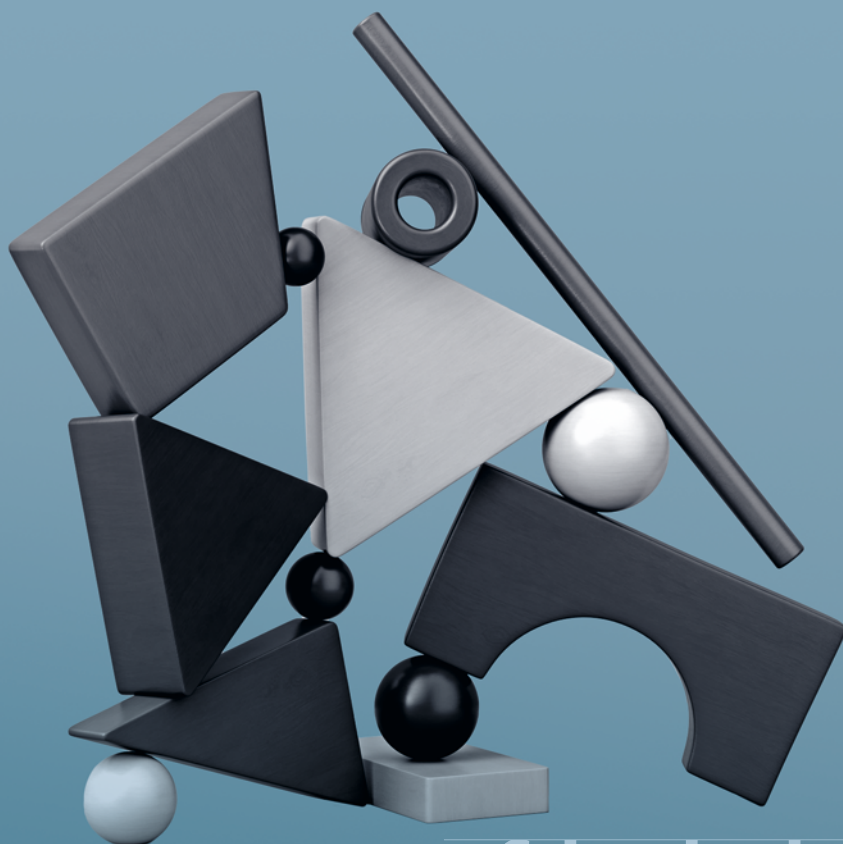




Inklusive Bildung



Schweizerische
Zeitschrift für
Heilpädagogik

Inhalt

Barbara Egloff Editorial	3
Rundschau	4
SCHWERPUNKT	
Caroline Sahli Lozano, Sergej Wüthrich und Matthias Wicki Chancen und Risiken von Lernzielreduktion und Nachteilsausgleich Ausgewählte Ergebnisse einer Berner Längsschnittstudie zu Vergabe und Auswirkungen integrativer schulischer Massnahmen	8
Raphael Zahnd und Franziska Oberholzer Stolpersteine und Wegweiser auf dem Weg zu inklusiven Lernarrangements	16
Romain Lanners Kostenkontrolle und Ressourcenmanagement in der Sonderpädagogik	24
Noëlle Fetzer und Damaris Gut «Sprecht mit uns, nicht über uns!» Inklusive Bildung – Was funktioniert noch nicht?	34
Jacqueline Egli und Mirjam Pfister Soziale Unterstützung von Jugendlichen in der beruflichen Grundbildung	38
Annika Zemp und Jonas Staub Die inklusive Berufsausbildung: Revolution des zweiten Arbeitsmarkts?	44
Dokumentation zum Schwerpunkt	52
WEITERES THEMA	
David Bisang und Daniel Stalder Superrechner am Anschlag Warum Sie Ihre Fachtexte gehirngerecht schreiben sollten	54
Bücher / Erzählte Behinderung / Weiterbildung / Agenda	56
Inserate	62
Impressum	61

Barbara Egloff

Auf dem Weg in eine inklusive Zukunft

Die Freude war gross, als wir nach langer Wartezeit endlich wieder einen nationalen Kongress mit vielen engagierten Teilnehmenden durchführen konnten. Das interessierte Publikum und die entspannte Stimmung an der Universität Freiburg bestätigten, dass nicht nur wir so empfanden. *Inklusive Bildung – was funktioniert noch nicht?* Diese Frage beschäftigte die Teilnehmenden an zwei intensiven Netzwerktagen und führte auch zwischen den Programnteilen zu angeregten Diskussionen. In zwei Punkten waren sich alle einig: Die Empfehlungen aus den Beobachtungen der BRK für die Schweiz müssen ernst genommen werden. Fest steht auch, dass uns die praktische Umsetzung der inklusiven Bildung in allen Bereichen noch länger beschäftigen wird: von der Ressourcenverteilung über die Schulentwicklung bis hin zur Gestaltung des inklusiven Unterrichts. Am 12. Schweizer Kongress für Heilpädagogik haben wir Forschungsergebnisse, Hinweise zu der Umsetzung von Inklusion im Schulalltag, Statistiken und viele wertvolle Tipps erhalten, die uns den Weg in eine inklusive Zukunft weisen können. Um inklusive Bildung umzusetzen, müssen wir ein gemeinsames Verständnis von ihr entwickeln und eine gemeinsame Sprache für sie finden. Denn inklusive Bildung findet vorwiegend in heterogenen Teams statt, in denen un-

terschiedliches Fachwissen zusammenkommt. Gelingt es uns, eine gemeinsame Sprache zu finden, dann können alle Beteiligten zusammen eine inklusive Zukunft gestalten.

Wahrscheinlich wissen Sie es schon: Nach dieser Ausgabe beginnt eine neue Ära für die Edition SZH/CSPS. Erstmals seit dem Erscheinen des Bulletins 1974 werden unsere Fachzeitschriften nicht mehr gedruckt. Ab Januar 2023 erscheinen die *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* und die *Revue suisse de pédagogie spécialisée* digital und frei zugänglich unter <https://ojs.szh.ch/> – ohne Sperrfrist und ohne Abonnement. Als bisherige Abonnentinnen und Abonnenten erhalten Sie wie gewohnt eine E-Mail, sobald die aktuelle Ausgabe online verfügbar ist. Falls Sie sich für diesen Newsletter-Service neu anmelden möchten, füllen Sie bitte das Anmeldeformular auf unserer Verlagsseite aus: www.szh.ch/ueber-den-verlag.

Kein Papier bedeutet nicht, dass die Zeitschriften weniger wertvoll sind. Die Artikel erscheinen weiterhin in bewährter Qualität. Die rein digitale Publikation ermöglicht es Ihnen als Lesenden, schnell, unkompliziert und kostenfrei auf die Inhalte zuzugreifen. Durch den barrierefreien, unmittelbaren Zugriff auf Fachwissen geht auch die Edition SZH/CSPS einen wichtigen Schritt in eine inklusive Zukunft.



Dr. phil.
Barbara Egloff
Vize-Direktorin
SZH / CSPS
barbara.egloff@szh.ch

Rundschau

INTERNATIONAL

DE: Entgeltsystem für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten

Eine Studie im Auftrag des *Bundesministeriums für Arbeit und Soziales* dient dazu, ein transparentes, nachhaltiges und zukunftsfähiges Entgeltsystem in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) zu entwickeln. Zudem wird untersucht, wie Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt verbessert werden können. Der Schwerpunkt des zweiten Zwischenberichts liegt auf Auswertungen aus der Befragung von Werkstattleitungen und der Befragung von Werkstattbeschäftigten. Er enthält Berechnungen zur Einkommenssituation von Werkstattbeschäftigten und fasst die Umsetzung der (bereits abgeschlossenen) Befragung ehemaliger Werkstattbeschäftigter zusammen. Schliesslich wird über den Stand der Vorbereitung der Befragung anderer Leistungsanbieter, der Befragungen von Werkstattträten und Frauenbeauftragten sowie der Vertiefungsstudie mit acht ausgewählten WfbM und der darin enthaltenen vertiefenden Befragung der Werkstattträte und Frauenbeauftragten berichtet.

www.bmas.de → Forschungsberichte

NATIONAL

Jobs für Menschen mit einer Behinderung

Die Suche nach einer neuen beruflichen Perspektive ist für Menschen mit einer Behinderung und/oder chronischen Krankheit schwierig. Die Stiftung *MyHandicap* lanciert deshalb auf *EnableMe.ch* einen

neuen Service: Auf dem überregionalen Jobportal finden Betroffene Stellen von Unternehmen, die Chancengleichheit leben und den Mehrwert von Diversität erkannt haben. In der Community können sich Interessierte mit Betroffenen und Fachpersonen austauschen. Auch die Unternehmen profitieren vom neuen Service: Sie erhalten einen Ort für ihre Stellenangebote und können sich über wichtige Themen wie Barrierefreiheit am Arbeitsplatz oder die IV informieren.

www.enableme.ch/de/angebote/jobportal

Lehrkräfte der obligatorischen Schule – Szenarien 2022–2031

Aufgrund des Bevölkerungswachstums wird die Zahl der Lehrkräfte der obligatorischen Schule voraussichtlich bis 2031 um rund 6 Prozent steigen. Bis dahin müssten zwischen 43 000 und 47 000 neue Lehrkräfte für die Primarstufe rekrutiert werden. Auf Sekundarstufe I dürfte der Bedarf bei 26 000 bis 29 000 neuen Lehrkräften liegen. Zudem ist festzustellen, dass 90 Prozent der Lehrkräfte, die 2015 unter 55 Jahre alt waren und an der obligatorischen Schule unterrichteten, fünf Jahre später immer noch an einer Schule beschäftigt waren. Dies geht aus zwei verschiedenen Publikationen des *Bundesamtes für Statistik* (BFS) hervor.

www.bfs.admin.ch → Medienmitteilung vom 14.10.2022

Schlussbericht der zweiten REVISA-Studie

Das Projekt «REVISA – Erkennung und Anerkennung von Sehbeeinträchtigungen im (Vor-) Schulalter» hat im Zeitraum von 2019 bis 2022 zwei wissenschaftliche Studien realisiert. Der Projektname leitet sich aus «Recognition of Visual Impairment in

(pre-) School Age» ab. Die zweite Studie der *Universität Freiburg* (Schweiz) untersucht die aktuelle Versorgung von schulpflichtigen Kindern mit Seh- / Hörsehbehinderungen durch spezialisierte Anbieter in der gesamten Schweiz und analysiert die strukturellen Bedingungen für die Ermittlung des Förderbedarfs, die Förderplanung und die Evaluation von Massnahmen in den Schweizer Kantonen.

www.szblind.ch → Forschungsberichte

KANTONAL / REGIONAL

BE: Preis für inklusives Wohnprojekt

Alternative Wohnmöglichkeiten ausserhalb der Institutionen sind gesucht, aber rar. *insieme Kanton Bern* hat eine Wohnung von der Stadt Bern gemietet, um den in der UN-Behindertenrechtskonvention enthaltenen Inklusionsgedanken in die Tat umzusetzen. Für die Bewohnenden der Clusterwohnung mit sechs Wohneinheiten werden Untermietverträge ausgestellt. Im Sommer 2023 sollte die Wohnung bezugsbereit sein. Für die inklusive WG wurde *insieme Kanton Bern* mit dem Prix Printemps im Wert von 25 000 Franken ausgezeichnet.

www.prixprintemps.ch

LU: Wohnsituation von Menschen mit einer Beeinträchtigung

Menschen mit Beeinträchtigung sind im Alltag häufig auf Unterstützung angewiesen. Das hat einen Einfluss auf die Art und Weise, wie sie wohnen. Ein Forschungsteam der *Hochschule Luzern* hat im Auftrag verschiedener Partnerorganisationen untersucht, wie zufrieden Betroffene im Kanton Luzern mit ihrer Wohnsituation

sind und wie sie in Zukunft wohnen möchten. Die Ergebnisse sollen helfen, ihnen mehr Selbstbestimmung zu ermöglichen. Rund 40 Prozent der erwachsenen Personen mit einer Beeinträchtigung wohnen laut der Studie in einem Wohnheim. 15 Prozent leben mit ihren Eltern oder anderen Verwandten, elf Prozent mit der eigenen Familie oder der Lebenspartnerin/dem Lebenspartner und zehn Prozent haben ein Zimmer in einer privaten Wohngemeinschaft. Rund ein Viertel aller Befragten lebt allein in einer Wohnung.

www.hslu.ch → Medienmitteilung vom 17.10.2022

ZH: Die Fachstelle «Heilpädagogik der Frühen Kindheit»

Am 15. Oktober 2022 hat die Fachstelle *Heilpädagogik der Frühen Kindheit* ihre Arbeit aufgenommen. Im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung legt die Fachstelle ihren Fokus einzigartig auf Kinder mit Behinderung, Entwicklungsauffälligkeit und Entwicklungsrisiken, ihre Familien sowie das erweiterte Umfeld. Die Fachstelle *Heilpädagogik der Frühen Kindheit* bildet einen Zusammenschluss von Expertinnen und Experten, die sich an der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* mit der frühen Kindheit beschäftigen.

www.hfh.ch/fachstellen/heilpaedagogik-der-fruehen-kindheit

VARIA

Barrierefreie Parlamentsdebatten

Nach dem Nationalrat sprach sich in dieser Herbstsession auch der Ständerat für eine Untertitelung des Live-Streams der Parlamentsdebatten aus. Gemäss der parlamen-

tarischen Initiative von Gabriela Suter (SP/AG) 20.505 muss der Bundesrat nun die rechtlichen Grundlagen für die barrierefreie Übertragung schaffen. Zudem muss er prüfen, inwieweit ausgewählte Debatten auch in Gebärdensprache übersetzt werden können. Durch diese Anpassungen können rund eine Million Menschen mit einer Hörbehinderung und 10 000 gehörlosen Menschen die Parlamentsdebatten schon bald live mitverfolgen.

www.inclusion-handicap.ch → News vom 22.09.2022

Petition Zusatzprotokoll zur UN-Behindertenrechtskonvention

Unter dem Motto «Lasst uns nicht hängen!» wurde am 21. Oktober 2022 dem Bundesrat auf dem Berner Bundesplatz eine Petition mit über 13 500 Unterschriften übergeben. Diese fordert die Landesregierung dazu auf, das Zusatzprotokoll zur UN-BRK ebenfalls zu ratifizieren. Wenn die Schweiz das Zusatzprotokoll unterzeichnet, können Menschen mit Behinderungen Rechtsverletzungen vor dem UNO-Ausschuss geltend machen. Anerkennt der UNO-Ausschuss die Beschwerde, gibt er konkrete Empfehlungen an die Schweiz. In der Folge ist die Schweiz verpflichtet, den UNO-Ausschuss innerhalb von 6 Monaten über die Umsetzung dieser Empfehlungen zu informieren. Dieses Vorgehen hat sich schon bei der Konvention gegen Folter, der Konvention zur Beseitigung der Rassendiskriminierung sowie den Frauenrechts- und Kinderrechtskonventionen bewährt.

www.inclusion-handicap.ch → Medienmitteilung vom 21.10.2021

DE: Förderprogramm im Bereich Kultur

Die Kulturstiftung des Bundes hat ein neues Förderprogramm: *pik – Programm für*

inklusive Kunstpraxis. Das Programm besteht aus drei Modulen: einem Netzwerk für inklusive Theaterkooperationen mit dreijährigen Tandempartnerschaften zwischen Stadttheatern und inklusiven Theater- und Performancegruppen, einem Mentoring-Programm für Disabled Leadership sowie der Einrichtung eines mobilen Beratungsteams, das in Akademien positive Beispiele sammelt und in Weiterbildungen vermittelt. Mit dem Programm sollen die Zugangs- und Arbeitsbedingungen für Künstlerinnen und Künstler mit Behinderungen verbessert werden. Kultureinrichtungen sollen bundesweit darin bestärkt werden, inklusiv zu arbeiten, künstlerisches Personal mit Behinderungen einzustellen und in der chancengleichen Zusammenarbeit das Potential für künstlerische Innovationen zu entdecken.

www.kulturstiftung-des-bundes.de → Programme & Projekte

DE: Mehr Barrierefreiheit in den Medien

Anbieter von Rundfunksendern und Zugangsdiensten in Deutschland müssen ihre barrierefreien Angebote weiter ausbauen. Das wurde mit dem zweiten Medienänderungsstaatsvertrag (MÄStV) festgelegt, der am 30. Juni 2022 in Kraft getreten ist. Ziel dieser Neuerung ist es, durch den Ausbau barrierefreier Medienangebote allen Menschen die Teilhabe am medialen Diskurs und an der Gesellschaft insgesamt zu ermöglichen. Das betrifft unter anderem Fernsehangebote, Mediatheken und Video-on-Demand-Angebote.

www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de → Aktuelles vom 29.07.2022

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

Caroline Sahli Lozano, Sergej Wüthrich und Matthias Wicki

Chancen und Risiken von Lernzielreduktion und Nachteilsausgleich

Ausgewählte Ergebnisse einer Berner Längsschnittstudie zu Vergabe und Auswirkungen integrativer schulischer Massnahmen

Zusammenfassung

Der Artikel diskutiert die Chancen und Risiken der konträren Massnahmen Lernzielreduktion (RILZ) und Nachteilsausgleich (NAG) anhand zentraler Ergebnisse einer Berner Längsschnittstudie. Es zeigt sich, dass der Erhalt der Massnahmen mit der sozialen Herkunft der Lernenden zusammenhängt, was Bildungsungleichheiten verstärken kann. Im Gegensatz zum NAG ist RILZ mit verschiedenen Risiken verbunden, unter anderem mit einer geringeren Einschätzung des kognitiven Potenzials der Lernenden durch die Lehrpersonen und einer negativen Entwicklung der Schulleistung und des akademischen Selbstkonzepts. Lehr- und Fachpersonen sollten daher für Vergabemechanismen und Wirkungen dieser Massnahmen sensibilisiert sein und diese umsichtig einsetzen.

Résumé

Sur la base des principaux résultats d'une étude longitudinale menée à Berne, les avantages et les risques de mesures antagonistes, que sont les adaptations des objectifs d'apprentissage et la compensation des désavantages, sont présentés et discutés ici. Il s'avère que l'obtention de ces mesures est liée à l'origine sociale des apprenants, ce qui tend à renforcer les inégalités de formation. Contrairement à la compensation des désavantages, l'adaptation des objectifs est associée à différents risques, notamment à une estimation faible du potentiel cognitif des apprenants par les enseignants, ainsi qu'à une diminution des résultats scolaires et du concept de soi académique. Les enseignants et les spécialistes devraient donc être sensibilisés aux modalités d'attribution et aux effets de ces mesures afin de les utiliser avec prudence.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-12-01

Ausgangslage

Lernende mit besonderem Bildungsbedarf werden seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend integrativ unterrichtet (Lanners, 2020). Dies entspricht verschiedenen nationalen und internationalen Forderungen. Sie stützen sich auf Forschungsbefunde, die nachweisen, dass sich Integration positiv auf Lernende mit besonderem Bildungsbedarf auswirkt. So weisen integrierte Schüler:innen grössere Lernfortschritte auf und haben später bessere Ausbildungschancen als vergleichbare, aber separiert unterrichtete Lernende (vgl.

zusammenfassend Aellig & Steppacher, 2019; Bless, 2018).

Im Zuge der breit geforderten Entwicklung hin zur schulischen Integration wurden und werden in der Schweiz verschiedene integrative Massnahmen eingeführt und weiterentwickelt. Sie sollen Lernende mit besonderem Bildungsbedarf unterstützen und fördern (Sahli Lozano, Cramer & Gosteli, 2021a). Gemäss dem Sonderpädagogikkonkordat, das 2011 in Kraft getreten ist, wird landesweit zwischen zwei Arten von Massnahmen unterschieden:

- «Einfache Massnahmen» richten sich an Lernende mit sogenannt leichterem besonderem Bildungsbedarf/leichter Beeinträchtigung.
- «Verstärkte Massnahmen» richten sich an Lernende mit hohem besonderem Bildungsbedarf/schwerer Beeinträchtigung.

Zu den Wirkungen schulischer Integration versus Separation liegen zahlreiche Studien vor. Im Gegensatz dazu gibt es bisher zu den «einfachen Massnahmen» noch kaum Forschungsbefunde. Deshalb sind viele Fragen zu der Vergabe und den Auswirkungen spezifischer integrativer Massnahmen ungeklärt. Welche Kinder und Jugendlichen erhalten solche Massnahmen? Wie entwickeln sich Lernende mit diesen Massnahmen und wie beeinflussen die Massnahmen den Schul- und Ausbildungserfolg der Lernenden? Eine Berner Längsschnittstudie, die seit dem Jahr 2015 läuft, geht diesen Fragen nach. Ihre Ergebnisse werden im vorliegenden Artikel vorgestellt und diskutiert. Er stellt die Erkenntnisse zu den gewissermassen konträren Massnahmen von Lernzielreduktion (RILZ) und Nachteilsausgleich (NAG) anhand der folgenden drei Fragestellungen vor:

1. Wer erhält welche Massnahmen? Spielt die soziale Herkunft der Lernenden bei der Vergabe von RILZ oder NAG eine Rolle?
2. Wirken die Massnahmen stigmatisierend? Haben RILZ oder NAG einen negativen Einfluss auf die Leistungserwartungen der Lehrpersonen?
3. Wie entwickeln sich die Schulleistungen und das akademische Selbstkonzept bei Lernenden mit NAG oder RILZ im Vergleich zu ähnlichen Lernenden ohne Massnahmen?

Zunächst werden die beiden Massnahmen und ihre Umsetzungsrichtlinien im Kanton Bern erklärt. Danach wird das Design der Berner Längsschnittstudie vorgestellt. Anschliessend werden die Ergebnisse der Studie anhand der drei Fragestellungen präsentiert und diskutiert. Aus den Ergebnissen werden Folgerungen abgeleitet, wie die Massnahmen RILZ und NAG umgesetzt werden können. Es muss berücksichtigt werden, dass es bei der Umsetzung der Massnahmen grosse kantonale Unterschiede gibt (vgl. digitale Landkarte integrativer und separativer schulischer Massnahmen von Sahli Lozano, Cramer & Gosteli, 2021b). Die Ergebnisse können deshalb nicht generell auf andere Kantone übertragen werden. Die abgeleiteten Schlussfolgerungen sind jedoch über die Kantongrenzen hinweg relevant.

Lernzielreduktion und Nachteilsausgleich

Die nachfolgende Darstellung basiert auf den Richtlinien zur Umsetzung der Massnahmen RILZ und NAG im Kanton Bern (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019). Im Projekt wurden ausschliesslich Berner Schulen berücksichtigt. Tabelle 1 fasst die Hauptmerkmale der beiden Massnahmen zusammen (vgl. Tab. 1).

Die RILZ werden gemäss der Berner Umsetzungsrichtlinien bei Lernenden eingesetzt, bei welchen die Lehrperson eine erheblich beeinträchtigte Leistungsfähigkeit und ein vermindertes kognitives Potenzial vermutet. Diese Massnahme differenziert in den Lernzielen und Lerninhalten. Auf Antrag der Lehrperson und mit Einverständnis der Eltern kann die Schulleitung eine Lernzielreduktion in bis zu zwei Fächern ohne Attest vergeben. RILZ werden von der Schulleitung periodisch auf ihren Bedarf hin überprüft und im Zeugnis vermerkt.

	Zielgruppe	Zuständige Instanz	Umsetzung	Vermerk Zeugnis
Reduzierte individuelle Lernziele (RILZ)	Kinder mit niedrig eingeschätztem Leistungspotenzial ohne oder mit angenommener Benachteiligung	Schulleitung Kein Attest notwendig, sofern nicht mehr als zwei Fachbereiche betroffen sind (Einschätzung der Lehrperson)	Lehrperson reduziert Lernziele Formal bzw. inhaltlich angepasste Förderung	Ja
Nachteilsausgleich (NAG)	Kinder mit regulär bis hoch eingeschätztem Leistungspotenzial aber mit explizit angenommener und begründeter Benachteiligung	Schulleitung Attest wird empfohlen (Abklärung/Einschätzung durch Fachstelle)	Lehrperson passt Rahmenbedingungen an Nicht die Lernziele oder der formale Schultyp werden angepasst, sondern die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht.	Nein

Tabelle 1: Überblick über die Massnahmen reduzierte individuelle Lernziele und Nachteilsausgleich (gemäss Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019, S. 14ff.)

Bei reduzierten individuellen Lernzielen werden die Lernziele und -inhalte angepasst, beim Nachteilsausgleich die Methoden und Medien im Unterricht und bei Tests.

Der NAG richtet sich gemäss den Richtlinien an Lernende, welche die erforderlichen kognitiven Fähigkeiten zwar mitbringen, ihr Potenzial jedoch aufgrund einer spezifischen Beeinträchtigung oder fehlender Sprachkompetenzen nicht vollständig ausschöpfen können. Beim NAG werden die Methoden und Medien im Unterricht oder bei Lernkontrollen so angepasst, dass die behinderungsbedingten Nachteile ausgeglichen werden (Glockengiesser, 2014). Anpassungen umfassen beispielsweise eine Prüfungszeitverlängerung, mehr oder längere Pausen, eine stärkere Gliederung oder das Aufteilen von Prüfungen, den Beizug von Assistenz (z. B. einer heilpädagogischen Fachperson), Anpassungen des Raumes oder die Verwendung eines

Computers. Für die Vergabe eines NAG wird empfohlen, dass eine medizinische oder psychologische Fachperson eine «fachliche Beurteilung der Beeinträchtigung» vornimmt. Anders als bei RILZ wird ein NAG nicht im Zeugnis vermerkt.

Längsschnittstudie zu integrativen schulischen Massnahmen

Die Berner Längsschnittstudie gliedert sich in mehrere, miteinander verbundene Teilstudien (vgl. Abb. 1). In der ersten Teilstudie (t1: 2015/2016; vgl. www.phbern.ch/secabs) wurden Befragungen in 66 Primarschulklassen des 5./6. Schuljahres mit 1123 Schüler:innen durchgeführt. Darunter befanden sich 71 Schüler:innen mit RILZ und 45 mit NAG. Rund die Hälfte aller Schüler:innen (51.4 %) war drei Jahre später auch an der zweiten Teilstudie beteiligt, in 110 Klassen der Sekundarstufe I (t2: 2017/2018; vgl.

www.phbern.ch/charisma). Die Schüler:innen nahmen an standardisierten Leistungstests teil (Deutsch, Mathematik, IQ) und wurden zu verschiedenen Themen befragt, unter anderem zu ihrem akademischen Selbstkonzept und zu ihrem Wohlbefinden. Die Eltern der Schüler:innen und die Klassenlehrpersonen wurden ebenfalls befragt; die Eltern beispielsweise zu ihrer Herkunft (Geburtsland, Ausbildung, berufliche Tätigkeit) und ihren Bildungsaspirationen. Die Lehrpersonen beschrieben die schulischen Massnahmen (NAG oder RILZ) der jeweiligen Schüler:innen und schätzten deren Leistungspotenzial ein (Deutsch, Mathematik, IQ).

Die Längsschnittstudie dauert zum Publikationszeitpunkt dieses Artikels noch an: Aktuell werden Schüler:innen aus der zweiten Teilstudie zum Übergang in die Berufsausbildung befragt (t3: 2022; vgl. www.phbern.ch/labirint). Die Ergebnisse in diesem Beitrag beziehen sich nur auf die ersten beiden Teilstudien.

Ergebnisse

Wer erhält welche Massnahmen? Bei der Vergabe von RILZ und NAG sollten ausschliesslich Leistungsvariablen eine Rolle spielen. Haben aber andere Faktoren, wie zum Beispiel die soziale Herkunft der Schüler:innen, ebenfalls einen Einfluss darauf, wer welche Massnahmen erhält? Um diese Frage zu beantworten, haben wir mittels sogenannten logistischen Regressionsanalysen den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Erhalt der Massnahmen RILZ und NAG geschätzt. Dabei haben wir andere wichtige Einflussfaktoren, die den Erhalt einer Massnahme beeinflussen können, ebenfalls berücksichtigt (z. B. kognitives Potenzial, Schulleistungen, Geschlecht, Alter, die Lehrpersonen- bzw. Schulklassenzugehörigkeit). Einerseits erhielten Lernende aus niedrigeren sozialen Schichten (gemessen am sozioökonomischen Status) effektiv häufiger RILZ als Lernende aus höheren Schichten. Sie zeigten aber gleichzeitig auch durchschnittlich schlechtere Leistungen in den standardisierten Deutsch-, Mathematik- und Intelligenztests.

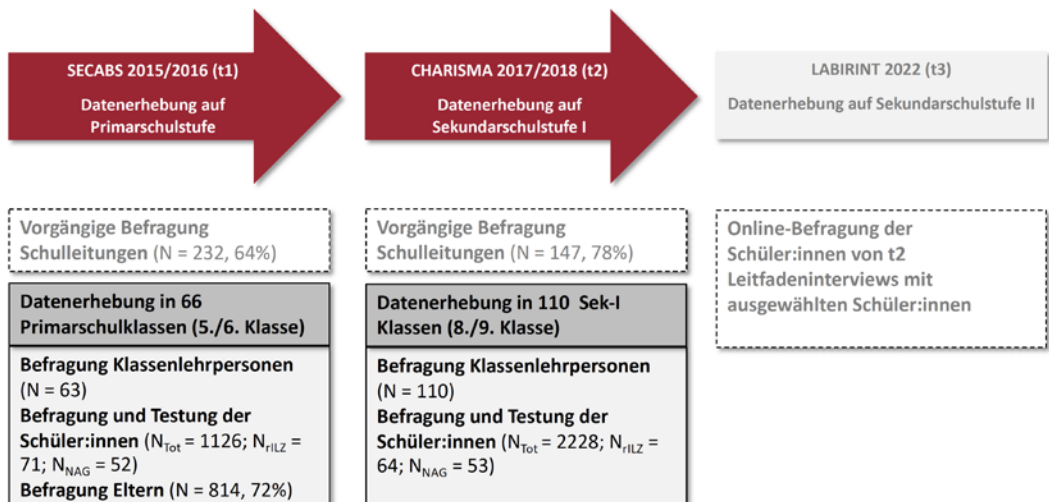


Abbildung 1: Design der Berner Längsschnittstudie zu den integrativen schulischen Massnahmen

Beim NAG hingegen zeigte sich ein anderes Bild: Zwar erhielten auch hier Schüler:innen mit schlechteren Leistungen eher NAG. Wurden aber weitere Einflussvariablen wie IQ, Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund kontrolliert, so hatten Schüler:innen aus niedrigeren sozialen Schichten eine nur halb so grosse Chance, einen NAG zu erhalten, wie vergleichbare Lernende aus höheren sozialen Schichten. Dieses Ergebnis weist hin auf deutliche Benachteiligungsmechanismen bei der Vergabe des NAG aufgrund der sozialen Herkunft.

Lernende aus sozial privilegierten Familien erhalten eher einen Nachteilsausgleich als Kinder wenig privilegierter Familien.

Gehen die Massnahmen mit einer Stigmatisierung einher? Schüler:innen mit Behinderung werden aufgrund sogenannter Labeling- und Stigmatisierungsprozesse in ihrem Potenzial häufig unterschätzt (z. B. Shifrer, 2013). Trifft das auch für Schüler:innen mit integrativen Massnahmen zu? Um diese Frage zu beantworten, haben wir mittels Regressionsanalysen den Einfluss der beiden Massnahmen RILZ und NAG auf die Lehrpersoneneinschätzung des kognitiven Potenzials geschätzt, sowohl auf Primar- (t1) als auch auf Sekundarstufe I (t2). Dabei haben wir andere wichtige Einflussfaktoren, die die Lehrpersoneneinschätzung beeinflussen können, ebenfalls berücksichtigt (den tatsächlichen IQ, Schulleistungen, Geschlecht, Alter, die Lehrpersonen- bzw. Schulklassenzugehörigkeit). Wie wir erwartet haben, wurden die Lehrpersonenschätzungen des kognitiven Potenzials am meisten beeinflusst durch den tatsächlichen IQ und die Schulleistungen.

Unter Kontrolle dieser Variablen erwies sich allerdings auch die Massnahme RILZ – nicht aber NAG – als signifikanter (negativer) Prädiktor. Schüler:innen mit RILZ wurden von ihren Lehrpersonen hinsichtlich ihres kognitiven Leistungspotentials also systematisch negativer eingeschätzt als Lernende ohne RILZ, und dies bei gleichen schulischen Leistungen und IQ. Das geschah selbst dann, wenn nicht die Lehrperson selber die Massnahme verordnet hatte, sondern eine frühere Lehrperson.

Wie entwickeln sich die Schulleistungen und das akademische Selbstkonzept bei Lernenden, die auf der Primarstufe RILZ oder NAG erhalten haben? Um diese Frage zu beantworten, wurden die Leistungen in den standardisierten Deutsch- und Mathematiktests der Schüler:innen sowie deren akademisches Selbstkonzept auf der Sekundarstufe I (t2) beigezogen. Diese wurden mittels *Propensity Score Matching* (ein statistisches Verfahren, um vergleichbare Gruppen zu bilden) Schüler:innen gegenübergestellt, die auf der Primarstufe (t1) zwar eine ähnlich hohe Wahrscheinlichkeit hatten, die Massnahmen zu erhalten, diese aber nicht bekamen. Hier zeigten sich erneut deutliche Unterschiede zwischen den Massnahmen: Die Leistungen von Schüler:innen, welche die Massnahme RILZ auf der Primarstufe erhalten hatten, entwickelten sich über die nächsten drei Schuljahre hinweg signifikant schlechter als jene von vergleichbaren Schüler:innen, welche die Massnahme RILZ nicht erhalten hatten. Die Leistungsunterschiede betrafen hauptsächlich das Fach Mathematik. Dieselbe negative Entwicklung war auch beim akademischen Selbstkonzept zu beobachten. Das heisst, dass sich Lernende mit RILZ bereits während der Primarschulzeit als weniger leistungsstark einschätzten als vergleichbare Lernende ohne diese Massnahme, und dass sich diese Ein-

schätzung über die Jahre hinweg sogar verschlechterte. Umgekehrt verhielt es sich bei Lernenden mit NAG: Diese zeigten auf der Sekundarstufe I (t2) signifikant bessere Leistungen in Deutsch und Mathematik als vergleichbare Lernende ohne NAG. Beim akademischen Selbstkonzept hingegen konnten keine Unterschiede zwischen Lernenden mit und ohne NAG beobachtet werden.¹

Folgerungen für die Umsetzung der Massnahmen RILZ und NAG

In einer heterogenen Schulklasse können nicht alle Lernende dieselben Ziele erreichen. Manche Lernenden benötigen spezifische Anpassungen oder besondere Hilfsmittel. Im vorliegenden Beitrag wurde analysiert, wie im Kanton Bern die Massnahmen RILZ und NAG vergeben werden und wie sich diese auf die Schüler:innen auswirken.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Massnahme NAG, insbesondere im Vergleich mit RILZ, eher mit positiven Entwicklungen (schulische Leistungen, schulisches Selbstbild) einhergeht. Und zwar ohne dass die betroffenen Schüler:innen mit negativen Nebeneffekten rechnen müssen. Problematisch ist jedoch, dass die Vergabe von NAG mit der sozialen Herkunft der Schüler:innen zusammenhängt. Das heisst: Womöglich erhalten nicht alle Lernenden, die einen Nachteilsausgleich benötigen, diesen auch tatsächlich. Insbesondere gilt dies für Lernende aus sozial benachteiligten Familien. Das könnte zwei Gründe haben: Die Familien dieser Kinder sind weniger gut informiert über das Schulsystem und mögliche Unterstützungsmassnahmen. Wenn ihre Kinder in der Schule

Lern- und Leistungsprobleme zeigen, veranlassen oder unterstützen sie seltener entsprechende Abklärungen. Zudem werden Lernende aus sozial wenig privilegierten Familien in der Schule in ihrem Leistungspotenzial generell tiefer eingeschätzt als Lernende aus privilegierten Familien mit hohem Bildungsniveau. Das heisst, sie erhalten bei Schulschwierigkeiten womöglich eher RILZ als NAG.

Lernende mit reduzierten individuellen Lernzielen werden von den Lehrpersonen als leistungsschwächer eingeschätzt.

Im Gegensatz zum NAG birgt die Massnahme RILZ verschiedene Risiken. Lernende mit RILZ werden von den Lehrpersonen als leistungsschwächer eingeschätzt als vergleichbare Lernende ohne RILZ. Zudem ist ihre Leistungsentwicklung geringer, was möglicherweise auf Faktoren wie niedrigere Erwartungen, anspruchsärmere Lernangebote und eine geringere Unterstützung zurückgeführt werden kann. Lernende aus sozial benachteiligten Familien haben ein höheres Risiko für RILZ und sind deshalb von diesen Risiken besonders betroffen. Zudem werden Lernende mit RILZ im Kanton Bern nicht zwingend durch integrative Fördermassnahmen unterstützt. Allerdings variiert dies – analog der Vergabehäufigkeit der Massnahme – je nach Schulstandort (vgl. dazu Sahli et al., 2021a).

Die vorliegenden Ergebnisse geben Anlass dazu, verschiedene integrative Massnahmen wie RILZ und NAG weiterführend zu untersuchen und ihr tatsächliches Integrations- und Förderpotenzial zu überprüfen. Zusammenfassend zeichnet die Massnahme NAG im Gegensatz zu RILZ ein positiveres Bild. Es stellt sich deshalb insbesondere bei

¹ Detailliertere Informationen zu den Studien/Publicationen sind auf den entsprechenden Projektwebseiten zu finden.

RILZ die Frage, wie diese Massnahme ausgestaltet sein müsste, damit möglichen Diskriminierungs- und Stigmatisierungsprozessen entgegengewirkt werden könnte. Unserer Meinung nach sollte RILZ – wie in anderen Kantonen – im Kanton Bern durch eine Fachperson abgeklärt und verordnet werden. So könnte die soziale Selektivität bei der Vergabe von RILZ verringert werden.

RILZ sollten durch eine Fachinstanz abgeklärt werden und mit einer integrativen Förderung durch eine SHP verbunden sein.

Zudem sollte RILZ zwingend einhergehen mit einer integrativen Förderung durch eine Schulische Heilpädagog:in (SHP). Diese sollte die Lernenden und die Lehrpersonen unterstützen und die Lernfortschritte sowie die Qualität der reduzierten Lernziele fortlaufend sicherstellen. Weiter sollten alle Lehr- und Fachpersonen über mögliche Gefahren der Lernzielreduktion informiert sein und diesen aktiv entgegenwirken. Sei es durch den Einsatz kooperativer Lernformen, um fixe reduzierte Lernsettings zu vermeiden, oder durch das Fördern sozialer Integrations- und Partizipationsprozesse. Der Vermerk der Lernzielreduktion im Zeugnis, der möglicherweise auch für die spätere Bildungslaufbahn stigmatisierend sein kann, könnte angepasst werden oder, wie beim NAG, gänzlich vermieden werden. Eine Alternative zu Zeugnissen mit Noten wären beispielsweise kompetenzorientierte Portfolios für alle Lernenden.

Die Vergabepaxis der Massnahmen könnte vereinheitlicht werden, indem breiter darüber informiert und konkretere Richtlinien zu deren Umsetzung erstellt würden. Schul-

teams müssten zudem eingehender über die Massnahmen und die damit verbundenen Chancen und Risiken informiert werden, um Kosten und Nutzen für die Lernenden abzuwägen und Nebeneffekten entgegenwirken zu können.

Literatur

- Aellig, S. & Steppacher, J. (2019). *Schulische Inklusion. Daten, Fakten, Positionen.* https://kompakt.hfh.ch/customer/files/82/Komplettes_Dossier_Schulische_Integration_Aellig_Steppacher_2019.pdf
- Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (2), 6–14.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2019). *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM). Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden.* www.erz.be.ch/ibem
- Glockengiesser, I. (2014). Abgrenzung zwischen «Nachteilsausgleich» und «Notenschutz» auf der obligatorischen Bildungsebene – eine Beurteilung aus rechtlicher Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (5–6), 17–23.
- Lanners, R. (2020). Neue Einblicke in die Schweizer Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (7–8), 51–59. www.szh-csps.ch/z2020-07-06/
- Sahli Lozano, C., Cramer, S. & Gosteli, D. A. (2021a). Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa) Kantonale Vergabe und Umsetzungsrichtlinien. Bern: Edition SZH/CSPS. www.szh-csps.ch/b2021-01

Sahli Lozano, C., Cramer, S. & Gosteli, D. A. (2021b). *Integrative und separative schulische Massnahmen der Schweiz. Eine interaktive, digitale Landkarte*. www.szh.ch/de/phberninsema#/

Shifrer, D. (2013). Stigma of a Label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54 (4), 462–480. <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>

Projektwebsites

www.phbern.ch/secabs

www.phbern.ch/charisma

www.phbern.ch/labirint

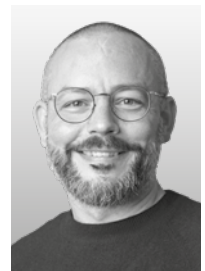
Dr. Sergej Wüthrich
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Pädagogische Hochschule Bern
Institut für Forschung,
Entwicklung und Evaluation
sergej.wuethrich@phbern.ch



Prof. Dr. Caroline Sahli Lozano
Leiterin Schwerpunktprogramm
Inklusive Bildung
Pädagogische Hochschule Bern
Institut für Forschung,
Entwicklung und Evaluation
caroline.sahlilozano@phbern.ch



MSc Matthias Wicki
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Pädagogische Hochschule Bern
Institut für Forschung,
Entwicklung und Evaluation
matthias.wicki@phbern.ch



Raphael Zahnd und Franziska Oberholzer

Stolpersteine und Wegweiser auf dem Weg zu inklusiven Lernarrangements

Zusammenfassung

Die praktische Umsetzung inklusiver Bildung ist eine Herausforderung. Dieser Beitrag zeigt, dass diese Herausforderung mittels eines Forschungs- und Entwicklungsprozesses konstruktiv bearbeitet werden kann. Dafür werden Schüler:innen, pädagogische Fachpersonen und Forschende miteinbezogen. Alle Beteiligten fokussierten die Frage, wie Lernarrangements verbessert werden können, damit alle bestmöglich lernen und sozial eingebunden sind. Erste Ergebnisse aus dem Prozess verweisen auf die hohe Relevanz des (inhaltlichen) Dialogs im Unterricht sowie auf die Notwendigkeit, eine Klasse als sozialen Raum zu verstehen, der gemeinsam bearbeitet werden kann.

Résumé

La mise en œuvre de l'éducation inclusive est un défi. Cette contribution montre que ce défi peut être relevé de manière constructive au moyen d'un processus de recherche et de développement. Pour ce faire, des élèves, des professionnels de l'enseignement et des chercheurs ont été impliqués. Les participants se sont penchés sur la question de savoir comment améliorer les conditions d'apprentissage pour que tous apprennent le mieux possible et soient socialement intégrés. Les premiers résultats du projet soulignent l'importance du dialogue (lié au contenu) dans l'enseignement et la nécessité de considérer la classe comme un espace social sur lequel on peut travailler.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-12-02

Einleitung

Das Teilprojekt *Partizipative Unterrichtsentwicklung* aus dem SNF-Projekt *Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards* (Wagner-Willi & Zahnd, 2020) widmet sich der Umsetzung inklusiven Unterrichts. Inklusive Bildung umzusetzen ist komplex (Werning, 2014). Das zeigt sich an einer beeindruckenden Zahl an Publikationen zum Thema, die Probleme und Fragen aus verschiedenen (disziplinären) Perspektiven beinhalten (Zahnd et al., 2022): Sowohl in der Sonderpädagogik als auch in den verschiedenen Fachdidaktiken wird beispielsweise thematisiert, wie man den Unterricht an die heterogenen Lernausgangslagen der Schüler:innen anpasst. Zugleich geht es auch darum, die Schule als sozialen Ort zu entwi-

ckeln, damit sich alle Schüler:innen willkommen fühlen, was beispielsweise aus sonderpädagogischer Perspektive oder auch aus der Sicht der *Disability Studies*¹ analysiert wird. Im Alltag stellt sich den Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen die Herausforderung, inklusive Lernarrangements zu gestalten und sich nicht im «Dschungel» der zahlreichen Publikationen zum inklusiven Unterricht zu verirren.

Ausgehend von dieser Herausforderung verfolgt das Projekt *Partizipative Unterrichtsentwicklung* das Ziel, Unterricht im Sinne der Inklusion weiterzuentwickeln – unter Einbezug aller Anwesenden in einem Klassenzim-

¹ Die *Disability Studies* sind eine interdisziplinäre Wissenschaft, die Behinderung sozial- und kulturwissenschaftlich erforscht.

mer. Damit dies gelingt, braucht es eine gemeinsame Verständigung. Im Projekt geschieht dies über eine Heuristik; das ist eine Handlungsanleitung zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Abbott, 2004).

Die Heuristik

Die Handlungsanleitung klärt, welche Personen in den Prozess der Entwicklung inklusiver Lernarrangements involviert werden müssen. Zudem gibt sie vor, an welchen Zielen sich die beteiligten Personen ausrichten sollen, wenn sie den Unterricht beforschen, um ihn danach weiterzuentwickeln.

Alle am Unterricht beteiligten Personen – pädagogische Fachpersonen sowie Schüler:innen – und Forschende aus der Hochschule sind wichtig, wenn es um die Erforschung und Weiterentwicklung des Unterrichts geht und sind deshalb miteinzubeziehen. Denn durch den Miteinbezug möglichst vieler Akteure können komplexe Problemstellungen wie die Entwicklung inklusiver Lernarrangements besser bearbeitet werden (Pohl & Hirsch Hadorn, 2008; von Unger, 2014). Die Schüler:innen sind dabei nicht nur eine «nette» Ergänzung, denn sie bringen als Zielgruppe des Unterrichts eine besonders bedeutsame Perspektive ein (Buchner, 2018; Florian & Beaton, 2018).

Damit eine Beforschung und Weiterentwicklung gelingt, braucht es ein gemeinsames Verständnis der Ziele inklusiver Lernarrangements. Die Heuristik geht von zwei Zielen aus, die sich sowohl aus normativen Dokumenten zur inklusiven Bildung (z. B. World Conference on Special Needs Education Access and Quality, 1994), als auch aus wissenschaftlichen Publikationen ableiten lassen (z. B. Florian & Black-Hawkins, 2011):

Ziel 1: Alle können gemeinsam und erfolgreich lernen.

Ziel 2: Alle sind sozial in die Klasse integriert.

Beide Ziele sind zentral, denn inklusive Bildung kann weder nur auf erfolgreiches fachliches Lernen noch nur auf den sozialen Einbezug aller reduziert werden.

Der Forschungsprozess

Im Projekt begleitet eine Forscherin der Hochschule eine Klasse² über fast ein ganzes Schuljahr hinweg. Das Schuljahr startet damit, dass alle Beteiligten (Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagog:innen, Schüler:innen) in ihre Forschenden-Rolle eingeführt werden, um sie auf das Projekt vorzubereiten. Grundlage für diese Einführung bildet die oben beschriebene Heuristik als allgemeine Handlungsanleitung. In der Einführung wird geklärt, was das Ziel des Projekts ist, welche Ziele inklusive Lernarrangements verfolgen (vgl. Heuristik), wie und welche Daten gesammelt werden und wie die Auswertung bis hin zur Unterrichtsentwicklung geschehen wird.

Um die beiden Ziele inklusiver Lernarrangements fassbarer zu machen, werden sie gemeinsam mit den Beteiligten in Fragen umgewandelt (vgl. exemplarisch Tab. 1). Die Fragen haben zudem das Ziel, allen bewusst zu machen, dass es nicht nur darum geht, problematische Unterrichtssituationen zu identifizieren (Stolpersteine), sondern auch gelungene (Wegweiser).

Während des Schuljahres sammeln die Schüler:innen, die Lehrperson, die Schulischen Heilpädagog:innen sowie die Forscherin aus der Hochschule Daten zu den Fragen in Form von Tagebucheinträgen. Die Kinder haben zusätzlich die Möglichkeit, ihre Beob-

² Am Projekt nehmen zwei Klassen teil, der beschriebene Prozess findet deshalb zweimal statt.

	Ziel 1: Alle können gemeinsam und erfolgreich lernen	Ziel 2: Alle sind sozial in die Klasse integriert
Stolperstein	<ul style="list-style-type: none"> • In welchen Unterrichtssituationen hattest du Schwierigkeiten oder hast du etwas nicht verstanden? • Welches Lernmaterial (bspw. Aufgaben im Buch) war für dich nicht verständlich oder war für dich schwierig zu lösen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wo oder wann kannst du nicht mitmachen, obwohl du gerne mitmachen würdest?
Wegweiser	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Situationen, in denen dir das Lernen besonders Spass gemacht hat oder in welchen du etwas besonders gerne gemacht hast? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Situationen, in denen du dich in der Klasse besonders wohlfühlst?

Tabelle 1: Fragen für die Schüler:innen

achtungen mittels des Photovoice-Verfahrens festzuhalten; das heisst, sie können mit einem Smartphone Fotos machen (bspw. von schwierigen Arbeitsblättern) und anschliessend dazu eine Sprachnachricht aufnehmen (Wöhler et al., 2017).

Die Daten werden danach in Gesprächen gesichtet, diskutiert und analysiert. Die Auswertung findet getrennt statt: einerseits in Kleingruppen mit jeweils fünf bis sechs Kindern und andererseits mit den pädagogischen Fachpersonen. Die Inhalte der Gespräche fasst die Forscherin zusammen. Gemeinsam mit den pädagogischen Fachpersonen legt sie auf Basis dieser Zusammenfassung fest, in welchem Bereich der Unterricht Entwicklungsbedarf hat. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Verbindung von «theoretischem und praktischem Wissen» (Design-Based-Research-Ansatz von Lehmann-Wermser & Konrad, 2016, S. 270).

Die Weiterentwicklung des Unterrichts wird abschliessend von allen Beteiligten evaluiert. Insgesamt handelt es sich beim beschriebenen Prozess um ein zyklisches Vorge-

hen: Es finden mehrere Weiterentwicklungen des Unterrichts statt. Der Prozess des Datensammelns und -auswertens dauert über das ganze Projekt an.

Zwischenergebnisse:

Stolpersteine und Wegweiser

Die nachfolgenden Ausführungen stellen Beispiele von Stolpersteinen und Wegweisern auf dem Weg zur Entwicklung inklusiver Lernarrangements dar. Diese wurden in einer ersten Durchführung des Projekts innerhalb einer Schulklasse (5. Klasse) identifiziert und orientieren sich an der Struktur der Heuristik.

Partizipative Entwicklung inklusiver Lernarrangements

Die gesammelten Daten zeigen, dass Schüler:innen, Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog:innen sowie die Forscherin aus der Hochschule grundsätzlich zu ähnlichen Einschätzungen dessen kommen, was Stolpersteine und Wegweiser im Unterricht sind und wie diese im Sinne eines inklusiven Lernarrangements weiterentwickelt werden kön-

nen. Dennoch sind die Einschätzungen nicht deckungsgleich und ergänzen sich, was zu einer umfassenderen Analyse des Unterrichts führt.

Die gewählte Heuristik ist also ein Wegweiser, um den Unterricht innerhalb einer Klasse im Sinne inklusiver Lernarrangements weiterzuentwickeln. Dazu braucht es nicht zwingend eine Forscherin der Hochschule. Grundsätzlich ist es möglich, dass sich Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog:innen sowie Schüler:innen auch ohne externe Unterstützung mit der Weiterentwicklung des Unterrichts auseinandersetzen.

Ziel 1: Alle können gemeinsam und erfolgreich lernen

Zur Systematisierung der Erkenntnisse im Zusammenhang mit Lernprozessen hat es sich als nützlich erwiesen, diese entlang des Spannungsfelds «Individualisierung und Gemeinsamkeit» (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017) zu sortieren. Das Spannungsfeld zeigt, dass Lernen einerseits von individuellen Voraussetzungen abhängig ist und deshalb Anpassungen im Sinne der Individualisierung benötigt. Andererseits ist Lernen ein sozialer Prozess und erfolgt eingebettet in eine Gemeinschaft. Besonders bedeutsame Elemente, die in den Reflexionsgesprächen mehrfach

auftraten, sind in Abbildung 1 aufgelistet. Sie beziehen sich dabei entweder hauptsächlich auf eine dieser beiden Pole des Spannungsfeldes oder auf beide (Elemente in der Mitte).

Die Erkenntnisse können aus Platzgründen nicht in ihrer Breite diskutiert werden. Am Beispiel des Themas «Verstehen» (von Aufgabenstellungen, von Erklärungen, usw.) ist es aber möglich, einen Einblick in die Auswertungen zu geben.

In den Ausführungen der Kinder wird sichtbar, wie wichtig ein Dialog zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen ist, der genügend Zeit für ausführliche Erklärungen und Nachfragen bietet. Der Dialog steht hier auch im Kontrast zur Schriftlichkeit, die im Schulalltag sehr präsent ist. Im Gegensatz zu Texten bietet ein Dialog die Möglichkeit, ein individuelles Problem gemeinsam zu lösen:

Forscherin: ... die Kinder müssen selber herausfinden, wie etwas geht. Die Erklärungen gehen manchmal zu schnell, so dass man gar nicht drauskommt.

Enayat: Das gibt es nicht mehr.

Enis: Ja, du hast recht. Früher hat sie es eigentlich nur einmal erklärt, jetzt erklärt sie es mehrmals. Sie sagt, wer es schon versteht, kann nach draussen in den Gang gehen und arbeiten.

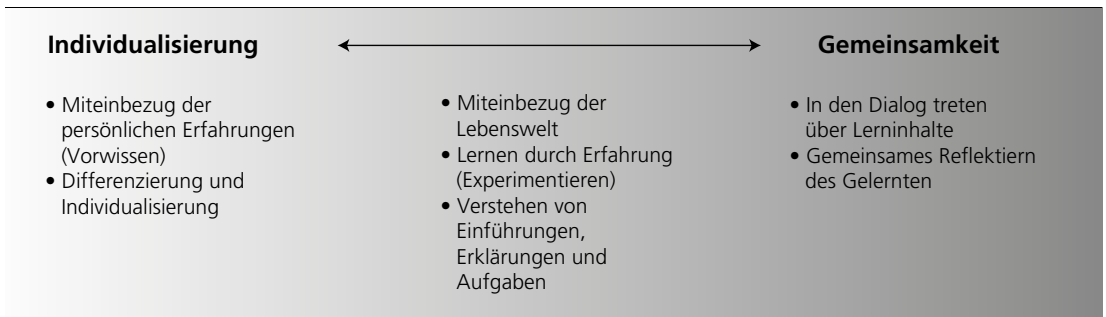


Abbildung 1: Entwicklungsoptionen zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit

Arian: Und wer es noch nicht verstanden hat, bleibt drinnen und sie macht noch ein paar Beispiele.

Forscherin: Und wie findet ihr das?

Alle: Super. Perfekt. Beste. (GT_210611_AAEI)3

Gemäss den Kindern ist es zudem wichtig, Inhalte variantenreich anzubieten, durch verschiedene Repräsentationsformen – zum Beispiel sollte die Lehrperson in Mathe nicht nur abstrakte Darstellungen verwenden, sondern mathematische Operationen auch handelnd erfahrbar machen. Zudem finden es die Kinder hilfreich, dass verschiedene pädagogische Fachpersonen ein Thema unterschiedlich erklären:

Francesco: Ich fände es besser, wenn es mehrere Lehrer hätte. ... Weil es gibt ja die, die etwas langsamer verstehen und die könnten dann dort gehen und die, die die Sachen schneller verstehen und die erweiterten Anforderungen machen, beispielsweise Brüche, die könnten dann hier mit einem anderen Lehrer arbeiten. Dieser Lehrer müsste dann besser sein. Nicht besser, ich will ja nicht beleidigend sein, er müsste bessere Wege haben, um es denen, die es nicht so gut verstehen, beibringen zu können. (GT_210528_FHLMSV)

Zugleich können Erklärungen durch verschiedene pädagogische Fachpersonen aber auch zum Problem werden:

Adelia: Er hätte sagen müssen, einfach wie ein Pizzastück. Angemalt sind zwei

3 Es handelt sich hierbei um geglättete Transkriptionen mit anonymisierten Namen, ... signalisiert Auslassungen.

Viertel. Aber er hat immer irgendwie erklärt, das mal das. Ein (Grosses) mal das. Das hat mich mega verwirrt und dann habe ich Luana gefragt: «Kannst du es mir kurz erklären?» Und dann sagte sie: «Ja, es ist wie am Anfang, einfach, dass es jetzt mit Plättchen ist. Wenn vier angemalt sind, sind's vier Viertel, dann weiter und weiter, wie bei der Pizza.» Dann habe ich es erst verstanden. (GT_210510_ALMZ, 50-57)

Das Thema Brüche wurde einführend durch den Schulischen Heilpädagogen mit Pizzastücken erklärt, was allerdings die kritisierte Lehrperson nicht wusste. So konnten die Lehrperson auch nicht auf das Pizzabeispiel Bezug nehmen, um Kohärenz zwischen den Unterrichtseinheiten herzustellen. Erst ein weiteres Kind brachte diese Klärung.

Ein wesentlicher Stolperstein besteht darin, Verständnisprobleme dem Individuum zu überlassen und nicht in einen Dialog zu treten. So können Lernprozesse blockiert werden. Wegweiser für gelingende Lernprozesse sind der Dialog und die Möglichkeit, nachzufragen und für Gespräche genügend Zeit zu haben. Dabei muss beachtet werden, dass der Bezug zwischen verschiedenen Erklärungen vorhanden ist, damit die Kohärenz erhalten bleibt. Auch diese kann durch einen Dialog zwischen den pädagogischen Fachpersonen hergestellt werden.

Ziel 2: Alle sind sozial in die Klasse integriert

Damit das Ziel der sozialen Integration aller Kinder erreicht werden kann, ist es wichtig zu erkennen, dass soziale Situationen von Lehrpersonen gestaltet werden können, sie bei diesen Situationen aber auch die Kinder einbeziehen müssen. So weist Herzog (2002,

S. 456) darauf hin, dass die soziale Ordnung der Klasse «eine emergente Leistung *aller* am Unterricht Beteiligten» ist.

Exemplarisch zeigt sich dies am nachfolgenden Beispiel aus dem Klassenrat der untersuchten Klasse. Im Klassenrat besteht die Möglichkeit, mittels im Vorfeld abgegebener Zettel fehlbares Verhalten anderer Kinder zu melden. Anschliessend wird darüber bestimmt, mit welcher Bestrafung das Vergehen abgemahnt werden soll. Die Kinder verstehen sich aber nicht nur als Adressat:innen dieser Regelung. Vielmehr zeigt sich, dass sie die Regelsysteme der Lehrpersonen für ihre Zwecke instrumentalisierten.

Kian: Fake-Zettel müssen aus dem Klassenrat entfernt werden. Wissen Sie, was Fake-Zettel sind?

Forscherin: Ja.

Kian: Wenn ich vier Striche habe, schreibt Kristina extra einen Zettel über mich, damit ich noch einen Strich bekomme. (GT_210107_ABDKM)

Während das partizipative Setting zur öffentlichen Artikulierung dieser Dynamik führte, bot es zugleich auch die Möglichkeit der gemeinsamen Bearbeitung und Lösungssuche mit der Klasse.

Shiva: Das hat sich geändert mit den Klassenratszetteln, diese Woche hatten wir keine.

Forscherin: Matteo?

Matteo: Der Klassenrat sollte den Streit lösen, finde ich, aber es macht den Streit erst. Zum Beispiel die Sache mit den Gruppen. Wenn zum Beispiel Arian mit jemandem Streit hat, dann sagt er es seinen Kollegen und dann schreiben alle einen Zettel gegen den, mit dem er Streit

hat. Das ist zum Beispiel gegen Enis schon zweimal passiert. Da haben alle gegen ihn Zettel geschrieben, auch wenn das nicht gestimmt hat. Aber sie wollten einfach cool sein und auch mit ihm Streit haben und das war dann so wie Mobbing.

Forscherin: Das habt ihr dann mit Frau Schneider angeschaut ... Aber heute war es ja sehr spannend, weil es gab ja gar keine Zettel mehr ... Habt ihr das Gefühl, dass es weniger Streit gibt?

Matteo: Nein, ich glaube, dass sie jetzt verstehen, dass es immer zu noch mehr Streit kommt, wenn wir Zettel schreiben. (GT_210528_FHLMSV)

Ein wesentlicher Stolperstein besteht darin, soziale Dynamiken als nicht veränderbar beziehungsweise als einer Klasse inhärente Eigenschaft zu verstehen. Stolpergefahr besteht auch dann, wenn die Bearbeitung von Konflikten ausschliesslich durch Regelsysteme der Lehrpersonen geschieht. Eine erfolgsversprechende Handlungsoption im Sinne eines Wegweisers zu inklusiven Lernarrangements besteht darin, soziale Dynamiken gemeinsam zu thematisieren und Regeln mit allen im Hinblick auf ihre Sinnhaftigkeit zu prüfen und gegebenenfalls anzupassen.

Schluss

Die Zwischenergebnisse sind das Resultat einer Einzelfallstudie. Dennoch beinhalten sie Wegweiser, die aufzeigen, wie Unterricht im Sinne inklusiver Bildung weiterentwickelt werden kann. Ein zentraler Aspekt für die Weiterentwicklung des Unterrichts ist der Einbezug aller am Unterricht beteiligter Akteure. Denn wenn der Anspruch inklusiven Unterrichts darin besteht, für alle passend zu

sein, ist der Einbezug aller – insbesondere auch der Kinder als Adressat:innen des Unterrichts – naheliegend (Buchner, 2018; Florian & Beaton, 2018).

Inhaltlich verweisen die Ausführungen auf zwei wichtige Wegweiser: (1) Um inklusive Lernarrangements zu schaffen, braucht es differenzierte Lernumgebungen und einen gelingenden Dialog mit allen – das ermöglicht Verstehen.⁴ Zugleich darf die inhaltliche Kohärenz nicht vergessen gehen. (2) Damit es zu einem inhaltlichen Dialog kommen kann, muss die Klasse als sozialer Interaktionsraum funktionieren. Das ist keinesfalls selbstverständlich, kann aber gemeinsam erreicht werden.

Der Beitrag wurde gefördert durch den Schweizerischen Nationalfonds.



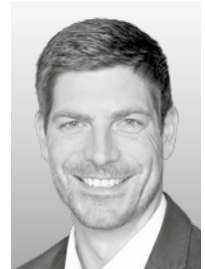
Literatur

- Abbott, A. (2004). *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*. New York: Norton.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (2013). Die «Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand» – Ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (Bd. 7), (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Florian, L. & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung*. Weilerswist: Vellbrück Wissenschaft.
- Lehmann-Wermser, A. & Konrad, U. (2016). Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 265–280). Münster: Waxmann.
- Pohl, C. & Hirsch Hadorn, G. (2008). Gestaltung transdisziplinärer Forschung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31 (1), 5–22.
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis*. Bern: Schulverlag plus.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Wagner-Willi, M. & Zahnd, R. (2020). *Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts*. SNF Datenportal.

⁴ Dieser im Projekt deutlich werdende Aspekt schliesst sich an die theoretische Arbeit von Feuser (2013) an.

- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer VS.
- World Conference on Special Needs Education Access and Quality. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Zahnd, R., Weisser, J., Kannengieser, S. & Blechschmidt, A. (2022). Handeln als verbindende Perspektive für den interprofessionellen und interdisziplinären Dialog im Kontext inklusiver Bildung. In R. Mateus-Berr (Hrsg.), *EDU:TRANSVERSAL No. 01/2022: Bildungsoffensive* (S. 56–71). Berlin: De Gruyter.

Prof. Dr. Raphael Zahnd
Leiter der Professur für Inklusive Didaktik
und Heterogenität
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
raphael.zahnd@fhnw.ch



Franziska Oberholzer
Doktorandin in der Professur für Inklusive
Didaktik und Heterogenität
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
franziska.oberholzer@fhnw.ch



Romain Lanners

Kostenkontrolle und Ressourcenmanagement in der Sonderpädagogik

Zusammenfassung

Die Kostenentwicklung der sonderpädagogischen Massnahmen steht oft im Zentrum der Diskussionen rund um die inklusive Bildung. Der Artikel analysiert die Weiterentwicklung der schulischen Inklusion in der Schweiz im Verlauf der letzten Jahrzehnte. Es werden Vorschläge erarbeitet, wie das Ressourcenmanagement der Volksschule inklusiver und damit nachhaltiger gestaltet werden kann. Eine Reduktion der Zuweisungen in separate Settings und der Kompetenzaufbau in Regelschulen sind mögliche Wege, um Kosten besser zu managen und Ressourcen effizienter zu nutzen.

Résumé

Les coûts des ressources en pédagogie spécialisée se trouvent souvent au centre des discussions autour de l'école inclusive. L'article analyse l'évolution de l'inclusion scolaire en Suisse au cours des dernières décennies et développe des pistes pour rendre la gestion des ressources au sein de l'école obligatoire plus inclusive et donc plus durable. Une diminution des orientations vers les milieux séparatifs et le développement des compétences dans les écoles ordinaires sont des voies possibles pour mieux gérer les coûts et utiliser les ressources de manière plus efficace.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-12-03

Entwicklungen

Die Einführung der Invalidenversicherung (IV) 1959/60 setzte erhebliche Mittel frei für den Bau von Sonderschulen für Lernende mit Beeinträchtigungen. Bis dahin gab es kaum Bildungsangebote für diese Schülerinnen und Schüler. Da der Bund den Kantonen keine direkten Zahlungen leisten konnte, mussten die Sonderschulen von privaten Stiftungen getragen und von der öffentlichen Hand subventioniert werden. Mit der Zeit haben die Sonderschulen ihre eigene Logik entwickelt (Ausbildung der Fachkräfte, Funktionsweisen, pädagogische Konzepte, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsmethoden, Erwartungen an die Lernenden usw.). Sie funktionieren oft isoliert und pflegen wenig Austausch mit den Re-

gelschulen. Im Kanton Freiburg beispielsweise haben die Direktorinnen und Direktoren der Sonderschulen eine eigene kantonale Konferenz, sie sind aber nicht Teil der Konferenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter ihres Schulkreises. Da die Sonderschulen oft weit vom Wohnort der Lernenden entfernt sind, entstehen hohe Transportkosten. Die Lernenden verbringen zudem täglich einen nicht unerheblichen Teil ihrer wertvollen Ausbildungszeit in Taxis oder Kleinbussen. Da sich die Rahmenbedingungen der Sonderschulen massgeblich von denjenigen der Regelschulen unterscheiden, erschweren sie eine Reintegration von Schülerinnen und Schülern oder verunmöglichen sie sogar (BFS, 2021a, Fussnote 11 auf S. 26).

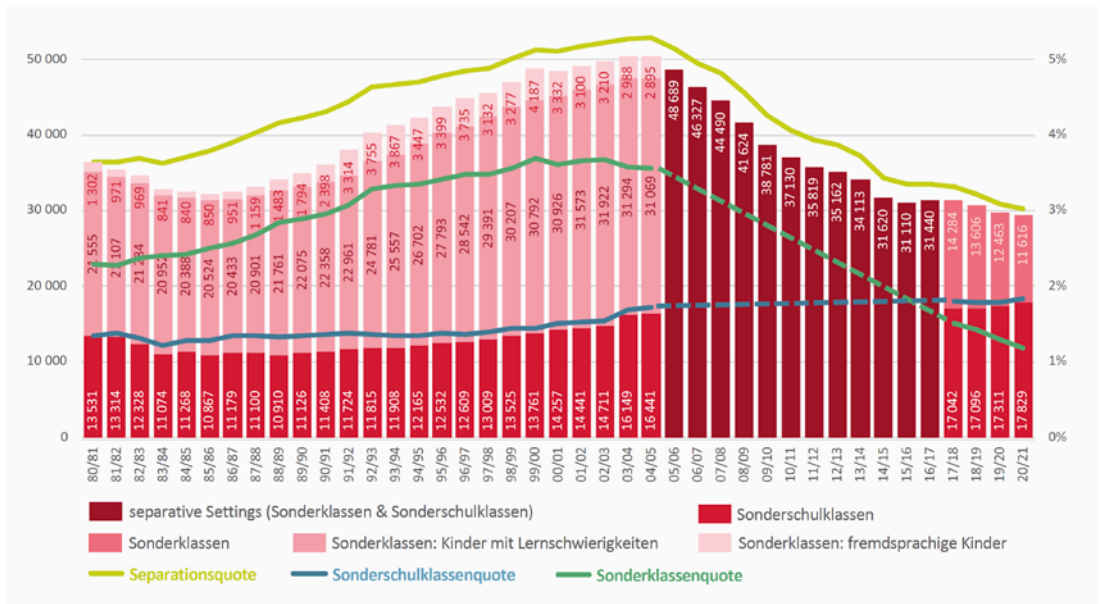


Abbildung 1: Entwicklung der separativen Settings in der Schweiz (Datenquelle: Gerlings & Mühlemann, 2006; BFS 2022a/b)

Durch den neuen Finanzausgleich (NFA) haben sich Bund und IV aus der Sonderpädagogik zurückgezogen, und die sonderpädagogischen Angebote wurden kantonalisiert. Dies hat die Entwicklung in Richtung einer inklusiven Schule beschleunigt (Lanners, 2021). Die Zahl der Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schule, die in separativen Settings (Sonderschulklassen oder Sonderklassen) unterrichtet werden, ist innerhalb der letzten 15 Jahre um 40 Prozent zurückgegangen. Im Jahr 2020 fiel die Zahl erstmals unter die Marke von 30 000 Schülerinnen und Schülern (siehe Abb. 1).

Die Daten der letzten vierzig Jahre zeigen eine zyklische Entwicklung der Anzahl Schülerinnen und Schüler in separativen Settings. Die Sonderklassenquote (grün) verläuft wellenförmig. Die Sonderschulklassenquote (blau) zeigt eine andere Entwicklung: Der Anteil Lernender in Sonder-

schulklassen ist in den letzten 40 Jahren langsam, aber stetig von 1,4 Prozent auf 1,8 Prozent gestiegen. Besuchten im Schuljahr 1980/81 rund 13 500 Lernende der obligatorischen Schule eine Sonderschulklasse, waren es im Schuljahr 2020/21 mehr als 17 800 Schülerinnen und Schüler, eine Zunahme von 31 Prozent. Der Blick in die Vergangenheit zeigt, dass die Plätze in den Sonderschulen fortlaufend ausgebaut und nicht zu Gunsten einer Integration in die Regelschule abgebaut wurden. Diese gesamtschweizerische Entwicklung bestätigt die Hypothese des Angebots und der Nachfrage. Die Hypothese wird durch kantonale Daten gestützt. Die Belegung der Sonderschulplätze bleibt konstant, unabhängig davon, ob die Schülerzahlen sinken oder steigen. Die Daten aus dem Kanton Waadt (mit steigender Anzahl Lernender) und aus Neuenburg (mit abnehmender Anzahl Lernender) zeigen, dass die Plätze in den Son-

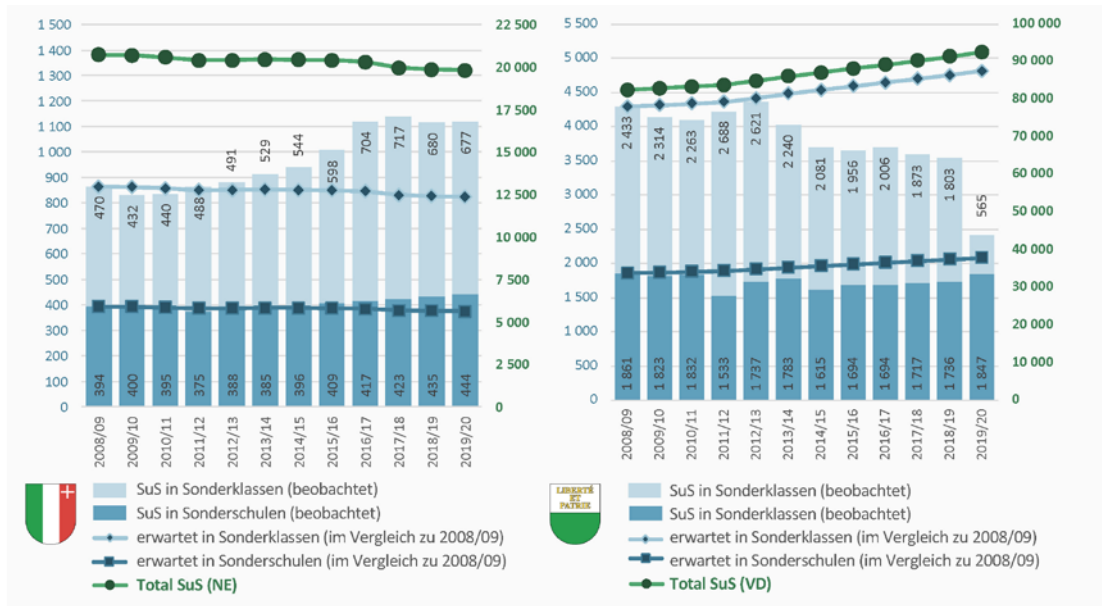


Abbildung 2: Entwicklung der separativen Settings in den Kantonen Waadt und Neuenburg (Datenquelle: STAT-NE, 2008–2019, StatVD, 2021)

derschulen unabhängig von den tatsächlichen Bedürfnissen der Lernenden besetzt werden (siehe Abb. 2).

Darüber hinaus zeigt die Statistik der Sonderpädagogik, dass auch die Vielfältigkeit des Angebots die Nachfrage fördert: Je mehr verschiedene Arten von Sonderklassen und Sonderschulklassen ein Kanton hat, desto höher ist die Separationsquote (siehe Abb. 3). Die Korrelation zwischen der Anzahl separativer Angebote und der Separationsquote ist hoch signifikant ($r=.69$, $T=.44$, $P=0.001$). So werden beispielsweise im Kanton Schaffhausen mit seinen drei Arten von separativen Settings 5,65 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Einführungsklassen, anderen Sonderklassen (wie Kleinklassen) und Sonderschulklassen unterrichtet. Der Kanton Obwalden verfügt nur über Sonderschulen, in diesem Kanton liegt die Separationsquote bei 1,27 Prozent.

Zwischen den Kantonen gibt es also Unterschiede, sowohl bezüglich der Separationsquote als auch hinsichtlich deren Entwicklung (Lanners, 2021): Jeder Kanton hat seine eigene institutionelle Geschichte, seinen geografischen Hintergrund und seine Inklusionspolitik. Es zeigt sich jedoch, dass die sogenannten Bergkantone – wie zum Beispiel Wallis, Graubünden, Uri, Obwalden und Nidwalden – inklusiver sind (Lanners, 2021). Zum Teil können diese regionalen Unterschiede erklärt werden durch die vergleichsweise grossen Entfernungen zur nächsten Sonderschule in den Bergregionen und durch den Umstand, dass es zu wenige Lernende gibt mit ähnlichen Bedürfnissen, um eine Sonderklasse zu eröffnen.

Ein weiteres Problem, das sich hier zeigt, ist, dass die Volksschule in der Schweiz wenig gerecht ist. Knaben sowie Schülerinnen und Schüler mit anderen Nationalitäten sind bei den verschiedenen sonderpädagogischen

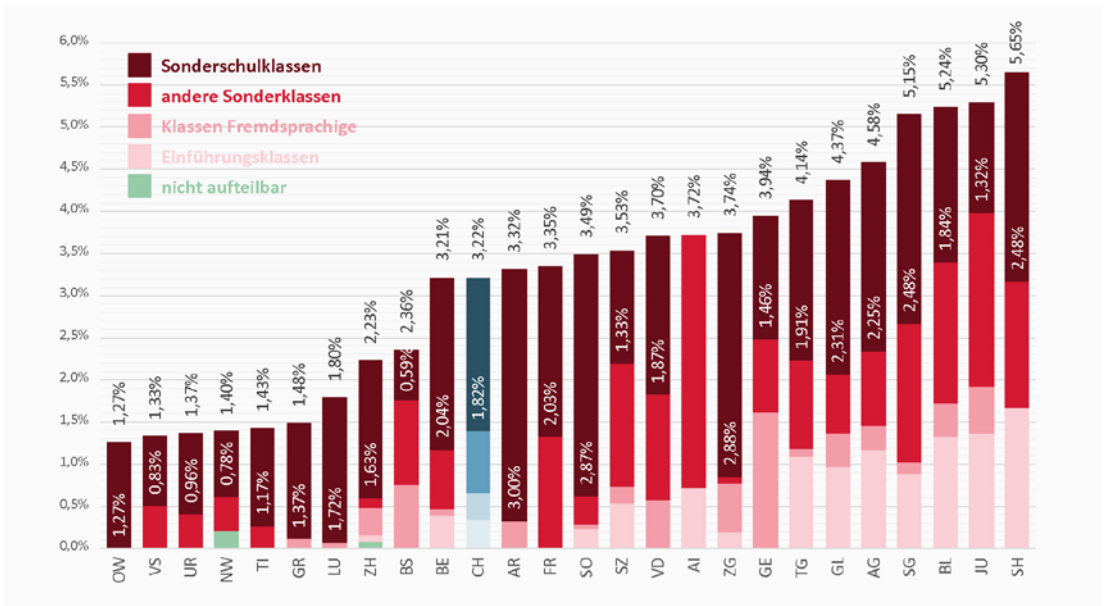


Abbildung 3: Angebot und Nachfrage separativer Settings (2018–19; Datenquelle: BFS, 2020)

Massnahmen überrepräsentiert (Lanners, 2021): In Sonderklassen, Sonderschulklassen, bei den verstärkten Massnahmen sowie bei Lernzielanpassungen sind sie überzufällig häufig vertreten. Diese Ungleichheiten nehmen zudem von einer Schulstufe zur nächsten zu (siehe Abb. 4).

In der Schweiz erfolgen Selektion und Zuweisung zu separativen Settings zudem sehr früh (siehe Abb. 5). So werden bereits 1,13 Prozent der Schülerinnen und Schüler vor oder während dem Besuch eines Kindergartens oder einer Grund- oder Basisstufe (Harmos 1–2) zu einer Sonderschule zugewiesen. Im nächsten Absatz wird die Frage der Kostenentwicklung im Bereich der obligatorischen Schule diskutiert.

Analyse der Ausgaben

Die Ausgaben für die obligatorische Schule (Regel- und Sonderschulen) sind in den letzten drei Jahrzehnten kontinuierlich gestie-

gen, von 8,8 Milliarden im Jahr 1990–91 auf 19,1 Milliarden im Jahr 2018–19 (siehe Abb. 6). Seit dem NFA haben sich die Ausgaben für die Sonderschulen¹ bei rund 1,9 Milliarden stabilisiert. Die Kostenentwicklung ist auf zwei Gruppen von Faktoren zurückzuführen:

Verlängerung der Schulzeit: Die Einführung des obligatorischen Kindergartens (1H–2H; HarmoS, 2009) und der neuen Lehrpläne (*Plan d'études romand/PER* ab 2014; *piano di studio* ab 2015 und *Lehrplan 21/LP21* ab 2015) erklären zum Teil die Ausgabensteigerungen in den Jahren nach ihrer Einführung.

Die Änderung der Ausbildungen des Lehrpersonals: Die Umstellung auf die Bachelor-Ausbildung der Lehrpersonen (2001) und die Umstellung des Diploms (Bachelor) in Schulischer Heilpädagogik auf den Master

¹ Es liegen keine Daten zu den Ausgaben für sonderpädagogische Massnahmen in Regelschulen (Regelklassen und Sonderklassen) vor.

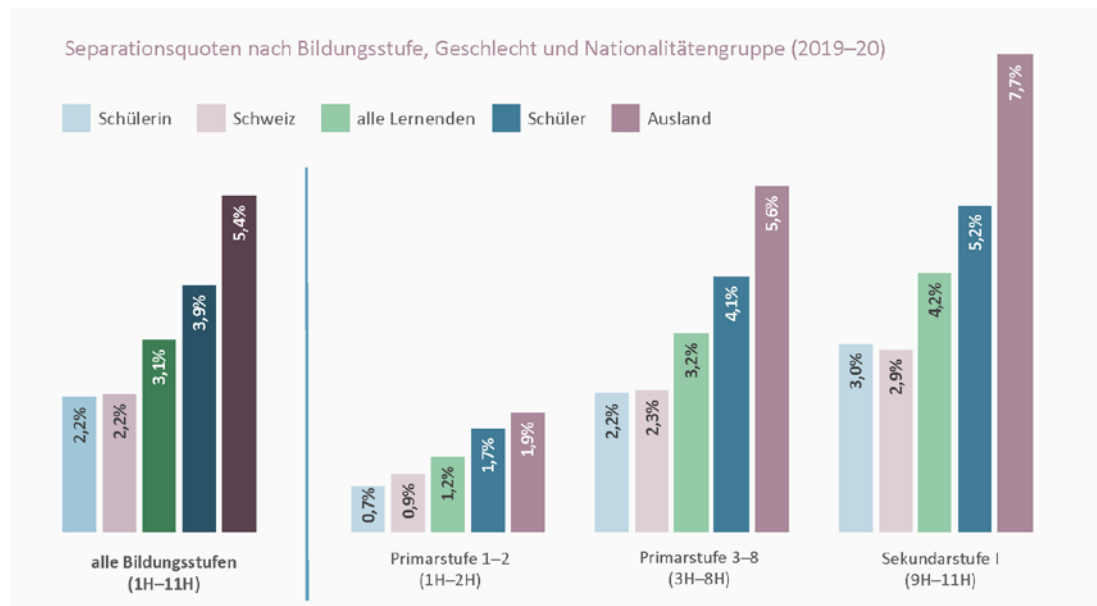


Abbildung 4: Zunahme der Bildungsgerechtigkeit von einer Bildungsstufe zur nächsten (Datenquelle: BFS, 2021b)

in Sonderpädagogik (2007) führten zu Lohn-erhöhungen.

Trotz dieser Neuerungen ist das Verhältnis zwischen den Ausgaben für die obligatorische Schule und dem Bruttoinlandprodukt (BIP) der Schweiz in den letzten drei Jahrzehnten erstaunlich stabil geblieben (siehe Abb. 6). Die Kantone investieren rund 2,7 Prozent des BIP in die obligatorische Bildung. Insofern ist keine Kostenexplosion bei der (Sonder-)Pädagogik zu beobachten.

Die Analyse des Schulpersonals (Regel- und Sonderschulpersonal) zeigt schliesslich keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Ausstattung mit Sonderschulpersonal und der Separationsquote (siehe Abb. 7; $r = -0.50$, $T = -2.57$, $P = 0.018$, bei einem Signifikanz-Niveau von 1 %). So verfügen Kantone mit einem hohen Anteil an Fachpersonal (Schulische Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotorik) nicht zwangsläufig über ei-

ne niedrigere Separationsquote. Die aktuellen Statistiken erlauben es nicht, das Fachpersonal nach dem Einsatzort (Regelklasse, Sonderklasse oder Sonderschulklasse) zu differenzieren. Somit ist ein Vergleich zwischen den Kosten für die schulische Integration mit jenen für die Separation (noch) nicht möglich.

Kosten- und Ressourcenmanagement

Die Schweiz leistet sich derzeit den Luxus von zwei Bildungssilos: Regelschulen und Sonderschulen. Da viele Ressourcen im Silo der Sonderschulen gebunden sind, fehlen diese bei der schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf. Das 2007 im Sonderpädagogik-Konkordat festgelegte Prinzip «Integration vor Separation» liefert die Grundlage für den Abbau separativer Angebote zu Gunsten der schulischen Integration. In Zeiten von knappen Res-

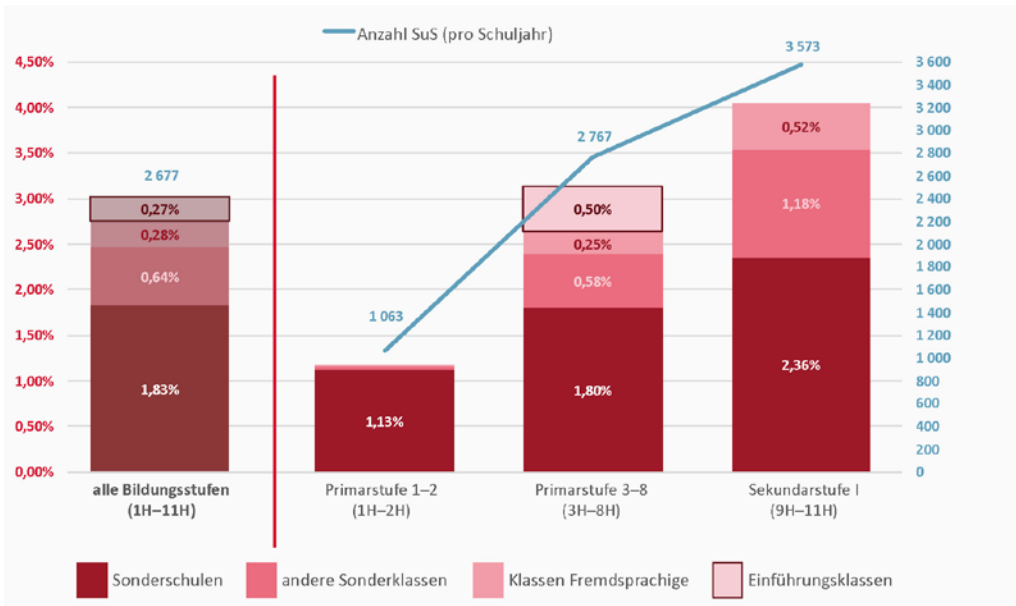


Abbildung 5: Separative Settings nach Bildungsstufe (2020–21; Datenquelle: BFS, 2022b)

sourcen bedeutet dies, dass auch kostenneutrale Lösungen gefunden werden müssen.

Ein erster Lösungsweg besteht darin, die Zuweisung zu Sonderschulen (und zu zeitlich nicht begrenzten Sonderklassen) zu verringern. Das neue Anerkennungsreglement für Lehrdiplome aus dem Jahr 2019 sieht vor, dass zukünftige Lehrkräfte gezielter für den Umgang mit Heterogenität (pädagogische Differenzierung) und für die Förderung von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf ausgebildet werden. Diese Anreicherung der Ausbildung wird nicht sofort Wirkung zeigen, weil es eine gewisse Zeit dauert, bis die auszubildenden Lehrpersonen unterrichten werden. Die Unterstützung der aktuell tätigen Lehrpersonen durch Weiterbildung oder interdisziplinäre Zusammenarbeit stärkt die Kompetenzen im Bereich Differenzierung und dürfte sich somit direkt auf die Reduktion von Zuweisungen in separate Settings auswirken.

Ein zweiter Lösungsweg betrifft eine nachhaltigere Nutzung der vorhandenen Ressourcen. Die einer Schülerin oder einem Schüler zugewiesenen sonderpädagogischen Ressourcen sollten stärker dem gesamten Schulsystem zugutekommen. Ein Paradigmenwechsel in diese Richtung hat zum Teil im Bereich der Schulischen Heilpädagogik stattgefunden (Lanners, 2022): Die individuelle Förderung einer Lernenden/eines Lernenden ausserhalb oder innerhalb der Klasse wird zunehmend durch Interventionen in Kleingruppen und durch eine enge Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen (Beratung, Unterstützung, Coaching), mit den Eltern und den Schulleitungen ergänzt. So werden durch die Ressourcen der Sonderpädagogik nicht nur einzelne Schülerinnen oder Schüler unterstützt, sondern das gesamte Schulsystem wird gestärkt. Eine solche nachhaltige Nutzung der Ressourcen fördert den Verbleib von mehr Lernenden im

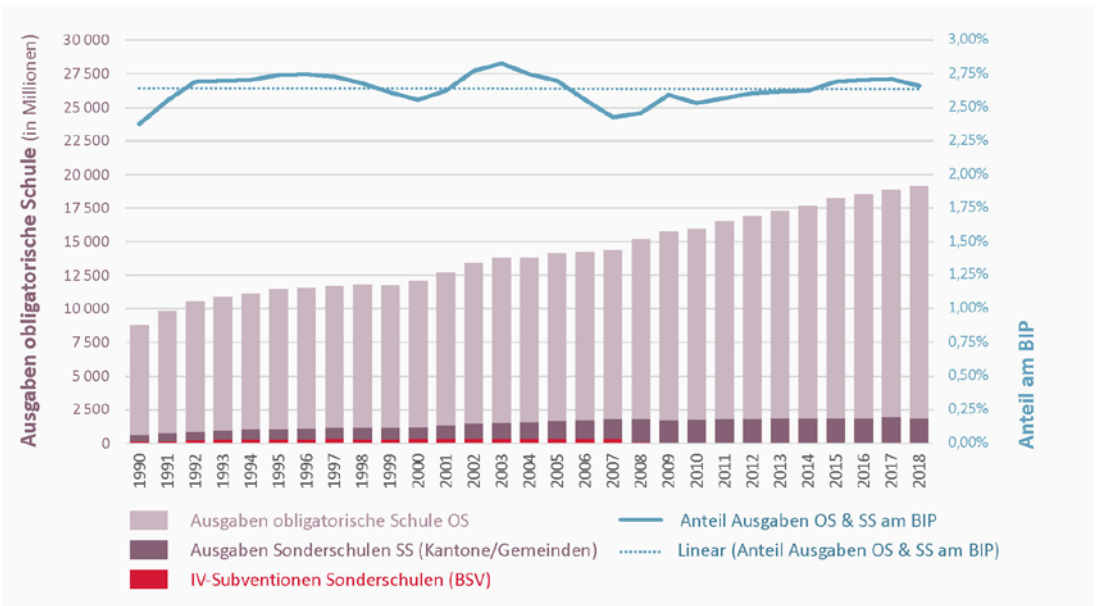


Abbildung 6: Entwicklung der Ausgaben in der obligatorischen Bildung (1990–2018; Datenquelle: BFS, 2022c/d; Daten des BSV)

Regelsystem. Trotz vergleichender Studien (Boyle et al., 2009), die eine ähnliche Wirksamkeit von direkten (mit einer Schülerin oder einem Schüler) oder indirekten (Unterstützung der Klassenlehrperson) Interventionen sowie von Einzel- oder Kleingruppeninterventionen belegen, bleiben die Fachleute der Logopädie und Psychomotorik den individuellen Interventionen ausserhalb des Klassenzimmers weitgehend treu. Die aktuelle Totalrevision der Anerkennungsreglemente bietet die ideale Gelegenheit, die neuen Interventionskonzepte in die Masterstudiengänge für Logopädie und Psychomotorik zu integrieren.

Ein dritter Lösungsweg ist die Reintegration von Schülerinnen und Schülern aus separativen Settings in die Regelschule. Im Schuljahr 2018/19 folgten rund 3000 Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen (12 %) dem regulären Lehrplan ohne jegliche Anpassung

der Lernziele (siehe Abb. 8, S. 32). Diese Lernenden verfügen über die erforderlichen Kompetenzen, um dem Lehrplan der Regelschulen zu folgen. Sie wurden jedoch in einer teureren separativen Struktur unterrichtet, die zudem tendenziell den Zugang zu sekundären und tertiären Bildungsgängen einschränkt. Hier könnten die Sonderschulen als Ressourcen- und Kompetenzzentrum fungieren, um die Reintegration dieser Schülerinnen und Schüler in eine Regelschule zu begleiten – dies wurde bereits in der Erklärung von Salamanca vor fast 30 Jahren gefordert (UNESCO, 1994).

Ein vierter Lösungsweg ist das Universelle Lerndesign². Nicht nur der Unterricht wird differenziert, auch die Lehrmittel und vor allem die neuen digitalen Lehrmittel sol-

² vgl. dazu szh.ch/de/themen/universal-design-for-learning

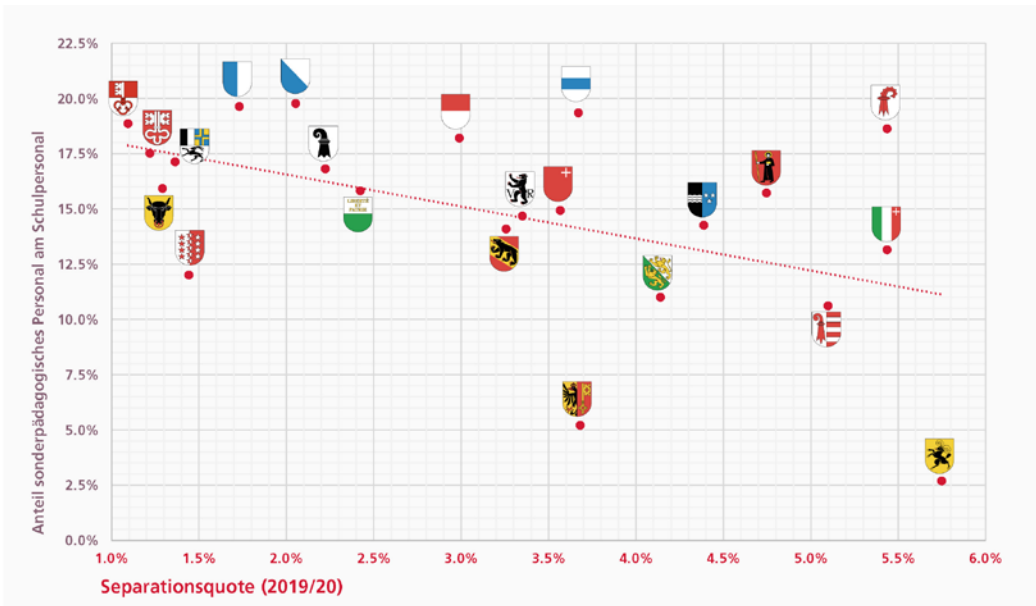


Abbildung 7: Zusammenhang sonderpädagogisches Personal und Separationsquote (2019/20; Datenquelle: BFS, 2021b/c)

len zugänglicher gestaltet werden. Das Potenzial der digitalen Medien wird bereits bei der Konzeption neuer Lehrmittel genutzt, um sie für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen (Lanners, 2020). Die Variation von Inhalten und Präsentationsformen erleichtert die Arbeit der Lehrpersonen. Denn ein Grossteil der Arbeit von sonderpädagogischen Lehrpersonen besteht darin, die Lehrmittel an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Diese Anpassungen sind zwar notwendig, aber nicht nachhaltig im Sinne, dass sie anderen Lernenden nur selten zugänglich sind.

Schlussfolgerung

Betrachtet man die Ausgaben für die obligatorische Schule im Verhältnis zum Bruttoinlandprodukt (BIP), ist keine Explosion der Kosten für (Sonder-)Pädagogik zu beobach-

ten. Die vorhandenen Ressourcen müssen jedoch besser verteilt und gebündelt werden, um das gesamte Schulsystem gerechter, inklusiver und nachhaltiger zu gestalten. Die Sonderschulen müssen in diesem Veränderungsprozess eine aktive Rolle übernehmen, da sie sonst Gefahr laufen, die schulische Inklusion zu bremsen, statt sie zu unterstützen. Die Verringerung der Zuweisungen in separate Settings sowie die Umlagerung der Ressourcen und Kompetenzen von den Sonder- zu den Regelschulen gewährleisten eine nachhaltige Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule.

Die Abbildungen stammen aus der Präsentation des Hauptreferates am Schweizer Heilpädagogik Kongress 2022. Sie sind unter folgendem Link verfügbar: www.szh.ch/de/kongress/praesentationen

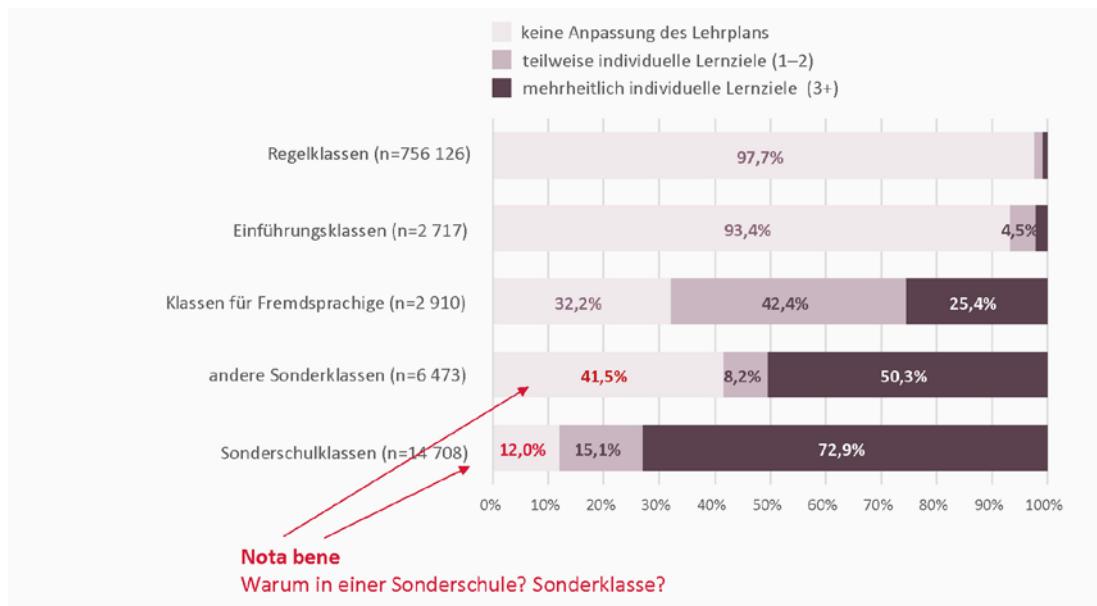


Abbildung 8: Reintegration von Schülerinnen und Schülern ohne Lehrplananpassung (2019/20; Datenquelle: BFS, 2021b)

Literatur

BFS (2020). *Lernende der Sonderpädagogik: Basistabellen 2018/19*. dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/14776826/master

BFS (2021a). *Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. Übergänge und Verläufe in der obligatorischen Schule*. dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/16804389/master

BFS (2021b). *Lernende der Sonderpädagogik: Basistabellen 2019/20*. dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/15964147/master

BFS (2021c). *Schulpersonal 2019/20: Obligatorische Schule, Sekundarstufe II und Tertiärstufe (höhere Fachschulen)*. dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/16444027/master

BFS (2022a). *Obligatorische Schule: Lernende nach Grossregion, Schulkanton, Bildungstyp und Staatsangehörigkeit*. dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/21285110/master

BFS (2022b). *Lernende der Sonderpädagogik: Basistabellen 2020/21*. dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/21285137/master

BFS (2022c). *Bruttoinlandprodukt, lange Serie*. dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/23184196/master

BFS (2022d). *Öffentliche Bildungsausgaben nach Bildungsstufe, Ausgabenart und Verwaltungsebene*. dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/2224388/master

Boyle, J. M., McCartney, E., O'Hare, A. & Forbes, J. (2009). Direct versus indirect and individual versus group modes of language therapy for children with primary language impairment: principal outcomes from a randomized controlled trial and economic evaluation. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (6), 826–846. DOI: 10.1080/13682820802371848

- EDK (2009). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. edudoc.ch/record/24711/Gerlings, A. & Mühlemann, K. (2006). Bildungsstatistik im Wandel. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12 (6), 10–15. edudoc.ch/record/3934
- Lanners, R. (2020). Neue Lehrmittel im Universellen Design. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (10), 17–26.
- Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (7), 48–56. szh-csps.ch/z2021-07-06
- Lanners, R. (2022). Die pädagogisch-therapeutischen Berufe und die schulische Inklusion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (1), 45–50. szh-csps.ch/z2022-01-06/
- STAT-NE (2008–2019). *Mémento statistique de l'école neuchâteloise (de 2008/09 à 2019/20)*. www.ne.ch/autorites/DEAS/STAT/scolarité-formation/Pages/M%c3%a9mento-statistique-scolaire.aspx
- StatVD (2021). *Elèves de la scolarité obligatoire, enseignement public, Vaud, depuis 1997*. www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfin/statvd/Dom_15/Tableaux/T15.03.01.xlsx
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf



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

Neuigkeiten aus der European Agency



Das Projekt *Voices into Action* (VIA) untersucht, wie Lernende und ihre Familien in Entscheidungsfindungen im Bildungsbereich einbezogen werden können. Zu Beginn der VIA-Arbeit wurde die Sekundärliteratur erforscht. Die daraus resultierende Literaturübersicht liefert wichtige Erkenntnisse und fasst wichtige europäische und internationale politische Informationen zu diesem Thema zusammen und stellt die wichtigsten Forschungsergebnisse der letzten 20 Jahre vor.

www.european-agency.org/activities/VIA

Die *Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung* (kurz: *European Agency* oder *EA*) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

Noëlle Fetzter und Damaris Gut

«Sprecht mit uns, nicht über uns!»

Inklusive Bildung – Was funktioniert noch nicht?

Die schulische Separationsquote in der Schweiz hat sich in den letzten 15 Jahren halbiert. Inklusive Bildung ist für viele Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und/oder Behinderung zur Realität geworden. Die Integration stösst aber auch an Grenzen. Am 6. und 7. September 2022 fand der 12. Schweizer Kongress für Heilpädagogik der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) statt. Teilnehmende aus der ganzen Schweiz reflektierten und diskutierten über das Kongresssthema «Inklusive Bildung – Was funktioniert noch nicht?» Zwei Mitarbeiterinnen des SZH berichten.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-12-04



Kaffee, Tee und Gipfeli. Heute ist der Eröffnungsmorgen des 12. Schweizer Kongresses für Heilpädagogik. Die ersten Besucher:innen treffen an der Universität Freiburg (CH) ein und erkennen bekannte Gesichter. Herzliche Umarmungen und kollegiales Schulterklopfen. Grüppchen bilden sich und werden immer grösser. Menschen aus Forschung und Lehre, Studierende, Lehrpersonen und Expert:innen aus verschiedenen Fachbereichen sind heute angereist, um die Hauptreferierenden zu hören, in Workshops zu diskutieren, sich an Ständen zu informieren und um sich mit anderen Kongressbesucher:innen auszutauschen.

Das Klingeln der Glocke unterbricht die Gespräche und erinnert die Kongressteilnehmenden, sich in die Aula Magna zu begeben. Die Staatsrätin Sylvie Bonvin-Sonnens und die Rektorin der Universität Freiburg Astrid Epiney begrüssen die Besucher:innen. Fast jeder Platz ist besetzt in der mit hölzernen Klappsitzen ausgestatteten

Aula, die seit ihrer Erbauung im Jahr 1941 nichts an Charme eingebüsst hat. Die offizielle Eröffnungsrede hält Romain Lanners, Direktor des SZH. Seine Stelle am Rednerpult werden während den zwei Kongresstagen drei weitere Hauptreferierende einnehmen, um ihre Forschungsergebnisse zur inklusiven Bildung zu präsentieren. Caroline Sahli Lozano beginnt mit dem Thema *Schulen auf dem Weg in Richtung Inklusion. Theoretische und empirische Grundlagen und Erfahrungen aus Schulentwicklungsprojekten*. Sie erklärt den Unterricht zum Dreh- und Angelpunkt von Inklusion und erläutert dies am partizipativ entwickelten Modell inklusiver Prozesse (MIP). Das zweite Hauptreferat über *Stolpersteine und Wegweiser auf dem Weg zu inklusiven Lernarrangements* hält Raphael Zahnd. In seinem Projekt *Partizipative Unterrichtsentwicklung* begleitete eine Forscherin eine Klasse über ein Schuljahr hinweg. Stolpersteine bestehen auch in der multiprofessionellen Zusammenarbeit: Sie erschweren laut Greta Pelgrims und Roland Emery das Zusammenspiel verschiedener Fachpersonen an Schulen. Im dritten Hauptreferat sprechen die beiden über das Thema *Der situierte Ansatz in der inklusiven Schule: Herausforderungen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit*. Das vierte und letzte Hauptreferat von Romain Lanners trägt den Titel *Potenziale der inklusiven Bildung in der Schweiz*. Er verweist auf die Kostenentwicklung der sonderpädagogischen Massnahmen rund um die inklusive Bildung und zeigt, wie sich die schuli-



sche Inklusion in der Schweiz weiterentwickeln könnte. Nicht nur die Hauptreferate bestimmen das Kongressprogramm, sondern auch diverse Workshops. Die Auswahl ist gross: Während der zwei Kongresstage finden über 90 Workshops und Referate auf Deutsch oder Französisch statt. Sowohl die Räume als auch die Gruppen sind kleiner als bei den Hauptreferaten in der Aula Magna. Dieses Format ermöglicht, dass das Publikum Fragen stellen und mitdiskutieren kann. Die Palette an Themen ist gross: Im einen Workshop diskutieren die Teilnehmenden, wie Regellehrkräfte und Schulische Heilpädagog:innen integrativen Unterricht entwickeln können. Im Raum daneben wird darüber referiert, wie wirksam das *Universal Design for Learning* in der Ausbildung von Lehrpersonen ist. Später ist das grosse inklusive Potenzial von sportlichen Freizeitaktivitäten das Thema eines Workshops. Neben gesamtschweizerischen Statistiken zur Sonderpädagogik werden auch diverse Forschungsergebnisse präsentiert: zu den Vorteilen einer mehrsprachigen Bildung, über die berufliche Integration von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf oder zum Peereinfluss bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und/oder Autismus.

Am diesjährigen Kongress zur inklusiven Bildung kommen in den Workshops auch betroffene Personen zu Wort. Auf den Punkt bringt es eine Gruppe, die sich einsetzt für die Mitsprache von Menschen mit Behinderung in den Bereichen Freizeit, Wohnen, Arbeit und Bildung: «Wir wollen gefragt werden, was wir wollen. Sprecht mit uns, nicht über uns!» (Zitat *Gruppe Mitsprache*). Gleichzeitig klären Menschen mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam Fragen zur Selbstbestimmung: «Soll man in der Institution Alkohol für alle erlauben?» «Darf der langjährige Freund einer Bewohnerin bei ihr übernachten?» Die Diskussionen sind ausgiebig, offen und bereichernd.





Autofahren bedeutet Freiheit und ist Lebensfreude zugleich.

Wir begleiten Menschen mit Handicap bis ans Ziel, selbständig ein Auto führen zu können – der Film dazu:

The graphic is split into two main sections. The top section shows the rear of a black Maserati with a Swiss license plate 'ZH-118008 L'. The bottom section has a blue background with white text and a photograph of a man in a wheelchair standing next to a black Maserati. The text reads: 'Autofahren bedeutet Freiheit und ist Lebensfreude zugleich.' Below the photo, it says: 'Wir begleiten Menschen mit Handicap bis ans Ziel, selbständig ein Auto führen zu können – der Film dazu:'. A QR code is located at the bottom left of the blue section.

Stimmen aus dem Erdgeschoss. Im Eingangsbereich steht eine Gruppe im Halbkreis. Verschiedene Referent:innen präsentieren ihre Poster zu laufenden oder abgeschlossenen Bildungsprojekten, wie die neuen Bildungspläne der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, die Förderung der Grafomotorik oder die Wirksamkeit einer Spracherkennungssoftware im Schreibunterricht.

Obwohl das Programm dicht ist, können die Kongressbesuchenden in den regelmässigen Pausen und während dem Mittagslunch ihr Netzwerk pflegen und erweitern. Ausserdem lädt die Zeit zwischen den Workshops und Referaten dazu ein, sich die Tische der verschiedenen Aussteller in den Korridoren des Universitätsgebäudes anzuschauen. Die Besucher:innen können an diesen Ständen Informationen einholen, Produkte kennenlernen und ausprobieren oder einfach einen Kaffee trinken. Das Angebot reicht von Sportartikeln, Lesehilfen und Lehrmitteln über Hörtrainings, Lernhilfen und Audiobücher. Besonders viele Blicke zieht das schwarz glänzende Gefährt im Innenhof auf sich: Ein Maserati, dessen Inneneinrichtung an verschiedene Bedürfnisse angepasst werden kann, ermöglicht Menschen mit Beeinträchtigung mehr Mobilität.

Wein und Canapés, vereinzelte Abschiedsworte. Grüppchen lösen sich auf. Rollkofferräder klappern über die Pflastersteine des Innenhofes. Der 12. Schweizer Kongress für Heilpädagogik klingt aus. Er hat gezeigt, dass der Weg zu einer inklusiven Bildung noch nicht zu Ende gegangen ist. Als Fachpersonen in Praxis, Forschung und Lehre können wir das Ziel einer Bildung für alle erreichen: Indem wir die Hindernisse und Stolpersteine, die der Kongress ans Licht gebracht hat, nicht nur umgehen, sondern gar aus dem Weg räumen. Und vor allem, indem wir Betroffene selbst zu Wort kommen lassen.

Nach dem Kongress ist vor dem Kongress. Wir sind gespannt, wie wir inklusive Bildung in Zukunft umsetzen werden. In zwei Jahren wissen wir mehr – am Kongress 2024.



Noëlle Fetzter
noelle.fetzter@szh.ch

Damaris Gut
damaris.gut@szh.ch

Jacqueline Egli und Mirjam Pfister

Soziale Unterstützung von Jugendlichen in der beruflichen Grundbildung

Zusammenfassung

Soziale Unterstützung hilft Jugendlichen dabei, zu einem erfolgreichen Berufsabschluss zu gelangen. In der vorgestellten Studie wurde untersucht, welche Rolle Erwachsene aus verschiedenen Einflussbereichen (z. B. Schule, Familie) auf diesem Weg übernehmen. Eine besondere Bedeutung kommt den Eltern, den Peers und den Berufsbildenden zu. Viele schulisch schwächere Jugendliche sind mit ihrer Ausbildung sehr zufrieden und können diese erfolgreich abschliessen. Das gilt aber nicht für alle. Das grösste Risiko, keinen Anschluss an den Arbeitsmarkt zu finden, tragen diejenigen, die keine Option auf eine Betriebsübernahme haben und keine Unterstützung durch die Invalidenversicherung erhalten.

Résumé

Le soutien social aide les jeunes à obtenir un diplôme professionnel. La présente étude s'est penchée sur le rôle que jouent les adultes de différentes sphères d'influence (par exemple l'école, la famille) dans ce parcours. Les parents, les pairs et les formateurs professionnels revêtent une importance particulière. De nombreux jeunes en difficulté scolaire sont très satisfaits de leur formation et peuvent l'achever avec succès. Ce n'est toutefois pas le cas de tous. Ceux qui courent le plus grand risque de ne pas pouvoir s'insérer sur le marché du travail sont ceux qui n'ont pas la possibilité de reprendre une entreprise et ceux qui ne bénéficient pas du soutien de l'assurance-invalidité.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-12-05

Einleitung

Gefährdete Jugendliche (z. B. mit schulischen Schwächen, ungünstigen familiären Verhältnissen) tragen ein besonders hohes Risiko, auf dem Weg zur Unabhängigkeit und zum Erwachsensein in ihrer Entwicklung beeinträchtigt zu werden und beim Übergang von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben zu scheitern. Die Begriffe «Gefährdung» und «Risiko» beziehen sich einerseits auf interne Faktoren der Jugendlichen und andererseits auf solche, die von ihrer Umwelt ausgehen (Häfeli & Schellenberg, 2009). Je mehr (personen- und umweltbezogene) Ressourcen und Schutzfaktoren solche Jugendliche haben, desto geringer wird ihr Risiko, dass sie auf ihrem Weg scheitern (ebd.).

Im Jahr 2003 hatten etwa 10 % der jungen Erwachsenen zwischen 18 und 24 Jahren

keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II. 2004 wurde deshalb unter anderem die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) eingeführt. Dabei handelt es sich um einen integrativen Ausbildungsweg, der es vorwiegend praktisch begabten Jugendlichen ermöglichen soll, auf Sekundarstufe II einen eidgenössischen Abschluss zu erwerben (ebd.). Das EBA, das in den meisten Ausbildungsfeldern angeboten wird, ermöglicht den Zugang zu Ausbildungen, die zum eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) führen (Fitzli et al., 2016). Zusammen mit der Einführung des EBA wurde auch die *fachkundige individuelle Begleitung* (fiB) gesetzlich verankert (Wolfsberger, 2009). Diese deckt den Aufgabenbereich der Schulischen Heilpädagogik auf Berufsschulebene ab. Sie ist im Kanton

Bern bei der Beratungsstelle für Lernende und ihr Umfeld angesiedelt und erhöht die Integrationskraft von EBA-Grundbildungen (Kammermann, Scharnhorst & Balzer, 2015). Lernende mit schulischen oder psychosozialen Problemen haben Anspruch auf Massnahmen der fiB. Diese sollen ihnen auf dem Weg zum erfolgreichen Lehrabschluss helfen.

Im Rahmen eines grösseren Forschungsprojekts (Pfister, Feller & Stöckli, 2020) zur beruflichen Inklusion untersuchte man im Kanton Bern sämtliche Absolvierende der zweijährigen beruflichen Grundbildung zum Agrarpraktiker oder zur Agrarpraktikerin EBA. Die Untersuchung wurde sowohl vor Abschluss des Qualifikationsverfahrens im Mai 2019 durchgeführt als auch ein Jahr danach. Dabei wurden Fragen zur Vorbildung und zum Ausbildungsverlauf gestellt sowie erste Einschätzungen zum Berufseinstieg oder zum Beginn einer weiterführenden Ausbildung eingeholt. Die hier vorgestellte Studie¹ befasst sich mit Lernenden im ersten Jahr der beruflichen Grundbildung Agrarpraktiker/Agrarpraktikerin EBA. Thema ist der Übergang von der obligatorischen Schule in die berufliche Grundbildung. Dabei steht folgende Frage im Fokus: Welche Rolle kommt den Eltern, den Klassenlehrpersonen, den fiB-Lehrpersonen, den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen und/oder anderen Erwachsenen zu, damit ein erfolgreicher Lehrabschluss gelingt? Diese Frage ist insofern interessant, als sich die Situation in der Landwirtschaft von anderen Berufen unterscheidet. Die Auszubildenden leben in der Regel auf dem Betrieb der Betriebsleitenden. Dies kann bei Schwierigkei-

ten konflikt- und folgenreicher sein als in anderen Berufen. Im Falle einer guten Beziehung zwischen Berufsbildenden und Lernenden kann diese Konstellation jedoch zu einer Ressource werden, die zu einem erfolgreichen Lehrabschluss beiträgt.

Eine gute Beziehung zwischen Berufsbildenden und Lernenden kann zu einem erfolgreichen Lehrabschluss beitragen.

Nach einer Metaanalyse von rund 60 Schweizer Untersuchungen und Projekten zum Thema Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufswelt empfehlen Häfeli und Schellenberg (2009), für Jugendliche und junge Erwachsene die spezifischen Erfolgsfaktoren beim Übergang Schule-Berufsausbildung-Erwerbstätigkeit herauszuarbeiten. Die hier vorgestellte Studie versucht, die umfeldbezogenen Erfolgsfaktoren für angehende Agrarpraktikerinnen und Agrarpraktiker zu bestimmen.

Methodisches Vorgehen

Im Mai 2019 wurden alle Lernenden des ersten Lehrjahres an einer landwirtschaftlichen Berufsfachschule im Kanton Bern mithilfe eines schriftlichen Fragebogens befragt. Als Grundlage für die Befragung diente die «Laufbahnstudie zur zweijährigen Grundbildung mit EBA» (Kammermann & Hofmann, 2009). Die dort verwendeten Instrumente wurden speziell für die Zielgruppe der EBA-Lernenden im Detailhandel und der Gastronomie entwickelt und durch Pfister, Feller und Stöckli (2020) auf die Ausbildung zum Agrarpraktiker/zur Agrarpraktikerin angepasst. Der Schwerpunkt liegt auf dem Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung und auf dem Ausbildungsverlauf. Die erhobenen Daten wurden quantitativ mit dem Statistikprogramm SPSS Version 22 und qualitativ inhaltsanalytisch nach May-

¹ Diese Studie wurde im Rahmen einer Masterarbeit erstellt, dafür danken wir dem Institut für Heilpädagogik der PH Bern. Unser Dank gilt auch den beteiligten Lernenden und Lehrpersonen des Bildungs- und Beratungszentrums Inforama in Zollikofen.

ring (2015) deduktiv mit einem Kategoriensystem ausgewertet. Von den 22 Lernenden waren 5 weiblich und 17 männlich mit einem Durchschnittsalter von 18,14 Jahren (Standardabweichung $\pm 3,8$ Jahre).

Ergebnisse

Förderbedarf in obligatorischer Schule, Einstieg in Berufsbildung

Die Mehrheit der Lernenden (77,3 %) besuchte während der obligatorischen Schulzeit eine Regelklasse. 13,6 % (3 Personen) verbrachten den grössten Teil ihrer Schulzeit in Sonderschulklassen und 9,1 % (2 Personen) wurden in einer Besonderen Klasse² (ehemals Kleinklasse) unterrichtet. Während der obligatorischen Schulzeit wurden 81,8 % in irgendeiner Form heilpädagogisch unterstützt. 63,6 % ar-

² Kanton Bern: Besondere Klassen sind Klassen mit reduzierter Klassengrösse, in denen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen unterrichten. Es wird zwischen Einführungsklassen und Klassen zur Besonderen Förderung unterschieden.

beiteten an individuellen Lernzielen. 27,3 % waren bei der Invalidenversicherung (IV) angemeldet. 31,8 % stiegen direkt in die Ausbildung Agrarpraktiker/Agrarpraktikerin EBA ein. Die anderen wählten verschiedene Zwischenlösungen oder mussten von einer dreijährigen zu einer zweijährigen beruflichen Grundbildung wechseln (40 %).

Unterstützung bei der Lehrstellensuche

19 der insgesamt 22 Jugendlichen gaben an, ihre Eltern hätten bei der Lehrstellensuche die wichtigste Rolle gespielt. 5 der 22 Lernenden wurden durch die Schulische Heilpädagogik unterstützt.

Zufriedenheit und Passung mit der Ausbildung

17 der 22 Lernenden sind mit ihrer Ausbildung sehr oder ausserordentlich zufrieden und 19 der 22 Lernenden fühlen sich mit dem Beruf ziemlich oder sogar sehr verbunden.

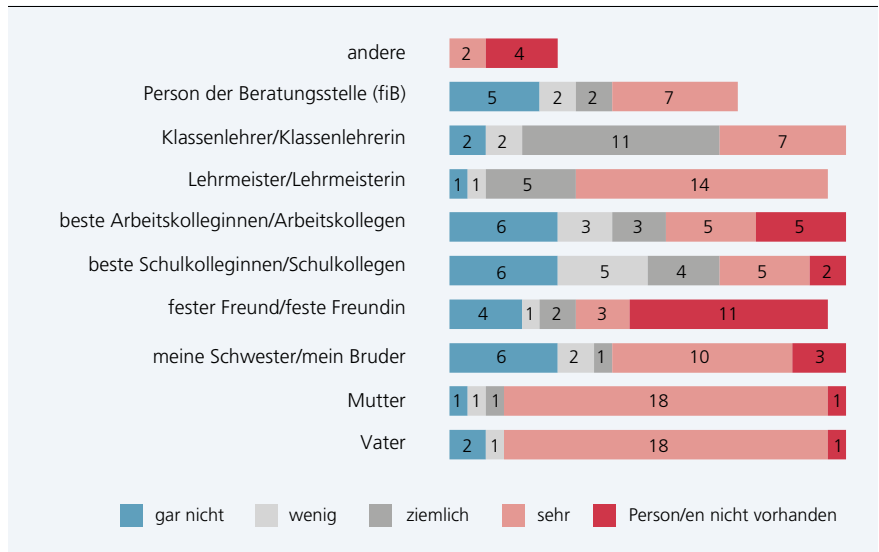


Abbildung 1: Verlass auf verschiedene Personen bei Schwierigkeiten in der Ausbildung (Einschätzung durch die Lernenden). N=22. Häufigkeiten.

72,7% erlernen den Beruf, weil sie später den Betrieb der Eltern übernehmen möchten. Je ernsthafter das Vorhaben der Lernenden ist, den elterlichen Betrieb zu übernehmen, desto weniger gern gehen sie an die Berufsfachschule. Das Klima im Lehrbetrieb wird durch die Lernenden insgesamt positiv und die Ausbildungskompetenz der Berufsbildenden hoch bis sehr hoch eingeschätzt. Die Lernenden sind mit ihren Berufsbildenden sehr zufrieden und haben eine gute Beziehung zu ihnen. 40,9 % haben im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen Probleme: Prüfungsangst spielt dabei die grösste Rolle.

Unterstützung durch die Eltern

Der Plan, den elterlichen Betrieb zu übernehmen, steht in positiver Korrelation zum Interesse des Vaters an der Ausbildung und dazu, wie stark sich die Lernenden auf ihren Vater verlassen können. Der grösste Teil der Befragten erhält bei allfälligen Schwierigkeiten in der Ausbildung viel Unterstützung von den Eltern. Väter, die bei persönlichen Problemen helfen, bieten auch beim Lernen mehr Unterstützung. Bei allfälligen Problemen mit den Berufsbildenden wenden sich die Lernenden meistens an ihre Eltern und/oder Peers.

Unterstützung durch Peers

Wenn sich Lernende mit privaten Problemen an jemanden wenden wollen und dabei konkrete Unterstützung benötigen, spielen Peers die wichtigste Rolle. Auch bei Problemen mit den Berufsbildenden sind Peers für Gespräche sehr wichtig. Nur die Eltern werden in solchen Situationen noch häufiger konsultiert.

Diskussion

Es gibt nur wenige Studien zu den Auswirkungen gesundheitlicher Faktoren auf den Übergangsbereich zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung (Häfeli & Schellenberg, 2009). Anhand einzelner Fälle konnten die erste Studie von Pfister, Feller und Stöckli (2020) und die hier vorgestellte Untersuchung zeigen, dass die berufliche Grundbildung Agrarpraktiker/Agrarpraktikerin EBA ein grosses Integrationspotenzial für Jugendliche mit kognitiven, psychischen und/oder körperlichen Beeinträchtigungen aufweisen kann: Obwohl viele der Befragten (63,6%) schon während der obligatorischen Schulzeit mit schulischen Schwierigkeiten konfrontiert waren, sind die Jugendlichen mit ihrer Ausbildung sehr zufrieden und werden von verschiedensten Seiten gut unterstützt. Für sie scheint eine Ausbildung zum Agrarpraktiker/zur Agrarpraktikerin EBA eine geeignete Möglichkeit darzustellen, um beruflich Fuss fassen zu können. Das Lehrstellenangebot ist gross und die Berufsaussichten sind nicht nur im landwirtschaftlichen Bereich gut, weil Agrarpraktiker/Agrarpraktikerinnen auch in anderen Berufsfeldern gefragt sind – beispielsweise auf dem Bau (Pfister, Feller & Stöckli, 2020). Die gleiche Studie zeigt zudem einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt: Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss hatten 95 % der Befragten eine Beschäftigung. Diese Quote ist im Quervergleich überdurchschnittlich hoch: Gemäss Fitzli et al. (2016) befanden sich 75 % der EBA-Absolvierenden ein halbes Jahr nach dem Abschluss in einer festen Erwerbstätigkeit. 11 % blieben auch nach einer längeren Phase erwerbslos (ebd.).

Die Eltern sind für die Lernenden die wichtigste Anlaufstelle in allen untersuchten Bereichen (Lehrstellensuche, Lernen, persönliche Probleme, Gespräche). Angehende Ag-

rarpraktikerinnen und Agrarpraktiker erleben sowohl an der ersten Schwelle bei der Lehrstellensuche als auch an der zweiten Schwelle beim Finden einer Anschlusslösung eine deutlich grössere Unterstützung durch die Eltern als Lernende anderer Berufe (Feller, 2019; Kammermann & Hofmann, 2009). Dasselbe gilt für die Zeit während der Grundbildung. Jugendliche, die einen Betrieb in Aussicht haben, werden während der Berufsausbildung besser unterstützt und sind bei auftretenden Risiken besser geschützt (z. B. beim Lernen oder bei persönlichen Problemen). Das ist sowohl in materieller als auch in emotionaler Hinsicht eine Ressource. Die Väter spielen hier als Schutzfaktor eine wichtige Rolle. Sie sind engagierter bei denjenigen Jugendlichen, die vorhaben, in ihre Fussstapfen zu treten: Sie bieten ihren Söhnen und Töchtern mehr Unterstützung, sie zeigen ein grösseres Interesse an deren Ausbildung und sind für diese verlässlicher. Zudem wird diese Gruppe Lernender in geeigneteren Betrieben ausgebildet, in denen sie abwechslungsreichere Arbeiten ausführen und ihr Wissen und Können häufiger einsetzen dürfen als andere. Möglicherweise liegt der Grund für die besseren Ausbildungsplätze in der Netzwerkarbeit der Eltern – insbesondere der Väter. Lernende mit einer IV-Rente erhalten weniger Unterstützung von den Eltern. Bei ihnen wird dieses Defizit jedoch durch die professionelle Begleitung der IV kompensiert.

Bei vielen Befragten sind die Berufsbildenden fast so wichtig wie die Eltern.

Bei vielen Befragten sind die Berufsbildenden fast so wichtig wie die Eltern. Auch sie helfen und unterstützen in allen möglichen Problem-bereichen. Wenn sowohl die Eltern als auch

die Berufsbildenden keine verlässliche Hilfe anbieten können, suchen sich die Lernenden Hilfe in der Schule oder bei Peers. Sobald professionelle Unterstützung erforderlich wird, kommen Fachstellen oder Fachpersonen ins Spiel: die Beratungsstelle (fiB), Lehrpersonen sowie psychologische oder psychiatrische Dienste. Der fachkundigen individuellen Begleitung kommt nicht nur während der Grundbildung, sondern auch an der zweiten Schwelle eine Schlüsselrolle zu, wenn es darum geht, gefährdete Jugendliche zu erkennen und aufzufangen: 4 bis 5% der Jugendlichen eines Jahrgangs erleben eine Lehrvertragsauflösung und sind dadurch auf ihrem Weg in die Selbstständigkeit gefährdet. Zudem besteht eine grössere Gefahr, arbeitslos zu werden, wenn jemand kurz vor Ausbildungsabschluss noch keine Anschlusslösung in Sicht hat (ebd.). Solche Personen müssen so früh wie möglich erkannt und unterstützt werden. Dafür sind die Beratungsstelle (fiB) oder die Berufsfachschule zuständig: Sie stellen die Übergabe gefährdeter Jugendlicher an eine weiterführende Institution oder Person sicher.

Die berufliche Grundbildung Agrarpraktiker/Agrarpraktikerin EBA unterscheidet sich von anderen Grundbildungen in zwei wesentlichen Punkten: Erstens haben die meisten Lernenden einen Bezug zur Landwirtschaft und zweitens leben sie eng mit den Berufsbildenden zusammen. Eltern, die in der Landwirtschaft tätig sind, können ihre Kinder besonders gut unterstützen, weil ihnen die Themen der Ausbildung vertraut sind. Das Zusammenleben der Lernenden mit den Berufsbildenden bietet die Chance, dass allfällige Schwierigkeiten früh erkannt und dadurch die Jugendlichen schnell aufgefangen werden können. Vor diesem Hintergrund und den weiter oben beschriebenen guten Berufsaussichten empfiehlt es sich, im Rah-

men des Berufswahlprozesses die Grundbildung Agrarpraktiker/Agrarpraktikerin EBA breiteren Kreisen bekannt zu machen, sodass diese Ausbildung vermehrt auch von Jugendlichen ergriffen wird, die nicht auf einem Landwirtschaftsbetrieb aufgewachsen sind. Diese Ausbildung bietet eine grosse Chance für Jugendliche mit schulischen oder psychosozialen Problemen, die Gefahr laufen, beim Übergang ins Erwerbsleben zu scheitern. Wie die vorliegende Untersuchung gezeigt hat, gibt es keine Lücken in der sozialen Unterstützung. Alle Lernenden, die in einem der untersuchten Bereiche Probleme hatten, wurden gut unterstützt. Wenn die wichtigste Unterstützungsquelle der Eltern entfiel, traten andere Akteure an deren Stelle.

Literatur

- Feller, S. (2019). *Inklusionspotenzial in den Arbeitsmarkt nach der Ausbildung zum/ zur Agrarpraktiker/in EBA. Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Hochschule für Agrar-, Forst- und Lebensmittelwissenschaften HAFL Zollikofen.
- Fitzli, D., Grütter, M., Fontana, M.-C., Koebel, K. & Bock, S. (2016). *Evaluation EBAII. Evaluation der Arbeitsmarktsituation und Weiterbildungsperspektive von Absolventen und Absolventinnen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)*. Zürich: econcept / LINK Institut.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Kammermann, M. & Hofmann, C. (2009). *Laufbahnstudie EBA. Arbeitsmarktfähigkeit von Lernenden einer zweijährigen beruflichen Grundbildung*. Ergebnisdokumentation Befragung Lernende (Anlehre und zweijährige berufliche Grundbildung). Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Kammermann, M., Scharnhorst, U. & Balzer, L. (2015). Die zweijährigen beruflichen Grundbildungen in der Schweiz: Welches Inklusionspotenzial haben sie? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 15–19.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Basel: Beltz.
- Pfister, M., Feller, S. & Stöckli, L. (2020). Gelingt der Berufseinstieg von Agrarpraktikerinnen und Agrarpraktikern mit eidgenössischem Berufsattest? *Agrarforschung Schweiz*, 11, 224–229.
- Stern, S. & von Dach, A. (2018). *Fachkundige individuelle Begleitung in beruflichen Grundbildungen mit EBA. Begriffsklärung, Umsetzungsformen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI.
- Wolfensberger, R. (Hrsg.) (2009). *FiB-Handbuch. Individuelle Begleitung in der zweijährigen Grundbildung*. Bern: hep.



Dr. sc. nat. Jacqueline Egli
Schulische Heilpädagogin
info@shp-egli.ch



Dr. phil. nat. Mirjam Pfister
Dozentin am Institut für Heilpädagogik,
PH Bern
Dozentin für Lernpsychologie und Didaktik
Hochschule für Agrar-, Forst-
und Lebensmittelwissenschaften
mirjam.pfister@bfh.ch

Annika Zemp und Jonas Staub

Die inklusive Berufsausbildung: Revolution des zweiten Arbeitsmarkts?

Zusammenfassung

Menschen mit Beeinträchtigung sind häufig im zweiten Arbeitsmarkt tätig. Dass dies sowohl finanziell als auch moralisch diskriminierend ist, zeigt dieser Beitrag. Eine inklusive Berufsausbildung wirkt den separativen Strukturen entgegen und verhindert, dass Menschen mit Beeinträchtigung im zweiten Arbeitsmarkt feststecken. Werden mehr inklusive Arbeits- und Ausbildungsplätze geschaffen, verändert sich der Arbeitsmarkt. So können wir eine inklusivere Gesellschaft anstreben.

Résumé

Les personnes en situation de handicap sont souvent employées sur le marché secondaire du travail. Cet article montre que cette situation est discriminatoire, tant sur le plan financier que moral. Une formation professionnelle inclusive s'oppose aux structures séparatives et empêche les personnes en situation de handicap de se retrouver cantonnées dans le marché secondaire du travail. Si davantage de places de travail et de formation inclusives sont créées, le marché du travail se transformera. Nous pouvons ainsi aspirer à une société plus inclusive.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-12-06

Einleitung¹

Wir bei *Blindspot* sind überzeugt, dass die inklusive Berufsausbildung ein riesiges Potenzial birgt. Das Potenzial,

- nicht nur das Leben der inklusiv Lernenden und ihren Mitarbeitenden zu verändern, sondern auch die Art und Weise, wie Arbeit gesamtgesellschaftlich verstanden wird.
- die rigide Grenze zwischen dem sogenannten «ersten» und «zweiten Arbeitsmarkt» aufzulösen.
- langfristig Arbeitsbedingungen zu schaffen, die der Vielfalt der Gesellschaft entsprechen und allen eine angemessenere Möglichkeit zur Teilhabe bietet.

¹ Der Beitrag basiert auf einem Gespräch mit Jonas Staub, Geschäftsleiter und Gründer von *Blindspot*.

Trotz dieser Überzeugung stellt sich die Frage: Kann die inklusive Berufsausbildung den zweiten Arbeitsmarkt verändern? Zum jetzigen Zeitpunkt ist die Antwort darauf offen und abhängig vom gesellschaftlichen und politischen Willen sowie von engagierten Einzelinitiativen.

In diesem Beitrag stellen wir die Prämissen (P) vor, die unserer Arbeit als Non-Profit-Organisation (NPO) zugrunde liegen – *Blindspot* verschreibt sich einer Gesellschaft, in der alle Menschen selbstbestimmt und selbstverständlich am Leben teilhaben können.

Die Prämissen lassen sich wie folgt festhalten:

- P1: Der zweite Arbeitsmarkt kann Menschen mit Beeinträchtigungen diskriminieren.
- P2: Nicht-inklusive Berufsausbildungen führen dazu, dass gewisse Menschen mit Beeinträchtigung vermehrt Teil des zweiten Arbeitsmarktes sind. Eine inklusive Berufsausbildung bedeutet: Arbeit inklusiv kennenlernen, statt Feststecken im zweiten Arbeitsmarkt.
- P3: Das Konzept des «Schutzes» ist komplex: Alle Arbeitenden brauchen ihn in unterschiedlicher Form.
- P4: Ein nicht-separativer Arbeitsmarkt ist möglich. Die inklusive Berufsausbildung ist ein Weg, der dorthin führt.
- P5: Inklusion hat ein revolutionäres Potenzial. Dieses besteht nicht nur darin, dass der separative Arbeitsmarkt durch einen inklusiven ersetzt werden könnte, sondern geht über das Ökonomische hinaus und fragt danach, welche «Barrieren von jener ökonomischen Logik aufgebaut und zementiert werden» (Becker 2016, S. 187). Dieses revolutionäre Potenzial der Inklusion gilt es zu bewahren.

In der Folge führen wir die entsprechenden Überlegungen und Begründungen dieser Prämissen umfassender aus. Dabei werden Erfahrungen aus unserer Praxis mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft.

Diskriminierung im zweiten Arbeitsmarkt

In diesem Beitrag verstehen wir unter dem Begriff des zweiten Arbeitsmarktes derjenige Teil des ergänzenden Arbeitsmarktes, der Menschen mit Beeinträchtigungen betrifft (Zurbuchen et al., 2019). Der zweite Arbeitsmarkt bezeichnet damit ein sozial-politisch-

ökonomisches Verhältnis, bei dem «nicht Arbeitskraft gegen Lohn getauscht (wie auf dem ersten Arbeitsmarkt), sondern Arbeitsplätze für Menschen mit administrativem Sonderstatus bereitgestellt [werden]» (Zurbuchen et al., 2019, o. S.). In diesem Fall bezeichnet der Sonderstatus «Menschen mit Beeinträchtigung». Der zweite Arbeitsmarkt ist «ein Dienstleistungsmarkt zwischen Staat und Dienstleistungserbringern (Verbänden, Stiftungen, Privatunternehmen, öffentlicher Verwaltung), die eine staatliche Nachfrage nach Arbeitsplätzen befriedigen» (ebd.). Der Staat regelt die Bedingungen, wer als «Mensch mit Beeinträchtigung» gilt und damit Zugang zum zweiten Arbeitsmarkt hat. Zum zweiten Arbeitsmarkt zählen Arrangements wie Werkstätte, Tagesstrukturen oder gewisse Tages- und Beschäftigungsangebote.

Zum zweiten Arbeitsmarkt zählen Arrangements wie Werkstätte, Tagesstrukturen oder gewisse Beschäftigungsangebote.

Arbeitsplätze im zweiten Arbeitsmarkt werden oft «geschützte Arbeitsplätze» genannt, beispielsweise von der Informationsstelle AHV/IV, die für die Ausgleichskassen und die IV-Stellen der Schweiz arbeitet (Informationsstelle AHV/IV 2022). Im zweiten Arbeitsmarkt entstünde eine geschützte Atmosphäre durch weniger Leistungs- und Konkurrenzdruck und abgesicherte Arbeitsbedingungen. Diesem Schutz steht aber die Tatsache gegenüber, dass der zweite Arbeitsmarkt für viele Menschen mit Beeinträchtigung diskriminierend sein kann. Im Folgenden zeigen wir zwei Aspekte dieser Diskriminierung auf.

Finanzielle Diskriminierung

Wie viel Geld eine Person im zweiten Arbeitsmarkt für ihre Arbeit erhält, bestimmen verschiedenen Regelungen und individuelle Umstände. So erhalten beispielsweise Arbeitende in Werkstätten für Menschen mit Beeinträchtigungen einen Lohn, der gemäss Zurbuchen et al. (2019, o. S.) «von wenigen Rappen bis hin zu rund zehn Franken pro Arbeitsstunde reicht». Allerdings zeigen unsere Erfahrungen in der Praxis, dass die Stundenansätze häufig eher zwei als zehn Franken betragen. Diese Löhne ergänzen die IV-Renten (maximal 2390 CHF pro Monat) sowie die Ergänzungsleistungen (Kern et al., 2022, o. S.). Obwohl statistische Aussagen zur finanziellen Lage von Menschen mit Beeinträchtigung schwierig sind und je nach Beeinträchtigung unterschiedlich ausfallen, lässt sich festhalten: Menschen mit Beeinträchtigungen sind finanziell benachteiligt; insbesondere diejenigen, die im zweiten Arbeitsmarkt tätig sind (Zwicky, 2003; Bundesamt für Statistik Sektionen Gesundheitsversorgung, Gesundheit der Bevölkerung, o. J.). Zudem werden die negativen Auswirkungen auf die Rente in der ersten (und häufig auch in der zweiten) Säule umso grösser, je länger sich eine Person ausserhalb des ersten Arbeitsmarktes befindet (Zurbuchen et al., 2019). Menschen, die im zweiten Arbeitsmarkt tätig sind, verfügen also nicht über die gleichen Mittel zur finanziellen Absicherung wie Arbeitende des ersten Arbeitsmarktes. Das erachten wir als diskriminierend (P1).

Teilhabe und moralische Bedeutung

Die Existenz von zwei getrennten Arbeitsmärkten legt nahe, dass sich Menschen in zwei Gruppen aufteilen lassen: Im ersten Arbeitsmarkt befinden sich die Produktiven, die für die Gesellschaft einen Mehrwert garantieren. Dem zweiten Arbeitsmarkt gehören die

Unproduktiven an, die *beschäftigt* werden. Die Trennung des ersten und des zweiten Arbeitsmarktes beinhaltet also eine moralische Bewertung. Unausgesprochen schwingt mit: Der erste, reguläre Arbeitsmarkt ist der «richtige», wer dazugehört, arbeitet «normal». Wer nicht darin arbeitet, erlebt ein *othering* und wird zum anderen, zum «nicht-Normalen» gemacht.

Diese Aufteilung ignoriert einerseits, dass im zweiten Arbeitsmarkt produktiv gearbeitet wird und andererseits, dass es innerhalb beider Gruppen eine grosse Vielfalt gibt. Auch im ersten Arbeitsmarkt sind nicht alle gleich leistungsfähig. Viele arbeiten Teilzeit, leiden unter psychischen und/oder chronischen Erkrankungen und manche wünschen sich womöglich, dem Leistungsdruck zumindest temporär entfliehen zu können.

Auch die Diversität von Menschen im zweiten Arbeitsmarkt ist gross. Es gibt Personen, die mit ihren Aufgaben zufrieden sind und andere, die sich unterfordert fühlen oder ihre Arbeit als sinnlos erachten (vgl. z. B. Zemp, 2022).

Leistungsfähigkeit ist ein Spektrum, die Grenzen sind fließend. Menschen bewegen sich im Laufe ihres Lebens zwischen den Polen hin und her – zwischen totaler Leistungsfähigkeit und totaler Leistungsunfähigkeit. Die strikte Trennung des ersten und des zweiten Arbeitsmarktes wird diesem Spektrum nicht gerecht. Das zeigt sich auch am schwierigen Wechsel vom zweiten in den ersten Arbeitsmarkt: Wer einmal im zweiten Arbeitsmarkt Fuss gefasst hat, wechselt oft nicht in den ersten Arbeitsmarkt (zurück) – oder nur unter erschwerten Bedingungen (P2) (Spiess, 2004 zit. nach Fasching und Tanzer, 2022). Dies passt nicht zu der Tatsache, dass sich Menschen und ihre Leistungsfähigkeit im Laufe ihres Lebens entwickeln und wandeln können.

Bei der praktischen Arbeit mit jungen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung fällt uns auf, dass es häufig nicht ihr Wunsch ist, in einem «geschützten Umfeld» zu arbeiten. Stattdessen möchten sie dort arbeiten, «wo auch alle andern arbeiten» (Jusufi, 2020, o. S.) und beweisen, dass sie genauso viel können wie alle anderen. Unsere Arbeit zeigt klar: Heute könnten viel mehr Menschen mit Beeinträchtigungen einer Lohnarbeit im ersten Arbeitsmarkt nachgehen, als dies der Fall ist. Die Voraussetzung dafür ist, dass Arbeits- und Ausbildungsbedingungen gewinnbringend für alle zugänglich gemacht werden.

Es gibt Menschen, denen es aufgrund einer Beeinträchtigung nicht möglich ist, sich in bestimmten Arbeitsumfeldern wohlfühlen. Auch gibt es Menschen, die nicht arbeiten können. Niemand sollte gezwungen werden, einer Lohnarbeit nachzugehen (P3). Das sollte aber für alle Menschen gelten – unabhängig ob mit oder ohne Beeinträchtigung.

Ausserdem sind die Arbeitsbedingungen in gewissen Werkstätten nicht so, wie es der Begriff «Schutz» vermuten lässt (P3). Je nach Institution lagern Firmen aufgrund der tiefen Stundensätze ihre Fließbandarbeit in Werkstätte für Menschen mit Beeinträchtigungen aus. Die Arbeitenden erledigen dann tageslang die gleichen Routinetätigkeiten (vgl. zur Situation in Deutschland Aguayo-Krauthausen, 2022). Wir wissen aus persönlichen Gesprächen mit Menschen, die unter solchen Bedingungen gearbeitet haben, dass sich der «geschützte Arbeitsplatz» nicht unbedingt bemerkbar macht in einer grösseren Arbeitszufriedenheit oder einem Gefühl der Teilhabe. Auch Wahlfreiheit gibt es oft keine – man arbeitet in derjenigen Werkstatt, die zur Wohngruppe gehört, in der man lebt. Auch diese Aspekte erachten wir als diskriminierend (P1).

Inklusive Arbeit statt Feststecken im zweiten Arbeitsmarkt

Die inklusive Berufsausbildung verhindert, dass junge Menschen mit Beeinträchtigungen nach ihrer Schulzeit automatisch in den zweiten Arbeitsmarkt eingegliedert werden – und womöglich ihr Leben lang darin verweilen. Das gilt insbesondere für Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen, die Sonderschulen besuchten (Fasching, 2017). Gemäss unserer Erfahrung liegt das daran, dass Separation einfach, Inklusion oft mühsam ist. Ein Grossteil der staatlichen Strukturen und Finanzierungsflüsse sind heute noch nicht inklusiv ausgerichtet.

Die inklusive Berufsausbildung verhindert, dass junge Menschen mit Beeinträchtigung im zweiten Arbeitsmarkt feststecken.

Wer sich inklusiv bewegen möchte, braucht Geduld, Durchsetzungsvermögen und die Kraft, relativ neue Wege zu begehen. Dabei müssen individuelle Fragen geklärt werden betreffend Zugänglichkeit, Hilfsmittel, Mobilität, Finanzierung, Verantwortung und Erwartungen. Unsere Mitarbeitenden, die entweder selbst den Weg zu einem inklusiven Ausbildungs- oder Arbeitsplatz beschritten haben oder andere dabei unterstützen, sind sich einig: Der Weg der Inklusion ist lang und aufgrund von noch fehlenden Erfahrungen steinig. Inklusion fordert heraus – aber es lohnt sich.

Junge Menschen mit Beeinträchtigungen sollen den Ausschluss aus der Normalität in Bezug auf ihre Arbeit gar nicht erst erfahren. Nach ihrer Schulzeit sollen sie eine inklusive Berufsausbildung machen können, statt einer Tätigkeit im zweiten Arbeitsmarkt nachgehen zu müssen. Durch Zugänglichkeitsmassnahmen werden Arbeitsorte und

Über Blindspot

Als Inklusions-NPO stehen wir dafür ein, dass alle Menschen selbstbestimmt und aktiv am Leben teilhaben können. Mit unseren Inklusionsprojekten in den Bereichen Freizeit, Arbeit und Wohnen wollen wir diese Vision zu einer Realität machen. In unseren inklusiven Gastronomiebetrieben (Provisorium46, Fabrique28 sowie unseren Popups Hof17 und Bar8) bieten wir inklusive Berufsausbildungen (Insos PrA, EBA, EFZ) in der Küche, im Service, im technischen Dienst, im KV sowie in der Hauswirtschaft an. Zusätzlich beraten wir Unternehmen und unterstützen sie darin, inklusiver zu werden. Mehr Infos finden Sie unter www.blindspot.ch.

Ausbildungskonzepte so angepasst, dass sie den vielfältigen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Menschen entsprechen. Ein Beispiel: In einem Gastrobetrieb wird neuen Mitarbeitenden mithilfe von einer schriftlichen Anleitung in Leichter Sprache und Fotos erklärt, wie man den Geschirrspüler bedient, anstatt dies nur mündlich zu tun. So ist die Erklärung auch für Mitarbeitende mit kognitiven Beeinträchtigungen zugänglich.

Durch inklusive Ausbildungs- und Arbeitsplätze werden neue Perspektiven geschaffen, der zweite Arbeitsmarkt wiederum verliert an Attraktivität – und muss sich früher oder später anpassen oder auflösen. Wir sind überzeugt: Je mehr Erfahrungen in inklusiven Arbeitssettings gemacht werden, desto eher lehnen zukünftige Generationen separative Strukturen ab. Mit zunehmender Inklusion schafft man Raum für Selbstvertretung, Empowerment und eine umfassende Veränderung der heutigen Arbeitsbedingungen.

Inklusion kann die Gesellschaft verändern

Inklusion im Sinne einer sichtbaren und selbstverständlichen Teilhabe kann unser Denken verändern. Einerseits hat Inklusion Einfluss auf die Teamstrukturen (inklusive Teamkultur, grösseres Verständnis für Vielfalt, Nutzen von verschiedenen Stärken), andererseits auch auf die gesamte Gesellschaft:

Je mehr Arbeits- und Ausbildungsplätze inklusiv gestaltet werden, desto mehr muss man die Zugänglichkeit und die Bedingungen von Lohnarbeit öffentlich diskutieren. Dies könnte zu einem öffentlichen Diskurs beitragen über Fragen, die immer noch brandaktuell sind: Wer arbeitet wie, für wen und weshalb? Und wer nicht?

Ziel davon wäre, dass sich aus einem «engen» Inklusionsverständnis, dass nur Menschen mit Beeinträchtigung umfasst, ein «breites» Inklusionsverständnis entwickelt (Terminologie nach Enggruber & Ulrich, 2016, S. 60). Dieses würde auch andere Menschen umfassen, die heute beispielsweise aufgrund ihres Migrationsstatus gegen ihren Willen von der Erwerbsarbeit ausgeschlossen werden.

Von einem solchen Verständnis sind wir heute noch weit entfernt – und auch vom zentralen Punkt der Inklusion: Die Menschheit ist in ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten vielfältig – dem entsprechend sollten sich unsere Gesellschaft und Institutionen gestalten. Das Ziel dabei ist, allen Menschen ein gutes Leben zu ermöglichen. Bei der Inklusion darf es deshalb nicht darum gehen, möglichst effizient Arbeitskräfte zu aktivieren (Lessenich, 2009). Wenn sich Menschen mit Beeinträchtigung lediglich aus einer diskriminierenden Situation im zweiten Arbeitsmarkt in eine ebenfalls diskriminierende Situation im ersten Arbeitsmarkt bewegen (indem bei-

spielsweise schlechte Löhne durch die Behinderungen gerechtfertigt werden), verpufft das «revoltierende Potenzial» der Inklusion. Arbeit kann als Plattform genutzt werden, um Inklusion im Hier und Jetzt umzusetzen und damit der Vielfalt der Menschheit Rechnung zu tragen. Das «revolutionierende Potenzial» kann wirken, wenn wir offen bleiben für Veränderungen, die im Denken, Handeln und Fühlen passieren; Veränderungen, die uns motivieren, uns einer Logik zu widersetzen, die Menschenwürde an Produktivität bindet (ebd., 2016). Darin besteht das revolutionäre Potenzial der Inklusion, dass beibehalten werden muss (P5).

Abschliessen möchten wir mit dem Hinweis, dass ein inklusiver Arbeitsmarkt und eine inklusive Gesellschaft möglich sind. Geld, das bisher in den zweiten Arbeitsmarkt geflossen ist, könnte man für Anpassungen des ersten Arbeitsmarktes nutzen: für zugänglichere Arbeitsplätze, Coachings, Begleitungen. Dazu braucht es politischen Willen (Enggruber & Ulrich, 2016) sowie Menschen, die gewillt sind, inklusive Wege zu gehen (P4). Gemäss des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigungen (United Nations, 2022a) gibt es in der Schweiz noch viel zu tun. Unter anderem gilt es, den Ausschluss von Menschen mit Beeinträchtigungen vom ersten Arbeitsmarkt zu überwinden sowie die generelle Institutionalisierung und Separierung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung (durch Werkstätte oder Wohnheime). So können die Menschenrechte sichergestellt werden (United Nations, 2022b). Das Konzept der Inklusion, wie es der BRK zugrunde liegt, ist in der Schweiz noch nicht systematisch aufgenommen und umgesetzt (Hess-Klein & Scheibler, 2022). Darum braucht es auch Sie: Setzen Sie sich ein für Inklusion in

allen Lebensbereichen. Denn unsere Gesellschaft ist vielfältig – arbeiten wir daran, dass diese Vielfalt in allen Strukturen, die unser Leben bestimmen, Platz hat.

Literatur

- Aguayo-Krauthausen, R. (2022, 16. Februar). Fair ist anders. *Zeit Online Arbeit*. www.zeit.de/arbeit/2022-02/menschen-behinderung-werkstaetten-arbeitsbedingungen-fairtrade-standards
- Becker, U. (2016). *Die Inklusionslücke. Behinderung im flexiblen Kapitalismus* (2. Aufl.). Bielefeld: Transcript.
- Bundesamt für Statistik Sektionen Gesundheitsversorgung, Gesundheit der Bevölkerung (o. J.). *Armut*. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/lebensstandard/armut.html
- Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2016). Was bedeutet «inklusive Berufsausbildung»? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (S. 59–76). Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Fasching, H. (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge* (S. 17–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fasching, H. & Tanzer, L. (2022). *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hess-Klein, C. & Scheibler, E. (2022). *Aktualisierter Schattenbericht*. [www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_de/699/schattenbericht_de_mit-barrierefreiheit-\(1\).pdf?lm=1646212633](http://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_de/699/schattenbericht_de_mit-barrierefreiheit-(1).pdf?lm=1646212633)

Informationsstelle AHV/IV (2022). *Erster und zweiter Arbeitsmarkt. Glossar*. www.ahv-iv.ch/de/Sozialversicherungen/Glossar/term/erster-und-zweiter-arbeitsmarkt

Jusufi, F. (2020). *Evaluationsergebnisse Zukunftsgespräche*. Unveröffentlichte Evaluationsergebnisse, Blindspot Inklusion und Vielfaltförderung Schweiz.

Kern, P., Pestalozzi, G., Glockengiesser, I. & Hess-Klein, C. (2022). *Rechtsratgeber – Behindert – was tun?* www.proinfirmis.ch/behindertwastun.html

Lessenich, S. (2009). Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In K. Dörre, S. Lessenich & H. Rosa (Hrsg.), *Soziologie Kapitalismus Kritik* (S. 126–177) (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disability (2022a). *Concluding observations of the initial report of Switzerland*. tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5

United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights (29. March 2022b). *UN Disability Rights Committee issues findings on Hungary, Jamaica, Mexico, Switzerland and Venezuela*. www.ohchr.org/en/press-releases/2022/03/un-disability-rights-committee-issues-findings-hungary-jamaica-mexico

Zemp, A. (2022). *Die Anerkennung der eigenen Beeinträchtigung als Wendepunkt. Stimmen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/themen-der-gleichstellung/stimmen_vonmenschenmitbehinderungen/borderline.html

Zurbuchen, A., Streckeisen, P., Kuehni, M., Bennelli, M., Haunreiter, K. & Greppi S. (2019). *Ergänzender Arbeitsmarkt: Vergütung und soziale Sicherung*. soziale-sicherheit-chss.ch/de/ergaenzender-arbeitsmarkt-vergue-tung-und-soziale-sicherung/

Zwicky, H. (2003). Zur sozialen Lage von Menschen mit Beeinträchtigungen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 29 (1), 159–187.



Jonas Staub
Geschäftsleiter und Gründer Blindspot
jonas.staub@blindspot.ch



Annika Zemp
Wissenschaftliche Mitarbeiterin Blindspot
annika.zemp@gmail.com

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>



Dokumentation zum Schwerpunkt

Inklusive Bildung

Weiterführende Literatur

Ellger-Rüttgardt, S.-L. & Hensel, T. (2021). Hamburgs Weg zur inklusiven Schule. Die Rolle der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (3), 123–134.

Fasching, H. & Tanzer, L. (2022). *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer.

Feichtinger, M. (2022). Zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung. Exklusive Lernsituationen und inklusive Momente als Perspektiven für eine mögliche Neuorientierung schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (8), 332–342.

Gerspach, M. (2022). Die Bedeutung des tiefenhermeneutischen Verstehens für die Inklusion. *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 45 (2), 23–29.

Giese, M., Ahrbeck, B., Pollmann, E. & Schaffrath, T. (2022). Inklusiver Sportunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (3), 98–104.

Hartke, B., Blumenthal, S., Blumenthal, Y. & Mahlau, K. (2022). Zur Wirksamkeit des Rügener Inklusionsmodells (RIM) – der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) nach neun Schulbesuchsjahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (8), 352–367.

Hurrelmann, K. (2021). Inklusion noch einmal von vorne denken. *Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für*

Schule, Pädagogik und Gesellschaft, 7 (1), 98–101.

Klemp, G., Böttcher, W. & Nüsken, D. M. (2022). «Ein guter Ort für alle» – Das Poolmodell als Chance für Inklusion. Weinheim: Beltz Juventa.

Kunz, A., Luder, R. & Müller Bösch, C. (2021). *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (2., vollst. überarb. Aufl.). Bern: hep.

Lanners, R. (2022). Die pädagogisch-therapeutischen Berufe und die schulische Inklusion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (1–2), 45–50.

Munde, V. & Tillmann, V. (2022). Partizipative Forschung – Umsetzungsbeispiele und Zukunftsperspektiven. *Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 61 (2), 74–80.

Pool Maag, S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen. Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (5–6), 15–21.

Rank, A., Frey, A. & Munser-Kiefer, M. (2021). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schäfer, K., Vogt, K. & Hintermair, M. (2022). Work-Life-Balance von Förderschullehrkräften in der inklusiven Begleitung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen an Allgemeinen Schulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (8), 368–381.

Vieluf, U. (2021). Schlecht sortiert? Über die Grenzen äusserer Differenzierung und die Chancen gemeinsamen Lernens. *Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft*, 7 (1), 12–20.

Links:

Kompetenzzentrum für Diversity und Inklusion, HSG
www.ccdi-unisg.ch

Inklusive Bildung, FHNW
www.fhnw.ch/plattformen/inklusion/inklusive-bildung

Inklusive Bildung, PHBern
www.phbern.ch/forschung/schwerpunktprogramm/inklusive-bildung

Institut für Professionalisierung und Systementwicklung, HFH
www.hfh.ch/institute/institut-fuer-professionalisierung-und-systementwicklung

Institut für Schule und Heterogenität, PHLU
www.phlu.ch/forschung/institute-und-forschungsgruppen/institut-fuer-schule-und-heterogenitaet.html

Institut für Vielfalt und gesellschaftliche Teilhabe, ZHAW
www.zhaw.ch/de/sozialearbeit/institute-zentren/ivgt

Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule, PHZH
www.phzh.ch/de/Forschung/forschungsschwerpunkte/Zentrum-Inklusion-und-Gesundheit-in-der-Schule

Zusammenstellung

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

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

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Vianin, P. & Aschilier, H. (2022). Soutien / appui pédagogique : analyse des démarches d'aide proposées aux élèves en difficulté. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12 (6), 48–54.

Unterstützende Massnahmen zur Förderung von Kindern mit Schulschwierigkeiten sind von grosser Bedeutung. Die obligatorische Schule verfügt heute mehr denn je über integrative Hilfsmassnahmen, die den Klassenlehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern flexibel und wirksam Unterstützung bieten. Die in diesem Artikel vorgestellte Studie zielt darauf ab, besser zu verstehen, wie die Lehrpersonen der Pädagogischen Schülerhilfe die unterstützenden Massnahmen im Schulalltag umsetzen. Unterrichtspraktiken werden analysiert und Vorschläge zur Weiterentwicklung der bestehenden Strukturen formuliert.

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

Andrey, C. & Waeber, A. (2022). Diversifier les opportunités, élargir les horizons. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12 (9), 38–43.

Inklusion und Institution gehen besser zusammen, als man denkt. Der Artikel beleuchtet die Fragen, mit denen sich eine Institution – die «Ateliers de la Glâne» der Stiftung Handicap Glâne – konfrontiert sieht. Es geht um den Wandel, der mit der Umsetzung der Konzepte der Teilhabe, Selbstbestimmung und Wertschätzung einhergeht, unabhängig von der Schwere der Behinderung.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-09-05

Gremion, G. & Brahier, A. (2022). Le soutien pédagogique spécialisé, au service des apprentissages ou à la botte de l'évaluation scolaire ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12 (9), 53–58.

Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen setzen in ihrer Praxis unterschiedliche Beurteilungsmethoden ein, um den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Im Regelunterricht sind jedoch Noten immer noch eine Bewertung des Lernens und nicht eine Bewertung, die dem Lernen dient. Die Herausforderung der Beurteilung liegt vor allem auf der institutionellen Ebene. Denn das Ideal der Inklusion setzt voraus, dass sich das System an die Schülerinnen und Schüler anpasst, ebenso wie an die Beurteilungspraktiken, die von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen inspiriert werden können.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-09-07

David Bisang und Daniel Stalder

Superrechner am Anschlag

Warum Sie Ihre Fachtexte gehirngerecht schreiben sollten

Unser Gehirn ist ein Superrechner. Es erbringt die erstaunlichsten Leistungen und erledigt unzählige Aufgaben in Sekundenbruchteilen. Allerdings hat es auch Schwächen: Es reagiert zum Beispiel sensibel auf grosse Datenmengen. Deshalb kommt es gerade in Fachtexten schnell mal an den Anschlag. Damit die Gehirnzellen Ihrer Leser:innen nicht überhitzen, geben wir Ihnen vier Grundprinzipien für gehirngerechte Texte an die Hand. Vorhang auf für unsere letzte Glosse.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-12-07

Denken Sie beim Schreiben an Ihre Zielgruppe? Überlegen Sie sich, was Ihre Leser:innen brauchen, um Ihren Ausführungen folgen zu können? Dann machen Sie bereits vieles richtig. Damit es Ihnen künftig noch besser gelingt, Ihre Botschaften in den Köpfen der Leser:innen zu verankern, stellen wir Ihnen in dieser Glosse vier Grundprinzipien gehirngerechter Texte vor.

1. Unser Gehirn will effizient arbeiten

Unser Gehirn leistet unglaublich viel. Wohl deshalb frisst es auch rund 20 Prozent der Energie, die unser Körper zum Leben braucht. Um mit der verfügbaren Energie zu haushalten, hat es sich angewöhnt, effizient zu arbeiten. Deshalb meidet es unnötigen Denksport. Sind die Sätze in einem Text kompliziert, die Wörter abstrakt und die Inhalte unstrukturiert, bricht unser Gehirn die Lektüre eher ab, als sich weiter durch die Zeilen zu quälen. Ein Beispiel:

«Wichtige Elemente, die im Rahmen einer professionalisierten Ausbildung im heilpädagogischen Fachbereich eingebunden sind und die an Lehrveranstaltungen erworben werden, sind die wissenschaftliche Kompetenz und die reflexive Kompetenz – sie ermöglichen kompetente Aktionen in der Berufspraxis in einem institutionellen Setting.»

Wir treten Ihnen bestimmt nicht zu nahe, wenn wir sagen: Da ist wohl auch bei Ihnen als fachkundige Person nicht viel hängen geblieben. Nebst den abstrakten Begriffen verhindert auch die umständliche Satzstruktur,

dass wir die Inhalte effizient verarbeiten können. Ein solcher Satz belastet unser Gehirn, bei mehreren solchen Sätzen überhitzt es. In diesen Fällen gehen wir den Weg des geringsten Widerstands – wir hören auf zu lesen.

Sorgen Sie also dafür, dass die Leser:innen Ihre Texte ohne zusätzlichen Aufwand verstehen. Fragen Sie sich immer: Was weiss meine Zielgruppe? Und was weiss sie nicht? Denken Sie daran: Jedes Fremdwort und jedes Fachwort, das unser Gehirn nicht kennt, erhöht den Aufwand, den Text zu entschlüsseln. Verwenden Sie einfache Sätze, bekannte Wörter und erklären Sie Fachwörter, die Ihrem Publikum noch fremd sind.

2. Unser Gehirn will verstehen

Kleine Kinder fragen in der Warum-Phase ständig, weshalb etwas so ist, wie es ist. Wenn wir älter werden, stellen wir zwar nicht mehr so viele Fragen. Aber unser Gehirn bleibt das ganze Leben in dieser Warum-Phase.

Damit unser Gehirn verstehen kann, muss es neue Informationen fortlaufend einordnen können. Inhaltliche Sprünge oder umständlich gebaute Sätze stören diesen Prozess. Retten Sie Ihre Texte vor Verständniskillern. Achten Sie beim Schreiben also auf eine nachvollziehbare Struktur. Wenn die Inhalte aufeinander aufbauen und die Sätze gut gebaut sind, muss unser Gehirn nicht ständig Fragen stellen.

Im folgenden Beispiel fehlt ein klarer Aufbau. Sie verstehen wahrscheinlich sofort, warum die folgerichtige Gliederung von Informationen so wichtig ist:

«Beide Komponenten, die wissenschaftliche und die reflexive Kompetenz, wobei Erstere durch Vorlesungen sowie Seminare und Letztere durch Fallanalysen gefördert werden können, was Bestandteil der Ausbildung an den Hochschulen ist, braucht es, um in heilpädagogischen Einrichtungen kompetent handeln zu können.»

Sie haben es bestimmt gemerkt: Ihr Gehirn sträubt sich gegen solche Sätze. Sie widersprechen seinem Bedürfnis, alles fortlaufend einordnen und verstehen zu können.

3. Unser Gehirn hat einen begrenzten Zwischenspeicher

Unser Superrechner verarbeitet neue Informationen im Arbeitsgedächtnis, einer Art Zwischenspeicher. Dieser reagiert leider etwas empfindlich auf zu grosse Datenmengen, weil seine Kapazitäten begrenzt sind.

Das Arbeitsgedächtnis muss eine Information innerhalb von zwei Sekunden einordnen können, um die Zusammenhänge zu verstehen. Richtig gelesen: zwei Sekündchen, mehr nicht. Gelingt es ihm in dieser Zeit nicht, aus dem Gelesenen einen Sinnzusammenhang herzustellen, verliert es die aufgenommenen Informationen wieder.

Zwei Sekunden entsprechen ungefähr sechs Wörtern oder zwölf Silben. Das ist wenig und erklärt, weshalb Ihr Gehirn beim vorherigen Beispiel rebelliert hat. Um die Wirkung einer gut strukturierten und speicherschonenden Formulierung zu veranschaulichen, schreiben wir das vorherige Beispiel gehirngerechter um:

«Heilpädagogische Fachpersonen entwickeln an den Hochschulen zwei wichtige Kompetenzen:

1. Sie bauen in Vorlesungen und Seminaren Fachwissen auf.
 2. Sie nutzen dieses Fachwissen für Fallanalysen und denken kritisch über Situationen im Berufsalltag nach.
- Fachpersonen brauchen beide Fähigkeiten, um in ihrem Berufsalltag kompetent handeln zu können.»

Nun kommen die Leser:innen leichter durch den Text. Es besteht aber noch Luft nach oben: Der Text könnte noch konkreter sein.

4. Unser Gehirn ist auf eine anschauliche Sprache ausgelegt

Rund 80 Prozent unserer Sinneseindrücke sind visueller Natur. Deshalb sind für unser Gehirn abstrakte Wörter wie *reflexive Kompetenz*, *institutionelles Setting* oder *Aktionen in der Berufspraxis* eine Qual. Es mag stattdessen konkrete Wörter wie *Laptop*, *Pult* oder *Rollstuhl*. Das hat einen guten Grund: Sobald unser Gehirn in Bildern denken kann, fällt es ihm leicht, das Geschriebene zu verstehen.

Merken Sie sich also: Schreiben Sie so anschaulich und konkret wie möglich und verwenden Sie Beispiele, wo diese die Verständlichkeit erhöhen.

Schreiben Sie Texte, die wirken

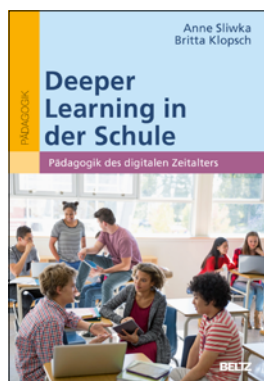
In den letzten neun Ausgaben haben wir Ihnen in dieser Sprachglosse gezeigt, wie Sie verständliche Fachtexte schreiben. Wenn Sie dieses Wissen anwenden, schreiben Sie nicht nur zugängliche Texte, Sie werden mit Ihren Worten auch etwas bewirken. Wir wünschen Ihnen viel Erfolg!



Daniel Stalder und David Bisang beraten Fachpersonen beim beruflichen Schreiben. Sie vertreten den Standpunkt, dass auch Fachtexte zugänglich sein sollten – gerade im Fachgebiet der Heilpädagogik.

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

Bücher



Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022)

Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters

Weinheim: Beltz

Deeper Learning beschreibt eine innovative Pädagogik, durch die Schülerinnen und Schüler im Kontext der Digitalisierung von passiven Wissensempfängern zu aktiven Gestaltern ihres Lernens werden. Das Buch erklärt die lerntheoretischen Hintergründe des Deeper Learning durch anschauliche Texte, Grafiken und Beispiele. Ein für den deutschen Kulturraum entwickeltes Modell von Deeper Learning knüpft an die bestehende Schulpraxis an und denkt diese konsequent mit den Möglichkeiten und Chancen des 21. Jahrhunderts weiter: Nach einer ersten Phase der Wissensaneignung auf unterschiedlichen Kanälen arbeiten Schülerinnen und Schüler in einer zweiten Phase ko-konstruktiv und ko-kreativ, um dann in der dritten Phase authentische Leistungen zu zeigen, die nicht nur im Klassenzimmer sichtbar werden, sondern darüber hinaus die Lebenswelt mitgestalten. So entwickeln die Lernenden nicht nur Agency, sondern auch die 21st Century Skills Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität.

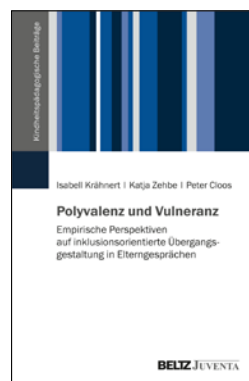


Schäfer, H., Zentel, P., Manser, R. & Fröhlich, A. (2022)

Förderdiagnostik mit Kindern und Jugendlichen mit schwerster Beeinträchtigung. Eine praktische Anleitung zur förderdiagnostischen, pädagogisch-therapeutischen Einschätzung und Bildungsplanung

Dortmund: verlag modernes lernen

Das Buch möchte für die Praxis eine konkrete Hilfestellung im Beobachtungsprozess geben. Die differenzierten Fragen in kleinsten Schritten und der gemeinsame, dialogische Blick auf die Antworten gemeinsam mit Eltern, Lehrpersonen und Therapeutinnen und Therapeuten verdeutlichen sehr schnell die zahlreichen, individuellen Facetten, in denen diese Kinder und Jugendlichen Stärken und Potenziale, aber auch Wünsche und Bedürfnisse (Hilfebedarfe) mitbringen. Durch die klare Struktur der Beobachtungshilfen sowie die bewusst einfache Notation dieses Leitfadens wird es möglich, für jedes einzelne Kind seine vorhandenen, sich entwickelnden Kompetenzen aufzuspüren und daraus zusammen mit den Eltern oder den wichtigsten Bezugspersonen eine Förderplanung (ausgerichtet an Stärken und Zielen) zu entwickeln.



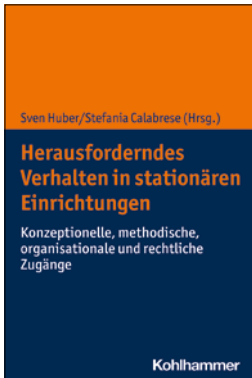
Krähnert, I., Zehbe, K. & Cloos, P. (2022)

Polyvalenz und Vulneranz. Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen

Weinheim: Beltz

Der Band präsentiert Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Elterngesprächen in integrativen Kindertageseinrichtungen. In Anlehnung an ein praxeologisches Übergangs- und Inklusionsverständnis wird eine Typologie dieser Gespräche vorgelegt. Als wesentliches Ergebnis der Studie lassen sich eine erhöhte Polyvalenz (Vieldeutigkeit) und Vulneranz, die sich aus der Verletzlichkeit der Eltern speist, ausmachen sowie als zentrale Herausforderung einer inklusiven (Früh-)Pädagogik ausweisen. Zudem werden Formen einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung herausgearbeitet. Das Buch ist kostenlos im Open Access als PDF herunterladbar.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

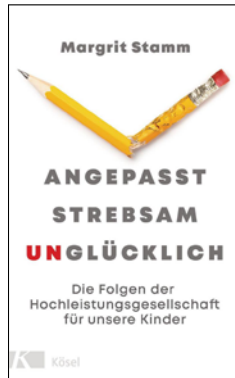


Huber, S. & Calabrese, S. (Hrsg.) (2022)

Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen. Konzeptionelle, methodische, organisationale und rechtliche Zugänge

Stuttgart: Kohlhammer

In stationären Einrichtungen ist die Zahl der Klientinnen und Klienten, die herausforderndes Verhalten zeigen, sehr hoch. Das kann die Fachkräfte wie auch die Klientinnen und Klienten selbst auf eine harte Probe stellen. Das Buch reflektiert unterschiedliche fachliche Zugänge zu herausfordernden Verhaltensweisen im stationären Bereich theoretisch-konzeptionell, institutionell, methodisch und rechtlich. Dabei ist es interdisziplinär angelegt und setzt sozial- und sonderpädagogische, psychologische und rechtliche Ansätze zueinander in Beziehung. Der Schwerpunkt liegt auf dem methodischen Teil, der handlungsrelevantes Wissen für die Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe bietet.



Stamm, M. (2022)

Angepasst, strebsam, unglücklich. Die Folgen der Hochleistungsgesellschaft für unsere Kinder

München: Kösel

Fleissig, gute Noten und beliebt – ein solches Kind hat scheinbar beste Aussichten. Unsere Hochleistungsgesellschaft setzt auf leistungsstarken Nachwuchs, auf hohe Bildungsabschlüsse und auf Väter und Mütter, die nach Kräften fördern und so den Erfolg ihrer Kinder möglich machen. Das erzeugt Stress, mit oft traurigen Folgen: «Überleister» sind Kinder, die permanent mehr leisten, als man von ihnen erwarten dürfte. Sie sind angepasst, unauffällig und erfolgreich, doch ihre Erfolge erzielen sie nicht in erster Linie wegen ihres IQs oder ihrer Talente, sondern durch Fleiss, Elternunterstützung und Druck. Der muss gar nicht explizit von den Eltern ausgeübt werden – die Kinder spüren die Erwartungen an sie. So setzen sich schon junge Schulkinder selbst unter Druck. Die Überleister-Kultur ist ein unterschätztes Problem und schuld an mangelnder Lernfreude sowie der Zunahme emotionaler Probleme bei Kindern.



Czech, H. (2022)

Hans Asperger und der Nationalsozialismus. Geschichte einer Verstrickung

Giessen: Psychosozial

Der Wiener Kinderarzt und Heilpädagoge Hans Asperger ist als Erstbeschreiber des Autismus und Namensgeber des Asperger-Syndroms weltbekannt. Er galt lange Zeit als Gegner des nationalsozialistischen Regimes, gar als Retter von Kindern mit Behinderung vor der systematischen Ermordung unter dem NS-Regime. Doch kann dieses Bild einer aktiv widerständigen Position Aspergers aufrechterhalten werden? Herwig Czech legt eine kritische und fundierte Untersuchung von Aspergers Leben, politischer Orientierung und beruflicher Laufbahn vor und während der NS-Herrschaft vor. Anhand von bisher unbekanntem Archivdokumenten zeigt er, dass sich Asperger an das Regime anpasste. Er trat mehreren NS-Organisationen bei, unterstützte öffentlich «rassenhygienische» Massnahmen wie zum Beispiel Zwangssterilisationen und kooperierte in mehreren Fällen mit der «Kindereuthanasie». So wird deutlich, dass Asperger eine wesentlich problematischere Rolle spielte, als bisher angenommen.

Erzählte Behinderung

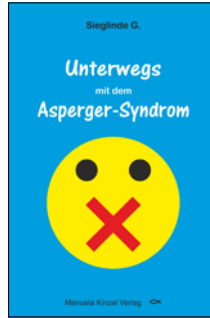


Huainigg, F.-J. (2022)

Selbstbestimmt leben – Erzählungen aus dem Leben mit Persönlicher Assistenz

Gmünd: Bibliothek der Provinz

«Wenn du im Rollstuhl sitzt, ist das Leben zu Ende.» Über solche Aussagen kann Franz-Joseph Huainigg nur lachen. Er bewegt sich selbst im Elektrorollstuhl fort, wird künstlich beatmet und kann weder Arme noch Beine bewegen. Trotzdem führt er ein selbstbestimmtes Leben. Der Autor gibt seltene Einblicke in das Leben eines Menschen mit Behinderung und die tagtägliche Unterstützung durch seine persönlichen Assistentinnen und Assistenten. Er zeigt auf, wie er die notwendigen Pflēgetätigkeiten in seinen Alltag integriert hat. Ein Lebens- und Lehrbuch für alle. Darüber, Verantwortung zu übernehmen, achtsam mit sich selbst und im Umgang mit anderen zu sein, am Gegenüber zu wachsen, Herausforderungen zu erkennen und Lösungsstrategien zu entwickeln. Ein Buch, das berührt, bewegt und der Leserin und dem Leser den Sinn des Lebens auf humorvolle Art und Weise ein kleines Stück näherbringt.



Sieglinde, G. (2022)

Unterwegs mit dem Asperger-Syndrom

Göppingen-Hohenstaufen: Kinzel

Eine Juristin, bei der im Alter von 38 Jahren die Diagnose Asperger-Syndrom gestellt wurde, legt in ihrem Buch authentisch und offen ihre Schwierigkeiten, Besonderheiten und auch Vorteile des Asperger-Daseins dar. Es werden tiefe Einblicke in das Innere eines «Aspies» gewährt; insbesondere die Denkweise wird anhand von alltäglichen Beispielen plastisch geschildert. Das Buch soll auch anderen Betroffenen Mut machen zur Offenheit im Umgang mit der Diagnose. Zudem soll das Buch dazu beitragen, Störungen aus dem Autismus-Spektrum bekannter zu machen und aufzeigen, dass «Aspies» trotz bestimmter Schwierigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuss fassen können.



Sierck, U. (2021)

Bösewicht, Sorgenkind, Alltagsheld. 120 Jahre Behindertenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur

Weinheim: Beltz Juventa

Erstmalig zusammenhängend werden Behindertenbilder aus Büchern, Texten und Erzählungen für Kinder und Jugendliche vom Kaiserreich bis in die Gegenwart versammelt, sozialhistorisch eingeordnet sowie Kontinuitäten und Brüche aufgezeigt. Das Buch dokumentiert rund hundert historische und aktuelle Beispiele, die belegen, wie Behinderung Kindern und Jugendlichen nahegebracht wurde und Einfluss auf Denken und Handeln nahm. Vorgestellt werden literarische Klassiker, Fundstücke aus Antiquariat und Sammlungen sowie Bücher, die das Zeitalter der Inklusion repräsentieren.

Weiterbildung

CAS Förderdiagnostik und Lernbegleitung

Laufzeit: 27.10.2023 – 05.2025

Ort: Muttenz & Olten
Institutionen: Pädagogische Hochschule, FHNW

Im *CAS Förderdiagnostik und Lernbegleitung* werden vertiefte Kenntnisse zu erschwerten Lernprozessen, insbesondere in den Fachbereichen Deutsch sowie Mathematik vermittelt. Die adäquate Nutzung von diagnostischen Instrumenten sowie die Entwicklung und das Verfassen von Förderplänen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf ist ein zentrales Thema. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren weiter, wie sie als Teil eines multiprofessionellen Teams ihre Expertise gewinnbringend im Unterrichtsalltag einbringen können und lernen, wie sie dazu beitragen, dass im Unterricht integrative Lehr- und Lernarrangements zum Tragen kommen. Die Weiterbildung wird von ausgewiesenen Fachpersonen geleitet. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, sich mit anderen engagierten Pädagoginnen und Pädagogen auseinanderzusetzen und die bisherigen Kompetenzen praxisnah zu vertiefen.

CAS Begabungs- und Begabtenförderung – integrativ

Laufzeit: 08.03.2023 – 25.05.2024

Ort: Zürich
Institutionen: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik & Pädagogische Hochschule Zürich

Lernende mit besonderen Begabungen stellen für Lehrpersonen im Schulalltag eine grosse Herausforderung dar. Der *CAS Begabungs- und Begabtenförderung – integrativ* (BBFi) hat zum Ziel, das Fachwissen und die Handlungskompetenzen der Teilnehmenden im Bereich der integrativen Begabungs- und Begabtenförderung zu erweitern und sie zu befähigen, dieses Wissen bei der Realisierung einer systematischen und umfassenden Begabungsförderung als Teil eines Schulentwicklungsprozesses einbringen zu können. Theorien, Konzepte und Modelle zu Begabung, Talent, Intelligenz, Motivation und Kreativität bieten dazu den Verständnishintergrund. Es wird ein breites Begabungsverständnis zugrunde gelegt, welches Potenziale und Interessen von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Bereichen berücksichtigt. Ziel ist es, dass der Unterricht resp. die Lernangebote auf die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Lernenden vor Ort ausgerichtet werden können.

CAS Pädagogik der Frühen Kindheit

Laufzeit: 19.01.2023 – 20.01.2024

Ort: Kreuzlingen & St. Gallen
Institution: Pädagogische Hochschule Thurgau & OST – Ostschweizer Fachhochschule

Die Herausforderungen im Arbeitsfeld der frühen Kindheit verlangen nach einer kontinuierlichen Entwicklung spezifischer Kompetenzen. Zentrales Element der Professionalität im Umgang mit kindlichen und familiären Situationen ist das fundierte Verständnis für den individuellen Fall. Der *CAS Pädagogik der Frühen Kindheit – Fallverstehen als Grundlage der Professionalisierung* greift diese Thematik auf. Die Teilnehmenden erweitern ihre Kompetenzen durch aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis, um unterschiedliche Ebenen der Kindersituation zu erfassen. Sie üben, ihr erworbenes Wissen zur frühen Kindheit in der Fallarbeit zu nutzen und auf konkrete Beispiele zu übertragen. Diese erworbenen Kompetenzen vermitteln zugleich Sicherheit in der Fallanalyse; sie dienen als wichtige Basis für die aufsuchende Arbeit sowie generell im Umgang mit Kindern, Eltern, Bezugspersonen, anderen Fachpersonen und Institutionen.

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

Agenda

April

AKTIONSTAGE

02.04.2023

Weltautismustag

13.04.2023

Internationaler Tag der Heilpädagogik

KURSE

03.–04.04.2023

Luzern

Autismus im Lebenszyklus. Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der Wahrnehmung im Lebensalltag

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

04.04.2023

Jona

Emotionsregulierung bei Kindern. Wie geht das?

pluspunkt AG
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch/kurse

06.04.2023

Luzern

Selbstmanagement – sich und andere führen. Mensch und Aufgabe im Einklang

06.04.2023

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

14.04.2023

Zürich

Die Lichtenberger Methode in der Stimmtherapie

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

17.04.–16.05.2023

Weil Kinder Naturerfahrungen brauchen. Naturräume und Bewegung, Sinne, Wahrnehmung

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

19.04.2023

online

Schau mal, was ich jetzt alles kann!

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

19.04.–11.05.2023

Bern

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

19.04.–11.05.2023

Erfassung und Förderung des Lesens in heterogenen Gruppen im Klassenteam

Pädagogische Hochschule Bern
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch/22.501.809.01

21.–22.04.2023

Online

Systemische Coachingkompetenz für Logopädinnen und Logopäden

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

24.–26.04.2023

Jona

DIRFloortime® PLAY-Ansatz Einführung. Autismus neu verstehen – Beziehungsorientierte Autismusintervention

pluspunkt AG
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch/kurse

26.–27.04.2023

Zug

Elektronische Kommunikationshilfen (Modul 22.1 23)

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

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

28.–29.04.2023

Luzern

Geschichten erzählen

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

25.–27.04.2023

Zürich

**Lernende im Autismus-
Spektrum in der Regelschule**

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

26.04.2023

Olten

**Unterstützte Kommunikation
im Frühbereich**

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

«Agenda»

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

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

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 28. Jahrgang, 12/2022
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 Fetzter, 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 400.– exkl. MwSt.
Mediadaten unter www.szh.ch/inserieren

Auflage

1880 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

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





Psychosozial-Verlag

Hans Zulliger

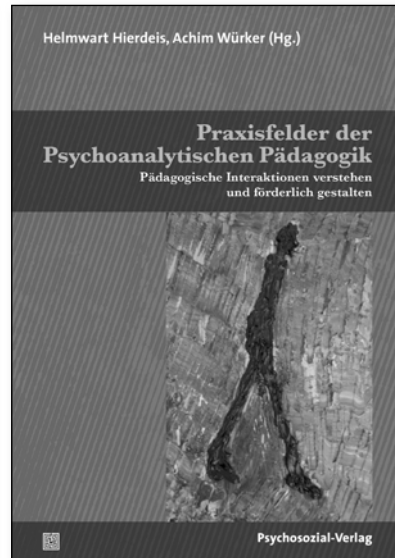
Helmwart Hierdeis, Achim Würker (Hg.)

Das magische Denken des Kindes

Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik

Beiträge zur Psychoanalytischen
Pädagogik und Kinderpsychotherapie

Pädagogische Interaktionen verstehen
und förderlich gestalten



304 Seiten • Broschur • € 39,90
ISBN 978-3-8379-3197-6

242 Seiten • Broschur • € 29,90
ISBN 978-3-8379-3178-5

Nicht Deuten und Durcharbeiten wie in der Erwachsenenanalyse, sondern ein deutungsfreies Intervenieren in Spielhandlungen stärkt die selbstheilenden Ich-Kräfte des Kindes. Reinhard Fatke macht ausgewählte Beiträge aus dem umfangreichen Werk Zulligers zugänglich.

Die elf wichtigsten Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik von der Frühpädagogik bis zur Altenarbeit werden dargestellt und entscheidende Impulse für den förderlichen Umgang mit dem Unbewussten geliefert.

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

Möchten Sie mit uns an der
Verwirklichung unserer Vision Schule Volketswil



„Pädagogik der Vielfalt“

arbeiten und sich als...

Projektleitung (10 %, per 1.2.2023 oder nach Vereinbarung)

... auf diese Aufgaben einlassen:

- ⇒ Projektverantwortung und Projektleitung
- ⇒ Planung, Kommunikation und Überwachung des Projektverlaufs
- ⇒ Sicherstellen der Vernetzung zwischen den Mitarbeitenden der Schule Volketswil, der Projektgruppe und der Schulbehörde

Dann freuen wir uns auf
Ihre Bewerbung.



[innovation] [passion] [integration]

Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 3/2023
(erscheint Mitte März)
7. Februar 2022

CSPS SZH

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée (CSPS)



Die Edition SZH / CSPS weist eine umfangreiche Sammlung an Fachliteratur zur Heil- und Sonderpädagogik auf.

Wir bieten



eine grosse Vielfalt an
Themen



Aktuelles im Schweizer
Kontext



formale und inhaltliche
Qualität

Forschungsreihe der Edition SZH/CPS

Die Forschungsreihe «Sonderpädagogische Forschung in der Schweiz» (ISSN 2571-6999) publiziert Forschungsergebnisse, die an Schweizer Universitäten oder Schweizer Hochschulen erhoben wurden.

Die Forschungsreihe ist offen für Kooperationspartner an Hochschulen und weiteren Forschungsinstituten.

Möchten Sie publizieren? Nehmen Sie Kontakt auf!



+41 (0)31 320 16 60



redaktion@szh.ch



www.szh.ch/edition

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.