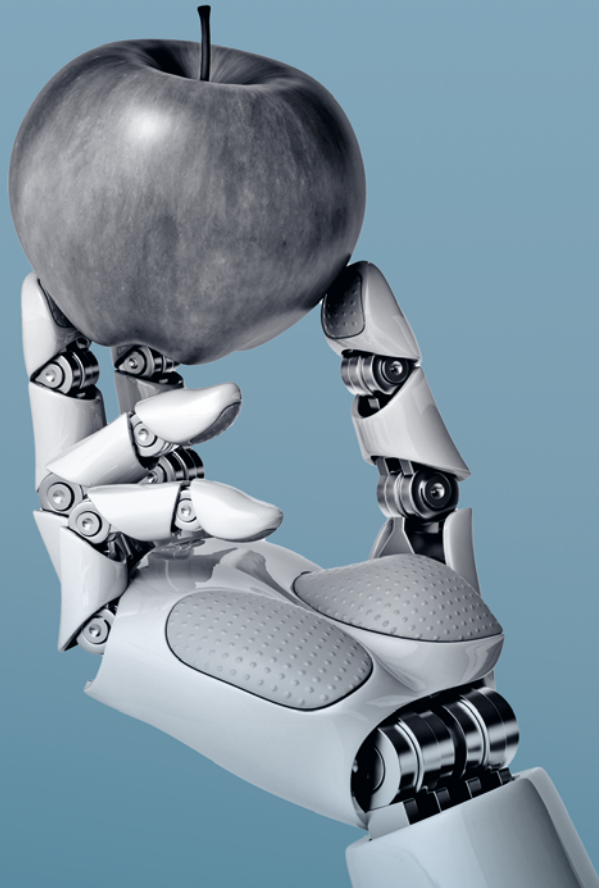




Umgang mit Digitalität

- Planarbeit aus fachdidaktischer Sicht
- Qualifizierung «Bildungsfachkraft an Hochschulen»



Inhalt

Romain Lanners Editorial	3
Rundschau	4
SCHWERPUNKT	
Tim Krüger und Katarina Prchal Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen	9
Claudia Mertens und Simone Rau Didaktische Kriterien für guten inklusiven Medienunterricht Eine Analyse von didaktisch-methodischen Planungsrastern	16
Olga Meier-Popa und Tamara Carigiet Durch Unterstützte Kommunikation zu mehr Selbstbestimmung und Inklusion	24
Romain Lanners, Olga Meier-Popa, Robin Morand und Thomas Wetter Lehrmittel in Universal Design – Mehrwert für alle	32
Ingo Bosse, Björn Maurer und Jan-René Schluchter Inklusives Making in der Schule Chancen für Empowerment und Partizipation	34
Dokumentation zum Schwerpunkt	42
WEITERE THEMEN	
Marion Diener Planarbeit im Mathematikunterricht aus fachdidaktischer Sicht	43
Julia Albrecht, David Dörner, Vera Heyl, Christina Mechler, Karin Terfloth und Jan Wulf-Schnabel Qualifizierungsziel «Bildungsfachkraft an Hochschulen» Von der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) in die inklusive Berufstätigkeit als Mitarbeitende einer Hochschule	51
Daniel Stalder und David Bisang Schluss mit den Bausünden So schreiben Sie zugängliche Sätze	58
Bücher / Behinderung im Film / Forschung / Agenda	60
Inserate	66
Impressum	41

Romain Lanners

Werden Lehrpersonen überflüssig?

Am diesjährigen zwölften Schweizer Kongress für Heilpädagogik an der Universität Fribourg hatte ich die Gelegenheit, mich mit Expertinnen und Experten aus Praxis, Lehre und Forschung auszutauschen. Auch wenn sich der Kongress mit der Weiterentwicklung der inklusiven Bildung beschäftigte, diskutierten wir zum Teil kontrovers über Barrierefreiheit und Digitalität, die Verbindung von analogen und digitalen Lebenswelten.

Die Digitalisierung durchdringt zunehmend unseren Alltag. Vernetzte Kühlschränke melden sich, wenn die Tür nicht richtig geschlossen wurde; die Spülmaschine teilt uns mit, wenn das Spülmittel aufgebraucht, der Salztank leer oder das Programm beendet ist. Wir können die Heizung, das Licht oder die Lüftung aus der Distanz regeln. Diese vielen kleinen Helfer erleichtern uns das Leben. So half mir im Sommer eine Taxi-App in Suwon (bei Seoul) einen Fahrer zu bestellen und so die letzte Metro nach Sillim Dong zu erwischen, obwohl ich meinen Standort weder entziffern noch aussprechen konnte. Unterschiedlichste Apps befriedigen unsere Grundbedürfnisse einfach und schnell. Die Herausforderung besteht darin, die kleinen Alltagshelfer allen Menschen zugänglich zu machen. Dazu tragen eine intuitive Bedienung, eine leicht verständliche Sprache, selbstsprechende Piktogramme sowie barrierefreie Formate bei.

Verfügen die digitalen Alltagshelfer zusätzlich über künstliche Intelligenz (KI), dann wird es für uns alle spannend. Wir ver-

wenden KI-basierte Übersetzungshilfen, um schriftliche oder mündliche Nachrichten in eine andere Sprache zu übersetzen. Die Ergebnisse sind verblüffend. KI-Systeme können Bilder beschreiben, Emotionen entziffern, Texte in einfache Sprache oder in Zeichensprache umwandeln. Die Entwicklungen sind rasant und die Potenziale riesig. Gleiches gilt für digitale und barrierefreie Lehrmittel: Sie ermöglichen eine innere Differenzierung, können sich an den aktuellen Bildungsstand einer Person anpassen und erleichtern das eigenständige Lernen.

Intelligente Lehrmittel bedeuten aber nicht, dass Lehr- und Fachpersonen überflüssig werden. Genau das Gegenteil ist der Fall: Wir brauchen Lehrpersonen, die gewappnet sind, einen sinnstiftenden und selbstbestimmten Umgang mit digitalen Werkzeugen zu vermitteln. Die digitale Transformation in der Schule verändert den Zugang und die Vermittlung von Wissen. Dadurch wandelt sich die Rolle der Lehrpersonen und somit auch die pädagogische Aus- und Weiterbildung.

Inklusive Bildung, Digitalität und Beeinträchtigung stellen ein neues Forschungsgebiet dar. Dazu liefert der Unesco-Lehrstuhl «Handicap, Éducation et Numérique»¹ an der Universität Lumières in Paris – eingeweiht im Oktober dieses Jahres – bald zukunftsweisende Forschungsergebnisse.



Dr. phil.

Romain Lanners

Direktor SZH / CSPS

Speichergasse 6

3011 Bern

romain.lanners@szh.ch

¹ www.inshea.fr/fr/chaireHEN

Rundschau

INTERNATIONAL

DE: Kobinet-Nachrichten feiert 20-jähriges Vereinsjubiläum

Seit über 20 Jahren veröffentlicht *kobinet-nachrichten* tagesaktuelle Nachrichten zu Behindertenfragen im Internet. Mittlerweile werden diese Nachrichten auch via Twitter und Facebook verbreitet. Der Online-Nachrichtendienst zu Behindertenfragen von Menschen mit einer Behinderung für Menschen mit einer Behinderung konnte am 19. August 2022 in Berlin sein 20-jähriges Vereinsjubiläum feiern. Seit der Gründung des Vereins *Kooperation Behinderter im Internet* (*kobinet*), dessen Kernbereich der Betrieb des Nachrichtendienstes ist, wurden über 40 000 Nachrichten vom rein ehrenamtlich arbeitenden Team verfasst. So verfügen die *kobinet-nachrichten* über ein umfassendes Archiv zur Behindertenarbeit und -politik, das täglich durch neue Meldungen erweitert wird. Jährlich verzeichnen die *kobinet-nachrichten* über 1,8 Millionen Seitenaufrufe und bieten einen wöchentlichen Newsletter an. In Kooperation mit dem Podcast *Inklusion Ganz Einfach Leben* (IGEL) bietet der Verein einen Rückblick auf die Nachrichten des jeweiligen Monats. Immer wieder blicken die *kobinet-nachrichten* auch über die Grenzen Deutschlands hinaus und pflegen beispielsweise eine gute Kooperation mit dem Online-Nachrichtendienst BIZEPS in Österreich.

<https://kobinet-nachrichten.org>

NATIONAL

Totalrevision der Anerkennungsreglemente für die pädagogisch-therapeutischen Lehrberufe

Der Vorstand der *Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) hat am 8. September 2022 die Anhörung eröffnet zu den Entwürfen der totalrevidierten Anerkennungsreglemente für Logopädie (Vorlage 1), für Psychomotoriktherapie (Vorlage 2) und für Sonderpädagogik (Vorlage 3). Die Anhörung dauert bis am 31. Dezember 2022. Mit der Totalrevision wurden die Reglemente vereinheitlicht und vereinfacht. Die Anforderungen, welche an die Ausbildungen gestellt werden, wurden mehrheitlich beibehalten. Zu den materiellen Änderungen gehören unter anderem folgende Punkte: Die Ausbildungen in Logopädie und Psychomotoriktherapie sollen nicht nur als Bachelor-, sondern neu auch als Masterstudiengänge ausgestaltet werden können. Mit der Revision wird den Ausbildungsinstitutionen die Verpflichtung übertragen, die berufliche Eignung der Studierenden zu prüfen.

www.edk.ch

Neue Informationssammlung zu Universal Design for Learning

Das SZH hat eine neue Informationssammlung zum Thema *Universal Design for Learning* (UDL) auf seiner Website aufgeschaltet. Das Ziel von UDL ist, eine flexible Lernumgebung zu gestalten, die für alle Lernenden zugänglich ist, und deren Lernerfahrungen zu optimieren. Neben weiteren Informationen zu *Universal Design in Education* (UDE) und *Universal Design in Instruction* (UDI) gibt es eine umfangreiche Literaturliste.

www.szh.ch/udl

Aktualisierte Zusammenstellung zum Thema Nachteilsausgleich

Das SZH hat die Informationssammlung zum *Nachteilsausgleich* auf seiner Website aktualisiert. Es werden die nationalen und internationalen Rechtsgrundlagen zum *Nachteilsausgleich* und dessen Anwendung auf allen Bildungsstufen dargestellt. Weiter befinden sich zahlreiche Dokumente (Websites, Merkblätter, Richtlinien, Formulare, Artikel) auf der Informationsplattform: von verantwortlichen Stellen auf Bundes- und Kantonebene, aber auch von verschiedenen Verbänden, eine umfangreiche Literaturliste sowie Informationen zu Projekten und Veranstaltungen, die sich mit der Umsetzung des Nachteilsausgleichs befassen.

www.szh.ch/nachteilsausgleich

Auswirkungen von Covid-19 an Pädagogischen Hochschulen

Der Ausbruch der Covid-19-Pandemie hat dazu geführt, dass die Lehre an Pädagogischen Hochschulen im Frühjahr- oder Sommersemester 2020 in Deutschland, Österreich und der Schweiz notfallmässig auf Onlineformate umgestellt werden musste. Auswirkungen dieser Zäsur spiegeln sich unter anderem in Befunden der Lehrevaluationen von 2020 wider. Die Ergebnisse zeigen, dass die akute Krisensituation bei tendenziell hohem individuellem Mehraufwand weitgehend erfolgreich bewältigt wurde. Die Belastungen der Umstellung waren dabei für die Lehrenden in der Regel höher als für die Studierenden. Gleichwohl war die Umstellung für beide Gruppen mit Einbussen hinsichtlich der Qualität des Lehrangebots, der Interaktion und des Lernerfolgs verbunden.

www.pedocs.de

Zweisprachiges Online-Handbuch Deutschschweizerische Gebärdensprache

Erstmals sind die Erkenntnisse der Grammatik der Deutschschweizerischen Gebärdensprache (DSGS) in systematischer Weise zusammengestellt und in Videoform, Bildern und Texten zugänglich. Die Projektleiterin des DSGS-Handbuchs ist Katja Tissi von der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* HfH.

<https://dsgs-handbuch.ch>

Arztbesuch bei einer Autismus-Spektrum-Störung

Arztbesuche, Spitalaufenthalte oder Therapietermine sind für Menschen im Autismus-Spektrum eine grosse Herausforderung. So ist zum Beispiel die Wahrnehmung ihrer Umwelt anders und sehr individuell. Sie reagieren über- oder unterempfindlich auf Reize. Manchmal können sie sich nicht klar artikulieren oder ihr sprachliches Verständnis ist eingeschränkt. Gleichzeitig ist das Gesundheitsfachpersonal häufig nicht speziell geschult für den Umgang mit Menschen im Autismus-Spektrum. Das führt immer wieder zu Missverständnissen. Um diese Situation zu verbessern, stellt der Verein *autismus deutsche schweiz* in Zusammenarbeit mit dem *Careum Verlag* einen neuen Leitfaden zur Verfügung. Er bietet medizinischem Personal, Betroffenen und Betreuungspersonen viele Hinweise und Anregungen, um sich über Autismus zu informieren, die Behandlungen anzupassen oder sich auf entsprechende Situationen im Gesundheitswesen vorzubereiten.

www.careum.ch

KANTONAL / REGIONAL

BL: Bachelor-Studiengang Logopädie

Ab Herbst 2023 startet der Bachelor-Studiengang Logopädie an der *Fachhochschule Nordwestschweiz* (FHNW) neu jährlich und mit der Möglichkeit eines Teilzeitstudiums. Zudem wurden die Zulassungsbedingungen geändert: Das Zulassungspraktikum ist verkürzt und es gibt eine Zulassungsmöglichkeit ohne Matura für Personen ab 30 Jahren.

www.fhnw.ch

GR: Ausbau und Flexibilisierung des Studienangebots Schulische Heilpädagogik

Der Kanton Graubünden will den Mangel an Heilpädagoginnen und Heilpädagogen weiter entschärfen. Die Regierung hat ein entsprechendes Pilotprojekt gutgeheissen und verzichtet zukünftig auf die Beschränkung von Studienplätzen in der Schulischen Heilpädagogik. Das neue Studienangebot am Standort Chur ist stark individualisiert und richtet sich auf die modernen Bedürfnisse der Studierenden und Schulen aus. Umgesetzt wird das Projekt von der *PH Graubünden* in Kooperation mit der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* (HfH).

www.phgr.ch

ZH: Aktionsplan Behindertenrechte für mehr Selbstverständlichkeit

Der Kanton Zürich legt mit dem *Aktionsplan Behindertenrechte* einen überprüfbaren Entwicklungs- und Massnahmenplan vor. Dieser hat das Ziel, die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben im Sinne der Chancengleichheit zu fördern.

www.zh.ch

VARIA

Florian Steinbacher übernimmt die Leitung der Invalidenversicherung

Florian Steinbacher wird neuer Vizedirektor des *Bundesamts für Sozialversicherungen* (BSV) und Leiter des Geschäftsfelds Invalidenversicherung. Er wird seine neue Aufgabe am 1. Dezember 2022 übernehmen.

www.admin.ch

Dossier zum Thema Gewalt in Leichter Sprache

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sind einem höheren Gewaltisiko ausgesetzt als Jugendliche ohne Behinderungen. Die *Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz* und die *Bundesvereinigung Lebenshilfe*, zwei deutsche Organisationen, haben ein Themendossier und ein Dossier in Leichter Sprache zu diesem Thema veröffentlicht.

<https://edudoc.ch/record/226585>

Sendung ohne Barrieren Folge Nr. 100

Die Sendereihe «Sendung ohne Barrieren» besteht schon seit März 2014 und ist nun bei Folge Nummer 100 angekommen. In regelmässigen Abständen wird eine TV-Sendung produziert, die sich mit dem Themenkreis «Behinderung» auseinandersetzt. In den einzelnen Sendungen soll das Thema «Inklusion» von Menschen mit Behinderung in das alltägliche Leben und der gesellschaftliche Umgang damit behandelt werden. Die Sendereihe «Sendung ohne Barrieren» bietet Menschen mit Behinderung eine Plattform, um ihre Anliegen einer breiten Öffentlichkeit mitzuteilen. Sie erzählen abseits gängiger Klischees und mit einer guten Portion Humor aus ihrem Leben. Die Idee dieses innovativen Sozialprojekts ist die abwechselnde und inhaltliche Gestaltung der einzelnen Sendungen durch soziale Institutionen.

www.sendungohnebarrieren.com

Themenschwerpunkte 2023

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2023	Übergänge	10.08.2022	10.10.2022
3/2023	Assistenz (Schule/Freizeit/Wohnen)	10.09.2022	10.11.2022
4/2023	Kindeswohl und Kinderschutz	10.10.2022	10.12.2022
5–6/2023	Ethik	10.11.2022	10.01.2023
7–8/2023	Behinderung und Freizeit	10.01.2023	10.03.2023
9/2023	Behinderung und Sexualität	10.03.2023	10.05.2023
10/2023	Inklusion von Anfang an	10.04.2023	10.06.2023
11/2023	Diagnostik	10.05.2023	10.07.2023
12/2023	Emotionen, Emotionsregulation	10.06.2023	10.08.2023

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

Stichworte zu den Themenschwerpunkten finden Sie unter: www.szh.ch

Thèmes des dossiers 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

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

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

www.csp.ch/revue/themes-2022

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

Lignes directrices rédactionnelles : www.csp.ch/revue

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.

Inserate

Wir publizieren weiterhin Inserate für Veranstaltungen, Weiterbildungskurse, Schulungen etc. Die Inserate werden zusammen mit den Zeitschriftenausgaben auf der Onlineplattform publiziert und im Newsletter zu den Neuerscheinungen erwähnt.



Melden Sie sich jetzt an:

<https://szh.ch/de/edition-szh-csps/ueber-den-verlag>



Tim Krüger und Katarina Prchal

Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen

Zusammenfassung

Im Beitrag befassen wir uns mit der Digitalisierung in Einrichtungen der Eingliederungshilfe. Wir gehen den Fragen nach, warum die digitale Teilhabe noch nicht gewährleistet ist, wo die Herausforderungen bei der Umsetzung liegen und was die Chancen der digitalen Teilhabe sind. Dabei berücksichtigen wir zwei Sichtweisen: Erstens haben wir die Rückmeldungen einer bundesweiten Online-Befragung von Mitarbeitenden von Wohneinrichtungen der Eingliederungshilfe ausgewertet. Zweitens haben wir Interviews geführt mit sechs Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in diesen Wohneinrichtungen leben und an Gruppentreffen im digitalen Raum teilnehmen. Schliesslich zeigen wir, inwiefern die Einrichtungen dem Anspruch der UN-BRK nach wie vor nicht genügen.

Résumé

Dans cet article, nous nous penchons sur la numérisation dans les établissements d'aide à l'insertion au travers des questions suivantes : pourquoi la participation numérique n'est-elle pas encore garantie ? Quels sont les défis de sa mise en œuvre et quelles opportunités offre-t-elle ? Ce faisant, nous prenons en compte deux points de vue. Premièrement, nous avons évalué les retours d'une enquête en ligne menée dans toute l'Allemagne auprès du personnel des établissements résidentiels d'aide à l'insertion. Deuxièmement, nous avons mené des entretiens avec six personnes ayant des difficultés d'apprentissage qui vivent dans ces structures d'hébergement et participent à des réunions de groupe dans l'espace numérique. Enfin, nous montrons dans quelle mesure les établissements ne satisfont toujours pas aux exigences de la CDPH.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-11-01

Unter Digitalisierung wird ein Prozess verstanden, der die zunehmende Vernetzung und Durchdringung von Lebenswelten, Arbeitskontexten und Alltagskulturen mittels digitaler, das heisst technischer Geräte und Anwendungen (z. B. Apps oder Computerprogramme) beschreibt (Weinhardt, 2021).

Digitalität beinhaltet das praktische Handeln (inklusive der Handlungsfähigkeit) im Umgang mit digitalen Geräten und Anwendungen: Es geht also dabei um den «Vollzug von Alltagskultur» mittels dieser technischen Geräte und Anwendungen (Weinhardt, 2021, S. 7).

Unsere These ist, dass sowohl die Digitalisierung in Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen als auch die Digitalität

von Menschen mit Behinderungen momentan weitestgehend verhindert oder zumindest behindert werden.

Im Folgenden werfen wir anhand aktueller Daten aus dem Projekt ReWiKs¹ einen Blick auf die Bedingungen, die Digitalität in Wohneinrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten ermöglichen. Das Projekt versucht mit verschiedenen Zugängen und unterschiedlichen Formaten (ReWiKs-Me-

¹ Das Projekt ReWiKs (Reflexion, Wissen, Können) befindet sich in der 2. Förderphase. Es wird von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) gefördert und von der Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Siehe auch hu.berlin/rewiks

dienpaket², Fortbildungen für Fachkräfte, themenspezifische Veranstaltungen) zur Erweiterung der sexuellen Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten³ in Wohnangeboten der Eingliederungshilfe (EGH) beizutragen. Im Rahmen des Projektes wurden unter anderem folgende Daten erhoben:

- Online-Befragung: In einer bundesweiten Online-Befragung haben wir die Mitarbeitenden von Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen zum Stand der Digitalisierung und Medienbildung in der Eingliederungshilfe (EGH) befragt.⁴
- Interviews: Wir haben Menschen mit Lernschwierigkeiten, die ein digitales Gruppenformat nutzen, befragt, um ihre Sicht auf das Thema zu eruieren.

Beide Datenquellen (Freitext-Aussagen aus der Online-Befragung und Interview-Transkripte) wurden nach Mayring (2010) ausgewertet.

Digitale Spaltung

Zu den Errungenschaften und Grundfreiheiten in unserer Zeit zählen unter anderem die Verfügbarkeit und der Umgang mit digitalen Medien zur Informationsbeschaffung, Bildung und Kommunikation. Die digitalen Medien haben das Potenzial, verschiedenste Nutzerbedürfnisse zu befriedigen: Sie ermöglichen mehr Teilhabe in allen Lebensbereichen, da sie «Behinderungen ausgleichen

[können], die sich aus der mangelhaften Passung von (analogen) Umweltbedingungen und körperlichen, kognitiven oder Sinnesbeeinträchtigungen ergeben» (Bosse & Haage, 2020, S. 537). Als Beispiel seien virtuelle Assistenzsysteme genannt, die als «Lotsen durch den Alltag führen und die Bedienung von Computer mit Kalender- und Erinnerungsfunktionen, Videotelefonie sowie die Steuerung der Wohnumgebung unterstützen» (Bosse & Haage, 2020, S. 530).

Auch wenn bereits vielversprechende Lösungen existieren, so ist grundsätzlich von einer «digitalen Spaltung» mit Blick auf Menschen mit Behinderungen auszugehen. Sachdeva et al. (2015) sprechen auch von einem *digital disability divide* mit Blick auf Menschen mit Behinderungen. Diese «behinderungsbedingte digitale Spaltung» entstehe dabei nicht durch die Beeinträchtigungen selbst, sondern durch eine Verknüpfung verschiedener Ebenen, die sich gegenseitig beeinflussen. Es handelt sich dabei um «technologische, soziale, finanzielle und motivationale» Barrieren (Bosse & Haage, 2020, S. 532). Auch wenn die *Monitoring-Stelle der UN-BRK Deutschland* «positive Tendenzen im Hinblick auf die Barrierefreiheit im Internet und Angebote in Leichter Sprache» zugestehen, sind Menschen mit Behinderungen und insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten weiterhin von digitaler Teilhabe ausgeschlossen (Spieß, 2021, S. 408).

Ansprüche der UN-BRK

Mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichten sich die Vertragsstaaten, «die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern» (Art. 4). Die UN-BRK weist an mehreren Stellen Bezüge zum Begriff der

² Das ReWiKs-Medienpaket ist eine systematisierte Materialsammlung zum Themenfeld «sexuelle Selbstbestimmung von erwachsenen Menschen mit Behinderungen» im Bereich Wohnen mit Materialien in Leichter und schwerer Sprache.

³ Der Begriff Menschen mit Lernschwierigkeiten entspricht der Selbstbezeichnung von «Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.».

⁴ Mehr dazu in der Ergebnispräsentation der Studie «Digitalisierung und Medienbildung in Einrichtungen der Eingliederungshilfe unter besonderer Berücksichtigung der sexuellen Selbstbestimmung»; siehe auch zenodo.org/record/5797901

digitalen Teilhabe auf, obwohl der Begriff nicht expliziter Gegenstand der Konvention ist. Kempf (2013) leitet aus der UN-BRK drei Zusammenhänge zur digitalen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ab:

- Der *Einsatz von Technologien* als Teil der «gestaltbaren Umwelt» soll dazu beitragen, Umweltbedingungen so zu gestalten, «dass sie die Teilhabe aller Menschen ermöglichen und nicht zur Separierung beitragen» (ebd., S. 17).
- Der *freie Zugang zu Informationen* schliesst neben der Bereitstellung von «ergänzende[n] und alternative[n] Formen, Mittel[n] und Formate[n] der Kommunikation» auch geeignete Massnahmen ein, «um den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, einschliesslich des Internets» (Art. 9 Satz 2 UN-BRK) zu ermöglichen und weitergehend zu fördern (ebd., S. 19).
- Letztlich zielt die *gleichberechtigte Teilhabe durch digitale Teilhabe* darauf ab, die Nutzung neuer Technologien und neuer Medien in einem Ausmass zu ermöglichen, das «dem entspricht, was in der umgebenden Gesellschaft üblich ist» (ebd., S. 20), um somit einer Benachteiligung entgegenzuwirken.

Mit dem letzten Punkt der Aufzählung wird deutlich, dass im Sinne der UN-BRK die digitale Teilhabe auch als eine Voraussetzung für die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen angesehen werden kann.

Herausforderungen und Chancen digitaler Teilhabe aus Sicht von Mitarbeitenden in der EGH

Menschen mit Behinderungen gehen im Prozess der Digitalisierung nach wie vor oft ver-

gessen. Das hat gravierende Konsequenzen: Sie können häufig nicht am gesellschaftlichen Leben teilhaben, weil dieses mehr und mehr von einer Kultur der Digitalität geprägt ist.

Während andere Bereiche der Sozialen Arbeit wie Beratungsangebote im Bereich der Digitalisierung bereits weit vorangeschritten sind (siehe Beiträge in Freier et al., 2021) ist sie in Einrichtungen der Eingliederungshilfe laut Bosse und Haage (2020) noch nicht im gleichen Masse umgesetzt. Eine funktionierende digitale Infrastruktur gebe es selten und digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in diesen Einrichtungen passiere momentan «eher zufällig [...], als dass sie systematisch gefördert wird» (ebd., S. 536).

Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen geschieht häufig eher «zufällig».

In der Pandemie wurden diese Umstände sehr offensichtlich. Dies belegen Aussagen von Mitarbeitenden der EGH aus der Online-Befragung: Es fehlte «an geeigneten Endgeräten und konzeptioneller Grundlegung», wodurch die digitale Teilhabe sowohl für Mitarbeitende als auch für die Klientel eingeschränkt war. Die befragten Mitarbeitenden gaben beispielsweise an, dass in ihrer Einrichtung das freie W-LAN für die Bewohnerinnen und Bewohner schnell überlastet gewesen und dass «das Bedürfnis nach einem festen Internetzugang im Haus» für die Bewohnerinnen und Bewohner «nicht gewährleistet» gewesen sei. Neben diesen Herausforderungen, die die Infrastruktur betreffen, diskutierten die befragten Mitarbeitenden «rechtliche Hürden bei gemeinsam genutz-

tem Internet» oder Haftungsansprüche gegen die Einrichtung bei «illegale[n] Aktivitäten». Diese eher vagen und nicht weiter ausgeführten Aspekte lassen zusammen mit Äusserungen zu professionellen Schutzaufträgen und Sorgen um die Verletzung von Persönlichkeitsrechten vermuten, dass in Einrichtungen der EGH seitens der Mitarbeitenden Unsicherheiten und teilweise ablehnende Haltungen gegenüber der digitalen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten existieren.

Die Mitarbeitenden der EGH haben es bei der Förderung der digitalen Teilhabe teils mit unklaren Arbeitsaufträgen und Konzepten zu tun. Laut den Rückmeldungen werden zum Beispiel keine Einschätzungen des individuellen Unterstützungsbedarfs zur digitalen Teilhabe bei den Menschen mit Lernschwierigkeiten vorgenommen. Weiterhin fehlt das Thema digitale Teilhabe und Digitalisierung auch heute noch in manchen Konzepten von Einrichtungen der EGH. Zudem fehle es an Schulungen der Mitarbeitenden, um als kompetente Assistenz die Klientinnen und Klienten individuell begleiten zu können. Die Herausforderungen liegen in der Entwicklung «passgenauer Weiterbildungsangebote für Beschäftigte», die Klientinnen und Klienten «an die Nutzung von digitalen Medien [...] fachlich und personenzentriert heranzuführen».

Die Rückmeldungen auf die Online-Befragung zeigen, dass der normative Anspruch der UN-BRK in vielen Einrichtungen noch nicht eingelöst ist – obwohl das Potenzial der digitalen Teilhabe den befragten Personen durchaus bewusst ist. Die befragten Mitarbeitenden sehen in der digitalen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen vielfältige Chancen, um «grundsätzlich die Gleichbe-

rechtigung [zu erhalten], das Internet [im gleichen Ausmass] so wie die breite Masse der Gesellschaft nutzen zu können». Die Bereitstellung, der Zugriff und die individuelle Nutzung des Internets ermöglichten den Klientinnen und Klienten einen «Zugang zu Wissen» sowie die «Möglichkeit, mehr als das vor Ort kennenzulernen», und sich somit unbekannte Kulturen, Orte und Kulturtechniken zu erschliessen. Die eigenen Interessen und allgemeinen Erfahrungsräume würden erweitert. Eine andere Person sieht «die Nutzung der digitalen Medien als ein Förderfaktor und eine Ressource zur insgesamten Teilhabe».

Zusammenfassend zeigt sich, dass «digitale Teilhabe als Normalisierungsfaktor» wirken kann. Eine Annäherung zwischen dem normativen Anspruch der UN-BRK und der Wirklichkeit in den Einrichtungen der EGH wäre deshalb wünschenswert. Unsere Auswertung der Online-Befragung zeigt allerdings, dass die Haltungen, Strukturen und Praktiken in Bezug auf die digitale Teilhabe (siehe dazu Bössing et al., 2021) noch grosses Entwicklungspotenzial aufweisen.

Herausforderungen und Chancen digitaler Teilhabe aus Sicht von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Seit Februar 2021 werden über das ReWiKS-Projekt alle vier Wochen in unterschiedlichen Regionen in Deutschland sogenannte digitale Freiraum-Gruppen zu den Themen Liebe, Sexualität und Partnerschaft angeboten («Freiraum: Sexualität + ICH»)⁵. In den Gruppen findet ein selbstbestimmter Austausch von Menschen mit Lernschwierigkeiten statt, der von Personen aus der Selbstvertretung von Menschen mit Behinderungen im Sinne einer

⁵ Siehe Artikel «Freiraum: Sexualität + ICH» (Bössing, Büttner, El Ismy & Prchal, 2022)

Peer-Begleitung organisiert wird. Die Durchführung dieser Treffen im digitalen Raum ist herausfordernd. Oft ist nicht sichergestellt, dass den Menschen die notwendige Assistenz geboten wird, um an den Treffen der Gruppen teilzunehmen. Zahlreiche technische Probleme (Bild, Ton, Internetverbindung) erschweren die Teilnahme und frustrieren die Teilnehmenden.

Mit sechs Menschen mit Lernschwierigkeiten, die an den Freiraum-Gruppen teilnahmen, haben wir leitfadengestützte Interviews geführt. Die Auswertung der Interviews zeigte, dass die Befragten in ihrer Wohneinrichtung Bedingungen vorfinden, die sie von der Digitalisierung ausschliessen. Eine Person berichtete auf die Frage, ob sie Angebote zur Medienbildung erhalte: «Seitdem ich hier im betreuten Wohnen bin, habe ich eigentlich noch nichts gemacht.»

Die digitalen Freiraum-Gruppen sind für die befragten Menschen die einzige Form, um Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zu erwerben und im digitalen Raum zu partizipieren: «Das ist die einzige Gruppe, wo ich das mache.» Digitale Endgeräte werden in den Einrichtungen kaum zur Verfügung gestellt und «manchmal wird ein Raum» geöffnet von der «Hauswirtschaftlerin», die die interviewte Person dann an den Computer lässt. Eine interviewte Person berichtete, dass sie gerne mal etwas auf dem Tablet machen würde und es ihr wichtig sei, «dass ich das einmal bekommen würde». Diese Einblicke zeigen, wie stark der Zugang zu digitalen Medien in Einrichtungen der EGH mancherorts noch eingeschränkt ist, auch wenn Bedürfnisse der Nutzung seitens der Klientinnen und Klienten artikuliert werden.

Den interviewten Personen ist durchaus bewusst, dass man im Internet «sehr viel machen» kann. Der freie Zugang zu Informatio-

nen wird beispielsweise genutzt, um «über Frauenbeauftragte⁶ was nach[zuschauen], was da, was man da machen kann. Was es da gibt. Was, wie man sich verhalten muss». Es zeigt sich an vielen Stellen, dass die interviewten Personen um die Nutzung digitaler und sozialer Medien wissen und sich wünschen, über «Social Media [...] Erfahrungen zu sammeln». Eine selbstbestimmte Teilhabe im Internet würde das Zugehörigkeitsgefühl von vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten stärken.

Eine selbstbestimmte Teilhabe im Internet würde das Zugehörigkeitsgefühl von vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten stärken.

Fazit und Ausblick

Der Beitrag verdeutlicht, dass die Teilhabechancen im digitalen Raum ungleich verteilt sind. Es besteht eine «Behinderungs-Kluft» (Bosse & Haage, 2020, S. 532) bei der Zugänglichkeit und der Nutzung digitaler Medien durch Menschen mit Behinderungen im Vergleich zu Menschen ohne Behinderungserfahrungen. «Digitale Teilhabe als Normalisierungsfaktor, als Teil eines allgemein anerkannten Lebensstandards» zu erleben, wie es eine befragte Fachperson in der Online-Befragung formuliert hat, ist für Menschen mit

⁶ Mit der Einführung der ersten Reformstufe des Bundesteilhabegesetzes in Deutschland wurde ab dem 01.01.2017 verpflichtend für alle Werkstätten für Menschen mit Behinderungen das Amt der «Frauenbeauftragten» eingeführt. Diese stehen den weiblichen Werkstattbeschäftigten als Ansprechpartnerinnen zur Verfügung und unterstützen sie dabei, ihre Rechte selbst wahrzunehmen. Das «Bundes-Netzwerk für Frauen-Beauftragte in Einrichtungen» versucht diese Frauenbeauftragten bundesweit zu vernetzen und dieses Amt sukzessive auch in Wohneinrichtungen zu verankern. Siehe auch frauenbeauftragte.weibernetz.de

Lernschwierigkeiten in Einrichtungen der EGH schwierig zu erreichen. Der Wunsch nach digitaler Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten steht noch allzu oft in einem Kontrast zu den Herausforderungen, die die Fachpersonen sehen oder die in den Einrichtungen vorherrschen – wenngleich das Bewusstsein für das Potenzial digitaler Medien für die gesellschaftliche Teilhabe seitens der Mitarbeitenden zu bestehen scheint.

Die Haltungen, Praktiken und Strukturen bezüglich der digitalen Teilhabe in den Einrichtungen der EGH zeigen sich gemäss den befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten und den Mitarbeitenden wenig «digitalfreundlich». Damit unterscheiden sich die Forderungen der UN-BRK stark von der Wirklichkeit in der EGH.

Die Einrichtungen der EGH müssen sich dringend der Digitalisierung stellen und im Sinne der ICF einstellungs- und umweltbezogene Barrieren abbauen, die eine digitale Teilhabe behindern, wenn sie die «digitale Teilhabe aktiv mitgestalten und zeitgemässe Angebote für und mit ihren Klient*innen gestalten» wollen (Bosse & Haage, 2020, S. 537). Das heisst konkret, dass das Thema Digitalisierung Einzug in Konzepte und Strukturen der Einrichtungen der EGH halten muss. Hier sind Leitungskräfte in der Pflicht, für die entsprechende Prioritätensetzung zu sorgen. Weiterhin braucht es genügend finanzielle Mittel, um die Digitalisierung in den Einrichtungen voranzutreiben und so digitale Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten überhaupt zu ermöglichen. Unverzichtbar sind auch digitalfreundliche Haltungen von Mitarbeitenden in der EGH und Angehörigen der Menschen mit Lernschwierigkeiten. Angebote der Medienbildung sind sowohl für diese Zielgruppe als

auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten relevant, um digitale Kompetenzen aufzubauen (Zaynel et al. 2020).

Das Thema digitale Teilhabe ist bisher nicht expliziter Bestandteil der Finanzierung der EGH (Die Fachverbände, 2021), obschon das «Recht auf Computer und Unterweisung in barrierefreier Technik» Gegenstand des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) ist (Bosse & Haage, 2020, S. 536). Auch hier sind die Einrichtungen der EGH und ihre Verbände gefragt, bestehende rechtliche Ansprüche von Menschen mit Lernschwierigkeiten gegenüber den Leistungsträgern anzumelden und durchzusetzen.

Literatur

- Bosse, I. & Haage, A. (2020). Digitalisierung in der Behindertenhilfe. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 529–539). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bosse, I., Zaynel, N. & Lampert, C. (2018). *MeKoBe. Medienkompetenz in der Behindertenhilfe in Bremen. Bedarfserfassung und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Fortbildungen zur Medienkompetenzförderung*. Ergebnisbericht. Bremen: Bremische Landesmedienanstalt. www.bremische-landesmedienanstalt.de/uploads/Texte/Meko/Forschung/MekoBe_Endbericht.pdf
- Bössing, C., Büttner, S., El Ismy, I. & Prchal, K. (2022). Erzählte Behinderung im Freiraum: Sexualität + ICH. Ein Beitrag über erzählte Liebe als erzähltes Leben. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 07–08, 30–36.
- Bössing, C., Kemmerling, M., Scholten, A.-K. & Krüger, T. (2021). Digitale Teilhabe. An-

regungen zur Reflexion in Wohnangeboten der Eingliederungshilfe. *Teilhabe*, 60 (2), 70–77.

Die Fachverbände für Menschen mit Behinderung [Die Fachverbände] (2021). *Forderungen der Fachverbände für Menschen mit Behinderung zur digitalen Teilhabe von Menschen mit Behinderung*. www.diefachverbaende.de/files/stellungnahmen/20211026_Fachverbaende_Forderungen%20zur%20digitalen%20Teilhabe_END.pdf

Freier, C., König, J., Manzeschke, A. & Städtler-Mach, B. (2021) (Hrsg.). *Gegenwart und Zukunft sozialer Dienstleistungsarbeit. Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Sozialwirtschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Heitplatz, V. & Sube, L. (2020). «Wir haben Internet, wenn das Wetter schön ist!» Internet und digitale Medien in Einrichtungen der Behindertenhilfe. *Teilhabe*, 59 (1), 26–31.

Kempf, M. (2013). Digitale Teilhabe und UN-Behindertenrechtskonvention. *SIEGEN:SOZIAL*, 18 (1), 16–23.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Sachdeva, N., Tuikka, A.-M., Kimppa, K. K. & Suomi, R. (2015). Digital disability divide in information society. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 13 (3/4), 283–298.

Spieß, M. (2021). Chancen und Grenzen einer digitalen Informationsplattform für Menschen mit Behinderungen. In C. Freier, J. König, A. Manzeschke & B. Städtler-Mach (Hrsg.), *Gegenwart und Zukunft sozialer Dienstleistungsarbeit. Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Sozialwirt-*

schaft (S. 407–420). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weinhardt, M. (2021). Professionelles Handeln zwischen Digitalisierung und Digitalität: Überlegungen zum Kulturwandel digitaler Beratung. *Klinische Sozialarbeit*, 17 (4), 7–9.

Zaynel, N., Zeysig, L. & Neumann, T. (2020). Medienbildung für und mit Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. *Teilhabe*, 59 (2), 119–123.

Tim Krüger

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
tim.krueger@hu-berlin.de



Katarina Prchal

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
katarina.prchal@hu-berlin.de



Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigungen
der körperlich-motorischen Entwicklung

Claudia Mertens und Simone Rau

Prinzipien und Voraussetzungen für guten inklusiven Medienunterricht

Eine Analyse von didaktisch-methodischen Planungsrastern

Zusammenfassung

Alle Schülerinnen und Schüler sollen an der immer stärker medial geprägten Gesellschaft teilhaben können. Um die hierfür nötigen Kompetenzen vermitteln zu können, müssen die Lehrkräfte die Prinzipien guten inklusiven Medienunterrichts kennen. An der Universität Bielefeld wurden Lehramtsstudierende diesbezüglich vorbereitet, bevor sie als sogenannte Digital Scouts (= DSs) kleine Unterrichtsreihen in inklusiven Settings geplant und durchgeführt haben. Eine empirische Analyse zeigt, inwieweit sie die Kriterien für guten inklusiven Medienunterricht in der Planung der Unterrichtsstunden berücksichtigten. Dafür wurden die didaktisch-methodischen Planungsraster der Studierenden (N = 14) inhaltsanalytisch ausgewertet. Es wurden induktiv weitere Kriterien für guten inklusiven Medienunterricht ergänzt sowie Desiderata für die Lehrpersonenausbildung abgeleitet.

Résumé

Les médias prennent de plus en plus d'importance dans notre société. Pour que tous les élèves puissent avoir les compétences leur permettant d'y participer, les enseignant-e-s doivent connaître les principes pour un enseignement numérique inclusif adéquat. L'université de Bielefeld a préparé dans cette optique les futurs enseignant-e-s. Ceux-ci ont par la suite planifié et réalisé des courtes séquences d'apprentissage dans des contextes inclusifs en tant que Digital Scouts (= DSs). Une analyse empirique montre dans quelle mesure ils ont tenu compte des critères d'un enseignement numérique inclusif adéquat dans la planification des leçons. Pour ce faire, le contenu des grilles de planification didactique et méthodologique des étudiant-e-s a été analysé. D'autres critères pour un enseignement numérique inclusif adéquat ont été ajoutés de manière inductive et les desiderata pour la formation des enseignant-e-s ont été identifiés.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-11-02

Kontext

In einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) ist Medienkompetenz Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe (Baacke, 1997). Damit obliegt der Schule die Aufgabe, Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen und anknüpfend an die Behindertenrechtskonvention Teilhabechancen zu eröffnen (vgl. u. a. Kamin, 2020).

Um Schülerinnen und Schülern das für die medial geprägte Welt nötige Werkzeug mitzugeben, müssen jedoch zuerst die Lehrpersonen entsprechend ausgebildet werden.

Dies kommt bereits in verschiedenen Kompetenzmodellen für Lehrkräfte zum Ausdruck (z. B. Eickelmann, 2020; Mishra & Koehler, 2006; Caena & Redecker, 2019). Hierbei sind Digitalisierung und Inklusion zusammendenken (Delere et al., 2020; Schulz, 2021; Marci-Boehncke, 2018) und Aspekte beider Felder entsprechend in die Curricula der lehramtsauszubildenden Studiengänge einzubeziehen.

Eine solche Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte verfolgten beispielsweise die Pro-

jekte DILBi¹ (= *Digitale inklusionssensible LehrerInnenbildung Bielefeld*) und DILBi100² an der Universität Bielefeld. Zunächst wurde ein theoretisches Seminar (= Teil 1) zur inklusiven Medienbildung durchgeführt. Im zweiten Schritt wurden die *Digital Scouts* (DSs = Studierende, die am Seminar *Inclusion meets digitalisation* teilgenommen hatten) damit beauftragt, inklusiven Medienunterricht zu planen und zu gestalten (= Teil 2). Unter inklusivem Medienunterricht wird hier Unterricht verstanden, der Lernen mit und über digitale Medien ermöglicht – und dies unter Berücksichtigung von Inklusion. Inklusion wird in einem weiten Verständnis verwendet – bei gleichzeitig besonderer Berücksichtigung vulnerabler Gruppen (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015).

Im Rahmen der theoretischen Ausbildung (= Teil 1) wurden wissenschaftliche Kriterienkataloge zur Gestaltung von inklusionssensiblen Lehr-Lern-Materialien besprochen und eine Materialsammlung von kommentierten Apps bereitgestellt³. Zudem wurde angestrebt, die Sensibilität bei den DSs für die Belange von Menschen mit Einschränkung zu stärken, indem Bildungsfachkräfte des *Instituts für Inklusive Bildung*⁴ den DSs in einer Seminarsitzung ihre Betroffenensicht (im Hinblick auf Medien sowie auf die Gestaltung von Unterricht) schilderten. Die anschließende Durchführung eigener Medienprojekte hatte zum Ziel, dass die DSs einen Blick für digitale Barrierefreiheit entwickeln. Die DSs gestalteten beispielsweise H5P-Quizfragen (h5p.org/) und Erklärvideos

(beispielsweise zum Verfassen von E-Mails oder zum Einloggen in Videokonferenztools) und berücksichtigten dabei die Maxime der Inklusionssensibilität. Zum Abschluss des Seminars bewerteten die DSs Lehr-Lern-Materialien aus dem Internet im Hinblick auf das *Universal Design for Learning* (UDL) (Wember & Melle, 2018; vgl. auch CAST, 2021).

In der Praxisphase (= Teil 2) haben die *Digital Scouts* didaktisch-methodische Planungsraaster (= meist tabellarische Darstellungen zu einer geplanten Unterrichtsreihe) für inklusiven Medienunterricht erstellt. Die Planungen wurden in sieben Gesamtschulen mit Schülerinnen und Schülern zwischen 11 und 14 Jahren in inklusiven Settings umgesetzt (teilweise waren in den Klassen Lernende mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung).

Forschungsfrage und Beschreibung didaktisch-methodische Planungsraaster

Die Forschungsfrage lautete: Inwiefern berücksichtigen die DSs (N = 14) die Kriterien guten inklusiven Medienunterrichts in ihren didaktisch-methodischen Planungsraastern? Um diese Frage zu klären, analysierten die Autorinnen inhaltsanalytisch (Mayring, 2015) die Planungsraaster der vierzehn Studierenden, die in sieben Tandems arbeiteten.

Die von den DSs eingereichten Planungsraaster bestehen aus einem tabellarischen Ablauf (Unterrichtsinhalt bzw. Phasen, Aktionsform, Sozialform, Material und theoriegeleitete mediendidaktische Begründung). Fünf der sieben Tandems beschrieben in einem Fliesstext zusätzlich die Lerngruppe und begründeten die Wahl der Unterrichtsinhalte und den Einsatz der didaktischen Mittel in Bezug auf die Zielgruppe. Damit führten sie eine fachwissenschaftliche Sachanalyse des Unterrichtsinhal-

¹ gefördert durch *Qualitätsfonds für die Lehre der Universität Bielefeld*

² gefördert vom *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*

³ Auf www.digi-klusion.de bewertete wissenschaftliches Personal der *Universität Bielefeld* extern angebotene Apps im Hinblick auf ihr Potential für inklusiv-medialen Unterricht.

⁴ inklusive-bildung.org/

tes durch und gaben eine adressatenbezogene Begründung des Unterrichtsinhaltes sowie eine methodische und mediendidaktische Begründung des geplanten Ablaufs.

Die Unterrichtsreihen der DSs (ca. vier aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden) fanden teilweise vor Ort, teilweise online und teilweise stundenweise alternierend statt. Ein Lernziel für die Schülerinnen und Schüler war der Erwerb von Mediennutzungskompetenz im Sinne von Bedienkompetenz, beziehungsweise das Lernen *mit* Medien. Ein anderes Lernziel war, etwas *über* Medien zu lernen im Sinne von Medienerziehung.

Methodische Vorgehensweise

Die methodisch-didaktischen Planungsraster wurden in die Software für Datenanalyse MAXQDA importiert und im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) deduktiv-induktiv ausgewertet. Grundlage der deduktiven Kategorien waren die zehn Qualitätskriterien bei der Auswahl und Gestaltung von Lehr- und Lernmedien nach Bosse (2019):

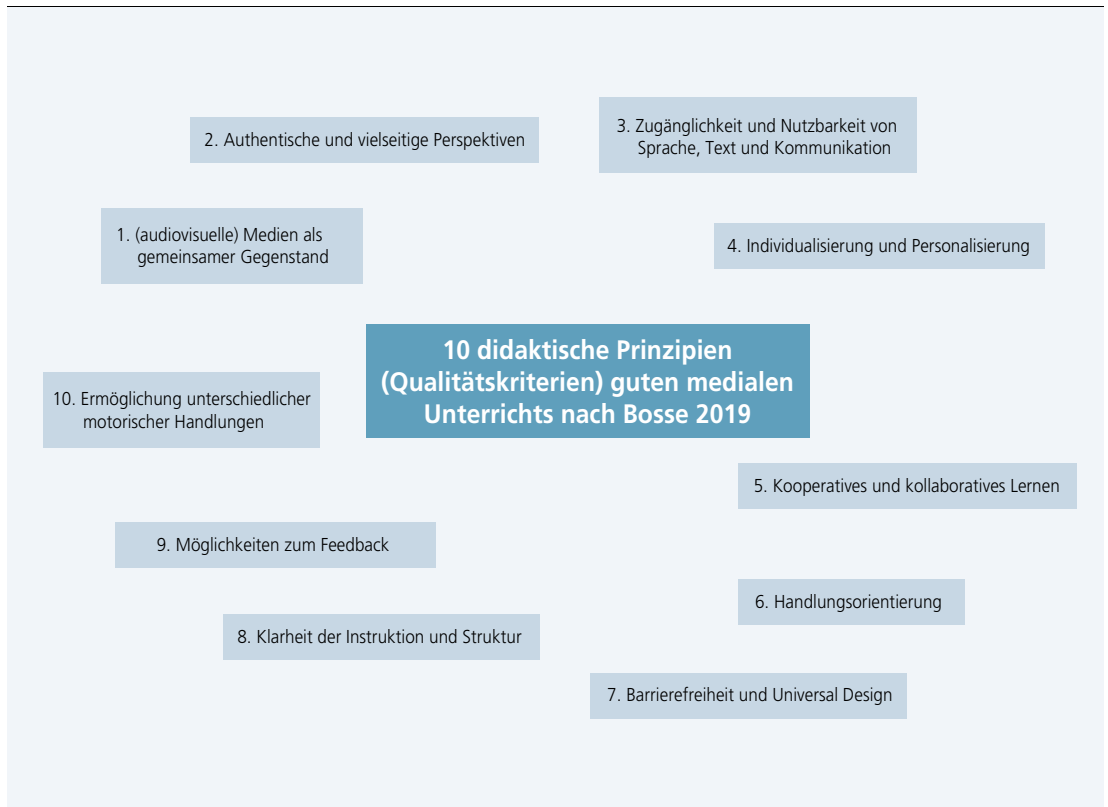


Abbildung 1: Die Qualitätskriterien bei der Auswahl und Gestaltung von Lehr- und Lernmedien (nach Bosse, 2019, S. 839ff.; eigene Darstellung)

Zur Qualitätssicherung wurden die Daten mehrfach rekodiert und im Vier-Augen Prinzip von Studierendentandems einer uni-externen Forschungswerkstatt nach Kodierschulung und Vorstellung der Ankerbeispiele arbeitsteilig überprüft. Keines der Tandems fügte induktiv Codes hinzu, was der begrenzten Zeit geschuldet sein kann (je 90 Minuten). Die Kodierungen [= K.] der Studierenden bestätigten aber die eigenen, weshalb die Reproduzierbarkeit als gut einzustufen ist.

Deduktive Kategorien

Mit der Analyse wurde überprüft, ob die DSs die Prinzipien guten inklusiven Medienunterrichts berücksichtigt haben, und wenn ja, welche Prinzipien wie oft umgesetzt wurden (deduktiver Ansatz). Tabelle 1 zeigt die vier Prinzipien, die am häufigsten umgesetzt worden sind.

Am wenigsten umgesetzt wurden die Prinzipien *Individualisierung* (18 K.) und *Ermöglichung unterschiedlicher motorischer Handlungen* (12 K.). Es konnte im Material keine Individualisierung gezeigt werden (z. B. Aufgaben mit verschiedenen Differenzierungs- und Schwierigkeitsstufen). Als Differenzierung wurden aber zumindest alternative Ausdrucksformen angeboten, zum Beispiel Bildproduktion als Alternative zur Textproduktion.

Auch liess sich die Ermöglichung unterschiedlicher motorischer Handlungen nicht in den Planungsrastern wiederfinden. Das kann jedoch damit erklärt werden, dass in den Lerngruppen niemand eine motorische Beeinträchtigung hatte, sondern die Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler hauptsächlich «kognitiv» und «sozio-emotional» waren.

Induktiv ergänzte Kategorien

Die Analyse der Planungsraster zeigte zudem, dass weitere Aspekte von den DSs thematisiert werden (induktiver Ansatz). Diese Aspekte (siehe Tab. 2) sind jedoch aus Sicht der Autorinnen nicht nur Kriterien guten inklusiven Medienunterrichts, sondern *allgemein* Kriterien einer guten Unterrichtsplanung.

In den didaktisch-methodischen Kommentaren betonen die DSs die *technischen Voraussetzungen* (35 K.) und die *Besonderheiten des Online-Unterrichts* (29 K.). Beide Aspekte sind keine Spezifika inklusiven Medienunter-

<i>Klarheit der Instruktion und Struktur</i> (65 Nennungen)	Tandem 5 formuliert explizit die Relevanz eines klar strukturierten Aufbaus: «Bevor das Arbeiten mit den mobilen Endgeräten beginnt, werden durch eine PowerPoint-Präsentation grundlegende Funktionen von Microsoft-Teams erläutert.»
<i>Authentische und vielseitige Perspektiven (im Sinne der Identitätsbildung)</i> (63 Nennungen)	Tandem 7 betont, dass es wichtig ist, sozialpsychologische Hintergründe zu verstehen, um die Schülerschaft zum Nachdenken über Cybermobbing anzuregen.
<i>UDL</i> (54 Nennungen)	Die DSs aus Tandem 4 betonen, ein Video sei förderlich als weiterer digitaler Zugang neben den iPads, der Word-App und dem Internet. Verschiedene Zugänge zu Inhalten zu geben, gehöre zum didaktischen Konzept dieser Reihe. Durch unterschiedliche Kanäle würden alle erreicht.
<i>Kollaboration</i> (53 Nennungen)	Um zu zeigen, wie kollaboratives Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand umgesetzt wird, werden beispielhaft <i>breakout-rooms</i> als Mehrwert für <i>peer learning</i> und kollaboratives Arbeiten erwähnt.

Tabelle 1: Die vier Prinzipien, die am häufigsten umgesetzt wurden (mit Beispielen)

<i>Anknüpfen an Vorwissen</i>	«Diese Erarbeitungsphase soll dazu dienen, die technischen Voraussetzungen der SchülerInnen zu erkennen, sie an die Word-App heranzuführen und Vorwissen zu überprüfen.»
<i>Berücksichtigung medienerzieherischer Aspekte</i>	«[Es] sollen die Schülerinnen und Schüler auf Möglichkeiten und Gefahren aufmerksam gemacht werden und die Möglichkeit bekommen, selbst [...] durch spielerisches Lernen sämtliche Informationen zu verinnerlichen.»
<i>Gamification (Schluchter, 2019)</i>	«Die Aufgabe ist an die Lebenswelt der SchülerInnen geknüpft und bietet einen experimentell-spielerischen Zugang.»
<i>Partizipation & Einbindung in Entscheidungen</i>	«Im zweiten Teil der Stunde wird ein interaktives Video zu <i>Fake News</i> geschaut, bei dem die SchülerInnen aktiv mitentscheiden können.»
<i>Anleitung zur Selbstreflexion</i>	«Stattdessen steht das Verstehen von sozialpsychologischen Hintergründen und Entstehungsmechanismen von Cybermobbing im Vordergrund. Diese sollen die Schüler*innen [...] auf Basis dieses Wissens ihr Handeln reflektieren und adaptieren können.»
<i>Festigung/ Ergebnissicherung</i>	«Nach der erfolgreichen Anmeldung werden die Ergebnisse der letzten Stunde in Form der Liste wiederholt.»
<i>Förderung der Selbstlernkompetenzen</i>	«Die Lernapps sollen die SchülerInnen auch in Zukunft als Möglichkeit nutzen, um sich von zuhause aus auf Prüfungen und den Unterricht vorzubereiten.»
<i>Stärkung der Selbstwirksamkeit</i>	«Lernziel: selbstständiges sicheres Arbeiten mit Microsoft Teams – wodurch Partizipation am Online-Unterricht ermöglicht werden soll.»

Tabelle 2: Induktiv ergänzte Aspekte für einen guten (inklusive Medien-)Unterricht (mit Beispielen)

richts und insofern nicht als Qualitätskriterien für inklusive Medien-Lehr-Lernkontexte zu ergänzen. Sie beschäftigten jedoch die DSs in ihrer Planung so stark, dass auch hier darauf eingegangen werden soll: Wenn die technischen Voraussetzungen nicht gegeben sind, kann mit der inhaltlichen Arbeit nicht begonnen werden. Offensichtlich mussten die DSs geplante Lektionen komplett umstellen – was gravierende Mängel bei den technischen Voraussetzungen in Schulen aufzeigt oder auf fehlende Bedienkompetenz hinweist. Im didaktisch-methodischen Kommentar schreibt ein DS, dass er/sie die Online-Lektion nun anders vorbereiten würde:

«Schwieriger hat es sich beim Einloggen in die Teams-Sitzungen gestaltet, weshalb dieser Vorgang in der letzten Unterrichtsstunde wiederholt eingeübt wurde. An dieser Stelle würde ich mir im Nachhinein eine zusätzliche Hilfe für die Lernenden überlegen, zum Beispiel ein Lernvideo zum Login einer Teams-Sitzung.»

In einem anderen didaktisch-methodischen Kommentar wird berichtet, dass das «Internet in der Schule [...] bei der zweiten Sitzung komplett ausgefallen» sei. Diese Schwierigkeiten betreffen also nicht nur die Bedienkompetenz, sondern liegen teilweise übergeordnet an der Infrastruktur, sei es an fehlenden Installationen oder Administratorrechten: «Beispielsweise ist es nicht gelungen, die Chatfunktion einzuüben, weil ganz unerwartet bei den Schüler*innen diese Funktion nicht zu wählen möglich war. Vermutlich lag es daran, dass sie ein Gast-Konto genutzt haben.»

Diskussion

Als forschungsmethodische Limitation ist anzumerken, dass die Zweitkodierung arbeits- teilig erfolgte. Ausserdem fiel die Erhebung in den Wechsel von Präsenz- und Distanzunterricht, sodass nicht alle DSs den Herausforderungen des Online-Unterrichts begegnen mussten. Limitierend ist auch, dass die Analyse auf den didaktisch-methodischen Planungsrastern beruht, nicht auf der konkreten Beobachtung real durchgeführten Unterrichts.

Aus einer Studie mit derart kleiner Stichprobe können keine verallgemeinernden Schlüsse gezogen werden. Dennoch sollen am Ende einige Anregungen und Impulse stehen, die über die Analyse der Planungsraster hinausgehen. Die ersten beiden Gedanken beziehen sich auf die Voraussetzungen für inklusiven Medienunterricht:

(1) *Förderschwerpunkt «Medien»:* Fehlt die technische Ausstattung, um am Unterricht teilzunehmen oder mangelt es an Bedienkompetenz, ist es unmöglich, auf einem höheren inhaltlichen Niveau zu arbeiten (z. B. im Bereich der Medienerziehung). Also müssen in einem ersten Schritt Bedienvoraussetzungen im Sinne der Sicherstellung basaler digitaler Kompetenzen geschaffen werden.

«Bei einem Vorgespräch [mit der die DSs begleitenden Lehrkraft] wurde [...] gewünscht, dass wir [Anmerkung: gemeint DSs] mit den SchülerInnen in den vier Einheiten das E-Mail-Schreiben wiederholen und festigen. Des Weiteren wurde gewünscht, den SchülerInnen digitale Lernapps vorzustellen, sodass diese weitere unterstützende Hilfen für zuhause kennenlernen und nutzen können.»

Es gilt daher, Hilfsangebote zum Erwerb von Bedienkompetenz zu schaffen, zum Beispiel über individuelle Schulbegleitungen, wie sie bei anderen Förderschwerpunkten schon eingesetzt werden. Als rechtliche Grundlage für eine medienbezogene 1:1-Begleitung könnte die Einführung und Diagnose eines neu zu etablierenden sonderpädagogischen Förderschwerpunktes *Medien* dienen, der über die bereits vom Schulministerium definierten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte (= Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung⁵) hinausgeht.

(2) *Peer-Learning:* Als weitere (an Punkt 1 anknüpfende) Idee zur Förderung der Bedienkompetenz von Schülerinnen und Schülern schlagen die Autorinnen auserschulisches Peer-Learning vor – zum Beispiel durch Bildung von Tandems aus je einer Schülerin oder einem Schüler mit umfassender Medienkompetenz und einer Schülerin oder einem Schüler mit Förderbedarf im Bereich Medien. Sie könnten sich im familiären Umfeld beispielsweise bei Hausaufgaben unterstützen, um Installations- und Bedienschwierigkeiten abzumildern. Wenn selbst die Peers nicht weiterhelfen können, könnte ein DS, eine Schulsozialarbeitskraft oder die Schulbegleitung bei den Lernenden zu Hause medialen Support leisten, um technische Hürden abzubauen (sofern die rechtlichen Rahmenbedingungen hierfür geklärt sind).

Obwohl die DSs häufig technische Schwierigkeiten benannten, muss genau hinterfragt werden, ob das berichtete Scheitern des umgesetzten inklusiven Medienunterrichts digitales Lernen grundsätzlich in Frage stellt. Wenn die erwähnten Voraussetzungen für digitales

⁵ www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung

Lernen geschaffen sind, überwiegen aus Sicht der Autorinnen die Potenziale. Für ein Résumé zum Mehrwert digitaler Medien im Kontext Schule, besonders in Bezug auf Online-Unterricht, scheint es jedenfalls zu früh.

Weitere Überlegungen, die aus den Ergebnissen der Kodierung abgeleitet wurden, beziehen sich nicht auf die Technik, sondern auf die Didaktik. Erstens auf das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Arbeit am gemeinsamen Gegenstand sowie zweitens auf die Frage nach der Besonderheit inklusiver Mediendidaktik:

(1) *Individualisierung* wird in den methodisch-didaktischen Planungsrastern selten angesprochen. Die Forderung nach Lernen am gemeinsamen Gegenstand einerseits und Individualisierung andererseits sollten jedoch komplementär gesehen werden. Auf den ersten Blick scheinen beide Prinzipien zwar widersprüchlich, aber ein guter inklusiver Medienunterricht beinhaltet aus Sicht der Autorinnen phasenweise beide Elemente – sowohl kollaboratives Lernen am gemeinsamen Gegenstand als auch individualisiertes Lernen.

(2) Eine weitere Frage besteht darin, inwieweit die induktiv herausgearbeiteten Prinzipien spezifisch für den inklusiven Medienunterricht gelten. Die induktiv ergänzten Aspekte sind Prinzipien, die allgemein zu gutem Unterricht beitragen können. So stellt sich die Frage, ob es überhaupt einer besonderen Mediendidaktik oder einer besonderen inklusiven Didaktik bedarf.

Diese letztgenannten beiden Aspekte sind jedoch übergeordneter Natur und können im Kontext der hier vorgestellten Studie nur als Desiderat für künftige theoretische Reflexionen und Studien aufgeworfen werden.

Literatur

- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation* (Bd. 1). Tübingen: Niemeyer.
- Bosse, I. (2019). Schulische Teilhabe durch Medien und assistive Technologien. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 827–852). Wiesbaden: Springer.
- CAST (2021). *Until learning has no limits®*. www.cast.org
- Delere, M., Marci-Boencke, G., Schmidh, J. S. & Werner, L. (2020). Was sie wissen, was sie brauchen: Zum medientechnischen und mediendidaktischen Reflexionsbewusstsein von Grundschullehrkräften. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1 (1), 23–42. doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.1.2
- Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU). *European Journal of Education*, 54 (3), 356–369. doi.org/10.1111/ejed.12345
- Eickelmann, B. (2020). *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt*. www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publicationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf
- Kamin, A.-M. (2020). connect.cooperate.collaborate@school – Herausforderungen einer transdisziplinären inklusiven Mediendidaktik. In S. Doff & J. Pfungsthorn (Hrsg.), *Media Meets Diversity @ School. Wie kann Lernen und Lehren in der digitalen Welt unter den Vorzeichen von Diversität gelingen?* (S. 93–107). Trier: WVT.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erzie-

- hungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (2), 7–16.
- Marci-Boehncke, G. (2018). Von der integrierten zur inklusiven Mediennutzung. In T. Hug (Hrsg.), *Medienpädagogik: Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter* (S. 49–64). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054. doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- Schulz, L. (2021). Diklusive Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein. *MedienPädagogik*, 41, 32–54. doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Wember, F. B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil. Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 57–72). Münster: Waxmann.

Dr. Claudia Mertens
Universität Bielefeld
AG Medienpädagogik
claudia.mertens@uni-bielefeld.de



Simone Rau
Universität Bielefeld
AG Medienpädagogik
simone.rau@uni-bielefeld.de



Olga Meier-Popa und Tamara Carigiet

Durch Unterstützte Kommunikation zu mehr Selbstbestimmung und Inklusion

Ein Interview von Olga Meier-Popa (SZH) mit zwei Expertinnen für Unterstützte Kommunikation

Einführung

Menschen, welche nicht oder kaum über Lautsprache verfügen, werden mittels pädagogischer und therapeutischer Massnahmen sowie technischer Hilfsmittel in ihrer Kommunikation unterstützt. In diesem Gespräch erläutern die beiden Expertinnen für Unterstützte Kommunikation (UK), Paula Innerhofer (Maurerschule, Winterthur) und Viola Buchmann (Heilpädagogisches Zentrum, Hagendorn), weshalb dies wichtig ist. Sie sprechen über Vorteile und Grenzen der UK und nennen verschiedene Apps und Programme, die sich in ihrer Praxis als hilfreich erweisen.

Introduction

Les personnes qui n'ont pas ou peu accès au langage oral sont soutenues dans leur communication par des mesures pédagogiques et thérapeutiques, ainsi que par des moyens techniques. Dans cet entretien, deux expertes en communication améliorée et alternative (CAA), Paula Innerhofer (Maurerschule, à Winterthur) et Viola Buchmann (Heilpädagogisches Zentrum, à Hagendorn), expliquent pourquoi cela est important. Elles discutent des avantages et des limites de la CAA et citent différents programmes et applications qui s'avèrent utiles dans la pratique.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-11-03

SZH, Olga Meier-Popa: Die Teilhabe von Menschen mit einer Sprachbeeinträchtigung in der Bildung und in anderen Lebensbereichen ist ohne spezifische Förderung und ohne geeignete Hilfsmittel erschwert. Wie sieht Ihr Alltag als Heilpädagoginnen und Fachpersonen für Unterstützte Kommunikation (UK) aus?

Paula Innerhofer: An der Maurerschule arbeite in verschiedenen Klassen und klassenübergreifenden Gruppen. Abhängig von der Klassengrösse, der Handlungsfähigkeit der Lernenden, dem Unterrichtsfach und dem sozialpädagogischen oder pflegerischen Bedarf, setzt sich bei uns das jeweilige interdisziplinäre Team zusammen aus Lehrpersonen, Sozialpädagogen, Therapeuten, Fachangestellten Betreuung und Lernenden. Eine meiner Aufgaben ist es, den Unterrichtsstoff für die Lernenden «herunterzubrechen». Die UK ist eine überfachliche Kom-

petenz. Ihr Einsatz ist bei jedem Unterrichtsinhalt möglich, auch im Kochunterricht oder während der Förderpflege. Bei der Anpassung des Unterrichtsstoffs versuche ich, mich in einfacher Sprache auszudrücken. So möchte ich den Lernenden die Reproduzierbarkeit ermöglichen. Häufig arbeite ich auch mit *Modelling*. Dabei zeige ich den Lernenden Dinge, über die wir sprechen, gleichzeitig auf ihrem Gerät. Das Wissen über UK verbreiten wir an unserer Schule über verschiedene Kanäle. Einer dieser Wege führt über die klassenübergreifenden UK-Lektionen. Die Begleitpersonen der UK-Nutzenden tragen Inhalte der Lektionen und erworbenes UK-Wissen zurück in ihre Klassenteams. Aus der Fachgruppe UK entstand zudem ein interdisziplinäres Sprechstudententeam von vier Personen. Bei Fragen zur UK wird jeweils eine Person aus diesem Team kontaktiert. Schulintern und auch extern gebe ich Weiterbildungen zur UK.

Viola Buchmann: Als UK-Verantwortliche berate und schule ich unsere Mitarbeitenden in Sachen Unterstützter Kommunikation. Alle neuen Mitarbeitenden besuchen bei mir sowohl ein halbtägiges Einführungsmodul zum Thema UK als auch einen zweiteiligen PORTA-Gebärdenkurs. Im Alltag kommen die Bezugspersonen der Lernenden für Beratungen zu mir oder ich gehe in die Lern- und Wohngruppen für Fallbesprechungen. Zu meinem Berufsauftrag gehört auch, dass ich mich laufend weiterbilde und aktuelles UK-Wissen in die Institution trage. Meine Aufgabe ist es, zu gewährleisten, dass das UK-Konzept und die UK-Standards an der Schule von allen umgesetzt werden.

SZH: Die rasante technologische Entwicklung bringt ein grosses Potenzial für die Verbesserung der Teilhabe von Lernenden mit Behinderung mit sich. Wo sehen Sie Vorteile oder Chancen für die unterstützt kommunizierenden Lernenden?

Viola Buchmann: Wir sehen natürlich beide sehr viele Vorteile (lacht). Durch die Sprachausgabegeräte sind die Kinder sehr selbstständig unterwegs. Sie werden akustisch gehört, sie werden verstanden und sie können mit allen Menschen kommunizieren. Im Gegensatz dazu werden beispielsweise Gebärden nicht von allen Personen verstanden, insbesondere nicht von Aussenstehenden.

Paula Innerhofer: Mit UK können die Lernenden über Vergangenes und Zukünftiges sprechen. Sie sind so nicht an die Situation gebunden und können zum Beispiel auch ein Tagebuch führen. Das wirkt sich positiv auf ihr Selbstbewusstsein aus. Sie lernen, schriftlich Kontakte zu pflegen. Dies gilt auch für Lernende mit Mehrfachbeeinträchtigungen. Die UK ermöglicht eine grössere Selbständigkeit.

Viola Buchmann: Auf einem Sprachausgabegerät ist ein riesiger Wortschatz vorhanden. Das macht Sinn, denn dies ermöglicht es, neue Worte zu «erobern». Noch unbekannte Worte können entdeckt werden. Viele Kinder drücken anfangs auf dem Gerät herum, und von aussen mag der Eindruck entstehen, dass das Kind das Gerät ja gar nicht zum Kommunizieren gebraucht. Aber das Herumstöbern ist eine sinnvolle Sache.

Paula Innerhofer: Hierbei ist es wichtig, dass das Umfeld genauso reagiert wie bei kleinen Kindern, die neue Worte sagen. Ob wir zuverlässige Kommunikationspartner sind, lernen die UK-Nutzenden aus unserer Reaktion. Konkret heisst das: Wenn eine Banane gewünscht wird, gibt es eine Banane. Mögen sie die Banane nicht und schliessen den Mund, zeige ich «nicht».

Viola Buchmann: Ein weiterer Vorteil ist, dass mittels Sprachausgabegeräten die Grammatik entdeckt werden kann. Die Verben etwa werden automatisch konjugiert.

Paula Innerhofer: (ergänzt) Schülerinnen und Schüler, die nur Ein- bis Zweiwortsätze beherrschen, können anhand der Visualisierung in UK-Geräten lernen, Mehrwortsätze zu bilden.

Viola Buchmann: Bei sehr jungen Kindern erlebe ich häufig, dass sie durch die Sprachausgabe des Hilfsmittels Lautsprache entwickeln. Sie sprechen nach, was sie hören, und üben so die Wörter auch für sich.

Paula Innerhofer: Schülerinnen und Schüler mit schwerer Mehrfachbehinderung können oftmals ihr Verständnis von der Welt erst durch die UK zeigen. Vor dem Einsatz der UK können sie häufig nur lachen, weinen oder den Kopf zu- und abwenden. Was ihre Bedürfnisse sind, und ob wir sie richtig oder falsch verstanden haben, können sie erst ausdrücken, wenn Hilfsmittel vorhanden sind. Vor dem Einsatz von UK-Geräten kann aus unserer Sicht das Umfeld die Gedankenwelt der Kinder und Jugendlichen ohne Lautsprache nicht vollumfänglich erfassen.

SZH: So könnte man also sagen, dass die assistiven Technologien die Welt eröffnen und zum Entdecken einladen, und das trägt auch zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bei?

Beide: Ja genau!

Paula Innerhofer: Der Zugang zu dieser Art von Kommunikation ist voraussetzungslos. Bevor mit UK begonnen wird, muss der Mensch ohne Lautsprache nichts können. Jede Person kann irgendeine Bewegung ausführen, wenn es auch nur ein Zwinkern oder ein Atemzug ist. Das reicht aus, um eine Kommunikationsform aufzubauen. Ich hatte

einmal einen Schüler, der hat mit Zwinkern kommuniziert: einmal Zwinkern für «Ja», zweimal für «Nein» und dreimal für «Weiterfragen». Diese Bedeutung habe ich zusammen mit dem Schüler festgelegt. Er hat sein Kommunikationshilfsmittel über ein Scanning gesteuert. Mit dem Blinzeln hat das Scanning begonnen, bei nochmaligem Blinzeln hat es den Ordner geöffnet oder das Feld ausgewählt. So konnte er kommunizieren. Blinzeln funktioniert somit digital und analog. Aber digital sind Menschen ohne Lautsprache unabhängiger und haben eine viel grössere Auswahl an Äusserungen zur Verfügung. Sie können mehr sagen als nur «Ja» oder «Nein», zum Beispiel «ich möchte ein Buch hören». Interessant ist auch, dass die UK-Nutzenden oft den für sie schnellsten Weg zur Kommunikation wählen. Wenn sie etwa Zustimmung oder Ablehnung nonverbal ausdrücken können, wählen sie oft diese Form. Wenn das Gegenüber die nonverbalen Zeichen nicht versteht, dann gehen sie auf «J» (Ja), aber sonst drücken sie Zustimmung nonverbal aus. Die Menschen ohne Lautsprache können sich also oft anpassen und wissen, was ihre Gesprächspartnerinnen und -partner auch ohne das Gerät verstehen. Digitale Lösungen sind nie ein Ersatz, sondern eine Ergänzung zu den körpereigenen Kommunikationsformen.

SZH: Gibt es Ihrer Meinung nach nebst den Vorteilen auch gewisse Nachteile oder Risiken für unterstützte kommunizierende Lernende?

Viola Buchmann: Wir beide sehen wie bei allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter anderem die Gefahren im Netz. Das Gerät ist meist verbunden mit einem Zugang zum Internet, und da gibt es die bekannten Probleme mit dem Datenschutz, verborgenen Profilen, *Fake News* etc. Ein weiteres Risiko kann ein Umfeld sein, das mit der Kommunikationsform nicht zurechtkommt. Oftmals bedient das Umfeld ein technisches Hilfsmittel, zum Beispiel indem der Wortschatz einprogrammiert wird. Das Erlernen des Gebrauchs geschieht durch *Modelling* des Umfelds. Wenn das Umfeld das Gerät nicht mag oder diesbezüglich Hemmungen hat, dann ist es nicht möglich, das Gerät zu gebrauchen und den Umgang damit einzuüben. Als weiteres Risiko erachten wir die real existierende Gefahr, dass Kommunikations-Apps oder Pro-

gramme von den Herstellerfirmen eingestellt werden. Für UK-Nutzende und ihr Umfeld kann dies sehr ärgerlich und auch aufwendig sein. Denn die Betroffenen verlieren dadurch quasi ihre Sprache und müssen ein neues System erlernen.

Paula Innerhofer: Wenn ein digitales Hilfsgerät zur Verfügung steht, heisst das nicht, dass Menschen ohne Lautsprache damit unabhängig kommunizieren können. Es braucht auch noch Support. Die Akkus von elektronischen Geräten müssen geladen, Kalibrierungen und Halterungen überprüft und bei Bedarf erneuert oder angepasst werden. Das Umfeld darf nicht noch zusätzliche Barrieren erschaffen, indem es zum Beispiel das Internet nicht anbietet, weil es zu anstrengend erscheint, die Nutzenden über Gefahren aufzuklären. Im Vergleich zur gleichaltrigen Peergroup muss hier auch Gleichberechtigung gelebt werden.

SZH: Die heutigen analogen und digitalen Lehrmittel sind nicht für alle Lernenden konzipiert.¹ Wie bereiten Sie das Unterrichtsmaterial für Lernende vor, die UK verwenden?

Paula Innerhofer: Den Unterrichtsinhalt beschränke ich jeweils auf vier bis sechs Wörter pro Satz. Die Wortwahl halte ich möglichst einfach. Ein Kriterium ist für mich: Die Sätze sollen für die UK-Nutzenden auf ihren persönlichen Geräten reproduzierbar sein. Geschichten oder Sätze des Wochenkalenders programmiere ich oft in der App *Go-Talk Now*² auf den Klassen-iPads. Diese kann ich dann per *AirDrop* teilen. Es gibt auch Unterrichtsmaterialien vom *Persen Verlag* für den Förderschwerpunkt «Geistige Entwicklung», diese enthalten Metacom-Piktogramme. Das gibt es also bereits.

Viola Buchmann: Bei uns an der Schule hat jede Lerngruppe mehrere iPads zur Verfügung. Auf diesen laufen die Kommunikationsprogramme. Die Programme können auch getestet werden, wenn Lernende noch kein

¹ Eine Zusammenstellung der im Interview erwähnten und weiterer hilfreicher Apps und Programme für UK findet sich unter szh.ch/de/themen/ict/uk

² vgl. Artikel «Lehrmittel in Universal Design – Mehrwert für alle» von Lanners et al. in diesem Heft

eigenes elektronisches Kommunikationsgerät haben. Zudem haben sie Lern-Apps auf dem *iPad*. Hier versuchen wir, die Inhalte auch aufzubereiten, zum Beispiel mit *Quizmaker*. Das ist aufwendig, weil wir alles selbst erstellen müssen. In der integrativen Schule arbeiten wir viel mit *OneNote*, zum Beispiel mit der Vorlesefunktion. Im Bereich der Barrierefreiheit/Zugänglichkeit kann das Programm einiges. Die Texte müssen selbst integriert werden, damit die Bearbeitung möglich wird. Bei einer Schülerin haben wir auf dem *iPad* die App *Prizmo Go* installiert, welche eingelesene Texte vorliest. Interessanterweise bezahlt die Invalidenversicherung (IV) solche Programme bei Kindern an einer heilpädagogischen Schule nicht immer. Diese App ist zum Glück aber nicht allzu teuer, so können wir sie auch selbst auf die Kommunikationsgeräte der Kinder laden.

Paula Innerhofer: Wir arbeiten auch mit dem *Assistive Touch*, zum Beispiel für die einhändige Erstellung von Screenshots. Mit *Niki Diary* können Lernende selbstständig Tagebucheinträge vorlesen. Ein Schüler verwendet *Dragon* zum Diktieren. Lernende, die mit der Handschrift Mühe haben, können Arbeitsblätter abfotografieren und mit dem *SnapType Pro* elektronisch ausfüllen. Mit dem *Bitsboard Pro* können die Lernenden zu einem Thema (zum Beispiel «Zeit») verschiedene Spiele machen: Puzzles, die Reihenfolge der Monate fortführen, korrekte Wortbilder erkennen, die Buchstaben der Begriffe der Reihenfolge nach ordnen oder sie auf der Tastatur schreiben. So kann ein Thema auf allen Niveaus bearbeitet werden.

SZH: Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) setzt sich das SZH dafür ein, dass die Lehrmittel in einem anpassbaren Digitalformat zur Verfügung stehen, auch solche, die im Printformat veröffentlicht werden.

Viola Buchmann: Ja, das wäre super. Viele Schulhäuser haben keine Wandtafeln mehr, sondern Screens, und dann wäre es natürlich toll, wenn digitale Lehrmittel zur Verfügung stehen würden.

Paula Innerhofer: Diesbezüglich besteht noch deutlich Handlungsbedarf. Mit dem *Voice Dream Reader* oder

dem *Voice Dream Scanner* können Texte vorgelesen werden. Das ist jedoch umständlich und mit Zeitaufwand verbunden. Ich bin gespannt, ob die Digitalformate sowohl für *iOS* als auch für *Windows* aufbereitet werden.

SZH: Welche Massnahmen erweisen sich als hilfreich beim Übergang in die Grundbildung oder ins «Leben nach der Schule»?

Viola Buchmann: Bei uns wird der Übergang der unterstützten kommunizierenden Jugendlichen in den nächsten Lebensabschnitt sehr sorgfältig vorbereitet. Wir erstellen und aktualisieren bereits über die ganze Schulzeit einen Kommunikationspass für alle Lernenden mit UK-Bedarf, welcher dann mit den Lernenden mitgeht. Darin ist festgehalten, wie das Kind oder die/der Jugendliche kommuniziert und was es dabei zu beachten gilt. Auch alle Zugangsdaten des elektronischen Kommunikationsgeräts sind da drin. Nach Möglichkeit bin ich als UK-Verantwortliche beim Übergabegespräch mit einer neuen Institution dabei, damit alle Informationen zur UK gut übergeben werden können. Ich achte zudem darauf, dass ich das vollständige UK-Material an eine Person mit UK-Verantwortung oder UK-Sensibilität weitergebe. Die neue Institution erhält einen UK-Gutschein, womit sie innerhalb des nächsten halben Jahres eine UK-Beratung bei mir einlösen kann. Mitarbeitende von uns begleiten die Jugendlichen bis zu zwei Wochen in der neuen Institution. Es wird darauf geachtet, dass das Kommunikationsgerät gut eingeführt wird. Meist versuche ich, eine Nachbetreuung durch die Hilfsmittelanbieter aufzugleisen. Das neue Team wird somit bei der Einführung der Geräte begleitet. Bisher hat die IV das immer bewilligt und bezahlt. Unsere Bemühungen zur Übergabe tönen sehr gut, aber leider zeigt die Erfahrung, dass die Kommunikation in den neuen Institutionen nach dem Übergang häufig trotzdem zusammenbricht.

Paula Innerhofer: Bei Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Beeinträchtigung habe ich sehr positive Erfahrungen mit Videoaufnahmen gemacht. Diese zeigen, wie sie kommunizieren. Ich gebe die Videos nicht einfach ab, sondern schaue sie gemeinsam mit der auf-

Digitale Medien für Unterstützte Kommunikation (UK)

Kommunikations-Apps

<i>GoTalk NOW:</i>	iPad-App für UK, inkl. symbolorientierter Kommunikation, eigene Kommunikationstafeln erstellen
<i>MetaTalk:</i>	iPad-App zur Kommunikation mit METAKOM Symbolen, umfasst wenig bis sehr viel Wortschatz
<i>TD Snap:</i>	Software mit Auswahl an Inhalten für UK, umfasst wenig bis viel Wortschatz

Tagebuch-Apps

<i>Book Creator:</i>	Tagebucheintrag, Themenbuch oder Erzählbuch erstellen
<i>Niki Diary:</i>	Kalenderapp mit Tagebuchfunktion, Einträge sortierbar nach Monaten, inkl. Tagesfarben oder Monatsbild
<i>Pictello:</i>	Sprechende Fotoalben, Erzählbücher oder Bilder erstellen

Verschiedene Lern-Apps

<i>ANTON:</i>	Lern-App für verschiedene Fächer, abgestimmt auf den Lehrplan (Klassenstufen 1–13) Bitsboard Lernkarten Pro: Lerninhalte in verschiedenen Sprachen, Spielvariationen auf unterschiedlichen Niveaus, eigene Inhalte erstellen
<i>Dybuster:</i>	Lernprogramme bei Dyslexie/Legasthenie und Dyskalkulie
<i>Ich schreibe:</i>	Formen, Buchstaben und Wörter schreiben lernen, inkl. DCH-Basisschrift
<i>Leseschlau:</i>	Erstleselehrgang mit Lernspielen
<i>LIFETool Apps:</i>	Verschiedene Apps zu Ursache-Wirkung, Üben der Ansteuerung, etc.
<i>MULTITEXT:</i>	Universelle Schul- und Kommunikations-Software für Menschen mit Beeinträchtigungen
<i>Quizmaker:</i>	Eigene Multiple-Choice-Übungen erstellen
<i>Schreiben DE:</i>	Schreib-App mit lautgetreuer Rückmeldung (lautierende Tastatur)

Verschiedene Programme, Websites und Hilfreiches

<i>Assistive touch auf iPad:</i>	Unterstützung der Gerätebedienung (z. B. bei Schwierigkeiten, Bildschirm zu berühren oder Tasten zu drücken)
<i>UK-App Blog:</i>	Blog mit verschiedenen Ideen für Apps im Bereich UK
<i>Buchknacker:</i>	Online-Bibliothek für Kinder und Jugendliche mit Lesebeeinträchtigung, Ausleihe und Download von Hörbüchern und E-Books
<i>BUDENBERG:</i>	Reizarme, individualisierbare Lernsoftware
<i>Dragon:</i>	Diktier-App
<i>OneNote:</i>	Unterstützung der Bildschirmausgabe in Screenreader-Programmen (z. B. Sprachausgabe in Microsoft 365)
<i>Prizmo Go:</i>	Fotografierten Text erfassen und bearbeiten
<i>SnapType Pro:</i>	Arbeitsblätter digital bearbeiten
<i>Voice Dream Reader:</i>	Vorlese-App für elektronische Bücher/Hörbücher
<i>Voice Dream Scanner:</i>	Vorlese-App für fotografierte Texte, sehr gut in Kombination mit Office Lens

nehmenden Institution an und bespreche auftauchende Fragen. Ebenfalls hilfreich ist es, gelingende Kommunikationssituationen zu notieren. Das wurde unterdessen aber abgelöst durch die Tagebuchführung, zum Beispiel mittels der App *Niki Diary*.

Viola Buchmann: «Fitte» UK-Nutzende sind nicht so abhängig von ihrem Umfeld, etwa dass diese das Gerät bereitstellen oder das *Modelling* machen. Für Kinder und Jugendliche mit wenig UK-Erfahrung gestaltet sich der Übergang in weiterführende Schulen oder andere Institutionen hingegen häufig eher schwierig.

Paula Innerhofer: Auch stärkere Lernende benötigen Unterstützung und fordern diese zum Teil auch ein. Wir haben zum Beispiel die Frage «Wer programmiert mir das?» im Gerät gespeichert. Damit kann diese Frage in einer Situation möglichst schnell geäußert werden. Ein anderes Beispiel ist das Einüben von Alltagssituationen wie Essen zu bestellen. Hier ist es wichtig, dass unterstützt Kommunizierende lernen, selbstständig um Hilfe zu bitten. Viele Schülerinnen und Schüler ohne Lautsprache haben noch nie eigenständig im Restaurant Essen bestellt. Ich erkläre ihnen, dass sie Ihre Pizzabestellung zuhause vorbereiten können. Es ist wichtig, dass solche Aufgaben nicht immer nur vom Umfeld übernommen werden. Alle Beteiligten brauchen Mut, um eingespielte Muster zu durchbrechen und die Betroffenen selbst kommunizieren zu lassen.

SZH: Die Schweiz hat sich verpflichtet, die inklusive Bildung umzusetzen. Was bedeuten diese Entwicklungen für das Fachgebiet der UK beziehungsweise für die unterstütz kommunizierenden Menschen?

Paula Innerhofer: Es ist wichtig, dass das Wissen zur UK in der Gesellschaft ankommt. So können die Menschen eine Vorstellung davon entwickeln, was es überhaupt für Möglichkeiten gibt, wenn jemand keine Lautsprache hat. Die Möglichkeiten sollten ergebnisoffen und ohne Druck ausprobiert werden können. Wenn ein kleines Kind Sprache lernt, hört es ja während ein bis eineinhalb Jahre auch nur zu, ohne zu sprechen.

Viola Buchmann: Die Schulen sind in der Pflicht, UK zu lehren und zu ermöglichen. In vielen Ausbildungsstätten wird UK aber nach wie vor nur als Wahlfach angeboten. Dadurch haben viele Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik und Sozialpädagogik noch nichts von UK gehört. Das Thema müsste aber zwingend in den Ausbildungen aller Fachpersonen, welche mit Personen mit Behinderung arbeiten, behandelt werden. Wir beide machen uns stark für das Thema UK und setzen uns durch Netzwerkarbeit auch politisch dafür ein. Institutionen für Menschen mit Beeinträchtigungen jeglichen Alters sind zwingend in der Pflicht, UK anzubieten und qualitativ hochstehende UK zu leben. In vielen Kantonen findet gerade ein Paradigmenwechsel statt, dass Menschen mit Beeinträchtigungen mehr und mehr selbst über ihr Leben bestimmen können. Ich erhoffe mir, dass dadurch auch der Druck auf die Institutionen zunimmt, UK anzubieten.

Paula Innerhofer: Bei Evaluationen von Institutionen rückt UK immer mehr in den Fokus. Vermehrt kommen die Institutionen auf uns zu [Anm. der Redaktion: *Mauerschule in Winterthur*], um sich Wissen zu holen und sich intern bezüglich UK weiterzuentwickeln. Im Leben mit Assistenz bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer Beeinträchtigung nimmt das Bewusstsein und Wissen über UK ebenfalls zu.

Viola Buchmann: Mit der Umsetzung der BRK haben wir es in der Hand, dass man die Bereitstellung und Anwendung von UK einfordern darf. Viele unterstützt Kommunizierende können es aber noch nicht selbst einfordern. Deshalb ist auch die Gruppe «Geballte Power für UK Schweiz» entstanden. Dort arbeiten Angehörige, Fachpersonen und Vertretungen aus allen UK-Netzwerken der Schweiz sowie Hochschulvertretungen, Hilfsmittel- und Weiterbildungsanbieter zusammen. Wir machen uns mit der Petition «Eine Stimme für Menschen ohne Lautsprache» stark. Wir hoffen, dass wir mit diesem Instrument politisch etwas erreichen können. Das Problem ist, dass der Bundesrat sagt, die UK-Versorgung sei Sache der Kantone. Und diese sagen, es sei Sache der Schulen und der Institutionen der Behindertenhilfe. Wir sagen: Nein, es ist ein Menschenrecht, deshalb muss das Recht auf Kommunikation auf einer anderen Ebene verankert werden. In der Versorgung von Menschen oh-

ne Lautsprache³ und mit Unterstützter Kommunikation braucht die Schweiz eine einheitliche, von der einzelnen Institution und vom einzelnen Kanton unabhängige Regelung. Nur so wird eine gleichberechtigte, der BRK entsprechende Umsetzung gewährleistet.

Paula Innerhofer: Wir versuchen, Lernende mit einer Kommunikationsbeeinträchtigung politisch für ihre Rechte zu sensibilisieren. Den entsprechenden Wortschatz legen wir auf ihrem Kommunikationssystem ab. Durch die Petition hat bereits ein Umdenken bei den Betroffenen

³ uk-schweiz.ch/wp-content/uploads/2022/03/Petition_deutsch_final.pdf

stattgefunden. Die unterstützt kommunizierenden Lernenden sehen, dass es noch andere Menschen gibt, die so kommunizieren wie sie, zum Beispiel ältere Menschen. Ich spüre auch eine merkliche Veränderung in ihrem Umgang mit den UK-Geräten. Noch vor einem Jahr hat einer meiner Schüler sein UK-Hilfsmittel immer verstaute. Heute steuert er damit unbefangen über den Pausenplatz. Unsere Kinder gehen teilweise mit dem Elektrorollstuhl einkaufen. Im Laden kommunizieren sie über ihr Hilfsmittel mit der Person an der Kasse. Durch die Petition findet also auch eine Veränderung in den Köpfen der Nutzenden und hoffentlich ebenso in der Gesellschaft statt.



Viola Buchmann, MA

*Schulische Heilpädagogin mit Schwerpunkt Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, CAS «Schwere Kommunikationsbeeinträchtigungen – Unterstützte Kommunikation» arbeitet seit mehreren Jahren an der Fachstelle für Unterstützte Kommunikation am Heilpädagogischen Zentrum Hagendorn, leitet in dieser Funktion auch das UK Netzwerk Zentralschweiz, gibt u.a. Beratungen/ Weiterbildungen/Workshops zu UK
viola.buchmann@hzhagendorn.ch*



Paula Innerhofer, MA

*Schulische Heilpädagogin mit Schwerpunkt Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, CAS «Schwere Kommunikationsbeeinträchtigungen – Unterstützte Kommunikation» arbeitet seit mehreren Jahren an der Maurerschule in Winterthur, einer Schule für Kinder und Jugendliche mit Autismus, Körper- und Mehrfachbehinderung, gibt u.a. Beratungen/Weiterbildungen/Workshops zu UK
paula.innerhofer@win.ch*

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Bressoud, N. & Gay, P. (2022). Apports de la psychologie positive au domaine de la pédagogie spécialisée. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(3), 9–15.

Inklusive Schulpraktiken zeigen die Herausforderungen mit der Entwicklung erfüllender Beziehungen und der Handlungsfähigkeit junger Menschen mit besonderem Bildungsbedarf. Die positive Psychologie will die wichtigsten Faktoren, die in einem Entfaltungsprozess von Individuen, Gruppen oder Institutionen mitspielen, verstehen. Sie stellt damit einen interessanten Ansatz dar, um Hindernisse, aber auch Ressourcen für eine solche Entwicklung aufzuspüren. Der Artikel diskutiert, in welcher Form die positive Psychologie konkret mitwirken kann, die sozialen Aspekte der schulischen Inklusion umzusetzen.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-03-01

Hussy, A. & Borghini, A. (2022). Observation des particularités sensorimotrices de jeunes enfants avec trouble du spectre de l'autisme : Présentation d'un outil de partenariat. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(6), 26–32.

Die Bedeutung der sensorischen Besonderheiten, die mit der Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) einhergehen, wird zunehmend anerkannt. Der sensomotorische Ansatz nach André Bullinger ermöglicht es, betroffene Kinder in ihrer Entwicklung in einer exakt auf diese Besonderheiten zugeschnittenen Weise zu unterstützen. Das vorgestellte Instrument trägt zur Beobachtung der sensomotorischen Besonderheiten von Kleinkindern (2–6 Jahre) mit ASS bei, indem es die Beobachtungen der Eltern im Alltag einbezieht. Es ist Teil eines partnerschaftlichen Vorgehens und begünstigt den Austausch mit den Familien und das gemeinsame Erstellen eines individuell zugeschnittenen Förderplans.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-06-03

Cucinotta, L. & Nicola, R. (2022). Représentation du travail et valeurs professionnelles des adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(9), 9–15.

Die Studie untersucht die Repräsentationen des Konzepts Arbeit und die beruflichen Werte von 62 Schülerinnen und Schülern der 4. Orientierungsschule für Praxis und Beruf des Kantons Tessin. Sie analysiert das Verhältnis zwischen diesen beiden Variablen sowie individuellen und Umweltfaktoren wie Geschlecht, Geburtsort und Arbeitsumfeld. Die Resultate zeigen, dass die befragten Jugendlichen hauptsächlich die ökonomischen und psychologischen Vorteile der Arbeit sehen und dass sie sich insbesondere für kreative Arbeitsformen interessieren.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-09-01

Romain Lanners, Olga Meier-Popa, Robin Morand und Thomas Wetter

Lehrmittel in Universal Design – Mehrwert für alle

Eine qualitativ gute Bildung im Zeitalter der Digitalisierung und Inklusion braucht nicht nur entsprechend ausgebildete Lehrpersonen, sondern auch geeignete digitale Lehrmittel. Diese sollten die individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat die Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) damit beauftragt, eine Sensibilisierungskampagne zu starten für die Entwicklung von flexibel anpassbaren und barrierefreien digitalen Lehr- und Lernressourcen im Sinne von Universal Design.

Une éducation de qualité à l'ère de la numérisation et de l'inclusion nécessite non seulement des enseignants formés dans ce domaine, mais aussi des ressources d'enseignement et d'apprentissage numériques adaptés. Celle-ci devraient tenir compte des aptitudes et des besoins d'apprentissage de chaque apprenant. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a chargé la fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) de lancer une campagne de sensibilisation pour le développement de ressources numériques d'enseignement et d'apprentissage adaptables et accessibles dans l'esprit de la conception universelle.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-11-04

Die Schule befindet sich zum aktuellen Zeitpunkt bereits mitten in einer digitalen Transformation. «Wir beobachten, dass sowohl die Häufigkeit als auch die Dauer der Nutzung digitaler Technologien zugenommen hat. Das gilt im Unterricht, aber auch für das Lernen zu Hause» (Volland, 2021, o. S.). Als Folge dieses «Digitalisierungsschubs» muss die Schule eine Lernumgebung schaffen, welche ein sinnvolles Zusammenspiel von analog und digital gestützten Unterrichtseinheiten ermöglicht. Im inklusiven Unterricht werden Lernende mit einem besonderen Bildungsbedarf beziehungsweise mit einer Behinderung miteinbezogen. Der Spagat zwischen dem gemeinsamen Lernen in der Klasse und der individuellen Förderung der Lernenden ist eine grosse Herausforderung für die Lehrpersonen.

Eine gute Basis für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts mit digitalen Medien liefert das Konzept *Universal Design for Learning* (UDL).¹ Es wurde in Anlehnung an das allgemeinere Konzept *Universal Design* (UD) entwickelt (Meier-Popa & Salamin, 2020). Das UD wird in

der Behindertenrechtskonvention (BRK) definiert als «Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können» (BRK, Art. 2). Die Gestaltung des Unterrichts nach den Prinzipien des UDL hilft, situative Barrieren im Unterricht abzubauen. Dafür sind barrierefreie, flexibel anpassbare und vernetzte digitale Lehr- und Lernressourcen erforderlich, welche die Lernprozesse möglichst aller Kinder und Jugendlichen unterstützen (Lanners, 2020).

Das aktuelle *Tätigkeitsprogramm 2021–2024* der EDK hebt das Potenzial der digitalen Medien für die Verbesserung des Zugangs aller Lernenden zur Bildung hervor. Durch die Ausschöpfung dieses Potenzials werden die Anforderungen einer chancengerechten, inklusiven und qualitativ guten Bildung und lebenslanges Lernen für alle gewährleistet – wie die *Strategie der Nachhaltigen Entwicklung des Bundes* einfordert (Bundesrat, 2021). Das SZH hat von der EDK den Auftrag erhalten, «den barrierefreien Zugang zu digitalen Lehrmitteln und Diensten zu klären und fördern», insbesondere bezüglich Aspekte des *Universal Designs* (EDK, 2022, S. 13).

¹ Siehe weiterführende Informationen zu UDL unter www.szh.ch/udl

Die Entwicklung eines Lehrmittels ist ein komplexer, langdauernder und kostspieliger Prozess. An Lehrmittel werden hohe Anforderungen gestellt, die aus ihren vielseitigen Funktionen hergeleitet sind (ILZ, 2013). Die Lehrmittel müssen grundlegenden Qualitätsansprüchen² entsprechen, die sich aus sozial- und bildungspolitischen Anforderungen an die Bildung ableiten. Die Anforderung, digitale Lehrmittel in *Universal Design* zu gestalten, ist ein zusätzlicher Qualitätsanspruch, der ebenfalls auf übergeordneten gesetzlichen Bestimmungen (z. B. BRK) basiert. Die Umsetzung dieses Qualitätsanspruchs ist allerdings in den Kinderschuhen, weil Zuständigkeiten, Standards und *Good-Practice*-Beispiele in diesem Bereich noch fehlen. Eine Erschwernis besteht auch in der Anzahl und Vielfalt der Stakeholder für die Entwicklung und Nutzung der digitalen Lehrmittel. Zudem hängt der Einsatz dieser Lehrmittel in der Praxis ab von der technischen Infrastruktur der Schulen und den digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen, Lernenden und Schulleitungen.

Die Sensibilisierungskampagne des SZH zielt in erster Linie auf sechs zentrale Stakeholder, die in der Entwicklung und Verwendung der Lehrmittel involviert sind:

- Bildungsämter
- Lehrmittelverlage
- Fachpersonen der Didaktik
- Fachpersonen der Informatik
- Lehrpersonen
- Ausbildungsinstitutionen von Lehrpersonen.

In einem ersten Schritt hat das SZH kompakte *Cheat Sheets* (Spickzettel)³ für die Stakeholder erarbeitet. Sie präsentieren kurz die Problemlage: Lehrmittel, die nur mit Ressourcenaufwand für alle Lernenden verwendbar sind. Dem folgt die grundsätzliche Lösung – nämlich, dass die Lehr- und Lernressourcen wahrnehmbar (*perceivable*), bedienbar (*operable*), verständlich (*understandable*) und robust (*robust*) sind – den vier Prinzipien für Barrierefreiheit der Web Content Accessibility Guide (WCAG)⁴ entsprechend. Des Weiteren beinhaltet jedes *Cheat Sheet*

spezifische Empfehlungen, die helfen, flexibel anpassbare und barrierefreie digitale Lehrmittel zu entwickeln.

In einem zweiten Schritt wurden im September 2022 Vertretungen der sechs Stakeholder um Rückmeldung gebeten. Die nächsten Schritte umfassen die Klärung von Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten. Informationen über «Lehr- und Lernressourcen in Universal Design» werden ab Herbst 2023 auf der SZH-Website laufend veröffentlicht.

Literatur

- Bundesrat (2021). Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung. www.eda.admin.ch/agenda2030
- BRK. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de
- EDK (2022). Tätigkeitsprogramm 2021–2024. edudoc.ch/record/213096/files/EDK-taetigkeitsprogramm-2021-2024.pdf
- ILZ, Interkantonale Lehrmittelzentrale (2013). Was sind gute Lehrmittel. *Ilz-Fokus* Nr. 1/2013. www.ilz.ch/download/1119
- Lanners, R. (2020). Neue Lehrmittel im Universellen Design. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (10), 17–26.
- Meier-Popa, O. & Salamin, M. (2020). Accessibility und Universelles Design in der Bildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (10), 9–16.
- Volland, B. (2021). EDK-Newsletters vom 27. Oktober 2021. www.edk.ch/de/dokumentation/newsletter/3-2021-fokus-3

Dr. Romain Lanners
Direktor SZH

Dr. Olga Meier-Popa
Wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH

Robin Morand
Wissenschaftlicher Mitarbeiter SZH

Thomas Wetter
Wissenschaftlicher Mitarbeiter SZH

Kontakt: udl@szh.ch

² Siehe zum Beispiel Qualitätsansprüche Kanton Zürich

³ «Ein Cheat Sheet ist eine Art Merkblatt oder Spickzettel. Die wichtigsten Informationen zu einem Thema werden darin zusammengefasst und müssen nicht gesucht werden, sollten sie in Vergessenheit geraten.» kulturbaunause.de/faq/cheatsheet-cheat-sheet/

⁴ www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag

Ingo Bosse, Björn Maurer und Jan-René Schluchter

Inklusives Making in der Schule

Chancen für Empowerment und Partizipation

Zusammenfassung

Making bedeutet, Produkte mithilfe von digitalen und analogen Materialien und Technologien selbst zu entwickeln, herzustellen oder zu reparieren. Making hat sich in der Bildungsarbeit mit Menschen mit Behinderungen etabliert. Der pädagogische Ansatz bietet Chancen, um Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern. Der Beitrag zeigt Potenziale und notwendige Rahmenbedingungen von inklusivem Making im Kontext von Schule und Unterricht auf.

Résumé

Le Making est le fait de concevoir, fabriquer ou réparer soi-même des produits à l'aide de matériaux et de technologies numériques et analogiques. Le Making s'est imposé dans les pratiques éducatives auprès des personnes en situation de handicap. Cette approche pédagogique offre des opportunités de promouvoir l'appartenance et la participation. Cet article montre les potentiels et les conditions cadres nécessaires au Making inclusif dans le contexte de l'école et de l'enseignement.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-11-05

Einleitung

«Die Kids sind hochmotiviert und neigen sich weit über die Kabel, die aus dem gedruckten Gehäuse ragen. An die dünnen Kupferstripen soll ein ebenfalls winziger Knopf gelötet werden: «Ist das fummelig!», stöhnt eine Gesamtschülerin und fragt dann ihr Team: «Könnte jemand das bitte kurz festhalten?» Gemeinsam gelingt eben alles besser, so dass nach nicht einmal zwei Stunden alle Taster funktionsfähig sind. Nach und nach [...] [legen] die Nachwuchs-Elektrotechniker die Schalter an den Lötstationen um: «Wow, das wird 300° heiß?!», [...] [ist] es an mancher Stelle zu hören. Deshalb noch einmal [...] der Hinweis: «Vorsichtig arbeiten! Immer das richtige Ende anfassen!» [...] [Eine Schülerin im E-Rollstuhl weiss schon Bescheid]: «Ich habe zuhause schon mit meinem Vater gelötet» (Beinke, 2018, o. S.). Die Schülerin stellt allerdings fest, dass sie die Lötstation

nicht erreichen kann, weil der Tisch nicht unterfahrbar ist. Sie regt bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern an, einen höhenverstellbaren Lötstisch zu bauen.

Wie das Beispiel zu inklusivem Making zeigt, geht inklusive Bildung von einer Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität aus. Inklusive Bildung sieht Unterschiede zwischen Menschen als Chance. Die Idee der umfassenden Teilhabe ist zentral und bei Lehr- und Lernprozessen sollen Barrieren abgebaut werden (UNESCO, 2012). Im Besonderen gilt dies auch für Schulen in einer Kultur der Digitalität. Teilhabe und Chancengerechtigkeit aller Lernenden müssen trotz ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen gewährleistet sein (Kammer PH, swissuniversities 2022).

Inklusives Making kann als Empowerment-Praxis gedacht werden. Empowerment nimmt die Gestaltungs- und Handlungsfähig-



© INGO BOSSE

Löten eines zuvor gedruckten Tasters (Projekt *Selfmade*)

keit von Kindern und Jugendlichen in den Blick. Eine Empowerment-Praxis bezieht sich auf die Entdeckung, Entfaltung und Nutzung eigener Stärken und vorhandener Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Empowerment zielt zudem auf die Sichtbarmachung der individuellen Lebenssituationen, Themen, Interessen und Bedürfnisse in der Öffentlichkeit. Making kann Schülerinnen und Schülern Anregungen und Impulse bieten, welche die eigene Handlungsfähigkeit, den eigenen Selbstwert und soziale Anerkennung erfahrbar machen (Schluchter, 2020).

Schulisches Making

Schulisches Making ist eine Form des offenen Lernens und knüpft an den individuellen Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen an. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und erfinden allein oder in kleinen Teams Produkte oder skizzenartige Prototypen, die ihnen wichtig sind. Dabei nutzen sie analoge und digitale Technologien und Fertigungsverfahren (z. B. 3D-Druck). Sie lösen Probleme durch Tüfteln und orientieren sich weniger an Schritt-für-Schritt-Anleitungen einer Lehrperson. Zudem nutzen

sie Ressourcen wie Peer-Feedback, Interviews mit Expertinnen und Experten, Internetrecherchen oder Strategien wie «Versuch und Irrtum». Wissen und Fertigkeiten, welche für die Umsetzung einer Idee benötigt werden, erwerben die Lernenden, sobald der Prozess dies erfordert (situiertes Lernen). Making ist geprägt von einer wertschätzenden und inspirierenden Atmosphäre; von einer Kultur, die dazu ermutigt, Neues auszuprobieren, Fehler zu machen, aus Fehlern zu lernen und Dinge neu zu denken (Maurer & Ingold, 2021). Dabei sind die Vielfalt von Ideen und Fähigkeiten, unterschiedliche Denk- und Sichtweisen sowie unterschiedliche Interessen eine Bereicherung.

Erste Konzepte für pädagogisches Making liegen für Regelschulen vor (Maurer & Ingold, 2021). In mehreren Kantonen haben Pilotschulen *MakerSpaces* eingerichtet, um auszuloten, unter welchen Bedingungen Making im Schulalltag nachhaltig eingebunden werden kann. «MakerSpaces sind Lernumgebungen, die zum Basteln und Erfinden einladen» (Maurer, 2022, S. 20).¹

¹ Weitere Informationen zu den *MakerSpaces* sind bei Maurer (2022) zu finden.

Unter den Pilotschulen sind jedoch noch keine Schulen mit heilpädagogischer oder inklusiver Ausrichtung. Gleichwohl arbeiten Initiativen wie *maketogether.ch* aktuell an inklusiven didaktischen Konzepten für pädagogisches Making in der (schulischen) Praxis. Für die Skalierung des inklusiven Making-Ansatzes im Schulfeld gilt es, die didaktischen Potenziale für inklusives Lernen zu systematisieren und stärker ins Bewusstsein zu rufen. Bei der Ausarbeitung der folgenden Aspekte wurde auf wissenschaftlich evaluierte Erfahrungen aus den USA und Deutschland zurückgegriffen (Bosse & Pelka, 2020; Love, Roy & Marino, 2020).

Potenziale für inklusive Settings

Demokratisierung der Produktion

Making kann als Demokratisierung der (industriellen) Produktion gelesen werden und kommt der Forderung von Artikel 4 der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen nach: «Forschung und Entwicklung für neue Technologien (zu betreiben oder zu fördern), die für Menschen mit Behinderungen geeignet sind, einschliesslich Informations- und Kommunikationstechnologien, Mobilitätshilfen, Geräten und unterstützenden Technologien, [...] sowie ihre Verfügbarkeit und Nutzung zu fördern und dabei Technologien zu erschwinglichen Kosten den Vorrang zu geben» Vereinte Nationen, 2014. Somit sollen Laiinnen und Laien Zugang zu Produktionsmaschinen und -materialien sowie Unterstützung bei deren Einsatz erhalten. Die verfügbaren Verfahren wie 3D-Druck, CNC-Fräsen und Laserschnitt erlauben die Fertigung präziser Bauteile und Designobjekte. Making bietet somit allen Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, zu Produzentinnen und Produzenten zu werden und ihre Wunschprodukte herzustellen, ohne dabei an Grenzen der Motorik oder der Geschicklichkeit zu stossen.

Individualisierte Produktentwicklung

Für spezifische Bedürfnisse und Anwendungskontexte können individualisierte Produkte in Kleinserie gefertigt werden, die – mangels Nachfrage – nicht oder nur zu überhöhten Preisen am Markt erhältlich sind. Das kann eine gedruckte Verlängerung für einen Wasserhahn sein, den Rollstuhlnutzende sonst nicht allein bedienen können. Das können auch spezifisch angepasste Henkel für Trinkgefässe oder Taster für die einfache Bedienung von elektrischen Geräten sein (z. B. Fön, Ventilator). Diese Hilfsmittel können – mit Unterstützung – selbst entwickelt und zu einem Bruchteil der Kosten gefertigt werden, die im Spezialhandel veranschlagt werden. Making bietet also das Potenzial, Marktlogiken ausser Kraft zu setzen und Impulse zu einer kritischen Konsum- und Verbraucherbildung zu geben (Bosse & Pelka, 2020).

Bewusstseinsbildung

Making in der Schule kann auch zur Bewusstseinsbildung (Art. 8 BRK) für spezifische Lebenswelten beitragen. Kollaborative Methoden wie *Design Thinking* sind darauf ausgelegt, konkrete Probleme und andere Sichtweisen zu verstehen sowie ein gemeinsames Verständnis für das Problem und mögliche Lösungen zu erarbeiten. Auch das gemeinsame Herstellen von individualisierten Bildungsmaterialien, zum Beispiel von tastbaren geometrischen Formen aus dem 3D-Drucker für blinde Lernende, kann zu einer Bewusstseinsbildung beitragen. Es findet eine Sensibilisierung für die Vielfalt von Nutzerinnen und Nutzern von Produkten statt und es werden Kompetenzen erworben, individualisierte Lösungen zu finden.

Schulische inklusive *MakerSpaces* können in diesem Sinne «Schaufenster» sein, um



© ANTOINETTE VON MASSENBAACH

Das «Wo ist was? -Board» hilft bei der Auswahl von Materialien für eigene Making-Projekte (MakerSpace PH Thurgau)

auf Arbeiten und Projekte von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen aufmerksam zu machen. Schülerinnen und Schüler erhalten Feedback und Anerkennung von Lehrpersonen, Mitschülerinnen und -schülern und Personen im nahen Schulumfeld. Durch die Präsentation von Schülerprodukten auf digitalen Making-Portalen wird die Öffentlichkeit für die Lebensbedingungen von Minderheiten, für gesellschaftliche Missstände und für Handlungsbedarfe sensibilisiert.

Alternative Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten

Bastel- und Konstruktionsarbeiten mit analogen Materialien erfordern in der Regel starke motorische Fertigkeiten. Und Designentscheidungen sind oftmals nicht mehr zu ändern – zum Beispiel Bohrlöcher, gesägte Bauteile oder geklebte Verbindungen. «Erfindungen» und Maschinen der Schülerinnen und Schüler müssen sich – sofern sie funktionieren sollen – gewissen physikalischen

Gesetzmässigkeiten beugen (z. B. Reibung oder Statik), was unter anderem mit Anforderungen an die Präzision der gefertigten Bauteile verbunden ist.

Schülerinnen und Schüler mit motorischen Einschränkungen oder mit Sinnesbeeinträchtigungen können beim analogen Basteln und Tüfteln nur begrenzt Selbstwirksamkeit erfahren. Making-Projekte im Bereich *Physical Computing* – im weitesten Sinne Apparate, die mittels Sensoren mit ihrer Umwelt interagieren können – kombinieren das analoge Konstruieren mit digitalen Verfahren und Materialien. Eine interaktive Streichmaschine beispielsweise muss nicht nur gebaut, sondern auch programmiert werden. Die reine Softwareentwicklung, die – mit entsprechenden Hilfsmitteln – ohne die oben genannten physikalischen Herausforderungen auskommt, ist für Menschen mit motorischen Einschränkungen vergleichsweise niederschwellig und zugänglich. Somit bieten *Physical Computing*-Projekte die Chance

für Teamarbeit von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung.

Teamarbeit ist auch beim Programmieren gefragt. Der Programmierprozess bietet Potenzial für Kollaboration im inklusiven Team. Bei der Paar-Programmierung (*Pair Programming*) kooperieren zwei Personen an einem Bildschirm. Während eine Person die operative Programmierarbeit übernimmt (*Driver*), hat die zweite Person die Aufgabe, Problemlösungen und -ideen zu verbalisieren, den Code kontinuierlich zu überprüfen und auf Probleme hinzuweisen (*Navigator*). *Driver* und *Navigator* tauschen in der Praxis regelmässig die Rollen. Dieses im agilen *Software-Design* verbreitete Verfahren kann an inklusive Lernsettings und an die Fähigkeiten und Voraussetzungen der Akteure angepasst werden.

Rahmenbedingungen für inklusives Making

Lehrplanbezug

Günstige Rahmenbedingungen für inklusives Making bietet der Lehrplan 21 in den jeweiligen kantonalen Spezifizierungen. Gemäss der Erweiterung «Anwendung des Lehrplans 21 bei komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen» hat das Modul «Medien und Informatik» den Bildungsauftrag, den Zugang zu und den Umgang mit analogen und digitalen Medien sicherzustellen (Hollenweger & Bühler, 2019). Medien können insbesondere Kinder mit komplexen Behinderungen dabei unterstützen, sich in der Welt zurechtzufinden und handlungsfähig zu sein. Dabei geht es unter anderem um den Aufbau von Anwendungskompetenzen beim Bedienen von Medien und um den Umgang mit spezifischen Hilfsmitteln und technischen Geräten im Alltag (ebd.).

Das Konstruieren von Produkten am Bildschirm und die Bedienung von Geräten wie zum Beispiel Lasercutter oder 3D-Drucker

lässt sich im Lehrplan 21 dem Bereich der Anwendungskompetenzen zuordnen. Inklusives Making stellt auch Bezüge zu Fachkompetenzen im Bereich Medien und Informatik her. Zu nennen sind insbesondere Programmierkompetenzen (MI2.2) sowie Kompetenzen im Bereich Informatiksysteme (MI2.3). Konkret bedeutet dies, dass beim Making digitale Werkstoffe wie Mikrocomputer (z. B. *Calliope mini* oder *Micro:bit*) und Sensoren dazu genutzt werden, individualisierte Produkte zu entwickeln. In inklusiven Lernsettings lassen sich beispielsweise mit Abstands- oder Gestensensoren alternative Benutzeroberflächen (*user interfaces*) entwickeln, um Lichter, Musikanlagen oder Ventilatoren ohne Kraftanstrengung aus der Distanz an- und auszuschalten. Mit einem Screen, der aus 25 LEDs besteht, wie er in einem *Calliope mini Board* verbaut ist, können Kommunikationshilfen programmiert werden, die auf Knopfdruck oder durch Bewegungsgesten selbst gestaltete Symbole einblenden (z. B. eine Tasse für Durst oder ein Smiley für gute Stimmung).

Eine weitere Anwendungsform ist die Automatisierung von Alltagsprozessen, für deren Bewältigung Menschen mit Behinderungen auf Hilfe angewiesen sind. Zum Beispiel kann beim Pflanzengiessen mittels Feuchtigkeitssensor und Elektropumpe die benötigte Wassermenge automatisch berechnet werden. Die gestaltende Arbeit mit datengetriebenen Systemen bietet die Chance, für ethische Fragen der Datensammlung und Datenverwertung im Alltag zu sensibilisieren (im Lehrplan: MI1.1, MI2.1).

Barrierefreiheit und «Universal Design for Learning»

Aus den Ergebnissen einer Studie von Steele, Blaser und Cakmak (2018) wurden Richtlinien für die Zugänglichkeit und das *Universal Design* für *MakerSpaces* abgeleitet. Diese

Richtlinien wurden durch das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Selfmade* (Linke & Wilkens, 2019) weiterentwickelt. Zur Verbesserung der Nutzerfreundlichkeit von inklusiven *MakerSpaces* müssen vor allem drei Aspekte berücksichtigt werden (ebd.):

Adaption und Modifikation der Technik und der Geräte

Die Technik² und die Geräte können Gefahrenquellen sein. Deshalb benötigt es in Räumen, die für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen eingerichtet werden, zusätzliche Vorkehrungen oder Änderungen, damit alle Nutzerinnen und Nutzer vor Gefahren geschützt sind. Die Gestaltung zugänglicher und nutzbarer Lernmöglichkeiten bei gleichzeitiger Wahrung der Sicherheit in einem *MakerSpace* erfordert sorgfältige Überlegungen, die die Planung, die Umsetzung und die aktive Überwachung einschliessen (Love, Roy & Marino, 2020).

Barrierefreiheit im Raum

Zu beachten sind unter anderem: ruhige Räume (z. B. für Lernende mit Hörbeeinträchtigungen), von der Decke hängende Steckdosen (z. B. für Rollstuhlnutzende) und Schilder mit hohem Schrift-Kontrast und grosser Schrift (Steele, Blaser & Cakmak, 2018).

Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der Unterrichtsmedien und Materialien

Das didaktische Konzept *Universal Design for Learning* (Fisseler, 2020) bietet eine Orientierung für Lehrpersonen, die inklusives Making umsetzen möchten. *Universal Design for Learning* geht über die Zugänglichkeit und die Nutzbarkeit der Unterrichtsmedien hinaus (Love, Roy & Marino, 2020) und beinhaltet sieben Grundprinzipien:

1. Eine breite Nutzbarkeit für Lernende mit unterschiedlichen Fähigkeiten (z. B. Kontinuum von einem hohen Mass an Unterstützung mit einem vorentwickelten Plan bis hin zu weniger Unterstützung durch eigenständig erdachte und zu bearbeitende Problemstellungen).
2. Eine Flexibilität im Design unterstützt individuelle Vorlieben und verschiedene Möglichkeiten (z. B. rollbare, höhenverstellbare Tische).
3. Eine einfache und intuitive Benutzung der Geräte ermöglicht den Menschen die Arbeit an den Projekten – unabhängig von Erfahrung, Wissen, Sprachfähigkeiten oder der momentanen Konzentration (z. B. skalierbarer Ansatz, 3D-Druck mit wenig körperlichem Einsatz).
4. Die Informationen sind so aufbereitet, dass sie unabhängig von Umweltbedingungen (z. B. ausreichend gute Lichtverhältnisse) und von sensorischen Fähigkeiten der Lernenden übermittelt werden können (z. B. Beschriftung ergänzt durch Brailleschrift oder Untertitel bei Video-Tutorials).
5. Eine Fehlertoleranz der Technik, um Risiken und negative Konsequenzen zufälliger oder unbeabsichtigter Aktionen zu minimieren (z. B. automatisches Speichern von Entwürfen).
6. Wenig körperlicher Aufwand, um effizient, komfortabel und mit einem Minimum an Ermüdung arbeiten zu können (z. B. gut greifbare Bedienelemente).
7. Die Grösse und der Platz für den Zugang und die Nutzung des Raums sowie der im Raum befindlichen Geräte und Objekte ermöglicht Lernenden, unabhängig von ihrer Körpergrösse, ihrer Haltung oder ihrer Beweglichkeit zu arbeiten (z. B. Rollstuhl- bzw. E-Rollstuhl-Nutzende).

² Es handelt sich hierbei um Empfehlungen von Linke und Wilkens (2019).

Die Gestaltung inklusiven Makings sowie das methodisch-didaktische Konzept sollten individuell an die Zielgruppen angepasst werden. Spezifische Regelungen für einzelne Schülerinnen und Schüler sollten verbindlich in den individuellen Förderplänen festgehalten werden (Love, Roy & Marino, 2020).

Fazit und Ausblick

Inklusives Making in der Schule kann als Empowerment-Praxis gedacht werden, die Zugehörigkeit und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an Bildung ermöglicht. Hierfür bedarf es der oben genannten Rahmenbedingungen, insbesondere *Universal Design* und *Universal Design for Learning*. Anknüpfend an diesen Prinzipien gilt es, weitere Formate (z. B. freie oder thematisch eingegrenzte, kurzzeitpädagogische oder längerfristige Angebote) und Design-Challenges (z. B. offene oder halbstrukturierte Problemlöseaufgaben) zu entwickeln, in deren Rahmen Menschen mit und ohne Behinderungen ihre Ideen einbringen und gemeinsam Projekte realisieren können.

Literatur

Beinke, N. (2018). *Es wird heiß – 300°C! Schüler löten Taster im inklusiven Workshop*. makershelpcare.de/2018/04/09/es-wird-heiss-300c-schueler-loeten-taster-im-inkluisiven-workshop/

Bosse, I. & Pelka, B. (2020). Selbstbestimmte und individualisierte Fertigung von Alltagshilfen per 3D-Druck für Menschen mit Behinderungen. *Orthopädie Technik*, 72 (2), 2–8.

Fisseler, B. (2020). Inklusives Digitalisierung, Universal Design for Learning und assistive Technologie. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65 (1), 9–20.

Kammer PH, swissuniversities (2022). *Grundsätze und Leitvorstellungen für die Mitgestaltung von Schule und Lernen in einer Kultur der Digitalität*. www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/

Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/swu_digitalisierung_leitvorstellungen_d_220309.pdf

Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (DVK). edu-doc.ch/record/204678

Linke, H. & Wilkens, L. (2019). *SELFMADE – Selbstbestimmung und Kommunikation durch inklusive MakerSpaces – Barriere-Checkliste*. eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/38423/1/SELFMADE_Barriere-Checkliste.pdf

Love, T., Roy, K. & Marino, M. (2020). Inclusive Makerspaces, Fab Labs, and STEM Labs. *Technology and Engineering Teacher*, 79 (5), 23–27.

Maurer, B. (2022). Erfinden auf dem Stundenplan. Schulisches Making im Schnittfeld von Mindset, Skillset und Toolset. *Die Grundschulzeitschrift*, 335, 20–24.

Maurer, B. & Ingold, S. (2021). *Making im Schulalltag. Konzeptionelle Grundlagen und Entwicklungsschritte*. München: Kopaed.

Schluchter, J.-R. (2020). Aktive Medienarbeit als Empowerment. (Medien)Pädagogische Ermöglichungsräume für Inklusion und Inklusive Bildung. *Friedrich Jahresheft*, 38, 98–101.

Steele, K., Blaser, B. & Cakmak, M. (2018). Accessible Making: Designing Makerspaces for Accessibility. *IJDL*, 9 (1), 114–121.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNO-Behindertenrechtskonvention, UNO-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.

UNESCO (2012). *Addressing exclusion in education: a guide to assessing education systems towards more inclusive and just societies*. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073



Prof. Dr. Ingo Bosse
Co-Leitung Fachstellen ICT for Inclusion
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich
ingo.bosse@hfh.ch



Prof. Dr. Björn Maurer
Leitung Forschungsstelle Medienpädagogik
Pädagogische Hochschule Thurgau
bjoern.maurer@phtg.ch



Dr. Jan-René Schluchter
Vertretung Professur für Medienpädagogik
Technische Universität Dresden
jan-rene.schluchter@tu-dresden.de

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
 Heilpädagogik, 28. Jahrgang, 11/2022**
 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: Tamara Carigiet, Noëlle Fetzer, Damaris
 Gut, Silvia Schnyder
 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



Dokumentation zum Schwerpunkt

Umgang mit Digitalität

Weiterführende Literatur

Ackermann, S., Bannwart, J., Parpan-Blaser, A. & Steiner, O. (2022). Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Erfahrungen aus der Weiterbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (1–2), 15–22.

Bilda, K., Dörr, F., Thurmann, A. & Tschuschke, B. (2021). Teletherapie in der Logopädie/Sprachtherapie. Zwei fiktive Beispiele für Aphasie und phonologische Therapie bei Kindern. *Logos. Die Fachzeitschrift für Logopädie und Sprachtherapie*, 29 (2), 112–121.

Braun, W. G. & Kohler, J. (2021). Digitale Transformation in der Stotterererkennung und Stottertherapie-nachsorge. *Mitsprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 1, 17–30.

Burscher, R., Schwersensky, N. & Perowanowitsch, M. (2021). Was geht? Der Einsatz digitaler Anwendungen durch Menschen mit Lernschwierigkeiten in Corona-Zeiten. Teilhabe. *Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 60 (1), 30–35.

Förster, A. (2022). Zugänglichkeit und Teilhabe im Musikunterricht durch digitale Musikinstrumente. Anwendungsmöglichkeiten einfacher assistiver Technologien zum Musikmachen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (9), 428–439.

Hartung-Ziehlke, J. (2021). *Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung. Eine explorative Organisationsanalyse in Werkstätten für behinderte Menschen*. Wiesbaden: Springer VS.

Hofer, G. (2022). Bildschirmmedien – mit Kleinkindern einen Umgang finden. *Forum (Mitgliedermagazin des BVF)*, 105, 20–25.

Keeley, C., Stommel, T. & Geuting, J. (2021). Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Annäherung an ein Grundlagen- und Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (5), 249–258.

Lücke, M. (2021). Inklusion und Digitalisierung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66 (2) 115–116.

Meyer, D. (2021). «Den Umgang mit Technik erlernt man vor allem, wenn man mit Technik umgehen muss». Digitale Lernerfahrungen von Studierenden und behinderten Menschen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66 (3), 281–293.

Peter, U. & Lühr, H.-H. (2021). *Handbuch Digitale Teilhabe und Barrierefreiheit*. Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verlag.

Rink, K. (2022). Vom technischephorischen Höhenflug zurück auf den organisationalen Boden. Über die komplexen Ausgangsbedingungen für die Digitalisierung von Organisationen der Behindertenhilfe. *Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 61 (2), 68–73.

Sub, L. (2021). Wohnst du noch oder surfst du schon? Wechselwirkungen zwischen kognitiver Beeinträchtigung, besonderen Wohnformen und Möglichkeiten der digitalen Teilhabe. *Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 60 (3), 128–131.

Weiss, C. (2021). Sogar der modernste Sprachcomputer hilft nur, wenn er auch genutzt wird. Digita-

lisierung bietet neue Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation. *Curaviva*, 12, 17–21.

Wilmers, A., Achenbach, M. & Keller, C. (Hrsg.) (2021). *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen*. Münster: Waxmann.

Wirths, H., Alber, B., Starke, A. & Glück, C. W. (2022). Digital ist besser!? Digitale Kompetenzen in der Sprachtherapie und im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 91 (2), 151–154.

Links

SZH – Informationssammlungen zu ICT und UDL
www.szh.ch/ict & www.szh.ch/udl

HfH – ICT for inclusion
www.hfh.ch/fachstellen/ict-for-inclusion

ZHAW – ICT-Accessibility Lab
<https://accessibility.zhaw.ch>

UZH – e-Accessibility / digitale Barrierefreiheit
<https://ethz.ch/de/die-eth-zuerich/lehre/e-accessibility.html>

UK-Netzwerk Schweiz
<https://uk-schweiz.chs>

Zusammenstellung

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

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

Marion Diener

Planarbeit im Mathematikunterricht aus fachdidaktischer Sicht

Zusammenfassung

Der Artikel diskutiert den Einsatz von Planarbeit im Mathematikunterricht entlang von vier ausgewählten fachdidaktischen Qualitätskriterien für guten Unterricht: (1) Im Zentrum des Unterrichts stehen fachliche Schwerpunkte. (2) Die Lehrperson fördert das Verstehen mathematischer Inhalte und leitet es an. (3) Die Lehrperson initiiert angeleitete Austauschsituationen. (4) Lernende mit Schwierigkeiten benötigen strukturierten Unterricht. Es zeigt sich, dass die Beachtung dieser Qualitätsansprüche wichtig für das Lernen im Mathematikunterricht ist und ein Unterricht von keiner Unterrichtsmethode dominiert werden sollte.

Résumé

Cet article aborde l'utilisation du travail planifié dans l'enseignement des mathématiques en fonction de quatre critères didactiques sélectionnés pour enseignement de qualité : (1) L'enseignement est centré sur des points forts disciplinaires. (2) L'enseignant favorise la compréhension des contenus mathématiques et la guide. (3) L'enseignant initie des situations d'échange guidées. (4) Les apprenant-e-s en difficulté ont besoin d'un enseignement bien structuré. Il s'avère que le respect de ces exigences de qualité est important pour l'apprentissage des mathématiques et qu'un enseignement ne devrait être dominé par aucune méthode d'enseignement.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-11-06

Mathematikunterricht mit Planarbeit

Planarbeit ist eine Unterrichtsform, in der Schülerinnen und Schüler Mathematikaufgaben, die in einem (Wochen-)Plan von der Lehrperson festgehalten worden sind, selbstständig bearbeiten. Planarbeit im Mathematikunterricht ist weit verbreitet und scheint für zahlreiche Lehrpersonen wertvoll zu sein. In fachdidaktischen Publikationen wird jedoch die Befürchtung geäußert, dass die Qualität des Mathematikunterrichts bei der Planarbeit nicht ausreichend gewährleistet sei (z. B. Brunner, 2017; Keller, 2013).

Begründungen von Lehrpersonen für Pläne im Mathematikunterricht

Für den vorliegenden Artikel wurden 27 Lehrpersonen schriftlich zur Umsetzung und Be-

gründung der Methodenwahl befragt. Die Lehrpersonen beschreiben die Umsetzung von Planarbeit im Mathematikunterricht folgendermassen: Die Lehrperson macht zuerst mit der ganzen Klasse eine gemeinsame Einführung ins Thema im Umfang von meistens einer Lektion. Anschliessend organisiert sie ein selbstständiges Arbeiten nach Plan. Viele Lehrpersonen teilen die Schulbuchaufgaben in obligatorische und freiwillige Aufgaben ein.

Die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen gibt als Hauptgrund für den Einsatz von Planarbeit an, dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden kann: Die Schülerinnen und Schüler können in ihrem individuellen Tempo arbeiten sowie im Wahlbereich Aufgaben wählen, die für sie passend erscheinen. Die Lehrpersonen führen zudem an, mehr Gelegenheit für indi-

viduelle Begleitung zu haben. Bei Mehrjahrgangsklassen erwähnen sie häufig, dass sie die Planarbeit aus organisatorischen Gründen einsetzen. Vereinzelt nennen die Lehrpersonen auch die vereinfachte Möglichkeit der Lernzieltransparenz (z. B. Themenziele sind auf dem Plan ausformuliert), die bessere Übersicht über den Arbeitsstand (z. B. erledigte Arbeiten werden auf dem Plan markiert) oder auch die Verlagerung des täglichen Vorbereitungsaufwandes auf einen einzigen Zeitpunkt. Die meisten Lehrpersonen sind der Meinung, dass Pläne die Förderung überfachlicher Kompetenzen ermöglichen (z. B. Selbstständigkeit, Lernstrategien). In Unterrichtsbeobachtungen, die im gleichen Zeitraum wie die Befragung in vier Klassen durchgeführt wurden, zeigte sich jedoch, dass diese überfachlichen Kompetenzen kaum angeleitet wurden. Es erweckte den Anschein, dass die Lehrpersonen davon ausgehen, dass diese sich implizit durch das Tun weiterentwickeln.

Bedeutung fachlicher Qualitätsmerkmale im Mathematikunterricht

Erhoffte grössere Lernerfolge durch einen Unterricht mit Planarbeit im Vergleich zu stärker lehrpersonenzentriertem Unterricht können durch empirische Studien nicht bestätigt werden. Auch Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern können durch den Einsatz einer bestimmten Unterrichtsmethode nicht aufgehoben werden (Lipowsky & Lotz, 2015). Vieluf und Kollegen (2020) betonen, dass sich die Leistung von Schülerinnen und Schülern nicht auf einen einzelnen Aspekt der Unterrichtsqualität (hier die Methode als ein sogenanntes Oberflächenmerkmal) zurückführen lässt. Gewisse fachdidaktische Qualitätsmerkmale (z. B. qualitativ hochstehende Austauschsituationen) werden sowohl

in Planarbeit als auch in geleitetem Unterricht nicht zwingend in hoher Qualität umgesetzt, weshalb Vergleiche schwierig sind (Reusser, 2020).

Es liegen jedoch Hinweise vor, dass in einem Unterricht, der sich vorwiegend auf eine einzelne Unterrichtsmethode stützt, nicht alle Kompetenzen eines Fachs gleich geeignet bearbeitet werden können (z. B. Hess & Lipowsky, 2020). Die Unterrichtsforschung kommt insgesamt zum Schluss, ...

... dass eine Methode ausgewählt werden muss, die das Potenzial hat, themen- und aufgabenspezifisch qualitätsvolle Lernprozesse zu ermöglichen (Reusser, 2020),

... dass keine Methode universal überlegen ist (Steffens, 2019) und

... dass guter Unterricht durch eine angemessene Methodenvielfalt gekennzeichnet sein sollte (Kunter & Trautwein, 2013).

Der Unterschied zwischen wirksamen und weniger wirksamen Merkmalen für fachliche Lernerfolge liegt demzufolge nicht so sehr in der vermeintlich richtigen oder falschen Unterrichtsmethode, sondern in der Umsetzung von gutem Unterricht, den sogenannten Tiefenstrukturen (Reusser, 2020). Aus dieser Diskussion werden folgend vier Gedanken herausgegriffen.

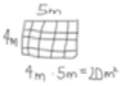
(1) Im Zentrum des Unterrichts stehen fachliche Schwerpunkte.

Das vorrangige Ziel im Mathematikunterricht ist es, dass die Schülerinnen und Schüler fachliche Kompetenzen aufbauen¹. Brunner (2018) bezeichnet es daher als oberstes Qualitätskriterium von gutem Mathematikunterricht, dass fachliche Schwerpunkte fokussiert mittels aufeinander aufbauender Aufgaben

¹ zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?%20k=1&fb_id=5

Flächenberechnung

- «Hier hat jemand begründet, warum die Fläche in einem Raum von 5 Meter Länge und 4 Meter Breite 20m^2 ist. Wie wurde vorgegangen?»
- «Womit hängt das zusammen? Wo haben wir dies schon einmal angetroffen?»;
(Die räumlich simultane Grundvorstellung der Multiplikation wird in Erinnerung gerufen)



- «Können wir allgemein formulieren, wie eine Fläche in einem Rechteck bestimmt werden kann?»
- «Morgen schauen wir eine sechseckige Fläche an, was ist der Unterschied zur Aufgabe heute?»

Ableitungsstrategie Multiplikation (Distributivgesetz)

- «Nina hat die Aufgabe $7 \cdot 4$ gelöst. Beschreibt das Vorgehen. Was ist das Besondere daran? Wann kann man so vorgehen?»
- «Wie kann man dieses Vorgehen darstellen? Wo siehst du auf der Darstellung die einzelnen Schritte?»

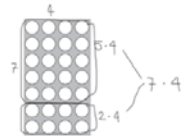
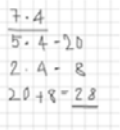


Abbildung 1: Beispiele für mathematische Verknüpfungen

bearbeitet werden. Das bedingt eine kontinuierliche Lenkung der Aufmerksamkeit auf diese Schwerpunkte hin. Daran anknüpfend und damit zusammenhängend sind weitere Qualitätsmerkmale wichtig. Insbesondere wird dem Verstehen dieser Schwerpunkte eine besondere Bedeutung zugeschrieben.

(2) Die Lehrperson fördert das Verstehen mathematischer Inhalte und leitet es an.

Für das Verstehen ist die Art und Weise bedeutsam, wie die fachlichen Inhalte erarbeitet werden. Nach Drollinger-Vetter (2011) kann das Verstehen im Mathematikunterricht durch explizite fachliche Verknüpfungen unterstützt werden. Abbildung 1 zeigt im ersten Beispiel, wie ein neuer Inhalt (Flächenberechnung) mit bereits bekannten Inhalten (räumlich-simultane Grundvorstellung der Multiplikation) verknüpft wird. Das zweite Beispiel veranschaulicht, wie eine Ableitung in formaler Darstellung (7×4) mit einer ikonischen Darstellung (Punktefeld) verknüpft wird.

Verknüpfungen werden in Aufgaben selten direkt angeregt. Darum muss die Lehrperson diese Denkprozesse anstoßen und

begleiten (Rathgeb-Schnierer & Rechtsteiner, 2018). Wenn nahezu sämtliche Inhalte in Form von Planarbeit erarbeitet werden, kann dies dazu führen, dass aufgrund fehlender Verknüpfungen eher ein Abarbeiten von isolierten Aufgaben anstelle einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt stattfindet.

Verstehen stellt sich demzufolge nicht automatisch durch die Bearbeitung von Aufgaben ein (Steffens, 2019) – es braucht dazu die Lehrperson und Mitschülerinnen und Mitschüler im Rahmen gemeinsamer Austauschsituationen, was zum nächsten Qualitätsaspekt überleitet.

(3) Die Lehrperson initiiert angeleitete Austauschsituationen.

Mathematisches Lernen entwickelt sich nicht nur während der selbstständigen Auseinandersetzung einer Person mit einer Aufgabenstellung. In fachdidaktischen Diskussionen wird der Austausch mit anderen als zentral für den Lernerfolg hervorgehoben (Walshaw & Anthony, 2008; Ziegler, Edelsbrunner & Stern, 2017). Durch die Ausformulierung von eigenen Gedanken und deren Vergleich mit

Buben

$5 \cdot 4 = \dots\dots\dots$	$5 \cdot 6 = \dots\dots\dots$	$5 \cdot 8 = \dots\dots\dots$
$2 \cdot 4 = \dots\dots\dots$	$2 \cdot 6 = \dots\dots\dots$	$2 \cdot 8 = \dots\dots\dots$
$7 \cdot 4 = \dots\dots\dots$	$7 \cdot 6 = \dots\dots\dots$	$7 \cdot 8 = \dots\dots\dots$
$10 \cdot 6 = \dots\dots\dots$	$10 \cdot 8 = \dots\dots\dots$	$10 \cdot 4 = \dots\dots\dots$
$5 \cdot 6 = \dots\dots\dots$	$5 \cdot 8 = \dots\dots\dots$	$5 \cdot 4 = \dots\dots\dots$
$6 \cdot 5 = \dots\dots\dots$	$8 \cdot 5 = \dots\dots\dots$	$4 \cdot 5 = \dots\dots\dots$
$2 \cdot 8 = \dots\dots\dots$	$2 \cdot 4 = \dots\dots\dots$	$2 \cdot 6 = \dots\dots\dots$
$4 \cdot 8 = \dots\dots\dots$	$4 \cdot 4 = \dots\dots\dots$	$4 \cdot 6 = \dots\dots\dots$
$8 \cdot 8 = \dots\dots\dots$	$8 \cdot 4 = \dots\dots\dots$	$8 \cdot 6 = \dots\dots\dots$
$11 \cdot 4 = \dots\dots\dots$	$11 \cdot 6 = \dots\dots\dots$	$11 \cdot 8 = \dots\dots\dots$
$12 \cdot 4 = \dots\dots\dots$	$12 \cdot 6 = \dots\dots\dots$	$12 \cdot 8 = \dots\dots\dots$
$6 \cdot 4 = \dots\dots\dots$	$6 \cdot 6 = \dots\dots\dots$	$6 \cdot 8 = \dots\dots\dots$



Wie viele Beine sind es?

Abbildung 2: Strukturiertes Üben der Multiplikation
(Mathematik Primarstufe 2, AH, S. 23)

fremden werden fachliche Inhalte fokussiert und bisheriges Wissen wird hinterfragt, zunehmend differenziert und fundiert (Lipowsky et al., 2019; Souvignier, 2020).

Erste Forschungsergebnisse belegen, dass sich das fachliche Verstehen jedoch nicht automatisch durch einen Austausch einstellt. Zum Beispiel konnte Häsel-Weide (2016) durch Analysen von Partnerarbeiten zeigen, dass Schülerinnen und Schüler fachlich eher unwichtige Aspekte fokussieren. Impulse der Lehrperson konnten die fachliche Qualität aber bedeutend erhöhen.

Eine Lehrperson, die den Unterricht vorwiegend mit Planarbeit organisiert, muss die Schülerinnen und Schüler oft einzeln oder in Kleingruppen begleiten. Nach der *Cognitive Load Theory* (Sweller, 1994) ist Unterrichten eine anspruchsvolle Tätigkeit, da zeitgleich jeweils viele verschiedene Aktivitäten ausgeführt werden. Im Falle der Planarbeit erhöht sich der Umfang der Aktivitäten, da die Lehrperson gleichzeitig verschiedene Aufgaben mit ihren Facetten präsent haben muss (z. B. fachlicher Schwerpunkt, zu erwartende Schwierigkeiten in einzelnen Aufgabenstellungen und fachlich treffende Hinweise wie auch mögliche Verknüpfungen kennen). Daraus lässt sich schliessen, dass die Lehrperson in einem Unterricht mit Planarbeit weniger Kapazitäten zur Verfügung hat, um in der Lernbegleitung mit inhaltlicher passender Unterstützung zu reagieren (Lipowsky & Lotz, 2015).

Ähnliche Vermutungen ergeben sich aus Vergleichen von Unterricht in unterschiedlichen Phasen: Hess und Lipowsky (2020) konnten zeigen, dass fachlich gehaltvolle Hinweise in Form von Fragen der Lehrpersonen eher im gemeinsamen Unterricht und weniger in Einzel- oder Partnerarbeitsphasen formuliert werden, welche jedoch ein Hauptbestandteil von Planarbeit sind.

Abbildung 2 vermittelt einen konkreten Einblick in ein Aufgabenangebot zur Multiplikation: Wenn die Schülerinnen und Schüler dieses Aufgabenangebot im Rahmen einer Planarbeit bearbeiten, wäre sichergestellt, dass die Aufgaben (richtig) gelöst sind; nicht aber, dass die dahinterliegenden bedeutsamen fachlichen Zusammenhänge (Distributiv- und Kommutativgesetz, Ableitungsstrategien) erkannt und genutzt werden.

Verdopplungen (Ableitungsstrategie)


2 · 8 = _____

4 · 8 = _____

8 · 8 = _____

- «Was verändert sich von Aufgabe zu Aufgabe? Was bleibt gleich?»
- «Was ändert sich beim Resultat? Warum ist das so?»

Der Zusammenhang bei Verdopplungen wird am Punktefeld betrachtet.



- «Wie würde es in diesem Stöckli weitergehen?»
- «Wo kommen auch noch Verdopplungen und Halbierungen vor? Umkreise diese Stöckli.»

Kommutativgesetz

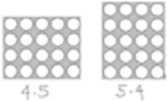
10 · 4 = _____

5 · 4 = _____

4 · 5 = _____

- «Ihr habt diese Aufgaben ausgerechnet. Was bleibt von Aufgabe zu Aufgabe gleich, was ändert sich? Warum ist das so?»

Der Zusammenhang von «Tauschrechnungen» wird am Punktefeld noch einmal betrachtet und in Erinnerung gerufen.



- «Wann dient es euch, die Zahlen zu tauschen? Bei welchen Operationen ist das möglich?»

Einfache Aufgaben und Nachbargaufgaben (Ableitungsstrategie)

11 · 8 = _____

12 · 8 = _____

6 · 8 = _____

- «Welches ist die einfachste Aufgabe? Warum ist sie einfach? Welche Aufgaben sind Nachbargaufgaben?»
 - 11 · 8 ist einfach, weil ich 10 · 8 kenne. 11 · 8 ist eins mehr.
 - 6 · 8 ist einfach, weil ich 5 · 8 kenne und das ist die Hälfte von 10 · 8.
- «Wie kommst du von der einfachsten Aufgabe zu einer weiteren? Wie komme ich zu 12 · 8?»
- «Markiere auf der gesamten Seite die einfachen Aufgaben.»
- «Markiere die Nachbargaufgaben von den einfachen Aufgaben mit einer anderen Farbe.»
- «Rechne zuerst die einfachen Aufgaben aus. Leite danach die Nachbargaufgaben und die anderen Aufgaben von diesen einfachen Aufgaben ab.»
- «Wie finden wir einfache Aufgaben am besten? Wann ist es naheliegend, einfache Aufgaben zu Hilfe zu nehmen?»

Distributivgesetz

5 · 4 = _____

2 · 4 = _____

7 · 4 = _____

- «Welches ist die einfachste Aufgabe? Warum?»
 - 2 · 4 ist einfach, weil dies das Doppelte von 1 · 4 ist.
 - 5 · 4 ist einfach, weil das die Hälfte von 10 · 4 ist.
- «Wie komme ich zu 7 · 4?» Am Punktefeld wird der Zusammenhang von 5 ·, 2 ·, und 7 · in Erinnerung gerufen.
- «Wo auf der Seite kommt das auch noch so vor?»
- «Bei welchen Aufgaben ist es naheliegend, sie so zu zerlegen?»

Abbildung 3: Mögliche fachliche Schwerpunkte für einen Austausch

Abbildung 3 skizziert mögliche Austausch-situationen, die mit dem obigen Aufgabenangebot durchgeführt werden könnten: Reines unstrukturiertes Üben (Routine, Blitzrechnen, Fertigkeitstraining) kann selbstständig erfolgen. Im vorliegenden Aufgabenangebot steht jedoch das Erkennen, Beschreiben, Erklären und Nutzen bedeutender Zusammenhänge zwischen den Aufgaben im Vordergrund. Damit werden Kompetenzen des Erforschens und Argumentierens wie auch des Mathematisierens und Darstellens gefördert (Brunner et al., 2019). Es lässt sich zusammenfassend vermuten, dass sich nur ein kleiner Teil der im Lehrplan verankerten

Kompetenzen in Planarbeit ohne Austausch-situationen erlernen lassen (Brunner, 2017).

Von einem Austausch können alle Schülerinnen und Schüler profitieren, wenn sie sich zeitnah mit den Aufgaben beschäftigen können (Brunner, 2017; Rathgeb-Schnierer & Rechtsteiner, 2018). In Planarbeit ist dies aufgrund der meist freien Aufgabenreihenfolge schwierig zu organisieren, beziehungsweise widerspricht der Grundidee. Auch für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Mathematikunterricht ist der Austausch bedeutsam (Gaidoschik et al., 2021; Häsel-Weide, 2016), was zum letzten Qualitätskriterium überleitet.

(4) Lernende mit Schwierigkeiten benötigen strukturierten Unterricht.

Nebst der Fokussierung auf die fachlichen Schwerpunkte, auf die Qualität der Erarbeitung und auf die Bedeutung des gemeinsamen Austauschs wird auch die Passung zwischen Schülerinnen und Schüler, Fachinhalten und gewählten Methoden als wesentliches Qualitätsmerkmal von Mathematikunterricht hervorgehoben (z. B. Praetorius, Grünkorn & Klieme, 2020).

Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Mathematiklernen sind auf besonders förderliche Lernbedingungen angewiesen (Wember, 2020). Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen Lernformen und effektiver Unterrichtsgestaltung für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Mathematiklernen weisen darauf hin, dass sich die direkte Instruktion, eine starke Strukturierung (auch durch eine aufeinander abgestimmte Abfolge von Aufgaben) und eine deutliche inhaltliche Fokussierung des Unterrichts als besonders effektiv erweisen (z. B. Grünke, 2006; Walshaw & Anthony, 2008). Gleichzeitig soll aber das eigene aktive Auseinandersetzen mit Inhalten nicht ausgeschlossen werden (Moser Opitz, 2013).

Die Befunde überraschen nicht, denn laut Kunter und Trautwein (2013) fällt es Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Mathematiklernen schwer, sich Strukturen zu schaffen, zu planen, zu ordnen und strategisch vorzugehen. Gerade in der Mathematik, die als Wissenschaft von Mustern und Strukturen bezeichnet wird (z. B. Lüken, 2012), ist daher ein geleiteter Unterricht, bei dem Zusammenhänge zugänglich gemacht werden, besonders bedeutsam.

Fazit

Fachdidaktische Qualitätsmerkmale des Mathematikunterrichts sind den methodischen Merkmalen «überlegen», weshalb Diskussionen über die vermeintlich richtige Unterrichtsmethode wenig ertragreich sind. Qualitätsmerkmale sollen bei der Unterrichtsplanung stets bedacht werden und im Vordergrund stehen:

- Im Zentrum einer guten Lektion oder Unterrichtseinheit steht nicht nur ein Aufgabenangebot, sondern vor allem ein fachlicher Schwerpunkt, der fokussiert, detailliert und gut orchestriert bearbeitet wird.
- Das Verstehen dieses fachlichen Schwerpunktes hat oberste Priorität. Nur wenige Inhalte lassen sich vorwiegend durch alleiniges Bearbeiten von Aufgaben umfassend verstehen. Das Verknüpfen von Inhalten und Darstellungen ist für das Verstehen besonders bedeutsam.
- Die meisten Kompetenzen, insbesondere diejenigen im Rahmen des Erforschens und Argumentierens, sind nicht durch das Selbststudium erwerbbar. Durch häufigen, geleiteten und gemeinsamen Austausch werden fachliche Schwerpunkte der einzelnen Aufgaben verstanden und für andere Kontexte nutzbar gemacht. Die Lehrperson nimmt dabei eine entscheidende Rolle ein.
- Keine Methode passt zu allen Schülerinnen und Schülern und zu allen Inhalten. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Mathematiklernen ist ein geleiteter und auf die fachlichen Schwerpunkte ausgerichteter Unterricht von Vorteil.

Aus den dargelegten Gründen sollen keine Unterrichtsmethoden ein Fach dominieren. Es braucht eine angemessene Balance und einen gezielten Einsatz.

Literatur

- Brunner, E. (2017). Mathematikunterricht in Mehrjahrgangsklassen der Primarschule: Eine Deskription entlang verschiedener Gestaltungselemente und Einschätzungen der Lehrpersonen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 38 (1), 57–91.
- Brunner, E. (2018). Qualität von Mathematikunterricht: Eine Frage der Perspektive. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39 (2), 257–284.
- Brunner, E., Gasteiger, H., Lampart, J. & Schreieder, K. (2019). Mathematikunterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen der Grundschule in der Schweiz und in Deutschland: eine vergleichende Studie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41 (1), 160–176.
- Drollinger-Vetter, B. (2011). *Verstehenselemente und strukturelle Klarheit. Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Gaidoschik, M., Moser Opitz, E., Nührenbörger, M. & Rathgeb-Schnierer, E. (2021). Besondere Schwierigkeiten beim Mathematiklernen. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 47 (111S). 10.13140/RG.2.2.15952.64004
- Grünke, M. (2006). Fördermethoden. Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (4), 239–254.
- Häsel-Weide, U. (2016). *Vom Zählen zum Rechnen. Struktur-fokussierende Deutungen in kooperativen Lernumgebungen*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2020). Zur (Un-)Abhängigkeit von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, Beiheft 1/20, 117–131.
- Keller, R. (2013). Mathepläne: Qualitätsfalle für den Unterricht. *ph akzente*, 1, 21.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Lipowsky, F. et al. (2019). Lernen durch Kontrastieren und Vergleichen – Ein Forschungsüberblick zu wirkmächtigen Prinzipien eines verständnisorientierten und kognitiv aktivierenden Unterrichts. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule* (S. 373–402). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). München: kopaed.
- Lüken, M. (2012). *Muster und Strukturen im mathematischen Anfangsunterricht. Grundlegung und empirische Forschung zum Struktursinn von Schulanfängern*. Münster: Waxmann.
- Moser Opitz, E. (2013). *Rechenschwäche / Dyskalkulie: theoretische Klärungen und empirische Studien an betroffenen Schüle-*

- rinnen und Schülern* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J. & Klieme, E. (2020). Towards Developing a Theory of Generic Teaching Quality. Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, Beiheft 1/20, 15–36.
- Rathgeb-Schnierer, E. & Rechtsteiner, C. (2018). *Rechnen lernen und Flexibilität entwickeln: Grundlagen – Förderung – Beispiele*. Berlin: Springer Spektrum.
- Reusser, K. (2020). Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, Beiheft 1/20, 236–254.
- Souvignier, E. (2020). Kooperatives Lernen. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 138–148). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steffens, U. (2019). Was ist das Wichtigste beim Lernen? Zu Ertrag und Grenzen der Hattie-Studie «Visible Learning». In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule* (S. 251–277). Münster: Waxmann.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and Instruction* 4 (4), 295–312.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, Beiheft 1/20, 63–80.
- Walshaw, M. & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse. A review of recent research in mathematics classroom. *Review of Educational Research*, 78 (3), 516–551.
- Wember, F. B. (2020). Didaktische Prinzipien und Qualitätssicherung im Förderunterricht. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 81–96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziegler, E., Edelsbrunner, P. A. & Stern, E. (2017). The relative merits of explicit and implicit learning auf contrasted algebra principles. *Educational Psychology Review*, 29, 1–28.



Marion Diener
Dozentin für Mathematikdidaktik
Pädagogische Hochschule Zürich
marion.diener@phzh.ch

Julia Albrecht, David Dörrer, Vera Heyl, Christina Mechler, Karin Terfloth und Jan Wulf-Schnabel

Qualifizierungsziel «Bildungsfachkraft an Hochschulen»

Von der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)

in die inklusive Berufstätigkeit als Mitarbeitende einer Hochschule

Zusammenfassung

Das in Deutschland anerkannte Berufsbild «Bildungsfachkraft an Hochschulen» richtet sich ausschliesslich an Menschen, die zuvor in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) tätig waren. Nach einer dreijährigen dualen Vollzeit-Qualifizierung teilen die Bildungsfachkräfte ihre Inklusions- und Exklusionserfahrungen mit Studierenden an den Hochschulen. Seit 2013 sind bundesweit mehrere Qualifizierungen erfolgt, unter anderem in Baden-Württemberg. Im Anschluss an diese Qualifizierung wurde an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg das Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung gegründet und die Bildungsfachkräfte bekamen eine Anstellung an einer Hochschule.

Résumé

Le profil professionnel de « spécialiste en éducation dans les hautes écoles », reconnu en Allemagne, s'adresse exclusivement aux personnes qui ont travaillé auparavant dans un atelier pour personnes en situation de handicap. Après une formation duale qualifiante à plein temps de trois ans, les spécialistes en éducation partagent leurs expériences personnelles d'inclusion et d'exclusion avec les étudiant-e-s des hautes écoles. Depuis 2013, plusieurs formations ont été organisées dans toute l'Allemagne, notamment dans le Bade-Wurtemberg. À la suite de ces initiatives, le Centre Annelie-Wellensiek pour l'éducation inclusive a été fondé à la haute école pédagogique de Heidelberg et des spécialistes en éducation ont été embauchés dans les hautes écoles.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-11-07

Einleitung

An verschiedenen Hochschulen in Deutschland haben Lehrende in der Vergangenheit immer wieder Menschen mit Behinderungserfahrung in Lehrformate einbezogen, um deren Perspektive einzubringen. Die Begegnungen zwischen den Erfahrungsexpertinnen und -experten und den Studierenden haben die theoretisch-akademische Lehre bereichert.

Doch die Beteiligten stiessen regelmässig auf Schwierigkeiten bei der Umsetzung solcher Angebote: Oftmals brachten sich die Erfahrungsexpertinnen und -experten ehrenamtlich bzw. ohne Vergütung in die Lehre ein und mussten bei ihren Arbeitgebern eine Freistellung beantragen. Und die Lehrenden

mussten erhebliche zeitliche Ressourcen zur Verfügung stellen (z. B. Koordination oder didaktisch-methodische Vorbereitung). Oft waren die Menschen mit Behinderungserfahrung auf ihre Rolle in der Lehre nicht angemessen vorbereitet. Deshalb fand der Austausch mit den Studierenden und die Zusammenarbeit mit den Lehrenden nicht immer partizipativ und auf Augenhöhe statt.

Durch diese nicht zufriedenstellende Situation entstand der Wunsch, Menschen mit Behinderungserfahrung in die Lehrstruktur einzubinden und erfahrungsbasierte Bildungsangebote systematisch und verbindlich in Ausbildungs- und Studiengängen zu verankern. Die Grundlage dafür sollte eine Qualifizierung von Menschen sein, die in einer

Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) tätig waren.

Qualifizierungsziel:

Bildungsfachkraft an Hochschulen

Durch ein Modellprojekt der Stiftung Drachensee (Kiel), gefördert von der Aktion Mensch, wurden in den Jahren 2013 bis 2016 weltweit erstmalig sechs Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu Bildungsfachkräften qualifiziert. Isabell Veronese war eine Teilnehmerin an dieser Qualifizierung. Sie fasst ihre Erfahrung so zusammen: «Ich habe es geschafft, durch eine Qualifizierung den geschützten Raum einer Werkstatt zu verlassen, um jetzt an Hochschulen zu unterrichten. Das ist ein besonders gutes Gefühl, mit Menschen ohne Behinderung gleichberechtigt zusammenzuarbeiten.»

Die Innovationskraft des Projekts und die Leistungen der ersten Bildungsfachkräfte führten dazu, dass im Jahr 2016 das wissenschaftlich anerkannte Institut für Inklusive Bildung in Kiel gegründet wurde. Dieses wurde im Jahr 2022 zur zentralen Einrichtung der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel ernannt. Seit dem Jahr 2017 erfolgt die Qualifizierung entlang eines dreijährigen Curriculums auch an weiteren deutschen Hochschulen.

Menschen mit Behinderungserfahrung qualifizieren sich zu Erfahrungsexpertinnen und -experten.

Die Ziele der Qualifizierung sind ausgerichtet auf die Kompetenzen der Menschen mit Behinderungserfahrung: vor Gruppen sprechen, Inklusions- und Exklusionserfahrungen teilen und Grenzen der Bereitschaft zur Selbstenthüllung erkennen und ziehen. Mit der Qualifizierung wird angestrebt, Menschen mit Be-

hinderungserfahrung als Erfahrungsexpertinnen und -experten gesellschaftlich anzuerkennen.

Durch die Qualifizierung werden die Teilnehmenden zur Bildungsarbeit an Hochschulen befähigt. Sie arbeiten anschliessend auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Ihre Arbeit ergänzt und bereichert die Lehre und sie fördert zugleich die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen mit Behinderungserfahrung, ihre Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben.

Zielgruppe und Ziele

Bislang wurden bundesweit 24 Bildungsfachkräfte ausgebildet. Sie sind nur ein sehr kleiner Teil der 320 000 Personen, die in Deutschland aufgrund motorischer, kognitiver oder psychischer Beeinträchtigungen dauerhaft in einer WfbM tätig sind und dort kaum Möglichkeiten zur inklusiven beruflichen Bildung erfahren. Auch die Wechselquote von der WfbM in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung (auf den allgemeinen Arbeitsmarkt) liegt konstant unter einem Prozent (Becker, 2017).

Oft passen etablierte Berufe nicht zu Menschen mit Behinderungen, da diese häufig ein Leben lang auf Unterstützung angewiesen sind. Die Qualifizierung ist deshalb besonders, da sie zusätzlich zum dualen Ausbildungsverständnis (Theorie und Praxis) ein drittes Verständnis (Teilhabebegleitung) einbindet. Die Qualifizierung zur Bildungsfachkraft ist also das erste triale Ausbildungskonzept, das

- a) Kompetenzen von Menschen mit Behinderungen mit
- b) einem Nutzen für die Hochschulen und einer Nachfrage wertschöpfend verbindet und so Arbeitsplätze schafft sowie
- c) zugleich eine dauerhafte Teilhabebegleitung umfasst.

Die Teilhabebegleitung greift Bedarfe der Menschen mit Behinderungen auf: soziale und rechtliche Herausforderungen beim Übergang auf den Arbeitsmarkt, Fragen zu Hilfsmitteln, zu finanziellen Unterstützungsleistungen oder zu persönlichen Problemen. Die Teilhabebegleitung hat eine starke sozialarbeiterische Komponente und steht den Institutionen sowie den Teilnehmenden gleichermaßen zur Verfügung.

Bildungsfachkräfte eröffnen Menschen ohne Behinderungen ungewohnte Sichtweisen. Isabell Veronese sagt zu ihrer Arbeit: «Ich vermittele Menschen ohne Behinderungen meine (persönliche) Lebenswelt und kläre sie über Bedarfe und Bedürfnisse auf. Ich gestalte meine Erfahrungen so, dass man sie begreifen und verstehen kann.» Während der Qualifizierung stehen daher die Kompetenzen und Interessen einer Person im Fokus, nicht deren Mängel oder Unvermögen.

In der theoretisch ausgerichteten Hochschullehre ist dieses Erfahrungswissen eine wertvolle Ergänzung. Studierende berichten nach der Teilnahme an den Bildungsangeboten immer wieder, wie sehr sie die Verbindung von Theorie und Praxis für die eigene Reflexion schätzen (Krämer & Zimmermann, 2018; Mau, Diehl & Gross, 2017).

Inhalte und Aufbau der Qualifizierung zur Bildungsfachkraft

Damit sich Menschen als Bildungsfachkraft bezeichnen können, braucht es eine berufliche Qualifizierung. Da es keine Ausbildung zur Bildungsfachkraft gibt, kann auch keine reduzierte Ausbildung als Fachpraktikerin bzw. Fachpraktiker nach § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. § 42r Handwerksordnung (HwO) abgeleitet werden. Deshalb war die Entwicklung eines eigenen Curriculums notwendig, das mittlerweile durch das Institut

für Inklusive Bildung Kiel bereitgestellt und zertifiziert wird. Die Qualifizierung ist bisher nicht als Ausbildung anerkannt.

Für die dreijährige Vollzeit-Qualifizierung zur Bildungsfachkraft wurde ein Modulhandbuch konzipiert. Zu Beginn stehen das Lernen und die Auseinandersetzung mit der Hochschulwelt im Mittelpunkt. Aus einer WfbM kommend müssen die angehenden Bildungsfachkräfte sich diese Lern- und Arbeitswelt kulturell und alltagspraktisch neu erschliessen.

Ein zentraler Punkt der Qualifizierung ist es, die eigene Lebenswelt im Kontext von Arbeit, Bildung, Wohnen und Freizeit zu reflektieren. Zur Qualifizierung gehört auch die Auseinandersetzung mit dem Begriff Teilhabe. Kernstück der Qualifizierung ist das Praxismodul, das das theoretisch erworbene Wissen mit der praktischen Lehre verbindet. Es flankiert die gesamte Qualifizierung und enthält zunehmend komplexe Bildungsaufgaben: Vermittlung der Lebenswelten, Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion der Bildungsarbeit sowie Methoden und Techniken der Bildungsarbeit.

Aufgaben und Anforderungen

Die Anforderungen an eine gelingende Bildungsarbeit sind umfassend und betreffen die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der jeweiligen Lehrveranstaltung mit Bezug auf die jeweilige Zielgruppe (je nach Kontext Studierende oder andere Teilnehmende). Zur Bildungsarbeit gehören unter anderem der Vortrag, die Moderation und die Anleitung von aktivierenden Lernmethoden.

Die Vorbereitung einer Lehrveranstaltung umfasst die Teilnahme an Planungsgesprächen (mit den Lehrenden, in deren Vorlesung oder Seminar das Bildungsangebot eingebettet wird), die Auseinandersetzung mit den Zielen, die inhaltliche Vorbereitung

und thematische Gestaltung des Materials, die Entwicklung eines Ablaufplans sowie das Üben der Anmoderation und der inhaltlichen Beiträge. Um Lehrveranstaltungen planen und durchführen zu können, sind auch methodisch-didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten wichtig. Ausserdem ist ein sicheres Auftreten vor einem Publikum erforderlich. Da ein Grossteil der Bildungsarbeit in wechselnden Teams und massgeblich in Kooperation mit anderen Lehrenden erfolgt, sind gute Team- und Kommunikationsfähigkeiten hilfreich. Diese Kompetenzen werden während der Qualifizierung erarbeitet bzw. erweitert.

Während einer Lehrveranstaltung berichtet eine Bildungsfachkraft über eigene Erfahrungen oder geteilte Erfahrungen von Menschen mit Behinderungen, beispielsweise Teilhabemöglichkeiten in der Bildungs- und Berufsbiografie. Bildungsfachkräfte arbeiten an verschiedenen Hochschulen und in unterschiedlichen Studiengängen. Sie gestalten vielfältige Lehr- und Lernsituationen mit unterschiedlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und unterschiedlichen Formaten (Vorlesungen, Seminare, Workshops, Vorträge und Fachdiskussionen).

In ihrer Lehrveranstaltung berichtet die Bildungsfachkraft über eigene oder geteilte Erfahrungen von Menschen mit Behinderungen.

Die intensive Nachbereitung der Lehrveranstaltungen geschieht durch internes Team-Feedback, durch die Auswertung der Rückmeldungen der Studierenden und durch kollegiale Fallberatung. Die Nachbereitung ist wichtig für eine fortlaufende persönliche und fachliche Weiterentwicklung. Folglich

brauchen die Auszubildenden Reflexionskompetenzen, Kritikfähigkeit sowie die Bereitschaft, sich weiterzubilden und die Bildungsarbeit zu verbessern.

Das Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung

Im Rahmen des Projekts Inklusive Bildung Baden-Württemberg der Johannes-Diakonie Mosbach – gefördert von der Dieter-Schwarz-Stiftung – wurden von 2017 bis 2020 sechs Bildungsfachkräfte qualifiziert. Das Projekt hatte eine Art Franchise-Partnerschaft mit dem Institut für Inklusive Bildung in Kiel, welches seine Expertise teilte.

Schon während der Qualifizierung suchten die Verantwortlichen nach Möglichkeiten einer anschliessenden Beschäftigung der Bildungsfachkräfte an einer Hochschule. Bereits 2017 wurde ein Vernetzungsforum mit Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Wissenschaft und Einrichtungen der Behindertenhilfe etabliert. Auf diese Weise machte das Projekt Inklusive Bildung Baden-Württemberg das Konzept an Hochschulen bekannt und erhob deren Bedarf an der Bildungsarbeit der Fachkräfte. Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg erkannte das Potenzial der Bildungsarbeit von Bildungsfachkräften und die Pädagogische Hochschule Heidelberg fand sich als Partner zur Verstetigung der Bildungsarbeit.

Seit November 2020 befinden sich die sechs Bildungsfachkräfte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in einer sozialversicherungspflichtigen, unbefristeten Vollzeitbeschäftigung als Mitarbeitende des Annelie-Wellensiek-Zentrums für Inklusive Bildung (AW-ZIB). Am AW-ZIB lehren und forschen Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam zur Querschnittsaufgabe Inklusion. Im Bildungsbereich nimmt das AW-ZIB da-

mit eine Vorreiterrolle ein: Es ist – national wie international – das erste Zentrum seiner Art, das als wissenschaftliche Einrichtung und inklusive Abteilung an einer Hochschule verortet ist.

Ein wichtiger Arbeitsbereich der Bildungsfachkräfte am AW-ZIB ist die partizipative Lehre, welche landesweit für Studierende verschiedener Lehrämter, der Sozialen Arbeit, der Bildungswissenschaften und der Gesundheitsförderung erbracht wird. Die Bildungsfachkräfte verfolgen gemäss der Bildungsfachkraft Thorsten Lihl in der Lehre das Ziel, «Bilder in den Köpfen der Studierenden zu verändern, damit sie erkennen, dass Menschen mit Behinderungserfahrungen auch mehr können, als man auf den ersten Blick vermutet». Die Bildungsarbeit erfolgt meist in Form von einem oder mehreren 90-minütigen Angeboten. Entscheidend ist, dass diese Angebote immer in curriculare Lehrveranstaltungen eingebettet sind und dass die Bildungsfachkräfte mit den Lehrenden der jeweiligen Veranstaltungen kooperieren.

Die Bildungsfachkräfte sind allein für die Bildungsangebote verantwortlich, führen diese aber mit Unterstützung an verschiedenen Hochschulen in Baden-Württemberg durch. Sie bieten Online- und Präsenzveranstaltungen mit den folgenden Themen an:

- Verständnis von Behinderung
- Selbstbestimmung und Teilhabe
- Transitionen (Übergänge an biografischen Schnittstellen)
- Barrieren und Barrierefreiheit
- Bildung und Lernerfahrungen
- Übergang zwischen Schule und Beruf bzw. Arbeit
- Freizeitgestaltung
- partizipative Forschung

Die Bildungsfachkräfte verantworten die Planung, Vorbereitung und Durchführung der Bildungsangebote: «Wir erarbeiten neue In-

halte, zum Beispiel mit Fachtexten oder durch Internetrecherchen, erstellen Ablaufpläne und formulieren Ziele für die Bildungsangebote, verteilen Aufgaben und bereiten unsere Vorträge vor», sagt Thorsten Lihl. Ausserdem treffen sie Absprachen mit den Hochschullehrenden, zum Beispiel in einem Vorgespräch. Die Beteiligten lernen sich durch dieses Treffen kennen und die Lehrenden haben die Möglichkeit, ihre Wünsche zu äussern und Informationen über ihre Lehrveranstaltung zu geben. Dadurch können die Bildungsfachkräfte die Angebote besser auf die Bedürfnisse der Lehrenden und Lernenden abstimmen. Die Bildungsfachkräfte reflektieren die Durchführung gemeinsam mit den Hochschullehrenden, um Feedback auszutauschen und dieses für künftige Bildungsangebote zu nutzen. «Wir begegnen uns auf Augenhöhe und nehmen uns gegenseitig ernst», fasst Lihl zusammen.

Die Pädagogische Leitung am AW-ZIB unterstützt bei der Bildungsarbeit und strukturiert gemeinsam mit den Bildungsfachkräften nach Bedarf deren Arbeitsalltag. Darüber hinaus sind verschiedene Assistenzkräfte (persönliche Assistenz, studentische Hilfskräfte und eine Person im Freiwilligen Sozialen Jahr) beteiligt, um beim Schreiben, bei technischen Angelegenheiten, bei der Strukturierung des Arbeitsalltags oder der Pflege individuell zu unterstützen. Eine Mitarbeiterin des AW-ZIB koordiniert die Bildungsangebote, plant diese zeitlich und kommuniziert mit den verschiedenen Hochschulen.

Das Team des AW-ZIB entwickelt die Angebote stetig weiter. Zum einen erweitert sich der Kreis der Adressatinnen und Adressaten fortlaufend (z. B. Gemeinden). Zum anderen entstehen neue Formen der partizipativen Lehre, indem zum Beispiel ein multiprofessionelles Team aus Bildungsfachkräften und akademisch Forschenden ein Bil-

dungsangebot ausbringt. Ein weiterer Arbeitsbereich der Bildungsfachkräfte ist die partizipative Forschung, bei der ein Projekt zum Thema «Inklusive Hochschule» erarbeitet und durchgeführt wird. Auch nehmen die Bildungsfachkräfte aktiv an Tagungen teil und halten gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen ohne Behinderung öffentliche Vorträge.

Fazit und Ausblick

Das Qualifizierungskonzept für Bildungsfachkräfte an Hochschulen kann auf zwei Arten weiterentwickelt werden: Auf der einen Seite können nach diesem Vorbild Qualifizierungen für andere Berufe entwickelt werden. Auf der anderen Seite sollten die partizipative Lehre und Forschung mit den etablierten Strukturen an einer Hochschule verzahnt werden.

Weitere Qualifizierungen

Der Erfolg der Qualifizierung zeigt sich unter anderem in der sehr hohen Nachfrage an den Veranstaltungen, die von den Bildungsfachkräften durchgeführt werden, sowie an zahlreichen (internationalen) Auszeichnungen (z. B. der 1. Platz bei Wirkung Hoch 100 im Themenfeld Wissenschaft, einer Jubiläumsinitiative des Stifterverbands (2021)). Mit dem Erfolg der Qualifizierung zur Bildungsfachkraft entstand die Idee, dass das Konzept auf weitere Arbeitsbereiche übertragen werden könnte. Zum Beispiel könnten Digitalisierungsfachkräfte bei der Gestaltung von Apps und digitalen Anwendungen beraten. Auf diese Weise würden in Entwicklungsprozessen die Bedarfe und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen frühzeitig und fortlaufend mitgedacht.

Weiterentwicklung in Hochschulen

Hochschulen sind offener und begreifen sich selbst als lernende Organisationen, wenn sie Menschen mit Behinderungserfahrung in die Lehre und Forschung integrieren. Die Beschäftigung von Bildungsfachkräften zielt darauf ab, Inklusion und Partizipation als Leitideen an den Hochschulen zu verankern und nicht nur als Lehr- und Lerninhalte zu verstehen. Dadurch soll es möglich werden, die Kulturen, die Strukturen und die Praktiken an Hochschulen inklusiv und partizipativ zu gestalten und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Becker, U. (2017). Inklusion in den Arbeitsmarkt von Menschen mit Behinderungen – ein Trilemma. *Teilhabe – Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 56 (2), 56–61.
- Krämer, S. & Zimmermann, F. (2018). Vorbereitung auf Inklusion in der Lehramtsausbildung unter Einbezug qualifizierter Menschen mit Behinderungen – Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In B. Brouer, J. Kilian, I. Petersen & A. Burda-Zoyke (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* (S. 105–120). Münster: Waxmann.
- Mau, L., Diehl, K. & Gross, S. (2017). Inklusive Bildung – Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung lehren an der Universität. Auswirkungen auf die Einstellungen zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (4), 172–184.



Julia Albrecht
 Pädagogische Leitung des Instituts für Inklusive Bildung
 Institut für Inklusive Bildung
 albrecht@inklusive-bildung.org



Dr. Jan Wulf-Schnabel
 Gründer des Instituts für Inklusive Bildung
 Institut für Inklusive Bildung
 institut@inklusive-bildung.org



David Dörner
 Sonderschullehrer, Doktorand
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 doerrner@ph-heidelberg.de



Christina Mechler
 Sonderschullehrerin, Doktorandin
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 mechler@ph-heidelberg.de



Prof. Dr. Vera Heyl
 Professorale Leitung am AW-ZIB
 Professorin für Psychologie in sonderpädagogischen
 Handlungsfeldern mit dem Schwerpunkt Blinden- und
 Sehbehindertenpädagogik
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 hey@ph-heidelberg.de



Prof. Dr. Karin Terfloth
 Professorale Leitung am AW-ZIB
 Professorin für Pädagogik bei schwerer geistiger
 und mehrfacher Behinderung und
 Inklusionspädagogik
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 terfloth@ph-heidelberg.de

Daniel Stalder und David Bisang

Schluss mit den Bausünden

So schreiben Sie zugängliche Sätze

Gross war die Empörung, als vor ein paar Jahren die Züge der SBB keine barrierefreien Ein- und Ausstiege ermöglichten. Zu Recht. Denn das behinderte die Bewegungsfreiheit von Menschen mit eingeschränkter Mobilität. Die SBB musste nachbessern. Warum wir Ihnen das erzählen? Nun, auch beim Schreiben geht es um Zugänglichkeit. Wenn heilpädagogische Fachtexte schwer verständlich geschrieben sind, ist es für viele Menschen schwierig, sich die Inhalte zu erschliessen. Die Leser:innen sollten möglichst hindernisfrei durch unsere Fachtexte kommen – so wie Menschen im Rollstuhl ungehindert in die Züge rein- und rausrollen können sollten. Deswegen beschäftigen wir uns heute mit baulichen Massnahmen in Fachtexten. Vorhang auf für den Satzbau.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-11-08

Manchmal sind Fachtexte schwer verständlich geschrieben, sodass wir als Leser:innen kaum einen Zugang finden. Zu gross sind die Hindernisse: Fremdwörter, eine aufgeblasene Ausdrucksweise und komplexe Satzstrukturen stellen uns vor ein Problem: Wie sollen wir es nur schaffen, zum Inhalt vorzudringen?

Im Folgenden legen wir den Fokus auf den Satzbau. Denn die Sätze sind in vielen heilpädagogischen Texten fürchterliche Bausünden. Treppe hoch, Treppe runter, Treppe wieder hoch. «So geht das nicht!», sagen die heilpädagogischen Fachpersonen bei Gebäuden und Verkehrsmitteln. Barrierefrei sollen die Eingänge sein, natürlich auch die Durchgänge sowie die Auf- und Abgänge. So, dass alle Menschen hindernisfrei an ihr Ziel gelangen können.

Diese Forderungen sind richtig und nötig. Allerdings werden sie häufig zu kompliziert vorgebracht: Wortgewaltig und mit Nachdruck will man sich für die Sache einsetzen. Leider entstehen bei diesem Bestreben oft fürchterliche Satzungetüme, die selbst die Köpfe lesegeohnter Menschen zum Rauchen bringen.

Benebelt müssen wir uns als Leser:innen dann aufrappeln und uns an den Satzanfang zurückkämpfen. Aber auch beim zweiten Lesen wird es nicht besser, denn wir müssen die gleiche anspruchsvolle Treppe nochmals erklimmen. Mit allerhöchster Konzentration schaffen wir es womöglich, doch noch durch den Satz zu kommen. Aber das ist anstrengend – selbst für Fachpersonen.

Wie solche Barrieren-Sätze aussehen, fragen Sie sich? Wir haben Ihnen zwei prächtige Exemplare mitgebracht: einen Schachtelsatz (1) und einen Bandwurmsatz (2).

- 1) *In den Berufsfeldern der Heilpädagogik sind nicht nur Fachpersonen, sondern auch Aushilfskräfte, die keine pädagogische, geschweige denn eine heilpädagogische Ausbildung haben, die aber – unter Anleitung – die Arbeit dennoch ähnlich erfolgreich verrichten wie professionelle Helfer:innen, tätig.*
- 2) *Angesichts zahlreicher positiver Erfahrungen mit der Zuverlässigkeit von angehenden Heilpädagog:innen in den Praktika an den Schulen für Kinder- und Jugendliche mit Mehrfachbehinderungen und hinsichtlich der stetigen Weiterentwicklung der fachlichen Kompetenzen der Auszubildenden wird die Arbeit der Hochschulen als Ausbildungsstätten von den heilpädagogischen Schulen immer wieder gelobt.*

Schachtelsätze sind geprägt von vielen Einschüben, den Nebensätzen. Jeder Einschub ist ein neues Stockwerk, zu dem wir nur über eine weitere Treppe gelangen. Und mit jedem Einschub wird wieder ein Gedanke unterbrochen. Bereits zwei Zeilen reichen, um unser Gehirn völlig zu überfordern. Es ist kaum mehr möglich, den verworrenen Gedankengängen in Schachtelsätzen zu folgen; zu gross sind die Sprünge zwischen den Stockwerken.

Im Bandwurmsatz gibt es zwar keine Einschübe, dafür ist er völlig überfrachtet. Als wäre ein Zugabteil mit Koffern, Velos und Kinderwägen vollgestellt – sodass viele Menschen grösste Mühe haben, sich einen Weg durch das Chaos zu bahnen.

Doch es geht auch ohne unnötige Hindernisse. Schreiben Sie so, dass möglichst viele Menschen die Chance haben, Ihre Botschaft zu verstehen. Nehmen Sie sich Zeit, zugängliche Sätze zu bauen. Spätestens bei der Überarbeitung helfen Ihnen diese fünf Tipps:

- Als Grundprinzip gilt: Sagen Sie alles schön der Reihe nach. Versuchen Sie nicht, mehrere Dinge gleichzeitig zu sagen. So zeigen Sie, dass Sie klar denken können – und die Leser:innen können Ihnen folgen.
- Setzen Sie mehr Punkte: Zerlegen Sie Ihre Schachtel- und Bandwurmsätze in mehrere Sätze. Beginnen Sie immer mit dem Kerngedanken. Danach folgen die nachgeordneten Informationen.
- Machen Sie aus einem Zwischensatz einen angehängten Nebensatz:
Nicht: *Die Heilpädagogin verliess, als es draussen bereits dunkel wurde, das Schulhaus.*
Sondern: *Die Heilpädagogin verliess das Schulhaus, als es draussen bereits dunkel wurde.*
- Stellen Sie längere Umstandsangaben an den Schluss:
Nicht: *Die Logopädin hat Kinder in Sempach, Eich,*

Schenkon, Sursee, Oberkirch und vielen anderen Gemeinden betreut.

Sondern: *Die Logopädin hat in vielen Gemeinden Kinder betreut, zum Beispiel in Sempach, Eich, Schenkon, Sursee und Oberkirch.*

- Überlisten Sie den deutschen Satzbau und fügen Sie das Verb gleich hinter dem ersten Glied einer Aufzählung ein:

Nicht: *Mit diesem Satzbau habe ich nicht nur meine Leserschaft, sondern auch meinen Erstleser, die SZH-Redakteurinnen und den Herausgeber der Zeitschrift verärgert.*

Sondern: *Mit diesem Satzbau habe ich nicht nur meine Leserschaft verärgert, sondern auch meinen Erstleser, die SZH-Redakteurinnen und den Herausgeber der Zeitschrift.*

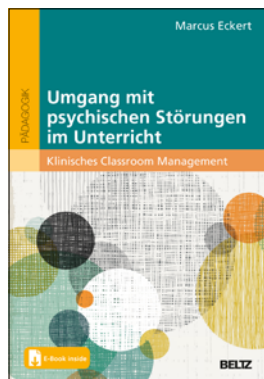
Sie sehen: Bereits mit kleinen Massnahmen lassen sich Ihre Sätze zugänglicher gestalten. Jetzt liegt es an Ihnen, noch mehr Menschen den Zugang zu Ihrem wertvollen Fachwissen zu ermöglichen.

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



Daniel Stalder und David Bisang unterstützen Menschen beim Schreiben von Fachtexten. In dieser Glosse befassen sie sich mit den Sprachmarotten in heilpädagogischen Fachtexten. Sie vertreten den Standpunkt, dass auch eine Fachsprache zugänglich sein sollte – gerade im Fachgebiet der Heilpädagogik. Denn Fachpersonen fördern die Teilhabe am Diskurs nur, wenn ihre Texte verständlich – oder eben barrierearm – sind.

Bücher



Eckert, M. (2022)

Umgang mit psychischen Störungen im Unterricht. Klinisches Classroom Management

Weinheim: Beltz

Etwa 15 bis 20 % der Kinder und Jugendlichen leiden unter psychischen Störungen. Für einen guten, gesunden und fairen Umgang mit diesen Lernenden benötigen Lehrpersonen und pädagogische Mitarbeitende Hintergrundwissen über die verschiedenen Störungsbilder und ihre Besonderheiten sowie Strategien zum Umgang mit ihnen im Rahmen von Schule und Unterricht. Deshalb zielt dieses Buch darauf ab, erstens die gängigen Störungsbilder des Kindes- und Jugendalters verständlich darzustellen. Zweitens werden praxistaugliche und zugleich wissenschaftlich fundierte Strategien zum Umgang mit den Besonderheiten der jeweiligen Störungsbilder vorgestellt, die im Rahmen des Classroom Managements zum Einsatz kommen können. Drittens werden störungsspezifische Beratungsstrategien vorgestellt, die auf die Beratung von betroffenen Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern abzielen.



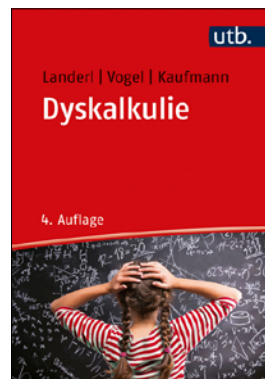
Vero, G. (2022)

(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita. Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte

Freiburg: Lambertus

Die Autorin ist in dreifacher Hinsicht Expertin in eigener Sache: als Frau mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS), als Mutter eines Sohnes mit ASS sowie als Referentin und Autorin über Autismus, mit dem sie sich selbstbezüglich und zugleich fachlich auseinandersetzt. Autobiografisches Material bildet die Basis und das Vehikel für eine fundierte Reflexion des Themas Autismus und KiTa, aus der wertvolle Vorschläge für eine inklusive KiTa-Konzeption hervorgehen. Zugleich imponieren diese Ausführungen mit einer Fülle an Beispielen, Tipps und Strategien für eine «best practice».

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Landerl, K., Kaufmann, L. & Vogel, S. (2022)

Dyskalkulie – Modelle, Diagnostik, Intervention (4., aktual. Aufl.)

München: UTB

Dyskalkulie bezeichnet ein mangelhaftes oder falsches Verständnis von Mengen, Zahlen und mathematischen Operationen. Zahlreiche Schülerinnen und Schüler, Kinder wie Jugendliche, sind davon betroffen. Oft leiden sie unter Angst vor Misserfolg und Schulversagen. Die Autoren erklären neurokognitive Modelle des Zahlenverständnisses und des Rechnens und erläutern Methoden der Dyskalkuliediagnostik. Interventionsstrategien und Trainingsprogramme werden kritisch beleuchtet und auf ihre Wirksamkeit hinterfragt. Ein didaktisch aufbereitetes Lehrbuch mit Marginalien, Übungsfragen und Glossar.



Wilken, E. (Hrsg.) (2022)

Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen

Stuttgart: Kohlhammer

Der Anteil der Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen und bei denen Deutsch nicht die Erstsprache ist, nimmt in Deutschland deutlich zu. Deshalb haben mittlerweile etwa 28 % der Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter einen Migrationshintergrund und in jeder fünften Familie wird nicht vorrangig Deutsch gesprochen. Entsprechend ist davon auszugehen, dass dies auch für viele Familien zutrifft, in denen ein Kind mit einer Beeinträchtigung lebt und für das Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Lebensalltag bedeutsam ist. Häufig besteht jedoch das Vorurteil, dass vor allem Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung mit einem mehrsprachigen Angebot überfordert würden. Das Buch möchte diese kritische Haltung überwinden und reflektiert deshalb, welche Bedingungen für das mehrsprachige Lernen bestehen und was für die Sprachförderung der Kinder zu berücksichtigen ist.



Felder, F. (2022)

Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff

Berlin: Springer u. J.B. Metzler

Inklusion zweifelt die Existenzberechtigung der Sonderpädagogik an und fordert auch die Allgemeine Pädagogik mit ihren Ausschlussmechanismen heraus. Viele Debatten und unzählige Veröffentlichungen in der Inklusionspädagogik berühren direkt praktische und politische Umsetzungsfragen – von Fragen der Didaktik und Methodik inklusiven Unterrichts, bis hin zur Frage, wie Lehrpersonen entsprechende inklusive Einstellungen entwickeln können. Der inklusive Grundlagendiskurs gestaltet sich aber spärlich. Insbesondere fehlen Ansätze zur ethischen Grundlegung inklusiver Bildung. Dabei wäre genau das wichtig, denn Umsetzungsfragen berühren in pädagogischen Kontexten immer auch normative Zielperspektiven. An diesem Punkt setzt das Buch an. Es fragt u.a. danach, welche deskriptive Aussagekraft dem Begriff der Inklusion zukommt, welche ethisch-normative Basis Inklusion hat und was davon in der pädagogischen Anwendung zentral ist.



Neubauer, J. (2022)

Pränataldiagnostik und das Recht auf Inklusion. Zum paradoxen Menschenbild in der Gegenwartsgesellschaft

Giessen: Psychosozial-Verlag

Inklusion ist ein Ideal, das vielfach angestrebt und eingefordert wird. Doch wie lässt sich von einer gleichberechtigten Teilhabe am Leben sprechen, wenn behindertes Leben in unserer Gesellschaft von Anfang an, noch vor der Geburt bedroht ist? Janna Neubauer lenkt den Blick auf ein hochrelevantes und doch kaum im Fokus der Öffentlichkeit stehendes Thema: die Pränataldiagnostik. Dieses immer einfacher zugängliche Verfahren sieht die Autorin im Widerspruch zu einer gelebten Gleichwertigkeit allen Lebens. Über Reflexionen zu Inklusion und Menschenbildern gelangt sie dabei zu letztlich essenziellen Fragen: Welchen Stand hat ein behindertes Leben in unserer Gesellschaft von Anfang an? Und: In welcher Welt wollen wir leben?

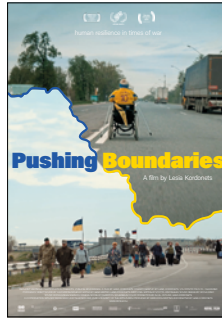
Behinderung im Film



Heder, S. (2021)

Coda

Eine 17-Jährige wächst als einziges hörendes Mitglied einer gehörlosen Familie in einer Hafenstadt in Massachusetts auf. Für die Verständigung der Familie mit der Aussenwelt ist sie unentbehrlich. Diese Konstellation gerät jedoch ins Wanken, als sie ihre Leidenschaft fürs Singen entdeckt und ermuntert wird, in Boston auf ein Musik-College zu gehen. Das Remake des französischen Films «Verstehen Sie die Béliers?» verbindet klassische Coming-of-Age-Elemente mit dem klanglich und musikalisch eindrucksvoll umgesetzten Porträt einer Eltern-Kind-Beziehung am Schnittpunkt zwischen den Welten von Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung und Hörenden. Im Film spielen mehrere Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung mit. 2022 erhielt Coda drei Oscar-Nominierungen (bester Film, bester Nebendarsteller und bestes adaptiertes Drehbuch). Coda gewann alle drei Academy Awards und wurde bei AppleTV+ veröffentlicht.



Kordonets, L. (2021)

Pushing Boundaries

Pushing Boundaries war der Slogan der paralympischen Spiele im russischen Sotschi. Während der völkerverbindenden Wettkämpfe setzten die Russen den Slogan militärisch um und annektierten die Halbinsel Krim. Damit verlor das ukrainische Team über Nacht den Zugang zu ihrem neuen Trainingszentrum auf der Krim. Für den Leiter des Nationalteams ein schwerer Schlag: Er hatte das Zentrum über Jahre aufgebaut und sein Team an die Weltspitze des Behindertensports gebracht. Doch durch das Amputieren der Landesterritorien wird das Training für das Team zur grossen Herausforderung und die Grenze zwischen Sport und Politik verschwimmt. Der Film begleitet fünf Athletinnen des paralympischen Teams, die täglich ihre physischen und psychischen Grenzen ausloten, während um sie herum die politischen Grenzen hin- und hergeschoben werden. Wird es ihnen gelingen, sich unter diesen neuen historischen Geschehnissen für die nächsten Paralympics zu qualifizieren?

www.movies.ch/de/film/pushingboundaries



Schneider, M. (2021)

Uta

Uta Pilling ist 70 Jahre alt, Strassenmusikerin und hat viel erlebt. Obwohl sie fast völlig blind ist und mit ihrem Freund, dem Musiker und Kabarettisten Jens, am Existenz-Minimum lebt, ist sie nie zu einem verbitterten Menschen geworden. Denn sie hat sich im letzten Jahrhundert immer selbstbewusst neuen Situationen gestellt. Mario Schneider trifft in seiner Doku Uta auf eine aussergewöhnliche Persönlichkeit und lässt die Frau ihre Geschichte von Liebe und Verlust in einer schnelllebigen, ständig nach Spass suchenden Gesellschaft erzählen. Mit Offenheit berichtet Uta von den Missgeschicken und Unglücken in ihrem Leben und muss sich nun im hohen Alter einer ganz neuen Herausforderung stellen, die vielleicht die härteste bisher sein wird. Begleitet wird dieser persönliche Einblick in eine besondere Existenz zum Teil von Animationen.

www.moviepilot.de/movies/uta/stream

Forschung

Digitale Teilhabe von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten

Laufzeit: 13.12.2021 – 31.12.2026

Forschende Institution: Institut für Schule und Heterogenität, PHLU

Zur Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen können digitale Medien einen wichtigen Beitrag leisten. Jedoch sind gemäss aktuellem Forschungsstand Menschen mit Behinderungen und insbesondere jene mit kognitiver Beeinträchtigung respektive Lernschwierigkeiten in Einrichtungen der Behindertenhilfe von digitalem Ausschluss besonders gefährdet. Zudem bestimmen von den Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen jene mit Lernschwierigkeiten die grösste Gruppe in Einrichtungen der Behindertenhilfe in der Schweiz.

Im geplanten Forschungsvorhaben wird deshalb untersucht, wie individuelle Medienkompetenzen von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten unter institutionellen Rahmenbedingungen aufgebaut werden, um an digitalen Medien teilhaben und Beziehungen mit Bezugspersonen durch digitale Medien gestalten zu können.

Adaption Mentalisierungsbasierter Heil- und Sonderpädagogik im Schweizer Bildungssystem auf Tertiärstufe

Laufzeit: 10.2022 – 10.2024

Forschende Institutionen: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich, University (CH), College London (UK), PH Ludwigsburg (D), PH Heidelberg (D), Evangelische Hochschule Darmstadt (D), Universität Klagenfurt (A), Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten (A), Tilburg University (NL), De Viersprong Institute (NL)

Die Studie «MentEd.ch – Bringing mentalisation-based education to Switzerland» setzt sich zum Ziel, die mentalisierungsbasierte Pädagogik in der Schweizer Heilpädagogik zu adaptieren. Dies geschieht auf hochschulischer Ebene durch die curriculare Verankerung an der HfH und mit Unterstützung durch ein international etabliertes Netzwerk. Transnationaler Wissenstransfer fokussiert auf Professionalisierung von Multiplikatoren. Gemeinsame Aktivitäten verankern die mentalisierende Pädagogik interkantonal. Die praxisbezogenen Umsetzungsmöglichkeiten und die Evaluationsergebnisse werden aufgearbeitet und für Fachpersonen zugänglich gemacht. Das Projekt wird durch drei Meilensteine realisiert: (1) Einführungs- und Konsolidierungsphase des Netzwerks in der Schweiz, (2) Adaption der mentalisierungsbasierten Pädagogik im Schweizer Bildungssystem am Beispiel der Heil- und Sonderpädagogik, sowie (3) Mentalisierungstraining, Adaption der Evaluationsinstrumente & Methoden für Replikationsstudie.

Welche allgemein-didaktischen Kompetenzen sind für gelingenden inklusiven Unterricht entscheidend?

Laufzeit: 09.2018 – 07.2023

Forschende Institution: Institut für Erziehungswissenschaften, UZH

Inklusiver Unterricht verlangt von den Lehrkräften neben fachspezifischen auch fächerübergreifende Kompetenzen. Dazu gehören beispielsweise Merkmale der Unterrichtsqualität wie etwa das Classroom-Management, die Qualität der Lehr-Lernbeziehung in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler oder die Einstellung der Lehrkräfte zur inklusiven Beschulung von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Im Rahmen der Dissertation, die in das Projekt KO-LIBRI eingebunden ist, wird der Frage nachgegangen, welche Rolle diese fachunabhängigen didaktisch-pädagogischen Kompetenzen für einen gelingenden inklusiven Unterricht spielen. Dabei wird mittels quantitativ-statistischer Methoden untersucht, wie sich diese Kompetenzen – unter Berücksichtigung diverser Rahmenbedingungen – auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Weitere Forschungsprojekte:
www.szh.ch/forschungsdatenbanken

Agenda Februar–März

AKTIONSTAGE

28.02.2023

Tag der seltenen Erkrankungen
(Rare Disease Day)

03.03.2023

Welttag des Hörens

06.03.2023

Europäischer Tag
der Logopädie

21.03.2023

Welt Down-Syndrom Tag

TAGUNGEN

08.–10.02.2023

Zürich und online

**IFO 2023: 36. Jahrestagung der
Inklusionsforscher:innen**

**Internationale und demokrati-
sche Perspektiven auf Inklusion
und Chancengerechtigkeit**

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

08.–10.02.2023

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich (HfH)
ifo2023@hfh.ch
www.hfh.ch/event/
ifo-2023-36-jahrestagung-der-
inklusionsforscherinnen

21.03.2023

Bern

**Tagung Plattform
Fremdplatzierung 2023**

**Zunehmende Nahtstellen
zur Psychiatrie – Herausforde-
rungen für den sozialpädago-
gischen Alltag**

Integras
Fachverband Sozial- und
Sonderpädagogik
integras@integras.ch
www.integras.ch/de/tagungen/
plattform-fremdplatzierung

KURSE

03.02.2023

Luzern

**Bewegungsentwicklung und
Diagnostik**

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

03.02.2023

Online

**Gruppentherapie bei
Dysarthrie und Aphasie**

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

10.02.2023

Online

**Bewegte Sprache – Psycho-
motorische Perspektiven auf
den kindlichen Spracherwerb**

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

10.–11.02.2023

Zürich

**Spielorientierte Sprachan-
bahnung bei Autismus**

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

14.–15.02.2023

Luzern

**Sprache gestaltet Beziehung.
Einführung in die Methode
der gewaltfreien Kommunika-
tion M. Rosenberg**

CURAVIVA
weiterbildung@curaviva.ch
www.bildungsangebote.curaviva.ch

23.–24.02.2023

Zug

**UK Lehren und Lernen
(Modul 3.1 23)**

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

24.02.2023

Zürich

**Banking Time – Umgang mit
auffälligem Verhalten**

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

02.03.2023

Zürich

Inklusive Schulen entwickeln – Ressourcen effektiv einsetzen

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

03.03.2023

Online (Webinar)

Unterstützte Kommunikation (UK) in der logopädischen Therapie mit Kindern und Erwachsenen

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

03.03.–19.04.2023

Zürich

Kooperatives Lernen im inklusiven Unterricht

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

04.03.2023

Dübendorf (Stiftung visoparents)

«Alle machen mit!» – konkrete Unterrichts- und Therapieinhalte für Schülerinnen und Schüler mit einer Mehrfachbehinderung

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

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

06.03.–03.04.2023

Zürich

Verlaufsdiagnostik als adaptives Instrument

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

10.03.2023

Zürich

Lebensbedeutsame Diagnostik für Aphasie und kognitive Dysphasie

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

10.–11.03.2023

Luzern

Lösungsorientierte Gesprächsführung

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

17.03.–03.06.2023

Luzern

Rollenspiel und Psychodrama – Entwicklungsthemen des Kindes

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

20.–21.03.2023

Zug

Einführung Unterstützte Kommunikation (Modul 1.2 23)

20.–21.03.2023

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

20.03.2023

Online

Unterstützung der Kommunikation bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen. Spielerisch und beziehungsorientiert

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

22.02.2023

Online

Das iPad als Schweizer Taschenmesser der Inklusion

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

27.–28.03.2023

Zug

Entwicklung von Interaktion, Kommunikation und Sprache (Modul 7.1 23)**«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.

b uk Bildung für Unterstützte
Kommunikation

Informieren Sie sich
auf www.buk.ch

KURSE 2023

Unterstützte Kommunikation (UK)



IEF
Institut für systemische Entwicklung
und Fortbildung

Marte Meo Einführungstag

Entwicklungsprozesse anregen – eine kompetenzorientierte
Beratungsmethode mit Video

Leitung: Marianne Egloff
Start: 8. März 2023

KURZ-LERNCOACHING

Ein System, um in einer Kurzzeit-Intervention Lernerfolg
aufzubauen – systemisch, hypnotherapeutisch und
ressourcenorientiert.

Dozent*in: Regina Hunter
Datum: 13./14. März 2023

Systemisches Elterncoaching & Marte Meo CAS IEF

Wie Sie Eltern "coachen" – in einfachen wie
in schwierigen Situationen begleiten

Leitung: Marianne Egloff
Start: 20. März 2023

ich schaff's

Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit
mit Kindern und Jugendlichen

Dozent*in: Thomas Hegemann
Datum: 27.–29. März 2023

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung
Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, Tel. 044 362 84 84
Information und Anmeldung: www.ief-zh.ch, ief@ief-zh.ch

Tagungen 2023

- IFO: 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher:innen
- Bildungsplanung bei kognitiver Beeinträchtigung
- Inklusive Schule und deren Akteure
- Stressmanagement und Resilienzförderung

Weitere Informationen unter:
www.hfh.ch/tagungen

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik



25. Tagung Dyslexie und Dyskalkulie

Lesen, Rechnen und Schreiben im Schlaf lernen?

Von Schlaf über Fremdsprachenlernen und mathe-
matisches Werkzeug zu Diagnostik und Förderung

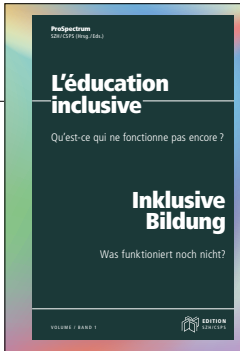
12. November 2022, 9.15–17.30 Uhr
Universität Zürich Irchel

Eine Veranstaltung für Fachpersonen aus Schule,
Medizin, Berufsbildung, Behörden sowie für Eltern
und Betroffene.

Weitere Informationen und Anmeldung hier:
www.verband-dyslexie.ch

vdS
Verband
Dyslexie
Schweiz

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.

Edition SZH/CSPS



Daniel Jucker (Hrsg.)

Bewegung – Kommunikation – Mobilität

BEKOM-Konzept: Psychomotorische und sprachliche Entwicklungsbegleitung von Kindern zwischen drei und acht Jahren

2022

Preis Print: 36.00 CHF, ISBN Print: 978-3-905890-72-3

Preis E-Book: 30.00 CHF, ISBN E-Book: 978-3-905890-73-0

BEKOM (Bewegung – Kommunikation – Mobilität) ist ein Konzept zur bewegungsorientierten Sprachförderung. BEKOM begleitet kleine Kinder auf kreativ-offene Weise in ihrer Entwicklung und fördert ihre Bewegungs- und Kommunikationsfähigkeit. BEKOM setzt dann ein, wenn Kinder autonomer werden, die Umgebung selbst erkunden und mit anderen Kindern spielen möchten. Das Konzept wird auf Expeditionen im Freien umgesetzt, angeregt durch das Alltägliche. Dabei werden Eltern und Erziehende eingebunden und Interventionen verschiedener Professionen zusammengeführt.

Mit dem Buch erhalten Sie ein praxisnahes, anschauliches Instrumentarium, das die Entwicklung kleiner Kinder spielerisch und grundlegend verbessert. Es unterstützt Fachpersonen der Logopädie, Psychomotorik und Pädagogik sowie Organisationen, die in ihrer Gemeinde eine frühzeitige und effektive Präventionsarbeit aufgleisen möchten.