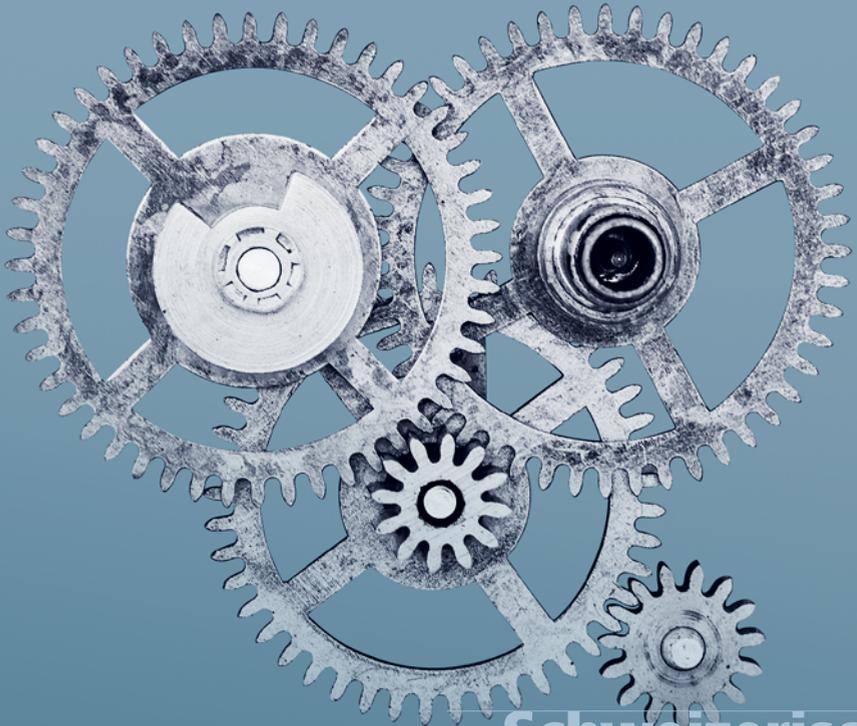




Multiprofessionelle Zusammenarbeit

➤ Bewegungscamps, Sportcamps und Aktivferien



Schweizerische
Zeitschrift für
Heilpädagogik

Inhalt

Romain Lanners
Editorial 3

Rundschau 4

SCHWERPUNKT

Niels Anderegg
Multiprofessionelle Zusammenarbeit aus Führungsperspektive 8

Silvia Pool Maag
Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen
Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt 15

Rebekka Nicoli und Barbara Giel
Mitbestimmung bei Schulischen Standortgesprächen
Eine Analyse von Barrieren und Förderfaktoren am Beispiel von Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21 22

Raphael Zahnd, Simone Kannengieser, Anja Blechschmidt und Jan Weisser
Ein Leitschema zur Unterstützung des interprofessionellen Handelns 29

Janine Schledjewski, Jacquelin Kluge, Johanna Pirsch und Michael Grosche
Co-Teaching aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte
Nutzungshäufigkeit von Co-Teaching-Formen und das Zugehörigkeitsgefühl der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule 36

Dokumentation zum Schwerpunkt 44

WEITERE THEMEN

Daniel Stalder und David Bisang
Wo bleiben nur die Menschen?
Wie das Passiv das halbe Personal aus Fachtexten fegt 46

Nicolai Kiselev, Daniela Loosli, Helena Bigler, Thomas Hurni und Susanne Dedral
Bewegungscamps, Sportcamps und Aktivferien
Eine Analyse der Angebote für Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen im Rollstuhl in den Jahren 2015 bis 2019 49

Behinderung im Film / Bücher / Agenda / Politik 57

Inserate 64

Impressum 13

Romain Lanners

UN-BRK: mehr inklusive und weniger separative Bildung

Die Schweiz informierte den UNO-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen Mitte März zum ersten Mal über die Umsetzung¹ der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), welche sie 2014 ratifiziert hatte. Die *Concluding observations*² des UNO-Ausschusses wurden bereits Ende März publiziert. Sie beinhalten eine Analyse der Ist-Situation sowie Empfehlungen für eine bessere Umsetzung der UN-BRK bei uns. Im Jahr 2028 soll die Schweiz dann wieder über die weitere Entwicklung berichten.

Kritisiert wird die Anwendung des medizinischen Modells mit seiner herabwürdigenden Terminologie wie «Invaliden» oder «Hilfsloser». Ob dann aus der Invalidenversicherung eine Inklusionsversicherung wird, sei mal dahingestellt. Auf jeden Fall sollten wir im Bildungsbereich endlich auf medizinische Bezeichnungen wie «Patient» oder «Therapie» verzichten und nur noch pädagogische Begriffe wie Schülerin oder Schüler beziehungsweise Förderung und Unterstützung verwenden.

In der Schweiz besucht knapp die Hälfte der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf eine Regelklasse. Dennoch bemängelte der Ausschuss die zu hohe Separationsquote, die fehlenden Ressourcen in der Regelschule

und den erschwerten Zugang zu inklusiver Bildung für Lernende mit einer Behinderung; dies besonders für jene mit einer kognitiven Beeinträchtigung oder mit psychosozialen Schwierigkeiten.

Die verlangte Einführung eines verfassungsmässigen Rechts auf inklusive Bildung hat eine hohe politische Brisanz und wird in der Politik für viel Gesprächsstoff sorgen. Wir müssen jedoch aufpassen, dass diese schwierig umsetzbare Empfehlung nicht den ganzen Transformationsprozess hin zur Inklusion behindert. Der Ausschuss wünscht sich zudem eine verbindliche Strategie für das weitere Vorgehen. Eine zentrale Forderung ist der Transfer der Ressourcen von den Sonderschulen zur Regelschule, wie dies bereits in der Salamanca-Erklärung von 1994 verlangt wurde.

Wenn wir eine Schule für alle wollen – wie Portugal sie jetzt gesetzlich verankert hat – dann müssen wir über den Um- und Rückbau der Sonderschulen sprechen. Die vielen in den Sonderschulen gebundenen Mittel bremsen die Inklusion, wenn sie nicht der Regelschule zugänglich gemacht werden. Die Regelschule braucht zudem weniger sonderpädagogische Einzelförderung im stillen Kämmerlein, sondern mehr Ressourcen, um die Lehrpersonen, die Klassen und die Schulen als System zu unterstützen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehr- und anderen Fachpersonen sowie Schulleitungen ist eine wichtige Gelingensbedingung für den Paradigmenwechsel vom Individuum hin zum System.



Dr. phil.
Romain Lanners
Direktor SZH / CSPS
Speichergasse 6
3011 Bern
romain.lanners@szh.ch

¹ www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/staatenbericht.html

² https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fCHE%2fCO%2f1

Rundschau

INTERNATIONAL

CH: Aktualisierter Schattenbericht zur Umsetzung der UN-BRK

Der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen überprüfte zum ersten Mal die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) durch die Schweiz. Um den Ausschuss beim Erstellen seiner Schlussempfehlungen (Concluding Observations) zu unterstützen, hat *Inclusion Handicap*, Dachverband der Schweizer Behindertenorganisationen, einen aktualisierten Schattenbericht erstellt. Dieser bezieht sich insbesondere auf den Initialstaatenbericht der Schweiz und die Antworten der Schweiz auf die Fragen des Ausschusses (*List of Issues*).

<https://edudoc.ch/record/224116> (Schattenbericht) & <https://edudoc.ch/record/224386> (Concluding Observations)

NATIONAL

Ausbildungen im sonderpädagogischen Bereich 2020

Die Ausbildungen im sonderpädagogischen Bereich umfassen die Berufsfelder Logopädie, Psychomotoriktherapie und Heilpädagogik. Die Heilpädagogik ist zudem aufgeteilt in die Heilpädagogische Früherziehung und die Schulische Heilpädagogik. Im Jahr 2020 wurden insgesamt 953 Abschlüsse im sonderpädagogischen Bereich vergeben, rund ein Drittel davon an einer Universitären Hochschule (UH) und zwei Drittel an einer Pädagogischen Hochschule (PH). Die meisten Ausbildungen wurden in der Heilpädagogik abgeschlossen (551), gefolgt von der Sonderpädagogik (301). In der Logo-

pädie gab es 62 Abschlüsse und in der Psychomotoriktherapie 39. Abschlüsse im sonderpädagogischen Bereich gab es in allen Regionen ausser dem Tessin. Die Ausbildung im sonderpädagogischen Bereich fand – ausser in der Westschweiz – ausschliesslich an den PHs statt. Psychomotoriktherapie konnte nur in der West- und der Ostschweiz abgeschlossen werden und Logopädie wurde in der Nordwestschweiz und der Ostschweiz angeboten.

www.bfs.admin.ch → Lehrkräfteausbildung in der Schweiz

Auszahlungsmodell für Dienstleistungen im Bereich der IV

Dienstleistungen, die von Dritten im Bereich der Invalidenversicherung (IV) erbracht werden müssen, wurden bisher monatlich vergütet. Neu sollen diese flexibel im Sinne eines Jahreskontingents verrechnet werden. Das verlangt die Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit des Nationalrats in ihrer *Motion 21.3452* vom 25.03.2021. Nach dem Nationalrat hat am 02.03.2022 auch der Ständerat die Motion angenommen. Mit dieser Änderung werden betroffene Menschen dazu befähigt, die verfügbaren finanziellen Mittel selbst zu planen, auf die flexible Arbeitswelt zu reagieren und die unterschiedliche Arbeitslast im Voraus zu berücksichtigen. Dies erleichtert Menschen mit Behinderung den Schritt in Richtung selbstbestimmtes Leben und Arbeiten.

www.parlament.ch → Curia Vista → Motion 21.3452

Finanzhilfen des EBGB

Das *Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen* (EBGB) hat die Webseiten zu den Finanzhilfen

überarbeitet. Sie sind nun übersichtlicher und zielgruppenorientierter gestaltet und mit neuen Tipps versehen. Alle wichtigen Informationen zu den Finanzhilfen sind passend zur Ausgangslage des Antragstellers bzw. der Antragstellerin in verschiedenen Unterseiten aufgeführt. Die Projektfinanzierung ist ein wichtiger Beitrag zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen in der Schweiz.

www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb.html → Finanzhilfen

Gesundheitsversorgung für Menschen mit Behinderungen

Wie steht es um die Versorgung von Menschen mit Behinderungen im Schweizer Gesundheitssystem? Diese Frage hat der *Verein bedürfnisgerechte medizinische Versorgung für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung (VBMB)* untersucht. Er stützte sich dabei auf die Artikel 25 (Gesundheit) und Artikel 26 (Habilitation und Rehabilitation) der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). In Workshops kamen Menschen mit Behinderungen, Angehörige, Unterstützungspersonen in Institutionen und Sozialdiensten sowie Fachpersonen aus dem Gesundheitsbereich zu Wort. Der VBMB zieht nach dieser Untersuchung folgendes Fazit: Die Gesundheitsversorgung von Menschen mit Behinderungen ist unbefriedigend und es besteht dringender Handlungsbedarf. Der Verein hat deshalb in einer Resolution zehn Forderungen formuliert.

www.vbmb.ch → Resolution

Neue Website zu Dyslexie

Der *Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband (DLV)* hat anlässlich des Europäischen Tages der Logopädie am

6. März eine Kampagne lanciert, um speziell Jugendliche auf das Thema Dyslexie aufmerksam zu machen. Entstanden ist unter anderem eine neue Website. Zudem werden Lehrpersonen der Oberstufe und der Berufsfachschulen für das Thema sensibilisiert.

www.logopaedie-lohnt-sich.ch

Petition – Kommunikation für alle

Obwohl sich die Schweiz dazu verpflichtet hat, Menschen mit Behinderungen Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen, hängt es immer noch vom Zufall ab, ob Menschen mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache Zugang zu Unterstützter Kommunikation (UK) erhalten. Dieser Entscheid ist unter anderem davon abhängig, welche Institution besucht wird, ob und in welchem Ausmass die Betreuenden UK in der Ausbildung hatten und welcher Kanton für die Versorgung zuständig ist. Deshalb lanciert der *CH-Interessenverband für Unterstützte Kommunikation* eine Petition. Der Rahmen dafür bildet die Prüfung durch den UN-Ausschuss, ob die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in der Schweiz umgesetzt wurde. Mit der Petition «Eine Stimme für Menschen ohne Lautsprache» soll denjenigen Menschen Kommunikation ermöglicht werden, die aufgrund einer Behinderung, einer Krankheit oder einer Verletzung nicht (mehr) in der Lage sind, sich über Lautsprache mitzuteilen.

www.uk-schweiz.ch

Recht auf selbstbestimmte Mobilität für Menschen mit Behinderungen anerkannt

Das Bundesgericht anerkennt in seinem Urteil betreffend die neuen Doppelstockzüge der SBB, dass Menschen mit Behinderungen

ein verfassungsmässiges Recht auf selbstbestimmte Mobilität haben. Es hat die Beschwerde von *Inclusion Handicap* in Bezug auf den Ein- und Ausstiegsbereich gutgeheissen. Durch diesen Entscheid werden Menschen mit Behinderungen ernst genommen. Zudem stärkt das Bundesgerichtsurteil das Verbandsbeschwerderecht.

www.inclusion-handicap.ch →

Bundesgerichtsurteil vom 22.12.2021

Reporter:innen ohne Barrieren

Menschen mit Behinderungen sind in den Medien und in öffentlichen Diskussionen unterrepräsentiert. *Inclusion Handicap* hat im Januar 2021 das Projekt *Reporter:innen ohne Barrieren* gestartet. Ziel des Projekts ist es, die Sichtbarkeit von Menschen mit Behinderungen zu erhöhen. Die Gesellschaft soll die Stimmen und Perspektiven von Menschen mit Behinderungen öfter hören und sehen. Im Zentrum steht dabei die Person als Reporterin und Reporter. Sie bringt als Akteurin bzw. Akteur in der Schweizer Gesellschaft ihre eigene Perspektive zu aktuellen Diskursen ein, ganz im Sinne der Medien als vierte Gewalt. Mittlerweile sind die ersten Beiträge auf der Infoplattform online zugänglich.

www.inclusive-media.ch

Weiterbildung politinklusiv

Menschen mit Behinderungen sind in der Politik untervertreten. Ihre Anliegen werden zu wenig wahrgenommen und ihre Stimmen zu wenig gehört. Dabei mangelt es nicht an Interesse, wie die innert Kürze ausgebuchte Weiterbildung *politinklusiv* von *Pro Infirmis* zeigt. *politinklusiv* ist die erste politische Weiterbildung, die sich spezifisch an Menschen mit Behinderungen richtet. Sie dauerte von Januar bis April

2022 und vermittelte Grundlagen und Praxistipps zu Themen wie Kampagnen, Medienarbeit oder Mobilisierung. Damit leistet *Pro Infirmis* einen Beitrag zur Umsetzung der von der Schweiz ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die in Artikel 29 die Teilhabe am politischen Leben explizit vorsieht.

www.proinfirmis.ch →

Medienmitteilung vom 21.03.2022

VARIA

Magazin ARTISET

Mit der Ausgabe von Januar/Februar 2022 veröffentlicht die Föderation *ARTISET* (CURAVIVA, INSOS und YOUNVITA) das erste Mal das *ARTISET* Magazin. Dieses Magazin ersetzt die frühere Fachzeitschrift *Curaviva* und das frühere *INSOS*-Magazin. Es bietet branchenrelevanten Lesestoff zu aktuellen Fach-, Politik- und Verbandsthemen aus den Bereichen Menschen im Alter, Menschen mit Behinderung und Kinder und Jugendliche. Das Magazin *ARTISET* erscheint achtmal pro Jahr auf Deutsch und viermal pro Jahr auf Französisch.

www.artiset.ch/magazin-artiset

CODA – Child of Deaf Adults

Das Filmdrama *Coda* hat den Oscar als bester Film sowie den Spitzenpreis der *Producers Guild of America* (PGA) gewonnen. Der Film von US-Regisseurin Sian Heder handelt von der Tochter von Eltern mit einer Hörbeeinträchtigung, die Sängerin werden möchte. Alle gehörlosen Figuren werden von Schauspielerinnen und Schauspielern mit einer Hörbeeinträchtigung gespielt.

www.rollingplanet.de

Themenschwerpunkte 2022

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

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

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

Freie Artikel

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

Thèmes des dossiers 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

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

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

www.csps.ch/revue/themes-2022

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

Lignes directrices rédactionnelles : www.csps.ch/revue

Niels Anderegg

Multiprofessionelle Zusammenarbeit aus Führungsperspektive

Zusammenfassung

In diesem Beitrag steht die multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen im Zentrum. An Beispielen werden die Anfänge der multiprofessionellen Zusammenarbeit aufgezeigt. Für eine erfolgreiche inklusive Schule muss die Schulleitung als eigene Profession verstanden werden, die sich im Sinne der multiprofessionellen Zusammenarbeit direkt einbringt. Führung beschränkt sich dabei nicht nur auf die Schulleitung, sondern auch Lehrpersonen müssen Führung und Verantwortung übernehmen, wenn die multiprofessionelle Zusammenarbeit gelingen soll.

Résumé

La présente contribution est centrée sur la collaboration multiprofessionnelle entre direction d'école et enseignant-e-s. Elle montre, à l'aide d'exemples, les débuts de la collaboration multiprofessionnelle. Pour une école inclusive de qualité, la direction d'école doit être comprise comme une profession en soi qui agit directement dans le sens de la collaboration multiprofessionnelle. Dans ce contexte, « diriger » ne se limite pas seulement à la direction d'école ; les enseignant-e-s doivent eux et elles aussi assumer ce rôle et porter certaines responsabilités si l'on veut que la collaboration multiprofessionnelle soit un succès.

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

Anfänge der multiprofessionellen Zusammenarbeit

Wenn wir heute über multiprofessionelle Zusammenarbeit sprechen, gehen wir davon aus, dass alle Menschen, die an einer Schule arbeiten, nicht mehr nur einer, sondern mehreren Professionen angehören. Oder plakativ ausgedrückt: Unterrichtete früher eine Primarlehrperson selbstverständlich alle Fächer, sind heute verschiedenste Personen mit unterschiedlichen Professionszugehörigkeiten am Unterricht beteiligt. Das Wissen und Können einer Person und einer Profession reicht nicht (mehr) aus, um den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. So hat der Lehrberuf in den letzten Jahren eine Ausdifferenzierung erfahren; das drückt sich in unterschiedlichen Fächerprofilen und in den Spezialaufgaben aus, etwa dem pädagogischen ICT-Support oder den Kontaktlehrper-

sonen Gesundheit. Diese Entwicklung kann als Professionalisierung des Lehrberufs verstanden werden, welche gleichzeitig die Gefahr der Deprofessionalisierung birgt (Herzog, 2018). Diese Gefahr besteht dann, wenn Lehrpersonen sich nicht mehr im Sinne der Pädagogik für den Menschen in seiner Gesamtheit verantwortlich fühlen, sondern lediglich ihrem Fachwissen verpflichtet sind.

Die Ausdifferenzierung des Lehrberufs möchte ich an zwei Beispielen aus meiner eigenen Erfahrung illustrieren.

Fächerabtausch

Ich schloss meine Primarlehrerausbildung im Jahr 1999 noch an einem Seminar ab. Deshalb bin ich berechtigt, alle Fächer zu unterrichten. Als Lehrer könnte ich einer Klasse also auch Musikunterricht geben. Meine Abschlussprüfung in Musikdidaktik legte ich

schriftlich ab. Ich kann eine Lied Einführung theoretisch ohne Probleme herleiten, sie in der Praxis durchzuführen, stellt mich jedoch vor grosse Herausforderungen.

Da mir als Primarlehrer wichtig war, dass meine Schülerinnen und Schüler Musik lustvoll erfahren und mit Begeisterung singen, habe ich mit einem Kollegen das Fach getauscht. Während er in meiner Klasse Musik unterrichtete, erteilte ich seiner Klasse Sportunterricht. Mit diesem Fächertausch haben wir ansatzweise die heute gängige fachspezifische Spezialisierung vorweggenommen. Aus fachdidaktischer Sicht haben wir durch den Tausch die Unterrichtsqualität in beiden Fächern verbessert. Gleichzeitig hat sich der Arbeitsaufwand für uns Lehrpersonen reduziert. Ich konnte die gleichen Sportlektionen in zwei Klassen durchführen und die für mich aufwendige Vorbereitung der Musikstunden entfiel.

Wir waren jedoch noch weit davon entfernt, uns als professionelle Lerngemeinschaft zu verstehen und die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler der beiden Klassen zu teilen. Jeder hatte seine Klasse und als Fachlehrer erteilten wir gewisse Fächer in anderen Klassen. Insofern war das also weder eine Zusammenarbeit noch multiprofessionell, sondern lediglich ein Nutzen der individuellen Stärken und gleichzeitig eine Entlastung.

Das zweite Beispiel dreht sich um die Anfänge der Digitalisierung in der Primarschule. In meiner Zeit als Primarlehrer hielten die Computer Einzug in die Klassenzimmer. Nach der anfänglichen Begeisterung zeigte sich bald eine gewisse Hilflosigkeit und viele der Geräte waren eher Dekoration als Arbeitsinstrument. Ich hatte das Glück, dass sich mein Kollege im Nebenzimmer intensiv mit Computern und deren Einsatz in der Klasse auseinandersetzte. Immer wieder habe ich mir Tipps bei ihm geholt und war dankbar, wenn

er mir ganze Unterrichtsreihen und -vorschläge zur Verfügung stellte.

Auch diesmal fand wenig Zusammenarbeit statt – es war vielmehr ein Geben und ein Nehmen. Allenfalls könnte man von ersten Formen von *Teacher Leadership* sprechen: Der ICT-affine Kollege hat mich bei der Nutzung des Computers unterstützt und mich im Bereich der Digitalisierung geführt, allerdings entschied ich selbst, wann und wie stark ich mich eingab.

Beizug von externen Fachpersonen

Was multiprofessionelle Zusammenarbeit bedeuten könnte, habe ich als Schulleiter im Projekt *Superar*¹ erlebt. An unserer Schule unterrichtete eine Opernsängerin dreimal pro Woche im *Teamenteaching* mit den Klassenlehrpersonen. Sie brachte eine andere Profession mit ins Klassenzimmer. Der Unterschied zwischen Künstlerin und Lehrerin hat sich sehr schnell gezeigt: Die Sängerin hat sich geweigert, von den Schülerinnen und Schülern mit dem Nachnamen angesprochen zu werden. Für die Kinder und Jugendlichen sei sie Giorgia. Schon bald wurde sie selbstverständlich geduzt. Und dass Giorgia ab und zu vor lauter Emotionalität beim gemeinsamen Singen ein Kind umarmt oder auf den Kopf geküsst hatte, irritierte nur uns Pädagoginnen und Pädagogen. Die Irritation hat sich zum Glück bald gelegt und wir haben den Wert der unterschiedlichen Professionen schätzen gelernt und als die wichtigste Qualität des Projektes erkannt. Das Aufeinandertreffen zweier Professionen war ein grosser Gewinn.

Nun arbeiten leider nicht alle Schulen mit Künstlerinnen und Künstlern zusammen, und es stellt sich die Frage, wo sich sonst noch multiprofessionelle Zusammenarbeit an

¹ www.superarsuisse.org

Schulen zeigt. Häufig wird dabei auf die Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik, der Therapie und allenfalls noch der Schulsozialarbeit verwiesen. In diesem Beitrag will ich auf eine andere Form der Ausdifferenzierung und der multiprofessionellen Zusammenarbeit eingehen: dem Zusammenspiel von Führung und Pädagogik.

Schulleitung als eigenständige Profession

Seit der Einführung der Schulleitung steht die Frage im Raum, ob sie eine Ausdifferenzierung des Lehrberufs oder eine eigene Profession ist. Zwar geht die heute noch gültige EDK-Anerkennung für die Ausbildung von Schulleitenden von einer «Zusatzausbildung für den Lehrberuf» aus. Dass die Schulleitung aber eher eine eigene Profession ist und weniger eine Ausdifferenzierung des Lehrberufs, dafür sprechen zwei Punkte: die Gründung eines von den Lehrpersonen-Verbänden unabhängigen Schulleitungsverbandes und die Zulassung von Schulleitenden ohne Lehrdiplom in verschiedenen Kantonen.

Die Schulleitung ist als eigenständige Profession zu verstehen und nicht als Ausdifferenzierung des Lehrberufs.

Dass die Schulleitung als eigene Profession verstanden werden muss, soll an einem Beispiel aus der Sonderpädagogik gezeigt werden. Die dahinterstehende These ist, dass die teilweise steigenden Kosten in der integrativen Sonderschulung gerade darauf zurückzuführen sind, dass die Schulleitung sich eben nicht als eigenständige Profession versteht und deshalb nicht multiprofessionell zusammengearbeitet wird (Anderegg, 2019).

Veranschaulichen wir das mit einem Beispiel einer Schule im Kanton Zürich: Die Lehr-

personen sind der Meinung, dass sie einem Schüler mit den vorhandenen Ressourcen nicht mehr gerecht werden können. Der Schüler hat Schwierigkeiten beim Lernen und die Lehrpersonen fordern mehr zeitliche Unterstützung durch eine Heilpädagogin. Gewünscht ist eine gezieltere Förderung, damit er später eine Berufslehre machen kann. Die bestehenden Ressourcen werden bereits genutzt und sie sehen keine andere Möglichkeit, als mehr Ressourcen zu beantragen. Die Schulpsychologin bestätigt die Lernschwierigkeiten des Schülers, ohne ihm eine Behinderung zu attestieren. Aus ihrer Sicht könnte man eine integrative Sonderschulung in Betracht ziehen. Nun muss die Schulleitung darüber entscheiden, ob sie bei der Schulpflege einen Antrag auf integrative Förderung stellen soll. Die Entscheidung ist allerdings schwierig, weil sich die Schulleitung zwischen Pädagogik und Betriebswirtschaft bewegen muss.

Das Verhalten der Lehrpersonen entspricht den Anforderungen ihrer Profession: Sie haben den Auftrag, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Möglichkeiten optimal zu fördern. Sind sie der Meinung, dass dies nicht möglich ist, wenden sie sich an die Schulleitung, um weitere Ressourcen und Massnahmen zu beantragen. Der betriebswirtschaftliche Aspekt der Förderung gehört zu den Aufgaben der Schulleitung: Sie muss die Ressourcen möglichst gerecht und effizient einsetzen und den politisch vorgegebenen finanziellen Rahmen einhalten.

Die Schulleitung hat eine weitere, betriebswirtschaftliche Perspektive auf die Situation. Sie muss darüber entscheiden, ob eine zusätzliche Förderung finanzierbar ist. Folgt man dem hierarchischen Prinzip, fällt die betriebswirtschaftliche Entscheidung nach der pädagogischen. Lehrpersonen suchen nach Lösungen und stellen erst dann einen

entsprechenden Antrag bei der Schulleitung. Dieses Vorgehen hat den Nachteil, dass die Schulleitung sich allenfalls gegen Massnahmen aussprechen muss, welche vorher geplant wurden.

Aus der Perspektive der multiprofessionellen Zusammenarbeit ist es jedoch sinnvoller, wenn die pädagogische und betriebswirtschaftliche Perspektive gleichzeitig verhandelt werden. So muss es nicht zu einer Entweder-oder-Entscheidung kommen, sondern es werden Lösungen gesucht, welche beide Aspekte berücksichtigen. Lehrpersonen und Schulleitung könnten sich ihrer Professionen entsprechend einbringen und es könnte sichergestellt werden, dass beide Aspekte berücksichtigt werden. Dass die Schulleitung am Ende über die Lösung entscheidet, hat nicht damit zu tun, dass sie eine Perspektive bevorzugt, sondern liegt daran, dass sie aufgrund ihrer Funktion die Entscheidung treffen muss.

Natürlich reichen die Aufgaben von Schulleitungen weit über betriebswirtschaftliche Fragen hinaus. Schulleitungen brauchen zwingend auch pädagogische Kompetenzen, diese unterscheiden sich jedoch deutlich von denjenigen der Lehrpersonen. Zugleich müssen Führungspersonen eine andere Perspektive auf die Pädagogik einnehmen als Lehrpersonen. Die verschiedenen Sichtweisen der unterschiedlichen Professionen sind die Grundlage für multiprofessionelle Zusammenarbeit. Ich will dies am Beispiel von *Teacher Leadership* ausführen.

«Teacher Leadership» als Bedingung multiprofessioneller Zusammenarbeit

Die heutige Vorstellung von der Zusammenarbeit in den Schulen ist deutlich fortgeschrittener, als ich sie in den Beispielen aus meiner Berufsbiografie geschildert habe. Das

liegt nicht zuletzt an den Diskussionen über die Gestaltung einer inklusiven Schule. Heute ist das Verständnis von Zusammenarbeit von Konzepten wie *professionelle Lerngemeinschaften* (Kansteiner et al., 2020) und *Teacher Leadership* (Strauss & Andereg, 2020) geprägt.

Die verschiedenen Sichtweisen der unterschiedlichen Professionen sind die Grundlage für multiprofessionelle Zusammenarbeit.

Das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften meint, dass Lehrpersonen zusammenarbeiten und sich als Arbeits-, Qualitäts-, Werte- und Lernteam verstehen (Achermann, 2007). Beispielsweise bereiten immer zwei Lehrpersonen eines Teams den Unterricht für je ein Fach vor. Alle Lehrpersonen nutzen die verschiedenen Vorbereitungen dann für den eigenen Unterricht. Danach wird der Unterricht evaluiert und für die nächste Durchführung angepasst und weiterentwickelt. Gleichzeitig bildet sich das Team immer wieder gemeinsam weiter, entwickelt neue Materialien und teilt die Erfahrungen. Bezogen auf Inklusion könnte dies bedeuten, dass das Team gemeinsam sowohl Interventionen durchführt als auch Herausforderungen und Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern bespricht.

Eine Konsequenz aus der Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften ist die Ausdifferenzierung der verschiedenen Kompetenzen der beteiligten Personen. Erst die Diversität der Mitarbeitenden und die Nutzung dieser Vielfalt machen die Qualität von professionellen Lerngemeinschaften aus. Hier setzt das Konzept von *Teacher Leadership* an: Lehrpersonen und andere Mitarbeitende übernehmen – ausgehend von ihrer Profession – über das eigene Klassenzimmer

hinaus Verantwortung und Führungsaufgaben. So gibt es an vielen Schulen einzelne Lehrpersonen, die von den Kolleginnen und Kollegen zu bestimmten Fragen immer wieder um Rat gebeten werden; zum Beispiel wenn jemand auf das Thema Autismus spezialisiert ist. Diese Person ist dann eine informelle Anlaufstelle bei Fragen im Zusammenhang mit Autismus. Das ist eine typische Form, wie Lehrpersonen im Sinne von *Teacher Leadership* informell Führung übernehmen.

Damit *Teacher Leadership* wirkungsvoll genutzt werden kann, braucht es eine Schulkultur, in der die Diversität der Mitarbeitenden als Chance gesehen wird und es normal ist, auch von Kolleginnen und Kollegen geführt zu werden beziehungsweise diese zu führen. Klassische Hierarchien werden dadurch aufgebrochen. Führen und Sich-Führen-Lassen sind Kompetenzen und heute Teil eines Professionsverständnisses von Lehrpersonen und anderen Mitarbeitenden (Frost, 2020).

«Teacher Leadership» benötigt eine Schulkultur, in der die Diversität der Mitarbeitenden als Chance gesehen wird.

Das Zusammenspiel zweier Professionen

Dass die Schulleitung als eigene Profession gesehen wird, Führung aber auch zur Profession von Lehrpersonen gehört, kann als Widerspruch betrachtet werden. Dieser lässt sich auflösen, indem Führung nicht als Handeln, sondern als sozialer Prozess verstanden wird (Anderegg, 2021). Sowohl Schulleitungen als auch Lehrpersonen sind in diesen Prozess eingebunden – manchmal als Führende, manchmal als Geführte (Spillane, 2020). Der Unterschied ist, dass die Schulleitung und die Lehrpersonen aus unterschiedlichen Pers-

pektiven und Logiken heraus sowohl führen als auch sich führen lassen. Darin liegt die Kraft von *Teacher Leadership*.

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen den direkt in die Förderung der Schülerinnen und Schüler eingebundenen Personen ist ein wesentliches Element der inklusiven Schule. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und der Schulleitung scheint mir jedoch mindestens so wichtig, da sie über die Förderung der einzelnen Kinder und Jugendlichen hinausgeht, mit der Schulentwicklung zusammenhängt und deshalb eine längerfristige Perspektive ermöglicht.

Literatur

- Achermann, E. (2007). *Unterricht gemeinsam machen: Ein neues Modell für den Umgang mit Heterogenität*. Bern: Schulverlag plus.
- Anderegg, N. (2019). Auf die Schulleitung kommt es an! Schweizer Perspektive auf den Zusammenhang zwischen Schulführung und Inklusion. In J. Donlic & H.-K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven* (S. 111–132). Bielefeld: transcript.
- Anderegg, N. (2021). Führen als responsives Geschehen. Dem Phänomen «Führen» auf der Spur. In V. Symeonidis & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen, (Nicht-) verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 255–267). Innsbruck: Studienverlag.
- Anderegg, N. & Strauss, N.-C. (2020). Praxisfenster Schweiz: Interview mit einer Schulleiterin. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen* (S. 186–191). Bern: hep.

- Frost, D. (2020). Teacher Leadership und Professionalität. In N.-C. Strauss, & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen* (S. 20–46). Bern: hep.
- Herzog, W. (2018). Funktionsdifferenzierung in Schule zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Versuch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (1), 7–24.
- Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. & Theurl, P. (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spillane, J. (2020). Führung im Bildungswesen aus einer «Distributed Multilevel Perspective». In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen* (S. 47–60). Bern: hep.
- Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (2020). *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep.



Niels Anderegg
Zentrumsleiter
Zentrum Management und Leadership
Pädagogische Hochschule Zürich
niels.anderegg@phzh.ch

Impressum

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 28. Jahrgang, 5–6/2022
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.
Mediadaten unter www.szh.ch/inserieren

Auflage

1880 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

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

Einzelausgabe

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

Abdruck

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

Hinweise

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

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



André Villiger (Psychologe, 1938–2022)

Dienstleiter des Heilpädagogischen Dienstes St. Gallen – Glarus

Über drei Jahrzehnte, von 1971–2003, prägte André Villiger den *Heilpädagogischen Dienst St. Gallen – Glarus* mit seiner Persönlichkeit und Fachlichkeit, sowohl innerhalb des Dienstes als auch in der breiten Öffentlichkeit.

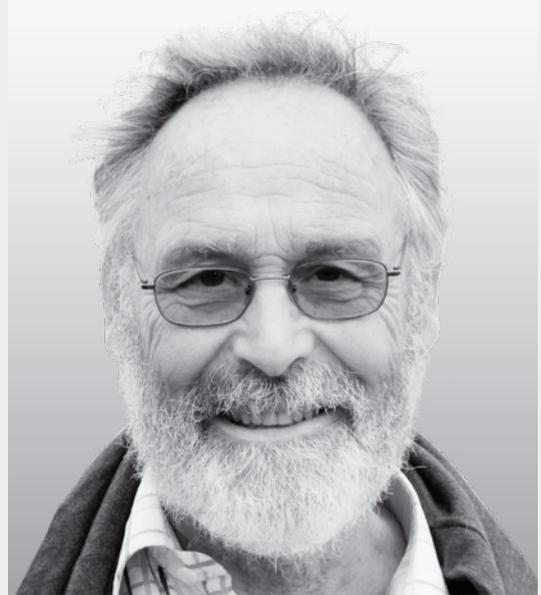
André Villiger war ein Praktiker und Visionär. Seine Aufmerksamkeit galt der Förderung von Kindern mit erhöhtem Unterstützungsbedarf und deren Familien. Dabei wurden Eltern und Bezugspersonen in ihrer besonderen Erziehungssituation partnerschaftlich begleitet und unterstützt.

Aus den pionierhaften Anfängen der 1970er-Jahre mit nur vier Mitarbeiterinnen und knapp hundert betreuten Kindern führte er den *Heilpädagogischen Dienst St. Gallen – Glarus* durch die Zeiten der IV und des NFA. Er professionalisierte den Dienst zu einer kantonal erkannten Fachstelle mit mehr als 30 Mitarbeitenden und 450 betreuten Kindern. Ihm ist es zu verdanken, dass der Dienst mit Sitz im Kanton St. Gallen dem Bildungsdepartement unterstellt ist und unsere Früherzieherinnen als Heilpädagoginnen anerkannt und besoldet werden.

Andrés Fokus lag stets auf dem Wohl und der Entwicklung des Kindes und der Familien im herausfordernden Alltag. Bis zu seiner Pensionierung pflegte er Kontakte zu den Kindern und ihren Familien. Für uns Mitarbeitende galt er als Vorbild in der heilpädagogischen Arbeit. Mit seinem durch Piaget diagnostisch geprägten Blick erfasste er den Entwicklungsstand der Kinder differenziert und traf diesen immer präzise auf den Punkt.

Seine Pensionierung war für einige von uns ein einschneidendes Ereignis – noch lange wehte Andrés Geist durch unsere Köpfe und Räume mit den Fragen: Wer berät uns jetzt noch? An wen können wir uns wenden?

Unvergessen bleiben uns allen seine wertschätzenden und rücksichtsvollen Begegnungen mit Kindern, Familien und Bezugspersonen. Wo André war, da wurde es gut. Auch den Mitarbeitenden gegenüber war er ebenso achtsam und hinterfragend offen. Es war ihm wichtig zu



erfahren, wie es jeder und jedem Einzelnen ging und *wo der Schuh drückte*. Er hatte mit seiner feinfühligsten Art nicht nur alle *ge-leitet* sondern *be-gleitet*.

Die überkantonale Vernetzung und die Mitarbeit im *Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung Schweiz*, der ihn als Ehrenmitglied für sein langjähriges Engagement auszeichnete, sind zu erwähnen. Nebenbei stand er all die Jahre auch der *Hochschule für Heilpädagogik* und der *Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik* mit Fachexpertisen und Fachartikeln zur Verfügung.

Mit dem Gedanken seiner Familie sei seiner gedacht: *Die Erinnerung ist ein Fenster, durch das wir dich sehen können, wann immer wir wollen.*

Barbara Jäger

Heilpädagogischer Dienst St. Gallen – Glarus

Silvia Pool Maag

Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen

Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt

Zusammenfassung

Multiprofessionelle Zusammenarbeit zeigt sich als komplexer Forschungs- und Praxisgegenstand. Auf die Klärung der Begriffe multiprofessionelle, inter- und intraprofessionelle Kooperation folgt eine Darlegung empirischer Befunde und theoretischer Bezüge zur Kooperation von Lehr- und Fachpersonen. Anschliessend werden die gesellschaftlichen Erfordernisse und bildungspolitischen Entscheidungen skizziert, die zur multiprofessionellen Fachlichkeit an Schulen beigetragen haben und diese erfordern. Auf dieser Grundlage wird die Frage bearbeitet, wie multiprofessionelle Zusammenarbeit einen Mehrwert an inklusiven Schulen schafft.

Résumé

La collaboration multiprofessionnelle apparaît comme un objet de recherche et de pratique complexe. Après une clarification des notions de coopération multi-, inter- et intraprofessionnelle, cet article présente des résultats empiriques et les met en lien avec des éléments théoriques concernant la coopération des enseignant-e-s et des autres professionnel-le-s. Il esquisse ensuite les conditions sociétales et les décisions en matière de politique de l'éducation qui ont contribué à un savoir-faire multiprofessionnel dans les écoles et qui réclament ce savoir-faire. Sur la base de ces éléments, il examine la question de savoir comment la collaboration multiprofessionnelle apporte une valeur ajoutée aux écoles inclusives.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-05-02

Einleitung

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit ist im englisch- und deutschsprachigen Raum seit den 1980er-Jahren eng verbunden mit der inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Bildungssysteme sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung. An Bedeutung gewinnt die Debatte in Deutschland aktuell durch die Erweiterung der Schulorganisation auf den Ganzttag und in der Schweiz durch die Etablierung von Tagesschulen. Verschiedene Entwicklungen in Bildung und Gesellschaft haben in den letzten Jahrzehnten dazu beigetragen, dass wir heute von Multiprofessionalität an Schulen sprechen. Diese Entwicklungen sind für die Bewertung der aktuellen Situation an den Schulen sowie für Überlegungen zur Weiterentwicklung der bestehen-

den Kooperation wichtig. Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass an Schulen nicht kooperiert werden kann. Aus organisationaler Sicht sollte diese Kooperation nicht primär einem professionsspezifischen Selbstzweck dienen, sondern der Bewältigung der organisationalen Kernaufgabe (z. B. Bildung nach Lehrplan). Der Kernauftrag und die Mitglieder der Organisation bestimmen also die Kooperationspartnerschaften.

Begriffliche Klärungen

Die meisten Arbeiten im deutschsprachigen Raum zur Kooperation in Schule und Unterricht orientieren sich an der organisationspsychologischen Definition von Spiess (2004): Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, durch gemein-

same Ziele und Aufgaben, durch Intentionalität und Kommunikation sowie Vertrauen. *Multiprofessionelle Kooperation* hingegen zeichnet sich aus durch die Zusammenarbeit von mindestens zwei spezialisierten Berufsgruppen, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen (Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017; Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017). Lütje-Klose und Urban (2014) sprechen in diesem Zusammenhang von *interprofessioneller Kooperation*: die Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit anderen pädagogischen Fachkräften (Betreuungspersonen, sozialpädagogische Fachkräfte oder therapeutisches Personal). *Intraprofessionelle Kooperation* ist demgegenüber die Zusammenarbeit von Regel- und Fachlehrpersonen mit sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen. Diese Formen innerschulischer Kooperation werden ergänzt mit der auserschulischen Zusammenarbeit (z. B. mit Fachstellen, Wissenschaft und Forschung, Sport- und Bewegungsförderung, Elternbildung) (Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017).

Multiprofessionelle Kooperation bezeichnet die Zusammenarbeit von Berufsgruppen, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen.

Empirische Befunde zu innerschulischer Kooperation

Die Kooperation von Lehrpersonen ist in den Erziehungswissenschaften umfassend erforscht (Keller-Schneider, Albisser & Wissinger, 2013). Dabei stehen die Wirkungen zwischen strukturellen Faktoren (Lehrperson und Organisation) und prozessbezogenen Faktoren (Teams in Kooperation) in einem komplexen Zusammenhang.

Vangrieken et al. (2015) folgern in ihrem Review basierend auf 82 Studien zur Kooperation von Lehrpersonen, dass die Zusammenarbeit oftmals mehr notgedrungen als freiwillig stattfindet: Die Arbeit von Lehrkräften zeichnet sich grundsätzlich nicht durch Teamarbeit aus. Aufgezwungene Kooperation erleben Lehrpersonen als belastend. Trotzdem zeigen sich verschiedene Formen der Kooperation unterschiedlicher Intensität. Die Intensität der Zusammenarbeit nimmt zu, wenn Lehrpersonen Teil einer sozialen Einheit mit gemeinsamen Aufgaben sind (ebd.). Dass intensive Kooperation nicht zwangsläufig zu stärkerer Belastung führen muss, verdeutlicht Luder (2021). Trotz zeitlichem Aufwand, den die Kooperation erfordert, überwiegen die positiven Aspekte (z. B. erhöhte Selbstwirksamkeit, positivere Einstellung zu Integration). Weitere positive Effekte von Kooperation sind nach Vangrieken et al. (2015) die Verbesserung schulischer Leistungen der Lernenden, flachere Machtstrukturen und mehr Innovationsbereitschaft im Kollegium. Lehrpersonen fühlen sich weniger isoliert, sind motivierter und zeigen eine gesteigerte Arbeitsbereitschaft. Vor allem Bildungsinnovationen, die Lehrpersonen gemeinsam umsetzen, fördern die Zusammenarbeit. Dabei ist der Gradmesser für eine wirkungsvolle Kooperation nicht primär die Teamleistung, sondern vor allem die Verbesserung des Unterrichts. Hinderlich sind organisationale und strukturelle Aspekte – wie fehlende zeitliche, materielle, personelle und räumliche Ressourcen – sowie eine Schulkultur des Individualismus, der Autonomie und der Unabhängigkeit.

Diese internationalen Ergebnisse decken sich weitgehend mit Befunden aus dem deutschsprachigen Raum. Zusätzlich betonen Trumpp, Franz und Greiten (2016) in ihrem Review die *Schlüsselrolle der Schulleitungen* bei der Förderung von Kooperation: Die

Schulleitung unterstützt nicht nur die Kooperation zwischen Lehrpersonen, sondern auch diejenige zwischen Lehrpersonen und Kindern. Im Zentrum der Zusammenarbeit stehen Themen wie der Umgang mit Heterogenität, die integrative Förderung sowie die Entwicklung des Unterrichts. Die Schulleitungen fördern die Kooperation der Lehrkräfte, indem sie Aufgaben und Ziele definieren, gemeinsame Sitzungen initiieren sowie die Rollen und die Verantwortlichkeiten klären.

Im *Kontext der Inklusion* findet die förderbezogene und unterrichtsnahe Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und Lehrpersonen der Sonderpädagogik eine hohe Akzeptanz. Eindeutige Aussagen über die Wirksamkeit sind aber schwierig, da sich die Zusammenarbeit unterschiedlich gestaltet (Lindacher & Dederig, 2018). Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bewerten die Qualität der Kooperation meist kritischer als Regellehrpersonen. Ihrer Ansicht nach fehlen aufgrund zu vieler begleiteter Klassen, zu geringer Anzahl an Förderlektionen und fehlender gemeinsamer Unterrichtsplanung die Möglichkeiten, um das spezifische Professionswissen nutzbar zu machen (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Die Zusammenarbeit gelingt auf der Primarstufe besser als auf der Sekundarstufe, da zusätzliche Fachlehrpersonen die Zusammenarbeit erschweren (Trumpa, Franz & Greiten, 2016). Auf beiden Stufen werden unterschiedliche Formen der Kooperation im Unterricht umgesetzt. Eine «effektivste Art der Zusammenarbeit» im Zwei-Pädagogen-Unterricht hat sich bisher nicht gezeigt (ebd., S. 86). Hingegen ist die Belastung von Lehrpersonen, die den Unterricht gemeinsam mit Förderlehrpersonen entwickeln, geringer (Luder, 2021).

Studien zu multiprofessioneller Zusammenarbeit in der inklusiven Ganztageschule berichten von erleichternden Bedingungen in

der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachkräften im ausserunterrichtlichen Bereich. Grund dafür ist die klare Trennung der Aufgaben und Zuständigkeiten. Laut den pädagogischen Fachpersonen führt diese Trennung jedoch dazu, dass sie bei der Umsetzung von Fördermassnahmen nur mangelhaft in Informations-, Kommunikations- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden (Böhm-Kasper, Dieze & Heitmann, 2013). Vieles deutet darauf hin, dass die Rahmenbedingungen (v. a. die Organisation personeller und finanzieller Ressourcen) den Ganztags zu wenig berücksichtigen. Zudem werden die kooperativen Möglichkeiten zur individuellen Förderung bei besonderem Bildungsbedarf zu wenig genutzt. Die Etablierung dieser Kooperationsstrukturen braucht Zeit, «ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Beiträge verschiedener Professionen zur inklusiven Unterstützung [...] und ein hohes Mass an strukturierter Kommunikation» (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 121). Unbestritten ist der Stellenwert multiprofessioneller Kooperation «als Fundament» der inklusiven Ganztageschule (Kielbock, Gaiser & Stecher, 2017, S. 147).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Schulen aufgrund ihrer strukturellen Bedingungen anspruchsvolle Kooperationskontexte darstellen. Dabei entspricht die innerschulische Kooperation nicht *per se* dem professionellen Selbstverständnis der Lehrpersonen. Die Umsetzung von Bildungsinnovationen, beispielsweise Inklusion, führt zu mehr Zusammenarbeit an Schulen. Diese Zusammenarbeit wiederum trägt wesentlich zur Realisierung der Bildungsinnovationen bei. Trotzdem sollte die Kooperation zwischen Lehrpersonen nicht als «Universalstrategie zur Qualitätsverbesserung im Bildungswesen» (Trumpa, Franz & Greiten, 2016, S. 87) dienen: Vielmehr sollte sie einen Mehrwert für

die Beteiligten sein und sie in der Bewältigung ihrer Aufgaben unterstützen. Schulleitungen können multiprofessionelle Zusammenarbeit fördern, dabei aber nur begrenzt auf bisherige Modelle zur Kooperation von Lehrkräften zurückgreifen (Widmer-Wolf, 2017) – was Schulen herausfordert.

Die Umsetzung von Bildungsinnovationen, beispielsweise Inklusion, führt zu mehr Zusammenarbeit an Schulen.

Multiprofessionalität als Ergebnis von Bildungsinnovation

Migration und Inklusion sind neben der Digitalisierung sogenannte bildungsstufenübergreifende Megatrends, die Schulen und Fachpersonen im Bildungssystem seit Längerem betreffen. Zugleich führen gesellschaftliche Erfordernisse, wie zum Beispiel die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zu einem erhöhten Bedarf an Tagesschulen mit Betreuungsangeboten. Die multiprofessionelle Fachlichkeit kann als Folge dieser Entwicklungen gelesen werden. Die zunehmende gesellschaftliche Diversität und die Diversifizierung familiärer Lebensformen werden von Schulen verstärkt berücksichtigt:

- *Umgang mit sprachlich-kultureller Differenz:* Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und für heimatkundliche Sprache und Kultur (HSK) sind zuständig für die Bildung von Kindern mit anderen Erstsprachen und aus anderen Kulturen.
- *Umgang mit physischer, psychischer und leistungsbezogener Differenz:* Sonderpädagogische Lehrkräfte und therapeutische Fachpersonen sind zuständig für die Integration und Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen und Entwicklungsverzögerungen.

- *Umgang mit sozialer Differenz:* Fachpersonen der Sozialpädagogik und Schulsozialarbeit unterstützen die Schulgemeinschaft und übernehmen Aufgaben politischer Bildung.
- *Umgang mit gesellschaftlichen Erfordernissen:* Pädagogische Fachkräfte und Betreuungspersonen sind zuständig für die schulergänzende Mittags- und Nachmittagsbetreuung. Zusätzlich unterstützen Seniorinnen und Senioren, Zivildienstleistende und Klassenassistenten Lehrpersonen bei der pädagogischen Arbeit.

Diese Ko-Existenz unterschiedlicher Fachkräfte ist für inklusive Schulen wichtig. Gleichzeitig – das bestätigen die empirischen Befunde – besteht die Gefahr, dass sich die verschiedenen Fachpersonen durch ihre spezifischen Zuständigkeiten und disziplinären Sichtweisen voneinander abgrenzen, anstatt zusammenzuarbeiten. Dieser Prozess der professionellen Segregation (Abkapselung) wird durch die «organisationale Logik» der Schule zusätzlich unterstützt (Widmer-Wolf, 2017, S.9). Diese tendiert dazu, neue Bildungsangebote zu schaffen, ohne das Gesamtsystem zu verändern. Gerade an inklusiven Schulen entsteht dadurch ein Spannungsfeld zwischen der Organisation von Fachlichkeit und der Möglichkeit, multiprofessionelle Teams zu entwickeln.

Ansätze für Multiprofessionalität an inklusiven Schulen

Wie kann nun multiprofessionelle Zusammenarbeit einen Mehrwert an inklusiven Schulen schaffen? Dieser Mehrwert kann realisiert werden durch die Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen strukturellen Bedingungen und Kooperationsprozessen.

Organisationale und multiprofessionelle Logik

Inklusionsorientierte Schulentwicklung hat sich stärker als bis anhin darauf zu konzentrieren, neben der organisationalen auch eine (multi-)professionelle Logik an Schulen zu etablieren. Diese Logik folgt den Prozessen der Zusammenarbeit der Lehr- und Fachpersonen und ist an die Bildungsziele und somit die Kernaufgabe der Organisation gekoppelt. Die Schulleitung orientiert sich dabei an den Zielen und am Bedarf der Lernenden und der Fachkräfte und nicht wie bisher an der Organisation von Teams für Klassen. Ein Pionier dieses designorientierten Ansatzes war der amerikanische Wirtschaftshistoriker Alfred Chandler (Prinzip «Structure follows Strategy»). Schulleitungen, die nach diesem Prinzip handeln, ermitteln auf der Basis der Bildungsbedürfnisse der Lernenden beispielsweise zuerst den professionellen Bedarf (Art, Umfang) für eine Jahrgangsstufe, der *Bildung für alle* und das Erreichen der Lehrplanziele gewährleistet. Prototypisch für eine inklusive Schule gedacht, ergibt sich daraus zwangsläufig ein multiprofessionelles Team pro Jahrgangsstufe. Dieses arbeitet mit einer klaren Zuständigkeit über einen längeren Zeitraum hinweg zusammen und entwickelt eine je spezifische, bedarfsorientierte multiprofessionelle Fachlichkeit. Gemäss den vorliegenden Befunden könnten Schulleitungen auf diesem Weg eine Kooperationspraxis an Schulen etablieren, die sowohl die Intensität als auch die Produktivität der Zusammenarbeit steigert. Denn förderlich sind feste soziale Einheiten, die langfristig zusammenarbeiten, über Autonomie verfügen und gemeinsame Fortbildungen sowie Besprechungszeiten nutzen. Auf diese Weise entwickelt sich eine multiprofessionelle und soziale Orientierung, die über gemeinsame Zielsetzungen und Problemlösungen das Kompe-

tenzerleben, die Zugehörigkeit und soziale Einbindung der Lehr- und Fachpersonen stärkt. Ähnlich wie in anderen Organisationen liegt die Produktivität in Schulen nicht in der Hierarchie, sondern in fachlich kompetenten Teams, die über Entscheidungsspielräume und Verantwortung verfügen (Frederic Laloux [2015] bezeichnet dieses Prinzip als «Distributed Intelligence»). Forschungsbezogen wären davon ausgehend zum Beispiel die Bedürfnisse von Lehr- und Fachpersonen nach Unabhängigkeit und die Qualität der Abhängigkeitsverhältnisse in multiprofessionellen Teams differenzierter zu untersuchen.

Kooperationskultur und -klima

Neben den Strukturen beeinflussen einerseits die Kooperationskultur und andererseits das Kooperationsklima die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Vor allem die positive Haltung zu Kooperation im Kollegium wie auch die gegenseitige Wertschätzung und das beidseitige Vertrauen sind dafür wesentlich (Maykus, 2011). Doch wie entsteht eine vertrauensvolle professionelle Beziehungskultur, die zu positiven Kooperationserfahrungen führt? Neben der Stärkung der multiprofessionellen Logik an Schulen (siehe oben) wird angenommen, dass es dafür positiv erlebte persönliche Begegnungen braucht. Der Diskurs um Multiprofessionalität an Schulen kreist um Rollenklärungen als ein wesentliches Merkmal zur Etablierung einer guten Zusammenarbeit. In den Hintergrund treten dabei die persönlichen Verhältnisse zwischen den Lehr- und Fachpersonen und die individuellen Erfahrungen mit Kooperation. Es wird vermutet, dass eine zu starke Gewichtung der Rolle und deren Klärung eher die professionellen Unterschiede und Abgrenzungen verdeutlicht, als die gewünschte Kooperationskultur begünstigt. Die Orientierung an gemeinsamen handlungsleitenden

Werten für die Zusammenarbeit wäre zusätzlich zu stärken (z. B. die Egalität der Mitglieder im Team, verstanden als Gleichberechtigung und -behandlung). Annedore Pregel's Konzept der *Egalitären Differenz in der Bildung* (2003) bezieht sich auf den Umgang mit der Vielfalt der Lernenden. Das Prinzip könnte ebenso hilfreich sein, um über die Vielfalt der Fachkräfte an Schulen nachzudenken. Es wird angenommen, dass sowohl seitens der Lernenden als auch seitens der Lehr- und Fachpersonen Akzeptanz, Zugehörigkeit und Anerkennung wichtige Treiber der persönlichen und fachlichen Entwicklung sind. Egalität stünde in diesem Verständnis für das gleichberechtigte Verhältnis der Personen in multiprofessionellen Teams unabhängig von ihrer professionellen Rollenzuschreibung. Differenz bezöge sich auf die Unterschiede in Persönlichkeit und Fachlichkeit sowie das Potenzial und die Nutzung dieser Vielfalt für die Bewältigung des Kernauftrags. Neben der Entwicklung von Multiprofessionalität sollte an inklusiven Schulen demnach ausreichend Raum und Zeit für Austausch und persönliche Begegnung im Team zur Verfügung stehen. Der vermehrte Einbezug von egalitären Aspekten in die Forschung und Modellbildung zu multiprofessioneller Zusammenarbeit könnte erkenntnisreich sein.

Die vertrauensvolle und professionelle Beziehungskultur entwickelt sich über positive Kooperationserfahrungen.

Für Schulleitungen gilt, nebst strukturellen Bedingungen (organisationale Logik) verstärkt die Qualität der Kooperationsprozesse (multiprofessionelle Logik) zu überprüfen, um die Produktivität multiprofessioneller Teams zu unterstützen. Was nicht funktioniert und belastend ist, sollte nicht länger gemacht wer-

den. Hingegen sind Kooperationen so zu orchestrieren und zu fördern, dass Fachlichkeit nicht mit Zuständigkeit gleichgesetzt wird, sondern zur *Bildung für alle* beiträgt. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass an inklusiven Schulen ein Mehrwert für die Lehr- und Fachpersonen, die Unterrichtspraxis und für die Lernenden entsteht.

Literatur

- Chandler, A. D. (2013). *Strategy and Structure. Chapters in the History of the Industrial Enterprise* (Reprint of 1962 Edition). Eastford: Martino Fine Books.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kielbock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 25 (3), 140–148.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations: Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.
- Lindacher, T. & Dederig, K. (2018). Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen. Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 110 (3), 263–274.
- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN*, 83, 112–123.

- Maykus, S. (2011). *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133–149.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Budrich.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92.
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *VHN*, 4, 283–294.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Widmer-Wolf, P. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Opladen: Budrich.



Prof. Dr. Silvia Pool Maag
Pädagogische Hochschule Zürich
Professur für Sonderpädagogik mit
Schwerpunkt Inklusion und Diversität
silvia.poolmaag@phzh.ch

Neuigkeiten aus der European Agency

Das Europäische Toolkit für Schulen (European Toolkit for Schools) bietet Informationen und Ideen für eine gute Zusammenarbeit, um allen Schülerinnen und Schülern eine erfolgreiche schulische Ausbildung zu ermöglichen. Ziel des Toolkits ist es, den Erfahrungsaustausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Schule und politischen Entscheidungsträgern zu fördern.

www.european-agency.org/news/european-toolkit

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.



Rebekka Nicoli und Barbara Giel

Mitbestimmung bei Schulischen Standortgesprächen

Eine Analyse von Barrieren und Förderfaktoren am Beispiel von Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21

Zusammenfassung

Welche Barrieren erleben Kinder und Jugendliche mit Trisomie 21 in ihrer Teilhabe an Schulischen Standortgesprächen (SSG)? Welche Förderfaktoren können zu einem umfassenderen Einbezug von Kindern und Jugendlichen bei der Vorbereitung zum SSG beitragen? Auf der Grundlage einer systematischen Literaturrecherche sowie aus den Erfahrungen mit den Moderierten Runden Tischen (MoRTi) werden Empfehlungen für die barrierefreie Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21 abgeleitet. Die professionelle Einschätzung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie der Einsatz von Leichter Sprache haben dabei eine zentrale Bedeutung.

Résumé

Quels sont les obstacles rencontrés par les enfants et adolescent-e-s avec trisomie 21 dans leur participation aux réunions de réseau (Schulische Standortgespräche, SSG) ? Quels facteurs peuvent favoriser une implication accrue des enfants et adolescent-e-s lors de la préparation de ces entretiens ? Une revue systématique de la littérature, mais aussi les expériences tirées de la méthode MoRTi (Moderierte Runde Tische – Tables rondes avec modérateur) ont permis de formuler des recommandations pour une communication sans obstacle avec les enfants et adolescent-e-s avec trisomie 21. L'évaluation professionnelle des capacités linguistiques et communicatives ainsi que l'emploi du langage facile y jouent un rôle central.

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

Einleitung

Die Erfassung der Teilhabe im Sinne der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) fordert den Einbezug der betroffenen Person. Nur die Person selbst kann darüber Auskunft geben, wie sie ihr *Einbezogensein* in den verschiedenen Lebenssituationen erlebt (Waage, 2016). Die partizipative teilhabeorientierte Zielfindung in der Therapie fordert den Einbezug von betroffenen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Dabei existieren kaum Ansätze, wie der Einbezug im Verständnis der ICF konkret gestaltet werden könnte. Infolgedessen entstand eine Bachelorarbeit im Rahmen des Studiengangs Logo-

pädie an der *Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach* (Nicoli-Schilling, 2021). Als Zielgruppe wurden Kinder und Jugendliche mit Trisomie 21 ausgewählt, da ausführliche Studienergebnisse zu Themen der Kognitionsentwicklung, des Spracherwerbs und der Kommunikation vorliegen.

Das Verfahren der Schulischen Standortgespräche des Kantons Zürich, das sich an den Grundlagen der ICF orientiert, ist eine mögliche Form der multiprofessionellen Zusammenarbeit (Volksschulamt Kanton Zürich, 2020; Hollenweger & Lienhard, 2010). Im Kanton Zürich nehmen an den SSG alle Fach- und Bezugspersonen teil, welche an der Förderung eines Kindes mitwirken. Gemeinsam

vereinbaren sie überprüfbare und zeitlich festgelegte Förderziele und bemühen sich, die Schülerinnen und Schüler so weit wie möglich einzubeziehen. Zur Vorbereitung wurden Formulare auf der Grundlage der ICF-Lebensbereiche (Domänen d1–d9) entwickelt, welche die Lernenden – je nach Entwicklungsstand – selbstständig ausfüllen. Kinder können das Formular auch gemeinsam mit einer Fachperson oder ihren Eltern bearbeiten. Anschliessend nehmen die Kinder und Jugendlichen selbst am Gespräch teil oder eine Fachperson erfasst vorgängig ihre Sichtweisen und bringt sie ins Gespräch ein (Hollenweger & Lienhard, 2010). Im Kontext von barrierefreier Kommunikation stellt sich die Frage, welche Herausforderungen insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in Bezug auf die Sprache und Kognition bestehen, wenn sie sich auf ein SSG vorbereiten oder daran teilnehmen. Folgende Fragen waren leitend:

- Welche Anforderungen beinhaltet die Vorbereitung eines SSG im Hinblick auf die Funktionsebene nach ICF?
- Welche Funktionsbeeinträchtigungen nach ICF sind bei Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21 und einer Sprachentwicklungsstörung bei der Vorbereitung eines SSG zu erwarten?
- Welche Zugangsbarrieren im Verständnis des Partizipationsmodells (Beukelman & Light, 2020) beeinträchtigen die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21 und einer Sprachentwicklungsstörung an der Vorbereitung eines SSG?

Vorbereitung eines SSG auf der Aktivitäts- und Funktionsebene (ICF)

Die Anforderungen, welche die Vorbereitung eines SSG an eine Person stellt, wurden auf Aktivitäts- und Funktionsebene untersucht und in Items der ICF übersetzt. Um möglichst

genau zu erfassen, welche Anforderungen das Vorbereitungsformular auf Funktionsebene an Kinder und Jugendliche mit Trisomie stellt, wurde dieses kriteriengeleitet analysiert (siehe Abb. 1, S. 24).

Mögliche Funktionsbeeinträchtigungen bei Kindern mit Trisomie 21 Methodisches Vorgehen

Der Arbeit liegt eine systematische Literaturrecherche in der Datenbank *Pubpsych* zugrunde, einer Datenbank für wissenschaftliche Studien im Fachbereich der Logopädie. Von den insgesamt 386 wissenschaftlichen Studien wurden nach Anwendung der Ein- und Ausschlusskriterien 33 Publikationen analysiert. Es wurden Studien ausgewählt, die einsprachig aufwachsende Probandinnen und Probanden im Alter von vier bis 21 Jahren untersuchten. Diese wurden mit der Kontrollgruppe verglichen, die aus sich typisch entwickelnden Kindern im selben nonverbalen kognitiven Alter besteht. Die Beiträge wurden in den Sprachen Deutsch, Englisch oder Französisch geprüft und gingen bis zum Jahr 2010 zurück. Der Fokus lag dabei auf den Bereichen Sprache, Kognition und *Literacy*, da die Vorbereitung zum SSG häufig auf der Schrift basiert.

Ergebnisse der Literaturrecherche

Eine mögliche Funktionsbeeinträchtigung von Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21 findet sich in einer eingeschränkten Verständlichkeit der Aussprache. Deshalb werden sie von ihren Bezugspersonen signifikant weniger verstanden als die Kontrollgruppen (Estigarribia et al., 2013; Lee et al., 2018).



Abbildung 1: Anforderungen der Vorbereitung eines SSG auf der Aktivitäts- und Funktionsebene

Kinder und Jugendliche mit Trisomie haben zu einem Schwierigkeiten, Sätze zu verstehen mit

- Präpositionen und Pronomen (z. B. «Lege ihn bitte neben deinen Tisch.»),
- Wer- und Wen-Fragen (z. B. «Wen möchtest du anrufen?») oder
- komplexen Satzstrukturen wie Passivsätze, Relativsätze, Topikalisierungen (z. B. «Arbeite mit dem Heft, das wir gestern gebraucht haben!») und
- Subordinationen (z. B. «Ich habe gesehen, dass du eine Frage hast.») (Wimmer, 2017; Witecy et al., 2015).

Zum anderen ist auch ihre Sprachproduktion auf allen linguistischen Ebenen beeinträchtigt (Naess et al., 2015). Dies zeigt sich zum Beispiel an kurzen, grammatisch inkorrekten Sätzen (z. B. «Mädchen da sitzen»).

Das Monitoring des Sprachverstehens, auch Verständniskontrolle genannt, signalisieren Kinder mit Trisomie 21 seltener als sich typisch entwickelnde Kinder (Martin et al., 2018). Das Sprachverstehen umfasst die Fähigkeit, eine Aussage als inadäquat oder unverständlich zu beurteilen und darauf zu reagieren. Die Reaktionen können nonverbaler (z. B. fragender Blick) oder verbaler Art (z. B. gezieltes Nachfragen) sein (Hachul & Schönauer-Schneider, 2016). Im Bereich der Kognition

zeigt sich ein beeinträchtigt auditiv-verbales Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnis wie zum Beispiel eine eingeschränkte Planungsfähigkeit (Lanfranchi et al., 2010; Daunhauer et al., 2015). Das Lese-Sinnverständnis beinhaltet die Fähigkeit, einen Text zu lesen sowie ihn zu verstehen. Es ist bei Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21 deutlich beeinträchtigt (Nash & Heath, 2011). Laut Sarimski (2017) sind Kinder und Jugendliche mit Trisomie keine homogene Gruppe und zeigen unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten und Funktionsbeeinträchtigungen.

Kommunikationstipps für Kinder und Jugendliche mit Trisomie 21

Kinder und Jugendliche mit Trisomie 21 erleben bei der Vorbereitung eines SSG Zugangsbarrieren – das zeigt die Gegenüberstellung der Anforderungen (Komplexität des Vorbereitungsformulars) und Funktionsbeeinträchtigungen. Daraus lassen sich Unterstützungsmöglichkeiten und Schlussfolgerungen für ein Vorbereitungsgespräch ziehen. Die Empfehlungen beschränken sich dabei nicht auf die Situation des SSG (siehe Tab. 1).

Kommunikationstipps für den Austausch mit Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21		
Empfehlung	Positivbeispiel	Negativbeispiel
kurze, einfache Sätze; pro Satz eine Aussage	Wie schätzt du dich in Mathe ein? Wie schätzt du dich in Deutsch ein?	Wie schätzt du dich selbst in Mathe und in Deutsch ein?
visuelle Unterstützung der mündlichen Sprache durch Symbole, Schrift, Gebärde etc.	Die Lebensbereiche nach ICF (d1–d9) bzw. Schlüsselwörter werden mithilfe von Symbolen, Ganzwörtern oder/und Gebärden visualisiert.	Mit dem Kind/Jugendlichen wird ausschliesslich gesprochen.
positive Formulierungen, keine Verneinungen	Wie kannst du im Unterricht gut aufpassen? Halt, bleib stehen!	Wie kannst du im Unterricht <i>nicht mehr</i> so viel stören? Lauf <i>nicht</i> über die Strasse!
Verzicht auf Pronomen der 3. Person (er, sie, es etc.)	Deine Schulbegleiterin hilft dir in der Pause.	Sie hilft dir in der Pause.
regelmässige und gezielte Verständnisüberprüfung	Habe ich das richtig verstanden? Möchtest du das Praktikum in der Gärtnerei machen? Die Fragen werden visuell (s. o.) unterstützt durch UK.	bei Unsicherheiten meist aufgrund von Zeitdruck nicht nochmals nachfragen
geschlossene Fragen und keine Alternativmöglichkeiten verwenden	Möchtest du ein Praktikum in der Gärtnerei machen? Möchtest du ein Praktikum im Hotel machen?	Möchtest du ein Praktikum in der Gärtnerei oder im Hotel machen?
Zeit geben	abwarten und Zeit geben für die teilweise verzögerte Verarbeitung	nicht abwarten und selbst eine Antwort geben oder direkt die nächste Frage stellen

Tabelle 1: Kommunikationstipps für Kinder und Jugendliche mit Trisomie (in Anlehnung an Giel, 2015)

Im Gespräch mit Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21 muss gezielt überprüft werden, ob und was verstanden wurde. Ist die Sprachproduktion eingeschränkt, dann ist der Einsatz von Unterstützter Kommunikation (UK) hilfreich (Giel, 2015; Wilkinson, 2020). Unterstützende Kommunikationsformen (lautsprachunterstützende Gebärden, Kommunikationstafeln, elektronische Kommunikationshilfe etc.) stellen eine wichtige Ressource für das Gespräch dar. Eine multimodale Präsentation von Fragen und wichtigen Themen kann mögliche Barrieren in der auditiven Wahrnehmung, der phonologischen Speicherung und im Sprachverständnis kompensieren. Die veröffentlichten SSG-Wort-Bild-Karten¹ sowie die SSG-Spickzettel der Stadt Zürich² sind ein solcher Versuch, wobei hier keine aktuellen Formate aus der Unterstützten Kommunikation genutzt werden.

Die Verwendung von Kommunikationsstrategien ist unabdingbar (Lüke & Vock, 2019). Bei Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21, die in ihren kommunikativen Möglichkeiten stark eingeschränkt sind, kann man die Fragestrategie mit geschlossenen Fragen (Ja-Nein-Antworten) einsetzen. Dabei ist wichtig, dass die Kommunikation kurz zusammengefasst wird, um das Verständnis zu überprüfen.

Das Formular nach den Kriterien der barrierefreien Kommunikation anzupassen, könnte ein nächster Schritt sein, um mitbestimmen und teilhaben können. Dazu zählt unter anderem eine Übersetzung der Formulare in Leichte Sprache, die eine vereinfachte Sprachvariante darstellt.

¹ http://peterlienhard.ch/contents/schulische_standortgespraeche.html

² www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/ssg-spickzettel.html

Ausblick

Es wurden hier exemplarisch Kinder und Jugendliche mit Trisomie 21 als Zielgruppe für die Vorbereitung des SSG betrachtet. Das Ziel ist es, dass sie trotz unterschiedlichsten Beeinträchtigungen an der Vorbereitung eines SSG teilhaben können. Eine professionelle und bestenfalls standardisierte Einschätzung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sollte deshalb im Vorfeld durch die Logopädie erfolgen. Als Fachpersonen der Sprache und Kommunikation verfügen sie über hilfreiche Informationen aus der Diagnostik, insbesondere zu den individuellen Leistungen im Sprach- und Grammatikverständnis. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen können von Anfang an – ihrem jeweiligen kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand angepasst – mitbestimmen.

Damit der Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21 gelingen kann, sollte eine ausgebildete Fachperson das Gespräch moderieren. Die Anwendung von Moderations-, Visualisierungs- und Fragetechniken unterstützt gezielt alle Teilnehmenden im SSG und ermöglicht eine barrierefreie Kommunikation. Am *Zentrum für Unterstützte Kommunikation* in Moers wurde das Konzept der Moderierten Runden Tische (MoRTi) entwickelt, welches unter anderem von den SSG inspiriert wurde. Die in lösungsorientierter Gesprächsführung sowie in barrierefreier Kommunikation geschulten Moderierenden haben eine zentrale Rolle inne (Giel, 2021). Die Evaluationsstudie von Urbic (2016) zeigte, dass die Moderation entscheidend zum Gelingen eines MoRTi bei Kindern und Jugendlichen beiträgt.

Die Recherche ergibt, dass verschiedene Zugangsbarrieren die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21 an der Vorbereitung und Durchführung von SSG hindern. Durch individuell angepasste Kommunikati-

onstipps (siehe Tab. 1) und dem Gebrauch von Leichter Sprache lassen sich die Hindernisse reduzieren. Somit könnten auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder anderen Beeinträchtigungen davon profitieren. Insbesondere der Gebrauch von mündlicher wie schriftlicher Leichter Sprache würde eine barrierefreiere Kommunikation ermöglichen.

Literatur

- Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (5th Ed.). Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Daunhauer, L. A., Fidler, D. J., Hahn, L., et al. (2015). *Profiles of Everyday Executive Functioning in Young Children With Down Syndrome*. www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4512669/
- Estigarribia, B., Martin, G. E. & Roberts, J. E. (2013). *Cognitive, Environmental, and Linguistic Predictors of Syntax in Fragile X Syndrome and Down Syndrome*. www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3567480/
- Giel, B. (2015). *Sprach- und Kommunikationsförderung bei Kindern mit Down-Syndrom*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Giel, B. (2021). *Moderierte Runde Tische MoRTi*. Reinhardt: München.
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2016). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). München: Elsevier.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2010). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen* (7. unveränd. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag.
- Lanfranchi, S., Jerman, O., Dal Pont, E., Alberti, A. & Vianello, R. (2010). Executive function in adolescents with Down Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 308–319.
- Lee, M., Bush, L., Martin, G. E. et al. (2018). *A Multi-Method Investigation of Pragmatic Development in Individuals With Down Syndrome*. www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5800500/
- Lüke, C. & Vock, S. (2019). *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen*. Berlin: Springer.
- Martin, G. E., Barstein, J., Hornickel, J. et al. (2018). *Signaling of Noncomprehension in Communication Breakdowns in Fragile X Syndrome, Down Syndrome, and Autism Spectrum Disorder*. www.pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28161297/
- Næss, K.-A. B., Lervåg, A., Halaas Lyster, S.-A. & Hulme, C. (2015). Longitudinal relationships between language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrome. *Journal of Experimental Child Psychology*, 135, 43–55.
- Nash, H. & Heath, J. (2011). *The role of vocabulary, working memory and inference making ability in reading comprehension in Down syndrome*. www.eprints.whiterose.ac.uk/77878/3/Nash_Heath_2011_with_coversheet.pdf
- Nicoli-Schilling, R. (2021). *Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom an der Vorbereitung eines Schulischen Standortgesprächs*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Studiengang Logopädie an der Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach.

- Sarimski, K. (2017). *Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome* (4., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Urbic, H. (2016). *Inwiefern sind Runde Tische ein qualitätssicherndes Element in der Sprach- und Kommunikationsförderung von Kindern mit Behinderung? Evaluation am Beispiel der Runden Tische des Zentrums für Unterstützte Kommunikation*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Universität zu Köln.
- Volksschulamt Kanton Zürich (2020). *Angebote der Regelschule*. www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-besonderer-bildungsbedarf.html#395748186
- Waage, J. (2016). *Erfassung der Teilhabe bei Vorschulkindern mit Frühförderung. Entwicklung und Erprobung eines Leitfadenterviews auf Grundlage der ICF-CY*. Wiesbaden: Springer.
- Wilkinson, K. M. (2020). Introduction to How Augmentative and Alternative Communication Can Promote Communication, Speech, and Language in Individuals With Down Syndrome Across the Life Span. In K. M. Wilkinson & L. H. Finestack (Eds.), *Multimodal AAC for Individuals with Down Syndrome* (pp. 3–9). Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Wimmer, E. (2017). Wen kämmt der Junge? – Eine Studie zum Verständnis von w-Fragen bei Kindern mit Down-Syndrom. *Forschung Sprache*, 2, 114–128.
- Witecy, B., Szustkowski, R. & Penke, M. (2015). Sprachverstehen bei Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom: Charakteristische Probleme sowie Empfehlungen für den Umgang in Schule und Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 4, 225–231.



Rebekka Nicoli
Studentin an der Schweizer Hochschule
für Logopädie Rorschach (SHLR)
rebekka.nicoli@stud.shlr.ch



Dr. Barbara Giel
Leiterin des Zentrums für Unterstützte
Kommunikation (ZUK Moers)
guel@zuk-moers.de

Raphael Zahnd, Simone Kannengieser, Anja Blechschmidt und Jan Weisser

Ein Leitschema zur Unterstützung des interprofessionellen Handelns

Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit in interprofessionellen Teams wurde in den letzten Jahrzehnten bedeutender. Es ist jedoch nicht immer einfach, sich über verschiedene Professionsgruppen hinweg zu verständigen. Dieser Beitrag zeigt, wie die interprofessionelle Zusammenarbeit unterstützt werden kann. Mit Bezug auf Max Weber steht allerdings nicht der Begriff der Zusammenarbeit, sondern derjenige des Handelns im Zentrum. Der Beitrag fokussiert auf zwei Ansätze, die im Kontext interprofessionellen Handelns relevant sind. Einerseits geht es darum, das gemeinsame Referenzfeld als Rahmen zu nutzen, um über Professionsgrenzen hinweg zu handeln. Andererseits wird ein Handlungszyklus vorgestellt, der aufzeigt, inwiefern die verschiedenen Professionsgruppen vergleichbaren Handlungslogiken folgen können.

Résumé

La collaboration en équipes interprofessionnelles a gagné en importance au cours des dernières décennies. Il n'est cependant pas toujours simple de se faire comprendre d'un groupe professionnel à l'autre. La présente contribution montre comment on peut soutenir la collaboration interprofessionnelle. Si l'on se réfère à Max Weber, cependant, ce n'est pas la notion de collaboration, mais celle d'action qui est centrale. La contribution se focalise sur deux approches pertinentes dans le contexte de l'action interprofessionnelle. Il s'agit d'une part d'exploiter comme cadre le champ de référence commun pour agir au-delà des délimitations professionnelles ; d'autre part, un cycle d'action qui montre dans quelle mesure les différents groupes professionnels peuvent suivre des logiques d'action similaires est présenté.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-05-04

Einführung

Holen Sie tief Luft:

«Im Bereich Phonetik/Phonologie sind wenige Prozesse (Elisionen eines finalen Konsonanten bzw. der phonologische Prozess der Dentalalveolarisierung bei /g/) als Zeichen einer Restunsicherheit im phonologischen System einzuschätzen. Einige Fehlrealisationen müssen als umgangssprachliche Varianten eingeschätzt werden. Lediglich die lateralen Fehlbildungen von /ʃ/ (konstant) und /s/ (inkonstant) sind als nicht physiologisch zu bewerten» (Schrey-Dern, 2006, S. 124).

Verstehen Sie gerade nur Bahnhof? Dann liegt es vermutlich daran, dass Sie nicht Logopädin oder Logopäde sind und nur wenige oder keine Berührungspunkte mit der Logopädie haben. Das Zitat ist exemplarisch zu verstehen und soll darauf hinweisen, dass es gar nicht immer so einfach ist, sich zwischen verschiedenen Professionsgruppen zu verständigen.

Professionsgruppen bedienen sich jeweils einer ihnen eigenen Sprache und Denklogik. Mit Fleck (1980) könnte man auch von einem Denkstil sprechen, in den man während des Studiums sozialisiert wird. Im Berufsalltag können solche Denkstile die Zusammenarbeit von Menschen aus unterschiedlichen

Professionsgruppen erschweren – selbst da, wo sie notwendig ist, wie in Kliniken oder inklusiven Schulen.

Die folgenden Ausführungen zeigen, mit welchem Zugang wir am *Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie* der PH FHNW eine interprofessionelle Zusammenarbeit anbahnen und unterstützen. Dies geschieht im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen und Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung, der Schulischen Heilpädagogik und der Logopädie. Die drei letztgenannten Professionen leisten ihren Beitrag zur Verwirklichung von Inklusions- und Partizipationszielen nicht nur im Bildungs-, sondern auch im Sozial- und Gesundheitsbereich.

Obwohl es dabei alltagssprachlich um Zusammenarbeit geht, nutzen wir im Folgenden nicht diesen Begriff, sondern denjenigen des Handelns. Damit wird verdeutlicht, dass in einem interprofessionellen Kontext nicht nur die Zusammenarbeit im engeren Sinn – also das gemeinsame Arbeiten – wichtig ist. Vielmehr geht es darum, sein eigenes Handeln auch darüber hinaus sinnhaft auf die Zusammenarbeit abzustimmen. Wir orientieren uns dabei an Max Webers (1980) Verständnis des sozialen Handelns. Ein solches Handeln soll seinen «von dem oder den Handelnden gemeinte[n] Sinn [...] auf das Verhalten *anderer*» (ebd., S. 1) beziehen und sich in seinem Ablauf darin orientieren – gerade auch, wenn das Gegenüber nicht mehr im selben Raum ist.

Einführung eines gemeinsamen Handlungsschemas

Wie kann trotz unterschiedlicher Denkstile gemeinsames Handeln entstehen? An der PH FHNW nutzen wir zwei Ansätze, um die Verständigung über das gemeinsame Handeln zu erleichtern: Erstens lassen sich die Professionen in Gruppen bündeln, die sich in den gleichen Referenzfeldern bewegen (in Schulen,

Therapiezentren oder Kliniken). Die Referenzfelder dienen dazu, die Zusammenarbeit inhaltlich zu eichen. Zweitens verfügen die einzelnen Professionen zwar über ein eigenes Vokabular und Verständnis darüber, wie sie im Feld handeln. Dennoch lassen sich die Handlungsschritte zwischen den Professionen vergleichen und in einen direkten Bezug setzen. Im Folgenden möchten wir exemplarisch aufzeigen, wie das Referenzfeld und ein gemeinsames Verständnis von Handlungsprozessen genutzt werden können, um interprofessionelles Handeln zu unterstützen.¹

Gemeinsames Referenzfeld

Professionen, die im Bildungs- oder Gesundheitsbereich angesiedelt sind, können in der Regel nicht unabhängig agieren. Sie sind innerhalb eines Referenzfeldes tätig, in dessen Zentrum Menschen in bestimmten Lebensphasen und Lebensumständen stehen. Diese Referenzfelder sind ein wesentlicher Orientierungspunkt für die interprofessionelle Zusammenarbeit. Ob eine Expertise im Kontext einer klinischen Rehabilitation oder im Kontext eines schulischen Begleitprozesses eingebracht wird, beeinflusst wesentlich, welche Ziel- und Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden müssen. Denn das Handeln muss sich an der Relevanz für den jeweiligen Menschen in seiner spezifischen Situation ausrichten.²

¹ Zum Verständnis der Interprofessionalität vgl. die Ausführungen der Akademien der Wissenschaften: www.samw.ch/de/Projekte/Uebersicht-der-Projekte/Interprofessionalitaet.html

² Im Sinne der situierten Kognition ist die Trias Wahrnehmung – Wissen – Handeln (vgl. Handlungsschema, Abb. 1) dabei als gemeinsames und situationsbezogenes Produkt zu verstehen, wobei wahrnehmen, wissen und handeln in einem dialektischen Verhältnis stehen (Law, 2000).

Das lässt sich am eingangs zitierten Absatz aufzeigen. Dieser stammt aus dem logopädischen Befund zu einem knapp vierjährigen Kind. Das Referenzfeld ist demnach der Kindergarten. Es gehört zur Professionalität der logopädischen Fachperson, in diesem Referenzfeld einerseits die *lateralen Fehlbildungen* zu erkennen, ihr Zustandekommen zu erklären und dem Kind beizubringen, die Laute *sch* und *s* richtig auszusprechen. Andererseits gehört dazu, dieses Lernziel gegenüber anderen Lernzielen abzuwägen (hat es Priorität oder nicht?). Dafür braucht es zwingend den Austausch zwischen der logopädischen Fachperson und der Kindergarten-Lehrperson.³ Möglicherweise zeigt sich im Austausch, dass aus der Sicht der Lehrperson ganz andere Fragen im Vordergrund stehen, weil sie festgestellt hat, dass die soziale Teilhabe des Kindes eingeschränkt ist. Um seine soziale Partizipation des Kindes zu erhöhen, hat die Lehrperson beschlossen, die Stärke des Kindes im Bereich der entwicklungsorientierten Zugänge *Wahrnehmung* und *Räumliche Orientierung* zu nutzen.

Ohne an dieser Stelle nochmals ins Detail zu gehen, ist klar, dass im Referenzfeld *Klinik* ganz andere Themen und Fragen im Vordergrund stehen würden. Wenn es sich beispielsweise um eine Diagnose im Kontext eines Klinikaufenthalts nach einer Hirnverletzung handelt, ergeben sich nicht nur andere Kooperationspartner für die Logopädie, sondern es müssten auch ganz andere Zielformulierungen – eher medizinisch orientierte, weniger pädagogische – miteinander in Bezug gesetzt und abgewogen werden.

Um die nachfolgenden Ausführungen klarer zu machen, bleiben wir beim Referenz-

feld *Schule*. Dass man Lernziele in einem interprofessionellen Team gemeinsam festlegen und sich dabei an den Bedürfnissen des Kindes orientieren soll, wird in der Fachliteratur schon lange propagiert (z. B. Lütje-Klose & Willenbring, 1999) und in der Praxis oft auch getan. In der Schweiz ist in diesem Zusammenhang auf das *Schulische Standortgespräch* zu verweisen (Hollenweger & Lienhard, 2009, vgl. auch Beitrag von Nicoli & Giel in dieser Ausgabe). Das *Schulische Standortgespräch* ist zudem ein spannendes Beispiel, weil es auf der ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) basiert, im Sinne einer Eichung aber an das Referenzfeld *Schule* angepasst ist. Die Eichung besteht darin, dass das *Schulische Standortgespräch* schulspezifische Themen akzentuiert, die in der ICF wenig beachtet werden. Diese Form der Eichung erscheint uns zentral. Sie findet auch nicht nur im Kontext der Schule statt, sondern auch in der Klinik, wie oben bereits angedeutet. Wichtig ist es, sich dieser Art von Eichung bewusst zu sein.

Wenn es gelingt, die Arbeit verschiedener Professionsgruppen mithilfe eines Referenzfeldes zu eichen, so beinhaltet professionelles Handeln nicht nur Kooperation, sondern die Kooperation trägt auch zur Professionalisierung bei (Berkemeyer et al., 2011, Preuß, 2018). Es braucht die Verschränkung der verschiedenen Professionen – darauf zielt schliesslich auch der Begriff *Interprofessionalität* ab.

Vor dem Hintergrund der Interprofessionalität gewinnt aber der jeweils spezifische Zugang einer Profession wieder an Bedeutung. Daraus folgt: Die in einem Referenzfeld benötigte berufliche Kompetenz definiert sich nicht nur über das Wissen und Können (Befähigung), sondern auch über die Zuständigkeit (Befugnis), die sozial hergestellt wird (Pfadenhauer, 2010).

³ Um das Beispiel einfach zu halten, beschränken wir uns auf die Kindergarten-Lehrperson. Damit ist aber nicht gemeint, dass andere Fachpersonen oder auch die Eltern nicht einzubeziehen wären.

Handlungsschritte

Um interprofessionell zu handeln, braucht es ein gemeinsames Verständnis der Handlungsschritte. In verschiedenen Professionsgruppen werden unterschiedliche Handlungsschritte benannt, die aber vergleichbare Strukturen aufweisen. Ausgehend von dieser Beobachtung lassen sich die Handlungsschritte in einem gemeinsamen Zyklus zusammenfassen (vgl. Abb. 1).

Der Handlungszyklus ist sprachlich notwendigerweise weniger präzise gefasst als in den einzelnen Professionen, denn nur so ermöglicht er es, gleiche Strukturen in der Arbeit von unterschiedlichen Professionen zu erkennen. Im Folgenden wird gezeigt, wie die einzelnen Schritte zu verstehen sind.

Situation und Ausgangslage klären und erfassen

Fachpersonen der Logopädie reduzieren ein Kind zwar nicht auf seine logopädischen Auffälligkeiten, dennoch liegt der Kern ihrer Tätigkeit im ersten Handlungsschritt darin, eine Diagnose zu stellen (Spreer, 2018). Für Kindergarten-Lehrpersonen gilt eine andere Logik: Sie fokussieren eher auf eine Klasse als Ganzes, auch wenn sie gleichzeitig versuchen, den einzelnen Lernenden gerecht zu werden, indem sie sich bei der Gestaltung der Lerneinheit und der Lernumgebung auf entwicklungsorientierte Zugänge und Bildungsthemen stützen (Bachmann et al., 2021).

Damit aus den professionsspezifischen Einschätzungen eine Gesamteinschätzung

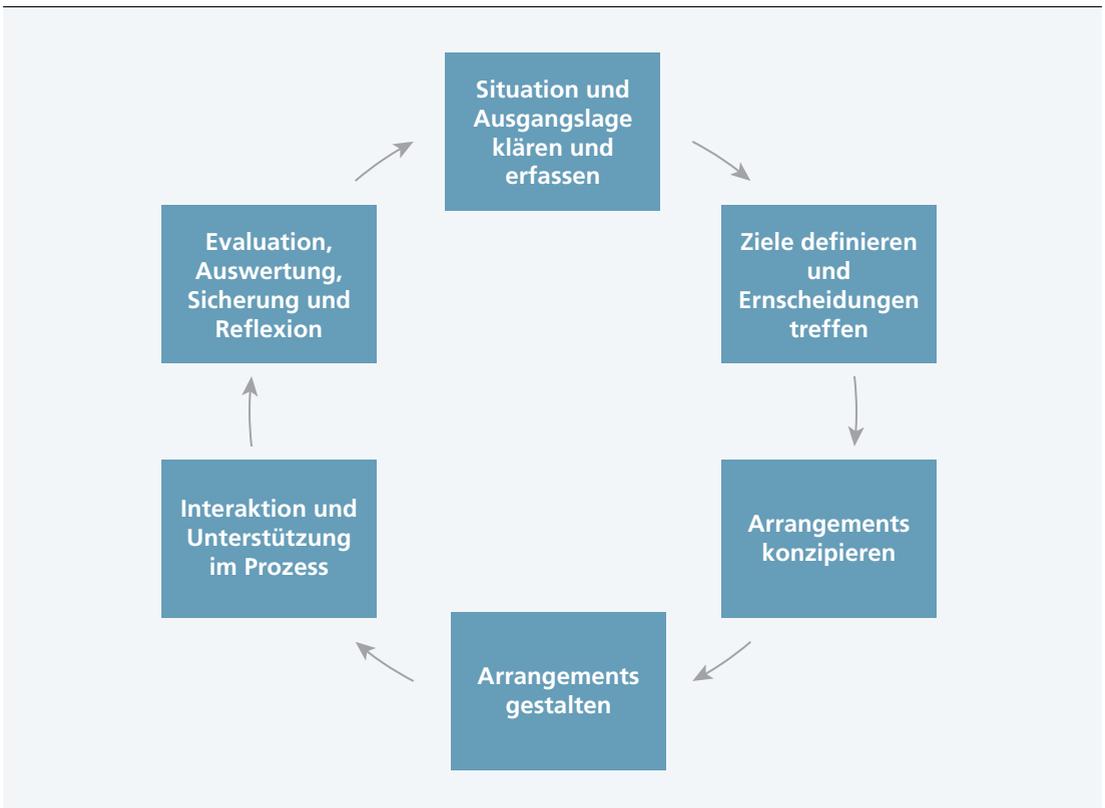


Abbildung 1: Handlungsschritte professioneller Tätigkeit

werden kann, braucht es gegenseitige Erläuterungen und teilweise auch «Übersetzungen», um sich zu verständigen. Die Fachperson der Logopädie müsste demnach der Kindergarten-Lehrperson erläutern, dass das beschriebene Kind hin und wieder die Laute am Ende von Silben auslässt und manchmal den Laut *g* durch *d* ersetzt. Und dass es die Laute *sch* und *s* mit seitlichem anstatt zentralem Luftstrom artikuliert. Die Kindergarten-Lehrperson müsste hingegen erklären, dass sie die Idee entwickelt hat, das Kind mit einem Teil der Klasse einen Steingarten gestalten zu lassen, um ihm soziale und handwerkliche Erfahrungen zu ermöglichen.

Dies macht deutlich: Es braucht eine Vermittlung zwischen der individuellen Sprachentwicklungsaufgabe und den entwicklungsorientierten Zugängen im Kindergarten. Das Referenzfeld *Kindergarten* verlangt, dass die Förderschwerpunkte gegeneinander abgewogen werden. Das heisst, die aus dem logopädischen Befund abgeleiteten Empfehlungen müssen in Relation gesetzt werden zu den Einschätzungen der anderen Fachpersonen, wie gut das Kind zu verstehen ist, wie es selbst die Verständigung erlebt und welche Relevanz seiner Artikulation im Alltag, bei der Kommunikation und beim Lernen zukommt.

Ziele definieren und Entscheidungen treffen

Erst auf der Basis der gegenseitigen Verständigung kann man gemeinsame Ziele formulieren. Verallgemeinert gesprochen: Im Referenzfeld *Kindergarten* tragen verschiedene Professionen Informationen, Wahrnehmungen und Einschätzungen zusammen, vergleichen sie, setzen sie in Beziehung, ordnen sie ein und interpretieren sie. Die Fachpersonen schreiben also den Feststellungen gemeinsam Bedeutung zu und beginnen ihre Auffassungen zu teilen. Nur so können sie ihrem kindzentrierten und ganzheitlichen Anspruch ge-

recht werden und nur so wird es ihnen gelingen, eine geteilte Auffassung und Sinngebung zu entwickeln und gemeinsame Ziele festzulegen. Im aufgeführten Beispiel bietet es sich an, den Aufbau des Standardmusters des Lautes *sch* kombiniert mit der Förderung von Motorik, Handwerk und Teilhabe in der Projektgruppe *Steingarten* als Ziel festzulegen.

Arrangements konzipieren und gestalten

Im Anschluss an die Zieldefinition geht es darum, daraus Arrangements zu konzipieren und zu gestalten. Der Begriff des Arrangements eignet sich aufgrund seiner Vieldeutigkeit, denn es geht darum, ein Gesamtsetting zu entwerfen, das alle miteinbezieht. Dazu braucht es eine Zusammenstellung verschiedener pädagogischer und therapeutischer Massnahmen; eine Abmachung darüber, wer wann was wo tut. Und es geht durchaus auch darum, ein künstlerisches Gesamtarrangement zu schaffen, das den beteiligten Kindern Spass macht und wie Musik in ihren Ohren klingt (Blechs Schmidt et al., 2021). Im Beispiel könnte dieses Arrangement aus den folgenden Elementen bestehen:

- Lautanbahnung durch die logopädische Fachperson
- Projektgruppe Bauen eines Steingartens mit mehreren Kindern im Rahmen des Bildungsangebots
- Angebot von Hör- und Vergleichsmöglichkeiten des Ziellautes im Alltag, Bewusstsein schärfen für Wörter mit *sch* durch Kindergartenlehrperson und durch Fachperson der Schulischen Heilpädagogik (Steine, Steingarten, Naturstein, Schubkarre, Schatten, Schicht, Sträucher, Nährstoffe, aufschütten, schieben, schleifen, mischen, schmutzig usw.)

Interaktion und Unterstützung im Prozess

Während der Umsetzung des Arrangements braucht es eine kontinuierliche Interaktion zwischen den Fachpersonen und eine gegenseitige Unterstützung. Diese Unterstützung könnte so aussehen, dass die logopädische Fachperson im Unterricht bei der Lautanwendung mithilft oder bei der Lautanbahnung Themen aus dem Unterricht aufgreift.

Evaluation, Auswertung, Sicherung und Reflexion

Führen die Fachpersonen die Arbeit mit der Projektgruppe ab und zu gemeinsam durch, ist das eine gute Grundlage für die gemeinsame Reflexion und Auswertung. Gleichzeitig bietet das die Möglichkeit, sich gegenseitig zu beobachten und einander Feedback zu geben, was der Weiterentwicklung des interprofessionellen Austausches, aber auch des jeweiligen professionellen Handelns zugutekommt.

Fazit

Das Beispiel von der Fachperson der Logopädie und der Kindergarten-Lehrperson gibt einen Einblick in ein interprofessionelles Denk- und Handlungsszenario. Konstitutiv für das Szenario sind drei Elemente: Erstens geht es um die Orientierung an Inklusions- und Partizipationszielen, die für das interprofessionelle Handeln den gemeinsamen Sinn sichern (am gleichen Strick ziehen). Zweitens sollen sich die Professionsgruppen nicht nur auf ihre Aufgabe konzentrieren, sondern auch die Bedingungen ihres Referenzfelds berücksichtigen. Und drittens geht es darum, die Handlungen in einem gemeinsamen Handlungsschema abzustimmen. Interprofessionalität heisst also, das Vokabular und die Kompetenzen der Beteiligten mit dem gemeinsamen Ziel zusammenzubringen, Entwicklungsschritte zu ermöglichen – und dies nicht zuletzt bei allen Professionsgruppen, die

durch das gemeinsame Lernen ihre Handlungsmöglichkeiten erhöhen.

Literatur

- Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, C., Leonhard, T. & Peyer, R. (Hrsg.) (2021). *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 225–247). Weinheim: Beltz.
- Blechs Schmidt, A., Kannengieser, S., Weisser, J. & Zahnd, R. (2021). Die Zukunft ist interprofessionell. *Das Heft*, 6, 52–53.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2009). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: LMVZ.
- Law, L. (2000). Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 253–287). Göttingen: Hogrefe.
- Nicoli, R. & Giel, B. (2022). Mitbestimmung bei Schulischen Standortgesprächen. Eine Analyse von Barrieren und Förderfaktoren am Beispiel von Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (5–6), 22–28.

- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 149–172). Wiesbaden: VS.
- Preuß, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schrey-Dern, D. (Hrsg.) (2006). *Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung*. Stuttgart: Thieme.
- Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren*. München: Reinhardt.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.



Prof. Dr. Raphael Zahnd
 Leiter Professur für Inklusive Didaktik
 und Heterogenität
 raphael.zahnd@fhnw.ch



Prof. Dr. Simone Kannengieser
 Leiterin Professur für Berufspraktische
 Studien und Professionalisierung
 simone.kannengieser@fhnw.ch



Prof. Dr. Anja Blechschmidt
 Leiterin Professur für Kommunikations-
 partizipation und Sprachtherapie
 anja.blechschmidt@fhnw.ch



Prof. Dr. Jan Weisser
 Leiter Institut Spezielle Pädagogik
 und Psychologie
 jan.weisser@fhnw.ch

*Pädagogische
 Hochschule FHNW,
 Institut Spezielle
 Pädagogik und
 Psychologie*

Janine Schledjewski, Jacquelin Kluge, Johanna Pirsch und Michael Grosche

Co-Teaching aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte

Nutzungshäufigkeit von Co-Teaching-Formen und das Zugehörigkeitsgefühl der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule

Zusammenfassung

Das Co-Teaching von Regelschullehrpersonen und sonderpädagogischen Lehrkräften ist eine Möglichkeit, Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten. Wir haben untersucht, wie häufig sonderpädagogische Lehrkräfte verschiedene Co-Teaching-Formen nutzen und inwiefern die Anzahl der Unterrichtsstunden und die empfundene Zugehörigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule damit zusammenhängen. Die Ergebnisse zeigen, dass neben der Form «helfende Person» auch das «Teamteaching» häufig zum Einsatz kommt und dass die Nutzung von «Teamteaching» mit einer positiveren empfundenen Zugehörigkeit zur Schule zusammenhängt.

Résumé

Le coenseignement des enseignants réguliers ou enseignantes régulières et des enseignant-e-s spécialisé-e-s constitue une possibilité d'enseigner ensemble à des élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers. Nous avons étudié à quelle fréquence les enseignant-e-s spécialisé-e-s mettent en oeuvre différentes formes de coenseignement et dans quelle mesure celles-ci impactent le nombre d'heures d'enseignement et le sentiment d'appartenance des enseignant-e-s spécialisé-e-s à l'école. Les résultats montrent que parallèlement au recours à la « personne ressource », le coenseignement en équipe est lui aussi fréquemment mis en oeuvre et que le recours à une telle forme d'enseignement va de pair avec un sentiment plus positif d'appartenance à l'école.

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

Einleitung

Heute sind Schulen und Lehrkräfte bestrebt, Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf der Sekundarstufe I inklusiv zu unterrichten. Allerdings fühlen sich viele Lehrkräfte unsicher, wie sie den gemeinsamen Unterricht gestalten sollen (Gebhardt et al., 2015). Um sie zu unterstützen und den Unterricht für alle Kinder bestmöglich zu gestalten, braucht es eine enge Kooperation zwischen den Lehrkräften (z. B. Lütje-Klose & Urban, 2014).

Kooperation zwischen den Lehrkräften

Die Kooperation zwischen den Lehrkräften soll zum Beispiel dazu führen, dass neue Me-

thoden im Kollegium genutzt werden (Gräsel, Jäger & Wille, 2005) oder dass sich die Lehrkräfte gemeinsam für die Kinder verantwortlich fühlen (Kluge & Grosche, 2021). Zudem wird der Kooperation auch eine Entlastungsfunktion zugesprochen, da die Lehrkräfte gemeinsam Lösungen für Probleme erarbeiten können (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Neben Austauschformaten (z. B. Konferenzen, informellen Gesprächen) und Arbeitssteilungen (z. B. beim Erstellen einer Klassenarbeit) wird insbesondere die Bedeutung der *ko-konstruktiven Zusammenarbeit* betont, bei der sich die Lehrkräfte gemeinsame Ziele setzen und zusammen nach Lösungen suchen (Grosche, Fußangel & Gräsel, 2020). Zu

den ko-konstruktiven Handlungen von Lehrkräften zählen zum Beispiel die gemeinsame Unterrichtsplanung und Formen des gemeinsamen Unterrichtens.

Co-Teaching

Die *unterrichtsbezogene* Kooperation von Lehrkräften wird als Co-Teaching (Friend et al., 2010) beziehungsweise Mehrfach- oder Doppelbesetzung (Gresch et al., 2021) bezeichnet. Dabei arbeiten zwei Lehrkräfte gleichzeitig mit verschiedenen Gruppen an einem Ort. Im Inklusionskontext steht das zeitgleiche Unterrichten durch eine Regelschullehrperson und eine sonderpädagogische Lehrkraft im Vordergrund. Grundsätzlich werden sechs verschiedene Co-Teaching-Formen unterschieden (Friend et al., 2010):

- Lehrkraft und beobachtende Person (*one teach, one observe*)
- Lehrkraft und helfende Person bzw. individuelle Begleitung (*one teach, one assist*)
- niveaudifferenzierter Unterricht (*alternative Teaching*)
- Parallelunterricht (*parallel Teaching*)
- Stationsunterricht (*station Teaching*)
- Teamteaching (*team Teaching/Teaming*)

Bei den Formen 1 und 2 unterrichtet eine Lehrkraft, während die andere entweder beobachtet oder im Klassenraum einzelne Lernende oder Gruppen unterstützt. Bei den Formen 3, 4 und 5 arbeiten die beiden Lehrkräfte jeweils mit einzelnen Gruppen. Die Gruppen setzen sich zusammen aufgrund der Kompetenzen (niveaudifferenzierter Unterricht: Eine Lehrkraft unterstützt eine kleine Gruppe), der Anzahl der Kinder (Parallelunterricht: Die Klasse wird aufgeteilt, damit sich die Kinder stärker beteiligen können) oder des Themas (Stationsunterricht).

Im Vergleich zu Massnahmen wie Kleingruppenunterricht oder individueller Beglei-

tung wird Co-Teaching eher selten eingesetzt (Kilanowski-Press, Foote & Rinaldo, 2010). Und das, obwohl dem Co-Teaching sowohl eine positive Wirkung auf die Klasse, zum Beispiel auf die einzelnen Kinder, als auch auf die beteiligten Lehrkräfte zugesprochen wird (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Ausserdem kann im Co-Teaching ein Wissenstransfer zwischen den Lehrkräften stattfinden (Austin, 2001) und es führt bei den Lehrkräften zu positiveren Einstellungen gegenüber der Inklusion (Saloviita, 2018). Die Erforschung der Effektivität des Co-Teachings für die Lernentwicklung der Kinder steckt jedoch noch in den Kinderschuhen. Neben den positiven Effekten werden auch negative Auswirkungen angenommen auf Lehrkräfte (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007) und Kinder (Moser Opitz et al., 2021). So berichten Moser-Opitz et al. (2021) beispielsweise von negativen Einschätzungen hinsichtlich der Lernunterstützung und der Klassenführung. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich beispielsweise unklare Verantwortlichkeiten oder uneinheitliche Regelungen negativ auf die wahrgenommene Unterrichtsqualität auswirken. Vermutlich sind zudem einige Formen des Co-Teachings effektiver als andere und unter gewissen Umständen könnten sie sogar schädlich sein.

Das Co-Teaching führt bei den Lehrkräften zu positiveren Einstellungen gegenüber der Inklusion.

Ob Co-Teaching erfolgreich ist, hängt von teaminternen Faktoren und den Rahmenbedingungen der Schule ab. So braucht es zum Beispiel eine hohe Kompatibilität der Ansichten der kooperierenden Lehrkräfte (Rice & Zigmond, 2000) und eine gerechte Verteilung der Verantwortung auf die Lehrkräfte

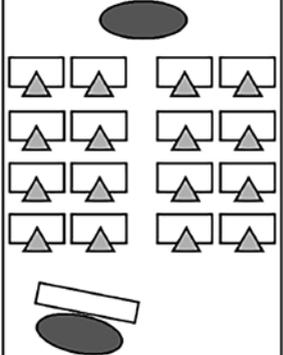
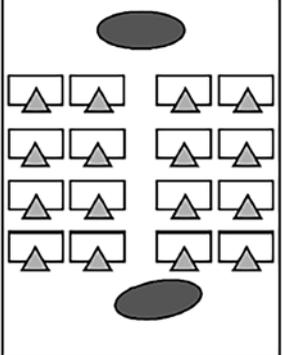
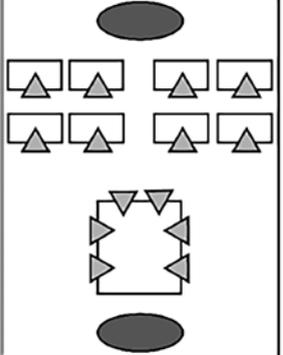
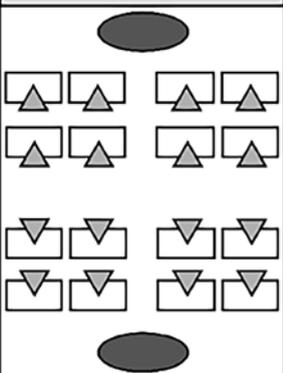
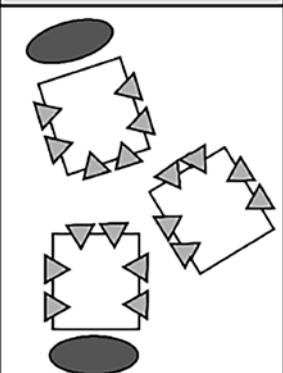
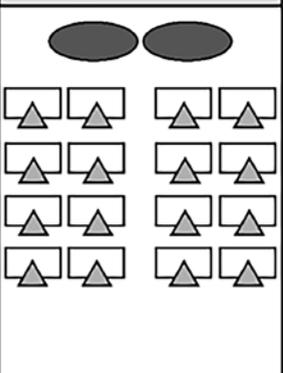
 Tisch	 Schülerin oder Schüler	 (sonderpädagogische) Lehr- oder Fachkraft
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; background-color: #cccccc;">Lehrkraft und Beobachterin oder Beobachter</p>  </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; background-color: #cccccc;">Lehrkraft und helfende Person bzw. individuelle Begleitung</p>  </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; background-color: #cccccc;">Niveaudifferenzierter Unterricht</p>  </div>
<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>	<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>	<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>
<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; background-color: #cccccc;">Parallelunterricht</p>  </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; background-color: #cccccc;">Stationsunterricht</p>  </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; background-color: #cccccc;">Teamteaching</p>  </div>
<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>	<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>	<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>
<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

Abbildung 1: Co-Teaching-Items aus dem Fragebogen (INSIDE-Projekt)

(Rice & Zigmond, 2000). Durch die gemeinsame Unterrichtsplanung können Lehrkräfte zudem den Mehrwert von Co-Teaching erkennen (Stefanidis, King-Sears & Brawand, 2019).

Zu den Rahmenbedingungen der Schule zählen unter anderem die personellen Ressourcen – und damit verbunden die Frage, wie viel Zeit für Co-Teaching genutzt werden kann. In Deutschland werden diese Ressourcen zum Teil pauschal vergeben, zum Teil aber auch gekoppelt an die Anzahl Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Gresch et al., 2021). Zum Teil sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte nur an einer Schule tätig, in anderen Fällen unterstützen sie mehrere Schulen (Fischer, Preiß & Quandt, 2017). Das führt dazu, dass sonderpädagogische Lehrkräfte sehr unterschiedlich im Kollegium eingebunden sind.

Untersuchung

In diesem Artikel untersuchen wir, welche Co-Teaching-Formen von den sonderpädagogischen Lehrkräften genutzt werden. Wir gehen folgenden Fragen nach:

- 1) Wenn die sonderpädagogische Lehrkraft mindestens ab und zu mit einer Regelschullehrperson unterrichtet: Wie häufig nutzen sie die sechs verschiedenen Co-Teaching-Formen (vgl. Abb. 1)?
- 2) Inwiefern hängt die Nutzungshäufigkeit der Co-Teaching-Formen mit den Stunden der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Klasse und ihrem Zugehörigkeitsempfinden zur Schule zusammen?

Die Daten wurden im Rahmen des *INSIDE-Projekts*¹ erhoben (vgl. dazu Gresch et al., 2021). 1038 Lehrkräfte nahmen an der Erhebung teil. Für die Analysen wurde eine Teilstichprobe

von 134 sonderpädagogischen Lehrkräften generiert, die nach eigenen Angaben mindestens ab und zu mit einer Regelschullehrperson in einer 6. Klasse unterrichten.

Die hier berichteten Angaben zu den Co-Teaching-Formen (basierend auf Friend et al., 2010), zu den Stunden in der Klasse (Eigenentwicklung aus dem *INSIDE-Projekt*) und zum Zugehörigkeitsempfinden zur Schule (in Anlehnung an Reiser, 2018) wurden dem Fragebogen für sonderpädagogische Lehrkräfte entnommen. Da die sonderpädagogischen Lehrkräfte für jede 6. Klasse, in welcher sie tätig waren, einen Fragebogen ausfüllten, lagen zum Teil mehrere Angaben zu den Variablen vor, weshalb für die verschiedenen Angaben jeweils ein Mittelwert berechnet wurde.

Ergebnisse

Die Verteilung der Nutzungshäufigkeiten ist dem Boxplot in der Abbildung 2 (S. 40) zu entnehmen. Von den sechs Co-Teaching-Formen wird am häufigsten die Form der *helfenden Person* umgesetzt. 75 Prozent der befragten Lehrkräfte tun dies mindestens mehrmals pro Monat, davon mindestens 25 Prozent mehrmals pro Woche. Allerdings wird auch das *Teamteaching* regelmässig verwendet: 50 Prozent der sonderpädagogischen Lehrkräfte geben an, diese Form mindestens mehrmals pro Monat zu nutzen. Bei der *Niveaudifferenzierung* und der *beobachtenden Person* geben noch 25 Prozent der sonderpädagogischen Lehrkräfte an, dass sie diese Form mindestens mehrmals pro Monat nutzen. Der *Parallelunterricht* wird hingegen von 25 Prozent der sonderpädagogischen Lehrkräfte nie genutzt und von über 50 Prozent nur selten.

Die Ergebnisse der Spearman-Rang-Korrelationen (Tab. 1, S. 40) zeigen, dass die verfügbaren Stunden der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Klasse in einem positiven

¹ *INSIDE* steht für «Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland».

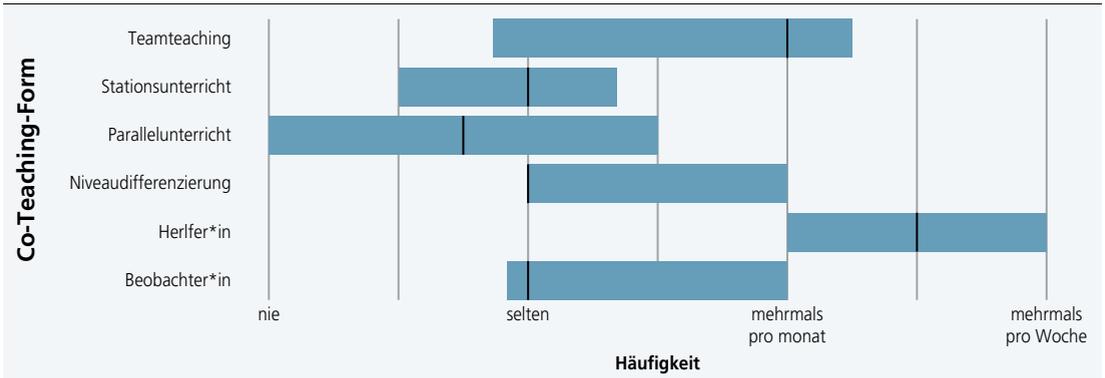


Abbildung 2: Boxplot – Nutzungshäufigkeiten der Co-Teaching-Formen aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte

Zusammenhang mit den vier Co-Teaching-Formen *helfende Person*, *Niveaudifferenzierung*, *Stationsunterricht* und *Teamteaching* stehen. Je mehr Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft in der Klasse zur Verfügung stehen, desto häufiger werden diese Formen umgesetzt. Mit Ausnahme des Stationsunterrichts sind die Effekte als mittel ($0.3 < r_s < 0.5$) zu bewerten. Der Stationsunterricht weist hingegen einen kleinen Effekt auf ($r_s < 0.3$). Darüber hinaus zeigen sich keine Zusammenhänge der verfügbaren Stunden mit den Formen *Parallelunterricht* und *beobachtende Person*.

Die empfundene Zugehörigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft zur Schule steht ebenfalls in einem positiven Zusammenhang mit den zwei Co-Teaching-Formen *Stationsunterricht* (mittlerer Effekt) und *Teamteaching* (kleiner Effekt). Je zugehöriger sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte der Schule fühlen, desto häufiger werden diese beiden Formen umgesetzt. Mit den Formen *beobachtende Person*, *helfende Person*, *Niveaudifferenzierung* und *Parallelunterricht* zeigen sich keine Zusammenhänge.

Co-Teaching-Form	Stunden in der Klasse	Empfundene Zugehörigkeit zur Schule
beobachtende Person	.03	-.05
helfende Person	.35**	-.02
Niveaudifferenzierung	.34**	.15
Parallelunterricht	.18	.05
Stationsunterricht	.23*	.34**
Teamteaching	.47**	.28*

Tabelle 1: Spearman-Rang-Korrelationen zwischen der Nutzungshäufigkeit der Co-Teaching-Formen und der Anzahl der Stunden in der Klasse sowie der empfundenen Zugehörigkeit zur Schule (Anmerkungen: Spearman-Rho, * $p < .01$, ** $p < .001$)

Diskussion

Die Befragung der sonderpädagogischen Lehrkräfte zeigt, dass Regelschullehrpersonen und sonderpädagogische Lehrkräfte am häufigsten die Form der *helfenden Person* umsetzen. Auch wenn auf der Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse eine Dominanz der sonderpädagogischen Lehrkräfte als helfende Personen zu vermuten ist (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), geben die hier vorliegenden Ergebnisse keinen Aufschluss darüber, ob auch bei den hier berichteten Umsetzungen immer die sonderpädagogischen Lehrkräfte als helfende Personen tätig sind oder auch mal die Regelschullehrpersonen.

Interessanterweise zeigt sich aber auch eine häufige Nutzung von *Teamteaching*, das wahrscheinlich eher ko-konstruktiv umgesetzt wird. Des Weiteren weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Lehrkräfte häufiger als helfende Person fungieren, eine Kleingruppe oder einzelne Kinder im Unterricht unterstützen oder gemeinsam mit einer anderen Lehrkraft im Team unterrichten, je mehr Stunden die sonderpädagogische Lehrkraft in der Klasse verbringt. Der Zusammenhang zwischen der vorhandenen Zeit in der Klasse und der Umsetzung der intensiveren Co-Teaching-Formen spricht dafür, dass sonderpädagogische Lehrkräfte ausreichend Stunden für die Zusammenarbeit mit dem Kollegium und für das Kennenlernen der Klasse benötigen.

Bezüglich der empfundenen Zugehörigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule zeigen sich nur positive Zusammenhänge mit den Formen *Stationsunterricht* und *Teamteaching*. Ein möglicher Erklärungsansatz wäre, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte, die *Stationsunterricht* oder *Teamteaching* umsetzen, als gleichberechtigte Lehrkräfte an den Schulen tätig und gut im Kollegium eingebunden sind. Vermutlich er-

fordert gerade die Umsetzung der anderen Formen im Unterricht und/oder in der Planung wenig bis keine Zusammenarbeit – was auch bedeuten kann, dass hier kein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl entsteht oder vorhanden sein muss. Das *Teamteaching* und der *Stationsunterricht* benötigen hingegen eine intensivere Kooperation.

Neben den Einschätzungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte könnten in zukünftigen Untersuchungen auch die Angaben der Regelschullehrpersonen einbezogen werden, um mögliche disziplinspezifische Unterschiede in den Nutzungshäufigkeiten zu ermitteln. Ebenfalls gilt es zukünftig zu untersuchen, ob es Unterschiede im Einsatz der Co-Teaching-Formen zwischen verschiedenen Fächern gibt. Einschränkend muss betont werden, dass uns bisher nur querschnittliche Daten aus Selbstberichten vorliegen.

Literatur

- Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245–255.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: ATHENA.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9–27.

- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29 (2), 211–229.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2005). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. www.tib.eu/en/search/id/TIBKAT%3A510705960/
- Gresch, C., Schmitt, M., Külker, L., Schledjewski, J., Böhme, K. & Grosche, M. (2021). Schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 484–507.
- Grosche, M., Fußangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (4), 461–479.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J. & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 43–56.
- Kluge, J. & Grosche, M. (2021). Hängen die disziplinären Selbstverständnisse von Lehrkräften in inklusiven Schulen von ihrer kokonstruktiven Kooperation ab? *Empirische Pädagogik*, 35 (4), 356–377.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123.
- Moser Opitz, E., Maag Merki, K., Pfaffhauser, R., Stöckli, M. & Garrote, A. (2021). Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von co-teaching auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 443–466.
- Reiser, H. (2018). Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1* (S. 97–114). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rice, D. & Zigmond, N. (2000). Co-Teaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15 (4), 190–197.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), 560–575.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416.
- Stefanidis, A., King Sears, M. E. & Brawand, A. (2019). Benefits for coteachers of students with disabilities: Do contextual factors matter? *Psychology in the Schools*, 56 (4), 539–553.



Janine Schledjewski
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
schledjewski@uni-wuppertal.de



Jacquelin Kluge
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
jkluge@uni-wuppertal.de



Johanna Pirsch
Studentische Hilfskraft
Johanna.pirsch@t-online.de



Michael Grosche
Professor
michael.grosche@uni-wuppertal.de

*Institut für
Bildungsforschung
in der School
of Education
der Bergischen
Universität*

Dokumentation zum Schwerpunkt

Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Weiterführende Literatur

- Baumann, B. (2019). Integrativen Unterricht gemeinsam planen, durchführen und reflektieren. Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (10), 28–33.
- Brenzikofer Albertin, E., Wolters Kohler, M. & Studer, M. (2020). *KoKa – Kooperations-Karten für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen in integrativen Settings* (4. überarb. Aufl.). Bern: Edition SZH/ CSPS.
- Geist, S. & Brandt, S. (2019). Wege gemeinsam gehen. Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Beratungsprozessen für eine inklusive Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 121–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann, E., Till, C. & Winkes, J. (2019). Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in der Regelschule. Gelingensbedingungen für erfolgreiche (Sprach-)Förderung und Kooperation zwischen beteiligten Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (2), 46–52.
- Kunkel, P., Köb, S. & Sarimski, K. (2021). Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Fachkräften. Elterliche Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen mit komplexem Pflegebedarf in Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (7), 355–364.
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript.
- Lorek, J., Meissnest, J. & Stirner, G. (2019). Arbeiten in multiprofessionellen schulartübergreifenden Teams. Das Rommelsbacher Modell. *Lehren & lernen*, 45 (12), 22–27.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (4), 164–177.
- Papke, B. (2020). Kooperation und interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Perspektive der Theorie integrativer Prozesse. *Gemeinsam leben*, 28 (3), 148–155.
- Sägesser Wyss, J. & Eckhart, M. (2019). GRAFOS. Ein diagnostisches Instrument für die inklusive, multiprofessionelle Zusammenarbeit im Fachbereich Grafomotorik. *Praxis der Psychomotorik*, 44 (4), 201–208.
- Sahli Lozano, C. & Simovic, L. J. (2018). Multiprofessionelle Teams für starke Lernbeziehungen. Vier Thesen zum Thema Reduktion der Anzahl Fach- und Lehrpersonen an Schulklassen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (2), 30–36.
- Sarimski, K., Hintermair, M., Lang, M. & Schäffer, D. (2019). Kooperation mit Fachkräften der Frühförderung. Erfahrungen von Erziehern bei der sozialen Integration von Kindern mit Behinderungen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (1), 15–24.
- Schroeder, J. (2020). Die «heissen Eisen» wurden umgangen. Zu den Empfehlungen «Kooperation» und «Vernetzung». *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65 (2), 161–170.
- Schumann, M. (2019). Heilpädagoginnen als Mitglieder multiprofessioneller Teams in der inklusiven Schule. Ausgangslage und Perspektiven. *heilpaedagoik.de*, 34 (4), 6–12.
- Schwede-Anders, M. (2021). Kooperationskompetenz als Herausforderung eines inklusiven Schulsystems. Eine theoretische Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (2), 56–66.
- Serke, B. (2019). Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation und schulischem Wohlbefinden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (7), 327–338.
- Urton, K., Hertel, S. & Henneemann, T. (2021). Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3, 164–171.

Zusammenstellung

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

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

Nachwuchspreis Heilpädagogik 2022

DES SCHWEIZER ZENTRUMS FÜR HEIL- UND SONDERPÄDAGOGIK

Gewinnerin

Von den zahlreich eingereichten Masterarbeiten wählte die Jury eine aus, die insbesondere durch die theoretische Qualität, Originalität und methodische Stringenz überzeugen konnte. Die Masterarbeit wird noch im Jahr 2022 im Verlag Edition SZH/CSPS erscheinen:

DOMINIQUE POINTET

«Effets des mesures de sélection sur la durée et la forme des parcours scolaires en Suisse et dans le canton de Vaud - Analyse sur la base du long file longitudinal de l'éducation (programme LABB de l'OFS)»

Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Fribourg, dirigé par le Prof. Dr Gérard Bless.

Der Nachwuchspreis wird im Jahr 2024 wieder verliehen.

Daniel Stalder und David Bisang

Wo bleiben nur die Menschen?

Wie das Passiv das halbe Personal aus Fachtexten fegt

Manchmal überkommt uns ein Schaudern, wenn wir heilpädagogische Fachtexte lesen. Da werden Aufgaben gelöst, Unterricht wird gegeben und die Förderung wird angeboten. Aber wer um Himmels willen tut all das? Es fühlt sich zuweilen an wie in einem Geisterschloss. In dieser Glosse widmen wir uns den Sprachmarotten in der Heilpädagogik und zeigen Ihnen, was hinter diesen menschenleer gefegten Fachtexten steckt. Vorhang auf für das Aktiv und das Passiv.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-05-06

In den Schulen arbeiten Menschen mit Menschen zusammen. Selbst wer darüber forscht, kommt um die Menschen nicht herum. Aber sobald die Fachautor:innen über den Unterricht, die Schulteams oder die heilpädagogische Förderung schreiben, lassen sie das halbe Personal aus ihren Texten verschwinden. Oft geben sie auch sich selbst nicht zu erkennen. Als Leser:innen können wir die Lernenden, die Lehrpersonen oder die Heilpädagog:innen nur als Schatten wahrnehmen; als etwas, das wir nicht greifen können.

Viele Fachautor:innen haben einen ausgeprägten Passivstil. Sie schreiben zum Beispiel nicht: «Die Schülerin antwortete auf die Frage», sondern: «Die Frage wurde beantwortet.» Wie von Geisterhand verschwindet die Schülerin.

Damit wir dieses Problem besser verstehen, müssen wir uns mit den beiden Handlungsrichtungen in der deutschen Grammatik beschäftigen: dem Aktiv und dem Passiv. Das Aktiv ist die *Tatform*; jemand (Subjekt) handelt – eine Person, eine Organisation oder eine Institution: «Die Schulische Heilpädagogin unterstützt den Schüler, damit er die individuellen Lernziele erreicht.» Das Passiv hingegen ist die *Leideform*; das Subjekt ist von der Handlung betroffen: «Der Schüler wird unterstützt, damit ...» Das Passiv besteht immer aus zwei Teilen:

- dem konjugierten Hilfsverb *werden* in der richtigen Zeitform und
- dem Partizip II des Vollverbs, das die Handlung anzeigt. Beispiel: Das Bild *wird* (Hilfsverb *werden*) *von der Schülerin gemalt* (Partizip II von *malen*).

Was passiert hier?

Einerseits verschwindet die handelnde Person im Passiv oft aus dem Text. Enthält der Text im Aktiv noch eine wichtige zusätzliche Information, fällt diese im Passiv weg. Doch geht es in der Heilpädagogik nicht immer auch darum, wer entscheidet, fördert oder diagnostiziert? Wäre es für die Leser:innen nicht wichtig zu erfahren, wer der Akteur ist? Es ist doch ein grosser Unterschied, ob ein Praktikant, die Klassenlehrperson oder die Heilpädagogin den Schüler unterstützt – ein Geist wird es wohl nicht sein.

Das denken sich dann auch manche Autor:innen, während sie schon tief in ihrer Passiv-Konstruktion drinstecken. Sie fügen nachträglich die herausgefallene Information mit der Präposition *von* wieder ein: «Der Schüler wurde *von der Schulischen Heilpädagogin* unterstützt.» Immerhin. Legitim ist diese Formulierung allerdings nur, wenn der Fokus auf dem Schüler liegen soll, und nicht auf der handelnden Person. Aber wann immer der Akteur für die Leser:innen interessant ist, ist das Aktiv die bessere Wahl.

Andererseits rückt das handlungsanzeigende Verb ganz an den Schluss – und damit schaffen wir eine Barriere. Die Verben helfen uns nämlich, die Dinge einzuordnen. Je früher sie uns in einem Satz begegnen, desto leichter erschliessen wir den Sinn des Satzes.

Wenn das Verb ganz am Schluss steht, entsteht eine Erwartungslücke: Solange wir die Satzaussage nicht kennen, die sich mit dem Vollverb erschliesst, sind wir in der Schwebe. Wir fragen uns: Wird das Bild nun gemalt, zerrissen oder an die Wand genagelt?

Wenn diese Lücke zwischen dem Hilfsverb und dem Vollverb zu gross ist und wir sie mit Informationen vollstopfen – was in Fachtexten gang und gäbe ist –, überlasten wir damit das Arbeitsgedächtnis der Leser:innen: «Der Schüler wird von der Schulischen Heilpädagogin (ja?), die sich mit der Klassenlehrperson über den Förderplan ausgetauscht hat, (ja?) in der letzten Stunde vor der Mittagspause (ja?) unter Berücksichtigung der individuellen Lernziele gefördert (aha!)»

Die Leser:innen müssen «zurücklesen», den Text decodieren und die sprachlichen Barrieren überwinden. Bei Schulgebäuden, öffentlichen Verkehrsmitteln und Webseiten sind wir uns einig: Die müssen zugänglich sein! Warum schaffen wir dann in den heilpädagogischen Fachtexten so unbedacht unnötige Barrieren?

Natürlich geht es nicht darum, Fachtexte in Einfacher oder Leichter Sprache zu schreiben und ganz auf das Passiv zu verzichten. Vielmehr möchten wir zeigen, wie man heilpädagogische Fachtexte zugänglicher machen kann – zum Beispiel durch einen bewussten Umgang mit dem Passiv. Deshalb beleuchten wir nun vier Fälle, in denen sich das Passiv anbietet:

1. Wenn die Handlung wichtig ist, und nicht die handelnde Person: «In der Berufsschule werden Lehrlinge mit besonderen Bildungsbedürfnissen speziell gefördert.»

2. Wenn unklar ist, wer die handelnde Person ist, oder wenn man niemandem etwas unterstellen möchte: «Werden die Masken an unserer Schule weiterhin falsch aufgesetzt, müssen wir mit steigenden Coronazahlen rechnen.»
3. Wenn es auf die Person oder die Sache ankommt, der etwas geschieht, und nicht auf die handelnde Person: «Menschen mit Intelligenzminderung wird oft nicht zugetraut, dass sie lernfähig sind.»
4. Wenn es um allgemeingültige Aussagen geht: «Wenn zwei oder mehrere Lehrpersonen gemeinsam für den Unterricht verantwortlich sind, wird diese Zusammenarbeit als Teamteaching bezeichnet.»

Wenn immer möglich unterschlagen Sie Ihren Leser:innen nicht, wer handelt. Füllen Sie die gespenstische Leere in Ihren Fachtexten und zeigen Sie wenn möglich die Akteure. Schreiben Sie im Aktiv, dann kommt Leben und Bewegung in Ihren Text – so bringen Sie auch Ihre Botschaft sicher ans Publikum.

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



Daniel Stalder ist Redakteur bei der *Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik*. Zusammen mit David Bisang hat er im Jahr 2017 die Pentaprim GmbH gegründet. Neben Schreibkursen, Schreibcoachings und dem Lektorat befassen sie sich mit Sprachthemen – in dieser Glosse mit den Sprachmarotten der Heilpädagogik. Sie vertreten den Standpunkt, dass auch eine Fachsprache zugänglich sein sollte. Das ist insbesondere in der Heilpädagogik wichtig, denn Fachpersonen fördern die Teilhabe am Diskurs nur, wenn ihre Texte verständlich sind und keine unnötigen Barrieren enthalten.

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Brina, M. & Dechamboux, L. (2021). Usage de l'alignement curriculaire élargi en enseignement spécialisé : intérêts, ajustements et questionnements. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 11(4), 17-22.

Cet article plaide pour l'usage du modèle de l'alignement curriculaire élargi (Pasquini, 2021) pour former les étudiants en enseignement spécialisé dans le canton de Vaud. Ce modèle a fait l'objet d'une extension pour permettre de penser non seulement les pratiques certificatives, mais aussi les pratiques formatives. L'un des intérêts de ce modèle est d'interroger avec précision les aménagements et les adaptations utilisées lors d'évaluations. Un exemple illustre le questionnement généré et le fait que le glissement entre aménagement et adaptation peut s'effectuer rapidement et à notre insu.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-12-02

Stracia, C. (2021). Le rôle de l'évaluation dans le champ de la déficience intellectuelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 11(4), 30-36.

Qu'il s'agisse de diagnostic, de classification ou de plans d'accompagnement, l'évaluation est un thème central dans le domaine de la déficience intellectuelle (DI). En particulier, toutes les composantes de la planification de l'accompagnement sont caractérisées par un aspect lié à l'évaluation. Cette évaluation présente des implications au niveau des personnes avec une DI, des organisations/institutions, des administrations et des politiques publiques. Cet article donne une vue d'ensemble de la littérature sur ce sujet.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-12-04

Tabin, M., Diacquenod, C. & Petitpierre, G. (2021). Évaluer la vulnérabilité sociale des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 11(4), 43-49.

Qu'est-ce que la vulnérabilité sociale ? Pourquoi et comment l'évaluer ? Cet article introduit la notion de vulnérabilité sociale ainsi que l'intérêt de son évaluation. Le Test de Vulnérabilité Sociale – 22 items [TV-22] est ensuite présenté. Il s'agit d'un test de la catégorie des épreuves sociocognitives spécifiquement développé pour les adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée. Le TV-22 vise à analyser la capacité d'une personne à se protéger contre diverses formes de risques sociaux (p. ex. agression sexuelle, physique, abus financiers).

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-12-06

Nicolai Kiselev, Daniela Loosli, Helena Bigler, Thomas Hurni und Susanne Dedial

Bewegungscamps, Sportcamps und Aktivferien

Eine Analyse der Angebote für Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen im Rollstuhl in den Jahren 2015 bis 2019

Zusammenfassung

In der Schweiz gibt es ein vielfältiges Angebot an Sportcamps und Aktivferien für Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen im Rollstuhl. Diese Angebote werden primär von «PluSport», «Procap» und «Rollstuhlsport» organisiert. Im vorliegenden Artikel werden diejenigen Sportcamps und Aktivferien untersucht, die zwischen 2015 und 2019 durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die rund 150 Angebote pro Jahr konstant stattfinden und rege genutzt werden. Regional sind die Camps breit gestreut. Die Beurteilung der Angebote fällt sehr positiv aus, dennoch besteht Verbesserungspotenzial hinsichtlich des Zielgruppenfokus, der Inklusion, der Dauer und des Zeitpunkts der Durchführung.

Résumé

Il existe en Suisse une grande diversité d'offres de camps sportifs et de vacances actives pour les personnes en situation de handicap et les personnes en fauteuil roulant. Ces offres sont principalement organisées par «PluSport», «Procap» et «Rollstuhlsport». Le présent article étudie les camps sportifs et vacances actives qui ont été réalisés entre 2015 et 2019. Les résultats de l'étude montrent que les quelque 150 offres par an ont lieu de manière constante et qu'elles sont largement utilisées. Les camps sont bien répartis sur le plan régional. L'évaluation des offres s'avère très positive, mais un potentiel d'amélioration demeure quant aux groupes cibles visés, à l'inclusion, à la durée et au moment de la réalisation.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-05-07

Einführung

Für Menschen mit Beeinträchtigung und für Menschen im Rollstuhl, die ihre Ferien sportlich und aktiv gestalten möchten, gibt es in der Schweiz diverse Angebote in Form von Bewegungscamps, Sportcamps und Aktivferien. Diese Angebote werden primär von drei Organisationen durchgeführt: *PluSport Behindertensport Schweiz*, *Procap Schweiz* und *Rollstuhlsport Schweiz*.

Obwohl die Camps und die Aktivferien seit Jahrzehnten durchgeführt werden, wurden sie bisher noch nie systematisch analysiert. So haben weder Fachpersonen noch potenzielle Interessentinnen und Interessenten einen Überblick darüber.

Der vorliegende Artikel nimmt die Angebote dieser drei Organisationen in den Fokus. In einem ersten Schritt wird untersucht, wie potenzielle Interessentinnen und Interessenten an Informationen zu den einzelnen Angeboten kommen können. In einem zweiten Schritt werden die durchgeführten Bewegungs- und Sportcamps sowie die Aktivferien anhand folgender Merkmale analysiert: Zielgruppe, Zielalter, Beständigkeit, Dauer, Region, Saison und Inklusion. Das Ziel ist, einen gesamtschweizerischen Überblick zu erarbeiten, ohne die Organisationen untereinander zu vergleichen.

Anzahl Teilnehmende effektiv – <i>Mdn</i> [Q1, Q3]	13 [10;19]
Anzahl Teilnehmende geplant – <i>Mdn</i> [Q1, Q3]	16 [12;20]
Dauer in Tagen – <i>Mdn</i> [Q1, Q3]	7 [6,5;7,5]
Auslastung in % – <i>Mdn</i> [Q1, Q3]	93 [75;100]

Wiederholbarkeit (% [n])

5-mal	51,6 [94]
4-mal	17,6 [32]
3-mal	9,9 [18]
weniger als 3-mal	19,9 [38]

Altersgruppen (Schnitt % p. J. [n_{\min} ; n_{\max}])

Seniorinnen und Senioren	0,7 [1]
Erwachsene	64,2 [84;100]
Jugendliche und Erwachsene	11,5 [16;18]
Jugendliche und junge Erwachsene	4,2 [5]
Jugendliche	5,3 [6;9]
Kinder und Jugendliche	7,9 [10;12]
Kinder	2,9 [3;5]

Tabelle 1: Bewegungscamps, Sportcamps und Aktivferien für Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen im Rollstuhl in den Jahren 2015 bis 2019

Methode

Für diese Untersuchung stellten *PluSport*, *Procap* und *Rollstuhlsport* ihre Daten der Camps und Aktivferien der letzten fünf Jahre (2015–2019) zur Verfügung. Die Zeitspanne wurde bewusst so gewählt, damit allfällige Verzerrungen durch zufällige jährliche Veränderungen ausgeschlossen und die Entwicklungen der letzten Jahre eruiert werden

können. Die Daten aus den Jahren 2020 und 2021 wurden aufgrund der Covid-19-Pandemie nicht in die Auswertung einbezogen. Sie hätten den Gesamtüberblick über die letzten Jahre verzerrt, da zahlreiche Camps und Aktivferien abgesagt oder in einer anderen Form durchgeführt werden mussten. Die Daten wurden mit SPSS 25 analysiert. Da die Daten alle nicht normalverteilt waren, werden die Median- und Quartilwerte berichtet (*Mdn* und Q1 oder Q3; vgl. dazu Tab. 1 und 2).

Resultate

Informationszugang

Die Angaben zu den jeweiligen Camps und Aktivferien sind auf den Webseiten der drei Organisationen zu finden. Zusätzlich geben alle drei Organisationen jedes Jahr einen neuen Katalog mit den Informationen zu den Camps und Aktivferien heraus. Die Kataloge werden den Mitgliedern geschickt, Nicht-Mitglieder können die Kataloge über die Webseiten kostenlos bestellen.

Analyse der Sportcamps und Aktivferien

Gesamthaft konnte ein Datensatz mit 833 Bewegungs- und Sportangeboten gesammelt werden, welche der Kategorie *Bewegungscamps*, *Sportcamps* und *Aktivferien* zugeordnet werden können. Bei 56 Angeboten handelte es sich um Tageskurse. Diese wurden nicht in die Auswertung einbezogen. Weitere 47 Angebote haben aus verschiedenen Gründen nicht stattgefunden und wurden deshalb nicht berücksichtigt.

Schliesslich wurden 730 Camps in die Auswertung miteinbezogen. Pro Jahr haben zwischen 139 und 152 Camps und Aktivferien stattgefunden. In den letzten Jahren gab es eine leichte Zunahme. Die meisten Camps und Aktivferien wurden von *PluSport* angeboten ($n = 507$, 69,5%), gefolgt von *Procap* ($n = 208$,

28,5%) und Rollstuhlsport (n = 15,2%). Die Wiederholungsbeständigkeit in einem Zeitraum von fünf Jahren lag im Schnitt bei 3,9 Durchführungen pro Camp. Weitere Informationen sind in den Tabellen 1 und 2 aufgeführt.

Je nach Jahr war etwa jedes dritte Camp (zwischen 27,5–32,9% pro Jahr) als ein inklusives Camp ausgeschrieben. Das heisst, dass Menschen mit und ohne Beeinträchtigung daran teilnehmen konnten. Weitere 15 Prozent der Camps richteten sich an alle Beeinträchtigungsgruppen, aber nicht an Menschen im Rollstuhl und Menschen ohne Beeinträchtigung. Zugleich konnte zwischen 2015 und 2019 keine signifikante Zunahme von inklusiven Camps beobachtet werden, weder prozentual noch in absoluten Zahlen.

Ungefähr 15 Prozent der Camps (13,7%–17,6%) wurden nur für Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einer bestimmten Beeinträchtigung angeboten. Der Anteil dieser separativen Camps hat sich während der Untersuchungszeitdauer weder prozentual noch in absoluten Zahlen verringert.

Nur für knapp die Hälfte der Camps (39,6%–48,2%) galten Menschen ohne Beeinträchtigung als potenzielle Teilnehmende. Sowohl die absolute als auch die prozentuale Zahl dieser Camps hat in den letzten Jahren leicht zugenommen.

Eine deskriptive Analyse der Bewegungs- und Sportarten konnte nicht durchgeführt werden, da viele Camps und Aktivferien in ihrem Programm mehrere Disziplinen aufführen. Explorativ lässt sich aber zusammenfassen, dass praktisch alle Wintersportcamps und Aktivferien im Winter entweder Ski alpin oder Ski nordisch respektive Mischprogramme aus Ski alpin und Langlauf sowie aus Langlauf und Schneeschuhwandern anbieten. Die Sommerangebote sind äusserst vielfältig, wie die Übersicht über die Aktivitäten zeigt: Wandern, Reiten, Bergwochen, Klettern,

Die fünf häufigsten Durchführungsorte nach Kanton (Schnitt % p. J. [n_{min}; n_{max}])

BE	22,9 [28;36]
VS	17,4 [20;26]
GR	12,2 [14;26]
TI	9,2 [12;15]
SG	6,3 [6;11]

Die fünf häufigsten Durchführungszeiten (Schnitt % p. J. [n_{min}; n_{max}])

Juli	23,0 [31;35]
August	15,0 [19;26]
September	10,2 [12;16]
Februar	9,2 [10;16]
Januar	8,1 [9;14]

Zielgruppen (Schnitt % p. J. [n_{min}; n_{max}])

mit geistiger oder kognitiver Beeinträchtigung	82,3 [112;126]
mit Lernbeeinträchtigung	74,9 [92;120]
mit körperlicher Beeinträchtigung	63,2 [82;101]
Rollstuhlfahrerinnen und -fahrer	42,1 [46;68]
mit psychischer Beeinträchtigung	53,7 [68;86]
mit Sinnesbeeinträchtigung	60,7 [78;100]
ohne Beeinträchtigung	44,8 [55;71]

Tabelle 2: Bewegungscamps, Sportcamps und Aktivferien für Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen im Rollstuhl in den Jahren 2015 bis 2019 (Fortsetzung)

Velosport, Kajak, Selbstverteidigung, Segeln, Fussball, Gymnastik und Turnen oder Polysport.

Diskussion

Positive Aspekte der Angebote

Die durchgeführte Untersuchung über die Bewegungscamps, die Sportcamps und die Aktivferien für Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen im Rollstuhl in der Schweiz war die Erste ihrer Art. Diese Angebote sind vielfältig, die Informationen dazu sind im Internet leicht zu finden und werden ausserdem den Mitgliedern der drei wichtigsten Anbieter per Post geschickt.

Die Sportcamps und Aktivferien sind mit einer durchschnittlichen Auslastung von über 90 Prozent sehr gut belegt.

Die Camps werden meist über mehrere Jahre hinweg angeboten. Teilnehmende können also mit grosser Sicherheit davon ausgehen, dass ein bestimmtes Camp auch im Folgejahr stattfinden wird. Die Ausfallwahrscheinlichkeit ist mit etwa sechs Prozent sehr niedrig.

Die Sportcamps und Aktivferien sind mit einer durchschnittlichen Auslastung von über 90 Prozent sehr gut belegt. Die Gruppen umfassen selten mehr als 20 Teilnehmende und sind somit gut überschaubar. Es werden auch einige kleinere Camps angeboten. Der Anteil der Camps mit maximal 10 Personen liegt bei 25 Prozent. Allerdings sind kleinere Camps oft für Personen mit einem höheren Betreuungsbedarf konzipiert.

Die Camps sind regional breit gestreut. In fast jeder Region finden mehrere Camps statt. Das ermöglicht es auch weniger mobilen Personen, die eine lange Anreise vermeiden möchten, Angebote für Bewegungs- und Sportcamps zu nutzen.

Verbesserungspotenzial

Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass es Verbesserungspotenzial in der Schweizer Sportcamp-Landschaft gibt.

Erstens sind die beiden Alterskategorien Seniorinnen und Senioren und Kinder kaum abgedeckt. Ob dies die Folge einer geringen Nachfrage ist oder ein bewusster Entscheid der Veranstalter, wurde hier nicht erhoben. Es steht zwar Kindern und Seniorinnen und Senioren frei, in ein Camp für Kinder und Jugendliche respektive für Erwachsene zu gehen, allerdings dürfen die Besonderheiten beider Gruppen nicht vergessen werden, etwa die altersspezifischen Ressourcen und Fähigkeiten. Es stellt sich auch die Frage, inwiefern Eltern bereit sind, ihr Kind in ein Camp mit Jugendlichen zu schicken, und ob eine ältere Person sich zutraut, mit jüngeren Erwachsenen mitzuhalten.

Im Wissen, dass die Anbieter von Bewegungs- und Sportangeboten vielen Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen im Rollstuhl wenig bekannt sind (Gilgen, 2021; Näsborn, 2020), sollten die Werbemassnahmen für diese Angebote im Hinblick auf die beiden Alterskategorien zumindest überprüft werden. Neue Modelle wie Wochenend-Camps für Familien könnten eine gute Möglichkeit sein, um Eltern und Kinder zusammen zu erreichen und sie so von der Wichtigkeit der früheren Sportförderung zu überzeugen. Es sollte ausserdem geprüft werden, ob andere Organisationen, welche die genannten Zielgruppen vertreten, eigenen Angebote haben (z. B. *Pro Juventute*, *Pro Senectute*, *Cerebral*, *MS Schweiz* und *Insieme*). Allenfalls könnte eine Zusammenarbeit angestrebt werden, um die Inklusion und den Informierungsgrad der verschiedenen Zielgruppen zu stärken.

Zweitens ist fast die Hälfte der Camps inklusiv oder beinahe inklusiv konzipiert; sie schliessen Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen und auch Menschen ohne

Beeinträchtigungen ein. Allerdings ist die andere Hälfte der Camps nur für einzelne oder wenige Gruppen von Menschen mit Beeinträchtigung vorgesehen, was ein Beispiel für *inkludierende Exklusion* ist. Auch wenn sich in den letzten Jahren die Tendenz zu mehr inklusiven Angeboten abzeichnete, ist der Anteil nach wie vor klein.

Dass es viele Angebote gibt, die sich nur an Menschen mit Beeinträchtigung richten, hat mit der Zielgruppendefinition zu tun: Die Bewegungs- und Sportangebote werden explizit auf die Wünsche und Bedürfnisse der Zielgruppen ausgerichtet und in speziellen Settings durchgeführt. Der Wunsch der Teilnehmenden mit Beeinträchtigung unter sich zu bleiben, soll respektiert werden. Eine Inklusion kann und darf nicht gegen den eigenen Willen geschehen. Noch weniger darf diese auf Kosten der Menschen mit Beeinträchtigung gehen, zum Beispiel indem eine Person ohne Beeinträchtigung einen Platz besetzt, der ursprünglich für eine Person mit Beeinträchtigung konzipiert wurde.

Ferner ist es auch unklar, inwiefern Sportcamps und Aktivferien im Behindertensportbereich für Menschen ohne Beeinträchtigung attraktiv sind. Bei den untersuchten Angeboten wurde die Art der Beeinträchtigung der Teilnehmenden nicht miteinbezogen. Die Erfahrung zeigt aber, dass Menschen ohne Behinderung selten an Sportcamps und Aktivferien im Behindertensportbereich teilnehmen.

Es ist zu hoffen, dass in Zukunft vermehrt inklusive Sportcamps organisiert werden und dass das Bedürfnis nach solchen Angeboten steigt. Allerdings kann eine Inklusionsbewegung nicht allein von Organisationen von und für Menschen mit Beeinträchtigung getragen werden. Auch die Vereine und Anbieter der Regelsportcamps müssen sich für die Inklusion öffnen und neue inklusive Angebote entwickeln.

Bei den Angeboten fällt auf, dass es auch andere Gruppen gibt, die von den Anbietern eher selten als Zielgruppe angesehen werden. Das Angebot an Camps für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen, die mittlerweile beinahe 50 Prozent aller IV-Fälle ausmachen¹, oder für Menschen im Rollstuhl ist im Vergleich zu anderen Zielgruppen verhältnismässig gering. Warum das so ist, können wir nicht beantworten. Allerdings sollten die Organisatoren von Sportcamps und Aktivferien prüfen, ob ihre Angebote nicht auch einem breiten Zielpublikum offenstehen sollten.

Drittens hat die Analyse gezeigt, dass die meisten Camps ungefähr eine Woche dauern. Alternative Formen – wie zum Beispiel Wochenenden oder verlängerte Wochenenden, welche sonst im Tourismus beliebt sind – sind relativ selten (1 Nacht: 2–4 Camps pro Jahr [CpJ]; 2 Nächte: 2–4 CpJ; 3 Nächte: 3–6 CpJ; 4 Nächte: 2–4 CpJ). Zugleich sind Angebote für ein Wochenende verhältnismässig (<75 %) weniger ausgelastet als längere Camps. Die Anreise und der Transport sind für weniger mobile Personen in den kurzen Camps wesentlich herausfordernder.

Auch wenn die Anreise und der Transport für weniger mobile Personen in den kurzen Camps wesentlich herausfordernder ist, darf nicht vergessen werden, dass es in letzter Zeit zu Verbesserungen gekommen ist, zum Beispiel im Bereich des hindernisfreien Bauens oder Reisens. Ausserdem kam es zu Veränderungen in den Zielgruppen ohne Mobilitätseinschränkungen: Bei *Plusport* ist eine Zunahme von Personen mit psychischen Behinderungen zu verzeichnen, von etwa 250 im Jahr 2015 auf fast 600 im Jahr 2019. Dadurch entstehen einerseits neue Möglichkei-

¹ www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/statistik.html

ten und andererseits verändern sich die damit verbundenen Bedürfnisse von potenziellen Teilnehmenden. Dieser Tatsache muss Rechnung getragen werden. Deshalb sollten die Organisatoren diese Angebotsform regelmässig analysieren. Womöglich lassen sich dadurch neue Zielgruppen und Teilnehmende erschliessen.

Angebote in den Schlechtwetter-Monaten könnten dem Aktivitätsrückgang in dieser Zeit entgegenwirken.

Viertens fallen viele Sportcamps und Aktivferien im Sommer und Winter in die Hauptferienzeit. Hingegen findet beispielsweise im November jeweils nur ein Camp statt. Der Fokus auf die klassischen Ferienmonate ist nachvollziehbar. Man darf aber nicht vergessen, dass die Zielgruppen der meisten Camps Erwachsene sind. Diese Zielgruppe ist nicht zwingend an die Hauptsaison gebunden und kann flexibel Ferien planen. Demzufolge sollten die drei Organisationen prüfen, ob auch andere Monate für die Durchführung von Camps infrage kämen. Ferner können Camps in den Schlechtwetter-Monaten, die eher für Indoor-Aktivitäten geeignet sind, viele Vorteile für die physische und psychische Gesundheit der Teilnehmenden haben. Denn die Teilnehmenden können so die Aktivitätsabnahme im Alltag während dieser Zeit kompensieren. Zusätzlich sind die Kosten während der Nebensaison in der Regel deutlich tiefer, was günstigere Angebote ermöglichen könnte.

Fazit

Die Schweiz verfügt über ein vielseitiges und attraktives Angebot an Bewegungscamps, Sportcamps und Aktivferien für Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen im Rollstuhl. Dieses ist seit Jahren konstant und wird rege genutzt. Dennoch besteht das Potenzial, die Angebote weiter auszubauen und zu optimieren, insbesondere hinsichtlich des Zielgruppenfokus, der Inklusion, der Dauer und des Zeitpunkts der Durchführung.

Literatur

- Gilgen, B. (2021). *Optimierungs- und Massnahmenplan für PluSport mit Fokus auf Bekanntheitssteigerung der Sportangebote für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung*. Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Science. Chur: Fachhochschule Graubünden.
- Näsboom, A. K. (2020). *Einflussfaktoren auf die ungenügende sportliche Betätigung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und chronischen Krankheiten*. Unveröffentlichte Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Medicine. Zürich: Universität Zürich.

Dr. phil. Nikolai Kiselev
MSc in Psychologie UZH
Leiter PluSport Science
PluSport Behindertensport Schweiz
kiselev@plusport.ch

Daniela Loosli
MSc in Sportwissenschaft Universität Bern
Leiterin Inklusion, Bildung & Sport
PluSport Behindertensport Schweiz
loosli@plusport.ch

Helena Bigler
MSc in Sportwissenschaft Universität Bern
Leiterin Reisen & Sport
Procap Schweiz
helena.bigler@procap.ch

Thomas Hurni
MSc in Sportwissenschaft Universität Bern
Leiter Breitensport und Sportentwicklung
Rollstuhlsport Schweiz/Schweizer
Paraplegiker-Vereinigung
thomas.hurni@spv.ch

Susanne Dedia
MAS in Non-Profitmanagement FHNW
Bereichsleiterin Breitensport
PluSport Behindertensport Schweiz
dedial@plusport.ch

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

Behinderung im Film

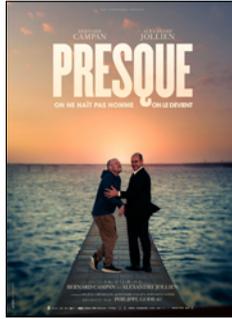


Callisaya, P. (2022)

Durch Schnitt

Im Alter von 13 Jahren bricht Robin die Schule ab. Seine Noten sind selbst an einer Sonderschule unzureichend und zu allem Überfluss verschlechtert sich sein Gesundheitszustand immer mehr. Das ist jetzt über 20 Jahre her. Heute führt er einen eigenen Friseursalon. Im Film wird Robins Geschichte nachgegangen, mit Familienmitgliedern und Beteiligten gesprochen, um herauszufinden, wie ein Kind durch das Schweizer Schulsystem fallen konnte und ob es ihm heute besser gegangen wäre.

<https://pablocallisaya.com/>



Campan, B. & Jollien, A. (2020)

Presque

Louis ist Geschäftsführer eines Bestattungsunternehmens in der Stadt Lausanne. Er ist 58 Jahre alt und widmet sich ganz seinem Beruf. Er kann sich nicht dazu durchringen, in den Ruhestand zu treten. Igor ist 40 Jahre alt und hat eine cerebrale Bewegungsbeeinträchtigung. Er liefert auf seinem Dreirad Biogemüse aus, um seine Miete zu bezahlen, und verbringt den Rest der Zeit mit Büchern, abseits der Welt, mit seinen Weggefährten Sokrates, Nietzsche und Spinoza. Durch einen Zufall kreuzen sich die Wege von Louis und Igor. Aus einer Laune heraus beschliesst Louis, Igor in seinem Leichenwagen mitzunehmen. Die beiden fahren los, um die sterblichen Überreste einer alten Frau an den Fuss der Cevennen zu bringen. Auf dieser Reise mit vielen Begegnungen unterstützen sich Louis und Igor gegenseitig und finden Schritt für Schritt die Lebenskunst im Blick des Anderen und lernen das Leben zu lieben, so wie es ist und den Augenblick zu genießen.

Der Film ist eine Koproduktion mit Radio Télévision Suisse (RTS).

www.rts.ch



Baillif, F. (2021)

La Mif

Eine Gruppe junger Frauen lebt in einem Heim, in einer Gemeinschaft, wie sie sie bisher nicht kannten. Ohne Krisen und Konflikte geht nichts, dafür sind die Temperamente der jungen Frauen zu verschieden, ihr Lebenshunger zu gross und ihr Platz in der Gesellschaft zu prekär. Heimleiterin Lora ist immer für sie da, oder ist es umgekehrt? Ein Zwischenfall bringt das Pulverfass zum Explodieren und zeigt gravierende Mängel im Jugendschutzsystem auf. Der Genfer Filmemacher Fred Baillif hat in diesem Film bewusst auf Laiendarstellerinnen gesetzt. An der Berlinale und am Zurich Film Festival hat «La Mif» – ein Wort aus dem französischen Slang, das Familie bedeutet – bereits wichtige Preise gewonnen.

Der Film ist eine Koproduktion mit Radio Télévision Suisse (RTS).

www.rts.ch

Bücher



Fokken, S. (2022)

Krisenkinder. Wie die Pandemie Kinder und Jugendliche verändert hat und was sie jetzt brauchen

München: DVA

Schulen geschlossen, Spielplätze abgesperrt, Treffen mit Freunden und Besuche bei den Großeltern kaum möglich: Nach zwei Jahren Pandemie beginnt sich abzuzeichnen, welche Folgen der lange Ausnahmezustand für Kinder und Jugendliche hat. Hier erzählen sie selbst, wo sie sich allein gelassen und abgehängt fühlen, aber auch, welche Chancen sich für sie ergeben haben. Untermauert mit zahlreichen aktuellen Studien, Expertenaussagen und Best-Practice-Beispielen ist dieses Buch ein Wegweiser für Eltern, Erzieher und Lehrer, wie wir unsere Kinder unterstützen können, und zugleich ein Appell an die Politik, ihre Haltung zu Kindern grundsätzlich zu überdenken.

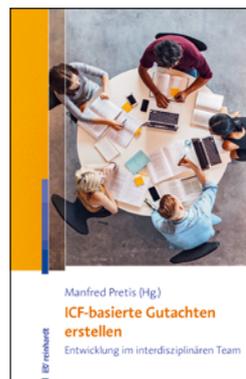


Lankau, R. (Hrsg.) (2022)

Autonom und mündig am Touchscreen. Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule

Weinheim: Beltz

Digital- und Medientechnik sind heute typische Bestandteile des Unterrichts. Um Lern- und Verstehensprozesse zu ermöglichen, braucht es aber vor allem das Gespräch und den Diskurs. Lernen ist ein individueller und sozialer Prozess, der nicht digital kompensiert werden kann, wenn Verstehen und nicht nur Repetition das Ziel ist. Medien und Medientechnik können Lernprozesse unterstützen, aber wir lernen im Miteinander. Dieser Band soll die beabsichtigte digitale Transformation von Schule und Unterricht aus sowohl pädagogischer wie philosophischer, aus bildungstheoretischer wie kognitionswissenschaftlicher Perspektive betrachten, zugleich praxisnah die beabsichtigte digitale Steuerung und Quantifizierung von Lernprozessen transparent machen und Alternativen für einen verantwortungsvollen und pädagogisch sinnvollen Einsatz von Medien- wie Digitaltechnik im Unterricht aufzeigen. Das Ziel ist Emanzipation und Mündigkeit durch konstruktive und produktive Medienarbeit.



Pretis, M. (Hrsg.) (2022)

ICF-basierte Gutachten erstellen. Entwicklung im interdisziplinären Team

München: Reinhardt

Das deutsche Bundesteilhabegesetz (BTHG) ist ein umfassendes Gesetzespaket, das für Menschen mit Behinderungen viele Verbesserungen vorsieht. Dieser Leitfaden bietet Hilfe zur gutachterlichen Erhebung des Hilfebedarfs im Rahmen des BTHG und vergleichbarer Gesetzeswerke in Österreich und der Schweiz. Dabei stehen der Teamgedanke bei der Gutachtenserstellung und die ICF-Orientierung (Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation für Funktionsfähigkeit) im Zentrum. Das neue Verständnis von Behinderung als Wechselwirkung zwischen der Person und ihrer Umwelt durchzieht den Prozess der Gutachtenserstellung als roter Faden. Konkrete Beispiele ermöglichen einen direkten Transfer in die Praxis. Die Sicht der Betroffenen wird ebenfalls vertreten und ermöglicht ein tieferes Verständnis des Themas.

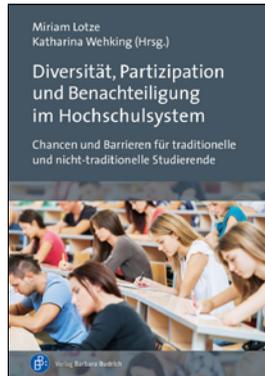


Fasching, H. & Tanzer, L. (2022)

Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf

Stuttgart: Kohlhammer

Der Band befasst sich mit der Gestaltung von inklusiven Übergängen von der Schule in Ausbildung und Beruf. Inklusion umfasst eine fundierte Berufsorientierung, chancengerechten Zugang zum Ausbildungssystem sowie nachhaltige Partizipation am Allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Begleitung und Unterstützung von Jugendlichen mit Behinderung stehen dabei im Fokus. Der Band führt in ausgewählte Handlungsfelder und Konzepte ein und diskutiert Theorien und Begriffe unter Inklusions- und Diversitätssichtspunkten.

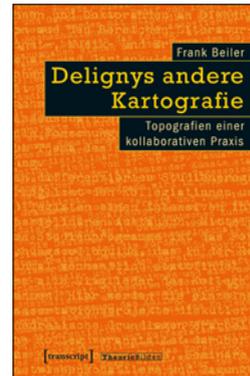


Lotze, M. & Wehking, K. (Hrsg.) (2022)

Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem. Chancen und Barrieren für traditionelle und nicht-traditionelle Studierende

Leverkusen: Budrich

Mehr Chancengleichheit bei der Hochschulbildung im gesamten *student life cycle* zu erreichen, ist das Ziel bildungspolitischer Bestrebungen und Projektvorhaben. Wie wirksam und nachhaltig sind ebensolche Projekte? Welcher Innovationen bedarf es in der Hochschullandschaft, um eine Chancengleichheit für unterrepräsentierte Gruppen im Hochschulbildungssystem zu erreichen? Der Sammelband vereint sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch empirische und praxisorientierte Beiträge, die diese Fragestellungen adressieren, unterschiedliche bildungspolitische Massnahmen vorstellen und die Thematik einer chancengerechten Hochschulbildung kritisch reflektieren.



Beiler, F. (2022)

Delignys andere Kartografie. Topografien einer kollaborativen Praxis

Stuttgart: transcript

Aktivistinnen und Aktivisten aus dem Umfeld der 68er-Bewegung haben gemeinsam mit Fernand Deligny über Jahre hinweg die Wahrnehmungs- und Bewegungsräume von Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung ohne sprachliche Entwicklung mittels einer experimentellen kartografischen Praxis untersucht. Die Karten dienen der Erkundung unbekannter Lebenswelten. Frank Beiler untersucht den ästhetischen und politischen Impetus der kartografischen Praxis und zeigt deren Wirkmacht auf. Dabei legt er dar, wie sich rhizomatische Netze aus Interaktionen und Interferenzen unterschiedlicher Lebensweisen konstituieren und wie ein kollaboratives Miteinander möglich wird.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

Agenda

September

AKTIONSTAGE

14.09.2022

Europäischer Tag der
Psychomotorik

TAGUNGEN

03.09.2022

Zürich

Erste Netzwerktagung
«Inklusionsorientierte
Professionalität», HfH

«Eine Schule für alle» –
zum Beitrag schulischer
Heilpädagogik

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

06.–07.09.2022

Freiburg

12. Schweizer Kongress für
Heilpädagogik

**INKLUSIVE BILDUNG – Was
funktioniert noch nicht?**

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

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

09.09.2022

Zürich

HfH-Tagung

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

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

09.–10.09.2022

Nottwil

**3. Duchenne Konferenz
Schweiz**

Psychologie im Fokus

contact@progena.ch
www.progena.ch

KURSE

01.–02.09.2022

Zürich

**Wortschatzsammler –
Strategietherapie
lexikalischer Störungen**

Schweizerische Arbeitsgemein-
schaft 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.bertschy@hslu.ch
www.hslu.ch

02.09.2022

Bern

**Social Stories, Comic Strip
Conversations und
Alternativboards**

Autismus Bern
kurse@autismusbern.ch
www.autismusbern.ch

02.–03.09.2022

Luzern

Kreativ mit Ängsten umgehen

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

02.–03.09.2022

St. Gallen

**Affolter Seminar – Frühe
Kindheit**

Stiftung wahrnehmung.ch
info@wahrnehmung.ch
www.wahrnehmung.ch

02.–03.09.2022

Zürich

**Entdeckung der Sprache –
Entwicklung, Auffälligkeiten,
frühe Therapie**

GSEST – Gesellschaft für entwick-
lungspsychologische Sprachtherapie
kurse@gsest.ch
www.gsest.ch

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

02.09.2022–02.06.2023

Luzern

CAS Unterrichten in heterogenen Gruppen im Zyklus 1

Pädagogische Hochschule Luzern
weiterbildung@phlu.ch
www.phlu.ch/weiterbildung

03.09.2022

Zürich

Aufbauweiterbildung Wort-schatzsammler – Strategie-therapie lexikalischer Störungen

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

03.09.–01.10.2022

Zürich

Berufswahlvorbereitung – mit Freude und Erfolg erleben

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

05.–06.09.2022

Jona

Schlauer durch den Alltag – Handlungsfähigkeit und exekutive Funktionen fördern

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

05.–07.09.2022

Zürich

Hypnosystemisches Konfliktmanagement

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

07.09.–07.10.2022

Zug

Emotionale Entwicklung (Modul E)

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

07.–21.09.2022

Zürich

Konzentrationsstörungen, Motivationsprobleme und Selbstregulation – was tun?

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

08.09.2022

Biel

Freundschaft und Partnerschaft

Autismus Bern
kurse@autismusbern.ch
www.autismusbern.ch

09.09.2022–22.09.2023

Luzern

CAS Integrative Begabungs- und Begabtenförderung

Pädagogische Hochschule Luzern
weiterbildung@phlu.ch
www.phlu.ch/weiterbildung

09.–10.09.2022

Zürich

Grundlagen, Diagnostik und Therapie von Rechtschreibstörungen

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

09.–30.09.2022

Zug

Praxiskurs PB PORTA 1+2

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

09.–10.09.2022

Jona

Das Kind mit motorischen Auffälligkeiten. Wo gibt es Stolpersteine?

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

10.–24.09.2022

Zürich

Einführung in die ressourcenorientierte Atemarbeit nach Prof. I. Middendorf

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

14.09.2022–09.06.2023

Zürich

CAS Förderung bei Rechenschwäche

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

16.–17.09.2022

Jona

Einführung in die Sensorische Integration

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

17.09.–22.10.2022

Luzern

Humor und Schlagfertigkeit in Beruf und Alltag

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

17.09.2022

Online

Peer-Interaktionen mehrsprachiger Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen unterstützen

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

22.–23.09.2022

Urdorf

Autismus und UK (Modul 6)

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

23.–24.09.2022

Jona

Passender Umgang mit Lern- und Verhaltensproblemen bei ADHS-Kindern

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

24.09.–29.10.2022

Zürich

Musik als Schlüssel in der Psychomotorik

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

24.09.–01.10.2022

Online und Zollikofen

Lehren und Lernen bei Sehbeeinträchtigung

Schweizerischer Zentralverein für das Blindenwesen SZBLIND
bildung@szblind.ch
www.szblind.ch

28.09.2022

Zürich

Kluge Fragen – Der Weg zur richtigen Diagnose

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

30.09.2022

Zürich

Frühtherapie des Sprachverstehens

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

«Agenda»

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

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

Politik

CH

Rechtsgrundlage für Triage-Entscheidungen beim Zugang zu intensivmedizinischen Behandlungen; insbesondere Sicherstellung, dass Menschen mit Behinderung nicht diskriminiert werden
Motion (22.3246) vom 17.03.2022

Dringende Frühinterventions-Kampagne zur Suizidprävention von Kindern und Jugendlichen
Fragestunde. Frage (22.7147) vom 02.03.2022

Dringende Sofortmassnahmen zur Behandlung von suizidalen Kindern und Jugendlichen
Fragestunde. Frage (22.7100) vom 02.03.2022

Muss die Hilflofenentschädigung für Kinder mit Behinderung in jedem Fall verringert werden?
Fragestunde. Frage (22.7077) vom 02.03.2022

Psychische Gesundheit bei Jugendlichen
Fragestunde. Frage (22.7071) vom 02.03.2022

Führerausweis für Menschen mit einer Behinderung. Welche Lösungen?
Interpellation (21.4448) vom 15.12.2021 → Antwort des Bundesrats vom 16.02.2022

AG

Zusammenführung der Ressourcen der Volksschule und der Sonderschulen für die Kinder und Jugendlichen im Volksschulalter zur Gewährleistung des optimalen Einsatzes der finanziellen Mittel von Kanton und Gemeinden und zur Stärkung der Schule Aargau
Interpellation (21.178) vom 22.06.2021 → Antwort des Regierungsrats vom 22.09.2021

Fachpersonal schulische Heilpädagogik
Postulat (21.177) vom 22.06.2021 → Entgegennahme des Regierungsrats vom 09.11.2021

BL

Zivildienstleistende an Baselbieter Sekundarschulen
Interpellation (2021/555) vom 02.09.2021 → Antwort des Regierungsrats vom 22.02.2022

BS

«Lernbrücken für Lernlücken» zum Ausgleich der Nachteile aufgrund der Corona-Schuljahre
Motion (22.5035) vom 22.01.2022

Digitalisierung der Bildungsvermittlung auf allen Stufen
Anzug (21.5580) vom 24.08.2021 → Entgegennahme des Regierungsrats vom 17.11.2021

Durchmischung der Schulklassen für mehr Chancengerechtigkeit
Anzug (21.5425) vom 20.05.2021 → Entgegennahme des Regierungsrats vom 15.09.2021

FR

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

GL

Einführung einer digitalen Bildungskultur
Interpellation (2021-65) vom 03.11.2021

LU

Laufzeitbeschränkung bei IS/B&U Sprachentwicklung
Postulat (P 790) vom 25.01.2022

NW

Überprüfung des integrativen Schulsystems
Postulat (2021.64) vom 25.06.2021 → Ablehnung des Regierungsrats vom 09.02.2022

SG

Unterstützung der Menschen in und aus der Ukraine: Was kann der Kanton tun?
Einfache Anfrage (61.22.10) vom 07.03.2022

SZ

Betreuungs- und Unterstützungsangebote für Jugendliche mit Sinnesbehinderungen im 9. Schuljahr auch bei einem Übertritt in die Sekundarstufe II finanzieren
Postulat (649/2021) vom 29.03.2021 → Antwort des Regierungsrats vom 21.09.2021

UR

Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen
Interpellation (2022-0099) vom 09.02.2022

VS

Walliser Schüler/-innen und Covid-19: Was ist mit dem Bildungsrückstand?
Fragestunde. Frage (2022.03.045) vom 07.03.2022

Quelle

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

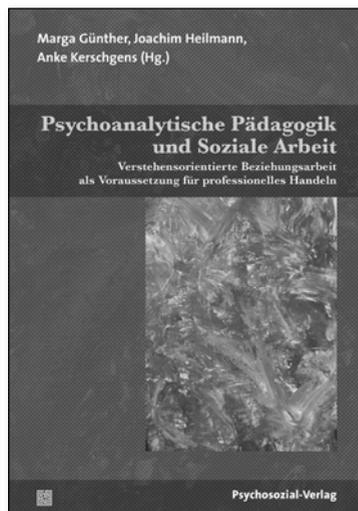


Klaus Kokemoor
**Von der Ohnmacht
 zur Handlungskompetenz**
 Die Begleitung von Kindern mit
 herausforderndem Verhalten

Marga Günther, Joachim Heilmann,
 Anke Kerschgens (Hg.)
**Psychoanalytische Pädagogik
 und Soziale Arbeit**
 Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als
 Voraussetzung für professionelles Handeln



ca. 160 Seiten • Broschur • € 19,90
 ISBN 978-3-8379-3145-7



599 Seiten • Broschur • € 59,90
 ISBN 978-3-8379-3148-8

Kinder mit einem herausfordernden Verhalten lösen bei Eltern und Pädagog*innen Stress und ein Gefühl von Ohnmacht aus. Mithilfe der Marte-Meo-Videomethode beschreibt Klaus Kokemoor Szenen aus dem pädagogischen Alltag und bietet so die Möglichkeit, das Kind in seinen individuellen Handlungs-, Kommunikations- und Spielweisen zu verstehen. Er schlägt konkrete Handlungskonzepte vor, deren praktische Anwendung sich bewährt hat, den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder sowie den Ressourcen der Fachkräfte und Eltern gerecht zu werden.

Psychoanalytisches Verstehen und Beziehungsarbeit sind eine wichtige Grundlage für professionelles Handeln in Pädagogik und Sozialer Arbeit. Die Autor*innen zeichnen Entwicklungslinien und theoretische Konzepte der Psychoanalytischen Pädagogik und Sozialen Arbeit nach und stellen anhand von Fallbeispielen grundlegende Konzepte für den praktischen Arbeitsalltag vor. Sie ermutigen Fachkräfte dazu, sich Freiräume zum Nachdenken zu schaffen, um ihre Klient*innen und deren Lebensrealitäten, Beziehungssituationen sowie eigene Vorannahmen besser zu verstehen.

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

CAS Beziehung zuerst!

September 2022 bis September 2023

Teilnehmer:innen lernen in diesem CAS bindungsgeleitete Interventionen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten.

Weitere Infos finden Sie auf:
hfh.ch/cas-beziehung-zuerst

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

www.hfh.ch

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



Wir bringen Menschen in den Arbeitsmarkt.

Wir bilden aus

Junge Menschen mit einer Leistungseinschränkung (mit IV-Berechtigung) im eigenen Betrieb oder direkt bei einer Partnerfirma

- **Kaufmännische Ausbildungen**
- **Logistik-Ausbildungen**
- **Informatik-Ausbildungen**

Brunau-Stiftung | Edenstrasse 20 | Postfach | 8027 Zürich
T 044 285 10 50 | aufnahme@brunau.ch | www.brunau.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>



Edition SZH/CSPS



Esther Brenzikofer Albertin; Meike Wolters Kohler;
Michaela Studer

KoKa KooperationsKarten

2020, 4. überarbeitete Auflage, 121 S.
ISBN: 978-3-905890-20-4

Die KooperationsKarten bieten Ihnen die Möglichkeiten, Ihre individuelle Zusammenarbeit zu planen, weiterzuentwickeln, zu reflektieren, kurz: gemeinsam zu gestalten. Bedeutsame Themen zu den Tätigkeiten Unterrichten, Fördern, Beraten und Begleiten werden durch praxisnahe Fragen auf einzelnen KooperationsKarten fokussiert. Sie können die KooperationsKarten für unterschiedliche Zwecke einsetzen und unterrichtliche Kooperationsthemen in Varianten bearbeiten. Anleitungen dazu finden Sie in dieser Broschüre.

Edition SZH/CSPS



ProSpectrum
SZH/CSPS (Hrsg./Eds.)

Inklusive Bildung

Was funktioniert noch nicht?

2022, 152 Seiten

Preis Print: 25.00 CHF, ISBN Print: 978-3-905890-68-6

Preis E-Book: 20.00 CHF, ISBN E-Book: 978-3-905890-69-3

In den letzten 15 Jahren ist die inklusive Bildung für viele Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und / oder Beeinträchtigung Realität geworden. Die Inklusion stösst aber auch an Grenzen. In diesem Band treten Menschen mit Beeinträchtigung, Fachpersonen und Angehörige miteinander in den Austausch über die inklusive Bildung. Sie diskutieren Stolpersteine und mögliche Lösungsansätze auf dem Weg zu einer Bildung für alle – sowohl im obligatorischen als auch im Erwachsenenbereich.

Au cours des 15 dernières années, l'éducation inclusive est devenue une réalité pour un grand nombre d'apprenant-e-s ayant des besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap. Cependant, l'inclusion se heurte encore à des limites. Dans cet ouvrage, des personnes concernées, leurs proches et des professionnel-le-s échangent leurs points de vue sur l'éducation inclusive. Ces partenaires discutent des obstacles et des éventuelles solutions sur le chemin vers une éducation pour toutes et tous – tant dans le domaine de la scolarité obligatoire que dans celui du postobligatoire.