

Schule von morgen

Weiteres Thema:

- ▶ Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und Illettrismus im Erwachsenenalter

Inhalt

Romain Lanners	
Editorial	1
Rundschau	4
SCHWERPUNKT	
Cédric Blanc	
Standards für eine inklusive Schule	7
Claudia Ziehbrunner, Barbara Fäh und Dominik Gyseler	
Mangel an heilpädagogischen Fachpersonen	16
Georg Bühler-García und Brigitte Gross Rigoli	
Zur Bedeutung der Partizipation auf dem Weg zur «Schule für alle»	21
Barbara Baumann	
Integrativen Unterricht gemeinsam planen, durchführen und reflektieren	
Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	28
Robert Langen	
Geistige Behinderung und diversitätssensible Didaktik	34
Dokumentation zum Schwerpunkt	41
WEITERES THEMA	
Susanne Kempe Preti, Cordula Löffler, Andrea Haid, Mirja Bohnert-Kraus, Sarah Feil, Lena Reising und Andrea Pamela Willi	
«Lesen war noch nie meine Stärke»	
LRS-Betroffene berichten über ihre Schulzeit	42
Impressum	27
Behinderung im Film / Bücher / Forschung / Agenda	51
Inserate	57

Romain Lanners

Salamanca-Erklärung 1994: Wo stehen wir heute?

Der erste Direktor des SZH, Alois Bürli, leitete vor 25 Jahren die Schweizer Delegation an der UNESCO-Konferenz in Salamanca. Deren Ziel war es, «weltweit den Lücken und Mängeln der sonderpädagogischen Versorgung nachzugehen und Wege der Verbesserung aufzuzeigen» (Bürli & Rosenberg, 1994, S. 22). Wo befinden wir uns 2019 auf dem Weg zur «Schule für alle»?

Ein erster wichtiger gesetzgeberischer Meilenstein in der Umsetzung der Salamanca-Erklärung in der Schweiz war die Verankerung des Integrationsgedankens im neuen Behindertengleichstellungsgesetz im Jahr 2004. Die Begriffe *inclusion* und *integration* wurden aus dem Originaltext der Salamanca-Erklärung im Deutschen und Französischen lediglich mit Integration respektive *intégration* übersetzt. Deshalb hat nur der Begriff Integration den Weg in die Schweizer Gesetzgebung gefunden, was bis heute für etliche philosophische und rechtliche Diskussionen sorgt.

Die Separationsrate in der obligatorischen Schule ist seit 2005 um 40 % gesunken: von 5,3 auf 3,2 %; oder in absoluten Zahlen von 50 300 auf 31 300 Lernende in separativen Schulformen (BfS, 2019). Somit liegt die Schweiz im Mittelfeld – bei einer europäischen Separationsrate von durchschnittlich 1,8 % (European Agency, 2018). Diese Quote ist ähnlich hoch wie in Ländern mit einer langen heilpädagogischen Tradition, wie z. B. Belgien, Deutschland oder Holland. Diese Länder müssen ihre oft mehr als

hundertjährigen separativen Strukturen umgestalten. Solch ein Wandel dauert logischerweise länger als in Ländern mit kurzer Separationstradition wie Italien, Portugal oder Spanien. Dort liegt die Rate heute deutlich unter zwei Prozent.

Die Integrationswelle begann in der Unterstufe und hat nun progressiv alle Bildungsstufen erreicht. Bildungseinrichtungen der Sek II und der Tertiärstufe, von der Berufsbildung bis zu den Universitäten, suchen ihrerseits Antworten auf sonderpädagogische Fragestellungen zur Chancengleichheit oder zum Nachteilsausgleich. Die Sonderpädagogik treibt zudem die Frage um, wie das Know-how zum Umgang mit Heterogenität in die Aus- und Weiterbildungen der Regellehrpersonen und der Schulleitenden einfließen kann. Hier hat sich ein unglücklicher institutioneller Integrationsgraben quer durch die Schweiz aufgetan. Nur an sechs Standorten, welche zwölf Kantone abdecken, sind die sonderpädagogischen Studiengänge in die Pädagogischen Hochschulen (PH) integriert, d. h. Regellehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen werden in der gleichen Institution ausgebildet (SKBF, 2018, S. 255). Die restlichen neun PHs verfügen über kein internes Kompetenzzentrum für Sonderpädagogik. Die Masterstudiengänge in Schulischer Heilpädagogik werden hier separativ an zwei Institutionen ausgelagert; an das Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg und an die



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

Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Eine zu grosse geografische Distanz beinhaltet jedoch das Risiko, den Wissenstransfer zwischen Regel- und Sonderpädagogik nachhaltig zu behindern. Es müssen Wege gefunden werden, um die Zugänglichkeit des sonderpädagogischen Wissens sicherzustellen.

Die schweizweite statistische Erfassung sonderpädagogischer Massnahmen hat sich in den letzten Jahren stetig verbessert und die duale Kategorisierung «Regelschule» versus «Sonderschule» aus IV-Zeiten wurde aufgebrochen. Die neue Sonderpädagogik-Statistik des Bundesamtes für Statistik, welche am 29. Oktober publiziert wird, enthält unter anderem Daten zu den verstärkten Massnahmen, zu den angepassten Lernzielen und den Klassentypen und liefert somit aussagekräftige Zahlen über den Stand der «Schule für alle». Leider fehlen weiterhin Angaben zu den Förderungsschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf. So ist es zum Beispiel unmöglich, Aussagen über die Schulform von Lernenden mit besonderem Förderbedarf im Bereich «Sehen» zu treffen. Werden Lernende mit einer Sehbeeinträchtigung integrativ oder separativ beschult? In Regelklassen, Sonderklassen oder Sonderschulen? Erhalten sie verstärkte Massnahmen? Diese für die Systemsteuerung wichtigen Fragen werden leider auch in naher Zukunft unbeantwortet bleiben.

Was mich nachdenklich stimmt, sind Aussagen wie die von Peter Schoch in den *Schaffhauser Nachrichten* vom 31.07.2019.

Der frühpensionierte Schulleiter vergleicht die Schulklasse mit einer Fussballmannschaft: «Es ist wie ein Fussballteam, in dem es sehr gute und sehr schlechte Spieler hat. Damit gewinnt man keinen Cup.» Solche unglücklichen Aussagen zeigen, dass auch im Jahr 2019 die ethischen Grundsätze der Salamanca-Erklärung noch hochaktuell sind.

Somit komme ich zum Schluss, dass 25 Jahre nach der Salamanca-Erklärung bereits vieles auf dem Weg zur «Schule für alle» erreicht wurde, aber noch so manches verbesserungsbedürftig bleibt.

Literatur

- BfS (2019). *Obligatorische Schule: Lernende nach Grossregion, Kanton, Bildungstyp und Geschlecht*. Neuenburg. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/7586292/master [Zugriff am 05.09.2019].
- Bürli, A. & Rosenberg, S. (1994). UNESCO-Weltkongress über sonderpädagogischen Förderbedarf. *Bulletin SZH-SPC*, 4, 22–25.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt & A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/sites/default/files/easie_2016_dataset_cross-country_report.docx [Zugriff am 05.09.2019].
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF.

Themenschwerpunkte 2020

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Nr.	Thema	Mögliche Stichworte / Unterthemen	Anmeldetermin	Einsendeschluss
1	Inklusion im Erwachsenenbereich	<ul style="list-style-type: none"> • Subjektfinanzierung • Inklusives Wohnen • Inklusive Arbeitsformen 	10.08.2019	10.10.2019
2	Einstellungen, Haltungen zur Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektive der Schulleitungen • Perspektive der Eltern • Perspektive der Betroffenen 	10.09.2019	10.10.2019
3	Frühe Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Prävention in verschiedenen Berufsgruppen • Best-Practice-Beispiele 	10.09.2019	10.11.2019
4	Behinderung in den Medien	<ul style="list-style-type: none"> • Historische Perspektive • Instrumentalisierung von Behinderung zu Werbezwecken • Begrifflichkeiten 	10.10.2019	10.12.2019
5–6	Mehrfachbehinderung	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation • Medizinische Betreuung, Multiprofessionalität • Teilhabe 	10.11.2019	10.01.2020
7–8	Nachteilsausgleich	<ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung • Erfahrungsberichte • Probleme in der Praxis 	10.01.2020	10.03.2020
9	Lebensende	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem Tod • Ethische Fragen • Demenz 	10.03.2020	10.05.2020
10	Universal Design	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrmittel • Architektur • Öffentlicher Verkehr • Barrierefreiheit in der Kultur, Arbeitswelt 	10.04.2020	10.06.2020
11–12	Humor	<ul style="list-style-type: none"> • Humor als Intervention • Humor zur Psychohygiene 	10.05.2020	10.07.2020

Rundschau

INTERNATIONAL

Umsetzung Kinderrechtskonvention in der Schweiz

Das Netzwerk Kinderrechte Schweiz hat am 01.07.2019 beim UN-Kinderrechtsausschuss in Genf seine Liste der dringlichsten Anliegen zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention in der Schweiz eingereicht. Damit ist der Prozess zum dritten Staatenberichtsverfahren der Schweiz lanciert. Erstmals hat das Netzwerk dabei auch Kinder und Jugendliche im Rahmen eines partizipativen Vorgehens einbezogen. Über 20 Jahre nach dem Beitritt der Schweiz zur Kinderrechtskonvention besteht nach wie vor grosser Handlungsbedarf bei der Umsetzung. Das zeigt die lange Liste mit fast 50 dringlichen Themen. Viele der Themen betreffen Kinder in schwierigen Lebenssituationen: Es geht um den Schutz vor Gewalt, um die administrative Inhaftierung von Kindern, um Rechte von Kindern, die in Heimen oder bei Pflegefamilien leben, um das Recht auf inklusive Bildung von Kindern mit einer Behinderung oder die Rechte von Kindern mit Fluchthintergrund. In diesen und zahlreichen weiteren Bereichen hat die Schweiz teilweise grossen Aufholbedarf.

Weitere Informationen: www.netzwerk-kinderrechte.ch → Medienmitteilung vom 01.07.2019

NATIONAL

Neue Statistik zur Sonderpädagogik

Das Bundesamt für Statistik (BfS) und die Kantone haben in den letzten Jahren die statistischen Erhebungen im Bildungsbereich modernisiert. Ziel der Modernisierung war unter anderem, die Realität in der Son-

derschulung der Schweiz besser abzubilden. Die Auswertung nach den modernisierten Vorgaben für das Schuljahr 2017/18 wird am 29.10.2019 vom BfS zum ersten Mal vorgestellt.

Weitere Informationen: www.bfs.admin.ch
→ obligatorische Schule

Neue Broschüre zur Medienbegleitung

Der kompetente Umgang mit digitalen Medien hat heute eine ähnlich hohe Bedeutung wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Fehlen der Zugang zu oder Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien, ist die gesellschaftliche Teilhabe gefährdet. *insieme Schweiz* hat deshalb zusammen mit der Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule BFF Bern und weiteren Partnern eine Broschüre erarbeitet. Die Broschüre «Digital dabei!» unterstützt Eltern und weitere Begleitpersonen von Menschen mit einer geistigen Behinderung bei der Medienerziehung. Sie gibt konkrete Tipps, wie der Umgang von Kindern mit Instagram, Facebook, Games etc. begleitet werden kann und ermutigt Eltern, die Medienbegleitung aktiv anzugehen. Die Broschüre kann auch von weiteren Begleitpersonen z. B. in Institutionen und Sonderschulen gut genutzt werden. Die Broschüren auf Deutsch, Französisch und Italienisch können bei *insieme Schweiz* bezogen werden.

Weitere Informationen: www.insieme.ch → Medienmitteilung vom 17.07.2019

Datennutzungspolitik in der Bildung

Durch den zunehmenden Einsatz von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien werden auch im Bildungswesen in immer grösserem Umfang Daten ge-

neriert. Mit dem Bericht «Daten in der Bildung – Daten für die Bildung» erarbeitet *educa.ch* im Auftrag von Bund (SBFI) und Kantonen (EDK) Grundlagen und Ansätze zur Entwicklung einer Datennutzungspolitik für den Bildungsraum Schweiz. Der Bericht schlägt keine direkte Datennutzungspolitik vor, sondern umreist die Handlungsspielräume, innerhalb derer eine solche Datennutzungspolitik formuliert werden kann. Er bietet den dafür notwendigen, thematischen Überblick und leistet damit einen Beitrag zur Vertiefung der Diskussion um die Nutzung von Bildungsdaten in den Strukturen des staatlichen Bildungssystems. Aufgegriffen werden die Fragen nach den rechtlichen Grundlagen, den Sicherheitsaspekten, der Interoperabilität und den Möglichkeiten von *Open Data*. Abschliessend formuliert der Bericht Ansätze zur Entwicklung eines gesamtschweizerischen und praktikablen Handlungsrahmens für die Nutzung von Bildungsdaten.

Weitere Informationen:

www.educa.ch/de/expertise-empfehlungen

UN-BRK – Umsetzungsbeispiele

Im Aktionsplan UN-BRK – einem Projekt von *INSOS Schweiz*, *CURAVIVA Schweiz* und *VAHS Schweiz* – werden Ziele und Massnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) formuliert. Auf der Website wird ein Katalog von Empfehlungen und Hilfsmitteln aufgelistet sowie eine laufend aktualisierte Sammlung von guten Beispielen aus der Praxis zur Verfügung gestellt. Es sind bereits 45 Institutionen aufgeführt, die diese Herausforderungen angenommen haben. Zum Beispiel hilft die *Schatzkiste Argovia* Menschen mit Behinderung bei der Partnersuche.

Weitere Informationen:

www.aktionsplan-un-brk.ch

KANTONAL/REGIONAL

BE: Ein gemeinsames Dach für Regel- und Sonderschulbildung

Mit der Revision des Volksschulgesetzes (REVOS 2020) sollen die Regel- und Sonderschulbildung neu unter dem gemeinsamen Dach der Volksschule geführt werden. Dies entspricht einem wichtigen Grundgedanken der Chancengerechtigkeit und Gleichstellung. Die Verantwortung für die Sonderschulbildung wechselt von der Gesundheits- und Fürsorgedirektion zur Erziehungsdirektion. Bisher waren bei der Sonderschulbildung vier kantonale Direktionen und eine Vielzahl an Leistungserbringern involviert. Indem die Sonderschulbildung unter das Dach der Volksschule wechselt, wird sie einfacher und übersichtlicher. Dabei wird Bewährtes weitergeführt: Die Sonderschulbildung wird weiterhin sowohl integrativ als auch separativ erfolgen. Im Kanton Bern erhalten rund 2700 oder 2,5 Prozent aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen Sonderschulbildung. Davon besuchen rund 2200 Schülerinnen und Schüler heute eine Sonderschule oder werden in Sonderschulheimen unterrichtet. Rund 500 Schülerinnen und Schüler erhalten ihre Sonderschulbildung in der Regelschule.

Weitere Informationen: www.be.ch →

Medienmitteilung vom 02.09.2019

LU: IHP Luzern schliesst den Betrieb

Nach über 80 Jahren stellte das Institut für Heilpädagogik und Psychotherapie (IHP) per Ende August 2019 seinen Betrieb ein. Der Betrieb konnte nicht kostendeckend geführt werden. Damit steigt der Druck auf andere Einrichtungen. Die Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie die Schulpsychologie seien bereits stark ausgelastet. Auswirkun-

gen auf die Schulsozialarbeit seien ebenfalls möglich.

Quelle: Luzerner Zeitung vom 27.08.2019

Weitere Informationen: www.ihp-luzern.ch

ZG: PH Zug mit neuer Strategie

Der Hochschulrat der PH Zug hat die Strategie für die nächsten acht Jahre verabschiedet. Schwerpunkte werden u.a. bei der Förderung digitaler und überfachlicher Kompetenzen und neuen Formen des Lehrens und Lernens gelegt. Das Thema «Heterogenität und Schule» bildet einen weiteren Schwerpunkt der Strategie – migrationsbedingte Vielfalt und die Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen zählen zu den zentralen Herausforderungen von Lehrpersonen.

www.zg.ch → phzg

VARIA

Inklusive Emojis

Pro Infirmis lanciert eine eigene Emoji-Edition, weil Unicode mit der soeben lancierten 13. Erweiterung ihres Emojis-Zeichensatzes ihrer Ansicht nach zu wenig weit geht. Unter den 230 neuen Emojis gibt es zwar Emojis, die eine Behinderung abbilden, doch diese wird primär mit Hilfsmitteln wie einem Rollstuhl oder einem Blindenstock dargestellt. Menschen mit Behinderung lassen sich jedoch nicht auf Hilfsmittel wie Hörgeräte oder Prothesen reduzieren, sondern sollen als Menschen, die am Alltag teilnehmen und selbstverständlich zur Gesellschaft gehören, dargestellt werden: Sie tanzen und essen, reisen und lachen, lieben und weinen, wie alle anderen Menschen auch. Die Emoji-Welt muss das entsprechend abbilden.

Weitere Informationen: www.proinfirmis.ch

→ Medienmitteilung vom 21.08.2019

Nachrichten in Einfacher Sprache

Für viele Menschen, beispielsweise solche mit Lernschwierigkeiten oder Demenz, sind die gängigen Nachrichten im Fernsehen, in den Zeitungen, im Radio oder Internet zu schwierig formuliert, sodass sie nicht gut verständlich sind. Der Radiosender *Deutschlandfunk* will mit der Website *nachrichtenleicht* dagegen wirken und hat speziell für diese Menschen einen Nachrichtenkanal eingerichtet, in dem jeden Freitag die wichtigsten Meldungen der Woche aus allen Bereichen in Einfacher Sprache veröffentlicht werden. Unter jedem Artikel werden zusätzlich die Schlagwörter ausführlich erklärt.

Quelle: raul@raul.de (Newsletter)

vom 30.08.2019

Weitere Informationen:

www.nachrichtenleicht.ch

Musikinstrumente für alle

Vom 20. bis 22. März 2019 beschäftigte sich erstmals eine Veranstaltungsreihe im deutschsprachigen Raum mit dem Schnittfeld von Instrumentenentwicklung und Inklusion. In Hamburg wurden bestehende und neue Entwicklungen auf dem Instrumentenmarkt präsentiert und erprobt, wie diese mehr Möglichkeiten für Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen bieten können, musikalisch kreativ zu werden. Inspiriert durch die aus dem englischsprachigen Raum stammende Bewegung der *Accessible Musical Instruments* lud der Verband Kunst und Behinderung *EUCREA* Fachpersonen aus verschiedenen Ländern Europas ein. Präsentiert wurden Konzepte, Entwürfe und Prototypen sowie auf dem Markt erhältliche Instrumente.

Weitere Informationen:

www.eucree.de/soundform

Cédric Blanc

Standards für eine inklusive Schule

Zusammenfassung

In Übereinstimmung mit den Rechten des Kindes und dem Postulat der Chancengleichheit im Bildungswesen sind die Kantone in der Schweiz gesetzlich verpflichtet, ein sonderpädagogisches Angebot bereitzustellen, das den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Unter diesem Gesichtspunkt hat Integras, Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik, dreizehn Empfehlungen für eine inklusive Schule erarbeitet. Die entsprechenden Standards stellen den universellen Rahmen dar, den es für die Schaffung eines integrativen schulischen Umfelds und den Aufbau lokaler pädagogischer Gemeinschaften zur Unterstützung der verschiedenen Schulformen zwingend braucht.

Résumé

Conformément aux droits de l'enfant et à l'égalité des chances en matière d'éducation, le cadre légal suisse engage les cantons à construire un dispositif de pédagogie spécialisée répondant aux besoins de tous les élèves. Dans cette perspective, Integras, association professionnelle pour l'éducation sociale et la pédagogie spécialisée, a rédigé treize recommandations pour un système scolaire à visée inclusive. Ces standards proposent un socle universel nécessaire à la création d'un environnement scolaire intégratif et à la construction de communautés éducatives locales soutenant les diverses formes de scolarisation.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-10-01

Kontext

Vor etwas mehr als einem halben Jahrhundert wurden die Anliegen zur Unterstützung des Kindesalters in verschiedenen Gesetzestexten erwähnt. Dabei steht auf internationaler Ebene die Erklärung der Rechte des Kindes im Zentrum, die vor fast 60 Jahren, am 20. November 1959, von der UNO-Vollversammlung gutgeheissen wurde. Sie legt den notwendigen Rahmen fest, um Kindern eine glückliche Kindheit zu ermöglichen und ihnen in ihrem eigenen Interesse und in jenem der Gesellschaft wichtige, in der Erklärung aufgelistete Rechte und Freiheiten zuzugestehen.

Zwei Grundsätze der Erklärung seien hier speziell zitiert:

- Das Kind, das körperlich, geistig oder sozial behindert ist, erhält die besondere Behandlung, Erziehung und Fürsorge, die seine besondere Lage erfordert.

- Das Kind hat Anspruch auf unentgeltlichen Pflichtunterricht, zumindest in der Elementarstufe. Ihm wird eine Erziehung zuteil, die seine allgemeine Bildung fördert und es auf der Grundlage der Chancengleichheit in die Lage versetzt, seine Fähigkeiten, sein persönliches Urteilsvermögen, seinen Sinn für moralische und soziale Verantwortung zu entwickeln und ein nützliches¹ Glied der Gesellschaft zu werden.

In der Folge wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zahlreiche Texte zur Chancengleichheit verabschiedet. Darunter für den Bereich Schulung und besondere Bedürfnisse auch die Salamanca Erklärung

¹ Im Sinne des *Gefühls sozialer Nützlichkeit* und nicht einer wirtschaftlichen Rentabilität.

und ein Aktionsrahmen, welche von der Weltkonferenz zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (UNESCO) im Jahr 1994 angenommen wurden.

Dabei wurden neue Denkweisen im Bereich der Sonderschulung eingeführt: Integrative Schulen gehen vom Grundsatz aus, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Gemeinschaft im Rahmen des Möglichen gemeinsam lernen sollen, unabhängig von ihren Behinderungen und Schwierigkeiten. Integrative Schulen müssen die Vielfalt der Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler erkennen und berücksichtigen, sich an verschiedene Lernstile und -rhythmen anpassen sowie die Qualität der Ausbildung mit angepassten Lehrplänen, entsprechender Schulorganisation, unter Nutzung von Ressourcen und in Partnerschaft mit der Gemeinschaft sicherstellen können. Auch müssen sie garantieren, dass die Unterstützung und die angebotenen Dienste exakt auf die besonderen Bedürfnisse, welchen Niveaus auch immer, zugeschnitten sind.

Sonderschulen können bei der Schaffung von integrativen Schulen eine wertvolle Ressource sein.

Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen sollen in integrativen Schulen jene zusätzliche Unterstützung erhalten, derer sie bedürfen, um wirklich Wissen erwerben zu können. Die integrative Schulung ist das effizienteste Mittel, um Solidarität zwischen Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und ihren Peers herzustellen. Die Schulung von Kindern in Sonderschulen – oder dauerhaft in Spezialklassen oder -gruppen innerhalb der Schule – sollte die Ausnahme darstellen und nur in jenen seltenen Fällen empfohlen werden, in denen die Schulung

in einer Regelklasse offensichtlich nicht den schulischen oder sozialen Bedürfnissen des Kindes entspricht oder wenn sein Wohl oder jenes der Schulkameradinnen und -kameraden dies erfordert.

Sonderschulen können eine wertvolle Ressource bei der Schaffung von integrativen Schulen sein. Ihr Fachpersonal besitzt die notwendigen spezialisierten Kenntnisse, um Kinder mit Behinderungen rasch erkennen zu können. Sonderschulen können auch als Bildungs- und Ressourcententren für Lehrkräfte der Regelschulen dienen. Und sie – oder spezielle Einheiten innerhalb integrativer Schulen – können auch weiterhin die am besten angepasste Schulung der zahlenmässig relativ wenigen Kinder mit Behinderung anbieten, welche nicht in der Regelschule oder einer Regelklasse aufgenommen werden können. Investitionen in Sonderschulen sollten auf die neue, umfassendere Rolle ausgerichtet werden, die ihnen nun zukommt: den Regelschulen jene notwendige professionelle Unterstützung zu bieten, die diese brauchen, um ihrerseits auf besondere Bildungsbedürfnisse reagieren zu können.

Die *Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (European Agency for Development in Special Needs Education)* hat im Jahr 2003 den Synthesebericht zu einer europäischen Erhebung zum Thema schulische Integration und pädagogische Praxis vorgestellt. Dabei wurden verschiedene zentrale Ideen bezüglich der Entwicklung von inklusiven oder integrativen Klassen herausgearbeitet.

Es geht insbesondere hervor, dass eines der wichtigsten Probleme in den europäischen Schulen die Handhabung von Differenz und Vielfalt in den Klassen ist und dass Störungen sozialer und/oder emotio-

naler Art sowie Verhaltensstörungen eine der zentralen Herausforderungen für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bildungsbedürfnissen darstellen. Dabei scheinen in der Praxis die nachfolgend aufgeführten Faktoren eine zentrale Rolle zu spielen:

- Die Integration hängt von der Haltung der Lehrkräfte gegenüber Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen ab, von ihrer Fähigkeit, soziale Beziehungen zu verbessern, von ihrer Art, Verschiedenheit zu begreifen, und ihrem Willen, damit wirklich zurechtzukommen.
- Um effizient auf die Vielfalt innerhalb ihrer Klassen eingehen zu können, müssen die Lehrkräfte über eine ganze Reihe von Kompetenzen verfügen. Sie brauchen Erfahrung und Wissen, pädagogische Ansätze, Lehrmethoden und -material sowie Zeit.

Die Lehrkräfte benötigen Unterstützung innerhalb und ausserhalb der Schule:

- Die Verantwortungsübernahme auf Ebene der Schulleitung, der schulischen Netzwerke, der Gemeinschaft und der Regierungen stellt ein zentrales Element dar. Die regionale Zusammenarbeit zwischen Diensten und Eltern ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Integration.

Der Europarat seinerseits erliess im Jahr 2006 eine Empfehlung des Ministerkomitees. Sein Aktionsplan für Menschen mit Behinderungen ist weit gefasst und deckt alle für die Betroffenen wichtigen Bereiche ab. Diese Schlüsselbereiche werden in 15 Aktionslinien behandelt, die ihrerseits die zu erreichenden Ziele und die spezifischen Aktionen definieren, welche die Mitgliedsstaaten umsetzen sollen. Zu diesen Aktions-

linien gehört auch der gleichberechtigte Zugang zur Bildung (Aktionslinie 4) als anerkannter grundlegender Faktor der sozialen Integration und Unabhängigkeit von Menschen mit einer Behinderung: «Bildung soll sich auf alle Lebensphasen, von der Vorschulerziehung bis zur beruflichen Bildung erstrecken und erfasst auch lebenslanges Lernen. Das allgemeine Bildungswesen und ggf. spezielle Programme sollen zur Zusammenarbeit ermutigt werden, um behinderte Menschen in ihren lokalen Gemeinschaften zu unterstützen. Eine umfassende Einbeziehung kann auch bei nicht-behinderten Menschen zum Verständnis für die menschliche Vielfalt beitragen.»

Die Integration hängt von der Haltung der Lehrkräfte gegenüber Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen ab.

In der Schweiz ist seit dem Jahr 2004 das *Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG)* in Kraft. Darin wird die Wichtigkeit des gleichberechtigten Zugangs zur Bildung betont. Die *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik* (2011), welche von mehreren Kantonen ratifiziert worden ist, gibt den grundsätzlichen Rahmen im Bereich des sonderpädagogischen Angebots vor. Dieses Grundangebot umfasst: Beratung und Unterstützung, heilpädagogische Früherziehung, Logopädie und Psychomotorik, sonderpädagogische Massnahmen in einer Regelschule oder in einer Sonderschule sowie die Betreuung in Tagesstrukturen oder stationäre Unterbringung in einer sonderpädagogischen Einrichtung (Art. 4, Abs. 1). Die Vereinbarung stipuliert: «[...] integrative Lösungen sind separieren-

den Lösungen vorzuziehen, unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation» (Art. 2, lit. b).

Die verschiedenen (inter-)nationalen Texte zeigen klar die zentrale Rolle der Schule innerhalb des Wandels unserer Gesellschaft auf. Die Schule ist heute gefordert, Lösungen zu finden, welche die Gesellschaft bei der Bereitstellung von geeigneten Kontexten für eine integrierte Lebensführung unterstützen. Es geht dabei darum, die Kompetenzen des schulischen Umfelds besser zu nutzen, das Schulsystem durch eine bessere Koordination der Leistungen und Ressourcen auf lokaler oder regionaler Ebene zu stärken sowie, im Interesse einer gemeinschaftlichen Perspektive, Kooperationen aufzubauen.

Die verschiedenen (inter-)nationalen Texte zeigen klar die zentrale Rolle der Schule innerhalb des Wandels unserer Gesellschaft auf.

Standards geben Orientierung

Der Fachverband *Integras* setzt sich für die Qualität der Leistungen im Bereich der Bildung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ein. Kurz vor dem Inkrafttreten der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben (NFA) zwischen Bund und Kantonen im Jahr 2008 machte sich *Integras* daran, Standards für die Sonderschulung zu erarbeiten. Diese empfehlen bestimmte Kriterien für einen ausreichenden und effizienten Rahmen in sonderpädagogischen Schulen. Seither haben die konzeptionelle Weiterentwicklung der Idee von Integration und die Entwicklung der For-

schung im Bereich der inklusiven Schule die Schullandschaft stark umgestaltet. Heute sind Regelschulen bei der Umsetzung von integrativen Projekten eingebunden und dazu aufgerufen, Konzepte zu entwickeln, welche die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ermöglichen. In diesem Kontext erachtete *Integras* es als wichtig, Leitlinien für die verschiedenen organisatorischen Ebenen des Bildungssystems zu definieren: für die Klasse und die Schule, für die Gemeinde und die Kantone wie auch auf eidgenössischer Ebene. In der Tat sind sonderpädagogische Massnahmen heute in Regelschulen weit verbreitet, wobei sie den in einem integrativen Umfeld erwarteten Qualitätsstandards entsprechen müssen.

Unter Einbezug von Fachleuten aus verschiedenen Bereichen (Bildungs- und Forschungsinstitute, Dachverbände verschiedener Berufsgattungen, Elternorganisationen usw.) initiierte die Fachkommission Sonderpädagogik von *Integras* einen Reflexionsprozess, aus dem grundlegende Empfehlungen zur Entwicklung einer inklusiven Schule hervorgehen sollten.

Dabei ist es wichtig, die bei der Definition der entsprechenden Standards erwünschte systemische Dimension nicht aus den Augen zu verlieren. Inklusion wird als Ziel verstanden, auf das es mittels der Evolution des Systems für *alle* Schülerinnen und Schüler hinarbeiten gilt. Ein Verständnis von Inklusion als ein Recht setzt voraus, dass alle Schülerinnen und Schüler, ohne Ausnahme, einbezogen werden. Es ist somit grundlegend, von einem inklusiv ausgerichteten Bildungssystem zu sprechen und nicht von der inklusiven Schule, was implizieren würde, dass nur ein Element des Systems von dem Ziel betroffen wäre. Jedoch besuchen nicht alle Schülerinnen und Schüler die gleiche Einrichtung und doch müssen sie

auf die gleiche Art und Weise von dem Prozess profitieren können und darin eingebunden sein.

Aus den oben zitierten Referenztexten geht hervor, dass alle Akteurinnen und Akteure der Schule und der Bildungsgemeinschaft betroffen sind, unabhängig von ihrer Funktion, ihrer Verantwortlichkeit oder ihrer Erfahrung. Jede Person muss sich zu jedem x-beliebigen Zeitpunkt des Prozesses fragen können, ob sie aus einer inklusiven Perspektive heraus handelt. Mit den Empfehlungen, die sich in 13 Standards niederschlagen, will Integras allen Akteurinnen und Akteuren im schulischen System ebendieses jederzeitige Nachdenken erleichtern, um das Ziel der Inklusion nicht aus den Augen zu verlieren. Diese Standards repräsentieren allgemeine, nicht messbare Ziele, die es zu verfolgen gilt. Sie stellen einen universellen Rahmen dar, den es für die Schaffung eines schulischen Angebots mit inklusiver Ausrichtung und die Erarbeitung von Konzepten für die Schulen zwingend braucht. Diese Konzepte bestimmen messbare Kriterien, mit welchen auf eine inklusive Organisation hingearbeitet wird.

Mit diesen Standards unterstützen und ermutigen wir Kooperationen innerhalb der Bildungsgemeinschaft. Dies gilt ebenso für politische Verantwortungsträger und Behörden wie für Schulleitungen von Regel- und Sonderschulen, Lehrkräfte und Schulpersonal, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Organisationen der Zivilgesellschaft.

Geteilte Werte

Jenseits der Empfehlungen und der offiziellen Texte ist festzuhalten, dass die internationalen Referenztexte zur Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (WHO, 2001) uns seit mehr als dreissig Jahren für den Einbezug von Um-

weltfaktoren sensibilisieren. Tatsächlich beeinflusst der Kontext mit seinen ihm innewohnenden förderlichen oder benachteiligenden Faktoren die soziale Teilhabe jedes Individuums. Das Umfeld beeinflusst in bedeutsamer Weise die Fähigkeit, zu lernen und zu interagieren, und bestimmt die Situation eines Individuums in einem gegebenen Kontext.

Die Standards stellen einen Rahmen dar, den es für die Schaffung eines schulischen Angebots mit inklusiver Ausrichtung zwingend braucht.

Die Schule – in weitem Sinn und als Umfeld gedacht – bietet sehr unterschiedliche Kontexte für die Entwicklung der Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schülern. Die innerhalb einer Schule gelebten Werte sind integraler Bestandteil der Umweltbedingungen, die es für die Entwicklung inklusiver Bildung und den Aufbau sozialer Beziehungen braucht. Die vorgeschlagenen Standards erfordern eine Definition von Werten und dass diese effizient vermittelt werden. So werden diese geteilten Werte zum qualitativen Sockel, den es zur Erarbeitung eines Schulkonzepts im Sinne inklusiver Bildung unabdingbar braucht.

Wer ist von den Standards betroffen?

Die Standards von Integras unterscheiden drei Ebenen: die Makroebene (Schulsystem und Kantone), die Mesoebene (Schule) und die Mikroebene (Klasse).

Zum klaren Verständnis, wie wichtig es ist, dass jeder Akteur und jede Akteurin gemäss seiner/ihrer Funktion und Verantwortlichkeit handelt, benennen die Standards explizit die allgemeinen Ziele, die ih-

rerseits die Prämissen für die Evaluationskriterien eines Schulkonzepts darstellen. Hier die grundlegenden Schlüsselbegriffe dazu:

- *Nähe*: Jedes Kind wird bei Schuleintritt in der Schule seines Wohnortes angemeldet. Jedes Kind ist nach Möglichkeit in einer Schule in der Nähe seines Domizils einzuschulen. Jede Schülerin und jeder Schüler findet ihren/seinen Platz im Schulsystem (Standards 2 und 3).
- *Flexible Organisation und Wechselseitigkeit*: Die Fachleute einer auf Inklusion ausgerichteten Schule sind bereit und verpflichtet, die sie betreffenden Strukturen und ihr berufliches Wissen an die besonderen Bedürfnisse anzupassen. Das gesamte Schulpersonal stellt sein berufliches Wissen wie auch die praktischen Kompetenzen, derer es für die Ausbildung jeder Schülerin und jedes Schülers bedarf, fortlaufend in Frage und entwickelt sie ohne Unterlass weiter. Die Schülerinnen und Schüler sind die Vektoren der Werte der Inklusion (Bürgerschaft). Die individuellen Bedürfnisse jeder Schülerin und jedes Schülers spielen eine entscheidende Rolle bei der Ausgestaltung der Zusammenarbeitsformen des Fachleute im Schulalltag. Die Jahres- und Wochenpläne wie auch die Unterrichtsinhalte werden regelmässig evaluiert und angepasst. Die Unterrichtsorganisation, die didaktischen Methoden und die Zusammenarbeitsformen berücksichtigen die individuellen Förderungsbedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler und die Wechselseitigkeit als Bildungswert (Standards 7, 8, 11 und 12).
- *Gesetzlicher Rahmen und Finanzierung*: Jeder Kanton ist verpflichtet, ein Schulgesetz zu erlassen, welches das sonderpädagogische Angebot definiert und die Modalitäten seiner Umsetzung bestimmt. Die inklusive Schulung ist in allen gesetzlichen Vorgaben zu verankern, ob es sich um kantonale Gesetze und Konzepte oder um Reglemente der einzelnen Schulen handelt. Barrierefreiheit ist ein unerlässliches Kriterium. Für die Finanzierung und Organisation der Ressourcen ist ein einziger kantonaler Dienst zuständig (Standards 1 und 4).
- *Bildungsgemeinschaften*: Die verschiedenen Bildungseinrichtungen für Lehrkräfte koordinieren ihre Lehrgänge und entwickeln Inhalte, welche der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bildungsbedürfnissen entsprechen. Dabei wird die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften gefördert. Die Grund- und Weiterbildungen tragen zu einer guten Zusammenarbeit der verschiedenen Akteurinnen und Akteure bei, welche die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Kreises begleiten und unterstützen. Regel- und Sonderschulen arbeiten zusammen, um ihre Kompetenzen im Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler und ihres Fachpersonals zu bündeln. Sie unterhalten eine starke Verbindung mit ihrer Bildungsgemeinschaft. In diesem Sinne stellen weitere Personenkreise und Fachleute (Eltern, Fachpersonen der Medizin, Psychiatrie, Therapie, Sozialarbeit usw.) ihr Wissen und ihre Kompetenzen der Gesamtheit des Schulpersonals für seine tägliche Praxis zur Verfügung, mit dem Ziel, dieses dabei zu unterstützen, Entwicklungen in ihrer Gesamtheit betrachten und die Mittel der Schule im Sinne des allgemeinen Kontextes festlegen zu können (Standards 5 und 9).

Standards inklusive Schule

Makroebene: Bildungssystem und Kantone

Standard 1: Die inklusive Schulung ist auf kantonaler Ebene gesetzlich verankert.

Standard 2: Die Regelschule ist für die Schulung aller Schülerinnen und Schüler verantwortlich und sorgt für die konstruktive Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure.

Standard 3: Die Schule nimmt alle Schülerinnen und Schüler ihrer Umgebung auf.

Standard 4: Die gesamte Budgetierung aller Ressourcen für die Schulung aller Schülerinnen und Schüler wird an einem Ort verwaltet.

Standard 5: Das Fachpersonal der Regel- und Sonderschule ist auf Praktiken vorbereitet, die eine inklusive Vision des Schulsystems unterstützen.

Standard 6: Das Bildungssystem ist ausgerichtet auf tragfähige und nachhaltige Anschlüsse insbesondere im Übergang Schule – Erwachsenenleben.

Mesoebene: Schule – Organisation

Standard 7: Die Schule lebt eine inklusive Grundhaltung.

Standard 8: Die Schule versteht sich als lernendes System.

Standard 9: Die Schule sorgt für die Zusammenarbeit gegen innen und gegen aussen.

Standard 10: Die Schule plant, steuert und überprüft die Qualität inklusiver Massnahmen.

Mikroebene: Unterricht und Förderung

Standard 11: Das Fachpersonal entwickelt für alle Schülerinnen und Schüler adäquate und individuell passende Begleitungs- und Unterstützungsformen.

Standard 12: Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich am individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler.

Standard 13: Die Selbst- und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler sind sichergestellt.



INTEGRAS

Fachverband Sozial-
und Sonderpädagogik

Association professionnelle
pour l'éducation sociale
et la pédagogie spécialisée

- **Berufliche Zukunft und Erwachsenenleben:** Auftrag der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler auf das Leben als Erwachsene in der Gesellschaft vorzubereiten. Bildung muss demnach so definiert werden, dass dieses Ziel während der gesamten schulischen Laufbahn eines Kindes verfolgt wird. Dabei ist dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit sowie den Partnerschaften mit den Ausbildungsstätten der Sekundarstufe II und der Berufsbildung besondere Aufmerksamkeit zu schenken (Standard 6).

Jenseits dieser Empfehlungen sollte sich jede Akteurin und jeder Akteur immer wieder die zentrale Frage stellen: Respektieren meine Handlungen im Alltag die Perspektive der Inklusion?

Wie weiter?

Das System einer Schule ist als in ständigem Wandel befindlich zu betrachten (siehe Standard 8). Entsprechend verstehen sich die Standards von Integras als in eine Dynamik eingebettet, die auf die Entwicklung qualitativ hochstehender schulischer Diens-

te abzielt. Inklusion ist ein Prozess, der nie zu Ende ist. Sie ist ein Grundrecht.

Unsere Gesellschaft, und speziell unsere Schule, muss sich der Wichtigkeit dieser stetigen Entwicklung bewusst sein. Die beschriebenen Standards sollen jede Akteurin und jeden Akteur im System Schule dazu ermutigen, sich zu engagieren und mit der Introspektion ihres/seines Handelns zu beginnen. Es soll ein echter Forschungsgeist vorherrschen, ganz im Sinne von Célestin Freinet, der die sonderschulische Arbeit gerne mit jener eines Forschers oder einer Forscherin verglich.

Ziel ist es, das Erreichte zu evaluieren und nicht in Vergleiche zwischen den Schulen zu verfallen. Die Standards sind kein Vergleichswerkzeug, sondern ein Barometer des Alltags ...

Integras hofft und wünscht sich, dass diese Standards zur Entwicklung eines inklusiv ausgerichteten Schulsystems beitragen. Die Verantwortungsübernahme jeder im Schulsystem aktiven Person soll die schulische Organisation auf allen Ebenen voranbringen und die Schule so zu einem Motor des sozialen Zusammenhalts unserer Gesellschaft machen. Der Respekt für die Bedürfnisse jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers ist ein wichtiges Anliegen. Vergessen wir auch nicht, dass Integration kein Zweck an sich ist, sondern ein Mittel, das manchen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die bestmöglichen Chancen für ein autonomes und erfüllendes Leben zu erhalten. Wir wissen, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler von Integration profitieren können. Dennoch darf das Recht auf Chancengleichheit für jedes Kind nie aus den Augen verloren werden. Dies können wir tun, indem wir Differenzen wertschätzen und so ein positives Zusammenleben ermöglichen.

Literatur

- 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.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101.
- Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (2019). *Supporting inclusion, challenging exclusion. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml [Zugriff am 05.09.2019].
- EDK (2007). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik, von der EDK am 25. Oktober 2007 verabschiedet gemäss der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. <https://edudoc.ch/record/25914> [Zugriff am 05.09.2019].
- Europarat (2006). *Empfehlung des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten zum Aktionsplan des Europarats zur Förderung der Rechte und vollen Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft: Verbesserung der Lebensqualität behinderter Menschen in Europa 2006–2015*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d8666 [Zugriff am 05.09.2019].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2003). *Special Education across Europe in 2003*. www.european-agency.org/resources/publications/special-education-across-europe-2003 [Zugriff am 05.09.2019].
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (1959). *Erklärung der Rechte des Kindes. [Resolution 1386 (XIV)]*. www.humanium.org/de/erklarung-rechte-kindes [Zugriff am 05.09.2019].

- Integras, Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik (2019). *Standards inklusive Schule*. https://www.integras.ch/images/_pdf/servicemenu/tagungen/sonderpaedagogik/Referate_Sonderpaedagogik_2019/A5_Integras_Standards_inklusiveSchule_D_Web.pdf [Zugriff am 05.09.2019].
- 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 05.09.2019].
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention, UN-KRK) vom 20. November 1989, durch die Schweiz ratifiziert am 24. Februar 1997, in Kraft seit dem 26. März 1997, SR 0.107.
- 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 05.09.2019].
- UNESCO (2015). *Education for All 2000–2015: achievements and challenges; EFA global monitoring report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205> [Zugriff am 05.09.2019].
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> [Zugriff am 05.09.2019].
- World Health Organization (WHO) (2005). *ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf [Zugriff am 05.09.2019].

Hinweis: Ein weitgehend identischer Artikel wurde in französischer Sprache in der Revue suisse de pédagogie spécialisée (2019, 3, 44–51) publiziert.

Cédric Blanc
 Vizepräsident Integras
 Fondation de Verdeil
 Avenue du Grey 38A
 1000 Lausanne 22
cedric.blanc@verdeil.ch



Claudia Ziehbrunner, Barbara Fäh und Dominik Gyseler

Mangel an heilpädagogischen Fachpersonen

Zusammenfassung

An den Schulen mangelt es an heilpädagogischen Fachpersonen, insbesondere an Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Da die Schülerzahlen steigen, wird dieser Mangel in den nächsten Jahren weiter zunehmen. Die Frage lautet deshalb: Wie kommen die notwendigen heilpädagogischen Kompetenzen sowohl direkt zum Kind als auch ins System Schule?

Résumé

Les écoles manquent de professionnel-le-s de pédagogie spécialisée, et en particulier d'enseignant-e-s spécialisé-e-s. Le nombre d'élèves étant en augmentation, ce manque devrait encore s'accroître dans les années à venir. La question est donc: Comment les indispensables compétences de pédagogie spécialisée arrivent-elles à la fois directement à l'enfant, mais aussi jusqu'au système-école ?

Permalink: www.szh-csp.ch/z2019-10-02

Sonderpädagogik-Konkordat fordert heilpädagogische Fachpersonen

Mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung (NFA) im Jahr 2008 wurde die Sonderpädagogik zur alleinigen Aufgabe der Kantone. Seither sind die Kantone in fachlicher, rechtlicher und finanzieller Hinsicht für die besondere Schulung von Kindern und Jugendlichen (0 bis 20 Jahre) verantwortlich. Um die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen zu regeln und den Verpflichtungen in der Bundesverfassung, dem Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) und der *Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* nachzukommen, wurde die *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik* (Sonderpädagogik-Konkordat, 2007) verfasst. Das Sonderpädagogik-Konkordat trat am 1. Januar 2011 in

Kraft. Mittlerweile sind 16 Kantone beigetreten.

Im Konkordat legen die Kantone das Grundangebot fest, welches die Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf garantiert. Die integrierte Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen erfordert gemäss dem Sonderpädagogik-Konkordat ausgewiesene Fachpersonen in der Regelschule.

Der Fachkräftemangel ist ein Problem

Elf Jahre später muss konstatiert werden: Es können bei Weitem nicht alle Stellen mit einer ausgebildeten Fachkraft besetzt werden. So zeigt eine Evaluation der PH Luzern, dass im Kanton Zürich in der *Integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule* (ISR) «nur eine kleine Minder-

heit der Lehrpersonen spezifische Weiterbildungen besucht und nur zwei Drittel der an den Schulen tätigen heilpädagogischen Fachpersonen über eine adäquate Ausbildung verfügen oder sich in einer entsprechenden Ausbildung befinden» (Buholzer, Grütter & Tschopp, 2015, S. 5). Von den Personen, die im Kanton Zürich heilpädagogische Lektionen in der integrativen Förderung erteilen, sind lediglich 60 Prozent entsprechend ausgebildet, 20 Prozent befinden sich noch in Ausbildung und 20 Prozent sind nicht qualifiziert.

Der Mangel an heilpädagogischen Fachpersonen wird nicht nur auf die Einführung der integrativen Förderung zurückgeführt. So wird auch ein grösserer Zuwachs von Schülerinnen und Schülern mit integrierter Sonderschulung (ISR) festgestellt, als zu erwarten gewesen wäre (Buholzer, Grütter & Tschopp, 2015), was direkt mit der demografischen Entwicklung zu tun hat (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2018).

Der Bedarf an Lehrpersonen wird also in den nächsten Jahren zunehmen. Es wird aber nicht nur an heilpädagogischen Fachpersonen mangeln, sondern auch an Regellehrpersonen: Die Zahl der Primarschülerinnen und -schüler wird im Kanton Zürich bis 2030 um 18 Prozent steigen, jene der Sekundarschüler sogar um 27 Prozent (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2018).

Mit einer Entschärfung dieser Situation kann auch aufgrund der vielen erwarteten Pensionierungen von Lehrpersonen in den nächsten Jahren (SKBF, 2018) nicht gerechnet werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass der Mangel an ausgebildeten heilpädagogischen Fachpersonen lediglich als Randnotiz betrachtet werden sollte. Denn eine hohe Fachlichkeit der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bringt

Verbindlichkeit in der Planung und Ausgestaltung eines ISR-Settings sowie positivere Einstellungen gegenüber der schulischen Integration mit sich (Buholzer, Grütter & Tschopp, 2015, S. 5).

Ausbildung von mehr Fachpersonen?

Eine naheliegende Lösung wäre, deutlich mehr heilpädagogische Fachpersonen auszubilden. Ausbildungen für Schulische Heilpädagogik werden an der Fachhochschule Nordwestschweiz, den Pädagogischen Hochschulen Bern, Luzern und Waadt, den Universitäten Freiburg und Genf und an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich (HfH) angeboten. An diesen Hochschulen schliessen pro Jahr rund 450 Personen mit einem Master in Schulischer Heilpädagogik ab (BFS, 2016, S. 7). Es liegen keine schweizweiten Zahlen über die tätigen Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen vor. Allerdings erfreuen sich die Masterstudiengänge in Schulischer Heilpädagogik eines immer grösseren Interesses (BFS, 2019).

Der Mangel an heilpädagogischen Fachpersonen hat mit der Einführung der integrativen Förderung und der demografischen Entwicklung zu tun.

Angesichts der demografischen Entwicklung ist klar: Man müsste deutlich mehr Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ausbilden. Allerdings ist diesbezüglich der Spielraum gering: So sind zum Beispiel die Ausbildungsplätze an der HfH kontingentiert. Die Trägerkantone finanzieren nur eine beschränkte Anzahl Studien-

plätze pro Jahr. Darum werden andere Massnahmen nötig sein, um den Mangel an heilpädagogischen Fachpersonen zu entschärfen.

Das System stärken

Mehr Fachpersonen auszubilden, ist jedoch nur ein Teil der Lösung. Es lohnt sich, zusätzlich das Gesamtsystem der einzelnen Schulen oder der Schulgemeinden in den Blick zu nehmen: Nicht die Frage, ob die Schule die Stelle für die Schulische Heilpädagogin mit einer ausgebildeten Fachkraft besetzt hat, ist dann zentral. Von Interesse ist vielmehr, ob es den Mitarbeitenden einer Schule gelingt, allen Schülerinnen und Schülern das Lernen nach ihren individuellen Voraussetzungen zu ermöglichen, und was es zur Bewältigung dieser Aufgabe noch braucht.

Bei neuen Formen der Laufbahngestaltung wird während der gesamten Berufslaufbahn Fachwissen aufgebaut, erweitert und vertieft.

Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen fördern Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, Behinderungen und besonderen Begabungen. Sie nehmen in der Realisation eines tragfähigen Bildungssystems, in denen Phänomene wie ADHS und Autismus-Spektrum-Störungen zunehmen, eine wichtige Rolle ein. Neben der Fachkompetenz braucht es aber auch die Kompetenzen von anderen qualifizierten Köpfen – Lehrpersonen, Schulleitung, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern oder Klassenassistenten –, um eine integrative Schule zu werden: Wenn dieses Zusammenspiel funktioniert, eine optimale

Wirkung erzeugt und das System gestärkt werden kann, dann – so die Hypothese – dürfte der Mehrbedarf an Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gebremst werden.

Neue Formen der Laufbahngestaltung

Diese neue Strategie, bei der Entwicklung einer integrativen Schule alle Akteure zu berücksichtigen, bringt es mit sich, auch die Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik weiterzuentwickeln. Neue Formen der Laufbahngestaltung zeichnen sich dadurch aus, dass während der gesamten Berufslaufbahn Fachwissen aufgebaut, erweitert und vertieft werden kann. Lehrpersonen, die nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss ihre Laufbahn im Schulfeld starten, haben die Möglichkeit, sich über den Master in Schulischer Heilpädagogik weiter zu qualifizieren. Der Masterabschluss stellt dabei einen Meilenstein dar.

Heilpädagogisches Fachwissen soll aber schon davor punktuell und am Bedarf der Einzelschule orientiert erworben werden können. Und selbstverständlich sollen Fachpersonen auch nach ihren qualifizierenden Abschlüssen auf sich verändernde Bedingungen reagieren und entsprechende Weiterbildungen besuchen können.

Entlang dieser Grundidee überarbeitet die HfH derzeit das Curriculum für den Masterstudiengang Sonderpädagogik mit den beiden Vertiefungsrichtungen Schulische Heilpädagogik und Heilpädagogische Früherziehung. Bei der Weiterentwicklung des Masters wird der Erweiterung der Inhalte und der Digitalisierung der Lehr- und Lernformen besondere Beachtung geschenkt. Es ist ein Angebot an Pflicht-,

Wahlpflicht- und Wahlmodulen vorgesehen, das deutlich über die für den Abschluss erforderlichen 90 *Credit Points* hinausgeht. Dadurch eröffnen sich den Studierenden Möglichkeiten der individuellen Schwerpunktsetzung und Profilbildung. Ausserdem können sie das Studium zeitlich und räumlich flexibler planen. Personen, die an Weiterbildungen interessiert sind, können vor oder nach dem Masterstudium auf das umfassende Studienangebot zugreifen. Im Voraus besuchte Module werden selbstverständlich vollumfänglich an ein späteres Masterstudium angerechnet.

Drei Massnahmen

Zusammenfassend sind es damit drei Massnahmen, mit denen dem Mangel an heilpädagogischen Fachkräften begegnet werden kann: Erstens müssen mehr Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ausgebildet werden. Zweitens müssen diese in der Lage sein, ihre Fachkompetenzen im Rahmen einer gezielten Laufbahngestaltung kontinuierlich aufzubauen. Und drittens muss diese Fachlichkeit so effizient wie möglich ins Bildungssystem eingebracht werden.

Literatur

- BFS (Bundesamt für Statistik) (2016). *Ab-schlüsse 2012–2015. Die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte in der Schweiz*. <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/1122235/master> [Zugriff am 10.09.2019].
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2019). *Studierende an den pädagogischen Hochschulen 2018/2019*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiarstufe-hochschulen/paedagogische.assetdetail.7746947.html> [Zugriff am 05.08.2019].
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2018). *Versorgungsplanung 2017/18–2019/20 der Sonderschulung*. https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/sonderschulung/_jcr_content/contentPar/downloadlist_8/downloaditems/2509_1533817290287.spooler.download.1533817388135.pdf/versorgungsplan_sonderschulung_2017.pdf [Zugriff am 03.04.2019].
- Buholzer, A., Grütter, J. & Tschopp, C. (2015). *Evaluation der Integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) im Kanton Zürich. Evaluationsbericht 2015. Forschungsbericht Nr. 46 der PH Luzern – Pädagogische Hochschule Luzern*. http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/sondersch/integriertesonderschulung/isr/Evaluationsbericht_ISR_PH_Luzern.pdf.spooler.download.1450359522175.pdf/Evaluationsbericht_ISR_PH_Luzern.pdf [Zugriff am 10.09.2019].
- 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.

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 03.09.2019]. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2018). *Bildungsbericht 2018*. Aarau: SKBF.

Wicki, M. T. & Burckhardt, S. C. A. (2018). Unterstützende Technologien im ersten Zyklus des Lehrplans 21. In S. Calabrese et al. (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der digitalisierten Lernwelt. Beiträge der nationalen Tagung Netzwerk Forschung Sonderpädagogik* (S. 47–62). Bern: Edition SZH/CSPS. Permalink: www.szh-csps.ch/b2018-01-03.



*Prof. Dr. Claudia Ziehbrenner
Leiterin des Instituts für Lernen unter
erschweren Bedingungen der HfH
claudia.ziehbrenner@hfh.ch*



*Prof. Dr. Barbara Fäh
Rektorin der HfH
barbara.faeh@hfh.ch*



*Dr. phil. Dominik Gyseler
Dozent an der HfH
Wissenschaftskommunikation
dominik.gyseler@hfh.ch*

*Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik HfH
Schaffhauserstrasse 139
8050 Zürich*

Georg Bühler-García und Brigitte Gross Rigoli

Zur Bedeutung der Partizipation auf dem Weg zur «Schule für alle»

Zusammenfassung

Wie sieht unsere Schule von morgen aus? In diesem Artikel zeigen wir, wie sich die Schule Twann zusammen mit Dozierenden des Instituts für Heilpädagogik der PHBern auf den Weg gemacht hat, diese Frage zu beantworten. Wir schildern ausgewählte Momente dieses Prozesses: von der gemeinsamen Bestimmung der Entwicklungsrichtung, über das Thema der Lernprozessbegleitung bis hin zum zyklusübergreifenden Aufbau überfachlicher Kompetenzen. In diesem Schulentwicklungsprojekt geht es darum, gemeinsam partizipative Schul- und Unterrichtsstrukturen aufzubauen und eine konstruktive Gesprächskultur zu etablieren.

Résumé

À quoi ressemblera l'école de demain? Le présent article montre comment l'école de Twann a entrepris de répondre à cette question, en collaboration avec des enseignant-e-s de l'Institut de pédagogie spécialisée de la Haute école pédagogique de Berne (PHBern). Nous décrivons des moments choisis de ce processus: Depuis la définition en commun des développements à faire, en passant par le thème de l'accompagnement au processus d'apprentissage, jusqu'à la construction de compétences transversales au travers de tous les cycles. Dans ce projet de développement de l'école, il s'agit de construire ensemble des structures scolaires et d'enseignement participatives et d'établir une culture du dialogue constructive.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-10-03

Ausgangslage

Im Frühjahr 2014 haben sich mehrere Schulen des Kantons Bern für die Teilnahme an einem Schulentwicklungsprojekt des Heilpädagogischen Instituts der PHBern (IHP) beworben. Gesucht wurden Schulen, die sich zu einer «Schule für alle» weiterentwickeln wollten. Nach einem umfassenden Bewerbungsverfahren, Gesprächen mit Schulleitungen und Lehrpersonen sowie Unterrichtsbesuchen haben die Mitglieder des Projektteams IHP die Schule Twann am Bielersee für die Projektteilnahme ausgewählt. Unterrichtet werden dort etwa 150 Kinder und Jugendliche aus den Gemeinden Twann, Tüscherz und Ligerz, verteilt über alle Zyklen. Es werden drei Basisstufenklassen (Zyklus 1) geführt, drei altersdurch-

mischte Klassen im Zyklus 2 und zwei alters- und niveaudurchmischte Klassen mit inneren Differenzierungsangeboten in den Kernfächern im Zyklus 3.

Das dreijährige Kooperationsprojekt wurde im November 2018 erfolgreich abgeschlossen. Das mit den Lehrpersonen und der Schulleitung gemeinsam vereinbarte Ziel war es, in Twann eine «Schule für alle» aufzubauen. Dabei wurden sowohl strukturelle Optimierungen als auch eine hohe inklusive Unterrichtsqualität angestrebt. Das Projektteam IHP verpflichtete sich, ausgehend von der bestehenden Schulkultur sowie den aktuellen Strukturen und Unterrichtspraktiken, die Schule durch Kurse und Beratungen zu unterstützen. Der engen Vernetzung der Weiterbildungen mit den

laufenden Prozessen im Unterricht wurde in diesem Projekt hohe Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei war der durch das Projektteam IHP begleitete Erfahrungsaustausch in den Zyklusgruppen besonders nachhaltig. Die Dozierenden des IHP haben die Lehrpersonen im Unterricht besucht und sie durch vor- und nachbereitende Reflexionsgespräche beim Umsetzungsprozess unterstützt. Die Lehrpersonen konnten Coachings bei den Dozierenden anfordern, wenn sie in einer Krisensituation mit einer Klasse steckten, Schwierigkeiten mit bestimmten Kindern und Jugendlichen oder Fragen zur Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsverantwortlichen hatten. Sowohl die Unterrichtsbesuche wie auch die Coaching-Gespräche gaben dem Projektteam IHP Hinweise auf weitere Themen, die sich nach Rücksprache mit der Schulleitung und der Steuergruppe in der Weiterbildung aufgreifen liessen. Orientierungsgrundlage für die inhaltliche Projektsteuerung bildete ein vom IHP entwickeltes Modell inklusiver Prozesse (Sahli et al., 2017, S. 39ff.), welches die Komplexität schulischer Entwicklungsprozesse übersichtlich darstellt. Es ermöglicht, die vielen kleinen, engagierten Schritte auf dem Weg zur inklusiven Schule in der übergeordneten, gemeinsamen Entwicklung der Schule zu verorten.

Visionärer Realitätsbezug

Bei der Schulentwicklung sollten sich alle Beteiligten gemeinsam damit auseinandersetzen, in welche Richtung sich die Schule entwickeln soll. Um darauf eine Antwort zu finden, müssen zwei Fragen geklärt sein: Was zeichnet den aktuellen Schulalltag aus? Was ist die gemeinsame Vision? Die produktive Spannung zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand kann der gemeinsamen Arbeit Sinn und Richtung geben (Bühler-García,

2017, S. 51). Beide Fragen sind weder für ein Schulteam noch für eine einzelne Person einfach zu beantworten. Beim Blick auf die alltägliche schulische Praxis (Ist-Zustand) gilt es sorgfältig hinzuschauen und wahrzunehmen: Welche Stärken hat das pädagogische Handeln? Welche Entwicklungsfelder zeichnen sich ab? Gelingt es den Lehrpersonen, das eigene Lehr-Lernverständnis zu benennen? Betrachtet man aber die Vision (Soll-Zustand), so öffnet sich der Raum für Innovationen. Das kann beflügeln und inspirieren, aber auch überfordern und ängstigen. Entscheidend ist daher, dass dieser «Raum» gemeinsam als Team betreten wird. So kann schrittweise Vertrauen aufgebaut werden und ein Austausch über Vorstellungen, Haltungen, Ängste, Hoffnungen, persönliche Stärken und Schwächen stattfinden. Das befreit ein Team von unausgesprochenen Annahmen und stärkt es.

Beim Austausch über eine gemeinsame inklusive Vision ist den Dozierenden IHP wichtig, dass mit dem Begriff «Inklusion» kein statischer Zustand gemeint ist. Die inklusive Vision – das gelingende Lernen in anerkannter Vielfalt – ist ein Prozess, der sich durch dynamische Beziehungen und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den aktuellen Schul- und Unterrichtssituationen charakterisieren lässt. Die Vision als Prozess zu definieren und nicht als ein fernes, vielleicht nie erreichbares Ideal, ermöglicht es, dass jederzeit etwas von ihr aufscheinen und realisiert werden kann. Im schulischen Alltag zeigen sich immer wieder gelingende, inklusive Situationen, die eine beglückende und stärkende Wirkung entfalten. Nicht selten besteht ein entscheidender Entwicklungsschritt darin, das Gelingende wahrzunehmen und sich die Umstände bewusst zu machen, die zum erfolgreichen Geschehen beigetragen haben.

Indem sich die Schulleitung und das Kollegium Twann mit dem Projektteam des IHP auf eine inklusive Vision einliessen, wurde deutlich, wie sie ihre «Schule von morgen» antizipierten. Die Vision ist für das Schulteam identisch mit einer «Schule für alle», in der niemand von der Lerngemeinschaft ausgeschlossen wird und allen Kindern und Jugendlichen mit ihren Lern- und Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Lernangebote bereitgestellt werden. Bildungspolitisch gestützt wird dieses Verständnis von einer «Schule von morgen» u. a. durch die von der Schweiz 2014 ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention und den im Lehrplan 21 geforderten Kompetenzaufbau in Bezug auf den konstruktiven Umgang mit Vielfalt.

Lernprozesse begleiten

Als Einstieg in die dreijährige Entwicklungsarbeit hat das Projektteam IHP gemeinsam mit der Schulleitung und der Steuergruppe das Thema «Lernprozessbegleitung» festgelegt. In verschiedener Hinsicht erwies sich dieser Zugang als gewinnbringend. Zum einen umfasst dieses Thema viele pädagogisch relevante Fragen, die im Unterricht beantwortet werden müssen: Wie sehen die Interaktions- und Kommunikationsformen aus? Wodurch zeichnen sich lernförderliche Feedbacks aus? Mit welchen didaktischen Materialien und Medien wird der Lernprozess unterstützt? Wie gestaltet sich der Aufbau metakognitiver und methodischer Kompetenzen? Einzelne Aspekte dieser Fragen wurden in zyklusübergreifenden Weiterbildungssequenzen bearbeitet, andere zyklusspezifisch ausgewählt, konkretisiert und vertieft.

Zum anderen wurde der emanzipatorische Charakter der Lernprozessbegleitung, der über das situative Herstellen von Ver-

ständnis und Auftragsbewältigung hinausgeht, vom Kollegium erkannt. Gute Lernprozessbegleitung fördert die Freude am Lernen und befähigt die Schülerinnen und Schüler, für den eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen. So gewinnen sie an Autonomie und lernen, sich auch gegenseitig zu unterstützen. Damit werden sowohl individuelle wie auch gemeinschaftsbezogene Ziele angegangen. Der Austausch im Kollegium machte deutlich, wie gewinnbringend es für eine Schule sein kann, wenn von Zyklus 1 bis zu Zyklus 3 gemeinsam an diesen Zielen gearbeitet wird. So können die für das selbstständige und kooperative Lernen notwendigen Kompetenzen sukzessive aufgebaut und aufeinander abgestimmt werden.

In der «Schule für alle» ist niemand mehr von der Lerngemeinschaft ausgeschlossen.

Solche Erkenntnisse führen zur Frage, inwieweit die bestehenden Schulstrukturen und Unterrichtspraktiken daraufhin ausgelegt sind, einem zunehmend selbstbestimmten Handeln der Schülerinnen und Schüler überhaupt Raum zu geben und ihnen schrittweise echte Verantwortung zu übertragen. Diese spannungsvolle Frage kann zum Katalysator der Schulentwicklung werden und/oder deutlichen Widerstand provozieren, der darauf hinweist, dass der Austausch über die aktuelle Situationswahrnehmung vertieft werden muss. Gleichzeitig bedingt der oft geäußerte Wunsch, den Schülerinnen und Schülern zunehmend Mitverantwortung für das eigene Lernen und das Schulleben zu übertragen, eine vertiefte Auseinandersetzung mit den

Partizipationsformen. Wenn sich das selbstständige Lernen nicht darauf beschränken soll, Fremdforderungen abzuarbeiten (z. B. aufgrund vollgepackter Wochenpläne), dann müssen die Schülerinnen und Schüler mitentscheiden können, mit welchen Inhalten sie sich auseinandersetzen möchten, wie sie ihre Zeit einteilen, welche Sozialform ihnen entspricht, an welchem Ort sie gut lernen, welche Lernziele sie anstreben und welche Strategien sie anwenden.

Ohne Partizipation würde die Inklusion zu einem starren Prinzip.

Partizipation der Schülerinnen und Schüler

Die zunehmende Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren Lernprozess ist auch ein zentrales Anliegen einer «Schule für alle». Denn eine inklusive Schule kann nur durch einen partizipativen Prozess entstehen, bei welchem die Perspektiven aller am Bildungsprozess Beteiligten (Kinder, Jugendliche, Lehrpersonen, Schulleitungen, Speziallehrkräfte und Fachpersonen, Eltern, Miterziehende usw.) wahrgenommen, einbezogen, im Dialog immer wieder kritisch hinterfragt und gemeinsam weiterentwickelt werden. Inklusion und Partizipation hängen zusammen – Inklusion ohne Partizipation ist nicht möglich. Ohne Partizipation würde die Inklusion zu einem starren Prinzip, das an Menschen vollzogen wird, ohne dass diese ihr Realitätserleben artikulieren können. Inklusion kann nur *mit* allen Beteiligten gelingen und nicht *für* sie. Inklusion ist per Definition ein partizipativ-demokratischer Prozess (Prenzel, 2005, S. 20). Deshalb wird auch deutlich, warum man auf dem Weg zur Inklusion auf

eine umfassende Kooperation angewiesen ist. Inklusion bedingt mehrperspektivisches, interdisziplinäres Arbeiten. Den verschiedenen Sichtweisen soll Raum gegeben werden. Durch die Inklusion werden Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht nivelliert, vielmehr wird die Vielfalt wahrgenommen und gutgeheissen. Die Begriffe Inklusion, Partizipation und Kooperation stehen für den Mut, die Vielfalt menschlicher Existenz und die «Vielfalt der Welt» (Schul- und Lebenskontext der Individuen) (Prenzel, 1999, S. 46) zum Ausgangspunkt aller weiteren Überlegungen zu machen. Die Wertschätzung der Vielfalt ist insofern ein mutiger Schritt, weil man sich dadurch Widersprüchen und pädagogischen Spannungsfeldern stellt und diese bearbeitet. Verschiedene innere und äussere Stimmen werden zugelassen, offene Prozesse ausgehalten. Auf die Abwertung des Anderen und des Fremden wird verzichtet. Verdrängtes soll integriert werden – sowohl in Bezug auf gesellschaftliche Randgruppen wie auch auf eigene Persönlichkeitsanteile. Ausserdem wird dem Aufbau einer tragenden Gemeinschaft, die die Menschenwürde und -rechte aller garantiert, grosse Aufmerksamkeit geschenkt.

Dem Aufbau partizipativer Strukturen und dem Einüben partizipativer Prozesse, sowohl mit den Kindern und Jugendlichen wie auch mit den Lehrpersonen, kommt daher in der Entwicklung hin zur «Schule für alle» eine Schlüsselrolle zu. Dieser Umstand bedingt eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Frage, in welchen Bereichen welche Ausprägung partizipativen Handelns zum Tragen kommen soll – und wann Partizipation nicht angezeigt ist.

Nicht alles kann im Unterricht und im Schulleben mit den Schülerinnen und Schülern partizipativ geregelt werden, aber oh-

ne Partizipation gelingt der Weg zur «Schule für alle» nicht. Mit der Berechtigung zur Partizipation gehen stets auch Verpflichtungen einher, die eine zunehmende Verantwortung einschliessen. Rechte und Pflichten stehen in einem engen Verhältnis. Zudem müssen, damit Partizipation gelingt, die für die jeweiligen Entscheidungen massgeblichen Informationen zugänglich sein, Zuständigkeiten geteilt oder zugewiesen werden (und damit auch die Mitverantwortung für positive oder negative Konsequenzen). Dies bedingt, dass die Schülerinnen und Schülern die notwendigen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen für die aktive Beteiligung am partizipativen Prozess erwerben. Partizipation muss also gewollt, ermöglicht und eingeübt werden. Wie so oft im pädagogischen Feld zeigt sich auch hier ein Paradox: Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler setzt bei ihnen Kompetenzen voraus, die besonders gut durch Partizipation erworben werden können. Einblicke in die an der Schule Twann gelebten Formen der Partizipation (z. B. Klassenrat, Klassensprecherstunde, Montagsforum oder Patensystem) ermöglicht der Besuch der Website zum «Schulmodell Twann» (<https://schulmodelltwann.schulentwannttl.ch>).

Überfachliche Kompetenzen

Die im Lehrplan 21 aufgeführten überfachlichen Kompetenzen (Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen) spielen bei all diesen Formen der Partizipation eine herausragende Rolle. Sowohl das individuumsbezogene Anliegen – die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, wie sie selbstständig lernen können –, als auch das gemeinschaftsorientierte Anliegen – die Schülerinnen und Schüler sollen partizipativ am Schulleben teilnehmen –, ist ohne die Ent-

wicklung überfachlicher Kompetenzen nicht zu realisieren. Unzählige alltägliche Schul- und Unterrichtssituationen können – in jedem Zyklus dem jeweiligen Entwicklungsalter entsprechend – dazu genutzt werden, überfachliche Kompetenzen einzuüben.

Ausgehend vom oben erwähnten Thema der «Lernprozessbegleitung» hat die Schule Twann auf ihrem Weg zur «Schule für alle» unter anderem den Fokus darauf gerichtet, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, sich gegenseitig Feedback zu geben. Jeder Lernprozess bedingt ein Feedback, und die Frage, was ein gutes, lernförderliches Feedback beinhaltet, soll auch mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Sie können basierend auf den eigenen Erfahrungen argumentieren und – auf diesen Aspekt verweist insbesondere Hattie (2014) – den Lehrpersonen eine aufschlussreiche Rückmeldung zu deren Feedbackverhalten (und ihrem Unterrichtskonzept) geben. Auch das Anliegen, dass die Schülerinnen und Schüler sich untereinander hilfreiches Feedback geben, steht im Zusammenhang mit den überfachlichen Kompetenzen insbesondere bei kooperativen Lernformen.

An der Schule Twann wird Partizipation durch Klassenräte, Klassensprecherstunden oder das Patensystem gelebt.

So lernen die Kinder in der Schule Twann über die drei Zyklen hinweg, wie man Feedback gibt. Es wird ein Patensystem – eine Form des *Peer Tutorings* (Büttner et al., 2012) – eingeführt, damit die Lernenden üben können, sich gegenseitig Feedback zu einer individuell ausgewählten Zielsetzung aus dem Bereich der überfachlichen Kompe-

tenzen zu geben. Eingeführt wurde dieses Reflexionsgespräch, das zu zweit geführt wird, erstmals in einer Klasse, die sich aus Schülerinnen und Schülern des 7. und 9. Schuljahres zusammensetzte. Was sich in diesem lernbezogenen Austausch und in anderen Gesprächsgefässen der Schule wie Kreisgespräche, Klassenrat oder Klassensprechertreffen abspielt, beginnt sich auf die Kommunikationskultur der ganzen Schule auszuwirken. Die Kinder aller Zyklen sprechen miteinander, verschiedene Meinungen werden gehört und respektiert, sie gewöhnen sich an den gemeinsamen, regelgeleiteten Austausch und daran, dass es möglich ist, das eigene Erleben mitzuteilen, ohne dafür beschämt zu werden. Fremd- und Selbstwahrnehmung werden gezielt zueinander in Bezug gesetzt. Wie die Schulleitung betont, entsteht aufgrund dieser vielfältigen Gespräche in allen Klassen eine konstruktive Gesprächskultur (vgl. Video ERZ Bern, 2019). Sie ist gleichzeitig die Basis für eine inklusive «Schule von morgen», durch die Herausforderungen, Konflikte und schwierige Situationen, die sich in jeder Lerngemeinschaft ergeben, dank positiven Beziehungserfahrungen und erprobtem Kommunikationsverhalten gemeistert werden können.

In der «Schule von morgen» wird das informelle Lernen an Bedeutung gewinnen.

Zum Schluss sei eine These gewagt: In der «Schule von morgen» wird das informelle Lernen – als Nebenprodukt einerseits vielfältiger sozialer, partizipativer Prozesse und andererseits des expliziten Lernens in offenen Lernarrangements – an Bedeutung gewinnen. Nicht, weil Fachkompe-

tenz nicht mehr wichtig wäre. Im Gegenteil: In der «Schule von morgen» wird profunder, gut vernetztem Wissen hohe Bedeutung beigemessen. Aber sie wird Abschied nehmen vom traditionellen Fächerkanon. Auch das Stundenhalten wird unweigerlich wegfallen, was wohl niemand bedauert. Das Wissen wird nicht mehr in didaktisierten Lektionen vermittelt; es steht grundsätzlich allen, auch den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung, muss aber aktiv und durch kritische Auseinandersetzungen erworben werden. Komende Generationen werden die digitalen Medien keck und intensiv nutzen. Die Schule wird ein Ort des sozialen Austauschs sein. Dem (ethischen) Umgang mit dem Wissen werden Lehrpersonen wohl mehr Aufmerksamkeit widmen als der Aufbereitung der Lerninhalte für den Lernprozess. Im Zentrum der «Schule von morgen» werden jene überfachlichen Selbst- und Sozialkompetenzen stehen, die dem Menschen auch im Zeitalter der digitalen Revolution von keiner Technologie abgenommen werden können und sollen.

Literatur

- Bühler-García, G. (2017). *Gemeinsam für Vielfalt. Briefe an eine Lehrerin* (3. Aufl.). Bern: Edition SZH/CSPS.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2.
- ERZ Bern (2019). *Reflexionsgespräche im Zweierteam*. https://www.youtube.com/watch?v=oy9vsmz_fDc [Zugriff am 18.07.2019].
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Prenzel, A. (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.

Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 19–35). Münster: LIT.

Sahl Lozano, C., Vetterlin, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis*. Bern: Schulverlag plus.



Georg Bühler-García
Dozent für inklusive Pädagogik
georg.buehler@phbern.ch



Brigitte Gross Rigoli
Projektleiterin und Dozentin
brigitte.gross@phbern.ch

PHBern
Institut für Heilpädagogik
Fabrikstrasse 8
3012 Bern

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 25. Jahrgang, 10/2019
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

2299 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 69.90
Print-Abo CHF 79.90
Kombi-Abo CHF 89.90

Einzelausgabe

Print CHF 9.90 (inkl. MwSt.), plus Porto
Digital CHF 7.90 (inkl. MwSt.)

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
der Redaktion.

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
Autorinnen und Autoren muss nicht mit
der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

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



Barbara Baumann

Integrativen Unterricht gemeinsam planen, durchführen und reflektieren

Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen

Zusammenfassung

Ein wichtiges gemeinsames Tätigkeitsfeld von Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ist der integrative Unterricht. In diesem Artikel werden zwei Verfahren des Unterrichtacoachings vorgestellt, die im Rahmen des Regelunterrichts entwickelt wurden. Im Zentrum stehen die Fragen, wie die beiden Berufsgruppen ihr spezifisches Wissen in die Unterrichtsgestaltung einbringen können und wie die beiden Verfahren auf das integrative Setting angepasst werden müssen. Dazu werden auch Erfahrungen aufgegriffen, die mit der angepassten Version gemacht wurden.

Résumé

Parmi les principaux domaines d'activité communs aux enseignant-e-s ordinaires et aux enseignant-e-s spécialisé-e-s figure le travail au sein de l'école ordinaire. Le présent article décrit deux procédures de coaching d'apprentissage qui ont été développées dans le cadre de l'enseignement ordinaire, en se consacrant principalement aux questions suivantes : Comment les deux professions peuvent-elles intégrer leurs savoirs spécifiques dans l'organisation de l'enseignement, et comment adapter ces deux procédures au dispositif intégratif ? Des expériences réalisées avec la version adaptée sont également décrites ici.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-10-04

Ausgangslage

Zwei Verfahren zum gemeinsamen Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht, die sich in der Ausbildung von Regellehrpersonen und in der Unterrichtsentwicklung von Regelschulen bewährt haben, sind das «Fachspezifische Unterrichtacoaching» nach West und Staub (2003) und das daraus entwickelte «Kollegiale Unterrichtacoaching» nach Kreis, Lügstenmann und Staub (2008). Die beiden Verfahren weisen Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Ziele und Vorgehensweisen auf, unterscheiden sich jedoch insbesondere in der «personalen Besetzung». Die Gemeinsamkeiten und Unter-

schiede werden im Folgenden ausgeführt und es wird darüber nachgedacht, wie die Verfahren auf den heilpädagogischen Kontext angepasst werden könnten.

Gemeinsamkeiten der beiden Verfahren Ziele und Ablauf des Coachingverfahren

Beide Verfahren verfolgen *zwei Hauptziele*: erstens die bestmögliche Förderung des fachbezogenen Lernens der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler und zweitens die Entwicklung der Unterrichtskompetenzen der kooperierenden Lehrpersonen

(Staub, 2015, S. 478). Zudem umfassen beide Ansätze drei Schritte: die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit (Kreis & Staub, 2017).

Vorbereitung

Die Vorbereitung ist als dialogische Gesprächsführung strukturiert. Das Ziel dieser Gesprächsführung ist nach Kreis (2018), dass Ideen nicht nur ausgetauscht, sondern gemeinsam erarbeitet und weiterentwickelt werden. Dabei stehen dem Coach verschiedene Möglichkeiten zur Verständnissicherung und Handlungskoordination zur Verfügung. Dazu gehören nach Kreis und Staub (2017, S. 35):

- «Einladende Gesprächshandlungen», bei denen der Coach das Coachee auffordert, seine Überlegungen zur Planung darzulegen,
- «Gesprächshandlungen mit Hilfestellungen zur Unterrichtsgestaltung», bei der der Coach eigene Ideen als Vorschläge zur möglichen Unterrichtsgestaltung einbringt und

- «Gesprächshandlungen zur Verständnissicherung und Handlungskoordination», mit denen der Coach gewährleistet, dass er sein Gegenüber richtig verstanden hat. Mit diesen Gesprächshandlungen stellt der Coach sicher, «dass ein geteiltes Verständnis über die Unterrichtsplanung entsteht».

Zudem stehen dem Coach vier *Kernperspektiven* und 27 *Leitfragen* zur Verfügung, welche den Kernperspektiven zugeordnet sind. Diese dienen «der inhaltlichen Fokussierung des unterrichtsbezogenen Dialogs» (ebd., S. 38). «Mit der flexiblen Verwendung solcher begrifflicher Instrumente basiert ein Coach seine Unterstützung nicht allein auf seiner Erfahrung, sondern er orientiert sich darüber hinaus auch an wissenschaftlich fundierten Konzepten und Perspektiven» (ebd., S. 29). An dieser Stelle werden alle vier Kernperspektiven mit je einer Leitfrage als Beispiel dargestellt:

Tabelle 1: Kernperspektiven mit einer Leitfrage als Beispiel (nach Kreis & Staub, 2017, S. 86f.)

Kernperspektive	Beispiel einer Leitfrage, die zur Kernperspektive gehört
Klärung der Fachinhalte sowie Lern- und Bildungsziele der Unterrichtssequenz	Welches sind die Lern-/Bildungsziele der Unterrichtssequenz?
Einordnung der Unterrichtssequenz in thematische Einheit und Lehr-/Bildungsplan	Auf welche Kompetenzen des Lehr- und Bildungsplanes wird mit dieser Unterrichtssequenz hingearbeitet?
Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler	Welche für die Unterrichtssequenz relevanten inhaltlichen Konzepte wurden mit der Klasse bereits bearbeitet?
Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung der Lernprozesse	Wie soll neu aufgebautes Wissen gefestigt werden?

Nach Kreis und Staub (2017) ist die Liste «nicht wörtlich und vollständig abzuarbeiten, vielmehr soll sie den Entwicklungszielen des Coachees angepasst und allenfalls um eigene Themen erweitert werden» (S. 40). Weiter unten wird dargelegt, welche Leitfragen im heilpädagogischen Kontext sinnvollerweise akzentuiert oder ergänzend dazu genommen werden.

Für eine kooperative Beziehung kann es hilfreich sein, wenn nicht immer dieselbe Person die Rolle des Coachs wahrnimmt.

Gemeinsam verantwortete Unterrichtsdurchführung

Nach Kreis und Staub (2017) gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie der Unterricht nach der Vorbesprechung durchgeführt werden kann. So kann die gecoachte Person unterrichten, während sich die coachende Person Notizen macht. Die coachende Person kann aber auch als Modell fungieren oder sich, sofern dies im Voraus geplant wurde, spontan am Unterricht beteiligen. Eine weitere Möglichkeit ist, dass beide Personen im Teamteaching arbeiten. Wer im Unterricht welche Rolle übernimmt, wird im Verlauf oder am Ende der Vorbesprechung vereinbart.

Nachbesprechung

Im Anschluss findet eine Nachbesprechung statt, die sich ebenfalls an den Kernperspektiven und Leitfragen orientiert. Sie geht über eine Bewertung der Unterrichtssituation hinaus und stellt wieder das Lernen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum. Zudem wird besprochen, wie die weiteren Coachingaktivitäten aussehen (Kreis & Staub, 2017).

Unterschiede der beiden Verfahren Rollenverteilung in den beiden Coachingverfahren

Im fachspezifischen Unterrichtscoaching verfügt der Coach über grössere fachspezifische Unterrichtsexpertise als die Lehrperson (Staub, 2015). Die Rollen von Coach und Coachee sind dadurch natürlich festgelegt. Demgegenüber coachen sich im kollegialen Unterrichtscoaching zwei Personen mit ähnlichem fachlichem Hintergrund. Kreis und Staub (2017) gehen davon aus, dass es im kollegialen Coaching trotzdem sinnvoll ist, wenn eine Person die Rolle des Coaches übernimmt. Sie schlagen vor, dass diejenige Person, welche die Hauptverantwortung für die Klasse hat, gecoacht wird und den Entscheidungsvorhang behält. Die Coachingrolle wird demnach situativ eingenommen. Für eine kooperative Beziehung kann es hilfreich sein, wenn nicht immer dieselbe Person die Rolle des Coachs wahrnimmt.

Unterrichtscoaching im heilpädagogischen Kontext

Betrachtet man das Skript des Unterrichtscoachings, wird sofort klar, dass es sich um ein Verfahren handelt, das sich auch sehr gut für den Einsatz im integrativen Setting eignet. Das fachspezifische Coaching wurde bereits in einer Interventionsstudie zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) von Thommen, Anliker und Lietz (2008) eingesetzt. Eine angepasste Variante des fachspezifischen Coachings wurde auch schon in einer Studie zur Prävention von Unterrichtsstörungen in der Ausbildung von Sonderklassenlehrpersonen von Wettstein (2010) erprobt.

Im Hinblick auf den Einsatz im heilpädagogischen Kontext braucht es ein paar Vorüberlegungen: Ist das Verfahren, das sich auf die Entwicklung von gutem Unterricht fokussiert, auch für den heilpädagogischen Kontext geeignet? Und wie sollen die Rollen zwischen der Regellehrperson und der bzw. dem SHP verteilt werden?

Anpassungen im heilpädagogischen Kontext

An der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) wurde das kollegiale Unterrichtscoaching an Seminaren zur integrativen Didaktik eingesetzt. Dabei bereiten die Studierenden der Schulischen Heilpädagogik Förderlektionen in meist integrativen Settings vor. Es fiel auf, dass die Gespräche aus allgemeindidaktischer Sicht zwar hilfreich waren für eine bessere Unterrichtsgestaltung, im Hinblick auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen aber oft zu oberflächlich blieben. In der Literatur gibt es Hinweise darauf, dass diese zu wenig in die tägliche Unterrichtsplanung einfließen, obwohl Förderpläne für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen vorhanden sind (Müller, Venetz & Keiser, 2017). Deshalb wurde darüber nachgedacht, welche Leitfragen im Zusammenhang mit der integrativen Förderung und der konsequenten Arbeit an der Förderplanung besonders wichtig sind und ob die Leitfragen allenfalls ergänzt werden müssten. Die folgende Argumentation orientiert sich an den einzelnen Etappen des förderdiagnostischen Zirkels (z. B. Niedermann, Schweizer & Steppacher, 2007). Der Fokus in der Vorbesprechung verlagert sich dabei zeitweise weg von der Gruppe/Klasse hin zum Individuum, das im Folgenden «Fokuskind» genannt wird. Es kann sich beim Fokuskind um ein

Kind mit abgeklärtem Förderbedarf handeln. Es kann aber auch ein Kind sein, das der Lehrperson im Unterricht auffällt und ihr allenfalls Sorgen bereitet. Deshalb möchte die Lehrperson dieses «Problem» gerne mit einer externen Fachperson besprechen. Unter der Kernperspektive «Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten» (siehe Tab. 1, S. 29) stellen sich hinsichtlich der Förderung eines Fokuskindes folgende Fragen:

- Welche Voraussetzungen bringt das Fokuskind in Bezug auf die geplante Lektion mit?
- Welche Schwierigkeiten könnten beim Fokuskind auftreten?

Die ergänzende Frage unter der Kernperspektive «Lern- und Bildungsziele» der Unterrichtssequenz betrifft die individuellen Ziele. Denn, wie bereits oben erwähnt, wird im alltäglichen Unterrichtsgeschehen der förderdiagnostische Zirkel, das Arbeiten an den individuellen Zielen, oft vergessen:

- Welche individuellen Förderziele werden mit dem Fokuskind in dieser Lektion verfolgt?

Unter der «Kernperspektive Unterrichtsgestaltung» braucht es keine Zusatzfragen, aber eine gewisse Akzentuierung ist durchaus sinnvoll. So berichten Thommen, Anliker und Lietz (2008), dass sich der Unterricht im Hinblick auf die Differenzierung, den fachlichen und sozialen Austausch des Kindes und vorhandene Materialien und Medien, welche der Regellehrpersonen auch bei Abwesenheit der SHP zur Verfügung stehen sollen, entwickeln soll. Deshalb wird an dieser Stelle vorgeschlagen, dass im heilpädagogischen Kontext folgende Leitfragen zur Unterrichtsgestaltung im Vordergrund stehen:

- Woran ist in dieser Lektion(-sreihe) die Differenzierung erkennbar?
- Wie kann sich das Fokuskind am Unterrichtsgeschehen beteiligen?
- Welche Hilfsmaterialien können das Fokuskind in dieser Lektion(-sreihe) unterstützen?

Ergänzend stellt sich im Kontext der Unterrichtsgestaltung die Frage, wie die Lebenswelt und die individuellen Interessen der Fokuskinder in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden können (Lienhard-Tuggener et al., 2015). Oft haben Fokuskinder eine ungünstige Lernbiografie und Motivationsprobleme. Ein Eingehen auf die Interessen der Kinder kann dem häufig Abhilfe verschaffen. Es stellt sich deshalb die Frage:

- Wie werden die Interessen des Fokuskindes in dieser Lektion(-sreihe) berücksichtigt?

Beim kollegialen Modell bringen die beiden Berufsgattungen verschiedenes und dennoch gleichwertiges Wissen in die Unterrichtsgestaltung ein.

Gemeinsame Unterrichtsdurchführung

Für die Unterrichtsdurchführung sind im heilpädagogischen Kontext alle drei der oben beschriebenen Varianten möglich. Gerade wenn eine coachende Person neue Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts einbringt (zum Beispiel die Einführung eines neuen Materials zur Unterstützung von Fokuskindern), ist es sinnvoll, wenn die oder der SHP auch in einer modellierenden Funktion im Unterricht aktiv wird.

Die Nachbesprechung wird in der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und SHP ebenfalls auf die Lernziele und die Integration des Fokuskindes ausgerichtet. Dabei werden folgende Leitfragen behandelt:

- Wann gelang es dem Fokuskind in dieser Lektion und wann gelang es ihm nicht, an seinen Förderzielen zu arbeiten? Woran haben wir das erkannt? Was würden wir beibehalten? Wie könnten wir den künftigen Unterricht gestalten, damit dies besser gelingt?
- Wann gelang es dem Fokuskind in dieser Lektion und wann gelang es ihm nicht, am Unterricht zu partizipieren? Woran haben wir das erkannt? Was würden wir beibehalten? Wie könnten wir den künftigen Unterricht gestalten, damit dies besser gelingt?

Zur Rollenverteilung

Wie oben bereits erwähnt, kann Unterrichtscoaching bezüglich der Rollen unterschiedlich organisiert werden. Im heilpädagogischen Kontext sollte die oder der SHP die Rolle der coachenden Person übernehmen und die Regellehrperson in ihrer Unterrichtsgestaltung unterstützen. In der Unterrichtsdurchführung ist es sinnvoll, wenn sie auch eine modellierende Rolle einnimmt, insbesondere beim Einführen von Hilfsmaterialien. Dennoch handelt es sich dabei nicht um ein Expertenmodell, sondern um ein kollegiales Modell, da die beiden Berufsgattungen zwar je ein anderes, und dennoch gleichwertiges Wissen in die Unterrichtsgestaltung einbringen. Während die oder der SHP tendenziell eher über die Wissensbestände zum Fokuskind Bescheid weiss, bringt die Regellehrperson ihr Wissen über die Voraussetzungen der Klasse in die Unterrichtsgestaltung ein.

Ausblick

In der Praxis wurden erste Versuche mit Vorbesprechungen zur Unterrichtsgestaltung im Rahmen der Ausbildung an der HfH und schulinterner Weiterbildungen durchgeführt. Dabei konnte beobachtet werden, dass die gemeinsame Planung von Unterricht mit den vorgeschlagenen Leitfragen sehr produktiv verläuft. Anfänglich stellt sich in der Regel eine Irritation ein, weil der Fokus des Gesprächs stärker auf dem Individuum als auf der Klasse liegt. Im Verlauf der Erprobung zeigt sich aber, dass die Überlegungen, die für ein einzelnes Kind angestellt werden, die gesamte Unterrichtsgestaltung positiv beeinflussen können.

Das sind erste Vermutungen und Beobachtungen zur Anwendung des Unterrichtskoachings im heilpädagogischen Kontext. Es lohnt sich, diese Vermutungen zu überprüfen. An der HfH werden deshalb zurzeit Masterarbeiten zum Unterrichtskoaching im heilpädagogischen Kontext ausgeschrieben. Damit soll einerseits empirisch untersucht werden, wie und ob sich die vorgeschlagenen Leitfragen in der Praxis bewähren und andererseits, wie sich die Rollenverteilung zwischen SHP und Regellehrpersonen tatsächlich gestaltet.

Literatur

- Kreis, A. (2018). *Kollegiales Unterrichtskoaching. Ein Ansatz zur kooperativen Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften*. Friedrich Jahresheft, 2018, 32–34.
- Kreis, A., Lügstenmann, G. & Staub, F. C. (2008). *Kollegiales Unterrichtskoaching als Ansatz zur Schulentwicklung*. Bern: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2017). *Kollegiales Unterrichtskoaching. Ein Instrument zur praxissituierter Unterrichtsentwicklung*. Köln: Wolters Kluver.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettau-er Szaday, B. (2015). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (2., aktual. Aufl.). Bern: Haupt.
- Müller, X., Venetz, M. & Keiser, C. (2017). Nutzen von individuellen Förderplänen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 116–126.
- Niedermann, A., Schweizer, R. & Steppacher, J. (2007). *Förderdiagnostik im Unterricht. Grundlagen und kommentierte Darstellung von Hilfsmitteln für die Lernstandfassung in Mathematik und Sprache*. Luzern: SZH/CSPS.
- Staub, F. C. (2015). Fachspezifisches Unterrichtskoaching. In H. G. Rolf (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 476–489). Weinheim: Beltz.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: PHBern. https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/IFE/Dokumente/Publikationen/Beitr%C3%A4ge_f%C3%BCr_die_Praxis/nr2_unterricht_zusarbeit.pdf [Zugriff am 21.08.2019].
- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused Coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth: Heinemann.
- Wettstein, A. (2010). Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen unterstützen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 145–157.

Barbara Baumann, lic. phil.
Dozentin Studiengang Sonderpädagogik/
Schulische Heilpädagogik/ Pädagogik bei
Schulschwierigkeiten
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
8050 Zürich
barbara.baumann@hfh.ch



Robert Langen

Geistige Behinderung und diversitätssensible Didaktik

Zusammenfassung

Allgemeine Didaktik mit heilpädagogischer Akzentuierung ist für inklusiv arbeitende Schulen und heilpädagogische Einrichtungen gleichermaßen relevant. Sie unterstützt Lernende mit besonderem Förderbedarf wie auch «normalbegabte» Schülerinnen und Schüler. Im Folgenden wird schulische Bildung als Aufgabe eines diversitätsbejahenden Unterrichts beschrieben, der auch auf erschwerende Bedingungen im Zusammenhang mit kognitiven Beeinträchtigungen eingehen kann.

Résumé

La didactique générale orientée sur la pédagogie spécialisée est aussi pertinente pour les écoles travaillant de manière inclusive que pour les institutions spécialisées. Elle soutient des apprenant-e-s ayant des besoins spécifiques autant que des élèves « normalement doué-e-s ». Le présent article décrit la formation scolaire comme l'une des missions d'un enseignement qui dit oui à la diversité et qui peut entrer en jeu également lorsque les conditions sont plus complexes, en lien avec des déficiences cognitives.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-10-05

Heterogenität und Bildung im Kontext geistiger Behinderung

Dworschak, Kannevischer, Ratz und Wagner (2012) sprechen von einem «äusserst heterogenen Personenkreis» (S. 165), den sie im Kontext ihrer Studie zur «Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)» beschreiben. Dies gilt zum einen in Bezug auf klassisch schulische Bereiche wie Schriftspracherwerb und mathematische Fähigkeiten. Zum andern sind aber auch bei den herausfordernden Verhaltensweisen und den kommunikativ-sprachlichen Kompetenzen enorme Unterschiede sichtbar, welche die Bereitstellung von zusätzlichen personellen und medialen Ressourcen (verstärkte Begleitung und Unterstützte Kommunikation) notwendig machen.

Darüber hinaus lassen sich bei Lernenden mit geistiger Behinderung grosse sozi-

ale Ungleichheiten feststellen, wobei prekären Ressourcenlagen eine besondere Bedeutung zukommt. Dworschak und Ratz (2012, S. 27f.) weisen zwar grundsätzlich unter Berufung auf Fornefeld (2004), Speck (2005) und Najmabadi et al. (2011) darauf hin, dass geistige Behinderung in erster Linie organisch-genetisch bedingt ist. Sie betonen aber gleichzeitig unter Bezugnahme auf Weiss (1985) und Cloerkes (2007), dass dieses Phänomen – obwohl es alle Teile der Bevölkerung betrifft – bei Populationen in schwierigen sozialen Lagen überproportional häufig auftritt.

Bestimmte Gruppen wie Familien mit Migrationshintergrund oder Alleinerziehende mit Kindern mit geistiger Behinderung, haben nach der *Family Affluence Scale* zu mehr als 60 Prozent einen niedrigen sozial-ökonomischen Status (Dworschak & Ratz, 2012, S. 46).

Ungeachtet dieser Umstände beschreiben neuere didaktische Ansätze einen Bildungsanspruch, der für Lernende mit kognitiven (und anderen) Beeinträchtigungen genauso wie für Menschen ohne Behinderung die «Aneignung der Welt durch das Subjekt» postuliert (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 51). Diese Weltaneignung findet für Menschen mit geistiger Behinderung grundsätzlich nicht in reduzierter Form statt und geht über das lebenspraktische Training hinaus. Die Tatsache der kognitiven Einschränkung ist somit kein Argument für begrenzte pädagogische Angebote (Kulig, 2006, S. 23).

Individualisierung und Differenzierung im Umgang mit Diversität

Individualisierung und Differenzierung werden mit Blick auf unterschiedliche Lernausgangslagen und Lebensbedingungen oft als übergeordnete didaktische Grundsätze aufgeführt. So nennen Stöppler und Wachsmuth (2010) Individualisierung unter Rückgriff auf Josef (1974) als «Grundvoraussetzung für den Unterricht bei Schülern mit geistiger Behinderung» (S. 55). Markowitz und Reich (2016) sehen in der «Inneren Differenzierung und Individualisierung» oder der «Inneren Differenzierung durch Individualisierung [...] ein[en] wertvolle[n] Schlüssel zur Bewältigung des Lernens in heterogenen Gruppen und de[n] Kern einer inklusiven Didaktik» (S. 345).

Häcker (2017) kritisiert am Begriff Individualisierung die fehlende theoretische Grundlage und seine häufige Verwendung als Synonym für Differenzierung, adaptives Lernen, offener Unterricht, individuelle Förderung oder Kooperatives Lernen. Individualisierung als didaktisches Konstrukt sei zu wenig wissenschaftlich abgestützt und verliere zunehmend an Relevanz.

Mit Blick auf den individualisierenden Unterricht für Lernende mit geistiger Behinderung wird ein weiteres Dilemma sichtbar. Entscheiden sich Lehrpersonen für entsprechende Lernangebote, so ist dies – unabhängig, ob dies in einem inklusiven oder separierenden Setting geschieht – mit extrem grossem Arbeitsaufwand und hohen Anforderungen an die didaktisch-methodische Expertise verbunden. Darüber hinaus birgt dieses Vorgehen das Risiko, dass selbst bei sorgfältiger Planung und Durchführung des Unterrichts nicht auf sämtliche Förderbedarfe aller Lernenden eingegangen werden kann. Stellen Lehrpersonen – was ebenso anspruchsvoll ist – ein Unterrichtsangebot zur Verfügung, das auf möglichst vielfältige und vielschichtige Adaption durch die einzelnen Lernenden ausgerichtet ist, sind die Schülerinnen und Schüler stärker dafür verantwortlich, wie sie ihr Lernen gestalten (Häcker, 2017). Das kann dazu führen, dass vor allem Lernende mit kognitiven Beeinträchtigungen überfordert werden.

Individualisierung und Differenzierung gelten als übergeordnete didaktische Grundsätze.

«Heilpädagogische Allgemeine Didaktik» in Regel- und Heilpädagogischen Schulen

Die Vielfalt didaktisch-methodischer Vorschläge korrespondiert mit der Diversität und Heterogenität aller Lernender. Angesichts der Notwendigkeit einer praxisaffinen Orientierung bei solider wissenschaftlicher Fundierung lassen sich folgende Anforderungen an die schulische Arbeit mit Lernenden mit und ohne (geistige) Behinderung formulieren:

- Alle Lernenden haben ein Recht auf hochwertige Bildung. Der Unterricht muss daher garantieren, dass die Schülerinnen und Schüler im Sinne optimaler individueller Weltaneignung am Lerngeschehen teilhaben können.
- Die Diversität der Lernenden mit (geistiger) Behinderung – beziehungsweise die Diversität aller Lernender (wenn man an inklusive Kontexte denkt) – muss bei der Unterrichtsplanung differenziert beachtet werden. Dabei müssen evidenzbasierte Lernstanderfassungen zugrunde gelegt werden.
- Binnendifferenzierung und Individualisierung müssen bei Einhaltung eines leistbaren Vorbereitungsaufwandes auf entwicklungs- wie auch lernpsychologischen Erkenntnissen beruhen und Wahrnehmungsbesonderheiten beachten.
- In inklusiven Kontexten ist die Zusammenarbeit zwischen Lernenden mit und ohne Behinderung, bei separierenden Settings zwischen den auch dort unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern von zentraler Bedeutung. Die Gestaltung des Unterrichts muss so vorgenommen werden, dass ein komplementäres Miteinander aller am Lerngeschehen Beteiligten möglich wird.

Wege zur hochwertigen Bildung für alle

Zur Überwindung eines inhaltlich auf den lebenspraktischen Bereich reduzierten Unterrichts für Lernende mit geistiger Behinderung haben Lamers und Heinen (2006) einen Ansatz entwickelt, den sie «ForMat» nennen. Dieses Kunstwort steht als Begriff für «formal» bzw. «material» und rekurriert auf das klafkische Konzept der kategorialen Bildung. ForMat verbindet somit

Aspekte der «Aufnahme und Aneignung von Inhalten» mit der «Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften» (Klafki, 1964, S. 297).

Dies bedeutet, dass Lernende im Verlauf einer «doppelseitigen Erschliessung» (Klafki, 1964, S. 297) durch die Auseinandersetzung mit Unterrichtsthemen einen Teil von ihrer (Lebens-)Welt verstehen, wobei dieses Verständnis zur persönlichen Entwicklung beiträgt. Dies wiederum führt dazu, dass sich die Lernenden idealiter für diesen Ausschnitt der (Lebens-)Welt öffnen und gestaltend auf ihn zurückwirken. Voraussetzung dafür ist, dass es sich bei den Unterrichtsthemen um anspruchsvolle Inhalte handelt, die für den jeweiligen Menschen von Bedeutung sind.

Bei Lernenden mit geistiger Behinderung – Lamers und Heinen (2006) denken hier auch an Menschen mit komplexer Behinderung – muss dieser Prozess durch Elementarisierung unterstützt werden. Unter Elementarisierung versteht man keine Simplifizierung oder Verkürzung von Inhalten. Es geht vielmehr um einen «gemeinsame[n] Suchprozess» (ebd., S. 162), der unter sachorientierten, kulturell-gesellschaftlichen, anthropologischen, entwicklungspsychologischen und methodisch-medialen Blickwinkeln stattfindet. In der «Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden» (ebd., S. 160) werden die grundlegenden Strukturen des Lerngegenstandes und die damit verbundenen fundamentalen Lebensgrundlagen ermittelt. So erschliessen sich über Elementarisierung die jeweilige Lebensbedeutsamkeit und die biografisch-entwicklungsabhängigen Zugänge, die über geeignete Lernwege angelegt werden müssen.

Reich (2014) schlägt als «[i]nklusive Methoden in Lernkontexten» vier Grundformen für das Handeln im Unterricht vor, «um die Vielfalt der Methoden in Strategien für das Lernen zu verwandeln, die für eine heterogene Lerngruppe besonders geeignet sind» (S. 315 ff.):

- *Instruktion* als Führung durch Lehrpersonen oder auch kompetente Lernende, die sich für das Darlegen von Informationen in frontalen Phasen für die Gruppe, aber auch für die direkte Rückkopplung mit Einzelnen eignet (vor allem im Rahmen von Face-to-Face-Kontakten mit Lernenden mit schwerer Behinderung).
- *Lernlandschaften* als räumlich, zeitlich, materiell und personell definierte Unterrichtsbereiche, in denen ein je nach Voraussetzung der einzelnen Schülerinnen und Schüler unterstütztes selbstreguliertes Lernen stattfinden kann, das auf unterschiedlichen Kompetenzstufen angesiedelt ist.
- *Projekte* als Formen der ganzheitlichen und ergebnisbezogenen Bearbeitung von bedeutsamen Themen, und dies mit individuellen Schwerpunkten, aber auch in Kooperation und im Austausch mit der Lerngruppe.
- *Werkstätten* als pädagogische Orte, an denen Lernende ihren besonderen Vorlieben und Begabungen nachgehen können.

Diese didaktisch-methodischen Angebote müssen jedoch bei ihrer Anwendung so modifiziert werden, dass es allen Lernenden möglich ist, den eigenen Lern- und Bildungsprozess zu vollziehen. Im Folgenden soll dargelegt werden, wie die Unterschiedlichkeit von Lernenden in allen Schulungsformen berücksichtigt werden kann.

Diversitätssensible Schularbeit

Der Umgang mit der Diversität von Lernenden (die sich nicht nur über die Dimension Behinderung, sondern auch über Merkmale wie Geschlecht, Interkulturalität und soziale Herkunft konstituiert) ist sehr herausfordernd. Kummer-Wyss und Kappus (2015) nennen folgende Aspekte, die für einen diversitätssensiblen Unterricht relevant sind:

- Lehrpersonen sollten die Dialektik von Gleichheit und Differenz dergestalt erfassen können, dass sie mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Lernenden umgehen können.
- Sie brauchen die Fähigkeit, mit Blick auf die «Lehr- und Lernbedingungen», welche die Lernenden in der Schule vorfinden, förderliche Lernumgebungen für alle zu gestalten.
- Die unterschiedlichen Expertisen im Lehrpersonenteam müssen zum «[g]emeinsamen Problemlösen» im Sinne der Milderung oder Aufhebung behindernder und diskriminierender Ungleichheiten genutzt werden.
- Ein «[a]daptives und unterstützendes Lernklima» ist Voraussetzung für Angebote, mit deren Hilfe «Lernen individualisiert in der Gemeinschaft stattfindet».

Mithin kommen in der «Lerngemeinschaft» alle Lernenden mit ihren jeweiligen «Ressourcen und Schwierigkeiten» zusammen, wobei diese Ressourcen und Schwierigkeiten «in ihrem Kontext und ihrer sozialen Bedingtheit zu betrachten sind» und einen «offenen Blick» auf die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten verlangen (ebd., S. 13f.). Lerngemeinschaften ermöglichen also individualisiertes Lernen in einem sozialen Bezugfeld.

Wirksame Individualisierung und Differenzierung

Die bereits erwähnten Zweifel an der Wirksamkeit der Individualisierung und Differenzierung, die auch in der »Hattie-Studie« (2009) laut werden, dürfen nicht zu deren Entfernung aus dem didaktischen Repertoire führen. Inckemann (2014) macht deutlich, dass «[...] Grundschullehrkräfte die Hattie-Studie zum Anlass nehmen (sollten), ihre Bemühungen für einen qualitativ hochwertigen individualisierenden und differenzierenden Unterricht für eine heterogene Schülerschaft fortzusetzen» (S.23). Dies kann man durchaus auch auf heilpädagogische Lehrkräfte beziehen. Inckemann (2014) führt im Weiteren aus, dass Hattie die Notwendigkeit der Anpassung von Unterrichtsformen und Medien an Lernstile und Lerngeschwindigkeiten von Schülerinnen und Schülern, aber auch die Bedeutung kooperativer Lernformen und förderlicher Feedback-Kulturen sieht, wobei isoliert betrachtet weniger wirksame Rahmenbedingungen wie finanzielle Ressourcen, Klassengrößen und settingbezogene Entscheidungen die pädagogisch-didaktischen Massnahmen unterstützen können.

Peer Tutoring scheint Lernenden mit geistiger Behinderung eher entgegenzukommen als das Kooperative Lernen.

Kooperation trotz und wegen Diversität

Büttner, Warwas und Adl-Amini (2012) vergleichen Kooperatives Lernen und *Peer Tutoring* im inklusiven Unterricht. Beim Kooperativen Lernen werden in der Regel im Klassenverband Kleingruppen gebildet, deren Mitglieder über koordinierte, aufgabengebundene und differenzierte Aktivitäten

Unterrichtsinhalte miteinander erarbeiten. Dabei tragen die Lehrpersonen Verantwortung für geeignete Formationen, modellhaft eingeführte gut strukturierte Aufgaben und angemessene Hilfestellungen. Sie sind auch für Rückmeldungen an die Gruppe und an einzelne Lernende zuständig.

Das *Peer Tutoring* findet vornehmlich in Zweiergruppen statt: Eine Person übernimmt die Tutoren- und die andere die Tutee-Rolle. Beim *Peer Tutoring* werden nicht primär neue Inhalte erarbeitet, sondern bereits bekannte Lernstoffe eingeübt und gefestigt. Von der Konzeption her werden die Tutoren- und Tutee-Rolle regelmässig getauscht. Dies ist aber nur möglich, wenn die Leistungsfähigkeiten sowie die Wahrnehmungs- und Verhaltenskompetenzen beider Partnerinnen und Partner nicht allzu weit auseinanderliegen.

Das stärker führende und mehr auf das Üben und Festigen angelegte *Peer Tutoring* scheint Lernenden mit geistiger Behinderung mehr entgegenzukommen als das Kooperative Lernen. Kinder und Jugendliche mit kognitiven Einschränkungen zeigen eher bei solchen Settings in überschaubaren Zeiträumen sichtbare Fortschritte (Büttner et al., 2012). Gesamthaft betrachtet ist wohl folgender Schluss zulässig: «[S]tudents with special learning needs *might* benefit from peer-mediating learning experiences but it is not *inevitable* that they will if placed in such a learning context and it is certain that peer mediation is not *necessarily* the most efficient and effective learning strategy for all» (Patrick et al., 2005, zit. nach Ashman, 2008, S. 176).

Fazit

Lernende mit geistiger und komplexer Behinderung bereichern mit ihrer Individualität die Vielfalt aller Schülerinnen- und Schü-

lergruppen. Sie sind Teil einer heterogenen Lerngemeinschaft und haben das Recht, sich in der Welt, in der sie leben, gemäss ihren Bedürfnissen und unter optimaler Ausschöpfung ihrer Möglichkeiten zu bilden. Damit werden keine speziellen Lehrformen für Menschen mit Behinderung gefordert. Vielmehr zeigt sich eine Allgemeine Didaktik als sinnvoll, die im Grundsatz alle Lernenden fördern kann – unabhängig von den Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten, die sie auszeichnen.

Die hier skizzierten Überlegungen zum Lernen mit geistiger Behinderung laufen Gefahr, dahingehend missverstanden zu werden, dass man heilpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte gar nicht mehr brauche, da die Schulische Heilpädagogik weitgehend in der Allgemeinen Didaktik aufgehe. Genau das Gegenteil trifft zu: Die anspruchsvollen separierenden und inklusiven Settings sind auf die Expertise von Spezialistinnen und Spezialisten angewiesen, die komplexe Lernausgangsvoraussetzungen diagnostisch bestimmen, Förderbedarfe definieren und didaktisch-methodische Massnahmen einführen können. Deren spezifisches Sensorium für «erschwerende Bedingungen» (Moor, 1999, S. 44) ist dann gefragt, wenn Lernschritte verzögert, behindert oder unmöglich gemacht werden. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen müssen die manchmal so mühsamen Wege der Aneignungsprozesse finden, ebnen, ausbauen und die Lernpfade aller Lernenden miteinander verbinden. Mithin wird die Bedeutung der Schulischen Heilpädagogik nicht ab-, sondern weiter zunehmen. Als Fachdisziplin für den Umgang mit «erschwerenden Bedingungen» ist sie unverzichtbar, wenn diese Umstände auftauchen – und das ist nicht nur bei geistiger Behinderung der Fall.

Literatur

- Ashman, A. F. (2008). School and inclusive practices. In R. M. Gilles, A. F. Ashman & J. Terwel (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative Learning in the classroom* (pp. 163–183). New York: Springer.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61 [Zugriff am 03.07.2019].
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T. & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66, 1429–1436.
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (2012). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Dworschak, W. & Ratz, C. (2012). Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 27–48). Oberhausen: Athena.
- Fornefeld, B. (2004). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.

- Inckemann, E. (2014). Wirken Individualisierung und Differenzierung? Interpretation ausgewählter Ergebnisse der Hattie-Studie. *Die Grundschulzeitschrift*, 20–23.
- Josef, K. (1974). *Lernen und Lernhilfen bei Geistigbehinderten*. Berlin: Marhold.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Kulig, W. (2013). *Quantitative Erfassung des Hilfebedarfs von Menschen mit Behinderung. Dissertation vorgelegt der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Rehabilitationspädagogik*. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Aagbv%3A3-000011500> [Zugriff am 03.07.2019].
- Kummer-Wyss, A. & Kappus, E. (2015). Inklusion in der Regelschule. In A. Pompe (Hrsg.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (S. 15–28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006). «Bildung mit Format» – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation kritisch-konstruktiv* (S. 141–205). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Markowetz, R. & Reich K. (2016). Didaktik. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz, *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 338–346). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moor, P. (1999). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Studienausgabe* (2. Aufl.). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Najmabadi, H. et al. (2011). Deep sequencing reveals 50 novel genes for recessive cognitive disorders. *Nature*, 478 (7367), 57–63.
- Patrick, H., Bangel, N. J., Jeon, K.-N. & Townsend, M. A. R. (2005). Reconsidering the issues of cooperative learning with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 90–110.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Speck, O. (2005). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*. München: Reinhardt.
- Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010). *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder*. Paderborn: Schöningh.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Weiss, H. (1985). Behinderung und soziale Herkunft. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 54 (1), 32–54.

Prof. Dr. Robert Langen
Dozent, Modulkordinator
und Projektleiter
PH Luzern
Töpferstrasse 10
6004 Luzern
robert.langen@phlu.ch



Dokumentation zum Schwerpunkt

Schule von morgen

Weiterführende Literatur

Asmussen, S. & Ehlers, A. (2019). Empfehlungen zur schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN – Entstehungsgeschichte, inhaltliche Weiterentwicklung und Diskussion der überarbeiteten «Empfehlungen zum Förderungsschwerpunkt Lernen». *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 339–342.

Bilger, M. (2016). Schulische Integration – Herausforderungen für Schulleitende. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 13–19.

Buholzer, A. & Müller, T. (2016). Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen in integrativen Schulsettings. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 6–12.

Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dreher, W. (2019). Mosaiksteine einer zukunfts-gegenwärtigen inklusiven Kultur von Nicola Cuomo und C. Otto Scharmer. *Behinderte Menschen*, 3, 63–73.

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.

Dubs, R. (2016). *Bildungspolitik und Schule – wohin? Eine Orientierungshilfe für Schulbehörden und Lehrpersonen*. Baar: Klett und Balmer.

Feuser, G. (2016). *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojektes*. Giessen: Psychosozial.

Heimlich, U., Ostertag, C., Wilfert, K. & Gebhardt, M. (2018). Konstruktion einer Skala zur Abbildung inklusiver Qualität von Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 211–231.

Heyse, H. & Seiland, B. (2019). *Kollegien stark machen – Schulen erfolgreich entwickeln*. Bern: HEP.

Huber, S. G. (2017). Schulleitungen als Gestaltende inklusiver Schulentwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 121–136.

Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau*. Weinheim: Beltz.

Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2015). *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Berlin: Verl. des Dt. Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Radhoff, M. & Ruberg, C. (2018). Die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Kontext von Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 233–244.

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

Sturm, T., Köpfer, A. & Wagener, B. (2016). *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tan, A. E. (2019). Soziale Ungleichheitslagen in der Schule. Schulentwicklung als Bearbeitungsstrategie von Bildungsungleichheit? *Gemeinsam leben*, 1, 35–44.

Urton, K., Börner-Ringleb, M., Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Inklusives Schulklima. Konzeptionelle Darstellung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 40–52.

Wocken, H. (2019). Das Phantom der Nonkategorisierung. Wider die Hyperkategorisierung im pädagogischen Umgang mit Verschiedenen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 3, 171–177.

Links

www.phzh.ch
Zentrum für Schulentwicklung

www.igesonline.net
Webplattform für die Unterrichtsentwicklung und Selbstevaluation

www.pulsmesser.ch
Webplattform für Beratung/Schulentwicklung/Sonderpädagogik

www.montag-stiftungen.de
Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Susanne Kempe Preti, Cordula Löffler, Andrea Haid, Mirja Bohnert-Kraus, Sarah Feil, Lena Reising und Andrea Pamela Willi

«Lesen war noch nie meine Stärke» LRS-Betroffene berichten über ihre Schulzeit

Zusammenfassung

In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, inwiefern unzureichende schriftsprachliche Fähigkeiten im Erwachsenenalter mit Schwierigkeiten des (Schrift-)Spracherwerbs in der Kindheit einhergehen. Eine Studie mit 20 Betroffenen zeigt: Die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten lagen bereits in der Kindheit vor und prägten die gesamte Schulzeit. Wir stellen die Ergebnisse einer Befragung vor und thematisieren auch, was das schulische Umfeld dazu beitragen kann, um die Resilienz betroffener Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Résumé

Le présent article cherche à déterminer dans quelle mesure des compétences insuffisantes en matière de langue écrite à l'âge adulte vont de pair avec des difficultés d'acquisition du langage (écrit) dans l'enfance. Une étude réalisée avec 20 personnes concernées montre que les problèmes de lecture et d'orthographe existaient déjà dans l'enfance et qu'ils ont marqué toute la scolarité. Notre article présente les résultats d'une enquête, mais s'intéresse également à montrer comment l'environnement scolaire peut contribuer à renforcer la résilience des élèves concernés.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-10-06

Das Phänomen Illettrismus

Europäische Studien zeigen, dass eine beachtliche Anzahl von Jugendlichen und Erwachsenen über unzureichende Lesefähigkeiten verfügt. So hat beispielsweise die ALL-Studie (*Adult Literacy and Life Skills Survey*) aus dem Jahr 2005 ergeben, dass etwa 16 Prozent aller Schweizerinnen und Schweizer zwischen 16 und 65 Jahren sehr schlecht lesen können (Notter et al., 2006). Geringe schriftsprachliche Fähigkeiten werden in der Schweiz als Illettrismus bezeichnet, in Deutschland werden die Begriffe funktionaler Analphabetismus und geringe Literalität verwendet.

Notter et al. (2006, S. 11) schreiben, dass «die Literalität die Fähigkeit ist, das geschriebene Wort zu nutzen, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und

Potenzial weiter zu entwickeln». Verfügen Individuen über unzureichende Kenntnisse der Schriftsprache, können die Anforderungen des täglichen Lebens nur begrenzt bewältigt werden – und als Folge wird die Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt (Steuten, 2016). Wie viel Schriftkompetenz für die gesellschaftliche Teilhabe erforderlich ist, hängt von der jeweiligen Gesellschaftsstruktur ab. Menschen, die nicht über die situativ notwendigen Fähigkeiten verfügen, sind von Exklusion bedroht (Zeuner & Papst, 2011, S. 9).

Die Sonderpädagogik sollte sich zwei Fragen stellen: (1) Inwiefern sind diese unzureichenden schriftsprachlichen Fähigkeiten im Erwachsenenalter mit Schwierigkeiten des (Schrift-)Spracherwerbs in der Kindheit verbunden? (2) Inwiefern können Präventionsmassnahmen dazu beitragen, diese zu verringern?

Klicpera et al. (2017) heben hervor, dass ein unzureichender Sprachentwicklungsstand ein Risiko für die Entwicklung von Lese- und Schreibschwierigkeiten ist. Sowohl ein kleiner Wortschatz als auch ein Rückstand in der Beherrschung grammatischer Strukturen sagten in der Studie künftige Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben voraus. Zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Schulalter und Illettrismus hält Löffler (2016) anhand vorliegender Untersuchungsergebnisse fest, dass die sprachlichen Ursachen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Illettrismus vergleichbar sind. Zu den Ursachen einer Lese-Rechtschreibschwierigkeit kommt bei der Entstehung von Illettrismus mindestens eine weitere Komponente hinzu, die Grosche (2013) als Bildungsbenachteiligung, bezeichnet: erschwerte sozioökonomische Bedingungen und sich verfestigende Lernrückstände bei nicht ausreichender Förderung.

Studie zu Spracherwerbsstörungen und Illettrismus

Es ist darum eine zentrale Aufgabe öffentlicher Bildungseinrichtungen, Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen Chancengleichheit zu gewähren. Diese Bestrebung ist die Ausgangslage für das vorliegende Forschungsprojekt unter der Leitung von Prof. Dr. Andrea Haid (SHLR), welches von der *Förderstiftung für das Sprachheilwesen im Kanton Zürich* initiiert und unterstützt wurde.

Das Kooperationsprojekt der *Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach* (SHLR), der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) und der *Pädagogischen Hochschule Weingarten* untersuchte den noch wenig erforschten Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und Illettrismus im Erwachsenenalter unter Mit-

einbezug der Lernbiografie. Folgenden Fragestellungen wurde nachgegangen:

- Inwieweit zeigen sich Zusammenhänge zwischen den lautsprachlichen (Schweizer- und Standarddeutsch) sowie den meta- und den schriftsprachlichen Leistungen bei Erwachsenen mit Illettrismus?
- Gibt es lernbiografische Gemeinsamkeiten bei von Illettrismus betroffenen Erwachsenen?

In der Querschnittstudie mit 20 Teilnehmenden (17 männlich, 3 weiblich) im Alter zwischen 17 und 60 Jahren wurden verschiedene Erhebungsmethoden eingesetzt:

- ein leitfadengestütztes Interview zur Erfassung der Lernbiografie,
- die Analyse der Spontansprache (in Schweizer- bzw. Standarddeutsch) sowie
- die Testung der verbal- und schriftsprachlichen Leistungen.

Die Ziele der Studie waren erstens, den Bedarf an professioneller Unterstützung der sprachlichen Entwicklung aufzuzeigen, und zweitens, Kriterien schulischer Rahmenbedingungen und inhaltlicher Schwerpunkte einer frühen Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen abzuleiten. Im Folgenden werden lediglich die Teilergebnisse zu den Lernbiografien der Probandinnen und Probanden erörtert. Die Ergebnisse zu den sprachlichen Leistungen der Erwachsenen mit Illettrismus wurden bereits in einer anderen Publikation besprochen (Haid et al., 2019).

Ziele unserer Erhebung waren, einerseits grundlegende Informationen zur Schulbiografie zu erhalten und andererseits das subjektive Erleben von schriftsprachlichen Pro-

blemen während und nach der Schulzeit zu erheben.

Der Interviewleitfaden umfasste deshalb neben Angaben zu Bildungsbiografie sowie Lesen- und Schreibenlernen auch Fragen zu Schwierigkeiten, erhaltener zusätzlicher Unterstützung, zum Umgang der Lehrpersonen mit den Schwierigkeiten, zu psychischer Belastung und Strategien zum Umgang mit Lese- und/oder Schreibproblemen. Es wurden 18 Fragen zur Lernbiografie (15 offene, 3 geschlossene Fragen) und 4 offene Fragen zur aktuellen Situation gestellt. Die Interviews wurden transkribiert und eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt.

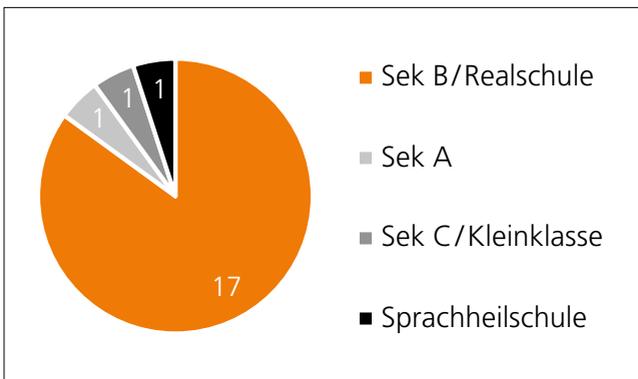


Abbildung 1: Schultyp Sekundarstufe

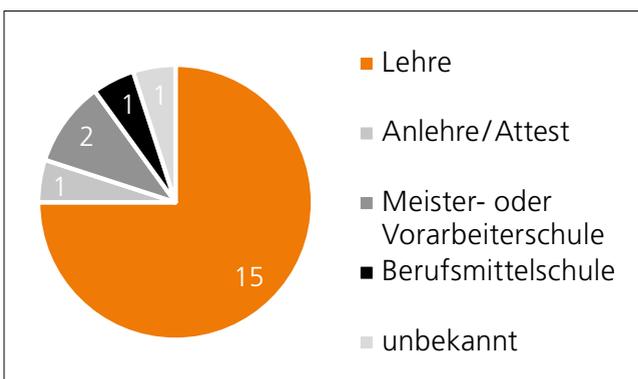


Abbildung 2: Berufliche Ausbildung

Ergebnisse

Gemeinsamkeiten in der Schulbiografie

Es zeigen sich viele Gemeinsamkeiten im schulischen Werdegang der Teilnehmenden. Die Mehrheit besuchte die Sekundarschule B (gemäss Einteilung des Kantons Zürich) und hat erfolgreich eine Lehre abgeschlossen (vgl. Abb. 1 und 2)

Alle Befragten berichten über Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben bereits in der Unterstufe. 18 der 20 Befragten mit einer Lese-Rechtschreibschwäche hatten während ihrer Schulzeit Lernschwierigkeiten. Sie erwähnen vor allem Probleme im Fach Deutsch mit der Grammatik und der Rechtschreibung. Probleme beim Fremdsprachenlernen sind ebenfalls verbreitet und werden von 16 Personen erwähnt. Sieben Personen wurden vom Fremdsprachenunterricht ganz oder teilweise dispensiert.

Die Betroffenen berichten in den Interviews von verschiedenen Massnahmen zur Unterstützung. Dabei können die schulischen Unterstützungsmassnahmen von den Probandinnen und Probanden nicht immer klar benannt werden. Der Begriff «Nachhilfe» wird häufig für jegliche Unterstützung durch eine Lehr- oder Förderlehrperson verwendet. Der Kategorie «Integrierte Förderung» (Fördergruppe) werden deshalb alle Beschreibungen zugeordnet, welche sich auf eine spezielle Förderung – meist in Gruppen – während der Unterrichtszeit beziehen (vgl. Abb. 3).

Obwohl die Befragten zusätzliche Unterstützung in der Schule erhielten, zeigen sich bei ihnen noch als Erwachsene mitunter ausgeprägte schriftsprachliche Defizite. Es ist demnach nicht gelungen, die vorhandenen Schwierigkeiten mithilfe der schulischen Angebote zu überwinden. Diesbe-

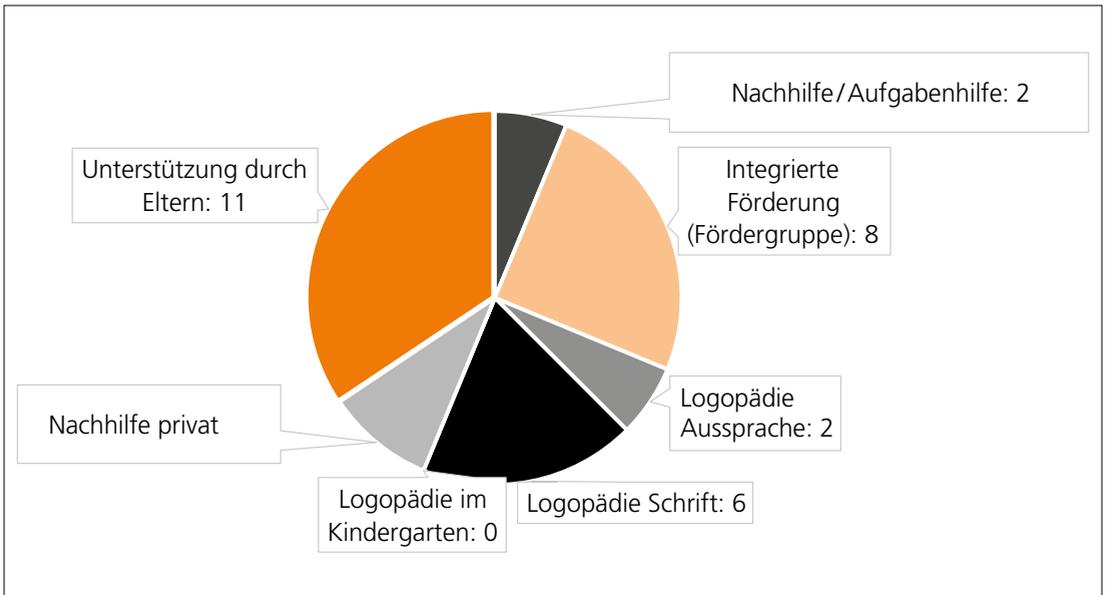


Abbildung 3: Unterstützung während der Schulzeit (Mehrfachnennungen möglich)

züglich ist zu erwähnen, dass die Massnahmen ausnahmslos als Reaktion auf die schriftsprachlichen und schulischen Probleme erfolgten. Über Angebote im Rahmen einer primären oder sekundären Prävention gibt es keine Aussagen.

Erleben von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Schulzeit

Lese- und Schreibschwierigkeiten treten in verschiedenen schulischen Situationen auf, sehr häufig im Zusammenhang mit lautem Lesen, Lesen unter Zeitdruck und Lesesinnverständnis oder Rechtschreibung bei Diktaten.

Viele berichten von Lese- oder Schreibschwierigkeiten in der Schulzeit und von damit einhergehenden negativen Gefühlen, die heute noch häufig in Stress oder Angst resultieren. Beispielsweise haben sie Angst davor, laut vorzulesen, weil sie sich schämen und sich nicht blamieren wollen.

CM: «Und was ich natürlich absolut gehasst habe, war Vorlesen. Das war für mich ein rotes Tuch. Vor der Klasse etwas vorlesen müssen ... und das hat es ab und zu noch gegeben.»

Auch Denkblockaden werden erwähnt, also Situationen, in denen sich die Betroffenen nicht mehr konzentrieren können. Mehrmals wird von Frustrationsgefühlen gesprochen, die sich einstellen, wenn die Betroffenen erfolglos versucht haben, sich zu verbessern.

PS: «Da hast du gelernt, gemacht und getan und dann bekommst du eine schlechte Note. Irgendwann kannst du dich dann gar nicht mehr motivieren zum Lernen. Dann regt es dich selber auf schlussendlich. Ja und dann lässt du es irgendwann, sagst dir, ja, jetzt ist es mir auch egal.»

Tiefe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Folge davon werden von einigen Probanden sehr eindrücklich beschrieben.

CM: «Und ja ich habe immer so das Gefühl, wenn ich nicht die Schlechteste gewesen bin, ist es immer ein wenig besser gegangen. Aber wenn du immer hinten bist, dann hast du auch keine Motivation mehr. Und das schlechte Gefühl ist immer da und du hast immer das Gefühl, du seist die Letzte und du seist nichts wert und ja ... genau, dann drückt es dich gerade wieder runter, ja.»

Trotz grosser Bemühungen lasen die Betroffenen in ihrer Schulzeit langsamer als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und machten viele Rechtschreibfehler. Sie reagierten darauf entweder mit erhöhter Anstrengung, Kompensation in anderen Bereichen oder Vermeidung.

KB: «Dass ich im Deutsch nicht der Beste bin, habe ich schon immer gewusst und ich konnte das mit den anderen Noten eigentlich aufholen.»

Das Verhalten der Lehrperson nimmt in der subjektiven Beschreibung einen hohen Stellenwert ein. Es wird von verständnisvollen Lehrpersonen berichtet, die unterstützten oder in schwierigen Situationen entlasteten. Es fallen mehrere Schilderungen auf, welche Unsicherheiten der Lehrpersonen im Umgang mit LRS offenbaren. In einigen Fällen wurde das Problem nicht zur Kenntnis genommen und die Betroffenen wurden geschont statt gefördert.

HA: «In der Handarbeit war ich gut und schön schreiben konnte ich auch. Da war der Lehrer relativ zufrieden mit mir und dann hat er mich natürlich immer wieder «schlüfe» lassen.»

In anderen Fällen wurden die Betroffenen durch die Lehrperson oder Mitschülerinnen und Mitschüler blossgestellt:

SR: «Und dann habe ich es an die Tafel geschrieben und nachher hat es einfach ein Gelächter gegeben. Wieso schreibst du es mit ie oder mit i?»

Auf die Frage, was ihnen am meisten geholfen hat, wird oft der eigene Fleiss erwähnt. Häusliches Üben, ob alleine oder vor allem mit den Eltern, wird am häufigsten genannt. Häufig wird auch die Unterstützung durch die Lehrperson oder andere Fachpersonen aus der schulischen Förderung erwähnt. Auch die Lernzielanpassung oder der Nachteilsausgleich wurden als Formen der Entlastung genannt.

Neben den Hilfestellungen beim Lernen wird insbesondere auch die emotionale Unterstützung durch die Eltern und die Lehrpersonen als wichtig erachtet:

AR: «Ja sicher die Eltern. Also ich bin da sehr unterstützt worden. Glücklicherweise haben die wirklich die Hoffnung an mich nie aufgegeben.»

SR2: «Einfach der Lehrer in der Siebten, Achten und Neunten. Doch zu wissen, dass man genügt und nicht ... also weiss, dass man auch kann ... also, dass er einem auch hilft und so, dass er sich Zeit nimmt für einem. Das hat mir sehr geholfen, um auch wieder ein wenig Mut zu tanken.»

CM: «Ja viele Situationen: wenn mich jemand fragt, könntest du das machen, und ich denke, das hat vielleicht mit Schreiben zu tun. Ja, dann lehne ich lieber ab.»

Es werden auch Situationen geschildert, in denen sich die Befragten durchaus auf schriftsprachliche Anforderungen einlassen und zu ihren Problemen stehen.

Umgang der Erwachsenen mit Lese- und Rechtschreibproblemen

Viele berichten von Einschränkungen oder Belastungen in ihrem Alltag, während andere eher unbekümmert mit ihren schriftsprachlichen Problemen umgehen. Einige haben sich, einschliesslich der Berufswahl, ihren Alltag so eingerichtet, dass sie wenig mit Lese- und Schreibanforderungen konfrontiert sind.

AR: «Ja im Alltag, ich sage mit normalem E-Mail-Verkehr und solche Sachen, das mache ich selber. Dann fällt mir auch keine Zacke aus der Krone, wenn mal etwas nicht ganz stimmt. Und im heutigen Schreibverkehr ist das glaub ich auch nicht so schlimm.»

RN: «Ja so, das, da gibt es eigentlich viele (Einschränkungen). Ich schreibe sehr wenig WhatsApp oder so. Also eigentlich nur mit meiner Freundin, sonst wenig. (...) Ich würde auch mal gern ein Buch lesen. Das habe ich mal angefangen, aber wieder aufgehört.»

Diskussion

Es zeigen sich viele Gemeinsamkeiten im schulischen Werdegang der 20 interviewten Personen. Ihre mehr oder weniger ausgeprägten Probleme in der Schriftsprache lagen bereits in der Kindheit vor und zogen sich durch die gesamte Schulzeit. Sie gingen mit weiteren schulischen Problemen insbesondere in den sprachlichen Fächern einher. Die Beschreibungen spiegeln Erkenntnisse aus der internationalen Forschung wider, welche aufzeigen, dass Sprachkompetenzen und Literalität zuverlässige Prädiktoren für schulische Leistungen insbesondere in Sprachfächern sind (Durkin et al., 2015; Conti-Ramsden et al., 2008).

SR1: «Ja im Beruf als Bodenleger nicht so heftig. Da schreibt auch der Chef mal ein Fehler. Aber ich denke, für Weiterbildung wäre es dann schon besser, wenn man mehr Deutschkenntnisse hat. Zum Beispiel, um Offerten zu schreiben oder Mails denke ich, wäre es schon sicher gut.»

In der Retrospektive zeigen sich bei den Betroffenen negative Emotionen im Zusammenhang mit LRS in der Schulzeit. Bei der Beschreibung der Lehrpersonen fällt mitunter deren Hilflosigkeit bezüglich die-

Viele vermeiden schriftsprachliche Anforderungen direkt oder indirekt, um nicht mit ihren Schwierigkeiten konfrontiert zu werden:

ser Problematik auf. Emotionale Unterstützung und Ermutigung durch die Eltern und die Lehrpersonen haben subjektiv einen hohen Stellenwert.

Die Erfahrungen der Schulzeit prägen auch den Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen im Erwachsenenalter. Während sich einige der Befragten mit den Schriftsprachproblemen arrangiert haben und sich im Alltag wenig beeinträchtigt fühlen, sind sich andere den Einschränkungen im privaten und beruflichen Umfeld bewusst und stellen sich den Problemen in unterschiedlicher Weise.

Auch wenn die Ergebnisse der Interviews nicht generalisiert werden können, lassen sich doch einige praktische Schlussfolgerungen ableiten.

Es gibt Betroffene, die sich auf schriftsprachliche Aufgaben im Alltag einlassen und zu ihren Problemen stehen.

Folgerungen für die Schule

Ein zentraler Ansatzpunkt der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit LRS ist die Stärkung der Selbstwirksamkeit, um der Vermeidung von schriftsprachlichen Anforderungen auch über die Schulzeit hinaus entgegenzuwirken.

Folgende Empfehlungen können für die Schule gemacht werden, um die Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit LRS zu beschränken:

- Eine hohe Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrpersonen im Unterricht ist erforderlich, um wiederkehrende Misserfolgserlebnisse zu verhindern, die in tiefen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen resultieren.

- Professionelle Unterstützung durch speziell ausgebildete Fachpersonen und enge Zusammenarbeit mit ihnen ist die Grundlage für wirksame Angebote.
- Die Erfassung von Schwierigkeiten im Sprach- und Schriftspracherwerb und die anschließende Unterstützung der Kinder zu einem frühen Zeitpunkt sind Voraussetzungen, um der Entwicklung einer LRS und dem Risiko von Illettrismus im Erwachsenenalter entgegenzuwirken.

Literatur

- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z. & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (1), 15–35.
- Durkin, K., Mok, P. L. H. & Conti-Ramsden, G. (2015). Core subjects at the end of primary school: identifying and explaining relative strengths of children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50 (2), 226–240.
- Grosche, M. (2013). Die Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus. Überlegungen zum Zusammenhang von Leserechtschreib-Schwächen, sozialen Bildungsbenachteiligungen und Analphabetismus im Erwachsenenalter. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82 (2), 102–113.
- Haid, A., Bohnert-Kraus, M., Feil, S., Löffler, C., Kempe, S., Reising, L. & Willi, A. P. (2019). Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und Illettrismus. *logopädie schweiz*, 1, 7–18.

- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (5. überarb. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Löffler, C. (2016). Zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Lese-Rechtschreibschwäche/Legasthenie und Analphabetismus. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 33–41). Münster: Waxmann.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grund-kompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung Adult Literacy & Life Skills Survey (ALL)*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Phillipp, M. (2017). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz.
- Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Münster: Waxmann.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). «Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!» *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Susanne Kempe Preti, lic. phil.
Dozentin am Institut für Sprache und Kommunikation unter erschwerten Bedingungen
Co-Leiterin des BA Studiengangs Logopädie
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
- Prof. Dr. phil. Cordula Löffler
Leiterin der Studiengänge BA Logopädie
Leiterin des MA Alphabetisierung und Grundbildung
Pädagogische Hochschule Weingarten
Kirchplatz 2
DE-88250 Weingarten
- Prof. Dr. Andrea Haid
andrea.haid@shlr.ch
- Dr. Mirja Bohnert-Kraus
mirja.bohnert@shlr.ch
- Sarah Feil, Msc.
sarah.feil@shlr.ch
- Lena Reising, Msc.
lena.reising@shlr.ch
- Andrea Pamela Willi, MA
andrea.willi@shlr.ch
- Schweizer Hochschule
für Logopädie Rorschach (SHLR)
Seminarstrasse 27
9400 Rorschach

Nachwuchspreis Heilpädagogik 2020

DES SCHWEIZER ZENTRUMS FÜR HEIL- UND SONDERPÄDAGOGIK

Ausschreibung

Mit dem «Nachwuchspreis Heilpädagogik» fördert das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Ausgezeichnet werden exzellente Masterarbeiten im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik. Der Gewinn des Preises umfasst die Publikation der Arbeit bei der Edition SZH/CSPS, dem führenden Verlag zu heil- und sonderpädagogischen Themen in der Schweiz. Eine Kommission, die sich aus verschiedenen Fachpersonen zusammensetzt, wählt die Preisträgerin respektive den Preisträger nach eingehender Begutachtung der Arbeiten.

Bedingungen

Die Masterarbeiten (Deutsch oder Französisch) müssen zum Zeitpunkt der Einreichung (31. März 2020) abgeschlossen und begutachtet sein. Die Vorschläge werden in Form eines Dossiers in elektronischer Form eingereicht. Dieses beinhaltet die vollständige Arbeit, ein halbseitiges Abstract der Arbeit, ein CV der Autorin oder des Autors und zusätzlich ein Gutachten, das die Bewertung der Arbeit enthält.

Anmeldung und Auskunft

Barbara Egloff (de): redaktion@szh.ch
Melina Salamin (fr): redaction@csp.ch

Behinderung im Film



Draussen in meinem Kopf.
Ein Film von Eibe Maleen Krebs (2018).

Christoph absolviert ein Freiwilliges Soziales Jahr und wird dem 28-jährigen Sven zugeteilt, der an Muskeldystrophie leidet und bald sterben wird. Obwohl sich Sven nicht aus eigener Kraft bewegen kann und immer mehr auf Hilfe und Pflege angewiesen ist, hat er sich in seinem Pflegestift eine eigene kleine Welt geschaffen, die er souverän beherrscht. In diese Welt dringt nun der stets optimistische und enthusiastische Sven ein, dem es am Herzen liegt, anderen zu helfen. An Sven und dessen feindselig wirkendem, trockenen Humor beisst er sich jedoch zunächst die Zähne aus. Ganz langsam aber finden die so unterschiedlichen Männer Zugang zueinander und eine echte Freundschaft – geprägt von Herausforderungen – entsteht.

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



The music of silence: Die einzigartige Lebensgeschichte von Andrea Bocelli. Ein Film von Michael Radford (2017).

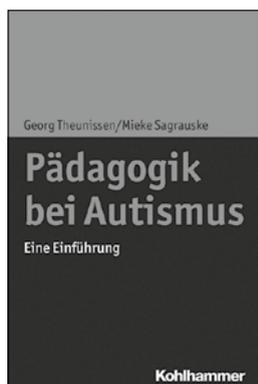
1958, ein kleines Dorf in der Toskana. Behütet und geliebt wächst Amos Bardi auf dem Hof seiner Eltern auf. Eines Tages entdecken Amos' Eltern, dass ihr Sohn an einer seltenen Augenkrankheit leidet, die seine Sehfähigkeit zunehmend einschränkt. Nach zahlreichen erfolglosen Operationen steht fest: Amos ist nahezu blind und muss auf ein Internat für sehbehinderte Kinder. Dabei werden seine Familie und die Musik zu seinen treuesten Begleitern. Selbst als Amos nach einem Sportunfall komplett erblindet, gibt er nicht auf. Angetrieben von seiner unendlichen Begeisterung für die Musik und mit der Unterstützung seines Maestros beginnt er eine beispiellose Karriere. Bis zu dem Tag, an dem er als «Ersatz» von Luciano Pavarotti an der Seite des italienischen Superstars Zucchero auftreten soll. Ein Tag, der alles verändern wird.



Die Goldfische. Ein Film von Alireza Golafshans (2019).

Oliver ist Banker und Portfolio-Manager und führt ein Leben auf der Überholspur, das eines Tages ein abruptes Ende findet, als er mit 230 km/h einen selbstverschuldeten Unfall auf der Autobahn baut und durch eine Leitplanke rast. Als er im Krankenhaus wieder aufwacht, sieht er sich mit einer verheerenden Diagnose konfrontiert: Querschnittslähmung. Eigentlich ist nun ein mehrmonatiger Reha-Aufenthalt im Krankenhaus geplant, doch Oliver fällt schon bald die Decke auf den Kopf und so landet er schliesslich in einer Behinderten-WG mit dem Namen «Die Goldfische». Betreut werden sie von der idealistischen Laura, die nach ihrem Studium der Förderpädagogik ihren Traumjob richtig gut machen möchte, und dem ausgebrannten Eddy, der seinen Job als Heilerziehungspfleger hasst. Schnell reift in Oliver ein Plan: Er will mit der Gruppe als Tarnung eine Reise in die Schweiz unternehmen, wo er einen Haufen Schwarzgeld versteckt hat.

Bücher



Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019). *Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Das Buch beleuchtet Autismus aus der Perspektive der Stärken, ohne die Herausforderungen auszublenden, vor die autistisches Verhalten die Bezugswelt stellt. Die Geschichte des Autismus bildet den Einstieg in das Buch. Dann werden die Konturen des aktuellen Autismusverständnisses skizziert. Im Zentrum steht dabei die verstehende Problemsicht. Von hier aus wird in die pädagogische Praxis übergeleitet. Dabei geht es zunächst um die Leitprinzipien zeitgemässer Heil- und Sonderpädagogik sowie der Behindertenarbeit. Das Buch greift dann zentrale Felder pädagogischen Handelns auf. Es spannt den Bogen von den frühen Hilfen und dem Vorschulbereich, der Schule und dem Unterricht bis hin zur Erwachsenenbildung, beruflichen Bildung, zur Arbeit und zum Wohnen.



Pretis, M., Kopp-Sixt, S. & Mechtl, R. (2019). *ICF-basiertes Arbeiten in der inklusiven Schule*. München: Reinhardt.

In der inklusiven Schule arbeiten die unterschiedlichsten Fachkräfte zusammen. Lehrpersonen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Schulpsychologinnen und -psychologen bilden ein sogenanntes Team um das Kind mit Beeinträchtigung. Die Kommunikation wird durch unterschiedliche Klassifikationssysteme häufig erschwert. Hier schafft die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) Abhilfe. Sie stellt die Fähigkeiten von Kindern in den Mittelpunkt und zeigt Hilfebedarf auf. Wie können Fachkräfte mit der ICF arbeiten? Und welche Chancen ergeben sich daraus? Diese und weitere Fragen beantworten die Autorinnen und Autoren. Sie laden Fachkräfte anhand von konkreten Beispielen ein, in der eigenen schulischen Praxis mit der ICF zu arbeiten.



Stöppler, R. & Klamp-Gretschel, K. (Hrsg.) (2019). *Ressourcen nutzen – gesund bleiben! Gesundheitsbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung*. Dortmund: Modernes Leben.

Dieses Buch gliedert sich in einen (kurzen) Theorie- und einen ausführlichen Praxisteil. Der Theorie- teil untermauert die Begründung für gesundheitliche Bildung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, indem er eindrucklich Grundlagen der Gesundheitsförderung, Gesundheitsrisiken und die aktuelle Versorgungssituation im Bereich Gesundheit aufzeigt. Im Praxisteil bieten die Autorinnen und Autoren einen breiten Überblick über konkrete Umsetzungsbeispiele in vielfältigen Themen. Unterstützt werden die aufgezeigten thematischen Bereiche durch weitere interessante methodische Hilfen. Sämtliche Inhalte des Buches sind so aufbereitet, dass sie auf die schulische und ausserschulische Praxis übertragen werden können und somit einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheitsbildung von Menschen mit geistiger Behinderung leisten.



Huggenberger, R. (2019). *ADHS in der Familie. Strategien für den Alltag.* Bern: Hogrefe.

Wird bei einem Kind die Diagnose ADHS gestellt, sind die Eltern zumindest anfangs oft erleichtert. Sie haben nun die Gewissheit, dass die «Andersartigkeit» ihres Kindes einen Namen hat. Doch wie geht es danach weiter? Die erfahrene Psychotherapeutin Ruth Huggenberger liefert konkrete Anregungen und Ratschläge, die Eltern von ADHS-betroffenen Kindern helfen, anhand von adäquaten Strategien das gesamte Familiensystem zu entlasten. ADHS betrifft oftmals die gesamte Familie – immer häufiger wird die Störung auch bei Erwachsenen festgestellt. Auch Eltern können unter einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung leiden. Im Buch finden sich wertvolle Hinweise, wie die Ressourcen der Familie gestärkt werden und wie sie mit den Symptomen im Alltag zurechtkommt. Die Autorin zeigt, wie sich die Störung vom Vorschulalter bis ins Erwachsenenalter auswirken kann und gibt praktische Tipps, welche Strategien in der Erziehung und im Alltag erfolgreich sein können.



Sierck, U. (2019). *Macht und Gewalt – Tabuisierte Realitäten in der Behindertenhilfe.* Weinheim: Beltz.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 ist der Eindruck entstanden, Menschenrechtsverletzungen gehörten der Vergangenheit an. Aber pflegeabhängige, behinderte oder psychiatrieerfahrene Personen erleben die Kehrseiten der Fürsorge: Strukturen der Macht produzieren Anpassungszwänge, Abhängigkeitsverhältnisse beinhalten Formen von Gewalt: Fixierungen, sexueller Missbrauch oder subtile Erniedrigungen sind Realitäten, die fälschlicherweise bei Bekanntwerden als Einzelfalldelikte wahrgenommen werden. Das Buch bietet überfällige Aufklärung und Vorschläge für Lösungen und Prävention.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Cattacin, S., Domenig, D. & Schäfer, U. (Hrsg.) (2019). *Selbstbestimmt mitgestalten! Behinderung im Fokus individueller und gesellschaftlicher Emanzipation.* Zürich: Seismo.

Mitbestimmung kann auf verschiedene Art und Weise konzeptualisiert werden. Im vorliegenden Buch wird Mitbestimmung im Sinne eines multidimensionalen Zugangs auf alle Bereiche bezogen, die zur Inklusion von Verschiedenheit relevant sind, nämlich: Autonomie und Mitbestimmung bei der Gestaltung des eigenen Lebensbereichs, Recht auf Arbeit und politische Rechte. Emanzipation umfasst dabei immer individuelle, kollektive und strukturelle Prozesse, die grundsätzlich politischer Natur sind. Die Autorinnen und Autoren behandeln die soziale Konstruktion von Anderssein und Verschiedenheit, Teilhabe und Vielfalt im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention, Beteiligungschancen am Erwerbsleben, Teilhabe und Selbstbestimmung beim Zugang zu Arbeit, Beteiligung von Menschen mit Behinderungen an der Gestaltung ihrer Lebenssituation sowie Evaluationen im Bereich der Behindertenhilfe durch Peer-Befragungen.

Forschung

Zwischen Anerkennung und Missachtung

In Institutionen der Körperbehindertenfürsorge für Kinder und Jugendliche finden alle Massnahmen der Rehabilitation an einem Ort statt, was die Biografie und Sozialisationserfahrungen der Kinder und Jugendlichen nachhaltig prägt. In den relativ geschlossenen Systemen der Institutionen kann es auch aufgrund der grossen Vulnerabilität und Hilfsbedürftigkeit der Betroffenen zu Integritätsverletzungen kommen. Betroffene berichten immer wieder über Erfahrungen in einem Spannungsfeld zwischen Fürsorge und Zwang, Selbst- und Fremdbestimmung, Macht und Ohnmacht und teilweise auch von traumatischen Erlebnissen in der institutionalisierten Körperbehindertenfürsorge. Auf wissenschaftlicher Ebene wurden Erfahrungen von betroffenen Menschen bislang wenig aufgearbeitet, es fehlen institutionenübergreifende Untersuchungen und ein entsprechender Diskurs zu Zwangsmassnahmen, Fremdbestimmung, Gewalt, Abhängigkeitserleben sowie Schutz und Fürsorge in Institutionen der Körperbehindertenfürsorge der Schweiz in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Das Ziel dieses Projektes ist es, diese Spannungsfelder zwischen Anerkennung und Missachtung aus Sicht der Betroffenen aufzuarbeiten und aus ihren Erfahrungen Erkenntnisse über anerkennungsfördernde Strukturen und Angebote für Menschen mit Körper- und Mehrfachbehinderungen zu gewinnen.

Laufzeit: September 2018–
Dezember 2021

Forschende Institutionen:
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik, Zürich

Regulatorische Rahmenbedingungen der Steuerung heilpädagogischer Angebote in der Schweizer Volksschule (RaShA)

Die gesetzlichen Grundlagen der Kantone und Gemeinden hinsichtlich Organisation, Finanzierung und Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Massnahmen in der Volksschule sind im föderalistisch organisierten Bildungssystem der Schweiz sehr unterschiedlich. Mit der Einführung des Neuen Finanzausgleichs (2008) und dem Inkrafttreten des Sonderpädagogikkonkordates (2011) wurden in den Kantonen ähnliche und doch unterschiedliche regulatorische Rahmenbedingungen zur Steuerung der heilpädagogischen Angebote in der Volksschule geschaffen. Die Vielfalt im Bildungssystem erschwert die Koordination und Steuerung. Eine übersichtliche, vergleichende Darstellung fehlt. Diesem Forschungsdesiderat wird im vorliegenden Projekt Rechnung getragen. Mit dieser gesamtschweizerischen Darstellung der regulatorischen Rahmenbedingungen werden Grundlagen für die Steuerung der heilpädagogischen Angebote gelegt.

Laufzeit: März 2019–
Dezember 2019

Forschende Institutionen:
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik, Zürich

KOLIBRI– Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Inklusion

Regellehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen stehen im integrativen Unterricht vor der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen bestmöglich zu fördern. Welche Faktoren sind dabei zentral? Das Forschungsprojekt KOLIBRI beschäftigt sich mit dieser Frage. Am Anfang und am Ende des Schuljahres werden verschiedene Erhebungen durchgeführt, um die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen und Mathematik sowie ihre Wahrnehmung der Lernumgebung in der Klasse zu untersuchen. Gleichzeitig werden mit den Klassenlehrpersonen (KLP) und den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) verschiedene Erhebungen durchgeführt. Durch die Untersuchung sollen Erkenntnisse zur gelingenden Durchführung von integrativem Unterricht sowie zu notwendigen Rahmenbedingungen gewonnen werden.

Laufzeit: August 2019–Juli 2020

Forschende Institutionen:
Institut für Erziehungswissenschaften, Zürich

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

Agenda

Dezember 2019–Januar 2020

Internationale Aktionstage

03.12.2019

Internationaler Tag der Menschen mit Behinderung

10.12.2019

Internationaler Tag der Menschenrechte

04.01.2020

Welttag der Brailleschrift

Tagungen

03.12.2019

Bern

Selbstbestimmtes Wohnen für Menschen mit Behinderung Fachtagung

Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB
Inselgasse 1
3011 Bern

Tel. 058 462 82 36

ebgb@gs-edi.admin.ch

www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb.html

24.01.2020–25.01.2020

Basel

Neues aus Forschung und Praxis mit den Schwerpunkten CP und Mehrfachbehinderung sowie interprofessionelle Zusammenarbeit

2. Jahrestagung

D-A-CH-Inklusive Medizin

Dr. med. Felix Brem

Rathausstrasse 17

Postfach 59

8570 Weinfelden

Tel. 071 626 90 71

felix.brem@bluewin.ch

www.d-a-ch-inklusivemedizin.org

Kurse

02.12.2019–17.02.2020

Zürich

Herausforderndes Verhalten PSB = Pädagogik der Sehbehinderten und Blinden (P06)

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

weiterbildung@hfh.ch

www.hfh.ch

05.12.2019–12.02.2020

Zürich

Förderbedarf Lernen

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

weiterbildung@hfh.ch

www.hfh.ch

14.12.2019

St. Georgen (St. Gallen)

Autismus und Regelschule:

Wie geht das zusammen?

Workaut

Wiesenstrasse 34

9000 St. Gallen

Tel. 071 222 53 83

weiterbildung@workaut.ch

www.workaut.ch

www.facebook.com/workaut-schweiz

08.01.2020–15.01.2020

Bern

Welche Wörter sind wichtig?

PHBern

Institut für Weiterbildung und Medienbildung
Weltstrasse 40

3006 Bern

Tel. 031 309 27 11

info.iwm@phbern.ch

www.phbern.ch/20.501.855

16.01.2020–19.03.2020

Bern

LRS und technische Hilfsmittel

Institut für Weiterbildung und Medienbildung

PHBern

Weltstrasse 40

3006 Bern

Tel. 031 309 27 11

info.iwm@phbern.ch

www.phbern.ch/20.501.860

16.01.2020–17.01.2020

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

«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.

17.01.2019

Zürich

Beratung bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in der Logopädie

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

22.01.2020–29.01.2020

Bern

Psychomotorische Schwierigkeiten im Schulalltag und im Sportunterricht

Institut für Weiterbildung und Medienbildung
PHBern
Weltstrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 11
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch/20.203.806

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

22.01.2020

Zürich

Marte Meo Einführungstag

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

22.01.2020–05.02.2020

Bern

Mit Worten zur Lernreflexion

Institut für Weiterbildung und Medienbildung
PHBern
Weltstrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 11
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch/20.203.800

30.01.2020

Bern

Modelling: Unterstützte Kommunikation vorleben!

Institut für Weiterbildung und Medienbildung
PHBern
Weltstrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 11
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch/20.501.864

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



Unsere jetzige Stellenleiterin wird per 31. Juli 2020 pensioniert. Wir suchen deshalb auf 1. Mai 2020 oder nach Vereinbarung eine/einen

Stellenleiterin/Stellenleiter (70 %) mit einem zusätzlichen Pensum als Heilpädagogische FrüherzieherIn (10–20 %)

Die Räumlichkeiten der Heilpädagogischen Frühberatung befinden sich mitten in der Winterthurer Altstadt. Unsere 15 MitarbeiterInnen sind in den Bezirken Winterthur, Andelfingen sowie in der Gemeinde Illnau-Effretikon tätig.

Zu den Aufgaben zählen:

- Fachliche, personelle und betriebswirtschaftliche Gesamtverantwortung für den operativen Betrieb des Heilpädagogischen Beratungsdienstes
- Personelle und betriebswirtschaftliche Führung
- Pflege und Ausbau des Netzwerkes mit Fachstellen, ÄrztInnen und der Öffentlichkeit
- Arbeit mit Kindern und Familien
- Fallbezogene Begleitung und Beratung der Eltern und ihres Umfeldes

Sie bringen mit:

- Einen EDK-anerkannten Berufsabschluss in Heilpädagogischer Früherziehung, Heilpädagogik oder Sonderpädagogik
- Mehrjährige Berufspraxis (HFE)
- Eine initiative, belastbare Persönlichkeit, die unser Team in kooperativer Form leitet
- Leitungserfahrung und wenn möglich eine Führungsausbildung
- Interesse an betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen und an prozessorientierter Weiterentwicklung des Betriebs

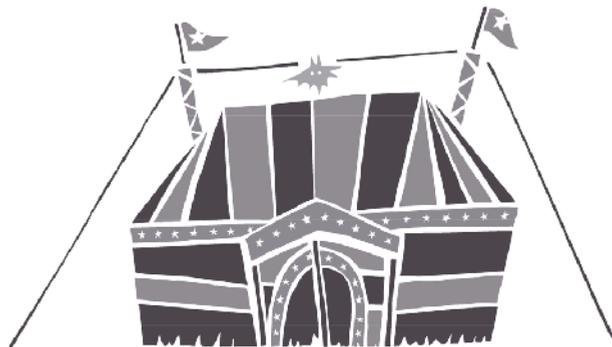
Wir bieten:

- 70 % Stellenleitung und zusätzlich mindestens 10 % Tätigkeit als Heilpädagogische FrüherzieherIn
- Ein qualifiziertes Team von 15 MitarbeiterInnen
- Ein Teilzeitsekretariat zu Ihrer Unterstützung
- Eine Stellvertretung mit definierten Stellenprozenten und Aufgaben
- Einen engagierten Vorstand
- Eine privatrechtliche Anstellung nach kantonaler Besoldungsverordnung

Für weitere Auskünfte steht Ihnen die jetzige StelleninhaberIn, Elisabeth Handschin, Tel. 052 213 13 63 oder per info@fruehberatung.ch zur Verfügung.

Ihre Bewerbungsunterlagen richten Sie bitte als PDF Datei an:
info@fruehberatung.ch

Weitere Informationen finden Sie unter www.fruehberatung.ch



Zirkus machen können alle Menschen! Buchen Sie jetzt eine freie Zirkusprojektwoche. Für die Jahre 2020 und 2021 bieten wir noch Engagements in der Deutschschweiz an Schulen und anderen Institutionen an.

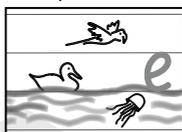
Gerne geben wir Auskunft:
 +41 79 357 88 47
 circolino@pipistrello.ch
 www.pipistrello.ch



Circolino Pipistrello

schreibsicher-Hefte

Diverse ansprechende Hefte mit lebensfrohen Lineaturen



www.araverlag.com

mit Deutschschweizer Basisschrift

Positives Tier-ABC

Anlauttiere mit Adjektiven, die sich auch im DaZ und im NMG einsetzen lassen



Die Zahlenmäuse

für Kindergarten & 1.Kl.



WIR BILDEN AUS

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

• **Kaufmännische Ausbildungen**

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

• **Logistik-/Informatik-Ausbildungen**

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



Brunau-Stiftung Ausbildung – Arbeit – Integration
 Edenstrasse 20 | Postfach | 8027 Zürich | T 044 285 10 50 | aufnahme@brunau.ch





Wolfgang Jantzen
**Behindertenpädagogik
 als synthetische Humanwissenschaft**

Sozialwissenschaftliche und
 methodologische Erkundungen



394 Seiten
 Broschur • € 44,90
 ISBN 978-3-8379-2881-5

Mit den Themenbereichen »Marxismus und Behinderung«, »Behinderung und Feld der Macht« sowie »Inklusion und Kolonialität« eröffnet der Autor Zugänge zu einem vertieften Verständnis menschlicher Existenz.

Tatjana Jungblut
**Seelenwissenschaft
 von der Antike bis zur Gegenwart**

Die dialogische Entwicklung des Psychischen vor dem
 Hintergrund der Ausgrenzung behinderter Menschen



460 Seiten
 Broschur • € 69,90
 ISBN 978-3-8379-2850-1
 Erscheint August 2019

In Analysen von über 115 Denker*innen begibt sich die Autorin schrittweise von der Antike bis zur Gegenwart und schafft damit die Grundlagen für eine historisch fundierte moderne Konzeption von Körper, Seele und Geist.

Urte Finger-Trescher et al.
Angst im pädagogischen Alltag
 Herausforderungen und
 Bewältigungsmöglichkeiten



ca. 200 Seiten
 Broschur • € 24,90
 ISBN 978-3-8379-2857-0
 Erscheint Oktober 2019

Pädagog*innen werden für die Bedeutung der Angst als Begleiterscheinung verschiedener Phasen der kindlichen Entwicklung sensibilisiert und dabei unterstützt, auch eigene Verunsicherungen und Irritationen wahrzunehmen.

Ulrike Fickler-Stang
**Dissoziale Kinder und Jugendliche –
 unverstanden und unverständlich?**

Frühe Beiträge der Psychoanalytischen
 Pädagogik und ihre aktuelle Bedeutung



ca. 360 Seiten
 Broschur • € 39,90
 ISBN 978-3-8379-2894-5
 Erscheint September 2019

Die Autorin zeigt, dass die frühen psychoanalytisch-pädagogischen Ansätze von Aichhorn, Bernfeld und Redl noch immer Praxisrelevanz und Aktualität besitzen und Fachkräften hilfreiche Impulse für die Arbeit mit hochbelasteten Kindern und Jugendlichen bieten.

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

Info- veranstaltung

**Mittwoch, 6. November 2019
15.00 bis 17.30 Uhr**

Masterstudiengänge
– 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

Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 1/2020 (erscheint Mitte Januar):
3. Dezember 2019

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



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

Wir bieten



eine grosse
Vielfalt
an Themen



Aktuelles
im Schweizer
Kontext



formale
und inhaltliche
Qualität

Neue Reihe der Edition SZH/CSPS

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

Die Forschungsreihe ist offen für Kooperations-
partner an Hochschulen und weiteren Forschungs-
instituten.

**Möchte Sie publizieren?
Nehmen Sie Kontakt auf!**

+41 (0)31 320 16 60

redaktion@szh.ch

www.szh.ch/edition

Edition SZH/CSPS

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

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

KoKa Kooperations-Karten

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

Esther Brenzikofer Albertin
Meike Wolters Kohler
Michaela Studer

2015, 3. erweiterte Auflage, 121 S., CHF 38.00 (inkl. MwSt.)
ISBN 978-3-905890-19-8 (Bestell-Nr. B286)

Die Kooperations-Karten bieten Ihnen die Möglichkeit, Ihre individuelle Zusammenarbeit zu planen, weiterzuentwickeln, zu reflektieren, kurz: gemeinsam zu gestalten.

Bedeutsame Themen zu den Tätigkeiten Unterrichten, Fördern, Beraten und Begleiten werden durch praxisnahe Fragen auf einzelnen Kooperations-Karten fokussiert.

Sie können die Kooperations-Karten für unterschiedliche Zwecke einsetzen und unterrichtliche Kooperationsthemen in Varianten bearbeiten. Anleitungen dazu finden Sie in dieser Broschüre.

Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch

Ein gestalterisches Verfahren in der Pädagogik und der Heilpädagogik (HfH-Reihe 39)

Alice Thaler-Battistini

2019, 140 S.

ISBN: 978-3-905890-39-6 (Bestellnummer: B301)

20 Jahre nach «Selber denken macht klug» erscheint eine gänzlich überarbeitete und erweiterte Darstellung der Zürcher Rhythmik als ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik. Die Erfahrungen zeigen, wie erfolgreich die Rhythmik bei der Gestaltung der Lernprozesse und des Unterrichts im künstlerischen, pädagogischen und insbesondere auch im heilpädagogischen Bereich eingesetzt werden kann. Die Autorin legt dar, wie Handlungskompetenzen und Lernfelder der Schülerinnen und Schüler mit der rhythmischen Fachdidaktik zusammenhängen. Sie plädiert für eine ganzheitliche Sinnesschulung, von der basalen Förderung bis zur künstlerischen Praxis.



Georg Bühler-García

Gemeinsam für Vielfalt

Briefe an eine Lehrerin

2017, 3. erweit. und überarb. Auflage, 325 S.

ISBN: 978-3-905890-28-0 (Bestellnummer: B280)

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

Bestellung unter www.szh.ch → Shop