

Herausforderndes Verhalten

Weitere Themen:

- ▶ Barrierefreie Lehrmittel
- ▶ Staatliche Kategorisierung von Kindern mit Beeinträchtigungen in der Schweiz – eine historische Betrachtung

Inhalt

Olga Meier-Popa
Editorial 1

Rundschau 2

SCHWERPUNKT

Marion Scherzinger und Alexander Wettstein
Mobbing in der Schule – erkennen und handeln 6

Andrea Lanfranchi
Beziehungskompetenz
Auswirkungen auf Lernen und Verhalten 12

Daniel Barth
«Ein Fall, der alles in Bewegung gesetzt hat»
Die Grenzen der Tragfähigkeit einer Schule 19

Alexander Wettstein und Marion Scherzinger
Störungen im Unterricht wirksam begegnen 26

Stefania Calabrese und Pia Georgi-Tscherry
Herausfordernde Verhaltensweisen in der Intensivbetreuung 33

Dokumentation zum Schwerpunkt 40

WEITERES THEMA

Beatrice Maulaz und Monika T. Wicki
Auf dem Weg zu barrierefreien Lehrmitteln 41

Monika Petter-Zaugg und Michaël Zimmermann
Grenzen der Bildbarkeit
Staatliche Kategorisierung und Zuweisung von Kindern mit Beeinträchtigungen
in der Schweiz 47

Impressum 18

Behinderung im Film / Bücher / Agenda / Forschung 55

Inserate 61

Olga Meier-Popa

Verstehend begegnen und situationslogisch handeln

Herausfordernde Verhaltensweisen, die in Settings der Intensivbetreuung oder im Klassenzimmer vorkommen, stellen die Beteiligten vor Handlungsprobleme. Wie kann den Betreuungs- oder Lehrpersonen der Balanceakt zwischen Professionalität und Emotionalität in solchen Situationen gelingen? Die Artikel der vorliegenden Ausgabe verdeutlichen einerseits, dass das klassische Dreieck «Wahrnehmen – Verstehen – Handeln», ergänzt mit Reflexion beziehungsweise Evaluation, universell anwendbar ist. Andererseits wird anhand eines systemischen Modells aufgezeigt, wie strukturelle Bedingungen auf die Tragbarkeit der Schule einwirken und Inklusionsprozesse beeinträchtigen. Eine zentrale Bedeutung nimmt zusätzlich die Prävention von fordernden Verhaltensweisen ein. Dazu gehören zum Beispiel das Gewähren von Handlungsspielräumen für intensivbetreute Personen und ein anregender und ausreichend differenzierter Unterricht, der die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt. Menschliches Verhalten beinhaltet immer eine Erfahrungskomponente. Im Fall von Mobbing sollte frühzeitig und systemisch interveniert werden, denn Mobbing betrifft die ganze Gruppe respektive Klasse.

Aus einer historischen Perspektive setzt sich ein weiterer Artikel mit den Entwicklungen der «Aus-Sonderungs-Pädagogik» auseinander. Vor 120 Jahren wurden in der Schweiz landesweit die Lehrpersonen mit der Einschätzung der «Bildbarkeit» von

Schülerinnen und Schülern beauftragt. Heutzutage ist das Recht aller Menschen auf Bildung gesetzlich verankert und zahlreiche Berufe sind auf Kinder mit Beeinträchtigungen spezialisiert. Ausserdem eröffnen die Informations- und Kommunikationstechnologien neue Perspektiven hinsichtlich der Gestaltung eines allen Lernenden zugänglichen Unterrichtes. Leitfragen für die Entwicklung von flexibel anpassbaren Lehrmitteln, die verschiedene Zugänge zum gleichen Inhalt ermöglichen, und darüber hinaus die Prinzipien des *Universal Design for Learning* werden zudem in einem Artikel dieser Ausgabe präsentiert.

Gelungene soziale Interaktionen sind für alle Menschen identitätsstiftend und lernfördernd. In diesem Zusammenhang stellt Gregory Bateson (1999, S. 358)¹ klar, dass die interpersonale Beziehung jeder Interaktion immanent ist, das heisst, die Beziehung kommt an erster Stelle («... *but the relationship comes first*»). Der Einfluss der Lehrpersonen auf den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler sowie der Einfluss des Betreuungspersonals auf das Wohlbefinden der betreuten Personen wurden durch Studien belegt. Die Bedeutung der Beziehungsgestaltung in der (sonder-)pädagogischen Tätigkeit wird in dieser Ausgabe mehrfach hervorgehoben. Ich wünsche Ihnen eine bereichernde Lektüre!



Dr. phil.
Olga Meier-Popa
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin
SZH/CSPS
Haus der Kantone
Speichergasse 6
3001 Bern
olga.meier@szh.ch

¹ Bateson, G. (1999). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rundschau

INTERNATIONAL

Neue Website der European Agency (EA)

Die *Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung* (kurz: European Agency oder EA) hat ihre Website weiterentwickelt. Alle bestehenden Web-Bereiche wurden überarbeitet und neu strukturiert, wobei Barrierefreiheit und Benutzerfreundlichkeit im Vordergrund standen. Das neue Design der Website ist mit viel Bildmaterial angereichert worden. Dadurch ist die Website visuell ansprechender und einfacher zu navigieren. Neu gibt es auch einen Bereich, der sich an Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung richtet und in Leichter Sprache geschrieben ist.

Weitere Informationen:
www.european-agency.org/news

Menschen mit einer Behinderung sollen geschützt werden

Das EU-Parlament hat am Mittwoch, dem 14. März 2018, eine Resolution zum Brexit beschlossen, die unter anderem Menschen mit einer Behinderung und pflegende Angehörige aus EU-Ländern vor Nachteilen schützen soll, die sich durch den Austritt Grossbritanniens aus der EU ergeben. Während viele EU-Bürgerinnen und -Bürger, die im Königreich leben, derzeit eine Daueraufenthaltsgenehmigung und sogar britische Staatsangehörigkeit beantragen, um ihren Aufenthaltsstatus auch nach dem Brexit zu sichern, ist das vielen EU-Bürgerinnen und -Bürgern mit einer Behinderung nicht möglich. Eine Voraussetzung für die Beantragung ist, dass man nachweisen kann, mindestens fünf Jahre im Königreich

gearbeitet zu haben oder für sich selbst aufkommen zu können.

Weitere Informationen: www.bizeps.or.at →
Medienmitteilung vom 14.03.2018

NATIONAL

Wohnen und UN-BRK

Das INSOS-Magazin stellt in seiner März Ausgabe neun Good-Practice-Beispiele im Bereich Wohnen näher vor. So sehr sich Menschen mit Behinderung voneinander unterscheiden, so unterschiedlich sind auch die Wohnformen, die sie bevorzugen. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, müssen die Institutionen erfinderisch sein. Mit der UN-BRK gilt dies mehr denn je. Das Dossier im neuen INSOS-Magazin lädt dazu ein, entsprechende Initiativen und Projekte näher kennenzulernen. Ausserdem wird im Magazin berichtet, wie sich Institutionen auf das neue Datenschutzgesetz vorbereiten können. Das Heft ist im Internet kostenlos verfügbar.

Weitere Informationen:
www.insos.ch/publikationen/insos-magazin

Herheimspaziert: Einblicke in Kinder- und Jugendinstitutionen

Trotz deutlichem Professionalisierungsschub haben Schweizer Kinder- und Jugendheime in der Gesellschaft oftmals einen schweren Stand. Mit einer Sensibilisierungskampagne will CURAVIVA Schweiz Vorurteile gegenüber den Institutionen abbauen und deren Akzeptanz fördern. Unter dem Motto «Herheimspaziert» will der Verband einem interessierten Publikum persönliche Einblicke in den Heimalltag ermöglichen. Zu diesem Zweck wurden in einem Magazin

neun Menschen aus der Nähe porträtiert, die verschiedenen Berufen in Kinder- und Jugendheimen in der Deutschschweiz nachgehen. Weitere Geschichten rund um fremdplatzierte Kinder und Jugendliche werden fortan im Blog *herheimspaziert.ch* erzählt.

Weitere Informationen: www.curaviva.ch

→ Medienmitteilung vom 01.03.2018

Grundsatzentscheid des Bundesverwaltungsgerichts

Das Bundesverwaltungsgericht (BVG) hat ein wegweisendes Urteil gefällt und einer jungen Frau mit Zerebralparese das Recht auf eine IV-Rente zugestanden. Diese hätte ihr entzogen werden sollen, weil sie dauerhaft in einem Heim in der Schweiz lebt und unter umfassender Beistandschaft steht – ihre Eltern aber den Wohnsitz im Ausland haben. Die Nicht-Anerkennung ihres Wohnsitzes in Genf und die Annahme, sie würde ständig bei ihren Eltern wohnen bleiben, widersprechen dem Diskriminierungsverbot in der Bundesverfassung und der UN-Behindertenrechtskonvention.

Weitere Informationen:

www.inclusion-handicap.ch →

Medienmitteilung vom 07.03.2018

Prüfung der Grundlagen zur Sexualaufklärung

Die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist von hohem öffentlichem Interesse. Das betrifft auch die Sexualaufklärung (SA). Dem Bundesrat ist bekannt, dass die *Standards zur Sexualaufklärung* des WHO-Regionalbüros für Europa und der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zu Diskussionen geführt haben. Diese Standards richten sich an Fachleute und Entscheidungsträger im Bereich der Sexual-

aufklärung. Im gleichen Zusammenhang hat der Bundesrat das Postulat Regazzi 14.4115 zur Annahme empfohlen und den im Postulat geforderten Expertenbericht zu den Grundlagen der SA in Auftrag gegeben. Die Expertengruppe hat einen umfassenden Bericht über die verschiedenen Aspekte der sexuellen Gesundheit und der SA erstellt. Der Bundesrat hat am 21. Februar 2018 den Bericht in Erfüllung des Postulats Regazzi gutgeheissen. Der Expertenbericht zeigt auf, dass die aufgeführten Standards als zentrales internationales und evidenzbasiertes Leitpapier in umliegenden Ländern wie auch in der Schweiz breit anerkannt sind. Er belegt im Weiteren, dass die Lehrpläne für die Sexualerziehung in der Schweiz durchwegs den anerkannten Grundlagen entsprechen. Bei der Breite der Fragestellungen konnte – noch – keine vertiefte Analyse der SA für Kinder und Jugendliche mit spezifischen Bedürfnissen (zum Beispiel mit Behinderung) erstellt werden. Eine solche spezifische Analyse stellt eine wichtige Tendenz dar, die in den folgenden Schritten angegangen werden könnte.

Weitere Informationen:

www.edudoc.ch → 130476

Relaunch Website Integration und Schule

Die Website von *Integration und Schule* wurde überarbeitet und hat ein zeitgemässes und responsives Design erhalten. Die Informationen zur schulischen Integration im vor- und nachobligatorischen Bereich sowie in der Volksschule sind nach Kantonen gegliedert und können in Deutsch, Französisch und Italienisch eingesehen werden.

Weitere Informationen:

www.integrationundschule.ch

KANTONAL

OW: Aufsichtsbericht Amt für Volks- und Mittelschulen

Der Aufsichtsbericht des Obwaldner Amtes für Volks- und Mittelschulen legt offen, dass 96% der Lehrerinnen und Lehrer ihrer Unterrichtsstufe entsprechend ausgebildet sind. Das bedeutet, dass die Lehrpersonen die benötigten Aus- und Weiterbildungen erfolgreich abgeschlossen haben. Mit 86% ist der Anteil Schulischer Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit einer Ausbildung besonders erfreulich, da der Arbeitsmarkt für diese Fachleute seit Jahren angespannt ist. Nicht adäquat Ausgebildete erhalten nur befristete Lehrbewilligungen, bis sie die notwendigen Weiterbildungen abgeschlossen haben.

Weitere Informationen: <http://www.ow.ch>
→ Medienmitteilung vom 14.03.2018

VARIA

Medien-Preis Bobby für Natalie Dedreux

Der Bobby ist ein seit 1999 von der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung e. V. verliehener Medienpreis. Er ist benannt nach dem Schauspieler Bobby Brederlow, der ihn als Erster erhielt. Gestaltet ist der Preis vom Künstler und Designer Markus Wallner aus München. Verliehen wird der Bobby einmal jährlich an Menschen, die sich in besonderem Masse für die Belange von Menschen mit Behinderung einsetzen. Als Preisträgerin des Medienpreises Bobby 2017 wurde Natalie Dedreux ausgezeichnet. Sie hat Trisomie 21 und schreibt für das Ohrenkuss-Magazin, das ausschliesslich von Autorinnen und Autoren mit Downsyndrom produziert wird.

Weitere Informationen: www.lebenshilfe.de
& www.nataliededreux.de

Plakat des Jahres Soziale Kontakte

Die Kampagne *Soziale Kontakte* gewinnt im Rahmen des Swiss Poster Awards die Auszeichnung zum Plakat des Jahres 2017. Insgesamt vergab die Fachjury 15 Awards in sechs Kategorien. Die Werbeagentur Ruf Lanz hat die Plakatkampagne für das Autismus Forum Schweiz entworfen. Laut Nicole Ulrich-Neidhardt, Präsidentin des Autismus Forums Schweiz, «haben die bisherigen Kampagnen von Ruf Lanz stark dazu beigetragen, das Verständnis für Menschen mit Autismus zu fördern. Zudem sind die Medien durch die Kampagnen und die vielen Awards auf das Thema Autismus aufmerksam geworden und berichten vermehrt darüber». Die Sensibilisierungskampagne für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung basiert auf der Bildidee verfeindeter Tiere, die detailgetreu auf Hände gemalt wurden.

Weitere Informationen: www.ruflanz.ch/clients/autismus-forum-schweiz

Deutscher Hörfilmpreis 2018

Der Deutsche Blinden- und Sehbehindertenverband e. V. (DBSV) verleiht seit 2002 den Deutschen Hörfilmpreis und zeichnet damit herausragende Hörfilme aus sowie Projekte, die diese barrierefreien Filmerlebnisse voranbringen. Im Jahr 2018 wurde der Preis in vier Kategorien vergeben. Der Zweiteiler *Landgericht – Geschichte einer Familie* erhielt die Auszeichnung in der Kategorie TV. In der Kategorie Kino ging der Hörfilmpreis an das historische Drama *Licht*. Erstmals wurde der Preis auch für die beste Audiobeschreibung in den Kategorien Dokumentation *Rabbi Wolff* und Kinder-/Jugendfilm *Wendy – Der Film* vergeben. Der Publikumspreis ging an die Produktion *In aller Freundschaft; Folge 773: Mach's gut, Nick*.

Weitere Informationen:
<https://deutscher-hoerfilmpreis.de>

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 UN-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz	10.10.2017	10.12.2017
4/2018	Frühe Bildung	10.11.2017	10.01.2018
5–6/2018	Herausforderndes 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

Marion Scherzinger und Alexander Wettstein

Mobbing in der Schule – erkennen und handeln

Zusammenfassung

Mobbing ist ein Gruppenphänomen, welches nicht nur die Opfer und Täterinnen bzw. Täter, sondern die ganze Klasse betrifft. Mobbing ist eine spezielle Form aggressiven Verhaltens, das sich systematisch gegen ein bestimmtes Kind richtet. Das Opfer ist dabei unterlegen, kann sich kaum wehren und wird über einen längeren Zeitraum schikaniert. Mobbing zu unterbinden, ist Aufgabe von Lehrpersonen. In einigen Fällen reagieren Lehrpersonen jedoch nicht oder viel zu spät, weil sie Mobbing nicht erkennen oder nicht wissen, was tun. Dieser Beitrag beleuchtet das Phänomen und zeigt auf, wie adäquat auf Mobbing-situationen reagiert werden kann.

Résumé

Le harcèlement est un phénomène de groupe qui concerne non seulement les victimes et les auteur-e-s, mais également la classe toute entière. C'est une forme particulière de comportement agressif qui se dirige systématiquement contre un même enfant. La victime est en position de faiblesse, peut à peine se défendre et subit ces brimades sur le long terme. Faire cesser le harcèlement est l'affaire des enseignant-e-s. Dans certains cas cependant, ne décelant pas le harcèlement ou ne sachant pas que faire, les enseignant-e-s ne réagissent pas, ou alors, elles et ils le font bien trop tard. Le présent article met en lumière ce phénomène et montre comment il est possible de réagir de façon adéquate aux situations de harcèlement.

Systematisch, wiederholt, gegen Schwächere

Bei Mobbing handelt es sich um eine spezielle Form aggressiven Verhaltens, welches systematisch gegen ein bestimmtes Kind gerichtet ist. Es tritt wiederholt und über längere Zeit auf (Alsaker, 2004, 2017; Olweus, 2004). Dies kann Wochen bis Jahre dauern. Doch nicht jedes aggressive Verhalten, welches wiederholt auftritt, ist Mobbing. Wenn sich beispielweise ein Kind immer wieder aggressiv gegenüber seinen Mitschülerinnen und Mitschülern verhält, handelt es sich nicht um Mobbing. Mobbing ist ein Gruppenphänomen und zeichnet sich durch ein Ungleichgewicht der Kräfte aus. Meist mobben ein paar Kinder zusammen ein unterlegenes Kind, welches kaum Chancen hat, sich zu wehren (Alsaker, 2004, 2017; Olweus, 2004; Hymel & Swearer, 2015).

Mobbing ist kein Streit

Wenn Kinder miteinander streiten oder raufen und sich etwa auf gleicher Augenhöhe befinden, wird nicht von Mobbing gesprochen. Hier handelt es sich meist entweder um einen Konflikt oder um ein spielerisches Raufen unter Kameradinnen und Kameraden. Bei einem Konflikt geht es in erster Linie um gegensätzliche Meinungen oder Ziele, die konstruktiv oder destruktiv (z. B. mittels aggressivem Verhalten) ausgehandelt werden können. Konflikte gehören zum Alltag von Kindern und fördern ihre soziale Entwicklung. Mittels Konflikten können sie lernen, eigene Meinungen zu vertreten, Lösungen auszuhandeln, Kompromisse zu finden, sich durchzusetzen oder auch nachzugeben (Scherzinger, 2018). Während es bei einem Konflikt meist um einen konkreten Inhalt geht, steht bei Mobbing die Schädigung des Opfers durch

aggressives Verhalten im Vordergrund. Mobbing ist nicht Teil einer normalen sozialen Entwicklung bzw. hindert diese sogar und bietet keine positiven Lernmöglichkeiten. Wichtig ist, Mobbing frühzeitig zu erkennen und von spielerischem Raufen oder Konflikten, die mehr oder weniger auf gleicher Augenhöhe stattfinden, zu unterscheiden.

Mobbing und seine Formen

Mobbing ist eine spezielle Form aggressiven Verhaltens, welches unterschiedliche Formen annehmen kann (Chen, Cheng & Ho, 2015):

- 1.) physisches Mobbing (z. B. schlagen, zerstören von Gegenständen)
- 2.) verbales Mobbing (z. B. beschimpfen, drohen, erpressen)
- 3.) relationales Mobbing (z. B. Isolation, sozialer Ausschluss und Gerüchte verbreiten)
- 4.) Cybermobbing (Belästigungen im Cyberspace z. B. über soziale Medien)

Direkte Formen wie offene physische und verbale Formen des Mobbing werden von Lehrpersonen wesentlich besser erkannt als indirekt-verdeckte Formen wie relationales Mobbing. Bei den indirekten Mobbingformen gibt es keine direkte Konfrontation. Der Täterschaft geht es darum, nicht erkannt zu werden oder sich aus ihrer Rolle herausreden zu können (Alsaker, 2017). Empirische Studien zeigen, dass es Lehrpersonen insbesondere schwer fällt, indirekte Aggression (z. B. Gerüchte verbreiten) und soziale Aggression als solche zu erkennen (Bauman & Del Rio, 2005).

Traditionelles Mobbing und Cybermobbing

Cybermobbing ist Mobbing im virtuellen Raum, d. h. die Belästigung mittels elektro-

nischer Medien. Dieses kann sowohl direkt als auch indirekt erfolgen, abhängig davon, inwiefern der betroffenen Person bekannt ist, wer was über sie berichtet hat, oder ob sie gar nicht weiss, dass über sie geschrieben wird (Alsaker, 2017). Das Erkennen von Cybermobbing ist für Erwachsene schwer, vor allem wenn Kinder nicht darüber sprechen. Studien weisen darauf hin, dass Kinder, die im Cyberspace gemobbt, auch häufiger in traditioneller Weise schikaniert werden (Perren et al., 2010; Smith et al., 2008). Deshalb ist es besonders wichtig, Kinder bei Anzeichen von Mobbing auch auf Cybermobbing anzusprechen (Alsaker, 2017).

Es ist wichtig, Mobbing frühzeitig zu erkennen.

Mobbing geht alle an!

Mobbing ist ein Gruppenphänomen, welches sich im sozialen Kontext der Klasse abspielt (Gumpel, Zioni-Koren & Bekerman, 2014). Die Schülerinnen und Schüler nehmen dabei unterschiedliche Rollen als Opfer, Täter, Assistierende, Verstärkende, Aussenseiter oder Verteidiger ein. Bei den Täterinnen und Tätern muss unterschieden werden zwischen solchen, die nur diese Rolle einnehmen und solchen, die mobben und zugleich selbst auch gemobbt werden (Perren & Alsaker, 2006). Die Täterinnen und Täter, die selbst nicht gemobbt werden, haben einen relativ hohen Status in der Peergruppe und verfügen meist über gut entwickelte soziale Kompetenzen, weshalb das Mobbing von Lehrpersonen oft nicht erkannt wird (Hymel & Swearer, 2015).

Mobbing betrifft nicht nur die beteiligten Personen, sondern auch die Mit-

schülerinnen und Mitschüler. Diese erleben das Mobbing mit, tun jedoch häufig nichts dagegen oder verstärken es durch Zuschauen oder Mithelfen gar noch (Salmivalli, 1999, 2010). Zuschauerinnen und Zuschauer befinden sich in einem Dilemma, da sie wissen, dass Mobbing falsch ist und sie etwas dagegen unternehmen sollten. Gleichzeitig fürchten sie um ihren sozialen Status und selbst zum Opfer zu werden (Salmivalli, 2010). Da jedes Mitglied einer Gruppe einen Teil zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Mobbing beiträgt, muss dieses als Gruppenanliegen, d. h. in der Klasse, angegangen werden (Alsaker, 2004).

Jedes Mitglied einer Gruppe trägt einen Teil zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Mobbing bei.

Mobbing unterbinden als Aufgabe der Lehrperson

Da Mobbing ein Gruppenphänomen ist und dabei ein Ungleichgewicht der Kräfte besteht, ist es wichtig, dass die Kinder ernst genommen und Vorfälle nicht bagatellisiert werden. Die Kinder können das Problem nicht alleine lösen (Alsaker, 2017). Opfer haben kaum Möglichkeiten, sich zu wehren und werden zum Schweigen gebracht. Auch die Mobbenden und ihre Assistierenden wissen oft kaum, wie sie wieder aus ihrer Rolle herauskommen sollen. Denn durch das Mobbing fühlen sie sich stark und kriegen positive Rückmeldungen von einigen Mitschülerinnen und -schülern. Zeugen haben Angst vor Repression der Täterinnen und Täter. Es ist deshalb die Aufgabe der Erwachsenen bzw. der Lehrperson, Mobbing zu unterbinden.

Weshalb Lehrpersonen oft nichts unternehmen

Für Lehrpersonen ist es oft nicht einfach, Mobbing als solches zu erkennen und effektiv darauf zu reagieren. Dies kann verschiedene Gründe haben:

- *Abwesenheit der Lehrperson:* Mobbing findet nicht nur im Unterricht, sondern auch auf dem Schulweg, in unbeaufsichtigten Pausensituationen oder im Cyberspace statt.
- *Subtile Formen:* Auch wenn sich Mobbing im Unterricht abspielt, wird es oft nicht bemerkt. Insbesondere subtile, verdeckte Formen von Mobbing werden von Lehrpersonen häufig nicht erkannt (Cole, Cornell & Sheras, 2006; Pellegrini & Bartini, 2000). Gemäss Berichten von Schülerinnen und Schülern bemerken Lehrpersonen jede dritte Mobbingsituation, die sich in ihrer Anwesenheit abspielt, nicht (Dudziak et al., 2017).
- *Schweigende Opfer:* Für Lehrpersonen ist es zudem nicht immer einfach, von den Schülerinnen und Schülern Informationen zu Mobbingvorfällen zu erhalten, da Kinder die Repressionen der Täterinnen und Täter fürchten, sich beschämt fühlen oder Angst haben, dass ihnen die Lehrperson keinen Glauben schenkt.
- *Falsche Vorstellungen:* Einige Lehrpersonen interpretieren Mobbing als Spiel oder als unschuldiges Kinderverhalten (Mishna & Alaggia, 2005; Mishna et al., 2005) oder sie sind sich der Elemente des wiederholten Angreifens des gleichen Opfers und des Machtungleichgewichts nicht bewusst (Bauman & Del Rio, 2005).
- *Überzeugungen der Lehrperson zur Normativität von Mobbing* beeinflussen ihre Wahrnehmung und Deutung von Situationen. Lehrpersonen, die davon überzeugt sind, dass Mobbing zu einer nor-

malen kindlichen Entwicklung gehöre, zeigen eine geringere Bereitschaft zu intervenieren (Hektner & Swenson, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

- *Fehlendes Wissen:* Viele Lehrpersonen haben Schwierigkeiten, den Unterschied zwischen einem Konflikt und Mobbing zu erkennen. Andere nehmen zwar durchaus wahr, dass es sich um Mobbing handelt, sie wissen aber nicht, was sie dagegen unternehmen können (Bauman & Del Rio, 2005; Bilz, Schubarth & Ulbricht, 2015; Bilz, Steger & Fischer, 2016).
- *Angst, etwas Falsches zu tun:* Aus Angst, falsch zu intervenieren, wird oft gar nicht gehandelt. Dabei gibt es wahrscheinlich nichts Schlimmeres, als gar nichts zu tun (mündliche Mitteilung Françoise Alsaker).

Einseitig disziplinierende Massnahmen helfen kaum

Disziplinierende Massnahmen, die sich einseitig auf die Täterinnen und Täter beziehen, können sich ungünstig auf die Opfer auswirken. Auch wenn Lehrpersonen angeben zu intervenieren, so erleben die betroffenen Schülerinnen und Schüler die Reaktion der Lehrperson als wenig hilfreich und nicht effektiv (Bauman & Del Rio, 2005; Doll, Song & Siemers, 2004). Wenn sich ein Kind der Lehrperson anvertraut und sich damit exponiert, die Lehrperson dann aber sehr ineffektiv reagiert, so wird die Situation für das Kind noch verschlimmert (Bauman & Del Rio, 2005; Nicolaidis, Toda & Smith, 2002). Viktimisierte Kinder sind eher bereit, mit der Lehrperson zu sprechen, wenn sie wissen, dass die Lehrperson das Problem aktiv angeht statt bloss die Täterin bzw. den Täter zu bestrafen. Mit zunehmendem Alter sinkt die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich bei Mobbingfällen der Lehrperson anzuvertrauen (Hymel & Swearer, 2015).

Drei Phasen der Intervention

Niproschke, Schubarth und Bilz (2017) unterscheiden drei Phasen der Intervention:

1. *Erstverhalten:* Es ist wichtig, dass Lehrpersonen bei Mobbing nicht einfach wegschauen, sondern den Schülerinnen und Schülern mit sparsamen Mitteln über ein präsenes Auftreten klarmachen, dass sie dieses Verhalten nicht tolerieren. Dabei gelten für die Lehrpersonen zwei Hauptprinzipien: hinschauen und früh reagieren.
2. *Hauptintervention:* Da Mobbing ein Gruppenphänomen ist, ist es wichtig, die Peers und die Klasse in die Intervention einzubeziehen. In einem ersten Schritt ist es für die Lehrpersonen hilfreich, die Dynamik in der Schulklasse zu erkennen und in einem Soziogramm festzuhalten. Wer wird Opfer? Welches sind die Haupttäterinnen und Haupttäter? Welche Kinder assistieren die Mobbenden, indem sie z. B. das Opfer festhalten? Welche Kinder verstärken durch beipflichtende Rufe oder Gelächter die Täterinnen und Täter? Welche Kinder schauen eher zu? Welche Kinder treten für das Opfer ein? Die Lehrperson muss das Schweigen brechen und die Probleme mit der ganzen Klasse offen ansprechen. In einem nächsten Schritt kann mit der Klasse ein Verhaltensvertrag erarbeitet und mit allen Schülerinnen und Schülern an der Stärkung der sozialen Fähigkeiten sowie einer aktiven Haltung gegen Mobbing gearbeitet werden (Alsaker, 2017).
3. *Nachbereitung und Erfolgskontrolle:* Oft reicht es nicht, einmalig auf Mobbing zu reagieren. Es ist deshalb wichtig, dass Lehrpersonen ihre Interventionen kritisch überprüfen und wenn nötig mit der Klasse die Regeln auffrischen.

Mobbing wirksam begegnen

Lehrpersonen können Mobbing wirksam begegnen, wenn sie genau hinschauen und Mobbing als Gruppenphänomen erkennen, in dem jede Schülerin und jeder Schüler eine bestimmte Rolle einnimmt. Mobbing anzusprechen, braucht Mut. Letztlich ist ein offener Umgang mit Mobbing auch ein Schulentwicklungsthema, das nicht nur einzelne Lehrpersonen, sondern ganze Schulteam betrifft. Durch eine aktive Mobbingprävention können Schulen eine gesunde Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gewährleisten.

Literatur

- Alsaker, F.D. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Huber.
- Alsaker, F.D. (2017). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Bern: Huber.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26 (4), 428–442.
- Bilz, L., Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2015). Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10 (1), 99–105.
- Bilz, L., Steger, J. & Fischer, S. M. (2016). Die Identifikation von an Mobbing beteiligten Schülerinnen und Schülern: Zur Genauigkeit des Lehrerurteils bei der Wahrnehmung von täter- und opferbezogenem Verhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (2), 122–136.
- Chen, L. M., Cheng, W. & Ho, H. C. (2015). Perceived severity of school bullying in elementary schools based on participants' roles. *Educational Psychology*, 35 (4), 484–496.
- Cole, J., Cornell, D. & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling*, 9 (4), 305–313.
- Doll, B., Song, S. & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. In D. Espelage and S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 161–183). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Dudziak, I., Niproschke, S., Bilz, L., Fischer, S. M., Oertel, L. et al. (2017). Häufigkeiten, Formen und Erfolg von Lehrerinterventionen aus Lehrer- und Schülersicht. In L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. M. Fischer, S. Niproschke & J. Ulbricht (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer reagieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 103–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V. & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, 40 (3), 214–228.
- Hektner, J. M. & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence*, 32 (4), 516–536.
- Hymel, S. & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70 (4), 293–299.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46 (4), 431–453.

- Mishna, F. & Alaggia, R. (2005). Weighing the risks: A child's decision to disclose peer victimization. *Children & Schools*, 27 (4), 217–226.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 718–738.
- Nicolaides, S., Toda, Y. & Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (1), 105–118.
- Niproschke, S., Schubarth, W. & Bilz, L. (2017). Kompetent intervenieren. Ergebnisse einer Studie zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing. *Forum Kriminalprävention*, 17 (2), 14–21.
- Olweus, D. (2004). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (3., korrigierte Aufl.). Bern: Huber.
- Pellegrini, A.D. & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360–366.
- Perren, S. & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), 45–57.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4, 28.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 453–459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15 (2), 112–120.
- Scherzinger, M. (2018). *Konflikte zwischen verhaltensauffälligen Heimjugendlichen und ihren Interaktionspartnerinnen und -partnern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.



Dr. Marion Scherzinger
Co-Leiterin des Schwerpunktprogramms
Soziale Interaktion der PHBern
marion.scherzinger@phbern.ch



Prof. Dr. habil. Alexander Wettstein
Leiter des Schwerpunktprogramms
Soziale Interaktion der PHBern
alexander.wettstein@phbern.ch

PHBern
Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation
Schwerpunktprogramm Soziale Interaktion
Fabrikstrasse 8, 3012 Bern
phbern.ch/fe/soziale-interaktion

Andrea Lanfranchi

Beziehungskompetenz

Auswirkungen auf Lernen und Verhalten

Zusammenfassung

Beziehungskompetenz ist ein Kernelement pädagogischer und besonders heilpädagogischer Professionalität. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, feinfühlig und fürsorglich mit Gesten und Worten auf Mitmenschen einzugehen, um Nähe und somit ein Resonanzverhältnis herzustellen, das bei der anderen Person Vertrauen zu sich selbst und zu ihrer Umgebung schafft. Beziehungskompetenz von Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie weiteren pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen beeinflusst das Verhalten und Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen massgebend: Sie bewirkt ein höheres Wohlbefinden, ein positiveres Selbstkonzept, gesteigerte Sozialkompetenz sowie bessere Leistungen und weniger Problemverhalten.

Resumé

Dans les métiers de la pédagogie, et plus encore de la pédagogie spécialisée, la compétence relationnelle est fondamentale. On entend par là la capacité de s'occuper des autres de manière sensible et attentive en gestes comme en paroles, pour établir ainsi une proximité et ce faisant, pour créer une résonance qui éveille chez l'autre la confiance en soi et en son entourage. La compétence relationnelle des enseignant-e-s, des pédagogues spécialisé-e-s, ainsi que des autres spécialistes du domaine pédago-thérapeutique a une très forte influence sur le comportement et l'apprentissage des enfants, adolescent-e-s et adultes: elle est à l'origine d'un bien-être accru, d'une représentation de soi plus positive, de compétences sociales plus grandes, ainsi que de meilleures performances et d'une diminution des comportements problématiques.

«Eine gute schulische Heilpädagogin»

Wir alle waren in der Schule und viele von uns sind oder waren auch durch eigene Kinder mit der Schule konfrontiert. An was denken wir *zuerst*, wenn jemand sagt: «Das ist eine gute Lehrerin»? An deren Fachwissen, an die Klarheit und gute Organisation ihres Unterrichts, an die gute Klassenführung? Oder kommt uns vielmehr das in den Sinn, was man eben *zuerst* sieht und hört oder «spürt», wenn man in eine Klasse eintritt, in der alles «stimmt»? Würde man eine kleine Umfrage machen, könnten das die ersten Assoziationen sein: Die Atmosphäre ist gespannt und zugleich anregend, stress- und angstfrei, die Beziehung zwischen der Lehrperson und «ihren» Schülerinnen und Schü-

lern sowie das Verhältnis der Kinder untereinander ist liebevoll und respektvoll. Die Lehrerin ist «in Beziehung» zu jedem Kind, auch zu Boris (Name frei erfunden), der aufgrund einer anhaltenden schweren Krise in seiner Familie keine Gelegenheit auslässt, die Lehrerin herauszufordern und Mitschülerinnen und Mitschüler zu provozieren. Für die Schulische Heilpädagogin, die diese Klasse begleitet, sind die Aggressionen dieses Kindes eine Art Hilferufe. Es sieht so aus, als ob Boris mit der Verletzung der Schulregeln sowie dem oppositionellen Verhalten die Loyalität der Fachpersonen einfordern würde. In etwa so: «Mal sehen, ob sie mich trotzdem gerne haben beziehungsweise wie lange es geht, bis auch sie mich fallen lassen.» Die Heilpädagogin schaut Boris in

die Augen, sie ist authentisch, präsent und sagt: «Wir werden alles tun, damit du in dieser Schule bleiben kannst.» Die Hauptbotschaft: Du bist uns wichtig – dein provokatives Benehmen musst du aber ändern.

Hier noch ein Beispiel aus der Praxis: Es handelt sich um die transkribierte Aussage einer ein Jahr zuvor aus dem Kosovo in die Schweiz eingewanderten Schülerin der 5. Klasse im Kanton St. Gallen, die später selbst Lehrerin geworden ist (Masterarbeit Schlegel-Knill, 2007): «Bei diesem Lehrer hatte ich das Gefühl, dass er mich anders sieht als die anderen ... Einmal hat er in der Klasse ein Heft mit meinen Sätzen gezeigt und mit den Sätzen von früher verglichen. Er hat allen gezeigt, wie es sich verändert hatte ... das fand ich toll!»

Zusätzlich zur Beziehungsqualität Lehrer-Schülerin kommt in diesem Fall ein wichtiger Aspekt zum Vorschein: Der Lehrer weist wertschätzend auf die Fortschritte dieser Schülerin hin und macht die ganze Klasse darauf aufmerksam. Es ist anzunehmen, dass die Klasse ebenfalls einen förderlichen Einfluss auf das Lernen und Verhalten der Schülerin hat. Genau das hat Luciano Gasser der Pädagogischen Hochschule Luzern in einer aufsehenerregenden Studie untersucht (Sette, Gasser & Grütter, 2018): Verhält sich die Lehrperson gegenüber einem Kind wertschätzend und ist sie ihm nahe, begünstigt dies den Einschluss in die Gleichaltrigengruppe. Das heisst, die Schülerin bzw. der Schüler wird von den Peers akzeptiert und ebenfalls wertgeschätzt, was sich nachweisbar positiv auf die Schulleistungen auswirkt. Lehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen können so als strukturgebende Akteurinnen und Akteure den sozialen Austausch in der Klasse und sogar im Schulhaus bewusst fördern. Die Wirksamkeit dieser «un-

sichtbaren Hand» (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm, 2011; siehe auch Müller, 2013) ist also nicht zu unterschätzen, was die Bedeutung der Beziehungskompetenz von Lehrpersonen noch grösser macht.

Feinfühligkeit und Nähe

Unter Beziehungskompetenz verstehe ich die Fähigkeit, feinfühlig und fürsorglich mit Gesten und Worten auf Mitmenschen einzugehen, um Nähe und somit ein Resonanzverhältnis herzustellen, das bei der anderen Person Vertrauen zu sich selbst und zu ihrer Umgebung schafft. Nötig dazu sind Kongruenz (Echtheit, Authentizität), Wertschätzung und Empathie (Rogers, 2007). Es ist nämlich nur dann möglich, als Person (mit oder ohne Behinderung) zu «wachsen», wenn sich Menschen unverfälscht begegnen. Gerade in pädagogischen und therapeutischen Beziehungen darf sich die Fachperson nicht hinter einer fachlichen Fassade verstecken: Sie muss sich emotional einbringen können, mit positiver Zuwendung, akzeptierender Einstellung sowie einfühlsamem Verstehen.

Verhält sich die Lehrperson einem Kind gegenüber wertschätzend und ist ihm nahe, begünstigt dies seinen Einschluss in die Gleichaltrigengruppe.

Aus der Psychotherapieforschung ist bekannt, dass die Beziehungsqualität zwischen Fachperson und Klientin bzw. Klient mit ca. 45 Prozent dreimal stärker wirkt als die therapeutische Technik (vgl. Grawe, 2005). Die zentralen Theorien der Psychotherapie wie die Persönlichkeits- und die Bindungstheorie sowie der Resilienzansatz liegen ebenso der pädagogischen bzw. pä-

dagogisch-therapeutischen Arbeit zugrunde. Darum ist davon auszugehen, dass auch für heilpädagogische Fachpersonen die Beziehungsqualität ein zentraler Wirkfaktor ist, der weit bedeutsamer ist als Techniken, Methoden oder Instrumente. Deshalb soll in der Aus- und Weiterbildung (visualisiert in Abbildung 1) vor allem die Hauptachse der Beziehung im Vordergrund stehen. Die Achse des Fachwissens und der Instrumente rückt eher in den Hintergrund, obwohl sie ebenfalls von Bedeutung ist.

Was uns die Forschung sagt

Durch die aktuelle Schulleistungsforschung werden die erwähnten psychologischen Grundhaltungen aus pädagogischem Blickwinkel bestätigt: Zentral für die Motivationsförderung und Lernsteigerung sind die Empathiefähigkeit und die positive Erwartungshaltung der Lehrperson (Hattie, 2009). Hattie (ebd.) spricht nicht nur vom Engagement, sondern auch von der Not-

wendigkeit eines leidenschaftlichen Handelns (Enthusiasmus) mit einer ansteckenden Wirkung (S. 23). In seiner Konzeption von pädagogischer Professionalität sieht Hattie die emotionalen Qualitäten von Lehrpersonen als weit wichtiger an als die Fachkompetenz: Die Effektstärke Lehrperson-Schulkind-Beziehung beträgt .72, was einer wünschenswert grossen Wirkung auf das Lernen entspricht; die Fachkompetenz hingegen hat eine sehr tiefe Effektstärke (.09). Schülerinnen und Schüler sind insbesondere dann für das Lernen motiviert und erzielen höhere Lernleistungen, wenn sie Beziehungspräsenz und konkret Nähe (closeness) zu ihren Lehrpersonen erleben (Pianta, 1999). Diese steht in Verbindung mit einer ganzen Reihe positiver Effekte:

- Erfolgreiche Bewältigung des Schuleintritts (Birch & Ladd, 1988);
- weniger Stress (Ahnert et al., 2012);
- hohes Schulengagement (Hughes & Kwok, 2007);

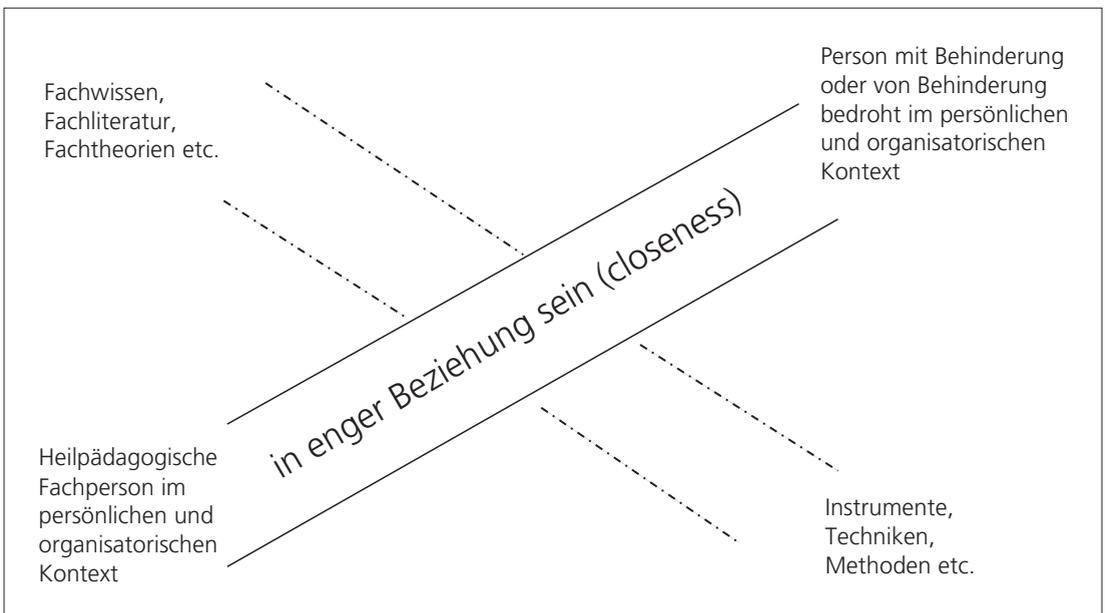


Abbildung 1: Beziehungskompetenz-Modell (in Anlehnung an Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2004)

- bessere Nutzung des Leistungspotenzials (Ahnert et al., 2013);
- höhere Sprachleistungen (Spilt, Koomen & Harrison, 2015) und Schulleistungen (Pianta & Stuhlman, 2004);
- weniger Verhaltensprobleme (Meehan, Hughes & Cavell, 2003; Rudasill et al., 2010).

Kinder mit besonderem Förderbedarf – Fokus interkultureller Bereich

Beziehungspräsenz ist gerade für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sehr wichtig und nützlich. Die Berücksichtigung ihrer spezifischen, auch familienbiografischen Situation ist ganz besonders bei Kindern aus eingewanderten oder in die Schweiz geflüchteten Familien von zentraler Bedeutung (Lanfranchi & Kohli, im Druck). Dabei geht es um ein delikates Abwägen zwischen Normalisierung und Rücksichtnahme aufgrund einer besonderen Lage. Dies ist im alltäglichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern alles andere als einfach.

Ein Blick auf die aktuelle Schulpraxis in deutschsprachigen Ländern zeigt uns, dass eine empathische Haltung von Lehrpersonen gegenüber ihrer heterogenen Schülerschaft weder generell vorausgesetzt werden kann, noch selbstverständliches Element pädagogischer Professionalität ist (Allemann-Ghionda, Gülbeyaz & Mignon, 2017; Lanfranchi, 2013).

Aktuelle Metaanalysen zeigen, dass Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern aus ethnischen Minderheiten weniger als mit anderen Kindern interagieren (Thijs, Westhof & Koomen, 2012). Ausserdem erhalten Kinder aus ethnischen Minderheiten häufiger negative Feedbacks (Cooper & Allen, 1998). Das kann bedenkliche Folgen haben, wie die Ergebnisse einer Langzeit-

studie von Hamre und Pianta (2001) zeigen: Negativität respektive Konflikte in der Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkind im frühen Primarschulalter beeinträchtigen die Schulleistungen auf der Sekundarstufe. Diese Beziehung ist somit ein Prädiktor für den späteren Schulerfolg.

Konflikte in der Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkind im frühen Primarschulalter beeinträchtigen die Schulleistungen auf der Sekundarstufe.

Gestützt auf neuere Studien kommt hinzu, dass die Erwartungshaltung von Lehrpersonen bezüglich des Erreichens von Lernzielen im Falle von Schülerinnen und Schülern mit Migrations- und Fluchthintergrund tiefer – also negativer – ist als bei einheimischen Kindern (Tenenbaum & Ruck, 2007). Diese negativen Erwartungseffekte als selbsterfüllende Prophezeiungen sowie negative Stereotypisierungen in Form einer Zuordnung von Lernenden zu leistungsschwachen Gruppen können zur Minderung schulischer Leistungen führen (Martiny et al., 2015). Daraus resultiert: Eine hohe Beziehungskompetenz und eine positive Erwartungshaltung stellen, gerade im interkulturellen Bereich, bedeutsame, aber oft unterschätzte Elemente für erfolgreiche Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern mit Migrations- und Fluchthintergrund dar. Eine Aus- und Weiterbildung, die pädagogische und therapeutische Fachpersonen für Erwartungseffekte bzw. die Problematisierung negativer Stereotypen sensibilisiert, ist eine Bedingung für erfolgreiches Lernen bei allen Kindern und noch ausgeprägter bei solchen mit Migrationshintergrund (Lanfranchi, 2013).

«Banking time» – in Beziehung investieren

Eine konkrete und vielversprechende Intervention, die allerdings in ihrer Wirksamkeit noch nicht systematisch untersucht worden ist, ist die sogenannte «Banking time» (Pianta, 1999, S. 139f.; siehe auch die praktischen Hinweise von Mohr & Neuhauser, 2015, S. 2): Die Lehrperson oder die Schulische Heilpädagogin/der Schulische Heilpädagoge sitzt zwei bis drei Mal die Woche für etwa zehn bis fünfzehn Minuten mit einem Kind, das beispielsweise herausforderndes Verhalten zeigt, in einem ruhigen Raum ausserhalb des Schulzimmers zusammen. Das Ziel ist, Nähe und Beziehung in einem entspannten Kontext herzustellen. Das Kind bestimmt die Art der Beschäftigung (ein Spiel, eine Aufgabe lösen etc.). Die Fachperson sitzt aufmerksam dabei, begleitend, aber nicht steuernd, mit Botschaften der Art «Ich bin da für dich» oder «Ich helfe, wenn du es möchtest». Beide, Fachperson und Kind, erleben damit eine andere Art der Interaktion, üben eine neue, respektvolle Form des Umgangs miteinander in einer unbelasteten Weise. Im übertragenen Sinne wird Zeit in Beziehung investiert: Es handelt sich also um eine Art Beziehungskapital-Anlage, deshalb der Name «Banking time». Man geht davon aus, dass die Beziehungserfahrung die mentalen Repräsentationen beeinflusst, also die inneren Vorstellungen über das eigene Selbst und den Umgang mit anderen, was sowohl das Erleben als auch das Verhalten prägt. Wird das positiv erlebte, gemeinsame Tun auf den Unterricht übertragen, wird viel gewonnen: Dadurch verbessern sich Klima, Verhalten und Lernen.

Ist Beziehungskompetenz lernbar?

Aus der Perspektive der Aus- und Weiterbildung lautet die Antwort: Ja, oder mindestens teilweise, vor allem im Rahmen supervidierter Fallbesprechungen in kleinen Gruppen, das heisst mit hohen selbstreflexiven Anteilen. Als effizient und nützlich erweist sich die Analyse von Videoaufnahmen eigener Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen. Sicher ist: In der Ausbildung von heilpädagogischen Fachpersonen muss mehr Wert auf emotionszentrierte und nicht nur auf kognitionszentrierte Verfahren gelegt werden.

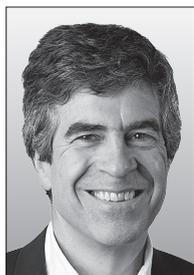
Anmerkung: Dieser Beitrag ist eine Zusammenfassung der Antrittsvorlesung des Autors nach seiner Wahl als Leiter des «Instituts für Professionalisierung und Systementwicklung» (IPSE) an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) am 30. Januar 2018.

Literatur

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment and Human Development*, 14 (3), 249–263.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J. & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49 (3), 554–567.
- Allemann-Ghionda, C., Gülbeyaz, K. & Mignon, L. (Hrsg.) (2017). *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1988). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934–946.
- Cooper, E. & Allen, M. (1998). A meta-analytic examination of the impact of student race on classroom interaction. *Communication Research Reports*, 15 (2), 151–161.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247–256.
- Grawe, K. (2005). Empirisch validierte Wirkfaktoren statt Therapiemethoden. *Report Psychologie*, 7/8, 311.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hughes, J. & Kwok, O. M. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 39–51.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl.) (S. 231–261). Wiesbaden: Springer.
- Lanfranchi, A. & Kohli, C. (im Druck). Flüchtlingskinder – Integration dank Schule und Bildung. In T. Maier, N. Morina, M. Schick & U. Schnyder (Hrsg.), *Trauma – Flucht – Asyl: Ein praktisches Handbuch*. Bern: Hogrefe.
- Martiny, S. E., Mok, S. Y., Deaux, K. & Froehlich, L. (2015). Effects of activating negative stereotypes about Turkish-origin students on performance and identity management in German high schools. *International Review of Social Psychology*, 3, 205–225.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74 (4), 1145–1157.
- Mohr, L. & Neuhauser, A. (2015). Kuschelpädagogik oder Drill-Unterricht? Beziehungsgestaltung aus heilpädagogischer Sicht. *heilpädagogik aktuell*, 15, 2.
- Müller, C. M. (2013). Negativen Peereinfluss auf Verhaltensprobleme vermeiden – Was kann die Schule tun? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 452–460.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.
- Rogers, C. (2007). *Die nicht-direktive Beratung* (12. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer TBV.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of school psychology*, 48 (5), 389–412.
- Schlegel-Knill, C. (2007). *Erfolgreiche Schullaufbahnen von Jugendlichen mit albanischem Migrationshintergrund. Unveröffentlichte Masterarbeit*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

- Sette, S., Gasser, L. & Grütter, J. (2018). Bidirectional Links Between Teacher Preference, Peer Academic Inclusion, and Children's Academic Achievement: A Two-Wave Longitudinal Study. (submitted).
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: the importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, 51 (2), 185–196.
- Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 253–273.
- Thijs, J., Westhof, S. & Koomen, H. (2012). Ethnic incongruence and the student-teacher relationship: the perspective of ethnic majority teachers. *Journal of school psychology*, 50 (2), 257–273.
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2004). *Systemische Therapie als Begegnung* (4. erw. und überarb. Aufl.). Stuttgart: Klett.



Prof. Dr. Andrea Lanfranchi
 Leiter Institut für Professionalisierung
 und Systementwicklung (IPSE)
 Interkantonale Hochschule für
 Heilpädagogik (HfH)
 Schaffhauserstrasse 239
 8050 Zürich
andrea.lanfranchi@hfh.ch

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
 Heilpädagogik, 24. Jahrgang, 5–6/2018
 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



Daniel Barth

«Ein Fall, der alles in Bewegung gesetzt hat»

Die Grenzen der Tragfähigkeit einer Schule

Zusammenfassung

Am Fall der Erstklässlerin C., die seit Sommer in die Einführungs-klasse geht, wird aufgezeigt, wie die Tragfähigkeit einer Schule abhängig ist von der Gesamtspannung. Diese resultiert aus den Spannungsinputs von vier Feldern im System: institutioneller Auftrag, strukturelle Hierarchie, Lehrperson, Kind. Die Fallbeschreibung zeichnet nach, wie sich die Gesamtspannung über ein halbes Jahr auflädt, bis es vor Weihnachten zur Exklusion von Schülerin C., zum Burn-out ihrer Lehrerin und zum Rückzug des Schulleiters kommt. Die drei Spannungstransfers werden vor der Folie eines systemtheoretischen Modells interpretiert, das die einzelnen Akteurinnen und Akteure entlastet, weil ihre strukturell beschränkten Handlungsmöglichkeiten sichtbar werden.

Résumé

Le cas de l'élève C., qui fréquente depuis l'été une classe d'introduction, montre à quel point la capacité d'une école à assumer les difficultés qui peuvent se présenter dépend de la tension globale présente dans le système. Celle-ci découle des quatre champs suivants: la mission institutionnelle, la hiérarchie structurelle, l'enseignant-e et l'enfant. L'étude de ce cas décrit comment la tension globale est montée en six mois à tel point qu'avant Noël, on en arrivait à l'exclusion de l'élève C., au burnout de son enseignante et à la démission du responsable pédagogique (Schulleiter). Les trois transferts de tension sont interprétés sur fond d'un modèle de théorie systémique qui permet de discuter chacun-e des acteurs et actrices, puisqu'il met en lumière les limites structurelles de leurs capacités d'action.

Der hier dargestellte Fall des Mädchens C. wurde mir von zwei Schulischen Heilpädagoginnen zugetragen. Ich werde ihn zunächst in einer zusammenfassenden Darstellung präsentieren, in einem zweiten Schritt das Fallmaterial aus einer systemtheoretischen Sichtweise interpretieren und gleichzeitig weiter präzisieren. Anführungs- und Schlusszeichen zeigen an, dass es sich um wörtliche Aussagen der beiden Schulischen Heilpädagoginnen handelt. Dies gilt auch für den Titel dieses Beitrags¹.

Beschreibung des Fallbeispiels

C. besucht den Wald-Kindergarten einer ländlichen Schulgemeinde, welche mehrere Schulen umfasst. Obwohl sie durch ihr Verhalten auffällt, soll sie in der Einführungs-klasse (EK) eingeschult werden. Infolgedessen werden zwei Kinder, die bereits in der EK sind, in die Kleinklasse (KK) eingeteilt, weil aufgrund des anspruchsvollen Verhaltens von C. präventiv Entlastung geschaffen werden soll. Sowohl die EK-Klassenlehrerin als auch die zwei KK-Heilpädagoginnen (Heilpädagoginnen A. und B.) fühlen sich durch diesen Entscheid «vor den Kopf gestossen». Sie verlangen ein Gespräch mit dem Rektor der Schulgemeinde und ihrem Schulleiter, was der Rektor verweigert. Die Eltern der betroffenen Kinder rekurrieren nicht gegen diesen Beschluss.

¹ Ich möchte diesen Aufsatz meiner Kollegin, Prof. Dr. Concita Filippini, widmen, die im Sommer 2018 emeritiert wird. Ich werde die interessanten Diskussionen um herausfordernde Fälle (Barth & Filippini, 2016), die heilpädagogische Rezeption aktueller Kinofilme (Montagabend war unser Kinoabend) und die Verbundenheit im Denkstil (wir hatten im Oberseminar und an der Uni z. T. dieselben Lehrer) vermissen.

Im neuen Schuljahr fällt den Schulischen Heilpädagoginnen auf, dass sich die Stimmung im Lehrerzimmer verändert hat. Es wird viel über dieses Mädchen gesprochen, beispielsweise, dass es untragbar sei. «C. wurde zum Tagesgeschäft.» Heilpädagogin A. beobachtet, wie C. im Gang herumstreift und Kleider von den Haken reißt. «C. kam mir vor wie ein wildes Tierchen, das noch überhaupt keine Sozialisation erlebt hat.» Heilpädagogin B. berichtet, dass sie das Mädchen eines Tages vor dem Schulzimmer angetroffen habe. «C. hat eine Saubere Veranstaltung, indem sie Schuhe durch den Gang geworfen hat. Immer wieder hat sie den EK-Unterricht gestört, indem sie vom Gang her massiv an die Eingangstüre geschlagen hat. [...] Ich schlug C. vor, die Meerschweinchen bei mir zu Hause füttern zu gehen. Das Mädchen hat sich sehr schnell beruhigt, obwohl wir nur kurz bei den Tieren waren. [...] Als wir ins Schulhaus zurückkamen, sagte ich ihr, dass sie noch die Saubere auf dem Gang aufräumen müsse. Nach einer halben Minute Verweigerung hat sie alles picobello aufgeräumt.»

Wenn die Gesamtspannung auch bei Einsatz aller intern verfügbaren Mittel nicht bewältigt werden kann, sind die Grenzen der Tragfähigkeit erreicht.

Nebst der Klassenlehrperson arbeiten eine Teamteaching-Lehrperson, eine Stellvertretung für Mittwoch, eine DaZ-Lehrperson und eine Fachlehrerin für Textiles Gestalten in der EK. «C. hat in kürzester Zeit für sich entschieden, mit welchen Pädagoginnen sie kooperiert.» Die Fachlehrerin für Textiles Gestalten hat sie von Anfang an abgelehnt; zur Mittwochslehrerin hingegen fasst sie schnell Vertrauen. Wichtige Bezugspersonen

findet C. in Heilpädagogin B., die sie mag, und in Kleinklassen-Lehrerin S., der sie sehr zugetan ist. Gleichzeitig ist es für andere Lehrpersonen praktisch unmöglich, Zugang zu C. zu finden. Dadurch, dass die EK-Klassenlehrerin krankheitshalber ein paar Mal ausfällt und die Schülerinnen und Schüler der EK auf andere Klassen verteilt werden, wird die Anzahl Bezugspersonen für C. noch unübersichtlicher. Die ganze EK wirkt zunehmend desorganisiert.

Heilpädagogin B. beobachtet im Unterricht Folgendes: «Als das Mädchen zwischendurch herumkroch, habe ich sie gefragt: «Was bist du denn jetzt?» [...] Nach einer Weile antwortete sie mir, sie sei ein Baby und ging an den Platz mit einer Trinkflasche (schöpfeln). Es waren Phasen von 5 bis 10 Minuten, meist zu Unterrichtsbeginn, wo sie in dieser Rolle war.» Es zeigt sich, dass C. besonders in Übergangssituationen durch die Veränderung des Raums, der Aufgabe oder der Lehrperson in dieses Verhalten regredierte. Durch den häufigen Wechsel der Bezugspersonen wurden solche Übergangssituationen multipliziert.

Dennoch staunt Heilpädagogin B., wie schnell es möglich ist, mit C. Kontakt aufzunehmen. C. versucht auch mit anderen Lehrpersonen in Beziehung zu treten; gleichzeitig stört sie deren Unterricht zum Teil massiv. Die EK-Klassenlehrerin findet von Anfang an, dass dieses Mädchen nicht in ihre Klasse gehört, der Schulpsychologische Dienst beurteilt die Situation jedoch als normal. Es wird in einem Nachbarkanton eine fundierte Abklärung veranlasst; deren Resultate sind aber nicht zeitnah zu erwarten.

Über die Zusammenarbeit im Team sagt Heilpädagogin B.: «Von Anfang an hatten wir keine Kommunikation. Wir sind ein so kleines Schulhaus! Da könnte man doch direkte Wege gegenseitiger Information er-

warten, weil man sich gut kennt.» Das Team ist überzeugt, dass es C. weitertragen kann und gelangt mit der Bitte an den Schulleiter, die Unterstützung für die EK zu koordinieren. An einer Sitzung werden verschiedene Varianten diskutiert, um die EK-Klassenlehrerin zu entlasten. Zu aller Überraschung lehnt diese eine solche Unterstützung jedoch ab. Es wird deutlich, dass die solidarische Hilfe des pädagogischen Teams von der EK-Lehrperson nicht gewünscht und von der Schulleitung nicht gewollt ist. Die Atmosphäre im Team ist von Hoffnungslosigkeit geprägt.

Kurz nach dieser Sitzung kommt die EK-Lehrerin nicht mehr in die Schule und wird vom Arzt für längere Zeit krankgeschrieben. Heilpädagogin A. erinnert sich: «Ich bin damals zur Überzeugung gelangt, dass sich die ausweglose Situation nur ändern würde, wenn die EK-Lehrerin definitiv ausfiel. Gleichzeitig war es schwer mitanzusehen, wie eine geschätzte Kollegin in ein Burnout geriet.» Weil kurzfristig kein Ersatz für die EK-Lehrerin gefunden wird, ist C. in den Kindergarten des Nachbardorfs versetzt worden. Dort geht es ihr einigermaßen gut, die Kindergärtnerin vermutet jedoch eine intellektuelle Unterforderung.

Trotz grossen Problemen mit oft wechselnden Stellvertretungen in der EK beruhigt sich die Situation im Januar. Die kranke Lehrerin will mit einem Pensum von 30 Prozent an die EK zurückkehren, was vom Rektor jedoch abgelehnt wird. Die beiden Heilpädagoginnen beschäftigt dieser Stellen- und Gesichtsverlust der EK-Lehrerin: «Sie macht in ihrem Schulzimmer Platz für die Stellvertretung, die im Februar für den Rest des Schuljahres gefunden wurde. Die EK-Lehrerin inszeniert ihren Abschied, obwohl sie noch nicht ausgesprochen hat, dass sie nicht mehr kommt. Diese Kollegin zu verlieren, bedeutet einen grossen Verlust für

uns.» Entsprechend prägt Trauer die Atmosphäre im pädagogischen Team. Im Februar wird zudem bekannt, dass die Schulleitung aufs neue Schuljahr wechseln wird.

Systemtheoretisches Modell zur Klärung von Spannungsinput und -transfer

In Anlehnung an Graf (1993, S. 158) habe ich ein systemtheoretisches Modell skizziert², welches annimmt, dass alle Akteurinnen und Akteure in einer Schule versuchen, bei der Bearbeitung des institutionellen Auftrags zu kooperieren. Dabei entstehen Konflikte, welche die Konfliktlösekapazität eines Subsystems überfordern können. Mein Modell unterscheidet vier Subsysteme, deren Inputs die Gesamtspannung einer Schule ausmachen, die unter Umständen auch bei Einsatz aller intern verfügbaren Mittel nicht bewältigt werden kann. Aus systemtheoretischer Sicht sind dann die Grenzen der Tragfähigkeit einer Schule erreicht, was am Fall der Erstklässlerin C. aufgezeigt werden soll. Die Metapher der «Schule als Dampfkochtopf» (Bernet, 2010) deutet an, dass es beim Erreichen dieser Grenzen zu einer Verschiebung der Spannung in ein anderes Subsystem kommt. Dieser Spannungstransfer führt dabei immer von den mächtigeren zu den ohnmächtigeren Positionen der strukturellen Hierarchie. Warum es im vorliegenden Fall zur Exklusion von C., der EK-Lehrerin und von zwei EK-Kindern kommt, soll nun systemtheoretisch rekonstruiert werden. Auf dieser Grundlage kann aufgezeigt werden, was/wer dazu beitragen könnte, um die Gesamtspannung im System zu senken und Exklusion zu vermeiden.

² Die nachfolgenden kursiv gedruckten Begriffe sind in Barth (2013) theoretisch eingeführt und erklärt.

Spannungsinput aus dem Feld des institutionellen Auftrags

Der institutionelle Auftrag der Schule ist in dreifacher Hinsicht widersprüchlich: Die Schule muss eine soziale Einheit stiften und Unterschiede herstellen (*Integrationsfunktion vs. Selektionsfunktion*); alle befähigen und einzelne auswählen (*Qualifikationsfunktion vs. Selektionsfunktion*); unterschiedliche Begabungen fördern und alles zusammenhalten (*Qualifikationsfunktion vs. Integrationsfunktion*). Diese widersprüchlichen Funktionen führen bei den Rollenträgerinnen und -trägern zu Intra- und Interrollenkonflikten.

Der institutionelle Auftrag der Schule ist widersprüchlich – dies führt zu Intra- und Interrollenkonflikten.

Im Fall der Erstklässlerin C. vertritt der Kanton eine stark integrative Bildungspolitik mit dem deklarierten Ziel, im ganzen Kanton die Einführungsklassen aufzuheben und alle Lernenden in Regelklassen zu integrieren. Das Schulgesetz schreibt keine heilpädagogische Ausbildung für EK-Lehrpersonen vor und gewährt keine verstärkten Massnahmen für EK-Kinder mit Schulschwierigkeiten. Diese Politik führt unter anderem dazu, dass die Stellen in Einführungsklassen häufig in kleine Pensen aufgeteilt werden, um es an dieser anspruchsvollen Position überhaupt auszuhalten. Somit wird politisch eine Ziel-Mittel-Diskrepanz (*anomische Spannung*) produziert, da die Einschulung anspruchsvoller Kinder ohne heilpädagogische Unterstützung und Ausbildung erwartet wird.

Spannungsinput aus dem Feld der strukturellen Hierarchie

Alle Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen eines Schulhausteams haben im Feld der strukturellen Hierarchie eine bestimmte Position inne, welche sich auf der Handlungsdimension durch eine gewisse Macht (Handlungsspielraum, Bildungschancen) und auf der legitimatorischen Dimension durch ein gewisses Prestige (soziale Anerkennung, Alter, Geschlecht) auszeichnet.

Die zentralen Machtdifferentiale in unserem Fall liegen zwischen pädagogischem Team und Rektor einerseits und zwischen den KK-Heilpädagoginnen und dem Schulleiter andererseits. Die Macht des Rektors wird manifest, indem er die Versetzung der beiden EK-Kinder in die Kleinklasse ohne Rücksprache verfügt. Die Lehrpersonen verhalten sich *konform* und versuchen, die Situation anzunehmen. Bei der Bewältigung der pädagogischen Probleme, die sich im Umgang mit C. stellen, wird das Team *innovativ* und kreiert Möglichkeiten, um die EK-Lehrerin zu unterstützen; dies gilt besonders für die beiden Heilpädagoginnen. Sobald es um die Anerkennung ihrer Interventionen geht, wird sichtbar, dass sie vom Schulleiter nicht unterstützt sind. Ich vermute allerdings, dass die Position des Schulleiters von Anfang an zu schwach war, um bei Rektor und Schulpräsidentin Ressourcen in Form von zusätzlichen Stunden zu beantragen. Sein Abgang auf Ende Schuljahr zeigt an, dass der Handlungsspielraum immer enger wurde. Im Gegensatz zur *konformen/innovativen* Bewältigungsform des pädagogischen Teams wird hier der *Rückzug* offensichtlich.

Nebst Schulteam und Schulleitung weist die Position der EK-Lehrperson die gravierendsten Prestige- und Machtdefizite

auf. Die zunehmende Ohnmacht führt von Krankheit und damit verbundenen Absenzen hin zum Stellenverlust. In gleicher Weise verliert auch Schülerin C. kontinuierlich an Anerkennung und Bildungschancen, was zuletzt zur definitiven Exklusion führt. Beide Akteurinnen befinden sich am unteren Rand der strukturellen Hierarchie. Hier tritt nonkonformes Bewältigungsverhalten statistisch gehäuft auf.³

Spannungsinput aus dem Feld der Lehrpersonen

Der Verlust der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten ist ein Prozess, der über verschiedene Phasen verläuft. Darin lassen sich auch Momente erkennen, in denen die EK-Lehrerin versucht, handlungsfähig zu bleiben, um den pädagogischen Raum wieder offensiv zu strukturieren. Die beiden Heilpädagoginnen erinnern sich: «Die EK-Lehrerin wollte C. keine «Zückerchen» mehr geben. Das Mädchen müsse den Unterricht so machen, wie er ist. Also kein Meerschweinchen-Füttern mehr, kein Malatelier mehr, kein Spazieren mehr. Und da haben wir realisiert: Diese Anpassungsleistung ist nicht möglich für C.» Die Heilpädagoginnen beobachten in der Folge, dass sich zwischen der EK-Lehrerin und C. eine Art Machtkampf entwickelt.

³ Die Perspektive von Akteurinnen und Akteuren am unteren Rand der strukturellen Hierarchie kann mit dem Bonmot «Ist der Ruf erst mal ruiniert, lebt es sich ganz ungeniert» beschrieben werden. An anderer Stelle (Barth, 2009) führe ich aus, wie strukturell «abgehängte» Akteurinnen und Akteure von Ziel-Mittel-Diskrepanzen betroffen sind, die sie individuell mit oft abweichendem Anpassungsverhalten bewältigen. Das innovative Krisenmanagement des Schulteams ist ebenso Resultat einer strukturellen Ohnmacht wie der Rückzug der EK-Lehrerin und ihres Schulleiters.

Parin (1992) untersucht die psychischen Prozesse, die dazu beitragen, dass Lehrpersonen sich vom Ernstnehmen des einzelnen Kinds abwenden. Dies geschieht zugunsten einer Vermittlung gesellschaftlich-institutioneller Ordnungen. Parin erklärt dieses Umschwenken als Resultat einer «*Identifikation mit der Ideologie der Lehrerrolle*» (ebd., S. 121). Um die pädagogischen Anforderungen komplexer Situationen⁴ auszuhalten, identifiziert sich die Lehrperson mit der Rollenideologie, was auf der Ebene des Ichs zu einer teilweisen Entlastung, auf der Ebene der Rollenperformanz aber zu einer gewissen Rigidität führt. Die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf sind die Leidtragenden, weil sie auf adaptive Beziehungen und Settings angewiesen sind. Der Spannungsinput aus dem Feld der Lehrpersonen resultiert also aus einer Verengung des eigenen Rollenverständnisses.

Am unteren Rand der strukturellen Hierarchie tritt nonkonformes Bewältigungsverhalten gehäuft auf.

Spannungsinput aus dem Feld der Schülerinnen und Schüler

Der Spannungsindex aus diesem Feld bemisst sich nach dem konkret beobachtbaren Verhalten aller Kinder einer Schuleinheit. Weil für C. kein schulpyschologischer Befund vorliegt, bleiben die Überlegungen hypothetisch. Auffällig am Verhalten von C. sind ihre Wutattacken und ihre gezielte Auswahl von Pädagoginnen, mit denen sie

⁴ Hier vor allem den Widerspruch zwischen der Integrationsfunktion der Schule (keine individuellen «Zückerchen» mehr) und der Qualifikationsfunktion (pädagogisch auf den besonderen Bildungsbedarf von C. reagieren).

kooperiert. C. scheint ein implizites Wissen zu haben, wer ihr dabei helfen kann, ihre Lernschwierigkeiten zu überwinden.

Die ohnmächtigen Wutattacken stehen im Zusammenhang mit frühesten psychotischen Persönlichkeitsanteilen. Diese ändern normalerweise im Austausch mit der Mutter ihre Form, sodass sie vom Säugling integriert werden können. Ich vermute, dass diese ersten Formen der Symbolisierung im Fall von C. nicht gelungen sind. Bion⁵ (vgl. dazu Lüders, 1997) konzipiert die Anfänge menschlicher Reflexivität als Produkt der mütterlichen «Alpha-Funktion». Beim sogenannten Containment werden die rohen Eindrücke (Beta-Elemente) des Babys (Hunger, Angst, Schmerz) von der Mutter in reifere Eindrücke (Alpha-Elemente) umgewandelt. Das Baby zeigt der Mutter seine Qual, welche von ihr reflektiert und sprachlich ausgedrückt wird: «Ah, ich sehe, du hast dich allein und verlassen gefühlt – schau her, jetzt bin ich da.» Das Baby macht die Erfahrung, dass die Mutter sein Unwohlsein erkennt, lindert und es somit beruhigt. Im Laufe der Entwicklung wiederholen sich Vorgänge wie diese tausende Male: Das Kind lernt seine Gefühle kennen und findet mit der Zeit Worte dafür.

Ich vermute, dass das Auswahlkriterium von C. hiermit zu tun hat. C. realisiert instinktiv, inwieweit jemand ihre «Beta-Elemente» in «Alpha-Elemente» verwandeln kann. Lehrerin S. und Heilpädagogin B.

scheinen für C. diese Funktion ideal erfüllen zu können. Heilpädagogin B. beschreibt, wie sie mit C. analog zur oben erwähnten Mutter spricht, um für sie überwältigende Aufgaben handhabbar zu machen. Mit Lehrerin S. arbeitet das Mädchen an schulischen Inhalten, nachdem sie mit Rütteln an ihrer Schulzimmertüre Zugang verlangt hat.

Durch diese Interpretation wird das Suchen von C. nach verbindlichen Beziehungen verständlich. Das Mädchen ahnt, dass sie Bezugspersonen mit gut funktionierender «Alpha-Funktion» braucht. Fehlen diese als «Containment» (Heinemann, 2002, S. 120), agiert C. ihre Ängste bewusst- und sprachlos.⁶ Die beschriebenen Szenen illustrieren die Regression des Mädchens auf diese frühen Entwicklungsstufen des Denkens.

Dass C. im pädagogischen Team zum «Tagesgeschäft» wird und «alles in Bewegung setzt», steht ebenso im Zusammenhang mit diesen «Beta-Elementen», die projektiv in geliebte Bezugspersonen ausgelagert werden. Aufgrund strukturell eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten (Ressourcenknappheit in der Einführungsklasse, fehlende Unterstützung durch hierarchisch Vorgesetzte, vorenthaltene Reflexionsprozesse) kommt es im Fall von C. nicht zu deren «Containment» bzw. zu deren Verwandlung, was in der hier entfalteten systemtheoretischen Sichtweise als «struktureller Misserfolg» (Graf, 1993, S. 158) der Schule verstanden wird.

⁵ Der englische Psychiater Wilfred Bion arbeitete während des 2. Weltkriegs mit Gruppen von kriegstraumatisierten Soldaten. Neben der interpersonellen Bedeutung des «Containments» für das Aufnehmen und Verwandeln unerträglicher seelischer Inhalte in erträgliche entdeckte Bion, dass auch das Setting und die Gruppe eine Containment-Funktion ausüben (Bion, 2001).

⁶ Es gibt nicht per se gute «Containments». Tragfähig wird ein «Containment» ausschliesslich im Verhältnis zu den spezifischen Lernängsten eines bestimmten Kindes.

Druck aus dem System nehmen

Um die Gesamtspannung zu reduzieren und dadurch die Tragfähigkeit der Schule zu erhöhen, sind im beschriebenen Fall folgende Veränderungen Voraussetzung:

Feld des institutionellen Auftrags: Das bildungspolitische Ziel der Integration setzt ausgebildete Heilpädagoginnen bzw. -pädagogen und hinreichende Förderressourcen an jeder Schule voraus.

Feld der strukturellen Hierarchie: Multiprofessionelle Teams müssen sich über ihre Arbeitsteilung und vor allem über ihre Teamdynamik austauschen. Wie reagiert das Schulteam auf Übertragungen der Kinder? Wie reagieren die Kinder auf die Teamdynamik?

Feld der Lehrpersonen: Die Rollendistanz aller Lehrpersonen soll auf systematische Weise (Setting, Regelmässigkeit) mittels Reflexion erhöht werden.

Feld der Schülerinnen und Schüler: Schwere Lernstörungen erfordern ein «Containment», damit Lernangst umgewandelt wird und nicht als auffälliges Verhalten zum Ausdruck kommt.

Literatur

- Barth, D. (2009). Abweichendes Verhalten und Disziplinschwierigkeiten in der Schule als Problem der sozialen Ordnung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78, 321–333.
- Barth, D. (2013). Die Schule als Dampfkochtopf. Wirkungen Schulischer Heilpädagogik als Beitrag zur Reduktion der Gesamtspannung im Schulsystem. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (9), 41–48.
- Barth, D. & Filippini, C. (2016). *KASUS. Fünf Kurzfilme über herausfordernde Situationen in der Schule. Heilpädagogischer Kommentar*. Zürich: HfH.

- Bernet, W. (2010, 25. September). Viel Dampf im Kochtopf Schule. *Neue Zürcher Zeitung*. www.nzz.ch/aktuell/startseite/viel-dampf-im-kochtopf-schule-1.7679171 [Zugriff am 13.03.2018].
- Bion, W. (2001). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Graf, E. O. (1993). Insassenorganisationen als normative Systeme. In E. O. Graf (Hrsg.), *Heimerziehung unter der Lupe. Beiträge zur Wirkungsanalyse* (S. 155–173). Luzern: Edition SZH.
- Heinemann, E. (2002). Der psychische Konflikt in der motorischen Unruhe. *Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse*, 31, 113–129.
- Lüders, K. (1997). Bions Container-Contained-Modell. In R. Kennel & G. Reerink (Hrsg.), *Klein – Bion. Eine Einführung* (S. 85–110). Tübingen: diskord.
- Parin, P. (1992). Der Widerspruch im Subjekt. Die Anpassungsmechanismen des Ichs und die Psychoanalyse gesellschaftlicher Prozesse. In P. Parin (Hrsg.), *Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopsychanalytische Studien* (S. 112–133). Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

Dr. Daniel Barth
Dozent am Institut für Professionalisierung und Systementwicklung IPSE
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
daniel.barth@hfh.ch



Alexander Wettstein und Marion Scherzinger

Störungen im Unterricht wirksam begegnen

Zusammenfassung

Eine positive, respektvolle und störungsfreie Lernumgebung unterstützt das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Störungen im Unterricht wirken sich ungünstig auf deren Entwicklung wie auch auf die Gesundheit der Lehrpersonen aus. Bis heute werden Störungen nahezu ausschliesslich unangemessenem Verhalten der Kinder oder Jugendlichen zugeschrieben. Da Unterricht ein soziales System ist, greift eine solche einseitige Zuschreibung zu kurz. Wir verstehen Unterrichtsstörungen als interaktionales Problem und zeigen auf, wie Lehrpersonen Störungen im Unterricht durch eine respektvolle Beziehung, eine effektive Klassenführung und guten Unterricht wirksam vorbeugen und begegnen können.

Résumé

Un environnement pédagogique positif, respectueux et sans perturbations soutient l'apprentissage des élèves. Les problèmes en classe ont des conséquences négatives sur le développement des élèves, mais aussi sur la santé des enseignant-e-s. À l'heure actuelle encore, on attribue ces problèmes presque exclusivement au comportement inapproprié des enfants ou adolescent-e-s. L'enseignement étant un système social, on ne peut se contenter d'une imputation unilatérale. Nous considérons les perturbations en classe comme un problème interactionnel, et chercherons à montrer comment les enseignant-e-s peuvent efficacement prévenir et remédier à ces problèmes par une relation respectueuse, une gestion efficace de la classe et un bon enseignement.

Störungen belasten

Die internationale TALIS Studie (OECD, 2014) macht deutlich, dass in mehr als der Hälfte der teilnehmenden Länder eine von vier Lehrpersonen angibt, über 30 Prozent ihrer Unterrichtszeit durch Störungen und administrative Aufgaben im Unterricht zu verlieren. Eine aktuelle Beobachtungsstudie (Wettstein, Scherzinger & Ramseier, 2018) zeigt, dass der Unterricht an Mittelstufenklassen in der Schweiz im Durchschnitt alle 42 Sekunden gestört wird. Obwohl Unterrichtsstörungen zum Schulalltag gehören, sind diese Befunde bedenklich. Denn das gehäufte Auftreten von Störungen hat fatale Folgen für die Gesundheit der Lehrpersonen. Störungen bilden den grössten Belastungsfaktor (Friedman, 2006) und gelten als Hauptursache für Burnout und einen frühzeitigen Berufsausstieg (Evers, To-

mic & Brouwers, 2004). Doch Störungen beeinträchtigen nicht nur das Lehren, sondern auch das Lernen und damit die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Durch die gesundheitliche Belastung der Lehrperson sinken die Unterrichtsqualität und somit auch die Motivation und die Leistung der Schülerinnen und Schüler (Klusmann, Richter & Lüdtkke, 2016).

Fehlschlüsse im Umgang mit Störungen

Wie wir über Unterrichtsstörungen sprechen, beeinflusst nicht nur unser Denken, sondern auch unser Handeln. Ein unangemessener Sprachgebrauch kann Lehrpersonen im Umgang mit Störungen vor unlösbare Aufgaben stellen und handlungsunfähig machen. Aus historischer Sicht wurden Stö-

rungen oft einseitig den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben. Dabei wurden Begriffe wie «führungsresistent» oder «schwererziehbar» verwendet, wobei einige dieser Begriffe weitaus mehr über das Gedankengut der Autorinnen und Autoren und den jeweiligen historischen Kontext als über das Verhalten der Kinder aussagen. Heute wird oft von «Disziplinschwierigkeiten» oder «Verhaltensstörungen» gesprochen. Der Begriff «Disziplinschwierigkeiten» verortet die Störungen auf der Seite der Lernenden. Es sind also die Schülerinnen und die Schüler, welche den Unterricht stören. Unter dieser Perspektive trifft allerdings die Lehrperson eine «Mitschuld», wenn ihr das Durchsetzen von Disziplin nicht gelingt. Der Begriff «Verhaltensstörung» hingegen entlastet die Lehrperson. Es sind zwar immer noch die Lernenden, die stören, aber die Lehrperson ist nicht länger mitverantwortlich, da die Schülerin bzw. der Schüler eine Verhaltensstörung hat. Obwohl die bisher genannten Begriffe aus unterschiedlichen Zeitepochen stammen, teilen sie doch alle ein wesentliches Merkmal. Bei allen Begriffen werden Störungen im Zusammenhang mit relativ stabilen und kaum veränderbaren Persönlichkeitseigenschaften von Kindern und Jugendlichen verstanden. Dabei wird ein Kind oft nicht mehr in seiner Ganzheit als Individuum wahrgenommen, sondern auf eine Störungsdiagnose reduziert (z. B. «ADHS-Kind»). Solche Etikettierungen beeinträchtigen nicht nur die weitere Entwicklung der betroffenen Schülerinnen und Schüler (Winkel, 2005), sondern schaden auch der zuschreibenden Lehrperson. Denn Aufgabe der Lehrperson ist es, bei den Schülerinnen und Schülern positive Entwicklungen auszulösen. Geht man nun aber von stabilen Persönlichkeitseigenschaften aus, erscheinen Verhaltensstörun-

gen als gegeben und unveränderbar. Damit wird jeder Versuch, Störungen zu bewältigen, ad absurdum geführt. Man kann nicht verändern, was als unveränderbar angenommen wird. Unter diesen Vorzeichen erscheint jedes Handeln der Lehrperson sinnlos. Dies unterminiert nicht zuletzt auch deren Selbstwirksamkeitserwartung.

Wie wir über Unterrichtsstörungen sprechen, beeinflusst nicht nur unser Denken, sondern auch unser Handeln.

Unterrichtsstörungen als interaktionales Problem

Um Störungen im Unterricht wirksam vorzubeugen und zu begegnen, stellen wir nicht allein das Verhalten von Schülerinnen und Schülern oder individuelle Persönlichkeitseigenschaften ins Zentrum, sondern den «Unterricht als soziales System» (Herzog, 2006). Im Unterricht begegnen sich zwei unterschiedliche Arten von Handelnden. Auf der einen Seite die Lehrperson, welche ein Unterrichtsangebot plant und versucht, Lernprozesse auszulösen. Auf der anderen Seite die Schülerinnen und Schüler, die dieses Unterrichtsangebot nutzen können und eine Mitverantwortung tragen. Das sogenannte Angebot-Nutzungsmodell (Fend, 2006), welches hier zugrunde liegt, weist auf den interaktionalen Charakter von Unterricht hin und entlastet die Lehrperson von der alleinigen Verantwortung für einen gelingenden Unterricht. Denn das beste Unterrichtsangebot der Lehrperson ist wirkungslos, wenn dieses von den Schülerinnen und Schülern nicht genutzt wird. In diesem Sinne werden Unterrichtsstörungen in Anlehnung an Winkel (2005, S. 29) als eine Störung des Lehr-Lern-Prozesses definiert. Eine Unterrichts-

störung liegt dann vor, «wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird».

Aus einer anfänglich isolierten Störung kann sich eine gestörte Interaktionsepisode entwickeln.

Wer löst nun solche Störungen im Unterricht aus? Diese können ihren Ursprung durchaus in störendem Verhalten der Lernenden haben, indem beispielsweise Schülerinnen und Schüler tagträumen, der Lehrperson nicht zuhören und sich mit anderen Dingen beschäftigen. Dieses Verhalten behindert zwar vorerst nur den individuellen Lernerfolg der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Doch aus solchen vorerst stillen, passiven Störungen können in der Folge sehr rasch aktive Störungen entstehen: Die betroffenen Kinder und Jugendlichen wissen in den anschliessenden Arbeitsaufträgen nämlich nicht, was zu tun ist und sie stören durch Schwatzen oder Hineinreden aktiv den Unterricht. Störungen können ihren Ursprung aber auch in unangemessenem Verhalten der Unterrichtenden haben. Studien (Wettstein, Scherzinger & Ramseier, 2018; Wettstein, Ramseier & Scherzinger, 2018) zeigen, dass auch Lehrpersonen den Unterricht stören, indem sie z. B. schlecht vorbereitet oder zu spät zum Unterricht erscheinen, unklare Aufträge erteilen oder die Schülerinnen und Schüler in konzentrierten Arbeitsphasen unterbrechen. Aus einer anfänglich isolierten Störung kann sich zudem eine gestörte Interaktionsepisode entwickeln, indem beispielsweise die Lehrperson auf eine Verweigerung mit einer Drohung reagiert, welche zu einer längeren Auseinandersetzung und

Unterbrechung des Lehr-Lern-Prozesses führt. Da der Unterricht ein soziales System bildet, in dem alle Mitglieder in gegenseitiger Abhängigkeit stehen und sich wechselseitig beeinflussen, kommt auch individuellen Störungen immer ein sozialer Charakter zu.

Wie reagieren Lehrpersonen auf Störungen?

Wie eine Lehrperson auf eine Störung reagiert, betrifft nicht nur einzelne Schülerinnen und Schüler, sondern wirkt sich auf die ganze Klasse aus. Weinstein (2002) zeigte, dass bereits Kinder der Unterstufe sehr aufmerksam beobachten, wie die Lehrperson ihre Mitschülerinnen und Mitschüler behandelt. Lehrpersonen handeln unter Druck und oft weitaus weniger rational als gemeinhin angenommen. Sie müssen sich in komplexen Umgebungen zurechtfinden und in Sekundenschnelle Entscheidungen treffen. Dabei tun sie dies in 60 bis 70 Prozent der Fälle unbewusst. Dies kann dazu führen, dass Probleme durch ungünstige Bewältigungsversuche der Lehrperson nicht gelöst, sondern weiter verschärft werden. Weder das Ignorieren von Störungen noch das Androhen oder die Durchführung von Strafen sind sinnvolle Mittel im Umgang mit Störungen im Unterricht. Ignorieren wird unter Umständen als Zustimmung aufgefasst. Drohungen, lange Zurechtweisungsmonologe und Strafen führen oft nur zu einer Ausweitung der Störungen. Als Grundsatz gilt: Eine Reaktion der Lehrperson auf eine Störung sollte nie mehr stören als diese selbst.

Als weitaus wirksamer erweisen sich Interventionen mit sparsamen Mitteln, indem die Lehrperson früh und niederschwellig reagiert und das betroffene Kind kurz ermahnt. Erfolgreiche Lehrpersonen zei-

gen den Schülerinnen und Schülern mit einem Blick, einer Geste oder einer kurzen Ermahnung, mit welchem Verhalten sie rechnen. Sie bestrafen das unerwünschte Verhalten also nicht, sondern machen durch ihr präsenten Auftreten klar, was erwartet wird.

Ebenso wirksam sind sozial-integrative Massnahmen, indem die Lehrperson ermutigt, sich in das Kind einfühlt und falls nötig einen Kompromiss vorschlägt. Solche Interventionen sind durchaus wertvoll. Gleichzeitig unterbrechen sie natürlich auch den Unterrichtsfluss. Grundsätzlich sind beide Strategien sinnvoll. Letztendlich muss die Lehrperson situativ entscheiden, ob sie kurz und knapp mit sparsamen Mitteln auf eine Störung reagiert und den Unterricht rasch wieder aufnimmt, oder ob sie der Klärung einer Störung mehr Raum gibt und mit einer sozial-integrativen Intervention einen Lernprozess bei den Schülerinnen und Schülern auslöst.

Bewältigungsstrategien

Einige Lehrpersonen reagieren ungünstig auf Störungen, indem sie diese ignorieren oder verleugnen und dadurch die Klasse nicht ausreichend führen. Ebenso wenig hilfreich sind ständiges Grübeln, aber nichts tun, Resignation oder soziale Abkapselung. In einigen Fällen versuchen Lehrpersonen, die Kontrolle über den Unterricht über minutenlange Steuerungsmonologe zurückzugewinnen oder gar die ihnen entgleitende Autorität durch Repression zu ersetzen. Als weitaus hilfreicher erweisen sich Bewältigungsstrategien, die darauf abzielen, die Probleme aktiv zu lösen, soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen und sich nach dem Unterricht auch mal etwas Gutes zu gönnen. Dabei gibt es nicht die eine optimale Bewältigungsstrategie. Es geht

vielmehr darum, dass Lehrpersonen lernen, Bewältigungsstrategien situationsangepasst einzusetzen: Bei grundsätzlich veränderbaren Situationen empfiehlt sich eine aktiv-problemlösende Strategie. In Bereichen, auf die die Lehrperson kaum Einflussmöglichkeiten hat, hilft die Fähigkeit, nicht veränderbare Situationen tolerieren zu können.

Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen

Lehrpersonen können viel bewirken. Sie haben einen sehr grossen Einfluss auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Hattie Studie (2013) zeigt, dass die Lehrperson den Unterschied ausmacht. Bis zu 30 Prozent der Differenzen in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind auf die Lehrperson zurückzuführen.

Eine Reaktion der Lehrperson auf eine Störung sollte nie mehr stören als diese selbst.

In unserem neuen Buch «Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen» welches demnächst im Kohlhammer Verlag erscheinen wird (Wettstein & Scherzinger, im Druck) gehen wir der Frage nach, wie Unterrichtsstörungen entstehen und zeigen auf, wie Lehrpersonen diese erfolgreich bewältigen können. Dabei nähern wir uns Unterrichtsstörungen aus einer interaktional-verstehenden Perspektive und verdeutlichen, wie Lehrpersonen Unterrichtsstörungen durch diagnostische Kompetenz, eine gute Beziehung zu den Lernenden, Klassenführung und eine störungspräventive Unterrichtsgestaltung wirksam begegnen können.

Störungen als Mitteilungen verstehen

Wettstein und Scherzinger (im Druck) machen deutlich, dass störendes Verhalten nicht bedeutungslos ist. Es ist wichtig, dass die Lehrperson versteht, weshalb Schülerinnen oder Schüler so handeln (Montuoro & Lewis, 2015). Erfolgreiche Lehrpersonen sehen in herausforderndem Verhalten nicht nur eine Belastung. Jedes Verhalten hat einen Grund, auch wenn es auf den ersten Blick noch so unsinnig erscheinen mag. So kann beispielsweise ein Ausraster oder eine Schimpftirade eines Kindes oder Jugendlichen als Ausdruck schulischer Überforderung interpretiert und weniger als persönlicher Angriff gegen die Lehrperson gesehen werden. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrperson verschiedene Hypothesen bildet, welche Gründe dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Situation zugrunde liegen und dabei auch nach positiven Interpretationen sucht. Wenn es der Lehrperson gelingt, Störungen als Mitteilungen zu verstehen und produktiv zu nutzen, kann sie souveräner damit umgehen.

Eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden beugt Störungen effektiv vor.

Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden

Es gibt wahrscheinlich nichts, was Störungen so effektiv vorbeugt wie eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden. Es ist deshalb wichtig, dass sich Lehrpersonen die Zeit nehmen, ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern wie auch diese unter den Schülerinnen und Schülern

aktiv zu gestalten. Ist diese Beziehung von einem freundlichen Umgangston, wechselseitigem Respekt, Herzlichkeit, Wärme, Nähe, Sicherheit und Vertrauen geprägt, ist sie authentisch und kann auch mal gelacht werden, wirkt sie sich positiv auf die Motivation (Wentzel & Wigfield, 2009), die Leistung (Hughes, 2012) und die soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus (Obsuth et al., 2017). Eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden steht dabei nicht in Widerspruch zu Autorität, sondern ermöglicht diese erst.

Klassenführung

Oft denken wir bei Störungen im Nachhinein darüber nach, wie wir darauf hätten reagieren können. Der Ansatz der Klassenführung legt hingegen den Akzent darauf, wie wir bereits von vornherein verhindern können, dass Störungen überhaupt auftreten (Emmer & Sabornie, 2015). Die Kunst der Klassenführung liegt nicht darin, Probleme zu beheben, sondern diese soweit als möglich gar nicht erst entstehen zu lassen. Lehrpersonen können viel zur Vermeidung von Störungen beitragen, ...

- ... wenn sie ihren Blick nicht nur auf einzelne Schülerinnen und Schüler richten, sondern die ganze Klasse im Auge behalten,
- ... verschiedene Bedürfnisse erkennen und effizient auf diese reagieren,
- ... Verzögerungen im Unterrichtsfluss vermeiden,
- ... angemessen herausfordernd unterrichten und
- ... dafür sorgen, dass sich die Lernenden aktiv am Unterricht beteiligen können.

Dabei ist es hilfreich, wenn Lehrpersonen gegenüber der Klasse ihre Erwartungen früh kommunizieren, zeitsparend und nie-

derschwellig auf unerwünschtes Verhalten reagieren und gleichzeitig auch angemessenes Verhalten in der Klasse anerkennen.

Unterrichtsgestaltung

Schliesslich zeigen Wettstein und Scherzinger (im Druck) auf, wie Lehrpersonen durch einen anregenden und ausreichend individualisierten Unterricht Störungen vorbeugen können. Wenn es der Lehrperson gelingt, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder ausreichend zu berücksichtigen, wenn sie im Unterricht klar kommuniziert und strukturiert und die Zeit nutzt, können viele Störungen vermieden werden. Wenn Lehrpersonen Störungen nicht mehr als unveränderbare Eigenschaft von Schülerinnen und Schülern, sondern als veränderbares interaktionales Problem des Unterrichts verstehen, eröffnen sich zahlreiche Handlungsmöglichkeiten für einen produktiven Umgang damit. Gleichzeitig erweist sich die Idee, mit ausreichendem pädagogisch-didaktischem Wissen und Können liesse sich ein störungsfreier Unterricht produzieren, als Illusion. Unterricht ist komplex und läuft nie völlig störungsfrei ab. Lehrpersonen müssen deshalb ein Gleichgewicht zwischen gesunder Selbstkritik und einem gelassenen Umgang mit unvermeidlichen Unzulänglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung finden und lernen, auch kleine Erfolge zu schätzen.

Literatur

- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (2015). Introduction to the second edition. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed.) (pp. 3–12). New York: Routledge.
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25, 131–148.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 925–944). Mahwah: Erlbaum.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 319–327.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108 (8), 1193–1203.
- Montuoro, P. & Lewis, R. (2015). Student perceptions of misbehaviour and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed.) (pp. 344–362). New York: Routledge.
- 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.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. doi.org/10.1787/9789264196261-en

- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher*. Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Wettstein, A., Ramseier, E. & Scherzinger, M. (2018). Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (1), 1–16.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (im Druck). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ramseier, E. (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (1), 58–74.
- Winkel, R. (2005). *Der gestörte Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.



Prof. Dr. habil. Alexander Wettstein
 Leiter des Schwerpunktprogramms
 Soziale Interaktion der PHBern
alexander.wettstein@phbern.ch



Dr. Marion Scherzinger
 Co-Leiterin des Schwerpunktprogramms
 Soziale Interaktion der PHBern
marion.scherzinger@phbern.ch

PHBern
 Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation
 Schwerpunktprogramm Soziale Interaktion
 Fabrikstrasse 8
 3012 Bern
phbern.ch/fe/soziale-interaktion

Stefania Calabrese und Pia Georgi-Tscherry

Herausfordernde Verhaltensweisen in der Intensivbetreuung

Zusammenfassung

Im Setting der Intensivbetreuung sind Mitarbeitende häufig mit herausfordernden Verhaltensweisen von Menschen mit Beeinträchtigungen konfrontiert. Methodisches Handeln gewinnt in Anbetracht dieser Herausforderungen im Berufsalltag an Bedeutung. In einer Studie wurden unter anderem Mitarbeitende und Leitungspersonen gefragt, welche Verhaltensweisen sie in der Intensivbetreuung als besonders herausfordernd wahrnehmen und welche Aspekte des methodischen Handelns zentral sind.

Résumé

Dans le cadre de la prise en charge intensive, les professionnel-le-s sont souvent confronté-e-s à des comportements-défi de la part des personnes en situation de handicap. Au regard de ces défis, une action méthodique revêt une plus grande importance encore dans le travail au quotidien. La présente étude se penche notamment sur les comportements que le personnel et la direction perçoivent comme particulièrement difficiles dans le cadre de la prise en charge intensive, et sur les aspects de l'action méthodique qu'ils jugent essentiels.

Ausgangslage

Die Intensivbetreuung als Wohnform in Institutionen des Behindertenbereichs richtet sich an Menschen, die insbesondere wegen ihrer herausfordernden Verhaltensweisen einen äusserst hohen Unterstützungsanspruch haben. Idealerweise zeichnet sich die Intensivbetreuung dadurch aus, dass dieser Personengruppe ein sicherer und individuell angepasster Rahmen geboten wird, der eine entwicklungsfördernde Unterstützung gewährleistet. Es sollen Weiterentwicklungs- und Bildungsprozesse initiiert werden, die zu einer Erhöhung der Lebensqualität und Entfaltung der Persönlichkeit sowie zu einer Reduzierung von herausfordernden Verhaltensweisen und Situationen führen. Das Ziel ist, dass die Klientel temporär in der Intensivbetreuung lebt, in ihren Kompetenzen und Fähigkeiten gestärkt wird, alternative Verhaltens- und Bewältigungsstrategien lernt und übt, so dass eine Eingliederung in reguläre institutionelle oder gemeindenahere Strukturen

möglich ist. Trotz der positiven Tendenzen einer zeitlich determinierten Intensivbetreuung läuft dieses Setting Gefahr, soziale Isolation zu verstärken (Glasenapp & Henricke, 2013, S. 5).

Mitarbeitende im Spannungsfeld

Im Spannungsfeld zwischen dem Konzept der Intensivbetreuung und dessen Umsetzung in der Praxis stehen die Mitarbeitenden. Die emotionalen, sozialen und kognitiven Anforderungen in der Intensivbetreuung sind hoch. Aufgrund der häufigen Konfrontation mit herausfordernden Situationen, in welchen die Klientel fremdverletzende, selbstverletzende und sachbeschädigende Verhaltensweisen zeigt, ist die psychische und physische Gesundheit der Mitarbeitenden gefährdet. Begünstigend diesbezüglich wirken auch strukturelle Bedingungen: homogene Klientelgruppen, wenig Kooperations- und Austauschmöglichkeiten im Team aufgrund häufiger Eins-zu-eins-Betreuung etc. Durch das anspruchsvolle Unterstüt-

zungssetting können arbeitsbedingte Belastungen bei fehlender Aufarbeitung zu neuen Schwierigkeiten im Berufsalltag führen. Dies kann sich ungünstig auf die Begleitung auswirken und somit das Lern- und Entwicklungsfeld für die Klientel nachhaltig beeinträchtigen. Mitarbeitende haben einen hohen Einfluss auf das Leben und das Wohlbefinden der Klientel und sind oft wichtige Bezugspersonen für diese. Sie sind eine entscheidende «Schnittstelle zwischen guten Konzepten und der Alltagswirklichkeit in der Institution» (Lutz & Haltiner, 1998, S. 7). Deswegen bedürfen die Mitarbeitenden in der Intensivbetreuung besonderer Beachtung, damit die Ziele «Weiterentwicklung», «Entfaltung der Lebensqualität und Persönlichkeit», «Reduzierung von herausfordernden Verhaltensweisen und Situationen» sowie «weniger Betreuung» gemeinsam mit der Klientel erreicht werden.

Das Forschungsprojekt «Kompetenzprofil und Unterstützungsbedarf von Mitarbeitenden in der Intensivbetreuung» wurde zwischen 2016 und 2017 von der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit in Kooperation mit der Interkantonalen Hochschule für

Heilpädagogik durchgeführt. Ausgewählte Ergebnisse beleuchten Wahrnehmungen und Einschätzungen von herausfordernden Verhaltensweisen aus der Perspektive der Mitarbeitenden und Leitungspersonen sowie Aspekte in Bezug auf methodisches Handeln im Setting Intensivbetreuung.

An 36 Leitungspersonen sowie 123 Mitarbeitende aus 16 Institutionen, die intensivbetreute Wohngruppen respektive Wohnplätze anbieten, wurden Online-Fragebogen verschickt (Rücklauf: 46,5 %). Zudem wurden 10 Leitungspersonen, 15 Mitarbeitende sowie 3 Klientinnen und Klienten mündlich befragt.

Perspektiven auf herausfordernde Verhaltensweisen

In der Online-Erhebung wurden die Mitarbeitenden und Leitungspersonen unter anderem gefragt, wie herausfordernd sie bestimmte vorgegebene Verhaltensweisen der Klientel erleben. Die Mitarbeitenden konnten dabei aus ihrer subjektiven Perspektive heraus antworten, während die Leitungspersonen dies hypothetisch für ihre Mitarbeitenden getan haben. Vorgegeben

Tabelle 1: Ranking der Einschätzung der Herausforderung diverser Verhaltensweisen

Perspektive Mitarbeitende		Perspektive Leitungspersonen	
1	Fremdverletzung gegen Mitarbeitende (33,6 %)	1	Fremdverletzungen gegen Klientel (58,3 %)
2	Umgang mit Körperausscheidungen (14,4 %)	2	Fremdverletzungen gegen Mitarbeitende (51,4 %)
3	Selbstverletzendes Verhalten (14,0 %)	3	Umgang mit Körperausscheidungen (32,4 %)
4	Verbale Aggressionen (12,4 %)	4	Selbstverletzendes Verhalten (27,8 %)
5	Fremdverletzungen gegen Klientel (10,9 %)	5	Aggression gegen Sachobjekte (25,7 %)
6	Stereotypen (9,5 %)	6	Verbale Aggressionen (19,4 %)
7	Aggression gegen Sachobjekte (6,9 %)	7	Stereotypen (11,8 %)
8	Auffälliges Sexualverhalten (4,4 %)	8	Auffälliges Sexualverhalten (5,7 %)
9	Keine Reaktion auf verbale Anweisungen (2,7 %)	8	Keine Reaktion auf verbale Anweisungen (5,7 %)

wurden folgende Verhaltensweisen, die jeweils auf einer Skala von 0 bis 4 bezüglich der Herausforderung bewertet werden konnten, wobei 0 für «überhaupt nicht herausfordernd» und 4 für «sehr herausfordernd» steht:

- Fremdverletzendes Verhalten gegenüber Mitarbeitenden (schlagen, beißen, Haare reissen etc.)
- Keine Reaktion auf verbale Anweisungen der Mitarbeitenden
- Aggressionen gegenüber Sachobjektiven (Zerstören von Gegenständen etc.)
- Auffälliges Sexualverhalten (sich entkleiden, öffentliches Masturbieren etc.)
- Verbale Aggressionen (Schimpfwörter, lautes Schreien etc.)
- Fremdverletzendes Verhalten gegenüber anderen Klientinnen und Klienten (schlagen, beißen, Haare reissen etc.)
- Selbstverletzendes Verhalten (sich beißen, sich schlagen etc.)
- Stereotypien (sich ständig wiederholende Verhaltensweisen)
- Umgang mit Körperausscheidungen (schmieren, urinieren etc.)

Um differenzierte Aussagen zu den Einschätzungen der unterschiedlichen Verhaltensweisen zu erhalten, wurden für die folgenden statistischen Angaben ausschliesslich die gültigen Prozente der Höchstwerte 4 («sehr herausfordernd») berücksichtigt. Diese werden in einer tabellarischen Rangliste nebenstehend aufgeführt.

Beide befragten Personengruppen bewerten mit 51,4 % (Leitungspersonen) und mit 33,6 % (Mitarbeitende) fremdverletzendes Verhalten gegenüber den Mitarbeitenden als besonders herausfordernd im Arbeitsalltag. Fremdverletzendes Verhalten gegenüber anderen Klientinnen und Klienten

wird von den Leitungspersonen mit 58,3 % gar als grössere Herausforderung bewertet – für Mitarbeitende hingegen steht dieses Verhalten mit 10,9 % erst an fünfter Stelle. Bei beiden befragten Personengruppen stehen auffälliges Sexualverhalten sowie keine Reaktion auf verbale Anweisungen an letzter Stelle der herausfordernden Verhaltensweisen.

In der Abbildung 1 (s. Seite 36) werden die Einschätzungen der Mitarbeitenden und Leitungspersonen in Bezug auf die Herausforderung der einzelnen Verhaltensweisen illustriert. Dabei beziehen sich die Prozentangaben wiederum auf die gültigen Prozente der angegebenen Höchstwerte 4.

In der Gegenüberstellung der Einschätzungen der Mitarbeitenden und Leitungspersonen zeigt sich, dass die Leitungspersonen sämtliche Verhaltensweisen der Klientel als herausfordernder bewerten als diese von den Mitarbeitenden wahrgenommen werden. Diese Tatsache kann unter Umständen darauf zurückgeführt werden, dass die Leitungspersonen in ihrer Rolle die Sicherheit und Verantwortung für ihre Mitarbeitenden im Fokus haben. Zugleich stehen das Wohlergehen und der Schutz der Klientinnen und Klienten im Mittelpunkt. Auf diesen Umstand lässt sich womöglich auch die leicht höhere Gewichtung der Fremdverletzungen der Klientel gegenüber Klientinnen und Klienten (58,3 %) im Gegensatz zur Fremdverletzungen der Klientel gegenüber Mitarbeitenden (51,4 %) zurückführen. Durch eine konsistente höhere Bewertung der herausfordernden Verhaltensweisen zeigen Leitungspersonen an, dass sie sich den Anforderungen und Herausforderungen, welche Mitarbeitende in ihrem Arbeitsalltag erleben und welchen sie teilweise ausgesetzt sind, bewusst sind. Zudem kann die höhe-

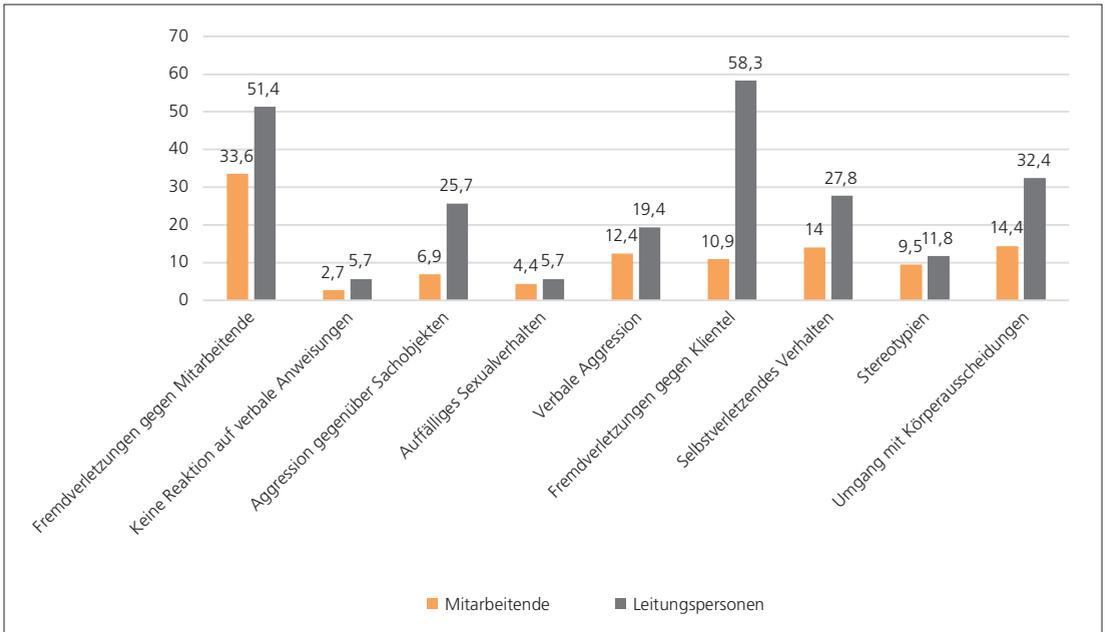


Abbildung 1: Einschätzung der Herausforderung diverser Verhaltensweisen aus Sicht von Mitarbeitenden und Leitungspersonen der Intensivbetreuung (Angaben in Prozent)

re Bewertung der Verhaltensweisen als Aspekt einer wertschätzenden Haltung der Leitungspersonen gegenüber den Mitarbeitenden gedeutet werden.

Des Weiteren zeigt sich, dass von beiden befragten Personengruppen diejenigen Verhaltensweisen als besonders herausfordernd bewertet werden, die von den Mitarbeitenden eine unverzügliche Reaktion erfordern. Verhalten, welches sich demnach unmittelbar auf die situative Sachlage auswirken kann, fordert die Mitarbeitenden und stellt sie unter Handlungsdruck. Zudem können sich die genannten Verhaltensweisen direkt auf die anderen Klientinnen und Klienten auswirken und somit zusätzliche Belastungen in den Alltag der Intensivbetreuung mit sich bringen. Um diese zu verhindern, sehen sich die Mitarbeitenden zu einer sofortigen Reaktion veranlasst, was zusätzlich als Herausforderung wahrgenommen wird.

Methodisches Handeln im herausfordernden Setting

In der Online-Befragung und in den Interviews wurden die Mitarbeitenden und Leitungspersonen nach wichtigen Aspekten betreffend das methodische Handeln in der Intensivbetreuung gefragt. Methodisch geleitetes, agogisches Handeln in einem herausfordernden Setting wie es die Intensivbetreuung darstellt, ist insbesondere im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen der Klientinnen und Klienten wichtig und kann massgeblich zur Stabilisierung und Sicherheit beitragen. Die statistisch und inhaltsanalytisch ausgewerteten Aspekte wurden mit theoretisch sensibilisierten Konstrukten aus der für das Projekt erarbeiteten Literaturmatrix (u. a. Calabrese, 2017; Theunissen, 2016; Palmowski, 2015; Heine mann, 2014; Heijkoop, 2011; Hedderich, 1991) in Bezug gesetzt, um folgende Kategorien zu bilden.

Achtsames Arbeiten in einem hochsensiblen Feld

Die Intensivbetreuung ist aufgrund der Lebenssituation der Klientel und deren Befindlichkeiten ein hochsensibles Arbeitsfeld. Klientinnen und Klienten, die herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, sind im besonderen Masse auf Sicherheit und Orientierung sowie auf eine tragfähige, professionelle Beziehung zu den Mitarbeitenden und eine emotionale Begleitung durch die Mitarbeitenden angewiesen. Diese diffizile Beziehungsarbeit, die häufig aufgrund der persönlichen Verletzlichkeit der Klientel durch herausfordernde Verhaltensweisen gestört wird, muss von den Mitarbeitenden angebahnt, gestaltet und aufrechterhalten werden und bedarf darum besonderer Achtsamkeit und Aufmerksamkeit.

Gestalten von Lernarrangements

Das Setting der Intensivbetreuung muss so gestaltet sein, dass sich die Klientel weiterentwickeln kann. Dies bedingt spezifische und individuelle Lernarrangements, in welchen die Klientel beispielsweise Kommunikations- und Sozialkompetenzen und/oder alternative, prosozial konnotierte Verhaltensweisen lernen und üben. Diese Lernarrangements gilt es für jede Klientin und jeden Klienten konsequent, regelmässig und zielgeleitet anzubieten und in wiederkehrenden Abständen kritisch zu reflektieren und zu evaluieren.

Eröffnen von Handlungsspielräumen

Das Setting der Intensivbetreuung darf nicht ausschliesslich aus einer starren Strukturierung des Tagesablaufs bestehen, worauf die Klientel keinen oder nur einen sehr geringen gestalterischen Einfluss nehmen kann. Für viele Klientinnen und Klienten ist das Vorhandensein von (visuell sichtbaren)

Strukturen überaus wichtig, da sie ihnen Nachvollziehbarkeit, Sicherheit, Orientierung und Information vermitteln, was wiederum wichtige Voraussetzungen für Verstehen und Lernen sind. Zur Weiterentwicklung benötigt aber jeder Mensch und so auch die Klientel der Intensivbetreuung Handlungs- und Gestaltungsspielräume, welche durch die Mitarbeitenden eröffnet werden müssen. Dabei gilt es ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, in welchen Bereichen und Situationen die Klientel Einfluss nehmen, Selbst- oder Mitbestimmung erfahren sowie Selbstwirksamkeit erleben kann.

Systematisches Beobachten

Vor dem Hintergrund eines systemökologischen Verständnisses muss nach auslösenden Momenten und aufrechterhaltenden Bedingungen von herausfordernden Verhaltensweisen respektive Situationen gesucht sowie Funktionen dieser Verhaltensweisen mühen eruiert werden. Diese Suche gelingt, wenn alltägliche Situationen systematisch und differenziert beobachtet werden. Spezifische Beobachtungsinstrumente oder Videoanalysen können dabei hilfreich sein. Die Beobachtungen gilt es in einem weiteren Schritt berufsethisch zu bewerten sowie fachlich-vernetzend zu erklären. Ein systematisches Beobachten ist für eine fundierte Situationserfassung wesentlich und auch unabdingbar, wenn es darum geht, die Bedürfnisse der Klientel wahrzunehmen. Zu einem systematischen Beobachten gehört zudem die Tatsache, dass man Entwicklungsschritte der Klientel wahrnehmen und als positiv bewerten kann. Hierbei ist es wichtig, eine begleitende Aussenperspektive unter anderem durch eine externe Fachberatung beizuziehen oder systematische Entwicklungsprotokolle zu führen.

Repertoire für ein fundiertes Fallverstehen

Es ist grundlegend, ein individuelles Verständnis für die Klientel in ihrer spezifischen Lebenssituation und im Kontext der Intensivbetreuung zu erlangen. Dafür bedarf es einerseits eines methodischen Repertoires, beispielsweise bestehend aus Biografiearbeit, Kompetenz- und Stärkenprofil oder Systemmodellierung. Andererseits ist aber auch eine fachlich-methodische Anleitung durch andere kompetente Mitarbeitende oder die Leitungsperson massgebend. Bevor Interventionsmassnahmen und Handlungspläne für die Reaktion auf herausfordernde Verhaltensweisen und den Umgang damit erarbeitet werden, muss dem Menschen im Kontext und seinen gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen verstehend begegnet werden.

Agogisches Handeln in anspruchsvollen Situationen bedingt, dass ein Methodenrepertoire vorhanden und internalisiert ist.

Agogisches Handeln

Agogisches Handeln in herausfordernden, anspruchsvollen Situationen ist darauf ausgerichtet, Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen und diese nicht durch repressive Massnahmen wie Isolation, Fixierung oder Sedierung zu verringern. Der Klientel muss auf ethisch korrekte Weise begegnet werden, wobei die Grundsätze der Selbstbestimmung, Integration und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Berufskodex der Sozialen Arbeit) beachtet sowie deren Grenzen reflektiert werden müssen. Agogisches Handeln in anspruchsvollen Situationen bedingt, dass auf Seiten der Mitarbeitenden ein Methodenrepertoire vorhanden und internalisiert ist sowie dass eine gewis-

se Selbstsicherheit besteht. Dies heisst auch, dass Krisen gemeinsam mit der Klientel ausgehalten und emotional begleitet werden. Aus den Interviews geht hervor, dass es durchaus Notfallsituationen gibt, die – zur Sicherheit der Mitarbeitenden, der anderen Klientel und der betroffenen Klientel selbst – repressive resp. freiheitseinschränkende Massnahmen notwendig erscheinen lassen. Deren Anwendung und Auswirkungen müssen jedoch zwingend stets in der Situation und nach der Situation reflektiert werden – zum einen mit einer individuellen strukturierten Selbstreflexion und zum anderen durch Fremdreflexion. Den Mitarbeitenden muss bewusst sein, dass repressive Massnahmen keine Lernfelder für die Klientel eröffnen und dadurch kein positives und sozial erwünschtes Verhalten aufgebaut werden kann. Zum agogischen Handeln nach herausfordernden Situationen gehört eine bewusste Nachsorge für alle Involvierten.

Ausblick

Das Setting der Intensivbetreuung mit seinen strukturellen und klientelspezifischen Besonderheiten bedarf dringend weiterer empirischer Beachtung. Dabei soll vor allem angestrebt werden, die Wirkung und den Effekt des Settings Intensivbetreuung auf die Lebensqualität und die Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Klientel zu eruieren und aber auch Grenzverletzungen sowohl von der Klientel gegenüber den Mitarbeitenden als auch umgekehrt systematisch zu beleuchten.

Literatur

Calabrese, S. (2017). *Herausfordernde Verhaltensweisen – herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die*

Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Glasenapp, J. & Henniecke, K. (2013). Vorwort. In J. Glasenapp & K. Henniecke (Hrsg.), *Intensivbetreuung in der Diskussion. Orientierungspunkte für Diagnostik und Therapie* (S. 5–9). Bielefeld: dgsgb.

Hedderich, I. (1991). *Schulische Situation und kommunikative Förderung Schwerstkörperbehinderter. Regionale Totalerfassung und kritische Situationsanalyse aufgrund empirischer Erhebung bei Kindern und Jugendlichen mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen und Dys- oder Anarthrie.* Berlin: Edition Marhold.

Heijkoop, J. (2011). *Herausforderndes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege der Begleitung und Förderung.* Weinheim: Juventa.

Heinemann, E. (2014). Beziehungsgestaltung in der Heilpädagogik. Psychoanalytische Perspektiven bei Menschen mit geistiger Behinderung. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Einander besser verstehen. Hilfen und Ansätze für Menschen mit geistiger Behinderung, mit Lernbehinderung und bei Autismus. Band 1: Kommunikation und Beziehungsgestaltung* (S. 197–204). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Lutz, O. & Haltiner, R. (1998). Einleitung. In O. Lutz & R. Haltiner (Hrsg.), *Zu-Mutung statt Aus-Grenzung. Tragfähige Lebensräume für Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 7–8). Luzern: Edition SZH.

Palmowski, W. (2015). *Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei «Verhaltensauffälligkeiten».* Dortmund: modernes lernen.

Theunissen, G. (2016): *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Netzwerktreffen Intensivbetreuung

Am 29. Juni findet das erste Netzwerktreffen Intensivbetreuung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit statt. Das Netzwerktreffen richtet sich primär an Mitarbeitende und Leitungspersonen, die im Setting der Intensivbetreuung tätig sind und bietet neben thematischen Inputs von Referierenden auch Austauschmöglichkeiten für die Teilnehmenden. Weitere Informationen sowie Anmeldungen sind über folgenden Link möglich:

<https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/agenda/veranstaltungen/2018/06/29/netzwerktreffen-intensivbetreuung-2018>



Dr. Stefania Calabrese
Dozentin und Projektleiterin
stefania.calabrese@hslu.ch



Pia Georgi-Tscherry, MA.
Dozentin und Projektleiterin
pia.georgi-tscherry@hslu.ch

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Werftrasse 1
6002 Luzern

Dokumentation zum Schwerpunkt

Herausforderndes Verhalten

Weiterführende Literatur

Alsaker, F. D. (2017). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Bern: Huber.

Calabrese, S. & Georgi-Tscherry, P. (2018). Dialogische Aspekte. Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen im Fokus. *Behinderte Menschen*, 1, 27–31.

Calabrese, S. (2017). *Herausfordernde Verhaltensweisen – herausfordernde Situationen. Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dietl, M. (2015). *Mobbing im Heim. Gewaltfreie Lösungswege*. Wiesbaden: Springer VS.

Domenig, D. & Schäfer, U. (Hrsg.) (2018). *Auffallend herausfordernd! Begleitung zwischen Selbstbestimmung und Überforderung*. Zürich: Seismo.

Eichhorn, C. & Wettstein, A. (2018). Konstruktiver Umgang mit störendem Verhalten in der Schule. Erwünschtes Verhalten aufbauen – Beziehungen stärken. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 51–54.

Eigenheer, R., Rhiner, B., Schmid, M. & Schramm, E. (2016). *Störung des Sozialverhaltens bei Jugendlichen. Die Multisystemische Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.

Florin, M., Lütolf, A. & Wyder, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen erfolgreich in die Schule integrieren. Ein Forschungsprojekt an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (ZÜRICH) zu Gelingensbedingungen für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Verhaltensstörung. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 2–22.

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

Hanisch, C., Eichelberger, I., Richard, S. & Döpfner, M. (2017). Interventionen bei expansivem Problemverhalten in der Grundschule. In C. Gräsel, K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 175–194). Wiesbaden: Springer.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Methner, A., Popp, K. & Seebach, B. (Hrsg.) (2017). *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mohr, L. (2018). Was macht Verhalten herausfordernd? Überlegungen zur Begriffsbestimmung und zu ihrer Praxisbedeutung im Kontext intellektueller Beeinträchtigung. *Behinderte Menschen*, 1, 21–25.

Müller, C. M. & Bless, G. (2017). Der Einfluss der Klassenkameras auf Verhaltensprobleme. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 580–591.

Müller, T. (2017). *«Ich kann Niemandem mehr vertrauen». Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Massnahmen* (7., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Scherzinger, M. & Wettstein, A. (2015). Konflikte verhaltensauffälliger Jugendlicher im Erziehungsheim. Ergebnisse der Kamerabril-lenstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 79–84.

Scherzinger, M., Wettstein, A. & Wyler, S. (2017). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen. Ergebnisse einer Interviewstudie zum subjektiven Erleben von Störungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 1, 70–83.

Stein, R. (2017). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (5., neu überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 48 (4), 171–183.

Beatrice Maulaz und Monika T. Wicki

Auf dem Weg zu barrierefreien Lehrmitteln

Zusammenfassung

Im Zusammenhang mit der Umsetzung des Lehrplans 21 werden obligatorische Lehrmittel neu entwickelt oder erweitert. Diese sind jedoch nicht barrierefrei gestaltet. So stellen sich folgende Fragen: Wie kann das Lernen allen Kindern ermöglicht werden? Und welche technischen Möglichkeiten stehen für die Entwicklung und Gestaltung barrierefrei zugänglicher Lehrmittel zur Verfügung? Im Rahmen einer Masterarbeit wurden Leitfragen für die Herstellung barrierefreier Lehrmittel ausgearbeitet.

Résumé

Avec la mise en œuvre du Plan d'études 21 (Lehrplan 21), de nouveaux moyens d'enseignement obligatoires sont développés. Ils ne sont toutefois pas élaborés de manière à être accessibles à tous. D'où les questions suivantes: Comment rendre l'apprentissage possible pour tous les enfants? Et quelles possibilités techniques a-t-on pour développer et produire des moyens d'enseignement sans obstacles et accessibles à tous? Ce travail de master qui fait l'objet de cet article se penche sur des questions centrales qui permettraient de concevoir des moyens d'enseignement sans obstacles.

Ein Ziel des integrativen Unterrichts ist, dass sich alle Schülerinnen und Schüler mit dem gleichen Lerninhalt auseinandersetzen. Jedes Kind hat aufgrund seiner Voraussetzungen einen anderen Zugang dazu. Schulische Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen (SHP) helfen Kindern mit Lernschwierigkeiten unter anderem dabei, den Zugang zum Lerninhalt zu erarbeiten. Im Idealfall wird mit dem Lehrmittel ein differenziertes Angebot zur Verfügung gestellt, das den Lernenden einen individuellen Zugang zum Lerninhalt ermöglicht und mit dem sie ihrem Lernstand entsprechend ihr Wissen erweitern können. Für einzelne Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen sind die in der Praxis eingesetzten obligatorischen Lehrmittel jedoch nur schwer zugänglich. Die oder der SHP passt in diesen Situationen die Lehrmittel individuell an oder stellt den betroffenen Schülerinnen und Schülern Alternativen zur Verfügung.

Rechtliche Grundlagen

In den rechtlichen Grundlagen in der Schweiz wird eine integrative Bildung gefordert. Das bedeutet, dass niemand wegen seiner Behinderung diskriminiert werden darf (BV, Art. 8, Abs. 2). Die Kantone haben dafür zu sorgen, dass sie einen ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht anbieten, der allen Schülerinnen und Schülern offensteht (BV, Art. 62). Die «Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik» verpflichtet die 16 Kantone zu fünf Grundsätzen:

- Die Kantone legen das Grundangebot fest, welches die Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf garantiert.
- Sie fördern die Integration dieser Kinder in der Regelschule.
- Die beteiligten Kantone wenden gemeinsame Instrumente an (zum Beispiel das «Standardisierte Abklärungsverfahren», SAV).

- Integrative Lösungen sind separativen vorzuziehen.
- Die Anforderungsniveaus für den Bereich der Sonderpädagogik werden auf der Basis der in den Lehrplänen festgelegten Lernziele und Bildungsstandards der Regelschule den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes oder des Jugendlichen angepasst.

Beim *Universal Design for Learning* geht es um die Teilhabe, die Bedürfnisse und die Förderung aller Lernenden in Bezug auf den Unterricht.

Die Grundlage für die Forderung eines barrierefreien Zugangs zu den Unterrichtsinhalten ist also das Prinzip der Gleichstellung. Die staatlichen Bildungssysteme sind so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler lernen und an den schulischen Aktivitäten teilhaben können. Lehrmittel spielen bei der Gestaltung des Unterrichts eine bedeutende Rolle. Darum sollten unterrichtsleitende obligatorische Lehrmittel für die Umsetzung des integrativen Unterrichts und die Gestaltung zugänglicher Lernsituationen barrierefrei gestaltet sein. Zur Umsetzung des Lehrplans 21 werden in den Kantonen zahlreiche neue Lehrmittel geschaffen. Dies ist eine grosse Chance, barrierefreie Lehrmittel zu gestalten. Maulaz (2018) untersuchte die theoretischen Grundlagen und entwickelte Leitfragen für die Herstellung barrierefreier Lehrmittel.

Theoretische Grundlagen

Die Organisation der Schule und die Haltung aller Beteiligten sind für eine gelingende Umsetzung des integrativen Unterrichts fundamental. Unterstützend wirken das

Konzept *Universal Design for Learning* sowie Standards für die Zugänglichkeit von Webinhalten.

Universal Design for Learning

Beim *Universal Design for Learning* geht es um die Teilhabe, die Bedürfnisse und die Förderung aller Lernenden in Bezug auf den Unterricht. Der Kerngedanke ist die adaptive Verwendung von Unterrichtsmethoden und -materialien. Beeinflusst wurde diese Theorie durch die Hirnforschung sowie die Entwicklung und den Gebrauch neuer Medien. *Universal Design for Learning* ist eine Erweiterung des im Architekturbereich verwendeten *universal design*. Ausgearbeitet und definiert wurde der Begriff erstmals von Ron Mace an der North Carolina State University. *Universal Design* wurde in den 1970er Jahren mit dem Ziel entwickelt, Produkte, Geräte, Umgebungen und Systeme so zu gestalten, dass sie für so viele Menschen wie möglich ohne weitere Anpassungen nutzbar sind (Welch, 1995; Rose & Meyer, 2002). Beispiele dafür sind:

- a) Rampen, um Menschen mit Rollstühlen, Rollatoren, Kinderwagen oder Lieferwagen den Zugang zu einem Gebäude zu ermöglichen.
- b) Liftschalter, die mit Brailleschrift ergänzt werden, damit sich Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung orientieren können.

Die Ausweitung des *Universal Design* vom physischen auf den Bildungsbereich zeigt sich in zwei Aspekten. Rose und Meyer (2002) bezeichnen den einen Aspekt als *Universal Design in the Curriculum* (S. 72). Damit wird die Anpassung von Lehrmitteln angesprochen, die für die Erreichung der im Lehrplan definierten Lern- und Entwick-

lungsziele eingesetzt werden. In den frühen 1990er Jahren begannen Rose und Meyer damit, gedruckte Lehrmittel für Schülerinnen und Schüler mit motorischen und kognitiven Beeinträchtigungen, Sehbeeinträchtigungen und Hörbeeinträchtigungen zu adaptieren. Dafür experimentierten sie mit Hilfsmitteln aus dem Multimedia-Bereich und erreichten damit mehr Optionen für den Unterricht als mit dem Einsatz rein textbasierter Lehrmittel. Das Ergebnis dieser Entwicklung ist *WiggleWorks*, eine erste Form von barrierefrei zugänglichen E-Books. Es ist ein Sprachprogramm für alle Lernenden. Der Kerntext kann gehört und gelesen werden und die Geschichten werden durch visuelle Erzählelemente erweitert. *WiggleWorks* kann als Vorläufer für barrierefrei zugängliche Lehrmittel gesehen werden. Das Ziel ist, dass alle Kinder verschiedene Zugänge zu den gleichen Lerninhalten erhalten.

Der zweite Aspekt ist *Access to Information vs. Access to Learning* (Rose & Meyer, 2002, S. 73). Dies bedeutet, dass alleine die Zugänglichkeit zu Informationen oder Lehrmitteln die Lernprozesse nicht unterstützt. Zentral für den barrierefrei zugänglichen Unterricht ist, dass nebst der Zugänglichkeit zu Informationen auch die Zugänglichkeit zum Lernen gewährleistet ist. Dazu dienen die Lehrmittel als Hilfsmittel. Die Auseinandersetzung mit der Art und Weise des Lernens, das heisst, mit den unterschiedlichen Lerntypen, gehört ebenfalls zum Konzept des *Universal Design for Learning*. Die Rahmenbedingungen des *Universal Design for Learning* setzen voraus, dass die Lehrpersonen adaptiv handeln:

a) Die für den Unterricht und das Lernen relevanten Informationen werden auf unterschiedliche Art und Weise und mit verschiedenen Medien vermittelt.

- b) Den Schülerinnen und Schülern werden mehrere Wege für die Lernhandlungen und das «Sichtbar-Machen» des Gelernten angeboten.
- c) Den Lernenden werden vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, um das Interesse und die Motivation am Lernen zu wecken.

Diese drei Grundsätze des *Universal Design for Learning* zusammen mit dem Einsatz neuer Medien helfen den Lehrpersonen bei der Bestimmung der Unterrichtsziele, bei der Planung und Umsetzung für die Individualisierung der Stoffvermittlung und des Lernens sowie der Bewertung der Fortschritte der Schülerinnen und Schüler (Rose & Meyer, 2002, S. 69).

Rose und Meyer (2002) haben drei Prinzipien, die während der Planung berücksichtigt werden müssen, wie folgt formuliert: Das erste Prinzip befasst sich mit der Wahrnehmung. Es geht um das «Was» im Unterricht. Eine zentrale Frage ist: Was soll gelernt werden und wie werden die Inhalte aufbereitet, sodass sie von allen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden? In diesem Bereich ist der Einsatz barrierefrei zugänglicher Lehrmittel einzuplanen. Beim zweiten Prinzip geht es um Lernstrategien, um das «Wie» im Lernprozess. Damit das strategische Lernen unterstützt wird, müssen verschiedene Methoden flexibel angewendet werden, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler sichtbar und nachvollziehbar machen. Das letzte und dritte Prinzip beinhaltet die Affektivität im Lernprozess. Damit wird die Gefühls Ebene im Lernprozess einbezogen. Sie betrifft also das «Warum» beim Lernen. Hier sollen die Freude, Interesse und Motivation und das Engagement aller Lernenden im Zentrum stehen.

Damit die Lerninhalte für alle Schülerinnen und Schüler wahrnehmbar sind, müssen sie für alle Geräte und die Anwendung verschiedener assistierender und unterstützender Technologien offen sein. Unterstützende Technologien sind, gemäss der Definition des *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, 2004), käuflich erworbene, oft handelsübliche Geräte oder Produkte, die bei Bedarf modifiziert oder angepasst werden, damit Menschen mit Behinderung ihre Funktionsfähigkeiten bewahren, verbessern oder erweitern können (Bausch & Hasselbring, 2005). Bei der Planung des Unterrichts muss der Einsatz unterstützender Technologien von Anfang an eingeplant werden. Damit können bereits zu einem frühen Zeitpunkt Barrieren bezüglich der Lehrmittelzugänglichkeit abgebaut werden. Damit unterstützende Technologien und Lehrmittel erfolgreich aufeinander abgestimmt sind, bedarf es auf der Entwicklerseite der Berücksichtigung von Standards, wie zum Beispiel die *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG).

Bei der Planung des Unterrichts muss der Einsatz unterstützender Technologien von Anfang an eingeplant werden.

Standards

Das *Center for Applied Special Technology* (CAST) ist eine gemeinnützige Bildungs- und Entwicklungsorganisation, die Lernmöglichkeiten für alle Menschen durch *Universal Design for Learning* erweitert. Das Team setzt sich aus Fachpersonen in den Bereichen Pädagogik, Naturwissenschaft, Literatur, Instruktionsdesign, Richtlinienanalyse, Grafikdesign und Software-Entwicklung zusammen. Ein Angebot von CAST ist das *National Center on Accessible Educa-*

tion Materials. Diese Organisation stellt barrierefreie Ressourcen und technische Unterstützung für Lehrpersonen, Eltern, Studierende oder Verlegerinnen und Verleger zur Verfügung. Sie hat für das Verständnis des Prinzips der barrierefreien Zugänglichkeit zu Arbeitsmaterialien im Bildungsbereich einen Film erstellt, der auf Youtube einsehbar ist (*Understanding Accessibility in Digital Learning Materials*). Das in diesem Film beschriebene Konzept erklärt, wie Lehrmittel hergestellt werden müssen, damit diese für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich sind. Es gilt unter anderem zu beachten, dass digitale Publikationen von Lehrmitteln nicht automatisch barrierefrei sind. Erreicht wird die Zugänglichkeit, indem die für das Lernen aufbereiteten Informationen auf verschiedene Arten zur Verfügung stehen (bspw. Braille, Audio, einfache Sprache und Darstellung, visuell). Darum muss strikt zwischen Inhalt (*Content*) und Liefersystem (*Delivery-System*) unterschieden werden.

Die Inhalte werden technologisch so aufbereitet, dass sie flexibel lesbar und auf verschiedene Arten überliefert werden können. Die nutzende Person mit ihren individuellen Funktionsfähigkeiten und unterstützenden Technologien verwendet das für sie passende *Delivery-System*. Es zeigt ihr die Inhalte und unterstützt die Interaktion der Person mit den Inhalten. Das heisst, die Informationen müssen so abrufbar sein, dass sie auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Benutzerinnen und Benutzer abgestimmt sind.

Das *National Center on Accessible Education Materials* fordert die Verwendung der *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG) 2.0. Auf Deutsch sind dies die Richtlinien für barrierefreie Webinhalte. Die WCAG 2.0 sind Empfehlungen, um Webinhalte zugänglicher zu machen. Wenn

diese Richtlinien bei der Entwicklung von Webangeboten von Anfang an befolgt werden, sind die Inhalte für eine grössere Gruppe von Menschen zugänglich.

Um den unterschiedlichen Bedürfnissen dieser Zielgruppen gerecht zu werden, gibt es in der Anleitung mehrere Ebenen, darunter globale Prinzipien, allgemeine Richtlinien, testbare Erfolgskriterien und eine reichhaltige Sammlung von ausreichenden Techniken, empfohlenen Techniken und dokumentierten, verbreiteten Fehlern mit Beispielen, Links zu Ressourcen und Quelltext.

Die vier globalen Prinzipien stellen die Grundlage der Barrierefreiheit im Web dar. Bei der Entwicklung von Lehrmitteln müssen sie berücksichtigt werden.

- «Prinzip 1: Wahrnehmbar – Die Informationen und die Bestandteile der Benutzerschnittstelle müssen den Benutzern so präsentiert werden, dass diese sie wahrnehmen können» (W3C, 2009). Wahrnehmbar sind Informationen, wenn sie mittels der vorhandenen Funktionsfähigkeiten der Benutzerinnen und Benutzer erfasst werden können. Zum Beispiel kann eine blinde Person Inhalte über eine Braillezeile ertasten. Oder eine Person mit Leseschwierigkeiten kann Inhalte auditiv aufnehmen.
- «Prinzip 2: Bedienbar – Bestandteile der Benutzerschnittstelle und Navigation müssen bedienbar sein» (ebd.). Bedienbar bedeutet, dass die Person durch die Inhalte navigieren kann. Zum Beispiel kann eine Person mit motorischen Schwierigkeiten die Navigation mit einer Augensteuerung vornehmen.
- «Prinzip 3: Verständlich – Informationen und Bedienung der Benutzerschnittstelle müssen verständlich sein» (ebd.). Verständlich ist der Inhalt, wenn er logisch aufgebaut und strukturiert ist. Es wer-

den differenzierte Unterstützungsformen für das Lernen angeboten. Beispiel dafür sind Wörterbücher, Rechtschreibunterstützung, Wortvorhersage und digitale Lesehilfen.

- «Prinzip 4: Robust – Inhalte müssen robust genug sein, damit sie zuverlässig von einer grossen Auswahl an Benutzeragenten einschliesslich assistierender Techniken interpretiert werden können» (ebd.). Robuste Inhalte können also auf verschiedenen Geräten und Betriebssystemen angewendet werden.

Leitfragen

Aus den oben dargelegten Grundlagen wurden Leitfragen für die Entwicklung barrierefreier Lehrmittel erarbeitet. Werden diese Leitfragen bereits am Anfang der Gestaltungsprozesse beachtet, wird das geplante Lehrmittel später für viele Kinder zugänglich sein.

1. Ist Zugänglichkeit für Menschen mit einer kognitiven, motorischen oder sensorischen Beeinträchtigung von Anfang an eingeplant?
2. Wird bei der Planung der Zugänglichkeit für Menschen mit einer Beeinträchtigung ein international anerkannter Standard berücksichtigt?
3. Wird die Zugänglichkeit von Betroffenen getestet?
4. Die Überprüfung durch Betroffene muss gemäss *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0* Folgendes beinhalten: Können die Betroffenen die Inhalte beim Testen der Zugänglichkeit wahrnehmen (lesen, hören)?
5. Können die Inhalte von den Betroffenen beim Testen der Zugänglichkeit bearbeitet und überarbeitet werden (Aufgabenstellungen beantworten, Textstellen markieren, zusammenfassen, ...)?

Werden diese fünf Leitfragen vor, während und am Ende des Entwicklungs- und Gestaltungsprozesses des Lehrmittels mit einem Ja beantwortet, kann davon ausgegangen werden, dass das Lehrmittel weitgehend barrierefrei zugänglich ist.

Die Frage, ob künftige Lehrmittel barrierefrei sein werden oder nicht, hängt damit zusammen, inwiefern die Barrierefreiheit von Anfang an geplant und umgesetzt wird. Weil den Lehrmittelverlagen der entsprechende Auftrag fehlt, sind die Kantone gefordert, die notwendigen Schritte in die Wege zu leiten.

Literatur

Bausch, M. E. & Hasselbring, T. S. (2004). Assistive Technology: Are the Necessary Skills and Knowledge Being Developed at the Preservice and Inservice Levels? *Teacher Education and Special Education*, 27 (2), 97–104.

Bolfing, A., Heinser, B., Giudice, G. & Ritter, P. (2016). *Schweizer Accessibility-Studie 2016. Bestandsaufnahme der Zugänglichkeit bedeutender Schweizer Internet-Angebote*. www.access-for-all.ch/images/Accessibililty_Studie/2016/Schweizer AccessibilityStudie2016.pdf [Zugriff am 23.03.2018].

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101.

Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogikkonkordat) vom 25. Oktober 2007, Systematische Sammlung des interkantonalen Rechts im Bildungsbereich 1.3.

Maulaz, B. (2018). *Barrierefreie Lehrmittel. Welches sind die rechtlichen und theoretischen Grundlagen zur Erstellung barrierefreier Lehrmittel?* Masterarbeit an der

Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: universal design for learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

W3C (2009). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. www.w3.org/Translations/WCAG20-de [Zugriff am 23.03.2018].

Welch, P. (1995). *Strategies for teaching universal design*. Boston: Adaptive Environments.



Beatrice Maulaz, MA
Schulische Heilpädagogin
Seedorferstrasse 29
6460 Altdorf



Dr. Monika T. Wicki
Dozentin Forschung und Entwicklung
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
8050 Zürich

Monika Petter-Zaugg und Michaël Zimmermann

Grenzen der Bildbarkeit

Staatliche Kategorisierung und Zuweisung von Kindern mit Beeinträchtigungen in der Schweiz

Zusammenfassung

Eine traditionelle Assoziation zu Schülerinnen und Schülern sind an Pulten sitzende, über Büchern brütende junge Menschen, die sogenannte Kulturtechniken erwerben. Beschränkt sich Bildung auf Kinder, die lesen, schreiben und rechnen können, oder wird die Grenze «bildungsfähig» an den Partizipationsmöglichkeiten über sprachliche und praktische Kompetenzen definiert? Oder aber kann jeglicher individuelle Lernprozess als Bildung gelten, dank dem ein Mensch mit Beeinträchtigungen seinen Platz in der Gesellschaft zu finden vermag? Als Startschuss der erst 120-jährigen gesamtschweizerischen «Aus-Sonderungspädagogik» kann die erste landesweite Zählkarte zur Kategorisierung und Zuweisung der Kinder durch Lehrpersonen gesehen werden. Am Beispiel der Bildungspolitik des Kantons Bern wird der Bogen in die heutige Zeit gespannt.

Résumé

L'image qui vient tout de suite à l'esprit lorsque l'on pense à l'école est celle d'élèves penchés sur leur livre essayant d'apprendre à lire, écrire et compter. On peut toutefois se demander si l'éducation des enfants se limite uniquement à l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul; l'enjeu de l'éducation n'est-il pas plutôt les possibilités de participation que l'acquisition des compétences linguistiques ou pratiques ouvre? Autrement dit, tout processus d'apprentissage permettant aux personnes avec une déficience de trouver leur place dans la société ne peut-il pas être considéré comme de l'éducation? Le «Premier bulletin individuel» national publié il y a 120 ans ayant comme objectif la catégorisation et l'affectation des enfants avec une déficience par le personnel enseignant, marqua le début d'une pédagogie d'exclusion. L'exemple de la politique éducative du canton de Berne sert à illustrer l'évolution de l'éducation spécialisée en Suisse.

Schulobligatorium: eine Schule für alle?

Eine neue Ära der Kindheit wurde durch das in der Totalrevision der Bundesverfassung (1874) verankerte Schulobligatorium eingeläutet. Nun sollten alle Kinder ein Recht auf, aber auch die Pflicht zum Besuch von unentgeltlichem, bekenntnisunabhängigem Primarschulunterricht haben. Die Konsequenz dieses Obligatoriums war die Einführung eines Erfassungssystems der neu eintretenden Schülerinnen und Schüler (SuS) mit der Dokumentation ihrer Schullaufbahn und die Festlegung einer «minimalen Schulpflicht».

In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wurde die Kontrolle der Kindheit und Jugend zum Kernbegriff: Kontrolle der Stundenpläne, Urlaube, Ferien, der SuS und der Lehrperson (LP) (Ruchat, 1999). Mit der Standardisierung der Schulpflicht, der Einführung von Jahrgangsklassen sowie mit entsprechenden Lehrplänen und darauf abgestimmten Evaluationen wurde ein «Intelligenzraster» geschaffen, in das etwa zwei Prozent der Kinder nicht hineinpassten. In einigen Kantonen wiederholten diese SuS mehrmals dieselben Klassen, verblieben im Kindergarten (Genf) oder wurden von den Semesterprüfungen suspendiert. Doch die-

ser Schwindel flogt spätestens bei den nationalen Rekrutenprüfungen auf. Gegen 1890 wurden die «zurückgebliebenen» Kinder zu «Störfaktoren» des Volksschulunterrichts erklärt, für die es bis Ende des 19. Jahrhunderts keine Gesamtlösung gab. Sie wurden entweder in den Regelklassen vernachlässigt, zu einem zusätzlichen Schuljahr verknurrt oder aber blieben zu Hause oder wurden bei offensichtlichen körperlichen oder geistigen Schwächen privaten Institutionen anvertraut (ebd.).

Die quantitative und qualitative statistische Erfassung fixierte die dichotome Vorstellung von Normalität und Anomalität.

In der ersten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen im Jahr 1889 in Zürich zeigte Pfarrer Ritter die Notwendigkeit eines nationalen Konzepts zur Fürsorge und Bildung der bisher «nicht bildungsfähigen» Kinder auf. Die nach Esquirol (1838) anhand sprachlicher Kompetenzen definierten Unterteilungen von «Schwachsinnigen leichten und höheren Grades» (erziehungsfähig) sowie «hochgradig Schwachsinnigen/Blödsinnigen» führte, durch den Referenzrahmen «Schule» bedingt, zu ungleichen Zuweisungen. Schwachsinnige Kinder «geringeren Grades» sollten in Spezialklassen der Regelschule unterrichtet und diejenigen «schwereren Grades» in spezialisierten Anstalten betreut werden. Einerseits wurde so den speziellen Bedürfnissen dieser Kinder besser Rechnung getragen und andererseits der Regelschulunterricht von «störenden Elementen» befreit. Zwecks Bedürfnisermittlung für Fürsorge- und Bildungseinrichtungen kam es zur ersten «Volkszählung idiotischer Kinder» anhand der von

Dorflehrern verwalteten Zählkarten. Nach der Jahrhundertwende begannen Psychologen Kinder mit dem Binet-Simon-Intelligenztest (1904) abzuklären. Diese quantitative und qualitative statistische Erfassung fixierte die dichotome Vorstellung von Normalität und Anomalität.

Im Folgenden werden diese landesweite Zählkarte (1897, siehe Abb. 1) und Anweisungen zur Kategorisierung vorgestellt.¹ Danach werden die Entwicklung der Zuständigkeiten für die Klassierung und die Zuweisung der SuS mit besonderem Bildungsbedarf in die entsprechenden staatlichen und privaten Erziehungs- und Bildungsinstitutionen am Beispiel der Familien- und Bildungspolitik des Kantons Bern skizziert.

Zählung von Kindern mit einer geistigen Beeinträchtigung

Im Jahr 1897 regten Lehrervereine das Eidgenössische Departement des Innern zur Registrierung der Kinder mit einer geistigen Beeinträchtigung an. Durch die LP sollte mithilfe von «Zählkarten» (eine Karte pro Kind) und zusätzlichen Instruktionen ein Verzeichnis erstellt werden, um diese Kinder im schulpflichtigen Alter zu erfassen (Hofmann, 2015, S. 252 f.). Die LP hatten die schwierige Aufgabe, nur in zweifellosen Fällen Kinder als schwachsinnig zu bezeichnen. Bei solchen, die noch nicht genügend beobachtet worden waren, sollte man besondere Vorsicht walten lassen (Anleitungen für das Lehrpersonal, 1899, S. 1 f.).

¹ Für die «Zählkarte» und die «Anweisungen für die Zähler» vgl. Statistisches Bureau des eidgenössischen Departements des Innern (1897) (Hrsg.).

Zählkarte aus dem Jahr 1897

Im ersten Abschnitt der Zählkarte werden allgemeine biografische Daten und Lebensumstände des Kindes festgehalten, danach folgen Informationen zur schulischen Zuteilung und Unterrichtspartizipation (A) und zuletzt, ob und gegebenenfalls warum das Kind von der Schule ausgeschlossen ist (B). Auch der Schule fernbleibende Kinder mussten erfasst werden und der familiäre Hintergrund der LP bekannt sein. Eine uneheliche Geburt wurde vermutlich als Risikofaktor oder Hinweis auf mögliche geistige oder sittliche Beeinträchtigungen verstanden. Informationen zum Beruf der Eltern und dem Wohnsitz des Kindes gaben Auskunft über den sozioökonomischen Hintergrund – Informationen, die auch heute noch in Datenbanken von Schülerinnen und Schülern erfasst werden. Zusätzlich zur Schule wurde auch die Klasse zum Zeitpunkt der Erhebung angegeben. «Die Vergleichung dieser Angabe mit dem Geburtsjahr lässt ungefähr darauf schliessen, um wie viel das Kind zurückgeblieben ist» (Statistisches Bureau des eidgenössischen Departements des Innern, 1897, S. IX). Das entscheidende Erfassungskriterium war, «dem Klassenunterricht nicht folgen» (S. IX) zu können. Die in Frage kommenden Gründe – «körperliches Gebrechen» oder «Schwachsinn» – sollten eruiert und angegeben werden. Für die schulische Zukunft der Kinder war diese Kategorisierung durch die LP wegweisend. Mit dieser folgenreichen Beurteilung und Einteilung wurden die LP weitgehend alleingelassen (Hofmann, 2015, S. 253).

Erschwerend war, dass «Nachzügler und Repetenten» nicht mit den «schwachsinnigen Kindern» verwechselt werden durften (Anleitungen für das Lehrpersonal, 1899, S. 2). Auch die sittliche Verwahrlosung war ein Erfassungskriterium: Gefähr-

Zählkarte.

Kanton: **Gemeinde:**

1. Vor- und Geschlechtsname des Kindes:
2. Geburtsdatum des Kindes: *Tag* *Monat* *Jahr*
ehelich unehelich** geboren.
3. Taufname des Vaters (resp. der Mutter):
4. Beruf des Vaters (resp. der Mutter):
5. Wohnort: Heimort:
6. Wohnt das Kind im *Elternhause** — oder bei *Verwandten**? und zwar bei:
7. Oder ist es *verwahrlost**? Bei wem?
8. Oder ist es in einer *Anstalt* versorgt*? In welcher?

A. Wenn das Kind eine öffentliche oder private Primarschule besucht:

9. Name der Schule:
10. Klasse (Kl. I als unterste angenommen):
11. Kann es dem Klassenunterrichte nicht folgen:
 - a. weil es bei sonst geistig normaler Beanlage *schwerhörig** oder *kurzresp. schwachsichtig** oder mit einem *andern körperlichen Gebrechen** behaftet ist, und zwar:
 - b. weil es in einem *geringeren** — oder *höheren Grade schwachsinnig**, aber doch noch mehr oder weniger bildungsfähig ist?
12. Wäre es dringend angezeigt, es individuell zu behandeln, d. h. es in einer *Spezialklasse** zu unterrichten — oder in einer *Spezialanstalt** zu versorgen?
13. Ist es bereits einer allfällig bestehenden Spezialklasse für Schwachbefähigte zugeteilt?
14. Ist es sittlich *verwahrlost**?

B. Wenn das Kind von einer Primarschule ausgeschlossen ist oder sie aus andern Gründen nicht besucht:

15. Besucht es die Schule aus einem der A. 11, a und b und A. 14 angeführten Gründe nicht, und zwar aus welchem derselben?
16. Oder ist es von der Schule ausgeschlossen, weil es mit einem der folgenden Gebrechen behaftet ist: *hochgradiger Schwachsinn* (Blödsinn)* — *Kretinismus** — *Fallsucht** — *Taubstummheit** oder *Schwerhörigkeit** — *Blindheit** oder *halbe Blindheit** — oder *andere Gebrechen** und welche:

Unterschrift des Zählers:

Datum:

Abbildung 1: Zählkarte von 1897 (Hofmann, 2015, S. 252)

dete Kinder sollten gemeldet werden. Doch wann galt ein Kind als verwahrlost? In den «Anweisungen für die Zähler» steht: «Als sittlich verwahrlost sind alle Kinder zu bezeichnen, die sich in einer Umgebung befinden, in der ihre Erziehung ernstlich gefährdet erscheint, und ferner alle, die aus gleichem Grunde oder weil sie sittlich verdorben bereits in einer Rettungs- oder ähnlichen Anstalt untergebracht sind» (Statistisches Bureau des eidgenössischen Departements des Innern, 1897, S. X).

Die LP hatte nicht nur das beobachtbare Verhalten der SuS zu bewerten, sondern auch das familiäre Umfeld, womit Familien ins Visier gerieten, die von der Gesellschaft als problematisch eingestuft wurden. Ziel der Zählung war es auch, Korrelationen zwi-

schen körperlichen, geistigen und sittlichen «Mängeln» herzustellen: «Es liegt gerade daran, zu erfahren, wie häufig körperliche, geistige und sittliche Mängel zusammen-treffen» (ebd., S. X). Die LP hatten sich nötigenfalls auch an die entsprechenden Anstalten zu wenden: «Insoweit die Beantwortung dieser Fragen bei Anstaltsdirektionen einzuholen sein wird (Anstalten für Idiote [sic], Taubstumme, Blinde, Epileptische u. s. w.), kann [...] angenommen werden, dass diese Beantwortung sich ohne Schwierigkeit vollziehen werde» (ebd., S. X).

Es ist davon auszugehen, dass die Zählungen die LP überforderten. Es fehlten ihnen Werkzeuge und Kompetenzen, um präzise Kategorisierungen vorzunehmen. Die zur Verfügung stehenden Anleitungen waren rudimentär (z. B. sollten sie auf die Zähne der Kinder achten oder schauen, ob Frostbeulen vorhanden seien). Insbesondere die Einschätzung der Urteilskraft bei Abwesenheit körperlicher Gebrechen war schwierig. Dieses Einteilen war für die LP eine fachliche und eine emotionale Herausforderung. Dem waren sich auch die Behörden bewusst. Sie schrieben an die LP: «Sie werden es sich ferner zur Pflicht machen, alle Fragen, auch solche, deren Beantwortung teilweise von subjektiver Beurteilung abhängt, nach bestem Wissen und auf Grund bestimmter Tatsachen zu beantworten und sich nicht allzu sehr vom persönlichen Gefühle leiten zu lassen» (ebd., S. XI).

Bildungspolitik im Kanton Bern

Wie kam es zur Institutionalisierung der heutigen Hauptakteure im Bereich der Volksschule, also von der Erziehungsdirektion (ERZ) einerseits und dem Gesundheits- und Fürsorgeamt (GEF) andererseits? Welches sind ihre Funktionen und wieso soll die Sonderschulung voraussichtlich im Jahr

2020 vom GEF in die Verantwortung der ERZ wechseln? Historische Nachskizzierungen helfen, die jetzige Landschaft der Bildungs- und Familienpolitik mit den diversen institutionellen Akteuren zu verstehen und in Bezug auf zukünftige Entwicklungen zu reflektieren.

Erziehungsdirektion und Gesundheits- und Fürsorgeamt

Das zurzeit gültige Volksschulorganigramm (vgl. Abb. 2) regelt die Teilung und Zuständigkeiten der Regel- und Sonderschule. Zuständigkeit und Auftrag der ERZ ist es, auch SuS mit ausgeprägten Lern-, Leistungs-, Verhaltens-, Bewegungs- und Sprachbeeinträchtigungen oder aber ausserordentlichen Begabungen mit besonderen Massnahmen wie Spezialunterricht oder durch die Einteilung in besondere Klassen/Sonderklassen individuell zu fördern (ERZ, 2009). Im durch das GEF verwalteten Bereich der «Anderweitigen Schulung» wird zwischen den vom Kanton zugelassenen Sonderschulen und den vom Bundesamt für Justiz zugelassenen Institutionen für Kinder und Jugendliche mit einer sozialen Indikation und/oder Verhaltensauffälligkeit differenziert.

Für die seit dem Jahr 2007 vermehrt integrative schulische Förderung werden die betroffenen SuS in zwei unterschiedliche Gruppen eingeteilt:

- Pool 1: Projekte zur schulischen Unterstützung von SuS mit geistiger Behinderung oder frühkindlichem Autismus beim Besuch der Ortsschule bis Ende der obligatorischen Schulzeit (Zuständigkeit GEF).
- Pool 2: Projekte für Regelschülerinnen und -schüler mit Asperger Syndrom, schweren Störungen des Sozialverhaltens oder der Wahrnehmung (Zuständigkeit ERZ).

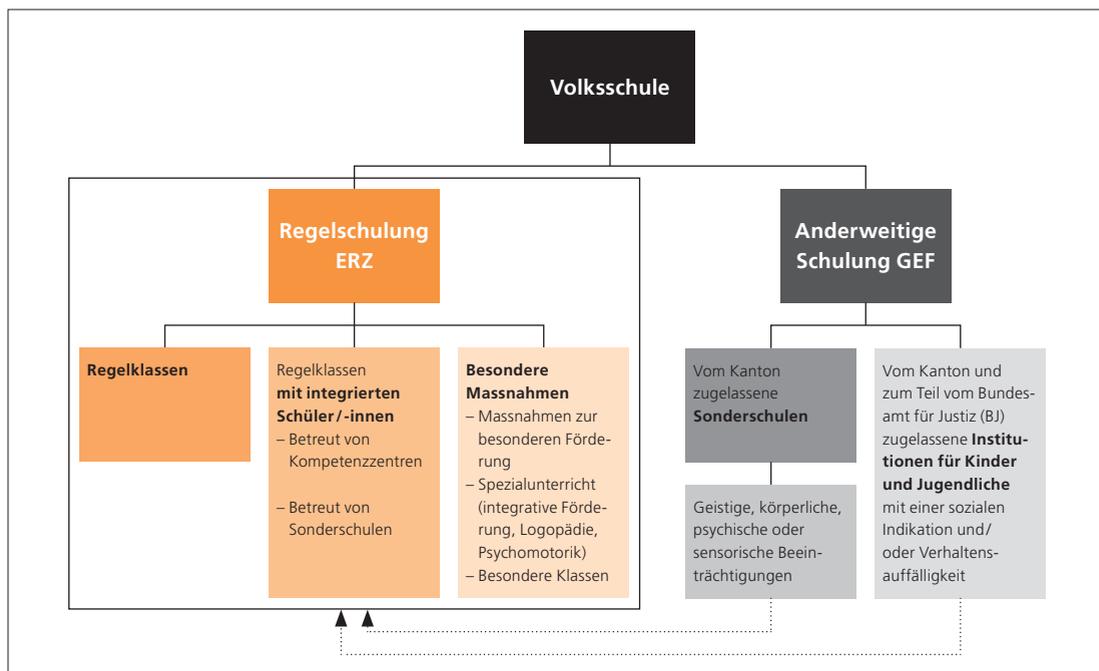


Abbildung 2: Geteilte Zuständigkeit für Regel- und für Sonderschulen (ERZ, 2009, S. 9)

Zuständigkeitswechsel von GEF zu ERZ für Lernende mit Behinderungen

Die im Jahre 2014 von der Schweiz ratifizierte Behindertenrechtskonvention verpflichtet dazu, Menschen mit Behinderungen jeglicher Art die grösstmögliche Partizipation und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Mit dem Recht auf Bildung kann kein Kind mehr von den Bildungszielen des allgemeinen Lehrplans ausgeschlossen werden. Die Westschweiz und das Tessin haben im Rahmen des zwischen 2010 und 2016 etablierten, harmonisierten Lehrplans PER den Kantonen der Deutschschweiz einiges voraus. Unter der Leitung von Anne Rodi von der *Haute École Pédagogique Vaud* in Lausanne wurde mit dem PER-EDISP (Plan d'Études Romand pour les Elèves présentant une Déficience Intellectuelle Sévère ou un Polyhandicap) die Anpassung des nation-

alen Lehrplans an die Lernmöglichkeiten von SuS mit einer schweren Behinderung vorgenommen. Es nicht mehr haltbar, Menschen im bildungsspezifischen Alter nur gesundheitlich und fürsorgerisch zu betreuen. Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung sind somit, bezogen auf ihre Schulpflicht und ihr Recht auf Bildung, im Gesundheits- und Fürsorgeamt fehl am Platz.

Wie war es zu dieser Disqualifizierung der nun endlich für bildungsfähig erklärten Kinder und deren Zuteilung zum GEF gekommen? Im Jahr 1886 wurde interessanterweise im Kanton Bern die separative Schulung von Kindern mit Einschränkungen, «da sie in Regelklassen integriert besser zu fördern seien», noch abgelehnt und der Leiter des Schularztsamts, Paul Laeuner, plädierte für ein Gesamtschulsetting (Laeuner, 1932, 1957). Die heutige Erziehungsberatung entscheidet in Zusammen-

arbeit mit dem Schulinspektorat, ob Kinder in der Zuständigkeit der ERZ bleiben oder ob die Verantwortlichkeit dem GEF übergeben wird.

Ein Blick zurück: Im Jahre 1913 beschloss die Stadt Bern, die schulärztliche Versorgung einem hauptamtlichen Schularzt (Ziegler) zu übertragen, da sich eine gute Gesundheit und Bildung gegenseitig bedingen, ja verstärken würden. Dieser Arzt sollte die Gesundheit aller Kinder überwachen sowie frühzeitig Beeinträchtigungen erkennen und behandeln. Er sollte Erkrankungen und Anomalien den Eltern und LP anzeigen und die Kinder für Spezialklassen und -Anstalten, für Ferienheime und Kolonien auswählen (Tschumper, 2013). 1918 begann die Zusammenarbeit mit einem Erziehungsberater und 1948 dehnte sich die Erziehungsberatung auf den ganzen Kanton aus. 1953 wurde der Sprachheilunterricht ausgebaut, 1958 das erste Heilpädagogische Tagesheim eröffnet, gefolgt von einer Schwerhörigen-Klasse. Im Jahr 1961 wurden Erziehungsberatung und Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst (KJPD) zu einem eigenen städtischen Amt. 1968 wurden erste SuS im Einführungsklassenmodus (Absolvierung der 1. Klasse in zwei Jahren) unterrichtet und 1975 das Werkjahr initiiert. 1971 kam die Sozialarbeit zum Schularztamt, 1983 wurde eine Psychomotorik-Stelle eröffnet. In den 1990er-Jahren gesellten sich die Bereiche Ernährungsberatung und Drogenprävention dazu. Ab 2003 wurde die integrierte Schulsozialarbeit aufgebaut und das Frühförderungskonzept «primano» entworfen und verwirklicht. Die Umsetzung des Integrationsartikels wurde ab dem Jahr 2010 angegangen.

Zu den allgemeinen, alle Kinder betreffenden Problematiken gehörten zum Beispiel Kropf (durch Jodbeigaben behoben),

Läusebekämpfung, Infektionskrankheiten mit entsprechendem Impfprogramm sowie die Sensibilisierung für eine gute Ernährung und genügend Schlaf, gesundheitsschonenden Schulhausbau und Anpassungen des Mobiliars. Ein wichtiges Tätigkeitsfeld war und ist zudem das Diagnostizieren und die Unterstützung von SuS mit besonderem Betreuung- oder Förderbedarf. Heute überweisen die Schul- oder Kinderärztinnen respektive -ärzte auffällige Kinder zur Abklärung (IQ-Test etc.) an die Erziehungsberatung oder den Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst. Sozial gefährdete Kinder werden von der LP oder benachbarten Personen der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) gemeldet und gegebenenfalls in Pflegefamilien oder Institutionen untergebracht oder in ihren Familien durch Erziehungshelferinnen und -helfer unterstützt. Die Entwicklung des GEF – als zuständiges Amt für Kinder mit physischen, kognitiven, psychischen oder sozialen Einschränkungen – ist aus dem ehemaligen medizinischen Konzept von Behinderung mit entsprechender auf Gesundheit und Fürsorge reduzierten Erziehung zu erklären. Mit dem sozialen, funktional-relationalen Behinderungskonzept, das anstatt der unmöglichen «Normalisierung» der betroffenen Personen die Normalisierung der Umstände für alle fordert (z. B. rollstuhlgerechtes Bauen), sowie dem Label «Schule für alle» und dem Recht auf Selbstbestimmung und Partizipation als vollwertige Staatsbürgerinnen und -bürger wird eine bildungsbezogene Zuteilung zum GEF hinfällig.

Früherfassung

In den letzten dreissig Jahren erfolgte eine interessante Verschiebung der Erfassungspraktiken von der Einschulung hin zur frühen Kindheit. Schon während der Schwan-

gerschaft wird zu immer häufigeren, konsequenteren medizinischen Screenings und allerlei Kursen rund um Schwangerschaft, Geburt und Erziehung ermuntert – ja gedrängt. Die vom GEF unterstützte Mütter- und Väterberatung und im Falle einer Entwicklungsverzögerung der sonderpädagogische Früherziehungsdienst greifen jungen Eltern unter die Arme und verdichten das Netz staatlicher Hilfeleistungen im Bereich Früherkennung/Frühförderung. Im individuellen Gesundheitsheft werden wichtige Entwicklungsschritte festgehalten, die als Indikatoren für besonderen Förderungsbedarf relevant werden können. Spielgruppenleitende sowie Kita-Mitarbeitende werden im Bereich der Früherkennung geschult. Im Sinne der Chancengleichheit wird seit rund zehn Jahren die Frühförderung, insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund, verstärkt. Die Intensivierung und zeitliche Ausdehnung der Erfassung von besonderem Förderbedarf in die frühe Kindheit hat zur Folge, dass, ethnomethodologisch gesehen, das «andere Kind» immer früher hervorgebracht wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass seit der Ermittlung und Aussonderung von auffälligen SuS durch LP anhand von Zählkarten in den letzten 100 Jahren eine Aufspaltung und Vervielfachung, eine Spezialisierung der Akteure sowie eine zeitliche Vorverschiebung der Katalogisierung stattgefunden hat. Viele neue Berufe zählen heute zum dritten Arbeitssektor: Kinderärztinnen und -ärzte, vorschulische Betreuungseinrichtungen und Kindergärten orientieren Eltern in Richtung Erziehungsberatung. Menschen mit einer Beeinträchtigung werden von Psychologinnen abgeklärt und auf psychischer, von Logopäden auf sprachlicher, von Psychomotorikerinnen auf motori-

scher Ebene betreut. Auch Sonderpädagoginnen und -pädagogen begleiten «sonderbare», «ausgesondert-integrierte» Personen mit einer Beeinträchtigung. Erzieherinnen und Sozialarbeiter sozialisieren «a-soziale» Kinder und Jugendliche.

Die grosse Frage im Raum ist, ob und inwieweit das durch Abklärungen und Sonderbetreuung als «anormal», sprich «sonderbar» hervorgebrachte Kind, durch integrative Schulung strukturell und relational «normalisiert» werden kann.

Literatur

- Binet, A. & Simon, T. (1904). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191–244.
- Esquirol, J.-E. (1838). *Die Geisteskrankheiten in Beziehung zur Medizin und Staatsarzneikunde*. 2 Bände. Berlin: Voss'sche Buchhandlung.
- Hofmann, M. (2015). Können geistig beeinträchtigte Kinder erzogen werden? Eine historische Betrachtung. In M. Hofmann, L. Boser, A. Bütikofer & E. Wannack (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogik. Eine Einführung in grundlegende Themenfelder* (S. 245–260). Bern: hep.
- Hofmann, M. (2017). Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig. Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. Bildungsgeschichte. *International Journal for the Historiography of Education*, 7 (2), 142–156.
- Lauener, P. (1932). Grundsätzliche Fragen aus der Schulgesundheitspflege. *Schweizerische Zeitschrift für Hygiene*, 7 (Separatabdruck).
- Lauener, P. (1957). *Erlebte Schulprobleme*. Erfahrungen und Erkenntnisse aus einer dreissigjährigen Schularzt-Praxis. Bern: Haupt.

Papke, B. (2016). *Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ruchat, M. (1999). «Widerspenstige», «Undisziplinierte» und «Zurückgebliebene». Kinder, die von der Schulnorm abweichen (1874–1890). In L. Criblet, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.), *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 265–282). Bern: Lang.

Tschumper, A. (2013). 1913–2013. Vom Schularztamt zum Gesundheitsdienst. Festschrift anlässlich des 100-Jahr Jubiläums des Gesundheitsdienstes. Bern: Gesundheitsdienst der Stadt Bern.

Quellen

Anleitungen für das Lehrpersonal, um die in das Alter der Schulpflicht getretenen Kinder auf das Vorhandensein geistiger oder körperlicher Gebrechen zu untersuchen (1899). [Bern: Neukomm & Zimmermann].
 Statistisches Bureau des eidgenössischen Departements des Innern (1897) (Hrsg.). *Die Zählung der Schwachsinnigen Kinder im*

Schulpflichtigen Alter mit Einschluss der körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten, durchgeführt im Monat März, 1897. Bern: Schmid & Francke. https://ia802603.us.archive.org/5/items/bub_gb_YvczAQAAlAAJ/bub_gb_YvczAQAAlAAJ.pdf [Zugriff am 03.04.2018].

Weblinks

ERZ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern) (2009). *IBEM – Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule. Leitfaden zur Umsetzung von Art. 17 VSG für Schulleitungen, Gemeinde- und Schulbehörden, Lehrpersonen*. Bern: Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern. https://edudoc.ch/record/37434/files/BE_Leitfaden_Integration_bes.Massn.pdf [Zugriff am 03.04.2018].

PER, www.plandetudes.ch/per [Zugriff am 20.03.2018].

PER-EDISP, www.hepl.ch/cms/accueil/formati/unites-enseignement-et-recherche/pe-dagogie-specialisee/dispositif-ressources/per-edisp.html [Zugriff am 29.03.2018].



Monika Petter-Zaugg, MAES,
 Absolventin MAPS
 Primarschule Safnern
 Ecole primaire Valbirse
 CPCJB Tavannes
monika.petter-zaugg@unifr.ch



Michaël Zimmermann
 angehender Sekundarlehrer
zimmermann_michael@gmx.ch

Behinderung im Film



Stottern im Leben – Leben mit Stottern. Erfahrungsberichte Stotternder in Interviews, Kurzfilmen und Reportagen (2016). Ein Film der Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe.

Die DVD zeigt in verschiedenen Kapiteln und Abschnitten Erfahrungsberichte von Menschen mit einer Störung des Redeflusses. Wie geht der Partner bzw. die Partnerin mit meinem Stottern um? Ist es manchmal peinlich, wenn ich zum Beispiel beim Bestellen im Café lange Blockaden habe? Welche Rolle hat das Stottern beim Kennenlernen gespielt? Wie ist es im Streit? Mit Stottern in Beziehungen setzt sich die Stotterer-Selbsthilfegruppe Dortmund in Form von Interviews und Kurzfilmen auseinander. Andere Themen auf dieser DVD sind die «Nachhaltigkeit von Stottherapien» und das Verhältnis von «Therapie und Selbsthilfe». Besuche in den Flow-Sprechgruppen Erfurt und Augsburg zeigen, wie dort gearbeitet wird und ob es Unterschiede zur traditionellen Selbsthilfe gibt.

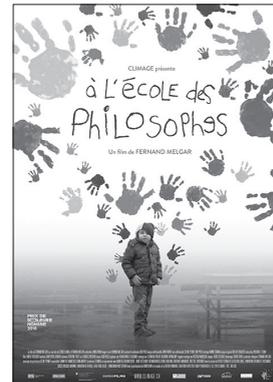
Die DVD kann unter www.bvss-shop.de bestellt werden.



Kinder zwischen Risiko und Chance. Leben mit einem psychisch erkrankten Elternteil (2016). Ein Film von Annemarie Friedli.

Lange Zeit waren Kinder und Jugendliche mit einem psychisch erkrankten Elternteil die vergessenen Angehörigen. Früherkennung und Frühintervention reduzieren das Risiko, dass psychische Erkrankungen auf die nächste Generation übertragen werden. In der Gesellschaft sind jedoch Vorurteile gegenüber psychisch erkrankten Menschen noch immer verbreitet. Psychische Krankheit wird oft in Verbindung gebracht mit eigener Verfehlung oder eigenem Versagen. Diese Stigmatisierung erhöht die Belastung von Betroffenen und wirkt sich negativ auf die ganze Familie aus. Folgen sind soziale Isolierung und zu spät einsetzende Hilfe. Aufgrund dieser Tatsachen wurde das Projekt «Kinder psychisch erkrankter Eltern» entwickelt, welches auch die dringliche Forderung der Fachwelt nach früher Unterstützung aufnimmt. Der Film zum Projekt sensibilisiert für die Anliegen dieser Kinder.

Die DVD kann unter <http://ffg-video.ch> bestellt werden.



À l'école des philosophes (2018). Ein Film von Fernand Melgar.

Der Film begleitet fünf kleine Mädchen und Jungen während ihres ersten Schuljahres in einer Sonderschule. Die «École de la rue des Philosophes» befindet sich in Yverdon. Die Kinder sind alle mehr oder weniger stark von einer geistigen Behinderung betroffen. Betreut von einem Team ausdauernder Lehrpersonen und Therapeutinnen, lernen sie, miteinander umzugehen. Nach und nach findet die Klasse zusammen, und was zunächst unmöglich schien, wird Wirklichkeit. Die Kinder machen allen Widrigkeiten zum Trotz Fortschritte, zum Erstaunen und zum grossen Glück ihrer Eltern. Humorvoll und zärtlich, in Freud und Leid, zeigt sich, wie die porträtierten Kinder, die nicht so sind wie die andern, das Leben und die Welt entdeckt.

Kinostart: September 2018

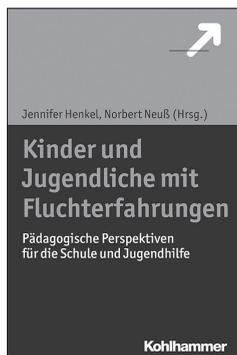
Wenn nicht anders vermerkt, sind die DVDs im Fachhandel erhältlich.

Bücher



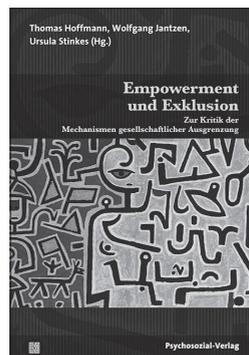
Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis 1.–9. Schuljahr*. Bern: PHBern.

Das Buch und die Filme zeigen, wie die Schulen Aarwangen und Lorraine (Stadt Bern) die Chancen der Inklusion wahrnehmen und diverse Herausforderungen angehen. Auf ihrem Weg zu einer «guten Schule für alle» wurden die beiden Schulen von Dozierenden des Instituts für Heilpädagogik der PHBern unterstützt und filmisch begleitet. Die Wegleitung bietet theoretische und empirische Grundlagen rund um die Thematik der Inklusion sowie konkrete Anleitungen für die Praxis. Sie orientiert sich am Modell inklusiver Prozesse, das unterschiedliche Bereiche der Schulentwicklung aufzeigt. Ziel ist es, Schulen und Fachpersonen zu informieren und zu ermutigen, Entwicklungsprozesse hin zur Inklusion zu initiieren und fachlich fundiert umzusetzen.



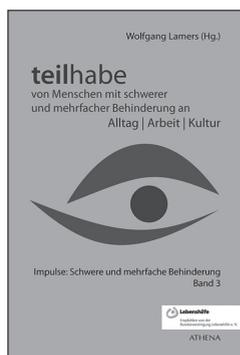
Henkel, J. & Neuss, N. (Hrsg.) (2018). *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Jeder dritte nach Deutschland migrierende Flüchtling ist ein Kind oder Jugendlicher. Das Thema Flucht ist deshalb auch für die Pädagogik brisant: Es sind die Fachkräfte in KiTa, Schule und in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe, die entscheidende Integrationsleistungen begleiten. Das Buch liefert das notwendige Basiswissen zur (psychischen) Situation von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen, ihrem rechtlichen Status und den Herausforderungen für die Eltern- und Familienbildung. Es nimmt die Anforderungen an die Fachkräfte im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schule in den Blick, anhand von übergreifenden Querschnittsthemen wie dem Spracherwerb, der kultursensitiven Pädagogik, dem Umgang mit Religion und Trauma. Jedem Schwerpunkt sind Projektporträts zugeordnet, die zeigen, wie die pädagogischen Ansätze in die Praxis umgesetzt werden können.



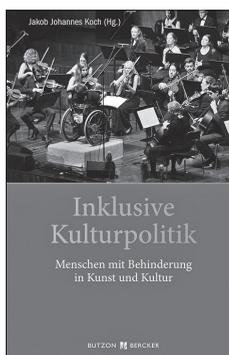
Hoffmann, T., Jantzen, W. & Stinckes, U. (Hrsg.) (2018). *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung (Dialektik der Be-Hinderung)*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Ein kritisches Bewusstsein für Ausgrenzung und Verletzbarkeit von marginalisierten Gruppen ist für den deutschen Diskurs um Empowerment von zentraler Bedeutung. Zum ersten Mal beziehen die Autorinnen und Autoren in diesen Diskurs auch die Debatte um Exklusion und Alterität mit ein und lassen die von Diskriminierung, Armut und Ausgrenzung betroffenen Menschen, deren Stimmen in der Gesellschaft weder Gehör finden noch eine politische Bedeutung haben, selbst zu Wort kommen. Die Autorinnen und Autoren plädieren für eine Ethik der Befreiung als Antwort auf Unterdrückung und Ausschliessung. Sie arbeiten die Ideologie des autonomen Subjekts, die Missachtung realer Leidenserfahrungen und die fachliche und politische Bedeutung des Empowerment-Ansatzes für die Soziale Arbeit und die Behindertenpädagogik heraus.



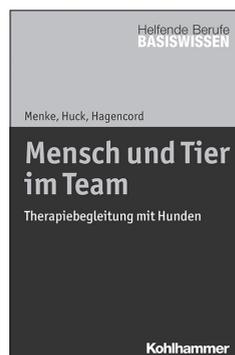
Lamers, W. (2018). *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag | Arbeit | Kultur*. Oberhausen: Athena.

Das vorliegende Buch beleuchtet theoretische und praxisorientierte Aspekte der Teilhabe von Menschen mit schwerer Behinderung an Alltag, Arbeit und Kultur. So werden zum Beispiel für den Lebensbereich Arbeit aufgezeigt, wodurch Tätigkeiten zu Arbeit werden, was Beschäftigungsangebote zu Arbeitsangeboten macht und wie arbeitsweltorientierte Angebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zur Erweiterung ihrer Handlungskompetenz und zum Erfahren von Sinn und Selbstwirksamkeit durch gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung beitragen können. Der Sammelband richtet sich an Mitarbeitende und Leitungen von Einrichtungen, die für diesen Personenkreis Angebote gestalten, an Angehörige, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Studierende.



Koch, J.-J. (Hrsg.) (2017). *Inklusive Kulturpolitik. Menschen mit Behinderung in Kunst und Kultur*. Kevelaer: Butzon & Bercker.

In diesem Buch wird erstmals «Inklusive Kulturpolitik» in ihrer Gesamtheit diskutiert. Aus unterschiedlichsten Perspektiven wird hinterfragt, welches Bewusstsein und welche Massnahmen die aktuelle Kulturpolitik entwickelt hat, um den Anforderungen an eine inklusive Gesellschaft nachzukommen – ja, sie mit ihrem kreativen Potenzial und ihren Möglichkeiten sogar massgeblich zu befördern. Denn kulturelle Vielfalt ist eine Tatsache unserer modernen Gesellschaft, mit der sie sich intensiv auseinandersetzen und entsprechende Rahmenbedingungen schaffen muss. Inklusion in Kunst und Kultur scheitert aber häufig an politischer Fantasielosigkeit, fehlender Praxiserfahrung und anderen Barrieren. Namhafte Expertinnen und Experten sowie Kunstschafter beschreiben in diesem Buch, wie professionelle Kunst von Menschen mit Behinderung jenseits von therapeutischer Kunst möglich ist. Ausserdem wird deutlich, dass Kulturangebote barrierefrei zu gestalten sind: physisch und mental.



Menke, M., Huck, G. & Hagencord, R. (2018). *Mensch und Tier im Team. Therapiebegleitung mit Hunden*. Stuttgart: Kohlhammer.

Tiere finden im Rahmen pädagogischer und therapeutischer Interventionen breiten Einsatz: Vor allem werden Hunde von der Ergotherapie bei Kindern bis zum Tierbesuchsprogramm bei älteren Menschen eingesetzt. Das Buch liefert Basiswissen für alle Berufe, in deren pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern hundegestützte Interventionsformen eine Rolle spielen. Dabei folgt die Darstellung einem erprobten Fortbildungsprogramm zum Pädagogik-/Therapiebegleithundeteam. Ausführlich wird auf die Settings, die wissenschaftlichen Grundlagen und die praktische Zusammenarbeit von professioneller Person, Hund und Klient/Patient eingegangen und die verschiedenen Handlungsfelder thematisiert.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

Agenda

September

Tagungen

04.09.2018

Zürich

**Sonderpädagogik in der digitalisierten Welt
Nationale Tagung Netzwerk
Forschung Sonderpädagogik**

Schweizer Zentrum für
Heil- und Sonderpädagogik
Speichergasse 6
3001 Bern
Tel. 031 320 16 60
forschung@szh.ch
www.szh.ch

06.09.2018

Zürich

In need of special care: Kinder mit Behinderung im Spital

Kinderspital Zürich
Eleonorenstiftung
Steinwiesstrasse 75
8032 Zürich
Tel. 044 266 71 11
www.kispi.uzh.ch

07.09.2018

Nottwil

**Wir wachsen mit und durch Duchenne
2. Duchenne-Konferenz Schweiz**

Ch. de la Brume 2
1110 Morges
robert.palm@duchenne-konferenz.ch
www.duchenne-konferenz.ch

14.09.2018–15.09.2018

Murten

**Systemische Interventionen / best practice
8. Schweizer Tagung für Systemische Beratung und Familientherapie**

Christine Nelevic Longoni
Reusssteg 8
6003 Luzern
sekretariat@systemis.ch
www.jsts.ch

21.09.2018

Zürich

**Motivation und Selbstregulation bei Lernschwierigkeiten – Erklärungsmodelle und Hinweise für die eigene Praxis
HfH-Tagung**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

Kurse

01.09.2018

Zürich

Das Rollenspiel in der Gruppe mit Kindern

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

05.09.2018–26.09.2018

Zürich

Adaptive Diagnostik in der Mathematik für die Schulstufen 1–9

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

05.09.2018

Luzern

Vom Therapieraum in die Schule – mit «Fingerspitzengefühl»

Kinder stark machen
Theresia Buchmann
Museggstrasse 32
6004 Luzern
Tel. 079 775 69 08
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch/
weiterbildung

06.09.2018–07.09.2018

Luzern

Ein Lebensweg erhält Form und Gestalt

CURAVIVA Weiterbildung
Abendweg 1
6000 Luzern 6
Tel. 041 419 01 72
wb.sozialpaedagogik@curaviva.ch
www.weiterbildung.curaviva.ch

06.09.2018

Zürich

Das verhaltensauffällige Kind – Die Diskussion über ADS/ADHS – Der Blick aus der Entwicklungspsychiatrie

SAL – Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie
Feldeggstrasse 69
8008 Zürich
Tel. 044 388 26 90
info@shlr.ch
www.logopaedieschweiz.ch

07.09.2018

Zürich

Zusammenarbeit mit der Invalidenversicherung in der Ausbildung

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie auf unserer Website unter www.szh.ch/weiterbildung

07.09.2018

Zürich

**Therapieentscheidungen
in der Logopädie**

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

07.09.2018

Zürich

**Hyperaktive Kinder in
der logopädischen Therapie**

SAL – Schweizerische Arbeits-
gemeinschaft für Logopädie
Feldeggstrasse 69
8008 Zürich
Tel. 044 388 26 90
info@shlr.ch
www.logopaedieschweiz.ch

08.09.2018–29.10.2018

Spiez

**Kinder mit besonderen
Bedürfnissen – im heil-
pädagogischen Umfeld**

Kinder stark machen
Theresia Buchmann
Museggstrasse 32
6004 Luzern
Tel. 079 775 69 08
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch/
weiterbildung

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns be-
kannter, für Heilpädagoginnen
und Heilpädagogen relevanter
Tagungen, Fortbildungskurse,
Kongresse usw. ab dem über-
nächsten Monat nach Erschei-
nen der Zeitschrift.
Für nähere Informationen zu
den einzelnen Veranstaltungen
wenden Sie sich bitte direkt
an die Organisatorinnen und
Organisatoren.

12.09.2018

Jona

**Mobbing und Cybermobbing
Zentrum für Prävention,
Therapie und Weiterbildung**

pluspunkt AG
Spinnereistrasse 40
8645 Jona
Tel. 055 210 40 50
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

14.09.2018

Luzern

**Grenzen setzen –
Grenzen erfahren**

CURAVIVA Weiterbildung
Abendweg 1
6000 Luzern 6
Tel. 041 419 01 72
wb.sozialpaedagogik@curaviva.ch
www.weiterbildung.curaviva.ch

17.09.2018–18.09.2018

Jona

**Unterstützung der Motorik
in der Heilpädagogischen
Früherziehung**

Zentrum für Prävention,
Therapie und Weiterbildung
pluspunkt AG
Spinnereistrasse 40
8645 Jona
Tel. 055 210 40 50
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

19.09.2018–12.12.2018

Zürich

**Lehrplan 21:
Selbstverständlich auch
für die Heilpädagogik!**

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

19.09.2018–16.11.2018

Luzern

Let's talk about sex

CURAVIVA Weiterbildung
Abendweg 1
6000 Luzern 6
Tel. 041 419 01 72
wb.sozialpaedagogik@curaviva.ch
www.weiterbildung.curaviva.ch

21.09.2018–22.09.2018

Zürich

**AAP: einfach, umfassend,
wirksam**

ProLog
Therapie- und Lernmittel AG
St. Jakob-Strasse 41
4132 Muttenz
kontakt@prolog-wissen.de
www.prolog-shop.ch

22.09.2018–20.10.2018

Luzern

**Humor und Schlagfertigkeit
in Beruf und Alltag**

Praxis für Logopädie und
lösungsorientierte Therapie
Winkelriedstrasse 30
6003 Luzern
Tel. 041 360 98 58
info@praxis-amrein.ch
www.praxis-amrein.ch

Weiterbildungen melden

Ihre Weiterbildungen (Tagun-
gen, Kongresse, Fortbildungs-
kurse) können Sie online
eintragen. Dazu brauchen Sie
sich nicht zu registrieren.

Eine Auswahl der online
publizierten Weiterbildungen
wird in der Schweizerischen
Zeitschrift für Heilpädagogik
veröffentlicht.

[www.szh.ch/
weiterbildung-melden](http://www.szh.ch/weiterbildung-melden)

Forschung

Projekt HEVE – Herausfordernde Verhaltensweisen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Institutionen des Behindertenbereichs in der Schweiz

Herausfordernde Verhaltensweisen wie Sachbeschädigungen, Selbst- und Fremdaggressionen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen sind in Institutionen des Behindertenbereichs in der Schweiz ein aktuelles Thema. Um den genannten Verhaltensweisen agogisch adäquat zu begegnen, ist es von Bedeutung, diese systemökologisch zu betrachten (unter Berücksichtigung des jeweiligen Umfeldes des Klienten oder der Klientin). Dafür werden im Rahmen des Forschungsprojekts HEVE erstmals Daten zu herausfordernden Verhaltensweisen in Institutionen des Behindertenbereichs in der Schweiz erhoben. Ziel ist es, repräsentative Angaben zu deren Art und Häufigkeit, Entstehung, dem Umgang damit und deren Folgen zu generieren. Diese Daten werden um die Perspektive der Betroffenen, deren Begleitpersonen und Angehörigen ergänzt, um ein systemökologisches Best-Practice-Modell zu erstellen. Dieses soll den Institutionen des Behindertenbereichs Handlungsorientierungen bieten.

Laufzeit: 2018–2020

Forschende Institutionen:

Institut Integration und Partizipation, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Olten; Institut für Sozialpädagogik und Bildung, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Einsatz von Lehrplänen im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung

Für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung existiert in der deutschsprachigen Schweiz kein verbindlicher Lehrplan. Mit dieser Situation gehen heilpädagogische Schulen unterschiedlich um. Ziel des Projektes ist eine Bestandaufnahme der Verwendung von und der Einstellungen gegenüber Lehrplänen für Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung in der Deutschschweiz sowie die Identifizierung von Entwicklungsnotwendigkeiten im Bereich von Lehrplänen. Für die Bestandaufnahme wird eine repräsentative Fragebogenerhebung an allen heilpädagogischen Schulen der Deutschschweiz durchgeführt. Zudem ist geplant, die Einordnung der Ergebnisse durch qualitative Interviews abzusichern. Damit sollen einerseits Grundlagen für die Konzeption und Weiterentwicklung von Lehrplänen, andererseits aber auch Hinweise zur Implementierung von Lehrplänen gewonnen werden.

Laufzeit:

August 2017–Dezember 2020

Forschende Institution:

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH

Soziale Partizipation von Kindern mit einer geistigen Behinderung im integrativen Schul- und Vereinssport

Im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention ist in vielen Ländern, so auch in der Schweiz, eine zunehmende Tendenz zu integrativem Sportunterricht und Vereinssport zu beobachten. Sport und Bewegung in integrativen Settings wird einerseits ein hohes Potenzial zur Förderung der sozialen Partizipation zugeschrieben. Andererseits können sie aber auch dazu führen, dass Einschränkungen und Ausgrenzungen erleb- und sichtbarer sind als in anderen Kontexten. Um das System der sozialen Partizipation besser zu verstehen, stellen sich vor diesem Hintergrund folgende Fragen: Wie gestaltet sich die soziale Partizipation von Kindern mit einer geistigen Behinderung im integrativen Schul- und Vereinssport? Welche Einflussfaktoren sind für die soziale Partizipation von Bedeutung? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der sozialen Partizipation in den Settings Sportunterricht, Schule, Sportverein und Freizeit? Das Ziel dieses Forschungsprojekts ist, die Chancen, Herausforderungen und Grenzen des integrativen Schul- und Vereinssports bezüglich der sozialen Partizipation von Kindern mit einer geistigen Behinderung aufzuzeigen.

Laufzeit:

Januar 2017–Dezember 2021

Forschende Institutionen:

Institut für Sportwissenschaft, Uni Bern; Institut für Heilpädagogik & Fachdidaktikzentrum, PHBern

Weitere Forschungsprojekte:
[www.szh.ch/
forschungsdatenbanken](http://www.szh.ch/forschungsdatenbanken)



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Schwere Behinderung – Lebenswelten kooperativ gestalten

Certificate of Advanced Studies CAS

Sie begleiten Menschen mit schweren Behinderungen und möchten Ihre Fachkompetenz erweitern? Im CAS-Kurs erhalten Sie neuste Erkenntnisse, um gemeinsam mit Ihren Klientinnen und Klienten einen kooperativen Alltag zu gestalten.

- Der CAS-Kurs ist berufs begleitend konzipiert und modular gestaltet.
- Die Fachseminare sind einzeln buchbar.

Beginn: 13. September 2018

Fachseminare aus dem CAS-Kurs

- | | |
|---------------------------------------------------------|------------------------|
| – Aktuelle Denkmodelle und handlungsleitende Prinzipien | 13./14. September 2018 |
| – Entwicklungsorientierte Alltagsbegleitung | 29.–31. Oktober 2018 |
| – Schwere Behinderung – Weltverstehen und Handeln | 28.–30. Januar 2019 |
| – Schwere Behinderung – Selbstregulation und Motivation | 3.–5. April 2019 |

www.fhnw.ch/soziale-arbeit/weiterbildung

WIR BILDEN AUS

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

• Kaufmännische Ausbildungen

Praktiker/-in PrA Büroarbeiten nach INSOS | Büroassistent/-in EBA | Kaufmann/Kauffrau EFZ

• Logistik-/Informatik-Ausbildungen

Praktiker/-in PrA Logistik nach INSOS | Logistiker/-in EBA | ICT-Fachfrau/ICT-Fachmann EFZ



Brunau-Stiftung Ausbildung – Arbeit – Integration

Edenstrasse 20 | Postfach | 8027 Zürich | T 044 285 10 50 | aufnahme@brunau.ch



16. Symposium für Sandspieltherapie am 28.–30.9.2018, Pura, Tessin

Gedächtnispuren im Sand

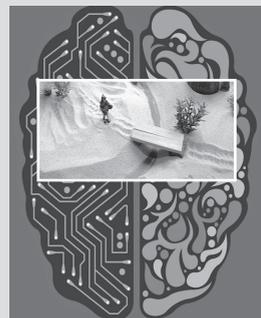
Erinnern – Gestalten – in die Zukunft wirken

Durch die bildhafte, sinnliche Erfahrung des Symbolischen ermöglicht das Sandspiel einen Zugang zu Gedächtnisinhalten, die tiefen körperlich-seelischen Schichten eingeschrieben sind. Die erlebte Wiederverbindung mit diesen Inhalten trägt bei zur Lösung störender Dynamiken, schafft aber auch Zugang zu kreativen Ressourcen.

Vorträge, Seminare und Supervision in Deutsch/Französisch/Italienisch

Information: www.sgsst.ch

Anmeldung per Email: vscheller@gmail.com





SKJP Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie
 ASPEA Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence
 ASPEE Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva

1. Schweizerischer Schulpsychologie-Kongress 2018

Am Anfang ist Bindung

Die Bedeutung von Beziehung im schulischen Kontext

Inhalt: Am ersten Schweizerischen Schulpsychologie-Kongress der SKJP beleuchten verschiedene renommierte Fachleute aus Europa die Bedeutung der Bindung für die Beziehung im schulischen Kontext aus verschiedenen Blickwinkeln.

Adressat/innen: Schulpsychologen/innen, Kinder- und Jugendpsychologen/innen; Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog/innen, Schulleitungen sowie weitere Fachpersonen aus dem schulischen Umfeld und aus Beratung und Therapie.

Organisation: «Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie (SKJP)» – in Zusammenarbeit mit «Schulpsychologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz» (SPILK)

Daten und Ort: Freitag/Samstag, 9./10. November 2018 – Biel/Bienne, Kongresshaus, Zentralstrasse 60

Anmeldung und weitere Informationen: www.schulpsychologiekongress.ch



Institut für systemische Entwicklung
und Fortbildung

«ich schaff's»

Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Dozent: Thomas Hegemann
 Datum: 24.–25. September 2018

Marte Meo Thementag – Lehrplan 21 – Überfachliche Kompetenzen

«Zum Lernen muss man wissen, wer man ist und was man kann»

Dozierende: Marianne Egloff & Marian Schneider
 Datum: 31. Oktober 2018

Was ist denn nur mit Paula und Philipp los?

Pädagogischer Alltag mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen

Dozentin: Irmela Wiemann
 Datum: 05.–06. November 2018

Gewaltloser Widerstand

Gewaltloser Widerstand in der Familie, der Schule und der Gemeinde.

Autorität ohne Gewalt, neue systemische Zugänge zu Aggression und Problemverhalten
 Dozent: Peter Jakob
 Datum: 12.–13. November 2018

2 x 2 ist GRÜN!

Wie Kinder und Jugendliche mit dem Symptombild AD(H)S in unserer Welt ihre Lösung finden

Dozentin: Mechthild Reinhard
 Datum: 12.–13. Dezember 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. 07–08/2018 (erscheint Mitte Juli):
10. Juni 2018



BERN SWITZERLAND
November 7th - 9th 2018

BERN, SWITZERLAND
November 7th - 9th 2018

Bildung ist Entwicklung.

Alles zu den brennenden Themen und digitalen Innovationen im Bildungsbereich.
Spannende Referate, knackige Inputs von Bildungsexperten, Raum für Gespräche.
Herzlich willkommen auf der Bildungsplattform der Schweiz. swissdidac-bern.ch

Veranstalter



Patronatspartner



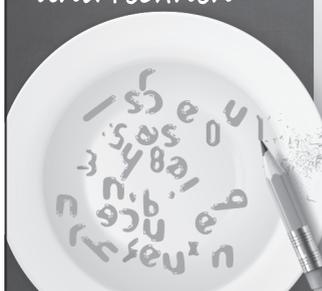
am wort **Sprachtherapie – künstlerisch ! . . .**
... Sprachkunst – pädagogisch !

Die belebende Kraft der Sprache in der Kunst. Tauchen Sie mit Poesie und Schauspiel in die Lebendigkeit der Sprache ein. Fördern Sie Sprachentwicklung durch Kunst und erlernen gleichzeitig einen eidgenössisch anerkannten Beruf! Start ab Herbst 2018 . . . weitere Informationen unter

www.atka.ch




Lesen, schreiben und rechnen



22. Tagung Dyslexie Dyskalkulie 2018:
Alptraum Rechnen, Lesen und Schreiben
Wie Schulen und Familien helfen können
„Alptraum Mathe: Zum Zusammenhang zwischen inneren und äußeren Lernbedingungen!“ Prof. Dr. Michael von Aster, Zürich
„Ich will nicht lesen!“ – Wie wir Motivationsproblemen begegnen können. Lic. phil. Fabian Grolimund, Zürich
Mit Beiträgen von: Prof. Dr. Silvia Brem, Zürich | Prof. Dr. Cathrine A. McBride, Freiburg | Prof. Dr. Andreas Mayer, Ludwig Maximilians Universität München | Dr. Simona Altmeyer, Hochschule für Heilpädagogik Zürich | M. A. Julia Strauss, Zürich | Dr. Achim Hättich, Hochschule für Heilpädagogik Zürich | Lic. phil. Monika Lichtsteiner Müller, Verband Dyslexie Schweiz
Eine Veranstaltung für Fachpersonen aus Schule, Medizin, Berufsbildung, Behörden, sowie für Eltern und Betroffene.
Samstag, 16.06.18, 09.15-17.15 Uhr Universität Zürich Irchel,
Weitere Informationen und Anmeldung: www.verband-dyslexie.ch/index.php/shop



Verband
Dyslexie
Schweiz



Das Autismuszentrum der GSR in Aesch, ein vom BSV anerkanntes Zentrum für Intensivbehandlung bei frühkindlichem Autismus (ASS), sucht per 15.08.2018 eine/n

Heilpädagogische/r Früherzieher/in, ca. 70 %
mit EDK-anerkanntem Diplom

Ihre Aufgaben

- Abklärung/Förderung von Kleinkindern mit ASS
- Einzel- und Gruppentherapie
- Beratung und Begleitung von Familien
- Zusammenarbeit/Coaching mit externen Fachleuten

Sie bringen mit

- Beste Teamfähigkeit
- Berufserfahrung in Pädiatrie und ASS
- Selbstständiges Arbeiten, grosse Flexibilität
- Wünschenswert sind UK-Kenntnisse

Wir bieten

- Sorgfältige Einführung in Ihr Aufgaben- gebiet
- Eine verantwortungsvolle und herausfordernde Tätigkeit
- Zusammenarbeit in einem hoch motivierten Team
- Gute Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich ASS

Ihre schriftliche Bewerbung, gerne per Mail, schicken Sie bitte an:

Dr. med. Bettina Tillmann
Leiterin Autismuszentrum
Therwilerstrasse 7, 4147 Aesch
Tel.: 0041 61 645 8808
www.gsr.ch
E-Mail: bettina.tillmann@gsr.ch



STADTKLOTEN

*Unsere ISR-Schülerinnen und Schüler
warten auf SIE!*

Für das Primarschulhaus Hinterwiden suchen wir auf **Beginn des Schuljahres 2018/19** für unser Kompetenzzentrum für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten eine/-n aufgeschlossene/-n und motivierte/-n Schulische Heilpädagogin/Schulischen Heilpädagogen. Mit positivem Teamspirit arbeiten Sie gerne integrativ und in enger Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson. Zudem bringen Sie Geduld und ein gutes Gespür für Kinder mit besonderen Bedürfnissen mit. Bewerben Sie sich noch heute für die freien Stellen als

- **Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge (ISR)**
Pensum: 28 Lektionen, 100%

Sie unterrichten vorwiegend gemeinsam mit der Klassenlehrperson in der Regelklasse und bringen für diese interessante und herausfordernde Stelle ein Schweizer Lehrdiplom oder ein von der EDK (www.edk.ch) anerkanntes Lehrdiplom und ein Diplom in Schulischer Heilpädagogik und Erfahrung im Bereich integrierter Sonderschulung mit. Sie haben bereits **Erfahrung in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern, vorzugsweise an der Volksschule des Kantons Zürich.**

Bei Ihrer vielfältigen Aufgabe erhalten Sie Unterstützung durch:

- eine lösungsorientierte Schulleitung mit einem kollegialen, kompetenten und engagierten Team
- internes, professionelles Coaching

Wenn die ausgeschriebene Stelle Ihnen herausfordernde Perspektiven aufzeigt, freuen wir uns auf Ihre vollständige Bewerbung unter www.kloten.ch/stellen. Für weitere Auskünfte über diese Stelle steht Ihnen der Schulleiter, Herr Daniel Böckli, gerne zur Verfügung unter ☎ 044 815 35 01 oder 076 349 06 61.

Es werden nur Bewerbungen berücksichtigt, welche über unsere Online-Plattform eingereicht werden.

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. erweiterte Auflage, 121 S., CHF 38.00 (inkl. MwSt.)
ISBN 978-3-905890-19-8 (Bestell-Nr. B286)

Die Kooperations-Karten bieten Ihnen die Möglichkeit, 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.

«Jetzt reicht's endgültig!»

Lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen

Markus Grindat (Hrsg.)

2016, CHF 28.50, 160 S.

ISBN: 978-3-905890-22-8 (Bestellnummer: B289)

Unterrichtsstörungen gehören zum Schulalltag und sind eigentlich nichts Aussergewöhnliches. Doch sie können belastend sein und führen nicht selten zu einem Burnout. Die Autorinnen und Autoren dieses Buches zeigen Methoden auf, wie Sie konstruktiv auf schwierige Situationen im Unterricht reagieren können. Dieses Buch stellt Strategien vor, die lösungsorientierte Interaktionen fördern. Fallbeispiele illustrieren, wie eigene Handlungsspielräume erweitert werden können. Das Thema Mobbing wird aufgegriffen, die Förderung der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern mit ADHS und ASS diskutiert und die Schulsozialarbeit als Methode zur Förderung eines konfliktfreien Unterrichts thematisiert. Praxisorientierte Arbeitsmaterialien ergänzen die Artikel.

Das Buch richtet sich nebst Regellehrpersonen an Fachpersonen aus Schulischer Heilpädagogik, Schulsozialarbeit, Sozialpädagogik und Schulleitung.

SZH
CSPS
Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik
Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

VORANKÜNDIGUNG

Digitale Transformation in der Heil- und Sonderpädagogik

11. Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2019

Datum: Dienstag, 27.08. und Mittwoch, 28.08.2019

Ort: vonRoll-Areal in Bern

Detaillierte Informationen werden in den kommenden Monaten
in dieser Zeitschrift und auf unserer Website publiziert.

SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach,
CH-3001 Bern Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61

www.szh.ch/kongress