



# Einstellungen und Haltungen zur Inklusion

- Sensibilisierungskampagne #ichwillwählen
- Beratung von Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung
- Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo



# Inhalt

Romain Lanners <b>Editorial</b>	1
<b>Rundschau</b>	2
<b>SCHWERPUNKT</b>	
Niels Anderegg und Rita Sauter <b>Vom «Ich-Will» zum «Wir-Können»</b> Warum die Haltung der Schulleitung wesentlich ist	6
Hendrik Trescher, Anna Lamby und Michael Börner <b>Einstellungen zu Inklusion im Kontext «geistiger Behinderung»</b> Lebensbereiche Freizeit, Arbeit und Wohnen im Vergleich	13
Nicole Hollenbach-Biele <b>Deutschland auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem</b> Elternerfahrungen in einem laufenden Systemumbau	20
Margrit Egger und Peter Lienhard <b>Gemeinsam die integrative Haltung stärken</b> Handlungs- und Gesprächsvorschläge für Schulen	28
<b>Dokumentation zum Schwerpunkt</b>	34
<b>WEITERE THEMEN</b>	
Jan Habegger, Tanja Stocker, Daniel Stalder und François Muheim <b>#ichwillwählen: eine Kampagne von insieme Schweiz</b> Ein Interview mit den Verantwortlichen dieser Sensibilisierungskampagne	35
Matthias Pfiffner, René Stalder und Stefania Calabrese <b>Beratung von Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung</b> Eine systematische Literaturübersicht	41
Renate Burri <b>Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo</b> Die Marte-Meo-Methode als Möglichkeit zur schulischen Förderung von Kindern traumatisierter Eltern	48
<b>Impressum</b>	27
<b>Bücher/ Erzählte Behinderung/ Forschung/ Agenda</b>	54
<b>Inserate</b>	61

Romain Lanners

## Inklusion braucht Zahlen und Aufklärung

Noch vor zwanzig Jahren hielten viele die schulische Integration für eine Utopie. Die Statistik belehrt uns eines Besseren und zeigt, dass inklusive Bildung Realität geworden ist. Die Zahlen der «alten» BFS-Statistik belegten bereits, dass die Separationsquote in den letzten fünfzehn Jahren um 40 %, also von 5,2 % auf 3,4 % gesunken ist. Das heisst, die Zahl der separiert geschulten Lernenden fiel von 50 000 auf jetzt 31 000 (Lanners, 2018, S. 10). Dies ist ein grosser Fortschritt. Dank der neuen Statistik der Sonderpädagogik des BFS (2019) wissen wir zudem, dass im Schuljahr 2017/18 ...

... nur 1,8 % der Lernenden eine Sonderschule besuchten,

... 53,2 %, also mehr als die Hälfte der Lernenden mit einem nachgewiesenen besonderen Bildungsbedarf (verstärkte sonderpädagogische Massnahme), in eine Regelklasse integriert waren und ... bei 4,3 % aller Schülerinnen und Schüler Lernziele angepasst worden sind.

Überraschend ist, dass 17,4 % der Lernenden in einer Sonderschule nach dem Regellehrplan unterrichtet werden (BFS, 2019, S. 11). Da die Sonderschulung nachhaltig die Bildungs- und Berufschancen beeinträchtigt, besteht hier dringender Handlungsbedarf.

Der Journalist René Donzé irrt, wenn er in seinem Artikel vom 15.12.2019 in der NZZ am Sonntag Massnahmen des Nachteilsausgleichs mit «Ausnahmen bei Prüfungen» und mit einem «erleichterten Lehrabschluss» gleichsetzt. Der Nachteilsausgleich umfasst vielfältige individuelle Massnahmen, welche

dazu dienen, Benachteiligungen von Lernenden mit einer Beeinträchtigung zu vermeiden oder zu verringern. Dieser Anspruch ist rechtlich verankert, also keine Ausnahme, sondern ein Regelfall. Es handelt sich um formelle Anpassungen der Lern- und Prüfungsbedingungen ohne Modifikation der Lern- bzw. Ausbildungsziele. Eine Erleichterung findet nicht statt, da die gleichen Ziele erreicht werden müssen. Die Brille ist die älteste Form des Nachteilsausgleichs. Heute kommt kaum jemand mehr auf die Idee, das Tragen einer Brille als unzulässige Prüfungserleichterung zu bezeichnen oder eine ungerechte Bevorzugung zu insinuiieren. Die Integrationswelle hat nun die Berufsbildung und die Gymnasien erreicht. Fakt ist, dass es im Bereich Sek II an Aufklärung, Austausch und Harmonisierung mangelt.

Beide Beispiele zeigen, wie Zahlen und Aufklärung die Meinungsbildung zur Inklusion beeinflussen. Ich wünsche Ihnen eine spannende Lektüre unserer Beiträge über Einstellungen und Haltungen zur Inklusion.

### Literatur

BFS (Bundesamt für Statistik) (2019). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2017/18*. Neuenburg: BFS. [www.bfs.admin.ch/asset/de/1960-1800](http://www.bfs.admin.ch/asset/de/1960-1800) [Zugriff am 07.01.2020].

Lanners, R. (2018). Das Sonderpädagogik-Konkordat feiert seinen zehnten Geburtstag. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (10), 6–13. Permalink: [www.szh-csps.ch/z2018-10-01](http://www.szh-csps.ch/z2018-10-01)



Dr. phil.  
Romain Lanners  
Direktor  
SZH/CSPS  
Speichergasse 6  
3011 Bern  
[romain.lanners@szh.ch](mailto:romain.lanners@szh.ch)

## Rundschau

### INTERNATIONAL

#### **AUT: Menschen mit Behinderungen von Gewalt betroffen**

Mit der vom *Sozialministerium* veröffentlichten Studie zu «Erfahrungen und Prävention von Gewalt an Menschen mit Behinderungen» liegen für Österreich erstmals aktuelle Daten zur Situation von Menschen mit Behinderungen in Einrichtungen vor. Der Fokus der Studie lag auf Gewalterfahrungen im Verlauf des Lebens von Menschen mit Behinderungen, die Einrichtungen der Behindertenhilfe nutzen, in psychosozialen Einrichtungen leben oder sich im Massnahmenvollzug befinden. Insgesamt zeigt die Studie, dass Menschen mit Behinderungen deutlich häufiger von Gewalt betroffen sind als Menschen ohne Behinderungen. Eine besonders gefährdete Gruppe sind Menschen, die Unterstützungsbedarf bei Grundbedürfnissen wie beispielsweise der Körperpflege sowie bei der Kommunikation haben.

Weitere Informationen: [www.sozialministerium.at/gewaltpraevention](http://www.sozialministerium.at/gewaltpraevention)

### NATIONAL

#### **Statistiken zum Thema Kinder und Behinderung**

In der Schweiz lebten im Jahr 2017 rund 54 000 Kinder mit einer Behinderung. Jedes fünfte dieser Kinder war in seiner Fähigkeit beeinträchtigt, so zu leben wie andere gleichaltrige Kinder. 6992 Kinder erhielten eine Hilfenentschädigung der Invalidenversicherung und 1622 lebten während des ganzen oder eines Teils des Jahres in einer spezialisierten Institution. Anlässlich des Internationalen Tages der Menschen mit Behinde-

rungen am 3. Dezember veröffentlichte das *Bundesamt für Statistik* verschiedene Statistiken zum Thema Kinder und Behinderung.

Weitere Informationen: [www.admin.ch](http://www.admin.ch)

→ Medienmitteilung vom 02.12.2019

#### **Mitsprache von Menschen mit Behinderungen in politischen Prozessen**

Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) verpflichtet die Vertragsstaaten, Menschen mit Behinderung in die Gesetzgebung oder Formulierung von Politiken, die sie betreffen, einzubeziehen. Die Mitsprache muss in allen Phasen eines solchen Prozesses gewährleistet sein. In der Schweiz ist diese Verpflichtung nur ungenügend umgesetzt, die Praxis bei Bund und Kantonen ist uneinheitlich. Eine Kurzstudie vom *Schweizer Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR)* fasst die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention zur Beteiligung von Menschen mit Behinderung zusammen, erläutert den Anwendungsbereich und präsentiert in vier Bereichen eine Reihe von Empfehlungen: 1. Beteiligung von Menschen mit Behinderung in Vernehmlassungsverfahren; 2. Beteiligung von Menschen mit Behinderung bei der Formulierung von Gesetzen, Aktions- und Massnahmenplänen; 3. Verbesserung der Möglichkeiten zur Partizipation; 4. Formalisierung der Beteiligung und Vereinheitlichung der Praxis.

Weitere Informationen: [www.skmr.ch](http://www.skmr.ch)

→ Themenbereiche → Institutionelle Fragen

→ Publikationen

#### **Selbstbestimmtes Wohnen für Menschen mit Behinderungen**

Am Internationalen Tag der Menschen mit Behinderungen, am 3. Dezember 2019, fand

in Bern eine Tagung zum Thema «Selbstbestimmtes Wohnen» statt. Rund 140 Teilnehmende von Bund, Kantonen, Behindertenorganisationen, Branchenverbänden sowie Betroffene diskutierten über flexiblere Angebote an Wohnraum, unterstützende Dienstleistungen, innovative Technologien und die Finanzierung des Wohnens. In der Schweiz leben rund 1,8 Millionen Menschen mit Behinderungen. Nicht alle von ihnen haben die Möglichkeit, über ihre Wohnsituation selbst zu entscheiden. Ein Teil von ihnen, rund 30 000 Personen, ist auf intensive Unterstützung angewiesen und lebt in einem institutionellen Setting. Neue Finanzierungsmodelle wie die Subjektfinanzierung werden derzeit mit grosser Aufmerksamkeit beobachtet und diskutiert. Ähnliches ergibt sich auch zu den ambulanten Dienstleistungen für das private Wohnen. Das Wohnangebot ist in den letzten Jahren flexibler und vielfältiger geworden. Es existieren zwar weiterhin klassische Heimstrukturen, aber viele Institutionen haben ihr Angebot zunehmend in Richtung dezentrale, wohnungsartige, in Wohnsiedlungen eingebettete Strukturen weiterentwickelt. Ebenso gibt es starke Bemühungen, den Übergang zwischen institutionellem und privatem Wohnen zu verbessern. In Bezug auf die Finanzierungsmodalitäten ergibt sich ein zunehmender Bedarf an Klärung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten zwischen den verschiedenen Akteuren. Es gilt dabei weitere Erfahrungen zu sammeln und diese Ansätze zu optimieren. Durch das «Testen» des neuen Modells der Subjektfinanzierung in einzelnen Kantonen können empirische Resultate zu diesem zukunftsweisenden Finanzierungsmodell frühzeitig ausgetauscht und geprüft werden. Zur Förderung der Autonomie und damit zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen

braucht es jedoch eine noch weitergehende Zugänglichkeit bzw. Öffnung von Dienstleistungen und Produkten für Menschen mit Behinderungen und gleichzeitig auch eine umfassendere Sensibilisierungsarbeit nicht nur bei Behörden und Privaten, sondern in breiten Kreisen der Gesellschaft. Auch soll das Element der Partizipation stärker ins Zentrum rücken.

Weitere Informationen:  
[www.edi.admin.ch/ebgb](http://www.edi.admin.ch/ebgb)

### **Neues Informationsblatt des SZH zu Dyspraxie**

Die Kantone haben in den letzten Jahren den Informationsbedarf der Regelklassen-Lehrpersonen, die Lernende mit verschiedenen Störungen und Beeinträchtigungen begleiten, erkannt. Die *Conférence latine de pédagogie spécialisée (lateinische Konferenz der Sonder- und Heilpädagogik)* sowie die *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, CIIP (Erziehungsdirektoren-Konferenz der Westschweiz und des Kantons Tessin)* haben das SZH im Jahr 2013 beauftragt, Informationsblätter für die Begleitung dieser Kinder in Regelklassen zu erarbeiten. Bis jetzt wurden neun Informationsblätter (auf französisch) herausgegeben. Sie enthalten allgemeine Angaben zur jeweiligen Störung / Behinderung und deren Auswirkungen auf das Lernen. Es werden konkrete pädagogische Anpassungen des Unterrichts und Massnahmen des Nachteilsausgleichs vorgeschlagen. Ausserdem beinhalten die Informationsblätter Hinweise auf weiterführende Literatur.

Weitere Informationen:  
[www.szh.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s](http://www.szh.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s)

## KANTONAL / REGIONAL

### SG: Informationsplattform zu Kinderrechten

Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachpersonen haben oft nur geringe Kenntnisse der Kinderrechte. Die neue Webseite *kinderrechtesg.ch* des Kantons St. Gallen widmet sich ausgewählten Kinderrechten, beantwortet zentrale Fragen von Kindern und Jugendlichen oder bietet Anregungen für das individuelle Engagement. Weitere Rubriken der Webseite sind Materialien zu Kinderrechten sowie Organisationen, die sich im engeren Sinne für Kinderrechte einsetzen.

Weitere Informationen: [www.kindersg.ch/kinderrechte](http://www.kindersg.ch/kinderrechte)

### ZH: Zürcher Neuromotorik (ZNM-2)

Im Vergleich zur ursprünglichen Version der *Zürcher Neuromotorik* (Largo et al., 2002, revidiert 2007) wurde in der aktualisierten *ZNM-2* die Altersspanne von 5 bis 18 auf 3 bis 18 Jahre ausgeweitet. Die Aufgaben wurden über alle Altersstufen vereinheitlicht und auf Basis der Erfahrungen aus der 1. Version angepasst: Adaptive fein- und grobmotorische Aufgaben wurden neu dazu genommen und zwei weniger zuverlässige Aufgaben weggelassen.

Weitere Informationen: <https://fuerdaskind.ch/znm2>

### ZH: Zentrum für kleine Kinder wird zu GSEST

Das *Zentrum für kleine Kinder* gehörte im deutschsprachigen Raum zu den renommiertesten Weiterbildungsinstitutionen im Frühbereich. In den letzten 25 Jahren bildeten sich hier Fachleute zur Thematik der frühen Spracherwerbsstörungen nach dem Konzept von Dr. Barbara Zollinger weiter. Damit dieses Wissen erhalten und lebendig bleibt und

sich in der Praxis genauso wie in der Wissenschaft weiterentwickelt, wurde im Juni 2019 die *Gesellschaft für Entwicklungspsychologische Sprachtherapie (GSEST)* als gemeinnütziger, unabhängiger Verein mit Sitz in Zürich von einem Komitee um Susanne Mathieu gegründet. Mit der *GSEST* soll ein innovatives und internationales Netzwerk für Fachleute geschaffen werden. Damit diese Arbeit geleistet werden kann, werden noch weitere Mitglieder gesucht.

Weitere Informationen: [www.gsest.ch](http://www.gsest.ch)

## VARIA

### DE: Internet-Verzeichnis in Leichter Sprache

Leichte Sprache soll allen Menschen Zugang zu Informationen und Kommunikation eröffnen. Nicht zuletzt wegen der Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (*BITV 2.0*) haben Angebote in Leichter Sprache stetig zugenommen. Die Webplattform *HWelt.de* sammelt alle Internetseiten in Leichter und Einfacher Sprache und stellt sie in einem zentralen Pool zur Verfügung.

Weitere Informationen: <https://hwelt.de>

### Pro Infirmis-Musikwettbewerb 2019

Im Rahmen des Pro Infirmis-Musikwettbewerbes «Musik unterscheidet nicht» wurden zwölf Musikvideos eingereicht und auf der Webseite veröffentlicht. Mit einfach produzierten Videos sollen Brücken zwischen Menschen mit und ohne Behinderung gebaut werden. Der temporeiche Rap «Glaub an di» der Jugendarbeit Chur mit *NiceO* gewann den *Pro Infirmis Kristall* des Jahres 2019.

Weitere Informationen: [www.musik-unterscheidet-nicht.ch](http://www.musik-unterscheidet-nicht.ch)

## Themenschwerpunkte 2020

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1/2020	Inklusion im Erwachsenenbereich	10.08.2019	10.10.2019
2/2020	Einstellungen und Haltungen zur Inklusion	10.09.2019	10.10.2019
3/2020	Frühe Bildung	10.09.2019	10.11.2019
4/2020	Behinderung in den Medien	10.10.2019	10.12.2019
5–6/2020	Mehrfachbehinderung	10.11.2019	10.01.2020
7–8/2020	Nachteilsausgleich	10.01.2020	10.03.2020
9/2020	Lebensende	10.03.2020	10.05.2020
10/2020	Universal Design	10.04.2020	10.06.2020
11–12/2020	Humor	10.05.2020	10.07.2020

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter [www.szh.ch/zeitschrift](http://www.szh.ch/zeitschrift).

### Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: [redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)

## Thèmes des Dossiers 2020

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2020)	Participation citoyenne
2 (juin, juillet, août 2020)	Compensation des désavantages
3 (septembre, octobre, novembre 2020)	Difficultés et troubles du comportement à l'école
4 (décembre 2020, janvier, février 2021)	Alimentation et handicap

### Une description des thèmes 2020 est disponible sur le site Internet du CSPS:

[www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue) → Thèmes 2020

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

Lignes directrices rédactionnelles: [www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue)

Niels Anderegg und Rita Sauter

## Vom «Ich-Will» zum «Wir-Können»

Warum die Haltung der Schulleitung wesentlich ist

### Zusammenfassung

*Die Haltung von Führungspersonen ist für die Gestaltung und Entwicklung inklusiver Schulen wesentlich. Doch mit der Haltung der Führungspersonen allein ist noch nichts gewonnen. Es stellen sich zwei zentrale Fragen. Erstens: Wie gelingt es, dass die Haltung einer Person in einem System, in einer Organisation von allen Fachpersonen geteilt wird? Zweitens: Wie werden aus Haltungen Handlungen? Denn eine inklusive Haltung zu haben, heisst noch nicht, dass innerhalb einer Schule auch inklusiv gehandelt wird.*

### Résumé

*Bien que la posture adoptée par les personnes exerçant des fonctions de direction soit essentielle au développement de l'école inclusive, elle ne fait pas tout à elle seule. Deux questions centrales se posent. D'une part, comment faire pour que cette posture soit partagée par toutes et tous les professionnel-le-s impliqué-e-s dans un système, dans une organisation? D'autre part, comment une posture devient-elle action? En effet, avoir une posture inclusive ne signifie pas pour autant que l'on agisse effectivement de manière inclusive au sein d'une école.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-02-01](http://www.szh-csps.ch/z2020-02-01)

Bei einer Diskussion unter Kindergärtnerinnen mokieren sich diese darüber, dass die Kinder aufgrund von HarmoS (Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule) immer jünger werden und sich ihr Beruf darum verändert hat. Die Schulleiterin meint trocken: «Ja, als Schule müssen wir lernen, damit umzugehen, denn wir haben immer die richtigen Kinder.» Einige Kindergärtnerinnen nicken und diskutieren dann über ein anderes Thema.

Mit der Aussage «Wir haben immer die richtigen Kinder» wird die Haltung der Schulleiterin sichtbar und es zeigt sich, wie sie sich Inklusion vorstellt. Doch ist dieses Sich-Einbringen der Schulleiterin Führung? Wie wäre es, wenn eine der Kindergärtnerinnen diesen Satz gesagt hätte? Und welchen Zusammenhang gibt es zwischen Haltung und Führung? Betrachtet man unterschiedliche Definitionen und Modelle von

Führung, kann Führung als zielbezogene Einflussnahme als kleinster gemeinsamer Nenner bezeichnet werden (Blessin & Wick, 2017).

### Haltung als Interpretation von politischen Vorgaben

Die Ziele der öffentlichen Schule sind normative Setzungen durch die Gesellschaft. Über politische Prozesse werden Vorgaben in Form von Lehrplänen oder Gesetzen festgelegt, welche für die Schulen verbindlich sind. Die Gesellschaft gibt über die Politik vor, was sie unter einer «guten Schule» versteht. Die Schule hat die Aufgabe, diese Vorgaben umzusetzen. Dabei ist der Prozess kein linearer Vorgang, sondern geschieht in einem «dritten Raum», wie es Ball, Maguire und Braun (2012) nennen: Jede politische Vorgabe braucht eine Übersetzung – d. h., was ist damit gemeint – und



eine Umsetzung – d. h., wie wird das, was gemeint ist, in die Praxis umgesetzt.

Dass eine «gute Schule» heute eine inklusive Schule ist, sollte unbestritten sein. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Schweiz zu einem inklusiven Bildungssystem bekannt und damit die entsprechende politische Vorgabe für die Schulen gemacht. Doch was in den einzelnen Kantonen und den verschiedenen Schulen unter einer inklusiven Schule verstanden und wie dies umgesetzt wird, ist sehr unterschiedlich (Anderegg, 2019a; Huber, Sturm & Köper, 2017). Und da man aus verschiedenen Untersuchungen weiss, dass die Schulleitung bezogen auf die Werte einer Schule eine zentrale Akteurin ist (Day et al., 2009), ist die Haltung der Schulleitung gegenüber der Inklusion entscheidend. Dabei kann die Haltung der Schulleitung gegenüber dem Thema Inklusion auch als Interpretation dieser politischen Vorgabe verstanden werden. So wird eine Schulleitung, welche Inklusion als einen wichtigen pädagogischen Wert sieht, diese sehr viel ernsthafter an der eigenen Schule umsetzen, als jemand, der die Inklusion eher als eine Modeerscheinung der Politik interpretiert.

### **Teacher Leadership**

Wenn in den vorhergehenden Abschnitten von der Schulleitung gesprochen wurde, ist dies eine verkürzte Sichtweise. In der heutigen, internationalen Schulführungsforschung geht man von verteilten Führungsmodellen (*Distributed Leadership*) aus (bspw. MacBeath & Dempster, 2009; Spillane, 2006). Führung wird bei diesem Verständnis weniger hierarchisch und stärker systemisch betrachtet (Endres & Weibler, 2019). Insofern muss es nicht zwingend die Schulleitung sein, welche in Bezug auf die

Haltung zur Inklusion führend ist. Diese Aufgabe kann auch von einer Lehrperson, einer Heilpädagogin oder einem Heilpädagogen übernommen werden. Diese können als *Teacher Leaders* (Strauss, 2019) eine thematische Führungsfunktion übernehmen. Entscheidend ist, dass diese Führungsfunktion von der Schulleitung aktiv gewollt und unterstützt sowie von den Lehrpersonen akzeptiert wird. *Teacher Leaders* können ihre Wirkung also nur dann zur Geltung bringen, wenn in einer Schule Führung vor allem systemisch und nicht hierarchisch gelebt wird.

***Es braucht an jeder Schule eine Person, welche die thematische Führung in der Inklusion übernimmt.***

Betrachtet man die vielfältigen Aufgaben einer Schulleitung, so ist es gar nicht möglich, dass diese in allen Themen die Führung innehat. Denn eine Schulleitung, welche in den Themen Digitalisierung, Inklusion, Tagesschule, Qualitätsmanagement und vielen anderen Führung übernimmt, gibt es wohl kaum. Solange nicht verschiedene Personen für unterschiedliche Themen die Führung übernehmen, solange wird es zufällig sein, welche Schulen sich vorwiegend dem Thema Inklusion und welche sich anderen Themen zuwenden. Die thematische Vielfalt einer Schule ist zwar auf Personen angewiesen, darf jedoch nicht von der Schulleitung abhängig sein. Wenn es um die Gestaltung und Weiterentwicklung der Inklusion an Schulen geht, dann braucht es an jeder Schule eine Person, welche die thematische Führung übernimmt. Dies kann die Schulleitung sein, muss es aber nicht. Wenn im Folgenden jeweils von der Schulführung

gesprachen wird, dann ist eine systemische Sicht auf Führung gemeint und die Funktion von *Teacher Leaders* bewusst mitgemeint.

Die Aufgabe der Schulleitung ist es, für das Ganze zu denken und darauf zu achten, dass es für die verschiedenen Themen je mindestens eine Person an der Schule hat, die sich dafür einsetzt. In Bezug auf die Haltung muss die Schulleitung dafür sorgen, dass sich die verschiedenen Themen ergänzen und in der Schule eine gemeinsame pädagogische Haltung besteht (Schratz et al., 2019). Dies führt zur Frage, wie es gelingt, eine Haltung in einer Organisation wie der Schule zu verbreiten und so zu gestalten, dass sie von der ganzen Organisation mitgetragen wird.

***Eine Haltung kann nicht verordnet werden, sie muss von der betroffenen Person als sinnhaft erachtet werden.***

#### **Haltung kann nicht verordnet werden**

Haltungen werden an Schulen häufig in Leitbildern oder anderen Dokumenten festgehalten und definiert. So steht beispielsweise an der Schule Hedingen auf dem Titelblatt des sonderpädagogischen Konzeptes der Satz: «Wir übernehmen gemeinsam die Verantwortung für alle Kinder.» Damit wird eine Haltung und gleichzeitig auch eine Erwartung ausgedrückt. Wird diese Haltung jedoch nicht von allen Personen geteilt, endet sie an der Schwelle zum Klassenzimmer. An den Lehrpersonenkonferenzen wird zustimmend genickt und im Schulzimmer autonom und möglicherweise entgegen der vereinbarten Haltung gehandelt. Dabei ist dieses Verhalten durchaus sinnvoll, denn Unterrichten benötigt eine hohe

Autonomie. Lehrpersonen müssen im Unterricht situativ auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen und immer wieder neue Lösungen finden. Würden sie dabei lediglich den Vorgaben der Schulleitung folgen, wie es beispielsweise im Konzept von *Instructional Leadership* vorgesehen ist, so führt dies zur Deprofessionalisierung (Fullan, 2014; Mehta, 2013). Insofern ist es nicht klug, Haltungen einfach zu verordnen. Vielmehr müssen sie von den Lehrpersonen mitgetragen werden.

Ball, Maguire und Braun (2012) zeigen in ihrer Untersuchung, dass die Umsetzung von politischen Vorgaben Artefakte, Diskurse und Interpretationen braucht. Mit Artefakten sind Festschreibungen wie der oben erwähnte Satz der Schule Hedingen gemeint. Solche Festschreibungen definieren, was an der Schule gilt, und alle Mitglieder einer Schule können sich darauf beziehen. Die gemeinsame Haltung ist dadurch nicht beliebig und auch nicht verhandelbar bzw. kann dann verhandelt werden, wenn der Satz angepasst oder neu geschrieben wird. Ein Satz kann jedoch unterschiedlich verstanden werden. Durch diskursive Prozesse werden die Interpretationen der einzelnen Personen sichtbar. Wenn beispielsweise eine Lehrperson in der Pause begeistert vom letzten Elterngespräch erzählt – «gemeinsam wurde geschaut, wer was übernehmen kann» – wird der Leitsatz gelebt und man kann sich vorstellen, was damit gemeint ist. Gleichzeitig kann eine solche Geschichte auch handlungsleitend werden und die Chance ist gross, dass andere Lehrpersonen beim nächsten Elterngespräch Ähnliches anstreben.

Durch diskursive Prozesse werden nicht nur Interpretationen «sichtbar», gleichzeitig können diese Prozesse bewusst gesteuert werden. An der Schule Hedingen schreibt

die Schulleitung einen wöchentlichen Rundbrief an alle Mitarbeitenden und die Behördenmitglieder. Dieser hat hauptsächlich die Funktion, Informationen der Schulleitung allen zugänglich zu machen. Gleichzeitig dient er auch als Möglichkeit, diskursive Prozesse anzustossen und zu führen. So beginnt ein Rundbrief häufig mit einer kleinen Geschichte, einem Foto aus dem Alltag einer Lehrperson oder der Schulleitung. Damit setzt die Schulleitung Akzente und erzählt, was ihr wichtig ist.

### **Nur was als sinnvoll erlebt wird, wird umgesetzt**

Soll eine Haltung im Unterricht umgesetzt werden, muss diese für die betreffende Person sinnvoll sein. Dies gilt im besonderen Masse für die Inklusion. Die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler sowie der Anspruch, allen möglichst gerecht zu werden, ist für eine Lehrperson primär eine Herausforderung. Ein gleichförmiger Unterricht, dem sich die Lernenden anpassen müssen, ist sehr viel einfacher herzustellen als ein binnendifferenzierter Unterricht, der den Lernenden angepasst wird. Sich dieser Herausforderung zu stellen und den eigenen Unterricht stetig weiterzuentwickeln, benötigt eine pädagogische Überzeugung. Eine solche Haltung kann nicht verordnet werden, sie muss von der betroffenen Person als sinnhaft erachtet werden.

Inklusion kann aus ethischer oder gesellschaftspolitischer Sicht als richtig und wichtig angesehen werden. Mehr Wirkung entwickelt die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Inklusion jedoch, wenn die Diskussion auf der konkreten Ebene der Schülerinnen und Schüler geführt wird. Die Diskussionen verlaufen anders, wenn z. B. über Pascal gesprochen wird und wie er trotz seiner körperlichen Behinderung gemeinsam mit den

anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse lernen und den Schulalltag verbringen kann. Oder wenn es darum geht, wie Andrea, die/der weder Junge noch Mädchen ist, auch im Sportunterricht Teil der Klassengemeinschaft sein kann und Yusuf trotz seiner Fluchterfahrung und Kriegstraumatisierung in die Zukunft schauen kann. Inklusion erhält einen konkreten Sinn, für den sich die Anstrengungen lohnen.

***An einer Schule eine inklusive Haltung zu haben, bedeutet noch nicht, dass innerhalb der Schule auch inklusiv gehandelt wird.***

### **Aus Haltungen müssen Handlungen entstehen**

An einer Schule eine inklusive Haltung zu haben, bedeutet noch nicht, dass innerhalb der Schule auch inklusiv gehandelt wird. Erst wenn aus Haltungen auch Handlungen entstehen, wird eine Haltung wirksam. Ein Weg, um von der Haltung zur Handlung zu kommen, kann über Geschichten geschehen. Geschichten, welche man sich an einer Schule erzählt, beinhalten häufig konkrete Handlungen, welche an der Schule stattgefunden haben. Gleichzeitig hat das Erzählende die Wirkung, diese Handlungen ebenfalls erfahren zu wollen und die Chance der Nachahmung ist hoch.

Aus systemischer Sicht spielen hier die oben beschriebenen diskursiven Prozesse eine wesentliche Rolle. Harrison C. White (2008) spricht in seiner Netzwerktheorie von *Stories*, welche den Sinn in Systeme – wie beispielsweise eine Schule – transportieren und sichtbar machen (Anderegg, 2018; Anderegg, 2019b). Der bereits angesprochene Rundbrief der Schulleitung kann

als ein Artefakt angesehen werden, über den *Stories* vermittelt werden.

Eine andere Möglichkeit ist das Schaffen von Strukturen, welche die Umsetzung von Haltungen zu Handlungen unterstützen. Eine solcher Weg wird beispielsweise an der Schule Hedingen gegangen, indem sich die Lehrpersonen sowie die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zweimal im Jahr über die Zusammenarbeit austauschen. Dazu werden ihnen Zeitgefässe zur Verfügung gestellt und die Schulleitung thematisiert die Form der Zusammenarbeit bei verschiedenen Gelegenheiten. Mit Thematisieren ist nicht ein Kontrollieren, sondern ein echtes Interessieren gemeint. Ziel ist die im Leitsatz festgehaltene gemeinsame Verantwortung und diese – und nicht das Durchführen der gemeinsamen Absprache – liegt im Interesse der Schulleitung.

***Inklusion ist eine Vision, welche nie erreicht, aber immer gestaltet werden kann.***

Ausserdem wird an der Schule Hedingen nicht zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne besonderen Förderbedarf unterschieden. Eine Klasse besteht aus einer bestimmten Anzahl von Lernenden und alle Lehrpersonen der Klasse sind grundsätzlich für alle zuständig. Es wird aber von Fall zu Fall entschieden, welche Person – abhängig von ihrem Wissen und Können – wofür verantwortlich ist. Dadurch muss die Zusammenarbeit immer wieder neu verhandelt werden und folgt nicht dem gängigen Modell, dass sich die Heilpädagogin oder der Heilpädagoge um die Lernenden mit besonderem Förderbedarf kümmert und damit der Gedanke der Inklusion gerade unterlaufen wird.

Hier zeigt sich eine weitere Perspektive in Bezug auf die Haltung der Schulleitung. Inklusiv bezieht sich nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler, sondern sie umfasst auch die Mitarbeitenden. Das bedeutet, dass die Schulleitung auch gegenüber den Lehrpersonen eine inklusive Haltung einnehmen muss. Es kann nicht sein, dass die Lehrpersonen inklusiv unterrichten und die Schulleitung alle Mitarbeitenden gleichbehandelt. Auch hier braucht es eine Binnendifferenzierung. So ist die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen unterschiedlich und dieser Unterschiedlichkeit muss die Schulleitung gerecht werden. Gleich ist für alle die gemeinsame Haltung, welche im Leitsatz festgeschrieben und in den diskursiven Prozessen und den darin enthaltenen individuellen Interpretationen immer wieder angeglichen wird. Dadurch entsteht eine Schulgemeinschaft mit einer geteilten Haltung, in der gemeinsam gearbeitet und voneinander gelernt wird.

### **Führung als zielbezogenes Einflussnehmen**

Folgt man der obenstehenden Argumentation, zeigt sich die Wichtigkeit der zielbezogenen Einflussnahme von Führungspersonen. Es zeigt sich aber auch, dass Führung nicht sicher hergestellt werden kann. Die Vorstellung der sicheren Erreichung von Zielen durch Führung entspringt den personenbezogenen Führungstheorien, welche davon ausgehen, dass eine Führungsperson führt und die geführten Personen ihr folgen. Ein Beispiel dafür ist die *Great Man Theory*. Eine solche Vorstellung von Führung ist aus wissenschaftlicher Sicht widerlegt (bspw. Hosking, Dachler & Gergen, 1995; Uhl-Bien, 2006). Führung wird heute viel stärker als sozialer Prozess zwischen verschiedenen Personen verstanden, der von Machter-

hältnissen, organisationalen Positionen, Stimmungen, Beziehungen und anderen Faktoren beeinflusst wird.

Jedoch nicht nur Führung, sondern auch Bildung kann nicht sicher hergestellt werden. Denn es geht letztlich nicht um die Frage, «how we can get the world into our children and student» (Biesta, 2013, S. 5), sondern «about what we can help our children and students to engage with, and thus come into the world» (ebd.). Gerade deshalb sind Handlungsfragen in Bildungsorganisationen wesentlich. Führungspersonen haben die Aufgabe, auf diese Einfluss zu nehmen, sodass die gemeinsamen Vorstellungen von allen Beteiligten mitgetragen und mitgestaltet werden. Gemeinsame Vorstellungen können beispielsweise sein, eine «Schule für alle» zu sein, oder die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Schulleben und am gemeinsamen Lernen zu ermöglichen. Das ist dann ethisch legitim, wenn Führung als ein sozialer Prozess, an dem alle beteiligt sind, angesehen wird. Führung ist in diesem Verständnis ein gemeinsamer, offener Aushandlungsprozess.

Im letzten Satz wurde bewusst nicht mehr von einem Ziel, sondern von einer gemeinsamen Vorstellung gesprochen. Inklusion ist eine Vision, welche nie erreicht, aber immer gestaltet werden kann. Insofern kann Inklusion kein Ziel sein, das angestrebt wird, sondern ein Zustand, der immer wieder hergestellt wird. Führung kann nicht das Ziel haben, dass eine Schule irgendwann eine inklusive Schule ist, sondern sie hat die Aufgabe, im Hier und Jetzt Inklusion zu gestalten und die nächsten Schritte zu gehen.

## Literatur

- Anderegg, N. (2018). Führung, Lernen, Erfahrung: Akteure in Netzwerken. Schulführung und Schulentwicklung plural gedacht. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 151–168). Münster: Waxmann.
- Anderegg, N. (2019a). Auf die Schulleitung kommt es an! Schweizer Perspektive auf den Zusammenhang zwischen Schulführung und Inklusion. In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffmann & H. K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven* (S. 111–132). Bielefeld: transcript.
- Anderegg, N. (2019b). Schulführung als Netzwerkarbeit im Dienste des Lernens. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerk. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 279–288). Wiesbaden: Springer VS.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy enactments in Secondary Schools*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Blessin, B. & Wick, A. (2017). *Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung* (8., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. et al. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham: University of Nottingham.
- Endres, S. & Weibler, J. (2019). *Plural Leadership. Eine zukunftsweisende Alternative zur One-Man-Show*. Wiesbaden: Springer.
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hosking, D. M., Dachler, H. P. & Gergen, K. J. (1995). *Management and organization: Relational Alternatives to Individualism*. Brookfield: Avebury.
- Huber, S., Sturm, T. & Köper, A. (2017). Inklusion und Schulleitung – Schulleitende als Gestaltende inklusiver Schulen (auch) in der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 43–54). Münster: Waxmann.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. London: Routledge.
- Mehta, J. (2013). *The allure of order: High hopes, dashed expectations, and the troubled quest to remake American schooling*. New York: Oxford University Press.
- Schatz, M., Ammann, M., Möltner, V. et al. (2019). *Von den Besten lernen. Lernwirksames Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen des Deutschen Schulpreises. Facetten von Schulleitungshandeln*. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, N.-C. (2019). Verteilte Führung – die Perspektive der «Teacher Leaders». *Journal für Schulentwicklung*, 2, 30–35.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behinderertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17, 654–676.
- White, H. (2008). *Identity and Control: How Social Formations Emerge*. Princeton: Princeton University Press.



Niels Anderegg  
Pädagogische Hochschule Zürich  
Zentrum Management und Leadership  
Lagerstrasse 2  
8090 Zürich  
niels.anderegg@phzh.ch



Rita Sauter  
Schule Hedingen  
Schulleitung  
Schachstrasse 7  
8908 Hedingen  
rita.sauter@schulehedingen.ch

Hendrik Trescher, Anna Lamby und Michael Börner

## Einstellungen zu Inklusion im Kontext «geistiger Behinderung»

Lebensbereiche Freizeit, Arbeit und Wohnen im Vergleich

### Zusammenfassung

*Im Fokus des Beitrags steht die Online-Befragung «Einstellung(en) zu Inklusion». Diese befasst sich mit der Frage nach der Einstellung von Menschen in Deutschland zum Thema Inklusion in Bezug auf verschiedene Lebenskontexte (Freizeit, Arbeit, Wohnen) im Hinblick auf Menschen mit «geistiger Behinderung». Über eine repräsentative Stichprobe wurden umfangreiche Daten generiert und aufschlussreiche Ergebnisse herausgearbeitet. Der vorliegende Beitrag stellt die Befragung vor und geht auf ausgewählte Einzelergebnisse ein. Zentral ist dabei der Vergleich der verschiedenen Lebenskontexte hinsichtlich ihrer Zustimmungswerte zu den formulierten Thesen.*

### Résumé

*L'enquête en ligne « Point(s) de vue sur l'inclusion » se trouve au centre de la présente contribution. Elle s'intéresse à connaître l'opinion des gens en Allemagne sur le thème de l'inclusion par rapport à divers contextes de vie (loisirs, travail, logement), en lien avec des personnes ayant une « déficience intellectuelle ». Un échantillon représentatif a permis d'obtenir un grand nombre de données et d'en déduire des résultats significatifs. Cette contribution présente l'enquête et détaille quelques résultats choisis, en accordant une place centrale à la comparaison des divers contextes de vie mis en rapport avec le taux d'approbation des thèses formulées.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-02-03](http://www.szh-csps.ch/z2020-02-03)

### Hinführung

Die Untersuchung von Einstellungen ist gerade in den quantitativ forschenden Sozialwissenschaften ein weitverbreitetes Forschungsfeld. Auch im Kontext des Inklusionsparadigmas werden entsprechende Forschungsansätze häufig aufgegriffen. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in der Fülle an Publikationen des wissenschaftlichen Fachdiskurses wider. Die argumentative Ausgangsposition ist dabei oft die Annahme, dass das Gelingen von Inklusion massgeblich davon abhängig ist, welche Einstellung(en) Menschen zum Paradigma und zu den Personengruppen haben, die implizit mitgedacht werden, sobald Inklusion the-

matisiert wird<sup>1</sup> (Schwab & Seifert, 2015; Gasterstädt & Urban, 2016; Seifried & Heyl, 2016). Konkret heisst das: Haben Menschen eine positive Einstellung zu Inklusion respektive den jeweiligen Personengruppen, wird davon ausgegangen, dass sich dies günstig auf die Realisierung inklusiver Praxen auswirkt – und *vice versa*.

In diesem Beitrag wird an den Fachdiskurs zum Thema «Einstellung(en) im Kontext von Inklusion» angeschlossen, wobei der nachgezeichneten Grundannahme im

<sup>1</sup> Meist sind dies Menschen oder Gruppen von Menschen, die von gesellschaftlichem Ausschluss bedroht oder betroffen sind.

Wesentlichen gefolgt wird. In den Mittelpunkt werden hierfür erste Ergebnisse der repräsentativen Online-Befragung «Einstellung(en) zu Inklusion» gestellt, die im Jahr 2018 durchgeführt wurde und in welcher der Frage nach den Einstellungen der Gesamtbevölkerung Deutschlands zum Thema Inklusion nachgegangen wurde. Als primäre Referenzpunkte der Einstellungsforschung dienten zum einen die Lebensbereiche Freizeit, Arbeit und Wohnen sowie zum anderen Menschen mit «geistiger Behinderung»<sup>2</sup>. Letzteres liegt darin begründet, dass es sich hierbei um Personen handelt, die in besonderer Art und Weise von gesellschaftlichem Ausschluss bedroht sind und daher nicht selten als «Inklusionsverlierer» (Becker, 2016, S. 33) bezeichnet werden (Trescher, 2017). Die genannten Eckpunkte sind somit auch die, die im Folgenden aufgegriffen und unter Bezugnahme auf ausgewählte Ergebnisse beleuchtet werden. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Zustimmungswerte bezüglich der im Fragebogen formulierten Thesen gelegt.

### **Konzeption und Aufbau des Fragebogens**

Der Fragebogen «Einstellung(en) zu Inklusion» ist Bestandteil des Forschungsprojekts «Kommune Inklusiv», welches durch die *Aktion Mensch e. V.* gefördert und durch die *Goethe-Universität Frankfurt*

sowie die *Philipps-Universität Marburg* wissenschaftlich begleitet wird.<sup>3</sup> In einem Grossteil der verfügbaren Studien aus dem Bereich der inklusionsbezogenen Einstellungsforschung wird meist mehr oder weniger direkt der Lebensbereich Schule als Bezugskontext gewählt – beispielsweise über die Forschung bei (angehenden) Lehrpersonen (Schwab, 2015; Kunz, Luder & Moretti, 2010). Im Gegensatz dazu entschied man sich hier, indem die Lebensbereiche Freizeit, Arbeit und Wohnen gewählt wurden, für einen breiteren Zugang. Zu jedem Lebensbereich wurden Thesen formuliert, die – abgesehen von ihrem je kontextspezifischen Bezug – stets gleich beziehungsweise (möglichst) ähnlich formuliert wurden, um eine spätere Gegenüberstellung der Lebensbereiche zu ermöglichen. Hierbei wurden sowohl negative als auch positive Formulierungen gewählt. Die Thesen wurden entlang eines Kategoriensystems festgelegt, das wiederum den inhaltlichen Bezug der Thesen determinierte. Unter anderem wurden folgende Kategorien berücksichtigt:

1. Unterstützung
2. Engagement
3. Erfordernisse
4. Adressatenauswirkung
5. Umsetzung
6. geteilte Lebenspraxis
7. Protektion
8. Finanzierung

<sup>2</sup> Mit der Schreibweise «(geistige) Behinderung» soll zum Ausdruck gebracht werden, dass «(geistige) Behinderung» innerhalb der folgenden Ausführungen nicht als naturgegebenes Faktum, sondern vielmehr als Produkt komplexer diskursiver Praxen verstanden wird. Die Anführungszeichen betonen insofern den sozio-kulturell-historischen Konstruktionscharakter der Kategorie «(geistige) Behinderung» (Trescher, 2017, S. 27ff.).

<sup>3</sup> Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts, geleitet durch Prof. Dr. Hendrik Trescher und Prof. Dr. Dieter Katzenbach, forscht auf drei Ebenen, welche jeweils unterschiedliche Teilbereiche in den Blick nehmen. Für nähere Informationen: [aktion-mensch.de/kommune-inklusiv](http://aktion-mensch.de/kommune-inklusiv) [Zugriff am 21.11.2019].



**Tabelle 1: Überblick über die Kategorie Unterstützung**

Lebensbereich	These	Zustimmung
Wohnen	Ich wäre bereit, Menschen mit geistiger Behinderung dabei zu unterstützen, sich sozial in meiner Nachbarschaft zu integrieren.	61,34 %
Arbeit	Ich wäre bereit, Menschen mit geistiger Behinderung dabei zu unterstützen, sich sozial an meinem Arbeitsplatz zu integrieren.	65,97 %
Freizeit	Ich wäre bereit, Menschen mit geistiger Behinderung dabei zu unterstützen, sich sozial in die von mir besuchten Freizeitaktivitäten zu integrieren.	63,07 %
<b>Gesamt</b>		<b>63,46 %</b>

Als Antwortformat wurden unipolare Likert-Skalen mit einem Ratingspektrum von 1 bis 7 gewählt (1 = stimme überhaupt nicht zu; 7 = stimme voll und ganz zu). Im Anschluss an die Konzeption wurde der Fragebogen im Rahmen zweier Pretests (N = 100 und N = 370) erprobt und überarbeitet.<sup>4</sup>

### Erhebung und Beschreibung der Stichprobe

Die Verbreitung des Fragebogens erfolgte über ein deutschlandweites Panel. Erreicht wurde eine bevölkerungsrepräsentative Stichprobe (N = 3695) unter anderem bezüglich der Kategorien Alter, Geschlecht und Bildung. Befragt wurden Personen zwischen 18 und 95 Jahren. 47,01 Prozent der Befragten gaben an, Kontakt zu Menschen mit Behinderung (nicht nur «geistige Behinderung») zu haben. 12,29 Prozent der Befragten vermerkten, selbst eine Behinderung zu haben. 1,19 Prozent kreuzten an, selbst eine «geistige Behinderung» zu haben.

### Zustimmungswerte im Kontext Freizeit, Arbeit und Wohnen

Der Datensatz wurde mit verschiedenen Verfahren analysiert. Im Folgenden wird die de-

skriptive Analyse aufgegriffen. Das primäre Interesse gilt dabei den Zustimmungswerten zu den formulierten Thesen, anhand derer eine Gegenüberstellung der Lebensbereiche vorgenommen wird. Strukturiert wird die Darstellung anhand der kategorialen Zuordnung der Thesen, wobei festgehalten werden muss, dass hier nicht alle Kategorien einer Einzelbetrachtung unterzogen werden können. Exemplarisch aufgegriffen werden deshalb die Kategorien Unterstützung, Erfordernisse und geteilte Lebenspraxis.

### Unterstützung

Die Kategorie Unterstützung fokussiert die Bereitschaft der Befragten, Menschen mit «geistiger Behinderung» in den jeweiligen Lebensbereichen dabei zu unterstützen, sich sozial zu integrieren (siehe Tab. 1).

Mit Blick auf den Gesamtwert zeigt sich, dass die Zustimmung deutlich über 50 Prozent liegt. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Befragten eher dazu bereit sind, freiwillige Unterstützungsleistungen für Menschen mit «geistiger Behinderung» zu erbringen, um diesen bei der sozialen Integration zu helfen, als diese zu verweigern oder sich diesen zu entziehen. Am höchsten fällt die Bereitschaft im Bereich Arbeit aus (65,97%), der damit knapp vor Freizeit (63,07%) und

<sup>4</sup>Für nähere Ausführungen siehe Trescher und Hauck (2020).

etwas deutlicher vor Wohnen (61,34 %) liegt. Zurückgeführt werden können diese Differenzen womöglich darauf, dass Freizeit und Wohnen stärker in den Bereich des Privaten fallen, sodass Unterstützungsleistungen hier eher als Eingriff in die alltägliche private Lebensführung gewertet und daher eher ambivalent betrachtet werden.

### Erfordernisse

Die Kategorie Erfordernisse umfasst konkrete lebenspraktische Konsequenzen, die mit der Forderung nach Inklusion in Bezug zu den jeweiligen Lebensbereichen verbunden sein könnten (siehe Tab. 2).

Der Gesamtwert ist höher als bei der vorangegangenen Kategorie. Die Thesen erfahren eine breitere Zustimmung. Darüber hinaus manifestiert sich eine grössere Varianz zwischen den einzelnen Bereichen. So zeigt sich, dass die These im Freizeitbereich mit einem Abstand von sechs Prozent (auf Arbeit) und elf Prozent (auf Wohnen) den höchsten Zustimmungswert erfährt. Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass die Frage nach Inklusion im Freizeitbereich von einem Gros der Befragten als «Teilnahme an routinemässigen Freizeitangeboten» verstanden wird.

Als Konsequenz hiesse das auch, dass Inklusion in den anderen Bereichen nach Ansicht der Befragten differenzierter zu betrachten ist und sich eher nicht mittels der gewählten These auf den Punkt bringen lässt. Inklusion in den Bereichen Arbeit und Wohnen scheint sich einer «einfachen» Lösung zu entziehen.

### Geteilte Lebenspraxis

Diese Kategorie setzt sich aus negativ formulierten Thesen zusammen. Im Kern geht es um die Bewertung eines möglichen Kontakts zu Menschen mit «geistiger Behinderung» (siehe Tab. 3).

Der Gesamtwert liegt (deutlich) unter 50 Prozent. Dies ist allerdings vor dem Hintergrund der negativen Formulierung zu betrachten. Dem Zustimmungswert von 21,05 Prozent entspricht ein Ablehnungswert von 78,95 Prozent, womit der – gemessen an der Auswertung aller Kategorien – höchste Wert erreicht wird. Die Auswertung zeigt deutlich, dass die befragten Personen eine geteilte Lebenspraxis mit Menschen mit «geistiger Behinderung» eher nicht als Anlass für Flucht- oder Vermeidungsstrategien sehen. Interessant ist, dass der sonst eher positiv

**Tabelle 2: Überblick über die Kategorie Erfordernisse**

Lebensbereich	These	Zustimmung
Wohnen	Inklusion erfordert, dass Menschen mit geistiger Behinderung (im selben Rahmen wie Menschen ohne geistige Behinderung) entscheiden können, wie, wo und mit wem sie wohnen möchten.	63,13 %
Arbeit	Inklusion im Bereich Arbeit erfordert, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit haben, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu arbeiten.	68,11 %
Freizeit	Inklusion im Bereich Freizeit erfordert, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung an bestehenden Freizeitangeboten (z. B. in Vereinen) teilnehmen.	74,06 %
<b>Gesamt</b>		<b>68,43 %</b>

**Tabelle 3: Überblick über die Kategorie Geteilte Lebenspraxis**

Lebensbereich	These	Zustimmung
Wohnen	Wenn Menschen mit geistiger Behinderung in meiner Nachbarschaft wohnen würden, würde ich lieber woanders wohnen.	18,23 %
Arbeit	Wenn an meinem Arbeitsplatz Menschen mit geistiger Behinderung integriert würden, würde ich lieber meinen Arbeitsplatz wechseln.	21,58 %
Freizeit	Wenn in die von mir besuchten Freizeitaktivitäten Menschen mit geistiger Behinderung integriert würden, würde ich lieber andere Freizeitaktivitäten besuchen.	23,33 %
<b>Gesamt</b>		<b>21,05 %</b>

behaftete Bereich Freizeit die höchste Zustimmung erfährt. Während diese Diskrepanz sicherlich auch darauf zurückgeführt werden kann, dass sich entsprechende Wechsel dort unkomplizierter vollziehen lassen, könnte der Wert ebenfalls als Anhaltspunkt dafür betrachtet werden, dass durch eine geteilte Lebenspraxis im Bereich Freizeit eher ein Einschnitt in die eigene Lebensführung befürchtet wird.

### Diskussion und Ausblick

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse – sowohl die hier exemplarisch ausgewählten als auch die Gesamtergebnisse – über alle Kategorien und Lebensbereiche hinweg eine positive Positionierung der Befragten zu Inklusion respektive inklusiven Veränderungen. Dies wiederum kann als Hinweis auf bestehende Inklusionspotenziale in den jeweiligen Bereichen gelesen werden. Mit Blick auf die verschiedenen Lebensbereiche lässt sich Freizeit dabei als der Bereich identifizieren, der das grösste Inklusionspotenzial zu haben scheint. Die Ergebnisse der Fragebogenauswertung stützen damit die Ergebnisse anderer Studien, die dem Bereich Freizeit ein besonders hohes Inklusionspotenzial attestieren (Trescher, 2015; Markowitz, 2007). Die Bereiche Arbeit und Wohnen hingegen

sind – abhängig von der jeweiligen Kategorie – eher durch Ambivalenzen gekennzeichnete Bereiche, wenngleich die Werte auch hier klar positiv sind. Ausschlaggebend für die eher kritisch-ambivalenten Positionierungen in den Bereichen Arbeit und Wohnen könnten womöglich etwaige Vorbehalte gegenüber Menschen mit «geistiger Behinderung» sein, handelt es sich doch jeweils um Bereiche, in denen Selbstständigkeit, eigenverantwortliches Handeln und schlussendlich auch eine gewisse Leistungsfähigkeit am stärksten im Fokus stehen.

Werden die vorgestellten Zustimmungswerte in Bezug zu den Gesamtergebnissen gesetzt, lässt sich feststellen, dass kritische bis ambivalente Positionierungen vor allem mit einem (fehlenden) lebensweltlichen Kontakt zu Menschen mit «(geistiger) Behinderung» in Verbindung stehen. So zeigt sich etwa, dass sich vor allem jene Personen positiv zu den Thesen äusserten, die angaben, Kontakt zu Menschen mit «(geistiger) Behinderung» zu haben oder in der Vergangenheit gehabt zu haben. Die Ergebnisse der Analyse stützen insofern auch die sogenannte «Kontakthypothese», wonach sich ein lebensweltlicher Kontakt (eher) positiv auf die Wahrnehmung einer Personengruppe auswirkt (Allport, 1954; Cloerkes, 2007).

Dem insgesamt positiven Ergebnis hinsichtlich der Aufgeschlossenheit steht jedoch der Fakt gegenüber, dass nur weniger als die Hälfte der befragten Personen überhaupt Kontakt zu Menschen mit «(geistiger) Behinderung» hat. Es lässt sich hieraus ableiten, dass Menschen mit «(geistiger) Behinderung» in gesamtgesellschaftlichen Diskursen noch immer unzureichend sichtbar sind. Die prinzipielle Aufgeschlossenheit trifft – so scheint es – auf fehlende Teilhabechancen. Es muss daher – über alle Lebensbereiche hinweg – von bisher noch ungenutzten Inklusionspotenzialen gesprochen werden.

### **Die Schaffung geteilter Lebenspraxen und der Kontakt zu Menschen mit Behinderung könnten zu einem erhöhten Interesse an Inklusion führen.**

Mit Blick auf die Gestaltung inklusiver Praxen muss es – ausgehend von den skizzierten Ergebnissen – auch darum gehen, Begegnungsräume zu schaffen, wobei vor allem Kontakte «auf Augenhöhe» und ein Zusammenkommen von Bedeutung sind (Cloerkes, 2007, S. 147). Über (gegebenenfalls angeleitete) Begegnungsräume liesse sich vielleicht erreichen, die Aufgeschlossenheit der Gesamtbevölkerung gegenüber Inklusion beziehungsweise daran geknüpfter Praxen zu erhöhen und bestehende Inklusionspotenziale zu vergrössern. Des Weiteren könnten die Schaffung geteilter Lebenspraxen und der Kontakt zu Menschen mit «(geistiger) Behinderung» zu einem erhöhten Interesse an Inklusion führen. Die Ergebnisse des Fragebogens machen deutlich, dass dieses Interesse derzeit nur bedingt ausgeprägt ist. In diesem Sinne erreichte die Aussage «Ich interessiere mich

für das Thema Inklusion», welche als zentraler Referenzpunkt in den Fragebogen integriert wurde, lediglich einen Gesamtzustimmungswert von 49,31 Prozent. Mit einer Zunahme des Interesses an Inklusion, einer verstärkten Auseinandersetzung mit der Thematik sowie dem Kontakt zu Menschen mit «(geistiger) Behinderung» würde die Umsetzung von Inklusion vermehrt ein persönliches Anliegen werden. Dies könnte wiederum die eigene Einsatzbereitschaft zur Umsetzung der Inklusion fördern. Der Zustimmungswert der Aussage «Ich wäre bereit, eine höhere Steuerlast zu tragen, um Inklusion in Deutschland möglich zu machen» liegt lediglich bei 33,22 Prozent. Dies zeigt, dass die Befragten sich zwar insgesamt positiv zu Inklusion stellen, jedoch der Aufwendung eigener (finanzieller) Mittel für das Gelingen von Inklusion eher weniger zustimmen.

Abschliessend lässt sich sagen, dass durch die Betrachtung der Daten Hinweise auf Ambivalenzen in den Lebensbereichen bezüglich Inklusion gefunden werden konnten. In weiteren Analysen werden das konstruktive Einstellung und die Durchführung einer Clusteranalyse zur Erstellung einer Typisierung der befragten Personen im Fokus stehen.

#### **Literatur**

- Allport, G. W. (1954). *The Nature Of Prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Becker, H. (2016). *...inklusive Arbeit! Das Recht auf Teilhabe an der Arbeitswelt auch für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloerkes, G. (Hrsg.) (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). *Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht*

- qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 54–66.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI-D). *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 83–94.
- Markowetz, R. (2007). Freizeit behinderter Menschen. In G. Cloerkes, *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (S. 307–340) (3. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Schwab, S. (2015). Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern. Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 84 (1), 234–245.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion. Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 73–87.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 22–35.
- Trescher, H. (2015). *Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung*. Wiesbaden: VS.
- Trescher, H. (2017). *Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit «geistiger Behinderung»*. Bielefeld: Transcript.
- Trescher, H. & Hauck, T. (2020). *Sozialraum inklusiv? Raumanalysen im Kontext Behinderung, Flucht und Demenz*. Bielefeld: Transcript.



Prof. Dr. phil. habil. Hendrik Trescher  
Universitätsprofessor  
hendrik.trescher@uni-marburg.de



Anna Lamby  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
anna.lamby@uni-marburg.de



Michael Börner, M. A.  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
michael.börner@uni-marburg.de

Philipps-Universität Marburg  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Bunsenstrasse 3  
DE-35032 Marburg

Nicole Hollenbach-Biele

## Deutschland auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem

### Elternerfahrungen in einem laufenden Systemumbau

#### Zusammenfassung

*In Deutschland wird nach wie vor an der flächendeckenden Umsetzung eines inklusiven Schulsystems gearbeitet. Die öffentliche Stimmung diesbezüglich ist ambivalent. Eltern nehmen eine wichtige Rolle ein, denn letztendlich entscheiden sie darüber, wo ihre Kinder lernen. Umfragen zeigen: Wenn Eltern über Erfahrungen mit Inklusion verfügen, stehen sie dem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf positiver gegenüber. Insbesondere Einblicke in inklusiv arbeitende Klassen und Schulen helfen, die Chancen des gemeinsamen Lernens zu erkennen. So kann Skepsis abgebaut, verunsichernde Informationen aus der Öffentlichkeit können neu bewertet und letztlich die Umsetzung der UN-BRK im Schulsystem sichergestellt werden.*

#### Résumé

*En Allemagne, on travaille toujours à la mise en œuvre d'un système scolaire inclusif dans toutes les régions du pays. L'opinion publique est ambivalente sur le sujet. Les parents jouent ici un rôle important dans la mesure où ce sont eux qui décident en dernier ressort du lieu où leurs enfants seront scolarisés. Les sondages le montrent : lorsque les parents ont pu faire l'expérience de l'inclusion, ils voient de manière plus positive l'apprentissage en commun d'enfants avec et sans besoin éducatifs particuliers. C'est notamment lorsqu'on a eu un aperçu des classes et écoles travaillant de manière inclusive que l'on est le plus apte à reconnaître les chances que représente l'apprentissage en commun. C'est ainsi que l'on coupe court au scepticisme, que l'on est en mesure de réévaluer des informations publiques dérouterantes, et finalement que la mise en œuvre de la CDPH dans le système scolaire peut être garantie.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-02-02](http://www.szh-csps.ch/z2020-02-02)

#### Einleitung

Im Frühjahr 2009 ist Deutschland der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beigetreten. Mit dem Artikel 24 dieser Konvention haben die Vertragsstaaten sicherzustellen, dass «Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden». Der Artikel 24 verpflichtet weiter dazu, «dass angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse

des Einzelnen getroffen werden», dass «für Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern», und dass «wirksame individuell angepasste Unterstützungsmassnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden» (Bauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010).

Auch 2019, also zehn Jahre nach dem Beitritt Deutschlands zur UN-Behindertenrechtskonvention, wird die Frage, wie die Lernbedürfnisse des einzelnen Kindes in der

Schule und im Unterricht angemessen berücksichtigt und durch individuelle Massnahmen unterstützt werden können, hoch emotional diskutiert. Umfängliche empirische Belege zur Beantwortung dieser Frage fehlen bislang. Es gibt aber einige empirisch gesicherte Erkenntnisse, die sich zur Versachlichung der Debatte und zur Diskussion der nächsten Schritte auf System-, Schul- und Unterrichtsebene eignen. Auf einige dieser Belege werde ich in meinem Beitrag eingehen: In drei Teilkapiteln zeige ich unter Rückgriff

- auf schulamtliche Statistiken der 16 Bundesländer,
- auf ausgewählte Befunde aus der Bildungsforschung und
- auf Ergebnisse von repräsentativen Elternumfragen

exemplarisch auf, wie weit Deutschland die Massgaben der UN-BRK rein quantitativ umgesetzt hat, was Studien über die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings aussagen, und über welche Erfahrungen Eltern im Zusammenhang mit dem inklusiven Lernen ihrer Kinder berichten. In meinem Fazit erläutere ich, weshalb wir in der BRD derzeit Gefahr laufen, die UN-BRK aus dem Blick zu

verlieren, und welche Impulse Elternumfragen geben können, um die schulische Inklusion weiter voranzubringen.

### Zum Ausmass an inklusiver Beschulung in Deutschland

Vor zehn Jahren – also im Schuljahr 2008/09 – besuchten in Deutschland fast fünf Prozent (4,9 %) aller Kinder und Jugendlichen der Klassenstufen fünf bis zehn (Zehn- bis Sechzehnjährige) an Förderschulen. Nach der Ratifizierung der UN-BRK sank diese Exklusionsquote den aktuellen amtlichen Statistiken zufolge auf 4,3 Prozent (vgl. Tab. 1). Das entspricht einem Rückgang von 0,6 Prozent in zehn Jahren.

In diesem Zeitraum sank deutschlandweit die Anzahl der Förderschulstandorte um rund 13 Prozent und auch die durchschnittliche Schülerzahl der Förderschulen hat sich um rund 20 Prozent verringert. Diese Entwicklung ist im Wesentlichen auf zwei Faktoren zurückzuführen: zum einen auf die demografische Entwicklung und zum anderen auf eine zunehmende Umorientierung der Schülerinnen und Schüler von den Förderschulen in die allgemeinen Schulen (siehe Tab. 2, S. 23).

**Tabelle 1: Quoten<sup>1</sup> bzw. Anteile in Prozent** (Quellen: KMK, 2019a; KMK, 2019b; KMK, 2019c)

	Förderquote	Exklusionsquote	Inklusionsquote	Inklusionsanteil
2017/18	7,4	4,3	2,8	41,7
2008/09	6,0	4,9	1,1	18,4

<sup>1</sup> *Inklusionsquote*: Anteil der Lernenden mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe I, die eine Regelschule besuchen – *Inklusionsanteil*: Anteil der Lernenden mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, die eine Regelschule besuchen – *Exklusionsquote*: Anteil der Lernenden mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe I, die eine Förderschule besuchen – *Förderquote*: Anteil der Lernenden mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe – [www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/zahlen-daten-und-fakten/inklusionsquoten.html](http://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/zahlen-daten-und-fakten/inklusionsquoten.html) [Zugriff am 10.12.2019].

Nun liegt die Schulpolitik in Deutschland in der Hand der 16 Bundesländer. Deshalb ist es wenig verwunderlich, dass der Ausbau inklusiver Schulen bei gleichzeitigem Rückbau des Sonder- bzw. Förderschulsystems von Land zu Land sehr unterschiedlich ist: In immerhin zwölf Bundesländern hat sich die Exklusionsquote über die vergangenen zehn Jahre verringert. Insbesondere Bremen mit einer aktuellen Exklusionsquote von 1,2 Prozent und Schleswig-Holstein (2,1 %) zeigen, dass die UN-Konvention durchaus umsetzbar ist. Demgegenüber haben sich andere Länder mit einer leicht steigenden Exklusionsquote eher von der Umsetzung der UN-BRK entfernt, sofern man die offiziellen Zahlen als Richtwerte verwendet. Konkret bedeutet das, dass seit dem Schuljahr 2009/2010 knapp 43 000 Kinder und Jugendliche, die ohne die Inklusion in Förderschulen zur Schule gegangen wären, jetzt in allgemeinen Schulen unterrichtet werden (Hollenbach & Klemm, in Vorb.). Trotzdem wechseln aktuell jährlich immer noch 23 000 Kinder und Jugendliche aus allgemeinbildenden Schulen in Förderschulen – also von der Inklusion zur Exklusion.

### **Vorteile des inklusiven Unterrichts zeigen sich in der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.**

#### **Zu den empirischen Befunden**

In den Debatten über die Vor- und Nachteile von Unterricht in allgemeinen Schulen wird immer wieder die Frage nach der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler gestellt. Den Forschungsstand zu dieser Frage fassen Stranghöner et al. (2017, S. 127) wie folgt zusammen: «Die Mehrzahl nationa-

ler wie internationaler Befunde deuten darauf hin, dass Kinder mit SFB (sonderpädagogischem Förderbedarf; Anm. NHB) bessere Leistungen zeigen, wenn sie inklusiv beschult werden.» Allerdings bezieht sich der hier knapp referierte Forschungsstand in Deutschland im Wesentlichen auf die Förderschwerpunkte *Lernen*, *emotionale* und *soziale Entwicklung* sowie *Sprache* und legt hauptsächlich Ergebnisse zu den ersten vier Schuljahren (Grund- und Förderschule) vor.

Diesen Studien zufolge hat der inklusive Unterricht positive Effekte auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Inklusiv lernende Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreichen tendenziell bessere Schulabschlüsse als vergleichbare Lernende in Förderschulen. Weniger eindeutig sind die Ergebnisse zur schulischen Motivation und zum schulischen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler: Die Studien weisen sowohl beim inklusiven wie auch beim exklusiven Lernen Vor- und Nachteile auf. Und: Die Wissenschaft hat entgegen landläufigen Annahmen keine Hinweise dafür, dass durch das gemeinsame Lernen eine Verlangsamung des Lerntempos oder andere Benachteiligungen für Schülerinnen und Schüler *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf entstehen. Vielmehr scheinen alle Schülerinnen und Schüler von der Expertise der Lehrpersonen in den Bereichen individuelle Diagnostik und Förderung zu profitieren (Stranghöner et al., 2017).

#### **Warum die Elternsicht auf inklusive Schulen wichtig ist**

Eltern sind Expertinnen und Experten, wenn es um das Thema Bildung geht: Sie führen mit ihren Kindern regelmässig Gespräche darüber, wie sie schulisches Lernen erleben, was in der Schule und im Klassenzimmer



**Tabelle 2: Entwicklung von Schüler- und Standortzahlen in Deutschland**

(Quellen: KMK, 2019a; KMK, 2019b; KMK, 2019c; Statistisches Bundesamt, 2009; Statistisches Bundesamt, 2019)

Schüler-/Standortzahl	2008/09	2017/18	Rückgang
in allgemeinen Schulen*	7 988 349	7 347 566	-8 %
in Förderschulen	393 491	317 480	-19,3 %
Förderschulstandorte	3302	2865	-13,2 %
Schüler je Standortorte	119	111	-6,7 %

\* in Primar- und in Sekundarstufe I (Jahrgänge 1 bis 9 bzw. 10, Sechs- bis Sechzehnjährige)

passiert oder wie unterstützend sie ihre Lehrpersonen empfinden. Die Sicht von Eltern auf Schule und Unterricht ist deshalb eine äusserst wertvolle Perspektive. Gleichzeitig werden Eltern bei der (Um-)Gestaltung von Schule und Unterricht in der Regel selten einbezogen. Dagmar Killus und Klaus-Jürgen Tillmann (2011, S. 12) berichten in diesem Zusammenhang von einem strukturellen Defizit: Eltern befinden sich in einer benachteiligten Position, sobald es darum geht, ihre Sichtweisen in übergreifende Diskurse einzubringen (z. B. zu den Themen Schulentwicklung oder Bildungspolitik). Es gibt zwei Gründe, weshalb sie nicht einbezogen werden: Sie werden als Laien betrachtet und man spricht ihnen die Fähigkeit ab, genügend Zeit und Energie in die Diskussionen investieren zu können.

Gleichwohl haben Schul- und Unterrichtsreformen, die im Rahmen von wissenschaftlichen, politischen und administrativen Prozessen entstehen, direkte (positive oder negative) Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler sowie auf deren Eltern. Und schliesslich entscheiden in der Regel die Eltern, welche Schule ihr Kind letztendlich besucht. So rächt es sich spätestens zum Zeitpunkt der Schulentcheidung, wenn Eltern in Reformprozesse nicht genü-

gend eingebunden sind. Der gebundene Ganztags, das multikulturelle Angebot oder auch das gemeinsame Lernen können noch so gut umgesetzt werden: Wenn Eltern sich aufgrund der Unkenntnis über Alternativen oder aufgrund individueller Überzeugungen zum Beispiel für eine Halbtagschule oder für eine Schule in einem «besseren» Wohnviertel entscheiden, gestalten sie letztendlich die flächendeckenden Reformen im Bildungswesen mit.

**Zum Zeitpunkt der Schulentcheidung rächt es sich, wenn Eltern in Reformprozesse nicht genügend eingebunden sind.**

Eltern werden deshalb in den letzten Jahren von der Forschung zunehmend in den Blick genommen. So wurden die Eltern zum Beispiel bei PISA oder auch beim Nationalen Bildungspanel NEPS befragt. Auch in der Meinungsforschung interessiert man sich für die Eltern, diese werden zum Beispiel regelmässig vom Institut für Entwicklungsforschung (IFS) befragt. Die Zielsetzungen dieser Befragungen können von einer reinen Sensibilisierung der bildungsinteressierten Öffentlich-

keit über die Sichtweisen von Eltern bis hin zu einer Einordnung in einen wissenschaftlichen Diskurs rund um schulische Inklusion reichen (Tillmann & Killus, 2011, S. 15).

Die Bertelsmann Stiftung führte im Jahr 2015 eine repräsentative Elternumfrage in Deutschland durch (Bertelsmann Stiftung, 2015). Die Zielgruppe waren Eltern, die im Rahmen einer onlinebasierten Befragung über ihre Erfahrungen mit den Bildungsinstitutionen ihrer Kinder berichteten. Die Antworten der Eltern machten deutlich, wie viele Mütter und Väter sich bewusst darüber werden, dass inklusive Bildung positive Effekte für alle Kinder mit sich bringt.

*Eltern, die bislang keine Erfahrungen mit inklusivem Lernen gemacht haben, stehen selbigem tendenziell etwas kritischer gegenüber.*

#### **Wie Eltern inklusive Schulen sehen**

Im Jahr 2015 berichtete ein Drittel der befragten Eltern über eigene Erfahrungen mit schulischer Inklusion. Dieser Anteil war deutlich höher als derjenige der drei Jahre zuvor durchgeführten JAKO-O-Studie (27 %, vgl. Killus & Tillmann 2012). Diese Steigerung ist angesichts des gewachsenen Inklusionsanteils der deutschen Bildungsstatistik plausibel – und es kann davon ausgegangen werden, dass beide Quoten weiter angestiegen sind (Hollenbach-Biele & Klemm, in Vorb.). In der Befragung aus dem Jahr 2015 vergaben vor allem die Mütter und Väter, deren Kind in eine inklusive Schule ging, mehrheitlich gute Noten an «ihre» Schule, Klasse und Lehrpersonen – unabhängig vom Förderstatus ihres eigenen Kindes. Eltern, die bislang keine Erfahrungen mit inklusivem Lernen von Schülerinnen und

Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemacht haben, stehen selbigem hingegen tendenziell etwas kritischer gegenüber.

Unser Fazit: Es ist die Erfahrung, die dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung die Türen öffnet. Die Mehrheit der «inklusionserfahrenen» Eltern ist zufrieden mit «ihrer» inklusiv arbeitenden Schule, empfindet die Lernsituation im Klassenverband positiv und bewertet die Arbeit der Lehrpersonen als gut. In allen drei Aspekten sind Eltern von Kindern an inklusiven Schulen zufriedener als Eltern ohne schulische Inklusionserfahrungen.

Unsere Elternumfrage zeigt zugleich die ambivalente Sicht bezüglich der flächendeckenden Umsetzbarkeit des gemeinsamen Lernens. Die Frage, ob schulische Inklusion für alle Arten des sonderpädagogischen Förderbedarfs geeignet ist, erzeugte differenzierte Rückmeldungen der Befragten. Zwar empfand die Mehrheit der Eltern Inklusion als wichtig für die Gesellschaft, aber die Mehrheit zweifelte daran, ob inklusives Lernen der beste Weg für alle Schülerinnen und Schüler ist. Diese Bedenken teilten alle Teilgruppen – unabhängig davon, ob das eigene Kind inklusiv oder exklusiv lernt. Gleichwohl zeigte sich auch hier, dass die Erfahrungen das Vertrauen in das gemeinsame Lernen vergrössern: Eltern von Kindern, die inklusive Schulen besuchen, oder die private Kontakte zu Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, bewerten das Potenzial des gemeinsamen Lernens tendenziell besser als Eltern, die nicht mit dem Thema Inklusion in Berührung kommen. Diese Bewertungen fallen im Vergleich mit Schulen, die keine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen, in vielen Aspekten häufiger positiv aus. Die deutliche Mehrheit der «inklusions-

erfahrenen» Eltern hat also das Gefühl, dass ihre Kinder bei den Lehrpersonen in guten Händen sind, dass diese mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf gut umgehen und dass alle profitieren.

Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit den Befunden anderer Elternumfragen. So berichten Dederling und Hostkemper (2014, S. 64f.): «Wir können somit zunächst einmal festhalten, dass Eltern, deren Kinder Schulen besuchen, die sich auf den Weg der Umsetzung inklusiven Lernens gemacht haben, die Lernsituation ihrer Kinder, die Arbeit des dort tätigen Personals und ihre eigenen Möglichkeiten, Schulleben und Lernkultur mitzugestalten, insgesamt sehr positiv beurteilen.» Dieses positive Urteil bleibt auch nach der Kontrolle von Schulstufen und Schulform erhalten. Dabei kommt insbesondere die Haltung der Angestellten in inklusiven Schulen bei den Eltern positiv an.

Auch in unserer Umfrage melden Eltern zurück, dass die Schulen und Lehrpersonen stärker als nicht-inklusive Schulen auf die Interessen, Bedürfnisse und Stärken ihrer Schülerinnen und Schüler achten, sich mehr für das gemeinsame Miteinander einsetzen und kooperationsfreudiger sind. Zudem beziehen sie Eltern in höherem Masse ein.

Dieses Ergebnis hat uns in seiner Deutlichkeit positiv überrascht, denn an deutschen Schulen waren zum Zeitpunkt der Umfrage die Rahmenbedingungen für das gemeinsame Lernen meistens weder geklärt noch langfristig gesichert. Zugleich waren die Resultate der Befragung ein Gegenpol zum negativen Bild von Schulen und Lehrpersonen in der Öffentlichkeit.

Allen Elternumfragen gemeinsam ist der positive Befund, dass die Mehrheit der Eltern sehr zufrieden mit den Lehrpersonen ihrer Kinder war (und bis heute ist) und diese als kompetent sowie engagiert wahrnimmt. Die-

ses Lob kann ein Ansporn für alle Lehrpersonen sein, die Herausforderung im Umgang mit Heterogenität im deutschen Klassenzimmer anzunehmen – denn es lohnt sich.

***Noch ist die Mehrheit der Eltern besorgt, dass ihre Kinder in inklusiven Schulen nicht bestmöglich gefördert werden.***

### **Fazit**

Inklusion ist eine wichtige gesamtgesellschaftliche Aufgabe des deutschen Schulsystems – das ist bei den Eltern in Deutschland angekommen. Bereits im Jahr 2015 war die klare Mehrheit überzeugt, dass alle Kinder – unabhängig vom eigenen Lernverhalten und Förderbedarf – gut miteinander und voneinander lernen. Damit ist eine wichtige Grundlage geschaffen, um das gemeinsame Lernen weiter auszubauen. Gleichzeitig steckt in der wiederkehrenden Ambivalenz der Elternrückmeldungen über alle Umfragen hinweg ein klarer Auftrag für die deutsche Politik, die Forschung und die Praxis: Noch ist die Mehrheit der Eltern besorgt, dass ihre Kinder in inklusiven Schulen nicht bestmöglich gefördert werden. Sie sind hin- und hergerissen, ob Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf nicht doch besser an Förderschulen – also unter sich – lernen, und ob Kinder ohne Förderbedarf beim gemeinsamen Unterricht fachliche Nachteile haben.

Hier muss gut gemachte Inklusion zeigen, dass sich diese Befürchtungen nicht bewahrheiten. Die Erkenntnisse der Wissenschaft sind in den Köpfen vieler Eltern noch nicht angekommen: Vom gemeinsamen Lernen profitieren Kinder ohne Förderbedarf ebenso wie Kinder mit Förderbedarf – und zwar sowohl bezüglich der sozialen als auch

der fachlichen Kompetenzen. Wenn diese Erkenntnis bei Eltern ankommt, dann ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem gemacht. Das zeigen auch die Rückmeldungen der Mütter und Väter, die bereits Erfahrungen mit schulischer Inklusion sammeln konnten und ihr Potenzial für alle Kinder positiver einschätzen als andere Eltern. Das sollte den Verantwortlichen Mut machen, Inklusion weiter beherzt voranzutreiben – auch in Zeiten, in denen der akute Lehrpersonenmangel an deutschen Schulen zum Grundproblem wird und die Frage «Wie können wir Inklusion gut machen?» durch die Frage «Was sollen wir denn noch alles machen?» überlagert zu werden droht.



Dr. Nicole Hollenbach-Biele  
Senior Expert Schulforschung und  
Schulentwicklung  
Programm Integration und Bildung  
Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
DE-33311 Gütersloh  
nicole.hollenbach-biele@  
bertelsmann-stiftung.de

## Literatur

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2010). *Die UN-Behindertenrechtskonvention – Überblick über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin.
- Bertelsmann Stiftung (2015). *Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Dederig, K. & Horstkemper, M. (2014). Wie stehen Eltern zur Inklusion? In D. Killius & K. Tillmann (Hrsg.), *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (3. JAKO-O Bildungsstudie) (S. 47–69). Münster: Waxmann.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (in Vorb.). *Zehn Jahre Inklusive Bildung in Deutschland: Licht- und Schattenseiten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Killius, D. & Tillmann K. (2011). Elternbefragung wozu? – eine Einführung. In D. Killius & K. Tillmann (Hrsg.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem* (1. JAKO-O Bildungsstudie) (S. 9–20). Münster: Waxmann.
- Killius, D. & Tillmann, K. (Hrsg.). *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. Die 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.

- Killus, D. & Tillmann, K. (Hrsg.). *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (3. JAKO-O Bildungsstudie). Münster: Waxmann.
- KMK (Kulturministerkonferenz) (2019a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) – 2017/18*. Berlin.
- KMK (Kulturministerkonferenz) (2019b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) – 2017/18*. Berlin.
- KMK (Kulturministerkonferenz) (2019c). *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2008 bis 2017*. Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2009). *Fachserie. 11, Bildung und Kultur. 1, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2007/08* (korr. Fassung vom 20. Dezember 2010). Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Fachserie. 11, Bildung und Kultur. 1, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2017/18*. Berlin.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Leserechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 125–136.

## Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 26. Jahrgang, 2/2020**  
ISSN 1420-1607

### Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)  
Haus der Kantone  
Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern  
Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61  
szh@szh.ch, www.szh.ch

### Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch  
Verantwortlich: Romain Lanners  
Redaktion: Silvia Brunner Amoser,  
Silvia Schnyder, Daniel Stalder  
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter  
Inserate: Remo Lizzi  
Layout: Anne-Sophie Fraser

### 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](http://www.szh.ch) → Zeitschrift

### Auflage

2247 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](http://www.szh.ch)



Margrit Egger und Peter Lienhard

## Gemeinsam die integrative Haltung stärken

### Handlungs- und Gesprächsvorschläge für Schulen

#### Zusammenfassung

*Eine Schule, in der alle Schülerinnen und Schüler gut lernen können, braucht ein Team mit einer integrativen Haltung. So unbestritten das ist: Es ist oftmals nicht klar, was eine integrative Haltung ausmacht. Noch herausfordernder ist die Frage, wie ein Team an einer gemeinsamen integrativen Haltung arbeiten kann. Dafür wurden vom Schulamt der Stadt Zürich im Auftrag der Schulpflege fünf Handlungs- und Gesprächsvorschläge entwickelt. Sie sollen Schulen ermöglichen, individuelle und gemeinsame Haltungen zu thematisieren und zu reflektieren. Wichtig ist, dass diese Anlässe nicht als isolierte «Events» durchgeführt, sondern vielmehr als Teil eines Entwicklungsprozesses verstanden werden.*

#### Résumé

*Pour qu'une école permette à tous ses élèves d'apprendre, il faut qu'elle soit dotée d'une équipe faisant preuve d'une attitude intégrative. C'est indéniable, mais il n'en reste pas moins difficile de déterminer ce qu'est une attitude intégrative. Et la question de savoir comment une équipe peut travailler en commun à une attitude intégrative est encore moins évidente. Le service de l'enseignement de la ville de Zurich a élaboré en ce sens, à la demande de la commission scolaire, cinq propositions d'action et de dialogue. Elles doivent permettre aux écoles d'engager et d'approfondir la réflexion sur les attitudes individuelles et communes. Il est important ici que ces opportunités ne soient pas traitées sous forme d'« événements » isolés, mais qu'elles soient au contraire comprises comme participant à un processus évolutif.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-02-04](http://www.szh-csps.ch/z2020-02-04)

#### **Integrative Haltung – ein klarer Begriff?**

Unsere Volksschule erfüllt einen wichtigen integrativen Auftrag: Alle Schülerinnen und Schüler des Dorfes oder des Quartiers sollen in ihrer Bildung und Entwicklung bestmöglich unterstützt werden. Lernen in heterogenen Klassen gelingt dann besonders gut, wenn das Schulteam eine gemeinsame integrative Haltung hat. Dazu braucht es eine Schulleitung, Lehrpersonen und weitere Fachpersonen, die gemeinsam nach Lösungen suchen, wenn einzelne Kinder, Jugendliche oder auch Schulklassen von der erwarteten Norm abweichen.

Das Wortpaar «integrative Haltung» wird in der pädagogischen Diskussion leicht

und oft in den Mund genommen, wenn es um die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in der Regelschule geht. Nur: Was ist damit genau gemeint? Verstehen alle Beteiligten dasselbe darunter? Und das Wichtigste: Wie stärkt man eine integrative Haltung – oder wie entwickelt man diese, wenn sie noch nicht vorhanden ist?

#### **An der integrativen Haltung arbeiten – aber wie?**

Vor diesen Herausforderungen standen wir im Projekt «Stärkung der Integrationskraft der Stadtzürcher Schulen» (SIS) des Stadtzürcher Schulamts. Wir erhielten den Auftrag, ein Hilfsmittel zu entwickeln, welches die



Stadt Zürich  
Schulamt



## Räume erklären und erklären lassen

SIS 1.4.4.1  
Version vom 10.10.2018



### Ziele

Die verschiedenen Räume in unserer Schule kennenlernen.  
Den Raum und seine Wirkung als «dritten Pädagogen» wahrnehmen.  
Darüber austauschen, was uns bei der Raumgestaltung wichtig ist.

### Material

keines

### Zeitfenster

1,5 Stunden

### Möglicher Ablauf

Teil 1 – Gruppenbildung

Es werden berufsgemischte Gruppen à 2–3 Personen gebildet. In der nächsten Stunde wird die Gruppe gemeinsam die Räume besuchen, in denen die Gruppenmitglieder hauptsächlich arbeiten (z.B. Therapiezimmer, Tagesstrukturräume, Klassenzimmer).

Teil 2 – Fremdeindrücke und Erläuterungen

Diejenige Person, die in diesem Raum arbeitet, hört zu. Die Kolleginnen und Kollegen schauen sich im Raum um und stellen Vermutungen an, weshalb der Raum so gestaltet wurde. Anschliessend erzählt die Person, die tatsächlich in diesem Raum arbeitet, was ihr bei der Gestaltung wichtig ist. Daraufhin werden die Räume der anderen Gruppenmitglieder in der gleichen Weise besucht.

Teil 3 – Kurzer Austausch

In der Gruppe wird ausgetauscht: Was hat mich besonders beeindruckt? Was werde ich übernehmen?

Abbildung 1: Handlungs- und Gesprächsvorschlag «Räume erklären und erklären lassen»

Schulen darin unterstützt, diese Thematik konstruktiv anzugehen. Dass dies kein trivialer Auftrag ist, wussten wir: Haltungen werden nicht einfach so «angenommen» und «aufgegeben». Sie entwickeln sich langsam, fortwährend und individuell. Alle unsere Erlebnisse, Erkenntnisse und Erfahrungen fließen rational und auch emotional mit ein. Gewisse Aspekte unserer persönlichen Haltung sind uns bewusst, andere weniger. Deshalb ist es keine einfache Aufgabe, im Team an einer gemeinsamen integrativen Haltung zu arbeiten. Trotzdem ist die Auseinandersetzung damit enorm wichtig, weil unsere Haltungen einen direkten Einfluss auf unser pädagogisches Handeln haben.

### ***Haltungen beeinflussen das pädagogische Handeln direkt – eine Auseinandersetzung damit ist deswegen enorm wichtig.***

#### **Einladungen zum Handeln, Diskutieren und Reflektieren**

Aufgrund dieser Überlegungen verwarfen wir Vorgehensweisen, durch welche die integrative Haltung auf direktem Weg thematisiert würde. Wir suchten vielmehr nach gemeinsamen Handlungen und Situationen, die vom konkreten schulischen Alltag ausgehen. Durch diese sollten möglichst lustvoll handelnd Türen zur persönlichen pädagogischen Haltung geöffnet werden. Darauf aufbauend kann die gemeinsame Haltung – und die integrative Haltung – bewusst gemacht, reflektiert und gegenseitig «kalibriert» werden.

Aus dieser Idee entstanden die «Einladungen zum gemeinsamen Handeln und Reflektieren». Es sind konkrete Ablaufvorschläge für gemeinsame Aktivitäten im

Schulteam, kompakt beschrieben auf je einer A4-Seite. Bei allen wird wenig Zeit für die Vorbereitung und Durchführung gebraucht: In der Regel handelt es sich um eine Gruppenaktivität von einem halben Tag. Die Ablaufbeschreibungen sind einerseits sehr konkret formuliert, andererseits aber auch offen genug gehalten, damit sie den gegebenen Umständen angepasst und in die Qualitätsarbeit einer Schule eingebaut werden können. So kann über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder punktuell an der integrativen Haltung gearbeitet werden.

Im Folgenden werden die fünf Handlungs- und Gesprächsvorschläge kurz vorgestellt. Zwei von ihnen durften wir als Idee von innovativen Schulleitungen übernehmen.

#### **Räume erklären und erklären lassen**

Die Abbildung 1 (S. 29) zeigt ein Beispiel eines Handlungs- und Gesprächsvorschlags. Bei diesem wird davon ausgegangen, dass sich in der individuellen Schulraumgestaltung auch Aspekte der Haltung der Person widerspiegeln: Eine Sekundarstufen-Klassenlehrperson wird ihren Raum anders einrichten als ein Schulischer Heilpädagoge oder eine Psychomotoriktherapeutin. Und ein Hortleiter, der das kreative und freie Spiel fördern möchte, richtet die Räume anders ein als einer, der den Fokus auf gemeinsame, geführte Aktivitäten legt. Der gegenseitige Besuch und das Gespräch über die Raumeinrichtung ermöglichen es, einen Einblick in den Auftrag und die Haltung der verschiedenen Teammitglieder zu bekommen und diese Eindrücke gemeinsam zu reflektieren.

#### **Stärkenorientierte Klassenbilder**

In herausfordernden Schulsituationen besteht die Gefahr, dass man als Lehrperson



vor allem auf dasjenige fokussiert, was (noch) nicht zur Zufriedenheit läuft. In diesem Handlungs- und Gesprächsvorschlag wird deshalb angeregt, im Schulteam bewusst die Stärken und die Arbeit an den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu fokussieren. In kleinen Gruppen wird zuerst auf einem Klassen- bzw. Gruppenfoto zu jedem Kind notiert: Welche Stärken und Ressourcen hat es? Was können wir tun, damit diese noch besser genutzt werden? Diese stärkenorientierten Klassenbilder werden aufgehängt und von den anderen Teammitgliedern betrachtet. Danach werden im Plenum Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Unterrichts, der besonderen Unterstützung und der Betreuung abgeleitet.

### **Von ehemaligen Schülerinnen und Schülern lernen**

Um sich als Schule weiterentwickeln zu können, braucht es den Mut, sich ab und zu aufrichtig zu fragen: Wie wirkt unsere Arbeit? Wie unterstützend wurden wir wahrgenommen? Wo haben wir blinde Flecken? Woran müssen wir arbeiten? In diesem Handlungs- und Gesprächsvorschlag wird angeregt, die Einschätzung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einzuholen. Eine Gruppe von Ehemaligen wird in die Schule eingeladen und gemeinsam anhand eines halbstrukturierter Interviewleitfadens befragt. Die Schlussfolgerungen werden im Schulteam besprochen und gegebenenfalls ins Schulprogramm aufgenommen.

Diesem Handlungs- und Gesprächsvorschlag sind zwei Interviewleitfäden beigelegt: Der eine richtet sich an ehemalige Sechstklässlerinnen und Sechstklässler, der andere an ehemalige Schülerinnen und Schüler der dritten Klassen der Sekundarstufe I. Die Leitfäden und ein entsprechen-

der Einladungsbrief liegen im Word-Format vor und können angepasst werden.

### **Kreativer Rückblick auf das Schuljahr**

Die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen und die enge Zusammenarbeit im Team sind anspruchsvoll und können zu belastenden Situationen führen. Gleichzeitig ist es im Alltag nicht immer einfach, Fortschritte wahrzunehmen. Zudem kann im vollgepackten Schulalltag leicht vergessen gehen, Erfolge gebührend zu feiern. Der kreative Rückblick regt dazu an, bewusst innezuhalten und sich Zeit zu nehmen, gemeinsam wichtige Erlebnisse des vergangenen Schuljahrs Revue passieren zu lassen. Dazu werden im Schulteam gruppenweise besonders erfreuliche und/oder belastende Situationen bildnerisch dargestellt und in Wechselrahmen an einem zentralen Ort aufgehängt. Die «Kunstwerke» werden vom Team gesichtet und besprochen. Dabei sind folgende Fragen zentral: Was können wir tun, um weiterhin tolle Ereignisse geschehen zu lassen? Was können wir tun, damit belastende Situationen nicht entstehen? Wie können wir einander in solchen Situationen unterstützen?

***Um sich als Schule weiterentwickeln zu können, braucht es den Mut, sich ab und zu aufrichtig zu fragen: Wie wirkt unsere Arbeit?***

### **Fotos der Woche**

Dieser Handlungs- und Gesprächsanlass regt dazu an, gelebte integrative Haltung sichtbar zu machen. Eine integrative Haltung manifestiert sich im Alltag. Entsprechende Situationen wahrzunehmen gibt Kraft, dranzubleiben

### Stärkung der Integrationskraft der Stadtzürcher Schulen (SIS)

Die Schulpflege der Stadt Zürich hat beschlossen, die Integrationskraft der städtischen Schulen weiter zu stärken. Es wurden praxisnahe Instrumente entwickelt, welche die Schulen dabei unterstützen, ihre Förderpraxis weiterzuentwickeln. Das Ziel ist es, in zentralen Themenfeldern wie «Förderprozess», «Kooperation» oder «Auftrag und Haltung» bestimmte Qualitätsanforderungen zu erreichen. Im Gegenzug erhalten die Schulen Ressourcen, welche zu mehr Flexibilität und Gestaltungsmöglichkeiten vor Ort führen und Sonderschulungen vorbeugen. Der Ressourceneinsatz ist zweckgebunden und konzeptionell geregelt.

Kontakt: [anita.giger@zuerich.ch](mailto:anita.giger@zuerich.ch)

und weiterzugehen. Es werden Situationen festgehalten, in denen gemeinsam gelernt und zusammengelebt wird oder Entwicklungen hin zu diesem Ziel wahrnehmbar sind. Die Schulleitung übernimmt die Aufgabe, einmal pro Woche eine solche Situation zu finden, zu fotografieren und das Bild dem Team zu schicken oder in einem Fotobuch zu sammeln. Durch die Auswahl der Bilder zeigt die Schulleitung, welche kleinen und grossen Handlungen und welche Haltungen ihr besonders wichtig erscheinen. Gleichzeitig ermöglicht sie damit, dass sich alle gemeinsam freuen können, wenn die Arbeit Früchte trägt.

#### Ein «Event» allein bewirkt kaum etwas

Die oben beschriebenen Handlungs- und Gesprächsanlässe sind alle niederschwellig und einfach umzusetzen. Die Durchführung eines solchen Anlasses allein verändert aber noch keine Haltung im Team. Eine Entwicklung kann erst dann stattfinden, wenn die Anlässe Ausgangspunkte sind, um das ausgewählte Thema zu bearbeiten und immer wieder aufzunehmen. Dafür muss es gelingen, einen roten Faden zwischen den einzelnen Anlässen sichtbar zu machen, die Arbeit in den Kontext vom Schulprogramm und von kantonalen Vor-

gaben zu stellen und den Prozess zu dokumentieren.

Durch die Handlungs- und Gesprächsvorschläge soll ermöglicht werden, sich offen und wertfrei über Haltungen auszutauschen. Es geht nicht darum, ob eine Haltung «richtig» oder «falsch» ist. Vielmehr ist wichtig, dass im Team nicht Haltungen gelebt werden, die das Unterrichten und Fördern von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen hemmen oder gar verunmöglichen.

Die Schulleitung trägt für die Entwicklung einer integrativen Haltung im Team eine besondere Verantwortung. Das ist keine einfache Aufgabe. Es ist deshalb wichtig, für diesen Prozess auch die Ressourcen im Team zu nutzen: Geeignete Regellehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen, Schulsozialarbeiter oder Therapeutinnen können die Schulleitung wirksam unterstützen. Allenfalls ist es sinnvoll, sich von einer externen Moderationsperson beraten oder begleiten zu lassen.

Die Handlungs- und Gesprächsvorschläge können über den folgenden Link heruntergeladen werden: [www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen\\_broschueren.html](http://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren.html)  
→ Schulinterne Zusammenarbeit



*Margrit Egger, M. A. SHP  
Schulamt der Stadt Zürich  
Bereich Pädagogik  
Parkring 4  
8027 Zürich  
margrit.egger@zuerich.ch*



*Peter Lienhard, Prof. Dr.  
Interkantonale Hochschule für  
Heilpädagogik Zürich  
Schaffhauserstrasse 239  
8050 Zürich  
peter.lienhard@hfh.ch*



**EUROPEAN AGENCY**  
for Special Needs and Inclusive Education

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

Aktuell: Die EA hat eine neue Intranet-Lösung für ihre Mitarbeitenden eingeführt. *MyAgency* basiert auf der Microsoft SharePoint-Plattform und soll den Informationsaustausch und die länderübergreifende Zusammenarbeit stärken. Die Benutzertestphase ist sehr positiv ausgefallen und die unterschiedlichen Anforderungen an die Zugänglichkeit wurden in hohem Masse erfüllt.

Weitere Informationen: [www.european-agency.org/news](http://www.european-agency.org/news)

## Dokumentation zum Schwerpunkt

### Einstellungen, Haltungen zur Inklusion

#### Weiterführende Literatur

Abegglen, H., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellung zur Integration. Ergebnisse aus einer Schweizer Onlinestudie mit Lehrkräften und Studierenden. *Heilpädagogische Forschung*, 4, 184–193.

Ahrbeck, B. (2017). Inklusion darf zu keiner Paradiesmetapher werden. Kritische Überlegungen zum aktuellen Diskurs. *Lernen fördern*, 1, 16–23.

Baar, R. & Feindt, A. (2019). Inklusion trifft Lernwerkstatt. Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann, (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 5–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Barth, U. & Maschke, T. (2019). Schulische Inklusion zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 3, 35–48.

#### Zusammenstellung

Thomas Wetter, I+D (Information und Dokumentation) – eine Dienstleistung des SZH / CSPS Bern.

Suchen Sie weitere Literatur? Unter [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → Datenbanken stehen Ihnen die Literaturdatenbank und weitere Recherchequellen online zur Verfügung.

Beck, A. & Maykus, S. (2015). Perspektiven von Eltern auf Inklusive Bildung. Erwartungen, Erfahrungen und Entwicklungsimpulse. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, 408–422.

Bröckelmann, W. (2018). Halt und Haltung. Schulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 448–456.

Danz, S. (2019). Inklusive Bildung. Solidarität und Teilhabe am eigenen Lernen lernen. *heilpaedagogik.de*, 4, 13–20.

Dworschak, W. & Inckemann, E. (2019). Einstellungen von Eltern zu inklusivem Unterricht. Befunde einer wissenschaftlichen Begleitung zweier bayerischer Tandemklassen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 280–288.

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

Greve, W. & Hauenschild, K. (2017). Einstellungen zu Inklusion in der Schule – ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 313–328.

Grüntgens, W. J. (2018). Inklusive Schule und Gesellschaft. Schulisches Phantom-Modell und gesellschaftliche Utopie. *Sonderpädagogische Förderung in NRW: Mitteilungen*, 4, 22–35.

Haeberlin, U. (2019). Irrtümer in der Inklusionsdebatte. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 1, 1–7.

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

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

Lanz, C. & Kummer Wyss, A. (2016). Schulleiterinnen und Schulleiter – ausgebildet für die Integration? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 20–27.

Lauper, H. (2018). Von überflüssigen Sorgen und enttäuschten Hoffnungen. Überlegungen aus Sicht einer Elternorganisation zu zehn Jahren Sonderpädagogik-Konkordat. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 14–19.

Preuss-Lausitz, U. (2019). Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Bilanz und Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 468–483.

Scholz, M. & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehrantes. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 1, 53–67.

Speck, O. (2019). Dilemma Inklusion. *Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann*. München: Reinhardt.

Jan Habegger, Tanja Stocker, Daniel Stalder und François Muheim

## #ichwillwählen: eine Kampagne von insieme Schweiz

Ein Interview mit den Verantwortlichen dieser Sensibilisierungskampagne

### Zusammenfassung

Am 20. Oktober 2019 fanden die Nationalrats- und Ständeratswahlen statt. «insieme Schweiz» nutzte die Gelegenheit, im Vorfeld der Wahlen die Sensibilisierungskampagne «#ichwillwählen» zu lancieren. Das Ziel war, die Öffentlichkeit für den Wunsch nach Teilnahme am politischen Leben von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu sensibilisieren. Gleichzeitig hat «insieme» eine Wahlhilfe in Leichter Sprache erstellt. Diese Wahlbroschüre, die in Zusammenarbeit mit «easyvote» entstand, ist ein wichtiges Instrument für die politische Beteiligung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Mitarbeiter des Schweizer Zentrums für Heilpädagogik trafen die Verantwortlichen dieser Kampagne. Das Interview mit Jan Habegger (JH) und Tanja Stocker (TS) wurde geführt von den SZH-Mitarbeitern Daniel Stalder (DS) und François Muheim (FM).

### Résumé

Les élections du Conseil national et du Conseil des États ont eu lieu le 20 octobre 2019. À cette occasion, «insieme Suisse» a lancé la campagne «#jeveuxvoter», d'une part pour sensibiliser le grand public au désir des personnes en situation de handicap de participer à la vie politique et d'autre part pour fournir du matériel adapté, comme la brochure «Un guide pour voter». Cette brochure en langage simplifié, réalisée en collaboration avec «easyvote», est un outil indispensable si l'on veut permettre la participation citoyenne des personnes en situation de handicap, particulièrement celles avec une déficience intellectuelle. Le Centre suisse de pédagogie spécialisée est allé à la rencontre des responsables de cette campagne.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-02-05](http://www.szh-csps.ch/z2020-02-05)

**In der Schweiz haben nicht alle Menschen das Recht, zu wählen und abzustimmen. Die politische Teilhabe ist rechtlich klar geregelt. Welche juristischen Vorgaben sind für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung massgebend?**

— **JH:** Grundsätzlich gilt für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung dasselbe wie für Menschen ohne Beeinträchtigung: Sie erhalten die Wahlunterlagen, wenn sie volljährig sind und den Schweizerpass besitzen. Allerdings wird womöglich für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung von der Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB)

eine Begleit-, Vertretungs-, Mitwirkungs- oder eine umfassende Beistandschaft angeordnet, wenn im Alltag Unterstützungsbedarf besteht. Gleichzeitig knüpft das Gesetz über die politische Mitbestimmung an das Erwachsenenschutzrecht an und schliesst Menschen mit umfassender Beistandschaft von den politischen Rechten aus. In der Schweiz sind das rund 15 000 Personen. Es ist leider nicht bekannt, wie viele Personen davon aufgrund einer kognitiven Beeinträchtigung unter einer umfassenden Beistandschaft stehen und deshalb nicht wählen dürfen. Wir gehen davon aus, dass in der Schweiz 40 000 bis 60 000 Menschen eine kognitive Beeinträchtigung haben.

Das bedeutet, dass die Mehrheit der Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung abstimmen und wählen darf.

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sehen sich auf dem Weg zur politischen Partizipation noch mit einem anderen Hindernis konfrontiert: Ihnen fehlt oftmals die politische Bildung. Es ist wichtig, dass sie lernen, wie sie abstimmen können und was es bedeutet, mitzubestimmen. Ausserdem wird durch die politische Bildung überhaupt erst das Interesse gefördert, politisch teilzuhaben. Erst wenn politische Bildung auch für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zugänglich wird, können wir ihre politische Mitbestimmung erreichen. Im Jahr 2020 wird vom UNO-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen überprüft, ob die Schweiz die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention ausreichend umgesetzt hat. Es ist damit zu rechnen, dass die Schweiz dafür gerügt wird, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung vom Stimm- und Wahlrecht ausgeschlossen werden.

**insieme Schweiz hat sich anfangs Jahr dafür entschieden, etwas für die politische Partizipation von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu tun. Sie haben dafür eine Sensibilisierungskampagne gewählt. Was war das Ziel dieser Kampagne #ichwillwählen?**

— **TS:** Bei dieser Kampagne ging es um die Sensibilisierung der Öffentlichkeit. Nicht allen Menschen ist klar, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung auch mitbestimmen wollen. Das Ziel war es, dass sie in der Gesellschaft besser gehört werden und die breite Öffentlichkeit dafür sensibilisiert wird, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung Teil der Gesellschaft sind und

diese mit ihrer Stimme auch mitgestalten wollen – und dies auch können sollen.

Für uns war klar, dass wir den ersten Schritt über die Sensibilisierung für dieses Anliegen und nicht gleich als politischen Vorstoss machen müssen. Deshalb haben wir nicht mit politischen Parteien zusammengearbeitet, sondern uns direkt an die Öffentlichkeit gerichtet. Wir hatten mit der Kampagne glücklicherweise eine grosse Reichweite und viele Medien haben unser Anliegen positiv aufgenommen.

**Die Kosten für diese Sensibilisierungskampagne müssen hoch gewesen sein, wenn man beispielsweise an die Werbungen auf den eBoards in den Bahnhöfen Bern, Zürich und Genf denkt.**

— **TS:** Wir sind in der glücklichen Lage, als NGO [*Non-Governmental Organization*, Anm.d.Red.] von Sozialtarifen profitieren zu können. Ausserdem konnten wir mit der APG [Allgemeine Plakatgesellschaft, Anm.d.Red.] eine Vereinbarung treffen, dass wir nur bestimmte Tage für die Werbung buchen mussten und unsere Spots für weitere drei Wochen als «Füller» gebraucht wurden. Das bedeutet, dass wir für einen vernünftigen Teil unseres Budgets lange präsent sein konnten. Zusätzlich haben wir über die sozialen Medien mit wenig Kostenaufwand eine grosse Reichweite gehabt.

**Was war während der Kampagne das grösste Hindernis auf dem Weg zum Ziel?**

— **TS:** Am Anfang bestanden gewisse Unsicherheiten. Wir wussten nicht, wie unsere Sensibilisierungskampagne von der Öffentlichkeit aufgenommen wird. Die Interviews mit den Protagonistinnen und Protagonis-

ten waren auch nicht einstudiert und wir wussten beim Dreh nicht, welche Statements kommen und ob wir diese auch verwenden können. Das Filmen war wirklich ein Nervenkitzel: Wir hatten zehn Stunden Zeit, um zu filmen, und alle dreissig Minuten war jemand anderes an der Reihe. Es gab einfach Dinge, die wir nicht beeinflussen konnten, die aber sehr gut herausgekommen sind. Die Kampagne mit der Wahlhilfe zusammen war wirklich ein schöner Erfolg.

### Wenn wir bei der politischen Mitsprache bleiben, welche Massnahmen sind geplant?

— **JH:** Weitere Sensibilisierungskampagnen sind nicht geplant, allerdings werden wir die Themen «politische Partizipation» und «Zugang zur Politik» weiterhin bearbeiten. Wir wurden vom *Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EGBG)* bei der Erstellung der Broschüre «Wahlhilfe» unterstützt. Zurzeit evaluieren wir diese und sind in diesem Zusammenhang auch im Gespräch mit der Bundeskanzlei, welche ebenfalls Informationen in Leichter Sprache zur Verfügung stellt. Es wäre wünschenswert, dass sich der Bund in Zukunft vermehrt diesen Anliegen annimmt. Dies ist vor allem im Hinblick auf den Zugang zur politischen Bildung von grosser Bedeutung, weil dadurch für eine gewisse Nachhaltigkeit gesorgt wird. Die einzelnen Abstimmungen sind natürlich immer gute Aufhänger, um das Thema zu bewerben, aber am Ende ist die politische Bildung wichtiger als die isolierte Teilnahme an einer Wahl oder Abstimmung.

### Was unternimmt *insieme Schweiz* ganz konkret, um den Zugang zur politischen Bildung für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu gewährleisten?

— **JH:** Wir denken dabei an Gespräche mit Politikerinnen und Politikern. Die Broschüre «Wahlhilfe» erklärt lediglich den Wahl- und Abstimmungsprozess. Deshalb weiss man aber noch nicht, welche Partei man wählen will. Solche Gesprächsrunden mit Politikerinnen und Politikern zur politischen Bildung haben auch schon vereinzelt stattgefunden, zum Beispiel in Lenzburg und in Lausanne. Des Weiteren ist geplant, die politische Bildung stärker zu fördern. Dafür sind die regionalen Vereine von *insieme* wichtig, die Kurse und Weiterbildung für politische Bildung für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung anbieten können.

Wichtig wäre meines Erachtens auch, dass der Bund mehr Informationen in Leichter Sprache zur Verfügung stellen würde, damit es einfacher wird, solche Angebote zu machen. Das können Institutionen sein, die solche politischen Diskussionsgruppen bereits organisieren, es können aber auch Schulen oder Organisationen wie *insieme* oder *Pro Infirmis* sein, die Angebote für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung starten.

### In meiner Zeit als Betreuer in einer Institution für Menschen mit einer Behinderung habe ich festgestellt, dass die Eltern von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung oft verhindern, dass ihre Kinder sich politisch beteiligen können. Sie gehen davon aus, dass die politische Partizipation aufgrund der kognitiven Beeinträchtigung nicht möglich ist. Meines Erachtens sollte sich diese Einstellung ändern. Hat



**insieme Schweiz als «Elternorganisation» diesbezüglich auch schon etwas unternommen, um die Eltern zu sensibilisieren?**

— **JH:** Mit dieser Sensibilisierungskampagne wurden auch die Eltern angesprochen. Wir waren etwas überrascht, dass wir vonseiten der Eltern kaum auf Widerstand gestossen sind. Normalerweise zögern unsere Mitglieder nicht, es anzusprechen, wenn ihnen etwas nicht passt. Aber sie sehen das schon richtig: Die Haltungen müssen sich in der ganzen Gesellschaft wandeln – auch bei den Eltern. Ich kann die Ängste der Eltern natürlich nachvollziehen und verstehe es, wenn zur Sicherheit eher eine umfassende Beistandschaft verfügt wird. Im Umkehrschluss kann das aber auch dazu führen, dass Menschen, die zu mehr Selbstständigkeit fähig wären, unter anderem nicht an der Politik teilhaben können.

**Haben Sie vor der Kampagne erhoben, ob es für Menschen mit Beeinträchtigung tatsächlich ein Bedürfnis ist, wählen zu gehen? Inwiefern haben äussere Faktoren wie die Bezugspersonen in den Institutionen oder die Eltern Einfluss auf dieses Bedürfnis?**

— **TS:** Eine repräsentative Umfrage haben wir nicht gemacht. Daten zu dieser Frage zu erheben, ist allerdings auch schwierig. In unseren Regionalvereinen, die an der «Front» sind – ich denke da beispielsweise an die Selbstvertretergruppe und die Gruppen von *Insieme Inklusiv* –, stellt man ganz klar ein Bedürfnis zur Mitbestimmung fest; allerdings nicht nur im politischen, sondern in ganz unterschiedlichen Bereichen. Man muss eben auch akzeptieren, dass sich nicht alle Menschen mit kognitiver Beein-

trächtigung für Politik interessieren. Bei Menschen ohne Beeinträchtigung ist das ja nicht anders. Aber die Menschen, die ein Interesse dafür haben, sollen auch den Zugang dazu erhalten.

— **JH:** Wir haben rund 19000 Wahlhilfe-Broschüren an Institutionen und an alle Mitglieder von *insieme* verteilt. Hinzu kamen etwa 2000 Nachbestellungen. Das zeigt uns, dass die Nachfrage insbesondere in den Institutionen sehr gross war. Auch die Klicks auf der Webseite zur Wahlhilfe waren aussergewöhnlich hoch, so ist die Seite eine der meistgesehenen auf *insieme.ch* im Jahr 2019. Auch die Bundeskanzlei war überrascht, wie hoch bei ihnen die Nachfrage nach ihren Informationen in Leichter Sprache war.

**Die Broschüre «Wahlhilfe» ist ein sehr gutes und wichtiges Instrument für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Allerdings können wir uns vorstellen, dass die Broschüre nicht alle Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung anspricht. Viele von ihnen sind darauf angewiesen, dass sich jemand die Zeit nimmt, um ihnen – trotz der Wahlanleitung in Leichter Sprache – die Prozesse und Abläufe noch genauer zu erklären.**

— **JH:** Genau aus diesem Grund haben wir uns für die gedruckte Version entschieden. Wir glauben, dass sich dadurch die Chancen erhöhen, dass die Wahlhilfe-Broschüre auf dem Küchentisch in der Wohngruppe liegt und dann jemand mit dem Wahlcouvert kommt und eine andere Person um weitere Unterstützung bitten kann. Und gleichzeitig haben wir viele Rückmeldungen von Politik- und Diskussionsgruppen erhalten. Diese haben das Thema auf-



gegriffen, weil sie endlich mal Informationen in Leichter Sprache hatten, die sie nicht selbst aufbereiten oder erstellen mussten. Insbesondere für solche Gruppen ist es wertvoll, wenn die Themen bereits zugänglich vorhanden sind.

**Sie haben bereits darüber gesprochen, wie wichtig der Zugang zu abstimmungsrelevanten Informationen ist, damit die politische Partizipation gelingen kann. Wenn wir nun aber die Unterstützung beim Ausfüllen des Wahlzettels thematisieren, muss man nicht damit rechnen, dass dadurch der demokratische Prozess, so, wie er eigentlich ablaufen hat, gestört wird?**

— **JH:** Gerade deshalb ist es wichtig, dass möglichst viele Informationen in Leichter Sprache verfügbar sind. Es gibt natürlich Personen, die in der Lage sind, völlig eigenständig zu wählen. Für andere Personen ist das nur schon aufgrund der körperlichen Voraussetzungen undenkbar. Aber auch Menschen ohne Beeinträchtigung bilden ihre Meinung mehrheitlich durch Diskussionen mit ihrem Umfeld. Niemand kann komplett selbstbestimmt seine politischen Entscheidungen treffen, irgendwelche mitbestimmenden Einflüsse aus dem Umfeld gibt es immer.

**Sie haben eine Umfrage zur Wahlbroschüre gemacht, um zu evaluieren, ob sie verständlich war. Wie fielen die Reaktionen aus? Sehen Sie Verbesserungspotenzial?**

— **JH:** Der Rücklauf war leider nicht gross; am ehesten noch von Institutionen oder von Personen, die eine (Polit-)Diskussionsgruppe leiten. Allerdings haben wir vom *Schwei-*

*zer Dachverband Lesen und Schreiben*, der Menschen vertritt, die keine «normal schwierigen» Texte lesen können, eine Rückmeldung eingeholt, um insbesondere einen Vergleich mit der Broschüre für junge Erwachsene von «easyvote» anzustellen.

Mit unserer Wahlhilfe stellen wir zwar verständliche Informationen in Leichter Sprache zur Verfügung, haben aber gerade deshalb das Problem, dass die Broschüre mit 24 Seiten sehr lang ist. Wenn jemand nicht gerne liest und ein solch umfangreiches Heft sieht, kann das abschreckend wirken.

**Zu Beginn haben Sie gesagt, dass es auch wichtig sei, die Politik dafür zu sensibilisieren, dass mehrere Tausend Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung das Recht haben, zu wählen und abzustimmen. Die Kampagne selbst war gleichzeitig auch sehr gut sichtbar mit den Videos an den Bahnhöfen, auf den Social-Media-Plattformen, den Radiointerviews und so weiter. Können Sie schildern, wie das Feedback aus der Politik ausgefallen ist?**

— **JH:** Von Politikerinnen und Politikern oder von politischen Parteien haben wir nur vereinzelt Feedback erhalten. Das hat sicher auch damit zu tun, dass die Thematik in der Politik einfach noch nicht wirklich angekommen ist. Das ist eigentlich erstaunlich, denn unser Dachverband *Inclusion Handicap* geht von 1,8 Millionen Personen mit einer Behinderung in der Schweiz aus. Im Nationalrat gibt es aber lediglich eine Person mit einer Behinderung. Das zeigt meines Erachtens, dass das Bewusstsein insgesamt, aber insbesondere auch in den Parteien noch fehlt. Darin liegt wohl auch der Grund, dass die Parteiprogramme nicht in Leichter Sprache zur Verfügung stehen.

Die Wahlen sind vorbei und die Kampagne fürs Erste abgeschlossen. Bis zu den nächsten Wahlen muss man sich nicht mehr mit dem Wahlprozess auseinandersetzen. Das heisst aber nicht, dass dies bei der politischen Bildung auch so sein soll, schliesslich ist sie die Voraussetzung für eine aktive Teilnahme am Staatswesen. Haben Sie eine Strategie, um diesbezüglich Kontinuität zu schaffen?

— **JH:** Für uns ist klar, dass das Thema Politik nicht das gleiche Gewicht hat wie die Themen Schule, Arbeit, Wohnen, Selbstbestimmung, Ferien und Freizeit. Diese Themen

sind den Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung aber auch ihren Angehörigen viel näher als die Politik. Und man muss auch anerkennen, dass es Menschen gibt, ob sie nun eine kognitive Beeinträchtigung haben oder nicht, die sich nicht für die Politik interessieren. Wichtig ist, dass die Personen, die wählen wollen, auch wählen können, und dass ein Angebot besteht, bei dem sie etwas lernen können. Und da wären umfassende Informationen in Leichter Sprache meines Erachtens wirklich eine wichtige Voraussetzung, damit sich die Menschen auch von selbst oder mit der Unterstützung von Angehörigen oder Bekannten über den Bund informieren können.

Jan Habegger  
Projektleitung «insieme inklusiv»,  
Selbstbestimmung, Erwachsenenschutz  
jhabegger@insieme.ch

Daniel Stalder  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
daniel.stalder@szh.ch

Tanja Stocker  
Marketing und Mittelbeschaffung  
tstocker@insieme.ch

François Muheim  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
francois.muheim@csp.ch

insieme Schweiz  
Aarberggasse 33  
Postfach  
3001 Bern

SZH / CSPS  
Speichergasse 6  
Postfach  
3001 Bern

Matthias Pfiffner, René Stalder und Stefania Calabrese

## Beratung von Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung

### Eine systematische Literaturübersicht

#### Zusammenfassung

*Für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im stationären Setting besteht ein zunehmender Bedarf an sozialpädagogischer Beratung. Bislang fehlen aber entsprechende Konzepte und Handlungsmethoden weitgehend. Bei der sozialpädagogischen Beratung handelt es sich um eine halbformalisierte Beratung, welche die ratsuchende Person und ihren Kontext berücksichtigt, die Beratungsbedarf und Ziele individuell erfasst sowie Entscheidungs- und Orientierungshilfen bietet. Für eine professionelle Beratung ist das methodische Vorgehen bei der Beratung ebenso wichtig wie ein offen und vertrauenswürdig gestaltetes Setting. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wird innerhalb des Projektes «B-konEkt» ein Konzept und Handlungsmodell für diese Form der Beratung entwickelt.*

#### Résumé

*Les personnes ayant une déficience intellectuelle en milieu stationnaire ont de plus en plus besoin de bénéficier d'un conseil socio-pédagogique. Pour l'heure cependant, les concepts et modèles d'action pour cette forme de conseil font largement défaut. Le conseil socio-pédagogique est un conseil semi-formalisé, qui prend en considération la personne en quête de conseil et son environnement, qui relève individuellement le besoin de conseil et les objectifs, et qui propose également des aides à la décision et à l'orientation. Pour un conseil professionnel, l'approche méthodique est tout aussi importante qu'un cadre ouvert et aménagé de manière à inspirer confiance. C'est en tenant compte de ces éléments que le projet « B-konEkt » développe un concept et un modèle d'action pour cette forme de conseil.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-02-06](http://www.szh-csps.ch/z2020-02-06)

#### Ausgangslage für das Projekt

##### B-konEkt

In der Schweiz leben rund 166 000 Menschen mit Beeinträchtigung im stationären Setting (Bundesamt für Statistik, 2017). Ein Leben in einem stationären Setting kann für diese Menschen sowie für ihr Umfeld mit Herausforderungen verbunden sein. Vor diesem Hintergrund kommt der sozialpädagogischen Beratung eine hohe Bedeutung zu. Bei dieser Form der Beratung wird die Komplexität von Problemlagen berücksichtigt. Sie bezieht sich auf den Alltag sowie die Lebenswelt der ratsuchenden Person. Im Gegensatz zu anderen Beratungsansätzen ist sie viel stärker auf die (Wieder-)Belebung von Alltagstechniken der Konflikt- und Kri-

senbewältigung gerichtet (Galuske, 2013).

Es geht also um die unmittelbare Berücksichtigung des Alltags der ratsuchenden Personen sowie deren Alltagsbewältigung.

Zeitgemässe Vorgehensweisen der Behindertenarbeit (z. B. persönliche Assistenz oder individuelle Zukunftsplanung) zeigen einen deutlichen Bedarf an psychosozialer Unterstützung (Schuppener, 2008). So fordert Theunissen (2019) auf der Grundlage seiner Untersuchung zur Intensivbetreuung, dass gerade Mitarbeitende, die mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen arbeiten, Beratungskompetenzen entwickeln und erweitern müssen. Doch die sozialpädagogische Beratung in der stationären

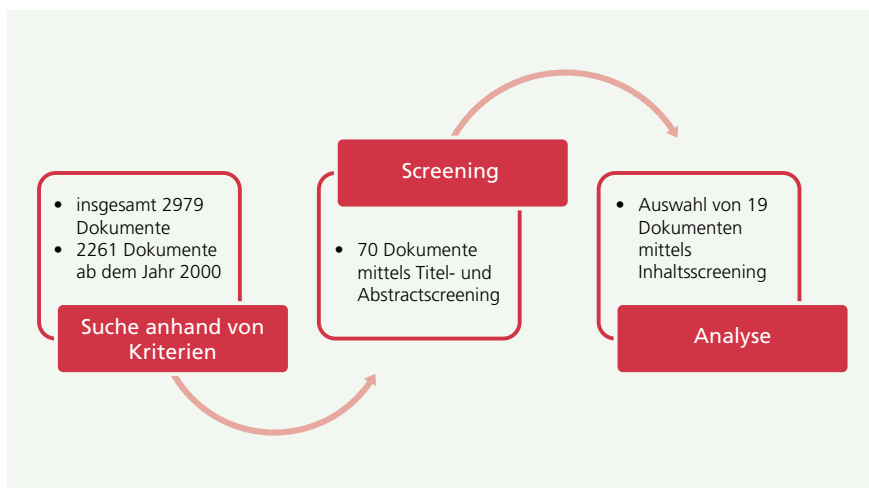


Abbildung 1: Prozess der Literaturrecherche

Behindertenhilfe ist noch kaum institutionalisiert und in den Alltag der Klientel integriert. Neben der grundsätzlichen Herausforderung, Beratungsgespräche mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu führen, gibt es bislang auch kaum spezifische Konzepte und Handlungsmodelle für die sozialpädagogische Beratung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im stationären Setting.

**Mit dem Projekt «B-konEkt» wird ein Handlungsmodell für die sozialpädagogische Beratung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung entwickelt.**

An dieser Stelle setzt das Projekt «Beratungskonzept für Erwachsene mit kognitiver Beeinträchtigung im stationären Setting (B-konEkt)» der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit an. Mit diesem Projekt wird das Ziel verfolgt, ein übergeordnetes Konzept sowie ein Handlungsmodell für die sozialpädagogische Beratung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im stationären

Setting zu entwickeln. In der ersten Projektphase wurde eine systematische Literaturrecherche vorgenommen, deren Resultate im Folgenden zusammengefasst werden.

### Literaturübersicht

Für die Literaturrecherche wurde sowohl in englisch- als auch in deutschsprachigen Portalen systematisch nach Literatur zum Thema «Beratung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im stationären Setting» gesucht.<sup>1</sup>

Abbildung 1 veranschaulicht, wie 19 Artikel aufgrund ihres Themenbezugs für die der Literaturübersicht zugrundeliegende Analyse ausgewählt wurden.

<sup>1</sup> Es wurde in den englischsprachigen Datenbanken *EBSCO*, *Cochrane Library* und *Web of Science Core Collection* nach den folgenden Begriffen gesucht: «Consulting Intellectual/Mental Disability/Handicap/Retardation» sowie «Counseling Intellectual/Mental Disability/Handicap/Retardation». Für die Recherche in den deutschsprachigen Datenbanken *Swissbib*, *Wiso-Net* und *Psyndex* wurden die Begriffe «Behinderung und Beratung», «sozialpädagogische Beratung» und «stationäre Beratung» verwendet.

### Beratung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung

Beratung lässt sich auf unterschiedliche Weise genauer bestimmen. Wichtige Merkmale der Spezifizierung sind der Formalisierungsgrad, die Ausrichtung auf die ratsuchende Person, die Berücksichtigung der ausführenden Disziplin sowie der theoretische Hintergrund. Diese Merkmale werden im Folgenden genauer beleuchtet.

Unter Berücksichtigung von Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung und des stationären Settings drängt sich eine Spezifizierung der Beratung über ihren *Formalisierungsgrad* auf. Bauer et al. (2012) betonen die Kontextgebundenheit der Beratungssituation. Dieser Gebundenheit Rechnung tragend, unterscheiden Sickendiek, Engel und Nestmann (2008) zwischen informeller, halbformalisierter und formalisierter Beratung. Ein Ansatz, dem auch Demant (2017) folgt. Während die informelle Beratung im alltäglichen Setting durch Freunde, Familie etc. stattfindet, wird die formalisierte Beratung von professionellen Beratern mit strukturierten Arbeitsabläufen durchgeführt. Die halbformalisierte Beratung ist eine Zwischenform. Sie findet in allen sozialen Berufsfeldern statt, in welchen mit Menschen in ihrer Lebenswelt gearbeitet wird. Die Beratung von Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung im stationären Setting kann als halbformalisierte Beratung bezeichnet werden, bei der die ratsuchende Person und ihr Kontext unmittelbar in den Blick genommen werden.

Eng mit dieser Bestimmung des Formalisierungsgrades verknüpft ist die *Ausrichtung der Beratung auf die ratsuchende Person*. Gemäss Wüllenweber (2014) geht mit einem zunehmenden Interesse an der Beratung von Menschen mit Beeinträchtigung ein breiteres Beratungsverständnis einher,

welches Beratung nicht ausschliesslich als verbale Kommunikation auffasst, sondern auch weitergehende Kommunikationsformen und -hilfsmittel (z. B. UK) berücksichtigt. Auch Röh (2018) spricht sich gegen ein ausschliesslich verbal aufgefasstes Beratungsverständnis aus und betont, dass das Fehlen elaborierter Beratungsansätze im Kontext von Menschen mit Beeinträchtigung nicht zuletzt mit einer zu engen Definition von Beratung zusammenhängt. Die Ausrichtung der Beratung auf den Alltag der Personen trifft in der Fachliteratur auf eine breite Zustimmung (Galuske, 2013; Greving & Ondracek, 2013; Spindler, 2015).

Eine weitere wichtige Spezifizierung der Beratung erfolgt über die *Disziplin*. Mit der Ausrichtung auf den Alltag ratsuchender Personen und die Ausweitung über die Verbalisierung hinaus rücken (sozial-)pädagogische Ansätze in den Vordergrund.

### *Die Ausrichtung der Beratung auf den Alltag der Personen trifft in der Fachliteratur auf breite Zustimmung.*

Der *theoretische Hintergrund* ist vielfältig und reicht von psychoanalytischen Ansätzen bis hin zu solchen der Lebensweltorientierung. Im Kontext von Menschen mit Beeinträchtigung sind lösungsorientierte, systemische und ressourcenorientierte Ansätze präsent, wie sie beispielsweise Stahl (2015) aufgreift.

### Gründe, Ziele und Maximen der Beratung

Ebenso wie die Spezifizierung der Beratung hängen auch die Gründe, Ziele und Maximen der Beratung direkt mit der ratsuchenden Person und ihrem Kontext zusammen.

Als wichtige *Gründe* für die Beratung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen im stationären Setting betont Wessel (2007) die Wünsche der Personen nach Unabhängigkeit und Autonomie. Entsprechend soll sich die Beratung an diesen Wünschen orientieren. Gleichzeitig verweist sie auf die Heterogenität des Beratungsbedarfs von Menschen mit Beeinträchtigung, weshalb der Bedarf individuell abgeklärt werden muss. In der Heilpädagogik sehen Greving und Ondracek (2013) einen besonderen Beratungsbedarf bei den Schwerpunkten Information, Vermittlung, Rückmeldung, Unterstützung, Hilfeplanung und Krisenintervention. Röh (2018) weist zudem auf die besondere Bedeutung von Stigmatisierung, Diskriminierung, mangelnder Teilhabechancen am Arbeitsleben sowie Aspekte erlernter Hilflosigkeit in der Beratung von Menschen mit Beeinträchtigung hin.

### **Die Beratung soll sich an den Wünschen nach Unabhängigkeit und Autonomie orientieren.**

Aufgrund der unterschiedlichen Bedarfslagen soll die ratsuchende Person die *Ziele* der Beratung bestimmen (Stahl, 2015). Es geht darum, die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der ratsuchenden Person zu erweitern und damit ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen zu ermöglichen. Beratung zielt für Wessel (2007) auf die Selbsthilfe mit dem Bewusstsein, dass die ratsuchende Person die eigenen Probleme am besten kennt. Die Beratung dient damit in erster Linie als Entscheidungs- und Orientierungshilfe. Doch auch bei der Definition von Zielen geht es darum, den Kontext zu beachten. So sollen gemäss

Müller-Bernhard (2002) sowohl fremdbestimmte Rahmenbedingungen als auch eine autonome Gestaltung in der Beratung berücksichtigt und neue Gestaltungsmöglichkeiten entwickelt werden.

Galuske (2013) verweist auf drei *Maximen* des sozialpädagogischen Beratungshandelns, zwischen denen es eine Balance zu finden gilt: Akzeptanz der ratsuchenden Person, Sachkompetenz und Partizipation. Theunissen (2006) fordert eine Stärken-Perspektive bei der Zusammenarbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung. Es sollen Prozesse angeregt und auf konsultativer und kooperativer Basis soll die Entdeckung persönlicher und sozialer Ressourcen unterstützt werden.

### **Methodische und settingbezogene Überlegungen**

Unter Berücksichtigung der ratsuchenden Person und des stationären Settings lassen sich einige methodische und settingbezogene Überlegungen anstellen.

Theunissen (2006) führt aus einer *methodischen Perspektive* fünf Spezifika für die Beratung von Menschen mit Beeinträchtigung auf, welche einen höheren Grad an Individualisierung, Differenzierung und Komplexität signalisieren:

1. die Relevanz der Vertrauensbasis,
2. das Erfordernis eines hohen Masses an Einfühlungsvermögen und Achtsamkeit,
3. das Erfordernis nach Geduld – auch aufgrund fehlender Vertrautheit mit Problemlösungsstrategien,
4. der teilweise Bedarf einer Stellvertretenden-Funktion oder «Hilfs-Ich-Funktion», also eines Explizierens von gedanklichen und gefühlsmässigen Prozessen durch die beratende Person,
5. der teilweise Bedarf des Einbezugs von Bezugspersonen in den Beratungsprozess.

Galuske (2013) verweist zudem auf die Relevanz der methodischen Offenheit in der Beratungsbeziehung, welche aufgrund der Alltagsnähe der sozialpädagogischen Beratung notwendig ist. Dabei bedarf es zugunsten eines besseren Verständnisses der Person und ihrer Situation einer einfühlsamen Kommunikation, welche der Alltagswelt der ratsuchenden Person angepasst ist (Bauer et al., 2012).

Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, das *Setting der Beratung* zu erläutern. Für Wessel (2007) hängt der Erfolg der Beratung im Wesentlichen von der Beratungsbeziehung ab. Gerade durch die Situierung der Beratung im stationären und alltäglichen Kontext ist der methodische Zugang äusserst relevant, um eine professionelle Beratung anbieten zu können.

Gemäss Demant (2017) sollten ratsuchende Personen auf freiwilliger Basis und vertrauensvoll mit einem Problem in das Beratungsgespräch kommen.

In eine ähnliche Richtung argumentiert Theunissen (2006), der die Beratung als kooperativen Prozess versteht, für den die vorgängige Beziehungsarbeit die Grundlage bildet. Weiter ist gemäss Schuppener und Höfer (2014) die Individualisierung und Flexibilisierung des konzeptionellen Ablaufs zu begünstigen. Auch das Arrangement und der Ort der Beratung können den individuellen Bedürfnissen entsprechend gestaltet und Alltagssituationen in die Beratung integriert werden. Die Autorinnen fassen zusammen, dass es zwingend notwendig ist, die ratsuchenden Personen in für sie verständlicher Art und Weise über alle Bedingungen und Möglichkeiten der Beratung gut zu informieren (ebd.).

## Resümee

Bei der Ausarbeitung eines Konzepts und Handlungsmodells für die Beratung von Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung im stationären Setting gilt es, sowohl das Setting als auch die ratsuchende Person zu berücksichtigen. Hierzu bietet sich eine sozialpädagogische Herangehensweise an. Sie nimmt verstärkt den Alltag der Personen in den Blick. Dabei ist es zentral, den Beratungsbedarf und die Zieldefinitionen individuell zu erfassen und auf diese mittels Entscheidungs- und Orientierungshilfen zu reagieren sowie wertschätzend und prozessoffen zu sein.

## *Ratsuchende Personen sollten freiwillig und vertrauensvoll in die Beratung kommen.*

Eine professionelle Beratung in diesem Setting bedarf methodischer Zugänge, welche der Komplexität der Situationen gerecht werden und gleichzeitig ein offen und vertrauenswürdig gestaltetes Setting zulassen. Obwohl einige relevante Hinweise zur Beratung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sowie zum stationären Setting vorhanden sind, bleiben die Hinweise in der Literatur häufig allgemein und unspezifisch. Zudem findet nur selten eine Verknüpfung von kognitiver Beeinträchtigung und stationärem Setting statt. Mit der Entwicklung eines Konzeptes sowie eines Handlungsmodells wird diese Lücke geschlossen.

Da die sozialpädagogische Beratung von Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung bislang wenig theoretisch und empirisch bearbeitet worden ist, werden im Projekt «B-konEkt» Expertinnen- und Experteninterviews durchgeführt. Berücksich-

tigt werden ebenso ratsuchende wie beratende Personen im Feld. Basierend auf den Ergebnissen werden das Konzept und das Handlungsmodell erarbeitet. Diese werden wiederum ausgewählten Fachpersonen zur Diskussion und Prüfung vorgelegt sowie in der Praxis getestet, um weiterführende Erkenntnisse zu sammeln und einzuarbeiten. Das Projekt wird voraussichtlich im Dezember 2020 abgeschlossen sein.

### Literatur

- Bauer, A., Gröning, K., Hoffmann, C. & Kunstmann, A.-C. (2012). *Grundwissen pädagogische Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bundesamt für Statistik (2017). *Anzahl Menschen mit Behinderungen*. Bern. [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/menschen-mit-behinderungen.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/menschen-mit-behinderungen.html) [Zugriff am 07.01.2020].
- Demant, L. (2017). *Teilhabe an Bildung: Beratung und professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Galuske, M. (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2013). *Beratung in der Heilpädagogik: Grundlagen, Methodik, Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller-Bernhard, R. (2002). Sprache und Gefühle. Systemisches Arbeiten mit geistig behinderten Menschen. In U. Pfeifer-Schaupp (Hrsg.), *Systemische Praxis: Modelle – Konzepte – Perspektiven* (S. 63–82). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Röh, D. (2018). *Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe* (2. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Schuppener, S. (2008). Psychologische Aspekte. In S. Nussbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 89–114). Göttingen: Hogrefe.
- Schuppener, S. & Höfer, A. (2014). Beratung für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf: Basiskompetenzen im Bereich Gesprächsführung. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Einander besser verstehen: Hilfen und Ansätze für Menschen mit geistiger Behinderung, mit Lernbehinderung und bei Autismus* (S. 49–61). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim: Juventa.
- Spindler, C. (2015). Lebensthemenorientierte Beratung in der Begleitung älterer Menschen mit geistiger Behinderung. *Klinische Sozialarbeit: Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung*, 11 (2), 10–12.
- Stahl, S. (2015). *So und so: Beratung für Erwachsene mit so genannter geistiger Behinderung* (3. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Theunissen, G. (2006). Beratung für Menschen mit geistiger Behinderung. In C. Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 341–354). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Theunissen, G. (2019). *KVJS-Forschungsprojekt «Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung und sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen in Einrichtungen der Behindertenhilfe in Baden-Württemberg»*. *Gesamtbericht*. [www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Aktuelle\\_Vorhaben/Menschen\\_mit\\_Behinderung\\_und\\_herausforderndem\\_Verhalten/Gesamtbericht\\_Uni\\_Halle\\_2019-11-26.pdf](http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Aktuelle_Vorhaben/Menschen_mit_Behinderung_und_herausforderndem_Verhalten/Gesamtbericht_Uni_Halle_2019-11-26.pdf) [Zugriff am 07.01.2020].
- Wessel, B. (2007). *Wer zahlt, hat Recht? Be-*



*ratung im Rahmen des Persönlichen Budgets für Menschen mit Behinderung.* Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Wüllenweber, E. (2014). Pädagogische Beratung im Kontext Geistige Behinderung. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Einander besser verstehen: Hilfen und Ansätze für Menschen mit geistiger Behinderung, mit Lernbehinderung und bei Autismus* (S. 35–40). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

*Matthias Pfiffner  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
matthias.pfiffner@hslu.ch*



*Prof. Dr. René Stalder  
Dozent und Projektleiter  
Verantwortlicher Kompetenzzentrum  
Behinderung & Lebensqualität  
rene.stalder@hslu.ch*



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



*Hochschule Luzern – Soziale Arbeit  
Werftstrasse 1  
6005 Luzern*

Renate Burri

## Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo

Die Marte-Meo-Methode als Möglichkeit zur schulischen Förderung von Kindern traumatisierter Eltern

### Zusammenfassung

Die Marte-Meo-Methode ist eine Möglichkeit, das Selbstvertrauen von Kindern zu stärken. In diesem Beitrag wird speziell auf die schulische Förderung von Kindern traumatisierter Eltern eingegangen. Die Ergebnisse der Masterarbeit der Autorin werden mit einem Fallbeispiel untermalt.

### Résumé

La méthode Marte-Meo est une méthode qui permet de renforcer la confiance en soi chez les enfants. La présente contribution se consacre plus particulièrement au soutien scolaire d'enfants de parents ayant vécu des traumatismes. L'auteure de cet article illustre les résultats de son travail de master par un exemple de cas.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-02-07](http://www.szh-csps.ch/z2020-02-07)

« Nina (Name geändert) ist ein Kind mit vielen Eigenschaften: An einem Tag ist sie lustig, aufgestellt und kann dem Unterricht gut folgen. An anderen Tagen wirkt sie müde, traurig und vermag trotz ihren offensichtlichen Anstrengungen keinen Unterrichtsstoff aufzunehmen oder an vergangene Lernerfolge anzuknüpfen. In diesen Phasen zeigt Nina ein tiefes Selbstvertrauen. »

### Einführung

Das Selbstvertrauen gehört zu den grundlegenden Voraussetzungen für eine optimale Entwicklung beim Kind (Potreck-Rose & Jacob, 2003, S. 225ff.). Bei Kindern, deren Eltern durch Traumata belastet sind, kann der Selbstwert und dadurch auch das Selbstvertrauen durch die elterliche Erkrankung beeinträchtigt werden (Pretis & Dimova, 2010, S. 48).

Im folgenden Beitrag wird aufgezeigt, wie das Selbstvertrauen von Kindern mit traumatisch belasteten Eltern im Unterricht

mit der Marte-Meo-Methode gefördert werden kann. Der Artikel gründet auf den Ergebnissen einer Literaturstudie der Autorin, die im Rahmen einer Masterarbeit entstanden ist (Burri, 2017). Die Theorie wird durch die Beschreibung eines Kindes, welches von der Autorin im Rahmen ihrer Tätigkeit als Schulische Heilpädagogin begleitet wird, veranschaulicht.

### Auswirkungen von Traumata der Eltern auf ihre Kinder

Bibou-Nakou (2004, S. 43) schreibt, dass für Kinder unter erschwerten psychologischen Entwicklungsvoraussetzungen eine grosse Wahrscheinlichkeit für Verhaltens- und Lernschwierigkeiten besteht. Kinder von psychisch kranken Eltern zeigen häufig oft Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten, Schulleistungsprobleme, herausforderndes Sozialverhalten sowie affektive Störungen (Gäumann & Albermann, 2008, S. 63).

« Nina erzählt häufig von herausfordernden Konfliktsituationen zuhause, der Überlastung der alleinerziehenden Mutter und den Schlafproblemen der ganzen Familie. Die Mutter und der Vater von Nina stammen beide aus einer psychisch belasteten Herkunftsfamilie und zeigen ein von Traumata geprägtes Verhalten. Seit dem Suizidversuch der älteren Schwester wird die Familie psychologisch unterstützt und begleitet. »

« In den herausfordernden Momenten sagt Nina oft, dass sie «dumm» sei und nichts könne. Sie wirkt dann blockiert und möchte am liebsten nicht mehr weiterarbeiten. »



© RENATE BURRI

Die Belastung durch eine psychische Erkrankung der Eltern kann sich beim betroffenen Kind durch ein vermindertes Selbstwertgefühl und somit durch ein vermindertes Selbstvertrauen und verschiedene andere kinder- und jugendpsychiatrische Störungen äussern (Pretis & Dimova, 2010, S. 48).

« Lehrpersonen berichten von Ninas Lernschwierigkeiten und davon, dass sie in Pausen oder in offenen Unterrichtsformen häufig mit anderen Kindern zusammen laut und frech sei sowie den Unterricht störe. »

### Die Auswirkung des Selbstvertrauens auf das Lernen

Der Selbstwert setzt sich aus der Selbstzuwendung, der Selbstakzeptanz und dem Selbstvertrauen zusammen. Nach Potreck-Rose und Jacob (2003, S. 225) müssen für einen positiven Selbstwert alle drei Bestandteile substantiell ausgeprägt sein. Laut Ludwig (1991, S. 79) wirkt sich das Selbstvertrauen grundsätzlich auf die allgemeine Leistungsfähigkeit im Unterricht aus. Streeck-Fischer (2006, S. 133ff.) schreibt zudem, dass das Hirnwachstum und die Hirnaktivität durch eine traumatische Belastung und Stress beeinflusst werden, was nachhaltige Folgen auf die kognitive Fähigkeit und das Lernen haben kann.

### Die Marte-Meo-Methode

Ziel der Methode ist es, blockierte Entwicklungsprozesse zu erkennen und zu aktivieren. Es wird der Frage nachgegangen, welcher Entwicklungsbedarf sich hinter den sichtbaren Handlungen versteckt. In einem weiteren Schritt wird versucht, natürliche Entwicklungsprozesse der Kinder mit gezielt eingesetzten Marte-Meo-Elementen zu unterstützen und zu fördern (Hipp, Nowak & Voos, 2016, S. 9f.). In diesem Kontext kann die Marte-Meo-Methode eine wertvolle Ergänzung im heilpädagogischen Alltag der Lehrperson sein. Mit Marte Meo kann eine Interaktionsdynamik vom negativen «Teufelskreis» in einen positiven «Engelskreis» umgestaltet werden (Hawellek, 2017, S. 53).

### Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo im Unterricht

Die Marte-Meo-Methode orientiert sich an den Stärken der Schülerinnen und Schüler.

Das Erkennen von Ressourcen sowie die Unterstützung von positiven Entwicklungsprozessen können mit Marte Meo in der heilpädagogischen Beratung ergänzt und vertieft werden.

Ein mögliches Ziel kann die Stärkung des Selbstwertgefühls und damit verbunden des Selbstvertrauens sein (Bünder, Siringhaus-Bünder & Helfer, 2013, S. 317ff.). Neben der Marte-Meo-Methode sind zu einer positiven Entwicklung im Unterricht weitere Grundlagen wie eine positive Lernatmosphäre, angepasste Leistungsanforderungen und genügend Pausen anzustreben (Knott, 1994, S. 388).

### **Marte-Meo-Elemente zur Förderung des Selbstvertrauens**

Die Marte-Meo-Elemente werden eingesetzt, um Bezugspersonen gelingende, oft unbewusste Interaktionsmomente aufzeigen zu können und bewusst zu machen. Marte Meo orientiert sich an den Ressourcen der beteiligten Personen. Mit gezielten Informationen wird darauf aufbauend die persönliche Entwicklung unterstützt. Sie fördern somit Kontaktmomente, die Selbstwirksamkeit sowie eine positive Lernatmosphäre (Berther & Niklaus Loosli, 2015, S. 61f.).

Zum Kontext passende Marte-Meo-Elemente (kursiv gesetzt) zeigen Möglichkeiten, wie in alltäglichen Situationen Entwicklungs- und Lernprozesse unterstützt werden können. Bei Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung fördert Marte Meo die Entwicklung eigener Fähigkeiten zum Finden von konstruktiven Lösungswegen (Aarts, 2016, S. 88).

Es wird zwischen der *Freien Situation* z. B. für Spielsequenzen in der Vor- und Grundschule sowie dem *Positiven Leiten* in Führungssequenzen unterschieden. In einem inklusiven Unterricht kann die *Freie Situation* zum Beispiel in selbstbestimmt eingesetzten

Pausen der Schülerinnen und Schüler in Lernumgebungen oder auch während den Arbeitssequenzen angewendet werden. Es sind Momente, in denen das Kind seinen eigenen Bedürfnissen oder Zielen nachgehen darf. Nach Berther und Niklaus Loosli (2015, S. 61f.) können mit der *Freien Situation* Alltagsmomente genutzt werden, um in Kontakt mit den Kindern zu treten und eine positive Atmosphäre herzustellen. Weiter fördert dies die Selbstwirksamkeit des Kindes, da es sich in seinem Tun wahrgenommen und als wichtig erlebt. Die hauptsächlichen Kommunikationselemente der Freien Situation sind

- *das Warten*, welches genügend Zeit ermöglicht, um den Kontaktmoment auszunutzen,
- *das Folgen und Benennen*, um Initiativen des Kindes wahrzunehmen und zu beschreiben,
- *das gute Gesicht* durch eine freundliche Mimik, um Anschluss herzustellen.

Die Marte-Meo-Methode empfiehlt beim *Positiven Leiten* von grossen Gruppen verbindliche Regeln und klare Anweisungen für gewünschte Verhaltensweisen der Kinder. Die Lehrperson ist aufgefordert, das Miteinander zu steuern und die Kommunikation entsprechend zu lenken (Bünder, Siringhaus-Bünder & Helfer, 2013, S. 79f.). Diese Aspekte gewinnen in der aktuellen Schullandschaft mit grossen Schulklassen sowie dem Unterricht mit heterogenen Gruppen an Bedeutung. Das *Positive Leiten* wird von der Bezugsperson in geführten Situationen als hilfreiches Instrument eingesetzt. Die wichtigsten Elemente des *Positiven Leitens* sind der gute Anschluss, Klarer Anfang und klares Ende, eigene Handlungen benennen, Sagen, wie man es haben möchte, Warten und Folgen, Bestätigen und Freude teilen, Rhythmisieren sowie die Schritt-für-Schritt-Anleitung.

« Mit angepassten Anforderungen und ermutigenden Aussagen wie «Letzte Woche hast du das auch geschafft», kann Nina auf positiven Erfahrungen mit dem Lernstoff aufbauen und vermag wieder Leistungen zu erbringen. Beim positiven Leiten wird mit dem guten Anschluss der Zustand von Nina benannt: «Du sagst, dass du müde bist. Jetzt schauen wir, was du trotzdem schaffen kannst.» »

« Mit dem klaren Anfang und Ende wird der Lernmoment sowie die anschliessende Belohnungssequenz deklariert und in Reichweite gebracht. Dies vermittelt Struktur und dadurch Sicherheit und Motivation.»

« Mit der Schritt-für-Schritt-Anleitung können Erfolge herbeigeführt werden. So wird zum Beispiel der Unterricht mit etwas begonnen, was Nina gut kann, um darauf aufbauend Lernanforderungen in kleinschrittiger, angepasster Weise zu gestalten.»

« Mit dem Element Warten und Folgen werden Bemühungen von Nina benannt und kleinste Erfolge bestätigt und gefeiert. Nina glaubt wieder an sich selbst und gewinnt an Selbstvertrauen. Mit dem Rhythmisieren von Lern- und Belohnungssequenzen wie beispielsweise Bewegungspausen können die Konzentrationszeit sowie die Motivation gesteigert werden.»

« Durch die Marte-Meo-Schulung der beteiligten Lehrpersonen können Verhalten und Sprachgebrauch im Unterricht bewusster unterstützt werden. Die Lehrpersonen setzen die Marte-Meo-Elemente gezielt ein und erzählen von daraus resultierenden Erfolgen bei Nina sowie mit den anderen Kindern.»

## Fazit

Aufgrund der Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Masterarbeit kommt die Autorin zum Schluss, dass die Förderung des Selbstvertrauens mit der Marte-Meo-Methode bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext empfohlen werden kann (Burri, 2017, S. 62ff.). Zur spezifischen Stärkung des Selbstvertrauens sind alle Elemente der *Freien Situation* zur Entwicklung von Bindung, Empathie, positiver Atmosphäre und Selbstkompetenz hilfreich und unterstützend. In einer strukturierten Situation kann das *Positive Leiten* Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnisse sowie die Sozialkompetenz fördern.

« Nina wird durch die bewusste und gezielte Anwendung der dargestellten Marte-Meo-Elemente durch die Lehrpersonen in herausfordernden Lernmomenten unterstützt. Sie sagt dadurch öfters: «Ich kann das» und erbringt auch Leistungen, wenn sie müde und belastet ist.»

« Die geschulten Lehrpersonen erzählen, dass sich durch das Einsetzen der Marte-Meo-Methode auch die Lernatmosphäre bei den anderen Klassen positiv entwickelt habe.»

## Literatur

- Aarts, M. (2016). *Marte Meo – Ein Handbuch*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Bibou-Nakou, I. (2004). Helping Teachers to Help Children Living with a Mentally Ill Parent. Teachers' Perceptions on Identification and Policy Issues. *School Psychology International*, 25 (1), 42–58.
- Berther, C. & Niklaus Loosli, T. (2015). *Die Marte Meo Methode – Ein bildbasiertes Konzept unterstützender Kommunikation*

- für Pflegeinteraktionen. Bern: Hogrefe.
- Bünder, P., Siringhaus-Bünder, A. & Helfer, A. (2013). *Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Video-unterstützung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Burri, R. (2017). *Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext mit der Marte Meo-Methode*. Masterarbeit am IHP/PH Bern. [https://www.therese-niklaus.ch/cm4all/uproc.php/0/foerderung\\_selbstvertrauen\\_marte\\_meo.pdf?\\_=1685fe6630f&cdp=a](https://www.therese-niklaus.ch/cm4all/uproc.php/0/foerderung_selbstvertrauen_marte_meo.pdf?_=1685fe6630f&cdp=a) [Zugriff am 07.01.2020].
- Gäumann, C. & Albermann, K. (2008). Das Winterthurer Modell und Kinder. *undKinder*, 82 (12), 57–69.
- Hawellek, C. (2017). *Marte Meo im Überblick*. Hamburg: Books on Demand.
- Hipp, M., Nowak, I. & Voos, A. (2016). *Individuelle Unterstützung für traumatisierte Mütter mit psychischer Erkrankung und ihre Kinder (unter zwei Jahren) durch Marte Meo*. Stadt Monheim am Rhein. [https://www.awo-nr.de/fileadmin/user\\_data/info/bv/projekte/moki/mo.ki\\_-marte\\_meo\\_aktion\\_mensch\\_abschluss.pdf](https://www.awo-nr.de/fileadmin/user_data/info/bv/projekte/moki/mo.ki_-marte_meo_aktion_mensch_abschluss.pdf) [Zugriff am 07.01.2020].
- Knott, H. (1994). *Selbstvertrauen durch Ermutigung. Bedingungen und Möglichkeiten der Hauptschule*. Inaugural Dissertation.
- Ludwig, P.H. (1991). *Sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Alltagsleben. Theorie und empirische Basis von Erwartungseffekten und Konsequenzen für die Pädagogik*. Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie.
- Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2003). *Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. Stuttgart: Pfeiffer.
- Pretis, M. & Dimova, A. (2010). *Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Streeck-Fischer, A. (2006). *Trauma und Entwicklung*. Stuttgart: Schattauer.



Renate Burri  
 Schulische Heilpädagogin  
 Hauetenweg 51  
 3657 Schwanden  
 renate.burri0@bluewin.ch

## Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Jennifer Carmichael (2019). Du triangle pédagogique de Houssaye au tétraèdre TICC.

*Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 30–36.

Dans un contexte d'éducation ordinaire ou spécialisée, le numérique ne peut être vu comme une solution « magique » qui permettrait à coup sûr aux élèves d'accéder aux apprentissages. Son utilisation doit prendre en compte le type de savoir à intégrer ainsi que les réalités de l'élève et de l'enseignant. Nier une de ces entités conduit forcément à une mauvaise utilisation du numérique. Pour le comprendre, nous transformons le triangle pédagogique de Houssaye, modèle de compréhension des situations d'enseignement–apprentissage, afin qu'il prenne en compte le numérique et les situations de compensation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Kim Medina (2019). Le numérique en éducation précoce spécialisée : présentation d'un projet.

*Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 44–50.

La réflexion sur la place du numérique dans la démarche pédagogique a amené le service éducatif itinérant (SEI) de la Fondation de Verdeil ainsi que les déléguées informatiques à questionner les pratiques des pédagogues autour de l'usage des nouvelles technologies. Après une brève explication du contexte de l'éducation précoce spécialisée (EPS), de la place du numérique dans les pratiques du SEI du canton de Vaud et un historique de la démarche, nous présentons le projet actuellement en cours.

Jean Christophe Contini (2019). L'agir éducatif spécialisé : la transmission des limites dans la pratique professionnelle.

*Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 52–57.

Extraire un savoir sur la pratique éducative à partir de l'étude exclusive d'un cahier de bord institutionnel ne semblait a priori pas être une option favorable à la découverte scientifique. Et pour cause : ces écrits professionnels sont généralement illisibles. C'est pourtant le pari d'une recherche qui a finalement permis de reconstituer les gestes d'une équipe au quotidien. Et à la question « Que font les professionnel(le)s de l'éducation spécialisée ? » – de répondre : « Ils transmettent la limite et les limites nécessaires pour vivre avec autrui et faire face à l'incertitude du monde ».

## Bücher



Casale, G., Huber, C.,  
Hennemann, T. & Grosche, M.  
(2019)

### **Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule. Eine Einführung für die Praxis.**

München: Reinhardt

Verhaltensprobleme bei Lernenden sind oft mit Unterrichtsstörungen, schulischem Versagen und einem hohen Belastungsempfinden der Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrpersonen verbunden. Daher werden vielfach Fördermethoden eingesetzt, in der Hoffnung, dass diese wirken. Doch wie kann die Lehrperson sicherstellen, dass eine Förderung beim Kind ankommt? Direkte Verhaltensbeurteilung (DVB), ein verlaufdiagnostisches Instrument, hilft Lehrpersonen dabei, Schülerverhalten über einen bestimmten Zeitraum zu erfassen, die Wirkung von Fördermethoden einzuschätzen und diese ggf. anzupassen. Das Buch liefert neben wichtigem Grundlagenwissen eine praxisnahe «Schritt-für-Schritt»-Anleitung zur Planung, Umsetzung und Auswertung der DVB. So kann Verhalten passgenau gefördert werden!



Biewer, G., Kreamer, G.  
& Proyer, M. (2019)

### **Inklusive Schule – Handlungsfeld motorische und kognitive Entwicklung.**

Stuttgart: Kohlhammer

Das Buch präsentiert Überblickswissen über motorische und kognitive Beeinträchtigungen. Bewusst verabschiedet sich der Band von sonderpädagogischen Zugängen und der traditionellen fachrichtungsorientierten Sicht (der Geistig- und Körperbehindertenpädagogik). Unter inklusiver Perspektive erfolgt die Auseinandersetzung mit Stigmatisierung, den Ressourcen dieser Menschen und mit ihrer Selbstbestimmung. Weiter werden die unterschiedlichen Syndrome, wobei vor allem auf Barrieren und Teilhabemöglichkeiten eingegangen wird, thematisiert. Und schliesslich geht es um pädagogisches Handeln, von der Unterrichtsgestaltung über Methoden selbstbestimmten Lernens bis hin zu Formen Unterstützter Kommunikation.



Biemann, C., Geist, S.,  
Kullmann, H. & Textor, A. (Hrsg.)  
(2019)

### **Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld.**

Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Seit ihrer Gründung im Jahr 1974 versteht sich die Laborschule Bielefeld als «eine Schule für alle». Kein Kind und keine Jugendliche oder kein Jugendlicher soll vom gemeinsamen Schulbesuch ausgeschlossen werden. Bis heute ist die Haltung für die Schule tragend, die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler als grossen Reichtum und eine Bereicherung zu sehen, die eine Vielzahl an Lernchancen für alle eröffnet. Im vorliegenden Band wird die aktuelle Kultur der Inklusion aus verschiedenen Perspektiven und in Bezug auf unterschiedliche Problemstellungen nachgezeichnet: vom Fachunterricht über die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte bis hin zu Fragen schulischer Organisation. Das Buch zeichnet ein Bild über 45 Jahre Erfahrung einer gelebten Inklusion im Alltag nach.





Notbohm, E. & Zysk, V. (2019)

**1001 Ideen für den Alltag mit autistischen Kindern und Jugendlichen. Praxistipps für Eltern, pädagogische und therapeutische Fachkräfte.**

Freiburg: Lambertus

Über 1001 innovative wie auch bewährte Tipps unterstützen Eltern, Lehrpersonen und Erzieherinnen und Erzieher im Alltag mit Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Praktisch, alltagsnah und auf die unterschiedlichen Entwicklungsstufen, Lernstile und Fähigkeiten angepasst, werden kreative und einfach anwendbare Ideen aufgezeigt. Eine Fundgrube für alle, die mit Kindern und Jugendlichen aus dem Autismus-Spektrum zusammenleben und arbeiten.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Sarimski, K. (2019)

**Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Prävention, Intervention und Inklusion.**

Göttingen: Hogrefe

Die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung stellt eine besondere Herausforderung für das Bildungssystem dar. Die Sicherung des emotionalen und sozialen Wohlbefindens wird dabei oft zu wenig beachtet. Der Autor beschreibt in diesem Buch die Auswirkungen kognitiver, sprachlicher und motorischer Behinderungen, Hör- und Sehbehinderungen und autistischer Störungen auf die psychosoziale Entwicklung. Diese reichen von Einschränkungen in der sozialen Teilhabe über die soziale Ausgrenzung bis hin zur Ausbildung psychischer Störungen. Besonderes Augenmerk gilt der Wechselwirkung der psychosozialen Fähigkeiten mit der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und der exekutiven Funktionen. Forschungsbefunde zur sozialen Teilhabe, subjektiven Lebensqualität und der Prävalenz psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung werden für jeden Störungsbereich differenziert erläutert.



Gräber, D. (2020)

**Flüchtlingssozialarbeit im Kontext von Krankheit und Behinderung. Eine qualitative Studie zum professionellen Selbstverständnis von Sozialarbeitenden.**

Heidelberg: Springer

Doris Gräber gibt in ihrer metapernanalytisch angelegten Arbeit einen Einblick, wie Sozialarbeitende in Flüchtlingswohnheimen die täglichen Herausforderungen ihrer Arbeit meistern, wie sie mit unlösbaren Dilemmata umgehen, und welchen Auftrag sie in Bezug auf die vulnerable Gruppe behinderter und kranker Flüchtlinge wahrnehmen. Welches professionelle Selbstverständnis bestimmt die Soziale Arbeit? Diese Frage ist nicht neu, doch wird sie in dem vorliegenden Buch erstmals für ein Berufsfeld gestellt, das lange Zeit ein weisser Fleck für Wissenschaft und Öffentlichkeit war. Es zeigt sich, dass die befragten Sozialarbeitenden auf inhaltlich kohärente Rollensets zurückgreifen, deren flexible Nutzung es ihnen ermöglicht, in einem hochgradig paradoxen Arbeitsfeld handlungsfähig zu bleiben.

## Erzählte Behinderung



Clima, G. (2019)

### Der Sonne nach

München: Hanser

Dario ist 16 und voller Wut. Einer, dem alles egal ist, vor allem, seitdem der Vater die Familie verlassen hat. Nachdem Dario in der Schule randaliert hat, wird er zu gemeinnütziger Arbeit verdonnert. Er soll sich um Andy kümmern, der im Rollstuhl sitzt und sich kaum mitteilen kann. Dario hat seine eigenen Vorstellungen von Fürsorge und nimmt Andy kurzerhand mit auf die Suche nach seinem Vater. Es wird eine abenteuerliche Reise, immer der Sonne nach ans Meer. Dario lernt Andys feine Signale zu lesen und diesen «Halbidioten im Rollstuhl» mit anderen Augen zu sehen. Vor allem aber erkennt er, dass nicht die anderen für seine Wut verantwortlich sind. Er hat durchaus die Wahl, welchen Weg er gehen will.

Weitere Titel können auf der Onlinedatenbank «Erzählte Behinderung» abgerufen werden. → [www.szh.ch/erzaehlte-behinderung](http://www.szh.ch/erzaehlte-behinderung)



Mathis, V. & Lukesch, B. (2019)

### Dem Schicksal getrotzt.

#### 10 Geschichten, die Mut machen.

Zürich: hiki

Die damals 16-jährige Laura – ein grosser Punkfan – machte sich zusammen mit einer Begleitperson des Vereins Hilfe für hirnerkrankte Kinder hiki auf die Suche nach der in Berlin Kreuzberg noch aktiven Szene. Die Punks, die sie an einem Konzert kennenlernte und ansprach, öffneten ihr die Türen zu ihren Leben und nahmen sie vorurteilsfrei in ihrer Mitte auf. Laura erhielt die Möglichkeit, Interviews zu führen und Fotos zu machen. Bei der Lektüre ihrer erfrischenden Fotodokumentation über die Zeit in Berlin entstand die Idee zu dieser Publikation: ein Buch über Jugendliche und junge Erwachsene, die mit einer Hirnverletzung leben, in dem für einmal ihre vielfältigen Talente und ihr Potenzial im Vordergrund stehen und nicht ihre Einschränkungen. Lauras Geschichte ist eine von zehn sensiblen und berührenden Porträts über junge Menschen mit einer angeborenen oder durch einen Unfall oder eine Krankheit erworbenen Hirnverletzung. Das Buch soll Mut machen, Projekte, Träume und Visionen zu realisieren, auch wenn die Hürden auf den ersten Blick unüberwindbar erscheinen.



Ossege, T.M. & Hammerschmidt, D. (2019)

### Alltagsgeschichten für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Vorlesen und anhören – gemeinsam entspannen.

München: Reinhardt

Wie finden wir im Alltag zu mehr Entspannung, Gelassenheit und Zufriedenheit? Diese Frage stellen sich auch Menschen mit geistiger Behinderung. Mit den neuen Entspannungsgeschichten des bewährten Autorinnenduos kann dies gelingen. Die Geschichten in einfacher Sprache sind zum Vorlesen und Selberlesen geeignet. Sie handeln vom Alltagsleben von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Es geht um Freunde und Familie, Partnerschaft und Liebe, Wohnen, Arbeit und Freizeit – ganz normalen Alltag eben. Fachkräfte finden ausserdem pädagogische Aktionen und Anregungen, wie die Impulse aus den Entspannungsgeschichten in der Gruppe oder im Einzelgespräch vertieft und kreativ umgesetzt werden können.

## Forschung

### Haltungen von Lehrpersonen zur schulischen Inklusion

Laufzeit: Jan. 2019–Dez. 2020

Forschende Institution:  
Pädagogische Hochschule Bern

Im Zusammenhang mit der UN-BRK wird Inklusion als «gute Schule für alle» verstanden, in der alle Lernenden ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend gefördert werden. Bei dieser Entwicklung hin zu guten Schulen für alle, die auch Kinder mit sogenannt «schweren Behinderungen» einschliesst, nehmen Regellehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eine Schlüsselrolle ein. Insbesondere ihre Einstellungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit heterogenen Lernenden haben einen Einfluss darauf, ob sie Kinder mit Beeinträchtigungen in ihren Klassen aufzunehmen bereit sind und inwiefern sie den Unterricht inklusiv, d. h. auf die Vielfalt der Lernenden ausgerichtet, gestalten. Das Team des Forschungsschwerpunkts Inklusive Bildung geht im Rahmen unterschiedlicher Teilprojekte der Frage nach, welche Einstellungen und Bedenken angehende und in der Berufspraxis tätige Regellehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gegenüber der Inklusion haben, wie selbstwirksam sie sich im Unterrichten von heterogenen Lerngruppen einschätzen, und wie hoch ihre Bereitschaft ist, den Unterricht auf unterschiedlichste Lernbedürfnisse anzupassen.

### Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen

Laufzeit: Jan. 2019–Juli 2020

Forschende Institution:  
Institut für Schule und Heterogenität, PH Luzern

Basierend auf aktuellen empirischen Befunden zur Entwicklung von Vorurteilen und der Förderung von Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne besonderen Bildungsbedarf werden anhand einer zweimaligen Erhebung à zwanzig Minuten die sozialen Beziehungen in Schulklassen erfasst. Die Daten sollen einen Beitrag dazu leisten, inkonsistentes Wissen bezüglich der Entstehung und Stabilität von Freundschaften, insbesondere Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne besonderen Bildungsbedarf in Schulklassen zu klären, indem die Daten breit erhoben werden. Dazu werden die Sichtweisen von Kindern, Studierenden im Praktikum und Praxislehrpersonen erfasst. Diese Erkenntnisse sind hilfreich, um Unterstützungsmassnahmen zur Förderung der Freundschaften zu konzipieren und so das Programm weiterzuentwickeln.

### Disabled in Politics

Laufzeit: Sept. 2019–Dez. 2021

Forschende Institutionen:  
Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Zürich & Zentrum für Sozialrecht ZHAW, Winterthur & Verein Tatkraft

Menschen mit Behinderungen sind in der Schweizer Politik auf vielfältige Weise benachteiligt, unter anderem sind sie in den politischen Parteien, den Parlamenten und in Regierungsfunktionen stark unterrepräsentiert. Zum Projekt gehört daher die Aufgabe, praktische Grundlagen zu erarbeiten und so aufzubereiten, dass politische Parteien und Behörden Massnahmen ergreifen können, um Barrieren/Hindernisse beim Zugang zur Politik schrittweise abzubauen. Über einen ersten Zugang werden mittels Interviews sowohl Barrieren/Hindernisse als auch Ressourcen in Bezug auf die politische Arbeit von Menschen mit Behinderungen identifiziert. Über einen zweiten Zugang werden die rechtlichen Grundlagen sowie praktische Instrumente zur Beseitigung dieser Hindernisse ermittelt. Darauf aufbauend werden konkrete Empfehlungen zuhanden von Parteien, Behörden und Verbänden erarbeitet, wie diese Hindernisse effektiv beseitigt werden können. Schliesslich werden an mehreren Praxisbeispielen konkrete Gleichstellungsmassnahmen in Form von Assistenz erarbeitet, überprüft und ausführlich dargestellt.

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

# Agenda

## Mai

### AKTIONSTAGE

05.05.2020

**Europäischer Aktionstag zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung**

21.05.2020

**Global Accessibility Awareness Day**

### TAGUNGEN

15.–16.05.2020

AUT–Baden

**Vertrauen ist die Gegenwart der Hoffnung**

**23. Internationaler Heilpädagogischer Kongress**

Hildegard Weiss  
weiss.heilpaedagogik@gmail.com  
www.kongress2020.at

#### «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 wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.

16.05.2020

Beitenwil

#### Inklusive Tagung

Verband für anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz (vahs)  
Matthias Spalinger  
matthias.spalinger@vahs.ch  
www.vahs.ch

### KURSE

05.05.2020

Zürich

#### Prävention im Zusammenhang mit Selbstverletzung

Verband für anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz (vahs)  
Matthias Spalinger  
matthias.spalinger@vahs.ch  
www.vahs.ch

06.–13.05.2020

Zürich

#### Lernfortschritte sichtbar machen – eigene Lernfortschritte erkennen und beurteilen

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

07.–14.05.2020

Zürich

#### Herausforderndes Verhalten verstehen: Handlungsmöglichkeiten finden

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

08.05.2020

Luzern

#### Die Kunst der Berührung

Kinder stark machen  
Theresia Buchmann  
kontakt@kinderstarkmachen.ch  
www.kinderstarkmachen.ch

08.05.2020

St. Gallen

#### Sinnvolle Apps in der Logopädie mit Kindern und Jugendlichen

SAL – Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie  
info@shlr.ch  
www.logopaedieschweiz.ch

09.05.–05.09.2020

Luzern

#### Kreativität als Schlüssel zur Selbstwirksamkeit

Kinder stark machen  
Theresia Buchmann  
kontakt@kinderstarkmachen.ch  
www.kinderstarkmachen.ch

11.–12.05.2020

Zürich

### **Inklusion und Kooperation mit Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen**

Agogis  
esther.meier@agogis.ch  
www.agogis.ch

12.–14.05.2020

Zürich

### **Frühe Förderung auf der Basis des TEACCH®-Ansatzes**

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

13.–14.05.2020

Zürich

### **In der Vergangenheit findest du die Zukunft**

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung  
ief@ief-zh.ch  
www.ief-zh.ch

14.05.–10.06.2020

Bern

### **Rhythmus und Perkussion mit heterogenen Gruppen**

Institut für Weiterbildung und Medienbildung  
PHBern  
info.iwm@phbern.ch  
www.phbern.ch/20.501.871

15.–16.05.2020

Zürich

### **Spielorientierte Sprachanbahnung für Kinder mit Autismus**

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

15.–16.05.2020

Zürich

### **ADHS – Schülerinnen und Schüler wirkungsvoll unterstützen**

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

16.05.2020

Luzern

### **Übungstag Humor**

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

19.05.2020

Jona

### **Sensorische Integrations-therapie mit Fokus auf das Umfeld (Modul 6)**

Pluspunkt  
Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung  
office@pluspunkt-zentrum.ch  
www.pluspunkt-zentrum.ch

27.05.2020

Zürich-Oerlikon

### **«Cool» kochen: Snacks, Fastfood & Gemüse**

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

28.–29.05.2020

Zug

### **UK lehren und lernen (Modul 3)**

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

29.–30.05.2020

Luzern

### **Mutige Mädchen**

Kinder stark machen  
Theresa Buchmann  
kontakt@kinderstarkmachen.ch  
www.kinderstarkmachen.ch

### **Weiterbildungen melden**

Ihre Kurse, Tagungen, Kongresse usw. können Sie kostenlos online eintragen:  
[www.szh.ch/weiterbildung-melden](http://www.szh.ch/weiterbildung-melden)

Weitere Veranstaltungen finden Sie unter  
[www.szh.ch/weiterbildung](http://www.szh.ch/weiterbildung)

# 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 halbsseitiges 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](mailto:redaktion@szh.ch)  
Melina Salamin (fr): [redaction@csp.ch](mailto:redaction@csp.ch)



**HZS : 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 Sonderpädagogik 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 Kooperationspartner an Hochschulen und weiteren Forschungsinstituten.

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



+41 (0)31 320 16 60



redaktion@szh.ch



www.szh.ch/edition



kantonschwyz



## Schulleiterin/Schulleiter Tagessonderschule und/oder Integrierte Sonderschulung

30-100% (Die Stellen sind kombinierbar) |  
Freienbach | ab 1. August 2020

### Ihre Vorteile

- Arbeiten im Herzen der Schweiz inmitten schöner Natur- und Erholungsgebiete
- Interessante und abwechslungsreiche Arbeit mit kurzen Entscheidungswegen und offenen Türen
- Vielseitiges und grosszügiges Weiterbildungsangebot mit zeitlicher und finanzieller Unterstützung
- Fortschrittliche Sozialleistungen und eigene Pensionskasse mit guten Leistungen
- Flexible Arbeitszeitmodelle, 16 Wochen Mutterschaftsurlaub, kostenloses Halbtax-Abo

### Das können Sie bewegen

#### SL Tagessonderschule (50% Pensum)

- Pädagogische, personelle und administrative Führung des Stufenteams der Mittel-, Ober- und Anschlussstufe
- Mitglied des Schulleitungsteams
- Mitwirkung bei der Weiterentwicklung des HZA

#### SL Integrierte Sonderschulung (30-50%)

- Pädagogische, personelle und administrative Führung von Mitarbeitenden der Integration
- Mitglied des Schulleitungsteams
- Zusammenarbeit mit der Regelschule
- Planung und Organisation der Weiterbildung

### Was Sie dafür auszeichnet

- Pädagogische Grundausbildung
- Diplom in Schulischer Heilpädagogik
- Schulleiterausstellung (DAS) oder Leitungserfahrung mit Bereitschaft für eine Ausbildung
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit
- Kommunikationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und gute Umgangsformen
- Offenheit, Transparenz, Flexibilität und Humor
- Hohe Sozialkompetenzen
- Sowie für die Tagessonderschule Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit dem Lehr-, Therapie- und Betreuungspersonal

### Ihre Ansprechpersonen

Weitere Auskünfte erteilt Ihnen gerne Nicole Giesecke, Rektorin unter +41 55 415 80 60.

Haben Sie Fragen zur Anstellung oder zum Bewerbungsprozess? Judith Schelbert vom Personalamt beantwortet Ihre Fragen gerne unter Telefon +41 41 819 17 19.

Alle aktuellen Stellenangebote und Online Bewerbung auf [www.szh.ch/jobs](http://www.szh.ch/jobs)

# Tagung

## Schule integriert ... starke multiprofessionelle Teams Freitag, 20. März 2020

Wenn Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen unterrichtet werden, müssen verschiedene Fachpersonen gut zusammenarbeiten. Wie aber werden diese zu einem starken Team?

Für Sie beleuchten diese Frage namhafte Expert\*innen und Wissenschaftler\*innen wie Katharina Maag Merki, David Labhart und Patrick Widmer.

Wir freuen uns auf einen regen Austausch.

Weitere Informationen und Anmeldung unter:  
[www.hfh.ch/tagungen](http://www.hfh.ch/tagungen)

**HfH** Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239  
Postfach 5850  
CH-8050 Zürich  
[www.hfh.ch](http://www.hfh.ch)

Fachverband Sozial-  
und Sonderpädagogik  
Association professionnelle  
pour l'éducation sociale  
et la pédagogie spécialisée

**INTEGRAS**

**Schnittstelle Sonderschulung  
und Psychiatrie**  
Zwischen Bildung und Gesundheit

**Tagung Sonderpädagogik**  
24. März 2020, Hotel Bern, Bern

**Interface pédagogie et  
psychiatrie**

Entre enseignement et santé

**Colloque de pédagogie spécialisée**  
24 mars 2020, Hôtel Bern, Berne

Eine Tagung für Fachpersonen und Verantwortliche in Sonderschulen, Regelschulen und Gesundheitsdiensten im Bereich der Kinderpsychiatrie.

Un colloque destiné aux spécialistes et aux responsables au sein des écoles spécialisées, des écoles ordinaires et des services de santé dans le domaine de la pédopsychiatrie.

## Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 4/2020 (erscheint Mitte April):  
**10. März 2020**





SEKUNDARSCHULE  
HÜTTWILEN

Sekundarschule Hüttwilen  
Hauptstrasse 32  
8536 Hüttwilen  
www.ssg-huettwilen.ch

Für die Sekundarschule Hüttwilen suchen wir auf Beginn des Schuljahres 2020/21

### eine Schulische Heilpädagogin / einen Schulischen Heilpädagogen (ca. 50%)

Suchen Sie eine neue Herausforderung? Ihr Engagement und Ihre Fachkompetenz sind an unserer überschaubaren Sekundarschule im idyllischen Seebachtal gefragt! 19 Lehrpersonen unterrichten cirka 150 Schülerinnen und Schüler. Unser engagiertes Lehrpersonenteam wünscht sich Ihre Unterstützung im Bereich der Fördermassnahmen und Ihr Know how für die Weiterentwicklung unseres Lernraumes.

Sie sind eine selbstständige, teamorientierte und flexible Persönlichkeit und arbeiten gerne mit SekundarschülerInnen. Dann würden wir Sie gerne kennenlernen. Haben wir Ihr Interesse geweckt, so freuen wir uns auf Ihre vollständige Bewerbung bis 29. Februar 2020 an die Schulleitung der Sekundarschule Hüttwilen, Urs Oberholzer, Hauptstrasse 32, 8536 Hüttwilen oder [u.oberholzer@ssg-huettwilen.ch](mailto:u.oberholzer@ssg-huettwilen.ch)

Die Schulleitung erteilt Ihnen auch gerne Auskünfte unter 052 748 00 18 oder via [u.oberholzer@ssghuettwilen.ch](mailto:u.oberholzer@ssghuettwilen.ch). Auf [www.ssg-huettwilen.ch](http://www.ssg-huettwilen.ch) erfahren Sie mehr über unsere Schule.



Institut für systemische Entwicklung  
und Fortbildung

#### Lerncoaching, überraschend einfach und erfolgreich

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

Dozentin: Regina Hunter  
Datum: 02.–03. März 2020

#### Kindesschutz durch Elterncoaching

Leicht und beweglich bleiben – überforderte Eltern  
ressourcenorientiert unterstützen

Dozent: Rainer Kreuzheck  
Datum: 11.–12. März 2020

#### Systemisches Elterncoaching

In dieser Weiterbildung beschäftigen Sie sich mit Problematiken in der Familie, Lebenseinstellung, Komplexität, Sucht, Krankheit, unterschiedliche Modelle und Gewalt. Sie werden nicht nur lernen, sondern erleben, wie Sie sich verschiedenen Situationen flexibel anpassen können.

Leitung: Marianne Egloff  
Beginn: 16. März 2020 (Dauer 11 Tage)

#### Marte Meo Fachtag mit Maria Aarts

«Einen hoffnungsvollen Blick auf anspruchsvolle Beziehungen  
in Familien und Betreuung»

Dozentin: Maria Aarts  
Datum: 28. April 2020

#### IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung

Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, Tel. 044 362 84 84  
Information und Anmeldung: [www.ief-zh.ch](http://www.ief-zh.ch), [ief@ief-zh.ch](mailto:ief@ief-zh.ch)



# MÖCHTEN SIE MUSIK IN IHRE ARBEIT MIT MENSCHEN EINBEZIEHEN? KLINISCHE MUSIKTHERAPIE

#### Master of Advanced Studies (MAS) in Klinische Musiktherapie

Studienstart im September 2020

#### Informationen und Anmeldung

Zürcher Hochschule der Künste  
[info.weiterbildung@zhdk.ch](mailto:info.weiterbildung@zhdk.ch)  
+41 43 446 51 86  
[zhdk.ch/weiterbildung-musik](http://zhdk.ch/weiterbildung-musik)

Begga Hölz-Lindau

**Arbeit am Tonfeld bei ADHS**

Pädagogische und psychodynamische Aspekte der Affektregulierung



350 Seiten

Broschur • € 44,90

ISBN 978-3-8379-2904-1

Begga Hölz-Lindau stellt die signifikanten Verbesserungen der Affektregulierung dar und arbeitet didaktische Vermittlungswege sowie erste konkrete Einsatzmöglichkeiten in der Praxis heraus.

Anna Bischoff

**Die Jungenkrankheit der Moderne?**

Zur Dekonstruktion von ADHS



216 Seiten

Broschur • € 32,90

ISBN 978-3-8379-2936-2

Warum wird ADHS signifikant häufiger bei Jungen diagnostiziert? Anna Bischoff dekonstruiert die bisherige Diagnose- und Behandlungspraxis aus einer genderkritischen Perspektive.

Ruth Ammann

**Die Sandspieltherapie**

Resonanz zwischen Körper und Seele



233 Seiten

Broschur • € 24,90

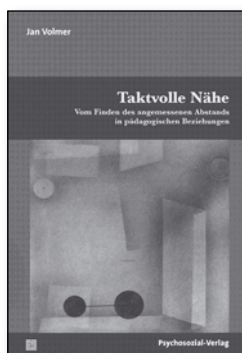
ISBN 978-3-8379-2933-1

Neben den Grundlagen des Sandspiels beantwortet Ammann Fragen wie: Was wirkt bei einem Sandspielprozess? Welche Faktoren in einem therapeutischen Sandspiel-Prozess führen zu nachhaltigen Veränderungen?

Jan Volmer

**Taktvolle Nähe**

Vom Finden des angemessenen Abstands in pädagogischen Beziehungen



284 Seiten

Broschur • € 29,90

ISBN 978-3-8379-2749-8

Statt für pauschale Verhaltensrichtlinien plädiert Jan Volmer vielmehr für die Wahrung von Würde und Rechten als ethische Leitplanken der pädagogischen Beziehungsgestaltung und für den Takt als Beziehungsregulativ, das den »richtigen« Abstand ermittelt.

# 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](mailto:edition@szh.ch), [www.szh.ch](http://www.szh.ch)



Georg Bühler-García

## Gemeinsam für Vielfalt

Briefe an eine Lehrerin

2017, 321 S., 3. überarbeitete Auflage CHF 35.–  
ISBN Print: 978-3-905890-44-0 (Bestell-Nr.: 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 integrativer 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 integrierender Lehr-Lern-Umgebungen.

Bestellung unter [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → Shop



Anja Solenthaler

## Therapie, Fussball oder Videospiele – was wirkt?

Über die Wirksamkeit verschiedener Interventionsarten bei Kindern mit einer UEMF

2019, 129 S., Print CHF 25.– / E-Book CHF 20.–  
 ISBN Print: 978-3-905890-44-0 (Bestell-Nr.: B302)  
 ISBN E-Book: 978-3-905890-45-7 (Bestell-Nr.: B302-E)

Die Behandlungsansätze für Kinder mit einer Umschriebenen Entwicklungsstörung der Motorischen Funktionen (UEMF) reichen heute weit über den therapeutischen Bereich hinaus. Forschungsergebnisse zeigen, dass auch bestimmte Freizeitaktivitäten als wirksame Interventionen in Betracht gezogen werden können. Dabei ist nicht nur die Rede von sportlichen Aktivitäten wie Fussball, Tischtennis oder Taekwondo, sondern auch von Videospiele – sogenannten Exergames.

In diesem Buch werden verschiedene Interventionsarten bei Kindern mit einer UEMF hinsichtlich ihrer Wirksamkeit miteinander verglichen. Von besonderem Interesse ist dabei auch die Wirksamkeit der Psychomotoriktherapie, die Kindern mit einer UEMF an Deutschschweizer Volksschulen als niederschwelliges Förderangebot offensteht.

Bestellung unter [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → Shop