Permalink: www.szh-csps.ch/z2018-02

CSPS SZH

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Integrative Förderung

Weitere Themen:

- Integration im Arbeitsfeld Tourismus
- Gestützte Kommunikation
- Konstruktiver Umgang mit störendem Verhalten

Februar 2018 | Nr. 2

Inhalt

Romain Lanners
Editorial 1

Rundschau 2

SCHWERPUNKT

Gérard Bless
Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler 6

Reto Luder
Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz
Zusammenfassende Übersicht zu den Ergebnissen eines nationalen Forschungsprojekts 15

Judith Hollenweger
Gemeinsam Lerngelegenheiten schaffen, statt hier unterrichten und dort fördern
Skizzierung eines Vorgehens zur gemeinsamen Planung in inklusiven Settings 22

Caroline Sahli Lozano und Liana Joëlle Simovic
Multiprofessionelle Teams für starke Lernbeziehungen
Vier Thesen zum Thema Reduktion der Anzahl Fach- und Lehrpersonen an Schulklassen 30

WEITERE THEMEN

Widukind Zenker, Tanja Rüdisühli und Stefania Calabrese
Integration im Arbeitsfeld Tourismus 37

Gisela Erdin
Gestützte Kommunikation im Spiegel wissenschaftlicher Untersuchungen 44

Christoph Eichhorn und Alexander Wettstein
Konstruktiver Umgang mit störendem Verhalten in der Schule
Erwünschtes Verhalten aufbauen – Beziehungen stärken 51

Impressum 29

Dokumentation zum Schwerpunkt 56

Erzählte Behinderung / Bücher / Forschung / Agenda 57

Inserate 63

Romain Lanners

Spagat zwischen Separation und Integration

Die (sonder-)pädagogische Landschaft in der Schweiz hat sich seit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) sehr stark verändert. In den Jahren 1959 bis 2007 wurden sonderpädagogische Massnahmen durch den Bund über die Invalidenversicherung grösstenteils finanziert und dadurch mitgeregelt. Die Unterschiede zwischen den Kantonen waren eher gering, auch wenn die Verordnungen des Bundes teilweise unterschiedlich ausgelegt wurden oder die Kantone zusätzliche Leistungen vorsahen. In dieser Zeit stand die Versicherungslogik im Vordergrund: Der Anspruch auf Unterstützungsmassnahmen – die hauptsächlich in separativen Settings umgesetzt wurden – war an eine Diagnose geknüpft.

Mit der NFA wurden die sonderpädagogischen Massnahmen kantonalisiert, das heisst, die Sonderpädagogik liegt seitdem in der fachlichen, rechtlichen und finanziellen Verantwortung der Kantone. Der in der Bundesverfassung verankerte kantonale Bildungsauftrag gilt somit für alle Schülerinnen und Schüler, auch für diejenigen mit besonderen Bedürfnissen. Der Anspruch auf sonderpädagogische Massnahmen resultiert neu aus dem individuellen besonderen Bildungsbedarf und nicht mehr aus einer Diagnose. Die Versicherungslogik wurde durch eine Bildungslogik ersetzt. Die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007 (Sonderpädagogik-Konkordat) untermauert diesen Paradigmenwechsel und unterstützt mit der Zielsetzung «Integration vor Separation» die Entwicklung integrativer Ansätze. Galten am Anfang «Separation» und «Integration» als zwei Gegensätze wie Feuer und Wasser, stellen sie jetzt die zwei Extremitäten eines sehr weiten Kontinuums dar. Die Kantone haben viele zeitlich und/oder inhaltlich unterschiedliche und damit mehr oder weniger integrative Bildungsangebote entwickelt. Verstärkte und nicht verstärkte sonderpädagogische Massnahmen überbrücken zunehmend die Kluft zwischen Separation und Integration. Vielfalt charakterisiert heute die schweizerische Bildungslandschaft. Dies trägt den besonderen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie den (Bildungs-)Wünschen ihrer Eltern eher Rechnung als das alte homogenere System.

Trotz diverser positiver Befunde nationaler und internationaler Evaluationsstudien stösst die Entwicklung hin zu mehr Integration und Teilhabe in allen Lebensbereichen auch auf Widerstände. Die aktuelle Nummer beschäftigt sich mit diesen verschiedenen Spannungsfeldern rund um die Integration in und ausserhalb der Schule.

P.S. Der erste Beitrag unserer Rubrik «Tribune libre», die Platz für unterschiedliche Meinungen bietet, hat erwartungsgemäss für Wirbel gesorgt. Gerne nehmen wir Ihre Replik für eine der nächsten Ausgaben entgegen.

Dr. phil.
Romain Lanners
Direktor
SZH/CSPS
Speichergasse 6
3001 Bern
romain.lanners@szh.ch

Rundschau

NATIONAL

Nationale Menschenrechtsinstitution (NMRI)

Aus dem Pilotprojekt Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR) soll nun auch in der Schweiz dauerhaft eine Nationale Menschenrechtsinstitution hervorgehen. Der Bundesrat schickte einen entsprechenden Vorentwurf für eine Gesetzesrevision in die Vernehmlassung. Das heute bestehende SKMR ist ein Kompetenzzentrum für Menschenrechte und Anlaufstelle für Behörden, Politik, Akteure der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft, die Menschenrechtskompetenzen erlangen sollen. Es verfasst Studien, Gutachten und führt Tagungen durch, es informiert und bildet aus. Das SKMR wurde 2011 als Pilotprojekt ins Leben gerufen. Es ist jedoch keine nationale Menschenrechtsinstitution (NMRI), wie sie in der entsprechenden Resolution der UNO-Generalversammlung von 1993 für alle UNO-Staaten gefordert wird. Das SKMR wird nur auf Mandat hin aktiv und verfügt über keine gesetzliche Grundlage oder eigene Rechtspersönlichkeit. Damit fehlt es an der erforderlichen Unabhängigkeit.

Weitere Informationen:
www.inclusion-handicap.ch &
Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte: www.skmr.ch

Politische Partizipation von Menschen mit Behinderung

Die Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit des Ständerates (SGK-SR) hat am 27.10.2017 ein Postulat eingereicht und den Bundesrat aufgefordert zu prüfen, mit welchen Massnahmen die Hindernisse, welche Menschen mit Behinderung die politische Partizipation erschweren, beseitigt werden können. Dabei ist namentlich auf die baulichen, technischen, sprachlichen und kommunikativen Barrieren einzugehen. Die Antwort des Bundesrates kann im Rahmen der periodischen Berichterstattung zur Umsetzung des Berichtes zur nationalen Behindertenpolitik erfolgen. Diese kann ein integrierter Teil der regelmässigen Berichterstattung der Schweiz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention sein.

Quelle: www.parlament.ch →
Postulat 17.3972

Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Behinderung

Mit der dritten Tagung ist das dreiteilige Projekt der «Nationalen Konferenz zur Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Behinderung» abgeschlossen. Die Beteiligten (Sozialpartner, Kantone, Behindertenorganisationen, Versicherungen, Ärztinnen und Ärzte sowie Bundesämter) verabschiedeten eine gemeinsame Erklärung. Diese hält fest, dass die Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigungen in die Arbeitswelt nicht nur eine gesellschaftliche Aufgabe ist, sondern auch einen Beitrag leistet zur Förderung der sozialen Teilhabe, zur nachhaltigen Gestaltung der Sozialwerke und zur Bekämpfung des Fachkräftemangels. Entsprechend müssen Menschen mit einer Beeinträchtigung optimal unterstützt, ihre Arbeitswünsche respektiert und ihre Potenziale besser genutzt werden.

Weitere Informationen: www.admin.ch →
Medienmitteilung vom 21.12.2017

Angebote am Übergang I für Jugendliche mit gesundheitlichen Einschränkungen

Die berufliche Eingliederung von Jugendlichen ist ein zentrales Thema der Weiterentwicklung der Invalidenversicherung (IV). Denn der bei den IV-Bezügerinnen und -Bezügern beobachtete allgemeine Rückgang der ausgerichteten Renten ist bei den jungen Erwachsenen nicht festzustellen. Deshalb ist es wichtig, die Interventionsmöglichkeiten bei diesem Zielpublikum zu kennen. Schwerpunktthema des Forschungsprojekts ist der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (Übergang I) bei Jugendlichen mit gesundheitlichen Einschränkungen. Vor diesem Hintergrund analysiert die Studie die Situation in den Kantonen im Bereich der Brückenangebote, identifiziert Ansätze für eine zielorientierte Betreuung beim Übergang I und formuliert Empfehlungen – vor allem für die IV-Stellen.

Zum Bericht: www.aramis.admin.ch/Texte/?projectid=37241

Arbeitsplatzsituation von Personen mit psychischen Störungen

In einer ersten systematischen Befragung der niedergelassenen und institutionell tätigen Psychiaterinnen und Psychiater der Schweiz wurde die Arbeitsproblematik ihrer Patientinnen und Patienten erhoben. Um die Arbeitssituation von Personen mit psychischen Erkrankungen ins Zentrum der Behandlung zu rücken, empfiehlt der Bericht, die Psychiaterinnen und Psychiater stärker für die Relevanz der Arbeitssituation zu sensibilisieren. Es wird auch nahegelegt, dass Leitlinien zur Beurteilung der Arbeitsunfähigkeit erarbeitet werden sollten. Auch sollten zwischen Schulen, Lehrbetrieben und psychiatrischen Fachleuten systematische Kontaktnetze aufgebaut werden, um jungen Menschen mit psychischen Schwierigkeiten beim Einstieg in die Arbeitswelt helfen zu können. Zudem sollten die IV-Stellen als ein Teil aller beteiligten Akteure ein Verfahren entwickeln, um automatisch Rücksprache mit den berichterstattenden Psychiaterinnen und Psychiatern zu nehmen.

Weitere Informationen: www.bsv.admin.ch
→ Medienmitteilung vom 15.12.2017

Neues Berechnungsmodell der Invalidität von Teilerwerbstätigen

Für die Festlegung des Invaliditätsgrades von Teilerwerbstätigen führt der Bundesrat ein neues Berechnungsmodell ein. Neu sollen für die Festlegung des Invaliditätsgrades von Teilerwerbstätigen die gesundheitlichen Einschränkungen in der Erwerbstätigkeit und im Aufgabenbereich gleich stark gewichtet werden. Für die Ermittlung des Invaliditätsgrads in Bezug auf die Erwerbstätigkeit soll auf eine hypothetische Vollerwerbstätigkeit abgestellt werden. In Bezug auf den Aufgabenbereich (z. B. Haushalt) soll gleich gerechnet werden wie bei versicherten Personen, die sich vollständig dem Aufgabenbereich widmen. Damit wird die Haus- und Familienarbeit besser berücksichtigt und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert. Der Bundesrat hat an seiner Sitzung vom 1. Dezember 2017 beschlossen, die entsprechende Verordnungsänderung per 1. Januar 2018 in Kraft zu setzen.

Weitere Informationen: www.bsv.admin.ch
→ Medieninformation vom 01.12.2017

Medienkompetenz in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe

In stationären Einrichtungen der Jugendhilfe stellt die Mediatisierung des pädagogischen Alltags eine Herausforderung für die Fachpersonen dar. Es ist bisher allerdings wenig empirisch gesichertes Wissen darü-

ber vorhanden, vor welchen Herausforderungen Fachpersonen stehen. Zudem existieren noch kaum ausgearbeitete Konzepte und Instrumente zur Medienkompetenzförderung in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Das Projekt «MEKiS – Medienkompetenz in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe» will diese Lücken schliessen. In der vorliegenden Studie wird die aktuelle Situation zu Medieninfrastrukturen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe in der Schweiz und zu Medienkompetenz und medienerzieherischem Handeln von Fachpersonen erstmalig umfassend erhoben.

Weitere Informationen: www.mekis.ch

KANTONAL

ZH, SG, SZ: Schulische Integration

Eine Pilotstudie der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) zeigt erstmals, wie sich integrative Regelklassen auf die Leistungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler auswirken – auf jene mit und jene ohne besonderen Förderbedarf. Die Untersuchung umfasst 27 Mittelstufen-Klassen aus den Kantonen Zürich, St. Gallen und Schwyz. Fast jedes dritte der 492 Kinder wurde zu einem der drei Messzeitpunkte im Schuljahr 2016 mit individuellen Massnahmen unterstützt. Die Studie kommt zu drei Kernbefunden: Alle Kinder verbleiben im Untersuchungszeitraum in der Regelklasse, problematische Verhaltensweisen in den Klassen bleiben konstant oder nehmen ab. Sowohl Kinder mit als auch ohne besondere pädagogische Bedürfnisse entwickeln sich insgesamt positiv.

Das Leistungsniveau der untersuchten Kinder unterscheidet sich nicht von demjenigen anderer Kinder. Die Studienleiterin bilanziert, dass es weitgehend gelinge, Kinder mit besonderen Bedürfnissen gut zu integrieren, aber nur teilweise, diese auch gut zu qualifizieren.

Weitere Informationen: www.hfh.ch → WiRk – Wirksamkeit integrativer Regelklassen

ZH: Neues Kinder- und Jugendheimgesetz

Mit 117 zu 50 Stimmen hat der Kantonsrat dem neuen Kinder- und Jugendheimgesetz zugestimmt. Künftig werden die Heimkosten unter den Gemeinden solidarisch aufgeteilt. Die Gemeinden zahlen nicht mehr für jeden einzelnen Fall, sondern einen Anteil an den Gesamtkosten aller Kommunen, und zwar gemäss ihrer Einwohnerzahl. Weiter endet mit dem neuen Gesetz der Anspruch auf Heilpädagogische Früherziehung künftig mit dem Eintritt in den Kindergarten.

Quelle: NZZ vom 28.11.2017

VARIA

Leitfaden zur Barrierefreien Kommunikation

Der Leitfaden *Barrierefreie Kommunikation bei Veranstaltungen* entstand im Rahmen eines Innovationsprojekts an der Hochschule der Medien Stuttgart in Zusammenarbeit mit dem Paritätischen Wohlfahrtsverband Baden-Württemberg. Er soll auf das Thema aufmerksam machen und ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Barrieren schaffen. Weiter bietet er Unterstützung, Veranstaltungen im Hinblick auf die Kommunikation barrierefrei zu planen und durchzuführen. Der Leitfaden basiert auf den Berichten von Betroffenen und kann deshalb die täglichen Belastungen in Bezug auf Kommunikation von unterschiedlichen Einschränkungen nennen.

Weitere Informationen: http://gpii.eu/leitfaden

Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2018

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1/2018	Migration und Integration	10.09.2017	10.10.2017
2/2018	Integrative Förderung	10.09.2017	01.11.2017
3/2018	Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz	10.10.2017	10.12.2017
4/2018	Frühe Bildung	10.11.2017	10.01.2018
5–6/2018	Forderndes Verhalten	10.12.2017	10.02.2018
7–8/2018	Selbstbestimmung und Behinderung	10.02.2018	10.04.2018
9/2018	Autismus-Spektrum-Störung	10.04.2018	10.06.2018
10/2018	Zehn Jahre Sonderpädagogik-Konkordat	10.05.2018	10.07.2018
11–12/2018	Digitalisierung und Robotik	10.06.2018	10.08.2018

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.
Die Beschreibungen zu den Themenschwerpunkten, eine Checkliste sowie unsere Redaktionsrichtlinien finden Sie unter *www.szh.ch/zeitschrift*.

Thèmes 2018 de la Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2018)	Éducation précoce spécialisée : de la détection à l'intervention
2 (juin, juillet, août 2018)	Accessibilité et participation sociale
3 (septembre, octobre, novembre 2018)	Médecine et handicap
4 (décembre 2018, janvier, février 2019)	Diversité professionnelle et fonctionnelle des mesures de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire

Une description des thèmes 2018 est disponible sur le site Internet du CSPS :
www.csps.ch/revue → Thèmes 2018

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

Lignes directrices rédactionnelles : *www.csps.ch/revue*

Gérard Bless

Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler

Zusammenfassung

Auf der Grundlage bisheriger empirischer Forschungsergebnisse wird eine Wissenskarte zur Frage nach den Wirkungen der schulischen Integration auf die Schülerinnen und Schüler skizziert. Dabei geht es einerseits um den Vergleich zwischen Integration und Aussonderung und andererseits um die Wirkungen innerhalb der Regelklasse. Diese Wissenskarte basiert auf diversen Forschungsübersichten, Metaanalysen sowie einzelnen Untersuchungen und bietet einen globalen Überblick zum Stand sowie zu bestehenden Wissenslücken der Integrationsforschung. Daraus lassen sich Perspektiven für künftige Forschungen ableiten.

Résumé

Une carte du savoir concernant les effets de l'intégration sur les élèves est dressée sur la base de recherches empiriques réalisées à ce jour. La comparaison des effets entre l'intégration et la séparation ainsi que les effets à l'intérieur des classes régulières sur les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers sont présentés. La carte du savoir esquissée se base sur des revues de l'état de la recherche, des méta-analyses ainsi que sur des études individuelles et propose une vue d'ensemble du savoir mais également des lacunes. Quelques perspectives pour les recherches futures sont proposées.

Der vorliegende Beitrag ist dem Artikel «Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte», welcher in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Bless, 2017) veröffentlicht wurde, entnommen und fokussiert auf die Wirkungen der Integration auf die Schülerinnen und Schüler. Auf die Darstellung anderer Forschungsergebnisse, zum Beispiel zu den Einstellungen von Lehrpersonen und Eltern, zu mittel- bis langfristigen finanziellen, organisatorischen, schul- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Konsequenzen sowie zur konkreten Gestaltung der schulischen Integration wird aus Platzgründen verzichtet.

Wer schulische Integration in erster Linie als pädagogische Massnahme versteht, kommt nicht umhin, nach empirischem Wissen über die Wirksamkeit dieser Massnahme zu suchen. Wer Integration vordergründig sozialpolitisch versteht, wird sich vor allem mit rechtlichen und ethischen Argumenten auseinandersetzen. Letztgenanntes ist in der Inklusionsdebatte mehrheitlich der Fall. Inklusion wird als Recht vertreten und das empirische Wissen spielt nur eine nachrangige Rolle. Die erstgenannte pädagogische Sichtweise kann durchaus als pragmatische Sichtweise bezeichnet werden. Doch was macht nun das Wesen dieser pädagogischen Massnahme aus?

a) Der durch die gemeinsame Schulung am Wohnort des Kinds ermöglichte *soziale Austausch* wird zum Motor des schulischen und sozialen Lernens in der allgemeinen Schule. In diesem Raum werden alle Beteiligten auf eine Gesellschaft mit optimaleren Teilhabechancen in verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens vorbereitet.

b) Es wird davon ausgegangen, dass die *Mitschülerinnen und Mitschüler* mit einem typischen Entwicklungsverlauf über die möglich gewordenen Interaktionen genauso die Entwicklung der integrierten Kinder unterstützen und anregen wie die erwachsenen Lehr- und Fachpersonen.
c) Zentral ist die Vermeidung der *sozialen Entwurzelung* aus dem Wohnumfeld der Schülerinnen und Schüler. Die Zukunft und somit der Lebensmittelpunkt der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf dürften im Erwachsenenalter mehrheitlich entweder am selben Ort oder zumindest in geringer Entfernung des Wohnumfelds liegen. Die Festigung der sozialen Bezüge am Wohnort bereits während der Schulzeit ist somit von grosser Relevanz.
d) Die durch die Realisierung der Integration leicht steigende Heterogenität der Schülerinnen- und Schülerschaft erfordert *individualisierte pädagogische Vorgehensweisen* in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und -methodik, Lerninhalte und -ziele, aber auch hinsichtlich der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern.

Qualitativ gut realisierte schulische Integration berücksichtigt folgende Grundprinzipien: die Garantie einer adäquaten Förderung aller Kinder, den Besuch einer öffentlichen Schulklasse am Wohnort, die Akzeptanz und Toleranz gegenüber Andersartigkeit und gegenüber der natürlichen Heterogenität aller, das Angebot besonderer Massnahmen vor Ort in der Schule und – falls notwendig – auch ausserschulische Massnahmen wie beispielsweise der Transport oder die Entlastung der Eltern. Diese Prinzipien können als Referenzrahmen für die Implementation der schulischen Integration sowie für die Bewertung bereits existierender oder künftiger integrativer Schulformen dienen. Werden diese wenigen Grundprinzipien in die Schulpraxis umgesetzt, so ist bereits ein beachtlicher Schritt in Richtung einer integrationsfähigeren Schule getan.

Im Folgenden wird eine Wissenskarte zur Frage nach den Wirkungen der schulischen Integration skizziert. Anhand dieser sollen sowohl das derzeit vorhandene Wissen als auch die Wissenslücken aufgezeigt werden. Die Bewertung der Forschungsergebnisse erfolgt unter Berücksichtigung der oben genannten Prinzipien. Da die Fülle an relevanten Studien unterdessen sehr gross ist, kann hier kein Anspruch auf Vollständigkeit eingelöst, wohl aber ein informativer Überblick geboten werden. Als Quellen werden zumeist – aber nicht ausschliesslich – Überblicksarbeiten herangezogen. Auf die Nennung jeder einzelnen Untersuchung muss verzichtet werden.

Die Festigung der sozialen Bezüge am Wohnort bereits während der Schulzeit ist von grosser Relevanz.

Vergleich zwischen Integration und Separation

Bisher wurde im Rahmen der Integrationsforschung am häufigsten die Situation von Kindern mit Lernbehinderungen untersucht, deutlich weniger häufig jene von Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen und nur selten jene von Kindern mit anderen Förderschwerpunkten (vgl. Tab. 1). Zahlreiche Forschungsarbeiten zeigen auf, dass im Rahmen der Integration mindestens gleich gute, häufig jedoch grössere Fortschritte in der Lernentwicklung erzielt werden als in Sonderschulen oder Sonderklassen (Baker,

Wang & Walberg, 1995; Bless, 2000; Bless, 2007; Bless & Mohr, 2007; Carlberg & Kavale, 1980; Fisher, Roach & Frey, 2002; Freeman & Alkin, 2000; Lindsay, 2007; Peetsma et al., 2010; Ruijs & Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet, Bless & Morin, 2012; Szumski & Karwowski, 2014; Wang & Baker, 1985, 1986). Dieser Vorteil ist bei Kindern mit Lernbehinderungen ausgeprägter als bei Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen. Bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zeigt die Forschungslage bezüglich der Lernfortschritte keinen Vorteil der Integration (Lindsay, 2007; Ellinger & Stein, 2012).

Sobald die Kinder mit Lernbehinderung den Schonraum der Sonderklasse verlassen, sinkt das Begabungskonzept.

Das *Begabungskonzept* von integriert beschulten Kindern mit Lernbehinderungen ist tiefer als jenes ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Beeinträchtigung und auch als jenes von vergleichbaren Kindern in Sonderklassen oder Sonderschulen (Bless, 2000; Bless, 2007; Bless & Mohr, 2007; Venetz et al., 2012). Dieses Resultat ist jedoch mit grosser Wahrscheinlichkeit kein pädagogisches Ergebnis, sondern eine Konsequenz der Referenzgruppe, mit der sich das Kind täglich vergleicht. Mit dem Fragezeichen in Tabelle 1 wird deshalb angedeutet, dass dieser Befund nur a priori gegen die Integration spricht. Das Begabungskonzept kann in der Sonderklasse vermutlich allein aufgrund des Bezugsgruppeneffekts hochgehalten werden. Sobald die Kinder den Schonraum der Sonderklasse verlassen, sinkt das Begabungskonzept wieder.

Zum *allgemeinen Selbstkonzept* ist die Befundlage bei Kindern mit Lernbehinderungen widersprüchlich (Bless, 2007; Bless & Mohr, 2007; Elbaum & Vaughn, 2001, 2003; Avramidis, 2013). Bei integriert beschulten Kindern mit Hörbehinderung ist das allgemeine Selbstkonzept tiefer als bei separiert beschulten. Im Gegensatz dazu ist die Befundlage bei Kindern mit Körperbehinderung genau umgekehrt (Bless, 2007, S. 43). Weitere Forschungsarbeiten sind hier erforderlich, da je nach Aspekt des Selbstwertgefühls und je nach Art des Unterstützungsbedarfs die Wirkungen unterschiedlich sein dürften.

Die *Langzeitwirkungen* der schulischen Integration beziehungsweise der Separation auf die Lebenssituation junger Erwachsener sind selten untersucht worden und betreffen vor allem Personen, die als Schülerinnen und Schüler als «lernbehindert» galten. Die Arbeiten von Blöchlinger (1991), Hauer (1990), Riedo (2000) sowie Eckhart et al. (2011) legen unter anderem Vorteile der integrierten Schulung in Bezug auf die berufliche Ausbildung und die Erwerbstätigkeit nahe. Die Separation in den Schonraum der Sonderklasse zur Vorbereitung der nachschulischen Lebenssituation scheint die diesbezüglichen Erwartungen weniger gut zu erfüllen als die integrierte Schulung. Zudem kann aufgrund der bescheidenen Forschungslage in Bezug auf die Entwicklung diverser Merkmale der Persönlichkeit von Kindern mit Lernbehinderungen nach wie vor keine Aussage gemacht werden (Bless, 2007).

Obwohl aus Gründen der Evidenz selten in Publikationen explizit darüber berichtet wird, zeigt die Analyse der Untersuchungsstichproben verschiedener Forschungsarbeiten (Haeberlin et al., 1999; Bless, 2007; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011), dass schulische Integration erwartungsgemäss *wohnortnahe Schulung* in grossem Ausmass ermöglicht und somit

Tabelle 1: Wirkungen auf Schülerinnen- und Schülerebene: Vergleich zwischen Integration und Separation

Wirkungen auf Schülerinnen- und Schülerebene: Vergleich zwischen Integration und Separation Legende: + *zu Gunsten der Integration* – *zu Ungunsten der Integration* = *weder für noch gegen die Integration* *zuverlässige Forschungslage* *mehr Forschung ist erforderlich* *Forschungslücke*	Allgemein	Lernbehinderung	Intellektuelle Beeinträchtigung	Verhaltensauffälligkeit	Sprach- und Sprechstörung	Körperbehinderung	Sehbehinderung	Hörbehinderung
Lernentwicklung		=/+	=/+	–/=	=			+
Begabungskonzept		–?						
Allgemeines Selbstkonzept		=				+		–
Langzeitwirkungen		+						
Diverse Persönlichkeitsmerkmale		=						
Wohnortnahe Schulung	+	+	+					
Adaptive Kompetenzen			=/+					
Soziales Netz ausserhalb des Schulkontextes		+						

einer sozialen Entwurzelung aus der natürlichen Wohnumgebung entgegenwirkt. Im Rahmen der individuellen Integration in eine Regelklasse ist die Häufigkeit der wohnortnahen Schulung deutlich höher als bei der schulischen Integration in Integrationsklassen mit mehreren Kindern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Zudem ist davon auszugehen, dass je seltener eine Behinderungsform ist, desto häufiger die schulische Integration wohnortnah realisiert wird. Ausser für Kinder mit Lernbehinderungen oder intellektuellen Beeinträchtigungen liegen keine nachprüfbaren Daten vor. Im Hinblick auf die Zielsetzung optimaler Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben dürfte die mit der Integration verknüpfte wohnortnahe Schulung mittel- bis langfristig von entscheidender Bedeutung sein.

Die Forschungslage weist darauf hin, dass integriert beschulte Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung mindestens ebenso gute bis bessere Fortschritte in Bezug auf ihre *adaptiven Fähigkeiten* erzielen als vergleichbare Kinder in Sonderklassen oder Sonderschulklassen. Die adaptiven Fähigkeiten sind beeinflussbar und bilden ein wichtiges Diagnosekriterium der intellektuellen Beeinträchtigung. Insgesamt ist von einer Pattsituation mit Hinweisen auf einen leichten Vorteil der integrativen Beschulung auszugehen (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Sermier Dessemontet, Bless & Morin, 2012).

Eine Untersuchung zeigt, dass sich die Schulungsart auch auf das *soziale Netz ausserhalb des schulischen Kontexts* auswirkt. Integriert beschulte Kinder mit Lernbehinderungen scheinen ein signifikant aktiveres

Freizeitverhalten mit einem grösseren sozialen Austausch und einem geringeren Medienkonsum als separiert beschulte Kinder aufzuweisen (Grimaudo, 2012). Diese Untersuchung ist erwähnenswert, weil sie im Hinblick auf die mittel- bis langfristige Zielsetzung der schulischen Integration aufzeigt, dass eine Vermeidung der sozialen Entwurzelung auch im ausserschulischen Kontext einen besseren sozialen Austausch zu bewirken scheint.

Werden die in Tabelle 1 dargestellten hellgrauen Felder betrachtet, so sprechen diese zurzeit weder für noch gegen die Integration. In einigen Bereichen deuten sich integrationsstützende Befunde an. Insgesamt ist die Anzahl bisheriger Untersuchungen aber noch zu gering, um Ergebnisse generalisieren zu können. Die zahlreichen farblos gebliebenen Felder deuten auf Forschungslücken hin.

Die direkten Auswirkungen der Integration auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind insgesamt als vorteilhaft einzustufen.

Vergleich innerhalb von Klassen der Regelschule

In Tabelle 2 werden Forschungsergebnisse bewertet, die die Wirkung der Integration innerhalb der Klassen in Regelschulen untersuchen. Am häufigsten hat sich die Forschung bisher mit der sozialen Akzeptanz beziehungsweise der sozialen Partizipation der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf befasst. Kinder mit einer Lernbehinderung oder Verhaltensschwierigkeiten und teilweise auch Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erfahren im Rahmen der integrativen Schulung eine geringe soziale Akzeptanz durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit einem typischen Entwicklungsverlauf (Avramidis, 2013; Baker & Bosman, 2003; Bless, 2000; Bless & Mohr, 2007; de Boer et al., 2013; Ellinger & Stein, 2012; Huber, 2009; Huber & Wilbert, 2012; Kavale & Forness, 1996; Ruijs & Peetsma, 2009; Schwab, 2014). Dieses negative Resultat scheint sich jedoch nicht bei Kindern mit einem anderen Unterstützungsbedarf zu zeigen. Die Forschungsergebnisse decken hier eine grosse Herausforderung für die Integration auf. Zurbriggen und Venetz (2016) zeigen zudem, dass soziale Partizipation negativ mit Verhaltensauffälligkeiten verknüpft ist. Situationen des gemeinsamen Lernens scheinen positiver als Einzelsituationen erlebt zu werden. Das Ausmass sozialer Partizipation steht zudem in positiver Beziehung zum aktuellen Erleben im Unterricht.

Ein zentrales Ergebnis betrifft die Tatsache, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler mit einem typischen Entwicklungsverlauf in Bezug auf ihre Lernfortschritte durch die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nicht gebremst werden (Bless & Klaghofer, 1991; Bless, 2007; Sermier Dessemontet & Bless, 2013; Farrell et al., 2007; Kalambouka et al., 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). In Tabelle 2 werden die Ergebnisse zur Lernentwicklung der Mitschülerinnen und Mitschüler mit einem «+» gekennzeichnet, da sie einem integrativen Vorgehen nicht widersprechen.

Schlussbemerkungen

Der vorliegende Forschungsüberblick zeigt, dass das empirische Wissen über die Wirkung der Integration im Vergleich zur Separation vor allem für die Kinder mit Lernbehinderungen und etwas weniger deutlich für Kinder mit einer intellektuellen Beein-

Tabelle 2: Wirkungen auf Schülerinnen- und Schülerebene: Vergleich innerhalb von Klassen der allgemeinen Schule

Wirkungen auf Schülerinnen- und Schülerebene: Vergleich innerhalb von Regelklassen Legende: + *zu Gunsten der Integration* – *zu Ungunsten der Integration* = *weder für noch gegen die Integration* ■ *zuverlässige Forschungslage* ■ *mehr Forschung ist erforderlich* □ *Forschungslücke*	Allgemein	Lernbehinderung	Intellektuelle Beeinträchtigung	Verhaltensauffälligkeit	Sprach- und Sprechstörung	Körperbehinderung	Sehbehinderung	Hörbehinderung
Soziale Akzeptanz, soziale Partizipation	=/+	–	–/=	–		=	=	=
Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschülerinnen und Mitschüler	+	+	+					

trächtigung sehr zuverlässig ist; dies in Bezug auf die Lernentwicklung, das Begabungskonzept, die adaptiven Kompetenzen, die soziale Akzeptanz und die Wirkung auf die Mitschülerinnen und Mitschüler. Etliche Lücken bestehen diesbezüglich für Schülerinnen und Schüler mit anderen Förderschwerpunkten. Für Populationen mit einer geringen Prävalenz ist es äusserst schwierig, einerseits gute Stichproben zu finden und andererseits mögliche Störvariablen wirkungsvoll zu kontrollieren. Methodisch sauber durchgeführte empirische Einzelfallstudien bilden hier eine Alternative.

Die direkten Auswirkungen der Integration auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind im Vergleich zur Separation insgesamt als vorteilhaft einzustufen. Die mangelnde soziale Akzeptanz vor allem von Kindern mit Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Regelklassen ist hingegen negativ zu bewerten. Hierzu sind Forschungsarbeiten gefragt, welche nach Lösungen zur Verbesserung der sozialen Akzeptanz suchen (z. B. Huber, 2011; Huber, Gebhardt & Schwab, 2015).

Die tabellarischen Darstellungen verdeutlichen, dass sich die Forschung einerseits vorrangig mit jenen Populationen befasst hat, die am ehesten integriert beschult wurden und werden. Zudem wurden jene Forschungsfragen häufiger untersucht, deren abhängige Variablen forschungstechnisch «leicht» zu erheben sind. Dass zuerst das Machbare und Einfachere untersucht wird, sofern die Forschungsfragen relevant sind, ist verständlich. Wichtige Perspektiven für die künftige Integrationsforschung bilden einerseits Fragestellungen über die Langzeitwirkungen der Integration beziehungsweise Separation bis ins Erwachsenenalter sowie Forschungsfragen im Bereich der konkreten und wirkungsvollen Gestaltung der integrativen Praxis, obwohl hierzu schon einige Untersuchungen existieren. Andererseits sollte auch die Bearbeitung von Forschungsfragen, die den Rahmen der Schule verlassen und gesellschafts- und sozialpolitische Entwicklungen und Konsequenzen der schulischen Integration beziehungsweise der Separation untersuchen, vermehrt in den Vordergrund rücken.

Literatur

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education, 28* (4), 421–442.

Baker, J.T. & Bosman, A.M.T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quaterly, 26* (1), 5–14.

Baker, T., Wang, M.C. & Walberg, H. W. (1995). Synthesis of Research/The Effects of Inclusion on Learning. *EL: Education leadership, 52* (4), 33–35.

Bless, G. (2000). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440–453). Göttingen: Hogrefe.

Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt.* Bern: Haupt.

Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 68* (5), 216–227.

Bless, G. & Klaghofer, R. (1991). Begabte Schüler in Integrationsklassen. *Zeitschrift für Pädagogik,* 37, 215–223.

Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch der Sonderpädagogik) (Band 2) (S. 375–382). Göttingen: Hogrefe.

Blöchlinger, H. (1991). *Langfristige Effekte schulischer Separation.* Luzern: Edition SZH.

Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal of Special Education,* 14, 47–62.

De Boer, A., Pijl, S.-J., Post, W. & Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer and Classroom Variables. *Social Development, 22* (4), 831–844.

Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter.* Bern: Haupt.

Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001). School-based Interventions to Enhance the Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal,* 101, 303–329.

Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). For which students with Learning Disabilities are Self-Concept interventions effective? *Journal of Learning Disabilities,* 36, 101–108.

Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik, 4* (2), 85–109.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice, 1* (3), 335–352.

Fisher, D., Roach, V. & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive school. *International Journal of Inclusive Education, 6* (1), 63–78.

Freeman, S.F.N. & Alkin M.C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general educa-

tion and special education settings. *Remedial and special education, 21* (1), 3–18.

Grimaudo, T. (2011). Zum ausserschulischen sozialen Austausch von integriert und separiert beschulten Kindern mit «Lernbehinderungen». *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81* (2), 136–144.

Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten – Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen.* Bern: Haupt.

Hauer, K. (1990). *Abgang wohin? Zur sozialen Situation lernbehinderter Schulabgänger: eine empirische Pilotuntersuchung von ehemaligen Sonderschülern und lernbehinderten Normalschulabgängern des Bezirks Schärding (Oberösterreich).* Passau: Wissenschaftsverlag R. Rothe.

Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik, 23* (2), 170–190.

Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen können. *Empirische Sonderpädagogik, 3* (1), 20–36.

Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spass beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht,* 62, 51–64.

Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4* (2), 147–165.

Kalambouka, A., Farell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research,* 49, 365–382.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29* (3), 226–237.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British Journal of Education Psychology,* 53, 519–569.

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2010). Inclusion in Education: Comparing pupils development in special and regular education. *Educational Review, 53* (2), 125–135.

Riedo D. (2000). *«Ich war früher ein schlechter Schüler…» – Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener.* Bern: Haupt.

Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review,* 4, 67–79.

Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie.* Wien: LIT.

Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik,* 4, 291–307.

Sermier Dessemontet, R. & Bless, G. (2013). The impact of including children with in-

tellectual disabilities in general education classrooms on the academic achievement of their low, average and high achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities (JIDR), 38* (1), 23–30.

Sermier Dessemontet, R., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research (JIDR), 55* (6), 579–587.

Szumski, G. & Karwowski, M. (2014). Psychosocial Functioning and School Achievement of Children with Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11* (2), 99–108.

Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterrichtsalltag und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen.* Bern: Edition SZH/CSPS.

Wang, M. C. & Baker, E. T. (1985–1986). Mainstreaming programs: Design features and effects. *The Journal of Special Education,* 19, 503–521.

Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik, 30* (1), 98–112.

Prof. Dr. Gérard Bless
Direktor des Heilpädagogischen Instituts
der Universität Freiburg
Petrus-Kanisius-Gasse 21
1700 Freiburg
gerard.bless@unifr.ch

Reto Luder

Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz

Zusammenfassende Übersicht zu den Ergebnissen eines nationalen Forschungsprojekts

Zusammenfassung

Forschungsergebnisse zur konkreten Umsetzung und Wirkung integrativer Förderung fehlen bisher weitgehend. In einem nationalen Forschungsprojekt wurden die praktische Umsetzung integrativer Förderung in 208 Schulen aus den drei grossen Sprachregionen der Schweiz sowie die Auswirkungen dieser Förderung auf die Schulleistungen der geförderten Kinder untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die integrative Förderung nebst einem zeitlichen Mehraufwand auch Entlastungen und positive Veränderungen der Arbeitssituation der beteiligten Personen zur Folge hat. Die Schulleistungen der Kinder sind abhängig vom gewählten Fördersetting sowie, je nach Förderbereich, von der Ausbildung der verantwortlichen Fachperson für Schulische Heilpädagogik.

Résumé

Les recherches concernant la mise en œuvre et les effets concrets du soutien intégratif font pour l'instant réellement défaut. Un projet de recherche national s'est penché sur la mise en application pratique du soutien intégratif dans 208 écoles dans les trois grandes régions linguistiques de Suisse ainsi que sur ses effets sur les performances scolaires des enfants bénéficiaires. Les résultats montrent que, bien qu'impliquant un investissement temporel supplémentaire, le soutien intégratif apporte également des changements positifs de la situation de travail des personnes impliquées notamment en les soulageant. Les résultats scolaires des enfants dépendent du dispositif de soutien choisi, ainsi que – en fonction de la branche dans laquelle intervient ce soutien – de la formation des professionnel-e-s responsables du soutien pédagogique.

Integrative Förderung wird in der Schweiz seit einigen Jahren flächendeckend umgesetzt. Es bestehen viele offene Fragen in Bezug auf die konkrete Praxis integrativer Förderung im Schulalltag sowie in Bezug auf ihre Wirkungen. Das Projekt «Integrative Förderung – IFCH» untersuchte anhand einer nationalen, repräsentativen Stichprobe in drei Sprachregionen der Schweiz (d,f,i) die praktische Umsetzung integrativer Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (SEN) in der Regelklasse (vgl. Luder et al., 2016a). Die Stichprobe umfasste 3669 Personen (Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen (SHP) sowie weitere Fachpersonen) aus 208 Schulen in 20 Kantonen. Mit einem Online-Fragebogen wurden quantitative Daten zur Umsetzung der integrativen Förderung auf Ebene der Schule und auf Ebene der Personen erhoben. Fördersituationen von 460 Kindern wurden ausgewählt und mit einem Fallfragebogen vor Beginn und am Ende des Schuljahres 2015/16 erfasst. Bei 235 ausgewählten Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wurden zudem Leistungstests in Mathematik und in der jeweiligen Unterrichtssprache durchgeführt und so ihre Schulleistungen und ihre Leistungsentwicklung während des Schuljahres ermittelt. Interviews und Unterrichtsbeob-

achtungen in ausgewählten Fallsituationen ergänzten die Datenerhebung und erlaubten zusätzlich die Bearbeitung qualitativer Fragestellungen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie entlang der Hauptfragestellungen zusammengefasst.

Integrative Förderung ist in allen untersuchten Kantonen zumindest auf konzeptioneller Ebene ausdrücklich erwünscht.

Rahmenbedingungen integrativer Förderung

Im Rahmen einer ausführlichen Begriffsklärung wurde eine Abgrenzung der Begriffe «Integration» und «Inklusion» geleistet und in der Folge der Begriff «Integrative Förderung» für den Kontext der vorliegenden Studie gewählt und theoretisch begründet (Luder, 2017). Mit dem Begriff «integrative Förderung» wird im Rahmen dieser Studie die gemeinsame Schulung und Förderung von Kindern mit und ohne besondere pädagogische Bedürfnisse in der gleichen Klasse der Regelschule bezeichnet.

Eine Analyse der Dokumente (Gesetze, Konzepte, Verordnungen, Handreichungen), welche die Rahmenbedingungen integrativer Förderung auf kantonaler Ebene im Hinblick auf Angebot und Prozeduren bestimmten, erbrachte folgende Ergebnisse:

Integration ist schweizweit erwünscht: Integrative Förderung ist in allen untersuchten Kantonen nicht nur möglich, sondern zumindest auf konzeptioneller Ebene auch ausdrücklich erwünscht. Trotz grosser Unterschiede hinsichtlich Angebotssystematik, Terminologie und Bedarfsschwellen lassen sich in allen Kantonen zwei typische Prozeduren der Zuweisung von Ressourcen unterscheiden:

1. Integrative Förderung auf der Grundlage von niederschwelligen, in der Regel schulhausintern bereitgestellten und verwalteten Ressourcen und entsprechenden diagnostischen Prozessen und
2. integrative Förderung auf der Grundlage von hochschwelligen, individuell zugewiesenen Ressourcen und entsprechenden diagnostischen Prozessen.

Die hochschwelligen Ressourcen sind typischerweise an das Vorliegen bestimmter ICD-10-Diagnosen gekoppelt. Das Vorhandensein einer erhöhten Schwelle bedeutet jedoch nicht, dass diese Ressourcen im Bedarfsfall weniger zugänglich wären. In der Regel ist der Zugang zu hochschwelligen Ressourcen sogar über stärkere individuelle Zugangsrechte abgesichert als jener zu niederschwelligen.

Separation ist nach wie vor überall möglich: Nebst der integrativen Förderung sind separative Angebote für Schülerinnen und Schüler in allen Kantonen vorhanden, wenn auch in unterschiedlichem Ausmass. Hierzu zählen schulhausinterne Klein- und Sonderklassen, die in manchen Kantonen zum Regelangebot gehören, Sonderschulen, Time-Out-Massnahmen ausserhalb der Regelschule sowie die Einzelschulung. Die Kantone steuern durch Indikations- und Bedarfsschwellen (z. B. in Abklärungs- und Zuweisungsverfahren und entsprechenden Richtlinien) sowie durch das vorhandene Angebot an nicht-integrativen Förderorten und Förderplätzen fallbezogene Entscheidungen darüber, an welchen Förderorten Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen geschult werden.

Insgesamt zeigt sich, dass nicht die vorhandenen Ressourcen für die Ermöglichung, das Gelingen oder die Wirkungen integrativer Förderung im Einzelfall entscheidend sind. Sowohl die Zuweisung eines integrativen Förderortes als auch der Einsatz dafür vorhandener Ressourcen sind – das zeigen die analysierten Dokumente – wohl eher eine Frage der strategischen Ausschöpfung und Nutzung des vorhandenen Angebots durch die beteiligten Personen. Kurz gesagt kommt es weniger darauf an, wie viele Ressourcen insgesamt vorhanden sind, sondern mehr darauf, wie und wofür diese genutzt werden.

Population der integrativ geförderten Kinder

Die Gründe (Indikationen) für die integrative Förderung der untersuchten Kinder wurden mit den Items der Klassifikation ICF-CY (WHO, 2007) erfasst und mittels Clusteranalyse ausgewertet. Auf dieser Grundlage lassen sich in der Praxis vier Indikationsgruppen identifizieren: Schülerinnen und Schüler mit …

- … Schwierigkeiten im Lernen mit Fokus Kognition (Cluster 1)
- … Schwierigkeiten im Lernen mit Fokus Sprache (Cluster 2)
- … Schwierigkeiten im Arbeits- und Sozialverhalten (Cluster 3)
- … verschiedenen Beeinträchtigungen und Behinderungen (Cluster 4)

Die Indikationsgruppe, zu der ein Kind gehört, lässt sich dabei nicht durch einzelne (kategoriale) Diagnosen (wie etwa «ADHS» oder «Dyslexie») erklären, sondern ergibt sich aus den jeweils individuellen, schul- und unterrichtsbezogenen Auffälligkeiten, die in der Praxis wahrgenommen werden. Die Zugehörigkeit zu einer Indikationsgruppe hat dabei einen wesentlichen Einfluss sowohl auf die zugewiesenen Förderressourcen und auf das Setting der Förderung wie auch auf die Qualität der Förderplanung (Paccaud, 2017).

Ziele der integrativen Förderung

Förderziele für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden allgemein als wichtiges Element in der Förderplanung und Förderung angesehen. Im Rahmen der Studie wurden die Inhalte sowie die Qualität der Zielformulierungen analysiert (Paccaud & Luder, 2017; Paccaud, 2017). Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Förderziele in den schulischen Leistungsbereichen Mathematik und Sprache formuliert werden. Dabei ist die Qualität der Zielformulierungen oft schlecht, besonders was die Kriterien der Überprüfbarkeit des erwünschten Resultats sowie der zeitlichen Festlegung des Ziels betrifft. Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen mit einer abgeschlossenen Ausbildung formulierten qualitativ bessere Lernziele als solche ohne abgeschlossene Ausbildung.

Die Zugehörigkeit zu einer Indikationsgruppe hat einen wesentlichen Einfluss auf die zugewiesenen Förderressourcen.

Die Detailanalyse des Anspruchsniveaus der Ziele in Bezug auf den Lehrplan der Regelklasse ergab – entgegen den Erwartungen – dass auch für Kinder mit dem Status individuell angepasster Lernziele diese meistens nahe am Regellehrplan formuliert werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass der vorhandene Spielraum zur Individualisierung im Bereich der Formulierung von Förderzielen aktuell noch eher wenig ausgenutzt wird (Paccaud & Luder, 2017; Paccaud, 2017).

Multi-professionelle Zusammenarbeit in Schulteams

Die praktische Umsetzung integrativer Förderung kann nicht durch eine einzelne Person geleistet werden, sei es die Klassenlehrperson oder die SHP. Integration ist eine Aufgabe, die zwingend eine multi-professionelle Zusammenarbeit innerhalb des Schulteams erfordert.

Für die Analyse dieser Kooperation im Rahmen der integrativen Förderung wurden bestehende Skalen weiterentwickelt und angepasst (Luder et al., 2016b; Kunz, Zumwald & Luder, 2016). Eine mehrebenenanalytische Auswertung dieser Daten ergab vier verschiedene Modi von Kooperation:

- Modus 1: schülerbezogener Austausch
- Modus 2: Arbeitsteilung – gemeinsame Absprachen zum Unterricht
- Modus 3: Ko-Konstruktion – gemeinsamer Unterricht
- Modus 4: Weiterentwicklung integrativer Förderung

Zusammenarbeit braucht zwar Zeit, sie wird aber nicht unbedingt als Belastung oder Arbeitsüberforderung wahrgenommen.

Am häufigsten wurde in den Modi Austausch und Arbeitsteilung zusammengearbeitet, seltener in den Modi Ko-Konstruktion und Weiterentwicklung. Der zusätzliche Aufwand für Koordination und Absprachen, der von SHP und Lehrperson im Rahmen der integrativen Förderung geleistet wurde, belief sich im Durchschnitt pro gefördertes Kind auf rund 24 Minuten pro Woche.

Entgegen den oft vorgebrachten Bedenken, dass die Kooperation im Rahmen der integrativen Förderung eine Belastung für die Lehrpersonen darstellt, zeigten die Ergebnisse, dass die Zusammenarbeit zwar Zeit braucht, aber nicht unbedingt als Belastung oder Arbeitsüberforderung wahrgenommen wird. Im Gegenteil steht eine intensivere (vor allem schülerbezogene) Kooperation im Zusammenhang mit einer als geringer wahrgenommenen unterrichtsbezogenen Belastung, einer tieferen allgemeinen Arbeitsüberforderung, mit positiveren Einstellungen zur Integration sowie stärker ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Auf institutioneller Ebene lassen sich unterschiedliche Erfolgsfaktoren für Kooperation benennen. Zum Beispiel sind festgelegte Zeitgefässe sowohl für intra-disziplinäre (z. B. pädagogische Teams) als auch für interdisziplinäre Zusammenarbeit (z. B. Expertenrunden, interdisziplinäre Fachteams) wichtig. Als weitere Faktoren wurden personell konstante Teams, geklärte Konzepte als Leitfaden für die Zusammenarbeit sowie Konstanz in der Schulführung genannt. Mangelnde Ressourcen wurden dagegen oft als Problem erwähnt: Zeitliche Ressourcen für die notwendigen Absprachen im Förderteam und finanzielle Ressourcen für Förderlektionen wurden von den befragten Personen oft als zu gering eingeschätzt.

Multi-professionelle Kooperation kann ebenfalls zu Spannungen auf unterschiedlichen Ebenen führen. Grenzen von Kooperation zwischen SHP und Lehrpersonen zeigen sich etwa bei Konkurrenz zwischen den Personen sowie bei unterschiedlich gelebter Bestimmungsmacht, die den gemeinsamen Auftrag durch Fixierung auf feste und schlecht kompatible Rollenverständnisse erschwert. Spannungen kann es auch auf inhaltlicher Ebene geben, insbesondere dann, wenn inhaltliche Vorgaben direktiv an die Kooperationspartnerin bzw. den -partner gerichtet werden.

Anpassungen im Unterricht

In den Unterrichtsbeobachtungen und Interviews zeigten sich unterschiedliche Formen von Adaptation und Unterstützung innerhalb des Regelklassenunterrichts:

Anpassungen von Rahmenbedingungen (ecological adaptations) beinhalten unterschiedliche Formen der Fördersettings (Klassenteilung, Team-Teaching, Zuständigkeit der SHP für einzelne Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen) mit entsprechender Ausrichtung: integrativ innerhalb des Klassenzimmers vs. separiert in teilweise abgetrennten Räumen für Einzel- oder Kleingruppenförderung. Nutzungsformen dieser unterschiedlichen Settings erfordern transparente Rollenklärungen, Räumlichkeiten sowie Unterrichtsmaterialien, welche die verschiedenen Formen flexibel zulassen und ermöglichen. Eine positive Grundhaltung an der Schule gegenüber Integration wurde auf der Ebene der Kinder und des Teams als wichtig genannt. Know-how-Transfer und Informationsfluss zwischen den Berufsgruppen wurden als Gelingensbedingungen erwähnt, vor allem auch bei Übergängen.

Anpassungen im Unterrichtsgeschehen (instructional adaptations) sind Modifikationen des Inputs; etwa der Aufträge (Sprache, Form, Farbe, visuelle Marker, Strukturierungen wie z. B. TEACCH), Unterstützung von Aufmerksamkeit und Impulskontrolle, innere Differenzierung von Aufgaben in Gruppen- oder Partnerarbeiten, spezifische aufgabenbezogene Reduktion der Anforderung bei individuellen Lernzielen oder Niveaudifferenzierung von Unterrichtsmaterialien für alle Kinder der Klasse. Aus Sicht der Lehrpersonen sind solche didaktischen Anpassungen die anspruchsvollsten. Sie erfordern hohe didaktisch-methodische Kompetenzen von den Lehrpersonen und einen hohen Grad an Selbstständigkeit von den Lernenden.

Anpassungen im Lerninhalt (curricular adaptations) zeigen sich in individuell angepassten Lernzielen. Bei gleichen Lernzielen wird trotzdem oft eine Aufgabenstellung bezüglich Sprache, Niveau sowie visueller Präsentation modifiziert. In Prüfungssituationen sind solche Anpassungen meist über einen Nachteilsausgleich geregelt. Bei individuellen Lernzielen wird teilweise dasselbe Thema bearbeitet (Lernen am gemeinsamen Gegenstand) oder ein ganz eigenes Programm vermittelt. Besonders Veränderungen im Status werden meist mittelfristig vorbereitet und dann umgesetzt (z. B. Aufhebung von individuellen Lernzielen).

Lernfortschritte der geförderten Schülerinnen und Schüler

Die Leistungsfortschritte während eines Schuljahrs wurden mit standardisierten Tests für die Bereiche Mathematik und Unterrichtssprache gemessen. Die Auswertungen zeigen, dass die geförderten Schülerinnen und Schüler im Untersuchungszeitraum signifikante Leistungsfortschritte erzielten. Schülerinnen und Schüler mit besseren Leistungen zu Beginn des Schuljahres (Messzeitpunkt t1) konnten ihre Leistungen während des Schuljahres mehr steigern. In Bezug auf die Faktoren, welche diese Leistungsfortschritte erklären, gibt es Unterschiede zwischen den Bereichen Unterrichtssprache und Mathematik. Während das Fördersetting und die Ausbildung der SHP im Bereich Unterrichtsprache keinen bedeutsamen Einfluss auf den Leistungsfortschritt hatten, zeigte sich ein solcher hingegen im Bereich Mathematik: Hier machten diejenigen Schülerinnen und Schüler mehr Leistungsfort-

schritte, die von einer ausgebildeten SHP in Einzel- oder Kleingruppensettings ausserhalb der Klasse gefördert wurden.

In der Mehrheit der Fälle wurden die gesetzten Förderziele nach Einschätzung der fallführenden Personen teilweise oder zum grossen Teil erreicht. Entsprechend gaben die befragten Personen an, mit der Fördersituation insgesamt zufrieden zu sein. Ein Zusammenhang dieser Einschätzung mit dem tatsächlich gemessenen Lernfortschritt der geförderten Kinder (zwischen Beginn und Ende des Schuljahres) konnte allerdings nicht nachgewiesen werden. Ein solcher Zusammenhang zeigte sich dagegen mit dem Leistungsstand am Ende des Schuljahres (Leistung zum Messzeitpunkt t2). Die fallführenden Personen waren umso zufriedener mit der Förderung, je höher die Leistung bei t2 ausfiel. Dieser Zusammenhang deutet darauf hin, dass für die Einschätzung des Fördererfolgs eher die absolute Leistung und weniger der erzielte individuelle Lernfortschritt als wichtig angesehen wird.

Die Ressourcen für die integrative Förderung wurden in Lektionen pro Woche erhoben. Über die Gesamtstichprobe ergab sich ein Mittelwert von fünf Förderlektionen pro Woche, wobei im Schnitt vier Lektionen aus Pensenpools innerhalb der Schule und eine Lektion aus zusätzlichen Ressourcen ausserhalb der Schule finanziert werden. Grosse Unterschiede zeigen sich erwartungsgemäss zwischen den einzelnen geförderten Kindern, wobei am wenigsten Ressourcen für Kinder des Clusters «Lernschwierigkeiten mit Fokus Kognition» eingesetzt werden (M=3.97) und am meisten für Kinder des Clusters «verschiedene Beeinträchtigungen und Behinderungen» (M=6.26).

Die Analyse der Verteilung der Ressourcen auf die einzelnen Kinder zeigt, dass Kinder mit tieferen Leistungen zum Messzeitpunkt t1 mehr Förderressourcen erhielten als Kinder mit besseren Leistungen. Dies deutet darauf hin, dass die Schulleistungen ein zentrales Kriterium bei der Ressourcenverteilung sind und Kinder mit höherem Förderbedarf im Leistungsbereich auch mehr Förderressourcen zugewiesen bekommen. Ein linearer Effekt dieser Ressourcen auf den Leistungsfortschritt konnte nicht nachgewiesen werden, der erzielte Leistungsfortschritt der geförderten Kinder hängt also nicht direkt von der Menge der eingesetzten Förderressourcen ab.

Fazit

Integrative Förderung ist schweizweit flächendeckend umgesetzt und sowohl in den entsprechenden Verordnungen und Konzepten als auch in der Praxis verankert. Gleichzeitig gibt es nach wie vor überall auch separative Förderangebote. Die beiden Angebotsformen stehen in einem Spannungsfeld, sowohl bezüglich der dafür einzusetzenden Ressourcen als auch bezüglich der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern. Die Gründe, welche in der Praxis für eine integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern ausschlaggebend sind, lassen sich weniger in kategorialen, individuellen Diagnosen beschreiben. Sie lassen sich besser als Problemcluster in Bezug auf die spezifischen Anforderungen der Regelklasse und des dortigen Unterrichts verstehen. Die Schulleistungen in den Kernfächern Mathematik und Unterrichtssprache sind zentrale Aspekte, sowohl für die Zuweisung von Förderressourcen als auch für die Einschätzung des Fördererfolgs. Es zeigt sich, dass integrative Förderung wirksam ist und die geförderten Schülerinnen und Schüler signifikante Lern- und Leistungsfortschritte in den Fächern Sprache und Mathematik erzielen. Allerdings scheint nicht nur die Menge der

Förderung dabei ausschlaggebend zu sein, sondern vor allem die Art und Weise. Die Ausbildung der Förderlehrperson und die Wahl eines passenden Fördersettings sind beispielsweise wichtige Faktoren.

Als Herausforderung in der praktischen Umsetzung integrativer Förderung zeigt sich einerseits die Dominanz inhaltlicher und struktureller Anforderungen des Systems Regelklasse: Der an sich vorhandene Spielraum für Individualisierung von Lernwegen und für unterschiedliche Leistungserwartungen bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wird oft nicht ausgeschöpft. Andererseits ist die multi-professionelle Zusammenarbeit im Schulteam ein zentrales Element integrativer Förderung, das sowohl zur professionellen Qualität beiträgt und Entlastung mit sich bringt als auch zu hohem Aufwand und Spannungen führen kann.

Literatur

Kunz, A., Zumwald, B. & Luder, R. (2016). Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung. In A. Kreis, L. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 53–74). Waxmann: Münster.

Luder, R. (2017). Integration oder Inklusion? *Inklusion Konkret, 1* (1), 9–14.

Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M. & Felkendorff, K. (2016a). Integrative Förderung in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 22* (2), 27–34.

Luder, R., Kunz, A., Diezi-Duplain, P. & Gschwend, R. (2016b). Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 185–206). Waxmann: Münster.

Luder, R., Paccaud, A. & Kunz, A. (eingereicht 2017). Elèves bénéficiant de soutien à l'école ordinaire: qui sont-ils et de quels types de soutien bénéficient-ils? *Revue Suisse des Sciences de l'Education.*

Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire : entre adaptations nécessaires et accès au curriculum général.* Dissertation. Fribourg: Université de Fribourg.

Paccaud, A. & Luder, R. (2017). Participation Versus individual Support: Individual Goals and Curricular Access in Inclusive Special Needs Education. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 16* (2), 205–224.

WHO (2007). *The International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY).* www.who.int/classifications/icf [Zugriff am 23.11.2017].

Anmerkung

Die hier berichteten Ergebnisse entstanden unter Mitarbeit des IFCH-Projektteams: André Kunz, Ariane Paccaud, Marta Moretti, Kai Felkendorff und Gérard Bless. Weitere Publikationen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und auch eine Veröffentlichung der detaillierten Gesamtergebnisse des Projekts in Buchform sind in Vorbereitung.

Dr. Reto Luder
Prof. ZFH für Sonderpädagogik
Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule
Pädagogische Hochschule Zürich PHZH
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
reto.luder@phzh.ch

Judith Hollenweger

Gemeinsam Lerngelegenheiten schaffen, statt hier unterrichten und dort fördern

Skizzierung eines Vorgehens zur gemeinsamen Planung in inklusiven Settings

Zusammenfassung:
Unterrichts- und Förderplanung haben sich über die letzten dreissig Jahre in unterschiedlichen Kontexten entwickelt. Lange wurden Förderpläne erstellt, um Bildungsziele festzulegen für jene Schülerinnen und Schüler, die von den Lernzielen des allgemeinen Lehrplans «befreit» waren. Die Kompetenzen und Inhalte des Lehrplans 21 allerdings gelten im Grundsatz für alle Kinder. Das bereitet zwar Kopfzerbrechen, bietet aber für den gemeinsamen Unterricht eine grosse Chance. Es soll aufgezeigt werden, wie Regellehrpersonen und Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik zukünftig gemeinsam einen inklusiven, kompetenzorientierten Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler planen können.

Résumé
La planification de l'enseignement et le plan d'études individualisé se sont développés ces trente dernières années dans des contextes différents. Longtemps on a mis au point des plans d'études individualisés dans le but de fixer des objectifs éducatifs pour des élèves qui étaient « libérés » des objectifs pédagogiques du programme scolaire général. Or les compétences et les contenus du Plan d'Etudes 21 s'appliquent en principe à tous les enfants. Bien que cette situation donne lieu à un vrai casse-tête, elle représente néanmoins une grande chance pour l'enseignement commun. Cette contribution se propose de montrer comment les enseignant-e-s et les professionnel-le-s de la pédagogie spécialisée peuvent planifier à l'avenir ensemble un enseignement inclusif et orienté sur les compétences pour tous les élèves.

Unterrichts- und Förderplanung – zwei verschiedene Traditionen

Die Schwierigkeiten beim Zusammenführen der allgemeinen Unterrichtsplanung und der besonderen Förderplanung einzelner Kinder in integrativen Settings wurden bisher vor allem im Kontext der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik beschrieben (vgl. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016). Klärungsansätze beziehen sich dabei auf eine präzisere Definition der spezifischen Aufgaben, Aufgabenfelder und Rollen von heilpädagogischen Fachpersonen (z. B. Steppacher, o. J.), auf eine Optimierung der Strukturen und Prozesse (z. B. Lütje-Klose et al., 2016) sowie auf eine Verbesserung der Kooperation selbst, etwa durch elektronische Förderplanungsinstrumente (Luder et al., 2016). Zumindest in der Literatur besteht Einigkeit: Echte Integration erfordert gemeinsames Handeln in der Klasse, nicht ein Nebeneinander von Unterricht und individueller Förderung. Für diese Forderung steht insbesondere das Konzept der Inklusion (Arndt & Werning, 2016, S. 160). Damit dies gelingt, muss Unterricht gemeinsam geplant und verantwortet werden. Es ist deshalb wichtig, die traditionell unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Unterrichts- und Förderplanung zu verstehen. Gemäss Untersuchungen von Grei-

ten (2014) bestimmen Regellehrpersonen zunächst die (fachlichen) Ziele und konzentrieren sich dann vor allem auf die Aufgaben, welche sie den Schülerinnen und Schülern stellen möchten. So sind es auch primär Aufgaben, welche den Regelunterricht strukturieren. Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik hingegen beginnen mit der Bestimmung des «Inhalts» und orientieren sich dann an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Gemäss den Untersuchungen von Greiten (ebd., S. 112) fokussieren Regellehrpersonen zudem eher auf die konkrete Strukturierung einer Unterrichtslektion, während Heilpädagoginnen und Heilpädagogen den Blick auf Unterrichtsphasen von mehreren Stunden lenken.

Diese unterschiedliche Orientierung bei der Planung macht es schwierig, Unterricht und individuelle Förderung zusammenzudenken und so eine gemeinsame Vorstellung eines inklusiven Unterrichts zu entwickeln. Ein Blick zurück in die Geschichte zur Entstehung individueller Förderpläne hilft, diese Unterschiede zu verstehen. Die ersten individuellen Förderpläne oder englisch «individual educational plans» (IEP) wurden in den 1970er Jahren entwickelt, um Kindern insbesondere mit «geistiger Behinderung» überhaupt den Zugang zu Bildung zu sichern. Die ersten IEPs orientierten sich am kognitiven Entwicklungsstand und an (abweichenden) Verhaltensmerkmalen und basierten auf einem «rehabilitativen Zugang»; die Förderschwerpunkte wurden nahe entlang der festgestellten Defizite definiert. In den späten 1970er und 1980er Jahren setzte sich dann eine funktionale Sichtweise durch: Orientierung boten nun funktionale Fähigkeiten, welche für die Bewältigung des Lebens erforderlich waren (vgl. Dymond & Orelove, 2001). In den 1980er Jahren gewannen zudem die ökologische Sichtweise und die Lebensweltorientierung an Bedeutung. In der Folge wurde der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern ein grösseres Gewicht beigemessen (Jackson, Ryndak & Wehmeier, 2010).

Eine funktionale Sichtweise, eine Orientierung an Lebenswelten sowie ein systemisches Verständnis bilden auch die konzeptuellen Grundlagen der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF; WHO, 2001, dt. 2007). In der Schweiz wird die ICF heute in vielen Sonderschulen und auch in der Regelschule (z. B. im Kanton Zürich) als Grundlage für die Förderplanung verwendet (z. B. Schulische Standortgespräche SSG, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007). Individuelle Förderpläne orientieren sich deshalb oft an für die gesellschaftliche Partizipation bedeutsamen Lebensbereichen und der dort erforderlichen Handlungsfähigkeit, welche es zu fördern und zu entwickeln gilt. Dabei spielen etwa Kommunikation, Mobilität, Beziehungsfähigkeit, Selbständigkeit oder Konfliktfähigkeit sowie lebenspraktische Kompetenzen, aber auch Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen eine wichtige Rolle. Bisher wurden vor allem Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen vom regulären Lehrplan «befreit»; die dort festgelegte «Sozialnorm» musste von ihnen nicht erfüllt werden. Im gemeinsamen Unterricht wurden Lernziele angepasst oder ersetzt.

Lehrplan 21: Annäherung von Lehrplan und Förderplanung

Die unterschiedliche Orientierung von Förderplänen und Lehrplan bezüglich Lernzielen und Beurteilungsnormen machte es in der Vergangenheit schwierig, einen inklusi-

ven Unterricht zu planen. Der Lehrplan 21 (D-EDK, 2014) bietet nun die Chance, individuelle Förderung und Unterricht zusammenzudenken. Der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlich lernen und Kompetenzen nicht von allen zeitgleich erworben werden, wird mit einer grösseren Flexibilität im Lehrplan 21 begegnet. Die Grundansprüche werden pro Zyklus ausgewiesen und es ist vorgesehen, dass die Schülerinnen und Schüler diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreichen. Auch konzeptuell gibt es eine Annäherung zwischen Lehrplan und Förderplanung; «Kompetenz» und «Partizipation / Teilhabe» entsprechen einander weitgehend, beide Konzepte orientieren sich an Situationen, Handlungsbefähigung und Handlungsvoraussetzungen. Die Bezüge zwischen Kompetenzen im Lehrplan 21 (z. B. BS.1 «Laufen, Springen, Werfen») und Aktivitäten/Partizipation in den Lebensbereichen der ICF (z. B. «Gehen und sich fortbewegen» d450–d469) können leicht hergestellt werden. Zudem kann der erforderliche Kompetenzaufbau in unterschiedlichen Lernsettings, nicht nur im Sportunterricht, gefördert werden. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung mit dem Lehrplan 21 konkret vorgegangen werden könnte.

Gemeinsames Entwickeln von Lerngelegenheiten

Die Entwicklung von Lerngelegenheiten kann als gemeinsame Orientierung bei der Planung eines inklusiven Unterrichts dienen. Lerngelegenheiten entstehen, wenn bedeutsame Wissens- und Erfahrungsbereiche mit zu erwerbenden Kompetenzen verbunden und in lernförderliche Settings eingebettet werden. Wozu genau soll die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand dienen und wie können Techniken

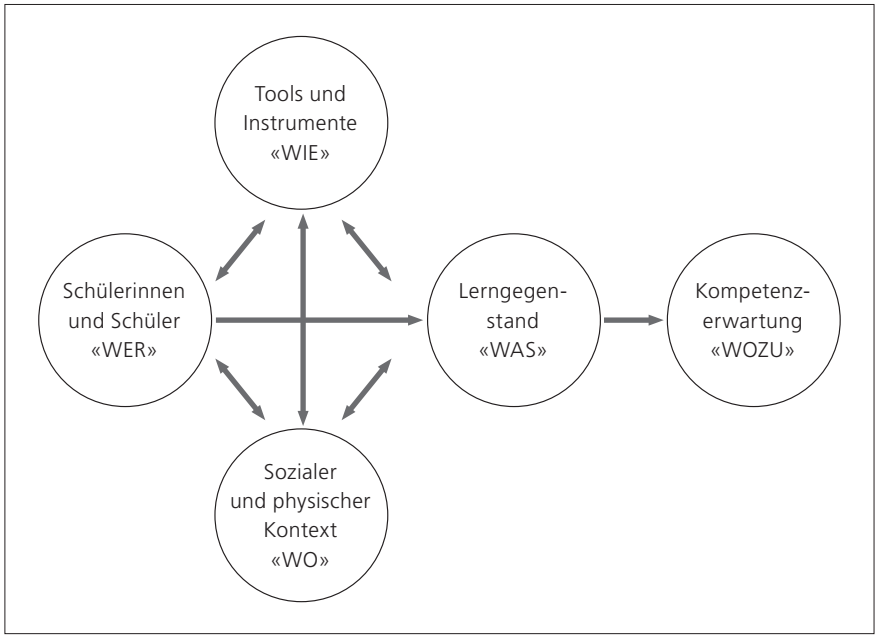


Abbildung 1: Komponenten einer Lerngelegenheit

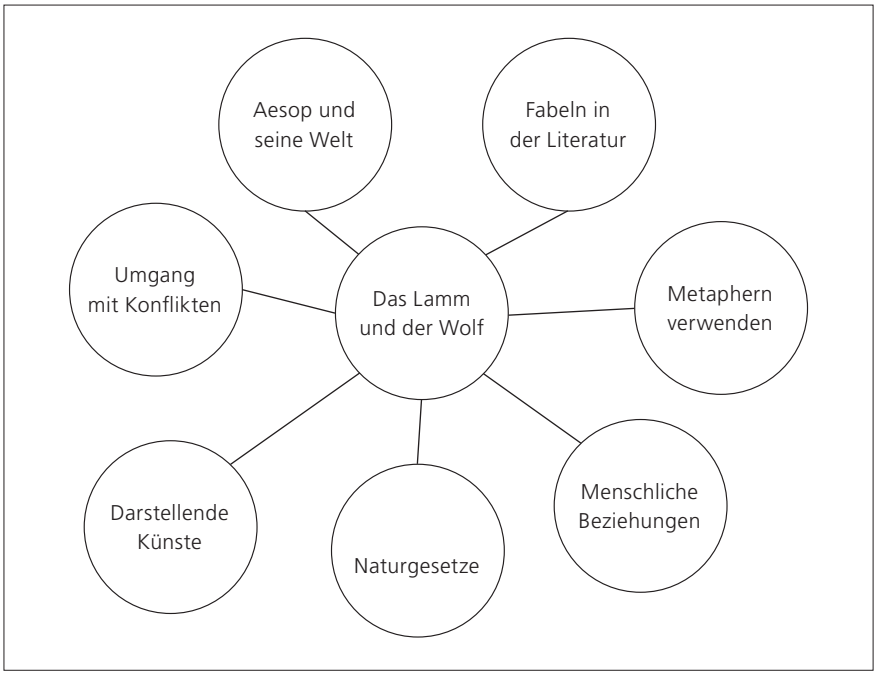


Abbildung 2: Erkunden des Lerngegenstandes

oder Lernstrategien sowie die Lernumgebung gestaltet werden, damit der Kompetenzaufbau möglichst gut unterstützt wird? Zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit diesen Fragen kann das nebenstehende Modell verwendet werden (Abb. 1; vgl. auch Hollenweger, 2016)

Gemeinsam können sich Regellehrperson und die Fachperson für Schulische Heilpädagogik überlegen, welche Wissens- und Erfahrungsbereiche aus einem Unterrichtsgegenstand generiert werden können (vgl. auch Feuser, 1998). Ausgangspunkt kann ein Thema (z. B. «Post» auf der Kindergartenstufe), ein Text (z. B. Fabel «Das Lamm und der Wolf» auf der Primarstufe), oder ein Kompetenzbereich des Lehrplans 21 sein (z. B. RKE.4 «Sich mit Religionen und Weltsichten auseinandersetzen» auf der Sekundarstufe). Beide Fachpersonen entwickeln dann zusammen eine gemeinsame Vision zu möglichen Wissens- und Erfahrungsbereichen: Was kann zum Beispiel alles erfahren und erkundet werden vor dem Hintergrund der Fabel «Das Lamm und der Wolf» (vgl. Abb. 2)?

Als Nächstes kann das Potenzial der verschiedenen Wissens- und Erfahrungsbereiche für den Kompetenzerwerb aller Schülerinnen und Schüler ausgelotet werden. Diese weit gedachte Analyse des Lerngegenstandes ermöglicht die Schaffung von Bezügen zu unterschiedlichen Fachbereichen im Lehrplan 21 und den Lebensbereichen in der ICF. Zu jedem Wissens- und Erfahrungsbereich können dann mögliche Fokussierungen definiert sowie die Bezüge zu den Kompetenzbereichen und Kompetenzen hergestellt werden (vgl. Abb. 3).

Exploration von Wissens- und Erfahrungsbereichen	Lerngelegenheit zu Kompetenzbereichen im Lehrplan 21
Machtgefälle in Beziehungen verstehen	RKE.1 Existentielle Grunderfahrungen reflektieren
Unterschiedliche Perspektiven in Konflikten erfahren	Soziale Kompetenzen: «Konfliktfähigkeit»
Verschiedene Problemlösungen in Konflikten entwickeln	Sprachen D.2 Lesen (Verstehen literarischer Texte)
Konfliktlösungen in Fabeln kennen lernen	Sprachen D.6 Literatur im Fokus (Auseinandersetzung mit literarischen Texten)
Mobbing auf dem Schulweg und Schulhausplatz thematisieren	RKE.5 Ich und die Gemeinschaft – Leben und Zusammenleben gestalten

Abbildung 3: Bezüge zwischen Erfahrungsbereichen und Kompetenzen

Eine entsprechende Analyse wird für alle Wissens- und Erfahrungsbereiche (wie in Abbildung 2 für «Umgang mit Konflikten») vorgenommen. So ergibt sich eine breite Palette an Lerngegenständen (WAS) und möglichen Kompetenzen (WOZU), die sich in der Auseinandersetzung mit diesen Lerngegenständen erwerben und erweitern liessen (vgl. Abb. 3).

In kooperativen Lernsituationen können Kinder an einem gemeinsamen Lerngegenstand, aber an unterschiedlichen Kompetenzen arbeiten.

Ausgestalten von Lernsituationen im Unterricht

Als nächster Schritt können sich Regellehrperson und Fachperson für Schulische Heilpädagogik überlegen, welche Lerngelegenheiten für die verschiedenen Schülerinnen und Schüler geschaffen werden sollen und wie diese auszugestalten sind. Dabei spielen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse, aber auch Interessen der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Die Lernsituation wird aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler durchdacht und alle Aspekte des Modells werden kurz besprochen (vgl. Abb. 4).

Bei der Ausgestaltung der Lernsituationen kommen die drei Prinzipien des «Universal Design for Learning» (Schlüter, Melle & Ember, 2016, S. 275) zum Tragen:

- Prinzip 1: Biete multiple Mittel der Repräsentationen von Informationen.
- Prinzip 2: Biete multiple Wege der Verarbeitung von Informationen und der Darstellung von Lernergebnissen.
- Prinzip 3: Biete multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement und Lernmotivation.

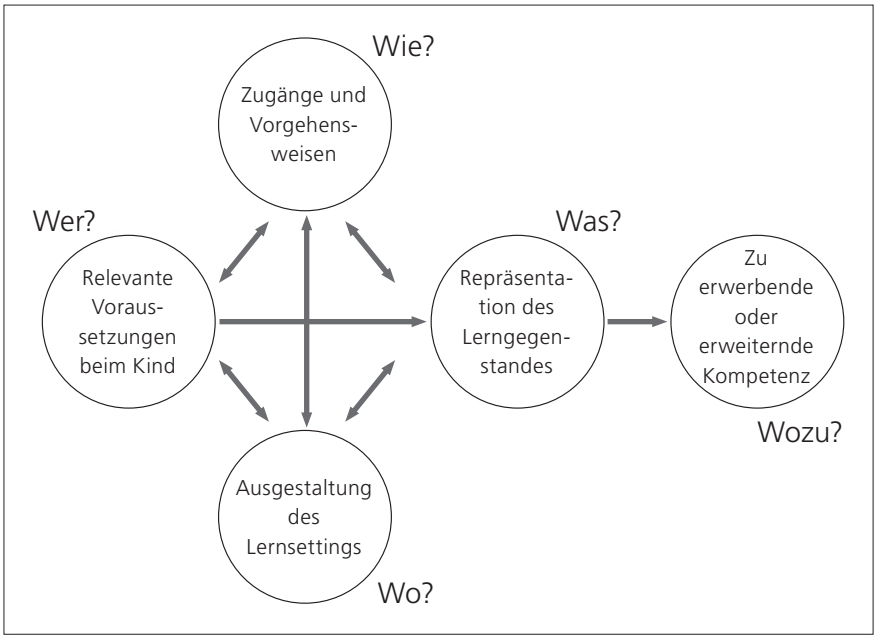


Abbildung 4: Situierung von Lerngegenstand und Kompetenzerwartung in Lernsituationen

Diese Prinzipien beziehen sich grob auf das «WAS» (verschiedene Repräsentationen des Lerngegenstandes bereitstellen), auf das «WIE» (verschiedene Handlungszugänge und deren Unterstützung mit Hilfsmitteln ermöglichen) sowie auf das «WOZU» (verschiedene Optionen bieten bezüglich fachlichem und überfachlichem Kompetenzaufbau). Wird der Unterricht gemeinsam als Bereitstellen von Lerngelegenheiten statt als eine Abfolge von Aufgaben gedacht, welche die Schülerinnen und Schüler zu lösen haben, eröffnet sich ein Raum, in dem am gleichen Lerngegenstand unterschiedliche Problemlösungen erprobt und entwickelt werden können. Das Konzept des kooperativen Lernens (Brüning & Saum, 2011) bietet dabei eine gute Grundlage für einen auch aus der Perspektive der Lernenden gedachten Unterricht, in dem die Steuerung der Lernprozesse nicht ausschliesslich von der Lehrperson vorgenommen wird. In kooperativen Lernsituationen können Schülerinnen und Schüler an einem gemeinsamen Lerngegenstand, aber an unterschiedlichen Kompetenzen arbeiten.

In der praktischen Anwendung dieses Vorgehens hat sich gezeigt, dass die Verwendung gemeinsamer Modelle zur Analyse von Lerngelegenheiten dabei hilft, die besondere Situation einzelner Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsplanung mitzudenken. Die Exploration des Lerngegenstandes mit Blick auf sein Potenzial für das Schaffen von Lerngelegenheiten erlaubt es beiden Fachpersonen, ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Ideen einzubringen. Dieser Austausch auf «mittlerer Flughöhe» ermöglicht eine Annäherung der unterschiedlichen Planungsperspektiven von Regellehrpersonen und Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik. Und erst nach der Festlegung der Lerngelegenheiten folgen Fragen zu Hilfsmitteln

und Unterrichtsmaterialien, welche leider gegenwärtig in vielen Planungsgesprächen gleich zu Beginn diskutiert werden: «Soll ich Susanne eine einfachere Aufgabe stellen?» oder «Eignet sich dieses Arbeitsblatt auch für Adrian?». Beginnen Planungsgespräche auf dieser konkreten Ebene, geht der Blick auf weitere – möglicherweise viel wichtigere – Lerngelegenheiten verloren – und damit die Chance, Unterricht und Förderung wirklich inklusiv zu denken.

Literatur

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft,* 160–174.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen.* Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Brünig, L. & Saum, T. (2011). Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht. Aus GEW NRW (Hrsg.), *Frischer Wind in den Köpfen* (S. 5–13). Bochum.

D-EDK (2014). *Lehrplan 21.* Luzern: D-EDK.

Dymond, S. K. & Orelove, F. P. (2001). What constitutes effective curricula for students with severe disabilities? *Exceptionality, 9* (3), 109–122.

Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–35). Weinheim: Juventa.

Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauss (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 107–121). Weinheim: Beltz Juventa.

Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok-Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–51). Münster: Waxmann.

Jackson, L. B., Ryndak, D. L. & Wehmeyer, M. L. (2010). The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning. A case for inclusive education as a research-based practice. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 33* (4), 175–195.

Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.) (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität.* Münster: Waxmann.

Luder, R., Kunz, A., Diezi-Duplain, P. & Gschwend, R. (2016). Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 185–206). Münster: Waxmann.

Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute,* 61, 270–285.

Steppacher, J. (o. J.). *Zusammenarbeit in der integrativen Schule. Aufgaben der Schulischen Heilpädagogen/innen und Klassenlehrpersonen.* Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

WHO (2001, dt. 2007). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.* Genf: WHO.

Prof. Dr. Judith Hollenweger
Pädagogische Hochschule Zürich
Leistungsschwerpunkt Inklusive Bildung
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
judith.hollenweger@phzh.ch

Impressum

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 24. Jahrgang, 2/2018
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, Fax +41 31 320 16 61
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung
Kontakt: redaktion@szh.ch
Verantwortlich: Romain Lanners
Redaktion: Silvia Brunner Amoser,
Silvia Schnyder, Daniel Stalder
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
Inserate: Remo Lizzi
Layout: Monika Feller

Erscheinungsweise
9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate
inserate@szh.ch
Annahmeschluss: 10. des Vormonats;
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.;
Mediadaten unter www.szh.ch → Zeitschrift

Auflage
2410 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck
Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement
Schweiz CHF 76.90 (inkl. MwSt.);
Ausland CHF 84.00
Preis Studierende mit Legi: CHF 53.85 (inkl. MwSt.)
Preise Kollektivabonnemente: auf Anfrage

Einzelnummer
Schweiz CHF 8.20 (inkl. MwSt.), plus Porto
Ausland CHF 8.00, plus Porto

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.

Informationen zur Herstellung von Artikeln
erhalten Sie unter www.szh.ch → Zeitschrift

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

MIX
Papier
FSC FSC® C003528

Caroline Sahli Lozano und Liana Joëlle Simovic

Multiprofessionelle Teams für starke Lernbeziehungen

Vier Thesen zum Thema Reduktion der Anzahl Fach- und Lehrpersonen an Schulklassen

Zusammenfassung

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit ist wesentliche Gelingensbedingung für inklusive Schulentwicklung und den damit verbundenen Kompetenzaufbau aller Lehr- und Fachpersonen. Dennoch wird aktuell diskutiert, die Anzahl Bezugspersonen pro Klasse zu reduzieren und die Rollen von Fachpersonen neu zu definieren. Anhand von vier Thesen wird ein kritischer Beitrag zu dieser Diskussion geleistet. Es wird argumentiert, dass 1) weniger Bezugspersonen nicht die Stärke und Qualität von Lehr- Lernbeziehungen ausmachen; 2) der Ausschluss von Fachpersonen vom Unterricht zu Qualitätsabbau an Schulen führt; 3) sich asymmetrische Beziehungen zwischen heilpädagogischen Fachpersonen und Lehrpersonen verstärken können und schliesslich 4) der Unterricht wieder vermehrt zu einem privaten Entscheidungsraum werden kann.

Résumé

La collaboration multiprofessionnelle est une condition indispensable à la réussite de la scolarité inclusive et du développement de compétences de tout le personnel pédagogique et spécialisé qui y est associé. On parle malgré cela aujourd'hui de réduire le nombre de personnes de référence par classe et de redéfinir les rôles du personnel spécialisé. Quatre thèses sont à la base de notre contribution critique sur le sujet. Il sera argumenté : 1) que ce n'est pas le nombre de personnes de référence qui fait la force et la qualité des liens d'enseignement/d'apprentissage ; 2) qu'exclure les personnes spécialisées de la classe conduit à une diminution de la qualité de l'enseignement dans les écoles ; 3) que l'asymétrie des relations entre personnel spécialisé et enseignant-e-s pourrait encore s'accentuer, et enfin 4) que l'enseignement pourrait à nouveau devenir, de plus en plus, un espace de décision personnelle.

Einleitung

Die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern findet ihren Ausdruck in diversen Lern- und Leistungsvoraussetzungen. Um dieser Heterogenität professionell zu begegnen, wird unterschiedliches Know-how vor Ort benötigt. Dies führt dazu, dass in heterogenen Schulklassen Lehrerinnen und Lehrer mit weiteren Fachpersonen kooperieren. Mit ihrem spezifischen Fachwissen helfen sie, die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler als Chance zu nutzen. So entstehen multiprofessionelle Teams, in welchen beispielsweise Lehrpersonen und Fachpersonen der Heilpädagogik, Logopädie, Schulpsychologie oder für Deutsch als Zweitsprache zusammenarbeiten. Solche multiprofessionellen Teams stellen den Schulen einen breiten Wissensstand und hohe professionelle Handlungskompetenzen zur Verfügung und gelten als wesentliche Gelingensbedingung für integrative bzw. inklusive Schulsettings (z. B. Lütje-Klose & Urban, 2014). In diesem Zusammenhang wurde bereits in den frühen Integrationsjahren vom «Prinzip der multiprofessionellen Versorgung», das uneingeschränkte Gültigkeit habe, gesprochen (Wocken, 1988).

Die Zusammenarbeit wird aber von manchen Lehrpersonen auch als einschränkend und belastend wahrgenommen (Grä-

sel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Lauth & Lauth, 2017, S. 277ff.). Dies hat dazu beigetragen, dass aktuell die Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachpersonen kontrovers diskutiert wird. Die Diskussion findet ihren Niederschlag in zahlreichen Zeitungsartikeln, politischen Vorstössen und ebenfalls in kantonalen Schulversuchen (vgl. dazu «Fokus starke Lernbeziehungen», Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017 und «Teams für starke Lern- und Lehrbeziehungen», Erziehungsdirektion Kanton Bern, 2017). Die Argumente in der aktuellen Diskussion setzen zwar teilweise verschiedene Akzente, bezogen auf die zentralen Aussagen besteht aber Einigkeit. So wird als Hauptstossrichtung die Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse genannt. Dafür sollen Ressourcen so umverteilt werden, dass Mittel aus Unterstützungs- und Fördermassnahmen vermehrt in die Regelklassen fliessen, was den Lehrpersonen mehr Gestaltungsfreiräume ermöglichen soll. Gefordert wird, dass anstelle von Spezialunterricht vermehrt Teamteaching zwischen Regelklassenlehrpersonen realisiert werden kann. Weiter wird das klassische Rollenverständnis von Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik angepasst. So sind beispielsweise im Schulversuch des Kantons Zürich Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen (SHP) nicht mehr direkt in der Klasse tätig, sondern sie beraten die Lehrpersonen ausserhalb des Unterrichts. Gleichzeitig verfolgen Regellehrpersonen neu teilweise auch die Ziele und Aufgaben der Integrativen Förderung, des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts sowie der Begabtenförderung und manchmal sogar der Logopädie und Psychomotorik-Therapie (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2013). Indem die Anzahl der Lehrpersonen pro Klasse reduziert wird, sollen die Lehr- und Lernbeziehungen zwischen Kindern und Lehrpersonen gestärkt werden. Welche Probleme und ungewollte Nebenwirkungen solche Veränderungen beinhalten, soll im vorliegenden Beitrag anhand von vier Thesen diskutiert werden.

Vier Thesen zur Reduktion der Anzahl Lehr- und Fachpersonen

1. Die Reduktion der Anzahl Lehr- und Fachpersonen hat nicht zwingend eine Stärkung der Lernbeziehungen zur Folge.

Die Annahme, dass sich die Reduktion der Anzahl von Bezugspersonen positiv auf die Qualität der Lernbeziehungen oder auf den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler auswirkt, fusst auf einem traditionellen Schulverständnis. In diesem wird die Klasse durch wenige Lehrpersonen unterrichtet und die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer ist die zentrale Bezugsperson. Aktuell wird argumentiert, dass die grosse Anzahl an Bezugspersonen in der heutigen Schule die Schülerinnen und Schüler vor zusätzliche Herausforderungen stellt und dies für Lehrpersonen zu Belastungen führt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017).

Die Bedeutung von primären Bezugspersonen ist ein Thema der frühkindlichen Sozialisation (vgl. Ecarius, Köbel & Wahl, 2011, S. 59) und eng verknüpft mit der Bindungsforschung und mit Grundannahmen der Psychoanalyse. Aus der frühkindlichen Bindungsforschung geht deutlich hervor, dass Kinder mehrere Bezugspersonen haben können, ohne dabei in ihrer Entwicklung gefährdet zu werden (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Net-

work, 1996; NICHD, 2006; Peisner-Feinberg et al., 2001). Entscheidend hierbei ist nicht primär die Quantität der Beziehungen, sondern deren Qualität (Stamm, 2013, 2014).

Im Schulalter wird in der Regel von sekundären Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler gesprochen (vgl. Glüer, 2013). Die diesbezügliche Bindungsforschung ist noch wenig fortgeschritten und deren Ergebnisse sind nur indirekt auf die Schulsituation übertragbar. Deshalb werden häufig Erkenntnisse aus der Forschung zum frühkindlichen Bereich herangezogen. In diesem Kontext werden insbesondere die Qualität, die Stabilität und die Dauer von Beziehungen betont (Glüer, 2013).

SHP begleiten Kinder als wichtige Bezugspersonen über längere Zeit hinweg und insbesondere bei kritischen Übergängen konstant.

Viele verschiedene Faktoren beeinflussen in der Schule die Qualität von Lehr- und Lernbeziehungen. Diese bilden einen Teil des Klimas an einer Schulklasse (Eder & Mayr, 2000). Zentral erscheint dabei der Aspekt des Angenommenseins, d. h. ein Kind erfährt, dass es von seinen Lehrkräften gemocht und gerecht behandelt wird (Rauer & Schuck, 2003). Es ist unbestritten, dass das Klassenklima und gute Lernbeziehungen für das schulische Lernen von Bedeutung sind (vgl. Grewe, 2007, S. 229ff.; Eder, 2001). Allerdings stellt sich die Frage, wie sich starke Lernbeziehungen entwickeln können. Aus der Forschung wird deutlich, dass beeinflussende Faktoren von individuellen bis zu systembedingten Merkmalen reichen (vgl. Eder, 2001, S. 582ff.). Bezogen auf heterogen zusammengesetzte Lerngruppen scheint es wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer den Bedürfnissen der verschiedenen Kinder und Jugendlichen in ihren Schulklassen gerecht werden. Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf sind ausgeprägte Beziehungskompetenzen seitens der Lehr- und Fachpersonen gefordert. Aus Studien geht hervor, dass Regellehrpersonen im Umgang mit Kindern mit besonderem Förderbedarf ein erhöhtes Stressempfinden zeigen und dass individuelle Merkmale der Kinder, wie zum Beispiel eine Verhaltensauffälligkeit, negative Auswirkungen auf die Qualität der Beziehung haben können (Murray & Greenberg, 2000; Rudasill et al., 2010; Justice et al., 2008). Gerade bezogen auf diese Kinder werden sich starke Lehr- und Lernbeziehungen nicht von selbst einstellen. Um den verschiedenen Schülerinnen und Schülern wertschätzend zu begegnen, wird eine nach dem Entwicklungs- und Lernstand differenzierte Förderung notwendig sein (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017).

Die alltagstheoretische Annahme, dass mit einer Reduktion von Lehr- und Fachpersonen in einer Schulklasse per se die Lehr- und Lernbeziehungen gestärkt werden, kann auch aus Sicht der Resilienzforschung diskutiert werden. Diese zeigt, dass für die Entwicklung von Widerstandskraft mindestens eine qualitativ gute Beziehung notwendig ist und dass tragfähige soziale Beziehungen für die Entwicklung von Resilienz bei belasteten Kindern unabdingbar sind (z. B. Wustmann, 2011; Werner, 2007). Es stellt sich dabei die Frage, ob mit der Reduktion der Anzahl von Fachpersonen nicht auch die Möglichkeiten für solche tragfähigen Beziehungen reduziert werden. Je nachdem wie Schulen strukturiert und die Ressourcen der Speziallehrpersonen organisiert werden, sind die SHP wichtige Be-

zugspersonen, die Kinder mit besonderem Förderbedarf in einem System mit wechselnden Teilpensen- und Fachlehrpersonen, über einen längeren Zeitraum hinweg und insbesondere bei kritischen Übergängen konstant begleiten. Nur das Vorhandensein von Lehr- und Fachpersonen mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen, Haltungen und Handlungskompetenzen bietet die Chance, dass alle Schülerinnen und Schüler auf ein qualitativ breites Angebot an Beziehungsmöglichkeiten zurückgreifen können, was der Heterogenität der Klassen entgegenkommt.

2. Der Ausschluss von Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik vom Unterricht führt zu Qualitätsabbau an Schulen.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachpersonen gilt als entscheidender Faktor für Schulentwicklung und Kompetenzaufbau (Kelchtermans, 2006; Lütje-Klose & Urban, 2014). Gerade wenn es darum geht, dem hohen Anspruch einer guten integrativen Schule gerecht zu werden, benötigt die Schule spezifisch ausgebildete Lehr- und Fachpersonen (Luder, Kunz & Müller Bösch, 2014). Das vielumworbene Vieraugenprinzip greift dann besser, wenn damit unterschiedliche fachspezifische Sichtweisen eingenommen werden können. Manche Beeinträchtigungen (z. B. Lese-Rechtschreibschwäche oder eine Autismus-Spektrum-Störung) und damit verbundene Bedürfnisse werden nur mit entsprechendem Wissen erkannt.

Im Rahmen der Grundausbildung von Lehrpersonen wird es kaum möglich sein, angehende Lehrpersonen zusätzlich adäquat auf all die Aufgaben und Herausforderungen von heterogen zusammengesetzten Schulklassen vorzubereiten. Insbesondere spezifische Kompetenzen in der heilpädagogischen Unterstützung können nur ansatzweise vermittelt werden (Luder, Kunz & Müller Bösch, 2014, S. 15). Selbst wenn Lehrpersonen gewillt sind, den Unterricht auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler – auch auf jene mit besonderem Bildungsbedarf – anzupassen, fehlt ihnen in der Umsetzung oftmals das nötige Wissen dazu (Schumm & Vaughn, 1992). Dies kann verschiedene Folgen haben: Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf werden möglicherweise nicht adäquat gefördert oder vermehrt an spezielle Klassen delegiert, wodurch die Separationsquote wieder ansteigt (Anderegg, 2013). Studienergebnisse geben zu bedenken, dass Regellehrpersonen eher dazu neigen, Schülerinnen und Schüler aufgrund individueller Merkmale zu separieren, als dies Heilpädagoginnen und -pädagogen tun (Lanfranchi, 2016; Gomolla, 2003; Hättich, 2013).

Beratung allein genügt nicht, um Lehrpersonen zu spezifischem Handeln zu befähigen.

Indem Lehrpersonen und Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten, befähigen sie sich gegenseitig, vom gemeinsamen Wissensbestand, dem *professional capital*, Gebrauch zu machen (vgl. Fullan, 1991). Sind SHP jedoch nur noch als Beratende tätig, reduziert sich nicht nur die Anzahl Bezugspersonen pro Klasse, sondern auch der gemeinsame Wissensbestand im Unterricht. Die Rolle einer beratenden Person ist zwar

wichtig und hilfreich, sie genügt aber nicht, um Lehrpersonen zu spezifischem Handeln zu befähigen. Bereits in den Anfängen der Integrationsbewegung hat Feuser (1982) zu Recht darauf hingewiesen, dass der Kompetenztransfer eine notwendige Gelingensbedingung für die schulische Integration darstellt. Das Problem, das sich beim Beraten ausserhalb des Unterrichtes ergibt, ist einerseits die Schwierigkeit, Theoretisches in Praktisches umzuwandeln und andererseits, dass Wissen oftmals nicht angewendet werden kann, wenn sich Lern- und Anwendungssituation zu stark voneinander unterscheiden (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2006). Beratung ist somit vor allem dann effektiv, wenn sich die Beratenden aktiv an der Unterrichtsarbeit beteiligen, ihr fachspezifisch-pädagogisches Wissen einbringen und die Lektion im Nachhinein mit der Lehrperson gemeinsam reflektieren (Staub, 2005; Reusser, 2011). Die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team ist somit eine Chance, um während der Unterrichtsituation voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen. Nur so können kontextgebundenes Expertinnen- und Expertenwissen adäquat weitergegeben und die Qualität von Schule und Unterricht kontinuierlich entwickelt werden.

3. Die neue Rollenverteilung verstärkt asymmetrische Beziehungen zwischen heilpädagogischen Fachpersonen und Lehrpersonen.

In der kooperativen und interdisziplinären Förderung findet im Idealfall ein gewinnbringender Wissenstransfer zwischen Lehr- und Fachpersonen statt (Kunz et al., 2012; Sahli Lozano, Vetterli, Wyss 2017). Diesem Idealbild von Kooperation und interdisziplinarer Förderung stehen Ergebnisse aktueller Studien gegenüber, die aufzeigen, dass die Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen oft nicht optimal ausgestaltet wird. Insbesondere diffuse Rollenverständnisse stellen Herausforderungen dar und können Stolpersteine sein. Oft besteht Unklarheit bezüglich der Rollen von Regellehrpersonen und SHP. Selten werden zeitliche Gefässe für gemeinsame Besprechungen zur Verfügung gestellt und genutzt. Dies führt dazu, dass sich Lehr- und heilpädagogische Fachpersonen oftmals nicht auf Augenhöhe begegnen und die Beziehungen asymmetrisch verlaufen (Gebhard et al., 2014; Gavish, 2017). Weiter zeigen Untersuchungen, dass SHP während des Unterrichts oft assistierende Rollen einnehmen, und dass sie vorwiegend für Kinder mit besonderen Bedürfnissen verantwortlich sind (Schwab, 2017; Evans & Lunt, 2002). Intensivere Zusammenarbeit im Sinne eines Co- oder Team-Teachings, bei welchem die Verantwortung für die gesamte Klasse geteilt und der Unterricht gemeinsam durchgeführt wird, findet selten statt (Schwab, 2017; Pancsofar & Petroff, 2016; Gebhard et al., 2014).

Auch wenn mehrere Studien aufzeigen, dass die Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen vielerorts noch nicht optimal ausgestaltet ist, stellt der mehrheitliche Ausschluss von Fachpersonen aus dem Klassenzimmer ein Risiko dar. Ein verändertes Rollenverständnis von SHP als Beratende birgt die Gefahr, dass sich asymmetrische Beziehungen weiter verstärken. Diese Annahme konnte durch die Studie von Sungvist und Ström (2015) bestätigt werden. Die Ergebnisse weisen einerseits darauf hin, dass heilpädagogische Fachpersonen manchmal eine dominante Rolle ein-

nehmen, indem der Wissenstransfer durch Beratung nur noch einseitig verläuft (Sungvist & Ström, 2015). Andererseits kann es vorkommen, dass Ratschläge von jungen SHP von Klassenlehrpersonen mit langjähriger Erfahrung nicht ernst genommen werden (Sungvist & Ström, 2015). Hierarchische Rollenverteilungen bieten Potenzial für Konflikte und Unzufriedenheit auf beiden Seiten (Wocken, 1996). Damit Kooperation auf Augenhöhe gelingen kann, ist es daher wichtig, dass beide Seiten voneinander profitieren, ihr Wissen aufeinander beziehen und miteinander aufbauen.

4. Wenn weniger Lehrpersonen pro Klasse tätig sind, ist das Risiko einer vermehrten Privatisierung des Unterrichtes erhöht.

Die Zusammenarbeit von Lehr- und heilpädagogischen Fachpersonen wirkt der Gefahr entgegen, dass Erziehungs- und Bildungsauftrag von Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern durchgeführt wird. Im Umkehrschluss droht der Unterricht durch den Ausschluss der SHP wieder zu einem «privaten» Entscheidungsraum zu werden. Findet die Beratung ausserhalb des Unterrichtes statt, ist es den Lehrpersonen überlassen, wie viel Einblick sie Fachpersonen gewähren und inwiefern Anforderungen einer heterogenen Lerngemeinschaft aufgenommen werden. Die De-Privatisierung des Unterrichtes bildet entsprechend eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen (Bonsen & Rolff, 2006; Hord, 1997). Nur wenn das eigene Unterrichtshandeln zur Disposition gestellt und die Autonomie geteilt wird, kann Selbst- und Fremdbeurteilung adäquat stattfinden und die Qualität des Unterrichtes kontinuierlich gesteigert werden (Bonsen & Rolff, 2006; DuFour & Eaker, 1998). Für die wachsenden Anforderungen, die sich aus der grossen Bandbreite unterschiedlicher Lernvoraussetzungen ergeben, ist es daher bedeutend, dass der Unterricht nicht Alleinaufgabe einzelner Regelklassenlehrpersonen ist, sondern dass verschiedene fachliche Perspektiven in Kooperation zusammenfinden.

Durch die Arbeit im multiprofessionellen Team werden die Lehr- und Fachpersonen in ihren beruflichen Handlungskompetenzen gestärkt.

Fazit

Anhand von vier Thesen wurde in diesem Beitrag aufgezeigt, dass ein neues Rollenverständnis der Lehr- und heilpädagogischen Fachpersonen verschiedene Risiken beinhaltet. Der Reduktion der Anzahl Lehr- und Fachpersonen wird das multiprofessionelle Team gegenübergestellt. Es wird argumentiert, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Voraussetzungen von der Verschiedenheit der Lehr- und Fachpersonen profitieren können. Die heterogene Lerngruppe findet ihr Gegenstück in den heterogenen Kompetenzen der Lehr- und Fachpersonen. Aber nicht nur die Schülerinnen und Schüler gewinnen (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017). Dasselbe trifft für Lehr- und Fachpersonen zu, indem sie sich als Lernende verstehen und so gegenseitig von ihren Stärken profitieren. Schwächen können gemeinsam ausgeglichen werden, womit sich die Schul- und Unterrichtsqualität fortlaufend verbessert. Als Resümee kann festgehalten werden, dass sich ein

multiprofessionelles Team nicht nur positiv auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, sondern auch die Lehr- und Fachpersonen in ihren beruflichen Handlungskompetenzen stärkt. Hierfür sollte diskutiert werden, wie sich die verschiedenen Lehr- und Fachpersonen in multiprofessionellen Teams besser organisieren und auf Augenhöhe begegnen können. Voraussetzung für multiprofessionelle Teams sind neue Arbeitsformen, geklärte Rollenverhältnisse, gemeinsame Zielvereinbarungen, Zeitgefässe und Transparenz. Ausserdem müssen Lehrpersonen dazu bereit sein, Autonomie zu teilen und sich gemeinsam und stetig weiterzuentwickeln. Eine so angedachte multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen wirkt sich positiv auf die Schulzufriedenheit und soziale Integration von Kindern aus (Hascher, 2017; Schwab, 2017). Sie kann einen Beitrag zu wirklich starken Lehr- und Lernbeziehungen leisten, von welchen auch die benachteiligten Schülerinnen und Schüler profitieren können.

Literatur

Die Literaturliste kann bei den Autorinnen angefordert werden.

Dr. Caroline Sahli Lozano
Leiterin Forschungsschwerpunkt Inklusive Bildung
PHBern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation
Bereichsleiterin Forschung und Entwicklung / Dozentin
PHBern, Institut für Heilpädagogik
Fabrikstrasse 8
3012 Bern
caroline.sahli@phbern.ch

Liana Joëlle Simovic
Hilfsassistentin Forschungsschwerpunkt Inklusive Bildung
PHBern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation
Fabrikstrasse 2
3012 Bern
liana.simovic@phbern.ch

Permalink: www.szh-csps.ch/z2018-02-05

Widukind Zenker, Tanja Rüdisühli und Stefania Calabrese

Integration im Arbeitsfeld Tourismus

Zusammenfassung

Das Projekt «ArTiv – Arbeitsfeld Tourismus integrativ» hat zum Ziel, die Öffentlichkeit für eine Teilhabe und Integration von Mitarbeitenden mit Beeinträchtigung im Tourismus zu sensibilisieren. Dafür werden eine internetbasierte Plattform und Kommunikationsmittel entwickelt. Basis für dieses interdisziplinäre Projekt der Wissenschaftskommunikation bilden mehrperspektivische Analysen zu förderlichen und hinderlichen Aspekten sowie Chancen und Herausforderungen von bereits bestehenden Arbeitsangeboten für Menschen mit Beeinträchtigung im Tourismus. Im vorliegenden Artikel werden erste Erkenntnisspuren aus den laufenden Analysen präsentiert.

Résumé

Le projet « ArTiv – Arbeitsfeld Tourismus integrativ » (« domaine d'activité tourisme intégratif ») a pour but de sensibiliser l'opinion publique à la participation et l'intégration des personnes en situation de handicap travaillant dans le secteur du tourisme. Une plateforme internet et des moyens de communication sont en développement à cet effet. Ce projet interdisciplinaire de communication scientifique analyse également sous plusieurs perspectives les aspects favorables et préjudiciables ainsi que les chances et des défis que représentent les emplois s'adressant à des personnes en situation de handicap dans le secteur du tourisme. Dans l'article qui suit sont présentés les premiers éléments ressortant des analyses en cours.

Ausgangslage

Die Beschäftigung von Menschen mit kognitiver, psychischer und/oder körperlicher Beeinträchtigung ist ein Kernelement der Schweizerischen Gleichstellungspolitik. Laut Bundesamt für Statistik sind 21 % der Schweizer Bevölkerung ab 16 Jahren von einer Beeinträchtigung betroffen. Das sind rund 1,6 Millionen Menschen in der Schweiz (vgl. BFS, 2015). Drei von vier Personen mit Beeinträchtigung gehen in der Schweiz einer Erwerbstätigkeit nach (vgl. BFS, 2016) und sind somit im allgemeinen und erweiterten Arbeitsmarkt in verschiedenen Wirtschaftsbereichen eingebunden, werden ausgebildet und gefördert. Arbeitsangebote im allgemeinen Arbeitsmarkt sind zwar zunehmend vorhanden, häufig sind Mitarbeitende mit Beeinträchtigung aber im erweiterten Arbeitsmarkt beschäftigt. Mit steigender Komplexität der funktionellen Einschränkungen nimmt die Beteiligung am Arbeitsmarkt ab. Zudem sind Menschen mit Beeinträchtigung in der Ausübung ihres Berufes beispielsweise im Umfang der Arbeitsstunden oder in den Arbeitsinhalten eingeschränkt und auf unterschiedliche Unterstützungs- und Anpassungsmassnahmen angewiesen. Nicht selten liegt eine Diskrepanz zwischen den individuellen Bedürfnissen der Menschen mit Beeinträchtigung und ihrer Arbeitsrealität vor (vgl. Parpan-Blaser et al., 2014; Gröschke, 2011).

Der Tourismus umfasst unter anderem Hotellerie, Gastronomie, Verkehrsbetriebe und Freizeitattraktionen. Er erweist sich sowohl durch die inhaltliche Breite als auch durch den bereits gelebten Umgang mit Diversity, insbesondere dank Mitarbeitenden aus einer anderen Kultur, als potenzielles Arbeitsfeld für Menschen mit Beeinträchtigung. Einige erfolgreiche Beispiele von In-

Permalink: www.szh-csps.ch/z2018-02-05

tegrationsprojekten in der Schweiz verdeutlichen, dass Menschen mit Beeinträchtigung am Tourismus nicht nur als Kundschaft und Gäste teilhaben, sondern den Tourismus als Arbeitskräfte aktiv mitgestalten. Dies geschieht im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung des Tourismus: Nebst der Fokussierung auf ökonomische und ökologische Anliegen sollen die Bedürfnisse der Beteiligten und Betroffenen berücksichtigt, eine *corporate social responsability* wahrgenommen und karitatives Engagement gezeigt werden. Die Branche bietet viele Möglichkeiten für die berufliche Selbstverwirklichung von Menschen mit Beeinträchtigung ebenso wie für Unternehmen, die sich eine Mitarbeitendengruppe neu erschliessen und positive Synergieeffekte nutzen möchten (vgl. Kalargyrou, 2014; Bengisu & Balta, 2011; Gröschl, 2007). Wie die Broschüre «Zukunft des Arbeitsmarkts in der Hotellerie» von hotelleriesuisse (2016) zeigt, besteht jedoch ungenutztes Potenzial bei der (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt von Menschen mit Beeinträchtigung.

Sensibilisierung gelingt nur durch realistisches Aufzeigen von Chancen und Risiken sowie das Anbieten von adäquaten Instrumenten.

Methodisches Vorgehen und Projektziele

Das Forschungsprojekt «ArTiv – Arbeitsfeld Tourismus integrativ»[1] versucht, förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelingende Arbeitsintegration im Bereich Tourismus sowie Chancen und Risiken resp. Herausforderungen sowohl für Mitarbeitende mit Beeinträchtigung als auch für touristische Unternehmen aufzuzeigen. Das qualitative Forschungsdesign beinhaltet drei Phasen:

Phase a: Analyse bestehender Arbeitsangebote für Menschen mit Beeinträchtigung im Tourismus

Bereits bestehende Arbeitsangebote im Tourismus für Menschen mit Beeinträchtigung werden einer mehrperspektivischen Analyse in Bezug auf eine gelingende Arbeitsintegration unterzogen. Bislang liegen keine Forschungserkenntnisse zur gelingenden Arbeitsintegration von Menschen mit Beeinträchtigung im Tourismus vor. Diese Thematik wurde bis jetzt weder aus individueller noch aus sozialer und struktureller Perspektive beleuchtet. Darum wurden leitfadengestützte Interviews mit Mitarbeitenden mit Beeinträchtigung, deren Arbeitskolleginnen und -kollegen, deren Vorgesetzten sowie gegebenenfalls mit ihren Job Coaches durchgeführt. Bis zum jetzigen Zeitpunkt konnten 72 Interviews in mehr als 20 verschiedenen Arbeitsangeboten im Tourismus realisiert werden. Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels wurden bereits 24 Interviews anhand eines erarbeiteten Leitfadens kodiert.

Phase b: Internetbasierte Plattform als Instrument der Wissenschaftskommunikation

Damit die Erkenntnisse dieser qualitativen Forschung eine breite Resonanz finden und somit zur Optimierung der Arbeitsintegration von Menschen mit Beeinträchtigung im Tourismus beitragen, wird eine interaktive Plattform erarbeitet. Diese internetbasierte Plattform kann in folgende Themencluster gegliedert werden: Arbeitskräfte mit Beeinträchtigung im Tourismus, Unterstützungs-

[1] www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/forschung/projekte/detail/?pid=3670

Permalink: www.szh-csps.ch/z2018-02-05

system, Tourismusunternehmen als Arbeitsort für Menschen mit Beeinträchtigung, Synergienutzung und Beitrag zum nachhaltigen Tourismus. Zu jedem Thema werden Materialien erarbeitet, die zur Sensibilisierung der Thematik und zu konkreten Hilfestellungen beitragen.

Phase c: Sensibilisierungs- und Öffentlichkeitsarbeit

Ziel des Gesamtprojektes ist es, den Tourismus für eine Teilhabe und Integration von Menschen mit Beeinträchtigung zu sensibilisieren, damit

a) Arbeitsmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigung im Tourismus erweitert und optimiert werden und
b) der Tourismus im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung an sozialen Ressourcen gewinnt.

Eine Sensibilisierungs- und Unterstützungsarbeit gelingt nur durch ein realistisches Aufzeigen von Chancen und Risiken, Möglichkeiten und Grenzen sowie durch das Anbieten von adäquaten Instrumenten.

Das gesamte Forschungsprojekt wird von einem interdisziplinären Team bestehend aus Mitarbeitenden der Hochschule Luzern aus den Departementen Soziale Arbeit, Wirtschaft sowie Design & Kunst durchgeführt. Das Projekt ist im Januar 2017 gestartet und befindet sich im Abschluss der Phase a. Die internetbasierte Plattform soll per Sommer 2018 realisiert werden. Das Projekt wurde durch grosszügige Beiträge des Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, durch die *UBS Stiftung für Soziales und Ausbildung* sowie den Interdisziplinären Schwerpunkt *Tourismus und nachhaltige Entwicklung* der Hochschule Luzern mitfinanziert.

Erste Erkenntnisspuren

Ausgehend von den durchgeführten Interviews sowie ersten Auswertungsschritten können einige Erkenntnisspuren skizziert werden, die nachfolgend in den beiden Themenbereichen «die Chance des Miteinanders» sowie «integrationsfördernde Momente» erörtert werden.

Die Chance des Miteinanders

Wesentlich scheint in vielen Betrieben die Fähigkeit der Belegschaft, die Kolleginnen und Kollegen mit Beeinträchtigung als gleichberechtigte Mitarbeitende anzuerkennen. In den Interviews wird deutlich, dass die Beeinträchtigung selbst oft in den Hintergrund rückt, sie im Detail häufig gar nicht bekannt ist. Vielmehr wird von verschiedenen Charakteren gesprochen, wie dies ein Interviewpartner wie folgt formuliert: «Das eine ist, dass wir sie für voll nehmen, dass es einfach eigenständige Persönlichkeiten sind und sie in diesem Sinn nicht behindert oder beeinträchtigt sind, sondern einfach Menschen mit speziellen Assets» (Vorgesetzter F.S.: 14f.). Diese Gleichberechtigung zeigt gelebte Integration.

Wesentlich scheint in vielen Betrieben die Fähigkeit der Belegschaft, die Mitarbeitenden mit Beeinträchtigung als gleichberechtigt anzuerkennen.

In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass insbesondere auf operativer Ebene vielfach Menschen in touristischen Betrieben arbeiten, die weder beruflich noch im privaten Alltag bisher Berührungspunkte mit Menschen mit Beeinträchtigung hatten. Für sie stellt es oft eine völlig neue Erfahrung dar, mit einer Kollegin oder einem Kol-

Permalink: www.szh-csps.ch/z2018-02-05

legen mit Beeinträchtigung zu arbeiten. Aus Gesprächen mit Mitarbeitenden touristischer Unternehmen wird ersichtlich, dass hier anfangs oft noch Berührungsängste und/oder Vorbehalte gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung bestehen. Dies kann sich durch fehlendes Zutrauen von Arbeitsinhalten, durch Missverständnisse sowie Kommunikationsprobleme äussern. Insbesondere in der Gastronomie, die stark von Tempo und Leistung geprägt ist, scheinen Menschen mit Beeinträchtigung aus Sicht der Teammitglieder zunächst kaum in den Arbeitsalltag zu passen. Erst mit der beginnenden Zusammenarbeit, mit dem alltäglich stattfindenden interpersonalen Austausch, kommt es zu Begegnungen, die dann in einem grösseren Verständnis resultieren. Es wird erkannt, dass Kolleginnen und Kollegen Arbeit, beispielsweise im Service oder in der Küche, zugetraut werden kann und soll. Teammitglieder lernen, wie sie mit Menschen mit Beeinträchtigung kommunizieren können (dies zeigt sich vor allem im Umgang mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung). Sie beginnen zu verstehen, dass Menschen mit Beeinträchtigung Arbeitsinhalte und relevante Fähigkeiten in ihrem Tempo und mit der jeweiligen Unterstützung (u. a. Anpassungen des Arbeitsplatzes, situativer Support) erlernen und ausüben können. Zusammengefasst kann gesagt werden: Förderlich für die gleichberechtigte Teilhabe und somit das Gelingen eines neuen Miteinanders ist, wenn im Laufe der Zeit ein wertschätzender und unvoreingenommener Zugang zu Mitarbeitenden mit Beeinträchtigung entwickelt wird – falls dieser nicht bereits von Beginn an vorhanden ist.

Akteurinnen und Akteure aus dem Tourismusbereich erkennen zunehmend, dass Menschen mit Beeinträchtigung vielfach Voraussetzungen mitbringen, von denen das gesamte Team profitieren kann. Durch die Integration einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters mit Beeinträchtigung können sich einzelne Personen und ganze Teams vor allem in ihren Soft Skills weiterentwickeln. Dies bezieht sich auf den Umgang mit Mitarbeitenden mit Beeinträchtigung, unter anderem indem Haltungsfragen und Kommunikation in Teams thematisiert bzw. geschult werden. Auch Charaktereigenschaften von Mitarbeitenden mit Beeinträchtigung wie beispielsweise eine besonders hohe Bereitschaft und Motivation für die Arbeit können zur Weiterentwicklung von Teams einen wesentlichen Beitrag leisten. Wie in einzelnen Interviews mit Vorgesetzten und Arbeitskolleginnen und -kollegen ersichtlich wird, beginnen durch die Integration von Mitarbeitenden mit Beeinträchtigung im Team Reflexionsprozesse, etwa darüber, wie grundsätzlich miteinander umgegangen werden soll.

Integrationsfördernde Momente

Mitarbeitende mit Beeinträchtigung, insbesondere in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes, sind sehr stolz auf ihre Arbeit und auf das Erreichte: «Das ist schön, wenn einem so viel anvertraut wird und man sich immer mehr hocharbeiten kann» (Mitarbeitende mit Beeinträchtigung A.S.: 194f.). Basierend auf ihren positiven Erfahrungen im allgemeinen Arbeitsmarkt berichten viele von ihren beruflichen Zukunftsplänen und fassen oftmals Weiterbildungsmöglichkeiten ins Auge. Ebenso gibt es gelingende Modelle, in denen Job Coaches oder Berufsbildende aus dem erweiterten Arbeitsmarkt mit touristischen Unternehmen kooperieren und Menschen mit Beeinträchtigung flankierend Bildungs- und Unterstützungsangebote anbieten können. Wesentlich für eine

Permalink: www.szh-csps.ch/z2018-02-05

gelingende Integration scheinen bei diesen Modellen vor allem funktionierende Abläufe der Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren, z. B. Mitarbeitende mit Beeinträchtigung, Job Coaches sowie Mitarbeitende und Vorgesetzte in den Betrieben. Vielfach sind es engagierte Kolleginnen und Kollegen und / oder Vorgesetzte, die sich in touristischen Betrieben besonders für Integration stark machen. Diese haben oft einen (berufs-)biografischen Bezug zu Menschen mit Beeinträchtigung. Wenn es keine solchen engagierten Personen gibt bzw. deren Einfluss in den Teams nicht ausreicht oder der Bezug zu Menschen mit Beeinträchtigung fehlt, dann kommt gar keine Anstellung zustande oder sie ist nur mit Schwierigkeiten möglich. Ein Arbeitgeber sieht sein Engagement als logische Konsequenz seiner Haltung gegenüber allen Mitarbeitenden: «Man sagt, im Gastgewebe gelten die 4 M: Man muss Menschen mögen. Und zu dem gehören auch die Mitarbeiter» (Vorgesetzter B.W.: 12f.). Bleibt die inklusive Haltung jedoch abhängig von einer Einzelperson und ohne breitere Verankerung im Unternehmen, kann ein Vorgesetztenwechsel für Mitarbeitende mit Beeinträchtigung ein Risiko bedeuten. Es ist also wesentlich, dass Teams und Menschen mit Beeinträchtigung bei der Integration, zumindest in der ersten Phase, begleitet werden. Dies kann zu stabilen integrationsfähigen Teams führen, die dann weniger oder gar keine Unterstützung mehr benötigen, weil einzelne Teammitglieder und die Mitarbeitenden mit Beeinträchtigung mit der Zeit in vielen Fragen rund um den integrativen Arbeitsplatz selbst Expertenstatus erlangen: «Ja, ich denke wir sind sensibel. Einerseits intern und von aussen her […]. Einerseits sind wir intern sensibel auf allgemeine Beeinträchtigung [...]. Da nehme ich wieder die persönlichen [Beeinträchtigungen], auch im Umgang mit dem anderen. Ich habe das Gefühl, wir haben ein gutes Team, sie können miteinander umgehen und können auch diskutieren» (Vorgesetzter, F.S.: 10f.).

Menschen mit Beeinträchtigung bringen vielfach Voraussetzungen mit, von denen das gesamte Team profitieren kann.

Das touristische Arbeitsfeld ist unter anderem durch hohe Anforderungen an Mitarbeitende bezüglich Arbeitstempo und Sozialkompetenz im Kontakt mit Gästen gekennzeichnet. Einige Interviews mit Vorgesetzten zeigen, dass die Integration von Menschen mit Beeinträchtigung in vielen Fällen Ressourcen benötigt. Während Transferleistungen in Form von Leistungslöhnen oder Einarbeitungszuschüssen von einigen Arbeitgebenden geschätzt werden, werden diese jedoch nicht als zentrale Motivation für einen Integrationsversuch bewertet. Als ausschlaggebend für eine Anstellung genannt werden vielmehr die Mitarbeitenden selbst mit ihren spezifischen Fähigkeiten und Ressourcen. Wenn Arbeitsintegration gelingt, berichten Verantwortliche in Unternehmen, dann lohne sich das beschriebene Initialinvestment bezüglich Ressourcen langfristig. Es könne insbesondere zu Beginn Einsatz, Zeit und Geduld brauchen. Dann aber gewinne man verlässliche Mitarbeitende.

Diskussion und Ausblick

Die Erhebungsphase ermöglichte Einblicke in mehr als 20 Arbeitssettings und bestätigte die Annahme, dass Arbeitsintegration im touristischen Feld bereits vielerorts erfolgreich umgesetzt wird. Diese gelungenen Beispiele gilt es im weiteren Verlauf des Pro-

Permalink: www.szh-csps.ch/z2018-02-05

jektes für die Sensibilisierung anderer Betriebe und der Öffentlichkeit zu nutzen. Etliche Betriebe mit erfolgreichen Integrationsversuchen berichten, durch Fachpersonal wie Job Coaches begleitet und beraten zu werden. Dies lässt vermuten, dass Handlungskonzepte der Arbeitsintegration wie Supported Employment in den letzten Jahren vermehrt Anwendung finden und deren Umsetzung ein Gelingensfaktor für Arbeitsintegration sein kann. Ebenfalls zeigte sich, dass touristische Unternehmen Lernende mit Beeinträchtigung im Rahmen einer beruflichen Massnahme der Invalidenversicherung ausbilden und mit dem Ziel einer Ablösung von der Sozialversicherung auf eine Tätigkeit im allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten. Gleichzeitig berichten Arbeitnehmende mit Beeinträchtigung auch von gescheiterten Arbeitsversuchen im allgemeinen Arbeitsmarkt, von zu viel Druck und hinderlichem Arbeitsklima. Normalität scheint für viele Betriebe ein Richtwert zu sein, an welchem sie sich bei der Akquise von Personal orientieren. Insbesondere was die Motivation für den Beruf und die Berufseignung angeht, müssen auch Personen mit Beeinträchtigung den branchenspezifischen Anforderungen entsprechen. In der Orientierung an den Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes scheint für viele Arbeitnehmende mit Beeinträchtigung wiederum eine grosse Wertschätzung und zugleich Motivation zu liegen, sich unter Zuhilfenahme der angebotenen Unterstützungsleistungen weiterzuentwickeln und zu lernen, damit sie den Anforderungen der Branche genügen können. Diese so ausgebildeten Mitarbeitenden scheinen dann als besonders zuverlässig und motiviert wahrgenommen zu werden. Von Fachpersonen wie auch Vorgesetzten in Wirtschaftsbetrieben wird vermehrt der Wunsch nach einer Plattform laut, welche sie hinsichtlich eines möglichst optimalen Matchings zwischen Bewerbenden und Betrieben unterstützt. Dies bestätigt das Projektteam in Bezug auf das weitere Vorgehen bzw. in der Realisierung einer internetbasierten Plattform, die zum einen der Sensibilisierung für die Thematik der Arbeitsintegration im Tourismus dient und zum anderen für eine Brückenbildung zwischen den verschiedenen Adressatengruppen eingesetzt werden kann.

Literatur

Bengisu, M. & Balta, S. (2011). Employment of the workforce with disabilities in the hospitality industry. *Journal of Sustainable Tourism, 19* (1), 35–57.

BFS (Bundesamt für Statistik) (2015). *Anteil von Menschen mit Behinderungen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen.* www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/216340/master%20·%20PDF%20Datei [Zugriff am 02.11.2017].

Permalink: www.szh-csps.ch/z2018-02-05

BFS (Bundesamt für Statistik) (2016). *Beteiligung am Arbeitsmarkt von Menschen mit und ohne Behinderungen.* www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/erwerbstaetigkeit.assetdetail.1560218.html [Zugriff am 02.11.2017].

Gröschke, D. (2011). *Arbeit, Behinderung, Teilhabe. Anthropologische, ethische und gesellschaftliche Bezüge.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gröschl, S. (2007). An exploration of HR policies and practices affecting the integration of persons with disabilities in the hotel industry in major Canadian tourism destinations. *International Journal of Hospitality Management, 26* (3), 666–686.

Hotelleriesuisse (2016). *Zukunft des Arbeitsmarkts in der Hotellerie.* www.hotelleriesuisse.ch/files/pdf11/Zukunft_des_Arbeitsmarktes_dt1.pdf [Zugriff am 02.11.2017].

Kalargyrou, V. (2014). Gaining a Competitive Advantage with Disability Inclusion Initiatives. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism, 13* (2), 120–145.

Parpan-Blaser, A., Häfeli, K., Studer, M., Calabrese, S., Wyder, A. & Lichtenauer, A. (2014). *«Etwas machen. Geld verdienen. Leute sehen.» Arbeitsbiografien von Menschen mit Beeinträchtigungen.* Bern: Edition SZH/CSPS.

Widukind Zenker, M. A.
Kommunikations- und Medienwissenschaft (M. A.)
Sozialarbeiter/Sozialpädagoge (B. A.)
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Institut Sozialpädagogik und Bildung
widukind.zenker@hslu.ch

Tanja Rüdisühli, lic. phil. I
Dozentin und Projektleiterin
Institut Sozialmanagement, Sozialpolitik und Prävention
tanja.ruedisuehli@hslu.ch

Dr. Stefania Calabrese
Sozial- und Sonderpädagogin
Dozentin
Institut Sozialpädagogik und Bildung
stefania.calabrese@hslu.ch

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Werftestrasse 1
6002 Luzern

Gisela Erdin

Gestützte Kommunikation im Spiegel wissenschaftlicher Untersuchungen

Zusammenfassung
Die wissenschaftliche Forschung zur Gestützten Kommunikation steht noch am Anfang. Im Folgenden werden die vorhandenen Forschungsansätze erläutert und wissenschaftstheoretisch diskutiert. In einer derzeit laufenden Studie wird ein weiteres wissenschaftliches Vorgehen verfolgt. Es werden das Verhalten, die Befindlichkeit und die Fähigkeiten der nutzenden Person zu zwei verschiedenen Zeitpunkten erhoben, bevor die Person die Gestützte Kommunikation genutzt hat und danach. Bei allen Probandinnen und Probanden zeigte sich eine deutliche Verbesserung im gesamten Verhalten: keine Selbstaggression mehr, deutlich mehr Interesse an der Umwelt, Vergrösserung der Autonomie sowie eigene Impulse.

Résumé
La recherche scientifique sur la communication facilitée en est à ses débuts. Cette contribution présente les approches de recherches existantes et les analyse de manière épistémologique. Une étude actuellement en cours suit encore une autre approche scientifique. Le comportement, le bien-être général et les capacités de la personne bénéficiaire sont relevés à deux moments différents - avant que celle-ci n'ait expérimenté la communication facilitée, et après. Chez tous les sujets d'étude, on a constaté une nette amélioration dans le comportement général : disparition des comportements auto-agressifs, net accroissement de l'intérêt pour le monde extérieur ainsi qu'augmentation de l'autonomie et de l'initiative personnelle.

Gestützte Kommunikation

Die Gestützte Kommunikation (Facilitated Communication, FC) ist eine Methode aus dem Spektrum der Unterstützten Kommunikation. Sie ermöglicht es Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen, durch Zeigen auf Bilder oder Buchstaben sich mitzuteilen. Eine «stützende Person» berührt die «gestützt» zeigende Person am Handgelenk, Ellbogen oder an der Schulter. Die stützende Person führt niemals die Hand, sondern gibt Gegendruck, d. h. sie drückt die Hand von der Buchstabentafel weg, auf die gezeigt werden soll. Sie wartet, bis sie einen Impuls in eine eindeutige Richtung spürt. Sie gibt dann dem Impuls nach, sodass diejenige Person, die gestützt wird, auf einen Buchstaben oder auf ein Bild zeigen kann. Die Anbahnung der Gestützten Kommunikation ist ein längerer Prozess, der über verschiedene Phasen geht. Dabei muss die gestützt schreibende Person ermutigt werden, um sich in die Kommunikation hineinzufinden, d. h. sie muss lernen, dass ihre Aussagen Wirkungen haben und sie muss im engeren Sinne schreiben lernen. Die Gestützte Kommunikation wurde Ende der 1970er Jahre von der Australierin Rosemary Crossley entwickelt. Von ihr stammt der Begriff «Facilitated Communication», der in der Regel mit FC abgekürzt wird. Crossley arbeitete mit Menschen mit einer Körperbehinderung oder einer geistigen Behinderung. Sie entwickelte die Methode in der Arbeit mit einer jungen Frau namens Anne McDonald. Diese hatte eine Zerebrale Parese und sie konnte sich nicht laut-

sprachlich äussern (vgl. Crossley, 1990). Im Jahr 1985 entdeckte R. Crossley die Lese- und Schreibfähigkeiten eines Jungens mit einer Autismus-Spektrum-Störung (Eichel, 2001, S. 57). Douglas Biklen, Professor der Universität Syracuse in New York, übernahm den Ansatz der Gestützten Kommunikation und verbreitete ihn in der USA. An vielen Orten war die Methode aber schon seit Jahrzehnten bekannt: in Kanada, Dänemark, Australien und auch in den USA selbst (vgl. Biklen, 1999).

Vier verschiedene Forschungsansätze

Um die Gestützte Kommunikation herum gab und gibt es immer wieder richtige Glaubenskriege (vgl. u. a. Janz & Klauss, 2012, S. 5; Nussbeck, 2000, S. 12). Die gravierende Einschränkung in der Kommunikation ist für die betroffenen Personen und ihre Mitmenschen (Eltern, Verwandte, Freunde und Fachpersonal) schwer zu ertragen und führt im Zusammenleben häufig zu sehr problematischen Situationen, die durch Selbst- und Fremdaggression geprägt sind. Diese können als übrig gebliebene Mitteilungsformen verstanden werden, wenn alle anderen Möglichkeiten des verbalen und non-verbalen Ausdrucks wie Mimik oder Gestik nicht ausreichend zur Verfügung stehen. Die Gestützte Kommunikation ist deshalb von grosser Bedeutung, da sie oft die einzige Möglichkeit darstellt, jenseits von belastendem Verhalten in ein Gespräch zu kommen. Allerdings wurde immer wieder der Vorwurf erhoben, die Gestützte Kommunikation sei eine Illusion oder noch schlimmer, sie sei eine ungerechtfertigte Manipulation, bei der der Mensch mit einer (schweren geistigen) Behinderung in die Abhängigkeit der stützenden Person gerate (vgl. Nussbeck, 2000, S. 183ff.).

In der Forschung zur Gestützten Kommunikation werden vier verschiedene Forschungsperspektiven unterschieden, die im Folgenden vorgestellt werden.

1. Validationsstudien, Vorgehen und Kritik

In den 1990er Jahren gab es verschiedene Validierungsstudien mit dem Ziel, die Unabhängigkeit der gestützt schreibenden Person zu überprüfen. Nussbeck (2000) kommt nach Sichtung dieser Studien zum Schluss: «In keiner einzigen Untersuchung, weder von Befürwortern noch von Skeptikern, weder von ‹Anfängern›, noch mit ‹versierten FC-Schreibern› ist je auch nur annähernd der volle Umfang der behaupteten Fähigkeiten bestätigt worden» (S. 183). Dies stimmt so nicht. Denn es gibt Studien, in denen der Beweis erbracht wurde, dass die Aussagen der gestützten Personen unabhängig von der stützenden Person sind (vgl. Weisse, Wagner & Baumann, 1996; Bundschuh & Basler-Eggen, 2000; Koch & Lang, 2011).

Die Gestützte Kommunikation ist oft die einzige Möglichkeit, jenseits von belastendem Verhalten in ein Gespräch zu kommen.

Die Validationsstudien aus den 1990er Jahren sollten aber auch aus wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten kritisiert werden. So sind die Grundannahmen, auf denen der Untersuchungsablauf aufgebaut wurde, nicht ausreichend diskutiert worden. Der Versuchsaufbau bei all diesen Studien beruhte im Wesentlichen darauf, schreibende und stützende Person von den mitzuteilenden Informationen zu trennen, bzw. vom gestützt Schreibenden Informa-

tionen zu verlangen, die die stützende Person nicht kannte. Die Versuchsanordnung orientiert sich also am Ziel, die Unabhängigkeit des Schreibenden nachzuweisen, ohne vorher diskutiert zu haben, was Autonomie und Unabhängigkeit für diese Menschen bedeuten. Um es ins Bewusstsein zu rufen: Gestützt wurden oft Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen, Menschen, die häufig im gesamten Alltagsgeschehen völlig unselbständig sind, die zu fast jeder Handlung Aufforderungen bedürfen, z. B. dass sie die Jacke ausziehen sollen, weil sie schwitzen oder dass sie etwas trinken sollen, weil sie vermutlich Durst haben. Sie können also ganz vieles, *sie tun es aber nicht,* zumindest nicht ohne Ermutigung. Die Person drückt mit Gestützter Kommunikation etwas aus, was sie / er ohne Hilfe nicht ausdrücken könnte. Es bedürfte einer fachlich-wissenschaftlichen Aufarbeitung, was in diesem Zusammenhang autonome Mitteilungen sind, bevor die Autonomie bzw. die Unabhängigkeit untersucht werden kann. Ähnliches geschieht in einer Gesprächspsychotherapie: Auch hier sprechen die Patientinnen und Patienten etwas aus, was sie ohne Therapeutin oder Therapeut niemals äussern würden. Berührungen sind dabei nicht notwendig, das Fachwissen und eine bestimmte Form der professionellen Nähe aber schon. Dennoch unterstellt niemand der Therapeutin bzw. dem Therapeuten, Klientinnen und Klienten als Medium zu benutzen, wie das Nussbeck bei gestützt kommunizierenden Personen tut (vgl. Nussbeck 2000, S. 185).

Gegenseitige Beeinflussung findet in Gesprächen immer statt (vgl. Asch, 1956). Aber der stützenden Person insgesamt solch übernatürliche Kräfte zuzuschreiben, dass sie einen Menschen mit einer Störung aus dem Autismus-Spektrum gegen seinen Willen als Medium verwenden kann und dies auch noch unabsichtlich tut (vgl. Nussbeck, 2000, S. 65ff.), muss man dann schon in den Bereich esoterischen Irrglaubens verweisen.

2. Interaktionsstudien

Die Interaktionsstudien setzen genau an diesem Punkt an. Sie untersuchen die Interaktion, die zwischen gestützter und stützender Person stattfindet. Das Projekt «KAFCA: Interaktions- und Kommunikationsanalysen zu FC» wurde von Janz und Klauss (2012) mit der Unterstützung vieler Studentinnen und Studenten durchgeführt. Die Studie stellte verschiedene Fragen, die auf die genaue Kenntnis der Gestützten Kommunikation und auf die Besonderheiten der Autismus-Spektrum-Störungen verweisen. Hier ist nicht der Ort, um die gesamte Studie vorzustellen, ich werde nur das Grundsätzliche der Studie präsentieren.

Ausgangspunkt ist die Frage: «Inwiefern handelt es sich bei FC um Kommunikation, bei der ein eigenes Mitteilungsinteresse des Nutzers erkennbar ist, oder um eine fremdgesteuerte ‹sensomotorische Übung› mit ‹trivialen Maschinen?›» (Janz & Klauss, 2012, S. 100). Beobachtet wurden die Aktivitäten der gestützt Schreibenden, die Aktivitäten der Stützpersonen, die Auswirkungen der physischen Stütze auf das Schreibverhalten der Nutzenden und die Interaktion zwischen Stützperson und nutzender Person (vgl. Janz & Klauss, 2012, S. 99ff.). Die Schreib-Situationen wurden mit mehreren Kameras gefilmt und anschliessend computergestützt mikroanalytisch untersucht. Die Durchführung geschah möglichst in gewohnter Umgebung.

Das Ergebnis der Untersuchung zeigt, ähnlich wie die Validationsstudien, eine

hohe Abhängigkeit der gestützten von der stützenden Person. Dies ist weiter keine Überraschung, da die Klientel diesen hohen Unterstützungsbedarf auch in der gesamten Meisterung des Alltags zeigt, also in fast allen anderen täglichen Tätigkeiten. Für die Hypothese der Kritikerinnen und Kritiker, Stützende würden die Nutzenden der Gestützten Kommunikation durch minimale Bewegungen steuern, gab es in der mikroanalytischen Videoanalyse keine empirischen Hinweise: «Es gibt zwar erkennbare Bewegungen der Stützhand, diese treten aber nur in den wenigsten Tipp-Operationen überhaupt auf. Wenn sie vorkommen, so erfolgen sie manchmal vor dem Tastendruck, häufiger folgt darauf aber eine andere Nutzeraktivität, vor allem der Beginn der Handbewegung. Wir finden also, auf der Grundlage der bildgenauen Videoanalyse von 4194 Tipp-Operationen bei sechs Probanden, keinen systematischen Zusammenhang derart, dass jeweils dann, wenn der Nutzer seine Hand über den Tasten hat, ein Druckimpuls erfolgt, der ihm zeigt, welche er wählen soll. Was hingegen zu erkennen ist: Das Stützen strukturiert, organisiert und initiiert den Schreibprozess. Eine Beeinflussung der Tastenwahl lässt sich durch die bildgenauen Mikroanalysen nicht nachweisen» (Janz & Klaus, 2012, S. 256). Es gab auch keine Hinweise, dass Gestützte Kommunikation auf einer «mechanischen Fremdsteuerung» beruhe. Ganz im Gegenteil spricht einiges dafür, «dass die beteiligten Nutzer als Personen, als individuelle Subjekte agieren, und nicht als ‹Marionetten›» (vgl. ebd., S. 257). «Vor allem gibt es Zusammenhänge zwischen den beobachtbaren Aktivitäten der Nutzer und ihren Äusserungen und den mit FC kommunizierten Inhalten» (ebd., S. 256).

3. Linguistische Gutachten

Linguistische Gutachten beurteilen die Texte, die aus dem gestützten Schreiben hervorgehen. Es wird geprüft, ob sich der Schreibstil der gestützten oder derjenige der stützenden Person durchsetzt. Emerson (2010) untersuchte «als typisch eingeschätzte FC-Konversationen mit Stützpersonen in einer Institution in Grossbritannien» (S. 45). Alle Texte sind wörtliche Transkriptionen. Diese stammen aus Videoaufnahmen, die über einen Zeitraum von sechs Jahren durchgeführt worden sind. Beteiligt waren zehn Personen mit unterschiedlicher geistiger Behinderung. Alle hatten schwere Kommunikationsbeeinträchtigungen. In den Ergebnissen der Studie zeigen sich sowohl Hinweise auf eine individuelle Nutzung der Sprache durch den gestützt Schreibenden als auch eine Beeinflussung durch den Stützenden. Emerson folgert daraus: Gestützte Kommunikation ist «für einige Menschen auch eine valide Technik), obwohl sie manchmal auch beeinflusst werden könnte» (ebd.).

Gegenseitige Beeinflussung findet in Gesprächen immer statt.

Monika E. König befasst sich mit den Besonderheiten des schriftlichen Ausdrucks von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Sie geht von der Annahme aus, «dass sich kommunikative und sprachliche Besonderheiten, die für Menschen der Seinsform Autismus typisch sind, auch gerade in schriftlichen Äusserungen durchsetzen und damit über eine geeignete Methode auffindbar und darstellbar sind» (König, 2004, S. 53). Sie verwendet Texte von sechs verschiedenen Probandinnen und Probanden, die mit bzw. ohne Gestützte Kommunikati-

on geschrieben wurden. Es ist nicht ihr Anliegen, die Gestützte Kommunikation zu untersuchen. Das Ergebnis ist dennoch interessant: «Menschen autistischer Seinsformen kommunizieren qualitativ anders, auf konkretem Abstraktionsniveau, formelhaft, singulär und exakt» (ebd., S. 87). Die Kommunikationsformen, die im Buch zur Studie ausführlich beschrieben sind, sind «anschlussfähig an gängige kognitive Theorien des Autismus» (ebd.). Der Nachweis, dass Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen ihre Besonderheiten sowohl in den Texten mit Gestützter Kommunikation als auch in denjenigen ohne zeigen, ist ein empirisch gefundener Hinweis, dass diese Texte nicht von den stützenden Personen stammen.

Die Besonderheiten der Autismus-Spektrum-Störung sind sowohl in den Texten mit Gestützter Kommunikation als auch in denjenigen ohne erkennbar.

4. Wirkungen / Evidenzbasierte Praxis

Scholz und Stegkemper (2016/2017) geben einen Überblick über alle internationalen Studien zur Gestützten Kommunikation bis 2014. Als Ergebnis beschreiben sie eine tiefe Kluft zwischen Praxis und Wissenschaft. Janz und Klauss (2012) berichten von der Mutter eines ihrer Probanden, die erklärte, dass sie Gestützte Kommunikation weiter nutzen würde, auch wenn sich durch die wissenschaftliche Forschung herausstellen würde, dass die Methode nicht valide sei. Die Mutter erwähnte die vielen positiven Auswirkungen der Gestützten Kommunikation auf die Gesamtentwicklung ihres Sohnes (S. 119).

In meiner 15-jährigen Mitarbeit am Ekkharthof, ein Heim für Menschen mit einer geistigen Behinderung, habe ich die gleiche Erfahrung gemacht. Die Einführung der Gestützten Kommunikation führte dazu, dass die nutzenden Personen weniger Fremd- oder Selbstaggression zeigten, was eine enorme Erleichterung für den Menschen mit Unterstützungsbedarf, die Fachpersonen und die Familie darstellte. Als es in diesem Heim einschränkende Auflagen zur Methode gab, traten verschiedene Menschen mit der Bitte an mich heran, die Methode wissenschaftlich zu untersuchen, weil auch sie die Wirksamkeit der Gestützten Kommunikation erlebt hatten und die Methode deshalb weiter anwenden wollten. Seit dem Jahr 2013 arbeite ich an einer empirischen Studie, die die Wirkung der Gestützten Kommunikation systematisch untersucht. Bei drei Probanden und einer Probandin, die ich alle vorher nicht kannte, wurden der gesamte Lebenslauf und die Krankengeschichte erhoben. Ich befragte die Betroffenen selbst und ihr gesamtes Umfeld (Eltern, Schule, Wohngruppe, Therapie) und wertete alle Gutachten und Berichte aus. Die Beschreibung des Verhaltens sowie die Erhebung der Fähigkeiten und der Befindlichkeit der nutzenden Person bezieht sich auf zwei Zeitpunkte: zum einen, bevor sich die Person mit Gestützter Kommunikation ausdrücken konnte, zum andern danach. Die Ergebnisse werden in einem Buch dargestellt, welches 2018 erscheinen wird (Erdin, i. V.). Erste Resultate werden hier kurz dargestellt: Bei allen Probandinnen und Probanden zeigte sich eine deutliche Verbesserung im gesamten Verhalten: keine Selbstaggression mehr, deutlich mehr Interesse an der Umwelt, Vergrösserung der Autonomie sowie eigene Impulse. Eine Probandin und ein Proband erweiterten ihren kleinen lautsprachlichen Wortschatz. Auch auf der somatischen Ebene bezüglich Verdauung und Schlafstörun-

gen traten tiefgreifende Verbesserungen ein. Diese waren vorher mehrfach medizinisch ohne Erfolg behandelt worden.

Fazit

Die Gestützte Kommunikation stellt eine therapieähnliche Nähe zwischen stützender und gestützter Person her. Deshalb ist die Gefahr des Machtmissbrauchs und des ungerechtfertigten Einflusses auf jeden Fall ernst zu nehmen. Aus der Anwendung von Therapien sind wirksame Methoden bekannt, Machtmissbrauch zu verhindern. Das sind insbesondere Supervision und die Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte der therapeutischen Person, in denen es unter anderem um die Auseinandersetzung mit Konzepten von Projektion und Übertragung geht. Supervisorinnen und Supervisoren im Bereich der Gestützten Kommunikation sollten ausserdem genügend fachliches Wissen in Heilpädagogik, in der Sprachentwicklung und in Fragen der seelischen Abhängigkeit aufweisen. Nicht ausreichendes theoretisches Wissen hat dazu geführt, dass wirklichkeitsfremde Hypothesen über die Funktionsweise der Gestützten Kommunikation aufgestellt wurden.

In meinem Buch zur Studie, welche die Wirkungen der Gestützten Kommunikation untersucht, wird ein anderer Weg eingeschlagen. Es werden die theoretischen Konzepte zum Spracherwerb, zur Entwicklung und zu Autismus-Spektrum-Störungen diskutiert und mit der Gestützten Kommunikation in Beziehung gesetzt. Die empirische Studie zeigt eindeutig eine tiefgreifend positive Wirkung auf Personen, die Gestützte Kommunikation nutzen. Dies setzt selbstverständlich einen professionellen Umgang mit der Methode voraus, was aber gleichermassen für jede andere pädagogische oder therapeutische Intervention gilt.

Literatur

Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against an unanimous majority. *Psychological Monographs, 70* (416).

Biklen, D. (1999). *Facts About Facilitated Communication.* www.autism-resources.com/papers/facts_about_FC [Zugriff am 02.11.2017].

Bundschuh, K. & Basler-Eggen, A. (2000). *Gestützte Kommunikation (FC) bei Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen.* München: Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.

Crossley, R. (1990). *Annie Licht hinter Mauern. Die Geschichte der Befreiung eines behinderten Kindes.* München: Piper.

Eichel, E. (2001). *Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung.* Bochum: Projektverlag.

Emerson, A. (2010). Analyse der bei FC verwendeten Wörter als Indikator für Autorenschaft und Einflussnahme bei der gestützten Kommunikation. In A. Alfaré, T. Kaiser, F. Janz & T. Klaus (Hrsg.), *Facilitated Communication* (S. 44–50). Karlsruhe : von Loeper Literaturverlag.

Frey, D. & Greif, S. (1997). *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Janz, F. & Klauss, T. (2012). *Facilitated Communication – Interaktionsanalysen bei einer kontrovers diskutierten Methode.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Koch, A., Lang, M. & Nobel, B. (2011). Überprüfung des Leseverständnisses von Schülern mit autistischen Verhaltensweisen im Kontext der Gestützten Kommunikation. In Bundesverband autismus Deutschland e. V. (Hrsg.), *Inklusion von Menschen mit Autismus* (S. 188–199). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

König, E. M. (2004). *Autismus Sprache Kommunikation.* Aachen: Shaker.

Nussbeck, S. (2000). *Gestützte Kommunikation. Ein Ausdrucksmittel für Menschen mit geistiger Behinderung?* Göttingen: Hogrefe.

Scholz, M. & Stegkemper, J. M. (2016/2017). Focus on Facilitated Communication: An analysis of international scientific approaches towards a controversial method. *International Journal of IJDCR, Disability, Community & Rehabilitation. 15* (1). Published by International disability Research. Centre on Social & Economic Innovation. www.ijdcr.ca/VOL15_01/articles/scholz.shtml [Zugriff am 02.11.2017].

Weisse, M. J. S., Wagner, S. H. & Baumann, M. L. (1996). A Validated Case Study of Facilitated Communication. *Mental Retardation, 34* (4), 220–230.

Dr. Gisela Erdin
Dozentin für Heilpädagogik
an der Alanus Hochschule
Institut für Waldorfpädagogik,
Inklusion und Interkulturalität
Studienzentrum Mannheim
Am Exerzierplatz 21
DE-68167 Mannheim
gisela.erdin@alanus.edu

EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

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.

Aktuell: Die Europäische Vereinigung für Erwachsenenbildung (EAEA) und ihre Mitglieder feierten das Jahr 2017 als Jahr der Erwachsenenbildung in Europa mit dem Thema «The Power and Joy of Learning». Die Kampagne der EAEA bringt europäische Erwachsenenbildungsorganisationen zusammen, um aufzuzeigen, wie Erwachsenenbildung das Leben und die Perspektiven der Menschen in Europa sowohl auf persönlicher als auch auf beruflicher Ebene verbessern kann. In diesem Rahmen fand am 1. Dezember 2017 in Valencia eine Konferenz statt, an der Victoria Soriano als stellvertretende Direktorin der EA ein Referat zur Inklusion im Erwachsenenbereich hielt.

www.european-agency.org/news & www.eaea.org

Christoph Eichhorn und Alexander Wettstein

Konstruktiver Umgang mit störendem Verhalten in der Schule

Erwünschtes Verhalten aufbauen – Beziehungen stärken

Zusammenfassung

Eingreifendes Verhalten von Lehrpersonen bei störendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern belastet häufig deren Beziehung. Es besteht die Gefahr, dass Lehrpersonen und Lernende zunehmend eskalativ aufeinander reagieren und die Lehrperson das unerwünschte Verhalten bestraft. Dadurch können sich die Schülerinnen und Schüler zurückgewiesen fühlen und die Sanktion der Lehrperson mit einem erhöhten Problemverhalten erwidern. Der folgende Beitrag zeigt Möglichkeiten auf, wie Lehrpersonen konstruktiv mit unerwünschtem Verhalten umgehen und gleichzeitig die Beziehung zu den Lernenden stärken können.

Résumé

Les interventions des enseignant-e-s lorsque les élèves ont des comportements perturbateurs affectent souvent leurs relations. Les tensions exacerbées par l'escalade des réactions des un-e-s envers les autres risquent d'aboutir à la punition. Les élèves concerné-e-s peuvent se sentir rejeté-e-s et répondre à la sanction par un comportement encore plus problématique. La contribution qui suit présente différentes manières de réagir en tant qu'enseignant-e afin de gérer de manière constructive les comportements indésirables et de renforcer en même temps la relation avec les élèves concernés.

Eskalative Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden

Als die Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse das Klassenzimmer betreten, sieht die Lehrperson gerade noch, wie Lukas seinem Mitschüler Marius wütend auf den Rücken schlägt. Als Lehrperson ist man in solchen Fällen versucht, mit Strafen auf das unerwünschte Verhalten zu reagieren. So ist nun denkbar, dass die Lehrperson Lukas für sein Vergehen vor die Türe stellen will, dieser aber trotzig und wütend die Anweisungen verweigert, worauf die Lehrperson versucht, Lukas am Arm aus dem Klassenzimmer zu ziehen. Dieser wehrt sich vehement gegen diese Massnahme und beschimpft dabei die Lehrperson. Wir haben es in diesem Fall mit einer klassischen Eskalationsspirale (Patterson, 1982) zu tun, in welcher die Lehrperson und Lukas zunehmend eskalativ und destruktiv aufeinander reagieren. Diese Episode beeinträchtigt nicht zuletzt auch ihre Beziehung – oft sogar langfristig. Andere Lehrpersonen wiederum sind vielleicht versucht, gar nicht auf das unerwünschte Verhalten zu reagieren. Dies kann jedoch dazu führen, dass das Kind denkt, es sei im Recht, weil die Lehrperson nichts zum Fehlverhalten gesagt hat.

Erwünschtes Verhalten aufbauen und Beziehungen stärken

Tragfähige Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden, die durch gegenseitiges Vertrauen, Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind, bilden die Grundlage, auf der Lehr-Lern-Prozesse erst aufbauen können (Knierim, Raufelder & Wettstein, 2017). Gute Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden beugen insbesondere auch Verhaltensproblemen von Schülerinnen und Schülern vor (Obsuth et al.,

2017). Das folgende Szenario zeigt, wie Lehrpersonen auf unerwünschtes Verhalten reagieren könnten, ohne dabei die Beziehung zu den Lernenden zu gefährden (vgl. dazu auch Eichhorn, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2016).

Gute Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden beugen Verhaltensproblemen vor.

Sparsame Intervention während des Unterrichts

Während des Unterrichts bewähren sich kurze Interventionen, die den Unterrichtsfluss möglichst wenig unterbrechen. Die Lehrerin von Lukas, nennen wir sie Frau Claasen, nimmt sich dieser Situation an und geht wie folgt vor: Sie bittet Lukas bestimmt, aber höflich, sich an seinen Platz zu setzen. Und weil Schlagen ein grobes Vergehen ist, das sie nicht einfach hinnehmen kann und einige Schülerinnen und Schüler den Vorfall beobachtet haben, fügt sie für alle verständlich hinzu, dass Schlagen nicht erlaubt sei und dass sie Lukas nach der Schulstunde sprechen wolle. Damit signalisiert sie der Klasse, dass sie nicht bereit ist, diese Handgreiflichkeiten zu tolerieren. Dann führt sie sofort den Unterricht weiter – und zwar freundlich und entspannt. Gleichzeitig behält sie Lukas im Blick und beobachtet, ob er ihre Anweisung befolgt. Als sie sieht, dass das tatsächlich der Fall ist, nickt sie ihm kurz zu und signalisiert damit, dass sie ihn im Blick hat, seine Kooperationsbereitschaft würdigt und ihm nichts nachträgt. Während der verbleibenden Unterrichtszeit markiert sie gegenüber Lukas deutlich Präsenz, um präventiv das Risiko eines ähnlichen Fehlverhaltens einzudämmen (Eichhorn, 2017; Omer & von Schlippe, 2016).

Erarbeiten neuer Handlungsstrategien nach der Unterrichtsstunde

Nach der Unterrichtsstunde bespricht die Lehrerin mit Lukas den Vorfall. Ziel ist, Lukas dabei zu unterstützen, sich in Zukunft angemessener zu verhalten. Frau Claasen stellt aber auch klar, dass sie dieses Verhalten nicht hinnimmt. Sie fragt ihren Schüler, wie es zum Vorfall gekommen ist. Lukas erklärt, dass Marius ihn beschimpft habe und er sich das nicht habe gefallen lassen wollen. Die Lehrerin nimmt sich des Problems ihres Schülers an. Sie vereinbart mit Lukas, dass er das Fehlverhalten seiner Klassenkameradinnen und -kameraden nicht selbst mit einem Fehlverhalten sanktioniert. Sie treffen die Abmachung, dass sich Lukas in Zukunft in solchen Situationen gleich an die Lehrerin wendet. Zur Einübung seines Verhaltens spielen sie mögliche Szenarien durch. Frau Claasen weist Lukas auf die Möglichkeit hin, für das Durchspielen solcher Situationen auch Schulkameradinnen und -kameraden einzuladen, die die Rolle der provozierenden Person übernehmen. Sie vermittelt ihrem Schüler grosszügig Wertschätzung und Anerkennung beim Einüben der neuen Handlungsstrategie.

Geheim-Karte und Krafttier

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Lehrperson mit der Schülerin oder dem Schüler eine Geheimkarte gestaltet, welche an die guten Vorsätze erinnert. Solche grafisch gestalteten Selbstinstruktionskarten unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, an ihren Verhaltensvorsatz zu denken. Eine ähnliche Funktion haben Krafttiere. Diese sind aus der Hypnotherapie bekannt (Reddemann, 2007). Eines Tages bringt Frau Claasen einige Fotos von Tieren mit, darunter auch Löwen, Tiger

und andere starke Tiere. Sie zeigt sie Lukas und fordert ihn auf, sich ein Bild auszusuchen, das ihn bei seinem Vorsatz unterstützt.

Was würden deine Eltern sagen?

Frau Claasen stellt ihrem Schüler in Aussicht, seine Eltern über sein positives Verhalten und seine Kooperationsbereitschaft zu informieren, wenn er sich mindestens eine Woche an die Abmachungen hält. Sie geht davon aus, dass diese sich freuen würden – und dass die Vorstellung der Freude der Eltern wiederum den Schüler motiviert, seinen Vorsatz einzuhalten. Dies kann beispielsweise in Form eines Schreibens der Lehrerin an die Erziehungsberechtigten geschehen. In der Praxis zeigt sich, dass ein Brief an die Eltern, der die Erfolge der Schülerin respektive des Schülers beschreibt, sehr motivierend ist. Voraussetzung ist hier natürlich eine intakte Kind-Eltern-Beziehung.

Hindernisse und Vorteile

Im Gespräch kann Frau Claasen Lukas fragen, welche Hindernisse ihn von seinem Vorhaben abbringen könnten. Die Idee dabei ist, dass Lukas mögliche Hindernisse antizipiert und sich entsprechende Handlungsoptionen für derartige Fälle präventiv überlegt. Taylor fand bereits im Jahr 1998 heraus, dass die Chancen der Schülerinnen und Schüler, einen Vorsatz einzuhalten, deutlich steigen, wenn sie sich mit dieser Frage beschäftigen. Es kann durchaus auch Sinn machen, wenn Frau Claasen ihren Schüler nach den Vorteilen fragt, die sein positives Verhalten mit sich bringt. Wenn Lukas die angenehmen Folgen erkennt, kann ihn dies in seinen Vorsätzen bestärken.

Kleine Erinnerungen

Auch ganz kurze, von Wertschätzung getragene Erinnerungen können hilfreich sein. So spricht Frau Claasen Lukas in den nächsten Tagen immer wieder auf das neue Verhalten an, indem sie ihn beispielsweise fragt, ob er sich noch an die Abmachungen erinnern könne, ob es wieder einen Vorfall mit einem anderen Schüler gegeben habe und ob er noch wisse, wie er bei einer Provokation von Klassenkameradinnen und -kameraden zu reagieren habe. Es ist auch wichtig, dass die Lehrerin ihn lobt, wenn es seit einigen Tagen zu keinen weiteren Vorfällen gekommen ist. Dazu kann sie ihm auch mal einen kleinen Brief schreiben, um ihn für seine Bemühungen zu loben. Weil Lernende nach einem solch besonderen Lob jedoch innerlich oft überdreht sind und meinen, sie hätten jetzt schon alles erreicht, ist es wichtig, dass die Lehrperson zusätzlich den persönlichen Kontakt sucht und den Schüler erneut auffordert, die Abmachungen auch in Zukunft zu beherzigen.

Neues Verhalten aufbauen – ein langer Weg

Viele Lehrpersonen führen gute erste Gespräche mit ihren Schülerinnen und Schülern in der Absicht, ihnen dabei zu helfen, neues angemesseneres Verhalten aufzubauen – ein wertvoller und wichtiger Beitrag. Nach diesem ersten Gespräch ist es allerdings wichtig, längerfristig, oft über Monate hinweg, am Ball zu bleiben. Es geht also darum, die Lernenden dabei zu unterstützen, die neue Gewohnheit zu festigen. Neues Verhalten, und das ist der wichtige Punkt, lernen wir nicht an einem Tag, sondern nur durch lange Übung, so wie Englisch oder das Geigenspiel (Vohs & Baumeister, 2011). Auch Erwachsenen geht das nicht anders. Frau Claasen bleibt deshalb

am Thema dran; und zwar höflich, wertschätzend und positiv. Sie zeigt soziale Unterstützung, statt zu strafen und zu kritisieren – und verwirklicht so die Classroom-Management-Idee «Coaching vor Strafe» (Eichhorn, 2017).

Fazit

Frau Claasen ist es gelungen, einen Vorfall, der in der Regel eine Sanktion auslöst, in einen Anlass zu verwandeln, der ihre Beziehung zum Schüler stärkt. Es ist unbestritten, dass Lehrpersonen auf aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern reagieren müssen (Wettstein, 2008). Dabei erweisen sich ein präsentes Auftreten der Lehrperson und das Erarbeiten von Handlungsalternativen weitaus wirkungsvoller als Strafen.

Literatur

Eichhorn, C. (2017). *Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 64* (1), 35–48.

Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2017). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher–student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 46* (8), 1661–1687.

Omer, H. & von Schlippe, A. (2016). *Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive Family Process.* Eugene: Castalia Publishing.

Reddemann, L. (2007). *Eine Reise von 1.000 Meilen beginnt mit dem ersten Schritt. Seelische Kräfte entwickeln und fördern.* Freiburg: Herder.

Taylor, S., Pham, L., Rivkin, I. & Armor, D. (1998). Harnessing the imagination. Mental Simulation, Self-Regulation and Coping. *American Psychologist, 53* (4), 429–439.

Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.* New York: Guilford Press.

Wettstein, A. (2008). *Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS).* Bern: Huber.

Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2016). Interventionsstrategien bei Unterrichtsstörungen. Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht. In M. Grindat (Hrsg.), *«Jetzt reicht's endgültig!» Lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen* (S. 43–68). Bern: Edition SZH/CSPS.

Christoph Eichhorn
Lehrbeauftragter für Classroom-Management an der Universität Konstanz
christoph.eichhorn@t-online.de
www.classroom-management.ch

Prof. Dr. Alexander Wettstein
Leiter des Forschungsprogramms Soziale Interaktion
PHBern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation
Fabrikstrasse 8
3012 Bern
alexander.wettstein@phbern.ch

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Myriam Squillaci (2017). Neurosciences cognitives : quels apports pour les élèves polyhandicapés ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* 4, 7–12.

Les neurosciences cognitives apportent de précieuses contributions aux sciences humaines. Grâce aux apports de la psychologie cognitive, les chercheurs du domaine ont confirmé les facteurs principaux influençant les apprentissages : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation. Par une revue de la littérature, cet article transpose les acquis des neurosciences et de la psychologie cognitive aux conditions d'apprentissages requises par les élèves polyhandicapés.

Eric Tardif (2017). Neurosciences et neuromythes à l'école. *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* 4, 13–19.

De nombreuses publications portent sur la question d'une collaboration entre les neurosciences cognitives et les sciences de l'éducation. De façon générale, les recherches en neurosciences apportent peu d'applications directes à l'enseignant (ordinaire ou spécialisé). Par ailleurs, plusieurs approches pseudo-scientifiques lui sont proposées et pourraient en partie expliquer l'existence de neuromythes. Que l'on connaisse ou non les bases neurologiques qui sous-tendent certains résultats en psychologie cognitive, ce sont peut-être ceux-ci qui pourraient s'avérer les plus pertinents pour les enseignants.

Guillaume Berthon et Jacques Méard (2017). Faire jouer les élèves de l'enseignement spécialisé avec les règles. *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* 4, 48–54.

Cet article présente une démarche d'enseignement en éducation physique auprès d'adolescents présentant des retards de développement et des troubles de la personnalité ou du comportement. Il s'agit de leur faire inventer un jeu inédit pour qu'ils l'enseignent à d'autres élèves lors d'une joute. Cette démarche, à l'intersection du social et de la didactique, a des effets positifs sur les jeunes mais elle implique un travail préalable de manipulation de règles et de démonstration de leur utilité.

Dokumentation zum Schwerpunkt

Integrative Förderung

Weiterführende Literatur

Ahrbeck, B. (2017). *Der Umgang mit Behinderung: Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz.* Stuttgart: Kohlhammer.

Böing, U. & Köpfer, A. (Hrsg.) (2016). *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bühler-García, G. (2017). *Gemeinsam für Vielfalt. Briefe an eine Lehrerin.* Bern: Edition SZH/CSPS.

Feuser, G. (2017). *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojektes.* Giessen: Psychosozial.

Grindat, M. (Hrsg.) (2016). *«Jetzt reicht's endgültig!» Lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen.* Bern: Edition SZH/CSPS.

Hagen, T., Klöpfer, C., Müller, C., Staffen, D. & Grünke, M. (2017). Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die sich in der Inklusion wohl fühlen. Was schätzen sie an ihrem schulischen Umfeld? *Zeitschrift für Heilpädagogik,* 6, 275–293.

Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, U. (2016). Inklusiver Unterricht – eine Frage der Qualität! Der Beitrag der sonderpädagogischen Förderung zur inklusiven Schule. *Behinderte Menschen,* 5–6, 25–35.

Kaack, M. (2017). *Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie.* Bielefeld: transcript.

Kappus, E.-N. & Dettling, R. (2017). Fit für die integrative Förderung? Entwicklung zu einem ressourcenorientierten und diversitätssensiblen Umgang mit Heterogenität an integrativen Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik,* 5–6, 46–52.

Krämer, P., Przibilla, B. & Grosche, M. (2016). Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. *Heilpädagogische Forschung,* 2, 83–95.

Kreis, A., Wick, L. & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.) (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität.* Waxmann: Münster.

Pool Maag, S. (2017). Das Churermodell. Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik,* 5–6, 32–39.

Puhr, K. & Geldner, J. (Hrsg.) (2017). *Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen.* Wiesbaden: Springer VS.

Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute,* 3, 270–285.

Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie.* Wien: LIT.

Schwager, M. (2015). Schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler in der inklusiven Schule. Herausforderung oder Grenze? *Behinderte Menschen,* 2, 33–39.

Tillmann, K.-J. (2017). Was spricht für ein integriertes Schulsystem. Normative Positionen und empirische Befunde. *Gemeinsam Lernen,* 2, 44–47.

Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik, 30,* (1), 98–112.

Links

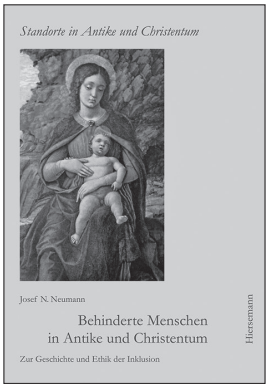
www.integrationundschule.ch
Internetplattform zum Thema Integration und Schule

www.szh.ch/themen/schule-und-integration
Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik

www.european-agency.org
Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung

Zusammenstellung
Thomas Wetter, I+D (Information und Dokumentation) – eine Dienstleistung des SZH/CSPS Bern.
Suchen Sie weitere Literatur? Unter *www.szh.ch* → *Datenbanken* stehen Ihnen die Literaturdatenbank und weitere Recherchequellen online zur Verfügung.

Erzählte Behinderung



Neumann, J. N. (2017). *Behinderte Menschen in Antike und Christentum. Zur Geschichte und Ethik der Inklusion.* Stuttgart: Hiersemann.

Rezension von Christian Mürner

Der Medizinhistoriker Josef N. Neumann präsentiert eine präzise Darstellung zur Geschichte der Menschen mit Behinderungen in Antike und Christentum. Da thematisch eine «Ethik der Inklusion» intendiert ist, enthält die Studie auch Abschnitte zur Neuzeit und Gegenwart. Insgesamt ergibt sich aber eher der Eindruck einer Geschichte der Exklusion. Der Begriff der Inklusion und das, was er heute repräsentiert, taucht in den historischen Teilen des Buches gar nicht auf.

Neumann spricht bewusst von «Missbildung und Behinderung» (S. 5). «Missbildung» – im Gegensatz zur negativ konnotierten «Fehlbildung» – sei ein Begriff, der «weder bewertet noch beurteilt», sondern nur die Differenz markiere (S. 6). «Behinderung» beziehe sich auf «ungewöhnliche Funktionen», «Missbildung» auf die «abweichende Körpergestalt». Wenn man sich nicht stets dieser Festlegung rückversichert, kann sie gerade im Rahmen historischer Darstellungen befremden. Diese in der Einleitung vorgenommene Wortwahl wirkt im Laufe der Lektüre an mehreren Stellen wie ein Missverständnis.

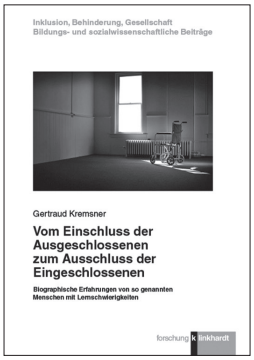
Nach Kapitel I zum altorientalischen Reich schreibt Neumann in Kapitel II, dass in der altgriechischen Mythologie «der rein deskriptiv erscheinende Begriff Dysmorphia, der im Deutschen mit ‹Missgestalt› wiederzugeben ist, nicht allein ein körperliches Phänomen [bezeichnet], sondern zugleich das bei seinem Anblick aufkommende Gefühl der Ablehnung, die hässliche Anmutung» (S. 41). Téras, der griechische Begriff für «Missbildung», sei das «von den Göttern zur Mahnung gesandte Zeichen» der Abschreckung (ebd.). Wie lässt sich demnach der hinkende Hephaistos, der «lahme Gott des Feuers und der Schmiedekunst» beurteilen? Er ist nach Neumann «behindert, aber nicht missgestaltet» (S. 42).

In den Schriften des Aristoteles (Kapitel III) wird der Begriff téras aus dem «Kontext des Orakelwesens herausgelöst» und empirisch als Erscheinung «gegen die Natur» verstanden (S. 73 ff.). «Auch wer seinen Eltern nicht mehr gleicht, ist gewissermassen schon eine Missgestalt», sagt Aristoteles (S. 78). Die überlieferten spätantiken Skulpturen mit Behinderungen (Kapitel IV) deutet Neumann wie folgt: «Indem man körperlichen Verfall und Missgestalt an Randgruppen darstellte, wurden körperliche Hinfälligkeit und Hässlichkeit in den spätantiken Bronze- und Tonstatuetten zugleich zum Bild für gesellschaftliche Inferiorität und moralische Verkommenheit» (S. 91).

Kapitel V referiert das Thema anhand des Neuen Testaments in einer christlich geprägten Kultur, Kapitel VI anhand des Menschenbildes im Mittelalter. Kapitel VII – «Behinderte Jesuskinder» – ist das thematisch spannendste zum Christentum. Andrea Mantegna (1431–1506) malte mehrere Madonnen mit einem Kind, bei dem auf Anhieb «körperliche Zeichen des Andersseins» und sogar «einer gewissen Geistesschwäche» auffallen (S. 155). Neumann fragt, ob es legitim sei, medizinisch bei diesen Jesuskindern «Trisomie 21 zu diagnostizieren» (S. 156). Für die Betrachtung seien diesbezügliche Anzeichen ziemlich eindeutig vorhanden, aber der Maler kannte die Trisomie 21 noch nicht, dennoch habe er das Ungewöhnliche offen ästhetisch ausgedrückt. Warum? Neumann notiert, dass es um ein «Andachtsbild» gehe, in dem eine Frau «möglicherweise ihre eigene Situation wiedererkennen» konnte, «ihre Ängste und Sorgen» um ihr eigenes möglicherweise behindertes Kind (S. 167). Kapitel VIII beginnt mit dem Satz: «Das Monster demonstrierte am Beginn der Neuzeit einen Wesenszug der Exklusion» (S. 177). Der Übergang von den «Fabelwesen» zu einem mehr wissenschaftlichen und medizinischen Ansatz charakterisiert das 16. und 17. Jahrhundert.

Um seiner differenzierten medizinhistorischen Beurteilung des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen einen aktuellen praktischen Bezug zu geben, behandelt Neumann im abschliessenden ethischen Kapitel unter anderem Aspekte der Problematik der Pränataldiagnostik, vor allem im Zusammenhang mit der Trisomie 21. Bei dieser «abgeschirmt von der Öffentlichkeit sich vollziehenden pränatalen Selektion» (S. 210) steht nach Neumann wieder die Exklusion im Vordergrund, nicht Inklusion, Begleitung und Anerkennung.

Bücher



Kremsner, G. (2017). ***Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten.*** **Bad Heilbrunn: Klinkhardt.**

Für dieses Buch wurden die Biographien von sechs Personen erhoben, die im Laufe ihres Lebens als «Menschen mit Lernschwierigkeiten» gelabelt wurden. Sie alle waren bzw. sind in Institutionen untergebracht. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten institutionelle und personale Strukturen im Kontext der Betreuung in (Gross-)Einrichtungen erleben bzw. erlebt haben. Verortet im Rahmen der (Dis-)Ability Studies und theoretisch gerahmt durch Autorinnen und Autoren wie Gramsci, Spivak oder Goffman, wird der Fokus insbesondere auf Erfahrungen mit Gewalt sowie dem Missbrauch von Macht gelegt. Als Ergebnis eines inklusiven Forschungsprozesses gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten werden zudem diskursive Welten und Akteurinnen und Akteure aufgespürt, die sich unmittelbar auf das Erleben der befragten Personen auswirk(t)en. Abschliessend wird dargestellt, wie «Behinderung» konstruiert wird.

Döbeli Honegger, B. (2017). ***Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*** **(2. Aufl.). Bern: hep.**

In rasendem Tempo verändert die Digitalisierung unsere Gesellschaft. Innerhalb weniger Jahre hat sich die Art und Weise, wie wir kommunizieren und uns informieren, grundlegend gewandelt. Der Computer hat das Buch als Leitmedium abgelöst. Dieser Leitmedienwechsel stellt die Schule vor grosse Herausforderungen: Welche Kompetenzen benötigen Schülerinnen und Schüler in einer digitalisierten, zunehmend automatisierten Welt? Wie wichtig ist das Wissen im Kopf, wenn mobile Geräte stets Antworten parat haben? Und weshalb gehören heute Medien und Informatik zu den zentralen Themen der Allgemeinbildung? Beat Döbeli Honegger analysiert den Leitmedienwechsel und zeigt auf, wie ihm eine zeitgemässe Schule begegnen kann: weder mit pauschaler Ablehnung noch mit naiver Euphorie, sondern mit informiertem Pragmatismus.

Sonnenberg, K. (2017). ***Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen.*** **Weinheim: Beltz.**

Die Möglichkeit lebenslanger Bildung eröffnet Teilhabemöglichkeiten im sozialen, gesellschaftlichen und politischen Kontext. In der vorliegenden Veröffentlichung werden die für den sozialpädagogischen Bildungs- und Inklusionsdiskurs wichtigsten wissenschaftlichen Disziplinen Erwachsenenbildung, Heilpädagogik und Soziale Arbeit vorgestellt, um Gelingensbedingungen von Sozialer Inklusion und Teilhabe durch Bildung zu analysieren und Beteiligungskulturen in der Erwachsenenbildung weiterzuentwickeln. Im Mittelpunkt steht die Frage des Beitrags von Medienkompetenz zu sozialer und kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen sowie die Möglichkeit der Stärkung von Subjektorientierung und Beteiligungskulturen.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

Heimberg, D. (2017).
Wenn Bewegung Wissen schafft. Handlungsplanung im Unterricht unterstützen.
Zürich: LCH.

Kinder erobern sich die Welt handelnd. Hinter jedem Handeln steht – bewusst oder unbewusst – ein Plan. Der Weg zum Gelingen einer Handlung geschieht über Bewegung und Dialog. Unzählige Bewegungsvarianten und -kombinationen, Missgeschicke und Erfolge häufen einen Erfahrungsschatz, der sich stetig vermehrt. Dora Heimberg lässt die Leserinnen und Leser eintauchen in eine ihnen bestens bekannte Welt. Doch sie lenkt den Blick auf das, was während des Unterrichts einfach so geschieht, oftmals ungeplant. Sie zeigt ein Repertoire von Handlungsplanung auf, das die meisten Kinder von vier bis acht Jahren innehaben. Sie zeigt aber auch, wo Kinder scheitern und wie Lehrpersonen ihnen den Weg erleichtern können. Wer der Handlungsplanung auf die Spur kommen will, muss vor allem eines machen: Die Kinder beim Spielen und Lernen beobachten.

Kollbrunner, J. (2017).
Psychosoziale Beratung in Therapieberufen.
Idstein: Schulz-Kirchner.

Rezension von
Jürgen Steiner, HfH, Zürich

Jürg Kollbrunner blickt auf eine langjährige Berufspraxis zurück. Nach der Promotion in Freiburg (CH) lehrte er im Fach Sozialpsychologie und qualifizierte sich weiter in verschiedenen Formen der Psychotherapie. Mit diesem Hintergrund arbeitete er 33 Jahre lang bis zur Pensionierung an der Universitäts-HNO-Klinik in Bern als Psychotherapeut und Klinischer Psychologe mit krebskranken Menschen und mit vielen Patientinnen und Patienten der Phoniatrie. Seine Veröffentlichungen vor allem in den Themenkreisen Stottern und Stimmstörungen haben in der Logopädie Anerkennung gefunden.
Nun legt Kollbrunner ein Buch zur Beratung vor, das auf 100 Seiten die wesentlichen Aspekte beschreibt und als praktische Handreichung nützlich ist. Die Logopädin steht in einem Dilemma: Sie arbeitet zwar mit dem Fokus Sprache und Kommunikation. Gleichzeitig soll sie aber Psyche und Familiendynamik in ihrer Arbeit nicht ausklammern. Darf eine Logopädin psychotherapeutisch arbeiten, ohne dafür zertifiziert zu sein? Sie wird es müssen, da Beeinträchtigungen der Sprachlichkeit nur mit Einbezug des Psychischen, des Psychosomatischen bzw. des Sozialpsychologischen zu verstehen und damit auch zu beeinflussen sind.
Therapie hat mit Menschen in ihrem Leben zu tun. Das Ziel ist das Ermutigen oder Zurechtfinden in bedeutsamen Kontexten. Verhandeln statt behandeln, teilnehmen statt vorgeben, ist damit der Weg der Logopädie: Beratung spielt dabei die zentrale Rolle.
Nach dem Studium des Buches fühlt sich die Logopädin kompetenter, um ihre bereits begonnene Praxis der Beratung reflektierter und bewusster anzugehen.
Der Autor ist ein Komplexitätsreduzierer. Die Darstellung verschiedener Persönlichkeitsstile, Mechanismen der Abwehr, Fragetypen und Techniken der Beratung sowie Hinweise zur Psychohygiene der Beratenden werden in attraktiven und merkfähigen Tabellen dargestellt.
Der Autor ist ein Ermutiger. Er gibt Kolleginnen und Kollegen Orientierung auf der schwierigen Gratwanderung zwischen logopädischer Beratung, die zwingend ist und psychotherapeutischer Intervention, für die sie nicht ausgebildet sind. Das Buch ist als Ganzes sehr ansprechend, der Inhalt ist klug und sensibel, klar und einfach, übersichtlich und spannend, inspirierend und handfest.

Forschung

ChaRisMa – Chancen und Risiken integrativer schulischer Massnahmen

Das Vorgängerprojekt Selektivität und Effektivität des Chancenausgleichs an Berner Schulen (SECABS) hat unter anderem gezeigt, dass auf Primarschulstufe integrative Massnahmen für Kinder mit besonderem Förderbedarf, die als Chancenausgleich gedacht sind, bestehende Bildungsungleichheiten noch weiter verstärken können: Kinder aus statushohen Elternhäusern, die ohnehin schon bessere Bildungschancen haben, profitieren vermehrt vom Nachteilsausgleich, der ihnen zu Vorteilen im Unterricht, bei Prüfungen und bei Übertrittsverfahren verhilft. Kinder aus statustieferen Elternhäusern sind vermehrt von stigmatisierenden Massnahmen wie z. B. reduzierten Lernzielen betroffen. Im Folgeprojekt ChaRiSMa soll nun ein Teil der SECABS-Stichprobe erneut befragt werden. Dies, um Auswirkungen der Massnahmen auf die Leistung und das Selbstkonzept aufzuzeigen und zu analysieren, wie diese im Vergleich zur Primarstufe auf der Sekundarstufe I vergeben und umgesetzt werden und welche Rolle unterschiedliche Schulmodelle und/oder Leistungszüge dabei spielen. Da alle Kantone vor der Herausforderung stehen, ein inklusives Bildungssystem zu realisieren, sind die Forschungsergebnisse für die nationale Bildungsplanung und -steuerung von hoher Relevanz.

Laufzeit:
Juni 2017–Mai 2020
Forschende Institution:
Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, PHBern

Motivation und Selbstregulation bei Lernschwierigkeiten (MOSEL)

Die Fähigkeit, selbstreguliert Wissen und Fertigkeiten zu adaptieren, ist ein zentrales Bildungsziel der heutigen Wissensgesellschaft. Die Entwicklung hin zum kompetenzorientierten Lernen ist eine der Antworten. Oft werden reichhaltige Aufgaben aktiv-entdeckend und selbstreguliert bearbeitet.
In diesen Prozessen werden überfachliche Fertigkeiten wie Lernstrategien kontinuierlich erworben. Diese bilden relevante Voraussetzungen des lebenslangen Lernens. Für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten sind das anspruchsvolle Herausforderungen, gehen Lernschwierigkeiten doch in erhöhtem Mass mit Motivationsproblemen, tiefen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie eingeschränkter Selbstregulation einher. Im Verlauf ihrer Lernbiografie entwickeln sie in vielen Fällen selbstwertschützende, für ihr Lernen jedoch ungünstige Einstellungen und Selbstbilder. Ziel des Projekts MOSEL ist, ein Interventionskonzept des selbstregulierten Lernens in Form einer Lektionsreihe mit reichhaltigen Mathematikaufgaben für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten zu entwickeln, in angemessener Form zu vermitteln und anschliessend die Effekte der Intervention empirisch zu überprüfen.

Laufzeit:
Januar 2018–Oktober 2020
Forschende Institution:
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH

Gemeinsam lernen, Vielfalt leben. Medien für inklusive Frühkindliche Bildung

Bildungsprozessen der frühen Kindheit wird erst seit Beginn des 21. Jahrhunderts verstärkt gesamtgesellschaftliche Beachtung geschenkt. In diesen Kontexten unterstreicht der Inklusionsgedanke das Recht auf Teilhabe an hochwertiger Bildung unabhängig von Herkunft, sozio-ökonomischen Voraussetzungen oder speziellen Lernbedürfnissen. Inklusive Bildungsmassnahmen in früher Kindheit sind darauf auszurichten, Exklusionsrisiken vorzubeugen, Kinder in ihren Bildungsprozessen der Selbstbildung beim Kompetenzaufbau zu unterstützen, aber auch Soziales Lernen in besonderer Weise zu fördern. Hier nimmt das Projekt seine unmittelbare Veranlassung. Es entwickelt didaktische Medien zur Unterstützung inklusiver Bildungsprozesse. Einerseits erschliessen sie die Themen «Gemeinsam lernen und Vielfalt leben» durch Geschichten und Materialien und sind an die Kinder selbst adressiert. Andererseits wird eine begleitende Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher erstellt, die das Basiswissen zur inklusiven frühkindlichen Bildung bündelt.

Laufzeit:
Januar 2015–Dezember 2020
Forschende Institution:
Institut für Erziehungswissenschaft, UZH
Deutsches Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt
Freie Universität Berlin

Weitere Forschungsprojekte:
www.szh.ch/forschungshinweise

Agenda

Mai

Tagungen

03.05.2018
St. Urban
Geistige Behinderung und psychische Störungen
2. HPF-Tagung
Alois Grüter
Leiter Heilpädagogisch-Psychiatrische Fachstelle Stationäre Dienste
4915 St. Urban
Tel. 058 856 54 71
alois.grueter@lups.ch

16.05.2018
Luzern
Angehörige im Kindes- und Erwachsenenschutz – Chance oder Risiko?
Hochschule Luzern Soziale Arbeit
Sekretariat
Werftestrasse 1
Postfach 2945
6002 Luzern
Tel. 041 367 48 48
sozialearbeit@hslu.ch

Weitere Hinweise auf Tagungen und Kongresse finden Sie online unter

www.szh.ch/veranstaltungen

Kurse

04.05.2018
Zug
Kurs AF Handzeichen und Gebärden (Fortsetzung)
buk – Bildung für Unterstützte Kommunikation
Ackerstrasse 3
6300 Zug
Tel. 044 711 55 60
info@buk.ch
www.buk.ch

04.05.2018–05.05.2018
Bern
Autismus-Spektrum-Störung – soziale Kompetenz entwickeln
PHBern
Institut für Weiterbildung
Weltistrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 78
adminstration@iwm.phbern.ch
www.phbern.ch

04.05.2018–05.05.2018
Luzern
Geschichten erzählen
José Amrein
Winkelriedstrasse 30
6003 Luzern
Tel. 079 376 92 55
info@praxis-amrein.ch
www.praxis-amrein.ch

04.05.2018–05.05.2018
Winterthur
Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen. Besonderheiten in der Kommunikation, Diagnostik und Therapieansätze
Zentrum für kleine Kinder
Pionierstrasse 10
8400 Winterthur
Tel. 052 213 68 46
zentrum@kinder.ch
www.kinder.ch

08.05.2018–20.10.2019
div. Kursorte CH und F, Naturraum
TEO-Ausbildung für Erlebnispädagogik und Outdoortraining
Drudel 11 – Erlebnispädagogik & Umweltbildung
Bollwerk 35
3011 Bern
info@drudel11.ch
www.drudel11.ch

11.05.2018
Bern
Entscheidungsfindung moderieren: Lösungen entwickeln in Schulen
PHBern
Institut für Weiterbildung
Weltistrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 78
adminstration@iwm.phbern.ch
www.phbern.ch

16.05.2018
Bern
Praxisberatung angepasste Rahmenbedingungen
PHBern
Institut für Weiterbildung
Weltistrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 78
adminstration@iwm.phbern.ch
www.phbern.ch

16.05.2018–20.06.2018
Bern
Rhythmus und Perkussion mit heterogenen Gruppen
PHBern
Institut für Weiterbildung
Weltistrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 78
adminstration@iwm.phbern.ch
www.phbern.ch

18.05.2018–08.06.2018
Zürich
Mehrsprachigkeit und geistige Behinderung. Chance für die kognitive und sprachliche Entwicklung?!
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

23.05.2018–24.05.2018
Zürich
Das Aussprachebüffet – Diagnostik und Therapie von kindlichen Aussprachestörungen
SAL – Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie
Feldeggstrasse 69
8008 Zürich
Tel. 044 388 26 90
info@shlr.ch
www.logopaedieschweiz.ch

«Agenda»
enthält eine Auswahl uns bekannter, für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen relevanter Tagungen, Fortbildungskurse, Kongresse usw. ab dem übernächsten Monat nach Erscheinen der Zeitschrift.
Für nähere Informationen zu den einzelnen Veranstaltungen wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie auf unserer Website unter

www.szh.ch/weiterbildung

24.05.2018–25.05.2018
Zug
Individuelle Kommunikationssysteme und ihre Komponenten (Modul 3)
buk – Bildung für Unterstützte Kommunikation
Ackerstrasse 3
6300 Zug
Tel. 044 711 55 60
info@buk.ch
www.buk.ch

25.05.2018
Zürich
Zaubern in der Sprachförderung und Sprachtherapie
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

25.05.2018–01.06.2018
Zürich
«Wenn mir die Worte fehlen» – Handzeichen und Gebärden für Menschen mit lautsprachlicher und kognitiver Beeinträchtigung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

26.05.2018
Winterthur
Frühe Grammatiktherapie im interaktionellen Kontext
Zentrum für kleine Kinder
Pionierstrasse 10
8400 Winterthur
Tel. 052 213 68 46
zentrum@kinder.ch
www.kinder.ch

26.05.2018–21.09.2019
Luzern
Lehrgang Systemisch erweiterte Psychomotoriktherapie im Kontext Schule
Kinder stark machen
Theresia Buchmann
Museggstrasse 32
6004 Luzern
Tel. 079 775 69 08
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch/weiterbildung

28.05.2018–29.05.2018
Zürich
Kinder mit hohem Potenzial erkennen, stärken und begleiten
IEF – Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung
Schulhausstrasse 64
8002 Zürich
Tel. 044 362 84 84
ief@ief-zh.ch
www.ief-zh.ch

29.05.2018–26.09.2018
Zürich
Schulleitungen und Verantwortliche Sonderpädagogik unterstützen Kooperationsprozesse an Schulen
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

30.05.2018–31.05.2018
Zürich
Erzählend zur Sprache finden mit dem Dortmunder Förder- und Therapiekonzept
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

z hdk

Zürcher Hochschule der Künste
Zentrum Weiterbildung

Musikpädagogik, Kirchenmusik
Musikphysiologie, Musiktherapie
Creation & Scenario
Dirigieren, Komponieren
Tontechnik
Composing/Arranging-Producing
Computermusik, Performance
Klassik, Pop, Jazz

Jetzt anmelden!

MAS in Klinische Musiktherapie

www.zhdk.ch/musiktherapie

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Sexualität und Behinderung
Certificate of Advanced Studies CAS

Für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen ist das für uns selbstverständliche Recht auf selbstbestimmte Sexualität in vielfältiger Art eingeschränkt. Der CAS-Kurs stellt das Ermöglichen eines Lebens mit einer selbstbestimmten Sexualität sowie den Schutz vor sexualisierter Gewalt in den Mittelpunkt und vermittelt methodisches Handlungswissen.

Beginn/Dauer/Ort
Ab 2. Mai 2018 bis 28. Juni 2019 in Olten | 25 Tage, 12 Blöcke à 2 respektive 3 Kurstage

Leitung
Daniel Kasper lic phil. I, Dozent, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
Annelies Ketelaars, Praxis in Supervision, Konfliktklärung, Gewaltprävention und Sexualpädagogik

Information und Anmeldung
Hochschule für Soziale Arbeit FHNW | T +41 62 957 20 15 | ursina.ammann@fhnw.ch

www.fhnw.ch/soziale-arbeit/weiterbildung

Zertifikats-lehrgänge 2018

CAS Start strong! Heilpädagogik in der Eingangsstufe 4–8
Dauer: September 2018–Mai 2020

CAS Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen
Dauer: September 2018–Juni 2018

CAS Älter werden mit Behinderung
Dauer: November 2018 – Juni 2020

Daten zu Informationsveranstaltungen sowie Anmeldung unter:
www.hfh.ch/weiterbildung

HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

IEF
Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung

Kindesschutz und systemisches Elterncoaching
Fachleute in der Elternberatung lernen in diesem Seminar eine konsequent lösungs- und ressourcenorientierte Art der Beratung im Kontext Kindesschutz kennen.
Dozent: Rainer Kreuzheck
Datum: 07.–08. März 2018

Marte Meo Einführungstag
Die Methode baut auf den «leisen Momenten des Gelingens» auf und will Fachleute unterstützen, ihre Klienten in ihren Kompetenzen zu stärken.
Dozentin: Marianne Egloff
Datum: 13. März 2018

Systemisches Elterncoaching
Die Eltern streiten sich wegen der Sucht der Mutter täglich lauthals. Ein Kind verkriecht sich immer mehr, das andere ist aggressiv und auffällig in der Schule. Durch Ihre engagierte Teilnahme an der elf tägigen Weiterbildung werden Sie für solche und noch ganz andere Situationen gewappnet sein.
Leitung: Marianne Egloff
Beginn: 19. März 2018 (Dauer 11 Tage)

Kinder mit hohem Potenzial erkennen, stärken und begleiten
Null Bock und hoch sensibel? Aggressiv und aufmüpfig? Vielleicht lohnt sich ein neuer Blick! Diesen erhalten Sie mit der zweitägigen Fortbildung.
Dozentin Karin Schmid
Datum: 28.–29. Mai 2018

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

Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 4/2018 (erscheint Mitte April)
10. März 2018

lernen üben begleiten gestalten

Materialien für die integrative Förderung
Lernspiele
Hilfsmaterialien
Learning Apps

www.lernenmitherz.ch

Edition SZH/CSPS

Die hier aufgeführten Publikationen können bei der Edition SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern bestellt werden.
Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61, edition@szh.ch, www.szh.ch → Shop

KoKa Kooperations-Karten

Für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen in integrativen Settings (HfH-Reihe 36)

Esther Brenzikofer Albertin, Meike Wolters Kohler, Michaela Studer

2015, 3. erw. Auflage, 121 S., CHF 38.00
ISBN: 978-3-905890-20-4 (Bestellnummer: B286)

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

Gemeinsam für Vielfalt

Neuauflage

Briefe an eine Lehrerin

Georg Bühler-García

2017, 3. erw. und überarb. Aufl., 325 S., CHF 35.00
ISBN: 978-3-905890-28-0 (Bestellnummer: B280)

«Werden wir auf dem Weg der schulischen Inklusion vorwärts kommen? Lassen wir uns da von einem Traum narren, einer unerreichbaren Utopie?» Auf diese Fragen einer Lehrerin antwortet der Autor dieses Buches mit vierzehn Briefen. Ausgangspunkt seiner Auseinandersetzung bilden konkrete Situationen aus dem Schul- und Lebensalltag der Schweiz und Mittelamerikas. Mit Bezug zu Paulo Freire, Martin Buber und zur kulturhistorischen Theorie bringt er eine dialogische Perspektive ins Spiel und setzt sie in Bezug zu aktuellen Bezugspunkten inklusiver Pädagogik. Dabei kommen grundlegende Herausforderungen zur Sprache, die auf dem Weg zur «Schule für alle» nur in Kooperation gemeistert werden können. «Gemeinsam für Vielfalt» ist Aufruf und Programm zugleich: Es braucht eine gemeinsame Entscheidung für die Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen. Das Buch richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, an heilpädagogische Lehr- und Fachpersonen, Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Schulleitungen, Studierende der Fächer Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie sowie bildungspolitisch Engagierte und an inklusiven Bildungsprozessen Interessierte. Besonders eignet es sich, um ausgehend von den beschriebenen Situationen in Schulkollegien inklusionsspezifische Fragen zur Sprache zu bringen und diese im Wechselspiel von Lektüre und Dialog gemeinsam zu klären.

SZH CSPS EDITION

Permalink: www.szh-csps.ch/z2018-02

Sonderpädagogische Forschung in der Schweiz, Band 1 und 2

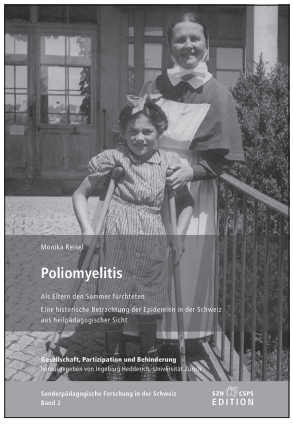
Barbara Egloff

Selbstbestimmt unterstützt durch Assistenz

Eine empirische Untersuchung zur Einführung und Umsetzung des Assistenzbeitrages in der Schweiz

SZH-Forschungsreihe: Sonderpädagogische Forschung in der Schweiz, Band 1

2017, 270 S.
ISBN: 978-3-905890-29-7 (Bestellnummer: B291)



Monika Reisel

Poliomyelitis. Als Eltern den Sommer fürchteten

Eine historische Betrachtung der Epidemien in der Schweiz aus heilpädagogischer Sicht

SZH-Forschungsreihe: Sonderpädagogische Forschung in der Schweiz, Band 2

2017, 310 S.
ISBN: 978-3-905890-30-3 (Bestellnummer: B292)

SZH CSPS
EDITION