eingeräumt. Ausserdem werden die technologischen und raumbezogenen Merkmale des Lebens mit Behinderung in der DDR beleuchtet. Auf der Internetseite finden sich ausgewählte historische Quellen zu diesen drei Lebenswelten.

<https://behinderung-ddr.de>

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.csp.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@csp.ch

Lignes directrices rédactionnelles : www.csp.ch/revue

Miriam Staudenmaier und Helen Stadlin

Im Spannungsfeld zwischen Experimentier- und Schutzräumen

Warum sich Institutionen um die Prävention sexueller Ausbeutung kümmern müssen

Zusammenfassung

Sexualität, Selbstbestimmung und sexualisierte Gewalt waren in der Heilpädagogik lang Tabuthemen. Mittlerweile rückt das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung in immer mehr Institutionen in den Fokus: Sie stehen vor der Herausforderung, der sexuellen Selbstbestimmung ihrer Klientinnen und Klienten Raum zu geben, sie aber zugleich auch vor sexueller Ausbeutung zu schützen. Die Fachstelle Limita zur Prävention sexueller Ausbeutung unterstützt Institutionen, sich dem Thema anzunehmen. Im Jahr 2022 startet sie die Interaktive Präventionsausstellung (INA), die das Ziel verfolgt, Prävention sichtbar zu machen und Handlungskompetenzen aufzubauen, um eine Balance zwischen Experimentier- und Schutzräumen zu erreichen.

Résumé

Les thèmes de la sexualité, de l'autodétermination et de la violence sexualisée sont longtemps restés tabous en pédagogie spécialisée. Aujourd'hui, le droit à l'autodétermination sexuelle gagne en importance dans un nombre toujours croissant d'institutions : Celles-ci sont confrontées au défi d'accorder davantage d'espace à l'autodétermination sexuelle de leurs client-e-s, tout en les protégeant des abus sexuels. Le service spécialisé Limita de prévention des abus sexuels aide les institutions à aborder la thématique. Il lance en 2022 une exposition interactive sur la prévention, dont l'objectif est de faire connaître la prévention ainsi que développer des compétences pratiques pour parvenir à un équilibre entre espaces d'expérimentation et espaces de protection.

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

Im Dokumentarfilm *Behinderte Liebe* porträtierte die Regisseurin Marlies Graf Dätwyler Menschen mit und ohne Beeinträchtigung beim Ergründen ihrer Sexualität. In der Gesellschaft und in Fachkreisen war man sich im Premierenjahr 1979 einig: Dieser Film ist ein Skandal. Denn die Dokumentation rückte mit der Kombination von Behinderung und Sexualität zwei Themen ins Rampenlicht, die lange Zeit keinen Platz hatten.

Dass Menschen mit Beeinträchtigung das Bedürfnis nach selbstbestimmter Sexualität verspüren können, war man sich lange nicht bewusst. Erklären lässt sich dieses Unwissen damit, dass Menschen mit Beeinträchtigung sogar in Fachkreisen entweder

als asexuell wahrgenommen – man sprach ihnen ihre Sexualität ab – oder aber als triebhaft und übersexualisiert betrachtet wurden. In beiden Fällen handelt es sich um Stigmatisierungen (Ortland, 2020; Walter, 2002). Meist wurde jener Teil ihrer Identität ausgeklammert, der sich auf ihre sexuellen Bedürfnisse bezieht. Die Ausdrucksformen dieser Bedürfnisse wurden von und in Institutionen schlicht übergangen.

Mittlerweile hat sich der Stellenwert des Themas Sexualität von Menschen mit Beeinträchtigung verändert. Debatten, wie sie beispielsweise um den Film *Behinderte Liebe* entstanden sind, haben viel dazu beigetragen, das Recht auf sexuelle Selbstbe-

stimmung in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zu verankern, und ihm auch gesamtgesellschaftlich Aufmerksamkeit verschafft. Heute geben Institutionen den sexuellen Bedürfnissen ihrer Klientinnen und Klienten vermehrt Raum: Institutionen tragen die Verantwortung, für ihre Klientinnen und Klienten Experimentierräume zu schaffen, die es ihnen ermöglichen, sexuelle Selbstbestimmung zu leben. Dies kann beispielsweise durch Unterstützung bei der Partnersuche geschehen, durch Ermöglichung von Sexualassistenz oder durch die Schaffung von Freiraum, damit sie in einer Partnerschaft leben und intime Sexualkontakte pflegen können.

Die Institution als Hochrisikobereich

Die Auseinandersetzung mit Sexualität in Behinderteninstitutionen beinhaltet aber nicht nur die Förderung sexueller Selbstbestimmung, sondern auch den Umgang mit potenziellen Gefahren. Nach wie vor gelten Institutionen als Hochrisikobereiche für sexualisierte Gewaltdelikte (Tschan, 2012, vgl. dazu auch die *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 11/2021 zum Thema «Behinderung und Kriminalität»). Die österreichische Studie von Mayrhofer et al. (2019) zeigt, dass 44 % der in Einrichtungen der Behindertenhilfe befragten Personen im Lauf ihres Lebens sexualisierte Gewalt erfahren haben. Die Studie zeigt zudem, dass sich sexualisierte Gewalt oft in Wohn- und Tagesstrukturangeboten für Menschen mit Beeinträchtigungen ereignet. Als gewaltausübende Personen werden in der Studie häufig Mitbewohnerinnen und Mitbewohner sowie andere Klientinnen und Klienten der Tagesstrukturangebote genannt. Dies bedeutet, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Institutionen nicht nur Opfer, sondern auch Tatpersonen sein können. Umso wichtiger sind proaktive Präventi-

onsarbeit und konkrete Massnahmen der direkten und institutionellen Prävention.

In der Schweiz fehlen nach wie vor verlässliche Zahlen zur Prävalenz sexualisierter Gewalt an Menschen mit (kognitiven) Beeinträchtigungen. Es kann aber festgehalten werden, dass das Risiko, Opfer sexualisierter Gewalt zu werden, für Menschen mit Beeinträchtigung im Allgemeinen signifikant höher ist als in der Gesamtbevölkerung.

Menschen mit Beeinträchtigung, die Opfer sexueller Ausbeutung wurden, wird weniger geglaubt als Opfern ohne Beeinträchtigung.

Die Gründe dafür sind vielfältig. Die asymmetrischen Machtverhältnisse, wie sie zwischen Klientinnen respektive Klienten und Betreuenden zwangsläufig herrschen, sind nur einer von vielen Risikofaktoren für Menschen mit Beeinträchtigung, Opfer sexualisierter Gewalt zu werden. Ein weiterer Faktor ist die sogenannte Anpassung an die Kontaktpersonen: Wer im täglichen Leben auf Unterstützung angewiesen ist, entwickelt meistens eine persönliche Beziehung zur Betreuungsperson, passt sich ihr an, versteht sich womöglich gut mit ihr. Kommt es dann zu sexueller Ausbeutung, ist es für die Opfer aus zwei Gründen schwierig, über den Übergriff zu sprechen: Zum einen verspüren sie die Hemmung, die vertraute Betreuungsperson des Übergriffs zu beschuldigen. Zum anderen kann die eingeschränkte Fähigkeit, sich verbal zu äussern, das Versprachlichen eines Übergriffs massgeblich erschweren. Hinzu kommt, dass Menschen mit Beeinträchtigung, die Opfer sexueller Ausbeutung wurden, grundsätzlich weniger geglaubt wird als Opfern ohne Beeinträchtigung (Zemp, 2002).

Auch der organisatorische Aufbau einer Institution beeinflusst das Risiko sexueller

Ausbeutung entscheidend. Geschlossene Systeme mit autoritären Hierarchien gelten als besonders täterfreundlich – genauso wie offen organisierte Institutionen, welche von unterschiedlichen Personengruppen genutzt werden und in denen sich Freiwillige unverbindlich engagieren können (Enders, 2017). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwischen Menschen mit und Menschen ohne Beeinträchtigung ein Machtungleichgewicht besteht – in Bezug auf ihre Ressourcen, ihre Fähigkeit zur Verständigung, ihr Wissen und ihre Möglichkeiten, sich zu organisieren respektive zu vernetzen (Zemp, 2002).

Täterinnen und Täter manipulieren gezielt

Institutionen kennen mittlerweile die Risikofaktoren für sexuelle Grenzverletzungen. Deshalb sind sie in der Pflicht, eine Balance zwischen institutionellen Experimentier- und Schutzräumen zu finden: Den Bedürfnissen von Klientinnen und Klienten sollte Raum gegeben werden, zugleich müssen sie aber vor Tatpersonen geschützt werden.

Täterinnen und Täter sind sich möglichen Schwachstellen in institutionellen Strukturen bestens bewusst (Enders, 2017). Ein Machtungleichgewicht – bei sexualisierter Gewalt steht meistens das Befriedigen eines Machtstrebens im Fokus und weniger die sexuelle Befriedigung – erkennen sie rasch und nützen es aus. Sie planen, wen sie wie und wann zum Opfer machen: Oftmals verfolgen sie wochen- oder gar monatelang eine Strategie, um ein potenzielles Opfer und sein Umfeld zu manipulieren (ebd.).

Da Täterinnen und Täter meistens sehr gut ins soziale Leben ihrer Opfer innerhalb und ausserhalb der Institution integriert sind und diese Nähe gezielt einzusetzen wissen, ist es ausserordentlich schwierig, sexuelle Ausbeutung ohne adäquate Sensibilisierung

und Wissen wahrzunehmen. Hier setzen Präventionsfachstellen wie die *Fachstelle Limita* an: Sie vermitteln Institutionen Wissen, unterstützen sie, sich mit Risikosituationen im Alltag ihrer Klientinnen und Klienten auseinanderzusetzen, und erarbeiten gemeinsam mit ihnen Standards des professionellen Handelns in Risikosituationen.

Balance zwischen Experimentier- und Schutzräumen

Angenommen, eine Institution organisiert eine Ferienreise für Menschen mit Beeinträchtigung. Einen Monat nach der Reise erfährt das zuständige Fachpersonal, dass ein 19-jähriger Klient mit Lernschwierigkeiten eine Liebesbeziehung zu einem älteren Mann eingegangen ist, der seit Jahren als Freiwilliger in der Institution tätig ist. Wie geht die Institution korrekt damit um?

In solchen Situationen sind Institutionen, ihre Angestellten und Freiwilligen zum einen mit der Schwierigkeit konfrontiert, zwischen Tatsachen und Interpretationen unterscheiden zu können. Es gilt Fragen zu klären wie «Hat der junge Mann einen Partner gefunden und lebt er mit ihm seine selbstbestimmte Sexualität aus?» oder aber «Nutzt der Reisebegleiter hier möglicherweise ein Machtungleichgewicht aus?» Zum anderen besteht aus institutioneller Sicht ein Zielkonflikt: Die Institution muss entscheiden, ob sie der sexuellen Selbstbestimmung ihres 19-jährigen Klienten oder dem Schutz seiner sexuellen Integrität mehr Gewicht beimisst. Eine allgemeingültige Lösung gibt es in solchen Fällen nicht. Umso wichtiger ist es, ein Bewusstsein für das Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Schutzbedürftigkeit zu entwickeln, heikle Situationen zu benennen und gemeinsam Grundhaltungen und Standards des professionellen Handelns zu definieren.

Schutzkonzept Strukturen und Prozesse



Abbildung 1: Die Fachstelle Limita begleitet Institutionen bei der Erarbeitung von Schutzkonzepten zur Prävention sexueller Ausbeutung.

Dies ist insofern zentral, als Heilpädagogik zu einem grossen Teil Beziehungsarbeit ist – ohne eine gewisse Nähe ist diese Arbeit undenkbar. Wo und in welchen Situationen wie viel Nähe angemessen und wann schützende Distanz gefragt ist, gilt es situationsspezifisch abzuwägen. Die Umsetzung der Standards verlangt von Fach- und Betreuungspersonen eine regelmässige und sorgfältige Reflexion der eigenen Haltung, der eigenen Handlungen, der eigenen Rolle und der eigenen Aufgaben. Jede Institution ist somit gefordert, ausgehend von gemeinsam definierten Risikosituationen verbindliche Qualitätsstandards zu formulieren und in einem Verhaltenskodex zu verschriftlichen. Die gemeinsame Reflexion schafft Transparenz in den Teams, fördert den fachlichen Austausch

und führt für alle Beteiligten zu mehr Sicherheit.

Ganzheitliche Schutzkonzepte zur Prävention sexueller Ausbeutung

Die Fachstelle Limita begleitet Institutionen seit 25 Jahren mit Schulungen, vermittelt Wissen im Umgang mit dem Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Schutzbedürftigkeit und unterstützt bei der Entwicklung von Schutzkonzepten. Werden Risikosituationen erkannt und benannt, können vulnerable Personen durch Standards, die man im Team gemeinsam aushandelt, und durch die Reflexion des eigenen und des professionellen Handelns im Team besser geschützt werden.

Limita arbeitet mit sechs Bausteinen (vgl. Abb. 1): Risiko-, Krisen-, Personal-,

Beschwerde-, Wissens- und Beteiligungsmanagement. Die Bausteine zeigen, in welchen Bereichen ein Schutzkonzept erarbeitet werden soll (vgl. dazu die Leitartikel zu den Bausteinen im Literaturverzeichnis).

Um sexuelle Grenzüberschreitungen zu erkennen, muss man zwischen eigenen und fremden Bedürfnissen unterscheiden können.

Wirkungsvolle Schutzkonzepte basieren nicht allein auf einer Leitungsentscheidung. Vielmehr müssen sie in Strukturen, Prozessen und Haltungen, also in der Kultur einer Institution verankert sein und von den Mitarbeitenden mitgetragen werden. Die Prozessgestaltung ist dabei zentral: In Kooperation mit Leitungs- und weiteren Schlüsselpersonen unterstützt *Limita* Institutionen bei der Prozessplanung und -umsetzung und hilft ihnen bei der Verankerung der Massnahmen. Darüber hinaus wird der Prozess partizipativ gestaltet, indem Klientinnen und Klienten, Vertreterinnen und Vertreter aus dem Kader, aber auch Mitarbeitende aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen einbezogen werden – Küchenpersonal, Sozialpädagoginnen in Ausbildung oder Arbeitsagogen. Wenn Institutionen präventiv arbeiten, leiten sie einen Veränderungsprozess ein. Dadurch ändert sich auch die Kultur einer Institution: Es wird möglich, offen über Risikosituationen zu sprechen und die Qualität der heilpädagogischen Arbeit zu erhöhen. So kann Fehlverhalten bemerkt und angesprochen und subtilen Grenzverletzungen durch Tatpersonen frühzeitig begegnet werden.

Um ein möglichst umfassendes Schutzkonzept zu erarbeiten, können die Klientinnen und Klienten in die Erarbeitung der Schutzkonzepte involviert werden. Die Partizipation soll dazu führen, dass die Konzepte

wirksam und auch tatsächlich auf die betroffenen Menschen abgestimmt sind. Der direkten Prävention – dem *Beteiligungsmanagement* – wird bei der Erarbeitung eines Schutzkonzeptes also ein grosser Stellenwert beigemessen.

Experimentier- und Schutzräume sind für Institutionen und deren Fachpersonen zwar ein Spannungsfeld, aber – zumindest aus präventiver Sicht – kein Widerspruch. Experimentierräume sind notwendig, damit sich Menschen mit Beeinträchtigung mit ihren Bedürfnissen, ihrer Sexualität und ihren Grenzen auseinandersetzen können. Um Grenzüberschreitungen und sexuelle Ausbeutung wahrnehmen und erkennen zu können, ist es zentral, eigene Wünsche zu kennen und in der Lage zu sein, zwischen eigenen und fremden Bedürfnissen zu unterscheiden. Die Kombination von Experimentierräumen mit partizipativ erarbeiteten Schutzkonzepten erreicht eine wirkungsvolle Opfer- und Täterprävention.

Die Interaktive Präventionsausstellung (INA)

Ein aktuelles Projekt, das die Prävention sexueller Ausbeutung und die Auseinandersetzung mit sexueller Selbstbestimmung und Integrität als Bestandteil der institutionellen Prävention hervorhebt, ist die Interaktive Präventionsausstellung (INA) der *Fachstelle Limita*. Der Parcours richtet sich an Jugendliche ab 13 Jahren und Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen.

Die INA unterstützt Klientinnen und Klienten bei der Entwicklung von Selbstkompetenzen im Umgang mit Nähe, Distanz und Grenzsetzung. Indem sie lernen, Grenzüberschreitungen wahrzunehmen, eignen sich Klientinnen und Klienten Handlungskompetenzen im Erkennen von sexualisierter Gewalt an. Die INA macht die Präventionsarbeit

in den Institutionen sichtbar, unterstützt Besucherinnen und Besucher, sich mit sexueller Selbstbestimmung auseinanderzusetzen und gibt den Institutionen den Impuls, ein ganzheitliches Schutzkonzept zu entwickeln oder ihres weiterzuentwickeln.

Der Parcours orientiert sich an der «7-Punkte-Prävention»¹, das auf dem *Child Assault Prevention Program (CAPP)* basiert. Die sieben Präventionsgrundsätze sind nicht nur im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt relevant, sondern auch in anderen Lebensbereichen: Sie fördern die Entwicklung eines positiven Lebensgefühls, von Autonomie, Selbstbewusstsein sowie von Selbst- und Sozialkompetenzen. Obwohl die Grundsätze ursprünglich für Kinder formuliert wurden und mehrheitlich in der Primar-

schule eingesetzt werden, eignen sie sich auch in der Präventionsarbeit. Insbesondere in der Zusammenarbeit mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen sind die Präventionsgrundsätze gut einsetzbar, da deren Entwicklungsalter oft nicht dem biologischen Alter entspricht, weniger Experimentiermöglichkeiten vorhanden sind und sexuelle Bildung auch im Erwachsenenbereich nicht vorausgesetzt werden kann (Ortland, 2020).

Für jeweils zwei Monate steht die Ausstellung in einer Institution. Sie kann von Kleingruppen oder Einzelpersonen gemeinsam mit Fachpersonen besucht werden. Teil des Parcours sind vielfältige Präventionsmaterialien, zu denen unter anderem der Comic *Alles Liebe?* (Elmer & Fries, 2020; Elmer & Gonser, 2020), das Präventionsbuch *Echt mein Recht!* (Petze, 2018) und Unterrichtsmaterialien *Mein Körper gehört mir!* (Stiftung Kinderschutz Schweiz, 2009) gehören.

¹ https://limita.ch/app/uploads/2019/12/Limita_7-Punkte-Prävention.pdf



Stationen der Interaktiven Präventionsausstellung (INA)

Der Parcours der INA besteht aus den folgenden sechs Stationen:

- Mein Körper gehört mir.
- Ich kenne mein Gefühl und vertraue ihm.
- Ich kenne gute und schlechte Berührungen.
- Ich darf NEIN sagen.
- Ich kenne gute und schlechte Geheimnisse.
- Hilfe holen ist wichtig.

Zur Ausstellung gehören eine Weiterbildung für das Fachpersonal, eine thematische Informationsveranstaltung für Eltern und weitere Bezugspersonen sowie zwei interne Reflexionsveranstaltungen. Durch die interne Weiterbildung und den Ausstellungsbesuch können Grundlagenwissen, Handlungskompetenzen und Erfahrungen aufgebaut und die Präventionsarbeit angeregt und verankert werden. Durch den Organisationsentwicklungsprozess, welcher die Ausstellung rahmt, kann auf Basis der Sensibilisierung eine Standortbestimmung bezüglich der Massnahmen zur Prävention sexueller Ausbeutung vorgenommen werden. Anhand der Bausteine eines Schutzkonzepts werden im Anschluss an die Ausstellung Entwicklungsbedarf und -potenzial sichtbar gemacht sowie Entwicklungsziele und Massnahmen für eine wirkungsvolle Prävention skizziert. So kann sichergestellt werden, dass die interaktive Präventionsausstellung nicht nur als zeitlich begrenztes Angebot genutzt wird, sondern eine nachhaltige Wirkung auf Strukturen, interne Abläufe und Haltungen in der Institution hat.

Weitere Informationen zur Interaktiven Präventionsausstellung (INA) entnehmen Sie der Website der Fachstelle Limita: www.limita.ch. Buchungsanfragen nimmt die Fachstelle gerne entgegen: info@limita.ch

Literatur

- Elmer, C. & Fries, B. (2020). *Alles Liebe? Eine Geschichte über Freundschaft, Achtsamkeit und Gewalt* (Hrsg. Limita). Luzern: Interact.
- Elmer, C. & Gonser, P. (2020). *Manual zum Comic «Alles Liebe?»* (Hrsg. Limita). Luzern: Interact.
- Enders, U. (2017). *Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis* (2. Aufl.). Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Limita (2014). *Fallen erkennen, strategisch handeln – Täter*innenstrategien und Gegenstrategien in Institutionen und Organisationen [Leitartikel]*. Zürich: Limita. Fachstelle zur Prävention sexueller Ausbeutung.
- Limita (2015). *Beschwerden erleichtern – Meldungen bearbeiten. Beschwerde- und Meldemanagement in Institutionen [Leitartikel]*. Zürich: Limita. Fachstelle zur Prävention sexueller Ausbeutung.
- Limita (2016). *Vermutung oder Verdacht? Handlungsmöglichkeiten und Handlungspflichten im Risiko- und Krisenmanagement [Leitartikel]*. Zürich: Limita. Fachstelle zur Prävention sexueller Ausbeutung.
- Limita (2017). *Risikosituationen transparent gestalten – Verhaltenskodex als partizipatives Instrument des Risikomanagements [Leitartikel]*. Zürich: Limita. Fachstelle zur Prävention sexueller Ausbeutung.
- Limita (2018). *Experimentier- und Schutzräume – Prävention und Intervention bei sexualisierten Übergriffen unter Kindern und Jugendlichen [Leitartikel]*. Zürich: Limita. Fachstelle zur Prävention sexueller Ausbeutung.
- Limita (2019). *Macht reflektieren und verantworten – Führungsaufgaben rund um Machtmissbrauch in Institutionen [Leitartikel]*. Zürich: Limita. Fachstelle zur Prävention sexueller Ausbeutung.

- Mayrhofer, H. et al. (2019). *Erfahrungen und Prävention von Gewalt an Menschen mit Behinderungen. Im Auftrag des Bundesministeriums Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz*. Wien: Eigenverlag.
- Ortland, B. (2020). *Behinderung und Sexualität* (2. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Petze – Institut für Gewaltprävention (Hrsg.) (2018). *Echt mein Recht! Selbstbestimmung und Schutz vor sexualisierter Gewalt für Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Kiel: Petze.
- Stiftung Kinderschutz Schweiz (Hrsg.) (2009). *Mein Körper gehört mir. Unterrichtsmaterialien für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zur Prävention von sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung*. www.kinderschutz.ch/angebote/herunterladen-bestellen/mkgm-unterrichtsmaterialien
- Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (2021). *Behinderung und Kriminalität [Gesamtausgabe]*, 27 (11), www.szh-csps.ch/z2021-11
- Tschan, W. (2012). *Sexualisierte Gewalt. Praxishandbuch zur Prävention von sexuellen Grenzverletzungen bei Menschen mit Behinderungen*. Bern: Huber.
- Walter, J. (2002). Grundrecht auf Sexualität? In W. Joachim (Hrsg.), *Sexualität und geistige Behinderung* (5. Aufl.) (S. 29–37). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter «Edition S».
- Zemp, A. (2002). Sexualisierte Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen in Institutionen. In *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 610–625.



Miriam Staudenmaier
 Fachmitarbeiterin bei Fachstelle Limita
 m.staudenmaier@limita.ch



Helen Stadlin
 Verantwortliche Fundraising und
 Kommunikation bei Fachstelle Limita
 h.stadlin@limita.ch

Sonja Horber Dörig und Johanna Hersberger

Biografiearbeit und Erwerb interkultureller Kompetenz in der Beratung

Ein Lehrentwicklungsprojekt

Zusammenfassung

Da Kinder und Jugendliche verschiedenste kulturelle Erfahrungen mitbringen, ist interkulturelle Kompetenz zu einer Schlüsselkompetenz geworden. Studierende der Sonderpädagogik am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie (ISP) setzen sich mit der Biografiearbeit auseinander, um interkulturelle Kompetenz aufbauen zu können. Dabei geht es um die Reflexion und das Hinterfragen der eigenen Glaubenssätze, Werte und Haltungen, die einen grossen Einfluss auf die berufliche Tätigkeit haben. Eine Evaluation zeigte bei den Studierenden einen Zuwachs an Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten.

Résumé

Enfants et adolescents ont des expériences culturelles très diverses, ce qui explique que la compétence interculturelle soit devenue aujourd'hui un élément-clé. Les étudiant-e-s en pédagogie spécialisée de l'Institut de pédagogie spécialisée et de psychologie (ISP) se confrontent au travail biographique pour pouvoir construire une compétence interculturelle. Ce travail consiste en une réflexion et un questionnement sur les croyances, valeurs et attitudes propres, qui ont une grande influence sur l'activité professionnelle. Une évaluation a mis en évidence un accroissement des ressources et des capacités d'autogestion chez les étudiant-e-s.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-03-02

Interkulturelle Kompetenz

Schulklassen setzen sich aus Kindern oder Jugendlichen zusammen, die unterschiedliche Leistungsniveaus und Förderbedarf sowie vielfältige kulturelle Erfahrungen mitbringen. Die Frage an Kinder oder Jugendliche oder deren Eltern aus einem bestimmten Kulturkreis im Sinne von «Wie ist dies bei Euch?» birgt die Gefahr von Generalisierung und Vorurteilen. Darum wird interkulturelle Kompetenz in der alltäglichen Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zunehmend zu einer Schlüsselkompetenz (Lamm & Hermann, 2017); dies in der direkten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wie auch in der Zusammenarbeit und der Beratung von Eltern, Fach- und Lehrpersonen.

«Interkulturelle Kompetenz besteht im Kern in der Fähigkeit, sich der kulturellen Brille und ihrer Perspektivgebung bewusst zu werden und die Welt auch einmal mit Empathie und Wertschätzung durch eine andere Brille sehen zu können» (Lamm & Herrmann, 2017, S. 9).

Biografiearbeit und kultursensitive Beratung

Im Alltag sind uns die kulturbedingte Wahrnehmung und die damit verbundene Interpretation von Werten und Zielen kaum bewusst, weshalb sie unreflektiert in unser Handeln bei der Beratung von Eltern sowie Fach- und Lehrpersonen einfließen. Mit der Biografiearbeit im Studium soll die Fähigkeit zur inter-

kulturellen Kompetenz entwickelt und gefördert werden. Sie ist eine Voraussetzung für eine kultursensitive Beratung, bei der es darum geht, kulturelle Missverständnisse – wie falsch interpretierte Verhaltensweisen oder Erwartungen – zu erkennen. So wird eine ungestörte Kommunikation ermöglicht oder problematische Interaktionen können vermieden werden (Lamm & Dintsiodi, 2017).

«Wenn wir [...] davon ausgehen, dass die Arbeit an der Biografie eine Grundvoraussetzung gelungenen Lebens darstellt und diese Arbeit nicht voraussetzungslos ist, sondern Ressourcen erfordert, dann gehört die Anleitung zum biografischen Arbeiten, zur Verknüpfung von Lebensereignissen in jeden Bildungsprozess als eine zu erwerbende Schlüsselkompetenz» (Jansen, 2011, S. 22)

Die Biografiearbeit umfasst verschiedene Formen professionell unterstützter Erinnerungsarbeit und ist eine strukturierte Form der Selbst- und Fremdreflexion. In der Biografiearbeit wird Vergangenes erinnert und Lebensereignisse werden aus der Gegenwarts-perspektive geordnet (Kindl-Beilfuss, 2012). Dazu können die Studierenden aus verschiedenen Methoden (nach Ruhe, 2014) auswählen, um in dieser persönlichen Auseinandersetzung neue Perspektiven zu erlangen:

- Systematisieren und vergleichen; als mögliche Methode die *Lifeline*, die verschiedene berufliche Entwicklungsphasen im Zusammenhang mit sozio-kulturellen Entwicklungen strukturiert und zur Reflexion des Selbstkonzepts anregt.
- Erinnern; als Möglichkeit das *Genogramm*, bei dem es um Vorbilder, familiäre Mythen, Bräuche und Rituale, Religion und Sprache geht als Teil einer kulturellen Identifikation, sozialen Herkunft und Bildungs-

laufbahn. Es beschäftigen die Fragen, welche Beziehungen bestehen und wie diese geprägt und beeinflusst haben. Dabei setzen sich die Studierenden mit Prägungen aus der Familie, mit ihren Geschichten und Mythen, mit Bräuchen und Ritualen auseinander und suchen Personen, die eine Vorbildwirkung hatten und die berufliche Entwicklung unterstützt haben.

- Assoziieren und entdecken; Arbeiten mit Metaphern (z. B. mit Fotos, Bildern oder Musik) und inneren Bildern.
- Perspektiven einnehmen; Zukunftswünsche thematisieren und Prioritäten setzen.
- Berufliche Kompetenzen und Ziele entwickeln; Wahrnehmung als Konstruktion erkennen.
- Thematisieren der Gesundheit im Beruf; Umgang mit Stress und persönlicher Belastbarkeit.

Lehrentwicklungsprojekt zur Biografiearbeit

Vor diesem Hintergrund entstand das Lehrentwicklungsprojekt zur Biografiearbeit (ISP; PH; FHNW), das auf den Erkenntnissen aus dem internationalen Projekt «Yesterday» (www.yesterday.eu) aufbaut¹. Gemäss dem Grundsatz der Biografiearbeit, dass die eigene Vergangenheit einen Einfluss auf die Zukunft hat, steht nicht eine geschichtliche Wahrheitsfindung im Fokus, sondern die Erinnerung an selbst erlebte oder erzählt bekommenen Begebenheiten. Es geht um die Suche oder Festigung der eigenen Identität, den Rückblick auf seinen bisherigen Lebensweg bis in die Gegenwart sowie einen Aus-

¹ Das Projekt wurde in Kooperation mit sechs Schulen aus den Ländern Schweden, England, Spanien, Polen, Rumänien und Italien durchgeführt und durch Expertinnen und Experten aus der Schweiz begleitet.

blick auf die zukünftige Lebensgestaltung: «Yester-Morrow» (Reich, 2008).

Das Lehrentwicklungsprojekt zur Biografiearbeit ist in den beiden Masterstudiengängen Sonderpädagogik (Heilpädagogische Früherziehung und Schulische Heilpädagogik) verankert.

«Das Lernen und die professionelle Entwicklung der Studentinnen und Studenten sind individuelle Prozesse. Sie werden im Studium strukturell und inhaltlich gerahmt, müssen aber von den Studentinnen und Studenten weitgehend selbstständig und eigenverantwortlich gesteuert und realisiert werden, damit eine nachhaltige Entwicklung erfolgt» (Manual Berufspraktische Studien, 2021 S. 9).

Im Rahmen der Portfolioarbeit erhalten die Studierenden in ihrem Professionalisierungsprozess während eines Semesters Unterstützung. Die Studentinnen und Studenten setzen sich mit ihrer berufsbiografischen Situation auseinander, schätzen ihre persönlichen Lern- und Bildungsbedürfnisse ein, reflektieren ihre Entwicklungsperspektiven, setzen Ziele für ihre professionelle Entwicklung, konkretisieren und bearbeiten Erfahrungswissen.

In der Gruppe entstehen verschiedene Sichtweisen, die festgefahrene Muster in Frage stellen oder aufweichen.

Die Studierenden bearbeiten zum einen vorgegebene Themenbereiche unter Anleitung der Dozierenden. Beispielsweise werden mit Übungen professionelle Ressourcen entdeckt, mit der Methode der *Lifeline* eingeordnet und in Verbindung gebracht mit den zu erwerbenden Kompetenzen und persönlichen Bildungszielen im Studium. Zum anderen wählen sie

individuell gewählte Themenbereiche aus, an denen sie persönlich wachsen und sich weiterentwickeln können. Wöchentlich tauschen sich die Studierenden in Kleingruppen in Form einer Intervision über die durchgeführte Biografiearbeit und ihre Erkenntnisse aus. In der gemeinsamen und kritischen Reflexion erhalten sie Anleitung und Unterstützung in ihrem Portfolioprozess. Die Gruppe setzt Fragen aus dem Beraterischen Kontext ein. Dies sind vor allem zirkuläre und reflexive Fragen (neben linearen und strategischen), die so auch für die spätere Beraterische Kompetenz ausprobiert und geübt werden können. Beispielsweise Fragen wie: Was glauben Sie, wie würde Ihre Mutter Sie als Kind beschreiben? Was wäre in Ihrem Leben anders gewesen, wenn ...?

In der Gruppe entstehen verschiedene Sichtweisen, die festgefahrene Muster (der Wahrnehmung, des Denkens, der Gefühle oder des Handelns) in Frage stellen oder aufweichen. Was ist wirklich wichtig? Wie beeinflusst dies die Beziehung? Die Arbeiten in der Gruppe sollen das Bewusstsein erweitern und damit einen Perspektivenwechsel ermöglichen. Erlebnisse in der Erziehung und Sozialisation mit ihren Auswirkungen und Prägungen auf Haltungen und Meinungen werden hinterfragt und geraten dadurch ins Wanken. Nach Ruhe (2014) wird durch das Erzählen gegenseitige Anerkennung von Erfahrungskompetenz ermöglicht und das Selbstwertgefühl gefördert. Das Einzelne wird wahr- und wichtig genommen und die eigenen Prägungen, die uns bis in die Gegenwart beeinflussen, werden erkannt. Auf diese Weise zeigen sich die Einflussfaktoren, die auf unsere Bedürfnisse und auf die Gestaltung von Beziehungen wirken. So kann Akzeptanz für die Lebenswelt der anderen entstehen, die wiederum in der Beratung entscheidend ist.

«Biografische Reflexionen gelingen dann besonders gut, wenn ein Gegenüber zuhört, sich beteiligt, spiegelt. Das Gegenüber verstärkt durch Interesse das Reflektieren, regt die Erinnerung und den Perspektivenwechsel an. So kann deutlich werden, wie wesentlich das Mitgeteilte ist» (Ruhe, 2014, S. 21f.).

Im Zentrum der Biografiearbeit steht die Suche nach guten Beispielen für positive Deutungen. Die guten Beispiele zeigen auf, wo für eine lösungsorientierte Weiterarbeit angeknüpft werden kann. Die Ressourcenorientierung ermöglicht Formulierungen in einer gerechten Sprache, um Aspekte vom *Unterbewusstsein* in ein neues Bewusstsein überzuführen (Schinzilarz, 2016). Im Kommunikationsmodell der gerechten Sprache (Schinzilarz, 2016) wird bewusst und deutlich in einer unmissverständlichen Sprache ausgedrückt, was ausgedrückt werden soll. Denn Sprache spiegelt Gedanken, Gefühle, Erlebnisse und gesellschaftliche Verhältnisse einerseits und bringt diese andererseits auch hervor. Denken passiert nicht einfach. Es bedeutet nach Arendt (2017) auch, mit sich selbst ins Gespräch zu kommen und zu diskutieren oder nach Schinzilarz (2011, S. 98): «dem Nachdenken zuzuhören». Eine weitere Voraussetzung für die interkulturelle Kompetenz ist die Ambiguitätstoleranz, die durch strukturiertes Nachdenken gefördert wird. Dies kann bedeuten, in schwer kontrollierbaren Situationen den Überblick zu wahren, mit verschiedenen Erwartungshaltungen umzugehen und damit handlungsfähig zu bleiben. Für die Biografiearbeit heisst dies, rückblickend den Lebenserfahrungen Bedeutung zuzuordnen und zugleich zu überlegen, welchen Gehalt sie für die Gegenwart haben und inwiefern sie auch zukunftsweisend für die berufliche Tätigkeit sind. Ressourcen sollen

dabei als wichtige berufliche Kompetenzen erkannt und eingesetzt werden.

Neben dem intensiven Kleingruppenaustausch und den angeleiteten Veranstaltungen in der ganzen Gruppe findet zudem ein unterstützendes Einzelgespräch mit der/dem Dozierenden statt. Dafür nehmen die Studierenden eine Fragestellung auf, für die sie noch eine weitere Perspektive wünschen. Zugleich können in diesem Kontext auch die Resultate des im Folgenden vorgestellten Fragebogen FERUS besprochen und weitere Entwicklungsschritte überlegt werden.

Biografiearbeit heisst rückblickend, gegenwärtig und zukunftsweisend Bedeutung für die berufliche Tätigkeit zuzuordnen.

Evaluation der individuellen Fortschritte der Studierenden

Die Studierenden sollen sich kritisch mit dem Zuwachs ihrer Kompetenzen bezüglich der Biografiearbeit auseinandersetzen. Dazu wird der Fragebogen FERUS (Fragebogen zur Erfassung von Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten; Jack, 2007) eingesetzt. Damit können gesundheitsrelevante Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten erfasst und aufgezeigt werden, inwiefern sich diese durch die Biografiearbeit verändert haben. Thematisiert werden dabei auch die schon erworbenen Erkenntnisse anderer besuchter Lehrveranstaltungen und Berufserfahrungen. Das Verfahren ist ein Selbsterhebungsinstrument. Mithilfe von zwei Erhebungen können die Unterschiede vor und nach der Auseinandersetzung mit der Biografiearbeit aufgezeigt werden. Folgende Items wurden evaluiert:

- *Aktives und passives Coping*: die Bewältigungsfähigkeit, veränderbare Situationen zu erkennen und entsprechend zu verbes-

sern oder sich an nicht veränderbare Situationen anpassen zu können.

- **Selbstbeobachtung:** die Fähigkeit, kritische Situationen und Hinweisreize zu erkennen, die zu negativen Konsequenzen führen. Eigene Gefühle, Impulse und das begleitende Verhalten sollen beobachtet und effektiv sowie zielorientiert verändert werden.
- **Selbstwirksamkeit:** die Grundüberzeugung, dass man ein Verhalten beherrscht und in der Lage ist, es einzusetzen. Aufgrund vorhandener Kompetenz werden entsprechend Ziele gesetzt. Auftretende Schwierigkeiten werden als weniger bedrohlich erlebt.
- **Selbstverbalisation:** die Fähigkeit, sich selbst wohlwollende, positive Anweisungen zu geben und somit Handeln und Gefühl positiv zu beeinflussen.
- **Hoffnung:** die Wahrnehmung, wie positiv und kontrollierbar man sich selbst, seine Lebenssituation und seine Zukunft erlebt.
- **Soziale Unterstützung:** das Empfinden, inwieweit man die sozialen Beziehungen als unterstützend, hilfreich und fördernd wahrnimmt. Erfasst werden emotionale, praktische Unterstützung und soziale Integration.
- **FERUS-Gesamtwert:** Er stellt eine Zusammenfassung der Skalen Coping, Selbstbeobachtung, Selbstwirksamkeit, Selbstverbalisation und Hoffnung als Gesamtresource dar und ist das Mass für die der Person zugrunde liegende Selbstmanagementfähigkeit.

Aus der Gegenüberstellung der Ergebnisse aus der Prä- und der Post-Testung zeigt sich, dass die Studierenden in allen Bereichen Fortschritte erzielt haben. Bei den Studierenden zeigt sich in allen Bereichen ein Zuwachs an Ressourcen und Selbstmanagementfähig-

keiten und damit eine positive Entwicklung in ihrem eigenen Professionalisierungsprozess.

Fazit

Die Studierenden waren durch die Methoden der Biografiearbeit in der Lage, ihre Ziele der professionellen Entwicklung zu Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu definieren, thematisch einzuordnen und zu verbalisieren. Sie konnten ihre persönlichen Lern- und Bildungsbedürfnisse einschätzen, konkretisieren und selbstorganisiert bearbeiten. Erworbene Erkenntnisse anderer besuchter Lehrveranstaltungen und Berufserfahrungen wurden ebenfalls einbezogen. Die Studierenden reflektierten die Dimensionen ihres persönlichen Wissens und Nicht-Wissens und konnten auf dieser Basis für sie sinnhafte und realisierbare persönliche Lern- und Entwicklungsprozesse initiieren und durchführen.

«Geschichte zu haben, macht uns individuell und in Massen erklärbar. Ohne darstellbare Geschichte können wir offenbar nicht funktionieren, fehlen für andere die Anschlussmöglichkeiten, sind wir nicht erkennbar» (Ruhe, 2014, S. 11).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Biografiearbeit sich als Methode eignet, um Studierende in ihrer eigenen Professionsentwicklung zu unterstützen und ihnen die Notwendigkeit einer lebenslangen Weiterentwicklung aufzuzeigen. Zusätzlich werden die Studierenden in ihren Kompetenzen zur Inklusionsförderung von Kindern und Jugendlichen und in ihren Beratungsaufgaben gestärkt.

Literatur

- Arendt, H. (2017). *Über das Böse* (12. Aufl.). München: Piper.
- Jack, M. (2007). *Fragebogen zur Erfassung von Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten (FERUS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kindl-Beilfuss, C. (2012). *Einladung ins Wunderland. Systemische Feedback- und Interventionstechniken*. Heidelberg: Auer.
- Lamm, B. & Dintsioudi, A. (2017). Was heisst interkulturelle Kompetenz? Grundlagen und Begriffsbestimmungen für die pädagogische Praxis. In B. Lamm (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita* (S. 11–22). Freiburg: Herder.
- Lamm, B. & Hermann, K. (2017) Vorwort. In B. Lamm (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita* (S. 8–10). Freiburg: Herder.
- Manual Berufspraktische Studien Sonderpädagogik (2021). *Masterstudiengang Sonderpädagogik*. www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-sop/manual-zum-studienbereich
- Reich, K. (2008) (Hrsg.). *Biografiearbeit*. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/biografiearbeit.pdf>
- Ruhe, H. G. (2014). *Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen, Felder*. Weinheim: Beltz.
- Schinzilarz, C. (2011). *Besser kommunizieren im Beruf durch gerechtes Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Schinzilarz, C. (2016). *Gerechtes Sprechen: Ich sage, was ich meine. Das Kommunikationsmodell in der Anwendung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Sonja Horber Dörig
 Dozentin Professur Berufspraktische
 Studien und Professionalisierung
 Fachhochschule Nordwestschweiz
 Pädagogische Hochschule
 Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
sonja.horber@fhnw.ch



Dr. Johanna Hersberger
 Dozentin Professur Soziales Lernen
 unter erschwerten Bedingungen
 Fachhochschule Nordwestschweiz
 Pädagogische Hochschule
 Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
johanna.hersberger@fhnw.ch



Lukas Fischer und Janine Strebelt

Schulische Beratung und Unterstützung von Kindern mit Muskelkrankheit

Erfahrungen aus der Mathilde Escher Stiftung bei der Begleitung von Kindern in der Regelschule

Zusammenfassung

Die Mathilde Escher Stiftung in Zürich ist eine Organisation für Menschen mit Muskelkrankheiten, insbesondere der Muskeldystrophie Duchenne (DMD). Der Artikel gibt einen Überblick über die Auswirkungen von DMD auf Kognition und Verhalten und legt dar, wie Beratung und Unterstützung (B&U) in der Regelschule gestaltet werden kann. Das oberste Ziel von B&U bei Kindern mit neuromuskulärer Erkrankung ist der Erhalt der Selbstständigkeit und der Möglichkeiten sozialer Interaktion. Deshalb setzt B&U in diesen Fällen auf ein Zusammenspiel von Heil- und Sozialpädagogik, Ergo- und Physiotherapie.

Résumé

La Fondation Mathilde Escher à Zurich se consacre aux personnes atteintes de maladies musculaires, notamment la myopathie de Duchenne (DMD). Le présent article donne un aperçu des répercussions de la DMD sur la cognition et le comportement et montre comment peuvent être organisés le conseil et l'accompagnement (C&A) à l'école ordinaire. Le principal objectif du C&A chez les enfants atteints de maladies neuromusculaires est qu'ils puissent acquérir autonomie et possibilités d'interaction sociale. C'est la raison pour laquelle le C&A met souvent en œuvre, pour ces pathologies, une intervention de pédagogie spécialisée, d'ergo- et de physiothérapie.

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

Kinder mit schweren körperlichen Einschränkungen – beispielsweise aufgrund einer neuromuskulären Krankheit wie Muskeldystrophie Duchenne (DMD) – sind in ihrer schulischen Laufbahn oft auf heilpädagogische Unterstützung angewiesen. Ursachen für Lernschwierigkeiten können sowohl in den krankheitsbedingten Beeinträchtigungen des bio-psychischen Systems des Kindes liegen als auch in der Interaktion mit dem schulischen System.

Muskeldystrophie Duchenne – die häufigste Muskelkrankheit bei Kindern

«Unter dem Begriff Muskelkrankheiten versteht man neuromuskuläre Erkrankungen.

Sie führen oft zu körperlichen Einschränkungen und verkürzter Lebenserwartung. Es gibt ca. 800 Formen von neuromuskulären Erkrankungen.»¹

Die häufigste neuromuskuläre Krankheit bei Kindern ist die Muskeldystrophie Duchenne (DMD). DMD ist eine X-chromosomal rezessiv vererbte Krankheit. Deshalb tritt sie praktisch nur bei Jungen und Männern zutage. Frauen können Trägerinnen des defekten Gens sein und dieses weitervererben. Da sie aber im Normalfall ein zweites, gesundes X-Chromosom haben, bricht die Krankheit nicht aus. Einer von 3500 Jungen ist von dieser

¹ www.mathilde-escher.ch/muskelkrankheiten



FOTO: NIKLAUS SPÖRRI, © MATHILDE ESCHER STIFTUNG

Janine Strebler, Schulleiterin der Mathilde Escher Stiftung, im Unterricht. Oft bringen einfache Hilfsmittel wie ein Leseständer grosse Erleichterung.

Krankheit betroffen. DMD ist unheilbar und verläuft progressiv. Die Krankheit führt dazu, dass das Protein Dystrophin nicht produziert wird. Dadurch sind die Muskelfunktionen zunehmend stark eingeschränkt. Die Lebenserwartung ist verkürzt; sie beträgt etwa 35 Jahre. Die Erkrankung wird zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr deutlich sichtbar. Im weiteren Verlauf breitet sich die Muskelschwäche auf die Arme und den Rumpf aus. Bereits zum Zeitpunkt der Einschulung sind Kinder mit DMD mit einer schlechten Gehfähigkeit konfrontiert. In der Regel sind die Kinder im Verlauf der Primarstufe aufgrund der zunehmenden Muskelschwäche auf einen Handrollstuhl angewiesen. Die Zeitspanne bis zum Wechsel in den Elektro-Rollstuhl ist oftmals kurz und beträgt

rund zwei bis drei Jahre. Mit zunehmendem Alter verringert sich das Lungenvolumen. Zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr häufen sich die Anzeichen, die auf eine ungenügende Atmung hindeuten, zum Beispiel durch Kopfschmerzen, Müdigkeit, verminderte Leistungsfähigkeit.²

Auswirkungen auf Kognition und Verhalten

Das Protein Dystrophin kommt in den Muskeln und im Gehirn vor. Es wird vermutet, dass das Fehlen von Dystrophin auch die Hirntätigkeit beeinflussen kann. Das erhöht die Wahrscheinlichkeit von Entwicklungs-

² www.mathilde-escher.ch/muskelkrankheiten/muskeldystrophie-duchenne

verzögerungen, kognitiven Einschränkungen sowie Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen. Das verbale Arbeitsgedächtnis ist relativ häufig betroffen – auch bei Kindern mit hoher Intelligenz. Im Weiteren kann die Sprachentwicklung verzögert sein und das Risiko für Dyslexie und Dyskalkulie ist erhöht (Poysky, 2011).

Auch Verhaltensprobleme können bei Kindern mit DMD auftreten. Beispielsweise besteht ein grösseres Risiko für ein Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom oder eine Autismus-Spektrum-Störung. Teilweise wird zwanghaftes Verhalten beobachtet (Poysky, 2011).

Ungefähr ein Drittel der Jungen mit DMD hat soziale Probleme. Sie haben beispielsweise Mühe, Freundschaften mit Gleichaltrigen einzugehen und zu pflegen. Die Ursachen da-

für sind einerseits die körperlichen Beeinträchtigungen, andererseits aber auch die kognitiven Einschränkungen wie Sprachprobleme, Impulsivität oder Schwierigkeiten bei der Perspektivenübernahme (Poysky, 2011).

Frustrationen, Trauer, Wut und Ängstlichkeit sind normale Reaktionen auf Stresssituationen. Kinder mit Einschränkungen erleben häufig Disstress – negativen Stress –, wenn sie ihre eingeschränkten Möglichkeiten im Vergleich zu anderen Kindern wahrnehmen. Ein Kind mit DMD beschreibt, dass es weniger schnell rennen konnte als die Klassenkameradinnen und -kameraden. Beim Spiel sei es vorgekommen, dass die anderen dann plötzlich weggerannt wären und es einfach sitzen gelassen hätten (Daut, 2005).

Auch Raupach und Struve (1999, S. 270)



Ergonomische Anpassungen am Arbeitsplatz – hier eine Tischplatte mit Bauchausschnitt – erlauben das Arbeiten im Rollstuhl.

belegen dies: «Die Kinder stellen fest und müssen sich damit auseinandersetzen, dass ihre motorische Entwicklung es nicht erlaubt, altersgemässe Erfahrungen zu sammeln. Der eingeschränkte Aktionsradius führt zu einem langsamen Ausschluss aus dem Freundeskreis.»

Zu Angehörigen unterhalten sie oft die einzigen stabilen Beziehungen. Eine besondere Stellung nimmt dabei die Mutter ein. Häufig ist die Beziehung zur Mutter sehr eng bis hin zu einer symbiotischen Beziehung.³

Stets abhängig von Hilfe zu sein, kann auch in der Schule zu einer verminderten Selbstwirksamkeitsüberzeugung und zu Ängstlichkeit führen. In der Dissertation von Waldboth (2017) beschreibt ein junger Mann, der von DMD betroffen ist, die Abhängigkeit: Er habe nie die Möglichkeit gehabt, etwas allein zu tun. Immer sei er auf Hilfe angewiesen gewesen. Auch die Hausaufgaben habe er nie allein in seinem Zimmer erledigen können. Er habe sich allein nicht auf etwas konzentrieren können und sei nirgendwo allein hingegangen.

B&U bei Kindern mit DMD

Setting und Auftrag

Die schulische Beratung und Unterstützung (B&U) muss individuell an die Bedürfnisse eines Schulteams angepasst werden. Meist stehen die beratenden heilpädagogischen Fachpersonen mit verschiedenen Personen in Kontakt: mit der Schulleitung, der Fachstelle Sonderpädagogik, mit Schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen, mit Lehrpersonen, Assistenzpersonen, mit Eltern und mit der Schülerin oder dem Schüler.

Das Schulteam der *Mathilde Escher Stiftung* plant bei jedem Setting mindestens ei-

nen Schulbesuch innerhalb eines Schuljahres. Die Beratung ist meist sowohl beim Schulteam als auch bei Angehörigen und der Schülerin oder dem Schüler willkommen. Zum Beispiel erwartete der Unterstufenschüler D. die Heilpädagogin beim ersten Termin vor dem Schulhaus und begrüsst sie mit den Worten: «Du bist die Person, die über meine Krankheit Bescheid weiss!»

Die Lehrpersonen müssen einschätzen können, was jemand trotz Einschränkung selbst tun kann.

Die Beratungspersonen der *Mathilde Escher Stiftung* unterrichten an der internen Sonderschule der Stiftung. Durch diese Erfahrung haben sie ein geschultes Auge. Die Lehrpersonen müssen einschätzen können, was jemand trotz Einschränkung selbst tun kann. Oft geht es darum, dass Lehrpersonen, Praktikantinnen und Praktikanten den betroffenen Kindern nicht zu viel helfen. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst Ideen entwickeln, wie sie eine Aufgabe möglichst selbstständig erledigen können. Die heilpädagogisch geschulten Lehrpersonen können sie, wenn nötig, begleitend durch ihre Erfahrungen unterstützen. Die Lehrpersonen passen ihren Unterricht an die Kinder an: Ist das Schreiben zu ermüdend, gestalten sie zum Beispiel Arbeitsblätter so, dass nur Stichworte eingefügt werden müssen. Oft werden kleinere Schulhefte verwendet, weil diese handlicher sind.

Heilpädagogische Fachpersonen coachen im Rahmen von B&U beispielsweise schulische Assistenzpersonen, damit diese den Schülern und Schülerinnen nur so viel abnehmen, wie nötig. Obwohl dieser Grundsatz meist bei allen Beteiligten unbestritten ist, erfordert dessen Umsetzung Erfahrung.

³ www.mathilde-escher.ch/storage/app/media/PDF/Rahmenkonzept/Rahmenkonzept%20Mathilde%20Escher%20Stiftung.pdf

Ein anschauliches Beispiel dafür ist der Primarschüler F. Eine Assistenzperson sass bei allen Lektionen an seinem Pult. So konnte sie rasch und ohne die Klasse zu stören die Assistenzleistungen erbringen. Das führte dazu, dass sich der Schüler auf die Assistenzperson fixierte. Er hörte der Lehrperson nicht mehr zu, sondern liess sich von der Assistenzperson erklären, was er zu tun hat. Nach einem Gespräch mit der Beratungsperson verlegte die Assistenzperson einerseits ihren Arbeitsplatz und verringerte andererseits die Assistenz zeitlich. Dadurch wurde der Schüler selbstständiger und lernte, seine Aufgaben zu strukturieren, statt zu delegieren.

Grundsätzlich verringert sich die Gefahr, dem Kind zu viele Aufgaben abzunehmen, wenn die Assistenzperson für mehrere Kinder zuständig ist.

Beeinträchtigungen in der Mobilität führen zu Einschränkungen in den Möglichkeiten der sozialen Interaktion.

Sicherheit vermitteln im Umgang mit Einschränkung und Hilfsmitteln

Die Lernbedingungen für betroffene Kinder werden oft verbessert, indem auch die Klassenkameradinnen und -kameraden den Umgang mit der körperlichen Einschränkung und den behinderungsbedingten Hilfsmitteln wie dem Rollstuhl kennen.

Der Schüler E. war im Alltag ohne Rollstuhl unterwegs. Er konnte den Schulweg und kürzere Strecken bewältigen. Bei Ausflügen und im Schullager benötigte er aber zunehmend einen Rollstuhl. Sowohl die Eltern als auch E. standen dem Rollstuhl zuerst ablehnend gegenüber. Sie empfanden ihn nicht als Hilfsmittel, sondern als Symbol für die Krankheit und Einschränkung. Auf Anregung der Fachperson B&U lernten Lehrpersonen,

Mitschülerinnen und Mitschüler den Umgang mit dem Rollstuhl spielerisch in einer Turnstunde. Die Kinder waren sehr interessiert. E. wurde einerseits von ihrer Begeisterung angesteckt. Andererseits musste er lernen zu sagen, wenn ihm das Rollstuhltesten zu wild und gefährlich wurde.

Es hat sich ebenfalls bewährt, die Krankheit zum Unterrichtsinhalt zu machen. In einer Zürcher Seegemeinde organisierten heilpädagogische Fachpersonen gemeinsam mit den Lehrpersonen einen ganztägigen Workshop für alle Oberstufenklassen. Dabei wurde Wissen über die Muskelkrankheit des Schülers N. vermittelt. Durch das Erleben eines Rollstuhlparcours bauten sie Berührungängste ab.

Das Vermitteln von Sicherheit bei der Schulung von Kindern mit Einschränkungen ist ein zentraler Aspekt von B&U. Oft kann dies auch mit wenig Aufwand erreicht werden. Beispielsweise kann man eine heilpädagogische Fachperson unkompliziert per Mail anfragen, ob sie spezielle Stifte zum Schreiben empfiehlt oder ob das betroffene Kind beim Turnen immer dabei sein müsse.

Die meisten Kinder mit DMD, die in der Integration begleitet werden, haben bereits Physiotherapie. Auch diese Fachpersonen können auf das spezifische Wissen des Physio- und Ergotherapieteams der *Mathilde Escher Stiftung* zurückgreifen. Dabei geht es auch um technische Hilfsmittel. Es stellen sich Fragen wie: Welcher Rollstuhl soll angeschafft werden? Was für ein Sitzkissen ist hilfreich? Auch hier steht immer der Erhalt oder die Steigerung der Selbstständigkeit im Zentrum. Denn aus dem Verlust der Gehfähigkeit ergeben sich je nach Wohn- und Schulsituation schwer lösbare Aufgaben. Beeinträchtigungen in der Mobilität führen zu Einschränkungen in den Möglichkeiten der sozialen Interaktion.



FOTO: NIKLAUS SPÖRRI, © MATHILDE ESCHER STIFTUNG

Lernende mit Muskelkrankheiten sind zum Schreiben auf Computer und oft auf angepasste Eingabegeräte angewiesen.

Körperliche Erschöpfung mindern

Oft sind Schulteams überrascht, dass die Integration einer Schülerin oder eines Schülers mit einer starken körperlichen Einschränkung durchaus möglich ist – auch wenn die Gehfähigkeit und die Kraft nachlassen. Dies bedingt manchmal Mut zur Lücke. Das heisst, die Schülerin oder der Schüler muss nicht alles abschreiben oder nicht alle Aufgaben lösen: Gewisse Aufgaben werden eingefordert, gewisse auch bewusst reduziert.

Die meisten Jugendlichen streben nach Normalität. Sie orientieren sich an der Peer-group und wollen möglichst alles gleich machen wie die Mitschülerinnen und Mitschüler. Behinderungsbedingt gelingt ihnen dies jedoch nicht auf Dauer. Dies kann zu körperlicher Erschöpfung und psychischem Stress führen. Der progressive Verlauf der Krankheit

ist zusätzlich belastend: Entlastung durch Hilfsmittel und Coping-Strategien wirken unter Umständen nur temporär. Eltern und Kind sollten sich deshalb psychologisch begleiten lassen.

Bei Kindern und Jugendlichen mit Erschöpfungssymptomen ist es sinnvoll, dass man den Stundenplan anpasst und bewusst reduziert. Dadurch entstehen weniger unvorhergesehene Absenzen.

Der Mittelstufenschüler E. bekundete zunehmend Mühe, dem Stoff zu folgen. Ein Grund dafür lag in den vielen schmerzbedingten Absenzen. Beim Übertritt in die Oberstufe wurde sein Stundenplan angepasst: Morgens ging er später zur Schule, während den Turnstunden besuchte er Therapien und er hatte früher Schulschluss. In seinem Fall war fast die Hälfte der Unter-

richtszeit betroffen. Das zog deshalb auch eine Anpassung der Lernziele nach sich.

Steht für Eltern, Kind und Lehrpersonen nur das schulische Vorankommen im Fokus, kann das zu zusätzlicher psychischer Belastung führen. Es gilt, einen gemeinsamen Weg zu finden. Bei der Planung eines Klassenlagers oder von Ausflügen entstehen häufig Fragen: Was ist wie machbar? Der Einbezug der Eltern ist dafür oft unerlässlich. Viele Eltern sind bereit, bei einem Ausflug mitzukommen. Allerdings sollte das nicht zum Normalfall werden. Für die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstvertrauen sowie für den Zugang zur Peergroup ist es wichtig, auch unabhängig von Mutter oder Vater an schulischen Aktivitäten teilnehmen zu können. In vielen Fällen können die Schulen Assistenzpersonen stellen. Oft assistieren auch Zivildienstleistende.

Bei strukturellen Problemen unterstützen

Die Finanzierung der B&U ist bei den meisten Kindern und Jugendlichen mit Muskelkrankheiten normalerweise gesichert, weil eine klare Diagnose vorliegt. Dennoch braucht es manchmal zusätzliche Unterstützung bei strukturellen Problemen: Zum Beispiel kann ein Kind wegen der nicht rollstuhlgängigen Infrastruktur der Schulanlage in eine Nachbargemeinde eingeschult werden. Damit könnte ein Schulwechsel wegen der abnehmenden Gehfähigkeit verhindert werden. Dazu braucht es die Bereitschaft der beiden Schulgemeinden. Ist diese nicht vorhanden, können die Fachpersonen B&U auch hier vermitteln.

Notwendigkeit separierter Sonderschulung erkennen

Schliesslich kann B&U auch helfen zu erkennen, ob ein Wechsel in eine separierte Sonderschule nötig ist.

Für das Gelingen der Integration ist es besonders wichtig, dass die drei Ebenen «Kind», «Klasse» und «Schulteam» gut zusammenspielen. Die Ebene des Kindes beinhaltet seine psychische Verfassung, seine Befindlichkeit im Klassenverband und seine Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen. Auf der Ebene der Klasse geht es darum, wie es den Klassenkameradinnen und -kameraden gelingt, das Kind mit Behinderung zu akzeptieren und aufzunehmen. Auf der Ebene des Schulteams spielen die Qualität der Teamarbeit sowie die zeitlichen und personellen Ressourcen eine wesentliche Rolle.

Wenn sich vermehrt auf einer der drei Ebenen Schwierigkeiten zeigen, ist eine Überprüfung der Situation unter Einbezug des Schulteams, der Schulpflege, des schulpsychologischen Dienstes, des Kindes und der Eltern erforderlich. Allenfalls ist der Übertritt in eine separierte Sonderschule nötig. Der wichtigste Gradmesser dafür ist das Kind: Der Schüler N. besuchte die Regelschule in einer grösseren Gemeinde. Trotz Unterstützung hatte er zunehmend Mühe, dem Unterricht zu folgen. Er wurde unzufrieden und aggressiv, sowohl in der Schule als auch zu Hause. Bereits während der Schnupperwoche in der Sonderschule war er am Abend entspannter und ausgeglichener. Die Eltern, Schulbehörden und N. entschieden sich für die Sonderschule: Denn an oberster Stelle steht das Wohl des Kindes.

Literatur

- Daut, V. (2005). *Leben mit Duchenne Muskeldystrophie. Eine qualitative Studie mit jungen Männern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Poysky, J. T. (2011). *Learning Behaviour in Duchenne Muscular Dystrophy for parents and educators*. www.parentprojectmd.org/wp-content/uploads/2018/04/EdMatters_LearningAndBehavior.pdf
- Raupach, M. & Struve, K. (1999). Raum und Zeit zum Leben: Kinder und Jugendliche mit Muskeldystrophie Duchenne in pädagogischen Arbeitsfeldern. *Behindertenpädagogik*, 38, 262–279.
- Waldboth, V. (2017). *Living in a Field of Tension Between Development and Degeneration: A Grounded Theory Study of Family Transitions and Neuromuscular Disease*. Dissertation King's College, London.



Lukas Fischer
Sozialpädagoge FH, Lerncoach
Leiter Grafikwerkstatt und Kommunikation
Mathilde Escher Stiftung
l.fischer@mathilde-escher.ch



Janine Strebel
Lehrerin für Sekundarstufe
Schulische Heilpädagogin
Schulleiterin
Fachperson B&U
Mathilde Escher Stiftung
j.strebel@mathilde-escher.ch

Neuigkeiten aus der European Agency



Die *European Agency* hat ein neues Projekt «Voices into Action» (VIA) gestartet. Dieses zielt darauf ab, die Mitsprache und Partizipation von Lernenden und ihren Familien in Entscheidungsprozessen der Bildungspolitik zu fördern.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/news/via-project

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.

Markus P. Neuenschwander, Janine Bölsterli, Alafia Zavery, Ilona Rösti und Vanessa Prieth

FOSSA-Ansatz zum Umgang mit Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten

Zusammenfassung

Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten aus belasteten Familien sind im Bildungssystem benachteiligt. Um die Selbstregulation dieser Kinder in der Familie und in der Schule zu fördern, wurde der FOSSA-Ansatz¹ entwickelt. Die Familien und Kinder werden zu Hause unterstützt und gefördert; die Lehrpersonen erhalten eine Weiterbildung und ein Coaching. Sie reflektieren ihre Einstellungen und eignen sich Strategien im Umgang mit einzelnen Kindern, der Klasse und der Zusammenarbeit mit Eltern an. Eine erste Evaluation zeigt, dass die Weiterbildung unter den Lehrpersonen eine hohe Akzeptanz erlangt.

Résumé

Les enfants qui présentent des troubles du comportement et sont issus de familles en difficulté sont défavorisés dans le système éducatif. L'approche FOSSA a été développée dans l'objectif de promouvoir l'autorégulation de ces enfants dans le contexte familial et à l'école. Familles et enfants sont soutenus et encouragés à domicile ; les enseignant-e-s bénéficient d'une formation complémentaire et d'un coaching. Ils réfléchissent à leurs attitudes et acquièrent des stratégies pour la gestion de l'enfant, de la classe et de la collaboration avec les parents. Une première évaluation montre que cette formation complémentaire reçoit un accueil très favorable des enseignant-e-s.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-03-04

Wegen des Verhaltens in der Schule benachteiligt

Studien zeigen, dass Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten aus belasteten Familien im Schweizer Bildungssystem benachteiligt sind. Sie erbringen schlechtere Leistungen und weisen ungünstigere Bildungsverläufe auf (Übersicht in Luthar, 2003). Sie sind häufiger von Schulausschluss betroffen, haben geringere Chancen auf eine Lehrstelle, ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko und ein erhöhtes psychosoziales Risiko (Suchtmittel-

konsum, Delinquenz). Insbesondere Kinder aus belasteten Familien zeigen häufiger Verhaltensschwierigkeiten im Unterricht.

Zwischen 2003 und 2012 blieb die Zahl der Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten stabil (Hölling et al., 2014). Mit Verhaltensschwierigkeiten sind Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern gemeint, die nicht den schulischen Normen entsprechen: aggressives Verhalten, häufige Konflikte mit Gleichaltrigen, Hyperaktivität, Impulsivität, Sachbeschädigung oder Lügen.

Verhaltensschwierigkeiten haben vielfältige Ursachen und können einerseits aufgrund von Merkmalen des Kindes und dessen familiärer Situation entstehen. Andererseits können sie sich wegen ungünstiger Unterrichtsmerkmale entwickeln (Klassenzu-

¹ Wir danken den folgenden Stiftungen und Kantonen für die Finanzierung dieses Projekts: *Stiftung Mercator Schweiz, Roger Federer Foundation, Jacobs Foundation, Ernst-Göner-Stiftung, Binding Stiftung* sowie den Kantonen Bern und Luzern.

sammensetzung, Klassendynamik, Klassenführung) (Benini, Fräulin & Neuenschwander, 2017). Sie können mit einer klinischen Diagnose wie ADHS oder ASS zusammenhängen.

Im Kindergarten und auf der Unterstufe (Zyklus 1 gemäss Lehrplan 21) treten Verhaltensschwierigkeiten oft aufgrund einer ungenügenden Selbstregulation auf. Selbstregulation bezeichnet die Steuerung der eigenen Gedanken, Gefühle und des Verhaltens (Gawrilow, 2016). Kinder, die sich unzureichend steuern können, neigen zu Verhaltensschwierigkeiten. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass Verhaltensschwierigkeiten von Kindern im Kindergarten, auf der Unterstufe und in der Familie reduziert werden können, wenn die Selbstregulation früh gefördert wird.

Die Verhaltensschwierigkeiten von Lernenden erschweren die Klassenführung und belasten die Lehrpersonen. Um das Wissen über und die Strategien für den Umgang mit Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten aus belasteten Familien zu erweitern, wurde die FOSSA-Interventionsstudie durchgeführt. Die Interventionen für Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten aus belasteten Familien werden in einer Begleitforschung überprüft und im Folgenden erläutert.

Die FOSSA-Interventionsstudie

Auf der Basis des FOKUS-Ansatzes zur Förderung der Selbstregulation von Kindern mit erhöhten Werten bezüglich Hyperaktivität/Impulsivität und Unaufmerksamkeit (Benini et al., 2017) wurde die FOSSA-Interventionsstudie entwickelt. Sie verfolgt drei Ziele: Verhaltensschwierigkeiten von Kindern reduzieren, die Selbstregulation von Kindern fördern und die Kinder entlasten. Die Kinder wurden im Rahmen eines Familienprogramms von einer geschulten Sozialarbeiterin oder einem geschulten Sozialarbeiter zu Hause gefördert

und ihre Eltern beraten. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf den schulischen Teil der FOSSA-Interventionsstudie.

Das FOSSA-Weiterbildungskonzept

Die Weiterbildung für die Lehrpersonen wurde in Zusammenarbeit von zwei Lehrpersonen mit langjähriger Praxiserfahrung, zwei Erziehungswissenschaftlerinnen mit Praxiserfahrung sowie dem Projektleiter konzipiert und durchgeführt. Die FOSSA-Weiterbildung setzte sich zusammen aus Gruppenunterricht im Umfang eines ganzen und zwei halben Weiterbildungstagen sowie einem individuellen Coaching, zu dem eine Hospitation und ein Telefongespräch über die Zielerreichung gehörte.

Im Kindergarten und auf der Unterstufe treten Verhaltensschwierigkeiten aufgrund einer ungenügenden Selbstregulation auf.

In Gruppen von jeweils ungefähr 15 Lehrpersonen wurde der FOSSA-Ansatz erarbeitet. Die drei Weiterbildungstermine fanden im Abstand von etwa drei Monaten statt. Die Hospitation und das Coaching wurden zwischen dem ersten und dem zweiten Weiterbildungstag durchgeführt. Am Ende jedes Weiterbildungstages erhielten die Lehrpersonen Aufträge, um den Transfer der Kursinhalte in den eigenen Unterrichtsalltag zu begünstigen. Zur Vorbereitung auf das Coaching erledigten die Lehrpersonen einen Reflexionsauftrag zu einer herausfordernden Situation mit den betroffenen Kindern, indem sie das auslösende Ereignis, die Bewertung der Situation, die damit einhergehenden Gedanken und die daraus folgenden Konsequenzen erfassten. Im Coaching konnte auf die individuelle Situation der jeweiligen Lehrperson und den Klassenkontext eingegangen und die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte unter-

stützt werden. Zudem sollte ein Telefongespräch über die Zielerreichung die Nachhaltigkeit der Weiterbildung und die Verbindlichkeit erhöhen.

Wenn sich die Kinder die Belohnung selbst aussuchen konnten, erhöhte das ihre Motivation, das Ziel zu erreichen.

Praxisbeispiele

Im Folgenden werden drei Weiterbildungsinhalte exemplarisch präsentiert: eine Strategie zur Verhaltensregulation, eine Strategie zur Emotionsregulation und die Auseinandersetzung mit eigenen Erwartungen an die Kinder. Aus Platzgründen beziehen sich die Beispiele nur auf die Kinder und die Klasse; auf die Zusammenarbeit mit den Eltern wird nicht eingegangen.

Beispiel 1: Verhaltensregulation mit dem FOSSA-Plan

Die Verhaltensregulation ist ein Aspekt der Selbstregulation. Eine effektive Verhaltensregulation umfasst das Planen und das Automatisieren einer Reaktion (Gawrilow, 2016). Um dies zu erreichen, erstellen die Lehrpersonen mit den Kindern einen Wenn-Dann-Plan (FOSSA-Plan). Dafür braucht es ein Ziel, welches das Kind erreichen möchte, oder ein Ziel, das die Lehrperson dem Kind «schenkt». Spricht das Kind auf Belohnungen an, kann eine Belohnung vereinbart werden. Es erhält diese beispielsweise, wenn es während einer Woche das Ziel erreicht. Die Lehrpersonen aus der Weiterbildung machten gute Erfahrungen damit, wenn sich die Kinder die Belohnung selbst aussuchen konnten. Dies erhöhte ihre Motivation, das Ziel zu erreichen.

Ein Beispiel: Die Primarlehrerin Frau S. erarbeitete gemeinsam mit Samuel das Ziel «ruhig bleiben», weil er manchmal ausrastet.

Danach überlegten sich die beiden, was es Samuel erschweren könnte, das Ziel zu erreichen. Im Gespräch kristallisierte sich heraus, dass Samuel immer dann ausrastet, wenn er wütend wird. Gemeinsam suchten sie eine Lösung. Es zeigte sich, dass sich Samuel mit einem Knetball beruhigen kann. Zum Schluss diskutierten Frau S. und Samuel, wie er auch noch reagieren könnte, wenn er wütend wird. Zum Beispiel kann er seinen Platz wechseln und «zur Weltkarte sitzen». Daraus ergab sich der folgende FOSSA-Plan: «Immer, wenn ich wütend bin, hole ich mir meinen Knetball und setze mich zur Weltkarte.» Auf diese Weise konnte Samuel üben, das erwünschte Verhalten (ruhig bleiben) zu zeigen und seine Beruhigungsstrategien zu stärken. Er lernte, seine Gefühle wahrzunehmen, und übte auf einfache Art, in Wut auslösenden Situationen sein Verhalten besser zu regulieren.

Es kann hilfreich sein, wenn ein aufgeklebtes Bild (z. B. ein Tier) auf dem Stuhl oder dem Pult das Kind an den FOSSA-Plan erinnert. Lehrperson und Kind besprechen den Plan wöchentlich und passen ihn wenn nötig an. Erreicht das Kind sein Ziel mehrmals nicht, sucht die Lehrperson gemeinsam mit dem Kind nach einer Vereinfachung des Ziels. Wenn sich das Kind an den Plan hält, gibt ihm die Lehrperson ein positives Feedback oder eine Belohnung. Danach erarbeiten die beiden allenfalls gemeinsam einen neuen FOSSA-Plan mit einem anderen Ziel.

Beispiel 2: Emotionsregulation mit dem «Wortschatz der Emotionen»

Neben der Verhaltensregulation ist die Emotionsregulation ein wichtiger Teil der Selbstregulation. Wer Mühe hat, seine Emotionen zu regulieren, dem fällt es auch schwer, sein Verhalten zu steuern. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass aggressive Impulse nicht kontrolliert werden können.

Johanna wurde im Kindergarten manchmal verbal aggressiv, wenn sie bei einem Spiel verloren hatte. Nachdem sie lernte, die Gefühle von sich und von anderen Menschen wahrzunehmen, gelang es ihr, ihre Emotionen besser zu regulieren. Dabei half es ihr, die Gefühle zu benennen. Fortan wurde sie weniger von ihren Gefühlen «überrollt» und konnte ein angemessenes Verhalten zeigen. Frau D., die Kindergartenlehrperson von Johanna, baute mit ihr den *Wortschatz der Emotionen* auf und übte ihn mit ihr zum Beispiel in einem Rollenspiel ein. Auf diese Weise automatisierte und verinnerlichte Johanna einerseits das Benennen der Gefühle, andererseits einen angemessenen Umgang damit.

Ausserdem führte Frau D. mit der ganzen Klasse eine «Gefühlsuhr» ein, auf der die Kinder ihre Gefühlslage anzeigen lassen können. Manchmal setzte sie «Gefühlskarten» ein, um beispielsweise Gefühle pantomimisch darzustellen (vgl. dazu Pfeffer, 2012). Anhand von Mitfühlgeschichten in Bilderbüchern reflektierte Frau D. gemeinsam mit der Klasse die dargestellten Situationen und die Gefühle der vorkommenden Figuren (vgl. dazu Heinrichs, Lohaus & Maxwill, 2017): Wie könnte sich ein Kind fühlen, das ausgelacht wird? Welche Gefühle haben die anderen Kinder, welche die Situation beobachten? Zusätzlich besprach Frau D. mit ihrer Klasse, was in solchen Situationen sozial angemessene Verhaltensweisen sind. Die Kinder spielten diese nach und übernahmen sie mit der Zeit im Kindergartenalltag.

Beispiel 3: Selbsterfüllende Prophezeiung und Rückmeldung positiver Verhaltensweisen

In der 1. Klasse von Herrn M. störte Kilian immer wieder im Unterricht. Er konnte sein Verhalten und seine Gefühle schlecht regulieren, brauste schnell auf und liess sich leicht von

seinen Mitschülerinnen und Mitschülern provozieren. Herr M. entwickelte negative Erwartungen an Kilian: «Kilian hat Schwierigkeiten, sein Verhalten zu regulieren.» Diese Erwartungen führten dazu, dass er Kilian gegenüber ungeduldig war und ihn manchmal heftig zurechtwies. Das Verhalten von Herrn M. beeinflusste wiederum Kilian. Dieser glaubte, sein Lehrer habe ihn nicht gern. Mit der Zeit übernahm er die negative Erwartung seines Lehrers und versuchte, sie zu erfüllen, indem er auffälliges Verhalten zeigte. Die Erwartungen von Herrn M. bezüglich der Unterrichtsstörungen wurden selbsterfüllend und dadurch verstärkten sich die Unterrichtsstörungen von Kilian (zu den Erwartungen von Lehrpersonen vgl. Neuenschwander & Niederbacher, 2021).

In der Weiterbildung wurden die Lehrpersonen motiviert, diesen Teufelskreis zu durchbrechen und positive Erwartungen an das Kind aufzubauen, was sich wiederum günstig auf das Verhalten von Kindern auswirkt. Im Rahmen der Weiterbildung hatten die Lehrpersonen die Gelegenheit, ihre Erwartungen an die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse zu überprüfen und die positiven Verhaltensweisen oder Stärken jedes einzelnen Kindes zu notieren. Während vier Wochen hielten sie das positive Verhalten jeder Schülerin und jedes Schülers fest und gaben den Kindern regelmässig eine positive Rückmeldung, um das gewünschte Verhalten zu bestärken.

In der Weiterbildung wurden Lehrpersonen motiviert, positive Erwartungen an das Kind aufzubauen.

Diese Übung half Herrn M., seine negative Einstellung gegenüber Kilian abzulegen, seine Erwartungen an den Schüler zu überdenken

sowie sein Verhalten ihm gegenüber anzupassen. Obwohl Kilian manchmal noch Schwierigkeiten hat, sich selbst zu regulieren, versucht er, der positiven Erwartungshaltung seines Lehrers gerecht zu werden. Durch die positiven Rückmeldungen des Lehrers wuchs Kilians Selbstvertrauen und auch seine Überzeugung festigte sich, etwas erreichen bzw. bewirken zu können.

Erste Evaluationsergebnisse der FOSSA-Weiterbildung

Die Wirkung der Intervention wurde mit einem quasi-experimentellen Forschungsdesign² überprüft. Insgesamt füllten 114 Lehrpersonen und die Eltern von 167 Kindern im Zyklus 1 vor einem Schuljahr und gegen Ende des Folgeschuljahres einen Fragebogen aus (davon 85 Lehrpersonen in der Interventionsgruppe und 29 in der Kontrollgruppe). Die 167 Kinder (davon 96 in der Interventionsgruppe) absolvierten zu denselben Zeitpunkten einen Entwicklungstest im Bereich sozial-emotio-

² Im FOSSA-Projekt wurden die Lehrpersonen nach dem Zufallsprinzip in eine Interventionsgruppe und eine Kontrollgruppe eingeteilt. Es wurden Daten vor und nach der Intervention erhoben. Wird in den Analysen nur in der Interventionsgruppe eine Veränderung gefunden, nicht aber in der Kontrollgruppe, darf man daraus schliessen, dass der Effekt durch die Intervention und nicht durch andere Gründe bedingt ist.

Die Weiterbildung zum FOSSA-Ansatz ist kompatibel mit dem Lehrplan 21. Sie wird von der PH FHNW ab Sommer 2022 angeboten und kann von Schulen der ganzen Deutschschweiz gebucht werden. Das Angebot richtet sich an Lehrpersonen sowie an Heilpädagoginnen und Heilpädagogen des Zyklus 1 und des Zyklus 2 (Kindergarten bis Ende Primarstufe) und kann unabhängig vom Fach umgesetzt werden. Weitere Informationen: www.fhnw.ch/ph/fossa

nale Kompetenz. Die Förderung dieser Kompetenz war ein Ziel der Interventionsstudie aufgrund der Annahme, dass eine Zunahme der sozial-emotionalen Kompetenz zu einer Abnahme der Verhaltensauffälligkeiten führt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Weiterbildung bei den Lehrpersonen insgesamt eine hohe Akzeptanz erlangt. Die Inhalte und die Übungen regten die Lehrpersonen an, sich einerseits mit dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler, andererseits aber auch mit dem eigenen Verhalten und der eigenen Einstellung gegenüber den Kindern auseinanderzusetzen. Zudem berichteten die Lehrpersonen, dass sie viele Ideen erhielten, welche sie gut in ihrem Unterrichtsalltag integrieren können. Die Lehrpersonen bewerteten auch positiv, dass es immer wieder Möglichkeiten gab, sich in Kleingruppen auszutauschen und von den Ideen der anderen Teilnehmenden zu profitieren. Ausserdem wurde von der Mehrheit der Lehrpersonen geschätzt, dass im Coaching die eigenen Bedürfnisse aufgegriffen werden konnten.

Schlussfolgerungen

Mit dem FOSSA-Ansatz wurde keine grundlegend neue Methode zur Förderung der Selbstregulation von Kindern entwickelt. Vielmehr kombiniert der Ansatz nachweislich wirksame Methoden, um Kinder besser darin zu unterstützen, ihr Verhalten zu regulieren. Der FOSSA-Ansatz ist wertvoll, weil er das Kind, die Klasse und die Eltern einbezieht. Er vereint Strategien zur Förderung der Selbstregulation und zur Reduktion von Verhaltensschwierigkeiten der Kinder im Unterricht. Die Erprobung in der Praxis zeigt, dass er gut in den Regelunterricht integriert werden kann.

Innovativ ist die Kombination einer Weiterbildung für Lehrpersonen mit einem Familienprogramm. Kinder werden nicht nur

im Regelschulunterricht gefördert, sondern auch in der Familie. Damit ist die Hoffnung verbunden, ungünstigen Entwicklungsverläufen von Kindern in belasteten Familien vorzubeugen und einschneidende disziplinarische Interventionen zu verhindern (z. B. Verweis, Schulausschluss). Die damit eingesparten Kosten rechtfertigen den Aufwand dieser präventiven Interventionen deutlich.

Neuenschwander, M. P. & Niederbacher, E. (2021). Verzerrte Lehrpersonenerwartungen an Störverhalten von Schülerinnen und Schülern und selbsterfüllende Prognosen. *Erziehung und Unterricht*, 9, 885–892.

Pfeffer, S. (2012). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern: Wie Kinder gemeinsam stark werden*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Literatur

Benini, S., Fräulin, J. C. & Neuenschwander, M. P. (2017). Der FOKUS Ansatz: Hyperaktive, impulsive und unaufmerksame Kinder nach der Einschulung fördern. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze – empirische Befunde – Beispiele* (S. 81–102). Wiesbaden: Springer VS.

Gawrilow, C. (2016). *Lehrbuch ADHS. Modelle, Ursachen, Diagnose, Therapie*. Stuttgart: Reinhardt.

Heinrichs, N., Lohaus, A. & Maxwill, J. (2017). *Emotionsregulationstraining (ERT) für Kinder im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.

Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E. & Group, K. S. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 57, 807–819. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>

Luthar, S. S. (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander
Zentrumsleiter und Professor für
Pädagogische Psychologie
markus.neuenschwander@fhnw.ch

Janine Bölsterli, MA
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
janine.boelsterli@fhnw.ch

Alafia Zavery, MSc
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
alafia.zavery@fhnw.ch

Ilona Röstli, MSc
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
ilona.roesti@fhnw.ch

Vanessa Prieth, MA
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
vanessa.prieth@fhnw.ch

Zentrum Lernen und Sozialisation
Pädagogische Hochschule FHNW

Raphaela Iffländer und Michael von Rhein

Beratung und Begleitung im Rahmen der Heilpädagogischen Früherziehung

Was wird von den Eltern als hilfreich erlebt?

Einführung

Die Heilpädagogische Früherziehung (HFE) versteht sich als familienorientierte Massnahme, die nicht nur das Kind und seine besonderen Bedürfnisse, sondern auch die Eltern und die Lebenssituation der Familie in den Blick nimmt. Das vorliegende Teil-Projekt untersucht, wie Eltern im Kanton Zürich die persönliche Begleitung und Beratung durch die Heilpädagogischen Früherzieherinnen und Früherzieher erleben. Erste Analysen der qualitativen Studie zeigen, dass die Eltern diese unterschiedlich wahrnehmen. Neben äusserst positiven Aussagen werden auch Situationen berichtet, in denen noch Handlungsbedarf und Verbesserungspotenzial bestehen.

Introduction

L'éducation précoce spécialisée (EPS) se définit comme une mesure orientée sur la famille qui se consacre non seulement à l'enfant et à ses besoins spécifiques, mais aussi aux parents et à la situation de vie de l'ensemble de la famille. Le projet partiel présenté ici étudie dans le canton de Zurich la manière dont les parents perçoivent l'accompagnement et le soutien individuels apportés par les professionnel-le-s de l'EPS. Les premières analyses de l'étude qualitative montrent que l'EPS est diversement perçue par les parents. Outre des commentaires très positifs, il est également fait mention de situations qui possèdent encore un besoin d'action et un potentiel d'amélioration.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-03-05

Einleitung und Fragestellungen

Seit dem Jahr 2017 läuft am Universitäts-Kinderspital Zürich ein Forschungsprojekt¹, das die sonderpädagogische Versorgung im Frühbereich untersucht (Iffländer & von Rhein, 2021). Das hier vorgestellte Teil-Projekt ist im Themenfeld der familiären Bedürfnisse angesiedelt. Wesentlich ist in der HFE nicht nur die Förderung des Kindes, sondern gleichermaßen die Beratung und Begleitung der ganzen Familie, insbesondere der Eltern. Im vorliegenden Artikel werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Erhebungen zur Beratung und Begleitung der Familien vorge-

stellt und zu den quantitativen Ergebnissen in Bezug gesetzt.

Die zentralen Fragen dieser Untersuchung lauten folgendermassen: Wie haben Eltern die Beratung und Begleitung durch die HFE im Allgemeinen wahrgenommen? Und inwieweit haben sie eine Stärkung ihrer elterlichen Kompetenzen durch die HFE erlebt? Dabei nennen Eltern auch Verbesserungsmöglichkeiten, auf die wir in diesem Artikel ebenfalls eingehen.

Theoretischer Hintergrund

Familienorientierung

Heute herrscht Konsens darüber, dass die HFE eine familienorientierte Massnahme ist: Sie stellt neben dem Kind auch die Eltern und

¹ www.kispi.uzh.ch/forschungszentrum/forschungsgebiete/entwicklungspaediatrie/paediatriische-versorgungsforschung

ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt des professionellen Handelns. Dabei stehen insbesondere die Beratung und Begleitung im Umgang mit der Behinderung des Kindes sowie Erziehungsfragen im Vordergrund, aber auch der persönliche Bewältigungsprozess, Fragen zur Alltagsgestaltung sowie administrative Beratung (beispielsweise in Bezug auf den Schuleintritt oder IV-Anträge). Im Folgenden grenzen wir die Begriffe Beratung und Begleitung voneinander ab und stellen ihre inhaltlichen Kernthemen im Rahmen der HFE dar.

Beratung und Begleitung im Rahmen der HFE

Die Aufgaben im Bereich der Elternarbeit im Rahmen der HFE sind vielfältig. Das zwingt uns genauer hinzusehen, welche Inhalte, Ziele und Methoden unter welchem Begriff verstanden werden. Da in der Literatur keine einheitliche Definition existiert, stützen wir uns hier auf die Definition nach Thurmair und Naggl (2010).

Thurmair und Naggl (2010) unterscheiden zwischen den Basiskomponenten *consulting* und *counseling*, die im Englischen zwei Facetten von Beratung beschreiben. Unter *consulting* versteht man die fachliche Beratung, «die es den Eltern erlaubt, an Wissen, Erfahrung, Theoriebildung und Fachkompetenz anzuschliessen» (Thurmair & Naggl, 2010, S. 199). Demgegenüber beschreibt *counseling* die «begleitende Beratung» (S. 199), die die Eltern unterstützen soll, «ihre eigenen Klärungs- und Orientierungsprozesse besser zu verstehen, und damit auch auf ihrem Weg klarer und sicherer zu werden; diese Beratung ist – im Unterschied zur fachlichen Beratung – eine psychotherapeutisch orientierte Beratung» (ebd., S. 199f.). Für eine bessere Unterscheidung im Deutschen wird für diese Form der Beratung im Folgenden

der Begriff «psychosoziale Begleitung» verwendet.

Im Zentrum der fachlichen Beratung *consulting* stehen also der Entwicklungsstand und die Entwicklungsförderung des Kindes sowie die Erziehungsberatung. Auch Informationen über weitere Angebote oder Hilfsmittel und die Beratung in Bezug auf administrative Abläufe sind diesem Bereich zuzuordnen. Dabei ist die Beratung insofern begrenzt, da das Interesse und die Kooperation mit den Eltern erforderlich sind. In Familien, in denen Eltern sich und ihrem Kind nicht genügend Sorge tragen können – sei dies aus materiellen, sozialen oder kulturellen Gründen (wie z. B. aufgrund der eigenen Geschichte der Eltern oder Unkenntnis) – «fällt diese Form der Beratung nicht auf fruchtbaren Boden» (Thurmair & Naggl, 2010, S. 206). Daraus lässt sich ein Grundsatz für die Beratung ableiten: Eine fachliche Beratung ist nur im Sinne einer Zusammenarbeit mit Eltern möglich, wenn diese auf Wunsch der Eltern erfolgt. Im Anschluss an diese Prämisse können sich im Alltag der HFE diverse herausfordernde Situationen ergeben, welche Thurmair und Naggl (2010) ausführlich beschreiben.

Fachliche Beratung ist nur im Sinne einer Zusammenarbeit mit Eltern möglich, wenn diese auf Wunsch der Eltern erfolgt.

Die psychosoziale Begleitung *counseling* «steht in gewisser Weise sogar «quer» und im Gegensatz zu dem, was [...] in der fachlichen Beratung passiert» (ebd., S. 214). Während es in der fachlichen Beratung um aktives Handeln geht, besteht die Aufgabe der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der psychosozialen Begleitung darin, «Interesse und Anteilnahme für die Lebenswirklichkeit der Eltern zur Verfügung zu stellen und damit

in Beziehung zu treten» (ebd., S.215). Das vertrauensvolle Gespräch zwischen Eltern und Fachperson ist dabei «selbst der Raum, in dem es geschieht» (Stroeken, 1993, S.21). Dabei soll insbesondere auch «Unliebsames, Enttäuschendes, Ängstigendes oder scheinbar Unaushaltbares» Platz haben (Thurmair und Naggl, 2010, S.215). Die Beziehung zwischen den Eltern und der Fachperson ist das wichtigste und wirksamste Instrument dafür – durch sie können die Eltern «Veränderung erfahren, statt sie als äussere Massstäbe verordnet zu bekommen» (Thurmair & Naggl, 2010, S.215). Zu den Themen, die innerhalb des *counselings* in der HFE aufkommen, gehören Trauer- und Verarbeitungsprozesse im Zusammenhang mit der Diagnose des Kindes, die Bewältigung des Alltags, aber auch Krisenberatung in diversen anderen persönlichen, familiären oder sozialen Situationen der Familie.

In diesem Kontext kommt die Frage auf, was die psychosoziale Begleitung im Rahmen der HFE von einer Psychotherapie unterscheidet. «Muss» die Begleitung wirklich Teil der HFE sein? Dazu halten Thurmair und Naggl (2010) fest, dass die Hemmschwelle für Eltern – trotz hoher subjektiver Belastung – aus verschiedenen Gründen häufig zu hoch ist, um eine professionelle Beratung aufzusuchen. In anderen Fällen ist die subjektive Belastung der Eltern zu gering, um externe Hilfe in Anspruch zu nehmen. In niederschwellig verfügbaren Gesprächen mit der Fachperson der HFE können trotzdem wichtige Prozesse angestossen werden.

Empowerment

Für die Beratung und Begleitung der HFE dient das *Empowerment* als Leitlinie und Ziel: Menschen fühlen sich in diesem Prozess ermutigt, «ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und

Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen» (Keupp, 1992, S.149). Für die Fachperson der HFE bedeutet dies, dass sie sich einen Eindruck «von dem Grad der subjektiven Belastung der Eltern, ihren Haltungen und Bewältigungsstilen sowie ihren sozialen Ressourcen machen [muss]» (Sarimski, 2017, S.383). Das ist eher im Bereich des *counselings* zu verorten. Im *counseling* soll eine *Empowerment*-orientierte HFE insbesondere dazu beitragen (Sarimski, 2017; Bailey, 2008), dass Eltern

- die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten ihres Kindes kennen,
- die Entwicklung ihres Kindes unterstützen und fördern können,
- über ausreichende Unterstützungssysteme verfügen,
- ihre Rechte kennen und für sie eintreten können und
- an alltäglichen Aktivitäten ihres Umfelds teilhaben können.

Methoden

Das Forschungsprojekt am Universitäts-Kinderspital Zürich interessiert sich für die sonderpädagogische Versorgung im Frühbereich. Im Frühling 2019 wurden alle Familien im Kanton Zürich, die im Jahr davor die HFE beendet hatten, um ihre Teilnahme gebeten (N = 475). 30 Prozent (N = 142) der angeschriebenen Familien retournierten einen gültigen Fragebogen. Anhand des Antwortverhaltens im Fragebogen wurden 22 Familien ausgewählt, mit welchen ein ausführliches, halbstandardisiertes Leitfadeninterview geführt wurde. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungen einzubeziehen. Dazu zählen sowohl strukturelle Bedingungen wie die Dauer der HFE, aber auch die Einschränkungen der Kinder und die Antworten aus dem Fragebo-

gen. Die Interviews wurden auf Deutsch (zwei auf Englisch) geführt und dauerten jeweils 40 bis 120 Minuten. Die Interviews handelten vom Alltag des Kindes und der Familie, vom Erleben der HFE mit dem Fokus auf der Unterstützung der Eltern durch die HFE. Anwesend war jeweils ein Elternteil, manchmal auch beide Eltern und/oder Grosseltern. Ausgewertet wurde anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Im vorliegenden Artikel werden erste Antworten auf folgende Fragen vorgestellt:

- Haben die befragten Eltern *consulting* und *counseling* im Rahmen der HFE erfahren? Wenn ja, welche Themen standen im Vordergrund?
- Was schätzten die Eltern besonders? In welchen Bereichen hätten sie sich Verbesserungen gewünscht?
- Welche Gelingensbedingungen und Herausforderungen nennen die Eltern?

Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus den Interviews vorgestellt.

Fachliche Beratung (*consulting*)

Die Einschätzung des Entwicklungsstandes sowie die Förderung des Kindes im Alltag sind die Kernthemen der fachlichen Beratung in der HFE (Thurmair & Naggl, 2010). In Bezug auf ihr Kind fühlten sich viele Familien gut unterstützt und fast alle der befragten Eltern würden wieder HFE in Anspruch nehmen.

«Ich kann es gar nicht in Worte fassen, ich habe so viel von ihr gelernt.» (Familie 1)

Als wichtigste Vorteile der HFE nannten die Eltern einerseits die Hausbesuche und andererseits die hohe Verfügbarkeit der Fachperson (auch ausserhalb der HFE-«Stunden», z. B. via WhatsApp). Viele Eltern sind zwar

zufrieden mit der Förderung des Kindes, einige hätten sich aber gewünscht, selbst mehr einbezogen zu werden:

«Sie hatte einfach ihr Programm, das sie durchgezogen hat.» (Familie 4)

Als erschwerender Faktor für das *consulting* nannten die Eltern den Wechsel der Fachpersonen – sechs der befragten Familien hatten mit mehreren Fachpersonen der HFE zu tun. Einige Familien erlebten dies jedoch positiv, wenn die Arbeitsbeziehung mit der früheren Fachperson nicht zufriedenstellend war.

In Bezug auf die Vernetzung zu anderen Angeboten oder Organisationen sowie Unterstützung bei sozialrechtlichen Fragen hätten sich die Eltern teilweise mehr Unterstützung gewünscht.

«Wir wussten lange nicht, dass es insiem gibt. Einer meiner Kunden, der erfahren hatte, dass wir ein Kind mit Down-Syndrom haben, [...] gab uns sehr viele Informationen zu Anlaufstellen: Wo wir Kurse besuchen können, was es sonst noch gibt, wo wir Menschen in ähnlichen Situationen treffen können. An Informationen zu gelangen, finde ich, ist in der Schweiz ganz, ganz schwierig. Wir wussten nichts; wenn wir eine Info bekommen haben, nur von der Hausärztin.» (Familie 17)

Auch in Bezug auf die langfristigen Auswirkungen der Beratung durch die HFE machten die Eltern das ganze Spektrum an Erfahrungen:

«Ich war fast hilflos, bevor sie gekommen ist. Und nachher hat sie mich gestärkt im ganzen Bereich. Ich kann heute noch gewisse Momente anwenden. Jedes Mal beim Essen zum Beispiel, dieses Tischset, oder <[Name des Kindes], sitzenbleiben,

«Die Hände gehören auf die Knie» oder «Die Hände gehören hierhin», «Parkplatz, dort wird das Auto parkiert.» Es gibt so Momente oder Worte, die ich von ihr habe – die helfen uns.» (Familie 3)

«Mir hat es manchmal mehr Zeit genommen, als dass es sich gelohnt hat. Vielleicht war es eine zu kurze Zeit gewesen, dass ich etwas dazu sagen könnte.» (Familie 19)

«Ich hatte nicht das Gefühl, dass wir davon profitiert haben.» (Familie 5)

Psychosoziale Begleitung (*counseling*)

Die Ergebnisse im Bereich der Begleitung zeigen sich noch unterschiedlicher als im Bereich der Beratung. Einige Familien haben positive Erfahrungen gemacht und vom *counseling* der HFE profitiert:

«Es war eine Unterstützung, [...]. Sie konnte uns psychologisch unterstützen, dass wir nicht total frustriert waren.» (Familie 9)

«Man ist nicht allein und macht sich Gedanken, sondern irgendwo ist ein Umfeld, das sich auch Gedanken macht.» (Familie 4)

In diesem Zusammenhang nannten die Eltern mehrfach, dass beide Bereiche – insbesondere der Bereich des *counselings* – mit dem Ende der HFE ersatzlos entfallen.

Allerdings haben auch mehrere Eltern die Erfahrung gemacht, dass die HFE sie im Bereich des *counselings* nicht «abgeholt» habe. Zwar sei die Beratung in Bezug auf das Kind und dessen Entwicklungsförderung durchaus erfolgt und zufriedenstellend verlaufen, je-

doch habe das *counseling* – und im folgenden Beispiel auch das *consulting* hinsichtlich sozialrechtlicher Fragen – gefehlt.

«Ich habe überhaupt nichts mitbekommen. Es geht um [Name des Kindes] und nicht um mich. Ich fragte mich tatsächlich schon, wo es eine Anlaufstelle gäbe, um Ratschläge zu erhalten. Oder ich fragte mich auch, wo man psychologische Unterstützung erhält. Wenn ich jetzt Bedarf gehabt hätte, hätte ich mich selbst auf die Suche machen müssen. Man bekommt die Informationen nicht automatisch. Häufig ist es so, dass man mit der IV zu kämpfen hat und dass man Einsprache erheben muss. Das ist manchmal schon schwer; wenn man permanent abgelehnt wird. [...] Von der HFE kam da nichts. Es war mir aber auch nicht bewusst, dass die HFE dafür zuständig ist.» (Familie 13)

Problematisch ist dabei insbesondere die letzte Aussage, welche mehrere Familien in ähnlicher Form machten: Es sei ihnen gar nicht bewusst gewesen, dass dies auch in den Aufgabenbereich der HFE fallen würde. Dementsprechend konnten die Familien diesen Teil des Angebots auch gar nicht einfordern.

Gelingensbedingungen

Als wichtigste Gelingensbedingung nannten die Eltern die Beziehung und das Vertrauensverhältnis zur Fachperson der HFE (vgl. dazu Thurmair & Naggl, 2010):

«Es wurde ein Vertrauensverhältnis dadurch, dass wir sehr gut zusammengearbeitet haben, sie auf mich eingegangen ist und sie mich einfach in allem gestärkt hat.» (Familie 3)

«Das war wirklich ein gutes Verhältnis, ein offenes, vertrauensvolles Verhältnis. Da muss die Chemie stimmen.»
(Familie 9)

In Übereinstimmung mit der Literatur (Thurmair & Naggl, 2010) nannten die Eltern explizit Gelingensbedingungen, die vonseiten der Eltern notwendig sind:

«Voraussetzung ist natürlich auch, dass die Eltern wollen. Dass sie interessiert und neugierig sind und wirklich mitmachen wollen.» (Familie 9)

«Ich bin eine, die gerne Hilfe annimmt. Es gibt Familien, die keine Hilfe wollen. Ich sehe das ganz anders, denn man hilft dem Kind, der ganzen Familie.» (Familie 3)

Ebenfalls in Übereinstimmung mit der Literatur (Thurmair & Naggl, 2010) schildert eine Mutter eindrücklich den Prozess, den sie selbst innerlich durchlaufen musste, um sich auf die Begleitung durch die HFE einzulassen und sich selbst zu öffnen:

«Dass ich mich selber öffne, das war meine Bedingung. Am Anfang lehnte ich einfach alles ab. [...] Die Termine wurden weniger und ich habe gemerkt, dass es eine Entlastung ist. Es hilft auch, wenn ich dort meine Sorgen deponieren und mitteilen kann. [...] Damals habe ich gemerkt, dass ich mich öffnen muss. Ich habe begonnen zu bemerken, dass der Austausch interessant ist, einem gut tut und hilft. Es war so ein Prozess, wo ich dann wirklich sagen musste ›Doch.‹ Und ab diesem Zeitpunkt war es auch für mich viel einfacher.»
(Familie 11)

Nicht zuletzt hoben die Eltern die Faktoren Zeit und Raum hervor, die den Rahmen für das *counseling* schaffen. Eltern schätzten insbesondere Momente, in denen die Fachperson der HFE zeitlich und räumlich unabhängige Möglichkeiten für Gespräche anbot (keine Tür-und-Angel-Gespräche).

Herausforderungen für die Praxis

Was sich in den quantitativen Ergebnissen bereits abgezeichnet hat, hat sich in den Interviews bestätigt: Die allgemein hohe Zufriedenheit mit der HFE, die im Fragebogen zum Ausdruck kam, zeigt sich ebenfalls in der Zufriedenheit mit der Förderung des Kindes. Bei der Beratung und Begleitung der Eltern sieht es teilweise anders aus: Insbesondere geben diejenigen Aussagen zu denken, die zeigten, dass Eltern gar nicht wussten, dass das *counseling* auch zum Arbeitsfeld der HFE gehört. Dieses Nicht-Erfahren-Haben der Eltern steht entgegen dem Selbstverständnis der HFE: Die HFE versteht die familienorientierte Beratung und Begleitung der Eltern – damit auch das *counseling* – als zentrale Bestandteile ihrer Arbeit. Hier muss die Frage gestellt werden, warum dieses Unwissen besteht und was dagegen unternommen werden kann. Eine Hypothese ist, dass es Kommunikationsprobleme gibt zwischen den Eltern und den Fachpersonen der HFE. Möglich ist auch, dass die Fachpersonen der HFE diesem Bereich in ihrer alltäglichen Arbeit weniger Gewicht verleihen, wie es auch die Studienergebnisse von Lütolf, Venetz und Koch (2018) vermuten lassen.

Grenzen der Studie

Zu den Grenzen der Studie gehört es, dass nur die Perspektive der Eltern erfragt wurde, während diejenige der Heilpädagogischen Früherzieherinnen und Früherzieher fehlt. Eine entsprechende Untersuchung, die alle

Beteiligten einbezieht, könnte klären, ob beispielsweise die Angebote zur Beratung und Begleitung effektiv nicht gemacht wurden oder aus irgendeinem Grund nicht «verstanden» wurden. Ausserdem könnte erfasst werden, wie die Haltung der Heilpädagogischen Früherzieherinnen und Früherzieher zu den von den Eltern angesprochenen Problembereichen ist. Es wäre zu erforschen, ob die Fachpersonen der HFE ein anderes Verständnis des eigenen Auftrags hatten als es die Eltern formulierten, und ob sie sich in Bezug auf die Beratungs- und Begleitungsaufgaben kompetent fühlen (vgl. dazu Lütolf, Venetz & Koch, 2018).

Fazit

Die Ergebnisse zeigen auf, welche vielfältigen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um eine hilfreiche Beratung und Begleitung während der HFE zu verwirklichen. Vonseiten der Fachpersonen wird einerseits ein grosses Wissen für die fachliche Beratung (*consulting*) erwartet. Andererseits benötigt sie persönliche, soziale und fachliche Kompetenzen für die psychosoziale Begleitung (*counseling*). Ebenso braucht es von den Eltern eine Offenheit und Bereitschaft, sich auf die Begleitung und damit auch auf eigene, innere Prozesse einzulassen. Faktoren wie mangelndes Vertrauen der Eltern in die Fachperson oder in ihre Kompetenzen können dazu führen, dass die Beratung und Begleitung nicht zum gewünschten Ziel führen und die Eltern diese nicht als hilfreich wahrnehmen. Einige Eltern berichten ausserdem, dass sie *counseling*-Angebote gesucht hätten. Sie wussten allerdings nicht, dass diese ebenfalls zu den Aufgaben der HFE gehören.

Im besten Fall profitieren die Eltern langfristig von der Beratung und Begleitung durch die HFE, sowohl durch die fachliche Beratung (*consulting*) («*ich kann Vieles jetzt*

noch anwenden») als auch durch die psychosoziale Begleitung (*counseling*) («*es war immer eine Ansprechperson da*»).

Literatur

- Bailey, D., Hebbeler, K., Olmsted, M., Raspa, M. & Bruder, M. B. (2008). Measuring family outcomes – Considerations for large-scale data collection in early intervention. *Infants and Young Children*, 21 (3), 194–206.
- Iffländer, R. & von Rhein, M. (2021). Der Umgang mit der Behinderung eines Kindes in der Familie. Was kann die Heilpädagogische Früherziehung als familienorientierte Massnahme aus Sicht der Eltern beitragen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (12), 24–30. www.szh-csps.ch/z2021-12-03
- Keupp, H. (1992). Riskante Chance aktueller gesellschaftlicher Umbrüche und ihre Bedeutung für den Behindertenbereich. *Frühförderung interdisziplinär*, 13, 145–156
- Lütolf, M., Venetz, M. & Koch, C. (2018). Aufgabenfelder, Arbeitstätigkeiten und Qualität des Erlebens im beruflichen Alltag der Heilpädagogischen Früherziehung. *Frühförderung interdisziplinär*, 37, 73–83.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken* (11. aktual. und überarb. Aufl.). Basel: Beltz.
- Sarimski, K. (2017). *Handbuch interdisziplinäre Frühförderung*. München: Reinhardt.
- Stroeken, H. (1993). *Kleine Psychologie des Gesprächs*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thurmair, M. & Naggl, M. (2010). *Praxis der Frühförderung* (4. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.



*Raphaela Iffländer, MA
Doktorandin, Sonderpädagogin (HFE)
Universitäts-Kinderspital Zürich
raphaela.ifflaender@kispi.uzh.ch*



*Michael von Rhein, PD Dr. med.
Wissenschaftlicher Projektleiter
Universitäts-Kinderspital Zürich
michael.vonrhein@kispi.uzh.ch*

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 28. Jahrgang, 3/2022
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

Etiprim 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 Genehmi-
gung 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



Andrea Rauchenstein

Einblicke in die systemische Beratung mit Fokus auf die heilpädagogische Praxis

Einführung

In diesem Artikel greife ich als Heilpädagogin und systemische Beraterin Praxisbeispiele aus der systemischen Beratung auf. Dabei stehen folgende Fragen im Fokus: In welchen Wirkungsfeldern der Heilpädagogik ist die systemische Beratung vorzufinden und wann lohnt es sich, systemisch zu arbeiten? Was sind die Grundlagen des systemischen Denkens und wie zeichnet sich die Haltung der Beratungsperson aus? Diese Fragen sind zentral, um die systemische Arbeitsweise zu verstehen. Danach blicke ich auf die heilpädagogische Praxis und zeige, wie ein systemischer Beratungsprozess abläuft, indem ich auf die verschiedenen Phasen eingehe.

Introduction

En tant qu'enseignante spécialisée et consultante systémique, je présente, dans cet article, des exemples pratiques issus de l'approche systémique. Les questions suivantes sont abordées: dans quels champs d'action de la pédagogie spécialisée trouve-t-on le conseil systémique, et à quel moment est-il utile de travailler de manière systémique ? Quels sont les fondements de la pensée systémique et comment se caractérise l'attitude du conseiller ou de la conseillère ? Ces questions sont essentielles pour comprendre ce qu'est le travail systémique. Je m'intéresse ensuite à la pratique de la pédagogie spécialisée et montre comment se déroule un processus de conseil systémique, en décrivant ses différentes phases.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-03-06

Einführung

In der systemischen Beratung geht es um eine ganzheitliche Betrachtung von Menschen in ihrer Lebenswelt. Demnach wirkt die systemische Beratung sowohl in der direkten Arbeit mit dem Kind und der Familie als auch indirekt in der Supervision und Fallbesprechungen von Fachpersonen. So eignet sie sich je nach Auftrag für Einzelpersonen, Paare, Familien, Gruppen und Organisationen wie Schulen.

Mit der Inklusion sind Lehrpersonen heute stärker den je gefordert, mit Fachpersonen aus anderen Disziplinen zusammenzuarbeiten. Eine multiprofessionelle Zusammenarbeit bietet viele Chancen, birgt aber auch durch die Komplexität neue Herausforderun-

gen. Hier kann die systemische Beratung unterstützend wirken, indem unterschiedliche Sichtweisen betrachtet und geklärt werden.

Neben dem Bildungsbereich nimmt die systemische Beratung auch in der Heilpädagogischen Früherziehung einen festen Platz ein: Sie dient unter anderem dazu, elterliche wie fachliche Kompetenzen, die eigenen Rollenerwartungen und -anforderungen sowie die Beziehung zum Kind und den Familienangehörigen zu thematisieren und zu evaluieren.

Darüber hinaus nehmen Fachpersonen Beratung in Anspruch, um in der Supervision oder in Fallbesprechungen ihr eigenes Handeln im beruflichen Kontext zu reflektieren, Handlungsalternativen zu entwickeln und konkrete Fragen der Zusammenarbeit zwi-

schen Personen in verschiedenen Rollen, Funktionen, Aufgabenbereichen und Hierarchiestufen zu klären. Die systemische Beratung ist in diesem Sinne eine professionelle Reflexions- und Entwicklungshilfe in der beruflichen Praxis. Sie schafft Distanz und hilft, «blinde Flecken» in anspruchsvollen Situationen zu erkennen und abzubauen.

Systemisches Denken

Laut Lindemann (2018, S. 50) ist ein «System ein Gebilde, das aus verschiedenen Einzelteilen (Komponenten) zusammengesetzt ist. Zwischen diesen Einzelteilen bestehen Beziehungen (Relationen)». In einem sozialen System – zum Beispiel in einer Familie – sind Schwierigkeiten also nicht nach einem einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzip zu erklären. Es gibt nicht die *eine* Ursache, vielmehr wirken verschiedene Faktoren aufeinander ein. Jede Veränderung eines Einzelteils erzeugt auch eine Veränderung bei den anderen Teilen.

Die systemische Grundhaltung ersetzt somit linear-kausales durch *zirkulär-kausales Denken*. Dabei gibt das zirkuläre Fragen in der systemischen Beratung genau diese Haltung wieder. Mit der Frage «Was würde XY dazu sagen?» wird eine Person angeregt, sich in eine andere Person im System hineinzuversetzen und ihre Vermutungen und Wünsche direkt zu äussern. Im wechselseitigen Bezug aufeinander werden neue Denkprozesse eingeleitet und Veränderungen angestoßen. Massgebend für diesen zirkulären (kreisförmigen) Prozess sind nicht die Eigenschaften der beteiligten Personen, sondern ihre Kommunikations- und Interaktionsweisen und wie diese von anderen wahrgenommen werden (Lindemann, 2018).

Dabei rücken erkenntnistheoretische Überlegungen zur Erfassung von «Wirklichkeit» in den Vordergrund. Der *radikale Konstruktivismus* nach Ernst von Glasersfeld

(1981) geht davon aus, dass jeder Mensch seine individuelle und subjektive Wirklichkeit oder «Wahrheit» vertritt. Es gibt keine objektive Realität und jede Person *konstruiert* ihre eigene Sichtweise des Systems. Diese Wahrheit bildet sich über persönliche Erfahrung, Empfindungen und Interessen aus, also über das Erleben und dessen Bewertung (Radatz, 2003). Die Beschreibungen eines Kindes durch die Lehrperson und die Eltern, auch diejenige von Mutter und Vater können deshalb ganz unterschiedlich sein.

Das Ziel eines Systems ist es, im Gleichgewicht zu bleiben und Spannungen auszugleichen.

In einem System sind somit Vorhersagen über mögliche Veränderungen oder Auswirkungen schwer zu treffen, und es gibt kein Richtig oder Falsch. Das Ziel eines Systems ist es, im Gleichgewicht zu bleiben und Spannungen auszugleichen (Lindemann, 2018; Radatz, 2003).

Die Grundhaltung in der systemischen Beratung

Meine Aufgabe als Beraterin ist die Gestaltung des Beratungsprozesses und dafür trage ich Verantwortung, indem ich Gespräche führe und strukturiere, Fragen zum Nachdenken stelle sowie Prozesse und Ziele sichtbar mache. Mein Gegenüber ist für sich, seine Ziele und Lösungen verantwortlich. Als Beraterin – beispielsweise einer Fachstelle oder als Supervisorin in einer heilpädagogischen Wohngruppe – setze ich Denk- und Handlungsprozesse in Gang. Somit bin ich als Beraterin immer Teil des Systems. In der Beratung muss ich aber bewusst eine neutrale, allparteiliche und unterstützende Haltung gegenüber allen, auch abwesenden Personen einnehmen.

In der Beratung können unterschiedliche Wirklichkeits- und Erfahrungswelten aufeinandertreffen. Indem ich den Menschen wertschätzend und auf Augenhöhe begegne, signalisiere ich, dass ich mein Gegenüber als gleichberechtigten Gesprächspartner betrachte. Mit der Haltung des «Nicht-Wissens» zeige ich, dass Menschen Experten für sich selbst und ihre Belange sind: ihre Lebenssituation, ihren Alltag, ihre Erfahrungen, ihre Ziele und Werte im Leben (Lindemann, 2018). Diese Haltung beruht auf einem pädagogisch-anthropologisch begründeten Denk- und Handlungsansatz und ist durch Wertschätzung und Empathie geprägt (Rogers, 2017). Als Beraterin stelle ich positive Eigenschaften und Fähigkeiten ins Zentrum und fokussiere auf Ressourcen, Lösungen und das Ziel. Diese ressourcenorientierte Grundhaltung ersetzt das defizitäre Denken, das in der Heilpädagogik häufig noch vorherrscht. Das wirkt sich schliesslich positiv auf den ganzen Beratungsprozess aus.

Phasen der systemischen Beratung – Praxisbeispiele

Die geschilderten Beratungsbeispiele aus dem heilpädagogischen Alltag sollen einen Einblick in die systemische Beratung geben. In der Praxis überschneiden sich die vier typischen Phasen oft, und sie können auch in Zwischenphasen aufgeteilt werden (Fischer-Epe, 2006).

1. Phase: Kontraktphase – Auftragsklärung

Der Leiter einer heilpädagogischen Institution ruft mich als Beraterin an. Er berichtet, dass er für das Betreuungsteam einer seiner Wohngruppen dringend eine Supervision benötigt.

Meine ersten Fragen lauten:

Aus welchem Anlass fordern Sie gerade jetzt eine Supervision an? Daran anschliessen lässt sich eine Skalierungsfrage nach der Dringlichkeit: Wo stehen Sie auf einer Skala 1 bis 10 bezüglich der Dringlichkeit Ihres Anliegens?

Ist das Team über das Vorhaben informiert, eine Supervision durchzuführen? Und wie ist die Haltung dazu?

Wer wird alles dabei sein? [triadische Beratung: Leitung als Auftraggeber, Teammitglieder und Beraterin]

Wie häufig soll die Supervision stattfinden? Einmal, zweimal, mehrmals?

Auf welche Themen könnte ich im Team stossen? [Fragen nach der Hypothese des Auftraggebers: hypothetisches Fragen]

Welche Wünsche, Ängste und Befürchtungen könnte das Team äussern? [hypothetisches Fragen]

Was sollte ich sonst noch wissen, wenn ich diesen Auftrag annehme? [hypothetisches Fragen]

Im Telefongespräch kristallisiert sich heraus, dass es vor allem um die hohe Fluktuation im Team, die zu Instabilität führt, und um die Klärung der pädagogischen Haltung gehen könnte.

In der Kontraktphase geht es um die Klärung meiner Rolle als Beraterin und um gemeinsame Absprachen über die Schweigepflicht, Gesprächsregeln, Rahmenbedingungen, Abgabemodi und die Mitgestaltung des Beratungsprozesses. Es werden möglichst viele Informationen gesammelt und Klärungsfragen gestellt (Wer will was von wem?).

Im Gespräch über die Vorgeschichte erhielt ich als Beraterin ein besseres Bild vom Auftraggeber und begann zu verstehen, was er sich wünscht. Darüber hinaus interessierte

mich auch seine Haltung zur Beratung. Ich stellte aber noch weitere Fragen: Kommen die Teammitglieder aus freien Stücken in die Beratung oder werden sie dazu gezwungen? Wie ist ihre Motivation? Was ist bereits vorgefallen?

Mein Ziel war es, eine gute Beziehung zum Gegenüber aufzubauen, das Arbeitsverfahren transparent zu machen und unser Vorgehen aufeinander abzustimmen (engl. *to pace*, «im gleichen Schritt gehen»).

Durch den Einsatz verschiedener Fragetechniken lernte ich unter anderem die Kommunikationsmuster und die Perspektiven meines Gegenübers kennen. Die *Skalierungsfragen* von Steve de Shazer (1989) boten sich an, um die Dringlichkeit einer Supervision differenziert zu bewerten. Durch das *hypothetische Fragen* erzeugte ich bei meinem Gegenüber eine imaginäre Vorstellung und versetzte es gedanklich in eine (Lösungs-)Situation, um mögliche Wirkungen zu prüfen.

2. Phase: Diagnostikphase – Situation klären und Ziele herausarbeiten

Anna ist 30 Jahre alt. Sie hat eine Stelle als Co-Klassenlehrperson in einer Heilpädagogischen Sonderschule angetreten. In der Klasse sind acht Kinder mit unterschiedlichen kognitiven, sprachlichen und motorischen Beeinträchtigungen. Die Klasse gilt als «schwierig». Die Schulleitung schlägt Anna deshalb vor, auf eine Beratung zurückzugreifen.

Ich stelle Anna folgende Fragen, um die Ziele der Sitzung zu klären:

«Anna, was wäre heute für dich hilfreich? Ich möchte gemeinsam mit dir schauen, was du heute von mir brauchst. Ich habe in unserem letzten Telefonat schon

das eine oder andere über deine Herausforderungen im Berufsalltag erfahren ...»

«Gemäss deinen Schilderungen ist bei mir die eine oder andere Hypothese und Frage entstanden, die ich gerne mit dir besprechen möchte. Es könnte um die Kommunikation mit der Co-Klassenlehrperson, der Logopädin und dem Psychomotoriktherapeuten oder um die Zusammenarbeit mit den Eltern gehen. Im Zentrum steht die Frage, wer für was zuständig ist. Das ist bei mir als Anliegen aus deinen Schilderungen angekommen, das habe ich herausgehört. Aber nun du: Worum soll es heute genau gehen, was willst du besprechen?»

«Welche Frage müsstest du dir stellen, damit die heutige Sitzung in eine gute Richtung geht? [hypothetisches Fragen] Was steht aktuell bei dir an? Was ist seit unserem letzten Gespräch anders?»

Nach diesen Einstiegsfragen erzählt Anna vom Vortag. Einer ihrer Schüler habe eine Lernbehinderung mit Auffälligkeiten in der auditiven und taktilen Wahrnehmung. Er lebe in seiner eigenen Welt und habe Mühe, wenn jemand in diese Welt «eindringe». Dann ziehe er sich zurück, schreie und weine. Er sei dann sehr aufgewühlt und lasse sich kaum mehr beruhigen. An Unterricht sei dann nicht mehr zu denken.

In solchen Situationen rufe sie die Eltern des Schülers an. Diese versuchten ihn jeweils zu beruhigen. Wenn dies nicht funktioniere, holten sie ihn ab. Das ärgere die Eltern. Anna ist der Meinung, dass die Eltern sie als Lehrpersonen für unfähig halten im Umgang mit ihrem Sohn.

Ich fasse die Aussagen von Anna mit Fragen zur Zielklärung zusammen [aktives Zuhören und lösungsorientiertes Paraphrasieren]: «Möchtest du darüber spre-

chen, was Miro braucht, um in der Klasse anzukommen? Oder geht es dir darum, wie du die Zusammenarbeit mit den Eltern anders gestalten könntest?» Anna überlegt. Nun stelle ich wieder meine Ausgangsfrage: «Was soll heute hier passieren, was für dich hilfreich sein könnte? Was willst du in der nächsten Stunde klären?» Ich habe zwei Themen herausgehört, wiederhole sie und schreibe sie auf Moderationskarten. Anna fügt hinzu, dass sie noch keine Strategie im Umgang mit dem Schüler gefunden habe. Sie verzweifle, weil sie mit ihm nicht weiter komme. Ich spiegle ihre eigenen Aussagen: «Mmh, du kommst einfach nicht weiter? Was nimmst du noch wahr?» [Paraphrasieren und lösungsorientierte Frage]. Anna wird ruhig und nachdenklich. Sie sagt: «Ich bin traurig. Ich komme mit diesem Kind an meine Grenzen.» Daraufhin reframe¹ ich: «Der Schüler beschäftigt dich. Gerne würdest du dir einen anderen Zugang zu diesem Kind wünschen und du weißt noch nicht, wie du das machen sollst? Verstehe ich dich richtig?» Anna erwidert in Gedanken versunken: «Ja, genau ...» Bezugnehmend auf die Zielfrage formuliere ich: «Willst du heute der Frage nachgehen, wie du einen Zugang findest zu Kindern, die anders sind?» Daraufhin sagt Anna, dass sie mit den Augen des Schülers auf die Welt schauen will, um ihn besser zu verstehen.

In der Diagnostikphase geht es darum, die Situation und das Anliegen des Gegenübers zu verstehen und seine noch oft diffusen Ziele zu konkretisieren. In der Beratung spricht man vom «Erkundungsraum»: Worum geht es ei-

¹ Aus dem engl. «to reframe», «neu rahmen». Mit Hilfe dieser systemischen Technik werden Aussagen umgedeutet.

gentlich? Was will mein Gegenüber erreichen? Diese Beratungsphase endet, wenn das Ziel und der Schwerpunkt der Beratung klar definiert sind. Einerseits können Ziele aus einer sorgfältigen Exploration heraus entwickelt werden. Andererseits muss ich das Problem nicht kennen (keine Problemdiagnose), um am Ziel zu arbeiten. Das entspricht dem lösungsorientierten Ansatz: Die Lösung hängt nicht direkt mit dem Problem zusammen.

In der Beratung von Anna ging es zunächst darum, ihre Situation und ihr Anliegen zu verstehen und eine erste Auslegeordnung über mögliche Ziele zu machen. Dies gelang mit dem lösungsorientierten Paraphrasieren, einer Gesprächsführungstechnik des aktiven Zuhörens, mit der man signalisiert, dass man sein Gegenüber verstanden hat, indem man das Gesagte in anderen Worten zusammenfasst.

Mit dem ziel- und lösungsorientierten Fragen stellte ich das Ziel ins Zentrum und mit dem Wort «anders» legte ich den Fokus auf mögliche Veränderungen: «Worum soll es heute gehen, was willst du besprechen? Was ist seit unserem letzten Gespräch anders?»

Mit einer hypothetischen Frage lud ich Anna ein zu spekulieren, was mögliche Ziele sein könnten: «Welche Frage müsste ich dir stellen, damit die heutige Sitzung in eine nützliche Richtung geht?» Aus den Antworten erstellten wir gemeinsam eine erste Themenübersicht und Anna fand sofort ein Anschlusssthema und begann zu erzählen.

Als Beraterin musste ich dafür sorgen, den Überblick zu behalten. Gemeinsam mit Anna versuchte ich, die Themen zu priorisieren. Mit der Visualisierung der einzelnen Themen auf den Moderationskarten blieb das Gesagte präsent und konnte abhängig von der Dringlichkeit in eine Reihenfolge gebracht und ergänzt werden. Meine Aufgabe bestand darin, Anna bei der Themenfindung und der Erarbeitung ihres Ziels zu begleiten.

Dabei waren ihre eigenen Ideen und Vorstellungen entscheidend; nicht das, was ich als Beraterin für richtig oder sinnvoll halte. Das aktive Zuhören, das Paraphrasieren und das Reframing ermöglichten es ihr, eine neue Perspektive einzunehmen und den Blickwinkel zu öffnen.

3. Phase: Interventionsphase – Lösungen entwickeln

Ich frage Anna, ob sie versuchen möchte, die Perspektive ihres Schülers einzunehmen. Anna nickt. Dann bitte ich sie, auf eine Moderationskarte zu stehen, die andersfarbig und mit dem Namen ihres Schülers beschriftet ist. Sie schlüpft in die Rolle ihres Schülers und ich frage: «Miro, kannst du mir die Personen nennen, die für dich wichtig sind?» Ich schreibe alle Personen auf Moderationskarten und sage: «Ich habe hier deine Mutter [Moderationskarte mit ihrem Namen], wo willst du sie hinlegen?»

Auf diese Art und Weise gehen wir alle Moderationskarten durch. Dabei frage ich bei allen Karten nach Nähe und Distanz, Gedanken, Wahrnehmungs- und Körperempfindungen («Wie fühlt es sich an?»), Erwartungen und Äusserungen («Was sagt diese Person zu dir?»). Ich notiere die Antworten stichwortartig auf die Karten. Als Nächstes frage ich nach der Priorisierung dieser verschiedenen Botschaften mithilfe von Skalierungsfragen: «Was ist die wichtigste Botschaft, welche ist weniger wichtig?» Anna priorisiert nun einzelne Karten und formuliert Erwartungen um.

Am Schluss bitte ich Anna, wieder aus der Rolle ihres Schülers zu schlüpfen und auf die Metaebene zu gehen [Reflexion der Intervention]. Ich frage nun: «Zurück zu deiner Ausgangsfrage und zu deinem Ziel: Was geht dir durch den Kopf? Was hast du

für ein Bild? Was ist hilfreich und was nimmst du mit für deinen Berufsalltag? Was ist anders?» Anna ist aufgrund dieser Menge an Personen und den vielen Erwartungen an ihren Schüler etwas verwirrt. Ihr Bild sei ein «Durcheinander im Dschungel», mit rankenden Kletterpflanzen, die an ihm zerren und hochkriechen würden. Ihr Schüler müsse schon so vielen Erwartungen gerecht werden und so vieles können, was er noch gar nicht gelernt habe. Diese Erkenntnis muss Anna zuerst etwas setzen lassen.

Ich frage Anna: «Was kannst du beeinflussen und was nicht?» Anna erwidert, dass sie nun bewusst im Alltag Situationen suchen wird, die Miro mehr Ruhe, Halt und Sicherheit gäben; vor allem in den Momenten von Übergängen. Wir gehen diese Punkte im Unterrichtsalltag gemeinsam durch und stellen uns die Frage, wie dies konkret aussehen und umgesetzt werden könnte.

Ziel der Interventionsphase ist es, Lösungen zu entwickeln. Dabei werden gemeinsam Ideen kreiert, geeignete Methoden gesucht und eigene Ressourcen geprüft, die zur Zielerreichung genutzt werden könnten. Die Methode des *Auftragskarussells* (von Schlippe & Schweizer, 2019) hilft, unterschiedliche Aufträge und Erwartungen in einem System sichtbar zu machen und zu klären.

Um die Aufträge zu visualisieren, dienten uns Moderationskarten, die ich in Kreisform (Karussell) um Anna auslegte. Mit dem *Auftragskarussell* können sowohl offensichtliche als auch unausgesprochene Aufträge aufgedeckt werden.

Das Einnehmen unterschiedlicher Positionen und der Wechsel von Innen- und Aussenperspektive führten bei Anna dazu, dass neue Handlungs- und Haltungsideen entstanden. Zunächst wurde der Horizont durch die verschie-

denen Perspektiven erweitert, um ein besseres Verständnis des Kontextes zu erlangen. Nach dieser Erweiterung wurde die Komplexität reduziert, um im Anschluss zu schauen, was noch nachhallt. Nach dieser Intervention hatte sich der Blick von Anna gegenüber Miro verändert und sie zeigte ein anderes Verständnis für sein Verhalten in der Klasse.

4. Phase: Abschlussphase – Transfer sichern

Michael, ein sechsjähriger Junge, zeigt ein impulsives und stark hyperaktives Verhalten (ADHS in Abklärung). Seine Mutter Claudia kommt mit ihm in die Beratung, da er bei Frustration, einem Nein oder Zurückweisung mit dem Kopf absichtlich gegen die Wand oder den Boden schlägt. Michael setzt dieses Verhalten mittlerweile auch gezielt ein.

Im Gespräch erzählt mir die Mutter, dass Michael sehr positiv auf Berührungen und taktile Reize reagiert. Auch in der Beratung beobachten wir, dass Michael direkt zur Bohnenkiste geht und damit spielt, während wir uns unterhalten. In der Beratung hat die Mutter die Idee, dass sie eine Figur aus Stoff basteln könnte; auf der einen Seite mit einem lachenden, auf der anderen Seite mit einem missläunigen Gesicht. Diese Figur könnte bei Frustration oder Wutanfällen zum Einsatz kommen.

Gegen Ende unserer Beratungssitzung schlage ich eine Brücke zur Ausgangssituation. Ich fasse unsere erarbeiteten Punkte und die Aussagen von Claudia nochmals kurz zusammen: «Nun haben wir Dinge besprochen, wie zum Beispiel ...» oder: «Du hast dein Verhalten reflektiert, Anregungen aufgenommen ...». Dabei überprüfe ich ihre Befindlichkeit und unsere Zielsetzung.

Am Schluss bitte ich Claudia um eine Rückmeldung zum Beratungsprozess: «Wie geht es dir jetzt, was hat sich verändert und was nimmst du heute mit?» Dazu meint Claudia: «Mir ist klar geworden, dass Michael ein anderes Ventil für seine Frustrationen und Wutanfälle braucht und er positiv auf taktile Wahrnehmungen reagiert. Das möchte ich nutzen und etwas Neues ausprobieren. Ich fühle mich gestärkt und unterstützt.»

In der Abschlussphase wird das Erreichte gewürdigt und nochmals auf den Beratungsprozess zurückgeblickt. Dabei ist die Evaluation des Beratungsprozesses von grosser Bedeutung, da sie Sicherheit und Anhaltspunkte für die Planung des weiteren Vorgehens gibt.

Gemeinsam blickten wir auf die Ausgangslage zurück, um die Zielformulierung zu überprüfen und den Arbeitsprozess zu reflektieren. Wir zeichneten den Beratungsverlauf nach und hielten die Erfolge der gemeinsamen Arbeit nochmals fest. Mit den Fragen «Wie geht es dir jetzt, was hat sich verändert und was nimmst du heute mit?» konnte ich abgleichen, wie nah ich an der Wirklichkeit meiner Klientin war und inwiefern unsere Beziehung aufeinander abgestimmt war. Claudia war gespannt auf die Umsetzung im Alltag und ich habe sie abschliessend darauf hingewiesen, dass in jedem Veränderungsprozess auch mit Rückschlägen zu rechnen sei.

Fazit

Die systemische Beratung ist nicht defizitär, sondern lösungsorientiert und baut auf der Selbstwirksamkeit der Menschen auf. Es gilt, persönliche Ressourcen, die bewusst oder unbewusst in uns schlummern, zu entdecken und als Kraftquelle zu nutzen. Der Mensch hat alles in sich, was er braucht, um zur Lö-

sung und zum Ziel zu gelangen. Dabei ist die systemische Beratung eine Haltung und gleichzeitig eine Methode, die sich in der Sprache (z. B. Wertschätzung, Empathie, Methoden des Fragens), im Denken (Zirkularität, Neutralität, strategisches Vorgehen, Lösungs- und Ressourcenorientierung) und in der Begegnung (Haltung des «Nicht-Wissens», das Aufeinanderbezogen-Sein und die Abstimmung in der Kommunikation) mit dem Gegenüber zeigt.

In der Begleitung von Menschen mit Behinderung und deren Familien – sei es einer direkten oder indirekten Begleitung – sollten die Umwelt und die sozialen Kontakte, also die gesamte Lebenswelt dieser Personen betrachtet werden. Fühlt man sich wohl, erlebt man Freude und spürt, dass man das Rüstzeug für schwierige Situationen hat, dann wird das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt. Durch die systemische Beratung können solche Bedingungen für den Einzelnen, die Familie oder Fachpersonen geschaffen werden. Das hilft, den Blick zu öffnen und neue Zugänge zu finden.

Literatur

- De Shazer, S. (1989). *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fischer-Epe, M. (2006). *Coaching: Miteinander Ziele erreichen*. Reinbek: Rowohlt.
- Lindemann, H. (2018). *Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Radatz, S. (2003). *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Systemisches Management.
- Rogers, C. (2017). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie* (23. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Von Glasersfeld, E. (1981). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit – Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?* (S. 16–38). München: Piper.
- Von Schlippe, A. & Schweizer, J. (2019). *Systemische Interventionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.



Andrea Rauchenstein ist Redakteurin bei der *Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik* und seit 2019 als selbständige Beraterin und Coachin tätig.
www.startklar-coaching.ch
ar@startklar-coaching.ch

Dokumentation zum Schwerpunkt

Beratung und Heilpädagogik

Weiterführende Literatur

- Cappello Müller, M. (2019). TAU – Autismusspezifische Elternbildung. Ein methodenkombiniertes Angebot für Eltern von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (1), 46–50.
- Carnein, O., Langer, J., Methner, A. (Hrsg.) (2017). *Gelingensbedingungen schulischer Beratung*. Rostock: Beratung in der Schule.
- Demant, L. (2017). *Teilhabe an Bildung. Beratung und professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer.
- Diouani-Streek, M., Ellinger, S. (Hrsg.) (2019). *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (4., überarb. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Hummel, T., Cohen, F., Anders, Y. (2020). Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (4), 480–499.
- Kalcher, M. & Wohlhart, E. (2021). Beratung und Unterstützung von Familien mit Kindern mit Behinderung. Erfahrungen von Eltern aus Österreich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (12), 16–23.
- Kunkel, P., Köb, S. & Sarimski, K. (2021). Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Fachkräften. Eterliche Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen mit komplexem Pflegebedarf in Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (7), 355–364.
- Lütolf, M. & Venetz, M. (2018). Familienorientierung als Kriterium von Wirksamkeit Heilpädagogischer Früherziehung? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 87 (3), 248–258.
- Mosell, R. (2016). *Systemische Pädagogik. Ein Leitfaden für Praktiker*. Weinheim: Beltz.
- Pfiffner, M., Stalder, R. & Calabrese, S. (2020). Beratung von Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung. Eine systematische Literaturübersicht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (2), 41–47.
- Rühl, J., Schreier, P. Blatz, S. & Stein, R. (2021). aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3, 128–140.
- Schräpler, U. & Steiner, J. (2021). *Systemische Fallarbeit in der Logopädie. Grundlagen und Beispiele*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuppener, S. & Höfer, A. (2014). Beratung für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf. Basiskompetenzen im Bereich Gesprächsführung. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Einander besser verstehen. Hilfen und Ansätze für Menschen mit geistiger Behinderung, mit Lernbehinderung und bei Autismus* (S. 49–61). Marburg: Lebenshilfe.
- Schwere, A. (2017). Mehr Mut, mehr Vertrauen, mehr Partizipation. Behinderungsspezifische Beratung und Begleitung in Regelschulen und in der Berufsbildung. Ein Erfolgsmodell. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (5–6), 40–45.
- Simon, L. (2016). *Qualitätskriterien ICF-basierter Elternberatung in der frühen Sprachförderung* (2. Aufl.). Berlin: Neopublik.
- Stahl, S. (2015). *So und so. Beratung für Erwachsene mit so genannter geistiger Behinderung* (3. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe.
- Völschow, Y., Kunze, K., Gattwinkel, T. (Hrsg.) (2021). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Opladen: Budrich.
- Walper, S. (2021). Eltern und Schule – Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen! *Die deutsche Schule*, 113 (3), 336–347.
- Wilfert de Icaza, K. (2020). *Beratung und Gesprächsführung für Sonderpädagogen. Hintergrundwissen, Übungen und Vorlagen für den Schulalltag*. Hamburg: Persen.
- Zambrino, N., Büschi, E. & Calabrese, S. (2022). Typologie zur Rolle von Angehörigen im Leben von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen in Einrichtungen der Behindertenhilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (1), 4–15.

Zusammenstellung

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

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

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 9-16.

L'article présente une réflexion sur les avancées conceptuelles dans la littérature francophone et anglophone à propos des évaluations en classe qui visent à soutenir positivement les apprentissages des élèves dans une perspective d'éducation et d'école inclusives. Une centration est proposée sur une modélisation actuelle, celle de l'évaluation continue pour apprendre durablement. Les fondements théoriques et les caractéristiques de cette modélisation sont exposés ainsi qu'un outil conceptuel susceptible d'orienter le développement des pratiques évaluatives dans le quotidien des classes pour tous les élèves.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-12-01

Bacquelé, V. (2021). Évaluer en contexte inclusif : des gestes professionnels au diapason de tous les élèves. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 23-29.

La scolarisation des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers au sein d'établissements ordinaires interroge les cadres normatifs de référence et plus particulièrement les gestes professionnels de l'évaluation qui les accompagnent. Cet article extrait d'une recherche collaborative conduite dans un collège français en réseau prioritaire analyse comment des professionnelles de l'enseignement ordinaire et spécialisé en collaboration avec des accompagnantes d'élèves en situation de handicap (AESH) ont articulé leurs interventions respectives pour évaluer les progrès de ces élèves.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-12-03

von Rotz, L. & Straccia, C. (2021). Le comportement adaptatif : son évaluation et son rôle dans le diagnostic de la déficience intellectuelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 37-42.

Le comportement adaptatif englobe l'ensemble des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques permettant à un individu d'accomplir les activités de la vie quotidienne. Faisant partie intégrante de la définition de la déficience intellectuelle, le comportement adaptatif constitue un des critères diagnostiques de celle-ci. Malgré son importance, il n'est pas évalué de manière systématique. Cet article discute l'évaluation de cette dimension, notamment lors du processus diagnostique de la déficience intellectuelle.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-12-05

David Bisang und Daniel Stalder

Entrümpeln, entstauben und polieren

Gehen Sie beim Frühlingsputz den Adjektiven und Partizipien an den Kragen

Die Frühlingssonne strahlt in Ihre Wohnung. Sie sehen den Staub, der im Zimmer tanzt und sich überall festgesetzt hat. Die verschmierten Fenster verwehren Ihnen den Blick nach draussen. Ans Bad und die Küche wollen Sie gar nicht erst denken. Doch schliesslich nehmen Sie Mopp und Wedel in die Hand, legen gute Musik auf und bringen Ihre Wohnung auf Vordermann. So machen Sie es übrigens auch mit Ihren Texten: entrümpeln, entstauben und polieren. Wir widmen uns in dieser Glosse den Sprachmarotten in der Heilpädagogik und zeigen Ihnen, wie Sie den Frühlingsputz bei Ihren Fachtexten erledigen. Vorhang auf für die Adjektive und Partizipien.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-03-07

Rüsten Sie sich mit Eimer und Lappen, mit Wedel und Politur. Drehen Sie die Musik auf und beschallen Sie die lästigen Adjektive und Partizipien mit Ihren Lieblingsliedern. Dann machen Sie sich zuerst an Plunder und Gerümpel. In Ihrem Fachtext sind das die Adjektive und Partizipien, die dasselbe enthalten wie das Nomen selbst: die *gemachten* Erfahrungen, das *konkrete* Beispiel, die *subjektiven* Gefühle oder die *individuelle* Lernbegleitung. Erfahrungen sind immer gemacht, Beispiele sind typische Einzelfälle und somit immer konkret, Gefühle empfinden wir immer persönlich und die Lernbegleitung ist per Definition individuell. Krempeln Sie die Ärmel hoch und werfen Sie solches Gerümpel hochkant aus dem Text.

Schwer atmend und mit Schweissperlen auf der Stirn widmen Sie sich nun den Staubschichten. Wappnen Sie sich für Adjektive, die die Dinge vermeintlich präzisieren oder Ihrer Aussage nur scheinbar mehr Gewicht verleihen: etwa die *spezifische* Aussage oder das *besondere* Anliegen, aber auch die *bedeutsame* Erkenntnis oder die *äusserst wichtige* Veränderung. Sie sind das Ziel Ihrer Staubjagd. In unserer reizüberfluteten Welt bleiben sie wirkungslos und verdecken das, worüber Sie etwas aussagen wollen. In den meisten Fällen sind die vermeintlichen Präzisierungen und Verstärkungen nur die Staubschicht auf Ihren Gedanken, die sich festgesetzt hat. Dazu noch ein paar Beispiele:

Es ist äusserst wichtig: Reicht es nicht aus, dass es wichtig ist? Das «äusserst» können Sie in der Regel strei-

chen, ohne dass dies etwas am Inhalt Ihrer Aussage ändert. *Das Studiendesign wird vollständig beschrieben.* Wie wollen Sie es sonst darlegen – unvollständig? Oder was ist mit den *höchst* unterschiedlichen Schüler:innen? Die sind einfach individuell. Punkt.

Und nun zum mühsamsten Teil: das Schrubben und Polieren der verschmierten Fenster und Rollläden. Nehmen Sie den Fensterreiniger und die Nylonstrumpfhose und machen Sie sich an die *schulischen Entscheidungskompetenzen*, die *didaktisch-methodischen Umsetzungshinweise*, den *digitalen Medienumgang* der Kinder und die *individualisierte Entwicklungsorientierung*.

Was hier den Blick trübt: Bei zusammengesetzten Substantiven (Komposita) bezieht sich das Adjektiv immer auf das letzte Substantiv. Mit diesem Wissen geht das Umformulieren leichter: Es geht um die *Kompetenzen der Schule*, *etwas zu entscheiden*, um die *Hinweise zur didaktisch-methodischen Umsetzung*, um den *Umgang mit digitalen Medien* und um die *Orientierung an der individuellen Entwicklung*. Indem Sie die Komposita auflösen und das Adjektiv korrekt einsetzen, erhalten Ihre Leser:innen einen klaren Blick auf den Text und Ihre Botschaft.

Nach diesen drei Schritten erscheint der entrümpelte, geschrubbte und gewienerte Text in neuem Glanz.

Es ist geschafft – der Blick auf die «guten» Eigenschaftswörter ist frei geworden:

- Wir brauchen sie zur *Unterscheidung*: Zum Beispiel müssen die Schüler:innen wissen, ob sie den *grünen* oder den *blauen* Stift zum Markieren der Verben nutzen müssen.
- Sie helfen uns beim *Einordnen*: *Hoch* signifikante Ergebnisse sind besser als signifikante.
- Und sie dienen uns dazu, Dinge zu *werten*: Ein *verständlicher* Fachtext ist einem *komplizierten* immer vorzuziehen.

Indem Sie Sprachgerümpel entsorgen und Staubschichten von Ihrem Text wegfegen, blicken Ihre Leser:innen direkt auf das, was wirklich zählt. Ohne Wischiwaschi, ohne Barrieren.

Beachten Sie die goldene Regel: Klarheit ist die Bedingung dafür, dass Ihre Texte gelesen werden. Mit verständlichen Texten steigern Sie die Chance, dass Ihre Botschaften zugänglich sind und bei den Leser:innen ankommen.

Wir schliessen unsere Frühlingsputz-Metapher mit einem Zitat von Sprachpapst Wolf Schneider: «Adjektive haben anzuklopfen, ehe wir sie einlassen.» Greifen Sie dennoch regelmässig zum Wedel, denn Staub setzt sich immer wieder an, auch wenn wir ihn nicht reinlassen möchten.

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 zugänglich sein sollte. Dies ist insbesondere in der Heilpädagogik wichtig, denn Fachpersonen fördern die Teilhabe am Diskurs nur, wenn ihre Texte verständlich sind und keine unnötigen Barrieren enthalten.

SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



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

KEYNOTES

INKLUSIVE BILDUNG – Was funktioniert noch nicht?

Prof. Dr. Caroline Sahli Lozano (PHBern)

Schulen auf dem Weg in Richtung Inklusion. Theoretische und empirische Grundlagen und Erfahrungen aus Schulentwicklungsprojekten

Prof. Dr. Raphael Zahnd (PH FHNW)

Stolpersteine und Wegweiser auf dem Weg zu inklusiven Lernarrangements

Prof. Dr. Greta Pelgrims & Dr. Roland Emery (UniGE)

Der situierte Ansatz in der inklusiven Schule: Herausforderungen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit

Dr. Romain Lanners (SZH)

Potenziale der inklusiven Bildung in der Schweiz

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

Behinderung im Film



Belén Poncio, M., Perazolo Masjoan, R. & Turkieh, D. (2021)

1 Meter 20 (Miniserie in 6 Teilen)

Die 17-jährige Juana kommt an eine neue Schule in Cordoba. So wie die meisten Jugendlichen ihres Alters träumt sie davon, ihr erstes Mal zu erleben – und ihr Rollstuhl wird sie daran ganz sicher nicht hindern. In Julia und Efe findet sie schnell neue Freunde, aber andere sind weit weniger nett. Sie schliesst sich einer Gruppe an, die für Sexualkundeunterricht kämpft.

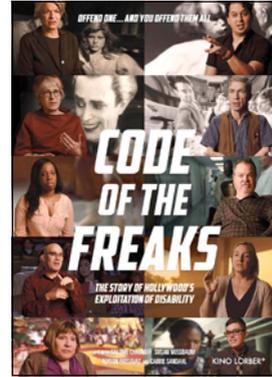
www.arte.tv



Odoul, D. (2021)

Théo et les metamorphoses

In einem einsamen Haus im Wald lebt Théo, ein junger Mann mit Trisomie 21 abgeschieden mit seinem Vater, einem Fotografen. Die beiden verstehen sich im täglichen Leben, ohne viel zu sprechen. Théo liebt die Natur und zeichnet viel. Täglich trainiert er seinen Körper, seine Balance, seine Reflexe und seine innere Stärke, um ein Samurai zu werden. Als der Vater für eine Ausstellung einige Tage verreist, beschliesst Théo, ein neues Leben zu beginnen.



Chasnoff, S. (2020)

Code of the Freaks

Der Dokumentarfilm beschäftigt sich mit der Darstellung von Menschen mit einer Behinderung im Hollywood-Kino und versucht eine radikale Neudefinition. Die sozialen Medien haben die Kritik der Betroffenen an den Casting-Entscheidungen Hollywoods und dem Ausschluss von Menschen mit einer Behinderung aus der Filmindustrie verstärkt. In Filmen wie «Million Dollar Baby», «Forrest Gump», «Avatar», «Fences» und «Me Before You» werden Behinderterklischees reproduziert, die das Verhalten der Öffentlichkeit gegenüber Menschen mit einer Behinderung und von Menschen mit einer Behinderung gegenüber sich selbst prägen. *Code of the Freaks* führt diese wichtige internationale Diskussion über Inklusion und Repräsentation weiter.

Bücher



Sarimski, K. (2021)

Frühförderung bei schwerster Behinderung. Ein familienorientiertes Konzept für die Praxis

Stuttgart: Kohlhammer

Die Frühförderung von Kindern, bei denen schon in den ersten Lebensjahren eine schwerste Behinderung zu erkennen ist, stellt alle Beteiligten vor besondere Herausforderungen. Das Buch schildert zunächst den Alltag der Familien und die Probleme der sozialen Teilhabe. Die Frühförderung muss sich auf die Unterstützung der Kommunikation, der Umwelt-erfahrung und Mobilität der Kinder ebenso konzentrieren wie den Erwartungen der Eltern an eine die Bedürfnisse der gesamten Familie berücksichtigende Beratung gerecht werden. Das Buch berücksichtigt auch Kinder mit besonderen medizinischen Pflegebedürfnissen und nimmt die Unterstützung der Kinder in Kindertagesstätten in den Blick.



Buschmann, A., Cordes, A.-K., Egert, F., Jahn, M., Sachse, S. & Titze, C. (2022)

Sprachliche Bildung und Förderung. Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Stuttgart: utb

Die Grundprinzipien der sprachlichen Bildung und Sprachförderung werden praxisnah vorgestellt. Wissen über Sprachentwicklung und -störungen sowie Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse sind dabei hilfreich. Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf den gelingenden Fachkraft-Kind-Interaktionen, Mehrsprachigkeit und den Möglichkeiten digitaler Medien.



Frietsch, E. (2021)

Legasthenie im Deutschunterricht. Eine Fallstudie zum Fördern und Bewerten betroffener Jugendlicher

Bielefeld: transcript

Was bedeutet die Diagnose «Legasthenie» für die betroffenen Schülerinnen und Schüler? Wie lassen sich Jugendliche, die unter einer Lese-Rechtschreib-Störung leiden, im Fach Deutsch fördern und bewerten? Elke Frietsch legt anhand einer Fallstudie mit authentischem Material aus dem Unterricht Fragen und Aspekte rund um das Thema Legasthenie dar. Sie richtet sich damit nicht nur an Deutschlehrkräfte, sondern vermittelt auch Therapeutinnen und Therapeuten sowie Forschenden einen Einblick aus der Perspektive der Schule.



Joél, T. (2021)

Die Anwendung von Intelligenztests im sonderpädagogischen Kontext. Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität

Weinheim: Beltz

Intelligenztests werden häufig im Rahmen sonderpädagogischer Begutachtungen durchgeführt. Die empirische Studie untersucht, unter welchen Arbeitsbedingungen Intelligenztests angewendet werden und welche Problematiken daraus resultieren. Ergänzt wird die Studie durch die Analyse von 248 Intelligenztests auf Auswertungsfehler. Zusammengefasst belegen die Ergebnisse vielfältige Schwierigkeiten im Umgang mit den Tests, aber auch einen unterschiedlichen Umgang in den deutschen Bundesländern. Aus den Studienergebnissen resultierende Verbesserungsvorschläge für die Praxis werden abschliessend vorgestellt.

Das Buch ist beim Verlag kostenlos im Open Access als PDF herunterladbar.



Erdin, G. (2021)

Gestützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Eine empirische Untersuchung

Giessen: Psychosozial

Gisela Erdin präsentiert neueste Erkenntnisse zur Gestützten Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. In einer empirischen Studie untersucht sie Auswirkungen von Facilitated Communication auf Menschen, die sich vorher sprachlich nicht mitteilen konnten. Dabei richtet sie den Fokus auf deren Verhalten und verzeichnet signifikante Veränderungen auf der somatischen Ebene wie auch eine Verbesserung von Sinneswahrnehmung und kognitivem Verstehen. Diese Ergebnisse veranschaulicht sie anhand von vier Vignetten. So gelingt es der Autorin nicht nur, neue Erklärungen zur Funktionsweise der Gestützten Kommunikation aufzuzeigen, sie ermutigt auch alle, die Menschen mit einer schwerwiegenden Kommunikationsstörung begleiten.



Fischer-Tahir, A. (2021)

Sehbehinderung und Arbeit. Rekonfigurationen im digitalen Kapitalismus

Bielefeld: transcript

Eine Inklusion, die auf bedarfsgerechte Teilhabe am Niedriglohnssektor abzielt, steht im Kontrast zu den sozialen Interessen von Menschen mit Behinderung auf der Suche nach guter Arbeit. Andrea Fischer-Tahir setzt die Themen Behinderung, Digitalisierung und Arbeit in Bezug zueinander, ermittelt den Gebrauchswert assistiver Technologien und spürt den Rekonfigurationen von Lebensentwürfen nach. Anhand von Interviews und Fokusgruppen untersucht sie aus der Perspektive kritischer Sozialtheorie Möglichkeiten und Grenzen des digitalen Kapitalismus für Sehbehinderte und rekonstruiert Erfahrungen von Exklusion im beruflichen Feld sowie Machtverhältnisse in Inklusionsmassnahmen.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

Agenda

Juni–Juli

AKTIONSTAGE

17.07.2022

Internationaler Tag der
Gerechtigkeit

KURSE

01.06.2022

Zürich

**Professionelle Schriftent-
scheidungen bei Schülerinnen
und Schülern mit Sehbeein-
trächtigung. Brailleschrift,
Schwarzschrift oder beides?**

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

08.–10.06.2022

Bern

**Vom Ich übers Du zum Wir.
Beziehungsorientierte
Bewegungspädagogik**

Pädagogische Hochschule Bern
Institut für Weiterbildung und
Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch/22.502.802.01

10.06.2022

Zürich

**Wie weiter nach der Schule?
Übergang in die Ausbildung
mit Unterstützung der Invali-
denversicherung**

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

10.06.2022

Zürich

**Diagnostik bei herausfordern-
dem Verhalten**

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

10.06.–01.07.2022

Zug

Praxiskurs PORTA 3+4

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

13.–15.06.2022

Jona

**Das Ich, der Raum und die Zeit.
Wie sich Raumwahrnehmung
entwickelt**

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

15.06.2022

Luzern

**Der entspannte Umgang mit
Klientinnen und Patientinnen
mit Behinderung. Ein Perspek-
tivenwechsel**

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

18.06.2022

online

**Hundgestützte Logopädie
(Vertiefungsseminar)**

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

24.06.2022

online

**Pragmatik- und Diskursstörun-
gen bei erworbenen Kommuni-
kationsstörungen**

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

24.06.2022

Luzern

**Bewegungsentwicklung und
Diagnostik**

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

24.–25.06.2022

Jona

**Trisomie 21: Kinder mit indivi-
duellen Bedürfnissen**

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

25.06.2022

Zürich

Entwicklungspsychologische Sprachtherapie – Auch bei Kindern mit Autismusverdacht?

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

28.06.–14.12.2022

Jona

Förderung von Menschen mit Autismus auf Basis des TEACCH®-Ansatzes (Weiterbildungsreihe)

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

01.07.–27.09.2022

Jona

Zertifikatskurs «Marte Meo Practitioner». Fortbildung mit Anschluss an das internationale Marte Meo-Netzwerk

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

06.–07.07.2022

Zürich

Komm!Ass® – Führen zur Kommunikation

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

07.–08.07.2022

Jona

Das Marburger Konzentrations-training (MKT). Entspannung, Konzentration und Selbstvertrauen lernen

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

13.–14.07.2022

Steffisburg

Individualisierender Unterricht für Kinder mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung

Pädagogische Hochschule Bern
 Institut für Weiterbildung und Medienbildung
 info.iwm@phbern.ch
 www.phbern.ch/22.501.861

«Agenda»

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

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

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

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

Forschung

LUBO-LRS

Laufzeit: 10.2021–06.2024

Forschende Institutionen: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich & Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Graz & Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Köln

Kinder mit Schwierigkeiten im Lese- und Rechtschreiberwerb sind häufig auch von verschiedenen externalisierenden und internalisierenden Problemen betroffen. In der einschlägigen Fachliteratur wurde wiederholt gefordert, sowohl an der Verbesserung des Lesens und Schreibens als auch an einer positiven Verhaltensentwicklung anzusetzen. Für beide Dimensionen liegen zwar wirksame Interventionen vor. In der Praxis ist allerdings bislang zu beobachten, dass betroffene Kinder nur isoliert gefördert werden. Dies lässt vermuten, dass der Zusammenhang von schwachen Lese- und Rechtschreibleistungen, Verhaltensproblemen sowie den resultierenden sozial-emotionalen Folgen von Fachpersonen nicht in seiner Komplexität und Gänze erfasst und folglich in einer Förderung nicht ausreichend berücksichtigt wird. Das Konzept des Sozial-Emotionalen-Lernens (SEL) stellt eine Möglichkeit dar, betroffene Kinder nachhaltig und ganzheitlich zu fördern. Das Projekt verfolgt das Ziel der Entwicklung und der Wirksamkeitsevaluation eines LRS-spezifischen SEL-Programms, welches ergänzend zu einem positiv evaluierten und etablierten Programm («Lubo aus dem All») eingesetzt werden kann.

Sprachen inklusiv. Mehrsprachigkeit für alle

Laufzeit: 2021–2023

Forschende Institution: Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, FHNW

Seit Langem werden adäquate Antworten auf die multilinguale Realität von Individuen und Gruppen gefordert. Trotzdem wird der Förderung von Deutsch der Vorrang vor der Integration von Erstsprachen eingeräumt. Das betrifft in besonderem Masse Kinder und Jugendliche respektive Lernende mit sogenanntem besonderen Bildungsbedarf. Dabei ist die Annahme falsch, dass Mehrsprachigkeit die Sprachentwicklung und die Sprachverarbeitung erschwere. Auch unter Bedingungen beispielsweise von Hör-, Spracherwerbs- oder kognitiven Beeinträchtigungen stellt Mehrsprachigkeit eine Ressource dar. Im Projekt «Sprachen inklusiv» geht es um den Einschluss von Kindern und Jugendlichen, die sonderpädagogisch gefördert oder geschult werden. Sie sollen an der Errungenschaft zunehmender Mehrsprachigkeitsförderung und am Einbezug von Erstsprachen in die Bildung teilhaben. Mehrsprachige Kinder sollen im Projekt unterstützt werden, ihre Entwicklung und ihr Lernen in allen ihren Sprachen zu vollziehen.

LABIRINT – Langfristige Bildungsverläufe von Regelschülerinnen und -schülern mit integrativen schulischen Massnahmen

Laufzeit: 08.2021–12.2025

Forschende Institution: Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, PHBern

Das Projekt LABIRINT ist Teil einer Längsschnittstudie zur Vergabe und Umsetzung integrativer schulischer Massnahmen. Im geplanten Projekt soll im Rahmen des dritten Erhebungszeitpunktes der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen integrative schulische Massnahmen der Primar- und Sekundarstufe I auf die weitere Ausbildungs- und Berufslaufbahn sowie auf die sozial-emotionale Entwicklung betroffener Schülerinnen und Schüler auf Sekundarstufe II haben. Bisherige Erkenntnisse aus den beiden Vorläuferprojekten SECABS und ChaRisMa sowie aus Studien und Theorien zur äusseren Differenzierung weisen darauf hin, dass sich die im Zeugnis vermerkte Massnahme reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) im Sinne eines Stigmas negativ auf die zukünftige Bildungslaufbahn betroffener Schülerinnen und Schüler auswirken könnte. Demgegenüber könnte die Massnahme Nachteilsausgleich eher eine Reduktion der Chancenungleichheit erwirken und damit zu vorteilhafterem Bildungsverlauf auf Sekundarstufe II führen.

Weitere Forschungsprojekte:
www.szh.ch/
 forschungsdatenbanken

Emotionsregulation in der Logopädie

Tagung am 18. Juni 2022

Die HfH-Tagung beleuchtet aktuelle Erkenntnisse aus der Pädagogik für Verhaltensauffälligkeiten und zeigt die Wichtigkeit für die Logopädie auf.



Für weitere Infos und die Anmelde-möglichkeiten scannen Sie den QR-Code.

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

www.hfh.ch



Leiterin/Leiter Zentrum für Pädagogik ca. 70–80%

Die Stadt Biel, grösste zweisprachige Stadt der Schweiz sucht für **die deutschsprachigen Schulen per 1. August 2022 eine Leiterin / einen Leiter für das Zentrum für Pädagogik**.

Ihr Profil

Abgeschlossene Heilpädagogische Ausbildung / Führungsausbildung / Führungserfahrung / Französischkenntnisse von Vorteil.

Ihre Bewerbung richten Sie per E-Mail an muriel.besson@biel-bienne.ch oder an:

Stadt Biel, Schule & Sport, Zentralstrasse 60, 2501 Biel, www.biel-bienne.ch.

Die Ausschreibung in voller Länge:

www.ksml.apps.be.ch/ksml/#/stellen/ad/18431

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

16. AUGUST 2021 –
31. JULI 2022

**SCHULKLASSEN
GRATIS INS
MUSEUM!**

www.eingeladen.ch

SWISSLOS
Kanton Aargau

Mit der Aktion Eingeladen kostenlos ins Schweizer Kindermuseum in Baden: Spiel und Spielzeug im Wandel – entdecken, ausprobieren, spielen

Das Schweizer Kindermuseum zeigt in einer historischen Villa geschichtliche und aktuelle Entwicklungen rund um das Kind während der vergangenen 300 Jahre. Das Museum ist ein Haus für alle und gestaltet seine Angebote möglichst hindernisfrei. Seit 2019 ist das Museum Labelpartner von «Kultur inklusiv» von Pro Infirmis.

Im Dialog und anhand verschiedener Objekte zum **Anfassen, Ausprobieren und Spielen** entdecken wir gemeinsam das Museum. Dabei begeben sich die Kinder auf eine Reise in die Zeit, aus der die ausgestellten Objekte stammen. Es bleibt viel Zeit, um die Ausstellung, verschiedene interaktive Stationen und den Spielraum zu erkunden.

Praktisches: Die Führungen finden ausserhalb der Öffnungszeiten statt. Ein Besuch dauert rund zwei Stunden. Das Museum ist teilweise rollstuhlgängig. Die Führung wird auf die Bedürfnisse der Gruppe zugeschnitten. Gerne besprechen wir Ihr Anliegen direkt am Telefon unter 056 222 14 44.



Im Spiegelraum sich selber entdecken.



Am Kreiseltisch verschiedene Materialien ertasten.

Aktion Eingeladen – Schulklassen gratis ins Museum!

Die Aktion Eingeladen lädt ein, 50 Aargauer Museen, Schlösser und Ausstellungen kostenlos zu entdecken! Ausserkantonale Schulklassen aus der ganzen Schweiz erhalten ein gratis Vermittlungsangebot und kostenlosen Eintritt.

Die Aktion läuft noch bis 31. Juli 2022.
www.eingeladen.ch



Ihr nächster Digitalisierungsschritt – ganz einfach!

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

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



T 032 671 20 50 | www.corix.ch

**Annahmeschluss
für Ihre Inserate**
Nr. 5–6/2022
(erscheint Mitte Mai)
5. April 2022



Zertifikatslehrgänge

Erweitern Sie Ihre Kompetenzen mit einem CAS

- Bildungsplanung bei komplexer Behinderung
- Effektive Förderung bei LRS
- Beziehung zuerst! Bindungsgeleitete Interventionen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten
- Förderung bei Rechenschwäche
- Schulführung und Inklusion (Kooperation mit PHZH)
- Einführung in die Integrative Förderung (Kooperation mit PHSZ)

Daten zu Infoveranstaltungen und Anmeldung unter: hfh.ch/cas

HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik



Behindertenpädagogik

Vierteljahresschrift
für Behindertenpädagogik
und Integration Behinderter in Praxis,
Forschung und Lehre

Die vierteljährlich erscheinende Zeitschrift *Behindertenpädagogik* befasst sich mit Problemen der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts im Vorschulbereich, an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Hochschulen und Fachhochschulen sowie mit der Erwachsenenbildung. Die Beiträge zu dieser Zeitschrift stammen aus den verschiedenen Forschungs-, Lehr- und Praxisbereichen und sind mit Prävention, Früherkennung, Diagnostik, Pädagogik, Therapie und beruflicher Eingliederung befasst. Herausgegeben wird die Zeitschrift vom Landesverband Hessen e. V. im Verband Deutscher Sonderschulen, Fachverband für Behindertenpädagogik.



Jetzt bestellen und 35% sparen!

Mit dem Code BPSZH3 erhalten Sie das Abonnement im ersten Jahr mit einem Rabatt von 35% (d.h. 25,94 € zzgl. Versandkosten), danach zum regulären Preis von 39,90 € zzgl. Versandkosten.

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

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.