



# Chancengerechtigkeit in der Bildung

↘ Die Wiedergutmachung



Schweizerische  
Zeitschrift für  
Heilpädagogik

# Inhalt

Romain Lanners  
**Editorial** 3

**Rundschau** 4

## SCHWERPUNKT

---

Henriette Offer-Boljahn, Dennis Christian Hövel, Anja Nenno und Thomas Hennemann  
**Kombinierte Förderung im Kindergarten**  
Konzeption einer präventiven Vorschulförderung 9

Caroline Sahli Lozano und Dshamilja Adeifio Gosteli  
**Sonderklassen und integrative Förderung im nationalen Vergleich**  
Mögliche Auswirkungen der kantonalen Umsetzungsrichtlinien  
auf Betroffene und Schulteams 16

Rebecca Zillig  
**Zugang von asylsuchenden Kindern und Jugendlichen zur Regelschule**  
Eine Erhebung in den Kantonen der EDK-Ost 24

Sophie Bleuel, Federica Hofer, Vanessa Rust und Ingeborg Hedderich  
**Inklusive Freizeit**  
Eine Untersuchung über vorhandene Angebote und die Bereitschaft zur  
inkluisiven Gestaltung 31

Maria Alma Kassis, Markus P. Neuenschwander, Dorothea Baumgartner  
**Coaching für Chancengerechtigkeit** 38

Marisa Rebecca Schweizer und Thomas Müller  
**Mehr Chancengerechtigkeit im Fremdsprachenunterricht**  
Eine Handreichung zum (Nicht-)Dispensieren 45

**Dokumentation zum Schwerpunkt** 52

## WEITERE THEMEN

---

Stefan Küng  
**Die Wiedergutmachung – Der Weg aus der Sanktionsfalle?** 53

Daniel Stalder und David Bisang  
**Treibstoff für Ihre Texte**  
Wie Sie die Aufmerksamkeit Ihrer Leser:innen fesseln 58

**Kinderbücher / Bücher / Agenda / Weiterbildung** 61

**Inserate** 66

**Impressum** 51

Romain Lanners

## Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit

Die Bildungsgerechtigkeit wurde bereits vor zwei Jahrzehnten als Argument vorgebracht, wenn darüber diskutiert wurde, die Verantwortung für die Sonderpädagogik den Kantonen zu übertragen. Dank der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA) wurden im Jahr 2008 aus «invaliden» minderjährigen Versicherten Schülerinnen und Schüler. Dieser Paradigmenwechsel vom medizinischen hin zum pädagogischen Modell förderte die Bildungsgerechtigkeit nachhaltig: Heute besuchen viel weniger Lernende eine Sonderklasse oder eine Sonderschulklasse als noch vor 15 Jahren bei der Einführung der NFA.

Die Statistik der Sonderpädagogik zeigt jedoch, dass das heutige Bildungssystem teilweise immer noch ungerecht ist (Lanners, 2021): Bei der Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen spielen verschiedene personenunabhängige Faktoren eine Rolle: So werden Knaben und Lernende mit Migrationshintergrund eher in separativen Settings beschult. Das Gleiche gilt für Lernende mit schwierigem Verhalten und bestimmten Arten von Beeinträchtigungen. Und schliesslich kommt es auch auf die geografische Lage des Wohnkantons an, ob die Schülerinnen und Schüler von integrativen Massnahmen profitieren oder separativ gefördert werden.

Das Thema Bildungsgerechtigkeit steht im Moment ganz oben auf der Agenda der Bildungspolitik. Im Kanton Basel-Stadt will die Gewerkschaft der Lehrpersonen per Volksinitiative Kleinklassen wieder einführen, während sich die Lehrpersonen im Kanton Nidwalden dagegen wehren. Auf

interkantonaler Ebene werden dieses Jahr die Arbeiten der neuen ständigen Kommission zur Bildungsgerechtigkeit starten. Das Fachorgan wird die Gremien der EDK bei Fragen der Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich unterstützen.

Ein gerechtes Schulsystem ist tragfähig und gibt vielfältige Antworten auf die sich verändernden Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler. Früher war es umgekehrt: Von den Lernenden wurde erwartet, dass sie sich dem Schulsystem anpassen. Zu Zeiten von knappen Ressourcen bedeutet Bildungsgerechtigkeit aber auch einen Kompetenz- und Ressourcentransfer von den Sonder- zu den Regelschulen und damit von der Sonder- zur Regelpädagogik. Damit die Ressourcen ihre Wirkung voll entfalten können, braucht es eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungen und den Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen. In einer starken Schule für Alle mit differenzierten, vernetzten und zugänglichen Angeboten sind weniger individuelle Massnahmen erforderlich. Sie wird dadurch effizienter und nachhaltiger.

*P.S. Unser 3. Forum zur inklusiven Bildung am 11. Mai widmet sich ebenfalls dem Thema der Bildungsgerechtigkeit (forum-inclusion.ch).*

Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 27 (7–8), 48–56. <https://szh-csps.ch/z2021-07-06>



*Dr. phil.  
Romain Lanners  
Direktor SZH / CSPS  
Speichergasse 6  
3011 Bern  
[romain.lanners@szh.ch](mailto:romain.lanners@szh.ch)*

## Rundschau

### INTERNATIONAL

#### DE: Mehr Barrierefreiheit in der digitalen Verwaltung

Eine Kurzstudie beleuchtet, wie barrierefrei digitale Verwaltungsangebote sind und in welchen Bereichen nach zwanzig Jahren gesetzlicher Vorschriften zur Barrierefreiheit in der Informationstechnik trotzdem noch immer Lücken bestehen. Hürden sind fehlendes Wissen zur Umsetzung, niedrige Priorisierung im Verwaltungsalltag sowie unklare und kaum konsequent durchgesetzte Regeln. Um die Barrierefreiheit besser umsetzen zu können, sollten Kompetenzen aufgebaut, Bewusstsein geschaffen, Regeln durchgesetzt und Ressourcen bereitgestellt werden.

[www.oeffentliche-it.de/publikationen](http://www.oeffentliche-it.de/publikationen)

### NATIONAL

#### Bachelorstudiengang Logopädie

Ab dem Studienjahr 2023/24 startet der Studiengang Logopädie an der *Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz* (PH FHNW) neu jährlich mit 30 Plätzen. Im Studienjahr 2022/23 beginnt der Studiengang noch nach bisher bestehendem Zweijahres-Rhythmus. In den letzten Jahren meldeten sich an der PH FHNW auf Studienjahresbeginn jeweils durchschnittlich 40 Studierende auf 30 Studienplätze an. Während der Anmeldephase musste deshalb eine Warteliste geführt werden. Deshalb geht die PH FHNW davon aus, dass auf dem Markt eine Nachfrage nach einem jährlichen Angebot besteht.

[www.fhnw.ch](http://www.fhnw.ch) → Medienmitteilung vom 24.01.2022

#### Erster Dialog zur Gebärdensprache

Am 14. Februar haben sich Vertreterinnen und Vertreter des *Schweizerischen Gehörlosenbunds* (SGB-FSS), der Bundesverwaltung und mehrerer interkantonalen Konferenzen zu einem ersten Dialog zur Gebärdensprache getroffen. Das Treffen, das vom *Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen* (EBGB) organisiert wird, bildet den Auftakt für einen strukturierten Dialog. Ziel des Austausches ist es in einer ersten Phase, zunächst eine Auslegeordnung der Anliegen der Gehörlosengemeinschaft vorzunehmen. Gemeinsam wird diskutiert, in welchem Rahmen diese Anliegen aufgenommen und weiterbearbeitet werden könnten. In einer zweiten Phase geht es darum, mögliche Handlungsoptionen auf der Fachebene zu vertiefen.

[www.admin.ch](http://www.admin.ch) → Medienmitteilung vom 14.02.2022

#### Evaluation parentu-App

Die *parentu-App* vermittelt über 300 Inhalte altersentsprechend ab Geburt bis zum 16. Geburtstag. Themen sind das Aufwachsen sowie die Bildung und Erziehung der Kinder. Eltern erhalten Anregungen für die Gestaltung des Familienalltags sowie Hinweise auf Events und Aktuelles aus der Region. Fachpersonen finden Informationen für ihre Beratungstätigkeit. Die App ist einfach und praktisch: Ohne aufwendige Suche sind alle Informationen übersichtlich und verständlich aufbereitet sowie jederzeit zugänglich. Das *Institut für Sozialmanagement der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften* (ZHAW) hat die App nach wissenschaftlichen Kriterien ausgewertet und die empirischen Ergebnisse belegen, dass mit der *parentu-App* fremdsprachige und bildungsferne Eltern erreicht werden.

[www.parentu.ch/evaluation-zhaw](http://www.parentu.ch/evaluation-zhaw)

### Gold Open Access – Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Ab dem Jahr 2023 erscheinen die beiden Fachzeitschriften des *Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)* als *Gold Open Access*, d. h. ohne Sperrfrist digital und frei zugänglich. Dadurch erhöht sich die Sichtbarkeit und Barrierefreiheit der Inhalte und ein unmittelbarer Zugang zu Bildung und Wissen wird ermöglicht. Mit dieser Umstellung folgt das SZH den Empfehlungen und Forderungen der Digitalisierungsstrategien von Bund und Kantonen. Die nationale Open-Access-Strategie von *swissuniversities* sieht vor, dass bis zum Jahr 2024 alle mit öffentlichen Geldern finanzierten wissenschaftlichen Publikationen *open access* sein sollen.

[www.szh.ch/de/edition-szh-csps/digitalisierung](http://www.szh.ch/de/edition-szh-csps/digitalisierung)  
[www.swissuniversities.ch/themen/digitalisierung/open-access](http://www.swissuniversities.ch/themen/digitalisierung/open-access)

### Hippotherapie

Seit dem 1. Januar 2022 gilt die Leistungspflicht der Krankenpflegeversicherung für Hippotherapie auch für Personen mit einer Zerebralparese, Trisomie 21 oder multipler Sklerose. Damit können Therapien, deren Kosten die Invalidenversicherung bis zum 20. Altersjahr übernimmt, nach dem 20. Altersjahr zu Lasten der obligatorischen Krankenpflegeversicherung fortgesetzt werden.

[www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2021/885/de](http://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2021/885/de)

### UN-BRK-Überprüfung

2014 hat die Schweiz die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ratifiziert. Zwischen dem 14. und 16. März wird die Schweiz nun vom *UNO-Ausschuss zur Umsetzung der BRK* überprüft. Im Rahmen der Überprüfung wird auch eine NGO-Delegation rund um *Inclusion Handicap* angehört. Basis der Forde-

rungen der NGO-Delegation ist der aktualisierte Schattenbericht, welcher *Inclusion Handicap* angefertigt hat und der demnächst veröffentlicht wird. Der UNO-Ausschuss wird im Nachgang der Überprüfung Empfehlungen aussprechen. Diese Empfehlungen wird *Inclusion Handicap* wieder in die nationale Politik tragen.

[www.inclusion-handicap.ch](http://www.inclusion-handicap.ch)

## KANTONAL / REGIONAL

### BE: Revidiertes Volksschulgesetz in Kraft

Seit Anfang 2022 ist im Kanton Bern das revidierte Volksschulgesetz (REVOS) in Kraft. Neu ist die *Bildungs- und Kulturdirektion (BKD)* statt die *Gesundheits-, Sozial- und Integrationsdirektion (GSI)* für die Sonderschulbildung zuständig. Die Regel- und Sonderschulbildung sind somit unter einem «gemeinsamen Dach». Die Revision ist ein wichtiger, längst überfälliger Schritt in die richtige Richtung: Die beiden Schulsysteme rücken strukturell näher zusammen.

[www.insieme](http://www.insieme) → Medienmitteilung vom 28.01.2022

### FR: Infri'guide

*Infri'guide* ist eine neue Informationsplattform zur Arbeits-, Unterkunfts- und Weiterbildungssuche für Menschen mit einer IV-Rente oder einem Suchtproblem im Kanton Freiburg. Dank der Unterstützung von *Pro Infirmis* wurde sie mit einer einfach zu bedienenden Benutzeroberfläche leicht lesbar und verständlich gestaltet. Die Plattform wurde ursprünglich von Studierenden des *Départements für Sonderpädagogik der Universität Freiburg* entwickelt und durch die Unterstützung des

Freiburger Verbands der spezialisierten Institutionen vorangetrieben.

[www.infri-guide.ch/de](http://www.infri-guide.ch/de)

## VARIA

### Visual Library – Barrierefreie digitale Volltext-Bibliothek

*bidok* (Behinderung, Inklusion, Dokumentation) ist ein Projekt zum Informations- und Wissenstransfer. Seit mehreren Jahren wird an der Entwicklung einer neuen barrierefreien digitalen Bibliothek gearbeitet, einer sogenannten *Visual Library* (VL). Die VL ist Teil der Universitäts- und Landesbibliothek Tirol und startete zu Beginn des Jahres mit über 100 Texten. Das neue Angebot der VL bietet freien und direkten Zugang zu Volltexten in Form von barrierefreien PDF-Dateien. Diese Dateien entsprechen dem internationalen UA-Standard (= Universal Accessibility).

<http://bidok.library.uibk.ac.at>

### Public Disability History Award

*bidok* hat für sein Projekt «Geschichte der Behindertenbewegung» den *Public disability history award 2021–2022* erhalten. Der Preis wird alle zwei Jahre von der US-amerikanischen *Disability History Association* (DHA) vergeben. Die Auszeichnung würdigt hervorragende Forschungsarbeiten zur Geschichte von Behinderung, die auch ein breites Publikum ansprechen, und ist symbolisch mit 200 US-Dollar dotiert. Das ausgezeichnete Projekt dokumentiert die Geschichte der Behindertenbewegung und Selbstbestimmt-Leben-Bewegung in Österreich über 100 Jahre. Nebst einer mit vielen Dokumenten verbundenen Zeitleiste stehen unter anderem die Gesamtausgabe der behindertenpolitischen Zeitschrift LOS (1983–

1992) und 14 Zeitzeugnisse aus Interviews online zur Verfügung.

[http://dishist.org/?page\\_id=1230](http://dishist.org/?page_id=1230)

### Paralympische Winterspiele

Das Moderationsteam für die Berichterstattung des britischen Fernsehsenders *Channel 4* über die Paralympischen Winterspiele 2022 in Peking hat ausschliesslich aus Moderatorinnen und Moderatoren mit einer Behinderung bestanden. Dies stellt nach Angaben des Senders eine «weltweite Premiere» für ein «Sportereignis von Welt-rang» dar. Der Sender hat für die Veranstaltung, die vom 4. bis 13. März stattgefunden hat, die exklusiven Übertragungsrechte für das Vereinigte Königreich. Er hat rund um die Uhr mehr als 80 Stunden Paralympics-Berichterstattung aus China gezeigt und die Inhalte auch auf seinem YouTube-Kanal gestreamt.

[www.theguardian.com](http://www.theguardian.com) → Medienmitteilung vom 07.02.2022

## 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](http://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](mailto:redaktion@szh.ch)

## Thèmes des dossiers 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

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

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

[www.csps.ch/revue/themes-2022](http://www.csps.ch/revue/themes-2022)

Informations auteurs-e-s : merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix** : [redaction@csps.ch](mailto:redaction@csps.ch)

Lignes directrices rédactionnelles : [www.csps.ch/revue](http://www.csps.ch/revue)

## Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Bressoud, N. & Gay, P. (2022). Apports de la psychologie positive au domaine de la pédagogie spécialisée. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12 (1), 9-15.

Les pratiques scolaires inclusives mettent à jour les enjeux liés au développement de relations épanouissantes et au pouvoir d'agir des jeunes à besoins éducatifs particuliers. En cherchant à comprendre les déterminants de l'épanouissement des personnes, des groupes ou des institutions, la psychologie positive est un champ à explorer afin de mieux identifier les freins ou leviers à de tels développements. À travers cet article, nous proposons de clarifier en quoi précisément la psychologie positive peut soutenir la réalisation des aspects sociaux de l'inclusion scolaire.

Permalink : [www.szh-csps.ch/r2022-03-01](http://www.szh-csps.ch/r2022-03-01)

Gerosa, F., Fischer, C. & Michaeli, S. (2022). Le syndrome d'Asperger et le théâtre : un projet expérimental pour améliorer les compétences sociales. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12 (1), 16-22.

Le terme « social skills » fait référence à un ensemble de compétences innées et spontanément acquises qui permettent à chacun de profiter des interactions quotidiennes. Pour les personnes avec un syndrome d'Asperger, développer ces compétences et les adapter à différentes situations est une tâche complexe, qui doit être médiée par un apprentissage raisonné et une pratique continue. La Fondation Ares, en collaboration avec l'Accademia Teatro Dimitri, a proposé à un groupe d'adultes un modèle d'intervention combinant le théâtre du corps et l'analyse comportementale. Cette intervention a permis d'obtenir des résultats positifs dans les différents contextes de vie des participants.

Permalink : [www.szh-csps.ch/r2022-03-02](http://www.szh-csps.ch/r2022-03-02)

Simard, A., Cece, V., Lentillon-Kaestner, V., Roure, C. & Blondeau, T. (2022). Innovations numériques : apprentissages interdisciplinaires en mathématiques et en éducation physique. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12 (1), 23-31.

Cet article présente deux dispositifs innovants proposant des apprentissages interdisciplinaires en mathématiques et en éducation physique, en prenant appui sur des outils numériques. Tandis que « Learn-O » vise à utiliser l'énergie physique des élèves pour amplifier leur motivation scolaire et ancrer les apprentissages, grâce au dispositif « Play-Lü », les élèves interagissent, bougent et apprennent à partir de projections sur un mur géant. À la suite du développement de résultats préliminaires encourageants chez les élèves, certaines perspectives éducatives inclusives sont évoquées.

Permalink : [www.szh-csps.ch/r2022-03-03](http://www.szh-csps.ch/r2022-03-03)



Henriette Offer-Boljahn, Dennis Christian Hövel, Anja Nenno und Thomas Hennemann

## Kombinierte Förderung im Kindergarten

### Konzeption einer präventiven Vorschulförderung

#### Zusammenfassung

*Der Lernerfolg von Kindern im Vorschulalter steht in engem Zusammenhang mit mathematischen und schriftsprachlichen Vorläuferkompetenzen sowie kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen. Der Beitrag stellt eine Fördermassnahme vor, welche die vier Entwicklungsbereiche miteinander kombiniert. Die Massnahme wurde in einem quasi-experimentellen Kontrollgruppen-Design evaluiert. Das sozial-emotionale Wissen und die Häufigkeit prosozialen Verhaltens nehmen signifikant zu, während die Verhaltenseinschätzungen durch die pädagogischen Fachpersonen positiver ausfallen. Mit der Fokussierung auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen kann der Lernerfolg bereits im Vorschulalter gefördert werden.*

#### Résumé

*Le succès de l'apprentissage chez les enfants d'âge préscolaire est étroitement lié à des compétences préalables en mathématiques et en langage écrit, ainsi qu'à des compétences cognitives et socio-émotionnelles. La présente contribution décrit une mesure de soutien qui combine ces quatre domaines de compétences. La mesure a été évaluée dans le cadre d'un design quasi-expérimental utilisant des groupes de contrôle. Les connaissances socio-émotionnelles, la fréquence des comportements prosociaux augmentent de manière significative et les évaluations comportementales par les pédagogues sont plus positives. En ciblant le soutien des compétences socio-émotionnelles, on peut donc favoriser le succès de l'apprentissage dès l'âge préscolaire.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2022-04-01](http://www.szh-csps.ch/z2022-04-01)

In den OECD-Ländern gilt der Kindergarten als erste wichtige Bildungseinrichtung (OECD, 2021). Das pädagogische Setting eignet sich gut für frühe Förderangebote, wie die Meta-Analyse von Beelmann, Pfof und Schmitt (2014) zu präventiven Massnahmen im Kindes- und Jugendalter darstellt. Mit mittlerem Effekt zeigt sich der Kindergarten als wirksamstes Interventionssetting ( $d = 0.37$ ; zur Interpretation von  $d$  siehe Kapitel Methode). Besondere Berücksichtigung in frühen Förderangeboten erhalten zumeist sprachliche und kognitive sowie mathematische Vorläuferfähigkeiten. Fröhlich-Gildhoff, Rönnauböse und Tinius (2017) sehen allerdings auch hinsichtlich der sozial-emotionalen Fähigkei-

ten von Kindern im Kindergartenalter einen kompensatorischen Bildungsauftrag bei der Einrichtung und den pädagogischen Fachpersonen, wenn im sozialen Umfeld nur unzureichende soziale Kompetenzen erlernt werden können.

#### Kombinierte Förderung in der Kindertageseinrichtung

Zahlreiche Untersuchungen und Überblicksarbeiten haben bereits die Wirksamkeit von früher Förderung im schulischen Kontext bestätigt (u. a. Durlak et al., 2011; Offer-Boljahn, Hövel & Hennemann, 2019). Auf Basis dieser Befunde entwickelten die Autorinnen und Autoren ein Förderkonzept für Kinder im

Vorschuljahr, welches die vier genannten Entwicklungsbereiche kombiniert. Dieses kann in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden, um das Kind frühzeitig auf das schulische Lernen vorzubereiten und Bildungsrückständen vorzubeugen. Dazu wurden insbesondere Kinder mit grenzwertigem oder auffälligem Verhalten mithilfe einer Verhaltenseinschätzung der pädagogischen Fachpersonen für die Förderung ausgewählt. Für die Fördermassnahme wurden vier evidenzbasierte, manualisierte und alterssprechende Programme zu einer kombinierten Förderung verknüpft. So entstand eine zusammenhängende Fördermassnahme für Kinder im Kindergartenalter, die auf ihre Wirksamkeit überprüft wurde.

**Für die Förderung wurden vier evidenzbasierte, manualisierte und alterssprechende Programme kombiniert.**

### **Konzeption der kombinierten Förderung**

Auf *Verhaltensebene* wurde das Programm «Lubo aus dem All!» (Hillenbrand, Hennemann & Schell, 2016) herangezogen. Es ist ein kognitiv-behaviorales Förderprogramm, das Kindern im Vorschulalter in 34 Sitzungen zu je 30 Minuten Wissen zu sozialen Situationen, Emotionen, Emotions- und Verhaltensregulation sowie prosozialem Verhalten vermittelt. In einer quasi-experimentellen Studie (Schell et al., 2015) zeigten sich mittlere bis grosse Effektstärken des Programms hinsichtlich eines emotional-sozialen Wissensaufbaus ( $d = 0.79-1.03$ ) und kleine bis mittlere Effekte auf Verhaltensebene ( $d = 0.20-0.60$ ). Auch fünf Monate nach Beendigung der Massnahme waren diese Effekte stabil.

Zur Förderung der *phonologischen Bewusstheit* wurde das Material des Pro-

gramms «Lobo vom Globo» (Fröhlich, Metz & Petermann, 2010) genutzt. In 24 Einheiten vermittelt die Massnahme die Lautstruktur der gesprochenen Sprachen und versucht, Freude im Umgang mit Sprache zu evozieren. Fröhlich, Metz und Petermann (2009) ermittelten in einer Versuchs-Kontrollgruppen-Studie mit 191 Vorschulkindern eine mittlere bis grosse Effektstärke des Programms in Hinblick auf die Verbesserung der phonologischen Bewusstheit ( $\eta^2 = 0.08-0.18$ ). Diese positiven Effekte konnten in einer zweiten Studie im Übergang zwischen dem Kindergarten und der Grundschule bestätigt werden (Fröhlich, Petermann & Metz, 2011).

Im Bereich der *Mathematik* wurde das Training «Mengen – Zählen – Zahlen» (Krajewski, Nieding & Schneider, 2013) benutzt. Auf Basis des Modells der Zahl-Grössen-Verknüpfung wird in 24 Einheiten ein numerisches Verständnis von Zahlen vermittelt. Die Wirksamkeit des Programms konnten Krajewski, Nieding und Schneider (2008) in einer quasi-experimentellen Studie mit 260 Vorschulkindern nachweisen. Sie ermittelten eine kleine Effektstärke für die Verbesserung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen ( $d = 0.25$ ). Moraske et al. (2018) untersuchten ebenfalls im quasi-experimentellen Design die kurz- und mittelfristigen Effekte des Programms. Für den Posttest am Ende der Kindergartenzeit ermittelten sie eine mittlere Effektstärke ( $d = 0.60$ ).

Zur Förderung der *Kognition* diente das Programm «Keiner ist so schlau wie ich» (Marx & Klauer, 2007). Dieses Training basiert auf dem Konzept des induktiven Denkens und bietet insgesamt 60 Aufgaben. Die Wirksamkeit der Massnahme haben Marx, Keller und Beuing (2011) in einer experimentellen Studie untersucht, in der sie das Förderprogramm von Erzieherinnen umsetzen liessen. Für die Verbesserung der Kognition

berichten die Autoren eine kleine Effektstärke ( $d = 0.47-0.48$ ), die auch drei Monate nach Beendigung des Programms stabil blieb. Das Förderprogramm des Forschungsprojektes aus den vier oben vorgestellten Einzelprogrammen wurde in einem Manual zusammengeführt. Systematik und Inhalte der Ursprungsprogramme blieben dabei unberührt.

## Methoden

### Stichprobe und

### Untersuchungsdesign

Insgesamt nahmen 227 Vorschulkinder aus 14 Kindertageseinrichtungen einer deutschen Grossstadt in Nordrhein-Westfalen an der Untersuchung teil. Die Einrichtungen wurden randomisiert ausgewählt, per Brief kontaktiert und nach Interessensbekundung in die Studie aufgenommen. Die Einteilung in die Experimental- und Kontrollgruppe erfolgte mithilfe des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 2005). Kinder mit einem grenzwertigen oder auffälligen Gesamtproblemwert wurden der Experimentalgruppe zugeordnet. Alle anderen Kinder wurden der Kontrollgruppe zugeteilt und erhielten keine Förderung im Rahmen der Studie. In der Experimentalgruppe waren insgesamt  $N = 77$  Kinder, davon 36 Prozent Mädchen und 64 Prozent Jungen. In der Kontrollgruppe waren  $N = 131$ , davon 56 Prozent Mädchen und 44 Prozent Jungen. Die Kompetenzen der Kinder beider Gruppen wurden an zwei Messzeitpunkten (MZP 1: September 2017, MZP 2: Juni 2018) erfasst. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der ersten Erhebung im Durchschnitt 66 Monate alt ( $SD = 4.28$ ). Die Förderung wurde im Zeitraum von Oktober 2017 bis Mai 2018 zweimal pro Woche in je 90 Minuten vor Ort von geschulten Bachelor- und Masterstudierenden der Universität zu Köln durchgeführt, gemeinsam mit einer pädagogischen Fachperson der Einrichtung.

### Datenerhebung und Auswertung

Das sozial-emotionale Wissen wurde mithilfe von vier Skalen der *Intelligence and Development Scales* (IDS; Grob, Meyer & Hagmann-von Arx, 2009) erhoben: Emotionen erkennen, Emotionen regulieren, soziale Situationen verstehen und sozial kompetent handeln. Für die Erhebung des konzeptuellen Denkens wurde die gleichnamige Skala der IDS verwendet. Die schriftsprachlichen Kompetenzen wurden mithilfe des Moduls A aus dem Würzburger Vorschultest (WVT; Endlich et al., 2017) eruiert. Zur Erfassung der mathematischen Vorläuferkompetenzen kam der Einzeltest «Mathematik und Rechenkonzepte im Vorschulalter – Diagnose» (Ricken, Fritz & Balzer, 2013) zum Einsatz. Neben der Gruppeneinteilung dient der SDQ zur Erfassung einer Verhaltenseinschätzung durch die pädagogischen Fachpersonen. Die Überprüfung der Wirksamkeit der Fördermassnahme erfolgte unter Berücksichtigung der beiden Messzeitpunkte und der Gruppenzugehörigkeit im Rahmen einer zweifaktoriellen Varianzanalyse. Es werden Effektstärken nach Cohen's  $d^1$  angegeben.

<sup>1</sup> Dieses Effektstärkenmass ist eine Möglichkeit, bei experimentellen Gruppenuntersuchungen die Wirksamkeit einer Massnahme in Form einer standardisierten Mittelwertdifferenz zwischen der Zuwendungsgruppe und der Gruppe, die keine Massnahme erhalten, darzustellen. Bei einem  $d$  kleiner 0.20 weist die Effektstärke keine praktische Relevanz auf. Effektstärken zwischen  $d = 0.20-0.49$  haben eine kleine, der Bereich  $d = 0.50-0.79$  eine mittlere und ab  $d = 0.80$  ergibt sich eine grosse praktische Relevanz. Für wirksame universelle Massnahmen im Bereich des Verhaltens kann man entlang aktueller Meta-Analysen (Durlak et al, 2011; Hövel, Hennemann & Rietz, 2019) im Durchschnitt von kleinen Effekten ausgehen.

### Ergebnisse

In der Fördergruppe ergibt sich nach der Programmdurchführung im Vergleich zur Kontrollgruppe eine Ausweitung des sozial-emotionalen Wissens mit mittlerer Effektstärke ( $d = 0.59, p = .000, F(1, 166) = 13.46$ ). Nach der Förderung sinkt der Gesamtproblemwert und bildet damit eine mittlere Effektstärke ab ( $d = 0.50, p = .003, F(1, 166) = 9.01$ ). Laut Urteil der Erzieherinnen und Erzieher steigt die Häufigkeit prosozialen Verhaltens an und kann mit einer kleinen Effektstärke ( $d = 0.35, p = .022, F(1, 182) = 5.36$ ) eingeordnet werden. Keine statistisch relevanten Ergebnisse konnten in den zwei Gruppen über die Messzeitpunkte hinweg hinsichtlich der schriftsprachlichen Kompetenzen ( $d = 0.27, p = .093, F(1, 166) = 2.85$ ), der mathematischen Vorläuferkompetenzen ( $d = -0.15, p = .710, F(1, 161) = 0.14$ ) sowie des konzeptuellen Denkens ( $d = -0.09, p = .576, F(1, 163) = 0.31$ ) ermittelt werden.

### *Signifikante Effekte zeigen sich bei der Ausweitung des sozial-emotionalen Wissens und der Häufigkeit prosozialen Verhaltens.*

### Diskussion

Das Ziel war es, eine kombinierte Förderung für das Vorschuljahr auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Dabei zeigen sich im sozial-emotionalen Wissen und in der Verhaltenseinschätzung signifikante Effektstärken. Die Lernbereiche der phonologischen Bewusstheit, der mathematischen Vorläuferkompetenzen und des konzeptuellen Denkens weisen keine statistisch relevanten Ergebnisse auf. Die Kombination der Förderbereiche kann daher nur eingeschränkt für die praktische Umsetzung empfohlen werden.

### Methodische Aspekte

Es ist nicht auszuschliessen, dass die ausgewählten Erhebungsinstrumente die geförderten Lernbereiche nicht genau widerspiegeln und deshalb die Ergebnisse nur hinsichtlich der sozial-emotionalen Kompetenzen aussagekräftig sind. Ausserdem ist es möglich, dass die Förderung trotz Prozessbegleitung nicht ausreichend war oder die durchführende externe Person einen Störfaktor in der Lerngruppe darstellte. Die Kinder der Kontrollgruppe erhielten die sonst übliche Vorbereitung durch die pädagogischen Fachpersonen. Es ist nicht auszuschliessen, dass auch die Kinder der Experimentalgruppe zusätzlich daran teilnahmen. Bei der Zuordnung der Experimental- und Kontrollgruppen ist möglicherweise der SDQ kein geeignetes Mass, um von einer Fremdbeurteilung des Verhaltens durch die pädagogischen Fachpersonen auf Kompetenzen zu schliessen.

### Inhaltliche Einordnung

Die Wirksamkeitsüberprüfungen der kombinierten Förderung bilden über die zwei Messzeitpunkte hinweg einen signifikanten Wissenszuwachs im sozial-emotionalen Wissen ab. Während der Gesamtproblemwert durch die pädagogischen Fachpersonen geringer eingeschätzt wird, nimmt die Häufigkeit prosozialen Verhaltens der Kinder signifikant zu. Hinsichtlich des Übergangs in die Grundschule kann das prosoziale Verhalten dabei helfen, neue Freundschaften aufzubauen und Beziehungen zu Gleichaltrigen aufrechtzuerhalten. Entlang der Metaanalyse von Offer-Boljahn, Hövel und Hennemann (2022) hängen die sozialen Fertigkeiten mit dem Lernverhalten zusammen ( $r = .57$ ) und erlangen daher eine hohe Bedeutung für den Beginn der schulischen Laufbahn. Da die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bereits im Kindergartenalter von pädagogi-

schen Fachpersonen, Eltern und der Politik als wichtig betrachtet wird, sollte die Förderung dieser Kompetenzen explizit in Förderprogrammen des Vorschulalters fokussiert werden und über die Initiierung von Gesprächsanlässen hinausgehen (Bader et al., 2019; Jäger, 2013).

### Implikationen für die Praxis

Für die Kombination der vier Förderbereiche deuten die dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass ein Verhaltenstraining im Kindergarten effektiv genutzt werden kann, um erfolgreiches Lernen in der Grundschule zu ermöglichen. Ob sich dabei das positive Verhalten auf den Lernerfolg auswirkt oder erst ein gut ausgeprägtes Fähigkeitsprofil prosoziales Verhalten begünstigt, bleibt in zukünftigen Untersuchungen zu klären.

### Literatur

- Bader, S., Bloem, S., Riedel, B., Seybel, C. & Turani, D. (Hrsg.) (2019). *Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018*. [www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2019/28314\\_Kita-Praxis\\_im\\_internationalen\\_Vergleich.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/28314_Kita-Praxis_im_internationalen_Vergleich.pdf)
- Beelmann, A., Pfost, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000104>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Endlich, D. et al. (2017). *Würzburger Vorschultest. Erfassung schriftsprachlicher und mathematischer (Vorläufer-)Fertigkeiten und sprachliche Kompetenzen im letzten Kindergartenjahr*. Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich, L., Metz, D. & Petermann, F. (2009). Kindergartenbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit «Lobo vom Globo». *Kindheit und Entwicklung*, 18 (4), 204–212. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.18.4.204>
- Fröhlich, L., Metz, D. & Petermann, F. (2010). *Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen: Das Lobo-Kindergartenprogramm*. Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich, L., Petermann, F. & Metz, D. (2011). Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit den «Lobo-Programmen». *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 744–759.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinus, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen*. [www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German](http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German)
- Grob, A., Meyer, C. S. & Hagmann-von Arx, P. (2009). *Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5–10 Jahren*. Bern: Huber, Hogrefe.
- Hövel, D., Hennemann, T. & Rietz, C. (2019). Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung der Primarstufe. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, 38–55.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Schell, A. (2016). *Lubo aus dem All! – Vorschulalter. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen* (2. Aufl.). München: Reinhardt.

- Jäger, R. (2013). Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz in der Kindertagesstätte – Welche Bedeutung geben Politiker/innen und Eltern dieser Entwicklungsaufgabe? Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für die psychosoziale Praxis*, 9 (2), 81–91.
- Krajewski, K., Nieding, G. & Schneider, W. (2008). Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm Mengen, zählen, Zahlen. *Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), 135–146. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.135>
- Krajewski, K., Nieding, G. & Schneider, W. (2013). *Mengen, zählen, Zahlen. Die Welt der Mathematik verstehen*. Göttingen: Hogrefe.
- Marx, E. & Klauer, K. (2007). *Keiner ist so schlau wie ich: Ein Förderprogramm für Kinder von vier bis acht Jahren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marx, E., Keller, K. & Beuing, R. (2011). Die Erzieherin als Trainerin. Effekte kombinierter Denk- und Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (1), 41–51. <http://dx.doi.org/10.2378/fi2011.art03d>
- Moraske, S. et al. (2018). Prävention von Rechenstörungen. Kurz- und mittelfristige Effekte einer Förderung der mathematischen Kompetenzen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 27 (1), 31–42. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000242>
- OECD (2021). *Starting Strong IV. Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Offer-Boljahn, H., Hövel, D. & Hennemann, T. (2019). Multicomponent Interventions in Early Child Education: A Systematic Review. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation*, 1 (1), 31–44.
- Offer-Boljahn, H., Hövel, D. & Hennemann, T. (2022). Learning behaviors, executive functions, and social skills: A meta-analysis on the factors influencing learning development in the transition from kindergarten to elementary school. *Journal of Pedagogical Research*, 6 (1), 1–17. <https://dx.doi.org/10.33902/JPR20221175398>
- Ricken, G., Fritz, A. & Balzer, L. (2013). *Mathematik- und Rechenkonzepte im Vorschulalter – Diagnose*. Göttingen: Hogrefe.
- Schell, A., Albers, L., Kries, R., Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2015). Preventing Behavioral Disorders via Supporting Social and Emotional Competence at Preschool Age. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112 (39), 647–654. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647>



*Henriette Offer-Boljahn  
Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und  
sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
h.offer-boljahn@uni-koeln.de*



*Prof. Dr. Dennis Christian Hövel  
Interkantonale Hochschule für  
Heilpädagogik (HfH)  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale  
und psychomotorische Entwicklungs-  
förderung  
dennis.hoevel@hfh.ch*



*Anja Nenno  
Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und  
sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
anja.nenno@uni-koeln.de*



*Prof. Dr. Thomas Hennemann  
Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und  
sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
thomas.hennemann@uni-koeln.de*

Caroline Sahli Lozano und Dshamilja Adeifio Gosteli

## Sonderklassen und integrative Förderung im nationalen Vergleich

Mögliche Auswirkungen der kantonalen Umsetzungsrichtlinien auf Betroffene und Schulteams

### Zusammenfassung

*Die integrative Förderung und die Sonderklassen sind niederschwellige sonderpädagogische Massnahmen, die in der Schweiz ganz unterschiedlich vergeben, benannt und umgesetzt werden. Gesetzliche Grundlagen und Forschungsbe-funde zeigen zwar, dass die integrative Förderung den separativen Settings vorzuziehen ist. Trotzdem führen rund zwei Drittel der Kantone noch Sonderklassen. Im Bereich der integrativen Förderung zeigen sich Unterschiede bezüglich Finanzierung, Gutachten, Zeugneintrag und Kombination mit weiteren Massnahmen. Diese wirken sich auf Betroffene und auf die Ausgestaltung der Schulsettings vor Ort aus.*

### Résumé

*Le soutien intégratif et les classes spéciales sont des mesures de pédagogie spécialisée qui sont attribuées, nommées et mises en œuvre de manière disparate en Suisse. Bien que les bases légales et les résultats de la recherche indiquent que le soutien intégratif est préférable aux mesures séparatives, environ deux tiers des cantons disposent encore de classes spéciales. On relève, dans le domaine du soutien intégratif, des disparités en ce qui concerne le financement, les rapports d'expertise (médicale et thérapeutique), la mention dans le bulletin scolaire et la combinaison avec d'autres mesures. Ces différences ont des conséquences pour les personnes concernées ainsi que pour l'aménagement des environnements scolaires.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2022-04-02](http://www.szh-csps.ch/z2022-04-02)

### Einleitung

Alle Schweizer Kantone bieten integrative und separate schulische Massnahmen für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf an. Die Etablierung und Weiterentwicklung integrativer Schulformen ist gesetzlich breit verankert. So fordern auf nationaler Ebene das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2002) und das Sonderpädagogik-Konkordat (EDK, 2007) und international die in der Schweiz im Jahr 2014 ratifizierte UN-Behindertenkonvention (UNO, 2006) einen Ausbau integrativer Bildungsstrukturen. Demzufolge wurden in den letzten 20 Jahren integrative Angebote sukzessive ausgebaut

und weiterentwickelt. Sonderklassen für Lernende mit so genannt leichtem besonderem Bildungsbedarf wurden im Zuge der Integrationsbewegung mehrheitlich abgebaut, sind jedoch nach wie vor in vielen Kantonen vorhanden.

Aktuelle Bildungsstatistiken (Bfs, 2020) zeigen, dass sich kantonale Unterschiede bei den Integrations- und Separationsquoten abzeichnen (Lanners, 2021). Die Chance, von integrativer Schulung profitieren zu können, hängt somit vom Wohnort ab. Weiter können regionale Unterschiede bei der Ausgestaltung sonderpädagogischer Massnahmen zu Bildungsungleichheiten führen. Kummer Wyss (2012)



sowie Sahli Lozano et al. (2021a, 2021b) zeigen in ihren Übersichten über nationale Umsetzungsrichtlinien, dass die sonderpädagogischen Massnahmen je nach Kanton unterschiedlich vergeben und umgesetzt werden.

Hier knüpfen wir mit dem vorliegenden Beitrag an. Wir erörtern, welche kantonalen Unterschiede es bei der Ausgestaltung sonderpädagogischer Massnahmen gibt und wie sich diese auf die Bildungschancen von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und auf Schulteams auswirken können. Wir fokussieren uns auf die Massnahmen *integrative Förderung* (nachfolgend als IF bezeichnet) und *Sonderklassen*, die gemäss dem Sonderpädagogik-Konkordat zu den *einfachen* respektive *niederschweligen Massnahmen* für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf gehören.

Im Folgenden definieren wir zuerst die beiden Massnahmen und ordnen sie historisch ein. Anschliessend werfen wir einen Blick auf unsere interaktive digitale Landkarte und das dazugehörige E-Book (Sahli Lozano et al., 2021b, 2021a), die einen Überblick über integrative und separative Massnahmen in der Schweiz geben, und fassen zentrale Ergebnisse zur IF und zu den Sonderklassen zusammen. Die Ergebnisse diskutieren wir schliesslich unter dem Blickwinkel von Bildungsungleichheiten.

### Das Sonderpädagogik-Konkordat

Das 2011 in Kraft getretene Sonderpädagogik-Konkordat sorgt über die Kantongrenzen hinweg für ein vergleichbares Angebot für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf. Obwohl offiziell nicht alle Kantone dem Konkordat beigetreten sind, orientieren sie sich daran bei der Ausgestaltung der Massnahmen im Bereich Sonderpädagogik. Das Konkordat verpflichtet die unterzeichnenden Kantone, die schulische Integration von Ler-

nenden mit besonderem Bildungsbedarf umzusetzen und sonderpädagogische Massnahmen zur Verfügung zu stellen.

### *Es hängt vom Wohnort ab, ob man von einer integrativen Schulung profitieren kann oder nicht.*

Um die sonderpädagogischen Massnahmen im Bereich der obligatorischen Schule zwischen den Kantonen zu harmonisieren, verfügt das Sonderpädagogik-Konkordat über drei Instrumente: (1) eine gemeinsame Terminologie, (2) Qualitätsstandards und (3) das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV). Das Konkordat legt fest, dass die integrative Schule separativen Settings wie Sonderklassen oder Sonderschulen vorzuziehen ist. Im Konkordat wird abhängig von ihrem Intensitätsgrad zwischen den *einfachen Massnahmen* und den *verstärkten Massnahmen* unterschieden. Die einfachen Massnahmen sind auch unter der Bezeichnung *nicht verstärkt* oder *niederschwellig* bekannt.

Einfache Massnahmen umfassen gemäss EDK:

- die niederschwellige, integrative Förderung,
- die angepassten Lernziele,
- den Nachteilsausgleich und
- die Sonderklassen (EDK, 2007).

Verstärkte schulische Massnahmen umfassen die integrative sowie separative Sonderschulung und werden gesprochen, wenn einfache Massnahmen nicht ausreichen. Verstärkte Massnahmen wie die Sonderschulen und die integrative Sonderschulung zeichnen sich unter anderem durch einen höheren Spezialisierungsgrad der Fachpersonen aus und werden längerfristiger verordnet (EDK, 2007).

### **Begriffsklärungen und aktueller Stand**

Sonderklassen sind Teil des sonderpädagogischen Grundangebots. Im Vergleich zu Regelklassen sind sie kleiner. In ihnen werden Schüler:innen mit möglicher Entwicklungsgefährdung oder Schwierigkeiten im Unterricht separiert unterrichtet. Diese Klassen wurden ab den 1920er-Jahren mit dem Ziel geschaffen, die Lerngruppen zu homogenisieren. Man erhoffte sich dadurch eine bessere Förderung der Lernenden mit Schul-schwierigkeiten. In der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre erreichten die Sonderklassen anzahlmässig ihren Höhepunkt.

### ***Heute wissen wir: Integrierte Schülerinnen und Schüler machen grössere Lernfortschritte und haben bessere Ausbildungschancen.***

Im Laufe der 1980er-Jahre ging die Zahl der Sonderklassen wieder zurück. Die Klassenschliessungen erfolgten aus pragmatischen, oft schulorganisatorischen Gründen (zu lange Schulwege, zu hohe Schüler:innenzahlen) und weniger aus pädagogisch begründeten Integrationsversuchen. Dennoch führten diese Entwicklungen hin zur schulischen Integration. Von schulischer Integration ist die Rede, wenn Lernende mit und ohne besonderem Bildungsbedarf gemeinsam in Regelklassen unterrichtet werden (EDK, 2013), wobei die Schüler:innen mit Beeinträchtigungen die nötige Unterstützung und Förderung vor Ort erhalten (Eckhart, 2005). Aufgrund der Menschenrechte, neuer Forschungsergebnisse und positiver Erfahrungen aus Integrationsversuchen entstand sie als eine Gegenbewegung zur Separation (Bless, 2007; Haeblerlin et al., 2003).

Heute wissen wir, dass integrierte Lernende, die in Bezug auf Schulleistungen, IQ,

Geschlecht und sozialer/nationaler Herkunft vergleichbar sind mit Lernenden in Sonderklassen, grössere Lernfortschritte machen und bessere Ausbildungschancen haben. Darüber hinaus haben Studien gezeigt, dass sich die Integration nicht negativ auf Lernende ohne besonderen Bildungsbedarf auswirkt (vgl. u. a. Aellig et al., 2021). Zusammen mit den rechtlichen Grundlagen, die allesamt die Etablierung und Weiterentwicklung integrativer Schulformen fordern, hat das dazu geführt, dass Lernende mit besonderem Bildungsbedarf seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend integrativ gefördert werden. Seit Inkrafttreten des Behindertengleichstellungsgesetzes im Jahr 2004 zeigt sich, dass die Separationsquote um rund 40% gesunken ist und im Jahr 2016 noch bei 3,4% lag (BfS, 2020; Lanners, 2018, 2021). Aktuell werden noch 3,2% der Lernenden der obligatorischen Schule separativ unterrichtet: 1,8% an Sonderschulen und 1,4% in Sonderklassen (BfS, 2020).

### **Analyse der kantonalen Richtlinien**

Um die kantonalen Unterschiede bei der Ausgestaltung der IF und den Sonderklassen zu untersuchen, greifen wir auf Daten aus dem InSeMa-Projekt zurück. InSeMa steht für *Integrative und Separative Massnahmen*. Ziel dieses Kooperationsprojekts zwischen der PH Bern und dem Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) war es, eine standardisierte schweizweite Bestandsaufnahme über Vorhandensein, Benennung und Umsetzungsrichtlinien im Bereich der schulischen Integration und Separation hervorzu-bringen und eine nationale Übersicht über die verschiedenen integrativen und separativen schulischen Massnahmen zu erstellen.

Um die Übersicht zusammenzustellen, haben wir zuerst alle kantonalen Richtlinien gesucht und analysiert. Diese enthielten aber

nicht alle gewünschten Informationen. Daher haben wir einen Fragebogen entwickelt, um die kantonal verantwortlichen Personen zur Vergabe und Umsetzung der Massnahmen zu befragen. Nach der Erprobung und Überarbeitung der ersten Fragebogenversion befragten wir die Verantwortlichen aus allen Kantonen mittels einer standardisierten Onlinebefragung. Die Ergebnisse werteten wir anhand eines Kategoriensystems aus und fassten zu jedem Kanton die wichtigsten Informationen in Form von Porträts zusammen. Die zentralen Aspekte aus den Porträts überführten wir in eine interaktive digitale Landkarte ([www.szh.ch/de/phberninsema#](http://www.szh.ch/de/phberninsema#); Sahli et al., 2021a), die durch die Verantwortlichen geprüft wurde. Die digitale Landkarte hat das Ziel, die Informationen möglichst verein-

heitlich bereitzustellen, damit ein Vergleich über die Kantonsgrenzen hinweg möglich ist. Es liegen zu allen Kantonen ausser zu Solothurn und Appenzell Innerrhoden differenzierte Informationen vor.

Für die nachfolgenden Analysen haben wir den kantonalen Porträts und der digitalen Landkarte die Informationen zu Sonderklassen und zur integrativen Förderung entnommen. Wir interessieren uns für die Aspekte Vorhandensein, Benennung, Zielgruppe, Finanzierung, Gutachten und Verantwortlichkeiten. Anschliessend fassen wir die Ergebnisse zusammen und diskutieren sie mit Fokus auf Bildungsungleichheiten. Die Informationen finden Sie auch in unserem kostenlosen E-Book ([www.szh-csps.ch/b2021-01](http://www.szh-csps.ch/b2021-01); Sahli Lozano et al., 2021b).

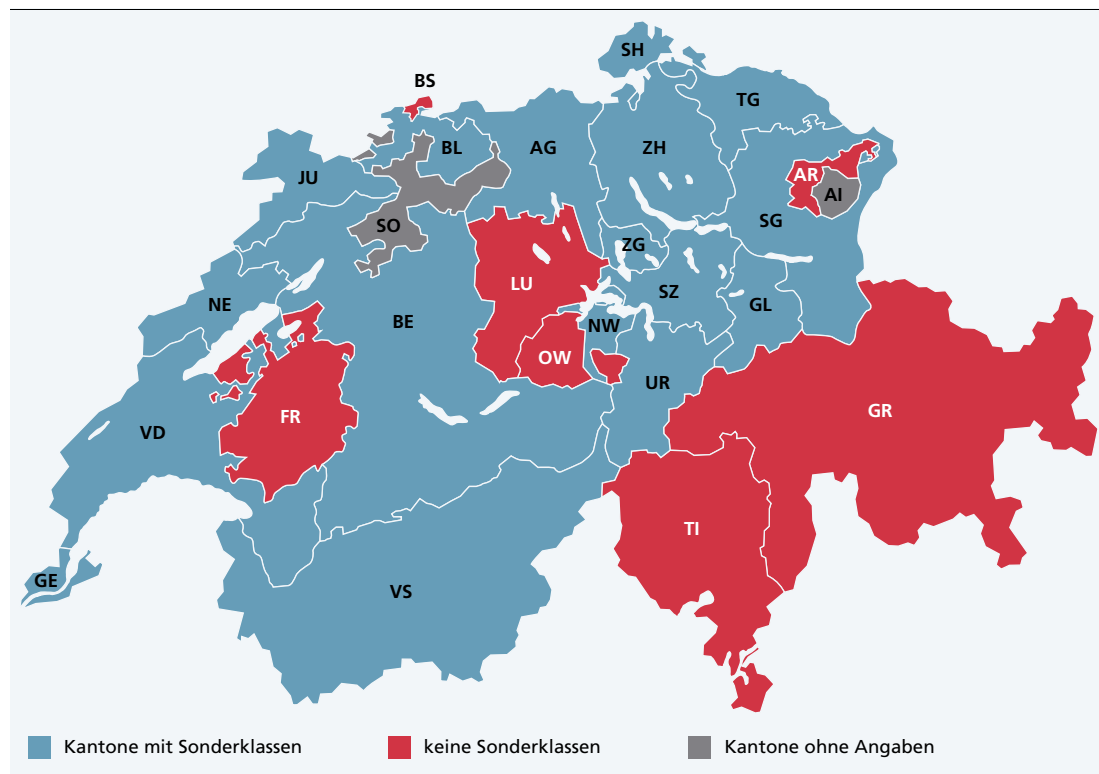


Abbildung 1: Nationale Übersicht über die Kantone mit Sonderklassen

### Sonderklassen

Aus der Analyse geht hervor, dass in 7 Kantonen (AR, BS, FR, GR, LU, OW und TI) keine Sonderklassen mehr geführt werden (Abb. 1). Während in Kantonen, die noch Sonderklassen führen, ein Teil der finanziellen Ressourcen in die Separation fließt, kommen in Kantonen, die keine Sonderklassen führen, die gesamten Ressourcen der Integration zugute.

Die Bezeichnungen variieren kantonal und je nach Zyklus. Folgende wurden genannt: Kleinklasse, Werkjahr, Werkschule, Werkklasse, Förderklasse, Hilfsklasse, Klasse zur besonderen Förderung, Sonderklasse, Integrationsklasse, Förderstruktur und besondere Klasse.

Auch die Bezeichnungen der Zielgruppen unterscheiden sich je nach Kanton stark. Oft werden pro Kanton mehrere Zielgruppen aufgeführt. Genannt werden Lernende mit Lernschwierigkeiten, speziellem schulischem und sozialem Lernbedarf, mit Lernbeeinträchtigungen oder Lernrückstand, mit Verhaltensauffälligkeiten, fremdsprachige Kinder und «Lernende, welche nicht in Regelklassen unterrichtet werden können».

In 7 von 16 Kantonen mit Sonderklassen ist kein Gutachten einer anerkannten Fachstelle nötig für die Verordnung der Massnahme.

### Integrative Förderung

In allen Kantonen gibt es neben den Sonderklassen die integrative Förderung (IF). Auch diese Massnahme wird in den Kantonen unterschiedlich bezeichnet: Integrative Förderung (BS, BE, GR, LU, NW, OW und ZH), integrierte Heilpädagogik (AG), Grundangebot (GL) und besondere Förderung (ZG).

Die Zielgruppe dieser Massnahme wird kantonal ebenfalls uneinheitlich beschrieben: Genannt werden beispielsweise Lernende mit einer körperlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigung sowie Dyslexie, Dyskalkulie,

einer Sprachentwicklungsstörung oder ADHS und/oder ASS sowie Lernende, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen oder über unzureichende Kenntnisse der Unterrichtssprache verfügen.

Oft wird eine ganze Palette an Gründen genannt, die eine IF nach sich ziehen können. Die IF wird in zwei Kantonen (BL und TI) rein kindbezogen finanziert. Das heisst, dass für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf gewisse Lektionen gesprochen werden (oft an den ermittelten Bedarf gekoppelt). Demgegenüber steht die sogenannte poolbezogene Finanzierung, welche in den übrigen erfassten Kantonen angewendet wird. Die Schulgemeinden erhalten einen Pool an Lektionen, dessen Grösse je nach Anzahl der Lernenden und oft auch in Abhängigkeit von der sozialen Belastung einer Schulgemeinde (Sozialindex) berechnet wird. Der Lektionenpool schwankt zwischen 12 und 34 Lektionen Unterstützung durch eine Heilpädagog:in pro 100 Schüler:innen. Hier ist ein Vergleich schwierig, da je nach Kanton weitere unterschiedliche Massnahmen aus demselben Pool finanziert werden (z. B. Logopädie und Psychomotoriktherapie).

Die IF wird in sechs Kantonen (BL, D-FR, F-FR, BL, ZG, GE und GR) im Zeugnis dokumentiert. In den meisten anderen Kantonen wird sie nicht vermerkt oder nur dann, wenn die IF mit einer Lernzielanpassung einhergeht. Lernende mit einer Lernzielanpassung hingegen erhalten nur in sechs der erfassten Kantone (AG, D-FR, LU, OW, TG und ZG) zwingend auch IF. In den anderen Kantonen ist eine Lernzielanpassung nie oder nur optional mit IF gekoppelt.

Die Verantwortung für die Umsetzung der Massnahme wird in 15 Kantonen (AG, AR, BL, BS, BE, GR, OW, SH, SZ, TI, UR, VD, VS, ZG und ZH) von der Lehrperson und der Schulischen Heilpädagog:in getragen. In

sechs Kantonen (D-FR, F-FR, GE, GL, JU, NW und SG) ist die Schulische Heilpädagog:in für die Umsetzung verantwortlich. In den Kantonen Luzern und Thurgau trägt die Lehrperson die Verantwortung und im Kanton Tessin die Lehrperson, die Schulische Heilpädagog:in und zusätzlich noch die Schulassistent:in. Im Kanton Neuenburg werden die Zuständigkeiten auf Schulebene geregelt.

Abschliessend gilt es anzumerken, dass die kantonalen Grundlagen, die in den Kantonen die Massnahmen im Bereich Sonderpädagogik regeln, nicht abschliessend über die Vergabe und Umsetzung der Massnahmen bestimmen. Sie liefern lediglich die Vorgaben, innerhalb derer sich die teilautonomen Schulen je nach Kanton mehr oder weniger frei bewegen können. So können beispielsweise in den meisten Kantonen, die noch Sonderklassen führen, die Schulen entscheiden, ob und wie viele Ressourcen sie in Sonderklassen und wie viele sie in die Integration investieren.

## Diskussion

Der Blick auf die Sonderklassen und auf die IF zeigt, dass diese beiden Massnahmen schweizweit sehr unterschiedlich benannt, vergeben und umgesetzt werden. Dies bedeutet für betroffene Lernende und für Mitarbeitende in Schulteam, dass sie je nach Kanton unterschiedliche Rahmenbedingungen antreffen, welche sich wiederum auf die Bildungschancen, die Lern- und die Arbeitsbedingungen auswirken können.

Die Analysen zeigen, dass die meisten Kantone im Bereich der einfachen Massnahmen immer noch Sonderklassen führen. Dies,

- obwohl die rechtlichen Grundlagen auf Integration abzielen,
- obwohl man weiss, dass Lernende aus benachteiligten sozialen Schichten oder mit Migrationsgeschichte in Sonderklassen deutlich überrepräsentiert sind, und

- obwohl die Forschung die Vorteile schulischer Integration im Vergleich zur Separation längst verdeutlicht hat.

Dies hat zur Folge, dass in diesen Kantonen die Ressourcen in die Umsetzung integrativer und separativer Massnahmen fliessen. Deshalb stehen für die IF weniger Mittel zur Verfügung als in Kantonen, in welchen alle Ressourcen für die Integration genutzt werden.

## *Obwohl die Vorteile schulischer Integration überwiegen, führen die meisten Kantone noch immer Sonderklassen.*

Darüber hinaus signalisiert das Führen von Sonderklassen, dass Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf nicht in die Regelschule gehören. Das wirkt sich negativ auf die Haltung gegenüber der Integration aus (Sahli Lozano et al., 2017). Werden Sonderklassen geführt, erscheint es – insbesondere vor dem Hintergrund der sozialen und nationalen Herkunft – sinnvoll, eine Zuweisung zu veranlassen, die auf einem Gutachten einer Fachinstanz basiert. Dies ist in 7 von 17 Kantonen mit Sonderklassen nicht der Fall.

Auch bei der *integrativen Förderung* gibt es grosse kantonale Unterschiede. Die Zielgruppen unterscheiden sich stark und die Bezeichnungen des Bildungsbedarfs sind uneinheitlich. Weiter unterscheidet sich die Anzahl Unterstützungsleistungen erheblich. Hier ist jedoch ein interkantonaler Vergleich schwierig, da je nach Kanton unterschiedliche Massnahmen (z. B. IF Logopädie, Deutsch als Zweitsprache) aus demselben Pool an Unterstützungsleistungen finanziert werden.

Nicht in allen Kantonen braucht es für eine niederschwellige Massnahme ein Gutachten. In Kantonen, in denen kein Gutachten erforderlich ist, besteht die Möglichkeit,

dass Lernende rascher und unkomplizierter Zugang zur IF erhalten. Im Gegenzug besteht aber die Gefahr, dass die Ressourcen weniger stark entlang des Bedarfs vergeben werden und somit nicht diejenigen Kinder profitieren, die IF am nötigsten brauchen.

Zudem werden die niederschweligen Massnahmen nicht in allen Kantonen im Zeugnis vermerkt. Ein Zeugniseintrag kann mit einer Stigmatisierung der Betroffenen einhergehen und weitere negative Effekte wie tiefere Leistungserwartungen durch die Lehrperson nach sich ziehen. Deshalb erscheint es sinnvoll, dass in der Mehrzahl der Kantone darauf verzichtet wird. Oft wird ein Zeugniseintrag nur dann vorgenommen, wenn gleichzeitig zur IF die Lernziele nicht erreicht oder angepasst wurden. Hierbei fällt auf, dass Lernzielanpassungen nur in fünf Kantonen zwingend mit IF einhergehen. Es wäre wünschenswert, dass eine Lernzielreduktion stets an die IF gekoppelt wäre und dass ausgebildete Schulische Heilpädagog:innen die IF umsetzen würden. Dies ist leider nicht in allen Kantonen gewährleistet und bezüglich der Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der IF gibt es wiederum kantonale Unterschiede.

Auch bei den integrativen Massnahmen gilt es abschliessend zu sagen, dass die Schulen je nach Kanton bei der Ausgestaltung der IF einen kleineren oder grösseren Spielraum haben. Diesen gilt es gezielt zu nutzen, um Lernende mit besonderem Bildungsbedarf möglichst gut zu unterstützen und mit dem gesamten Schulteam eine «gute Schule für alle» zu entwickeln.

## Literatur

- Aellig, S., Altmeyer, S. & Lanfranchi, A. (2021). *Schulische Inklusion: Daten, Fakten, Positionen*. Zürich: HfH. LINK
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- BfS (Bundesamt für Statistik) (2020). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19*. LINK
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG), SR 151.3 (2002). LINK
- Eckhart, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen: Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern*. Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007. Bern: EDK.
- Kronenberg, B. (2014). Steuerung und Diagnostik der Sonderpädagogik vor und nach Inkraftsetzung der NFA. *Integration behindert. Wie die Ressourcensteuerung die Integration beeinflusst*, 17–24. LINK
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

- Kummer Wyss, A. (2012). *Das sonderpädagogische Grundangebot in der Deutschschweiz. Eine Befragung in den Kantonen der Deutschschweiz zur Ausgestaltung des sonderpädagogischen Grundangebots 2012*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. LINK
- Lanners, R. (2018). Das Sonderpädagogik-Konkordat feiert seinen zehnten Geburtstag. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (10), 6–13. LINK
- Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 07–08, 48–56. LINK
- Sahli Lozano, C., Crameri, S. & Gosteli, D. A. (2021a). *Integrative und separative schulische Massnahmen der Schweiz. Eine interaktive, digitale Landkarte*. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. LINK
- Sahli Lozano, C., Crameri, S. & Gosteli, D. A. (2021b). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa). Kantonale Vergabe und Umsetzungsrichtlinien*. Bern: Edition SZH/CSPS. LINK
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis 1.–9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag plus.
- UN-BRK. (2006). *Übereinkommen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. LINK
- Wolfisberg, C. (2002). *Heilpädagogik und Eugenik: Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950)*. Zürich: Chronos.

Dr.in Caroline Sahli Lozano  
Leiterin Schwerpunktprogramm Inklusive  
Bildung und Projektleiterin von InSeMa  
([www.phbern.ch/insema](http://www.phbern.ch/insema)) an der PH Bern  
[caroline.sahli@phbern.ch](mailto:caroline.sahli@phbern.ch)



Dshamilja Adeifio Gosteli, MA.  
Angehende Erziehungswissenschaftlerin  
und Projektmitarbeiterin bei InSeMa  
[dshamilja.gosteli@gmail.com](mailto:dshamilja.gosteli@gmail.com)



Rebecca Zillig

## Zugang von asylsuchenden Kindern und Jugendlichen zur Regelschule

Eine Erhebung in den Kantonen der EDK-Ost

### Zusammenfassung

*Inwiefern erhalten Kinder und Jugendliche aus dem Asylbereich in den Kantonen der EDK-Ost Zugang zur Regelschule? Diese Frage bildet die Grundlage einer Masterarbeit (2020) an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH): Sie vergleicht die Konzepte der Kantone zur Schulung von asylsuchenden Kindern und Jugendlichen mit den Ergebnissen einer Fragebogenerhebung in den Unterkünften des Asylwesens. Es zeigt sich, dass verschiedene Schulmodelle umgesetzt werden – der diskriminierungsfreie Zugang zu Bildung ist jedoch nicht überall gewährleistet.*

### Résumé

*Dans quelle mesure les enfants et adolescent-e-s relevant du domaine de l'asile dans les cantons de la CDIP de Suisse orientale ont-ils accès à l'école ordinaire ? Cette question constitue la base d'un travail de Master (2020) de la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (HfH). Ce travail compare les concepts cantonaux relatifs à la scolarisation d'enfants et adolescents demandeurs d'asile aux résultats d'une enquête par questionnaire dans les hébergements du domaine de l'asile. Les résultats montrent que différents modèles scolaires sont mis en œuvre – l'accès non-discriminatoire à l'éducation n'est en revanche pas garanti partout.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2022-04-03](http://www.szh-csps.ch/z2022-04-03)

### Diskriminierungsfreier Zugang zu Bildung in der Schweiz?

Kinder und Jugendliche aus dem Asylwesen haben das Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung. Im Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (GFK; 0.142.30) definiert der Artikel 22, was im Zusammenhang mit Bildung mit «Non-discrimination» gemeint ist: «The Contracting States shall accord to refugees the same treatment as is accorded to nationals with respect to elementary education.» Übersetzt heisst dies, dass die Vertragsstaaten den Flüchtlingen in Bezug auf den Grundschulunterricht die gleiche Behandlung gewähren wie den eigenen Staatsangehörigen. Der UN-Kinderrechtsausschuss (2015) berichtet aber, dass in der Schweiz nicht sicher-

gestellt ist, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung erhalten. Der Bundesrat verfolgt diesen Missstand nicht weiter, da für Bildungsfragen die Kantone zuständig sind (2018).

Zwei richtungweisende Urteile zu dieser Thematik wurden am 6. Mai 2019 gefällt: «Das Bundesgericht kommt in zwei Urteilsprüchen<sup>1</sup> zum Schluss, dass ausländische Kinder mit mangelnder schulischer Vorbildung und geringen Deutschkenntnissen nicht über längere Zeit in segregierten Klassen oder nur in einzelnen Fächern unterrichtet werden dürfen» (Verein Humanrights.ch, 2019).

<sup>1</sup> Bundesgericht 2C\_893/2018; Bundesgericht 2C\_892/2018



### Die Bedeutung der Schule und der Sprache für die soziale Integration

Bei der Integration der Kinder und Jugendlichen aus dem Asylbereich spielen Bildungsangebote eine wichtige Rolle. Die Schule ist nicht nur für die sprachliche und die berufliche Bildung zuständig, sondern unterstützt die Integration auch folgendermassen (Bleher, 2017):

- Sie bietet Stabilität und Orientierung.
- Sie gestattet den Zugang zu sozialpädagogischer, sonderpädagogischer und/oder therapeutischer Unterstützung.
- Sie ermöglicht interkulturelle Bildung.

Doch der «Schlüssel zur Sozialintegration» (Esser, 2001, S. 74) ist und bleibt die Sprache. Durch sie findet die strukturelle Assimilation statt, womit die Besetzung von Positionen im Bildungssystem und im Arbeitsmarkt sowie das Beanspruchen bestimmter Rechte gemeint ist. «Ohne strukturelle Assimilation kann es weder eine soziale noch eine emotionale Hinwendung zur Aufnahmegesellschaft geben» (ebd.).

Der Erfolg des Zweitspracherwerbs hängt von verschiedensten Faktoren ab (Rösch, 2001): Die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, wird einerseits beeinflusst durch die soziale und schulische Integration, andererseits durch die Bedürfnisse und Notwendigkeiten zu kommunizieren. Der Zugang hängt nicht nur vom Input in deutscher Sprache, sondern auch «vom Kontakt zur Zweitsprache und den kommunikativen Möglichkeiten ab. Besondere Bedeutung haben demzufolge das Wohnumfeld, das schulische Umfeld, die Freizeit- und Begegnungsmöglichkeiten sowie die Mediennutzung» (ebd.).

### Schulorganisatorische Modelle

Massumi und von Dewitz (2016) stellen fünf verschiedene Modelle dar, wie die Schulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen aussehen kann. In der Praxis können «die Grenzen zwischen den Modellen verschwimmen» und es kann «zu Überschneidungen kommen» (ebd., S. 25).

Welches Modell das Beste ist, lässt sich aus wissenschaftlicher Sicht nicht sagen.

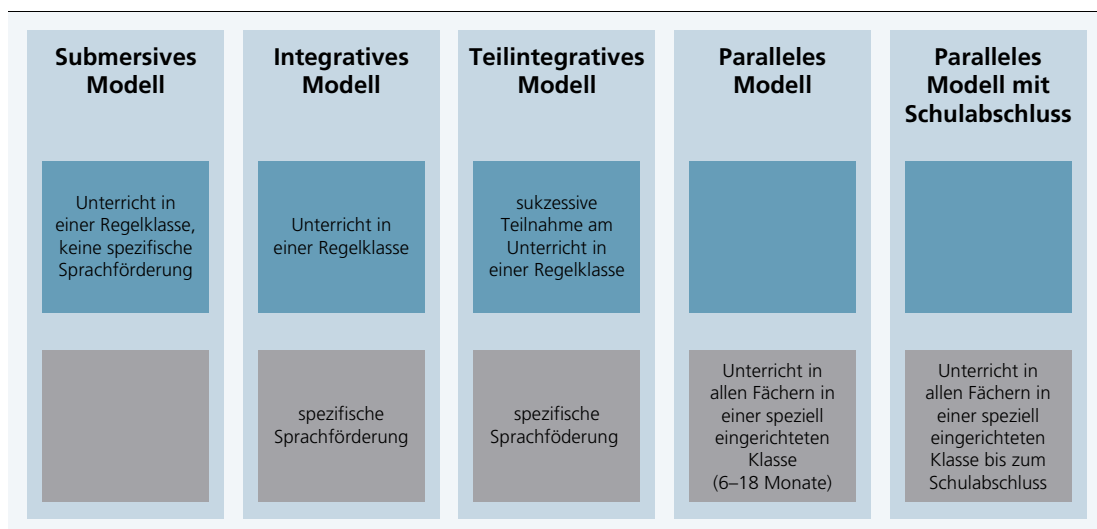


Abbildung 1: Schulorganisatorische Modelle nach Massumi und von Dewitz (2015, S. 45)

Denn es fehlen empirische Studien über die Vor- und Nachteile und den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Modellen (Panesar et al., 2016). Abzuraten ist jedoch vom *submersiven Modell*, da keine spezielle Förderung in der Zweitsprache vorgesehen ist (von Dewitz, 2016).

### **Die Schülerinnen und Schüler erleben in Einführungsklassen einen emotionalen und sprachlichen «Schutzraum».**

Blossfeld et al. (2016) fordern, dass die Kinder und Jugendlichen möglichst schnell in eine Regelklasse integriert werden sollen und so «in einen regelmässigen sprachlichen Austausch mit Kindern ohne Migrationshintergrund» treten können (S. 256). Müssen viele Kinder in eine Schule integriert werden oder befinden sie sich schon in einer weiterführenden Schule, so empfehlen Blossfeld et al. (2016) das Einrichten von speziellen Klassen<sup>2</sup>. In diesen werden Schülerinnen und Schüler für «eine möglichst kurz zu haltende Übergangszeit» (ebd.) gefördert. «Diese spezifische Form der Vorbereitung sollte eine Verweildauer von einem Jahr nicht überschreiten» (ebd.). Auch die EDK hält fest, dass der «Übertritt [aus Einführungsklassen] in reguläre Schulstrukturen vorgesehen werden» soll, falls die Kinder und Jugendlichen länger als 12 bis 15 Monate in der Schweiz sind (1999, S. 2f.).

«Vorteile der Einführungsklassen sind, dass der Unterricht an die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden angepasst ist. Die Schülerinnen und Schüler erleben dort einen emotionalen und sprachlichen «Schutzraum»» (Jeuk, 2017, S. 172). Die Nachteile

<sup>2</sup> Wird im weiteren Verlauf des Artikels von «Einführungsklasse» gesprochen, ist damit eine speziell eingerichtete Klasse gemeint.

sind zum einen der Fokus auf den Zweitspracherwerb, der wenig Platz für andere Schulfächer bietet. Zum anderen ist der Kontakt zur Umgebung eingeschränkt (ebd.).

### **Umsetzung in den Kantonen der EDK-Ost**

Um den Zugang von Kindern und Jugendlichen aus asylsuchenden Familien in den Kantonen der EDK-Ost zu erforschen, erstellte die Autorin eine Analyse von relevanten Konzepten, Broschüren, Internetseiten und Informationsblättern der Erziehungsdepartemente der Kantone der EDK-Ost<sup>3</sup>. Zudem wurde eine Fragebogenerhebung in den Unterkünten des Asylwesens auf Bundes- und Kantonesebene in den Kantonen der EDK-Ost<sup>4</sup> durchgeführt. Im Fürstentum Liechtenstein und in den Kantonen Schaffhausen, Thurgau und teilweise auch Zürich füllte jeweils diejenige Person den Fragebogen aus, welche für die Kommunikation der Unterkünfte zuständig ist. Im Ganzen fehlen die Antworten von drei der 50 Unterkünfte. Es konnte also ein recht umfassendes Bild der Organisation der Schulung von Kindern und Jugendlichen aus dem Asylwesen in den Kantonen der EDK-Ost gewonnen werden.

### **Schulorganisatorische Modelle**

Die oben genannten schulorganisatorischen Modelle, welche Massumi und von Dewitz (2015) definierten, lassen sich – mit Ausnahme des submersiven Modells – auch in den Konzepten der Kantone der EDK-Ost finden.

<sup>3</sup> Die Antworten für den Kanton Appenzell Innerrhoden gab der Leiter des Volksschulamtes schriftlich.

<sup>4</sup> Der Kanton Appenzell Ausserrhoden führt keine Unterkunft des Asylwesens.

Schulorganisatorisches Modell		Kantone
paralleles Modell <sup>5</sup>	interne Klasse in der Unterkunft	AI, GR, SZ, SG, ZH
	Einführungsklasse im Schulhaus der Gemeinde/der Nachbargemeinde	AR, FL, SZ, SG, TG, ZH
teilintegratives Modell	Einführungsklasse kombiniert mit Regelklasse	GL, SH, SG, SZ, TG, ZH
integratives Modell	Regelklasse mit Förderung in DaZ	AR, AI, FL, GL, GR, SH, SZ, SG, TG, ZH
submersives Modell	Regelklasse ohne Förderung in DaZ	-

Tabelle 1: Schulorganisatorische Modelle in den Konzepten der Kantone der EDK-Ost

Einführungsklassen – ob als teilintegratives oder paralleles Modell – sind in den Kantonen der EDK-Ost weit verbreitet. Laut der Fragebogenerhebung besuchen in zwei Dritteln der Kantone Kinder und Jugendliche aus dem Asylbereich ein paralleles Modell. Im Fürstentum Liechtenstein und im Kanton Zürich werden diese Kinder und Jugendlichen vorwiegend in Einführungsklassen im Schulhaus der Gemeinde respektive der Nachbargemeinde unterrichtet. In den Kantonen Graubünden und St. Gallen sind die Einführungsklassen vorwiegend interne Klassen in den Gebäuden der Unterkunft. Dadurch wird den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit verwehrt, über die Schule in Kontakt mit der neuen Kultur und dem Leben in der neuen Umgebung zu treten.

### Zeitpunkt der Einschulung

Insgesamt wird das Recht auf Bildung beachtet: Die Kinder und Jugendlichen aus dem Asylbereich haben in der Regel innerhalb von zwei Wochen nach ihrer Ankunft in der Schweiz (wieder) Zugang zu Bildung. Die schnellstmögliche Einschulung ist wichtig, da die Schule ein optimaler Ort sein kann, um

den Kindern und Jugendlichen nach der Flucht wieder Normalität, Sicherheit und Struktur zu geben.

### Zeitpunkt des Übertritts in die Regelklasse

Eine Einführungsklasse im Schulhaus der Gemeinde kann für die Kinder und Jugendlichen zu Beginn einen geschützten Raum bieten. Für die Integration der Kinder und Jugendlichen aus dem Asylbereich ist es wichtig, dass der Übertritt in eine Regelklasse schnellstmöglich erfolgt. So können die Kinder in die neue Sprache eintauchen, sich sozial integrieren und Normalität ausserhalb der Unterkunft des Asylwesens erleben. Mit der Zuteilung in eine Regelklasse von Beginn an – wie dies in den Konzepten der Kantone Glarus und Schaffhausen für alle Kinder und Jugendlichen vorgesehen ist – wird dies ermöglicht.

Sechs von zehn Kantonen (AR, FL, GL, SG, SH, ZH) halten in ihren Konzepten fest, dass die Kinder und Jugendlichen spätestens nach einem Jahr in ein integratives Modell, sprich in eine Regelklasse, übertreten. Keine Aussagen dazu werden in den Dokumenten der Kantone Thurgau und Schwyz gemacht. Im Kanton Appenzell Innerrhoden geschieht dies laut Volksschulamt möglichst schnell, wird jedoch individuell terminiert (N. Senn,

<sup>5</sup> Hier wird nicht zwischen parallelen Modellen mit oder ohne Schulabschluss unterschieden.

persönl. Mitteilung). Im Kanton Graubünden wurde in den Fragebogen mehrfach angegeben, dass dies zwei Jahre dauern kann. In seinem «Konzept zum Betrieb von Schulen in Kollektivunterkünften» macht der Kanton Graubünden den Übertritt in die Regelklasse abhängig von den schulischen Voraussetzungen und dem Stand des Asylverfahrens (Amt für Migration und Zivilrecht Graubünden, 2018). Im Kanton Graubünden herrscht insofern keine Chancengleichheit. Ausserdem ist die Segregation über zwei Jahre – in einer Klasse in der Unterkunft – nicht mit dem Diskriminierungsverbot zu vereinbaren.

### Unterrichtsfächer

Zum Grundsatz der Nicht-Diskriminierung gehört auch ein umfassender Unterricht und

keine Reduktion der Förderung auf einzelne Fächer. Diesbezüglich herrschen grosse Unterschiede für die Kinder und Jugendlichen aus dem Asylbereich: Je nach Konzept des Kantons oder der Gemeinde erhalten sie – für mehr oder weniger lange Zeit – Unterricht in nur ein paar wenigen Fächern oder aber in allen Fächern des Lehrplans 21.

Im kantonalen Konzept des Kantons Thurgau ist beispielsweise festgehalten, dass in der Einführungsklasse nebst Deutsch auch Lern- und Arbeitstechniken trainiert werden. Zudem soll man die Teilnahme an musischen Fächern schnell ermöglichen. Nicht genannt werden die Fächer Mathematik, Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Englisch und Französisch. Hier zeigt sich die Gefahr, die die Einführungsklasse mit sich bringt: Der Fokus

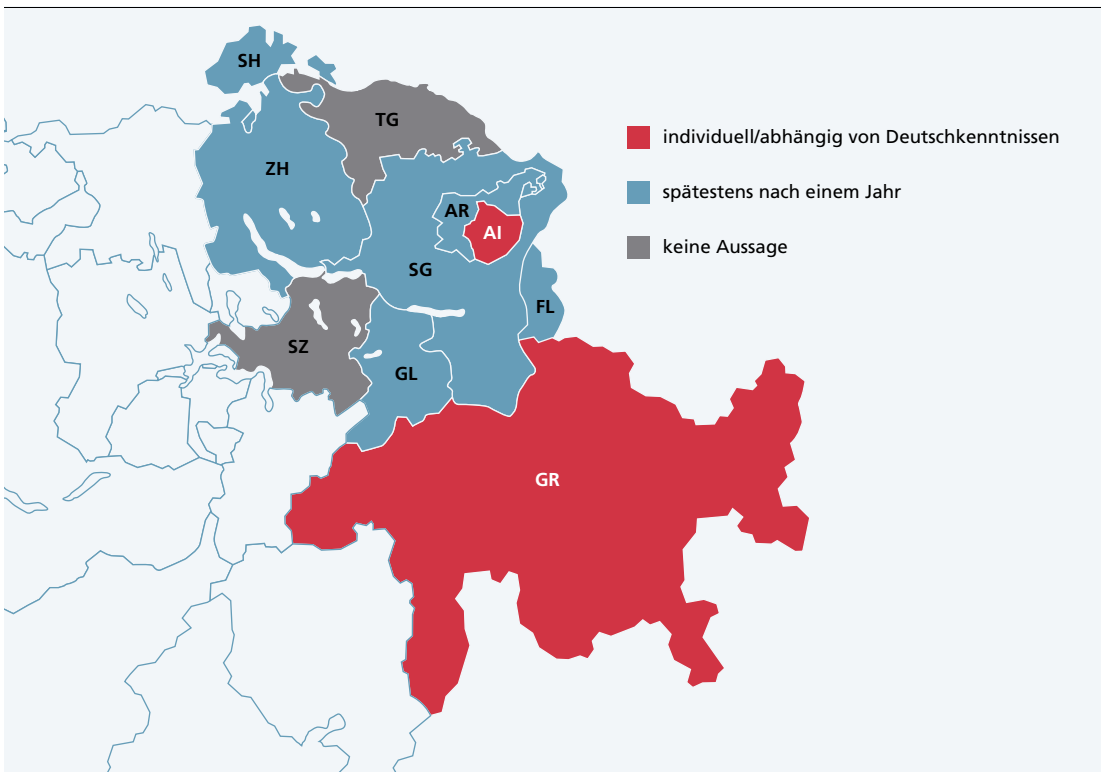


Abbildung 2: Zeitpunkt des Übertritts in die Regelklasse nach Konzept

liegt auf dem Zweitspracherwerb, anderen Schulfächern wird wenig bis kein Platz eingeräumt (Jeuk, 2017).

### Lektionentafel

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen auch betreffend der Lektionentafel kantonale Unterschiede: Kinder und Jugendliche aus dem Asylbereich in den Kantonen Schwyz und Glarus, teilweise auch im Kanton St. Gallen (z. B. im Ausreise- und Nothilfezentrum) werden in weniger Lektionen unterrichtet als Gleichaltrige in der Regelschule.

Im Fragebogen des Kantons Graubünden wurde mehrfach angegeben, dass die Kinder und Jugendlichen in den internen Klassen gleich viel oder mehr Unterricht hätten als Gleichaltrige in der Regelschule. Vergleicht man jedoch die Jahreslektionen, welche im «Konzept zum Betrieb von Schulen in Kollektivunterkünften» (Amt für Migration und Zivilrecht Graubünden, 2018, S. 6) angegeben sind, mit jenen der Regelschule, zeigt sich eine grosse Differenz: Kinder und Jugendliche in den Unterkünften des Asylwesens im Kanton Graubünden erhielten zum Zeitpunkt der Umfrage je nach Zyklus bis zu 234 Jahreslektionen weniger Unterricht. Auf das Frühjahr 2021 passte der Kanton Graubünden die Lektionenzahl an (Verein IG Offenes Davos, 2021).

### Schulung bei einem negativen Asylentscheid/Wegweisungsentscheid

Erfreulicherweise zeigen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, dass in allen Kantonen der EDK-Ost die Kinder und Jugendlichen, welche die Schweiz verlassen müssen, bis zur Ausreise die Schule besuchen können. Einzig das Konzept des Kantons Graubünden hält fest, dass eine Dispens bei einem rechtskräftigen Wegweisungsentscheid möglich wäre (Amt für Migration und Zivilrecht Graubün-

den). Dies würde das Recht auf Bildung missachten.

### *Die länger andauernde Segregation ist nicht nur aus rechtlicher, sondern auch aus pädagogischer Sicht nicht zulässig.*

#### Fazit

Insbesondere was die Motivation betrifft, eine neue Sprache zu lernen, ist es vorzuziehen, Kinder oder Jugendliche in parallel geführten Klassen in den Schulhäusern der Gemeinde unterzubringen. Zudem ist die Integration in eine Regelklasse für mindestens die musischen Fächer und Sport möglichst von Beginn weg anzustreben. Der Übertritt in eine Regelklasse sollte spätestens nach einem Jahr erfolgen, wie sechs von zehn Kantonen in ihren Konzepten festhalten. Denn die länger andauernde Segregation ist nicht nur aus rechtlicher Sicht nicht zulässig, sondern auch aus pädagogischer. Es zeigen sich wechselwirkende Eigenschaften betreffend Sprache und Integration: Die Integration in eine Regelschule wirkt sich positiv auf die sprachliche Bildung aus und die Sprache ist «der Schlüssel zur Integration» (Esser, 2001, S. 74).

#### Literatur

- Amt für Migration und Zivilrecht Graubünden (2018). *Konzept zum Betrieb von Schulen in Kollektivunterkünften*. Chur: Amt für Migration und Zivilrecht Graubünden.
- Bleher, W. (2017). Förderung von Alltagskompetenzen bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen – eine Ideensammlung. In W. Bleher & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote* (S. 141–170). Weinheim: Beltz.

- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D. et al. (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Bundesrat (2018). *Massnahmen zum Schliessen von Lücken bei der Umsetzung der Kinderrechtskonvention. Bericht des Bundesrates*. [www.netzwerk-kinderrechte.ch/resources/de-br-bericht-massnahmen-schliessen-luecken-kinderrechtskonvention.pdf](http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/resources/de-br-bericht-massnahmen-schliessen-luecken-kinderrechtskonvention.pdf)
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapier – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 40. Mannheim*. [www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf](http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf)
- Jeuk, S. (2017). Zweitspracherwerb in Vorbereitungsklassen. In W. Bleher & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote* (S. 171–186). Weinheim: Beltz.
- Massumi, M. & von Dewitz, N. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut.
- Panesar, R., Reinecke, K. & Ullmann, K. (2016). Lernchancen für alle! Schulentwicklung als Strategie zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung. In G. Markmann & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis* (S. 161–176). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösch, H. (2001). *Handreichung Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1999). *Schulung von albanischsprachigen Flüchtlingskindern und -jugendlichen aus Kosovo*. [www.edudoc.ch/record/25515/](http://www.edudoc.ch/record/25515/)
- Verein Humanrights.ch (2019). *Die Regelschule im Zentrum der Integration ausländischer Kinder*. [www.humanrights.ch/de/menschenrechte-schweiz/inneres/bildung/bildung/regelschule-integration-kinder](http://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-schweiz/inneres/bildung/bildung/regelschule-integration-kinder)
- Verein IG offenes Davos (2021). *Podium: «Bildungsfragen für geflüchtete Menschen»*. Davos. [www.youtube.com/watch?v=hYb8-SHTWJo](https://www.youtube.com/watch?v=hYb8-SHTWJo)
- Vereinte Nationen Ausschuss für die Rechte des Kindes (2015). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Schlussbemerkungen zum zweiten, dritten und vierten Staatenbericht der Schweiz*. [www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/kinderrechte.html](http://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/kinderrechte.html)
- Von Dewitz, N. (2016). Rahmenbedingungen der schulorganisatorischen Einbindung geflüchteter Schülerinnen und Schüler. In G. Markmann & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis* (S. 18–29). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.



Rebecca Zillig  
Schulische Heilpädagogin  
[rebecca.zillig@gmx.ch](mailto:rebecca.zillig@gmx.ch)

Sophie Bleuel, Federica Hofer, Vanessa Rust und Ingeborg Hedderich

## Inklusive Freizeit

Eine Untersuchung über vorhandene Angebote und die Bereitschaft zur inklusiven Gestaltung

### Zusammenfassung

*Im Forschungsprojekt «Inklusive Freizeit» geht es um die inklusive Freizeitgestaltung in Basel, Bern und Zürich. Zuerst verschaffte sich das Projektteam einen Überblick über die Angebote in den drei Städten. Dann erfasste es mit einem Fragebogen die Bereitschaft der Anbietenden von Freizeitangeboten, diese inklusiv zu gestalten. Es zeigt sich eine grundsätzliche Offenheit zur inklusiven Freizeitgestaltung. Allerdings bestehen verschiedene Barrieren: fehlende Nachfrage sowohl von Menschen mit Behinderungen als auch ohne Behinderungen, inadäquate Leistungsanforderungen, die nicht geklärte Finanzierung und die unpassende Infrastruktur.*

### Résumé

*Le projet de recherche « Inclusive Freizeit » porte sur l'organisation d'activités de loisirs à visée inclusive à Bâle, Berne et Zurich. L'équipe de projet s'est tout d'abord procuré une vue d'ensemble des offres dans ces trois villes. Elle a ensuite relevé, dans un questionnaire, la disposition des prestataires d'offres de loisirs à organiser celles-ci de manière inclusive. On constate fondamentalement une ouverture à l'égard d'une organisation inclusive des loisirs. Différentes barrières persistent cependant : une faible demande aussi bien des personnes en situation de handicap que de celles sans handicap, des exigences en matière de prestations inadéquates, un financement qui n'a pas été clarifié et une infrastructure inadaptée.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2022-04-04](http://www.szh-csps.ch/z2022-04-04)

### Einleitung

Durch die Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2014 hat die Schweiz zugestimmt, sich mit deren Grundsätzen und Bestimmungen zu befassen und dadurch an deren Umsetzung zu arbeiten. Die UN-BRK (2006) bezieht die Menschenrechte erstmals spezifisch auf Menschen mit Behinderungen und hat zum Zweck, die Gleichberechtigung zu steigern und sicherzustellen. Nebst der *Chancengleichheit* (Wortlaut UN-BRK) soll der Zugang zu den unterschiedlichsten Lebens- und Gesellschaftsbereichen gewährleistet werden. Zusätzlich soll auch «die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft» (Art. 3) garantiert werden.

An den Artikel 3 schliesst das Forschungsprojekt «Inklusive Freizeit»<sup>1</sup> an: Während Inklusion oft im Schulkontext erforscht wird, soll das Potenzial der Freizeit für die Inklusion genauer betrachtet werden. Vor dem Hintergrund des Artikels 30 der UN-BRK zur «Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport» wurden die Möglichkeiten inklusiver Freizeitgestaltung untersucht.

<sup>1</sup> Das Projekt wurde am *Lehrstuhl für Sonderpädagogik: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung* von Prof. Dr. Ingeborg Hedderich der Universität Zürich im Zeitraum von 2019–2021 durchgeführt.

## Begriffsklärung

### Freizeit

Der Begriff *Freizeit* ist aufgrund seiner vielfältigen und individuellen Auslegung schwer fassbar. Opaschowski (1990) teilt die Lebenszeit in drei Abschnitte, die sich unterscheiden «nach vorhandenem Grad an freier Verfügbarkeit über Zeit und entsprechender Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit» (S. 86). Er spricht von der Determinationszeit (fremdbestimmt, vorbestimmt), der Obligationszeit (zweckbestimmt, aber frei einteilbar) und der Dispositionszeit. Die Dispositionszeit ist die Freizeit.

### *Schwierig sind die Umstände und Hindernisse, die es für eine Teilnahme an einem Angebot zu überwinden gilt.*

Folgt man dem Freizeitbegriff nach Opaschowski (1990), so werden in der Freizeit unter vielen anderen die Bedürfnisse des Gemeinschaftserlebens, der sozialen Sicherheit, der Kontaktsuche und der Teilhabe verfolgt. Sie dient also sowohl der sozialen Kontaktknüpfung als auch der Festigung der eigenen sozialen Rolle in der Gemeinschaft (ebd. S. 93). Bezieht man die Erfüllung dieser Bedürfnisse auf Freizeitangebote für Menschen mit und ohne Behinderungen, so zeigt sich ein klares Potenzial für Sensibilisierungsprozesse und das Erreichen von Inklusion.

Markowitz (2006) stellte fest, dass sich die Bedürfnisse von Menschen mit und ohne Behinderungen in der Freizeit kaum unterscheiden. Jedoch ergeben sich durch Einschränkungen, die durch die Behinderung und aus «sozialen Reaktionen auf die Behinderung» (S. 55) entstehen, Nachteile im Freizeit-erleben von Menschen mit Behinderungen. Schwierig sind in erster Linie die Umstände und Hindernisse, die es für eine Teilnahme an

einem Angebot zu überwinden gilt (ebd.). Folglich wurde im Fragebogen explizit nach Gründen für die Nicht-Teilnahme gefragt, die auf die Umwelt zurückzuführen sind.

### Inklusion

Im Projekt wurde ein weiter Inklusionsbegriff verwendet, um möglichst viele unterschiedliche Freizeitangebote in die Untersuchung einbeziehen zu können. Gemäss Feuser (2009) ist Inklusion nichts anderes als erfolgreiche Integration, durch die auch die Zwei-Gruppen-Theorie – die Einteilung von Gruppen in Menschen mit Behinderungen und ohne Behinderungen (z. B. Löser & Werning, 2015) – überwunden werden kann. Dies wiederum kann als Grundlage für das Erreichen von Inklusion betrachtet werden. Folglich sind im Projekt auch Freizeitangebote mit integrativem Charakter vertreten, die zwar von zwei klar getrennten Gruppen ausgehen, aber spezifisch zusammengebracht werden. Beispielsweise gibt es in manchen Angeboten getrennte Abteilungen für Menschen mit beziehungsweise ohne Behinderungen, die zusammen Anlässe gestalten. In diesen finden gemeinsame Erlebnisse statt, die zur Überwindung der Trennung von Menschen mit und ohne Behinderungen führen können und somit zur Umsetzung von Inklusion beitragen.

### Vorgehen

Untersucht wurden städtische und private Freizeitangebote (Regelangebote) sowie Angebote von Organisationen für Menschen mit Behinderungen (Sonderangebote). Die Regelangebote wurden über das Vereinsverzeichnis der Schweiz und über die Webseiten der Städte Basel<sup>2</sup>, Bern<sup>3</sup> und Zürich<sup>4</sup> ermittelt.

<sup>2</sup> Basel: <https://www.mybasel.ch/links/vereine>  
<https://www.bs.ch/Portrait/leben-in-basel/Freizeit-Sport-Gemeinschaft.html>



Eine Auflistung des Bundes<sup>5</sup> diente der Erfassung der Sonderangebote der Behindertenorganisationen. Um die Angebotsvielfalt einzugrenzen, wurde der Fokus auf die organisierte Freizeit und damit auf Vereine und Veranstaltungen gelegt. Im Juli 2020 wurden 859 Anbietende von Regelangeboten per Mail kontaktiert. Zudem wurde der Fragebogen an 72 Anbietende von Sonderangeboten verschickt. Die Stichprobe setzte sich schliesslich aus 128 Regelangeboten und 20 Sonderangeboten zusammen. Die Rücklaufquote bei den Regelangeboten betrug 15 Prozent, bei den Sonderangeboten 28 Prozent.

Für die beiden Gruppen wurden zwei separate Versionen des Fragebogens konzipiert, die verschiedene Antwortmöglichkeiten enthielten: geschlossene Fragen, Single- und Multiple-Choice-Fragen mit einem zusätzlichen Textfeld und offene Fragen ohne Antwortauswahl.

Im ersten Teil wurden zentrale Eckdaten des jeweiligen Angebots mit überwiegend geschlossenen Fragen erfasst. Im Fragebogen zu den Sonderangeboten wurde zusätzlich nach der Zugänglichkeit nach Art der Behinderung gefragt. Im zweiten Teil wurden Anbietende gefragt, inwiefern ihr Angebot inklusiv sei. Ein Angebot wurde dann als inklusiv bewertet, wenn es prinzipiell allen Menschen zugänglich war und nicht ausdrücklich eine bestimmte Gruppe ausschloss. Folglich wurden die Anbietenden von Regel-

angeboten gefragt, ob ihre Angebote auch Menschen mit Behinderungen offenstünden und jene der Sonderangebote, ob auch Menschen ohne Behinderungen teilnehmen dürften. Die Antwortmöglichkeiten «Ja»/«Nein» wurden erweitert durch «Nicht explizit, aber eigentlich möglich». Wenn die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen in Regelangeboten oder von Menschen ohne Behinderungen in Sonderangeboten nicht explizit bejaht wurde, folgten Fragen nach den Gründen der Nicht-Teilnahme sowie nach Voraussetzungen, Massnahmen oder notwendigen Änderungen, um das Angebot für beide Gruppen zugänglich zu machen.

### Ergebnisse

Bezüglich der Offenheit der Regelangebote sagten 92 Prozent, die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen sei prinzipiell erlaubt. Das heisst, die Möglichkeit der Teilnahme von Menschen mit Behinderungen wird nicht explizit erwähnt, die Teilhabe wird ihnen aber auch nicht verwehrt. Nur 8 Prozent gaben an, dass eine Teilhabe nicht möglich oder erwünscht sei. Aus den Erläuterungen zu dieser Frage bleibt offen, wie «nicht möglich» zu verstehen ist. Eine Unterscheidung zwischen den beiden Aspekten ist daher schwierig. Fraglich ist, ob die Teilnahme lediglich «nicht erwünscht» ist und daher auch nicht ermöglicht wird.

Als einer der Hauptgründe, weshalb die Teilhabe nicht möglich ist, wurden von 62 Prozent der Befragten die fehlenden Anfragen von Menschen mit Behinderungen genannt. Für 45 Prozent waren die Leistungsanforderungen zu hoch, wodurch das Freizeitangebot nicht passend für Menschen mit Behinderungen sei. Die unpassende Infrastruktur wurde von 37 Prozent als Grund gewählt und die fehlenden Erfahrungen in der Freizeitgestaltung für Menschen mit Behin-

<sup>3</sup> Bern: <https://www.vereinsverzeichnis.ch/vereine-kanton/vereine-be>  
<https://www.bern.ch/themen/freizeit-und-sport>

<sup>4</sup> Zürich: <https://www.vereinsverzeichnis.ch/vereine-kanton/vereine-zh>  
[https://www.stadt-zuerich.ch/portal/de/index/erschliessung/nach\\_thema/kultur\\_freizeit\\_sport.html](https://www.stadt-zuerich.ch/portal/de/index/erschliessung/nach_thema/kultur_freizeit_sport.html)

<sup>5</sup> <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/anlaufstellen---adressen/fach--und-behindertenorganisationen.html>

derungen von 31 Prozent. Die restlichen Gründe bezogen sich auf die Reichweite des Angebotes und dessen Erreichbarkeit.

Von den Anbietenden der Sonderangebote gaben 95 Prozent an, dass die Teilnahme für Menschen ohne Behinderungen möglich sei. Nur 5 Prozent schlossen diese kategorisch aus. 42 Prozent der Befragten erklärten, dass die Leistungsanforderungen in ihrem Angebot zu niedrig seien, sodass kein Teilnahmeinteresse durch Menschen ohne Behinderungen bestehe. Ebenfalls für 42 Prozent der Befragten war die Reichweite des Angebots entscheidend. Die fehlenden Anfragen von Menschen ohne Behinderungen und die unpassende Infrastruktur wurden jeweils von 28 Prozent der Befragten als Gründe genannt. Letzteres bedeutete, dass die vorhandenen Räumlichkeiten bereits ausgelastet seien und der Platz für weitere Teilnehmende nicht ausreiche. Ähnlich war die Begründung auch in Bezug auf die Zuständigkeit: Da die Sonderangebote nicht für Menschen ohne Behinderungen seien, würden sie auch nicht dafür finanziert und gehörten somit nicht in ihren Zuständigkeitsbereich.

### **Als einer der Hauptgründe, weshalb die Teilhabe nicht möglich ist, wurden die fehlenden Anfragen von Menschen mit Behinderungen genannt.**

Diese Antworten vermitteln einen groben Überblick über die Situation der Freizeitgestaltung in den untersuchten Städten. Um genauere Aussagen über die Gründe für die inklusive Freizeitgestaltung treffen zu können, wurde der Fragebogen um offene Fragen erweitert. Die Anbietenden wurden bezüglich der nötigen Voraussetzungen, Massnahmen oder Änderungen befragt, die für eine inklusive Gestaltung notwendig

wären. Im Falle der Regelangebote spielt die Infrastruktur eine entscheidende Rolle: Die Strukturen, in denen die Freizeitangebote stattfinden, seien nicht barrierefrei. Dadurch werde die Teilhabe von manchen Menschen automatisch verhindert.

Bezogen auf die Leistungsanforderungen ist hingegen folgende Antwort spannend:

*«Das Angebot, einen Theaterkurs zu besuchen, besteht generell für alle. Jedoch ist die Entwicklung einer Aufführung aus den Intensionen [gemeint sind Ideen] der Spielenden heraus anspruchsvoll. Menschen mit leichten kognitiven und körperlichen Beeinträchtigungen können sich ihren Platz in der Gruppe erarbeiten. Für andere müssten hingegen speziell inkludierende neue Formate entwickelt werden.» (sprachlich angepasstes Zitat aus dem Fragebogen)*

Es zeigen sich zwei Aspekte: Auf der einen Seite besteht die Möglichkeit, dass Menschen mit Behinderungen sich durch ihre Leistungen an die «Regelgruppe» anpassen, womit ihre Teilhabe möglich wird. Dies entspricht jedoch nicht dem Inklusionsgedanken. Auf der anderen Seite wird geäussert, dass es neue Formate brauche, damit alle teilnehmen könnten. Dies zeigt ein grosses Potenzial für die Inklusion: Es wird nicht an standardisierten Normen festgehalten, sondern das Angebot wird entsprechend den Bedürfnissen der Teilnehmenden angepasst.

Weitere Anpassungen setzen bei den personellen Ressourcen an, die teilweise als einziges Hindernis für eine inklusive Gestaltung betrachtet werden:

*«Wenn die Betreuung während des Trainings mehr Zeit benötigt als bei gesunden Menschen, dann müssten entweder die*

*Gruppen verkleinert oder die Trainer-Kapazitäten erhöht werden. Ansonsten sehe ich kein Hindernis.» (Zitat aus dem Fragebogen)*

Hervorzuheben sind zuletzt die Aspekte der Kommunikation und des gesellschaftlichen Umdenkens. Manche der Befragten meinen, dass der Grund für die fehlende inklusive Gestaltung an den ausbleibenden Anfragen läge. Dies zeige, wie wichtig es ist, spezifisch bei Institutionen für Menschen mit Behinderungen tätig zu werden und für Teilnehmende zu werben. Auf diese Weise könnte das Problem der fehlenden Anfragen und somit der ausbleibenden inklusiven Gestaltung gelöst werden. Eine weit umfangreichere Veränderung, die jedoch einen komplexeren Prozess benötigt, zeigt sich hingegen im Ausschnitt: «Unser Verständnis für die Behinderten» (Zitat aus dem Fragebogen). Diese Person sieht die Möglichkeit, ein Freizeitangebot inklusiv zu gestalten, damit verbunden, dass sich das grundsätzliche Verständnis für und der Umgang mit Menschen mit Behinderungen verändert.

Analog dazu können die Antworten betrachtet werden, welche die Anbietenden der Sonderangebote auf die Frage über die notwendigen Anpassungen oder Massnahmen für eine inklusive Gestaltung gaben. Eine Person sieht die separative Gestaltung einerseits als einzigen Weg zur Erfüllung der eigenen Aufgabe und andererseits als einen Schutzmechanismus:

*«Die öffentliche Führung für Sehbeeinträchtigte und Blinde ist inhaltlich auf die Bedürfnisse dieses Publikums ausgerichtet. Die sehende Beschreibung [Beschreibung des Gesehenen] ist für normal sehende Besucherinnen und Besucher nicht interessant genug, weil sie zu detailliert*

*ist. Es müssten inhaltliche Abstriche gemacht werden für das ursprüngliche Zielpublikum, damit das Angebot auch für Menschen ohne Behinderung interessant genug ist. Ausserdem soll die Führung in Gebärdensprache keine Show sein, sondern das Bedürfnis von Betroffenen abdecken.» (Zitat aus dem Fragebogen)*

### ***Sowohl Regel- als auch Sonderangebote verzichten auf eine inklusive Gestaltung, weil bei den Teilnehmenden das Interesse daran fehlt.***

Diese Person sieht das separative Angebot als besonders auf die Bedürfnisse einer bestimmten Gruppe zugeschnitten an. Gleichzeitig wird die Angst geäussert, dieses Angebot werde von Menschen ohne Behinderungen nicht als alternative Führung, sondern als «Show» zur persönlichen Belustigung wahrgenommen. Ein anderer Erklärungsansatz lässt sich in folgender Antwort finden, die ähnlich wie einige Anbietende der Regelangebote die fehlenden Anfragen von Menschen ohne Behinderungen sieht:

*«Es besteht kein Bedarf, das Angebot auch für Menschen ohne Behinderungen zugänglich zu machen.» (Zitat aus dem Fragebogen)*

Sowohl Regel- als auch Sonderangebote verzichten auf eine inklusive Gestaltung, weil bei den Teilnehmenden das Interesse daran fehlt. Dabei wird aber nicht bedacht, dass ein Angebot auf Interesse stossen könnte, wenn explizit erwähnt würde, dass eine Teilnahmemöglichkeit besteht. Die Ressourcenfrage und die fehlende Infrastruktur wurden bei den Anbietenden der Sonderangebote ebenfalls als notwendige Massnahmen erwähnt.

Es gab schliesslich auch Antworten, die sich auf eine prinzipielle Veränderung der Einstellung gegenüber Behinderungen beziehen:

*«Unsere Institutionen und Klienten sind schon längst zu diesem Thema sensibilisiert und können es zum Teil nicht mehr hören. Jetzt muss die Gesellschaft und die Politik den nächsten Schritt machen.»  
(Zitat aus dem Fragebogen)*

Hier wird betont, dass dieser nächste Schritt vor allem vonseiten der Regelangebote geschehen müsse. In der Antwort wird zudem die Verzweiflung über den langen Prozess der Umsetzung von Inklusion deutlich. Die Verantwortung liege beim «Regelsystem», weswegen die Anpassungsmöglichkeiten der Sonderangebote sowie jegliche Zusammenarbeit mit Regelangeboten nicht in Betracht gezogen wird.

### Fazit und Ausblick

Festzuhalten ist, dass sowohl Anbietende von Regelangeboten als auch von Sonderangeboten der inklusiven Freizeitgestaltung grundsätzlich offen gegenüberstehen. Sie wird nur selten kategorisch ausgeschlossen. Dies ist hinsichtlich der Forderungen der UN-BRK als positiv zu bewerten.

Unklar bleibt, inwiefern die Angebote tatsächlich inklusiv gestaltet und als solche wahrgenommen werden. Die Gründe für eine nicht-inklusive Freizeitgestaltung beziehungsweise für die dafür notwendigen Veränderungen ähneln sich in den zwei Anbietenden-Gruppen.

Die Ergebnisse des Gesamtprojektes zeigen, dass sowohl bei den Regel- als auch bei den Sonderangeboten die Infrastruktur und die Anfragen eine wichtige Rolle spielen. Eine grosse Skepsis herrscht darüber, ob die Anforderungen des jeweiligen Angebots den

Bedürfnissen und Möglichkeiten der «anderen» Teilnehmenden entsprechen. Damit einher geht auch die Frage nach der Finanzierung und dem genauen Auftrag, den es zu erfüllen gilt.

Zuletzt zeigt sich, dass das Verständnis für und der Umgang mit Behinderungen zentral ist. Eine Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderangeboten ist notwendig, damit eine inklusive Freizeitgestaltung gelingen kann. Im Sinne der Inklusion wird bestätigt, dass es obsolet ist, von zwei voneinander getrennten Systemen auszugehen und dass stattdessen ein gemeinsames inklusives System aufgebaut werden muss.

### Literatur

- Feuser, G. (2009). Eine Schule für alle: durch Integration zur inklusiven Schule! *Vpod bildungspolitik*, 160, 8–17.
- Löser, J. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17–24.
- Markowetz, R. (2006). Freizeit und Behinderung – Inklusion durch Freizeitassistenz. *Spektrum Freizeit*, 30, 54–72.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Opaschowski, H. (1990). *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- UN-BRK (Behindertenrechtskonvention), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.



MA Sophie Bleuel  
Wissenschaftliche Assistentin  
sophiestanza.bleuel@uzh.ch



MA Federica Hofer  
Wissenschaftliche Assistentin  
federica.hofer@uzh.ch



BA Vanessa Rust  
vanessaandrea.rust@uzh.ch



Prof. Dr. Ingeborg Hedderich  
ihedderich@ife.uzh.ch

Universität Zürich,  
Institut für Erzie-  
hungswissenschaft

Lehrstuhl für  
Sonderpädagogik:  
Gesellschaft,  
Partizipation und  
Behinderung



**EUROPEAN AGENCY**  
for Special Needs and Inclusive Education

### Neuigkeiten aus der European Agency

Ein neuer Bericht beschreibt die Kernaussagen der bisherigen Arbeit der European Agency zur Überprüfung und Analyse der Länderpolitik (Country Policy Review and Analysis, CPRA). Er zeigt die Vorteile der Zusammenarbeit mit und zwischen den Ländern auf, wobei auch Entwicklungen in ganz Europa und auf internationaler Ebene berücksichtigt werden.

Weitere Informationen: [www.european-agency.org/news/via-project](http://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.

Maria Alma Kassis, Markus P. Neuenschwander, Dorothea Baumgartner

## Coaching für Chancengerechtigkeit

### Zusammenfassung

Die SCALA-Intervention<sup>1</sup> (Forschungsprojekt Nordwestschweiz 2016–2023) integriert Weiterbildung und individuelles Coaching für Primarlehrpersonen mit Fokus auf der Chancengerechtigkeit in der Schule. Dabei werden Lehrpersonen sensibilisiert für Leistungserwartungen bei Schülerinnen und Schülern mit tiefem sozioökonomischem Status und nicht deutscher Erst- und Familiensprache. Der Beitrag fokussiert das praktizierte Coaching. Ausgehend von konkreten Fragen der Lehrpersonen wurden Unterrichtsbeobachtungen mit anschliessenden individuellen Coaching-Gesprächen durchgeführt. In diesem Beitrag werden dazu erste Erfahrungen sowie weitere Perspektiven skizziert.

### Résumé

L'intervention SCALA<sup>1</sup> (Projet de recherche du nord-ouest de la Suisse 2016–2023) intègre la formation continue et le coaching individuel des enseignant-e-s du degré primaire en se focalisant sur l'égalité des chances à l'école. Les enseignant-e-s sont sensibilisé-e-s aux performances que l'on peut attendre d'élèves au statut socio-économique défavorisé et dont l'allemand n'est pas la première langue ni la langue parlée en famille. La présente contribution se focalise sur le coaching des pratiques pédagogiques du corps enseignant. Partant de questions concrètes des enseignant-e-s, des observations de cours sont réalisées, suivies d'entretiens de coaching individuels. Le présent article rend compte des premières expériences et esquisse d'autres perspectives.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2022-04-05](http://www.szh-csps.ch/z2022-04-05)

### Wie verzerrte Erwartungen die Chancengerechtigkeit gefährden

Die soziale Herkunft der Familien sagt weiterhin die Bildungschancen und deren Erfolg in der Schweiz vorher (SKBF, 2018) – über 60 Jahre nach Dahrendorfs Postulat für eine «Bildung als Bürgerecht» (1979). Laut Hofstetter beeinflusst der sozioökonomische Status (SES) eines Kindes (z. B., ob es aus einer Arbeiter- oder Akademikerfamilie stammt) seinen Bildungsweg (Hofstetter, 2017; siehe auch SWR, 2018). Benachteiligt sind insbesondere Kinder und Jugendliche in einer gegliederten Sekundarstufe I mit niedrigem SES und nicht deutscher Erst- und Familiensprache (Neuenschwander, 2014; SWR, 2018). Im Unterricht entstehen unabsichtlich unfaire Beurteilun-

gen von Schülerinnen und Schülern, die eine Chancengerechtigkeit gefährden. Lehrpersonen richten höhere Leistungserwartungen in Deutsch und Mathematik an Kinder mit höherem SES (Lorenz, 2018) und ohne Migrationshintergrund (Carigiet, 2012), als die Leistungen dies rechtfertigen würden.

Ausgehend von diesen problematischen Befunden wurde die SCALA-Intervention konzipiert: Sie sensibilisiert Lehrpersonen der Primarstufe für verzerrte Erwartungen und deren Folgen für die Schullaufbahn der Kinder. In einem geschützten und kollegialen Rahmen einer Weiterbildung sollten Lehrpersonen ihre blinden Flecken bei der Wahrnehmung von Kindern erkennen und anpassen. Eine Sensibilisierung für verzerrte Erwartungen kann verstärkt werden, wenn ein Coach oder eine Coachin die Lehrperson in ihrem

<sup>1</sup> [www.fhnw.ch/ph/scala](http://www.fhnw.ch/ph/scala)

Unterricht beobachtet und Rückmeldungen gibt zu Verhaltensweisen, die auf verzerrte Erwartungen zurückführen. Erwartungen von Lehrpersonen sind bedeutsam für das Entstehen von Bildungsungleichheit und führt uns zu folgender Frage: Wie können Leistungserwartungen von Lehrpersonen durch Beobachtung und Coaching dahingehend verändert werden, dass sie günstige Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Erst- und Familiensprache und mit einem tiefen sozioökonomischen Status ermöglichen?

### Die SCALA-Intervention

Der Scala-Ansatz wurde auf der Basis von Studien zu verzerrten Erwartungen von Lehrpersonen und deren Modifikation entwickelt (Neuenschwander & Niederbacher, 2019; Neuenschwander et. al, 2021). Die Intervention orientierte sich an drei Prinzipien:

- a) Lehrpersonen erhielten Informationen über selbsterfüllende Prophezeiungen und verzerrte Erwartungen im Unterricht. In der Weiterbildung wurde erklärt, wie es zu verzerrten Erwartungen kommt und wie sich diese aufgrund von verbalen und nonverbalen Rückmeldungen auf die Kinder übertragen.
- b) Lehrpersonen wurden für ihre verzerrten Erwartungen sensibilisiert und motiviert, die eigenen Erwartungen an die Kinder zu überprüfen. Dies erlebten Lehrpersonen zum Beispiel in Rollenspielen oder in der Reflexion der eigenen Schulerfahrungen, in welchen sie mit unangemessenen Erfahrungen oder Erwartungen konfrontiert waren.
- c) Die Informationen aus den Weiterbildungsinhalten setzten die Lehrpersonen direkt in ihrem eigenen Unterricht um. Der Transfer erfolgte mithilfe eines professionellen Coachs, der ihnen beratend und unterstützend zur Seite stand.

In einem halben Jahr fanden vier Workshops im Gruppensetting mit 28 Lehrpersonen statt, die freiwillig an der Intervention teilnahmen. Die meisten Lehrpersonen unterrichteten in soziokulturell heterogenen Klassen. Damit sind Klassen gemeint, in denen über die Hälfte der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch sowie einen tiefen SES haben. Um die theoretischen Inhalte auf den eigenen Unterricht zu beziehen, besuchten die Coaches die Lehrpersonen einzeln im Unterricht und konfrontierten sie danach mit allfälligen stereotypen Erwartungsbeziehungswise Verhaltensweisen. Damit spielte Coaching eine entscheidende Rolle einerseits beim Transfer der Inhalte in den eigenen Unterricht und andererseits bei der Überprüfung der eigenen Erwartungen.

### Das SCALA-Coaching

Coaching soll durch Spiegelungs- und Rückmeldeverfahren zum Nachdenken über das eigene Handeln anregen und dadurch zu neuen Erkenntnissen führen (Fietze, 2016). Unser Ansatz ist das *Cognitive Coaching* nach Costa und Garmston (1992; 2002). Auch für diesen Ansatz ist eine auf Vertrauen basierende Beziehung zwischen Coach oder Coachin und Lehrperson von besonderer Relevanz. Das *Cognitive Coaching* zielt darauf ab, das Denken, die Emotionen und das Verhalten einer Person durch intensiven Austausch anzuregen, damit kognitive wie emotionale Entwicklung im Rahmen von Professionalisierungsprozessen im Lehrberuf ermöglicht werden (Costa & Garmston, 1992). Lehrpersonen können dabei aufgrund selbstentwickelter Fragen und dem Austausch mit einem Coach oder einer Coachin die eigene Expertise erweitern. Die Beobachtungsdaten, welche der Coach oder die Coachin im Verlauf des Unterrichts sammelt, bilden eine wichtige Grundlage für die gemeinsame darauffolgende Reflexion.

Die in der SCALA-Intervention wirkenden Coaches fokussierten Praktiken der Lehrpersonen und dokumentierten diese in einem ersten Schritt in Feldnotizen, welche sie als Erinnerungsunterstützung im anschliessenden Gespräch einsetzten. Die Coaches notierten sowohl konkrete Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern als auch Überraschungsmomente sowie Brüche des Verständnisses seitens der Coaches, die auf verzerrte Leistungserwartungen hindeuteten. Durch gemeinsames kritisches Nachdenken über den Unterricht wurden die Lehrpersonen zu ihren Erwartungen und ihrem eigenen Wertesystem in Bezug auf ihren Unterricht sensibilisiert.

*Durch kritisches Nachdenken werden die Lehrpersonen sensibilisiert für ihre Erwartungen und für ihr eigenes Wertesystem.*

**Praxisbeispiel**

Viele Lehrpersonen, die an der Intervention teilnahmen, führten eine Abschlussklasse der Primarschule. Sie waren intensiv mit Übertrittsfragen in die gegliederte Sekundarstufe I beschäftigt. Daher standen Zuteilungsfragen seitens der Lehrpersonen im Zentrum, welche die bevorstehende Selektion problematisierten. Aus der Forschung wissen wir, dass insbesondere dieser Übergang verzerrte Leistungserwartungen hervorruft. Denn der Übergang beeinflusst nicht nur die Leistungen, sondern die gesamte Berufsausbildung von Lernenden (Neuenschwander, 2014; Neuenschwander & Niederbacher, 2019). Das veranschaulicht das folgende Beispiel. Die darin verzerrten Erwartungen der Lehrperson sind besonders gut sichtbar und thematisieren beispielhaft die Grundfragen der Weiterbildung.

Herr Meili, ein erfahrener Primarschullehrer, sendet der Coachin zwei Tage vor dem Unterrichtsbesuch einen Beobachtungsauftrag sowie einige Informationen über seine aktuelle Primarschulklasse. Darin äussert er seine explizite Absicht, «jeden Schüler/jede Schülerin ihren Stärken gemäss einzubinden, niemanden blosszustellen und allen Erfolgsmomente zu ermöglichen». Er wünsche sich, dass die Coachin vor allem diesen Beobachtungsfokus lege.

Am Tag des Coachings erläutert Herr Meili den Ablauf des Vormittags: In der ersten Stunde werde er zwei Schüler individuell betreuen. Fatih lebe mit seiner Familie erst seit zwei Jahren in der Schweiz und sei der deutschen Sprache nicht mächtig. Diesen werde er heute Morgen in Deutsch fördern. Kiran hingegen ist in der Schweiz geboren und werde heute eine Probeprüfung machen, die ihn auf die kommende kantonale Übertrittsprüfung in die SEK I vorbereite. Seine Eltern seien nicht einverstanden mit der von der Schule empfohlenen Zuteilung in die Sekundarstufe des Typus mit Grundanforderungen. «Sie wollen aus ihm einen Arzt machen», sagt Herr Meili und lacht leise. Er beschreibt Kiran als «verträumt» und «nicht fähig», einen leistungsstärkeren Typus der Sekundarstufe I zu besuchen. Überdies sei das gesamte Kollegium mit der Entscheidung der Familie, Kiran an die kantonale Prüfung zu schicken, nicht einverstanden. Nachdem die Glocke geläutet hat, betreten die zwei Schüler den Klassenraum und setzen sich hintereinander an ein Pult. Herr Meili verteilt daraufhin den beiden Schülern Aufgabenblätter. Es folgt nun die Aufzeichnung einer Szene, die auf die Interaktion von Herrn Meili und Kiran fokussiert:



Herr Meili steht neben Kiran, zeigt auf die vor ihm liegenden Blätter und sagt in bestimmendem Ton, dass er «das machen und können muss», wenn er die Prüfung bestehen wolle. Er betont zudem die Bedeutung der Grammatik in diesem Test. Beim Sprechen schlägt er mit seiner Hand immer wieder auf Kirans Pult. Kiran beginnt daraufhin in seinen Unterlagen zu lesen. Herr Meili wendet sich dem anderen Schüler zu. Als er etwas später wieder neben Kiran steht, sagt er ihm, dass er die falschen Farben verwendet habe und fügt hinzu: «ich habe dir gesagt, dass du genau lesen musst». Herr Meili dreht sich zu mir und sagt laut: «Kinder der sechsten Klasse lesen die Aufgaben nicht genau». Kiran arbeitet konzentriert längere Zeit, gebeugt über seine Blätter, ab und zu einen Blick in den Klassenraum werfend, um sich dann wiederum seinen Unterlagen zuzuwenden. Auf einmal fragt Kiran Herrn Meili, ob das nun von ihm zu unterstreichende Wort ein Adverb sei. Herr Meili geht zu ihm hin, guckt auf sein Blatt und fragt: «Wie kommst du darauf?» Kiran erklärt Herrn Meili, dass dies ein Adverb sei, denn es handelt sich um ein «Wie-Wort». Die Lehrperson bejaht diese Antwort und fügt hinzu: es: «Du bist an der Prüfung ohne mich, du kannst mich nicht fragen. Du hast noch eine Viertelstunde Zeit». Ich sehe Kiran schreiben, unterstreichen, ausradieren, immer wieder richtet er seine Augen auf die Klassenuhr, die vorne an der Wand hängt. Nachdem Kiran meldet, er sei mit der Probeprüfung fertig, setzt sich Herr Meili neben ihn und beginnt in Kirans Unterlagen zu lesen. Bei den richtig gelösten Aufgaben sagt er: «das ist vollkommen richtig». An einer anderen Stelle merkt er kritisch an: «Du hast den Auftrag nicht gelesen, nur fünf

Wörter hättest du unterstreichen sollen; die sind richtig, die eher zu viel». Manchmal stellt er Fragen, die Kiran beantwortet, als ob er eine Wiederholung des erlernten Stoffes anstreben würde. Als Herr Meili nach einem kurzen Wegtreten aus der Klasse und bevor die Stunde zu Ende geht wiederum neben Kiran steht, nimmt er seine Blätter entgegen und liest darin. Er guckt Kiran an und sagt leise: «bravo».

Bereits zu Beginn der gemeinsamen Reflexion spricht Herr Meili über das unerwartete positive Ergebnis der Probeprüfung. Kiran habe die Prüfung bestanden, trotz vereinzelter Fehler. Seine Überraschung führt zum ersten Thema des Gesprächs. Anhand meiner Feldnotizen berichte ich Herrn Meili, wie ich den Jungen in der Situation der Probeprüfung erlebt habe. Kiran erfüllte konzentriert und systematisch die Anforderungen der Prüfung. Herr Meili zeigt grosses Interesse an meinen Beobachtungen, stellt Nachfragen und will genau wissen, wie ich die beobachtete Situation erlebt habe. Ich würdige sein förderliches Tun insbesondere in der zweiten Hälfte der Prüfungszeit, als er versuchte, mit Wiederholungsfragen die Grammatik beim Jungen zu festigen. Wir besprechen, dass die übereinstimmende Meinung des Kollegiums, Kiran sei leistungsschwach, indirekt eine ungünstige Voraussetzung für seine Lernentwicklung ist. Wie lässt sich diese Einstellung, dieses kollektive Bild über Kiran legitimieren? Würde das Kollegium dieselbe Erwartung haben bei einem Kind aus der Schweizer Mittelschicht mit den gleichen Kompetenzen? Anregende Fragen dieser Art gehören zu einem reflexiven Prozess des *Cognitive Coachings*, wie oben bereits beschrieben (Costa & Garmson 1992; 2002). Nicht einzig die verzerrten Erwartungen von Herrn Meili, sondern auch die des gesamten Kollegiums

können dadurch gezielt reflektiert werden. Herr Meili scheint in diesem Dilemma zu stecken, worauf sich das Gespräch überraschend wendet. Er möchte einerseits die Fähigkeiten des Schülers anerkennen, andererseits aber auch die Erwartungen seiner Kolleginnen und Kollegen erfüllen. Der für Kiran vorgesehene Schultypus mit Grundanforderungen hätte bislang wenige Anmeldungen innerhalb der Schulgemeinde. Das könnte die Arbeitspenssa von Kolleginnen und Kollegen negativ betreffen. Im Gespräch konfrontiert sich Herr Meili mit seinen bisherigen unreflektierten Einstellungen: Er merkt, dass der Schüler die Prüfung durchaus bestehen könnte, im Gegensatz zur Meinung des Kollegiums. Das von ihm angesprochene Dilemma – pädagogische Verantwortung versus kollegiale Solidarität – gibt Anlass dazu, sich auch über strukturelle Schwierigkeiten auszutauschen, die sich im Rahmen der bevorstehenden Selektion zeigen. Wir beschliessen diesen Fall im Rahmen der kommenden SCALA-Weiterbildung mit allen Gruppenmitgliedern erneut aufzunehmen.

### **Die SCALA-Intervention ermöglicht mehr Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler.**

#### **Fazit und Ausblick**

In der SCALA-Intervention geht es darum, verzerrte Leistungserwartungen von Lehrpersonen aufzudecken. Das ermöglicht mehr Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erst- und Familiensprache und mit tieferem SES. Eine Weiterbildung mit individuellem Coaching wurde für diese Intervention handlungsleitend. Dieses Format ermöglicht, sich einerseits Wissen anzueignen und sich andererseits mit interessierten Kolleginnen und Kollegen auszutau-

schen. Bei der Auswertung der Intervention wurde das Coaching positiv hervorgehoben. Anhand von einem Fallbeispiel wurde die konkrete Coaching-Arbeit veranschaulicht. Damit wurde gezeigt, wie verzerrte Erwartungen erkannt werden können, die von persönlichen Anliegen von Lehrpersonen ausgehen. Die Erfahrungen legen dar, dass sich zum Einstieg ins Coaching konkrete Fragen seitens der Lehrpersonen bewährten. Die Lehrpersonen erhielten dadurch eine (Mit-)Gestaltungsstimme, welche ihre Bereitschaft steigerte, ihre Klassen für Unterrichtsbeobachtungen zu öffnen, sich über konkrete Praktiken und über blinde Flecken auszutauschen. Die individuellen Coaching-Gespräche konnten aber die Dilemmata der Lehrpersonen nicht immer auflösen. Die Situationen, in welchen sich die Lehrpersonen befanden, erwiesen sich als vieldeutiger und komplexer als angenommen, wie auch das Beispiel von Herrn Meili zeigt.

Sonderpädagogische Massnahmen in der Schule werden häufig wegen einer negativen Selektion von Kindern mit einem tiefen SES und nicht deutscher Erst- und Familiensprache eingesetzt (Kronig 2007). Auch im Rahmen von Bestrebungen einer integrativen Schule ist die Handlungspraxis nicht dafür gefeilt, verzerrten Erwartungen aufzuzusetzen. Die Coachingerfahrungen von SCALA lassen sich auch deswegen auf schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und ihre Kooperation mit den Lehrpersonen im Schulhaus erweitern. Zugleich wäre es sicherlich wichtig, in zukünftigen Weiterbildungen zur Chancengerechtigkeit in der Schule auch die Kolleginnen und Kollegen aus der Heilpädagogik einzubeziehen. Denn sie sichern gemeinsam mit den weiteren Lehrpersonen die Unterrichtsqualität im jeweiligen Schulhaus.

Die routinierte Selektionspraxis benachteiligt Schülerinnen und Schüler nicht deut-

scher Erst- und Familiensprache und mit tiefem SES – auch wenn einzelne Lehrpersonen bereit sind, ihren Unterricht mit Veränderungsabsicht zu überprüfen. Um solchen organisations- und selektionsbedingten Effekten entgegenzuwirken, ist das entwickelte Coaching eine effektive Strategie, die die Lehrpersonen zu einer selbstkritischen Haltung und Reflexion der Übertrittspraktiken führt. Eine erste Bilanz der SCALA-Intervention erweist sich insgesamt als wirksam (Neuenschwander et al., 2021).

## Literatur

- Carigiet R. T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität*. Bern: Haupt.
- Costa, A. L. & Garmston, R. J. (1992). Cognitive coaching: A strategy for reflective teaching. *Journal for Supervision and Curriculum Improvement*, 42, 91–96.
- Costa, A. L. & Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaisance schools*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.
- Dahrendorf, R. (1979). *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fietze, B. (2016). Coaching in der reflexiven Moderne. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter, B. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 36–44). Wiesbaden: Springer.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lorenz, G. (2018). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuenschwander, M. P. (2014). Selektionsentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (S. 63–98). Zürich: Rüegger.
- Neuenschwander, M. P. & Niederbacher, E. (2019). Förderliche und gerechte Beurteilung – der SCALA-Ansatz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (7–8), 50–55.
- Neuenschwander, M. P., Mayland, C., Niederbacher, E. & Garrote, A. (2021). Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. *Learning and Individual Differences*, 87, 1–9. [https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/32359/Neuenschwander\\_etal\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/32359/Neuenschwander_etal_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- SKBF – Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht 2018*. Zürich, Aarau: GdZ.
- SWR – Schweizerischer Wissenschaftsrat (2018). *Soziale Selektivität*. Bern: Bund.

Dr. Maria Alma Kassis  
Dozentin  
Pädagogische Hochschule FHNW  
alma.kassis@fhnw.ch

Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander  
Zentrumsleiter  
Pädagogische Hochschule FHNW  
markus.neuenschwander@fhnw.ch

Dorothea Baumgartner, lic. phil.  
Kursleiterin SCALA  
Pädagogische Hochschule FHNW  
dorothea.baumgartner@fhnw.ch

# Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik



## Gold Open Access

Wir gehen neue Wege! Ab 2023 erscheinen unsere beiden Fachzeitschriften (*Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* und *Revue suisse de pédagogie spécialisée*) ohne Sperrfrist digital und frei zugänglich. Dadurch erhöhen wir die Sichtbarkeit und Barrierefreiheit der Inhalte und ermöglichen einen unmittelbaren Zugang zu Bildung und Wissen. Mit dem Newsletter der Edition SZH/CSPS bleiben Sie über alle Neuerscheinungen unserer Zeitschrift informiert.



Melden Sie sich jetzt an:  
<https://szh.ch/de/edition-szh-csps/ueber-den-verlag>



Marisa Rebecca Schweizer und Thomas Müller

## Mehr Chancengerechtigkeit im Fremdsprachenunterricht

Eine Handreichung zum (Nicht-)Dispensieren

### Zusammenfassung

*Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht sind – unter anderem aus der Perspektive der Chancengerechtigkeit – kritisch zu beurteilen. Dennoch zeigen Erfahrungen von Fachpersonen, dass sie diese Möglichkeit bei Kindern mit Lernschwierigkeiten rasch diskutieren, ohne klare Entscheidungskriterien zu haben. Im Rahmen einer Qualifikationsarbeit an der PH Luzern wurde deshalb ein Leitfaden zur Dispensation entwickelt. Er soll beteiligte Fachpersonen dazu anregen, sich anhand zentraler, fachlich fundierter Kriterien intensiv mit der Situation auseinanderzusetzen und so dabei helfen, Lösungen jenseits der Dispensation zu finden. Dies trägt zu mehr Chancengerechtigkeit bei.*

### Résumé

*Les dispenses d'enseignement des langues étrangères doivent être évaluées de manière critique – notamment dans l'optique de l'égalité des chances. D'après les expériences des professionnel-le-s, il semble que cette possibilité pour des enfants ayant des difficultés d'apprentissage ne soit que brièvement discutée, et ce sans critères de décision clairs. Un guide relatif à la dispense a donc été développé dans le cadre d'un travail de qualification à la HEP de Lucerne. Il doit inciter les professionnel-le-s impliqué-e-s à se confronter de façon intensive aux situations à l'aide de critères centraux, scientifiquement fondés, et doit les aider à trouver des solutions allant au-delà de la dispense. Ce qui contribue à accroître l'égalité des chances.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2022-04-06](http://www.szh-csps.ch/z2022-04-06)

### Ausgangslage

«Eine Dispensation kann die Chancen bei der Berufswahl auf der Sekundarstufe I verringern, stellt somit einen ersten Laufbahntrennscheid dar und behindert die Chancengerechtigkeit», schreibt die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK, 2014, S. 18) in ihrem Bericht zur Umsetzung der Sprachenstrategie. Deshalb fordert sie, diesen Eingriff in die Schullaufbahn nur als *Ultima Ratio* – als letztmöglichen Weg – zu nutzen.

Erfahrungen von Fachpersonen deuten darauf hin, dass sie diesen *letzten Ausweg* viel häufiger wählen oder zumindest diskutieren. Aufgrund der Stellungnahme der D-EDK wäre dies anders zu erwarten. So gaben beispielsweise 13 von 24 Teilnehmende eines Weiter-

bildungskurses der PH Luzern zur Thematik «Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht» im Frühjahr 2021 an, aktuell mindestens ein Kind zu betreuen, bei dem sie über eine Dispensation diskutieren. Weitere neun Teilnehmende berichteten, dass sie entweder zu einem früheren Zeitpunkt oder in beratender Funktion mit dem Thema in Kontakt gekommen waren. Nur zwei Teilnehmende gaben an, keinen Bezug zum Thema zu haben.

Auch wenn diese Zahlen nicht repräsentativ sind, weisen sie darauf hin, dass bei Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht häufig und rasch über eine Dispensation als mögliche Lösung nachgedacht wird. Dies ist in vielerlei Hinsicht problematisch.

### **Problematik von Dispensationen**

Solche Dispensationen stehen mit den geltenden Rechtsgrundlagen in Konflikt: Die Schweiz hat 2014 die UNO-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet, welche das Ziel der «vollständigen Integration» verfolgt und dafür «wirksame individuell angepasste Unterstützungsmassnahmen» fordert (Vereinte Nationen, 2006, S. 16). Eine Dispensation widerspricht diesem Kerngedanken.

Es stellt sich zudem die Frage, warum man ausgerechnet vom Fremdsprachenunterricht dispensiert wird, nicht aber von Fächern wie Mathematik oder Deutsch, obwohl auch hier Lernschwierigkeiten auftauchen. Weder eine diagnostizierte Lernbehinderung noch eine andere Erstsprache sind hinreichende Gründe für eine Dispensation – in keinem Fach. Viele dieser Lernenden werden kompetente Sprachnutzende, wenn ihnen genug Zeit gegeben wird (vgl. D-EDK, 2014; Regalla & Peker, 2018; Wight, 2015).

### ***Dispensationen schränken sowohl die Berufswahlmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen als auch die Teilhabe am sozialen Leben ein.***

Generell ist von dieser individuumszentrierten Sicht abzuraten. Das Bio-Psycho-Soziale Modell, das sich auf die ICF Grundlagen (ICF, 2017) stützt, besagt, dass Lernschwierigkeiten aus der Interaktion von einem Individuum mit seiner Umwelt entstehen. Entsprechend sollte versucht werden, mit einer Optimierung des Umfeldes eine bessere Passung zu den individuellen Lernvoraussetzungen zu erreichen, statt das Problem mit einer Dispensation einseitig bei den Lernenden zu bestimmen.

Auch die Fachwissenschaft betrachtet die Dispensation kritisch. Im Positionspapier der Deutschen Gesellschaft steht über die

Fremdsprachenforschung, dass es nicht zielführend sei, «individuelle Ausprägungen von Heterogenitäts- bzw. Diversitätsdimensionen, welche das Lernen in und die Teilhabe an der Schule erschweren, zu pathologisieren» (Gerlach & Vogt, 2020, S. 1). Vielmehr solle allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, Fremdsprachen zu lernen.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist funktionale Mehrsprachigkeit: Angestrebt wird «ein vielfältiges, dynamisches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Kompetenzen in verschiedenen Kompetenzbereichen bzw. Sprachen [...], um in unterschiedlichen Situationen sprachlich erfolgreich handeln zu können» (D-EDK, 2016, S. 8). Entsprechende Kompetenzen sind in unserer Welt für die Teilhabe am sozialen Leben von hoher Bedeutung – sowohl im beruflichen als auch privaten Leben (vgl. Gerlach & Vogt, 2020; Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2012; Wight, 2015).

Auch aus heilpädagogischer Sicht sind Dispensationen zu vermeiden: Nicht nur schliessen sie Kinder und Jugendliche vom gemeinsamen Unterricht aus, sie schränken sowohl ihre Berufswahlmöglichkeiten (D-EDK, 2014) als auch die Teilhabe am sozialen Leben im privaten Bereich ein.

### **Dispensationen aus dem Blickwinkel der Chancengerechtigkeit**

Dispensationen sind aus der Perspektive der Chancengerechtigkeit kritisch zu beurteilen. Gemäss Definition der OECD (2008) hat *Equity* – oder zu Deutsch eben Chancengerechtigkeit – zwei Dimensionen: *Inklusion* und *Fairness*.

In diesem Kontext wird *Inklusion* mit der Gewährleistung schulischer Mindeststandards verknüpft (SKBF, 2014). Unter diesen Standards versteht man in der Schweiz die «Grundkompetenzen für die Fremdspra-

chen» (EDK, 2011), welche im Rahmen der Nationalen Bildungsziele ausgearbeitet worden sind. Es ist davon auszugehen, dass eine Dispensation das Erreichen dieser Grundkompetenzen mit hoher Wahrscheinlichkeit verunmöglicht.

Unter *Fairness* versteht man, dass persönliche und soziale Merkmale – wie zum Beispiel Geschlecht oder sozioökonomischer Status – keinen Einfluss haben auf den Bildungserfolg. Es liegen zwar keine empirischen Daten vor, welche belegen würden, dass vom Fremdsprachenunterricht dispensierte Kinder systematisch benachteiligt werden aufgrund eines persönlichen oder sozialen Merkmals. Allerdings kann man die Dispensation vom Fremdsprachenunterricht als selektiver Vorgang verstehen: Die «stärkeren» Kinder dürfen den Unterricht weiterhin besuchen, die «schwächeren» Kinder werden ausselektioniert. Solche Selektionen, wie sie etwa bei Bildungsübergängen vorkommen, verstärken soziale Verschiedenheiten (vgl. Kronig, 2007; SKBF, 2018; SWR, 2018). Dies legt den Schluss nahe, dass nicht nur die Leistung entscheidet, ob ein Kind vom Fremdsprachenunterricht dispensiert wird oder nicht. Auch persönliche und soziale Merkmale

wie etwa die Erstsprache und der sozioökonomische Status dürften eine Rolle spielen. Die Fairness ist deshalb infrage zu stellen.

Verstärkt werden dürfte dieser Effekt durch den grossen Spielraum für individuelle Entscheidungen, weil Dispensationen in den meisten Kantonen nicht detailliert geregelt sind. Einzelne Kantone verfügen zwar über entsprechende gesetzliche Grundlagen, Richtlinien oder Merkblätter. Eine treffende Beschreibung, die sowohl den Prozess regelt als auch fachlich fundierte Entscheidungskriterien zur Verfügung stellt, ist uns aber unbekannt.

### Entwicklung einer Handreichung als Hilfsmittel

Zusammenfassend sind Dispensationen aus fachlicher Sicht kritisch zu beurteilen. Trotzdem werden sie bei Schwierigkeiten rasch diskutiert, ohne fachlich fundierte Entscheidungskriterien zur Hand zu haben.

Diese Feststellung bildete die Ausgangslage für eine Qualifikationsarbeit. Auf der Basis einer theoretischen Auseinandersetzung wurde eine Handreichung (Schweizer, 2021b) entwickelt, welche «Lehrpersonen, heilpädagogische Fachpersonen und Schulleitende im

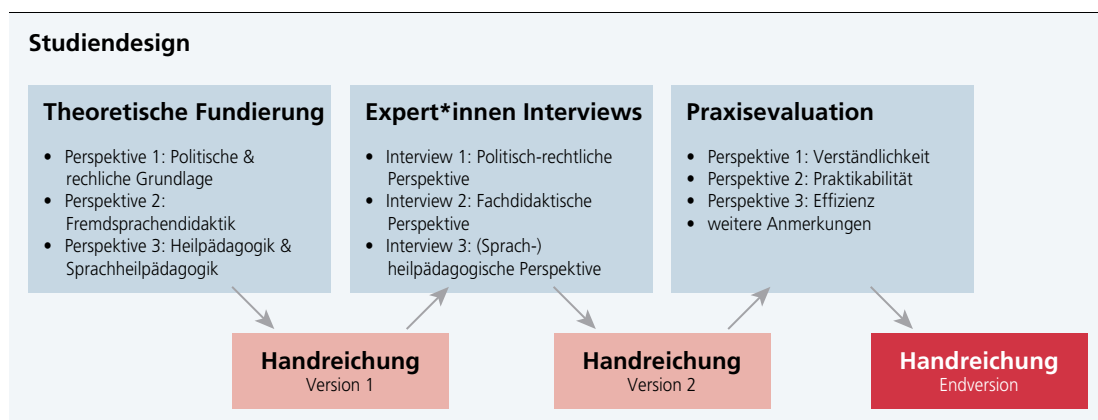


Abbildung 1: Design der Qualifikationsarbeit zur Entwicklung der Handreichung

**Ausblick**

<b>10. Die Dispensation dient dem Wohle des Schülers / der Schülerin und seiner / ihrer bestmöglichen Entwicklung.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch eine Dispensation werden Ressourcen des Schülers / der Schülerin freigesetzt, die zur Weiterentwicklung in anderen Bereichen genutzt werden.</li> <li>• Ein auf den Schüler / die Schülerin abgestimmtes Ersatzangebot ist geplant.</li> </ul> <p>Sehe ich darin einen Grund, den Schüler / die Schülerin zu dispensieren? Wenn ja, weshalb?</p> <input type="text"/>	Bitte auswählen			
<b>11. Die entsprechende Sprache ist für die weitere schulische und berufliche Laufbahn des Schülers / der Schülerin nicht unbedingt notwendig.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Schüler / die Schülerin hat bereits eine Vorstellung davon, in welchem Berufsfeld er / sie später gerne arbeiten möchte.</li> <li>• Die entsprechende Sprache ist im gewünschten Berufsfeld nicht unbedingt notwendig. Sie ist nicht Teil des berufskundlichen Unterrichts der entsprechenden Ausbildung.</li> </ul> <p>Sehe ich darin einen Grund, den Schüler / die Schülerin zu dispensieren? Wenn ja, weshalb?</p> <input type="text"/>	Bitte auswählen			

Abbildung 2: Ausschnitt aus der Handreichung

Entscheidungsprozess über eine Dispensation [vom Fremdsprachenunterricht] [...] unterstützt[t]» (Schweizer, 2021a, S. 46).

Wie *Abbildung 1* zeigt, basiert die erste Version der Handreichung auf Fachliteratur aus unterschiedlichen Bereichen. In einem zweiten Schritt wurde die Handreichung im Gespräch mit drei Expertinnen mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen validiert und ergänzt. Schliesslich wurde sie in der Praxis angewendet und bezüglich Verständlichkeit, Praxiseinsatz und Effizienz bewertet. Daraus resultierte die definitive Fassung der Handreichung.

**Das Produkt**

Die Handreichung besteht aus Indikatoren und Fragen, welche die Fachpersonen bewerten und beantworten müssen. Diese sind in zwei Abschnitte gegliedert.

Im ersten Abschnitt finden sich Fragen zu Voraussetzungen, welche erfüllt sein müssen, damit eine Dispensation überhaupt in Erwägung gezogen werden kann: Überprüft werden muss,

- ob die kantonalen Gesetze und Richtlinien eine Dispensation zulassen,
- ob sich die Erziehungsberechtigten einverstanden erklärt haben,
- ob in einem umfassenden Abklärungsverfahren die personenbezogenen Voraussetzungen sowie das Lern- und Entwicklungsumfeld berücksichtigt wurden.

Nur wenn alle drei Voraussetzungen erfüllt sind, kann weiter über eine Dispensation diskutiert werden.

Dazu werden im zweiten Abschnitt Kriterien und Indikatoren bearbeitet. Dieser Abschnitt umfasst insgesamt elf Kriterien, zur Übersicht strukturiert in die vier Bereiche



«Sprache», «bisheriges Unterstützungsangebot», «Leidensdruck» und «Ausblick». Sie müssen jedoch immer als Ganzes betrachtet werden: Ein einziges Kriterium darf nie Grund für eine Dispensation sein. Zu den Kriterien wurden passende Indikatoren formuliert, um diese nach der vierstufigen Skala «trifft nicht zu», «trifft eher nicht zu», «trifft eher zu» und «trifft zu» zu beurteilen.

Wie *Abbildung 2* zeigt, muss zu jedem Kriterium zusätzlich die folgende Frage beantwortet werden: «Sehe ich darin einen Grund, den Schüler/die Schülerin zu dispensieren? Wenn ja, weshalb?». Damit sollen Fachpersonen, die die Handreichung anwenden, eine kriterienbasierte Argumentation entwickeln.

### Erhoffte Wirkung

Die Arbeit mit der Handreichung soll die verantwortlichen Fachpersonen dazu anregen, sich vertieft mit der Thematik der Dispensationen in Schulen auseinanderzusetzen und gemeinsam – mit allen im System Beteiligten – nach Lösungen zu suchen. Idealerweise werden hierbei Lösungen jenseits einer Dispensation gefunden.

Unter anderem beschäftigen sich die Fachpersonen mit der Frage, inwiefern sie bereits jetzt binnendifferenzierter Fremdsprachenunterricht anbieten und welche zusätzlichen Unterstützungsmassnahmen (z. B. im Rahmen integrativer Förderung) sie getroffen haben. Im Gegensatz zu anderen Fächern mag integrative Förderung im Fremdsprachenunterricht utopisch klingen. Es gilt jedoch, diese Option zumindest zu prüfen, ehe Dispensationen ausgesprochen werden. Die Frage nach der Binnendifferenzierung illustriert, dass Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht ganzheitlich zu betrachten und zu lösen sind: Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Schulleitende, Personen aus Volksschulämtern und Mitar-

beitende aus Pädagogischen Hochschulen können einen Beitrag zum Ziel «Fremdsprachenunterricht für alle» leisten.

Die Handreichung soll nicht als Legitimationsinstrument für Dispensationen dienen, sondern vielmehr als Reflexionsinstrument, welches letztendlich zu mehr Chancengerechtigkeit führt. Dies insbesondere aus zwei Gründen: Erstens werden allfällige Dispensionsentscheide auf fachliche Entscheidungskriterien abgestützt. Der ungerechtfertigte Einfluss von persönlichen und sozialen Merkmalen auf die Entscheidung dürfte entsprechend sinken. Zweitens kann durch die intensive Reflexion gewinnbringende Möglichkeiten gefunden werden, die den integrativen Fremdsprachenunterricht weiterentwickeln. Die entwickelte Handreichung zur Dispensation ist deshalb vielmehr als Handreichung zur Nicht-Dispensation zu verstehen.

***Die Handreichung soll als Reflexionsinstrument dienen, welches letztendlich zu mehr Chancengerechtigkeit führt.***

### Literatur

- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014). *Umsetzung der EDK-Sprachenstrategie in der Deutschschweiz*. Einschätzung der AG Sprachen D-EDK zum aktuellen Stand des. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. [https://www.regional-konferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/d-edk\\_ag\\_sprachen\\_einschaetzung\\_fremdsprachen\\_2014-10-31.pdf](https://www.regional-konferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/d-edk_ag_sprachen_einschaetzung_fremdsprachen_2014-10-31.pdf)
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016). *Lehrplan 21. Sprachen* (Bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Luzern. [https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout.php?e=1&k=1&fb\\_id=1](https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1&fb_id=1)

- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards*, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. [https://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp\\_fremdsprachen\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf)
- Gerlach, D. & Vogt, K. (2020). *Inklusiver Fremdsprachenunterricht. Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/dokumente/Positionspapier-DGFF-Inklusion-September-2020.pdf>
- ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (2017) (Unveränd. Nachdr). Köln: DIMDI.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen* (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 1. Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- OECD (2008). *Policy Brief. Ten Steps to Equity in Education*, OECD. <https://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (2012). *Fördern oder dispensieren. Grundlagenbericht zum obligatorischen Unterricht von zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe in der Ost- und Zentralschweiz*. [http://sprachenunterricht.ch/sites/default/files/foerdern\\_oder\\_dispensieren\\_0.pdf](http://sprachenunterricht.ch/sites/default/files/foerdern_oder_dispensieren_0.pdf)
- Regalla, M. & Peker, H. (2018). Yes They Can! Demystifying the Effects of Foreign Language Learning for Students with Special Needs. *Learning Languages*, 23(1), 22-24. <http://nnell.org/learning-languages-journal/>
- Schweizer, M. R. (2021a). *Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht. Entwicklung einer Handreichung zur Unterstützung im Entscheidungsprozess*. Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Luzern, Luzern.
- Schweizer, M. R. (2021b). *Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht. Handreichung für Lehrpersonen, heilpädagogische Fachpersonen und Schulleitende*. <https://www.zebis.ch/unterrichtsmaterial/dispensationen-vom-fremdsprachenunterricht-eine-handreichung>
- SKBF – Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKBF – Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SWR – Schweizerischer Wissenschaftsrat (2018). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR*. [https://www.swir.ch/images/stories/pdf/de/Politische\\_Analyse\\_SWR\\_3\\_2018\\_SozialeSelektivitaet\\_WEB.pdf](https://www.swir.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf)
- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2014/245/20200824/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2014-245-20200824-de-pdf-a.pdf>
- Wight, M. C. (2015). Students With Learning Disabilities in the Foreign Language Learning Environment and the Practice of Exemption. *Foreign Language Annals*, n/a. <https://doi.org/10.1111/flan.12122>



*Marisa Schweizer*  
 Absolventin des  
 Masterstudiengangs Sekundarstufe I  
 mit Profil Heilpädagogik  
 marisaschweizer@gmail.com



*Thomas Müller*  
 PH Luzern, Co-Studiengangsleiter  
 MA SHP  
 thomas.mueller@phlu.ch

## Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für  
 Heilpädagogik, 28. Jahrgang, 4/2022  
 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: Noëlle Fetzter, 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.  
 Metadaten unter [www.szh.ch/inserieren](http://www.szh.ch/inserieren)

### Auflage

1880 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

### Druck

Ediprim AG, Biel

### Jahresabonnement

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

### Einzelausgabe

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

### Abdruck

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

### Hinweise

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

Weitere Informationen erhalten Sie  
 auf unserer Website [www.szh.ch/zeitschrift](http://www.szh.ch/zeitschrift)



## Dokumentation zum Schwerpunkt

### Chancengerechtigkeit in der Bildung

#### Weiterführende Literatur

- Bellmann, J. & Merkens, H. (Hrsg.) (2019). *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster: Waxmann.
- Bertels, E. (2019). *Wie die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen die Schweiz verändert*. Riehen: Bertels.
- Bott, W. (2021). Inklusion und Chancen(un)gleichheit. Eine Betrachtung anhand gerichtlicher Entscheidungen. *Die deutsche Schule*, 113 (4), 433–441.
- Faller, C. (2019). *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Freund, S. I. (2021). Drei Richtende und die Frage der Blickrichtung. Anerkennung in hierarchischen Gefügen. *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 44 (3–4), 37–43.
- Koszuta, A., Werner, R. & Huber, S. G. (2021). Aktivitäten von Akteuren in Schweizer Bildungslandschaften. Welchen potenziellen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit könnten sie leisten? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 255–270.
- Kroworsch, S. (2021). Ohne ein inklusives Bildungssystem keine Chancengleichheit. Rechtliche Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention und Herausforderungen in der schul-
- praktischen Umsetzung. *Die deutsche Schule*, 113 (4) 381–395.
- Lindmeier, C. (2018). Bildungs-gerechtigkeit und Inklusion. Eine theoretische Skizze. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (2), 158–172.
- Meier-Popa, O. & Ayer, G. (2021). *Der Nachteilsausgleich und sein Stellenwert in der inklusiven Bildung*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Miethe, I., Wagner-Diehl, D. & Kleber, B. (2021). *Bildungsgleichheit. Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten*. Opladen: Budrich.
- Riemer-Kafka, G. (2019). *Juristische Handreichung für die Sonderpädagogik. Nach einem von der EDK dem Luzerner Zentrum für Sozialversicherungsrecht (Universitäts Luzern) erteilten Auftrag vom 2. September 2009*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Schellenberg, C., Hofmann, C. & Georgi-Tscherry, P. (2017). Gerechtere Bildungschancen dank Nachteilsausgleich? Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Umsetzung des Nachteilsausgleichs und Laufbahnen auf Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (10), 18–25.
- Schildmann, U. (2019). Theoretische Überlegungen zu einer Inklusiven Pädagogik unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheitslagen der beteiligten Personengruppen. *Gemeinsam leben*, 1, 5–13.
- Speck, O. (2019). *Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann*. München: Reinhardt.
- Stucki, I. & Kliebens, A. (2018). Gleichstellung in der Arbeitswelt
- Zugängliches Arbeitsumfeld mittels einer inklusiven Unternehmenskultur. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (3), 20–27. <https://www.szh-csps.ch/z2018-03-03/pdf>
- Wallner, L. (2021). Emanzipatorische Diversitätspolitik als Chance für die Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 60 (1), 41–75.
- Wetzel, V. (2020). Chancengerechtigkeit als Aufgabe des Nachteilsausgleichs. Handhabung an der Sekundarschule Küsnacht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (7–8), 27–33. <https://www.szh-csps.ch/z2020-07-03/pdf>

#### Links

Inclusion Handicap – Dachverband der Behindertenorganisationen Schweiz  
[www.inclusion-handicap.ch](http://www.inclusion-handicap.ch)

Eidg. Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGG  
[www.edi.admin.ch](http://www.edi.admin.ch)

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung  
[www.skbf-csre.ch](http://www.skbf-csre.ch)

Internationales Menschenrechtsforum Luzern (IHRF)  
[www.phlu.ch](http://www.phlu.ch)

Deutsches Institut für Menschenrechte  
[www.institut-fuer-menschenrechte.de](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de)

#### Zusammenstellung

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

Suchen Sie weitere Literatur? Unter [www.szh.ch/datenbanken](http://www.szh.ch/datenbanken) finden Sie wichtige Recherchquellen.

Stefan Küng

## Die Wiedergutmachung – Der Weg aus der Sanktionsfalle?

### Zusammenfassung

*Im Umgang mit herausforderndem und grenzverletzendem Verhalten sind längst neue und alternative Interventionen zu Strafen und Belohnung entstanden. Dennoch fällt es der Pädagogik nach wie vor schwer, sich von alten Gewohnheiten zu verabschieden und Kinder wie Jugendliche ohne Zwang und Bestrafung zu erziehen. Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie man mit Kindern mit herausforderndem und grenzverletzendem Verhalten wirksame Lernprozesse gestaltet. In der Pädagogik stösst das Konzept der «Neuen Autorität» aktuell auf grosses Interesse. Es schlägt als wirksame Reaktion die Wiedergutmachung vor. Dieser Artikel befasst sich mit den Chancen und Gefahren der Wiedergutmachung und kommt zum Schluss, dass ihre Wirkung von gewissen Bedingungen abhängig ist.*

### Résumé

*En matière de gestion des comportements difficiles ou tendant à enfreindre les limites, de nouvelles interventions alternatives aux punitions et récompenses sont apparues depuis longtemps déjà. Mais la pédagogie a encore du mal à se défaire des vieilles habitudes et à éduquer enfants et adolescent-e-s sans contraintes ni punitions. La présente contribution cherche à déterminer comment concevoir des processus d'apprentissage efficaces avec des enfants au comportement difficile ou tendant à enfreindre les limites. Le concept de « Nouvelle Autorité » éveille actuellement un grand intérêt en pédagogie. Il propose la réparation en tant qu'intervention efficace. Cet article étudie les avantages et les risques de cette intervention et parvient à la conclusion que son efficacité dépend de certaines conditions.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2022-04-07](http://www.szh-csps.ch/z2022-04-07)

### Einleitung

Die Anwendung von Gewalt, Zwang und Bestrafung in der Bildung und Erziehung war lange weit verbreitet und gesellschaftlich akzeptiert. Mit dem gesellschaftlichen Wandel und der Hilfe der Wissenschaft begann man die Wirkung von autoritärem und strafendem Handeln in der Erziehung zu hinterfragen. Man begann zu verstehen, dass Kinder durch Gewalt, Zwang und Bestrafung in ihrer Entwicklung geschädigt werden, und man erkannte, dass das traditionelle Konstrukt von Autorität die Gefahr von Machtmissbräuchen erhöht (Omer & von Schlippe, 2016).

Es entstand der Ruf nach einem neuen Verständnis von Erziehung, das seither nach Methoden sucht, um das Zusammenleben

gewaltfrei zu regeln. Heute stellt sich die Frage, wie mit Kindern, die sich wiederholt herausfordernd und grenzverletzend verhalten, wirksame Lernprozesse gestaltet werden können. Wie brisant dieses Thema ist, zeigte die Untersuchung von Moser Opitz et al. (2019) über die integrative Förderung und die integrative Sonderschulung: «Eine der grössten Herausforderungen für die erfolgreiche Umsetzung von integrativer Schulung ist der Umgang mit auffälligem Verhalten. Hier müssen verstärkt Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden» (S. 107).

Wie lässt sich dieses Problem lösen? Eine einzige Antwort gibt es nicht. Allerdings ist die Wiedergutmachung ein vielversprechender Ansatz, weil sie eine persönliche und profes-

sionelle Haltung zum Ausdruck bringt, die über die eigentliche Intervention hinaus wirkt.

### **Die Idee der Wiedergutmachung**

Im vergangenen Jahrzehnt etablierte sich eine neue Methode als Reaktion auf unerwünschtes und grenzverletzendes Verhalten – die Wiedergutmachung. Die Wiedergutmachung verbreitet sich vor allem durch das pädagogische Konzept der *Neuen Autorität* (Omer & von Schlippe, 2016), das seit Ende der Nullerjahre in den Schulen unseres Landes Fuss fasst. Das Konzept einer *Neuen Autorität* wurde um die Jahrtausendwende vom israelischen Psychologen Haim Omer und dem deutschen Psychotherapeuten Arist von Schlippe entwickelt. Ursprünglich war es ein systemisches Konzept, um die Autorität der Eltern, die sich lange durch Macht, Strafe und Gewalt auszeichnete, zu verändern: Der Fokus lag nun auf einer positiven Beziehungsgestaltung. Im Verlauf der Jahre wurde das Konzept auf die Schule ausgeweitet. Es dient seither den schulischen Fachpersonen dazu, wertschätzende und vertrauensvolle Beziehungen mit den Kindern aufzubauen und positive Entwicklungsprozesse anzuregen.

### ***Wir können Fehler nutzen, um zu lernen – mit der Wiedergutmachung verwandeln wir Krisen in positive Lernerfahrungen.***

Im Zentrum der Neuen Autorität stehen Fähigkeiten zur konstruktiven Beziehungsgestaltung: sich selbst in herausfordernden Situationen kontrollieren können, die Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen aktiv suchen oder sich im Alltag und in herausfordernden Situationen präsent zeigen. Im Umgang mit problematischem Verhalten werden keine Strafen ausgesprochen. Vielmehr gilt es, mit dem Gegenüber in Kontakt zu bleiben,

präsent zu sein und herauszufinden, was hinter dem Verhalten steckt. Im reflexiven Gespräch werden Möglichkeiten ausgelotet, wie die Grenzverletzung wieder gutgemacht werden kann (Omer & von Schlippe, 2016).

Die Haltung hinter der Wiedergutmachung basiert auf der Überzeugung, dass wir aus Fehlern lernen können, und dass dies unabdinglich für eine gesunde Entwicklung ist: «Die Wiedergutmachung verwandelt Krisen in eine positive Lernerfahrung» (Omer & Haller, 2020, S. 233). Sie baut auf der Einsicht des Kindes auf und man nutzt den korrigierenden Einfluss der Gruppe. Dadurch wird eine nachhaltige Veränderung angestossen.

In Bezug auf gewisse destruktive und grenzverletzende Verhaltensweisen kann eine Wiedergutmachung ein Teil der Lösung sein. Wirft ein Kind vor Wut einen Gegenstand zu Boden und dieser geht kaputt, so entsteht ein materieller Schaden. Das Kind kann diesen Schaden reparieren oder durch einen Arbeitseinsatz die Kosten für den entstandenen Schaden abarbeiten. In diesem Kontext erscheint das Prinzip der Wiedergutmachung nachvollziehbar und logisch.

Bei einer körperlichen oder einer psychischen Verletzung – zum Beispiel einer Beleidigung oder Kränkung – ist eine Wiedergutmachung komplexer. In diesem Fall drängt sich eine Geste der Entschuldigung auf. Doch ist die Sache damit gelöst? Körperliche oder psychische Verletzungen entstehen oft durch einen Konflikt, in dem sich beide Parteien als Opfer wahrnehmen. Deshalb betrachten sie ihr Handeln als gerechtfertigte Reaktion auf das Verhalten des Gegenübers.

Konflikte zwischen Kindern entwickeln häufig eine Eigendynamik, die sich über einen längeren Zeitraum aufbauen kann. Wer muss jetzt wem eine Wiedergutmachung leisten? Und wer entscheidet, wer wem eine Wiedergutmachung leisten muss? Im Idealfall erkennt

eines der Kinder, dass es zum Konflikt beigetragen hat, und entscheidet von selbst, sich beim anderen zu entschuldigen. Es gibt seine Reue mit einer Geste der Wiedergutmachung zu erkennen. Eventuell wird dadurch sogar der Konflikt nachhaltig geschlichtet, was als ein Zeichen des Lernens und der Einsicht gedeutet werden kann.

Ist jedoch keine Partei bereit, ihren Anteil am Konflikt einzugestehen und sich beim Gegenüber zu entschuldigen, laufen die Lehrpersonen Gefahr, als Schiedsrichterin oder als Schiedsrichter entscheiden zu müssen, wer sich nun bei wem zu entschuldigen hat. Dies sollte vermieden werden, denn das Konzept der *Neuen Autorität* folgt dem Prinzip der Gewaltlosigkeit. Auch aus wissenschaftlichen und ethischen Gründen hat jegliche Art von Zwang keinen Platz. Folglich muss auch die Wiedergutmachung frei von Zwang und Gewalt sein. Mit den Worten von Omer und von Schlippe (2016): «Wir können dich nicht zwingen, die Verantwortung für den Vorfall zu übernehmen oder die Verletzung wiedergutzumachen» (S. 267).

### Von Schuld und Unschuld

Hinter der Wiedergutmachung steckt noch eine weitere Gefahr – die der Unterteilung in Schuld und Unschuld. Das Problem besteht darin, dass eine solche Unterteilung eine Bewertung fordert, die einem kausalen Muster folgt. Dieses kausale Verständnis gilt es zu problematisieren, denn jede Person gibt sich selbst schlüssige Erklärungen, wenn es um die Zuschreibung oder das Eingeständnis von Schuld geht. Beides ist abhängig von unserer Wahrnehmung, unseren Erfahrungen und unserer Sozialisation. Eine objektive Kausalität ist folglich bei Schuld und Unschuld nicht gegeben.

Die mit Schuld verbundenen Gefühle liefern uns Signale über unser Handeln und dessen

Konsequenzen. Schuldgefühle sind abhängig von unserem Gewissen, welches nach Sigler et al. (2021) eine Instanz ist, die verinnerlichte moralische Normen reflektiert bzw. sich daran orientiert. Das Gewissen hat eine sinnvolle Aufgabe. Es ist sozial geprägt und hilft uns zu erkennen, wann unser Handeln jemandem Schaden zufügt oder wir gegen ein persönliches, «inneres» Gesetz verstossen. Diese Hinweise unterstützen uns in unserer Entwicklung zu achtsamen, friedfertigen und verantwortungsbewussten Menschen im Umgang mit anderen (Schöneberger, 2021).

Wird das Gewissen aber durch eine äussere Schuldzuweisung übergangen – zum Beispiel durch die Forderung nach einer Wiedergutmachung ohne Einsicht –, wirkt sich dies negativ auf das Selbstbild eines Menschen aus. Dieser Effekt der Abwertung zeigt sich vor allem bei Kindern, die aufgrund eines ungünstigen Wechselspiels zwischen Veranlagung und sozialen Erfahrungen nicht über ein stabiles, widerstandsfähiges Selbstbild verfügen (Fröhlich-Gildhoff, 2018). Ein negatives Selbstbild wirkt sich hemmend auf eine gesunde Entwicklung aus (Fröhlich-Gildhoff, 2018). Als Folge von Schuld zuweisungen können sich bei Kindern vermehrt dysfunktionale Verhaltensweisen zeigen. Nicht selten entstehen dadurch belastende Beziehungsmuster zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, die sich sowohl auf die Entwicklung des Kindes wie auch auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen negativ auswirken.

Nehmen wir an, wir beobachten folgende Szene: Ein Kind beleidigt ein anderes, worauf das beleidigte Kind das beleidigende Kind schlägt. Wie können die Kinder in dieser Situation gerecht in schuldig oder unschuldig unterteilt werden? Denn sobald wir das Gespräch mit den Kindern suchen, kommen häufig noch weitere Komponenten hinzu, die zu dieser Eskalation geführt haben: emotionale Zustände,

selbstregulatorische Kompetenzen, frühere gemeinsame Erlebnisse, subjektive Repräsentationen der Beleidigung oder bereits erfahrene Konfliktlösepraktiken.

Es ist also kaum möglich, Verletzungen und Schädigungen kausal zu erklären. Das spielt auch keine Rolle. Tatsache ist, dass sie bereits passiert sind und auch mit allen Wiedergutmachungsversuchen nicht rückgängig gemacht werden können. Dies zu akzeptieren, ist ein wichtiger Schritt im Umgang mit Grenzverletzungen. Der eigentliche Sinn, Konflikte nachzubearbeiten, liegt folglich vielmehr im Vermeiden von zukünftigen Eskalationen als in der Wiedergutmachung selbst. In diesem Zusammenhang können Reflexionen über vergangene Grenzverletzungen zu wertvollen Erkenntnissen und zu Verhaltensänderungen führen.

### *Der eigentliche Sinn, Konflikte nachzubearbeiten, liegt vielmehr im Vermeiden von zukünftigen Eskalationen als in der Wiedergutmachung.*

#### **Motivation und Einsicht**

Im Zusammenhang mit der Motivation, sein Verhalten zu ändern, wird häufig das Wort *Einsicht* verwendet. Büchner (1998) beschreibt die Einsicht als eine Erkenntnis, die aus einer Situation gewonnen wird und das eigene Handeln leitet. Aus einer Einsicht können alternative Handlungsoptionen abgeleitet werden.

Auf das grenzverletzende Verhalten bezogen, könnte man den Prozess der Einsicht so beschreiben: Durch das Wahrnehmen der Auswirkung des eigenen, destruktiven oder verletzenden Handelns entsteht der Wunsch, dieses Verhalten zu ändern.

Dieser Prozess spielt sich intrinsisch ab; er kann von aussen bestenfalls angeregt

werden. Folglich führt eine externe Schuldzuweisung selten zu einer Erkenntnis. Im Gegenteil: Menschen tendieren dazu, Anschuldigungen als einen Angriff auf ihre Person zu deuten. Sie aktivieren ihren Selbstschutz, um ihre psychischen Grundbedürfnisse nicht zu verletzen (Grawe, 2000). Daraus leiten sich wohl kaum kognitive Ressourcen für den Prozess der Einsicht ab.

Konfliktparteien soll man nicht beurteilen, sondern eine neugierige, offene, nicht wertende und akzeptierende Haltung einnehmen, wie es die Achtsamkeit lehrt (Grossman & Reddemann, 2016). Diese Haltung unterstützt eine positive, vorurteilsfreie, unbedrohliche Beziehung aller Beteiligten, die Einsichten ermöglicht.

Dieser Neugier folgend, regen schlichte und moderierende Lehr- und Fachpersonen die Kinder mit Fragen an, sich selbst Gedanken über die Auswirkungen ihres Handelns zu machen. Dies kann Überlegungen über ihre persönlichen Überzeugungen und Wertvorstellungen oder über ihre selbstregulativen Kompetenzen einschliessen. Idealerweise entstehen daraus Diskussionen über Werte und Ansichten. Wenn die Parteien bereit sind, einander zuzuhören und so die eigene Sicht und das eigene Handeln aus einer anderen Perspektive zu beleuchten, können sie ihre Ansichten kritisch reflektieren.

Ohne äussere Schuldzuweisungen gelangen sie zu Erkenntnissen, die zu Einsichten über die eigenen Handlungen und das eigene Verhalten führen. Es geht darum, Zusammenhänge zu erkennen, sich selbst besser kennenzulernen und Entscheidungen über zukünftige Handlungen zu treffen. Konfliktparteien lernen, eigene Anteile an Konflikten wahrzunehmen und diese zu benennen, was optimal in einem sicheren, bewertungsfreien Rahmen möglich ist.



Von Konfliktanteilen zu sprechen, erscheint uns weniger bedrohlich, weil in dieser Formulierung mitschwingt, dass es in einem Konflikt Einflüsse von verschiedenen Seiten gibt. Erkennt nun ein Kind seinen Anteil am Konflikt und entwickelt es dadurch eine ehrliche Reue, kann seine Geste der Wiedergutmachung als Zeichen des guten Willens erkannt werden. Wenn diese Geste von der Gegenpartei angenommen wird, wirkt sie als gemeinsamer Bund. Für beide Seiten kann dies angstreduzierend und für die zukünftige Interaktion positiv wirken. Beide Kinder können sich wieder unbelastet begegnen.

### Fazit

Handlungen zur Wiedergutmachung wie Kuchen backen, Entschuldigungsbriefe schreiben oder eine Versöhnungszeichnung malen setzen weder Einsicht voraus, noch fördern sie explizit personale oder soziale Kompetenzen. Vorfälle, bei denen eine materielle, psychische oder emotionale Schädigung entsteht, ergeben sich häufig aus einseitig wahrgenommenem Recht oder aus schwachen selbstregulatorischen Fähigkeiten (Greene, 2019). Bei Konflikten ist es deshalb wichtig, zu analysieren, welche Handlungen eine Eskalation hätten verhindern können und welche Kompetenzen dafür nötig gewesen wären.

Insbesondere bei Kindern mit heilpädagogischem Förderbedarf im Bereich der sozioemotionalen Kompetenzen ist viel Feingefühl gefordert, um nicht durch Schuldzuweisungen zusätzliche Entwicklungsrisiken zu generieren. Fragen, die aus einer neutralen, wertfreien und neugierigen Haltung heraus an die Konfliktparteien gestellt werden, können die Konfliktbewältigung effektiv unterstützen. Dadurch werden Lernprozesse angestossen, die weitere Vorfälle vermeiden können.

### Literatur

- Büchner, K.-H. (1998). Einsicht. In P. Heinrich & J. S. zur Wiesch (Hrsg.), *Wörterbuch der Mikropolitik* (S. 65–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, P. & Reddemann, L. (2016). Achtsamkeit. *Psychotherapeut*, 61, 222–228.
- Moser Opitz, E., Pool Maag, S., Stöckli, M. & Wehren-Müller, M. (2019). *Schlussbericht zur Evaluation der integrativen Förderung und integrativen Sonderschulung im Kanton Luzern (EVAFIS)*. Zürich. LINK
- Omer, H. & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept der Neuen Autorität für die schulische Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2016). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Siegler, R., Saffran, J.R., Gershoff, E.T., Eisenberg, N., Leaper, C. & Pauen, S. (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Schöneberger, B. (2021). Sich von Schuldgefühlen befreien. *Psychologie heute*, 7, 13–21.

Stefan Küng, MA in  
Special Needs Education  
Dozent Pädagogische Hochschule Luzern  
stefan.kueng@phlu.ch



Daniel Stalder und David Bisang

## Treibstoff für Ihre Texte

Wie Sie die Aufmerksamkeit Ihrer Leser:innen fesseln

*Stellen Sie sich vor: Sie sind in Oslo und besuchen das Munch-Museum, um das weltberühmte Gemälde «Der Schrei» zu bestaunen. Sie stellen sich vor das Bild, bereit, es auf sich wirken zu lassen. Aber just in diesem Moment krabbelt der Figur auf dem Gemälde eine Fliege über den Mund. Wer hat nun Ihre Aufmerksamkeit? Klar: die Fliege. Denn unser Augenmerk liegt immer auf der Bewegung, nicht auf den starren Sachen. So sind es die Handlungswörter, die uns kitzeln, die den Takt vorgeben und den Satz vorantreiben. In dieser Glosse widmen wir uns den Sprachmarotten in der Heilpädagogik und zeigen Ihnen, wie Sie Bewegung in Ihre Fachtexte bringen. Vorhang auf für die Verben.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2022-04-08](http://www.szh-csps.ch/z2022-04-08)

Verben haben eine besondere Magie: Sie bringen die Dinge – ja die Welt selbst – in Bewegung. Schliesslich *dreht* sich die Welt um ihre eigene Achse und *kreist* um die Sonne. Diese Kraft können Sie auch für Ihre Fachtexte nutzen. Wenn Sie die richtigen Verben verwenden und diese gezielt einsetzen, dann kommt Ihre Botschaft sicher beim Publikum an.

Doch leider kleistern wir diese wunderbaren Wörter oft mit der klebrigen Masse des Passivs zu oder entscheiden uns für die schwächsten Exemplare, die wir in die Hände kriegen. Das Resultat ist graues Papierdeutsch, und das *klings* nicht, sondern es *liest* sich so: «In der Heilpädagogik gilt es, im Rahmen der Digitalisierung neue Prozesse zu *implementieren* und die festgelegten Ziele zu *operationalisieren*.»

Vor diesen Verben mit der Endung *-ieren* erstarren unsere Leser:innen ehrfürchtig. So *generieren*, *fokussieren* und *priorisieren* wir fröhlich weiter, bis unsere Imponiergehüste gestillt sind. Und wie wir es lieben, die Dinge zu *thematisieren*, obwohl wir doch eigentlich «reden über», «ansprechen» oder «zum Thema machen» meinen.

Weil wir gerne vor anderen auftrumpfen, ziehen uns auch die Aufblähungen an. Wir wollen uns gehoben ausdrücken und entscheiden uns wohl deshalb gegen die gewöhnlichen Wörter: *Sein* verwandeln wir in *darstellen*, *haben* in *verfügen*, statt *brauchen* schreiben wir *benötigen* und statt *machen* lieber *tätigen*. Die Schulische Heilpädagogin hat also keine Kenntnisse, sie *verfügt über sie*.

Das Kind hat keine Autismus-Spektrum-Störung, sondern *weist sie auf*. Und die Verhaltensschwierigkeiten des Jugendlichen sind nicht etwa ein Problem, sondern *stellen ein Problem dar*.

Und dieses *Darstellen* ist eines der grössten Sorgenkinder: Hemmungslos setzen wir es falsch ein. *Darstellen* ist kein Synonym für *sein*, sondern bedeutet: *beschreiben, anschaulich machen, vorführen, zur Schau stellen, verkörpern*. So stellt ein Bild eine Landschaft dar oder eine Schauspieler:in eine historische Persönlichkeit. In keinem Fall stellt ein Kind mit einer komplexen Mehrfachbehinderung etwas Abstraktes wie eine Herausforderung dar – wie soll es auch?

Setzen Sie neben solchen abstrakten Verben auch die sechs Modalverben kritisch ein: *können, müssen, sollen, dürfen, mögen* und *wollen*. Denn sie relativieren Ihre Botschaften oder schwächen sie ab. Und das ist nur dann gut, wenn das so sein soll. In allen anderen Fällen schaden sie der Verständlichkeit, weil die Eindeutigkeit verloren geht. Bei den Leser:innen stellt sich darüber hinaus das Gefühl ein, dass alles ein wenig schwammig und verwässert ist. Es liegen doch Welten zwischen diesen beiden Formulierungen: «Die SHP ist dazu da, dem Jungen zu helfen» und «Die SHP ist dazu da, dem Jungen helfen zu können».

Und dann ist da noch unsere Leidenschaft für die vermeidbaren und schwülstigen Substantive, die auf Kosten der Verben gehen. So *wenden* wir eine Methode nicht an,

sondern lassen sie zur *Anwendung gelangen*. Dass sich etwas *durchsetzen* könnte, ist uns völlig fremd, nein, es *kommt* vielmehr *zum Tragen*. So erstarrt alles.

Mindestens genauso leidig sind die vielsilbigen Wörter, die an den Hochschulen und in den Behörden bevorzugt werden: *erfolgen*, *bewerkstelligen*, *vergegenwärtigen*, *durchführen*, *verbleiben*. Wenn auch Sie sich dabei ertappen, Bewegungen so abstrakt auszudrücken, dann suchen Sie nach Tätigkeitswörtern, die sprechender sind.

Genug jetzt von den kraftlosen Exemplaren. Wenden wir uns den guten Verben zu. In ihnen steckt ein besonderer Zauber: Sie treiben unsere Texte voran. Wenn wir mit Verben Bewegung in unsere Sätze bringen, pulsieren sie. Und das treibt unsere Leser:innen an weiterzulesen. Es ist immer das Leben und damit die Handlung, die unser Interesse lockt. Deshalb gilt: Was Sie mit Verben ausdrücken können, sollen Sie mit Verben ausdrücken.

Wichtig ist auch, dass die Verben im Aktiv stehen. Dann strahlen sie und sind kraftvoll. Besser sind darüber hinaus immer einfache, sprechende und Bilder erzeugende Verben. Schreiben Sie:

- *zeigen* anstatt *illustrieren*
- *erklären* anstatt *exemplifizieren*
- *vortragen* anstatt *referieren*
- *sehen* anstatt *wahrnehmen*
- *sprechen* anstatt *kommunizieren*

Suchen Sie immer nach gängigen und treffenden Verben und halten Sie sich an Schopenhauer: Sagen Sie mit gewöhnlichen Worten ungewöhnliche Dinge.

*Daniel Stalder und David Bisang*  
Lektoren, Schreibcoachs, Kursleiter  
[www.pentaprim.ch](http://www.pentaprim.ch)  
[info@pentaprim.ch](mailto: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?

Frühbucher-  
rabatt 20 %  
(bis 31. Mai 2022)!

### 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)

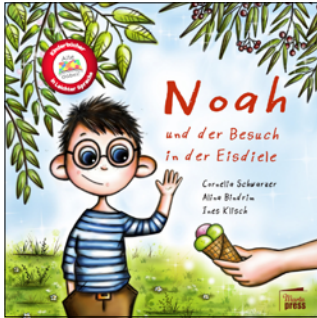
Der situierte Ansatz in der inklusiven Schule: Herausforderungen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit

### 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

## Kinderbücher



Bindrim, A., Schwarzer, C. & Klisch, I. (2022)

### Noah und der Besuch in der Eisdiele

Hamburg: Marta Press

Nach der Schule fährt Noah zu Papa. Denn heute ist Papa-Tag. Mama und Papa sind nämlich geschieden. Manche Sachen kann Noah mit Papa nicht machen. Papa mag nicht gerne viele Menschen um sich haben. Papa ist dann nämlich ganz gestresst und bekommt Angst. Aber mit Papa kann Noah andere Sachen machen. Papa und Noah gehen gerne Eis essen und kochen zusammen. Und Papa hat sogar eine geheime Superkraft! Dieses Buch gehört zur Kinderbuchreihe «Alle dabei!». Die Bücher wurden von Autorinnen und Autoren verfasst, die selbst mit und ohne Behinderungen leben. Alle Bücher dieser Reihe sind in Leichter Sprache geschrieben. In den Büchern werden jeweils drei Gebärdensprachezeichen vorgestellt.



Feldmann, R. & Noppenberger, A. (2021)

### FAS(D) perfekt durch die Pubertät. Ein Bilderbuch zum FAS(D) – Fetales Alkoholsyndrom bzw. Fetale Alkoholspektrumstörung

München: Reinhardt

Leon hat FAS(D) und steckt mitten in der Pubertät. Er fühlt sich stark und schlau, verletzt soziale Regeln und lässt sich schnell verleiten. Ganz normal für einen Pubertierenden? Im Gegensatz zur Pubertät wächst sich FAS(D) nicht aus. Die störungsbedingten Besonderheiten begleiten die Betroffenen ein Leben lang. Durch den hormonellen Umbau in der Pubertät treten sie stärker hervor und machen im sozialen Miteinander vermehrt Probleme. Dieses Buch wirbt für mehr Verständnis für Jugendliche mit FAS(D), die oft unglücklich über ihr «Anderssein» sind. Zugleich spricht Leon die Jugendlichen selbst an: Er zeigt ihnen, dass sie mit ihren Problemen nicht allein sind. Leon wird ausgetrickt und eckt an, aber er gibt nicht auf und ist stolz auf sich. Seine Zuversicht will er an seine Altersgenossen weitergeben.



Guttenberger, P. (2022)

### Mein Bruder ist einfach besonders

Norderstedt: Books on Demand

Dieses pädagogische Kinderbuch befasst sich auf herzliche Art neben dem wichtigen Thema «Umgang mit Menschen mit Behinderungen» mit der Tatsache, dass alle Menschen wertvoll sind. Es ist essentiell, Kindern schon früh zu vermitteln, dass jeder Mensch im Kern gut ist, wie er ist. Was das angeht, spielt auch eine Behinderung keine Rolle. Diese wichtige Lehre versucht Jungautor Patrick Guttenberger, welcher in seinem Berufsleben schon mit vielen Menschen mit verschiedensten Einschränkungen gearbeitet hat, zu vermitteln. Die Geschichte handelt von einer Bärenfamilie mit zwei Söhnen, wovon einer der beiden Trisomie 21 hat.

## Bücher



Stähling, R. & Wenders, B. (2021)

### Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt

Giessen: Psychosozial

Trotz aller Bemühungen um Teilhabe ist die schulische Realität immer noch stark dominiert von Benachteiligung und Ausgrenzung. Insbesondere bei Kindern mit Armutserfahrung und Migrationsvorgeschichte geraten häufig eigene Stärken und die Lernmotivation aus dem Blickfeld. Wie die individuellen Potenziale und der Gemeinsinn der Schülerinnen und Schüler aktiviert werden können und vermeintlich «anregungsarme» Schulen im sozialen Brennpunkt zu Orten gelebter Vielfalt werden, zeigen Reinhard Stähling und Barbara Wenders. In enger Verzahnung von Theorie und Erfahrungen aus der schulischen Praxis skizzieren sie ihre Vision einer solidarischen Schule für alle. Anknüpfend an Paulo Freires Ideen einer «Pädagogik der Unterdrückten» belegt die Arbeit der Autor\*innen die ungebrochene Aktualität des brasilianischen Lehrers und seines Ansatzes für den gegenwärtigen Schulalltag.



Giertz, K., Grosse, L. & Röh, D. (Hrsg.) (2022)

### Soziale Teilhabe professionell fördern. Grundlagen und Methoden der Unterstützung

Köln: Psychiatrie

Der Paradigmenwechsel im Bereich der Teilhabe und Rehabilitation soll Menschen mit Behinderung zu eigenverantwortlicher und selbstbestimmter Lebensführung befähigen. Qualifizierte Assistenz erfordert von Mitarbeitenden der Eingliederungshilfe nebst persönlichen und erfahrungsbezogenen auch neue fachliche, handlungsbezogene Kompetenzen. In diesem Buch werden die Grundlagen und Methoden vorgestellt, die das fachliche Profil der qualifizierten Assistenz schärfen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchten. Grafiken, Handlungsempfehlungen und Downloadmaterialien unterstreichen die Praxisnähe dieses Handbuchs.



Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2021)

### Soziale Benachteiligung und Resonanzerleben. Entfremdungsprozesse in der Schule

Stuttgart: Kohlhammer

Obwohl das Bildungswesen zum Abbau sozialer Ungleichheit beitragen sollte, werden ungleiche Startbedingungen in der Schule reproduziert. Kinder aus armen und sozial randständigen Gruppen haben signifikant weniger Schulerfolg als Kinder aus Mainstream-Familien. Das Buch will einen blinden Fleck in der pädagogischen Forschung aufzeigen, indem es diese Benachteiligung jenseits der gängigen Ressourcenfixierung betrachtet und stattdessen das kindliche Erleben in den Blick nimmt. Notwendig sind dafür sowohl eine Beschäftigung mit der Vielfalt an Lebenswelten, in denen Kinder aufwachsen, als auch eine kritische Analyse der einseitig bürokratisch präfigurierten Institution Schule. Das Buch lädt zum Nachdenken über schulische Resonanz- und Entfremdungsprozesse im Spannungsfeld verschiedener sozialer Prägungen ein.



Scholz, M. & Stegkemper, J. M. (2022)

### Unterstützte Kommunikation – Grundfragen und Strategien

München: Reinhardt

Menschen mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen sind – wie alle anderen Menschen auch – grundlegend auf Beziehungen und Kommunikation angewiesen. Um sie in ihrer Kommunikation wirksam unterstützen zu können, schlägt dieses Buch eine Brücke zwischen Theorie, Empirie und unmittelbarer Praxis der Unterstützten Kommunikation. Im Fokus des Lehrbuches stehen dabei sowohl die Einzelpersonen mit ihren jeweiligen Kommunikationsbedürfnissen als auch deren gesamtes Umfeld. Die Autoren liefern fundiertes Wissen über Kommunikationsmodelle, Unterstützte Kommunikation, deren Anwendung und stellen praktische Hilfen für die Unterstützte Kommunikation vor. Leserinnen und Leser erfahren, wie Massnahmen zur Kommunikationsunterstützung sinnvoll durchgeführt, begleitet, überprüft und dokumentiert werden können.



Ehrig, H. & Krumpolz, D. (2022)

### Ressourcen von beruflich erfolgreichen Frauen. Eine qualitative Studie zu Frauen mit und ohne Behinderung

Münster: Waxmann

Dieser bislang eher defizitorientierte Blick auf gut qualifizierte und erfolgsmotivierte Frauen vernachlässigte die Frage nach den Ressourcen und Kompetenzen von Frauen, die beruflich erfolgreich geworden sind. Dabei wurde die Frage nach Erfolgsfaktoren von Frauen mit Behinderung überhaupt nicht gestellt. In dieser Untersuchung mit qualitativen Interviews wird nach den Ressourcen von Frauen mit und ohne Behinderung gefragt und ihre Kompetenzen, Strategien und die Relevanz von sozialen Beziehungen werden ermittelt. Was bedeutet es für Frauen mit und ohne Behinderung, beruflich erfolgreich zu sein? Über welche Kompetenzen verfügen sie? Wie gestalten sie soziale Beziehungen und welche Strategien wenden sie an? Welche Empfehlungen geben sie anderen Frauen und Arbeitgeber-/Arbeitgeberinnen bzw. Organisationen?



Bertels, E. (2022)

### Wie die Kantone die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (MmB) umsetzen

Riehen: Bertels

Die meisten Bereiche, die von der Gleichstellung von MmB tangiert sind, fallen in den Zuständigkeitsbereich der Kantone. Sie haben deshalb auch die Umsetzungshoheit und tragen die volle Verantwortung. Es sind jetzt über 20 Jahre vergangen seit der letzten umfassenden Konsultation der Kantone in dieser Hinsicht. Es ist Zeit zu klären, was sich seither getan hat und wo die Kantone heute stehen. Diese Untersuchung verfolgt genau diese Ziele. Sie zeigt auf, wie sich die 21 Deutschschweizer Kantone entwickeln und wo sie im gesamtschweizerischen Kontext stehen.

Das Buch ist kostenlos im Open Access als PDF herunterladbar.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

# Agenda

## Juli–August

### TAGUNGEN

31.08.2022

Olten

#### UK-Symposium 2022

#### UK mitten im Leben

Institut für Integration und Partizipation (FHNW)  
office@activecommunication.ch  
www.paraplegie.ch

### KURSE

05.07.2022

Jona

#### Mindful Parenting. Eltern zum «achtsamen Elternsein» anleiten

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

06.–07.07.2022

Jona

#### Einführung in das Castillo Morales®-Konzept

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

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

12.08.–22.10.2022

Luzern

#### Rollenspiel und Psychodrama – Entwicklungsthemen des Kindes

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

24.08.2022

Online

#### Die Behandlung der peripheren Fazialisparese in 3 Schritten

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

25.–26.08.2022

Zug

#### Einführung Unterstützte Kommunikation (Modul 1.3 22)

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

26.–27.08.2022

Zürich

#### Neuropsychologie und deren Implikationen für die sprachtherapeutische Praxis

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

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

27.08.2022–22.09.2023

Zürich

#### CAS Effektive Förderung bei LRS

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

29.08.–23.09.2022

Zug

#### UK-Begleiter\*in (Modul Z1 22)

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

01.–02.09.2022

Zürich

#### Wortschatzsammler – Strategie-therapie lexikalischer Störungen

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

01.09.2022–07.07.2023

Luzern

#### CAS Soziale Arbeit in der Schule

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit  
michelle.berthschy@hslu.ch  
www.hslu.ch



## Weiterbildung

### CAS Förderorientierte Kompetenzdiagnostik

Beginn: 2023  
Ende: 2024

Ort: St. Gallen und Bern  
Institution: Universität Bern, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung & Pädagogische Hochschule St. Gallen

Förderorientierte Kompetenzdiagnostik beschreibt Methoden, die Lernprozesse und Kompetenzen der Lernenden gezielt erfassen und daraus individuelle Entwicklungsmassnahmen ableiten. Damit steht sie in engem Bezug zur Digitalisierung in der Bildung und auch zu den Schweizer Lernfördersystemen wie Lernlupe, Lernpass plus oder Mindsteps sowie den standardisierten Lernstandserhebungen. Ziel des Studiengangs ist es, den Teilnehmenden ein umfassendes Verständnis moderner Lernfördersysteme und der Kompetenzdiagnostik zu vermitteln, deren Einsatzmöglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen und dadurch eine erfolgreiche Anwendung im praktischen Unterricht zu unterstützen. Der Studiengang beleuchtet dabei verschiedene Blickwinkel, von der Entwicklung von Test- und Übungsaufgaben und Begleitmaterialien über die methodischen Grundlagen bis hin zur Ableitung konkreter, evidenzbasierter Fördermassnahmen. Der CAS ist gleichermassen darauf ausgelegt, Dozierende und Fachdidaktikerinnen, Fachdidaktiker an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie Personen der Praxis in Schule und Bildungsverwaltung weiterzubilden.

### CAS Theaterpädagogik

Beginn: 01.07.2023  
Ende: 21.09.2024

Ort: Brugg-Windisch oder Zürich  
Institution: Pädagogische Hochschule FHNW und Pädagogische Hochschule Zürich

Theaterpädagogik ist eine spielerische Auseinandersetzung mit sich, mit anderen und für andere. Dieses Programm folgt diesen drei Grundprinzipien. Ausgangspunkt ist die Erweiterung der eigenen Spielerfahrung. Die Entfaltung der persönlichen Auftrittskompetenz steht zu Beginn der Weiterbildung im Zentrum: Körpersprache und Stimme werden gezielt geschult. Theatrales Lernen im schulischen Kontext ermöglicht das Training überfachlicher Kompetenzen wie Konzentration, Wahrnehmung, Partizipation, Ausdrucksfähigkeit, Kreativität und Imagination. Das Programm befähigt, theaterpädagogische Formen in den eigenen Unterricht zu integrieren: von einfachen Übungen, die im täglichen Unterricht als Bewegungspausen, Tages- oder Lektionseinstieg eingesetzt werden können, bis hin zu komplexeren szenischen Formen, die didaktisch und inhaltlich angepasst in verschiedenen Fächern Anwendung finden. Das CAS-Programm trägt zu einem erweiterten Verständnis von Unterricht und Lernen bei. Ein suchendes, experimentierendes und kooperatives Lehr-/Lernverständnis bildet die zentrale Grundhaltung der gemeinsamen Arbeit.

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie unter [www.szh.ch/weiterbildung](http://www.szh.ch/weiterbildung)

### CAS Beraten im Bildungsbereich

Beginn: 08.09.2022  
Ende: 12.05.2023

Ort: Zürich  
Institution: Pädagogische Hochschule Zürich

Teamentwicklung, Elterngespräche, Begleitung bei wissenschaftlichen Arbeiten – an Schule und Hochschule tätige Personen finden sich im beruflichen Alltag häufig in Beratungssituationen wieder. Diese sind teilweise geplant, oft begegnen sie einem unvermittelt. In der Regel gehören sie nicht zum Kern der eigenen Professionalität und doch sind sicheres Agieren und ein breites Handlungsspektrum auch in diesem Bereich gefragt. Die Weiterbildung unterstützt dabei, die eigenen Fähigkeiten in Beratungssituationen zu professionalisieren und den komplexen Anforderungen in diesem Arbeitsfeld gerecht zu werden. Angesprochen sind Lehrpersonen aller Stufen sowie Hochschuldozierende.

### Weiterbildungen melden

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

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

**Tagung am 9. September 2022**

Neben Referaten zum aktuellen wissenschaftlichen Stand werden Praxisbeispiele präsentiert und diskutiert.

Weitere Infos und Anmeldung unter:  
*hfh.ch/tagung-autismus-schweiz*

**HfH** Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik

[www.hfh.ch](http://www.hfh.ch)

**Annahmeschluss  
für Ihre Inserate**  
Nr. 7–8/2022  
(erscheint Mitte Juli)  
7. Juni 2022

**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](mailto:info.weiterbildung@zhdk.ch)

+41 43 446 51 84

[zhdk.ch/musiktherapie](http://zhdk.ch/musiktherapie)



# Josef

## Frühe Hilfe für kleine Kinder!

Als eine der führenden sozialen Institutionen im Kanton Aargau bieten wir Lebens-, Lern- und Begegnungsräume für Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen. Wir führen die Kompetenzzentren für Frühlogopädie, Heilpädagogische Früherziehung und Psychomotorik des Freiamts. Das attraktive Gelände mit dem Restaurant JoJo ist ein wichtiger und beliebter Treffpunkt für die ganze Region Bremgarten.

Der **Heilpädagogische Dienst** sucht per **sofort oder nach Absprache**

## eine Logopädin / einen Logopäden

**Pensum zwischen 60 % und 80 %**

Ihre Aufgabe umfasst die Abklärung und Therapie von Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen im Alter ab 2 Jahren bis zum Kindergarteneintritt. Ein wichtiger Teil ist die Beratung der Eltern sowie weiterer Bezugs- und Fachpersonen aus dem Umfeld des Kindes.

### Sie sind:

- Logopädin mit abgeschlossener EDK-anerkannter Ausbildung
- eine engagierte und kontaktfreudige Person, die sich auf die Arbeit mit Kleinkindern und deren Eltern freut
- eine selbständige, flexible und verantwortungsbewusste Persönlichkeit

### Wir bieten:

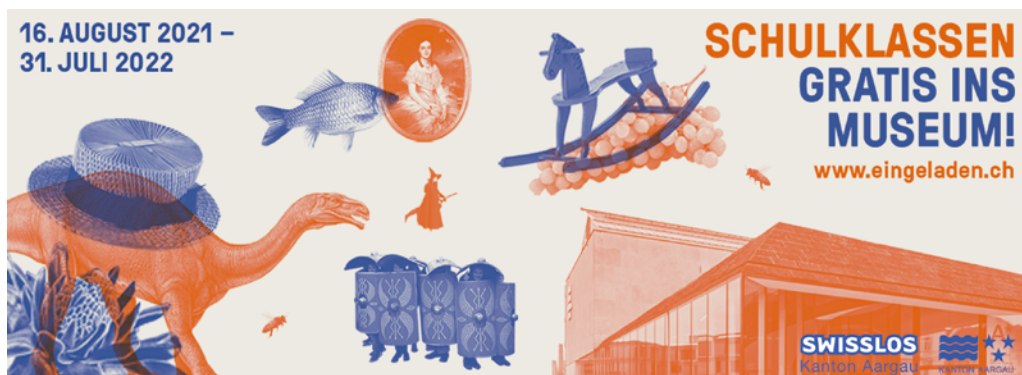
- eine vielseitige Tätigkeit in einem erfahrenen Team von Logopädinnen, Früherzieherinnen und Früherziehern, mit Einführung und fachlicher Unterstützung
- fortschrittliche Arbeitsbedingungen mit regelmässiger Fallsupervision und grosszügigen Weiterbildungsmöglichkeiten
- interessante Arbeit für Ihre fachliche und persönliche Weiterentwicklung

### Interessiert?

Gerne beantwortet Nicole Moccand, Fachleiterin Frühlogopädie, Ihre Fragen 079 889 29 08. [nicole.moccand@josef-stiftung.ch](mailto:nicole.moccand@josef-stiftung.ch). Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung via online-Bewerbungsportal:

<https://www.josef-stiftung.ch/service/jobs>

**St. Josef-Stiftung, Badstrasse 4, 5620 Bremgarten, Tel. 056 648 45 45**



## Mit der Aktion Eingeladen kostenlos ins Museum Burghalde in Lenzburg: Die Steinzeit mit allen Sinnen erleben

Das **Museum Burghalde** lässt 15'000 Jahre Kulturgeschichte lebendig werden. Sein Erdgeschoss ist der Steinzeit gewidmet: Grosse Lebensbilder lassen die Schülerinnen und Schüler in die Epoche eintauchen. Vitrinen zeigen archäologische Funde der Region. Zahlreiche Repliken zum Anfassen, Tastboxen und eine Riechstation machen die Vergangenheit zum sinnlichen Erlebnis.

In unserer **Werkstatt** und im **Museumsgarten** vertiefen die Kinder die Museumseindrücke praktisch: Steinzeitliche Kleider anprobieren, auf der Steinmühle Mehl mahlen, Speere schleudern oder Feuer machen ohne Streichhölzer.

**Praktisches:** Das Museum Burghalde liegt am Rand der Lenzburger Altstadt und ist barrierefrei zugänglich. Parkplätze sind vorhanden. In den Innen- und Aussenbereichen des Museums können sich Schulklassen mit mehreren Begleitpersonen gut bewegen.

Unser erfahrenes Vermittlungsteam stellt auf Anfrage gerne ein individuelles, auf die spezifischen Bedürfnisse einer Klasse zugeschnittenes Programm zusammen.

**Termine:** Dienstag bis Freitag nach Vereinbarung  
Angebotsdauer: 2–3 Stunden  
Anfragen per E-Mail an: [rebecca.nobel@lenzburg.ch](mailto:rebecca.nobel@lenzburg.ch)  
Gerne nehmen wir im Anschluss telefonisch mit Ihnen Kontakt auf.  
[www.museumburghalde.ch/angebote](http://www.museumburghalde.ch/angebote)

Bilder: © Museum Burghalde

### 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](http://www.eingeladen.ch)



Steinbeile schleifen



Steinzeitliche Kleider anprobieren



Archäologische Ausstellung



Jagen wie in der Steinzeit

## 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](http://www.corix.ch)



Interaktionsräume in der Heilpädagogischen Früherziehung

### Tagung am 12. November 2022

An der Tagung werden Interaktionsräume aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und diskutiert.

Mehr Infos und Anmeldung unter:  
[hfh.ch/tagung-interaktionsraeume-hfe](http://hfh.ch/tagung-interaktionsraeume-hfe)

**HfH** Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

# MEHR ALS KRISEN-INTERVENTION UND PROBLEMBEWÄLTIGUNG

Näher dran an präventiven Konzepten in der Schulsozialarbeit



**HSLU** Hochschule Luzern

CAS Soziale Arbeit in der Schule  
Jetzt informieren



# Josef

Als eine der führenden sozialen Institutionen im Kanton Aargau bieten wir Lebens-, Lern- und Begegnungsräume für Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Wir führen die Kompetenzzentren für heilpädagogische Früherziehung und Psychomotorik des Freiamts. Das attraktive Gelände mit dem Restaurant JoJo stellt einen beliebten und wichtigen Treffpunkt für die Region Bremgarten dar.

Zur Ergänzung unseres Logopädieteams an der Heilpädagogischen Schule suchen wir per **1. August 2022** eine/n

## Logopädin/Logopäden

**Pensum zwischen 40 % und 100 % (12-28 WL) möglich**

### Aufgabenbereich

- Durchführung von Einzeltherapie mit SuS mit einer geistigen Behinderung
- Durchführung von Esstherapien und Anleitung von Bezugspersonen
- Enge Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, Sozialpädagogen der Wohngruppe, Therapeuten, Eltern und weiteren Bezugspersonen der Kinder in beratender Funktion
- Erstellen von Erfassungs- und Schlussberichten für interne und externe Stellen
- Zusammenarbeit mit den Anbietern von elektronischen Kommunikationsgeräten

### Anforderungen

- EDK-anerkannte Ausbildung als Logopädin/Logopäde
- Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Kindern wünschenswert
- Interesse an unterstützter Kommunikation (UK), auch elektronisch

### Angebot

Wir bieten Ihnen ein vielseitiges, abwechslungsreiches, aber auch herausforderndes Aufgabengebiet sowie ein gut strukturiertes Arbeitsumfeld. Attraktive Annehmlichkeiten wie Personalrestaurant, stiftungseigener Kinderhort, garantierter Parkplatz sowie gute Erreichbarkeit mit den öffentlichen Verkehrsmitteln runden das Angebot ab.

Für Auskünfte steht Ihnen gerne Herr Rolf Schwyter, Schulleiter, telefonisch (056 648 45 73) zur Verfügung.

Wenn Sie sich angesprochen fühlen, freuen wir uns auf die elektronische Zusendung Ihrer vollständigen Bewerbungsunterlagen an:

<https://www.josef-stiftung.ch/service/jobs>

**St. Josef-Stiftung, Badstrasse 4, 5620 Bremgarten, Tel. 056 648 45 45**

# Edition SZH/CSPS



Caroline Sahli Lozano, Stefania Cramer und  
Dshamilja Adeifio Gosteli

## **Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa)**

Kantonale Vergabe- und Umsetzungsrichtlinien

2021, 186 S.

ISBN: 978-3-905890-58-7

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

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

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

*Hier gehts zur Open-Access-Publikation:*

[www.szh-csps.ch/b2021-01](http://www.szh-csps.ch/b2021-01)

*Hier gehts zur digitalen interaktiven Landkarte:*

[www.szh.ch/de/phberninsema](http://www.szh.ch/de/phberninsema)



# 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.