

Zehn Jahre Sonderpädagogik-Konkordat

Weitere Themen:

- ▶ Motivation und Selbstregulation bei Lernschwierigkeiten
- ▶ Die Gebärdensammlung PORTA
- ▶ Partizipation am Umgestaltungsprozess der Heilpädagogischen Tagesschule Biel

Inhalt

Romain Lanners
Editorial 1

Rundschau 2

SCHWERPUNKT

Romain Lanners
Das Sonderpädagogik-Konkordat feiert seinen zehnten Geburtstag 6

Heidi Lauper
Von überflüssigen Sorgen und enttäuschten Hoffnungen
Überlegungen aus Sicht einer Elternorganisation zu zehn Jahren
Sonderpädagogik-Konkordat 14

Judith Hollenweger, Peter Lienhard und Matthias Obrist
Standardisiertes Abklärungsverfahren
Ein Rückblick auf die Einführung und Entwicklung bis heute 20

Julia Suter, Caroline Sahli Lozano und Liana Joëlle Simovic
Chancen und Risiken von Sonderklassen aus der Sicht von Schulleitenden 28

Dokumentation zum Schwerpunkt 36

WEITERE THEMEN

Rupert Tarnutzer
Motivation und Selbstregulation bei Lernschwierigkeiten 37

Mirko Baur
**Die Gebärdensammlung PORTA:
eine Antwort auf kommunikative Partizipationsbarrieren** 44

Susanne Dubs
Erweiterung und Totalsanierung der Heilpädagogischen Tagesschule Biel
Partizipative Integration im Entwurfs- und Gestaltungsprozess 49

Impressum 43

Erzählte Behinderung / Bücher / Forschung / Agenda 57

Inserate 63

Romain Lanners

Zehn Jahre danach: weniger Separation zugunsten von mehr Integration

Am 1. Januar 2008 ist die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) in Kraft getreten und mit ihr die Kantonalisierung der sonderpädagogischen Bildungsangebote vollzogen worden. Das Sonderpädagogik-Konkordat aus dem Jahre 2007 spielt in diesem Veränderungsprozess eine koordinierende und harmonisierende Rolle auf interkantonaler Ebene. Die Kinder und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung sind keine IV-Leistungsbezügerinnen und -bezüger mehr, sondern Lernende im System Schule. Die Schweiz hat es geschafft, das Bildungssystem neu zu organisieren und einen Paradigmenwechsel einzuläuten. Der Wechsel ist nicht radikal und abrupt, sondern im Vergleich zum Basaglia-Gesetz vom 13. Mai 1978 in Italien erfolgreich verlaufen. Dieses verfügte eine zügige Abschaffung der psychiatrischen Anstalten mit zum Teil verheerenden Folgen, wie wir heute wissen.

Die Schweiz hat sich für einen pragmatischen Mittelweg entschieden, welcher es den Kantonen ermöglicht hat, eine Vielzahl von sonderpädagogischen Angeboten im Kontinuum zwischen Integration und Separation zu entwickeln. In den letzten zehn Jahren haben sie Strategiepapiere mit Stossrichtung Integration ausgearbeitet und umgesetzt. Wie in jedem Veränderungsprozess gibt oder gab es Widerstände. Der Mensch ist eben ein Gewohnheitstier und Veränderungen führen oft zu Verunsicherungen. Für

die einen war früher zu Zeiten der IV-Subventionen im Sonderschulbereich mit dem BSV als einzigem Ansprechpartner alles besser. Für andere kommen die Reformen nur schleppend voran und gehen nicht ausreichend in die Tiefe, zum Beispiel im Hinblick auf das im Jahr 2014 von der Schweiz ratifizierte Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Für wieder andere vollziehen sich die Transformationen zu schnell und sind mit zu wenig Ressourcen ausgestattet, wie dies oft im Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung von Fachleuten beklagt wird.

Integrative Schulung gab es schon lange vor der NFA, in den letzten zehn Jahren hat sich dieser Prozess jedoch beschleunigt. Die durchschnittliche Separationsquote in der Schweiz ist mit 3,4 Prozent deutlich tiefer als im Jahr 2008 und liegt jetzt im europäischen Mittelfeld.¹ Für die nächsten Jahre bleibt das Verbesserungspotenzial im Spannungsfeld zwischen Integration und Separation dennoch bestehen. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine spannende Lektüre der verschiedenen Rückblicke auf die Veränderungen des letzten Jahrzehnts im Feld der Sonderpädagogik in der Schweiz.

¹ vgl. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Dänemark. www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2014-dataset-cross-country [Zugriff am 03.09.2018].



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

Rundschau

INTERNATIONAL

DE: Schadenersatz für Sonderschüler

Erstmals muss ein deutsches Bundesland einem ehemaligen Sonderschüler Schadenersatz und gegebenenfalls Schmerzensgeld zahlen. Das entsprechende Grundurteil hatte der Kläger Nenad M. am 18. Juli 2018 vor dem Landgericht Köln erstritten. Die Kammer hat in ihrem Urteil festgestellt, dass die Sonderschullehrpersonen mit der jahrelang immer wieder erneuerten falschen Einstufung des Schülers in den Förderschwerpunkt «Geistige Entwicklung» und mit dem Festhalten an der Sonderschule erheblich gegen ihre Amtspflichten verstossen hatten. Heute verlautete aus der zuständigen Bezirksregierung Köln, dass das Land Nordrhein-Westfalen auf eine Berufung gegen das Urteil vor dem Oberlandesgericht verzichtet und damit die Zahlung von Schadenersatz und gegebenenfalls Schmerzensgeld akzeptiert.

<https://kobinet-nachrichten.org> →

Nachricht vom 23.08.2018

NATIONAL

Postulat zur integrativen Schule

Die Schweiz hat sich mit der Salamanca-Erklärung 1994, dem Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) 2004 und der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2014 zu einem integrativen Schulsystem verpflichtet. 16 Kantone sind dem Sonderpädagogik-Konkordat von 2011 beigetreten, welches integrative Lösungen separierenden Lösungen vorzieht. Im Bericht «Behindertenpolitik» vom 9. Mai 2018 betont der Bundesrat, dass dem Bildungsbereich für die Förderung der Rechte von Men-

schen mit Behinderungen besondere Bedeutung zukommt und die Schule ein wichtiger Ort der Integration ist. Nationalrat Thomas Ammann (CVP, St. Gallen) hat in seinem Postulat vom 15.06.2018 den Bundesrat beauftragt, zu berichten, wie die UN-BRK umgesetzt und die integrative Schule weiterentwickelt werden kann, sodass Schülerinnen und Schüler schweizweit Zugang zur integrativen Bildung haben. Das Postulat wurde von 14 Parlamentarierinnen und Parlamentariern mitunterzeichnet.

Quelle: www.parlament.ch →

Postulat 18.3667

Motion zur Berufsbildung und Teilhabe

Der Bundesrat wird beauftragt, die gesetzlichen Vorgaben zur erstmaligen beruflichen Ausbildung dahingehend zu ändern, dass auch Jugendliche mit stärkeren Beeinträchtigungen Anrecht auf eine berufliche Ausbildung haben, die ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringt und sie zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigt. Gemäss Artikel 24 UN-BRK ist die Schweiz verpflichtet, ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten, das unter anderem zum Ziel hat, Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen und Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen. Das Postulat wurde von Nationalrat Beat Flach (GLP, Aargau) wurde von 12 Parlamentarierinnen und Parlamentariern mitunterzeichnet.

Quelle: www.parlament → Motion 18.3684

Digitalisierung und Arbeitsmarktintegration

Nationalrätin Géraldine Marchand-Balet (CVP, Wallis) wollte in ihrer Interpellation «Wie fördert die Digitalisierung die Integration von Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt» wissen, welche Massnahmen der Bundesrat im Rahmen der Digitalisierung ergreift, um die Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Behinderungen zu fördern. Der Bundesrat hält in seiner Stellungnahme vom 22.08.2018 fest, dass er momentan keine weiteren Massnahmen als nötig erachte. Er verweist insbesondere auf den Bericht in Erfüllung des Postulats von Inclusion-Handicap-Präsidentin Pascale Bruderer «Inklusives Arbeitsumfeld im Lichte der Digitalisierung», der in der ersten Jahreshälfte 2019 vorliegen soll. Darin soll aufgezeigt werden, welches Potenzial in der Digitalisierung für die Betroffenen liegt und welche Rahmenbedingungen nötig sind, um dieses auszuschöpfen. Zudem verweist der Bundesrat auf den Bericht zur Behindertenpolitik, der die Bedeutung der Digitalisierung anerkennt und konkrete Massnahmen vorsieht.

Quelle: www.parlament.ch →
Interpellation 18.3444

Neues UN-BRK-Glossar:

Begriffsdefinitionen für die Praxis

Die Fachbereiche von INSOS Schweiz haben sich im Rahmen des Projekts «Aktionsplan UN-BRK» mit den UN-BRK-Begriffen vertieft auseinandergesetzt und dazu ein Glossar erarbeitet. Diese Begriffsklärungen stehen den Mitgliedern von INSOS Schweiz für ihre eigene Arbeit zur Verfügung (passwortschutzter Download). Die Begriffsklärungen dienen als Orientierungshilfe in der Auseinandersetzung mit der UN-BRK.

Weitere Informationen: www.insos.ch

KANTONAL

BE: Einführung Subjektfinanzierung

Das Alters- und Behindertenamt (ALBA) unterzieht die Grundlagen des Berner Modells zur Finanzierung des Versorgungsbereichs für erwachsene Menschen mit Beeinträchtigung einer vertieften Prüfung, deshalb verzögert sich die Umsetzung des Behindertenkonzepts um ein weiteres Jahr. Gemäss dem ALBA wird an den strategischen Zielen festgehalten.

Weitere Informationen: www.kbk.ch

BS: Entwurf des Behindertenrechtgesetzes, BRG

Basel-Stadt hat systematisch die Rechte von Menschen mit Behinderungen analysiert und will nun die bestehenden Gesetzeslücken mit dem neuen Behindertenrechtgesetz schliessen. Der vorliegende Entwurf des Behindertenrechtgesetzes ist ein Rahmengesetz, welches allgemeine Bestimmungen und materielle Grundsätze umfasst sowie Rechtsansprüche, das Verfahren und die Umsetzung der kantonalen Behindertenpolitik regelt. Zudem werden in verschiedenen Lebensbereichen von Menschen mit Behinderungen Änderungen der jeweiligen Spezialgesetzgebung vorgeschlagen.

Mit dem neuen Behindertenrechtgesetz wird ein Gegenvorschlag zur formulierten kantonalen Volksinitiative «Für eine kantonale Behindertengleichstellung» vorgelegt. Gleichzeitig wird mit dem Gesetzesvorschlag die Motion Georg Mattmüller (SP) betreffend das «kantonale Behindertengleichstellungsrecht» erfüllt. Der Regierungsrat hat den Ratschlagsentwurf zur öffentlichen Vernehmlassung verabschiedet.

Weitere Informationen: www.regierungsrat.bs.ch/geschaefte/vernehmlassungen

ZH: Neue Normdaten für die motorische Entwicklung von Kindern

Vor 25 Jahren haben Prof. Remo Largo und sein Team ein standardisiertes Testverfahren entwickelt, um das motorische Entwicklungsalter von Kindern zwischen 5 und 18 Jahren zu beurteilen: die Zürcher Neuromotorik (ZNM). Seit 2007 sind Fachleute des Kinderspitals Zürich daran, diesen Test für Kinder unter fünf Jahren weiterzuentwickeln. Im April 2018 sind die überarbeiteten Daten im Fachjournal *Developmental Medicine and Child Neurology* publiziert worden. Damit können neu auch Kinder von drei und vier Jahren auf ihre neuromotorische Entwicklung überprüft werden. Der Test gibt Aufschluss darüber, ob sich ein Kind im Vergleich zu seinen Altersgenossen motorisch normal entwickelt, motorische Defizite aufweist oder zu den motorisch begabten Kindern zählt. Damit der Test trotz gesellschaftlicher Veränderungen verlässlich bleibt, mussten die Normdaten aus den 1990er-Jahren überdacht und überarbeitet werden. Deshalb wurden in den letzten zweieinhalb Jahren über 600 Kinder und Jugendliche erneut mit der Zürcher Neuromotorik in zahlreichen Schulen, Kindergärten und Kindertagesstätten untersucht. Dabei wurden vereinzelte Aufgaben überarbeitet und verbessert, um auch jüngere Kinder (3 bis 5 Jahre) in den Test einbeziehen zu können. Die Verlässlichkeit des Tests ist dabei auf gleich gutem Niveau erhalten geblieben.

Weitere Informationen: www.kispi.uzh.ch
→ Medienmitteilung vom 07.05.2018

ZH: HfH-Projekt SMILE gewinnt Preis des British Councils

Das Projekt «SMILE: Automatische Gebärdenspracherkennung für Gebärdensprachtests» hat den «2018 Innovation in Assessment Prize» des British Councils gewonnen. Der Preis wird einmal jährlich vom British Council unter anderem für technische Innovationen bei der Auswertung von Sprachtests verliehen. Das primäre Ziel des Projektes ist es, ein automatisches Test- und Feedbacksystem für Lernende der Deutschschweizerischen Gebärdensprache (DSGS) zu entwickeln. Der Lernende produziert eine Gebärde und wird dabei von einer Kamera aufgenommen. Das System erkennt, ob die Gebärde richtig oder falsch produziert wurde und gibt bei einer falschen Gebärde Hinweise auf die manuellen Parameter (z. B. Handform), die verbessert werden können.

Weitere Informationen: www.hfh.ch → News

VARIA

Gebärdensprache am Montreux Jazz Festival

Am 14. Juli 2018, dem letzten Tag des 52. Montreux Jazz Festivals, übersetzten zwei von Procap engagierte Dolmetscherinnen ein Konzert in französische Gebärdensprache: Sie wechselten sich ab beim Übersetzen des Gratiskonzerts der französischen Gruppe La Gâpette. Mit schnellen Handbewegungen, dramatischen Gesichtsausdrücken und vollem Körpereinsatz machten sie die kritisch-nachdenklichen Songtexte zugänglich für Menschen mit Hörbehinderung.

www.procap.ch → News vom 16.07.2018

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. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien 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

Romain Lanners

Das Sonderpädagogik-Konkordat feiert seinen zehnten Geburtstag

Zusammenfassung

Zehn Jahre können gefühlt eine sehr lange Dauer sein, auf struktureller und gesetzgeberischer Ebene sind sie jedoch sehr schnell vorbei. Die Schweiz hat es geschafft, die Sonderpädagogik in kurzer Zeit grundlegend zu verändern, weg von einem eher separierenden hin zu einem mehr integrativen Schulmodell. Die vorhandenen statistischen Zahlen weisen auf eine positive Entwicklung hin.

Résumé

Dix ans semblent longs à première vue, mais sur les plans structurel et législatif une telle durée est très courte. La Suisse a réussi en si peu de temps à transformer la pédagogie spécialisée en passant d'un système relativement séparatif vers un système davantage intégratif. Les quelques statistiques à disposition permettent de dresser un bilan plutôt positif.

Vom Bund zu den Kantonen

Seit dem 1. Januar 2018, mit dem Inkrafttreten der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA), subventioniert nicht mehr das Bundesamt für Sozialversicherung (BSV) die Sonderschulung von Lernenden mit einer Beeinträchtigung. Diese Subventionen des Bundes wurden im Jahr 1960 im Rahmen des Invalidenversicherungsgesetzes (IVG) eingeführt. Neu liegt die Verantwortung für die Sonderschulung in allen Bereichen, ob formal, rechtlich oder finanziell, bei den Kantonen (Art. 62 der Bundesverfassung, BV). Alle Lernenden haben einen Anspruch auf genügenden, angemessenen und unentgeltlichen Schulunterricht (Art. 19 BV). Somit sind Lernende mit besonderen Bildungsbedürfnissen ganz ins Bildungssystem integriert.

Gemäss Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) sorgen die Kantone dafür, dass Kinder und Jugendliche mit einer Beeinträchtigung eine Grundschulung erhalten, die ihren besonderen Bedürfnissen angepasst ist (Art. 20 Abs. 1 BehiG). Sie fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl

der Lernenden entspricht, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration in die Regelschule (Art. 20 Abs. 2 BehiG). Dieses Prinzip der «Integration vor Separation» ist in der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994), welcher die Schweiz 1994 beigetreten ist, verankert.

Kantonalisierung der Sonderpädagogik

Die Kantone sind durch die Bundesverfassung (Art. 197 Abs. 2 BV, Übergangsbestimmung zum Art. 62) beauftragt, ihre eigenen Strategien oder Konzepte im sonderpädagogischen Bereich zu erarbeiten, welche die Grundlagen für die Ausgestaltung der kantonalen Gesetzgebungen liefern. Der Aufgaben- und Lastentransfer wird von der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007 (Sonderpädagogik-Konkordat) begleitet. Die Vereinbarung wurde von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Auftrag der Kantone erarbeitet. Das Sonderpädagogik-Konkordat regelt nicht die

kantonalen sonderpädagogischen Angebote und Massnahmen, sondern die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen. Das Konkordat ist am 1. Januar 2011 gültig geworden und sechzehn Kantone sind ihm bis heute beigetreten. In der Zwischenzeit hat die grosse Mehrheit der Kantone ihre strategischen Konzepte erstellt sowie die Gesetzesgrundlagen angepasst. Die vier verbleibenden Kantone befinden sich auf der Zielgeraden. Somit sind zehn Jahre nach der NFA die strategischen und gesetzgeberischen Arbeiten grösstenteils abgeschlossen.

Die Kantonalisierung hat die sonderpädagogischen Angebote im Vergleich zum alten System der IV diversifiziert, welches aufgrund des für alle geltenden IV-Gesetzes zu eher homogenen sonderpädagogischen Angeboten in den Kantonen geführt hatte. Die kantonalen Konzepte bringen vielfältige neue Lösungen, welche an die regionalen und lokalen Begebenheiten angepasst sind. Dieser Paradigmenwechsel gibt den Kanto-

nen eine grössere Flexibilität, eine bessere Reaktivität sowie einen erweiterten Handlungsspielraum. Die Sonderpädagogik ist jetzt ein integraler Bestandteil der obligatorischen Bildung, was ein wichtiger Schritt in Richtung der (strukturellen) Integration von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in das System Schule ist.

Sonderpädagogische Massnahmen

Das Sonderpädagogik-Konkordat definiert das sonderpädagogische Grundangebot sowie die verstärkten Massnahmen. Das Grundangebot umfasst Beratung und Unterstützung, Heilpädagogische Früherziehung, Logopädie, Psychomotorik, sonderpädagogische Massnahmen in der Regel- oder Sonderschule sowie die Betreuung in Tagesstrukturen oder stationäre Unterbringung in einer sonderpädagogischen Einrichtung (Art. 4). Verstärkte Massnahmen zeichnen sich gemäss Artikel 5 durch einzelne oder alle der folgenden Merkmale aus: lange Dauer, hohe Intensität, hoher Spezialisierung

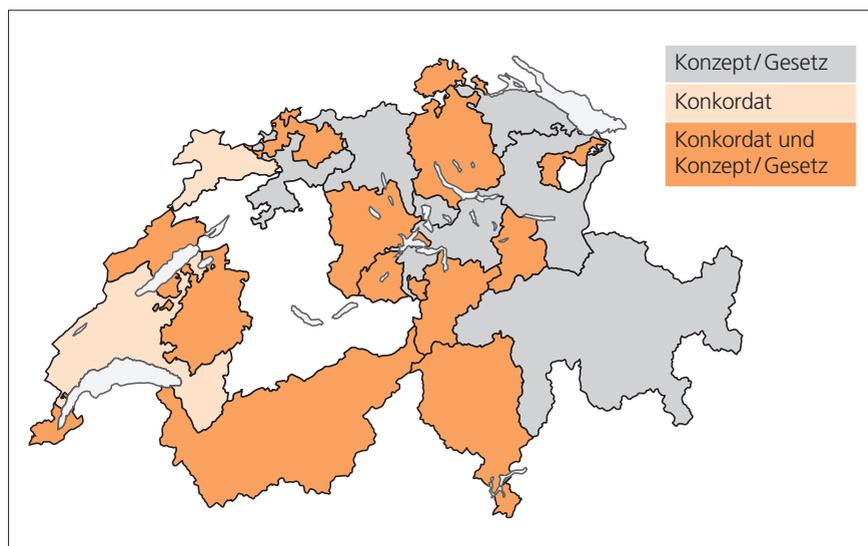


Abbildung 1: Konkordat, Konzepte und Gesetze zur Sonderpädagogik (SZH, 2018)¹

¹ Der Kanton Bern plant, dem Konkordat beizutreten.

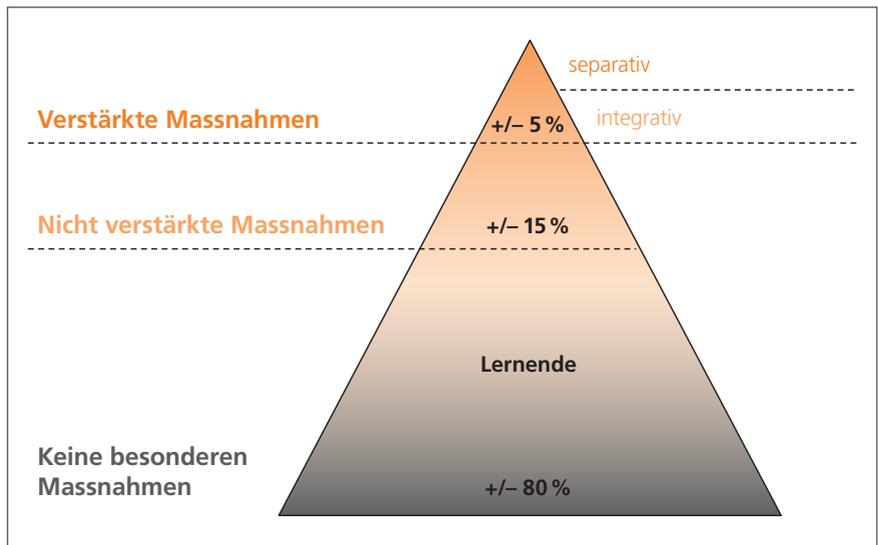


Abbildung 2:
Schulpyramide
(Batsche et al.,
2005, S. 22)

lisierungsgrad der Fachpersonen sowie einschneidende Konsequenzen für den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf des Kindes oder des Jugendlichen. Die Kantone bestimmen, welches Angebot in welcher Intensität als verstärkt gilt.

Die verstärkten Massnahmen befinden sich an der Spitze der Schulpyramide (Batsche et al., 2005, S. 22; vgl. Abb. 2). Die Massnahmen können entweder integrativ stattfinden, wenn sie in der Regelklasse angeboten werden, oder separativ. Laut internationalen Untersuchungen brauchen rund fünf Prozent der Lernenden verstärkte Massnahmen (Batsche et al., 2005). Nicht verstärkte (einfache oder niederschwellige) Massnahmen umfassen die punktuelle, also zeitlich begrenzte Unterstützung, wie zum Beispiel Schulische Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotorik oder auch Förderkurse. Die Massnahmen sind individuell oder kollektiv und können in oder ausserhalb der Schulklasse angeboten werden. Ungefähr 15% der Lernenden benötigen nicht verstärkte Massnahmen, um dem Unterricht folgen zu können.

Drei gemeinsame Instrumente

Zum Sonderpädagogik-Konkordat gehören drei gemeinsame Instrumente, mit welchen das Ziel verfolgt wird, die interkantonale Zusammenarbeit zu koordinieren und zu harmonisieren. Die *gemeinsame Terminologie* (EDK, 2007a) definiert die zentralen Begriffe der Sonderpädagogik. Die *Qualitätsstandards* (EDK, 2007b) befassen sich mit den Kriterien zur Anerkennung von Leistungsanbietern im Bereich der Sonderpädagogik. Das *Standardisierte Abklärungsverfahren* (SAV, EDK, 2014; siehe auch den Beitrag von Hollenweger, Lienhard und Obrist in dieser Ausgabe) ist ein Instrument zur Ermittlung des individuellen Bedarfs von Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Das SAV ersetzt die alten IV-Kriterien mit ihren Grenzwerten, wie zum Beispiel einen Wert unter 75 IQ-Punkten. Der Anspruch auf sonderpädagogische Massnahmen wird jetzt auf Basis einer mehrdimensionalen Evaluation des besonderen Bildungsbedarfs im Zusammenhang mit den Entwicklungs- und Bildungszielen des Lernenden bestimmt. Das SAV kommt dann zum Einsatz, wenn die nicht verstärkten

sonderpädagogischen Angebote im Vorschul- oder Regelschulbereich nicht ausreichen und zusätzliche Massnahmen für die Förderung des Lernenden benötigt werden. Die erste Version des SAV aus dem Jahr 2011 wurde 2014 einer Evaluation und Überarbeitung unterzogen. Die überarbeitete Ausgabe steht den Kantonen seit Ende November 2014 zur Verfügung. Das SAV ist standardisiert und die Kantone definieren den Detaillierungsgrad der zu erfassenden Informationen. Zehn Jahre nach Inkrafttreten des Sonderpädagogik-Konkordats ist der Zeitpunkt gekommen, die Überprüfung der psychometrischen Gütekriterien des Abklärungsverfahrens, wie Objektivität, Reliabilität und Validität, zu planen und durchzuführen.

Modernisierung der Statistik

Die aktuell zur Verfügung stehenden Daten zur Sonderpädagogik des Bundesamtes für Statistik (BFS) basieren auf der alten Klassifikation aus der Zeit der IV, in welcher Sonderschulen und Sonderklassen unterschieden werden (SKBF, 2018). Die Anpassung der Da-

tenerhebung an die neuen kantonalen sonderpädagogischen Angebote stellt eine grosse Herausforderung dar. Dieses Projekt hat aus zwei Gründen mehr Zeit als ursprünglich geplant in Anspruch genommen: Ein erster Grund ist die einheitliche Definition der verstärkten Massnahmen, denn nur die Beitrittskantone des Sonderpädagogik-Konkordats verfügen über gemeinsame Kriterien. Die zeitlich sehr verschobene Entwicklung der kantonalen Sonderpädagogik-Konzepte ist die andere Erklärung für den Verzug.

Das neue statistische Erhebungsmodell wurde im Januar 2017 von der EDK und dem BFS abgesegnet (BFS, 2018a, S. 24). Das Modell beinhaltet vier Dimensionen (BFS, 2018a; vgl. Abb. 3):

- Schulstruktur (Regel- oder Sonderschule)
- Klassenart (Regel-, Sonder- oder Sonderschulklasse)
- Lehrplanstatus (Regellehrplan [RLP], mit individuellen Lernzielen in einem bis zwei Fächern [RLP – (1–2)] oder mehr Fächern [RLP – (3+)])
- verstärkte Massnahmen (VM)

Schule	Regelschule		Sonderschule
Klasse	Regelklasse	Sonderklasse*	Sonderschulklasse
Lehrplan	RLP RLP – (1–2) RLP – (3 +)		RLP RLP – (1–2) RLP – (3 +)
Verstärkte Massnahmen (VM)	Ein Teil der Lernenden hat verstärkte Massnahmen (VM)		Alle Lernenden haben VM
	Lernende der Regelschule		Lernende mit verstärkten Massnahmen (VM)

*Bei den Sonderklassen werden
 – Klassen für Fremdsprachige,
 – Einführungsklassen und
 – andere Sonderklassen separat ausgewiesen.

Abbildung 3: Modernisierung der Statistik

Bei der Definition der verstärkten Massnahmen beruft sich das BFS auf die Artikel 5 und 6 des Sonderpädagogik-Konkordats (Merkmale sowie die Anwendung des SAV oder eines ähnlichen Verfahrens). Darüber hinaus muss die zuständige Behörde eine anfechtbare Verfügung über die Verordnung der Massnahme erlassen haben. Diese Kriterien entsprechen der internationalen Terminologie der SEN (*special educational needs*). Die modernisierte Datenerhebung sollte die vielfältigen sonderpädagogischen Angebote in den Kantonen besser abbilden. Erste nach dieser Methode erhobene Daten werden für das Jahr 2019 erwartet. Auch wenn die neue Erhebungsmethode zufriedenstellend ist, müssen wir uns auf eine Zeitspanne von mehr als zehn Jahren einstellen, während der die Daten die Transformation der Schweizer Schulen in Richtung Integration nur unzureichend abbilden.

Mehr Integration oder mehr Separation?

Obwohl die aktuellen Zahlen auf der Unterscheidung Sonderschule und Sonderklasse basieren und den jetzigen Begebenheiten damit nur noch teilweise entsprechen, weisen die Daten auf eine vermehrte Integration von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf hin. Die Separationsquote, also der Anteil von Lernenden in separativen Settings, erfuhr eine kontinuierliche Steigerung seit 1999 und erreichte einen Höchstwert von 5,2% im Jahr 2004, dem Jahr des Inkrafttretens des BehiG. Danach fällt die Quote in 12 Jahren um ein Drittel und liegt 2016 bei 3,4% (vgl. Abb. 4). Die Anzahl der Lernenden in einem Sonderschulprogramm ist in 12 Jahren um 19000 Schülerinnen und Schüler gesunken, von 50000 auf 31000. Die aktuelle Datenlage lässt keine regionalen oder interkantonalen Vergleiche zu. Die Frage nach den Unterschieden zwischen den Kantonen und ihren sonderpädagogischen Angeboten, so wie sie die Dachorganisation der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH, 2018) vor Kurzem aufgeworfen hat, bleibt momentan unbeantwortet.

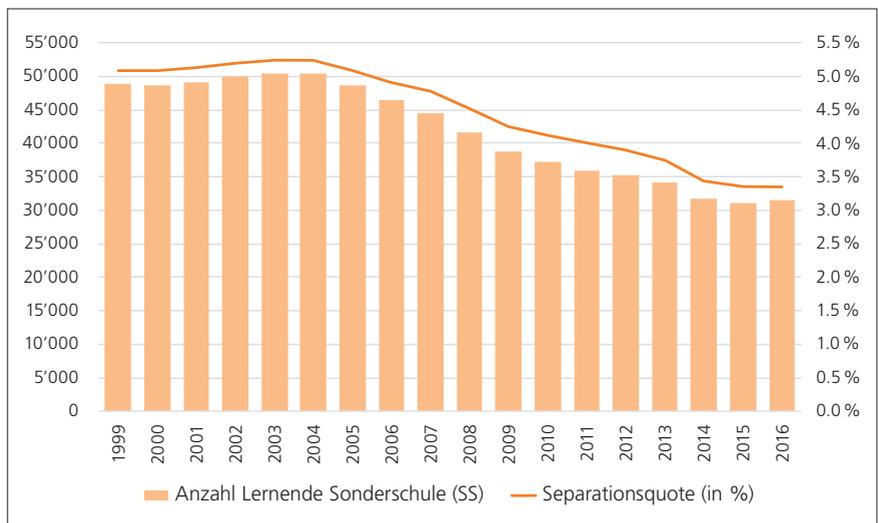


Abbildung 4:
Separationsquote
(Datenquelle:
BFS, 2018b)

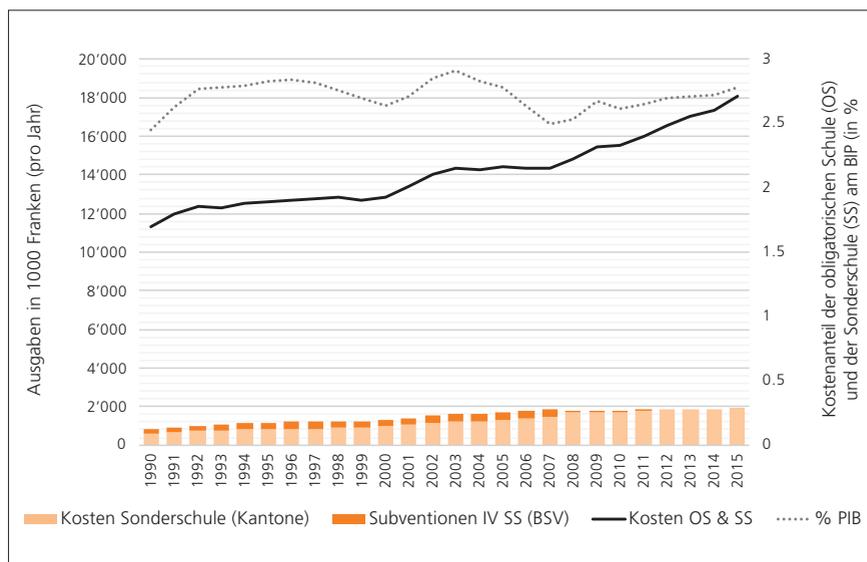


Abbildung 5: Kostenentwicklung (Datenquelle: BFS, 2017 und vom BSV erhaltene Daten)

Die Kostenentwicklung wird häufig mit der Integrationsdebatte verbunden. Die Abbildung 5 zeigt die Entwicklung der öffentlichen Ausgaben im obligatorischen Bildungsbereich. Die Ausgaben für die Sonderschulen (SS), einschliesslich der Subventionen der IV im Sonderschulbereich (IV SS), haben sich zwischen 1990 und 2007 mehr als verdoppelt: Sie sind von 0,7 auf 1,8 Milliarden Franken gestiegen und haben sich dann bei diesem Betrag eingependelt. In den letzten 25 Jahren sind die Ausgaben für die obligatorische Bildung abzüglich der Beiträge für die Sonderschulung von 8,1 auf 16,2 Milliarden Franken gestiegen. Die Ausgaben für die Sonderschulung spielen bei der Kostenentwicklung im Bildungswesen sicher eine Rolle nebst anderen Faktoren: z. B. die Verlängerung und Aufwertung der pädagogischen Ausbildungen (Bachelorstufe für Lehrpersonenausbildung und Masterstufe für die Ausbildung von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen), die Einführung von einem oder sogar zwei Jahren Kindergarten oder die Einführung von Blockzeiten und zusätz-

lichen Stunden im Rahmen der neuen Lehrpläne. Der Anteil der Kosten für die obligatorische Bildung (OS + SS) schwankt seit Jahren zwischen 2,4 und 2,9% des Bruttoinlandprodukts (BIP). Die Ausgaben für die obligatorische Bildung entwickeln sich jedoch parallel zum BIP. Es gibt keine Anzeichen für eine Kostenexplosion im Bereich der Sonderpädagogik.

Zukunftsperspektiven

Die Kantonalisierung der Sonderpädagogik war gut vorbereitet. Sie verlief in geordneten Bahnen und hat die Tendenz zu vermehrter Integration von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf gestärkt; dies unter Berücksichtigung des Wohles der Kinder und Jugendlichen. Es sind noch nicht alle Arbeiten beendet: Einige kantonale Konzepte sind noch nicht ganz abgeschlossen, die neuen statistischen Daten sind weder ausgewertet noch publiziert und eine Überprüfung der Gütekriterien des SAV steht noch aus. Nach zehn Jahren Sonderpädagogik-Konkordat ist die Bilanz positiv. Es stehen aber auch neue Herausforderungen vor der Tür wie die Aus-

bildung der Fachpersonen im sonderpädagogischen Feld. Ein Artikel in der *NZZ am Sonntag* spricht von einem «Notstand bei den Heilpädagogen» und geht auf die nicht zu besetzenden Stellen ein (Donzé, 2018). Ein solcher Mangel droht, die Integrationsbewegung zu bremsen. Und durch den letzten Vorstoss der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von *swissuniversities* (Kammer PH, 2018) zugunsten einer Masterausbildung für Primarlehrpersonen werden die aktuelle Form der Masterausbildung in Sonderpädagogik (Doppelmaster? *Master of arts in Primary Education* und zusätzlich *Master of arts in Special Needs Education*) und ihre institutionelle Integration in die Pädagogischen Hochschulen, von denen sechs schon heute einen Master in Sonderpädagogik anbieten (SKBF, 2018, S. 255), hinterfragt. *Affaires à suivre ...*

Literatur

- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F. & Prasse, D., (2005). *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- BFS (2017). *Öffentliche Bildungsausgaben im Verhältnis zu BIP, Gesamtausgaben und Bevölkerung*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/3982507/master [Zugriff am 03.09.2018].
- BFS (2018a). *Statistik der Lernenden (Schülerinnen und Studierende). Technisches Handbuch der Erhebung 2018/19*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/5086382/master [Zugriff am 03.09.2018].
- BFS (2018b). *Obligatorische Schule: Lernende nach Bildungstyp, Geschlecht und Staatsangehörigkeit*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/4883068/master [Zugriff am 03.09.2018].
- Bundesgesetz über die Beseitigung der Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, in Kraft seit dem 01. Januar 2004, SR 151.3.
- Bundesgesetz über die Invalidenversicherung (IVG) vom 19. Juni 1959 (Stand am 01. Januar 2017), SR 831.20.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101.
- Donzé, R. (2018). Notstand bei den Heilpädagogen. *Neue Zürcher Zeitung am Sonntag*. <https://nzzas.nzz.ch/schweiz/zu-wenig-ausbildungen-notstand-bei-den-heilpaedagogen-ld.1403599> [Zugriff am 06.09.2018].
- EDK (2007a). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007*. www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_d.pdf [Zugriff am 03.09.2018].
- EDK (2007b). *Qualitätsstandards der Kantone zur Anerkennung von Leistungsanbietern im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007*. www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/qualitaetsstandards_d.pdf [Zugriff am 03.09.2018].
- EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordates als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen*. Bern: EDK.
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007. Bern: EDK. www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf [Stand 03.09.2018].
- Kammer PH (2018). *Steigende Anforderungen an die Ausbildung und an die Berufstätigkeit von Primarlehrpersonen: Die Position der Kammer PH*. www.swissuniversities.

ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/DE_183_174_Anforderungen_AB_Primarylehrpersonen_180202.pdf [Zugriff am 03.09.2018].

LCH (2018). *LCH Checkliste für die integrative Schule*. www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Veranstaltungen/151120_PrK_LCH/20180605_LCH_Checkliste_integrative_Schule.pdf [Zugriff am 03.09.2018].

SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

SZH (2018). *Beitrittskantone und/oder Konzept/Gesetz*. www.szh.ch/bausteine.net/f/51637/20180207_CH_map_dt.pptx?fd=3 [Zugriff am 03.09.2018].

UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [Zugriff am 03.09.2018].



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



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

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

Aktuell: Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hat Dr. Romain Lanners, Direktor des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik, als Nachfolger von Dr. Judith Hollenweger für die Steuergruppe der European Agency (Representative Board Member) ernannt.

Weitere Informationen:

www.european-agency.org/country-information/switzerland/your-agency-representative

Heidi Lauper

Von überflüssigen Sorgen und enttäuschten Hoffnungen

Überlegungen aus Sicht einer Elternorganisation zu zehn Jahren Sonderpädagogik-Konkordat

Zusammenfassung

Das Sonderpädagogik-Konkordat war für die Eltern von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung durchaus bedeutungsvoll. Mit der Definition eines Grundangebots an sonderpädagogischen Massnahmen und der Einführung eines standardisierten Abklärungsverfahrens (EDK, 2014) sichert es eine gute Schulbildung für ihre Kinder. Es bildet eine Basis für gleiche Chancen der Förderung in den verschiedenen Kantonen. Konnte das Konkordat in diesen Punkten die Sorgen der Eltern besänftigen, wurde ihre Hoffnung enttäuscht, dass mit der gesetzlichen Verankerung in Artikel 2 die Integration von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung in die Regelschule rasch Wirklichkeit wird.

Résumé

Le Concordat sur la pédagogie spécialisée représente pour les parents d'enfants ayant des troubles cognitifs une avancée importante. En définissant les mesures de pédagogie spécialisée de base et en introduisant une procédure d'évaluation standardisée (CDIP, 2014), il garantit une bonne formation scolaire à leurs enfants. En donnant une base commune aux différents cantons, il donne aux enfants les mêmes chances en matière de soutien. Autant le concordat a pu alléger les soucis des parents sur ces différents points, autant leur espoir de voir les enfants ayant des troubles cognitifs rapidement intégrés à l'école ordinaire – grâce à l'ancrage juridique de l'article 2 – a été déçu.

Januar 2018, Podiumsdiskussion «Inklusion in der Schule», organisiert von *insieme 21*, unserem Verein für Menschen mit Trisomie 21 und ihre Angehörigen, im Rahmen der Ausstellung «Touchdown». Die anwesende Dozentin zitiert Artikel 24 der UN-BRK und spricht über die entscheidende Neuerung dieser Konvention. Natürlich, so gibt sie zu bedenken, ist die inklusive Schule ein Generationenprojekt. 30 Jahre werde die Umsetzung wohl beanspruchen. Gut, denke ich mir, als ich vor 22 Jahren meine Stelle bei *insieme Schweiz* antrat, der Dachorganisation der Elternvereine für Menschen mit geistiger Behinderung, war die integrative Schule ein relativ junges und durchaus kontrovers diskutiertes Thema. – *Kleiner Einschub zur Terminologie: Wenn wir damals von «echter Integration» sprachen, kamen wir meiner Ansicht nach begrifflich*

der «Inklusion» schon sehr nahe: Die Teilhabe aller führt zu einer umfassenden Veränderung, etwas völlig Neues entsteht. – Von damals an eine Generation (30 Jahre) dazugerechnet: In zehn Jahren wären wir dann endlich, endlich so weit, dass die Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung gemeinsam mit ihren Spielkameradinnen und -kameraden aus dem Quartier oder Dorf die Schule besuchen können. Dass sie gemeinsam mit ihnen lernen – und diese erste Verhinderung von Separation bildet die beste Voraussetzung für eine gelingende Inklusion in allen Gesellschaftsbereichen.

Zehn Jahre – für Lehrpersonen, Dozentinnen und Dozenten der Pädagogik, Schulleitungen und Behördenmitgliedern ist das sicher eine vernünftige Frist. Für die Eltern, deren Kind vor der Einschulung steht, kaum.

Denn es bedeutet, dass ihr Kind möglicherweise keine Chance hat, die Regelschule integrativ zu absolvieren. Denn in zehn Jahren ist seine obligatorische Schulzeit vorbei. Doch halt, es kann durchaus auch sein, dass die Familie Glück hat und an einem integrations- respektive inklusionsfreundlichen Ort wohnt. Dort gibt es eine Schulbehörde, die sich zur Aufnahme aller, wirklich aller Schülerinnen und Schüler ihres Zuständigkeitsgebiets bekennt, und eine Schulleitung, die diesen demokratiefördernden und menschenfreundlichen Grundsatz in die Praxis umsetzen will. Diese Personen verstecken sich nicht hinter Hinweisen auf vermeintliche Sachzwänge. Ausserdem sind Lehrpersonen notwendig, die offen sind und das gemeinsame Unterrichten und die Zusammenarbeit mit einer heilpädagogischen Lehrperson schätzen. Solche Schulen gibt es tatsächlich, das sei klar festgehalten.

Überflüssige Sorgen

Als im Jahr 2004 im Rahmen der Neugestaltung der Finanzen und Aufgaben zwischen Bund und Kantonen die Kantonalisierung der Sonderschulung beschlossen wurde, schürte dies bei den Eltern von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung grosse Ängste. Würden sie künftig, wenn sich der Bund aus der Sonderschulung zurückzog und diese vollständig in die Hoheit der Kantone überging, in Konkurrenz zum Gewässerschutz und zum Strassenbau für eine gute Schulbildung ihrer Kinder kämpfen müssen? Würden die Unterschiede von Kanton zu Kanton, die durchaus unter der Ägide des Bundes auch vorhanden waren, noch grösser? Wäre sichergestellt, dass alle Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung weiterhin von einem guten Grundangebot an sonderpädagogischen Massnahmen profitieren könnten? Für den Wohnbereich wurde da-

mals das Bundesgesetz über die Institutionen zur Förderung der Eingliederung von invaliden Personen (IFEG) verabschiedet. Im Sonderschulbereich gab es kein entsprechendes Gesetzesvorhaben. Deshalb begrüsst es insieme Schweiz ausserordentlich, als die Erziehungsdirektorenkonferenz den Auftrag zur Erarbeitung einer Interkantonalen Vereinbarung im Bereich der Sonderpädagogik erteilte. insieme Schweiz sieht in diesem Konkordat ein Instrument, um den befürchteten Abbau der sonderpädagogischen Massnahmen zu verhindern. Es übernahm die Sicherung der sonderpädagogischen Schulung von Kindern und Jugendlichen von null bis zwanzig Jahren. Dass es diese Altersspanne umfasste, war den Eltern äusserst wichtig: Denn damit war der Weiterbestand der Heilpädagogischen Früherziehung sichergestellt, die damals in den Kantonen keine gesetzliche Basis hatte. Die Verlängerung der Schulzeit bis zwanzig Jahre wiederum trägt der Tatsache Rechnung, dass Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen unter Umständen länger brauchen, um den Schulstoff zu erarbeiten und den Schritt ins Erwachsenenleben zu tun. Mit der Festlegung eines sonderpädagogischen Grundangebots im Konkordat war zudem gewährleistet, dass die Chance auf einen vergleichbaren Zugang zum sonderpädagogischen Angebot in allen Kantonen gegeben war. Der Zufall des Geburtsorts sollte keinen Nachteil für die Förderung der Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung darstellen.

Wo stehen wir heute? Dem Konkordat sind bisher 16 Kantone beigetreten. Damit es in Kraft treten konnte, war der Beitritt von zehn Kantonen notwendig. Das war im Jahr 2010 der Fall, seit 2011 ist es somit rechtsverbindlich und es gilt das im Konkordat de-

finierte Grundangebot. Im einen oder anderen Kanton erfuhr es inzwischen, den Fortschritten in der sonderpädagogischen und therapeutischen Forschung entsprechend, eine Ausweitung, und es stehen weitere Massnahmen zur Verfügung. Mit dem Ziel, Kindern mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen gleiche Chancen auf Förderung zu bieten, wurde das standardisierte Abklärungsverfahren entwickelt und eingeführt (EDK, 2014; siehe auch Artikel von Hollenweger, Lienhard und Obrist in dieser Ausgabe). Es gewährleistet eine gerechte Abklärung und Zuteilung der Ressourcen.

Die Befürchtungen der Eltern konnten entkräftet werden, zumindest in einigen wichtigen Belangen und in den Konkordatskantonen. Tatsache bleibt aber auch, dass Familien umziehen, weil die Rahmenbedingungen für die Integration an ihrem ursprünglichen Wohnort nicht gegeben sind. Unbestritten ist ferner, dass sich die Eltern in Kantonen mit Finanzproblemen heftig gegen Sparübungen im Sonderschulbereich zur Wehr setzen müssen.

Durch das Sonderpädagogik-Konkordat konnte die Integration von Kindern mit einer Behinderung in einem verbindlichen Dokument verankert werden.

Enttäuschte Hoffnungen

Mit dem Konkordat verbanden die Eltern auch grosse Hoffnungen. Den Abbau von bewährten Leistungen zu verhindern, war das eine Ziel. Gleichzeitig bot sich damit auch die einmalige Chance, die Integration von Kindern mit einer Behinderung in einem verbindlichen Dokument zu verankern und ihrer Umsetzung in die Praxis damit Schub zu verleihen. Insieme Schweiz setzte sich deshalb vehement dafür ein, dass in Arti-

kel 2 «Grundsätze» der Interkantonalen Vereinbarung nebst der Unentgeltlichkeit der Sonderschulung und dem Einbezug der Erziehungsberechtigten auch die Integration aufgenommen wurde. So lautet litera b denn nun: «Integrative Lösungen sind separierenden Lösungen vorzuziehen, unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation» (Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik, 2007, S. 2). Würde heute das Konkordat neu geschrieben, müsste mit Blick auf die UN-Behindertenrechtskonvention der Schlussteil «sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation» gestrichen werden. Aus einer inklusiven Perspektive muss sich die Schule so organisieren, dass sie fraglos allen Kindern die bestmögliche Entwicklung bietet und sich alle wohl fühlen können. Damals hatte dieses Anliegen keine Chance.

Die Forderung nach Integration stützte sich schon zu jener Zeit auf wissenschaftliche Studien, die aufzeigten, dass alle Kinder von der gemeinsamen Schulung profitieren. Es war längst belegt, dass dadurch Kompetenzen gefördert werden, die für ein soziales Miteinander von Menschen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen, Fähigkeiten und Voraussetzungen unerlässlich sind. Ja, dass die Integration die Voraussetzung für ein echtes Miteinander in einer demokratisch organisierten Gesellschaft ist. Und schon damals gab es gute Beispiele, Vorzeige-Kantone und -Schulen (siehe z. B. Artikelsammlungen Irmann & Lauper, 1999; Panchaud & Lauper, 2001). Dank den neuen gesetzlichen Grundlagen sollte, so schien uns in jenen Tagen, die Vision von einer Schule für alle überall Realität werden können.

Wo stehen wir heute? Eltern und Fachleute, die sich intensiv für die integrative Schulung eingesetzt haben, berichten von Desillusionierung und Frustration. Auch im Jahr 2018 erzählen Eltern uns von Schulleitungen, die räumliche Gegebenheiten und durchaus vorübergehende organisatorische Fragen als Vorwand nutzen, um ein Kind mit kognitiver Beeinträchtigung nicht aufnehmen zu müssen. Ist die erste Hürde geschafft und kann das Kind die Regelschule besuchen, müssen die Eltern und ihr Kind möglicherweise jedes Jahr beweisen, dass es noch immer «integrationsfähig» ist. Sobald es Schwierigkeiten gibt, ist die Integration bedroht. Ohnehin scheint das Kind mit Behinderung zeigen zu müssen, dass es dem Idealkind nahekommt: Verhält es sich nicht ruhig und brav, kann das auch ein Grund für das Ende einer Integration sein. Eine ganz hohe Hürde bildet der Übergang in eine nachfolgende Stufe. Die Eltern stossen noch immer häufig auf eine grundsätzliche Skepsis, dass die Regelschule ein geeigneter Lernort auch für Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung sein könnte. Da Schulleitungen und Lehrpersonen kaum Kontakt zu diesen Kindern haben, haben sie auch wenig Kenntnisse zu deren Lernpotenzial. Trifft dieser Umstand zudem auf eine geringe Bereitschaft, sich auch nur auf ein Gespräch mit den Eltern einzulassen und neue Möglichkeiten zu prüfen, müssen Eltern gezwungenermassen ihr Kind in die Sonderschule schicken. Denn Eltern setzen ihr Kind nicht einem ablehnenden Umfeld aus.

Das *Aber* herrscht in vielen Diskussionen noch immer vor: «Ja, wir sind auch für die Integration, aber... Aber Kinder mit stärkeren Beeinträchtigungen, aber in der Pubertät, aber nach der Schule...» Es wäre zum Verzweifeln, gäbe es zum Glück nicht

auch solche Geschichten wie diese der Lehrerin, die eine Mutter angerufen hat, um sie zu bitten, ihr Kind mit kognitiver Beeinträchtigung unbedingt in die Regelschule zu schicken. Sie freue sich auf das neue Kind, das selbstverständlich zu ihnen gehöre, und dass sie Wege finden werde, um allfällige schwierige Situationen zu meistern. Ein *Und* statt ein *Aber*.

Eltern stossen häufig auf eine grundsätzliche Skepsis, dass die Regelschule ein geeigneter Lernort auch für Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung sein könnte.

Düstere Aussichten?

Doch liegt es allein an der Haltung der Lehrpersonen und Schulleitungen, dass der Besuch der Regelschule für Eltern mit einem Kind mit kognitiver Beeinträchtigung ein unerfüllbarer Wunschtraum bleibt? Wie sieht es mit den «harten» Fakten aus? Auf wieviel sonderpädagogische Unterstützung hat ein Kind Anspruch? Auf welche Entlastung kann eine Lehrperson angesichts der zusätzlichen Aufgaben zählen?

Das Konkordat sieht ein Stufenmodell der Unterstützung vor. Die erste Stufe umfasst den grössten Teil der sonderpädagogischen Massnahmen, der bereits vor der Kantonalisierung durch die Kantone finanziert wurde. Die Massnahmen werden im laufenden Schulbetrieb angeordnet und durchgeführt. Ihre Finanzierung erfolgt durch eine Pauschale an die Schulen. Kann den Unterstützungsbedürfnissen eines Kindes nicht durch dieses gängige Angebot entsprochen werden, kommt die nächste Stufe zum Zug: Gestützt auf das standardisierte Abklärungsverfahren erhält das Kind «verstärkte Massnahmen». Diese Massnahmen werden ihm individuell zugesprochen.

Das Stufen- oder Kaskadenmodell wurde gewählt, damit Kinder mit einer Behinderung in der Regelschule ausreichend individuelle Unterstützung erfahren, um ihrem Potenzial entsprechend lernen und sich entwickeln zu können.

Als Modell der Kombination von flexibel anzuordnenden Lösungen und bedarfsorientierter individueller Förderung gut durchdacht, wurde es in verschiedenen Kantonen in der Umsetzung leider gekappt. Sie begrenzten die Anzahl heilpädagogischer Lektionen auf eine maximale Zahl von sechs oder acht Stunden, was der Grundidee diametral entgegensteht und vielerorts zum Fallbeil für die Integration wird. Die Lehrpersonen fürchten, ihrem Auftrag, die Kinder optimal zu fördern, nicht gerecht zu werden. Die Eltern wiederum geraten in eine unerträgliche Zwickmühle: Was ist das Beste für das Kind und welcher Aspekt ist höher zu gewichten – die schulische Förderung in der Sonderschule oder das gemeinsame Lernen in der Regelschule?

Leider müssen wir heute feststellen, dass in einigen Kantonen Vorkehrungen geprüft oder veranlasst wurden, die an den Sicherungsmechanismen der optimalen Schulung von Kindern mit einer Beeinträchtigung in der Regelschule rütteln. So sollte im Kanton Bern das Teamteaching Regellehrperson–Heilpädagogin durch ein Teamteaching zweier Regellehrpersonen ersetzt und im Kanton Aargau die verstärkten Massnahmen teilpauschalisiert werden. Es kann heute durchaus sinnvoll sein, ein vielleicht – aus Angst vor dem Abbau im Rahmen der Kantonalisierung – eher starr ausgelegtes System zu flexibilisieren. In einer bestimmten Situation ist es möglicherweise die optimale Lösung, dass zwei Regellehrpersonen gemeinsam unterrichten. Und es mag auch durchaus angezeigt sein,

einen Teil der Ressourcen für die verstärkten Massnahmen den Schulen pauschal zur Verfügung zu stellen.

Aber: Solche Einschnitte dürfen einzig unter der Voraussetzung erfolgen, dass genügend Mittel vorhanden sind, um jedem Kind auch individuell die Förderung zukommen zu lassen, derer es bedarf. Dazu braucht es ausreichend heilpädagogisches Fachwissen in der Regelschule, sodass rechtzeitig erkannt werden kann, wann ein Kind besondere Unterstützung benötigt und welche Massnahmen angezeigt sind. Die Möglichkeit der optimalen schulischen Förderung in der Regelschule, auch für Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung, darf keineswegs beschnitten werden. Mit einem Abbau der fachlichen Unterstützung wächst zudem die Sorge der Lehrpersonen, den Lehrauftrag zu verfehlen. Sie fühlen sich im Stich gelassen, wagen sich nicht auf den Weg der Integration. Heute mehr denn je sollten wir über differenzierte Massnahmen nachdenken, um die Lehrpersonen zu unterstützen. Ihre Aufgabe ist anspruchsvoll, doch ist sie unerlässlich, um die Entwicklung hin zu einer inklusiven Gesellschaft voranzubringen!

Neuer Schub

insieme Schweiz begrüsst es daher sehr, wenn nun auch auf nationaler Ebene der integrativen Schulung etwas Schub verliehen wird. Obwohl die Schule in die Hoheit der Kantone gehört, trägt auch der Bund seit der Ratifizierung der UN-BRK Verantwortung für die Umsetzung der Integration. Nationalrat Thomas Ammann (CVP, St. Gallen) beauftragte am 15. Juni 2018 den Bundesrat deshalb in einem Postulat, zu berichten, wie die UN-BRK umgesetzt und die integrative Schule vorangebracht werden könne. Er bittet um Antwort auf die folgenden vier Fragen:

1. Welche Möglichkeiten sieht der Bundesrat, integrativ wirkende Massnahmen im Schulbereich zu fördern?
2. Wie steht er zu einer Anschubfinanzierung für erfolgsversprechende, integrative Schulprojekte?
3. Welche Möglichkeiten sieht er zur besseren Unterstützung der Schulleitungen und Lehrpersonen, die eine Schlüsselrolle für die schulische Integration spielen?
4. Wie beurteilt er ein Kompetenzzentrum für integrative Schulung, das gezielte Unterstützung bieten kann?

Das Postulat wurde von 14 Parlamentarierinnen und Parlamentariern unterzeichnet. Insieme Schweiz hofft auf eine konstruktive Antwort des Bundesrates, sodass mit gezielten Massnahmen die integrative Schulung von Kindern mit geistiger Behinderung nachhaltig gefördert wird. Und darauf, dass in zehn Jahren die inklusive Schulung für alle Kinder möglich ist.

PS: Nicht ganz unerwartet beantragt der Bundesrat die Ablehnung des Postulats Ammann, da er nicht in den kantonalen Zuständigkeitsbereich eingreifen will. Neue Mischfinanzierungen liefen der Aufgabenentflechtung Bund–Kantone zuwider. Er verweist zudem auf den Bericht zur Sonderpädagogik im Rahmen des Bildungsmonitorings, der sich in Arbeit befindet und Rechenschaft über die Umsetzung der inklusiven Bildung abgelegt wird. Nun sind die National- und Ständeräte am Zug.

Literatur

Ammann, T. (2018). *Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Postulat*. <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20183667> [Zugriff am 02.08.2018].

Bundesgesetz über die Institutionen zur Förderung der Eingliederung von invaliden Personen (IFEG) vom 6. Oktober 2006 (Stand am 1. Januar 2017), SR 831.26.

EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordates als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen*. Bern: EDK.

Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007. Bern: EDK. www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf [Zugriff am 02.08.2018].

Irmann, E. & Lauper, H. (Hrsg.) (1999). *Integration: Unterwegs zu einer gemeinsamen Schule. Ein Wegweiser für Eltern von Kindern mit speziellem Förderbedarf und andere Fachleute*. Bern: Haupt.

Panchaud Mingrone, I. & Lauper, H. (Eds.) (2001). *Intégration: l'école en changement. Expériences et perspectives*. Bern: Haupt.

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



Heidi Lauper
Co-Geschäftsführerin Insieme Schweiz
(bis 30.09.2018)
Aarberggasse 33, 3011 Bern
heidi.lauper@bluewin.ch

Judith Hollenweger, Peter Lienhard und Matthias Obrist

Standardisiertes Abklärungsverfahren

Ein Rückblick auf die Einführung und Entwicklung bis heute

Zusammenfassung

Das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) wurde seit seiner Verabschiedung im Jahr 2011 in fast allen Kantonen der Schweiz eingeführt und kommt somit auch in Kantonen zur Anwendung, die dem Sonderpädagogik-Konkordat nicht beigetreten sind. Treu ihrer föderalen Grundhaltung implementierten die Kantone das SAV sehr unterschiedlich und nahmen zum Teil erhebliche Anpassungen am Verfahren vor. In den meisten Kantonen wurde die Schulpsychologie mit der Durchführung betraut; eine Aufgabe, die auch heute noch mit einer gewissen Ambivalenz wahrgenommen wird. In diesem Beitrag werden der Stand der Einführung sowie die damit verbundenen Schwierigkeiten beschrieben. Dabei werden ungelöste Fragen bei der Realisierung eines inklusiven Bildungssystems und der Sicherung behinderungsrelevanter Massnahmen und Hilfestellungen angesprochen.

Résumé

Depuis son adoption en 2011, la procédure d'évaluation standardisée (PES) a été introduite dans la plupart des cantons suisses. Elle est même utilisée dans ceux qui n'ont pas adhéré au Concordat sur la pédagogie spécialisée. Fidèles au fédéralisme, les cantons l'ont mise en œuvre de manière très diverse et la plupart d'entre eux y ont apporté des ajustements non négligeables. Dans la majorité des cantons, c'est la psychologie scolaire qui a été chargée de sa mise en application, une tâche qui est aujourd'hui encore perçue avec une certaine ambivalence. Cet article décrit l'état actuel de cette mise en œuvre ainsi que les difficultés qui y sont liées. Il aborde ce faisant des questions qui ne sont toujours pas résolues concernant la réalisation d'un système d'éducation inclusif, ainsi que la sécurisation des mesures et aides relatives au handicap.

Gesamtschweizerische Entwicklungen

Das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) wurde im Jahr 2010 nach dreijähriger Erarbeitungs- und Erprobungszeit von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) verabschiedet und als Prototyp den Kantonen ab 2011 zur Verfügung gestellt. Das SAV gehört neben der gemeinsamen Terminologie und Qualitätsvorgaben zu den gemeinsamen Instrumenten des Sonderpädagogik-Konkordats (EDK, 2007). Bis heute traten 16 Kantone dem Konkordat bei und haben sich somit verpflichtet, das SAV für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen im Be-

reich der Sonderpädagogik anzuwenden. Im Jahr 2013 führte das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) im Auftrag der EDK eine Evaluation durch, die dem Verfahren insgesamt gute Noten ausstellte (vgl. Ayer, 2015). Aufgrund der Online-Befragung der kantonalen Kontaktpersonen und der Abklärungsstellen sowie der Anhörung der betroffenen Fach- und Berufsverbände wurden einige Anpassungen vorgenommen. Das überarbeitete SAV (EDK, 2014) wurde im Anschluss an die erneute Verabschiedung durch die Plenarversammlung der EDK als Handbuch und als Prototyp eines elektronischen Tools veröffentlicht.

Die EDK hat mit dem SAV einen «standardisierten Rahmen» für die diagnostische Einschätzung eines allfälligen Bedarfs an verstärkten Massnahmen bereitgestellt. Die Umsetzung und Einbindung in die kantonalen Gepflogenheiten und Abläufe sollte und musste hingegen den Kantonen überlassen werden. Da bisher keine kantonsübergreifende Koordination angestrebt und kein systematischer fachlicher Austausch initiiert wurde, kann von einer grossen Heterogenität und Vielfalt bei der heutigen Anwendung des SAV ausgegangen werden. In einigen Kantonen werden die Abklärungen zentral durchgeführt (z. B. Kanton Basel-Stadt), in anderen Kantonen finden diese – je nach Organisation der Schulpsychologischen Dienste – teils lokal in den Schulgemeinden, teils regional koordiniert statt (z. B. Kanton Zürich). Während die einen Kantone die Einführung des SAV als mehrjähriges Entwicklungsprojekt betrachteten, gingen andere davon aus, dass eine Einführungsveranstaltung mehr oder weniger ausreichen sollte. Einige Kantone orientierten sich eng am SAV-EDK (z. B. Kanton Zürich), andere nahmen substantielle Veränderungen vor (z. B. Kanton Waadt) oder verwenden das SAV nur im Sinne einer «internen Checkliste» (Kanton St. Gallen, vgl. Interview mit Elsbeth Freitag, KSH, 2016).

Seit der Verabschiedung haben nun fast alle Kantone das SAV in der einen oder anderen Form eingeführt oder stehen kurz davor. In den letzten Jahren sind auch vermehrt Bemühungen zu erkennen, das SAV als einen integralen Teil der Organisation und Steuerung zu nutzen. Die Idee des «Kaskadenmodells» (siehe auch Beitrag von Lanners in dieser Ausgabe), das Eingang in zahlreiche kantonale sonderpädagogische Konzepte gefunden hat (z. B. Kanton Obwalden,

2010), wurde seitdem in vielen Kantonen weiterentwickelt. Der Kanton Bern etwa wird das SAV als Teil einer umfassenden Neuorganisation der Sonderschulung einführen (vgl. Regierungsrat des Kantons Bern, 2018). Der Kanton Aargau, der bereits früh mit dem SAV arbeitete (vgl. Buri, Levy & Uhr, 2015), wird das Verfahren ebenfalls in die reorganisierte Ressourcensteuerung einbetten (Kanton Aargau, Departement Bildung, Kultur und Sport, 2018). Im Kanton Zürich bot die Einführung des Lehrplans 21 Anlass, über die Zusammenhänge zwischen «besonderen pädagogischen Bedürfnissen», «Nicht-Erreichen der Grundansprüche», «verstärkten Massnahmen» und «Behinderung» nachzudenken und diese zu klären (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018).

Die Einführung des SAV gab Anlass zu zahlreichen konträr geführten Diskussionen rund um bildungspolitische und fachliche Fragen.

Auch wenn die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems noch wenig diskutiert wird, wächst vielerorts das Bewusstsein, dass «Behinderungen» im Sinne klar diagnostizierbarer «funktionaler Beeinträchtigungen» nicht immer in direktem Zusammenhang mit «besonderen pädagogischen Bedürfnissen» oder dem «Nichterreichen der Grundansprüche» stehen müssen und dass oft andere Faktoren (soziale Marginalisierung, Traumata, Hochbegabung) ausschlaggebend für «verstärkte Massnahmen» sind. Es ist deshalb nicht weiter erstaunlich, dass die Einführung des SAV Anlass gab zu zahlreichen konträr geführten Diskussionen rund um Fragen von «Personalisierung vs. Standardisierung», «besondere Förderung vs. Diskriminierung», «medizinisch abgesicher-

te Kriterien vs. systemische Sichtweise», oder «Ressourcensteuerung vs. «Recht auf Bildung». Diese Diskussionen haben auch die Einführung und die Anwendung des SAV in den Kantonen geprägt. Im Folgenden soll auf die damit verbundenen Fragen etwas genauer eingegangen werden.

Das Projekt, im sonderpädagogischen Bereich verbindliche Richtlinien und Qualitätsansprüche zu definieren, wurde anfangs kaum als Chance wahrgenommen.

Schwieriger Start: Einführung des SAV in den Kantonen

Es lässt sich nicht behaupten, dass die Schweizer Schulpsychologie auf das SAV gewartet hätte; das Verfahren wurde ihr vielmehr seitens der Bildungsverwaltungen aufgezwungen. Die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) war im Jahr 2011 unter Schulpsychologinnen und -psychologen weitgehend unbekannt und wurde als «heilpädagogische» Klassifikation empfunden, nicht als gemeinsame, interdisziplinäre Sprache für die Verständigung zwischen den Fachdisziplinen. In Einführungsveranstaltungen begegnete man der Vorstellung, dass allein das Eingeben von Daten im SAV zu einer Art «Sonderschulungswert» führen würde. Denn was sonst wäre mit «Standardisierung» gemeint? Zu aufwändig, zu kompliziert und zu bürokratisch sei das Verfahren, so das Verdikt der mit der Anwendung betrauten Schulpsychologinnen und -psychologen, die sich über ihre neue Aufgabe nie so richtig freuen mochten. Und überhaupt sei es eine politisch motivierte Alibi-, Spar- und Steue-

rungsübung, obendrein top-down verordnet und fachlich sowieso unnötig. Das in der Schweiz einmalige Projekt, im sonderpädagogischen Bereich verbindliche Richtlinien und Qualitätsansprüche zu definieren und der mit der Umsetzung betrauten Schulpsychologie ein Instrument in die Hand zu geben, wurde anfangs noch kaum als Chance wahrgenommen.

Jedes Instrument kann nur so gut sein, wie es eingeführt und genutzt wird. Und hier zeigen sich die nächsten Hürden: Wie werden bestehende und neue Mitarbeitende in die Grundlagen des ICF und die Anwendung des SAV eingeführt? Wie viel Zeit, welche Unterlagen und Richtlinien bekommen sie? Wer ist Ansprechperson bei Fragen? Wie wird sichergestellt, dass verschiedene Personen zu den richtigen und denselben Einschätzungen kommen? Und wer kontrolliert die Ausführung? Nur schon das Gegenlesen von Sonderschulberichten durch eine Kollegin oder die Vorgesetzte als internes Vier-Augen-Prinzip war in den Abklärungsstellen bisher kaum verbreitet. Gute Erfahrungen bei der Einführung des SAV wurden dann gemacht, wenn eingangs damit verbundene Erwartungen und Befürchtungen geklärt, eine Einführungsphase (ca. zwei Jahre) definiert und erforderliche Unterstützungsmassnahmen vorgesehen wurden. Insbesondere den Leitenden der schulpsychologischen Dienste kam dabei eine Schlüsselrolle zu: Waren sie vom Mehrwert des SAV überzeugt, liessen sich auch die Teammitglieder auf den erforderlichen Lernprozess ein. Dann gelang es aufzuzeigen, dass die bisher qualitativen und standardisierten (Test-)Verfahren weiterhin eingesetzt werden und somit nicht in die fachliche Arbeit eingegriffen wird, dass allerdings die Dokumentation bestehender Beobachtungs- und

Testverfahren in der Systematik der ICF (Aktivitäten/Partizipation, Körperfunktionen, Umweltfaktoren) latent vorhandene Ambiguitäten bei der Interpretation von Testergebnissen an die Oberfläche bringt. Wie übersetze ich beispielsweise die Skala «Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken» des Intelligenztests HAWIK-IV in entsprechende ICF-Funktionen? Und weil es für die allermeisten ICF-Items gar kein Testverfahren gibt, Beobachtung und Befragung somit die alleinigen Informationsquellen sind: Wie erfasse ich beispielsweise die Aktivität «Probleme lösen» (d175) reliabel und valid? Die bisherigen theoretischen und subjektiven Konzeptionen mussten neu auf das ICF-Paradigma von Gesundheit bezogen werden. Mit der Zeit werden die zuständigen Fachpersonen immer mehr in den neuen Dimensionen denken und handeln.

Bewährt haben sich Prozesse, die zu Beginn lediglich in die Struktur des SAV sowie in die Grundlagen der ICF einführen, um dann rasch mit konkreten, realen «Fällen» der beteiligten Fachpersonen zu arbeiten. Weil die ersten SAV-Einschätzungen immer überdurchschnittlich aufwändig sind, soll darauf geachtet werden, dass diese Arbeit dosiert wird und nicht in Zeiten allzu grosser beruflicher Belastung fällt. Nur so bleibt Zeit, um durch Fallbesprechungen den Umgang mit dem SAV dienst- und kantonsintern zu kalibrieren. Falls sinnvoll und erwünscht, können dazu gemeinsame, das SAV ergänzende Arbeitsunterlagen entwickelt werden – seien dies ICF-Mindmaps (Lienhard, 2016) oder Hilfen bei der Einschätzung der Indikation (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014). Nicht unwesentlich am Erfolg der Einführung scheint auch die durch das SAV-EDK nicht vorgegebene Wahl der Berichtsformen, welche insbesondere auch mit Blick auf den Datenschutz ge-

troffen werden muss. Es gilt, verschiedene Zielgruppen zu berücksichtigen: In der Lektüre geübte Fachpersonen sollen einen Mehrwert haben, Behörden müssen den Sonderschulbedarf nachvollziehen und Eltern, die vielleicht einmal im Leben ein solches Dokument für ihr Kind erhalten, sollten den Bericht ebenfalls verstehen und ihr Kind erkennen können. Es müssen viele Detailfragen geklärt werden, die ein professionelles Berichtswesen mit sich bringt. Damit verbunden ist auch die Frage der zur Verfügung gestellten Arbeitsinstrumente. Nicht optimal funktionierende elektronische Tools bergen ein grosses Frustrationspotenzial und oft ist in diesem Zusammenhang «weniger mehr».

Mit der Zeit werden die zuständigen Fachpersonen immer mehr in den neuen Dimensionen der ICF denken und handeln.

SAV und berufliches Selbstverständnis der Schulpsychologie

Gemäss Sonderpädagogik-Konkordat haben betroffene Kinder und Jugendliche ab Geburt bis zum vollendeten 20. Lebensjahr ein Recht auf sonderpädagogische Massnahmen (EDK, 2007, S. 2). Allerdings gehört die Zeit vor und nach der obligatorischen Schulzeit nicht zum Arbeitsbereich der Schulpsychologie. Zudem erfordert eine «eingeschränkte oder gefährdete Entwicklung» oftmals Massnahmen, die vom Gesundheitssystem, der Sozialhilfe oder der Invalidenversicherung finanziert werden und kaum als «sonderpädagogische Massnahmen» bezeichnet werden können. Hier besteht dringender Klärungsbedarf, der nicht nur die Zuständigkeit und Funktion der

Schulpsychologie betrifft, sondern auch die Anwendung des SAV ausserhalb der obligatorischen Schulzeit und die Bedeutung der ICF bei der Anordnung oder Finanzierung von behinderungsbezogenen Massnahmen.

Das SAV zwingt die diagnostisch tätigen Fachpersonen, die Umweltfaktoren bezüglich ihres Anteils an der Problemstellung einzuschätzen.

Wie bereits erwähnt, stösst die «Standardisierung» auf Widerstand und Ängste, weil die «persönliche Verantwortung» nicht mehr zähle (KSH, 2016, S. 20), die Differenz zwischen Kindern mit und ohne Behinderung zementiert würde (Rihs, 2016, S. 45) und es vermehrt Fehldiagnosen gäbe (Jenni, 2011, S. 37). Das SAV gibt Anlass, lange herausgeschobene Diskussionen wieder aufzugreifen und zu klären: In welchem Mass wird ungerechtfertigt auf individuelle Probleme und Defizite des Kindes fokussiert und der familiäre und professionelle Kontext vernachlässigt, weil man sich nicht mit Lehrpersonen, der Schule oder den Eltern anlegen will? Wie weit sind trotz der «systemischen Sichtweise» letztlich doch wieder (scheinbar objektive) Kriterien wie IQ < 70 ausschlaggebend, obwohl man selbst die Leistungsorientierung in der Schule kritisiert? Kann man gleichzeitig abklären, aufklären, beraten und begleiten? Das SAV zwingt die diagnostisch tätigen Fachpersonen, die Umweltfaktoren – namentlich das professionelle und das familiäre Umfeld – bezüglich ihres Anteils an der Problemstellung einzuschätzen. Vor allem dann, wenn sich diese wenig unterstützend auf die Bildung und Entwicklung der bzw. des Lernenden auswirken, wird dies ungern so festge-

halten. Ersatzweise wird das Unvermögen sozusagen dem Kind «angehängt». Bei Fallbesprechungen ist es deshalb wichtig, diesen Mechanismus aufzudecken und sich darin zu üben, nicht optimale Umweltfaktoren zwar klar, aber in einer nicht verletzenden Weise diagnostisch zu beschreiben. Auch die Formulierung von Entwicklungs- und Bildungszielen und somit von Hinweisen für eine anschlussfähige Förderplanung ist für viele Schulpsychologinnen und -psychologen ungewohnt. Bisher haben individualdiagnostische Erkenntnisse den Antrag für eine verstärkte Massnahme legitimiert. Neu soll dargelegt werden, in welchen Bereichen durch die verstärkten Massnahmen welche Zielvorstellungen erreicht werden sollen.

Langsam wird jedoch ein Trend, der in die richtige Richtung geht, sichtbar. Über die Kantonsgrenzen hinweg können sich die Fachstellen nun mit der gleichen Terminologie verständigen. Nicht zuletzt aus Sonderschulen kommt schon jetzt die Rückmeldung, dass die Orientierung in einem auf dem SAV basierenden Bericht leichter falle und solche Berichte von verschiedenen zuweisenden Stellen vergleichbarer geworden seien. Daran gilt es weiterzuarbeiten. Auch das Verfassen «normaler» Berichte in der Sonderpädagogik und Schulpsychologie gehört dazu und dürfte sich mit der Zeit zunehmend an der Terminologie und Konzeption der ICF orientieren. Sollte es dereinst einmal sogar einen nationalen SAV-Standard für Berichte geben, wäre dies eine sinnvolle Vereinheitlichung.

Zwischen Anspruch des Kindes und Steuerung des Systems

Mit dem SAV soll abgesichert werden, dass das Recht auf Bildung im Sinne der geltenden Rechtsgrundlagen für Kinder und Ju-

gendliche mit Behinderungen eingefordert werden kann. Statt einer Diagnose wird im SAV neu eine standardisierte Beschreibung der Situation des Kindes erwartet, die Diagnose kann ein Teil davon sein und die Erfassung der funktionellen Einschränkungen komplementieren. Die Standardisierung der Informationen zur Abklärung des individuellen Anspruchs auf verstärkte Massnahmen erhöht die Transparenz, indem die Grundlagen des entsprechenden Entscheidendes offengelegt werden. Gleiches Recht auf Bildung gilt dabei unabhängig von den kantonal unterschiedlichen sonderpädagogischen Angeboten. Mit der Idee, diesen Anspruch für alle gleich zu definieren, greifen heute viele Kantone (z. B. Kanton Glarus, 2017, S. 3 oder Kanton Luzern, 2014, S. 2) nach wie vor auf Kriterien zurück, die das Verständnis von Behinderung als «Defekt» verankern. Demgegenüber hat der Kanton Zürich einen Zugang gewählt, der den Anspruch nicht mit ICF-fremden Kriterien definiert, sondern Unterstützung bietet bei der Klärung der Indikationslage aufgrund vorhandener Funktionseinschränkungen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014). Die über 30 im SAV standardmässig verwendeten ICF-Funktionen werden gruppiert und zusammengefasst. Die so entstandenen sechs Cluster tragen Bezeichnungen wie «Kognition und Metakognition», «Intentionale Kommunikation» oder «Sozial-emotionale Funktionsfähigkeit». Sie bieten eine Brücke zwischen der entwicklungsorientierung standardisierter Testverfahren und der situationsorientierten Erfassung der Funktionsfähigkeit in der ICF. Eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für eine Sonderschulung ist hierbei das Unterschreiten eines Schwellenwertes ($PR < 5$) in einem dieser Bereiche.

Während man im Kanton Zürich mit dieser als SAV-ZH bezeichneten Variante grundsätzlich zufrieden ist, gibt es in anderen Kantonen Vorbehalte gegenüber der Umschreibung von Indikationslagen. Manche befürchten eine Rückkehr zur Defizitfeststellung, andere hadern damit, dass die Kantone die Gate-Keeper-Funktion so noch stärker an die Schulpsychologie zu delegieren scheinen. Geht es um eine fachliche Verständigung über Entscheidungsgrundlagen oder geht es um einen Sparauftrag? Erhöhung der Transparenz bei der Massnahmen-sprechung und verbesserte Steuerung des sonderpädagogischen Angebots sind berechnete Anliegen. Auch dass die in den SAV-Verfahren festgestellten Bedürfnislagen für die Versorgungsplanung anonymisiert genutzt werden, sollte letztlich im Interesse der Schülerinnen und Schüler sein. Wenn allerdings festgestellt wird, dass 15 Prozent aller Kinder im Vorschulalter an Entwicklungsstörungen leiden (vgl. Jenni, o. J.), das Bildungssystem hingegen nur für 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler «verstärkte Massnahmen» vorsieht, scheint das auf den ersten Blick natürlich unverständlich. Hier gilt es, die Diskussionen rund um das Recht auf Bildung in einem inklusiven Bildungssystem (Behindertenrechtskonvention, Artikel 24), das Anrecht etwa auf persönliche Assistenz, Hilfsmittel oder Entschädigung für Pflegeleistungen und das Recht, aufgrund einer Behinderung nicht diskriminiert zu werden (Stichwort «Nachteilsausgleich»), sorgsam zu führen und die im System noch ungelösten Fragen nicht ausschliesslich am SAV abzarbeiten.

Die sonderpädagogische Landschaft der Schweiz wird durch ICF und SAV langsam, aber nachhaltig umgepflegt. Das SAV muss dabei einen schwierigen Spagat zwischen

fachlichem Abklärungs- und politischem Steuerungsinstrument bewältigen. Angesichts der Grösse und Tiefe des Vorhabens und seiner erwünschten Nebenwirkungen auf andere Bereiche der heilpädagogischen, schulpyschologischen und therapeutischen Arbeit waren die bisherigen Starthilfen eher knapp bemessen. Vieles an Kritik und an Schwierigkeiten bezogen auf das SAV ist grundsätzlicher Natur und stellt sich auch in anderen Zusammenhängen, zielt somit gar nicht auf ein bestimmtes Verfahren, zu dem bis heute auch keine Alternative besteht. Am Gelingen sollten daher alle Beteiligten interessiert sein. Um die hohen Ziele und Erwartungen zu erfüllen, ist dem Instrument eine sorgfältige Einführung, Evaluation und Weiterentwicklung zu wünschen. Zur Abstützung einer professionellen Verwendung des SAV wäre ein nationales Handbuch für Umsetzung und *best practice* eine schöne Idee. So würden die verschiedenen Ansätze nicht nur aufgezeigt, sondern in Richtung einer tatsächlichen Standardisierung weiterentwickelt.

Literatur

- Ayer, G. (2015). Neue Version des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV 2014): Erarbeitung und Entwicklungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 12–18.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014). *Indikationsbereiche zur Klärung der Indikation für sonderschulische Massnahmen durch die Schulpsychologie im Kontext des Standardisierten Abklärungsverfahrens*. Zürich: Volksschulamt.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2018). *Umsetzung des Zürcher Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/projekte/zuercher_lehrplan21/zuercher_lehrplan21_materialien/_jcr_content/contentPar/downloadlist_4/downloaditems/1320_1520851126743.spooler.download.1520861488628.pdf/umsetzung_zhlp21_sus_besond_beduerfnissen.pdf [Zugriff am 21.08.2018].

- Buri, A., Levy, S. & Uhr, M. (2015). Die Umsetzung des standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV) im Kanton Aargau. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 19–26.
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat)*. Bern: EDK.
- EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen*. Handreichung. Bern: EDK.
- Jenni, O. (2011). Die neuen Sonderpädagogikkonzepte und das standardisierte Abklärungsverfahren: eine kritische Betrachtung aus ärztlicher Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 33–38.
- Jenni, O. (o. J.). *Preschool Children with Developmental Delay. The Standard of Care evaluated*. http://www.nfp74.ch/SiteCollectionDocuments/Jenni_Project_15.pdf [Zugriff am 21.08.2018].
- Kanton Aargau, Departement Bildung, Kultur und Sport (2018). *Handreichung: Heilpädagogik in Regelklassen und Kleinklassen*. Aarau: Abteilung Volksschule. http://www.nfp74.ch/SiteCollectionDocuments/Handreichung_Heilpaedagogik_in_Regelklassen_und_Kleinklassen.pdf [Zugriff am 21.08.2018].

ps://www.schulen-aargau.ch/kanton/Do
kumente_offen/handreichung %20heil
paedagogik.pdf [Zugriff am 21.08.2018].

Kanton Glarus (2017). *Kriterien für eine Sonderschulzuweisung*. Glarus: Kanton Glarus.

Kanton Luzern (2014). *Kriterien der DVS für eine Sonderschulzuweisung*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung.

Kanton Obwalden (2010). *Sonderpädagogisches Konzept für die Sonderschulung ab 2011*. Amt für Volks- und Mittelschulen. Sarnen: Kanton Obwalden. https://edudoc.ch/record/36547/files/OW_Sonderpaedagogisches_Konzept.pdf [Zugriff am 21.08.2018].

KSH (2016). Die Wellen sind viel zu gross für einen so kleinen Fisch. Eine Konsultation beim SPD in Sachen SAV. *KSH-Mitteilungsblatt, 01*, 19–21.

Lienhard, P. (2016). *ICF-CY-Mindmaps*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. http://peterlienhard.ch/downloads/160512_icf_mm_gesamt.pdf [Zugriff am 21.08.2018].

Regierungsrat des Kantons Bern (2018). *Sonderpädagogik. Bericht des Regierungsrates an den Grossen Rat*. Bern: Regierungsrat des Kantons Bern.

Rihs, N. (2016). *Selektive schulische Integration geistig behinderter Kinder. Variierende Zuweisungsentscheidungen beim Kindergarten Eintritt*. Wiesbaden: Springer VS.

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



Prof. Dr. Judith Hollenweger
Pädagogische Hochschule Zürich
judith.hollenweger@phzh.ch



Prof. Dr. Peter Lienhard
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich
peter.lienhard@hfh.ch



Matthias Obrist, lic. phil.
Leiter Schulpsychologischer Dienst
der Stadt Zürich
matthias.obrist@zuerich.ch

Julia Suter, Caroline Sahli Lozano und Liana Joëlle Simovic

Chancen und Risiken von Sonderklassen aus der Sicht von Schulleitenden

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, weshalb sich Schulleitungen – trotz des Primats der Schulentwicklung in Richtung Integration – an ihren Schulstandorten bewusst für das Führen von Sonderklassen entscheiden und wie sie Chancen und Risiken dieser Schulform beurteilen. Im Rahmen einer explorativen Untersuchung wurden Interviews mit sechs Schulleitungspersonen aus Berner Gemeinden geführt, die in ihrer Schulorganisationseinheit noch mindestens eine Sonderklasse führen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulleitenden im Führen von Sonderklassen mehr Chancen als Risiken sehen. Darüber hinaus werden Erklärungen geliefert, warum die Zuweisung zu Sonderklassen oftmals nicht nur nach Kriterien der Leistung erfolgt.

Résumé

Le présent article cherche à comprendre pourquoi les responsables d'établissement se prononcent sciemment en faveur de la mise en place de classes spéciales – en dépit de la primauté de l'intégration dans l'actuel développement de l'école – et comment elles et ils évaluent les chances et les risques liés à cette forme d'école. Dans le cadre d'une étude exploratoire, des interviews ont été menées avec six responsables d'établissement de communes bernoises qui continuent de proposer dans leur établissement scolaire au moins une classe spéciale. Les résultats montrent que les responsables d'établissement estiment que les classes spéciales sont porteuses de plus de chances que de risques. Notre article apporte par ailleurs des explications sur les raisons pour lesquelles l'orientation vers une classe spéciale ne dépend très souvent pas simplement de critères de performance.

Ausgangslage

Mit der von der Schweiz im Jahre 2014 ratifizierten Übereinkunft der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, 2008) sowie dem Interkantonalen Sonderpädagogik-Konkordat (2007) ist der Grundsatz «Integration vor Separation» ins Schweizer Bildungssystem eingezogen. Zur Umsetzung des Integrationsartikels (Art. 17 Volksschulgesetz Kanton Bern) steht den Berner Schulorganisationseinheiten ein sogenannter Lektionenpool zur Verfügung, den sie für integrative oder separative Gefässe nutzen können (Regierungsrat des Kantons Bern, 2013). Infolge dieser Entwicklungen hat die Anzahl der Sonder-

klassen¹ zunächst stark abgenommen, stagnierte dann jedoch bei circa einem Prozent der Gesamtschülerinnen- und schülerzahl (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2015a). Schulleitungen nehmen

¹ Im Kanton Bern werden die Sonder- oder Kleinklassen «Klassen zur besonderen Förderung» (KbF) genannt. Sie gehören zur öffentlichen Schule und nehmen Kinder auf, «die auf Grund von Entwicklungs-, Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten in einer Regelklasse nicht ihrem Bedarf entsprechend unterrichtet werden können» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016b). Sie sind von Sonderschulen zu unterscheiden, welche vorwiegend Kinder mit sogenannter geistiger oder körperlicher Behinderung sowie mit Sprach-, Hör-, Seh-, oder mehrfachen Behinderungen aufnehmen.

in diesen Schulentwicklungsprozessen eine Schlüsselrolle ein. Sie gelten als Visionstragende, die zusammen mit den Behörden die langfristige Ausrichtung der Schule festlegen (Lanz & Kummer Wyss, 2016).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, weshalb einige Schulleitende trotz des Paradigmenwechsels hin zur Integration an den ressourcenintensiven Sonderklassen festhalten und an ihren Schulen sogenannte Mischmodelle führen (Integration und Sonderklassen gleichzeitig).

Im Rahmen einer explorativen Studie² der PHBern wurden deshalb sechs Schulleitende zu ihren Einstellungen gegenüber Sonderklassen qualitativ befragt. Dabei sollten ihre subjektiven Sichtweisen zu Chancen und Risiken der separativen Beschulung erörtert werden.

Forschungsstand

Die objektiven Sichtweisen zu Integration und Separation ergeben sich indes aus langjähriger Forschung. Hierbei konnte mehrfach nachgewiesen werden, dass Kinder, die in Regelklassen integriert sind, signifikant grössere Lernfortschritte machen als vergleichbare separierte Kinder (Bless & Mohr, 2007). Mögliche Erklärungen hierfür sind die hohe Konzentration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Sonderklassen und das dadurch erschwerte Unterrichten, das Fehlen motivierender Vorbilder, Stigmatisierungen sowie eine weniger anspruchsvollere Lernumwelt beziehungsweise ein tieferes Anspruchsniveau in Sonderklassen (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017). Zentral ist auch das Ergebnis, dass

Kinder ohne Lernschwierigkeiten in ihrer Lernentwicklung durch die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen nicht gebremst werden (Bless & Mohr, 2007).

Darüber hinaus bringt die separative Beschulung für die Kinder und Jugendlichen negative Folgen mit sich, die über die Schulzeit hinauswirken und Einfluss auf das spätere berufliche und soziale Leben haben (Eckhart, Haeberlin & Sahli Lozano, 2011; Sahli Lozano, 2013). Ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler erlangen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit tiefere Ausbildungszugänge und erreichen nur selten Anschluss an eine mittlere oder höhere Ausbildung (Sahli Lozano, 2013). Zudem werden häufiger Wechsel auf den Berufswegen beobachtet (ebd.). Im Vergleich zu ehemals integrierten Schülerinnen und Schülern haben junge Erwachsene, die in ihrer Schulzeit eine Sonderklasse besucht haben, zudem kleinere Beziehungsnetze (Eckhart et al., 2011).

Kinder, die in Regelklassen integriert sind, machen signifikant grössere Lernfortschritte als vergleichbare separierte Kinder.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich in der Forschung zum akademischen Selbstkonzept³ von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. So weisen Kinder, die in Regelklassen integriert wurden, ein signifikant niedrigeres akademisches Selbstkonzept auf als Kinder in Son-

² Julia Suter hat ihre Masterarbeit im Rahmen der vorliegenden, explorativen Studie am Institut für Heilpädagogik der PHBern verfasst.

³ Das akademische Selbstkonzept, auch schulisches Selbstkonzept oder Fähigkeitsselbstkonzept genannt, beschreibt die Selbsteinschätzung der Fähigkeiten in spezifischen schulischen Bereichen (z. B. Mathematik, Sprache etc.).

derklassen (Bless & Mohr, 2007). Erklärt wird diese Beobachtung durch den bezugsgruppentheoretischen Big-fish-little-pond-Effekt (Marsh, 1987). Gemäss diesem Erklärungsansatz schätzen sich integrierte Schülerinnen und Schüler durch den Vergleich mit der leistungsstarken Klasse in ihrer Leistung und ihren Fähigkeiten deutlich schlechter ein als separiert unterrichtete Kinder, deren Bezugsgruppe über ein tieferes Leistungsniveau verfügt. Verlassen die Kinder den Schonraum Schule, wird jedoch die umgekehrte Beobachtung gemacht: Ehemalig separiert unterrichtete Kinder verfügen dann über ein niedrigeres Selbstkonzept als Personen, die in einer Regelschule integriert waren (Eckhart et al., 2011). In diesem Zusammenhang wird auch argumentiert, dass integrierte Kinder über eine adäquatere Selbsteinschätzung verfügen, die ihnen später im Berufsleben zugutekommt (Haeberlin et al., 2003). Wird die Zusammensetzung von Sonderklassen betrachtet, sind Schülerinnen und Schüler aus Familien mit tiefem sozioökonomischen Status und/oder Migrationshintergrund in Sonderklassen deutlich übervertreten (Kronig, 2007). Drei unterschiedliche Theorieansätze können hierfür Erklärungen liefern:

- *Institutionelle Diskriminierung* (Gomolla & Radtke, 2002): Strukturen, Programme, Regeln und Routinen in den Bildungsorganisationen selbst erklären herkunftsbedingte Bildungsunterschiede. Ein Kind, das nicht der Norm entspricht, gefährdet den reibungslosen Ablauf der Institution und wird deshalb ausgesondert mit der Begründung, dass dies zum Wohle des Kindes geschehe, da das Kind «besondere» oder «spezielle» – und eben nicht «normale» – Förderung benötigt.
- *Habitus* (Bourdieu, 1974): Als Habitus werden Denk- und Verhaltensstrukturen eines Menschen bezeichnet. Gemäss Bourdieu (1974) wird der starke Einfluss der sozialen Schicht unter anderem dadurch erklärt, dass durch die Mittelschichtorientierung der Schule Kinder mit höherem sozialen Status systematisch bevorzugt werden, da deren Habitus demjenigen der Akteurinnen und Akteure der Schule entspricht.
- *Theorie der Herkunftseffekte* (Boudon, 1974): Wachsen Kinder in einer Familie mit sogenannt niedrigem sozialen Status, also mit weniger Ressourcen auf, so schlägt sich dies auch in der Förderung und der Leistung der Kinder nieder (primärer Herkunftseffekt). Ausserdem zeigen Eltern aus niedrigeren Schichten einen geringeren Widerstand, wenn die Kinder einer tieferen Schulstufe zugewiesen werden, da sie bei Bildungsentscheidungen andere Kosten-Nutzen-Abwägungen treffen (sekundärer Herkunftseffekt).

Befragung von Schulleitenden zu Chancen und Risiken der Sonderklassen

Für die Untersuchung wurden sechs Schulleitungen von ausgewählten Berner Gemeinden befragt, die noch mindestens eine Sonderklasse führen. Es wurde ein theoriegeleiteter, problemzentrierter Interviewleitfaden entwickelt, welcher Fragen zu Chancen und Risiken im Führen von Sonderklassen enthielt. Während des Gesprächs wurde darauf geachtet, dass jeweils gleich oft nach Risiken wie nach Chancen gefragt wurde. Damit sollte gewährleistet werden, dass die Schulleitungen selbst den Fokus auf die Chancen oder Risiken legen konnten und in ihrer Argumentation nicht beein-

flusst wurden. Die Interviews dauerten durchschnittlich 30 Minuten, wurden auditiv aufgenommen und anschliessend transkribiert. Es folgte eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003), woraus sechs Kategorien zu den Chancen und fünf Kategorien zu den Risiken entstanden.

Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse hinsichtlich Chancen und Risiken der Sonderklassen werden in Abbildung 1 dargestellt und anschliessend diskutiert.

Chancen

In den Befragungen wurde deutlich, dass die Schulleitenden generell mehr Chancen als Risiken im Führen einer Sonderklasse sehen. Die Überzeugung, dass die Kinder die *bessere individuelle Förderung* in Sonderklassen erfahren, war bei allen Befragten prominent vertreten (26 Nennungen).

Ein(e) Schulleiter(in) sagte in diesem Zusammenhang: «Also profitieren können sie in dem Sinne, dass sie wirklich gezielt an ihren Schwächen arbeiten können oder, dass man wirklich auch Ziele festlegt für diese Schüler, an denen sie arbeiten sollen. Dies wird umso mehr möglich dadurch, dass wir eben wenig Schüler haben und sich dadurch die Betreuungszeit natürlich erhöht für den einzelnen Schüler, der in der Kbf ist.» Damit einher ging die Aussage, dass für die Kinder mehr heilpädagogisches Fachpersonal zur Verfügung stehe (5) und die Lehrpersonen der Sonderklassen besonders engagiert seien (9). Dieser geteilten Überzeugung der Schulleitungen widersprechen jedoch die allgemeinen Forschungsbefunde zur Integration versus Separation, die belegen, dass integrierte Kinder die grösseren Lernfortschritte als vergleichbare separiert beschulte Kinder aufweisen (Bless & Mohr, 2007).

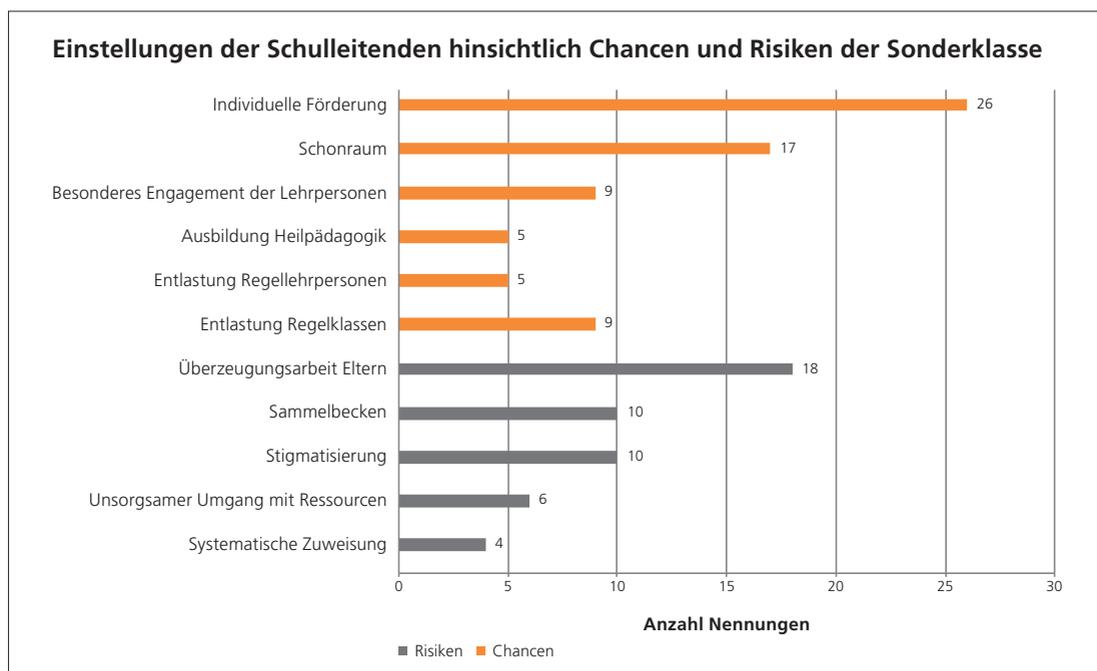


Abbildung 1: Übersicht Anzahl Nennungen von Chancen und Risiken

Am zweithäufigsten wurde die Kategorie *Schonraum* genannt (17). Alle Schulleitungen äusserten die Überzeugung, dass den Kindern in der Sonderklasse ein notwendiger Schonraum zugutekomme, der sich positiv auf ihr schulisches Wohlbefinden auswirke: «Also ich bin überzeugt davon, dass es Kinder gibt, die in einem geschützten Gefäss wohler sind.» Wie bereits erwähnt, wirkt sich die Separation zwar kurzfristig positiv auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler aus, langfristig werden aber entgegengesetzte Effekte beobachtet. Bless und Mohr (2007) führen die positiven Auswirkungen aufs Selbstkonzept auf eine realitätsfremde Selbsteinschätzung zurück. Auf das Verlassen des Schonraums nach der Schulzeit und der damit verbundenen Veränderung der Vergleichsreferenzen sind die Schülerinnen und Schüler jedoch kaum vorbereitet.

Alle Schulleitenden äusserten die Überzeugung, dass den Kindern in der Sonderklasse ein notwendiger Schonraum zugutekomme.

Weiter wurden die *Entlastung für die Regellehrpersonen* (5) sowie die *Entlastung der Regelklassen* (9) mehrfach als Chance genannt. Ein(e) Schulleiter(in) verdeutlichte: «[...] dass sie Kinder, die sie einfach fast nicht ertragen können, weghaben können.» Die momentane Absonderung von «nicht integrierbaren» Kindern als Form der Entlastung stützt das Prinzip der institutionellen Diskriminierung, da diese Kinder den reibungslosen Schulablauf gefährden (Gomolla & Radtke, 2002). Die Entlastungsfunktion der Sonderklassen ist jedoch ein zweiseitiges Schwert, da

deren Führen die Ressourcen für die Integration verringert.

Risiken

Kritisch haben sich die Schulleitungen vor allem in Hinblick auf die *Elternarbeit* geäussert (18 Nennungen). Der Aufwand, den die Schulleitungen betreiben, um die Eltern von einer Schulung in Sonderklassen zu überzeugen, sei sehr zeitintensiv, aber wichtig. So sagte ein(e) Schulleiter(in): «Bei den Eltern sind es grosse Ängste, wenn es nachher heisst: Ist er abgestempelt? Was heisst das für die Zukunft in der Berufswahl...? Da braucht es ganz viel Kommunikation.» Dass sich Eltern schliesslich weniger gegen den Zuweisungsentscheid zu einer Sonderklasse wehren, zeigt sich vor allem bei Familien mit tiefem Sozialstatus, was insbesondere mit der Theorie der sekundären Herkunftseffekte erklärt werden kann (vgl. Boudon, 1974). Aus diesem Grund sind übermässig viele Kinder mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischen Status in Sonderklassen vertreten. Die Doppelführung von separativen und integrativen Formen im Bereich der niederschweligen Massnahmen verstärkt den Einfluss der sozialen Schicht und der Nationalität. In den noch verbleibenden Sonderklassen ist der Ausländeranteil seit der Abnahme der Sonderklassen zusätzlich angestiegen (Stricker & Pfister, 2015). Vier Schulleitende sagen in diesem Zusammenhang, dass die Sonderklasse ein *Sammelbecken* für gewisse Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf geworden sei (10). Einige der Schulleitenden haben geäussert, dass die Zuweisung zu den Sonderklassen sowie der Umgang mit den begrenzten Ressourcen für die integrative Förderung an ihren Schulen teilweise ungünstig und unsorg-

fältig ablaufen. (6). Diese Sorge werde laut Aussagen der Schulleitungen auch von Regellehrpersonen geteilt und weist auf eine allgemeine Problematik hin: Die notwendigen Ressourcen für die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf sind nach wie vor knapp. Dies ist aber unter anderem ein Problem aufgrund der gleichzeitigen Führung von integrativen und separativen Schulformen. Ein(e) Schulleiter(in) sagte in diesem Zusammenhang: «Wir können in jeder Klasse noch eine Integrations-Lektion wegnehmen. Da haben sie natürlich nicht Freude, aber eben, das sind wieder in der Grössenordnung 40 Lektionen und da kann man eine KbF füttern damit.» In der Konsequenz dieser Problematik hat eine der Schulleitungspersonen die Sonderklasse auf nächstes Schuljahr hin aufgehoben. In anderen Fällen wird jedoch gemäss Aussagen von zwei Schulleitungen aktiv nach Kindern gesucht, um die Sonderklassen zu füllen und die dazugehörenden Ressourcen in Anspruch nehmen zu können. Dies weist erneut darauf hin, dass nicht nur die individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen über die Zuweisung bestimmen, sondern auch die Institution selbst.

Dass Kinder der Sonderklassen einer *potenziellen Stigmatisierung* ausgesetzt sind, war den meisten Schulleitungspersonen bewusst. Unklar bleibt diesbezüglich, ob sie auch über das Ausmass und die Konsequenzen dieser Stigmatisierung Bescheid wissen. Denn das Label «Sonderklasse» hat nicht nur einen negativen Einfluss auf die Wahrnehmung durch die Lehrpersonen und das Selbstbild der betroffenen Schülerinnen und Schüler, sondern wirkt über die Schulgrenzen hinaus und ist oftmals kaum mehr abzulegen (vgl. Fox & Stinnett, 1996; Eckhart et al., 2011).

Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, warum einige Schulleitungen immer noch an der ressourcenintensiven Form des Führens von Sonderklassen festhalten. Anhand von problemzentrierten Interviews wurden Chancen und Risiken der Sonderklassen erörtert und diskutiert. Dass die Schulleitungen in den Sonderklassen mehrheitlich Chancen sehen, und dies trotz teilweise entgegengesetzten Forschungsergebnissen, erklärt unter anderem, warum der Rückgang der Anzahl an Sonderklassen im Kanton Bern irgendwann stagniert hat. Aufgrund des parallelen Führens von Sonderklassen und integrativer Förderung kommt es zu knappen Ressourcen für die integrative Förderung, was die Weiterentwicklung inklusiver Haltungen, Strukturen und Praktiken erschwert. Weiter liefern die vorliegenden qualitativen Analysen Erklärungen dafür, weshalb bei der Zuweisung zu Sonderklassen die soziale und nationale Herkunft der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle spielt.

Den meisten Schulleitungspersonen war bewusst, dass Kinder der Sonderklassen einer potenziellen Stigmatisierung ausgesetzt sind.

Literatur

- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375–383). Göttingen: Hogrefe.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.

- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern: Haupt.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016a). *Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2015*. https://www.erez.be.ch/erez/de/index/direktion/organisation/generalsekretariat/statistik/bildungsstatistischepublikationen/bildungsstatistik-broschuerenvor2005.as.setref/dam/documents/ERZ/GS/de/GS-biev-statistik/ERZ_INS_2016_Bildungsstatistik_stat_de_la_form_Basisdaten_donnees_de_base_2015.pdf [Zugriff am 13.08.2018].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016b). *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM). Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden*. www.erez.be.ch/erez/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_d.pdf [Zugriff am 09.08.2018].
- Fox, J. D. & Stinnett, T. A. (1996). The effects of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. *Psychology in the schools*, 33 (2), 143–152.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosser Rat des Kantons Kanton Bern (1992). *Volksschulgesetz (VSG) vom 19.03.1992 (Stand 01.01.2017)*. <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1165> [Zugriff am 02.08.2018].
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich Sonderpädagogik vom 25. Oktober (2007). https://educod.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf [Zugriff am 09.08.2018].
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Wien: Haupt.
- Lanz, C. & Kummer Wyss, A. (2016). Schulleiterinnen und Schulleiter – ausgebildet für die Integration? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (11–12), 20–27.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280–295.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Regierungsrat des Kantons Bern (2013). Verordnung über die Sonderpädagogischen Massnahmen (Sonderpädagogikverordnung, SPMV). <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/684> [Zugriff am 09.08.2018].
- Sahli Lozano, C. (2013). *Schulische Selektion und berufliche Integration. Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen und Ausbildungszugänge und -wege*. Dissertation, Philosophische Fakultät der Universität Freiburg (CH).

Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Bern: Schulverlag plus AG.

Stricker, C. & Pfister, M. (2015). *Teilbericht Evaluation Integration: Umsetzung von Art. 17 VSG. Die besonderen Massnahmen in der Volksschule im Längsschnitt 2005–2013. Besondere schulische Massnahmen im Kanton Bern*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation.

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



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



*Julia Suter
Schulische Heilpädagogin
und IF-Lehrperson
Lorrainestrasse 65
3014 Bern
juliasuter70@outlook.com*



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

Dokumentation zum Schwerpunkt

Zehn Jahre Sonderpädagogik-Konkordat

Weiterführende Literatur

Aellig, S. & Mettauer Szaday, B. (2015). *Externe Evaluation der Integrativen Sonderschulung (IS) im Kanton Thurgau*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Baur, M. & Meier, U. (2015). Partizipation an Bildung und Entwicklung sichern. Das Schulische Standortgespräch (SSG) und das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) im Kanton Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 34–41.

Bildungsdirektion Nidwalden (2015). *Integrative Volksschule im Kanton Nidwalden. Fokus-evaluation integrative Volksschule*. Stans: Amt für Volksschulen und Sport.

Buholzer, A., Tanner, S., Zulliger, S. & Grütter, J. (2015). *Schulversuch Fokus Starke Lernbeziehungen. Teilevaluation Befragung von Eltern mit Kindern mit ISR-Status. Forschungsbericht Nr. 45 der PH Luzern*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Buri, A., Levy, S. & Uhr, M. (2015). Die Umsetzung des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV) im Kanton Aargau. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 19–26.

Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern: Haupt.

Hollenweger, J. (2015). Indikationsbereiche. Ein Instrument des Kantons Zürich zur Klärung der Indikation für sonderpädagogische Massnahmen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 27–33.

Kummer Wyss, A. & Künzle, R. (2017). *Begleitevaluation zur Integrativen Förderung in den Volksschulen der Stadt Luzern*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Liesen, C. & Lienhard, P. (2014). *Systemevaluation der integrativen Volksschule Basel-Stadt*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Maag Merki, K., Moser Opitz, E., Pfaffhauser, R., Stöckli, M., Bühlmann, F., Bettina Kunz, B. & Garrote, A. (2017). *Evaluation des Schulversuchs Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL) (Schlussbericht)*. Zürich: Universität Zürich.

Näpfl, J. & Quesel, C. (2014). *Integrative Schulung im Kanton Aargau. Bericht zu einer Erhebung zum Stand der integrativen Schulung im Kanton Aargau aus Sicht von Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen und Schulleitungen*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.

Zusammenstellung

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

Patscheider, E. (2013). *Die «Schule der Person» als Modell inklusiver Schule. Eine Fallanalyse in Kärnten. Masterthesis*. Krems: Donau-Universität.

Pfister, M. (2013). *Die zahlenmässige Entwicklung der Sonderschulberechtigten und der Kinder und Jugendlichen mit heilpädagogischen Unterstützungsleistungen im Längsschnitt 2005/06–2010/11. Teilbericht 2013*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Pfister, M., Jutzi, M., Stricker, C. & Burgener, N. (2016). *Integrative Sonderschulung im Kanton Bern – fünf gelungene Integrationsvorhaben*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Regierungsrat des Kantons Bern (2018). *Sonderpädagogik. Bericht des Regierungsrates an den Grossen Rat*. Bern: Regierungsrat des Kantons Bern.

Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Bern: Schulverlag plus AG.

Schubert, A. & Lustig, T. (2015). Implementierung und Entwicklung des Standardisierten Abklärungsverfahrens im Kanton Appenzell-Ausserrhoden. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 48–54.

Stricker, C. & Pfister, M. (2015). *Teilbericht Evaluation Integration. Umsetzung von Art. 17 VSG. Die besonderen Massnahmen in der Volksschule im Längsschnitt 2005–2013. Besondere schulische Massnahmen im Kanton Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Rupert Tarnutzer

Motivation und Selbstregulation bei Lernschwierigkeiten

Zusammenfassung

Auch für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten ist selbstreguliertes Lernen ein bedeutsames Entwicklungsziel. Aus unterschiedlichen Gründen kann der Weg dazu jedoch als herausfordernd erlebt werden. Der Artikel bespricht entlang eines Phasenmodells des selbstregulierten Lernprozesses die spezifisch zu erwartenden Schwierigkeiten und zeigt auf, wie in der Lernbegleitung interveniert werden kann. Es zeigt sich, dass vor allem motivationale Aspekte der Selbstregulation vertieft bearbeitet werden müssen.

Résumé

L'apprentissage autorégulé est un objectif de développement également important pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Pour différentes raisons cependant, le chemin pour y arriver peut s'avérer être un véritable défi. En suivant un modèle échelonné du processus d'apprentissage autorégulé, le présent article s'intéresse aux difficultés spécifiques qui peuvent être rencontrées et montre les possibles interventions lors de l'accompagnement de l'apprentissage. Il s'avère que ce sont surtout les aspects motivationnels de l'autorégulation qui doivent être approfondis.

Die Fähigkeit, selbstreguliert Wissen und Fertigkeiten zu adaptieren, wird als zentrales Bildungsziel der heutigen Wissensgesellschaft postuliert (z. B. Götz, 2017). Bezogen auf den Unterricht verlangt dieses Ziel nach Lernangeboten mit Entscheidungsmöglichkeiten und Aufgabenstellungen, die in aktiv-entdeckenden Prozessen bearbeitet werden können. Entsprechende Fertigkeiten und Lernstrategien werden in solchen Prozessen kontinuierlich erworben. Sie bilden relevante Voraussetzungen für lebenslanges Lernen.

Für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in inklusiven Lernsettings ist dies ein anspruchsvolles Ziel, gehen doch Lernschwierigkeiten in erhöhtem Mass mit Motivationsproblemen und oft mit eingeschränkter Selbstregulation einher. Gut belegt sind Einschränkungen der (meta-)kognitiven Voraussetzungen dieser Gruppe von Lernenden (Schröder, 2007). Im Verlauf ihrer Lernbiografie entwickeln sich in vielen Fällen selbstwertschützende, für das Ler-

nen jedoch ungünstige Vermeidungsorientierungen (Sideridis, 2009; Tarnutzer, 2015) respektive tiefe Selbstwirksamkeitserwartungen. In der Lernbegleitung durch Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) sind deshalb beide Aspekte sehr häufig Förderschwerpunkte. Für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten ist ein erhöhtes Engagement in diesem Bereich notwendig, um auch ihre *inhaltliche* Partizipation im inklusiven Unterricht zu gewährleisten.

Grundsätzlich besteht Konsens darüber, dass die kognitiven Voraussetzungen einer Person und ihr Umfeld ihre schulischen Leistungen zu einem wesentlichen Teil bestimmen. Murayama, Pekrun, Lichtenfeld und vom Hofe (2016) bestätigen dies, zeigen jedoch, dass die *Entwicklung* der Schulleistungen *über die Jahre* nicht durch Intelligenz, sondern durch motivationale und lernstrategische Faktoren prädiziert wird, beides zentrale Elemente selbstregulierten Lernens (Tarnutzer, 2018). Für

Lernschwierigkeiten ein richtungsweisender Befund, da er das kompensatorische Potenzial beider Faktoren verdeutlicht. Es stellt sich die Frage, wie für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler das Potenzial des selbstregulierten Lernens im inklusiven Unterricht genutzt und wie es für SHP und Lehrpersonen Reflexionsgegenstand des eigenen Coaching-Verhaltens werden kann.

Mehrere Untersuchungen zeigen eine ungünstige motivationale Selbstregulation bei Lernschwierigkeiten.

Selbstreguliertes Lernen als Prozess

Selbstreguliertes Lernen wird am häufigsten als Drei-Phasen-Prozess konzeptualisiert (z. B. Götz, 2017; Hasselhorn, 2006; Schmitz & Schmidt, 2007). Im vorliegenden Text wird von den Begriffen *Planung*, *Monitoring* und *Evaluation* ausgegangen. Selbstregulation wird speziell dann evoziert, wenn Lernende Aufgaben bearbeiten, die ausreichend komplex angelegt sind (z. B. offene Textproduktion, Referate, Projekte oder reichhaltige Mathematikaufgaben). In allen Phasen muss bei Lernschwierigkeiten von eingeschränkten Voraussetzungen ausgegangen werden. Ausführlich dargestellt finden sich Befunde zu (meta-)kognitiven Voraussetzungen in Schröder (2007). Über diese kognitiven Aspekte hinaus muss bei Lernschwierigkeiten jedoch speziell auch die motivationale Selbstregulation miteinbezogen werden. Mehrere Untersuchungen zeigen eine ungünstige motivationale Orientierung (im Überblick Sideridis, 2009). Unter Orientierungen werden relativ zeitstabile Überzeugungen beziehungsweise Einstellungen verstanden, die bis zu einem gewissen Grad unabhängig von Tagesform und Situation Emotionen, Denken und Handeln

leiten. Aus ungünstigen Orientierungen resultieren Verhaltensmuster, welche – selbstwertschützend – weitere Misserfolge zu vermeiden helfen, dadurch jedoch produktive Lernprozesse verhindern.

Die drei Prozessphasen werden in der Folge mit dem Fokus auf Lernschwierigkeiten analysiert.

Planen und vorausschauen

Planen als erste Phase umfasst – etwas vereinfacht – vier Kompetenzen: Gelingendes Planen ist abhängig davon, (1) wie gut und wie viel Vorwissen aktiviert werden kann («Ich habe doch schon mal ...»). Aktiviertes Vorwissen ermöglicht (2) eine erste Orientierung und Einschätzung der Aufgabe (z. B. Schwierigkeit, Zeitaufwand). Anschliessend wird (3) ein Ziel festgelegt. Hier findet sich ein erster motivationaler Aspekt, nämlich die Bedeutsamkeit («Ich will das unbedingt!»). Je bedeutsamer das Ziel ist und je klarer die Entscheidung, es erreichen zu wollen, desto motivierter strengt man sich anschliessend in der Monitoring-Phase an. Schliesslich geht es darum, (4) ein Vorgehen zu wählen. Je nach Aufgabenstellung kann diese Planungsphase sehr kurz sein.

Ein häufiges Problem der ersten Phase besteht bei Lernschwierigkeiten darin, dass Aufgabenschwierigkeiten ganz allgemein und die eigenen Kompetenzen unzutreffend eingeschätzt werden. Job und Klassen (2012) belegen eine mögliche Selbstüberschätzung eigener Kompetenzen dieser Gruppe.

Um die Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit zu verbessern, helfen deshalb regelmässige Schätzübungen (Emmer, Hofmann & Matthes, 2007). Lernende schätzen beispielsweise zum Voraus die Aufgabenschwierigkeit oder die Anzahl richtiger Aufgaben respektive deren Bearbeitungszeit ein. Nach der Aufgabenbearbeitung ver-

gleichen sie diese Schätzung mit dem, was wirklich erreicht wurde. Diese Übungen unterstützen eine realistischere Bewertung eigener Kompetenzen.

Bei Wahlmöglichkeiten zeigt sich oft eine Tendenz zu einfachen beziehungsweise weniger strukturierten Aufgabenstellungen (Zisimopoulos & Galanki, 2009). Das selbst gesetzte Anspruchsniveau ist als motivationale Komponente der Selbstregulation abhängig von Vorerfahrungen, die sich in der Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden abbilden, also in ihrer Erwartung respektive ihrer Zuversicht, die anstehende Aufgabe schaffen zu können. Deshalb sind für Lernende wiederkehrende Kompetenzerfahrungen mit zeitnahe positivem Feedback eine zentrale Voraussetzung, um sich in der Planungsphase zuversichtlich auf die Aufgabe einlassen zu wollen (Deci & Ryan, 1993; Dresel, 2004; Jansen & Streit, 2006). Lernende müssen sich selbst als kompetent erfahren. Solche Erfahrungen stabilisieren sich mit der Zeit, sodass sich Lernende als zunehmend selbstwirksam erleben (Bandura, 2003). Kompetenzerfahrungen sind zentral an die Passung der Aufgaben gebunden. Für die SHP stellt sich die diagnostische Herausforderung der Wahl von Aufgaben mittlerer Schwierigkeit.

Monitoring

Die zweite Prozessphase beschreibt die Zeit der Aufgabenbearbeitung. Die Lernenden behalten ihr Ziel vor Augen, entwickeln ein Bewusstsein, ob sie zielführend handeln oder ob sie stoppen und ihre geplante Vorgehensweise überdenken müssen. Es werden allfällige aufgaben-, aber auch personenbezogene Schwierigkeiten erkannt, mit der Folge, dass die Form der Bearbeitung angemessen justiert wird (Hasselhorn, 2006; Schmitz & Schmidt, 2007). Solange

die Lernenden subjektiv den Eindruck haben, zielführend zu handeln, möchten sie «dranbleiben», da sie sich als kompetent erleben. Den Lösungsweg vor sich zu sehen und zu wissen, was zu tun ist, hat einen motivierenden Effekt.

Bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten kann häufig festgestellt werden, dass erstens in der Planungsphase Ziele und Vorgehen zu wenig bewusst gemacht wurden. Zweitens kann es sein, dass die Zuversicht, die Aufgabe schaffen zu können, zu vage ist. Drittens erkennen sie oft auch nicht, dass ihr gewähltes Vorgehen wohl nicht zum Ziel führen wird. Erst infolge dieser Einsicht könnte ein alternatives Vorgehen überlegt werden. Sie geben in diesem Moment oft einfach auf («Ich kann das sowieso nicht!»). Weil sie schon vorher aufgegeben haben, kommen sie nicht dazu, sich metakognitiv eine andere Strategie zu überlegen. Sätze wie «Stopp, ich muss überlegen!» werden nicht als kognitiv aktivierend im Sinne einer Herausforderung erlebt, sondern oft als unerwünschte, potenziell sogar beschämende Störung des Selbstwerts («Schon wieder nicht ...!»). Die Aufgabenbearbeitung wird aus Selbstschutzgründen abgebrochen. Die damit verbundenen unangenehmen Emotionen können verhindert werden.

Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten sind in der Planungsphase Ziele und Vorgehen häufig zu wenig bewusst.

Für die Lernbegleitung ist dies ein zentraler Moment. Oft wird übersehen, dass dieses Verhaltensmuster durch die SHP zuerst einmal gewürdigt werden sollte: Sich selbst zu schützen ist auch ein Zeichen psychischer

Gesundheit. Das Entwicklungsziel ist jedoch, dass die Lernenden vom «Stopp – ich gebe auf» zu «Stopp – ich überlege nochmals und bleibe dran» kommen und lernen, die Ambivalenz dieser Situation auszuhalten. Erst dann kommen sie in die Lage, darüber nachzudenken, was geändert werden sollte. Diese metakognitiven Muster gilt es im Coaching-Prozess anzupassen respektive auszuweiten, sodass effektiver reagiert werden kann. Die eigenen Reaktionen sollen bewusster, aber auch vielfältiger werden. «Dranzubleiben» ist also ein Aspekt der Monitoring-Phase, der stark durch die individuelle motivationale Orientierung geprägt ist.

Es gilt, vermeidende metakognitive Muster im Coaching-Prozess anzupassen, sodass effektiver auf die Situation reagiert werden kann.

Bei Lernschwierigkeiten kann diese Vermeidungsorientierung mittels unterschiedlicher Ansätze thematisiert werden (Dweck, 2007; Jansen & Streit, 2006). Ziel ist es, von einer vermeidenden Orientierung zu einer Annäherungsorientierung zu kommen. Exemplarisch wird der Prozess in der Folge anhand von Elementen der rational-emotiven Erziehung (REE, Goetze, 2010) skizziert. Deren Grundidee ist, dass es nicht nur Misserfahrungen selbst sind, welche zur Misserfolgsvermeidung führen, sondern vielmehr die wiederkehrend negativen Gedankenmuster über diese Erfahrungen, welche sich stabilisieren und zu eigentlichen Glaubenssätzen führen wie: «In Mathe bin ich eine Katastrophe!», oder: «Ich bin dumm, da hilft nichts!». Zentrales Ziel der REE ist es, diese Glaubenssätze zu relativieren und produktivere Selbsteinschätzungen zu entwickeln.

Eine Lektionsreihe von Goetze (2010) bietet dazu konkrete Interventionsmöglichkeiten, die auch für Lernende geeignet sind, deren Verbalisierungsfähigkeiten eingeschränkt sind. In den Lektionen geht es zuerst darum, mittels strukturierter Gesprächssequenzen den Unterschied zwischen vernünftigen (*rationalen*) und unvernünftigen (*irrationalen*) Gedanken zu erkennen und anschliessend Veränderungen in Richtung vernünftiger Gedanken in die Wege zu leiten. Unter vernünftigen Gedanken sind Formulierungen zu verstehen, in denen eine relative Einschätzung einer Situation beziehungsweise einer persönlichen Eigenschaft sichtbar wird wie: «Ich bin zwar nicht besonders erfolgreich, aber das Minimum schaffe ich meistens.» Rationale respektive vernünftige Gedanken sind entwicklungs offen, das heisst, sie eröffnen die Möglichkeit eines positiven Verlaufs. Dadurch soll die unerwünschte selbstwertschützende vermeidende Orientierung relativiert und die Bereitschaft aufgebaut werden, sich erneut auf Lernprozesse einzulassen.

Die motivationale Orientierung anzupassen, ist ein langsamer Prozess. Dies gilt vor allem für Lernende in höheren Klassen. Orientierungen stabilisieren sich aufgrund von Erfahrungen und entziehen sich über die Zeit immer mehr einer Veränderung. Oft lässt sich beobachten, dass eine lernhinderliche Orientierung bereits Teil der Persönlichkeit Jugendlicher geworden ist (Jansen & Streit, 2006). Um Veränderungen zu initiieren und zu stabilisieren, sind regelmässige, wiederkehrende Reflexionen im Gespräch und eine positive Beziehung zwischen Lernenden und SHP Voraussetzung. In Sequenzen, die über die motivationale Orientierung hinausgehen, müssen weitere metakognitive Verhaltensstrategien vermittelt werden, wie zum Beispiel die Struktu-

rierung der Lernumgebung, das Zeitmanagement oder die progressive Relaxation als Antwort auf Stress-Emotionen (Büchel & Büchel, 2015; Brunsting, 2009).

Evaluation

Mit Evaluation wird die Abschlussphase einer Aufgabenbearbeitung bezeichnet. Sie hat die Funktion, die eigenen Lernprozesse besser zu verstehen und die Selbstwirksamkeitserwartung zu stärken, und damit sowohl eine metakognitive als auch eine motivationale Aufgabe. Kompetenzen dieser Phase sind die abschliessende Kontrolle¹, die rückblickende Einschätzung von Prozess und Ergebnis sowie allfällige Anpassungen für die Zukunft (Hasselhorn, 2006; Schmitz & Schmidt, 2007). Aufbau, aktive Erweiterung und Verankerung des individuellen Metawissens erfolgen also im Wesentlichen in dieser Phase.

Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten formulieren von sich aus nur in wenigen Fällen rückblickende Gedanken. Sehr oft sind sie zufrieden oder sogar erleichtert, dass die Aufgabe bewältigt und damit abgeschlossen ist. Eine Reflexion hat für sie möglicherweise noch gar keine Funktion und wird vorerst als wenig bedeutsam erlebt.

Da Selbstregulation per se nicht an Sprache gebunden ist, soll mit rückblickenden Gesprächen eine «Kultur der Mündlichkeit» aufgebaut und gepflegt werden. Werden Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten dazu aufgefordert, fällt es ihnen häufig schwer, «laut zu denken» und zu reflektieren. Die Fähigkeit, sich verbal zu äussern, bildet aber *die* Voraussetzung, um

selbstreguliertes Lernen und motivationale Orientierungen gemeinsam zu reflektieren. Gedanken in Worte zu fassen, hat bei Lernschwierigkeiten folgende Funktionen:

- Verbalisierungen der Selbstwahrnehmung oder des Lösungswegs sind das Mittel, (Meta-)Kognitionen hörbar und damit erst *besprechbar* zu machen.
- Lernende werden kognitiv aktiviert.
- Die Verbalisierung ermöglicht eine erste Distanz zum Erlebten (Metaebene).
- Das bisher subjektive Erlebnis wird über die mündliche Reflexion zum Interaktionsthema der Gruppe/Klasse.

Verbalisierungen der Selbstwahrnehmung oder des Lösungswegs machen Meta-Kognitionen hörbar und damit erst besprechbar.

Schluss

Mit den skizzierten Hinweisen mit Fokus auf Lernschwierigkeiten zeigt sich, dass mehrere Aspekte zu berücksichtigen sind, wenn das selbstregulierte Lernen dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern entwickelt werden soll. Im Vergleich zu Lernenden ohne Schulschwierigkeiten ist diese Aufgabe sicher etwas zeitaufwendiger. Weil ein höherer Aufwand nötig ist, lohnt es sich, einzelne Elemente möglichst früh im Unterricht zu vermitteln. Dies gilt speziell für die motivationalen Aspekte, aber auch für die Fähigkeit, eigene Gedanken zu verbalisieren und das Vorgehen zu erklären, also das, was als «Kultur der Mündlichkeit» beschrieben wurde. In der Interventionsstudie «Motivation und Selbstregulation bei Lernschwierigkeiten» (MOSEL) wird aktuell eine entsprechende Lektionsreihe auf ihre Wirksamkeit überprüft (Tarnutzer, 2018).

¹ Es gibt metakognitive Konzeptionen, welche die Kontrolle des Ergebnisses mit guten Argumenten der Monitoring-Phase zuordnen.

Literatur

- Bandura, A. (2003). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman. <https://doi.org/10.4135/9780857025753.n178>
- Brunsting, M. (2009). *Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können*. Bern: Haupt.
- Büchel, F.P. & Büchel, P. (2015). *Das eigene Lernen verstehen. Handbuch zum DELV-Programm*. Bern: hep.
- Deci, E. L. & Ryan, E. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–228.
- Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Dweck, C. (2007). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Hamburg: Campus.
- Emmer, A., Hofmann, B. & Matthes, G. (2007). *Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Goetze, H. (2010). Rational-emotive Erziehung. Am Beispiel einer Unterrichtsreihe. *Sonderpädagogische Forschung*, 34 (2), 93–101.
- Götz, T. (2017) (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen*. Bern: UTB.
- Hasselhorn, M. (2006). Metakognition. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 541–545). Weinheim: PVU.
- Jansen, F. & Streit, U. (2006). *Positiv lernen*. Heidelberg: Springer.
- Job, M. J. & Klassen, R. M. (2012). Predicting performance on academic and non-academic tasks: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 162–169. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.001>
- Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S. & vom Hofe, R. (2016). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*, 84 (4), 1475–1490. <https://doi.org/10.1111/cdev.12036>
- Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 9–31). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, U. (2007). Förderung der Metakognition. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 271–280). Göttingen: Hogrefe.
- Sideridis, G.D. (2009). Motivation and learning disabilities. Past, present and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 605–625). New York & London: Routledge.
- Tarnutzer, R. (2015). *Aktuelle Motivation im Unterricht. Eine Untersuchung bei frühadoleszenten Lernenden mit und ohne Schulleistungsschwäche*. Dissertation. Zürich. <http://opac.nebis.ch/ediss/20152442.pdf> [Zugriff am 17.08.2018].

Tarnutzer, R. (2018, im Erscheinen). *Motivation und Selbstregulation bei Lernschwierigkeiten. Eine Interventionsstudie mit frühadoleszenten Lernenden*. Link zum Projekt: www.hfh.ch/de/forschung/projekte/motivation_und_selbstregulation_bei_lernschwierigkeiten_mosel [Zugriff am 17.08.2018].

Zisimopoulos, D.A. & Galanki, E.P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23, 33–43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x>



Dr. phil. Rupert Tarnutzer
Schulischer Heilpädagoge
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850, 8050 Zürich
rupert.tarnutzer@hfh.ch

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 24. Jahrgang, 10/2018
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
Rundschaue 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



Mirko Baur

Die Gebärdensammlung PORTA: eine Antwort auf kommunikative Partizipationsbarrieren

Zusammenfassung

Unterstützte Kommunikation (UK), Braille und Gebärdensprachen sind in der Behindertenrechtskonvention (BRK) bestens verankert. Die kommunikative Partizipation von Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen bleibt dennoch gefährdet aufgrund von «Barrieren», die gerade auch mit anderen Menschen zusammenhängen. PORTA, die neue Deutschschweizer Gebärdensammlung, spricht solche Gelegenheitsbarrieren gezielt an. Sie stellt eine Verbindung zur Deutschschweizerischen Gebärdensprache (DSGS) her, ohne die besonderen Bedürfnisse von PORTA-Userinnen und -Usern zu vernachlässigen.

Résumé

La communication améliorée et alternative (CAA), le braille et les langues des signes sont bien ancrés dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Cependant, la participation des personnes fortement atteintes dans leur communication reste menacée en raison des « barrières » qui existent encore dans la société. PORTA, le nouveau recueil de signes suisse alémanique, vise justement à diminuer ces barrières. Il établit la connexion avec la langue des signes suisse alémanique (Deutschschweizerische Gebärdensprache, DSGS), sans pour autant négliger les besoins spécifiques des usagères et usagers de PORTA.

Unterstützte Kommunikation in der BRK

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die sogenannte Behindertenrechtskonvention, wurde 2006 von der Generalversammlung der UNO verabschiedet und von der Schweiz am 15. April 2014 ratifiziert. In Artikel 21 verpflichten sich die Vertragsstaaten zu geeigneten Massnahmen, damit das Recht auf freie Meinungsäusserung, d. h. auf Meinungsfreiheit, und auf den Zugang zu Informationen für Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt gewährleistet ist – explizit durch alle von ihnen selbst gewählten Formen der Kommunikation. Gemäss Artikel 2 gehören zur «Kommunikation»: Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Grossdruck, leicht zugängliches Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser

zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschliesslich leicht zugänglicher Informations- und Kommunikationstechnologie. «Sprache» meint also gesprochene Sprachen, aber auch Gebärden und andere nicht gesprochene Sprachen.

Dieses weite Verständnis von Kommunikation unter Einschluss der Unterstützten Kommunikation ist in Artikel 24 auch wesentlich für die Gewährleistung des Rechts auf Bildung und lebenslanges Lernen. Unter anderem verpflichten sich die Vertragsstaaten hier mit Absatz 3 dazu, das Erlernen von Braille, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation sowie der Gebärdensprache zu erleichtern. Explizit wird dabei für blinde, gehörlose und taubblinde Menschen, insbesondere Kinder, jene Bildung in Sprachen, Kommunikationsformen

und mit Kommunikationsmitteln gefordert, die individuell am besten geeignet sind. Absatz 4 macht verpflichtend klar, dass es zur Verwirklichung dieses Auftrags auf allen Ebenen des Bildungswesens entsprechend sensibilisierte und geschulte Fachpersonen braucht.

Gelegenheitsbarrieren für kommunikative Partizipation

Unterstützte Kommunikation, Braille und Gebärdensprachen sind in der BRK also bestens verankert, und das nicht nur als nette Möglichkeit, sondern als adäquat eingesetzte und geförderte *Must-haves*.

Die BRK gehört als ratifizierte Konvention zum sogenannten Makrosystem gemäss ökosystemischem Ansatz (siehe Bronfenbrenner, 1981). Im Partizipationsmodell für Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen (siehe Beukelman & Mirenda, 2005) spricht die BRK damit zunächst *Policy-Barrieren* an. Solche ergeben sich aufgrund von Gesetzen und Regulierungen und bestehen aber durchaus auch auf der mikrosystemischen Ebene, etwa innerhalb einer pädagogischen Einrichtung.

Policy-Barrieren gehören im Partizipationsmodell zu den fünf *Gelegenheitsbarrieren*. Diese bestehen aufgrund anderer Menschen und nicht aufgrund der Beeinträchtigungen des Menschen, der auf UK angewiesen ist, und auch nicht aufgrund seines gegenwärtigen Kommunikationssystems. Weitere Gelegenheitsbarrieren sind:

- Praxis-Barrieren ergeben sich aus hindernden Konventionen und Praktiken im Alltag. Sie finden sich auf und zwischen allen Systemebenen.
- Wissens-Barrieren beziehen sich auf partizipationsbeeinträchtigenden Mangel an Informationen im Kontext von UK-Userinnen und -Usern.

- Fähigkeits-Barrieren entstehen dann, wenn zwar das notwendige UK-Wissen da ist, die unterstützenden Personen aber in der Umsetzung einer UK-Technik oder -Strategie Schwierigkeiten haben.
- Einstellungs-Barrieren schliesslich basieren auf hindernden Einstellungen und Überzeugungen im Umfeld.

PORTA und Partizipationsbarrieren

Bei Gebärdensprachen in der UK und damit auch bei der laufenden Arbeit an den «Tanne-Portmann-Gebärden» resp. an PORTA (vgl. Portmann, Camenisch & Camus, 2016) spielen alle diese Gelegenheits- und weitere Partizipationsbarrieren eine Rolle. PORTA zielt diesbezüglich auf entscheidende Verbesserungen.

Unterstützte Kommunikation, Braille und Gebärdensprachen sind in der BRK bestens verankert.

Die in der *Praxis* und auf mikro- und mesosystemischer *Policy-Ebene* verwirrende und auch hinderliche Vielfalt verschiedener Gebärdensammlungen für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung oder einer angeborenen Hörsehbehinderung/Taubblindheit soll durch eine Deutschschweizer Standardsammlung ersetzt werden. Damit löst PORTA den «Streit um Gebärdensprachen», der kürzlich auch in der Zeitschrift von *sonos*, dem Schweizerischen Hörbehindertenverband, zum Thema wurde (vgl. Lautenschlager, 2018). PORTA bietet eine gezielte Auswahl an Gebärdensprachen der Deutschschweizerischen Gebärdensprache DSGS. Diese wird damit zur Norm für alle Gebärdensprachen-Nutzenden in der Deutschschweiz, ohne die besonderen Bedürfnisse von UK-Userinnen und -Usern mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen zu vernachlässigen.

Die Auswahl wird nämlich einerseits ergänzt mit einem kleinen Schatz an Gebärden, die im Vergleich zur DSGS vereinfacht oder einer taktilen Wahrnehmungswelt angemessener sind. Andererseits und vor allem bietet PORTA eine bestimmte (nicht grenzenlose) Auswahl an Begriffen mit grundsätzlich einer bestimmten Gebärde (und nicht mit mehreren Gebärden für denselben Begriff). Orientierung auf Wortschatz-Ebene schaffen dabei die Erkenntnisse aus der Forschung zu Kern- und Randwortschatz (vgl. z. B. Boenisch, 2013), zur Sprachentwicklung (vgl. z. B. Szagun, 2016) und aus der Praxis der Anwendung der Portmann- resp. der Tanne-Gebärdensammlung (vgl. Portmann & Gyger, 2012; Tanne, 2007).

PORTA umfasst eine Auswahl der DSGS, ergänzt mit einem kleinen Schatz an Gebärden, die vereinfacht oder einer taktilen Wahrnehmungswelt angemessener sind.

Bei der Auswahl der Gebärden leiten, um bei der Begrifflichkeit von Beukelman und Mirendas Partizipationsmodell zu bleiben, Überlegungen zu *Zugangsbarrieren*. Im Unterschied zu den *Gelegenheitsbarrieren* ergeben sich Zugangsbarrieren primär aufgrund von Einschränkungen der Fähigkeiten der UK verwendenden Person oder des gegenwärtig eingesetzten Kommunikationssystems. Fünf verschiedene Gebärdenvarianten für den Begriff «Brot» beispielsweise sind für Menschen, die sich über Jahre und mit viel Energie aller Beteiligten einen Wortschatz von vielleicht zehn Gebärden erarbeiten, nicht hilfreich. Die entsprechende Auswahl einer DSGS-Variante den verschiedenen privaten und professionellen Bezugs-

personen oder einzelnen Institutionen zu überlassen, ist kein nachhaltiger Ausweg: Was, wenn in der nächsten Klasse oder der folgenden Einrichtung eine andere Wahl getroffen wird? Für die Auswahl der Gebärden aus den Varianten der DSGS sind Ikonizität und motorische Komplexität entscheidend. Die vereinzelt Vereinfachung von Gebärden orientiert sich an den Kriterien von Nonn (2011, S. 57). Als wichtiges zusätzliches Kriterium wird bei PORTA auf eine möglichst gute taktile Ausführbarkeit und Lesbarkeit der Gebärden geachtet.

Die informierte Auswahl an Begriffen und Gebärden unterstützt die Anwendungs-Kontexte und baut mögliche *Wissens-Barrieren* ab. Zum notwendigen Wissen gehört grundsätzlich der Ansatz der Orientierung an der jeweiligen Gebärdensprache und einer Selektion daraus. Dieser Ansatz entspricht relevanter Praxis-Expertise (vgl. Zangary, 2013) und hat kaum zufällig zu verschiedenen anderen Kommunikationssystemen und Produkten geführt – beispielsweise in Nordamerika (vgl. Beukelman & Mirenda, 2005, S. 47ff.) oder in Australien. Zunehmend wird auch im deutschsprachigen Ausland diskutiert über Chancen, aber auch Grenzen und Bedarf einer Orientierung an der Gebärdensprache für den Einsatz von Gebärden in der UK (vgl. Appelbaum, Schäfer & Braun, 2017).

PORTA ermöglicht ein multimodales Kommunikationssystem, ein zentrales Prinzip der UK (vgl. z. B. Beukelman & Mirenda, 2005), und ist gewissermassen zweisprachig: In Form von Schlüsselwort-Gebärden resp. als taktil mögliches Lautsprachunterstützendes Gebärden (LUG) verdeutlicht PORTA die Lautsprache, kann weitere Kommunikationsmittel begleiten und ist zugleich anschlussfähig zur grammatikalisch anders organisierten Gebärdensprache. Da-

mit gewährleistet PORTA eine doppelte Entwicklungsperspektive in Richtung Laut- und Gebärdensprache, was angesichts der ausgesprochen grossen Diversität der kommunikativen und sprachlichen Entwicklung bei angeborener Hörsehbehinderung und Taubblindheit (vgl. Dammeyer & Larsen, 2016) auch für die Kernklientel der Tanne, der Schweizerischen Stiftung für Taubblinde, bedarfsgerecht ist.

Fähigkeits-Barrieren spricht PORTA ebenfalls mehrfach an. Die Gebärdensammlung wird bei Projektende einen Wortschatz von 500 Gebärden umfassen. Ende Juni neu erschienen ist mit PORTA 2 ein um 100 Gebärden erweiterter Basiswortschatz (vgl. Tanne, 2018; für die ersten 100 Gebärden vom Basiswortschatz 1 siehe Tanne, 2017). Es folgen drei thematisch ausgerichtete Publikationen mit jeweils 100 Gebärden. Angedacht ist schliesslich eine Zusatzpublikation zu Fragen der Vermittlung und der Abbildung grammatikalischer Strukturen beim taktilen Gebärden und zu *Bodysigns*, welche direkt am Körper des Kommunikationspartners oder der -partnerin ausgeführt werden. Das ist überschaubar und daher wesentlich realistischer als etwa die Erwartung, dass sich familiäre, (päd-)agogische und therapeutische Bezugspersonen von UK-Userinnen und -Usern eine grundlegende DSGS-Sprachkompetenz aneignen und diese in den diversen (päd-)agogischen Einrichtungen aufrechterhalten werden kann. Zur Unterstützung der privaten und professionellen Kontexte gibt es zu PORTA fortlaufend Kurse durch den Verein *Bildung für Unterstützte Kommunikation buk*, durch (Fach-)Hochschulen und die *Tanne* sowie institutionsspezifische Beratung, Unterstützung und Schulungen. Dazu kommen alltagspraktische Materialien wie die PORTA-Taschenbücher und die PORTA-App, die seit

Ende Sommer zur Verfügung steht. Mit dem Lernspiel, das sie enthält, bietet sie nebst anderen Projekt-Aspekten auch die Chance, allfällige *Einstellungs-Barrieren* zu mildern: Spielen macht in der Regel allen Beteiligten Spass.

PORTA gewährleistet eine doppelte Entwicklungsperspektive in Richtung Laut- und Gebärdensprache.

Literatur

- Appelbaum, B., Schäfer, K. & Braun, U. (2017). Gebärden in der Unterstützten Kommunikation (UK) – eine Bestandsaufnahme und mögliche Perspektiven für die Forschung. *uk+forschung. Studien zur Praxis Unterstützter Kommunikation*, 7, 4–17.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (3rd Ed.). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Boenisch, J. (2013). Neue Ergebnisse aus der Kernvokabularforschung – Bedeutung und Relevanz für Förderung und Therapie in der UK-Praxis. In A. Hallbauer, T. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation* (S. 17–34). Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag & ISAAC Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dammeyer, J. & Larsen, F. A. (2016). Communication and Language Profiles of Children with Congenital Deafblindness. *British Journal of Visual Impairment*, 34 (3), 214–224.

- Lautenschlager, P. (2018). Der Streit um Gebärden. *Zeichen*, 1, 5.
- Nonn, K. (2011). *Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Stuttgart: Thieme.
- Portmann, A., Camenisch, A. & Camus, M. (2016). Das Projekt der «Tanne Portmann-Gebärden». Auf dem Weg zu den Gebärden der Deutschschweizerischen Gebärdensprache. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (7–8), 42–46.
- Portmann, A. & Gyger, M. (2012). *Wenn mir die Worte fehlen. Eine Begriffs- und Gebärdensammlung für Menschen mit geistiger Behinderung, die sich mit Lautsprache nicht oder nur ungenügend verständigen können*. Luzern: Verein Projekt «Wenn mir die Worte fehlen».
- Szagon, G. (2016). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch* (6., neu ausgestattete Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Tanne, Schweizerische Stiftung für Taubblinde (2007). *Mit den Händen sprechen. Eine Gebärdensammlung für die Kommunikation mit taubblinden, höresehbehinderten Menschen*. Langnau a. A.: Selbstverlag.
- Tanne, Schweizerische Stiftung für Taubblinde (2017). *PORTA. Gebärdens Basiswortschatz*. Langnau a. A.: Selbstverlag.
- Tanne, Schweizerische Stiftung für Taubblinde (2018). *PORTA 2. Gebärdens Basiswortschatz 2*. Langnau a. A.: Selbstverlag.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- Zangary, C. (2013). *Why We Generally Don't Recommend Sign Language*. Post auf PrAACtical AAC: <http://practicalaac.org/practical/why-we-generally-dont-recommend-sign-language/> [Zugriff am 15.08.2018].

Mirko Baur
 Sonderpädagoge und
 Gesamtleiter der Tanne
 Schweizerische Stiftung für Taubblinde
 Fuhrstrasse 15
 8135 Langnau am Albis
 mirko.baur@tanne.ch



Susanne Dubs

Erweiterung und Totalsanierung der Heilpädagogischen Tagesschule Biel

Partizipative Integration im Entwurfs- und Gestaltungsprozess

Zusammenfassung

Bei der Erweiterung und Totalsanierung der Heilpädagogischen Tagesschule Biel wurden die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung in den Entwurfs- und Gestaltungsprozess einbezogen. Ziel war nebst dieser Partizipation, dass sich die Kinder im neu eröffneten Gebäude wieder zu Hause fühlen. Im Rahmen dieses Projekts wurde vom Konzept bis zur Ausführung interdisziplinär zusammengearbeitet. In einzelnen Workshops konnten die Kinder viele spannende Erfahrungen sammeln. Aus dieser Mitwirkung ergaben sich Erkenntnisse, die in die Gestaltung der Schule einflossen.

Résumé

L'agrandissement et la rénovation complète de l'École de pédagogie curative de Bienne a été l'occasion d'impliquer les élèves en situation de handicap dans les démarches de conception et d'aménagement, afin qu'ils se sentent aussi chez eux dans le nouveau bâtiment. Ce projet a fait l'objet d'une collaboration interdisciplinaire depuis la conception jusqu'à la réalisation. Les enfants ont pu faire de nombreuses expériences palpitantes dans le cadre de divers ateliers. Les connaissances tirées de cette participation ont ensuite pu être mises à profit dans la conception de l'école.

Einleitung

Die Heilpädagogische Tagesschule Biel¹ ist eine Sonderschule für Kinder mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung im Alter von 4 bis 18 Jahren. Mit 116 Kindern zählt sie zu den drei grössten Sonderschulen im Kanton Bern. Sie ist die einzige zweisprachige Sonderschule.

Das Schulhaus aus dem Jahr 1974 wurde damals durch die Architekten Andry und Habermann in Zusammenarbeit mit dem deutschen Pädagogen Hugo Kükelhaus entworfen. Es wurde das «organologische Bauen» proklamiert, basierend auf einem Sechseck-System für Grundriss und Innenraum-Gestaltung. Diese Ausprägung wird heute als selten eingestuft und steht daher unter dem Schutz der Denkmalpflege. Das Ziel bei der Neugestaltung war, den Geist dieser strukturalistischen Architektur zu er-

halten. In interdisziplinärer Zusammenarbeit haben die *bauzeit architekten*² aus Biel und ich als Designerin das Vorprojekt, den Umbau sowie die Erweiterungen realisiert.

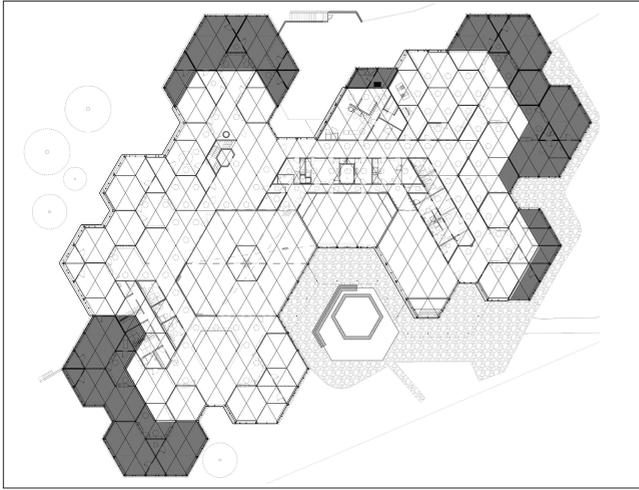
Partizipation der Kinder

Die konventionelle Bildsprache aus der Heilpädagogik sowie die von den Lehrpersonen eigens entwickelten visuellen Systeme, die den Alltag der Kinder erleichtern sollen, waren für mich Aspekte, die in die konzeptionelle Arbeit einbezogen werden sollten.

Und natürlich versuchte ich herauszufinden, mit welchen tagtäglichen Herausforderungen sich die Kinder auseinanderzusetzen haben. Mir fiel auf, dass die Aufmerksamkeit der Kinder im Unterricht nur für sehr kurze Zeit besteht. Sie lernen mit viel Geduld, sich mit unterschiedlichen Hilfestellungen immer wieder neu zu fokussie-

¹ www.hptepc.ch/schule

² www.bauzeit.com



© YVES ANDRÉ

Die Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, ihre Wahrnehmung verschiedener Themen für die spätere konzeptionelle Gestaltung von Boden, Wänden, Vorhängen, Umgebung, Spiel und Erholung, Signaletik und Orientierung in Alltag und Arbeit mit spielerischen Gestaltungsübungen einzubringen. Die Arbeitsblätter, pro Thema eine Zusammenstellung von Impulsen in Text und Bild, dienten als Grundlage für die Planung der Projektwoche, an der alle – Schülerinnen und Schüler, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Lehrpersonen – teilnehmen wollten. Die Schule verwandelte sich in ein riesiges Atelier mit grossen Arbeitsflächen, abgedunkelten Nischen oder leergeräumtem Saal. Räume wurden mit unterschiedlichen Materialien und Objekten aus dem Alltag gefüllt, die Geräusche erzeugen oder zu Bauten anregen sollten.



© BAUZEIT ARCHITEKTEN



© SUSANNE DUBS

ren. Auch die besondere Fähigkeit, sich anhand ganz unauffälliger Details im provisorischen Gebäude der Schule ausserordentlich schnell zu orientieren, war für mich eine Überraschung.

Im Lauf der Besuchstage wuchs der Wunsch, die Kinder in den Gestaltungsprozess einzubeziehen – sie sollten die Umtriebe durch die Gebäudesanierung nachvollziehen können und sich später im neu eröffneten Gebäude an das ehemalige Schulgebäude erinnern und sich wieder zu Hause fühlen.

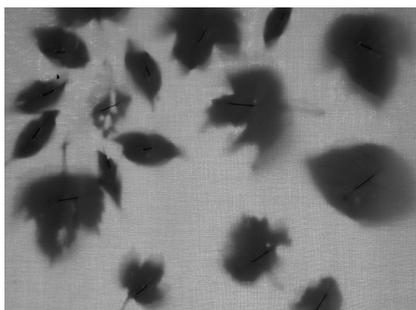
Im Turnus besuchten die Kinder täglich einen anderen Workshop. Zusammen mit den Lehrpersonen erprobten sie die Wirkung von farbigem Licht, laborierten mit Klang und Wasser, erarbeiteten bunte Patchworks und Collagen mit Fundstücken aus der Natur, erkundeten Materialien mit verschlossenen Augen oder liessen sich von den Lehrpersonen Phänomene der Wahrnehmung vorführen. Es entstand eine verblüffende Vielfalt an Labor-Situationen.



© SUSANNE DUBS

Die Aufgabe *Vorhang* ergab eine grosse «Projektionsfläche» – er schützt vor Einsichten oder dient als Blendschutz. Schattenspiele, verschiedene Techniken mit Stoff im Textilatelier oder klasseneigene Phantasien in Bildern boten sich für Entwürfe an. Eine Gruppe von Kindern im Textilatelier erarbeitete grossflächige Montagen mit Pflanzen auf weissem Stoff, die Schattenspiele oder Figuren darstellten. Eine weitere Gruppe zeichnete Begegnungen im Wald oder versuchte mit Stoffresten, Muster mit unterschiedlichen Farbwelten oder Techniken aus der Stoffproduktion für Vorhänge zu entwerfen.

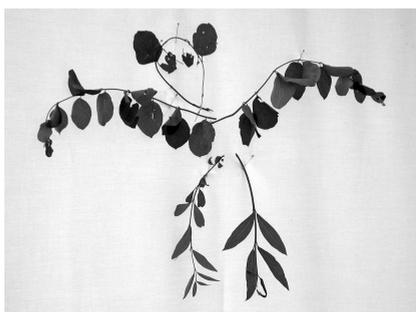
Bei der Gestaltung des *Bodens* fand ich als Sinnbild das Thema Dorfplatz, denn der Grundriss des Gebäudes bietet vor den Klassenräumen einen Bereich für Begegnung und Garderobe. In der Aufgabe stellte ich Fragen wie: «Aus welchen Materialien bestehen Böden, wie erlebe ich die verschiedenen Beläge oder wozu kann man Boden nutzen?» Im Workshop nahmen die Kinder mit verbundenen Augen verschiedene Materialien mit den Füessen wahr. Anschliessend montierten die Kinder Bilder zu ihren Wahrnehmungen mit vorgefundenen Dingen aus dem Alltag – Phantasien zu Wegen und Orten.



© SUSANNE DUBS



© SUSANNE DUBS



© SUSANNE DUBS



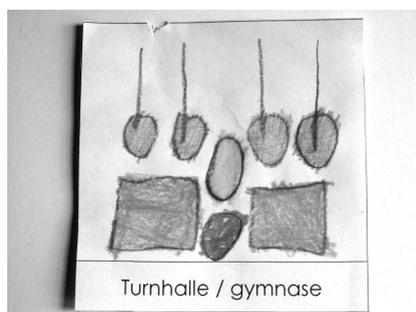
© SUSANNE DUBS

Auch die *Umgebung* der Schule wurde als Gestaltungs-Spielraum in Betracht gezogen. Wasser, Bodenbeläge, Garten, Installationen, Klang, Licht, und Spiegelung fungierten als Erlebniswelten für Spiel, Erholung oder Austoben. Wie sollte die nahe Umgebung der Schule aussehen, damit die Pausen optimale Ablenkung und Erholung

bieten? Die Ateliers wurden mit allerlei Material aus dem Alltag ausgestattet – grosse und kleine Gefässe, Fahrradpumpen, Schläuche, Rohre, vielerlei Bretter, Räder, Kisten – die Lehrerinnen und Lehrer schleppen, die Kinder durften ausprobieren.

Die *Signaletik* sollte aus Zeichen zu Alltag und Arbeit entwickelt werden. Zeit, Rhythmus, Planung, Schule, Freizeit, Ordnungen, Ämtli oder Arbeit in der Werkstatt sind ein kleiner Ausschnitt der unzähligen Themen der Bereiche im Haus, die eine Bezeichnung erhalten sollten. Das Thema Signaletik wurde den Kindern zunächst erklärt: Eine kleine Inszenierung im Saal brachte den Kindern das Thema näher: Ein Lehrer spielte einen Mitarbeiter der Signal AG, der bemüht war, den Verkehr optimal mit Wegweisern und Zeichen zu regeln. Die zweite Figur, ein Clown, suchte verzweifelt nach dem stillen Örtchen.

An der Wand vor dem Saal waren die Themen, wofür man Zeichen suchte, notiert. Auch hier gingen die Kinder gruppenweise ans Werk.



Die Signaletik basiert heute auf dem System Boardmaker und wurde in Farbkonzept und Beschriftungen integriert.



Erste Entwürfe und Entscheidungen nach den Workshops

Meine Vorstellung, dass ich mit den Kindern nach den Workshops weiterarbeiten würde, zeigte sich als völlig unrealistisch. Die Tage an der Tagesschule sind präzise getaktet und müssen den Kindern einen sicheren, möglichst gewohnten Rahmen bieten.

Daher machte ich mich an erste Skizzen mit einer Auswahl von favorisierten Arbeiten der Kinder, um der Bauherrschaft und den Architekten die Ansätze zur Weiterentwicklung anhand der Ergebnisse aus den Workshops präsentieren zu können. Diese Synthesen boten die Möglichkeit, zwischen allen Entscheidungsträgern zu vermitteln und präzise Argumente für oder gegen die einzelnen Entwürfe zu finden.

Beim Thema *Boden* stellte sich heraus, dass einerseits das Budget und andererseits der Zeitaufwand gegen eine Weiterbearbeitung sprachen. Die Zeichnungen der Kinder, die ich für die Gestaltung im *Sanitärbereich* oder für die *Signaletik* einsetzen wollte, führten zu einer längeren Diskussion: Am Ende kam man zum Schluss, dass man in sämtlichen Gestaltungsbereichen auf Kinderzeichnungen verzichten will. Kinderzeichnungen leben von der Unmittelbarkeit, werden täglich neu gefertigt, nicht im Be-

wusstsein von Kunst. Bringt man Kinderzeichnungen in künstlerischen Umsetzungen zur Anwendung, entsteht ein verfälschter Eindruck, die flüchtige Unmittelbarkeit fällt weg. Zudem sollte die *Signaletik* Piktogramme enthalten, die bereits im Schulbetrieb eingesetzt und von den Kindern wiedererkannt werden. Diese Bedingung sei sehr wichtig für die Kinder, denn neue Zeichen zu lernen, würde zu Krisen im Alltag führen. Das hiess für mich, das System «Boardmaker» als Grundlage zu studieren und mit diesen Zeichen neue Vorschläge zu entwickeln.

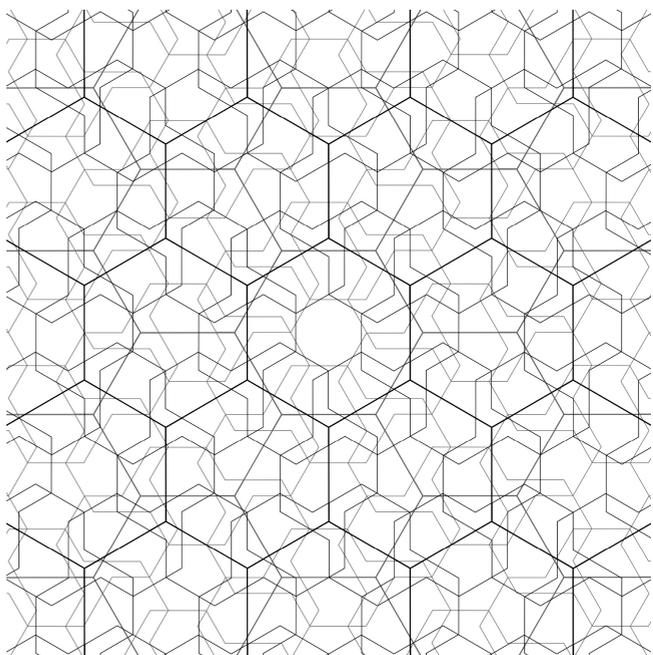
Für die *Vorhänge* wurde ein Muster aus den Workshops als Vorlage für weitere technische Abklärungen ausgewählt und zur Weiterentwicklung empfohlen. Das Vorhaben, die Vorhänge im Textilatelier der Schule zu produzieren, wurde von den zuständigen Lehrerinnen als unrealistisch gewertet. Aus Kostengründen und Zeitmangel wurde es ebenfalls verworfen.

Vorschläge für die Gestaltung der *Umgebung* wurden von der Bauherrschaft und den Architekten als eine Möglichkeit für die Zukunft betrachtet. Einzelne Ansätze könnte man in weiteren Workshops konkretisieren, um sie später mit den Kindern selber bauen zu können.

Auch bezüglich Bespielung der *Oberlichter* war man sich einig, dass die bisher erarbeiteten Prototypen in Zukunft schulintern weiterverfolgt und realisiert werden sollten. Der Workshop ermöglichte den Kindern und Lehrpersonen bezüglich Technik und Machbarkeit wertvolle erste Erfahrungen.

Nach der Präsentation im Gremium kamen wir nach sorgfältigem Studium der ersten Ergebnisse zur Auffassung, dass das gesamte Gestaltungskonzept in einem in sich geschlossenen und abstrakteren künstlerischen Erscheinungsbild resultieren soll.

Meine früheren Entwürfe zu Ornamenten mit gleichseitigen Dreiecken – das ursprüngliche Grundraster für die Architektur – sollten als eines der Elemente die Basis für das neue Erscheinungsbild legen. Die Beobachtung des sich stetigen Neu-Zentrierens und Fokussierens der Kinder wurde in der zweiten Entwurfsphase der Ornamentik zum Sinnbild – diese Bilder aus der Vielfalt an Formen von Grundrissen einzelner Räume und Erschliessungsbereiche, weisen nur im Zentrum eine klare Geometrie auf und fransen bis zum Rand immer mehr ins Chaos aus. Sie wurden als künstlerische Gestaltung bei Gläsern in der Architektur einerseits und als Elemente des *Corporate Designs* andererseits eingesetzt.



Beim gesamten Bau wurden «echte», weitestgehend natürliche Materialien gewählt, welche durch die Kinder auf verschiedenen Sinnesebenen (optisch, haptisch, akustisch usw.) erfahrbar sind, eine hohe Wertigkeit aufweisen, sehr beanspruchbar sind und schön altern. So auch im Innenausbau, welcher derselben Philosophie der Reduktion folgt und auf wenigen, «er-fassbaren» Materialien beruht: Eichenholz und Holzwerkstoffe im Zusammenspiel mit bestehenden Sichtbeton-Wänden und -Decken.



© YVES ANDRÉ



© YVES ANDRÉ

Einige Beobachtungen änderten den einen oder anderen gestalterischen Ansatz. Zunächst waren alle Türen in Holz geplant. Bei den Besuchen stellten wir fest, dass für die Kinder Ein- und Durchblicke in der Architektur nicht einfach nur Ablenkung sind, sondern eine weitere Möglichkeit der Orientierung und der Kommunikation bieten. Also wurde bei den Türen zu Gemeinschaftsräumen, Klassenzimmern oder Werkstätten Glas eingesetzt.

Schlussfolgerungen

Limiten bei Kosten- und Zeitaufwand liessen manchen Entwurf in der Schublade verschwinden. Ein Vorgang, der sich bei den meisten Gestaltungsaufgaben als Normalität erweist. Dennoch ist die Gesamtanierung der Heilpädagogischen Tagesschule zu einem einzigartigen Ergebnis gekommen und gibt in Helligkeit und Sorgfalt unsere aussergewöhnliche Zusammenarbeit wieder.

Für Peter Bergmann, *bauzeit architekten*, war die Mitwirkung der Kinder sehr wichtig. Für ihn zeigte sich ein grosses Potenzial und es ergaben sich enorm viele neue Erkenntnisse aus den Begegnungen in den Workshops und im Alltag der Schule.

Die Idee, die Kinder an gestalterischen Lösungen partizipieren zu lassen, betrachte ich nach wie vor als sehr wertvoll. Für die Kinder zeigte sich die erhoffte Möglichkeit, einzelne kleine Dinge wiederzuerkennen, sich zu erinnern an die Zeit vor dem Umbau und Änderungen nachzuvollziehen.

Für die Lehrpersonen waren die Workshops mit einem enormen Aufwand verbunden und haben aus ihrer heutigen Sicht nicht die erwarteten Ergebnisse gebracht.

Für mich persönlich war das Projekt der Partizipation sehr lehrreich. Unerwartete Leichtigkeit, viel Kreativität und Humor in

den Begegnungen mit den Kindern konnten meine im Voraus gehegten Ängste und Zweifel auflösen. Einerseits zeigte sich, dass meine Vorstellungen zur Lernsituation der Kinder mit geistiger und/oder körperlicher Beeinträchtigung eine Fehleinschätzung waren. In der heutigen Zeit kann ein solcher Schulbetrieb nur heilpädagogisch und therapeutisch geschulten Menschen vorenthalten sein. Andererseits denke ich, dass Begegnungen mit Aussenstehenden in der Schule neue Impulse bringen können und den Lehrenden und Therapierenden die Möglichkeit zur erweiterten Reflexion eigener Fragestellungen bieten können.

Besonders freut mich, dass einige Ideen der Workshops in einzelnen Ateliers weitergetragen und vielleicht sogar realisiert werden. Für die Zukunft der Heilpädagogischen Tagesschule darf eine Idee nicht verloren gehen: In regelmässigen Workshops sollten die Kinder und die Therapeuten die Gelegenheit finden, mit Künstlern auch aus visuellen oder dreidimensionalen Sparten neue Ansätze für Interventionen in Haus und Garten oder für Ausstellungen zu entwickeln. Ich finde es beeindruckend, welche Ausdruckskraft und Kreativität in den Kindern steckt. Auf diese Weise erzählen die Ergebnisse indirekt von den vielen Qualitäten dieser Schule und der alltäglichen Zusammenarbeit.

Ich möchte mich bei allen Beteiligten für die Möglichkeit bedanken, Ideen unvoreingenommen auszuprobieren und wünsche allen für die Zukunft weiterhin diese bewundernswerte Kraft und den unglaublichen Einfallsreichtum, den ich in dieser Zusammenarbeit erleben durfte. Ich hoffe, auch wenn einige der Entwürfe scheinbar verschwunden sind, neue Impulse eingebracht zu haben.



© YVES ANDRÉ



© YVES ANDRÉ

*Susanne Dubs, Designerin FH
Hauptstrasse 226
2532 Magglingen
s.dubs@goldnet.ch
www.susanne-dubs.ch*

Exzellenz-Preis HPZ 2019

Die Stiftung «Heilpädagogisches Zentrum» mit Sitz in Freiburg/Schweiz vergibt im Jahr 2019 zum ersten Mal den *Exzellenz-Preis HPZ*.

Ausgezeichnet wird die *beste Doktorarbeit*, welche an einer Schweizer Universität im Bereich Sonderpädagogik oder in einer Nachbardisziplin eingereicht und erfolgreich verteidigt wurde. Dissertationen aus Nachbardisziplinen müssen einen relevanten Bezug zu sonderpädagogischen Fragestellungen aufweisen.

Der Exzellenz-Preis HPZ wird in der Regel *alle vier Jahre* vergeben. Das Preisgeld beträgt CHF 5000.–. Im Preis inbegriffen ist ein Jahresabonnement der Zeitschrift «Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete (VHN)».

Teilnahmeberechtigt sind Kandidatinnen und Kandidaten, welche die Dissertation zwischen dem 1. Januar 2015 und dem 31. Dezember 2018 an einer Schweizer Universität verteidigt haben. Kandidaturen können selbst eingereicht oder durch Dritte vorgeschlagen werden.

Die Kandidaturen müssen spätestens *bis zum 10. Januar 2019* eingereicht werden. Weitere Informationen zu den Bewerbungsmodalitäten sind dem Reglement über den Exzellenz-Preis HPZ zu entnehmen (www.unifr.ch/spedu). Die Preisverleihung findet im Herbst 2019 statt.

Bei *Fragen* wenden Sie sich bitte an:

Prof. Dr. Gérard Bless, Delegierter des Stiftungsrates

gerard.bless@unifr.ch

Erzählte Behinderung



Axelsson, M. (2018). *Dein Leben und meins.* Berlin: Ullstein.

Märit hat Norrköping über fünfzig Jahre nicht betreten – und keine Sekunde hat sie den Ort, an dem sie in den sechziger Jahren ihre Kindheit verbracht hat, vermisst. An ihrem siebenzigsten Geburtstag kehrt Märit nun in ihre Heimatstadt zurück. Hier wurde damals ihr Bruder Lars, der von einer geistigen Behinderung betroffen war, in ein Heim gegeben und kam grausam zu Tode. Nie wurde darüber gesprochen. Doch Märit will nicht länger schweigen. Sie muss sich ihrer Vergangenheit stellen – und die Bewohnerinnen und Bewohner ihrer alten Heimat dazu bringen, es ihr gleichzutun.

Weitere Titel können auf der Onlinedatenbank «Erzählte Behinderung» abgerufen werden. → www.szh.ch/erzaehlte-behinderung



Latscha, J. (2018). *Lauthalsleben. Von Lotte, dem Anderssein und meiner Suche nach einer gemeinsamen Welt.* München: Knauer.

Die Autorin Julia Latscha erzählt vom Leben mit ihrer dreizehnjährigen Tochter. Lotte ist aufgrund eines Sauerstoffmangels bei ihrer Geburt mehrfach behindert. Der Alltag bringt ihre Mutter oft an ihre Grenzen. Sie muss sich mit verständnislosen Mitmenschen herumschlagen oder mit unkooperativen Ämtern und Behörden. Doch es gibt auch viele einzigartige und wunderbare Momente: Etwa wenn die Familie trotz Rollstuhl eine Reise durch die Mongolei macht; oder ein spezieller Computer die Kommunikation mit Lotte ermöglicht. Warmherzig und mit viel Gefühl schildert Julia Latscha in ihrem Erfahrungs-Bericht die unbeschwernten und die kräftezehrenden Abenteuer und Erlebnisse mit ihrer Tochter und gibt einen authentischen Einblick in das Leben mit einem Kind mit Behinderung.



Ritzmann, S. & Rygiert, B. (2018). *Weglaufen? Geht nicht! Ein erzähltes Leben.* Tübingen: Klöpfer & Meyer.

Stefanie Ritzmann kam wegen des Medikaments «Contergan» mit starken körperlichen Behinderungen auf die Welt. Abgeschoßen, fern ihrer Familie in Heimen und Kliniken aufgewachsen, macht sie über die Jahre trotzdem ihren Weg. Getragen, unterstützt von Menschen, die ihr Potenzial erkennen, kämpft sie sich Stück für Stück in ein autarkes und selbständiges Leben. Doch der Preis ist hoch. Immer wieder droht die dunkle Wolke der Depression. Bis sie sich ihren frühkindlichen Traumata stellt, bis sie endlich die Hoffnung und Kraft findet, sich anderen und für andere zu öffnen: Sie engagiert sich, sie mischt sich ein – und gründet zusammen mit anderen in Karlsruhe den ersten Behindertenbeirat einer badenwürttembergischen Kommune. Sie kämpft als dessen Vorsitzende ein gutes Jahrzehnt lang für die grössere Teilhabe von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben.

Bücher



Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. & Lehner, B. (Hrsg.) (2018). *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung*. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik.

Elementarpädagogische Einrichtungen sind Orte der Vielfalt. Fachkräfte sowie Kinder und Familien bringen unterschiedliche Sprachen, Religionen und Kulturen sowie unterschiedliche belastende oder unterstützende soziale und emotionale Erfahrungen in den pädagogischen Alltag ein. Alle Akteure sind gefordert, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkunden und dabei Toleranz und Offenheit gegenüber jenen Aspekten von Vielfalt aufzubringen, die herausfordern. Im Sammelband werden Theorien, Konzepte und Forschungsergebnisse zu ausgewählten Dimensionen von Vielfalt sowie Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung pädagogischer Fachkräfte bei der Bewältigung und Gestaltung von Praxis vorgestellt.



Lütje-Klose, B., Riecke-Bauke, T. & Werning, R. (Hrsg.) (2018). *Basiswissen Lehrerbildung. Inklusion in Schule und Unterricht – Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Inklusion in Schule und Unterricht ist ein Schwerpunktthema, das die bildungspolitischen Debatten in den letzten Jahren befeuert und die Perspektiven auf Bildung, Erziehung und Unterricht grundlegend verändert hat. Doch welche Konzepte und Modelle stehen hinter dem Begriff «Inklusion»? Und wie lassen sich die wissenschaftlichen Befunde in nachhaltige und erfolgreiche Praxislösungen umsetzen? Der neue Band aus der Reihe Basiswissen Lehrerbildung fokussiert auf Modelle und Aufgabenbereiche, die für eine inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung relevant sind. Renommierete Inklusionsexperten, die über langjährige Erfahrungen in sonderpädagogischen und schulpädagogischen Arbeitsfeldern verfügen, vernetzen Theorie und Praxis, um eine kooperative Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams initiieren und weiterentwickeln zu können.



Kohli, M., Oesch, C., Albisser, C. & Huwiler, A. (2018). *Unterrichtsentwicklung in heterogenen Schulklassen. Reflexionsfragen und Ideensammlung*.

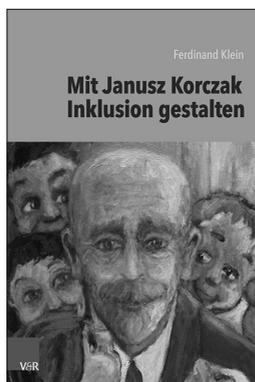
Im Rahmen einer Weiterführung der Masterarbeit «Unterrichtsentwicklung an heterogenen Schulklassen» der Pädagogischen Hochschule Bern ist ein digitales, auf den Lehrplan 21 angepasstes Lernmedium entstanden. Es bietet Lehrpersonen aller Stufen, Speziallehrpersonen, Unterrichts- und Schulteams sowie Schulleitungen eine Grundlage und Orientierungshilfe bei der Weiterentwicklung eines kompetenzorientierten sowie individuums- und gemeinschaftsorientierten Unterrichts. *Bestellung* → www.integrativerunterricht.ch/bestellung.html

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Bühler, A. & Dietrich, A. (2017). *Impulse für inklusiven Unterricht. Didaktisches Modell für die Reflexion, Planung und Gestaltung von inklusivem Unterricht mit speziellem Fokus auf die Lernsituation von Menschen mit geistiger Behinderung.* Zürich: HfH.

Das E-Book mit integrierten Filmbeispielen will Unterrichtenden auf eine praxisnahe und pragmatische Weise Impulse für inklusiven Unterricht bieten. Der Fokus liegt auf dem Einbezug von Lernenden mit geistiger Behinderung. Die Publikation verfolgt das Ziel, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu einem reflektierten und theoretisch abgestützten Verständnis und Vorgehen für die Planung, Umsetzung und Reflexion ihres Unterrichts zu leiten. Sie führt auf praxisnahe Art und Weise in die Thematik ein und konkretisiert diese – ohne den theoretischen Hintergrund ausser Acht zu lassen. Die in den Filmen festgehaltenen Unterrichtsbeispiele aus den Settings Sonderschule und Regelschule geben einen Einblick, wie inklusiver Unterricht in der Praxis aussehen kann.



Klein, F. (2018). *Mit Janusz Korczak Inklusion gestalten.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ferdinand Klein, der Nestor der deutschen Heil- und Sonderpädagogik, zieht in diesem Band die Summe seiner profunden Erfahrungen in der praktischen Arbeit in Verbindung mit seinem tiefen Verständnis der Korczak-Pädagogik. Leserinnen und Leser profitieren von diesem Ansatz, der ein völlig neues Licht auf Inklusion wirft. Hier liegt ein aktuelles und umfassendes Korczak-Grundlagenwerk vor, das es schafft, dessen unverwechselbare, einzigartige Reformpädagogik, die ihren Ursprung in einem tief verwurzelten, religiösen Humanismus hat, in ihren wesentlichen Facetten zu einem Ganzen zusammenzusetzen. Damit ist die Basis für eine gelingende, kindgerechte und menschenwürdige inklusive Pädagogik gelegt.



Habermann-Horstmeier, L. (2017). *Grundlagen der Gesundheitsförderung in der stationären Behindertenarbeit: Eine praxisbezogene Einführung.* Bern: Hogrefe.

Gesundheitsförderung ist in der Behindertenarbeit ein relativ neues Thema. Das vorliegende Buch wendet sich daher nicht nur an Studierende im Bereich der Behindertenarbeit, sondern v.a. auch an Interessenten, die bereits in Behinderteneinrichtungen oder im öffentlichen Bereich arbeiten und sich mit den Grundlagen der Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit beschäftigen möchten. Die Themen werden interdisziplinär und praxisorientiert auf der Grundlage der Theorien und Konzepte von Public Health/ Gesundheitswissenschaften betrachtet. Die wissenschaftlich fundierten, aktuellen, leicht verständlichen und gut illustrierten Texte bieten jeweils einen ersten Einstieg in ein abgegrenztes Gesundheitsthema. Praxisbezogene Fragen zum Ende jedes Kapitels erlauben es, die Textinhalte mit der eigenen Erfahrungswelt zu verknüpfen.

Forschung

Inklusive Förderung der Grafomotorik im Erstschreiben (GRAFINK)

Die Handschrift ist ein wichtiger Faktor des Schriftspracherwerbs und steht in einem signifikanten Zusammenhang mit Schreibleistung, Textproduktion und Wortschatz. Grafomotorische Schwierigkeiten gehören zu den wichtigsten Gründen, weshalb Kinder für die Psychomotoriktherapie angemeldet werden. In der Regel findet die Förderung ausserhalb des Klassenzimmers statt. Eine inklusive Förderung wird hingegen bildungspolitischen Ansprüchen gerecht und ermöglicht zudem, dass alle Kinder vom grafomotorischen Unterricht profitieren können. Ziel des beabsichtigten Projekts ist es, ein theoriegeleitetes, inklusives Präventions- und Interventionsprogramm zur Grafomotorikförderung zu konzipieren, zu evaluieren und weiterzuentwickeln sowie eine Publikation mit Unterrichtsmaterialien, didaktischen Hinweisen und Empfehlungen für die Zusammenarbeit zu erarbeiten.

Laufzeit:

August 2017–Dezember 2020

Forschende Institution:

Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, PH Bern

Weitere Forschungsprojekte:
www.szh.ch/forschungsdatenbanken

Lehren und Forschen an der Hochschule – barrierefrei!

Das Ziel dieses Projekts ist die Einrichtung einer Plattform für Dozierende und Forschende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten sowie Entscheidungsträgern bei der Hochschulleitung. Zum einen dient die Plattform der Netzwerkbildung, zum anderen unterstützt sie Entscheidungsträger bei der Hochschule, den Stand der Barrierefreiheit für die Zielgruppe zu verbessern. Auf dieser Plattform sollen ein Leitfaden zur Umsetzung der Barrierefreiheit, ein Blog zur Mitteilung von Erfahrungen im Unterrichts- und Forschungsalltag, Kurzfilme zur Sensibilisierung sowie eine Assistenzvermittlung verfügbar sein. Die Plattform soll sowohl als Website als auch als App zur Verfügung stehen. Das angestrebte Projekt leistet einen Beitrag zur tatsächlichen Realisierung der Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen in Bezug auf Lehren und Forschen an den Schweizer Hochschulen. Dadurch wird der barrierefreie Zugang von Menschen mit Behinderungen zu einer akademischen Karriere ermöglicht und erleichtert. Die Hochschuldozierenden und Forschenden mit Behinderung wiederum können eine Vorbildfunktion für Studierende mit Behinderung haben.

Laufzeit:

Januar 2018–Dezember 2020

Forschende Institution:

Institut für Erziehungswissenschaft, UZH

Peereinfluss bei Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung (KomPeers)

Kinder und Jugendliche werden von den Gleichaltrigen in der Entwicklung ihrer Alltagskompetenzen und ihres Sozialverhaltens beeinflusst. Weitgehend unklar ist hingegen, welche Bedeutung die Peers für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung haben. Einerseits liesse sich erwarten, dass Peereinflussprozesse, wie das Lernen am Modell, aufgrund intellektueller und sozialer Schwierigkeiten geringer ausgeprägt sind. Andererseits könnte gerade im Bereich von Verhaltensproblemen eine starke Peereinflussbarkeit bestehen, da Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung ungünstige soziale Beeinflussung möglicherweise weniger als solche erkennen. In dem Forschungsprojekt KomPeers («Kompetent mit Peers») wird daher untersucht, inwiefern Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung in ihren Alltagskompetenzen und Verhaltensproblemen durch ihre Peers beeinflusst werden. Die Ergebnisse der Studie versprechen wichtige Erkenntnisse zu den Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. Weiter geben sie Hinweise, in welchen Bereichen des sozialen Lebens Personen mit einer geistigen Behinderung besonderer Unterstützung bedürfen.

Laufzeit:

Januar 2018–ca. 2021

Forschende Institution:

Departement für Sonderpädagogik, UNIFR

Agenda

Internationale Aktionstage

03.12.2018

Internationaler Tag der Menschen mit Behinderungen

Tagungen

Januar

25.01.2019

Zürich

Autismus und Kommunikation – Erfolgreiche Förderung im Kindes- und Jugendalter

Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik (HfH)

Schaffhauserstrasse 239

8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

wfd@hfh.ch

www.hfh.ch

29.01.2019

Bern

Familienarbeit – Nicht einfach, aber einfach wichtig!

Tagung Plattform Fremdplatzierung 2019

Integras

Rütistrasse 4

8032 Zürich

Tel. 044 201 15 00

integras@integras.ch

«Agenda»

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

Für nähere Informationen zu den einzelnen Veranstaltungen wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.

Kurse

Dezember

01.12.2018 – 16.03.2019

Bern

Erfolgreiche Gesprächsführung in transnationalisierten Kontexten

PHBern

Institut für Weiterbildung und Medienbildung

Weltstrasse 40

3006 Bern

Tel. 031 309 27 11

www.phbern.ch/19.646.032

07.12.2018

Jona

Erde an Lars!

Was hilft Kindern mit ADS?

pluspunkt AG

Spinnereistrasse 40

8645 Jona

office@pluspunkt-zentrum.ch

www.pluspunkt-zentrum.ch

08.12.2018

Jona

Ruhig werden, sich konzentrieren, sich wieder spüren. Das Prinzip der Achtsamkeit in Therapie und Schule

pluspunkt AG

Spinnereistrasse 40

8645 Jona

office@pluspunkt-zentrum.ch

www.pluspunkt-zentrum.ch

12.12.2018–13.12.2018

Zürich

2 x 2 ist GRÜN!

IEF – Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung

Schulhausstrasse 64

8002 Zürich

Tel. 044 362 84 84

ief@ief-zh.ch

www.ief-zh.ch

Januar

03.01.2019

Luzern

Bewegung als Weg zu Kindern mit AD(H)S

Kinder stark machen

Theresia Buchmann

Tribschengasse 8

6005 Luzern

Tel. 079 775 69 08

kontakt@kinderstarkmachen.ch

www.kinderstarkmachen.ch

09.01.2019

Bern

Modelling in der Unterstützten Kommunikation

PHBern

Institut für Weiterbildung und Medienbildung

Weltstrasse 40

3006 Bern

Tel. 031 309 27 11

www.phbern.ch/19.621.026

11.01.2019–22.03.2019

Winterthur

Migration, Mehrsprachigkeit und Sprachstörungen

Zentrum für kleine Kinder

Pionierstrasse 10

8400 Winterthur

Tel. 052 213 68 46

zentrum@kinder.ch

www.kinder.ch

12.01.2019

Bern

Aufbaukurs GRAFOS für Psychomotoriktherapeutinnen und -therapeuten

PHBern

Institut für Weiterbildung und Medienbildung

Weltstrasse 40

3006 Bern

Tel. 031 309 27 11

www.phbern.ch/19.623.004

16.01.2019–30.01.2019
Bern
Am Ball bleiben
PHBern
Institut für Weiterbildung
und Medienbildung
Weltstrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 11
www.phbern.ch/19.621.020

16.01.2019–17.01.2019
Zürich
**Lerncoaching in Therapien,
Psychologie, Schule und
Elternberatung**
IEF – Institut für systemische
Entwicklung und Fortbildung
Schulhausstrasse 64
8002 Zürich
Tel. 044 362 84 84
ief@ief-zh.ch
www.ief-zh.ch

17.01.2019–14.03.2019
Bern
**Lese-Rechtschreib-Schwäche
(LRS) und technische Hilfsmittel**
PHBern
Institut für Weiterbildung
und Medienbildung
Weltstrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 11
www.phbern.ch/19.621.012

Weiterbildungen melden

Ihre Weiterbildungen (Tagungen, Kongresse, Fortbildungskurse) 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)

17.01.2019–18.01.2019
Zug
**Einführung Unterstützte
Kommunikation (Modul 1)**
buk – Bildung für
Unterstützte Kommunikation
Ackerstrasse 3
6300 Zug
Tel. 044 711 55 60
info@buk.ch
www.buk.ch

19.01.2019
Bern
**Entwicklung und Förderung
der sozialen Kompetenzen:
Autismus-Spektrum-Störung
in der Sonderschule**
PHBern
Institut für Weiterbildung
und Medienbildung
Weltstrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 11
www.phbern.ch/19.621.032

19.01.2019
Zürich
**Lerntraining mit
Kindern im Grund- und
Sekundarschulalter**
Akademie für Lerncoaching
Albulastrasse 57
8048 Zürich
Tel. 079 79 33 881
[lilo.marti@weiterbildung-
lerncoaching.ch](mailto:lilo.marti@weiterbildung-lerncoaching.ch)
[www.weiterbildung-
lerncoaching.ch](http://www.weiterbildung-
lerncoaching.ch)

21.01.2019–22.01.2019
Zürich
**Das Vertraute im Fremden –
das Unbekannte in mir**
IEF – Institut für systemische
Entwicklung und Fortbildung
Schulhausstrasse 64
8002 Zürich
Tel. 044 362 84 84
ief@ief-zh.ch
www.ief-zh.ch

25.01.2019–26.01.2019
Luzern
**Selbstwirksam und zugehörig
– Ein Input aus Holland**
Kinder stark machen
Theresia Buchmann
Tribschengasse 8
6005 Luzern
Tel. 079 775 69 08
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

26.01.2019–27.03.2021
Raum Zürich und Freiburg
**CAS HES-SO Tiergestützte
Interventionen**
Hochschule für Gesundheit HEdS-FR
Route des Arsenaux 16a
1700 Freiburg
ruth.meerlueth@hefr.ch
www.heds-fr.ch

28.01.2019–12.07.2019
Grundkurs Affolter-Modell
Logopädie Heilpädagogik
Rehabilitation
Kirsten Jürgensen
Hardungstr. 27 a
9011 St. Gallen
Tel. 077 414 42 02
info@k-juergensen.ch
www.k-juergensen.ch

30.01.2019
Luzern
**Förderdiagnostik –
Lernschwierigkeiten
systematisch angehen**
PH Luzern
Weiterbildung
Frohburgstr. 3
Postfach 3668
6002 Luzern
Tel. 041 228 54 93
weiterbildung@phlu.ch
www.phlu.ch

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



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Arbeit mit psychisch auffälligen Kindern und Jugendlichen Certificate of Advanced Studies CAS

Komplexe Situationen und Problemstellungen in der Arbeit mit psychisch auffälligen Kindern und Jugendlichen erkennen, bearbeiten und lösen.

Grundlagenwissen, Behandlungsprinzipien und Kompetenzentwicklung zu allen wesentlichen kinder- und jugendpsychiatrischen Störungen.

Beginn, Dauer, Kursort

6. März 2019, 8 Monate, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Olten

Leitungsteam

Prof. Dr. phil. Matthias Hüttemann, Philipp Lehmann, Dipl. in Sozialer Arbeit FH,
Dr. med. Gianni Zarotti

Information und Anmeldung

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW | T +41 62 957 28 63 | jasmina.lapcic@fhnw.ch

www.fhnw.ch/soziale-arbeit/weiterbildung

GIB MIR 10

Förderung des dezimalen Verständnisses

www.gibmir10.ch

«Mit **Gib mir 10** entdecken rechen schwache Kinder das dezimale Stellenwertsystem spielerisch und handelnd.»

stefanie hofmann verlag

Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 1/2019 (erscheint Mitte Januar):

4. Dezember 2018

Infotag HfH

**Mittwoch, 7. November 2018,
15.00 bis 17.30 Uhr**

Masterstudiengang Sonderpädagogik
mit den Vertiefungsrichtungen:

- Schulische Heilpädagogik
- Heilpädagogische Früherziehung

Keine Anmeldung erforderlich.

Mehr Infos unter www.hfh.ch/agenda,
über Telefon 044 317 11 11
oder info@hfh.ch.

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239
CH-8057 Zürich



Institut für systemische Entwicklung
und Fortbildung

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

2x2 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

Lerncoaching in Therapien, Psychologie, Schule und Elternberatung

Systemisch, hypnotherapeutisch und ressourcenorientiert Motivation
und Lernkonzentration für den Schulerfolg aufbauen

Dozentin: Regula Hunter
Datum: 16.–17. Januar 2019

Systemisches Elterncoaching

Die Eltern streiten sich wegen der Sucht der Mutter täglich lauthals. Ein Kind
verkriecht sich immer mehr, das andere ist aggressiv und auffällig in der Schule.
Durch Ihre engagierte Teilnahme an der elf tägigen Weiterbildung werden Sie
für solche und noch ganz andere Situationen gewappnet sein.

Leitung: Marianne Egloff
Beginn: 25. Februar 2019 (Dauer 11 Tage)

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



lernen üben
begleiten gestalten

Materialien für die integrative Förderung

Lernspiele
Hilfsmaterialien
Learning Apps



www.lernenmitherz.ch

Edition SZH/CSPS

Die hier aufgeführten Publikationen können bei der Edition SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern bestellt werden.

Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61, edition@szh.ch, www.szh.ch → Shop

Fragen zu sonderpädagogischen Massnahmen und zum Nachteilsausgleich

Ein juristisches Casebook

Katharina Graf

2017, 84 S., CHF 18.00

ISBN: 978-3-905890-31-0 (Bestellnummer: A095)

Seit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) obliegt die Regelung des Sonderschulwesens den einzelnen Kantonen. Die kantonal grossen Unterschiede führen immer wieder zu Unsicherheiten und Uneinigkeiten. Das Casebook ermöglicht es Eltern und Schulen, sich einen Überblick über die juristischen Aspekte der Sonderpädagogik und des Nachteilsausgleichs zu verschaffen. Fragen aus der Praxis werden ganz besonders berücksichtigt. Was versteht man unter einer sonderpädagogischen Massnahme und wann hat ein Kind Anspruch darauf? Inwiefern unterscheiden sich die Leistungen der Invalidenversicherung von sonderpädagogischen Massnahmen? Und können sich Eltern gegen eine Abklärung ihres Kindes wehren? Diese und weitere Fragen greift die Autorin in ihrem Casebook auf und beantwortet sie auf der Grundlage des Bundesrechts und des Sonderpädagogik-Konkordats.

Psychomotorik für die Kleinsten

Entwicklungsbegleitung von Kindern zwischen 3 und 18 Monaten

Vanessa Solioz de Pourtalès

2018, 172 S., CHF 36.–

ISBN: 978-3-905890-33-4 (Bestellnummer: B294)

Eine anregende psychomotorische Entwicklungsbegleitung fordert von den Fachpersonen einen respektvollen, aufmerksamen und geduldigen Umgang mit den Kleinkindern. Ausgehend von den Potenzialen der Babys fördern sie deren Bewegungsentwicklung, Körperwahrnehmung und kognitive Kreativität.

In jedem Kind schlummert eine Neugier, sich selbst und seine Umwelt zu entdecken. Gelingt es den Erwachsenen, diese Neugier zu erkennen, aufzugreifen und angemessen zu lenken, unterstützen sie die Entfaltung des Kindes. Die Bewegung und das Zusammenspiel von psychischem und motorischem Erleben sind zentral für eine gesunde Entwicklung und den Aufbau von sozialen Bindungen.

Dieses reich bebilderte Buch zeigt praxisnah, wie Bewegungsimpulse kleiner Kinder beobachtet, aufgenommen und gestaltet werden können. Es richtet sich an Erzieherinnen, Psychomotoriktherapeutinnen und weitere Fachpersonen, die in der Ausbildung oder im Berufsalltag mit Kleinkindern arbeiten.

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

Die digitale Transformation – Fluch oder Segen für die Sonderpädagogik?

Digitale Elemente wie Internet, soziale Medien, assistierende Technologien oder Roboter beeinflussen zunehmend unseren Alltag und die zwischenmenschlichen Beziehungen. Was bedeutet diese Transformation für die Arbeitsfelder der Heil- und Sonderpädagogik? Was bewirkt sie für Menschen, die mit einer Beeinträchtigung leben? Der 11. Schweizer Heilpädagogik-Kongress setzt sich mit Chancen und Risiken von digitalisierten Lern-, Arbeits- und Lebenswelten auseinander.

11. Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2019

**Der Call for papers ist ab 1. August bis am
9. November 2018 auf der Website des SZH aufgeschaltet!**

Datum: Dienstag, 27.08. und Mittwoch, 28.08.2019

Ort: Bern, vonRoll-Areal

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