



Mehrfach- behinderung

↘ Schulnahe Elternunterstützung an
einer Tagesschule



Schweizerische
Zeitschrift für
Heilpädagogik

Inhalt

François Muheim
Editorial 3

Rundschau 4

SCHWERPUNKT

Marion Wieczorek
Bildung bei schwerer Behinderung durch Beteiligung und Dialog 9

Angie Hagmann
Teilhabe – auch bei schwerer Mehrfachbehinderung!?
Das Menschenrecht auf selbstbestimmte Teilhabe im Alltag
einer heilpädagogischen Tagesschule 16

Helga Schlichting
**Ethische Überlegungen zur Pflege von Menschen
mit Mehrfachbehinderung** 23

Stefania Calabrese und Pia Georgi-Tscherry
Bildung und Arbeit im Kontext von schwerer Mehrfachbehinderung
Ergebnisse aus der Evaluation der Erlebnissräume der Stiftung Wagerenhof 31

Stefan Häusermann
Sport ohne Grenzen
Das Speziallehrmittel von PluSport für die Begleitung von Menschen mit
schweren und mehrfachen Behinderungen 38

Dokumentation zum Schwerpunkt 45

WEITERES THEMA

Eckart Störmer und Christoph Werner
Schule und Familie brauchen einander bei herausforderndem Verhalten
Die Tagesschule Oberglatt sieht schulnahe Elternunterstützung als
das Mittel der Wahl 46

TRIBUNE LIBRE

Ferdinand Klein
Die Bedeutung der Resonanz in der Beziehungsgestaltung 54

Impressum 15

Forschung / Behinderung im Film / Bücher / Agenda 56

Inserate 62

François Muheim

Es tut sich etwas in der Forschung zur Mehrfachbehinderung!

Als wissenschaftlicher Mitarbeiter des SZH bin ich Teil der *Groupe Romand sur le Polyhandicap*¹, einer informellen Westschweizer Arbeitsgruppe, die sich mit dem Thema Mehrfachbehinderung auseinandersetzt. Fachpersonen aus verschiedenen Institutionen der Suisse Romande sowie Eltern haben sich zusammengeschlossen, um gemeinsam an der Frage zu arbeiten, wie die Begleitung der Menschen mit Mehrfachbehinderung verbessert werden kann. Die Motivation und das Engagement dieser Eltern und Fachpersonen sind für mich stets sehr beeindruckend. Gleichzeitig macht es mich betroffen, zu sehen, wie viele Fragen bei jedem Treffen der Gruppe aufkommen; dies ist sicherlich auch ein Zeichen, dass es an Forschung zum Thema Mehrfachbehinderung fehlt!

Aus diesem Grund kam die Fachtagung «L'énigme de la conscience de soi et le polyhandicap» (Das Geheimnis des Selbstbewusstseins bei Menschen mit Mehrfachbehinderung) besonders gelegen. Sie wurde vom Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg organisiert. Ausgangspunkt war die Dissertation² von Dr. Juliane Dind mit dem Titel «Les manifestations de

la conscience de soi chez l'enfant polyhandicapé» (Ausdrucksformen des Selbstbewusstseins bei Kindern mit Mehrfachbehinderung). An der Tagung wurden die Entmenschlichung und Vergegenständlichung der Personen mit einer Mehrfachbehinderung angesprochen. Ethische Aspekte wurden beleuchtet und es wurde auch deutlich, dass Fragen wie «Wie drückt dieser Mensch seine Existenz aus?» und «Wie kann man ihn bei der Entwicklung seiner Existenz unterstützen?» oft unbeantwortet bleiben. Das von Juliane Dind entwickelte methodologische Raster für die Beobachtung des Selbstbewusstseins von Menschen mit einer Mehrfachbehinderung hat zum Ziel, diese Fragen weiterzuverfolgen, und trägt zu einem besseren Verständnis und einer entsprechenden Versorgung der Personen mit Mehrfachbehinderung bei.

Die Tagung bot auch den geeigneten Rahmen für die Lancierung des «Petit Conservatoire du Polyhandicap». Dieses Netzwerk baut auf multidisziplinärer Zusammenarbeit auf und verfolgt das Ziel, Forschung zu betreiben, Wissen zu teilen, effiziente Praktiken bekanntzumachen und die Interessen der betroffenen Personen zu schützen. Das «Petit Conservatoire» bietet die Möglichkeit für teamorientierte Forschung, Weiterbildung und Supervisionen. Eine solche Initiative ist sehr zu begrüßen, da sie die Lücke in der Forschung zur Mehrfachbehinderung zu schliessen versucht. Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen beim Lesen.



M. Sc.
François Muheim
Wissenschaftlicher
Mitarbeiter
SZH/CSPS
Haus der Kantone
Speichergasse 6
3011 Bern
francois.muheim@
csps.ch

¹ www.csps.ch/grp

² Juliane Dind wurde mit dem Vigener-Preis für die beste Dissertation 2018 der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg ausgezeichnet. Weitere Informationen zur Dissertation und zum entsprechenden Buch unter: <https://polyhandicap.ch>

Rundschau

INTERNATIONAL

DEU: Barrierefreiheit bei der Deutschen Bahn

Die Interessenvertretung *Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V. (ISL)* sieht die *Deutsche Bahn AG (DB AG)* in der Pflicht, Barrierefreiheit vollumfänglich herzustellen. Das ergab die ausgiebige Prüfung eines Rechtsgutachtens mit dem Titel «EU-Fahrtrechte und die Beförderungssituation von Menschen mit Behinderungen im deutschen Bahnverkehr». Das Rechtsgutachten wurde von der Schlichtungsstelle *Behindertengleichstellungsgesetz (BGG)* aufgrund eines Schlichtungsantrages der *ISL* in Auftrag gegeben. Die *ISL* fordert unter anderem, dass alle Fahrgäste mit Behinderungen an allen Bahnhöfen zu allen Zeiten mit Zugverkehr bei Bedarf eine Assistenz zum Ein- und Ausstieg erhalten. Sollte diese Schlichtung für gescheitert erklärt werden, wird die *ISL* eine Verbandsklage anstrengen.

Quelle: www.isl-ev.de

→ Newsmeldung vom 28.02.2020

NATIONAL

Intensive Frühinterventionen bei frühkindlichem Autismus

Das *Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV)*, die *Schweizerische Gesundheitsdirektorenkonferenz (GDK)*, die *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)* und die *Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK)* suchen nach Wegen, *Intensive Frühinterventionen (IFI)* für die betroffenen Kinder und ihre Familien schweizweit verfügbar zu machen und auf eine solide Finanzie-

rungsbasis zu stellen. Sie einigten sich dafür im Januar 2019 auf einen gemeinsamen Vorgehensvorschlag. Innerhalb von vier Jahren sollen in Arbeitsgruppen sowohl die Standards und die erwartete Wirkung der *IFI* erörtert als auch ein Modell zur gemeinsamen Finanzierung erarbeitet werden. Das Ziel dieser Arbeiten ist es, herauszufinden, ob man diese Interventionen haben will, und wenn ja, wie sie finanziert werden sollten. Es sind drei Projektphasen vorgesehen, an deren Ende jeweils ein eigener Bericht steht. In Phase 1, deren Bericht abgeschlossen ist, war es das Ziel der gemeinsamen Arbeitsgruppe, Standards und Wirkungsziele für *IFI* zu formulieren.

Weitere Informationen: www.zhaw.ch

→ Forschung

Neue Zahlen zur Sinnesbehinderung

Die Zahl von Menschen mit Sehbehinderung ist weitaus grösser als bislang vermutet. Sie beläuft sich auf rund 377 000 Personen, die mit einer Sehbehinderung, Blindheit oder Hörsehbehinderung in der Schweiz leben – das sind mehr als vier Prozent der Gesamtbevölkerung. Der *Schweizerische Zentralverein für das Blindenwesen (SZB)* präsentiert diese Berechnungen zur Entwicklung der Sinnesbehinderungen in einem neuem Fachheft unter dem Titel «Sehbehinderung, Blindheit und Hörsehbehinderung: Entwicklungen in der Schweiz».

Weitere Informationen: www.szblind.ch

→ Newsmeldung vom 02.03.2020

Projekt SEGEL (Schwierige Entscheide – Gemeinsame Lösungen)

Selbstbestimmung und unabhängige Lebensführung haben einen zentralen Stellenwert für alle Menschen. Das gilt auch für

Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Die Betroffenen haben Rechte und Pflichten wie alle anderen auch – das ist spätestens seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention eine Tatsache. Diese veränderte Sichtweise führt zu besonderen Herausforderungen für Institutionen sowie Fachpersonen für Menschen mit Behinderungen. Das zeigt sich insbesondere dann, wenn es darum geht, dass alle gemeinsam ethische Fragen besprechen können, welche aus dem Spannungsfeld zwischen dem Recht auf Selbstbestimmung und der Fürsorgepflicht erwachsen können. Das Projekt *SEGEL* war partizipativ angelegt: Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen wurden miteinbezogen. Als Ergebnis des Projektes liegt ein Gesprächsleitfaden zum Thema Selbstbestimmung vor. Mit diesem Leitfaden können Menschen mit und ohne kognitive Beeinträchtigungen gemeinsam ethische Fragen besprechen. Zudem wurden grundlegende inhaltliche Fragen der Bedeutung von Selbstbestimmung für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen geklärt und in einem Filmbeitrag festgehalten. Das Projekt wurde durch die *Gebert Rüf Stiftung* und *swissuniversities* finanziell unterstützt.

Weitere Informationen: www.fhsg.ch/segel

Webportal Eduport

Im Auftrag vom *Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)* und der *Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)* hat die Fachagentur *educa.ch* das Webportal *Eduport* erstellt. Es bietet den Bildungsbehörden in Kantonen und Gemeinden aller Sprachregionen eine Übersicht der Dienste, Koordinationsstellen und Netzwerke für digital gestütztes Lernen und Lehren im Bildungsraum Schweiz. Zudem finden Schulleitungen einen strukturierten Zugang zu geprüften

Quellen und Antworten auf häufig gestellte Fragen. Das Vorhaben unterstützt die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht im digitalen Wandel, wie sie in den Digitalisierungsstrategien der *EDK* und des *SBFI* vorgesehen ist.

Weitere Informationen: www.eduport.ch

KANTONAL / REGIONAL

GE: Stimm- und Wahlrecht für alle

Auf Bundesebene und in fast allen Kantonen sind Menschen unter umfassender Beistandschaft automatisch vom Stimm- und Wahlrecht ausgeschlossen. Dies trifft vor allem Bürgerinnen und Bürger mit einer geistigen oder psychischen Beeinträchtigung. Die heutige Gesetzgebung entzieht den Betroffenen pauschal die demokratischen Rechte. Genf verfügte zwar bereits bisher als einer der wenigen Kantone über eine differenziertere Regelung. Nun will das Genfer Kantonsparlament aber den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) vollumfänglich entsprechen. Es beschloss, die Bestimmung der Kantonsverfassung, wonach die politischen Rechte den «dauernd urteilsunfähigen Personen» entzogen werden können, zu streichen.

Weitere Informationen:

Quelle: www.inclusion-handicap.ch

→ Medienmitteilung vom 28.02.2020

LU: Evaluation – Schulische Integration

Seit dem Schuljahr 2012/13 bieten alle Gemeinden im Kanton Luzern die *integrative Förderung (IF)* im Kindergarten, in der Primarschule und in der Sekundarschule an. Ziel ist es, auch Kindern mit besonderen Bedürfnissen die Mitarbeit in der Klassengemeinschaft zu ermöglichen. Die *integrative Son-*

derschulung (IS) wiederum stützt sich auf das Behindertengleichstellungsgesetz und das Sonderpädagogik-Konkordat. Sie umfasst Lernende mit ausgewiesenem Sonderschulbedarf, die ebenfalls innerhalb der Regelklasse geschult werden. Die Evaluation der *IF* und der *IS* wurde im Schuljahr 2018/19 durchgeführt und liefert insgesamt positive Ergebnisse zur Umsetzung der schulischen Integration. Die integrativen Schulungs- und Fördermassnahmen werden breit unterstützt und als richtig beurteilt. Die Untersuchung wurde von der Universität Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt.

Weitere Informationen: www.lu.ch
→ Medienmitteilung vom 11.02.2020

TG: Begabtenförderung

Im Dezember 2016 hat der Regierungsrat eine Projektstelle zum Aufbau von Angeboten der Begabungs- und Begabtenförderung für die 5. bis 9. Klassen bewilligt. In der Folge wurden zwei Arten von Angeboten geschaffen: Ateliers und Impulstage. Aufgrund der guten Erfahrungen und der positiven Rückmeldungen der Beteiligten werden die Angebote der Begabungs- und Begabtenförderung nun vom Pilot- in den Regelbetrieb überführt.

Quelle: www.tg.ch → Medienmitteilung vom 12.03.2020

VD: Neupositionierung der Fachhochschule für Soziale Arbeit und Gesundheit

Die ehemalige Schule für Soziale Arbeit und Sozialpädagogik (*Ecole d'études sociales et pédagogiques, EESP*) wird zur Fachhochschule für Soziale Arbeit und Gesundheit (*Haute école de travail social et de la santé Lausanne, HETSL*). Die neue Identität bringt ihre Positionierung als Waadtländer Fachhochschule innerhalb der Fachhochschule

Westschweiz (*Haute école spécialisée de Suisse occidentale, HES-SO*), in der Schweiz und international besser zum Ausdruck.

Quelle: www.hetsl.ch → Medienmitteilung vom 11.02.2020

VARIA

Exzellenz-Preis Stiftung Heilpädagogisches Zentrum

Im Jahr 2019 wurde der von der in Freiburg/Schweiz ansässigen *Stiftung Heilpädagogisches Zentrum (HPZ)* ausgeschriebene *Exzellenz-Preis* zum ersten Mal verliehen. Anlässlich seiner Jahressitzung hat der Stiftungsrat den Vorschlag der zuständigen Jury für den *Exzellenz-Preis HPZ 2019* einstimmig angenommen. Mit dem *Exzellenz-Preis* wird die beste Doktorarbeit ausgezeichnet, welche in den letzten vier Jahren an einer Schweizer Universität im Bereich Sonderpädagogik oder in einer Nachbardisziplin eingereicht und erfolgreich verteidigt wurde. Dissertationen aus Nachbardisziplinen müssen einen relevanten Bezug zu sonderpädagogischen Fragestellungen aufweisen. Als erste Preisträgerin ist Frau Dr. Verena Hofmann ausgezeichnet worden. Sie hat den Preis für ihre 2016 abgeschlossene Dissertation mit dem Titel «Einstellungsübertragung und dissoziales Verhalten. Die Bedeutung individueller und klassenspezifischer Einstellungen für die Entwicklung von Dissozialität bei Jugendlichen der Sekundarstufe I» erhalten. Der nächste *Exzellenz-Preis HPZ* wird 2023 verliehen und berücksichtigt Dissertationen, die zwischen 2019 und 2022 an einer Schweizer Universität eingereicht und erfolgreich verteidigt worden sind.

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	Prävention in der Frühen 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.

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

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 → 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

Lignes directrices rédactionnelles: www.csp.ch/revue

SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



DI, 31.8. und MI, 1.9.2021
In BERN auf dem VONROLL-AREAL

VORANKÜNDIGUNG

INKLUSIVE BILDUNG –
Was funktioniert noch nicht?

In den letzten 15 Jahren hat sich die schulische Separationsquote in der Schweiz halbiert. Inklusive Bildung ist für viele Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und/oder Behinderung zur Realität geworden. Die Integration stösst aber auch an Grenzen. Am 12. Schweizer Kongress für Heilpädagogik diskutieren an der Bildung Beteiligte über Stolpersteine und mögliche Lösungsansätze auf dem Weg zu einer Bildung für Alle.

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

Marion Wieczorek

Bildung bei schwerer Behinderung durch Beteiligung und Dialog

Zusammenfassung

Bildung bei schwerer Behinderung gelingt auf der Basis von Beteiligung an zugänglichen und verstehbaren Welt-ausschnitten. Damit Kinder mit schwerer Behinderung diese mit ihren jeweils individuellen Selbstbildungspotenzialen erschliessen können, bedarf es der dialogischen Begleitung durch die Erwachsenen. Eine Berücksichtigung der Denk-formate gibt Hinweise darauf, was Kinder von der Welt verstehen. Sie unterstützen uns darin, etwas von dem wahr-nehmen zu können, was Kinder erleben, handeln, fühlen, denken und fragen. Dies kann Anhaltspunkte darauf geben, wie weiterführende Vorschläge im Sinne einer « kreativen Differenz » gestaltet sein können.

Résumé

La réussite de l'éducation des enfants avec un polyhandicap repose sur leur participation à des moments durant les-quels ils ont accès au monde extérieur et le comprennent. Pour qu'ils puissent y parvenir, chacun avec leur propre po-tentiel d'apprentissage, un accompagnement par des adultes sous forme de dialogue est nécessaire. Prendre en consi-dération les formats de la pensée fournit des indications sur ce que les enfants comprennent du monde extérieur ; ils nous aident à percevoir au moins en partie ce que les enfants vivent, réalisent, ressentent, pensent et demandent. Ce-la peut constituer un point de départ pour l'élaboration de propositions pérennes en matière de différenciation des processus éducatifs, dans le sens d'une « différence créative ».

Permalink: www.szh-csps.ch/z2020-05-01

Bildung durch Beteiligung

Bildung eröffnet sich durch Beteiligung auf der Basis von Austausch und Verständigung mit der personalen und gegenständlichen Welt. Bildungsprozesse beschreiben – in dem hier von Schäfer (2005) übernomme-nen Verständnis – Beziehungen, die Kinder zu sich selbst und zu Ausschnitten ihrer Er-fahrungswelt knüpfen. Unter Bildungsprozessen sind all die Prozesse zu verstehen, die dazu beitragen, dass Kinder sich von Ge-burt an ein vielfältiges Bild von sich selbst und der sie umgebenden Welt bilden kön-nen. Die individuellen Bildungsprozesse entstehen durch das Tätigsein des Kindes, durch sein Erleben, Wahrnehmen und Han-deln in Lebenszusammenhängen. Es sind Erfahrungen, die im Erlebensprozess ent-

stehen. Sie finden in grundlegender Bildung statt in Momenten des Alltags, wie sie die Familie, die Gemeinde oder die Institution einem Kind bietet.

So lässt sich die Qualität von Bildungs-angeboten daran messen, wie viele Bezie-hungen Kinder mit schwerer Behinderung zur Welt knüpfen können. Inwieweit Kinder Beteiligung erleben können, inwieweit sie eine Vielfalt von Beziehungen zur Welt knüpfen können, ist bei allen Kindern, je-doch in besonderer Fokussierung bei Kin-dern mit schwerer Behinderung, von einem gelungenen Wechselspiel zwischen dem sachlichen, sozialen und institutionellen Umfeld abhängig (Schäfer & von der Beek, 2013). Erwachsene müssen Beteiligung ver-wirklichen, damit Bildungsprozesse mög-

lich werden. Daher steht die Erschließung von Bildungsgelegenheiten hier in einem besonderen Verantwortungsverhältnis der erwachsenen Person (Wieczorek, 2018).

Damit Bildungsprozesse für Kinder mit schwerer Behinderung möglich werden, müssen Erwachsene Beteiligung verwirklichen.

Beteiligung durch Dialog

Damit Kinder mit schwerer Behinderung die Welt entdecken, erkunden, gestalten und verstehen lernen, braucht es nicht nur die Beteiligung der Kinder an der sozialen und kulturellen Welt. Ebenso bedarf es der Beteiligung der Erwachsenen an dem, was Kindern bedeutsam ist. Diese doppelte Beteiligung ist es, die grundlegende Bildung bei Kindern mit schwerer Behinderung ermöglicht. Dies ist umso wichtiger, je ausgeprägter sich die motorische Beeinträchtigung des Kindes darstellt. Dialog und Verständigung sind dabei die Voraussetzungen für ein In-Beziehung-Treten-Können, welches durch Resonanz geprägt ist. «So definieren neben dem Reichtum der bereitgestellten und aufbereiteten Erfahrungsmöglichkeiten ebenso die Menschen, die sich an den Erfahrungen der Kinder beteiligen bzw. die Kinder an ihren Erfahrungen teilhaben lassen, die Qualität von Bildungsangeboten» (Wieczorek, 2018, S. 23).

Folgerichtig stellt sich die Frage: Wie können Erwachsene sich an den Bildungsprozessen der Kinder so beteiligen, dass für Kinder Beteiligung möglich wird? Mit Rosa (2018, S. 66) lässt sich die Frage wie folgt beantworten: «Resonanz erfordert den Verzicht auf die Kontrolle des Gegenübers und des Prozesses der Begegnung, zugleich

aber auch (das Vertrauen in) die Fähigkeit, die andere Seite erreichen und responsiven Kontakt herstellen zu können.»

Milani-Comporetti, ein italienischer Kinderarzt und -neurologe, wählte schon früh für diese Art des gemeinsamen Handelns den Begriff des «Dialogs». «Dialog wird bei Milani-Comporetti als Wechselspiel zwischen dem Vorschlag des einen Partners und dem Gegenvorschlag des anderen unter dem Bild einer aufsteigenden Spirale gesehen» (von Lüpke, 2015, S. 135). Es gilt, die Vorschläge des Kindes wahrzunehmen, aufzugreifen und gemeinsam zu einem Dialog zu entwickeln.

Mit den Worten und in den Begriffen Rosas (2016, S. 298): Resonanz bedeutet nicht, dem Kind seine Erfahrungen, Erlebnisse im Sinne eines «Widerspiegeln» zurückzugeben. «Resonanz ist keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung.» Diese «kreative Differenz» nach Milani-Comporetti, die einen Vorschlag ausmacht, führt zu etwas Neuem (von Lüpke, 2015). Deshalb kann das gemeinsame Erkunden mit einer erwachsenen Person bzw. allein die resonante Anwesenheit einer erwachsenen Person nie zu demselben Ergebnis führen wie wenn Kinder alleine erkunden. Sobald sie sich der Welt in Kontakt mit jemand anderem nähern, erleben sie die Welt zweifach: einmal durch das eigene (körperliche) Erleben und zum anderen durch die Reaktion der erwachsenen Person auf das eigene Erleben. Kommt es dabei zu einer unüberwindbaren Differenz zwischen pädagogischer Intentionalität und eigensinniger Aktivität der Kinder, so wird Lernen deutlich erschwert (Wieczorek, 2018). In Bildungsprozessen geht es um Verständigung zwischen pädagogischer Intentionalität und der eigensinnigen Aktivität eines jeden Kindes. Dies ist umso wichtiger, je mehr ein Kind in Institutionen lernt.

Offene Lernräume machen Dialoge im dargestellten Sinne eher möglich als festgelegtes kleinschrittiges Arbeiten in engen Zusammenhängen. Ein Kind muss im Sinne der Eröffnung eines Möglichkeitsraumes die Wahl haben, Erweiterungsangebote der eigenen Aktivität und Teilnahme anzunehmen, aber auch abzulehnen.

Selbstbildungspotenziale als Grundlage der Kinder

Kinder bilden sich auf der Basis ihrer Selbstbildungspotenziale. Aus der genetischen Grundausstattung und der individuellen Lebens-, Bildungs- und Beziehungsgeschichte der Kinder begründen sich ihre Erlebens-, Handlungs- und Denkmöglichkeiten. Mit diesen können sie zum aktuellen Zeitpunkt ihres Lebens Erfahrungen machen und verarbeiten. So ergeben sich eine Vielfalt individueller Denk- und Handlungsweisen, deren Anerkennung die Grundlage und der Ausgangspunkt aller weiteren Bildungsprozesse sein muss (Schäfer & von der Beek, 2013). Die Selbstbildungspotenziale der Kinder differenzieren sich in Abhängigkeit von der Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst weiter aus. Dies ist umso mehr möglich, je mehr Kindern Beteiligung ermöglicht wird, und umso weniger, je mehr sie am Zugang zur Welt in all ihren Facetten behindert werden. Kinder mit schwerer Behinderung können sich nur soweit bilden, wie die Umwelt es für sie zulässt (Wieczorek, 2018).

Wege zum individuellen und kulturellen Weltwissen

Grundlegende Erfahrungen in Lebenszusammenhängen sind die Basis aller Bildungsprozesse, auf der sich über das eigene Erfahrungswissen innere Vorstellungen von Welt bei Kindern ausbilden können. Diese sind dann wiederum grundlegend für weitere ko-

gnitive Prozesse. Bildungsanlässe ergeben sich zunächst im und durch den gemeinsam gelebten Alltag, sofern dieser als Möglichkeitsraum begriffen wird. Komplexe Alltagserfahrungen bieten Lernanlässe für die Vielfalt der subjektiven Verarbeitungsmöglichkeiten und erlauben es, dass das Kind jene ausdifferenzieren kann. Lernen im Alltag bedeutet Teilhabe, bedeutet Einbezogenheit in Lebensprozesse. Es geht um vielfältige, nachvollziehbare Lebens- und Handlungserfahrungen als Grundlegung für die Kompetenzen in allen Bereichen. Es handelt sich um die Grundlagen der Ausbildung eines Bildes von der Welt, in der das Kind lebt (Wieczorek, 2018). So beginnen sich die Kinder, die Kultur in der sie leben, zu erschliessen. «Kulturelle Bildung findet nicht nur in der Beschäftigung mit Kulturgütern (Werken und Schriften) statt, sondern vor allem bedeutet kulturelle Bildung das Hineinwachsen, Wahrnehmen und sich Auseinandersetzen mit kulturellen Lebensformen und Sinngestaltungen in ihrer Form und Bedeutungsvielfalt» (Stenger, 2010, S. 56).

Kinder mit schwerer Behinderung können sich nur soweit bilden, wie die Umwelt es für sie zulässt.

Ein Verständnis von Bildung für Kinder mit schwerer Behinderung würde zu kurz greifen, wenn es nur die Nachkonstruktion kultureller und sozialer Könnens- und Wissensbestände fordert. Kinder mit schwerer Behinderung benötigen sowohl Gelegenheiten, Kultur zu finden und nachzuempfinden als auch Gelegenheiten, Kultur zu erfinden und mitzugestalten, wobei Kultur in einem alltagsbezogenen Kontext mitgedacht wird (Wieczorek, 2018).

Das Kennenlernen besteht aus einer Art Sammeln von Sachbezügen, Erfahrungs- und Bedeutungsmustern in unterschiedlichen situativen Zusammenhängen. Über eigenaktives Handeln, Empfinden, Involviert-Sein, Spüren, Wahrnehmen, Erleben von Selbstwirksamkeit, Erfahren von Urheberschaft und Resonanz erweitern Kinder ihr Erfahrungswissen (Wieczorek, 2018). Kinder mit schwerer Behinderung werden mit alltäglichen Prozessen vertraut, wenn ihnen Teilnahme im Lebenskontext ermöglicht wird.

Alltägliche Erfahrungen sind die Grundlage, um abstrakte und symbolische Zusammenhänge nachvollziehen zu können.

Formate des Denkens: Vom Konkreten über das Symbolische zum Narrativen

Mit jeder neu erlebten Erfahrung, jedem neu eroberten Raum, jeder neu erprobten Tätigkeit wird dieses Wissen detailreicher und in seiner Komplexität umfassender. Jede neue Erfahrung trägt zu einer Intensivierung der Beziehungen zu einer Sache bei, zu einer Vertiefung und Verarbeitung und der Ausdehnung ihrer inneren Vernetzung (Schäfer & von der Beek, 2013). Greenspan und Shanker (2007) erläutern dies an einem Beispiel: «Eine frei stehende Wahrnehmung, die zu einem inneren Symbol wird, definiert sich ein ganzes Leben lang. Und zwar gilt dies für einfache Bilder ebenso wie für komplexe. Das innere Bild einer Erdbeere versetzt uns in die Lage, uns diese Frucht vorzustellen, sie sogar zu schmecken oder zu riechen, ohne sie wirklich zu essen – also den Zusammenhang mittels einer Handlung herzustellen [...] die Erdbeere [kann] dabei immer

mehr Bedeutungen annehmen, seien es Erinnerungen an eine Sommerwiese, an den Garten, an Bücher oder Filme» (S. 34f.).

Es bildet sich ein Grundlagenwissen von der Welt, das oft als völlig selbstverständlich vorausgesetzt wird. Doch diese Selbstverständlichkeit ist nicht von Anfang an gegeben, vielmehr muss diesem Bereich besondere Beachtung gelten. Kindern mit schwerer Behinderung ist es nicht selten erschwert, solche Erfahrungen in ausreichender Breite und Tiefe sammeln zu können. Motorische und sensorische Einschränkungen können ebenso daran hindern wie mangelnde Angebote oder eine zu geringe Unterstützung. Aus Bildungsperspektive fehlt ohne genügend konkrete Erfahrungen in komplexen, sinnvollen Lebensbereichen die Basis für die Ausbildung und Weiterentwicklung der Denkformate. Schäfer (2010, S. 20) spricht von «Entwicklungswegen des Erfahrungswissens». Aus Beobachtungen von Kindern in nicht angeleiteten Tätigkeiten hat er sich aufeinander beziehende «Denkformate» beschrieben, die Kinder nutzen, um Welt zu verstehen, zu konstruieren und zu rekonstruieren. Mit den «Formaten des Denkens» liegt eine Begrifflichkeit und Systematik vor, die es ermöglicht, die gedanklichen Leistungen der Kinder – auch jener mit schwerer Behinderung – sichtbar und begreifbar zu machen (Wieczorek, 2018).

Alltägliche Erfahrungen sind die Grundlage, um abstrakte und symbolische Zusammenhänge nachvollziehen zu können. Sie sind notwendig, damit kulturelles Wissen überhaupt verstanden werden kann. Aus Bildungsperspektive müssen deshalb die Bedeutung dieses Alltags- und Hintergrundwissens und seine Entstehung ebenso beachtet werden wie das Verhältnis und die Transformation von nicht-symbolischen zu

symbolischen Repräsentationen und umgekehrt. So ist die Beachtung der Bedingungen ihrer Entstehung ein wesentliches Merkmal der Unterstützung von Bildungsprozessen. Es gilt, die Erfahrungsabhängigkeit des symbolischen Denkens umfassend zu reflektieren, um den Kindern auch Zugänge zu weiterem kulturellem Wissen zu ermöglichen, welches oft symbolisch vermittelt wird. Kinder benötigen Unterstützung, um Konkretes weiterzudenken.

Handlungs- und Sinneserfahrungen sind der Ausgangspunkt von Erfahrungswissen. Sie werden in Bildern und Szenen gelebten Lebens arrangiert, gespeichert und gedacht (Schäfer, 2010). Je nach individuellen Selbstbildungspotenzialen der Kinder und je nach Passung der Angebotsfülle und deren Nutzung durch die Kinder durchlaufen diese Erfahrungen Umwandlungen, bis sie schliesslich symbolisch gefasst und sprachlich gedacht werden können. «Die Erinnerungsmuster einer durch Bewegung erschlossenen, sinnlich und emotional erfassten und geordneten Welt werden zu einer repräsentierten Welt verarbeitet» (Schäfer, 2011, S. 47).

Auf der Basis der konkreten Handlungen und Erfahrungen entstehen Vorstellungswelten aus Bildern, Szenen, aber auch inneren Bewegungen, Tönen, Geräuschen, Gerüchen, eingebunden in emotionale Tönungen (Schäfer, 2011). Da sie sich von der Konkretheit des Handelns gelöst haben, können diese Szenen nun verändert, umgedacht und umgestaltet werden (Schäfer & von der Beek, 2013). Neben den Gelegenheiten, Erfahrungen in vielfältigen Räumen und Kontexten sammeln zu können, benötigen Kinder nun Gelegenheit zum Nach-Sinnen auf unterschiedlichen Wegen und die Möglichkeit, ihr Wissen symbolhaft auszu-

drücken. In diesem Denkformat des «Denkens in Vorstellungen» besteht schlussfolgernd die Hauptaufgabe darin, den Kindern Zugänge zur Verfügung zu stellen, mit welchem die innere Vorstellungswelt weitergedacht werden kann. Im dritten Format werden die szenischen oder bildhaften Zusammenhänge in Sprache gefasst. Aus körperlich-bildhaften Ereignisabläufen werden Geschichten, die von den Szenen erzählen. Diese Geschichten spiegeln die bisherigen Erfahrungen der Kinder. Sie repräsentieren, was wahrgenommen, empfunden und zu innerbaren Erlebnissen zusammengefasst werden konnte. Die szenischen Erfahrungen können sich über das Erzählen mit Geschichten anderer verbinden und an kulturelle Geschichten anschliessen. Auch im «Narrativen Denken» ist das Denken noch an Erfahrungszusammenhänge gebunden (Schäfer, 2010, 2013; Wiczorek, 2017, 2018).

Handlungs- und Sinneserfahrungen sind der Ausgangspunkt von Erfahrungswissen.

Im Sinne der Transformation stellen sich bei den (weiterführenden) Denkformaten für die Gestaltung des Bildungs-Dialogs unter der Ermöglichung der Beteiligung folgende Fragen:

Konkretes Denken: Denken durch Handeln und die damit verbundenen sinnlichen sowie emotionalen Erfahrungen

- Wie können Kinder Beziehungen zu Weltausschnitten herstellen, sodass diese bildungswirksam werden können?
- Wie können konkrete, sinnhafte, in komplexe Erfahrungszusammenhänge einge-

bundene Weltausschnitte erschlossen werden?

- Wie können Kinder diese wahrnehmend, handelnd, emotional beteiligt für sich erschliessen und verstehen?

Denken in Vorstellungen: Denken durch Formen des Gestaltens in allen sinnlichen Bereichen

- Wie können konkrete Erfahrungen so transformiert werden, dass auch symbolische Repräsentationen verstanden und ausgebildet werden können?
- Wie können «Werkzeuge» für Kinder erschlossen werden, mit denen sie verinnerlichte, konkrete Erfahrungen weiterdenken können?

Narratives Denken: erfahrungsabhängiges Denken mit sprachlichen Mitteln, Denken in sprachlichen Geschichten

- Wie können Kinder mit schweren Beeinträchtigungen etwas von dem erzählen, was sie erlebt haben?
- Wie können eigene Erlebnisse zu Erinnerungen werden und mit anderen geteilt werden?
- Wie können kulturelle Geschichten an Eigen-Geschichten der Kinder anknüpfen, sich mit ihnen verbinden, zu neuen Geschichten werden, die wiederum Erfahrungen beeinflussen?

Denkformate beschreiben Wege, wie sich Kinder individuelles und kulturelles Wissen erschliessen.

Die Art der Angebote bzw. die Art der Vorschläge verändert sich je nach den Selbstbildungspotenzialen der Kinder, je nach den

Denkformaten, die Kinder für ihre Welterfahrung schon nutzen können (Wieczorek, 2018). Denkformate beschreiben hierbei Wege, sich individuelles und kulturelles Wissen zu erschliessen.

Donata Elschenbroich (2002, S.10) schreibt: «Die Welt ist der Inbegriff von allem, womit man Erfahrungen macht, wenn man in ihr ist. Dieses progressive Welteinwohnen beschäftigt uns lebenslang.» Damit dies für Kinder mit schwerer Behinderung möglich wird, bedarf es umfassender Beteiligung an Weltausschnitten, welche im Dialog erschlossen werden.

Literatur

- Elschenbroich, D. (2002). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Goldmann.
- Greenspan, S.I. & Shanker, S.G. (2007). *Der erste Gedanke. Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens*. Weinheim: Beltz.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz.
- Schäfer, G. E. (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2010). Welten entdecken, Welten gestalten, Welten verstehen. In H.-J. Fischer et al. (Hrsg.), *Sachunterricht frühe Kindheit* (S. 13–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, G. E. (2011). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. München: Juventa.
- Schäfer, G. E. & von der Beek, A. (2013). *Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken*. Weimar: das netz.
- Stenger, U. (2010). Die Krippe als Bildungsort – Konzeptionelle Überlegungen und Beob-

- achtungen. In G. E. Schäfer et al. (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten* (S. 50–64). Berlin: Cornelsen.
- Von Lüpke, H. (2015). Dialog mit dem Säugling. Der Ansatz Emmi Piklers im Kontext der Modelle von Milani Comparetti, Winnicott und Stern. In A. Gilles-Bacciu & R. Heuer (Hrsg.), *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung* (S. 134–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wieczorek, M. (2017). Alltagsgeschichten – ein erster Weg ins Narrative. *Unterstützte Kommunikation*, 3, 39–45.
- Wieczorek, M. (2018). *Mit jedem Schritt wächst meine Welt. Bildung und schwere Behinderung*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.



Prof. Dr. Marion Wieczorek
Pädagogik / Didaktik im
Förderschwerpunkt körperliche und
motorische Entwicklung
PH Ludwigsburg Fakultät für
Sonderpädagogik
wieczorek@ph-ludwigsburg.de

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 26. Jahrgang, 5–6/2020
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 → 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



Angie Hagmann

Teilhabe – auch bei schwerer Mehrfachbehinderung!?

Das Menschenrecht auf selbstbestimmte Teilhabe im Alltag einer heilpädagogischen Tagesschule

Zusammenfassung

Die heilpädagogische Tagesschule von «visoparents schweiz» ist ein vom Kanton Zürich anerkanntes privates Angebot für Kinder und Jugendliche mit schwerer Mehrfachbehinderung. Teilhabe zu ermöglichen, gehört spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention zu den übergeordneten Zielen und zum Kern des Bildungsauftrags. Doch was bedeutet Teilhabe für junge Menschen, die unter den Bedingungen einer schweren und mehrfachen Behinderung leben und lernen? Der Beitrag zeigt, wie im Schulalltag versucht wird, Voraussetzungen und Möglichkeiten für Teilhabe zu schaffen und mit welchen Herausforderungen dies verbunden ist.

Résumé

L'école de jour spécialisée de « visoparents Suisse » est une offre privée, reconnue par le canton de Zurich, qui s'adresse aux enfants et jeunes atteints de polyhandicap. Depuis la ratification de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, permettre la participation fait maintenant, en Suisse, partie des objectifs majeurs et de l'essence même de la mission éducative. Que signifie cependant la participation pour de jeunes gens qui vivent et apprennent dans les conditions qu'impliquent un polyhandicap ? Cet article présente les tentatives pour mettre en place, dans le quotidien scolaire, des conditions et possibilités de participation ainsi que les défis rencontrés.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2020-05-02

Die Tagesschule des Elternvereins «visoparents schweiz»

Die Regensbergstrasse in Zürich-Oerlikon liegt in einer ruhigen Wohngegend. Leben ins Quartier bringen mehrere Hundert Kinder und Jugendliche, die hier täglich in einem der drei stattlichen Regelschulhäuser ein- und ausgehen. Direkt an den Pausenplatz des Schulhauses Liguster angrenzend befindet sich die Tagesschule des Elternvereins *visoparents schweiz*. Seit über 40 Jahren werden hier Kinder und Jugendliche mit schwerer Mehrfachbehinderung gefördert und unterrichtet. Mit ihren heute insgesamt 20 Plätzen ist die Schule trotz aller zeitbedingten Veränderungen überschaubar geblieben. Dies und die Möglichkeit, dass ihr Kind die gesamte obligatorische Schulzeit

vom 4. bis zum 18. Altersjahr in derselben Einrichtung absolvieren kann, ist für viele Eltern ein wichtiges Kriterium, warum sie sich für dieses Angebot entscheiden.

Aufnahme finden Kinder und Jugendliche, die sich kognitiv im Entwicklungsstand der sensumotorischen Phase nach Piaget befinden (null bis drei Jahre). Sie leben mit schwersten kognitiven und körperlichen Einschränkungen, manche zusätzlich mit einer Seh- oder Hörbeeinträchtigung. Die meisten entwickeln keine Verbalsprache. Ihre Lebens- und Erlebensweise lässt sich in Anlehnung an Fröhlich (1997, S. 148, zit. nach Klauß, 2011, S. 15) wie folgt beschreiben:

- Sie nehmen andere Menschen primär durch Haut- und Körperkontakt wahr.
- Sie können über ihren Körper unmittelba-

re Erfahrungen sammeln und bewerten.

- Sie erleben sich selbst, Menschen und Dinge in unmittelbarer emotionaler Betroffenheit.
- Sie benutzen ihre gesamte Körperlichkeit, um sich auszudrücken und mitzuteilen.

Schwere Mehrfachbehinderung als besondere Hürde für Teilhabe

Der Alltag der Tagesschule besteht aus heilpädagogischen, therapeutischen (Physio- und Ergotherapie, Logopädie) und pflegerischen Interventionen, die an die jeweiligen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Dieses Setting ermöglicht überhaupt erst den Schulbesuch. Unterrichtet wird nach Altersstufen getrennt in Kleingruppen von vier bis fünf Lernenden. Der Unterricht orientiert sich an der Methodenvielfalt der Schwerstbehindertenpädagogik und am Lehrplan 21. Entwicklungs- und Lernprozesse werden also überwiegend durch Basale Stimulation angestossen und gefördert. In ihrer Persönlichkeit, ihren Vorlieben und Abneigungen und ihren Fähigkeiten sind die Lernenden so heterogen wie andere Schülergruppen auch.

Gleichwohl – und dies ist zentral für ihr Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben – sind und bleiben alle diese jungen Menschen in den wesentlichen Lebensbereichen vollkommen auf andere Menschen angewiesen. Während persönliche Assistenz und Technik es auch Menschen mit schwersten Körper- und Sinnesbeeinträchtigungen erlauben, selbst über ihre Lebensführung zu entscheiden, wird dies den Kindern und Jugendlichen der Tagesschule nie möglich sein. Dadurch ist ihr Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben grundlegend und dauerhaft in Frage gestellt (Klauff, 2011).

Teilhabe im Alltag der Tagesschule

«Teilhabe» wird je nach Kontext und Profession mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt. In der Heilpädagogik ist der Begriff aus der *Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)* bekannt. Eine zentrale Rolle spielt die Teilhabe auch in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), zu deren Umsetzung sich die Schweiz im Jahr 2014 verpflichtet hat. Die menschenrechtliche Perspektive, die der UN-BRK zugrunde liegt, ist für die Heilpädagogik jedoch ungewohnt (Liesen, Wolfisberg & Wohlgensinger, 2012). Wohl auch deshalb hat die UN-BRK auf den Alltag der Tagesschule noch kaum praktische Auswirkungen. Doch auch wenn im Leitbild Teilhabe nicht explizit als Ziel festgehalten ist, versucht die Schule seit jeher, den ihr anvertrauten Kindern und Jugendlichen Wege zur Teilhabe an der Gesellschaft zu ebneten.

Die UN-BRK hat auf den Alltag der Tagesschule noch kaum praktische Auswirkungen.

Dabei setzt sie zum einen bei der *Zugehörigkeit zur Gemeinschaft* an: Um Teil einer Gemeinschaft zu sein, muss man in deren Aktivitäten einbezogen sein. Die Tagesschule fördert beides mit einer bewusst gepflegten Offenheit nach aussen. Durch die Lage mitten in einem Schul- und Wohnquartier ist eine erste Voraussetzung für Zugehörigkeit erfüllt: Die Schülerinnen und Schüler sind im Alltag der anderen konstant *sichtbar* und *wahrnehmbar*. Für die Anwohnerinnen und Anwohner sowie die Lernenden der Regelschulen ist es mittlerweile «normal, verschieden zu sein» (Richard von Weizsäcker) – so

darf man aufgrund der im Quartier spürbaren Wertschätzung zumindest hoffen.

Eine weitere wichtige Voraussetzung sind regelmässige *persönliche Begegnungen* mit Menschen ohne Behinderung in unterschiedlichen Alltagssituationen: Die Schülerinnen und Schüler gehen zum Beispiel in kleinen Gruppen mit ihren Betreuungspersonen auf den nahen Wochenmarkt einkaufen. Regelmässig finden gemeinsame Feiern und Feste statt und kleine Projekte werden durchgeführt, etwa das Weihnachtsspiel in der Kirche, Kerzenziehen, Sporttage, Theateraufführungen und anderes mehr. Grenzen setzen diesen Begegnungen der Zeitbedarf, aber auch physische Zutrittsbarrieren, zum Beispiel bei öffentlichen Verkehrsmitteln oder Schwimmbädern.

Um selbst entscheiden zu können, muss eine Auswahl angeboten werden, und die Person muss selbst eine Wahl treffen können.

Selbstbestimmung, die niemanden ausschliesst

Auf der individuellen Ebene steht die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Selbstbestimmung im Zentrum. Barrierefreiheit, persönliche Assistenz, Renten der Invalidenversicherung, technische Hilfsmittel, Unterstützte Kommunikation usw. genügen hier wie erwähnt nicht, um Selbstbestimmung zu gewährleisten. Auch Leichte Sprache oder die speziell für Menschen mit einer geistigen Behinderung geschaffenen Lern- und Arbeitssettings führen nicht zum Ziel. Der sehr hohe Grad an Abhängigkeit und Fremdbestimmtheit der Schülerinnen und Schüler in Verbindung mit der oft fehlenden Verbalsprache erfordert vielmehr

ein anderes Konzept von Selbstbestimmung: eines, das ihre besondere Lebens- und Erlebensweise berücksichtigt und niemanden ausschliesst.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, was Selbstbestimmung bei Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung überhaupt bedeutet. Mögliche Antworten gibt hier zum Beispiel das Konzept der basalen Selbstbestimmung von Weingärtner (2005). Es umfasst drei wesentliche Elemente:

- Selbstbestimmung als Selbstentscheiden
- Selbstbestimmung als Erfahren der eigenen Wirkung
- Selbstbestimmung als Selbsttätigkeit

Auch die basale Selbstbestimmung ist nicht vollständig frei von Voraussetzungen: Damit die Schülerinnen und Schüler *selbst entscheiden* können, muss ihnen eine Auswahl angeboten werden, und sie müssen selbst eine Wahl treffen können. Damit sie *Selbstwirksamkeit* erfahren können, müssen sie eine eigene Aktivität mit dem Resultat derselben in Verbindung bringen können (Kopplung von Handlung und Erfahrung). Damit sie *selbst tätig* werden, müssen sie Interesse an etwas oder an einer Person entwickeln können.

Wie diese grundlegende Form von Selbstbestimmung im Schulalltag individuell zum Tragen kommt, soll an den Beispielen von Corina und Yves (Namen geändert) gezeigt werden.

Beispiele aus der Praxis

Corina: Fokus «Mobilität und Kommunikation»

Noch vor einem Jahr bewegte sich Corina (7,5 Jahre) entweder krabbelnd fort oder langsam gehend unter Führung an beiden Armen oder am Rumpf. Sie trägt Unterschenkelorthesen, die ein physiologisches Bewegungsmuster ermöglichen. Corina

geht sehr gerne. Seit einem halben Jahr benutzt sie einen Gehtrainer, sowohl zu Hause als auch in der Schule. Ihre Gehfähigkeit hat sich seither deutlich verbessert.

Lernziel: Selbstständiges Gehen

Während der Ergotherapie übt sie derzeit intensiv das Gehen auf geraden Strecken und auf Treppen, häufig bereits nur noch an einer Hand. Die Treppen stellen besondere Anforderungen sowohl an Corinas motorische Planung als auch an ihre Gleichgewichtsreaktionen.

Das weitgehend selbstständige Gehen zu erlernen, ist für Corina und ihre Familie ein wichtiges und auch realistisches Ziel. Selbstbestimmte Fortbewegung ermöglicht Teilhabe. Im Verlauf des Tages kann Corina nicht nur in der Therapiestunde, sondern auch in vielen anderen Situationen üben, selbstständig zu gehen. Auf dieses Ziel konzentriert sich das ganze Team. Da sie auch bei ihrer Familie üben kann, ergibt sich eine kontinuierliche Lernsituation, wodurch beachtliche Erfolge erzielt werden können: Sie kann beispielsweise bereits kürzere Wege selbstständig mit dem Gehtrainer bewältigen. Die Führung durch eine Person entfällt, was Corinas Abhängigkeit verringert und ihr ermöglicht, Geschwindigkeit und Gehrichtung selbst zu bestimmen.

Auch im Familienalltag wird so zum Beispiel ein Besuch auf dem Weihnachtsmarkt möglich, ohne dass Corina im Buggy sitzen muss. Innerhalb der Familie selbstständig mobil zu sein, bedeutet für Corina in ihrer Rolle als grosse Schwester und Familienmitglied ganz allgemein eine bessere Teilhabe. Ihre gewonnene Selbstständigkeit erweitert auch die Teilhabemöglichkeiten der Familie insgesamt. Ausserdem wird wie schon beschrieben eine kontinuierliche Lernsituation geschaffen. Dies ist bei unseren Schülerin-

nen und Schülern enorm wichtig, da ihre Lernprozesse extrem viele Wiederholungen erfordern.

Selbstbestimmte Fortbewegung ermöglicht Teilhabe.

Lernziel: Kommunikationsfähigkeiten erweitern

Ein weiterer Förder- und Schulungsschwerpunkt bei Corina ist derzeit die Kommunikation. Corina kommuniziert nicht verbal, sie lautiert jedoch. Ausserdem ist sie in der Lage, Gefühle auszudrücken, sodass wir Wohlbefinden, Freude und Unzufriedenheit oder Wut unterscheiden können. Dass sie zum Beispiel das Schwimmen geniesst, ist an ihrer Zufriedenheit und Entspannung zu erkennen, aber auch an der selbstmotivierten Aktivität im Wasser.

Bei Interesse geht sie zielstrebig in eine Richtung, zum Beispiel vom Taxi in die Schule oder zurück zum Taxi. Möchte sie nicht mehr gehen, bleibt sie stehen oder lässt sich hängen, was aber nur sehr selten der Fall ist.

Grundsätzlich ist Corina bei verschiedenen Aktivitäten intrinsisch motiviert. Ihr Interesse zeigt sie, indem sie Dinge aus eigener Initiative ergreift oder aufsucht. Sie krabbelt zum Beispiel in der Morgenpause ins Bällebad und spielt dort für sich. Ihr Interesse am Essen zeigt sie, indem sie unaufgefordert kleine Stückchen Brot oder Obst ergreift und isst. Wird sie gefüttert, nimmt sie selbst die Gabel und führt die Speise zum Mund. Möchte sie nicht mehr essen, bleibt der Mund geschlossen, und sie wendet den Kopf ab.

Zur Erweiterung ihrer Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation soll Corina lernen, mit dem *PECS (Picture Exchange Com-*

munication System) unter Benutzung von Fotokarten oder Piktogrammen mitzuteilen, was sie möchte. Dazu soll sie die entsprechende Karte visuell fokussieren, anschliessend ergreifen und der Lehrperson geben, die ihr dann den entsprechenden Gegenstand reicht. Im Moment übt Corina in der Znüni-Situation mit einem Piktogramm, auf dem Brot abgebildet ist.

Kommunikative Fähigkeiten sind wichtig für eine selbstbestimmtere Lebensführung, aber auch für die Entwicklung der Persönlichkeit.

Die Lehrperson hat für Corina einen persönlichen PECS-Ordner angelegt. Darin sind Bilder von Alltagsgegenständen enthalten, die Corina interessieren und die sie häufig benutzt. Corina lernt hier die Gegenstände zuzuordnen, auszuwählen und dann ihr Interesse auszudrücken. Möchte sie also ein bestimmtes Spielzeug haben, kann sie die entsprechende Karte auswählen und bekommt es dann.

Für eine selbstbestimmtere Lebensführung, aber auch für die Entwicklung der Persönlichkeit, sind kommunikative Fähigkeiten eine wichtige Voraussetzung. Das PECS ist für Corina ein Kommunikationskanal, über den sie ihren Willen ausdrücken kann.

Yves: Fokus «Kommunikation»

Yves (13 Jahre) lebt mit einer schweren Tetraspastik und trägt eine Baclofenpumpe (ein Implantat mit einem Depot und Dosierungsautomatik des spasmuslösenden Medikaments Baclofen). Bei Transfers kann er mit viel Unterstützung kurze Zeit einen Teil seines Gewichts auf den Beinen übernehmen. Seine Arme kann er unter grosser Anstrengung und wenig gezielt bewegen. Um etwas

zu zeigen, bewegt Yves manchmal die Arme zu Gegenständen hin, oder er versucht, den Gegenstand zu verschieben oder vom Tisch zu stossen.

Yves ist in jedem Lebensbereich vollständig auf Hilfe angewiesen. Das Geschehen in vertrauten Situationen wie Morgenkreis, Znüni-Pause oder Unterricht scheint er gut zu verstehen. Lautsprache verwendet er nicht. Es erweckt den Eindruck, Yves sei wie gefangen in seinem Körper. Ablehnung zeigt Yves, indem er Mund und Stirn zusammenzieht oder missmutige Laute ausstösst. Zustimmung zeigt er mit Lachen. Allgemeine Erregung durch Freude, Ärger, Wut, Ungeduld oder Angst ist durch eine starke Tonuserhöhung im ganzen Körper erkennbar (Hüfte und Beine durchstrecken, Arme beugen), begleitet durch Laute, manchmal Weinen. Bei grosser negativer Erregung mit hohem Tonus kann es sein, dass Yves nur fest zurückgebunden im Rollstuhl sitzen und bei Transfers kaum mithelfen kann. Dabei scheint er in grosser Not zu sein, schreit im Extremfall oder weint.

Interesse zeigt Yves vor allem an Personen. Er unterscheidet sie, zeigt deutliche Vorlieben, indem er lacht, wenn bestimmte Personen kommen oder ihn ansprechen, oder er schaut eine bestimmte Person lange an, als ob er erreichen möchte, dass sie sich ihm zuwendet. Er lacht bei Situationskomik bzw. über die Reaktion der beteiligten Personen, wenn zum Beispiel ein Missgeschick geschieht.

Lernziel: Wille und Bedürfnisse angemessen mitteilen

Derzeit lernt Yves, seinen Willen und seine Bedürfnisse auf eine Weise mitzuteilen, die angemessen ist und ihn rascher zum Gewünschten führt. Beim Essen zum Beispiel hält Yves den Löffel und bringt die Speise mit

Führung an Hand und Arm selbst zum Mund. Wenn er bereit ist für den nächsten Bissen, kann er einen Impuls geben. Dabei ist es wichtig zu warten, bis der Impuls kommt, damit Yves versteht, dass er das Tempo selbst bestimmt. So kann er angemessener kommunizieren, als wenn er das Essen wieder aus dem Mund stossen müsste. Beim Znüni bieten wir Yves die Möglichkeit, zwischen zwei Angeboten zu wählen, indem er den Blick auf das Gewünschte richten kann.

Lernziel: Einfache Gespräche führen

Yves lernt mit dem körpereigenen Ja-Nein-Konzept, seinen Willen zu äussern:

- Ja = lächeln
- Nein = Blick wegrehen

Voraussetzungen: Es müssen einfache, klare Fragen gestellt werden, die mit Ja oder Nein beantwortet werden können. Wenn eine der beiden Reaktionen kommt, muss sofort bestätigt und danach gehandelt werden.

Manchmal gelingt dies gut, manchmal nicht. Gründe für das Nichtgelingen können sein: Die Situation ist unklar, Yves hat die Frage nicht verstanden, er kann sich nicht entscheiden oder er ist abgelenkt. Deshalb ist Yves noch am Lernen, Üben und Festigen.

Sobald Yves ein verlässliches körpereigenes Ja-Nein-Konzept hat, ist es möglich, mit ihm überall ein Gespräch zu führen. Man kann ihn zu seinem Willen und seinen Bedürfnissen befragen und diese erfüllen, sodass er nicht mehr in einen Ärger-Wut-Krampfzustand geraten muss, aus dem er sich schlecht wieder lösen kann.

Lernziel: Sich differenziert ausdrücken

Yves verwendet einen Sprachcomputer mit Augensteuerung. Die technische Komplexität dieses Mediums und seine Anwendung sind für Yves und ebenso für seine Lehrper-

sonen mit beträchtlichen Herausforderungen verbunden:

- Die verschiedenen Themen-Ebenen mit Symbolbildern (Elternhaus, Schule, Personen, Befindlichkeiten, Tätigkeiten usw.) müssen den kognitiven und perzeptiven Fähigkeiten des Kindes angepasst sein. Diese sind bei Yves aufgrund seiner schweren Einschränkung nicht einfach zu erfassen, vieles hängt von Interpretationen ab. Die Themenebenen wurden deshalb mehrmals vereinfacht und reduziert, und die Symbolbilder wurden durch Fotografien ersetzt.
- Technische Probleme im Zusammenhang mit der Funktion des Computers erschweren den Lernprozess: Unterbrechungen führen zu Frustration und Unlust.
- Die Nutzung des Sprachcomputers erfordert Konzentration. Yves verfügt über eine sehr kurze Konzentrationsspanne.
- Der Computer muss am Rollstuhl in Augenhöhe befestigt sein, damit er nutzbar ist. Dies ist aus praktischen Gründen nicht immer möglich.

Wir bieten Yves in ausgewählten Situationen im Schulalltag die Gelegenheit, den Umgang mit dem Sprachcomputer zu üben, damit er längerfristig die Möglichkeit erhält, sich differenzierter auszudrücken.

Nebst der Ermöglichung von Teilhabe geht es immer auch um die Bewahrung und Verbesserung der Lebensqualität.

Fazit

Durch die Förderung der Wahrnehmung und der Aneignung der Welt, der Selbstständigkeit durch vielfältige Erfahrungen und den intensiven kommunikativen Austausch hof-

fen wir, die soziale Abhängigkeit und die Fremdbestimmtheit unserer Schülerinnen und Schüler weitestmöglich zu verringern. Nebst der Förderung der Selbstbestimmung in allen Alltagssituationen – wie auch der Ermöglichung von Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben – geht es immer auch um die Bewahrung und Verbesserung der Lebensqualität der Schülerinnen und Schüler. Viele von ihnen haben neben den kognitiven und physischen Einschränkungen auch mit schweren gesundheitlichen Problemen zu kämpfen und eine verminderte Lebenserwartung. Teilhabe und Selbstbestimmung haben als übergeordnete Ziele eine hohe Bedeutung. Allerdings sind die Lebensfreude und das Wohlbefinden der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen im Hier und Jetzt ebenso bedeutsam.



Angie Hagmann
Verantwortliche Publikationen
*visoparents schweiz – Eltern blinder,
seh- und mehrfach behinderter Kinder*
Redaktion *imago*
Stettbachstrasse 10
8600 Dübendorf
angie.hagmann@visoparents.ch

Literatur

- Fröhlich A. (1997). Schwerste Behinderung. In G. Hansen & R. Stern (Hrsg.), *Sonderpädagogik konkret* (S. 148–152). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Klauß, T. (2011). Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung* (S. 16). Oberhausen: Athena.
- Liesen, C., Wolfsberg, C. & Wohlgensinger, C. (2012). *Heilpädagogik und Menschenrechte? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(7–8), 19–24.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- Weingärtner, C. (2005). *Selbstbestimmung und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung*. Tübingen: Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Tübingen.

Helga Schlichting

Ethische Überlegungen zur Pflege von Menschen mit Mehrfachbehinderung

Zusammenfassung

Menschen mit Mehrfachbehinderung sind oft während ihrer gesamten Biografie in (fast) allen Lebensbereichen auf andere Menschen angewiesen. Die Care-Ethik bildet die Handlungsgrundlage für die Unterstützung und Hilfe für Menschen, die sich in solchen Situationen der Abhängigkeit befinden. Im folgenden Beitrag werden einzelne Care-Interaktionen exemplarisch vorgestellt und reflektiert.

Résumé

Les personnes atteintes de polyhandicap sont souvent dépendantes d'autrui tout au long de leur existence et dans (presque) tous les domaines de la vie. L'éthique du « Care » constitue une base d'action pour le soutien et l'assistance aux personnes qui sont dans de telles situations de dépendance. Le présent article décrit et analyse à titre d'exemple quelques interactions de Care choisies.

Permalink: www.szh-csp.ch/z2020-05-03

Menschen mit Mehrfachbehinderung

Menschen mit Mehrfachbehinderung sind oft über ihre gesamte Biografie hinweg in allen Lebensbereichen von anderen Menschen abhängig. Viele von ihnen können nicht selbstständig essen, sich nicht selbst kleiden oder waschen und gelten damit als pflegebedürftig. Um ihre Lebensfunktionen zu unterstützen, sind oft weitere medizinische Pflegetätigkeiten wie das Sondieren, Katheterisieren oder das Absaugen von Schleim nötig. Viele Beschreibungen des Personenkreises weisen auf diese besonders hohe Bedürftigkeit bei den sogenannten Verrichtungen des täglichen Lebens hin.

So bestimmen Bienstein und Fröhlich (2012, S.39) den Begriff *schwere Behinderung* folgendermassen: «Es sind Menschen,

- die körperliche Nähe brauchen, um andere wahrnehmen zu können;
- die Mitmenschen brauchen, welche sie auch ohne (Verbal-)Sprache verstehen

und sich auf ihre individuellen Ausdrucksmöglichkeiten einstellen;

- die Mitmenschen brauchen, welche ihnen die Umwelt und sich selbst auf verständliche Weise nahebringen;
- die Mitmenschen brauchen, welche ihnen Lageveränderungen und Fortbewegung nachvollziehbar ermöglichen;
- die Mitmenschen brauchen, welche sie zuverlässig sowie fachlich kompetent versorgen, pflegen, fördern und begleiten.»

Durch die Angewiesenheit und die Bedürftigkeit sind Menschen mit Mehrfachbehinderung in hohem Masse verletzlich. Die Vulnerabilität bezieht sich dabei einerseits auf den Körper – und damit auch auf den Leib – andererseits aber auch auf das Person-Sein, d. h. als Person anerkannt und respektiert zu werden. Deshalb benötigen Menschen in Situationen der Abhängigkeit und Bedürftigkeit den besonderen Schutz der Gesellschaft. In den letzten Jahrzehnten haben verschiedene

Autorinnen und Autoren aus Medizin, Pflege und Heilpädagogik die Begriffe Abhängigkeit, Bedürftigkeit und Angewiesenheit von Personengruppen in den ethischen Diskurs eingebracht und diese Themen als Gemeinsamkeit aller Menschen herausgestellt (Burghardt et. al., 2017). So unterscheiden sich bei verschiedenen Menschen zwar die Verhältnisse und Grade sowie Zeitpunkte von Abhängigkeit, es gibt in dieser Hinsicht aber keine kategorialen Unterschiede (MacIntyre, 2001, zit. nach Gröschke, 2008, S.250). Für Gröschke stellt die «Tugend der anerkannten Abhängigkeit» eine berufsethische Handlungsorientierung für die Heilpädagogik dar (ebd.). Für Dederich (2007, S.151) gehören Abhängigkeit, Bedürftigkeit und Angewiesenheit zum Menschsein, zur «conditio humana», auch, wenn dies in einer Kultur der Souveränität, Autonomie und Stärke gerne ausgeblendet und verdrängt wird.

Je tiefgreifender die Kommunikationsbeeinträchtigungen, desto wichtiger das Beobachten von Verhaltensweisen oder körperlichen Ausdrucksformen.

Care-Ethik

Als Handlungsgrundlage für die Gestaltung von Situationen der Unterstützung und Hilfe für Menschen, die sich in Situationen der Abhängigkeit befinden, entstand in diesem Zusammenhang die Care-Ethik. Deren Ursprünge gehen auf die nordamerikanischen Diskussionen zu Geschlechterfragen Anfang der 1980er Jahre zurück. Das Wort «Care» ist in der englischen Fachdiskussion vor allem in der Pflege, aber auch in der Pädagogik für Menschen mit Behinderung ein wichtiger Begriff und kann mit Fürsorge, Obhut oder Zuwendung übersetzt werden. Bei der Care-

Ethik geht es darum, menschliche Bezogenheit aufeinander und Angewiesenheit auf Hilfe zum Ausdruck zu bringen sowie Vorschläge zu machen, wie diese Beziehungen in Situationen der Hilfe respektvoll zu gestalten sind (Conradi, 2001; Niehoff, 2005).

Care-Interaktionen durchziehen in Form von Pflege und Versorgung den Alltag von Menschen mit Mehrfachbehinderung und verlangen von Pflegenden eine besondere Fürsorge und Achtsamkeit.

Aufmerksam beobachten

Menschen mit Mehrfachbehinderung können ihre Bedürfnisse an die Pflege sowie ihr körperliches und seelisches Befinden zumeist nicht sprachlich oder mittels konventioneller Mimik und Gestik mitteilen. Je tiefgreifender Kommunikationsbeeinträchtigungen sind, desto wichtiger wird das aufmerksame Beobachten von Verhaltensweisen oder von elementaren körperlichen Ausdrucksformen wie Frequenz, Tiefe oder Rhythmus der Atmung, die Hautfärbung oder die Körperspannung.

Mitarbeitende, die einen Menschen gut kennen und ihn längere Zeit begleitet haben, können sein Verhalten am besten beobachten. Das Vorhandensein einer festen Bezugsperson, die die (Grund-)Bedürfnisse der betreffenden Person erkennt, Ängste und Schmerzen wahrnimmt und entsprechend handelt, steigert die Qualität der Unterstützung und letztlich die Lebensqualität der Betroffenen (Vlaskamp, 2001).

Beobachtetes Verhalten lässt immer verschiedene Deutungen und Bewertungen zu. Welche Schlussfolgerungen Mitarbeitende ziehen, hängt einerseits von ihrem Wissen über die und von den Bildern der zu pflegenden Person ab, andererseits aber auch von ihrer gesamten Sozialisation, ihrem kulturellen Hintergrund und beruflichen Selbstverständnis (Großmaß, 2006). Problematisch

ist es, wenn diese Annahmen einseitig und stereotyp getroffen werden beziehungsweise unhinterfragt feststehen. So kann das selbstverletzende Verhalten einer Person nicht als «Selbststimulation» oder «Stereotypie» abgetan werden. Denn dieses Verhalten wird häufig bei körperlichen oder seelischen Schmerzen, juckender Haut oder eben auch aus Mangel an Kommunikationsmöglichkeiten gezeigt.

Hohe pflegerische Fachkompetenz

Das Beobachten und das Deuten von Äusserungen, Verhalten oder möglichen (Krankheits-)Zeichen erfordert nicht nur Empathie und Kenntnis eines Menschen, sondern auch spezifisches pflegerisches und medizinisches Wissen. Da Kenntnisse über die besonderen körperlichen Probleme, gesundheitlichen Störungen bzw. Krankheitsgefährdungen und über besondere pflegerische Praktiken (so zum Beispiel das Heben und Tragen nach kinästhetischen Grundsätzen, das fachgerechte Reichen von Essen und Trinken bei Schluckstörungen sowie ein angepasstes Schmerzassessment) nicht unbedingt Ausbildungsinhalte sind, müssen sich Mitarbeitende durch entsprechende Fortbildungen weiterentwickeln. Gerade im Hinblick darauf, dass es zunehmend ältere Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung mit entsprechend erhöhten Pflegebedürfnissen gibt, werden sich die Rolle und das Aufgabenverständnis von pädagogischen Mitarbeitenden der Behindertenhilfe verändern müssen.

Eine weitere Möglichkeit, pflegerisch-therapeutische Kompetenzen zu erhöhen, ist die enge Kooperation und damit ein intensiver Wissens- und Kompetenztransfer zwischen verschiedenen qualifizierten Mitarbeitenden. So sollten sich Mitarbeitende aus Gesundheits- und Krankenpflege, Therapie sowie Pädagogik bei der Durchführung ent-

sprechender Massnahmen gegenseitig beraten und anleiten (Schlichting & Goll, 2011). Langjährige Erfahrungen in der Versorgung und Pflege von Menschen mit Mehrfachbehinderung stellen ebenfalls eine wichtige Ressource und damit wesentliche Grundlage einer guten Care-Praxis dar (Conradi, 2001).

Pflegehandlungen sollten langsam und für den Menschen nachvollziehbar durchgeführt werden.

Für Orientierung und Sicherheit sorgen

Bei Menschen mit schweren Beeinträchtigungen sind häufig Wahrnehmungsmöglichkeiten und Informationsverarbeitungsprozesse verlangsamt und/oder verändert. Dementsprechend schwer ist es für sie, Situationen zu erfassen und einzuschätzen bzw. ihnen Handlungsaufforderungen zu entnehmen. Deshalb sollten gerade Pflegehandlungen, die oft mit unangenehmen Erlebnissen verbunden sind, niemals ohne Ankündigung, langsam und für den Menschen nachvollziehbar durchgeführt werden.

Eine Ankündigung kann sprachlich oder aber über körperliche Signale, z. B. eine Initialberührung, erfolgen (Bienstein & Fröhlich, 2004). Ebenso kann der sich wiederholende Aufenthalt an einem bestimmten Ort eine Pflegemassnahme einleiten. Indem eine Handlung immer in gleicher Abfolge durchgeführt wird, sich täglich wiederholt und damit zum Ritual wird, kann eine Person sie leichter wiedererkennen. Um einen Pflegevorgang anzukündigen und verstehbarer zu gestalten, können Pflegegegenstände – wie Zahnbürste, Waschlappen oder Löffel – gezeigt bzw. gemeinsam umfasst und ertastet werden.

Selbsttätigkeit fördern und Selbstbestimmung ermöglichen

Bei der Planung und Organisation einer Care-Interaktion stellt sich weiter die Frage nach den Fähigkeiten und Möglichkeiten des zu pflegenden Menschen. Wie viel Hilfe benötigt er und welche Handlungen kann er vielleicht (noch) selbst oder mit Unterstützung übernehmen?

Es ist wichtig, dass Mitarbeitende regelmässig den Schutz der Intimsphäre der ihnen anvertrauten Menschen reflektieren.

Während der Pflege und Versorgung sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt bzw. mit Hinblick auf das Alter erhalten werden, damit eine Person so selbstständig wie möglich sein kann. Die Durchführung einer solchen «aktivierenden Pflege» gilt in der Kranken- und Altenpflege heute als wesentliche Aufgabe. Dazu sollte an Fähigkeiten und an Interessen angeknüpft, eine Umgebung entsprechend gestaltet und es sollten angemessene Hilfen gegeben werden. Folgende (heil-)pädagogische Konzepte sollen die Kompetenzentwicklung bei Pflegehandlungen unterstützen und Selbstständigkeit erhalten: das Konzept des Führens in Alltagshandlungen von Affolter (2007), die sensumotorische Kooperation von Praschak (2004) und die Förderpflege im Sinne von Trogisch und Trogisch (2004). Beim Affolter-Konzept geht es darum, dass Menschen durch das einfache oder pflegerische Führen Umweltkenntnisse erwerben und an Alltagshandlungen beteiligt bzw. dazu befähigt werden, diese (wieder) selbst auszuführen. Das Konzept der sensumotorischen Kooperation gibt Empfehlungen zu Trans-

fersituationen, um über einen Bewegungsdialo g auch kleinste motorische Fähigkeiten einzubeziehen. Im Konzept der Förderpflege werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Pflege als Lernsituation gestaltet werden kann, damit Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden können.

Im Sinne der Basalen Selbstbestimmung (Weingärtner, 2012) sollen im (Pflege-)Alltag kleinste Möglichkeiten von Selbst- bzw. Mitbestimmung ausfindig gemacht werden. Das kann bedeuten, dass die Person die Entscheidung über den Brotaufstrich, den Nachttisch oder welchen Pullover sie heute anziehen möchte, selbst trifft.

Verlässlich «da sein»

«... die Gewissheit, nicht alleine gelassen zu werden, unbedingt angenommen zu sein und sich auf ein gemeinsames Erleben im Hier und Jetzt verlassen zu können» (Schmeichel, 1983 zit. nach Leyendecker, 2004, S. 9f.) ist für alle Menschen im Zustand von Pflegebedürftigkeit und insbesondere während gesundheitlicher Krisen von grundsätzlicher Bedeutung.

Verlässlich «da sein» meint, die (pflegerischen) Bedürfnisse von Menschen in grosser Abhängigkeit nicht nur kompetent, sondern auch prompt zu befriedigen. Ein Mensch, der Unwohlsein, Schmerzen oder Ängste signalisiert, benötigt umgehend Hilfe. Dies duldet keinen Aufschub.

Für Menschen mit schwerer Behinderung kann es bedeutsam sein, das Da-Sein ganz körperlich erfahrbar zu machen. Hilfreiche Anregungen gibt hier das Konzept der Basalen Kommunikation von Winfried Mall (2008). Es gibt verschiedene Möglichkeiten, einem Menschen mit schwerer Behinderung zu vermitteln, dass jemand verlässlich bei ihm ist: Berührungen, gemeinsame Bewegungen (wie das Schaukeln auf

dem Schoss), ein gemeinsames Lautieren oder ein Spiegeln von und Antworten auf Lebensäusserungen (wie der Atemrhythmus). Über den Körper, über angenehme Berührungen – streicheln, Hand halten oder in den Arm nehmen – kann der notwendige Trost bei Schmerzen, Ängsten und Verlassenheit gegeben werden.

Intimsphäre wahren

Während Pfl egetätigkeiten sind täglich immer wieder intime Bereiche, wie der Mund und der Genitalbereich, anderen, manchmal auch wenig vertrauten Menschen, zugänglich. Deshalb ist es besonders wichtig, dass Mitarbeitende regelmässig über den Schutz der Intimsphäre der ihnen anvertrauten Menschen reflektieren.

Gerade der Mund, der immer wieder in Situationen des Essen- und Trinkenreichens oder bei der Mund- und Zahnpflege schutzlos dem Zugriff ausgesetzt ist, stellt einen sehr verletzlichen Bereich dar. Viele Menschen mit schwerer Behinderung haben in ihrer Biografie immer wieder Ein- bzw. Übergriffe im Mundbereich hinnehmen müssen. So müssen viele Säuglinge schon zu Lebensbeginn über eine nasogastrale Sonde ernährt werden, einige können nur durch eine Beatmung oder zusätzliche Sauerstoffgaben überleben, bei anderen muss immer wieder Schleim abgesaugt werden. Das Essenreichen ist von der Auswahl der Speise bis hin zur Art und Geschwindigkeit, wie der Löffel zum und in den Mund geführt wird, ein äusserst fremdbestimmter Vorgang. Das Gleiche trifft für die Zahnpflege zu. Infektionen im Mundbereich durch Pilze, Bakterien bzw. Viren oder Zahnprobleme führen bei der Personengruppe häufig zu Schmerzen, die oft sehr verspätet festgestellt werden. Auch ein häufiges Verschlucken an Nahrung und damit verbundener quälender Husten oder

Erstickungsgefühle können traumatisch erlebt werden. Das Essenreichen und die Mund- bzw. Zahnpflege erfordern demzufolge höchste Sensibilität.

Ähnliches gilt für den Genitalbereich, der in Pflegemassnahmen ebenfalls dem Zugriff vieler verschiedener Menschen ausgesetzt ist. Auch hier gilt, diese Situationen gut vorzubereiten, anzukündigen und mit grosser Vorsicht auszuführen. Badtüren sollten beispielsweise geschlossen sein, wenn bei einer Person das Inkontinenzmaterial gewechselt wird.

Hände können in Pflegesituationen Bezogenheit und Zuwendung vermitteln, aber auch Verwirrung, Ängste und Schmerzen auslösen.

Achtsam berühren

Infolge der eingeschränkten kommunikativen Möglichkeiten der Menschen mit Mehrfachbehinderung verlaufen Care-Handlungen oft nonverbal und beschränken sich auf die Kommunikation über Mimik, Gestik, Laute und körperliche Ausdrucksformen. Dabei bietet der körperliche Kontakt, der mehr oder weniger immer mit Pflegehandlungen verbunden ist, gute Möglichkeiten des kommunikativen Austausches. Tronto (1996) verweist in diesem Zusammenhang auf die grosse Bedeutung der Hände anstatt der Augen und Ohren. Die Art und Weise von Berührungen transportiert dabei die Haltung gegenüber der pflegebedürftigen Person. Hände können in Pflegesituationen sowohl Bezogenheit und Zuwendung vermitteln als auch Verwirrung, Ängste und Schmerzen auslösen (Bienstein, 2001). Viele Menschen mit schwerer Behinderung haben während ihres Lebens immer wieder bei

medizinischen, therapeutischen und auch pflegerischen Interventionen körperliche Grenzverletzungen erlitten und möglicherweise Angst und Misstrauen gegenüber Berührungen entwickelt (Haupt, 2001). Dies gilt es zu berücksichtigen.

Menschenbilder, Einstellungen oder auch Ekel- und Schamgefühle gegenüber einer Person beeinflussen die Art, wie sich die Mitarbeitenden dieser Person zuwenden, sie pflegen und sie berühren. Darüber muss im Team gesprochen werden dürfen und gemeinsam nach Lösungen gesucht werden.

Bienstein und Fröhlich (2004) haben einige Grundsätze der Berührung für Menschen mit schwerer Behinderung formuliert, die deren besondere Wahrnehmungssituation berücksichtigen. Dazu gehört, dass Berührungen immer angekündigt sowie deren Anfang und Ende deutlich gemacht werden sollen. Sie sollten langsam, fließend und rhythmisch durchgeführt werden, sodass sich ein Mensch gut auf sie einstellen kann. Ein gleichzeitiges Berühren durch verschiedene Personen ist unbedingt zu vermeiden, weil das zu Desorientierung und Unsicherheit führen kann.

Pflegesituationen können dazu beitragen, die körperliche und personale Identität zu entwickeln.

Identitätsentwicklung ermöglichen

Gerade Pflegesituationen können dazu beitragen, die körperliche und auch die personale Identität zu entwickeln. So kann eine Situation des Waschens oder Eincremens nach den Berührungsregeln der Basalen Stimulation bewirken, dass ein Mensch mit schwerer Behinderung die Ausdehnungen und Grenzen seines Körpers besser spüren

und damit ein Körperschema entwickeln kann (Schlichting & Schuppener, 2016). Wenn bei Pflegemassnahmen mit dem Körper der Person achtsam und wertschätzend umgegangen wird, hat dies positive Auswirkungen auf das Körperbild. Wird allerdings einer Person signalisiert, dass ihre Pflege lästig und unangenehm ist, kann das dazu führen, dass sie ihren Körper als unvollkommen und minderwertig erlebt (ebd.). Eine Pflege, die die Kompetenzen der Person nutzt und die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten vorantreibt, steigert das Selbstwirksamkeitserleben und damit das Selbstbewusstsein.

Indem Pflege geschlechtsspezifisch durchgeführt wird, trägt sie dazu bei, eine Entwicklung als Mädchen und Junge bzw. Frau und Mann zu unterstützen. Wird einer Person ermöglicht, geschlechtsspezifische Kleidung zu tragen und auch entsprechend ihres Geschlechts frisiert zu sein, wird sie als weiblich oder männlich wahrgenommen und entsprechend angesprochen. Das Gleiche gilt für die altersgemässe Kleidung und Frisur. Dies ist wichtig, damit eine Person als zugehörig zu seiner Peergroup wahrgenommen und damit das In-Kontakt-Kommen mit Gleichaltrigen möglich wird. Spätestens im Jugendalter sollten geschlechtsspezifische Pflegemittel mit entsprechenden Düften verwendet werden. Auch junge Frauen mit Mehrfachbehinderung möchten vielleicht geschminkt sein, gefärbte Haarsträhnen oder lackierte Fingernägel haben und sich damit schön fühlen.

Fazit

Pflege bei Menschen mit Mehrfachbehinderung erfordert von Mitarbeitenden neben einer hohen fachlichen Kompetenz eine besondere Aufmerksamkeit für deren Bedürfnisse. Forderungen an eine verantwortungsvolle

Pflege bestehen in der unbedingten Berücksichtigung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten, dem Achten und Schützen der Intimsphäre sowie der Herausbildung der körperlichen und personalen Identität.

Literatur

- Affolter, F. (2007). *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache* (10. Aufl.). Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Bienstein, C. (2001). Hände lügen nicht. *Zur Orientierung*, 25(3), 20–22.
- Bienstein, C. & Fröhlich, A. (2004). *Basale Stimulation in der Pflege* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bienstein, C. & Fröhlich, A. (2012). *Basale Stimulation in der Pflege. Die Grundlagen*. Bern: Hogrefe.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Conradi, E. (2001). *Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Frankfurt: Campus.
- Dederich, M. (2007). Abhängigkeit, Macht und Gewalt in asymmetrischen Beziehungen. In M. Dederich & K. Grüber (Hrsg.), *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben* (S. 139–153). Frankfurt am Main: Mabuse.
- Gröschke, D. (2008). *Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Großmaß, R. (2006). Die Bedeutung der Care-Ethik für die Soziale Arbeit. In S. Dungs, U. Gerber, H. Schmidt & R. Zitt (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert* (S. 319–328). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Haupt, U. (2001). *Leben ist Jetzt*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Leyendecker, C. (2004). Bedingungsfaktoren und Handlungsmöglichkeiten in der pädagogischen Begleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder – oder: Was macht uns fähig und wie können wir beistehen? In Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit begrenzter Lebenserwartung – welchen Beitrag muss die Schule leisten können?* (S. 5–14). Würzburg: vds e.V.
- MacIntyre, A. (2001). *Die Anerkennung der Abhängigkeit. Über menschliche Tugenden*. Hamburg: Rotbuch.
- Mall, W. (2008). *Kommunikation ohne Voraussetzungen mit Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Ein Werkheft* (6. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Niehoff, U. (2005). Care Ethics oder Ethik der Achtsamkeit. Kann sie helfen gegen drohende Vereinsamung behinderter Menschen? *Fachdienst der Lebenshilfe*, 1, 1–10.
- Praschak, W. (2004). Das Konzept der Sensumotorischen Kooperation. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (S. 245–263). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Schlichting, H. & Goll, H. (2011). Schüler/innen mit schwersten Behinderungen an Förderschulen in Thüringen. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Gestaltung von Pflege. *Mitteilungsheft des vds Landesverband Thüringen e.V.*, 11, 9–14.
- Schlichting, H. & Schuppener, S. (2016). Das Körperbild und Körpererleben von Menschen mit Komplexer Beeinträchtigung – eine Annäherung von außen. In A. Uschok (Hrsg.), *Körper und Körperbild für Pflege- und Gesundheitsberufe* (S. 305–318). Bern: Hogrefe.
- Schmeichel, M. (1983). Probleme der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit progredienten Erkrankungen. In U. Haupt & G. Jansen (Hrsg.), *Pädagogik der Körperbehinderten* (S. 221–238) Berlin: Marhold.

Trogisch, U. & Trogisch, J. (2004). Förderpflege. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (S. 297–307). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.

Glaskamp, C. (2001). Die Bedeutung des «neu-

en Paradigma» in der Fürsorge für Menschen mit schwersten Behinderungen in den Niederlanden. *Sonderpädagogik*, 31, 15–24.

Weingärtner, C. (2012). *Schwer geistig behindert und selbstbestimmt. Eine Orientierung für die Praxis* (3. Aufl.). Freiburg: Lambertus.



Dr. Helga Schlichting
Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Pädagogik im Förderschwerpunkt
geistige Entwicklung Pädagogik im
Förderschwerpunkt körperlich-motorische
Entwicklung
Marschnerstraße 29
DE-04109 Leipzig
helga.schlichting@uni-leipzig.de



Neuigkeiten aus der European Agency

Die *European Agency* hat ein neues Animationsvideo mit dem Titel «Förderung der Zusammenarbeit zur inklusiven Bildung» (Fostering Collaboration for Inclusive Education) veröffentlicht. Darin wird erklärt, wie die *EA* ihre Mitgliedsländer unterstützt und mit verschiedenen Organisationen und Interessenvertretern zusammenarbeitet.

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.

Weitere Informationen: www.european-agency.org → Resources → Multimedia

Stefania Calabrese und Pia Georgi-Tscherry

Bildung und Arbeit im Kontext von schwerer Mehrfachbehinderung

Ergebnisse aus der Evaluation der Erlebnisräume der Stiftung Wagerenhof

Zusammenfassung

Institutionen der Behindertenhilfe sind herausgefordert, adäquate Arbeits- und Bildungsangebote für Erwachsene mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen bereitzustellen. Dabei sollen diese primär die Bereiche der Bewegung, Wahrnehmung und Kommunikation in den Fokus rücken und ein individuelles Produktivitätserlebnis sicherstellen. Die Stiftung Wagerenhof stellt mit den Erlebnisräumen ein spezifisches Arbeitsangebot für Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen zur Verfügung. Die Evaluation dieses Angebots hat gezeigt, dass ein individuell angepasstes, methodisch-theoretisch fundiertes Arbeitsangebot Momente der Bildung und Weiterentwicklung ermöglichen und zu einer Erhöhung des aktivitätsbezogenen Wohlbefindens beitragen kann.

Résumé

Les institutions pour personnes en situation de handicap sont invitées à élaborer des offres de travail et de formation adaptées aux adultes atteints de polyhandicap. Celles-ci doivent toucher en premier lieu aux domaines de la motricité, de la perception et de la communication, et doivent permettre aux personnes concernées de faire, chacune selon leur capacité l'expérience de la productivité. Avec ses espaces d'expérimentation, la fondation Wagerenhof propose une offre de travail spécifique pour les personnes avec un polyhandicap. Son évaluation montre qu'une offre de travail individualisée fondée sur une approche méthodologico-théorique permet d'obtenir des moments de formation et de développement personnel et peut contribuer à un mieux-être lié à l'activité.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2020-05-04

Einführung

Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen wurden lange einer versorgenden Pflege überlassen, da entsprechende agogische Angebote fehlten (Heinen & Lamers, 2004). Und auch heute zeigt sich in der Praxis der Behindertenhilfe, dass die Gestaltung von nachschulischen Bildungs- und Arbeitsangeboten für diese Personengruppe mit Herausforderungen und Unsicherheiten verbunden ist, weil sie auf besondere Anpassungs- und Unterstützungsleistungen angewiesen sind. Trotz unterschiedlichen Bemühungen «gibt es kaum angemessene Hilfs- und Unterstützungskonzepte» (Fornefeld, 2008, S. 43), die wis-

senschaftlich evaluiert sind. Es stellt sich die Frage: Wie müssen Bildungs- und Arbeitsangebote ausgestaltet sein, damit sie zur persönlichen Weiterentwicklung beitragen? Um Antworten darauf zu finden, bedarf es zunächst der Konkretisierung der beiden Begriffe *Bildung* und *Arbeit* in Bezug auf die spezifische Lebenssituation von Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen. Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Begriffe eng miteinander verbunden sind. Das zeigt sich zum Beispiel daran, dass nachschulische Beschäftigungsangebote in Tagesstätten oder Ateliers der Behindertenhilfe immer Aspekte von Arbeit und Bildung beinhalten (müssen).

Bildung

Heute steht ausser Frage, dass Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen Anspruch auf adressatengerechte Bildung haben. Es gilt zudem als empirisch erwiesen, dass sich nicht nur die Lebensqualität von Menschen mit Beeinträchtigungen erhöht, sondern sich auch die Lebensdauer durch das Angebot von Bildung verlängert (Klauß & Lamers, 2003).

Unter Bildung im Kontext von schwerer und mehrfacher Behinderung werden aber weder der Erwerb von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Rechnen noch die Aspekte der klassischen Schul- und Berufsbildung verstanden. Bildung bedeutet in diesem Zusammenhang die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Meistern des eigenen Lebens in extremer Abhängigkeit und Fremdbestimmung einerseits und andererseits die Erhöhung der Lebensqualität durch Ausbildung von Lebenskompetenzen (Fornefeld, 2003). Dabei sollen die elementaren Bereiche der Kommunikation, Wahrnehmung und Bewegung in den Fokus rücken und stets Weiterentwicklungsmöglichkeiten für die betroffenen Personen gewährleistet werden.

Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen brauchen einen agogisch gestalteten Alltag, in dem sie sich entfalten können.

Allerdings ist das Bereitstellen von adäquaten nachschulischen Bildungsangeboten für Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen für die Praxis der Behindertenhilfe manchmal mit Herausforderungen verbunden. Klauß (2011) moniert, dass diese Personengruppe oftmals ledig-

lich betreut, gepflegt und unterhalten werde und somit der Aspekt der Bildung und Entwicklung vernachlässigt werde. Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen brauchen aber mehr als Unterhaltung. Sie benötigen einen agogisch gestalteten Alltag, in dem sie sich entfalten können (Fornefeld, 2003). Eine professionelle Pflege ist eine lebenswichtige Grundlage für die Unterstützung von Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen. Allerdings sollte nicht, wie oft beobachtet werden kann, das agogische Angebot auf Kosten der pflegerischen Arbeit reduziert werden. Eine ausschliessliche Pflege vermag nämlich die Bildungsangebote nicht zu ersetzen (Fröhlich, 2015).

Arbeit

Um den Begriff der *Arbeit* im Kontext von schwerer und mehrfacher Behinderung adäquat verwenden zu können, muss er erweitert werden. Es geht nicht ausschliesslich um Produktionsarbeit, womit im Wesentlichen Arbeitsprozesse oder -leistungen mit einem klar definierten Endprodukt gemeint sind. Denn Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen sind häufig nicht in der Lage, Produktionsarbeiten auszuführen, da sie dem Plan und der Logik eines Produkts selten folgen können. Anstelle des Begriffs *Produktionsarbeit* ist die Bezeichnung *produktive Tätigkeit* im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt für die fokussierte Personengruppe treffender (Klauß, 2004). Es geht also um die Frage, wie sich ein Mensch bei einer Tätigkeit als produktiv erleben kann (Calabrese, 2017).

Arbeitsangebote für Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen sollen dabei gleichsam wie die oben genannten Bildungsangebote Produk-

tivitätserlebnisse primär in den Bereichen der Kommunikation, Wahrnehmung und Bewegung anregen. Doch auch hier wird sichtbar, dass die Sicherstellung von Arbeitsangeboten in der Praxis der Behindertenhilfe kein leichtes Unterfangen ist. Der Sonderpädagoge Dieter Fischer kritisierte bereits vor über 20 Jahren, dass «die meist vorgeschlagene Alternative für [Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen], nämlich sie in einen kreativen Schaffensprozess einzubeziehen, [...] eher die Begrenzung unserer Phantasie [dokumentiert], als dass sie überzeugt» (Fischer, 1997, S. 85). Ähnliche Tendenzen sind in Institutionen der Behindertenhilfe auch heute noch zu beobachten.

Die einleitend gestellte Frage nach der Ausgestaltung von Bildungs- und Arbeitsangeboten lässt sich also wie folgt beantworten: Damit Bildungs- und Arbeitsangebote für Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen zur persönlichen Weiterentwicklung beitragen, müssen sie die Bereiche Bewegung, Wahrnehmung und Kommunikation in den Fokus rücken, und die Aktivitäten müssen zu einem subjektiven Produktivitätserlebnis führen.

Evaluationsprojekt: Erlebnisräume des Wagerenhofs

Die *Stiftung Wagerenhof* hat sich vor längerer Zeit zum Ziel gesetzt, ein spezifisches Arbeits- und damit Bildungsangebot für Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen zu entwickeln und umzusetzen. Dieses Angebot grenzt sich ab von den Ateliers, in denen kreativ gearbeitet wird. Damit soll es der Kritik von Fischer im oben erwähnten Zitat entgegenwirken.

Vor diesem Hintergrund sind im Jahr 2006 die Erlebnisräume im Wagerenhof eröffnet worden. Sie bieten Klientinnen und

Klienten mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen die Möglichkeit, sich selbst handelnd zu erleben, zu experimentieren, die Umwelt zu erforschen und basale Sinneserlebnisse zu erfahren. Im Zentrum stehen Alltagserfahrungen und individuell gestaltete Bewegungs- und Betätigungsangebote mit verschiedenen Materialien, um Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln und mit der Umwelt in Kontakt zu treten.

Die Evaluation des Arbeitsangebots der Erlebnisräume hat einen Pionier-Charakter.

In den Erlebnisräumen wird nach den methodischen Konzepten der Basalen Stimulation und der Kinästhetik gearbeitet. Wichtige Aspekte der Unterstützten Kommunikation fliessen in die Gestaltung der Angebote ein und Fördermaterialien für das ganzheitliche und aktive Lernen (*Active Learning*, vgl. dazu Nielsen, 1996) werden eingesetzt. Zudem dient die videogestützte Interaktionsanalyse Marte Meo der Überprüfung von Betreuungssituationen und der Reflexion des eigenen Handelns (Stiftung Wagerenhof, 2017). Da es bislang zumindest in der Schweiz kaum wissenschaftlich evaluierte agogische Angebote für Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen gibt und somit relevante Fragen nach deren Wirkungsweisen in Bezug auf Kompetenzerweiterung und Produktivitätserleben nicht wissenschaftlich fundiert beantwortet werden können, hat die Evaluation der Erlebnisräume der Stiftung Wagerenhof einen Pionier-Charakter.

Ziel und Durchführung der Evaluation

Das Ziel der Evaluation bestand darin, die Auswirkungen von ausgewählten Angeboten innerhalb der Erlebnisräume auf klientspezifische Bildungs- und Entwicklungsprozesse hin zu eruieren, um aufgrund der Erkenntnisse auf Optimierungsmöglichkeiten bei der konzeptionellen Gestaltung und der Durchführung der Aktivitäten im Erlebnisraum hinzuweisen.

Das Wissen der Mitarbeitenden über Bildung im Kontext von schwerer und mehrfacher Beeinträchtigung ist entscheidend.

Für die Evaluation wurde das Konzept der Lebensqualität nach Seifert (2006) und die spezifische Adaption des Lebensqualitätskonzepts der *Stiftung Wagerenhof* als theoretischer Rahmen gewählt. Die Durchführung der Evaluation gliederte sich in vier Phasen:

1. In der ersten Phase fand eine Situationserschätzung auf der Grundlage von Konzeptanalysen und teilnehmenden Beobachtungen statt.
2. In der zweiten Phase wurden zehn Klientinnen und Klienten ausgewählt, deren Entwicklung im Rahmen der Erlebnisräume im Fokus der Evaluation stand. Damit wurde die Triade zwischen Klientin – Mitarbeiter – Angebot exemplarisch an zehn Fällen rekonstruiert. Für den Erhebungszeitpunkt A wurden Akten der Klientinnen und Klienten analysiert und gefilmte Arbeitssequenzen mit der Videointeraktionsanalyse ausgewertet. Zudem wurden die Bezugspersonen der Klientinnen und Klienten im Lebensbereich Arbeit bezüglich der Angebotsbewertung sowie

der Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten interviewt. Die Interviews wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

3. In der dritten Phase wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt, in welchem von den Mitarbeitenden der Erlebnisräume relevante Aspekte in Bezug auf die fokussierten zehn Klientinnen und Klienten über einen Zeitraum von zehn Monaten dokumentiert wurden. Das Projektteam hat die Beobachtungen im Anschluss qualitativ ausgewertet.
4. Die vierte Phase entspricht dem Erhebungszeitpunkt B und ist gleich konzipiert wie die zweite Phase, wodurch ein Vergleichsparameter gegeben ist.

Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern ausgewählte Aktivitäten und Angebote im Erlebnisraum der *Stiftung Wagerenhof* bei den Klientinnen und Klienten einen Bildungs- und Entwicklungsprozess angeregt haben.

Ausgewählte Ergebnisse

Durch die professionelle Arbeit in den Erlebnisräumen sollen die Klientinnen und Klienten Zugang zu Bildungs- und Arbeitsangeboten erhalten, damit sie sich weiterentwickeln und ihre Lebensqualität verbessern können. Die ausgewählten Ergebnisse sollen insbesondere die Wirkungsweisen im Bereich Bildung in den Fokus rücken. Somit können Aussagen generiert werden, inwiefern das Angebot der Erlebnisräume dem spezifischen Bildungsanspruch der Klientel genügt und inwiefern ein Entwicklungsprozess zwischen den Erhebungszeitpunkten A und B (ca. zwölf Monate) bei der Klientel stattgefunden hat.

Da die Gestaltung und die Qualität des Angebots in den Erlebnisräumen massgeblich von den Mitarbeitenden geprägt ist, ist

das Wissen der Mitarbeitenden über Bildung im Kontext von schwerer und mehrfacher Beeinträchtigung entscheidend. In den zehn Interviews mit den Bezugspersonen zum Zeitpunkt A wurde deutlich, dass viele Mitarbeitende bereits über ein gutes Verständnis von Bildung im Kontext von schwerer Behinderung verfügen. Dies hat sich in den Interviews zum Zeitpunkt B bestätigt. Darüber hinaus hat sich gezeigt: Die Mitarbeitenden sind in ihren Beobachtungen betreffend förderlichen und hinderlichen Bildungs- und Entwicklungsbedingungen aufmerksamer geworden. Ihr Fokus in Bezug auf Anschlussfähigkeit und Potenzial des Angebots für ihre Klientinnen und Klienten hat sich geschärft und die fachlichen Begründungen für die spezifische Gestaltung eines Angebots waren expliziter vorhanden.

Was genau zu dieser Optimierung beigetragen hat, kann nicht exakt ermittelt werden. Allerdings ist die Vermutung naheliegend, dass das Evaluationsprojekt auch bei den Mitarbeitenden einen Bildungsprozess angeregt hat. Zum gleichen Zeitpunkt wurde innerhalb der Stiftung ein Lebensqualitätsprojekt etabliert, was sicherlich auch wesentlich zur Vertiefung des Wissens beigetragen hat. Dieses spezifische Wissen der Mitarbeitenden ist eine grundlegende Voraussetzung, damit die Klientinnen und Klienten ihre Fähigkeiten in den Bereichen Kommunikation, Wahrnehmung und Bewegung in den einzelnen Angeboten erweitern können.

Die Auswertung der klientenspezifischen Angebote in den Erlebnisräumen gab vereinzelt Hinweise darauf, dass in unterschiedlichen Bereichen Entwicklungen stattgefunden haben. So zeigte sich bei den Vergleichen der Videoaufnahmen von Zeitpunkt A und B bei einzelnen Klientinnen und Klienten eine positive Veränderung im fein- und/oder grobmotorischen Bereich. Es konnte

eruiert werden, dass bestimmte Bewegungsabläufe selbstständiger, geschickter oder sorgfältiger vollzogen werden konnten.

Besonders deutlich fiel dies bei einem Klienten auf, der bereits etwa 60 Jahre alt ist. Aufgrund seiner Unsicherheit beim Gehen bewegte er sich grösstenteils im Rollstuhl fort oder brauchte die Hilfe einer Person. Die Mitarbeitenden der Erlebnisräume sollen ihn befähigen, mehr Sicherheit beim Gehen zu erlangen und sich selbst in Bewegung zu erleben. Eines seiner Beschäftigungsangebote bestand darin, einen definierten Weg zu gehen, wobei er sich am Mobiliar oder an der Wand abstützen konnte. Eine Betreuungsperson war zudem stets an seiner Seite. Zum Erhebungszeitpunkt A legte er den Weg sehr zögerlich zurück und benötigte viel Unterstützung von der Betreuungsperson. In den Videoaufnahmen zum Erhebungszeitpunkt B war deutlich zu sehen, dass er den Weg mit viel mehr Selbstsicherheit ging. Das zeigt sich daran, dass er den gleichen definierten Weg entschiedener und schneller ging und kaum mehr Unterstützung von der Betreuungsperson verlangte.

Das Evaluationsprojekt scheint auch bei den Mitarbeitenden einen Bildungsprozess angeregt zu haben.

Weitere Veränderungen zeigten sich auch vereinzelt in der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne sowie im Erkennen und Ausführen von spezifischen Handlungsabläufen. Veranschaulichen lässt sich dies am Beispiel einer Klientin, die als eher passiv und in ihrer eigenen Welt lebend beschrieben wurde. Eine ihrer Aufgaben umfasste das Drücken des Powerlinks, um in einer gemeinsamen

Gruppenaktivität die Saftpresse zu betätigen. In den Auswertungen zum Erhebungszeitpunkt A konnte nicht mit klarer Sicherheit ermittelt werden, ob sie den Zusammenhang zwischen dem Drücken des Powerlinks und des Auslösens der Saftpresse erkannte. Denn ihr Blick fixierte weder den Powerlink noch die Saftpresse und das Betätigen des Powerlinks erfolgte eher willkürlich. Die Auswertungen zum Erhebungszeitpunkt B hingegen zeigen deutlich, dass sie eine Ahnung von Ursache und Wirkung erlangt hatte. Dies ist darin ersichtlich, dass die Klientin vor dem Drücken des Powerlinks diesen anschaut, gezielt drückt und gleich anschliessend ihren Blick zur Saftpresse wendet.

Der Klientel wurden mehr Selbst- und Mitbestimmung eingeräumt und sie hat gelernt, diese Handlungsspielräume auch zu nutzen.

Des Weiteren ergaben die Auswertungen, dass einzelnen Klientinnen und Klienten im Verlaufe der Projektdauer mehr Selbst- und Mitbestimmung sowie Handlungsspielräume eingeräumt wurden und sie gelernt haben, diese auch zu nutzen. Dies konnte beispielsweise bei einer Klientin beobachtet werden, die sich mit einzelnen Worten ausdrücken kann. Auf ihre Äusserungen wurde zum Erhebungszeitpunkt B viel deutlicher Bezug genommen, wodurch sie mehr Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung erlangte. Bei einem anderen Klienten, dessen Aufgabe darin bestand, das Geschirr mit Unterstützung in den Geschirrspüler zu räumen, wurde zum Erhebungszeitpunkt B von der Betreuungsperson weniger rasch korrigiert, wodurch der Klient mehr Raum für Exploration hatte.

Alle diese Kompetenzerweiterungen, die sich bei einzelnen Klientinnen und Klienten über die Beobachtungsdauer von rund zwölf Monaten gezeigt haben, tragen mit Gewissheit zu einem erhöhten aktivitätsbezogenen Wohlbefinden und somit zu einer Erhöhung der Lebensqualität bei – sofern die Angebote wirklich an den Kompetenzen, Ressourcen, Interessen und Vorlieben der Klientel anschliessen.

Es kann somit festgehalten werden, dass im Rahmen der Evaluation einige wesentliche Wirkungsweisen der Angebote der Erlebnisräume eruiert werden konnten, die bei der Klientel zu einer Kompetenzerweiterung vor allem in den Bereichen der Bewegung und Wahrnehmung, aber vereinzelt auch im Bereich der Kommunikation führten. Es gilt jedoch zu beachten, dass zwischen Erhebungszeitpunkt A und B lediglich ein Jahr lag. Man hätte sicherlich weitere Entwicklungsschritte beobachten können, wenn die Zeitspanne zwischen den Erhebungszeitpunkten grösser gewesen wäre.

Ausblick – Unterhalten sie noch oder bilden sie schon?

Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen sind darauf angewiesen, dass Arbeitsangebote so konzipiert sind, dass Bildungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten sichergestellt werden. Die Erlebnisräume der *Stiftung Wagerenhof* sind ein gutes Beispiel, wie dies gelingen kann. Nur so kann eine positive Auswirkung auf die individuelle Lebensqualität garantiert werden.

Vor diesem Hintergrund müssen sich Institutionen der Behindertenhilfe, die Tagesstätten, Beschäftigungsgruppen oder Ateliers für Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen die Frage stellen, ob sie die Klientel noch unterhalten oder bereits ausreichend Bildung und Entwicklungsmög-

lichkeiten bieten. Um den Bildungsgehalt und die Auswirkungen von bestimmten methodisch und theoretisch fundierten Arbeitsangeboten auf die Lebensqualität der Klientel zu eruieren, müssen diese Settings künftig öfter in den Fokus der empirischen Forschung rücken.

Literatur

- Calabrese, S. (2017). *Herausfordernde Verhaltensweisen – Herausfordernde Situationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, D. (1997). *Am Ort der Mühe wohnen. In Förderstätte, Schule, Familie und Heim*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Fornefeld, B. (2008). *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Fornefeld, B. (2003). Immer noch sprachlos? Zur Bedeutung des Dialogs in der Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung. In T. Klaufß & W. Lamers (Hrsg.), ... *alle Kinder alles lehren! – Aber wie?: theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 73–88). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Fröhlich, A. (2015). *Basale Stimulation, ein Konzept für die Arbeit mit schwer beeinträchtigten Menschen*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Klaufß, T. (2011). Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klaufß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (S. 11–40). Oberhausen: Athena.
- Klaufß, T. & Lamers, W. (2003). Alle Kinder alles lehren ... brauchen sie wirklich alle Bildung? In T. Klaufß & W. Lamers (Hrsg.), ... *alle Kinder alles lehren! – Aber wie?: theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 13–28). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Lamers, W., Terfloth, K. & Prokop, I. (2008). Sinnvolle produktive Tätigkeit für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zur Partizipation am sozialen und kulturellen Leben (Sitas) – Ausblick auf ein Forschungsprojekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(7), 250–259.
- Nielsen, L. (1996). *Schritt für Schritt. Frühes Lernen von sehgeschädigten und mehrfachbehinderten Kindern*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Stiftung Wagerenhof (2017). *Konzept Erlebnisräume*. Unveröffentlichtes Dokument.



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



Pia Georgi-Tscherry
Heil- und Sonderpädagogin
Dozentin und Projektleiterin
pia.georgi-tscherry@hslu.ch

Institut für Sozialpädagogik und Bildung
Kompetenzzentrum Behinderung und Lebensqualität
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Stefan Häusermann

Sport ohne Grenzen

Das Speziallehrmittel von PluSport für die Begleitung von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen

Zusammenfassung

Das neue Speziallehrmittel von PluSport vermittelt Wissen über die individuelle Bewegungsbegleitung von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Im Artikel wird auf dieses Lehrmittel Bezug genommen und es werden folgende Fragen beantwortet: Wie können die Begleitpersonen bei Bewegung und Sport Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen durch «Kinaesthetics» unterstützen? Warum ist Bewegung für Körper, Gehirn und Seele wichtig? Und wie können Bewegungs- und Sportangebote gestaltet werden?

Résumé

Le nouveau manuel spécifique de PluSport apporte des connaissances sur l'accompagnement individualisé lors d'activités physiques pour des personnes atteintes de polyhandicap. Le présent article se réfère à cet outil et répond aux questions suivantes: Comment les accompagnants peuvent-ils soutenir les personnes atteintes de polyhandicap en matière de sport et mouvement en s'aidant de la kinesthétique? Pourquoi la motricité est-elle importante pour le corps, l'esprit et l'âme? Et comment peuvent s'organiser les offres en sport et mouvement?

Permalink: www.szh-csps.ch/z2020-05-05

Einleitung

Für die Förderung von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen gibt es viele körper- und bewegungsorientierte Konzepte. Sie orientieren sich an übergeordneten Zielsetzungen wie der Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, dem Aufbau eines elementaren Selbst- und Weltverständnisses sowie der elementaren Handlungsfähigkeit (Kuckuck, 2002).

Für das Bewegungs- und Sportangebot von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, wie es im neuen Lehrmittel *Sport ohne Grenzen – Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen* vorgestellt wird, sind vor allem die *Basale Stimulation* (Fröhlich, 1998), das *Snoezelen* (Hulsegge & Verheul, 2005) und die *Kinaesthetics* (Hatch & Maietta, 2002) hilfreiche Konzepte. Zusammen mit der Darstellung

des aktuellen medizinischen, sonder- und sportpädagogischen Wissens sowie der Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit bilden diese Konzepte die theoretische Grundlage für den umfangreichen Praxisteil des Lehrmittels.

Im Folgenden werden zentrale Bereiche des Lehrmittels *Sport ohne Grenzen* vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf den Bereichen Begleitung, Gesundheit und Sport.

Begleitung: Bewegungskompetenz der Begleitperson

Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen sind bei fast allen Aktivitäten im Sport auf fremde Hilfe angewiesen, sei es direkt durch die Begleitung der Bewegung, bei einem Transfer ins Schwimmbcken oder beim Umziehen. Die Begleitperson kommuniziert mit den Menschen mit

Behinderung einerseits über Körperkontakt und andererseits über Gestik, Mimik, Blickänderungen oder Blinzeln. Lehr- und Lernsituationen zeichnen sich nicht nur im Sport durch einen körpernahen Bewegungsdialog aus. Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen erleben sich selbst, andere Menschen und Dinge in direkter emotionaler Betroffenheit. Um sich ausdrücken und mitteilen zu können, benutzen sie ihre gesamte Körperlichkeit. Transfers und Lageveränderungen, die ko-konstruktiv mit Bezugspersonen erfolgen, sind für sie deshalb ein wichtiger Teil ihres Alltags (Reuther-Strauss & Medwenitsch, 2013).

In der Begleitung von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen bietet das *Kinaesthetics*-Konzeptsystem (Hatch & Maietta, 2002) einen Orientierungsrahmen für die Gestaltung des körpernahen Bewegungsdialoges. *Kinaesthetics* bedeutet Lernen im direkten Bewegungsaustausch durch Berührung und Bewegung. Sie zielt darauf ab, passende Unterstützung zu leisten und die eigenen Kräfte zu schonen. Die direkte Wahrnehmung, Erfahrung und Erforschung der eigenen Bewegung ist dabei von grosser Bedeutung. *Kinaesthetics* unterstützt die Fähigkeit, die eigene Bewegung im Kontakt mit anderen Menschen so einzusetzen, dass diese in ihrer Bewegungskompetenz und in ihrer Selbstwirksamkeit gezielt unterstützt werden. Die Anpassung der Begleitung an die Möglichkeiten der unterstützten Person ist erst dann möglich, wenn die Begleitperson ihrer eigenen Bewegung bewusst ist. Es können drei Formen der Begleitung unterschieden werden:

- Gleichzeitige und synchrone Anpassung der Bewegung: Es entsteht über Körperkontakt eine fließende Bewegung.
- Schritt für Schritt Gestaltung der Bewegung: Jede Person gestaltet dabei eine

selbstständige Bewegung, die meistens über Bewegungsimpulse und seltener über sprachliche oder visuelle Aufforderungen entsteht.

- Einseitige Interaktion: Nach einer sprachlichen oder visuellen Aufforderung wird die Bewegung vollständig dem Gegenüber überlassen.

Menschen, die Unterstützung benötigen, sind darauf angewiesen, dass ihre Gewichtsverlagerung so begleitet wird, dass die festen Körperteile (Kopf, Brustkorb, Becken, Arme, Beine) ihr Gewicht nacheinander von der Auflagefläche abgeben können. Wird der Körper gehoben oder in seiner Gesamtheit bewegt («Hauruck-Methode»), wird die Steuerung des Körpergewichts für beide Bewegungspartner herausfordernder. Die Bewegungsunterstützung ist dann gut, wenn das Gegenüber sein Gewicht selbst kontrollieren und seinen eigenen Bewegungsweg mitgestalten kann. Eine nicht-angepasste Unterstützung äussert sich bei einem oder beiden Interaktionspartnern in Form von Angst, Schmerz, hoher Muskelspannung, einem grossen Druck auf Auflageflächen und hohem Kraftaufwand. Situationen, in denen die Anpassungen und Unterstützungsangebote schwer zu gestalten sind, sollen Anlass sein, um gemeinsam neue Wege in der Bewegung zu suchen.

Gesundheit: Bewegung ist Nahrung für Körper, Seele und Gehirn

Bewegung ist das ursprüngliche Kontakt- und Kommunikationsmittel. Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen haben nur schon durch ihre Bewegungseinschränkung seltener die Möglichkeit, in einen ungezwungenen Austausch mit anderen Menschen zu kommen. Der Kontakt mit Therapie- und Betreuungspersonen sowie

den Eltern steht im Vordergrund. Für Kinder und Jugendliche sind die Anregungen im spielerischen Austausch mit Gleichaltrigen rar. Auch im Erwachsenenalter sind Freundschaften mit Menschen ausserhalb des Wohn- und Arbeitsumfeldes eher selten. Die Immobilität führt dazu, dass Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen oft mit gesundheitlichen Problemen konfrontiert sind: Das Risiko für Osteoporose, Arthrose, Druckstellen und Schmerzen ist erhöht. Fehlt die Bewegung, bilden sich auch die Muskeln nicht richtig aus und der Organaufbau wird gestört. Ausserdem wird die Selbstreinigungsfunktion der Lunge und der Magendarmpassage eingeschränkt.

Deshalb sind Bewegungs- und Sportangebote nicht nur wichtig für die Gesundheitsförderung. Sie dienen auch dazu, der Wahrnehmungsmonotonie zu entfliehen und sich durch die eigene Aktivität neue Begegnungsräume zu erschliessen. Anregende und wohltuend erlebte Bewegungssituationen können darüber hinaus stereotypes oder selbstverletzendes Verhalten vermindern. Regelmässige Bewegung ist Nahrung für den Körper, das Gehirn und die Seele und trägt zu einer stabileren Gesundheit bei.

Bewegung und Sport

Um individuelle und attraktive Bewegungs- und Sportangebote für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu schaffen, lohnt es sich, Ansätze aus dem Sport und aus bewegungsorientierten Förderkonzepten zu kombinieren. Die Begleitpersonen müssen die Bewegungsmöglichkeiten der Menschen mit Behinderung erfassen und gezielt darauf eingehen. Das ist die Voraussetzung für ein freudvolles Erleben von Bewegung und Sport.

Individuelle Bewegungsmöglichkeiten erkennen

Die Ursachen von schweren und mehrfachen Behinderungen sind vielfältig und betreffen oft zentrale Funktionen im Gehirn und im Rückenmark. Welche Bewegungen in welcher Qualität ausgeführt werden können, hängt stark von der Begleitung und Gestaltung der Bewegungssituation ab: Manche Bewegungen zeigen die Menschen nur bei bestimmten Begleitpersonen oder wenn ein besonders interessanter Gegenstand verwendet wird. Ausserdem können Geräusche, Musik und Gerüche Bewegungen auslösen oder verhindern. Es ist deshalb wichtig, Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen regelmässig in verschiedenen Bewegungssituationen und mit unterschiedlichen Begleitpersonen zu beobachten, um daraus die Voraussetzungen für ein bestimmtes Bewegungsverhalten ableiten zu können. Das Ziel ist, die Bewegungssituationen so zu gestalten, dass eine möglichst grosse Eigenaktivität möglich wird.

Die Begleitperson beobachtet die Möglichkeiten, das Ausmass und die Kontrolle der Bewegungen des Menschen mit Behinderung in den Funktionsbereichen Kopf, Rumpf, Arme und Beine sowie die Ausgangspositionen, Lagerungen und Hilfsmittel.

Bewegungsfördernde Ausgangstellung und Lagerungen im Rollstuhl oder am Boden sind je nach individuellen Voraussetzungen sehr unterschiedlich. Sie verändern sich entsprechend der aktuellen Bewegungssituation und der persönlichen Entwicklung. Hier ist der Austausch mit Fachpersonen der Ergo- und Physiotherapie sowie mit Betreuungspersonen und Eltern wichtig für ein gelingendes Sportangebot.

Erfahrungsbereiche und Grundbewegungen

Die Bewegungs- und Sportangebote sollen so gestaltet sein, dass sich alle Beteiligten auf neue Bewegungssituationen einlassen können. Es soll genug Raum und Zeit zur Verfügung stehen, um die Bewegungsmöglichkeiten zu erkunden und die eigenen Handlungsspielräume selbsttätig zu erweitern. Die Bewegungs- und Sportangebote orientieren sich an den folgenden Erfahrungsbereichen und Grundbewegungen (nach Knauf, 2002, S. 106):

Erfahrungsbereiche

- sich selbst aktiv bewegen
- passiv bewegt werden
- Wahrnehmungsförderung
- Entspannungsmöglichkeiten
- angepasste Spielformen

Grundbewegungen

- Rollen und Drehen: Rollen um die Längsachse und Drehen als Karussellbewegung haben intensive Stimulationen des Gleichgewichtssinnes zur Folge.
- Rutschen (Gleiten) und Fahren: Rutschen in der Bauch-, Rücken- und Seitenlage oder im Sitzen sowie schnelles und langsames Fahren ermöglichen das Erleben von Beschleunigung und Verlangsamung. Beim Fahren ist es wichtig, dass auch ausserhalb des Rollstuhls Erfahrungen gemacht werden können.
- Schaukeln sowie Auf- und Abwärtsbewegungen: Diese Tätigkeiten lassen eine «Schwerelosigkeit» erleben und führen zu einem rhythmischen Spannen und Entspannen der Muskulatur.

Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen sollen im Sport die Grund-



Der Kreisel: Die an den Ringen aufgehängte Matte ermöglicht Schaukel- und Kreiselbewegungen, die den Gleichgewichtssinn stimulieren.



Powerchair Hockey: Bewegung und Sport in der Halle bietet eine Vielzahl an Teamspielen sowie Bewegungsmöglichkeiten mit Geräten.

**Zitat von Gion Jäggi,
PluSport-Mitarbeiter,
Freizeitsportler
Powerchair Hockey:**

«Seit vier Jahren spiele ich Powerchair Hockey. Diese schnelle und dynamische Sportart ermöglicht es mir auch mit einer schweren Bewegungsbeeinträchtigung, zusammen mit meinem Team taktisch hochstehenden Sport auszuüben» (Häusermann et al., 2019, S. 5).



Dualskibob: Sich draussen bewegen heisst, mit den Naturelementen in Berührung zu kommen und vielfältige Sinneserfahrungen zu sammeln.

bewegungen in vielen verschiedenen Situationen und variantenreich erleben. Die Begleitpersonen müssen sie darin unterstützen, eine günstige, nicht reflex-auslösende Position einzunehmen.

Gestaltung von Bewegungs- und Sportangeboten

Durch individuelle Begleitung, spezielle Hilfsmittel und Geräte sowie Anpassungen der Sportart erhalten Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen Zu-

© INGOLDVERLAG/PLUSSPORT



Halliwick-Schwimmen: Die Eigenschaften des Wassers ermöglichen eine hilfsmittelfreie Fortbewegung und neue Körpererfahrungen.

© INGOLDVERLAG/PLUSSPORT



Orientierungslauf Trail-O: Das Zuordnen der Posten-Standorte auf der Karte steht beim Trail-O im Mittelpunkt und ermöglicht gemeinsame Bewegungserlebnisse im Orientierungssport.

© INGOLDVERLAG/PLUSSPORT



Parcours – sports for all: Bei Spiel- und Sportfesten stehen der Plausch und das gemeinsame Erleben von herausfordernden Disziplinen im Vordergrund.

gang zur Sportwelt. Dafür sind Absprachen zwischen den Sportverantwortlichen, den Eltern und den Fachpersonen aus der Therapie, der Medizin, der Rehabilitationstechnik und der Unterstützten Kommunikation unerlässlich.

In der Bewegung und durch sie entstehen im Sport Resonanzräume, in denen die Wirkung des eigenen Handelns erlebbar wird. Auch wenn die Bewegungen minimal sind, ermöglichen solche Resonanzräume den Menschen mit schweren und mehrfachen

Behinderungen, sich selbst, den eigenen Körper und die Umwelt vielfältig wahrzunehmen. Dabei geht es darum, eigene Potenziale zu erschliessen und neue Bewegungsmöglichkeiten zu entdecken.

Eine ganzheitliche Sichtweise auf den Sport, welche Ansätze aus der Sportpädagogik, der Psychologie und insbesondere der Sozial- und Entwicklungspsychologie berücksichtigt, ermöglicht gemeinsame Bewegungserlebnisse von Menschen mit und ohne Behinderung. Das Wahrnehmen und Verstehen des eigenen Körpers und die Stärkung des Selbstvertrauens sind dabei zentrale Inhalte für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen.

Literatur

- Fröhlich, A. (1998). *Basale Stimulation. Das Konzept*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Hatch, F. & Maietta, L. (2002). *Kinästhetik. Gesundheitsentwicklung und menschliche Aktivitäten*. München: Urban & Fischer.
- Häusermann, S., Meyer-Heim, A., Schriber, S., Riedwyl-Hurter, C. & Weidmann, E. (2019).

Sport ohne Grenzen – Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Herzogenbuchsee: INGOLDVerlag.

- Hulsegge, J. & Verheul, A. (2005). *Snoezelen – eine andere Welt*. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung.
- Knauf, B. (2002). Praktische Aspekte der Arbeit mit mehrfachbehinderten Menschen an Beispielen aus dem Bereich der Hallenangebote. In P. Kapustin, R. Kuckuck & V. Scheid (Hrsg.), *Bewegung und Sport bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 104–157). Aachen: Meyer & Meyer.
- Kuckuck, R. (2002). Praxiskonzepte zur Förderung und Erziehung schwerstbehinderter Menschen. In P. Kapustin, R. Kuckuck & V. Scheid (Hrsg.), *Bewegung und Sport bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 17–66). Aachen: Meyer & Meyer.
- Reuther-Strauss, M. & Medwenitsch, M. (2013). *Bewegen gemeinsam gestalten: Positionen und Bewegungsübergänge mit mehrfach beeinträchtigten SchülerInnen*. Dortmund: modernes lernen.



Stefan Häusermann
 Fachexperte Lehrmittel und Ausbildner
 PluSport Behindertensport Schweiz
 Chriesbaumstrasse 6
 8604 Volketswil
 hausermann@plusport.ch



Stefan Häusermann, Andreas Meyer-Heim, Susanne Schriber, Christina Riedwyl-Hurter, Erich Weidmann

Speziallehrmittel Sport ohne Grenzen

2019, 80 S.
 ISBN: 978-3-03700-431-9, CHF 38.50

Das Speziallehrmittel von PluSport zeigt die Vielfalt von Bewegung und Sport mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Es vermittelt das Wissen für eine individuelle Begleitung und gibt Tipps für spezielle Hilfsmittel sowie Anpassungen von Sportarten.

Bestellung: www.ingoldverlag.ch

Dokumentation zum Schwerpunkt

Mehrfachbehinderung

Weiterführende Literatur

Bernasconi, T. (2017). Anteil und schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 309–324.

Bernasconi, T. (2018). Pflege und Unterstützte Kommunikation bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. *Unterstützte Kommunikation*, 2, 15–19.

Bernasconi, T. & Böing, U. (2016). *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Band 2*. Oberhausen: Athena.

Biesecke, K. (2019). Momente voll Ekel und Scham. Besondere Verhaltensweisen von Menschen mit Behinderungen, die unter die Haut gehen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(6), 297–302.

Calabrese, S. (2017). *Herausfordernde Verhaltensweisen – Herausfordernde Situationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fornefeld, B. (2019). Teilhabe ist Gabe. Zum Verständnis von Teilhabe im Kontext von Erwachsenen und alternden Menschen mit Komplexer Behinderung. *Teilhabe*, 58(1), 4–9.

Fröhlich, A., Heinen, N., Klaus, T. & Lamers, W. (Hrsg.) (2017).

Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Band 1 (2. unver. Aufl.). Oberhausen: Athena.

Huberty, J. & Wagner, M. (2019). Aufmerksamkeit von Menschen mit schwerer Behinderung als Indikatorfunktion zur Initiierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 136–145.

Jennessen, S., Kuhn, A. & Wagner, M. (2018). Produziert Pädagogik Exklusion? Eine Analyse von Theorie und Praxis im Hinblick auf Menschen mit schwerer Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, 42–52.

Klampfleitner, A. & Pfeifer, E. (2019). Wenn Harfentöne berühren. Beziehungsgestaltung mithilfe vibroakustischer Stimulation bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 25–32.

Hoffmann, L. (2016). Kino neu erfahren. *Medien + Erziehung*, 60(3), 46–49.

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

Mall, W. (2019). Menschen mit umfassender Beeinträchtigung Gehör verschaffen. *Teilhabe*, 58(3), 124–128.

Maskos, R. (2015). Bewundernswert an den Rollstuhl gefesselt. Medien und Sprache in einer noch nicht inklusiven Gesellschaft. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention*.

on. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe (S. 308–320). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Reimer, S. (2019). «Hat er denn auch schön mitgemacht?» Entwicklungspsychologisch orientierte Musiktherapie bei Menschen mit komplexer Mehrfachbehinderung. *Behinderte Menschen*, 42(2), 37–41.

Samara, E., Klaus, T. & Soulis, S.-G. (2019). Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern. Die Situation in Griechenland von Kindern und Jugendlichen mit Schwer- und Mehrfachbehinderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 51–57.

Links

Schweizerischer Verein Fachkräfte Körper- und Mehrfachbehinderungen
www.svfkm.ch

Dachorganisation der Behinderten-Selbsthilfe
www.vereinigung-cerebral.ch

Elternverein für Kinder mit Seh- und Mehrfachbehinderung
www.visoparents.ch

Zusammenstellung

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

Suchen Sie weitere Literatur? Unter www.szh.ch/datenbanken stehen Ihnen die Literaturdatenbank und weitere Recherchequellen online zur Verfügung.

Eckart Störmer und Christoph Werner

Schule und Familie brauchen einander bei herausforderndem Verhalten

Die Tagesschule Oberglatt sieht schulnahe Elternunterstützung als das Mittel der Wahl

Zusammenfassung

Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten gelten als schwer integrierbar. Das hat unter anderem damit zu tun, dass der familiären Situation, die häufig belastet ist, zu wenig Beachtung geschenkt wird. Die Tagesschule Oberglatt hat deshalb eine schulinterne Stelle für Soziale Arbeit geschaffen, die neben einer schulnahen Erziehungsberatung und Familienbegleitung auch Multifamilienarbeit anbietet. Das führte zu einer besseren Zusammenarbeit von Schule und Eltern, einer verbesserten Erziehungskompetenz der Eltern, einer höheren Tragfähigkeit der Schule und zur Beruhigung der Kinder und Jugendlichen.

Résumé

Les élèves ayant des troubles du comportement sont considérés comme difficiles à intégrer. L'une des raisons en est que la situation familiale, souvent chargée, n'est pas assez prise en considération. L'école de jour d'Oberglatt a donc décidé de créer un poste de travailleur ou travailleuse social-e qui, en plus de fournir des conseils pédagogiques et du soutien familial à proximité de l'école, propose également des thérapies de groupe multifamilial. Cette initiative a permis d'améliorer la coopération entre l'école et les parents ainsi que les compétences parentales, de renforcer la capacité de l'école à soutenir les enfants et les jeunes concernés et finalement d'apaiser ces derniers.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2020-05-06

Einleitung

Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten bringen die Regelschulen immer wieder an ihre Grenzen. Barth (2018) schildert diesbezüglich den Fall der Schülerin C.: Durch das Verhalten von C. und die «strukturell eingeschränkte[n] Handlungsmöglichkeiten» (S. 19 f.) baute sich eine Spannung auf, die schliesslich zum Burn-out der Lehrperson, zum Rückzug des Schulleiters und zur Separation der Schülerin führte.

Die Tagesschule Oberglatt ist eine Schule für Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten. Solche Fälle wie derjenige der Schülerin C. sind uns bestens bekannt: Wir stellen immer wieder fest, dass insbesondere dann solche Spannungen ent-

stehen, wenn die familiäre Situation der Kinder oder Jugendlichen nicht ausreichend einbezogen wurde, um das Verhalten des Kindes zu verstehen. Im Folgenden zeigen wir, wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Familie von Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten ist. Wir geben Einblick in die Arbeit an der Tagesschule Oberglatt und thematisieren insbesondere die Multifamilienarbeit und die schulnahe Familienunterstützung.

Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

Speck (2008) weist darauf hin, dass ein Kind in zwei Systeme eingebunden ist, in die Familie und in die Schule: «Ohne das gegensei-

tige Verstehen der beiden Systeme kann auch das Kind nicht hinreichend verstanden werden. Beide Systeme müssen füreinander offen sein» (S. 481). Wollte sich die Heilpädagogik auf die volle Erziehungswirklichkeit beziehen, so könne sie sich «nicht länger so darstellen, als habe sie es mit einem für sie geschlossenen, nur auf das Kind und auf pädagogische Spezialisten bezogenen Aufgabenfeld zu tun» (ebd., S. 487).

Das Kind bewegt sich also in den beiden *Mikrosystemen* der Familie und der Schule. In beiden Systemen interagiert es mit anderen Personen, zum Beispiel mit Eltern und Geschwistern oder Lehrpersonen und Schulleitern. Diese beiden *Mikrosysteme* sind aber nicht komplett voneinander getrennt, sondern wirken aufeinander ein, auch wenn zwischen ihnen wenig oder kein direkter Kontakt besteht. Wenn mehrere *Mikrosyste-*

me miteinander interagieren, bilden sie zusammen ein *Mesosystem* (siehe Abb. 1). Dieses kann eine «mühevolle, also selbstverständliche, beidseitige, offene Kommunikation und gemeinsame Tätigkeiten» (ebd., S. 273) ermöglichen.

Gestörte Verbindungen wirken sich negativ auf die Entwicklung des Kindes aus, weil Annahmen über die Motive der jeweils anderen gemacht werden, die nicht immer zutreffen. Erscheinen zum Beispiel die Eltern eines musikalisch begabten Kindes nicht bei seinem Auftritt, dann geht die Schule vielleicht davon aus, dass ihnen die musikalische Bildung des Kindes egal ist. Es kann aber sein, dass der Grund fürs Fernbleiben eine berufliche Überforderung ist. Oder womöglich haben die Eltern gar nicht verstanden, dass ihr Kind eine musikalische Begabung hat, weil es zu Hause nicht darüber spricht.

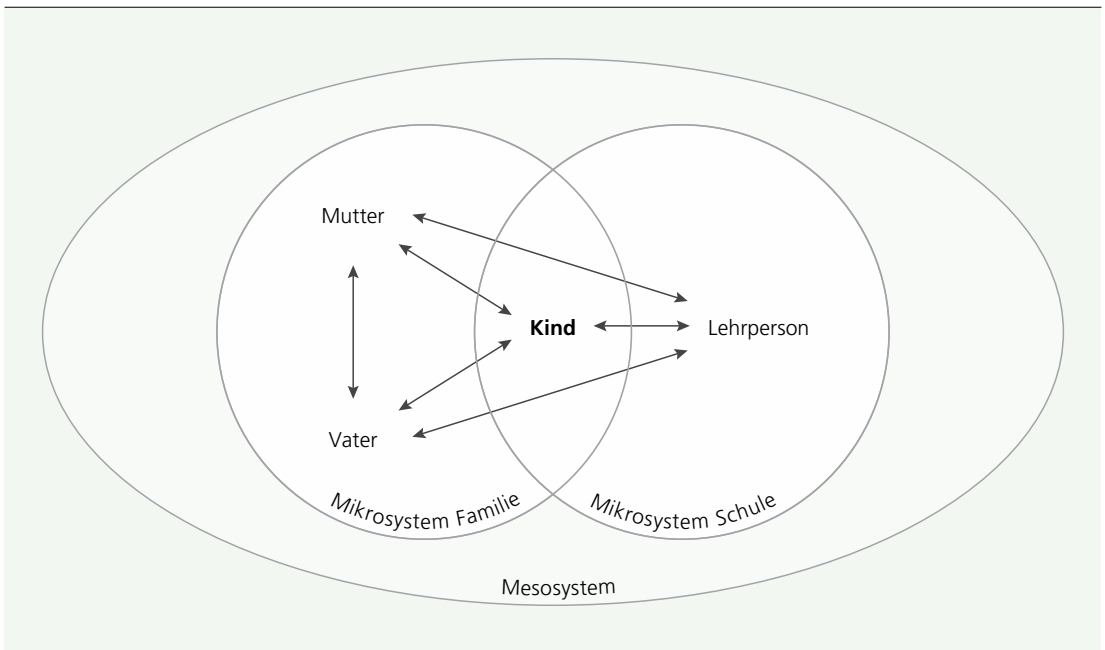


Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung der Situation des Kindes in den zwei Mikrosystemen Familie und Schule¹

¹ Grafik in Anlehnung an die Darstellung von Bronfenbrenners Unterscheidung der Systemebenen bei Speck (2008, S. 273)

Da die Mikrosysteme auf einer *Mesoebene* zusammenwirken, können Verhaltensprobleme von Kindern nur gemeinsam angegangen werden: Es braucht die Zusammenarbeit zwischen der Familie und der Schule. Nach unserer Erfahrung können insbesondere grössere Verhaltensprobleme – ganz gleich welcher Ursache – nur unter Einbezug der Familie aufgelöst werden. Es geht nämlich darum, nicht nur auf das störende Verhalten zu reagieren, sondern die Aufmerksamkeit auf die Gesamtsituation des Kindes zu richten und seine emotionale Verfassung zu verbessern.

Grössere Verhaltensprobleme können nur unter Einbezug der Familie gelöst werden.

Situationen, die einen Einfluss auf die emotionale Verfassung und das schulische Verhalten eines Kindes haben können, sind zum Beispiel eine Krankheit oder der Tod eines Elternteils, traumatische Erlebnisse, konfliktreiche Scheidungen, psychische Probleme eines Elternteils, finanzielle Sorgen, Erziehungsprobleme, Drogen- oder Alkoholsucht eines Elternteils, häusliche Gewalt, Missbrauch, aber auch Überforderung, weil gleich mehrere Belastungen zusammentreffen. Wenn ein Kind über Jahre den Streitereien seiner Eltern ausgesetzt ist, die in verbalen Attacken oder sogar in körperlichen Angriffen gipfeln, dann erstaunt es nicht, wenn dieses Kind in der Schule unruhig ist und dazu neigt, Konflikte gewalttätig zu lösen.

Die Tagesschule Oberglatt hat in den letzten Jahren die Zusammenarbeit mit den Familien von Kindern mit herausforderndem Verhalten intensiviert. Durch das aktive Einbeziehen der Familie steht nun nicht

mehr das Verhalten der Kinder im Zentrum, sondern ihre Lebenssituationen und die damit verbundenen Gefühle.

Bedeutung der Gefühle

Die Bedeutung der Gefühle und ihrer Würdigung wird im Schulbereich unserer Erfahrung nach unterschätzt. Dies gilt sowohl für den Umgang mit auffälligem Verhalten bei Schülerinnen und Schülern als auch im Umgang mit Eltern, deren Verhalten von der Schule als problematisch wahrgenommen wird. Gefühle sind sehr häufig der eigentliche Motor für eine negative verlaufende Schulzeit und die Konflikte zwischen Schule und Eltern. Da sich die Beteiligten nicht verstehen, suchen sie das Problem beim anderen: Die Lehrpersonen sprechen dann von «schwierigen» Eltern und die Eltern von «unfähigen» Pädagoginnen und Pädagogen – ohne die hinter dem jeweiligen Verhalten stehenden Gefühle zu verstehen. Betroffene fühlen sich deshalb oft nicht verstanden, gemühtigt oder beschämt.

Deshalb versuchen die Leitung und die Angestellten der Tagesschule Oberglatt, die hinter einem Verhalten stehenden Gefühle, Bedürfnisse und Überzeugungen der Beteiligten in einem empathischen Dialog wahrzunehmen und auf sie einzugehen.

Tagesschule Oberglatt

Soziale Arbeit verbindet Lernende, Eltern und Schule

Die Tagesschule Oberglatt bemüht sich seit einiger Zeit, die unterschiedlichen familiären Situationen genau zu erfassen, um die Familien gezielt unterstützen zu können. Deshalb schuf die Schulleitung im Jahr 2015 eine schulinterne Stelle für Soziale Arbeit mit ständiger Anwesenheit. Diese Mitarbeiterin respektive dieser Mitarbeiter ist bei Problemen von Schülerinnen und Schü-

lern, den Eltern und Lehrkräften erreichbar. Aufgrund der hohen Resonanz und der sichtbar gewordenen komplexen Problemlagen etablierten wir zusätzlich eine schulnahe Erziehungsberatung und eine schulnahe Familienbegleitung als weitere Unterstützungsangebote. Diese Angebote dienen dazu, die schulische Förderung zu verbessern. Die Lernenden und ihre Eltern haben dadurch die Chance, tiefer in problemlösende Prozesse einzusteigen. Ein sorgfältig aufgebautes Vertrauensverhältnis erleichtert den Eltern und unseren Sozialarbeitenden die intensive Arbeit und hilft, einen besseren Zugang zu den Kindern und Jugendlichen mit konfliktreichen Verhaltensweisen zu finden. Diese Elternangebote sind freiwillig, da wir davon ausgehen, dass Veränderung auf Vertrauen und nicht auf Zwang beruhen sollte.

Nach der Einführung dieser Angebote konnten mehr Familien und Eltern von unserer Unterstützung profitieren. Allerdings verlief diese Einführung in unserer Institution nicht immer reibungslos. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen in einer Tagessonderschule stellt eine Herausforderung dar, da verschiedene Sichtweisen aufeinanderprallen. Gleichzeitig mussten wir uns eingestehen, dass wir nicht alle Familien erreichten. Deshalb führten wir 2016 ein weiteres Angebot ein: die *Multifamilienarbeit (MFA)* nach Asen und Scholz (2012; vgl. auch Seybold & Manser, 2019) – eine systemische Gruppenintervention für Schülerinnen und Schüler und ihre Familien.

Multifamilienarbeit

In einer Multifamilien-Gruppe werden sechs bis acht Schülerinnen und Schüler und ihre

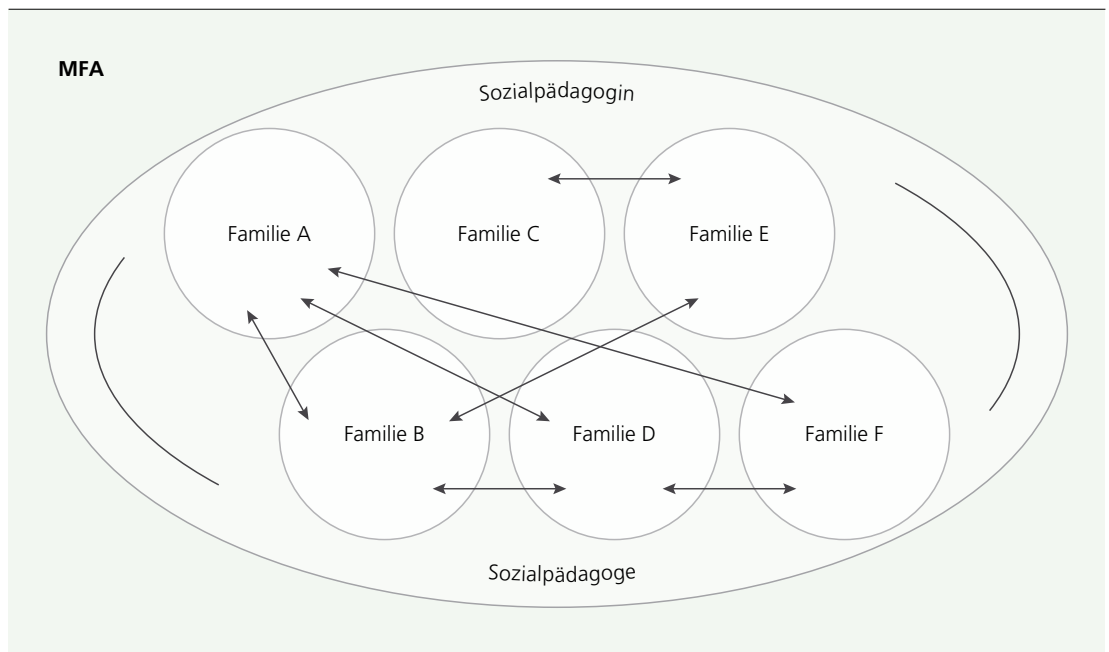


Abbildung 2: Beispielhafte Darstellung einer Multifamilienarbeit²

² In der MFA treten die «Fachleute» etwas zurück und die Eltern übernehmen die Verantwortung für ihr Kind. Durch die Gruppe sind die Familien nicht mehr allein und stärken sich gegenseitig (vgl. dazu Asen & Scholz, 2012).

Familien von Coaches in einen Austausch gebracht. Die Coaches setzen den thematischen und spielerischen Rahmen des Austauschs (siehe Abb. 2 auf Seite 49). Die Inhalte orientieren sich ausschliesslich an den Bedürfnissen, Wünschen und Interessen der Familien.

Es gibt zwei wichtige Wirkprinzipien der MFA: Erstens bleibt die Verantwortung für die Kinder bei den Eltern und zweitens unterstützen sich die Familien bei der Lösungssuche in einer alltäglichen, «unprofessionellen» Sprache. Die Coaches sind lediglich neugierige «Nichtwissende», die die Lösungssuche und das Experimentieren der Familien unterstützen und anregen. Sie sind nicht «die besseren Eltern», sondern sie unterstützen die tatsächlichen Eltern, ihre Verantwortung unbedingt wahrzunehmen, trotz ihrer augenscheinlichen Scheuklappen, Eigenheiten und «Verrücktheiten» im Umgang mit ihren Kindern und mit sich selbst» (Asen & Scholz, 2012, S. 24).

Die Coaches als neugierige «Nichtwissende» unterstützen die Lösungssuche und das Experimentieren der Familien.

Die Stärkung der Schülerinnen und Schüler und ihres Umfeldes durch die Gruppe scheint besonders nachhaltig, wenn Familien aufeinandertreffen, die ähnliche Schwierigkeiten durchleben. Von den vielen unterschiedlichen Perspektiven profitiert die ganze Gruppe. Steht bei der MFA die Schule im Zentrum, kann sie unter anderem bei konfliktreichem Verhalten, unsicherer Bindung, Schuldistanz oder psychischer Erkrankung eines Familienmitgliedes stärkend wirken. Sie kann zur Beruhigung konfliktreicher Beschulungssituationen beitragen und die Ko-

operation zwischen der Schule und den Eltern signifikant verbessern.

Beziehung und Offenheit

Schon bei der Aufnahme eines Kindes versuchen wir, eine gute Beziehung zu den Eltern aufzubauen. Wir regen sie an, sich oft zu melden und vor allem bei Unstimmigkeiten nicht abzuwarten, sondern frühzeitig auf uns zuzukommen. Umgekehrt kündigen wir an, dass auch wir auf sie zukommen werden, wenn es etwas zu besprechen gibt. Dazu gehört eine intakte Fehlerkultur, denn ein vertrauensvolles Verhältnis kann nur aufgebaut werden, wenn man eigene Fehler offen eingesteht, ohne sie als Niederlage aufzufassen (Omer & Haller, 2019).

Erkennen wir Anzeichen, dass es ungelöste Probleme in der Familie gibt, die Auswirkungen auf das Kind haben, so bemühen wir uns, die Familie gezielt und stärker zu unterstützen. Wir stellen fest, dass Eltern die Unterstützung durch eine schulnahe Stelle für soziale Arbeit gerne annehmen, wenn sie Vertrauen gefasst haben. Dies führt in der Regel und manchmal erstaunlich schnell zu einer Beruhigung der Situation.

Zusammenarbeit führt zu Entspannung im System

Die veränderte Haltung von Lehr- und Betreuungspersonen und die zusätzlichen Angebote haben zu einer ruhigeren und entspannteren Lernatmosphäre im Schulhaus geführt. In täglichen Situationen erhalten die Lehrpersonen Unterstützung, sodass Konflikte aufgefangen werden können, bevor sie eskalieren. Auch die Schülerinnen und Schüler nutzen die Möglichkeit, in für sie belastenden Momenten die Schulsozialarbeit aufzusuchen, was ihnen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. In der Erziehungsberatung finden Eltern Unterstüt-

zung, wenn ihr Kind zu Hause herausforderndes Verhalten zeigt. Sind sie mit den Abläufen in der Schule nicht einverstanden, ist die Schwelle für sie niedrig, dies zu äussern, weil durch die Elternunterstützungsangebote ein guter Kontakt besteht. Das führt zu einem intensiveren Austausch zwischen der Familie und der Schule, was wiederum die Zusammenarbeit und das gemeinsame Vorgehen erleichtert. Die MFA bringt die Eltern in Kontakt mit anderen Eltern, die ähnliche Probleme haben. Dadurch fühlen sie sich weniger allein. Darüber hinaus erleben sich die Eltern durch die MFA als erzieherisch kompetent, da sie in der Lage sind, sich gegenseitig zu unterstützen, was sie unabhängiger und selbstbewusster werden lässt. Unsere Schülerinnen und Schüler erleben die Anwesenheit ihrer Eltern im Schulhaus in der Regel positiv.

Die neu geschaffenen Angebote an der Tagesschule Oberglatt haben zu einer wirkungsvollen Zusammenarbeit mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler geführt. Dies lässt sich an den folgenden positiven Auswirkungen zeigen:

- Durch den intensiveren Kontakt mit den Eltern hat sich das Verhältnis zwischen Eltern und Schule deutlich entspannt. Die Beziehungen haben sich insgesamt verbessert.
- Die verstärkte Anwesenheit der Eltern wird von den Kindern und Jugendlichen meist positiv erlebt.
- Die Schule hat ein differenziertes Bild der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler und kann so auch die Förderplanung besser daran ausrichten.
- Viele belastende Dynamiken konnten beruhigt werden.
- Familiäre Situationen können leichter wertfrei thematisiert werden.

- Die Erziehungskompetenz der Eltern wird gestärkt.
- Die Tragfähigkeit der Schule hat sich deutlich erhöht.

Familienberatung und MFA – ein Fallbeispiel

Die Anfrage bei der Tagesschule Oberglatt kam, als Nicola (Name geändert) in der 3. Klasse war. Nicola musste eine andere Sonderschule verlassen, weil er einen Mitarbeiter angegriffen und verletzt hatte. Nach dem Vorfall kam Nicola in eine Tagesklinik, wo bei ihm eine ADHS diagnostiziert wurde. Weil er sich in der Tagesklinik stabilisierte, suchte man für ihn eine geeignete Tagessonderschule.

Die Eltern fühlen sich durch die Multifamilienarbeit erzieherisch kompetent, weil sie sich gegenseitig unterstützen können.

Beim Aufnahmegespräch erfuhr die Schulleitung, dass Nicola bereits vier verschiedene Sonderschulen besucht hatte, bevor er in der Tagesklinik aufgenommen wurde. Da die Schulleitung einen erneuten Abbruch unbedingt vermeiden wollte und den Verdacht hatte, dass es ein gravierenderes Problem in der Familie geben könnte, entschied man sich von Anfang an für eine schulnahe Familienberatung. Die Eltern waren damit einverstanden.

Nicola lebte sich in seiner neuen Klasse und in der Schule ein und wurde von der Schulsozialarbeit intensiv begleitet. Als die Schulsozialarbeitenden für einen ersten Beratungstermin auf die Eltern zugingen, waren diese nicht bereit, an einem gemeinsamen

Gespräch teilzunehmen, worauf die Gespräche zunächst getrennt durchgeführt wurden. Nach und nach erkannte man die problematische Familiensituation: Die Eltern waren getrennt, lebten aber weiterhin in der gleichen Wohnung mit Nicola. Die Eltern stritten häufig und heftig und es kam auch zu körperlichen Auseinandersetzungen zwischen ihnen. Deshalb musste mehrfach die Kantonspolizei eingreifen. Nicola erlebte die Eskalation zwischen den Eltern hautnah mit und litt unter dem gegenseitigen Misstrauen.

Die Schulen müssen unterstützend mit den Familien zusammenarbeiten. Nur dann können vertrauensvolle Beziehungen aufgebaut werden.

Die Konzentration auf die schulische Situation von Nicola brachte die Mutter und den Vater wieder in den Austausch über ihr Kind. Nach mehreren Einzelsitzungen liessen sie sich auf das Experiment ein, sich geführt in einem «Gesprächsraum» ausschliesslich über Nicolas schulische und familiäre Situation auszutauschen. Trotz aller Meinungsverschiedenheiten, Reibereien, Konflikte, Missverständnisse und Gesprächsabbrüche verband beide Elternteile der Wunsch nach einer sicheren Situation für Nicola. Ihnen wurde deutlich, dass sie ihr Kind und seine Bedürfnisse wegen den eigenen Beziehungsschwierigkeiten aus den Augen verloren hatten. Beide kehrten immer wieder in den «Gesprächsraum» zurück und handelten konkrete Abmachungen zur elterlichen Fürsorge aus und reflektierten diese.

Die Eltern entschieden sich, in getrennte Wohnungen zu ziehen und Nicola abwechselnd wochenweise zu betreuen. Dies

führte zu einer deutlichen Beruhigung der Situation. Um sich als Eltern in ihrer gemeinsamen Verantwortung weiter zu stärken, meldeten sie sich zusammen mit Nicola in der Multifamilienarbeit an. Zuerst nahmen sie abwechselnd an den Treffen teil; mit der Zeit wurde eine gemeinsame Teilnahme und Verantwortungsübernahme für Nicola möglich. Dabei nahmen die Eltern die Gruppe und ihre differenzierten Rückmeldungen als stärkend wahr und es gelang ihnen, sich abzusprechen. Die Einigung der Eltern auch in schwierigen Situationen führte bei Nicola anfänglich zu einem erhöhten Widerstand. Die Situation beruhigte sich aber nach und nach und auch die Beschulungssituation normalisierte sich. Mittlerweile ist eine Integration in die Regelschule nicht ausgeschlossen.

Fazit

Die engere Zusammenarbeit mit den Familien hat die Tagesschule Oberglatt grundlegend verändert. Dank der neu geschaffenen Angebote gelingt es uns, ein stabiles Vertrauensverhältnis zu den Eltern aufzubauen. Damit schaffen wir die Grundlage für ein erfolgreiches Lernen der Kinder und Jugendlichen. Erst das gegenseitige Verstehen erlaubt eine gemeinsame Unterstützung der Kinder und Jugendlichen. Dadurch gelingt es ihnen, neue Interaktionsmuster einzuüben, was ihnen wiederum die gesellschaftliche Teilhabe erleichtert. Für uns ist klar: Die Schulen müssen unterstützend mit den Familien zusammenarbeiten. Nur dann können vertrauensvolle Beziehungen aufgebaut und die Kinder mit herausforderndem Verhalten gezielt begleitet werden. Wenn alle Beteiligten am gleichen Strick ziehen, kann eine gesellschaftliche Integration der Kinder und Jugendlichen erreicht werden.

Literatur

- Asen, E. & Scholz, M. (2012). *Praxis der Multifamilientherapie*. Heidelberg: Auer.
- Barth, D. (2018). «Ein Fall, der alles in Bewegung gesetzt hat». Die Grenzen der Tragfähigkeit einer Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (5–6), 19–25.
- Omer, H. & Haller, R. (2019). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seybold, D. & Manser, R. (2019). Integration von Kindern mit herausforderndem Verhalten. Der Ansatz «Multifamiliengruppe» zur Stärkung der Autorität von Eltern und Lehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (9), 40–43.
- Speck, O. (2008) *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (6. Aufl.). München: Reinhardt.



Eckart Störmer
Schulleiter (EDK)
Leiter der Tagesschule Oberglatt
eckart.stoermer@ts-oberglatt.ch



Christoph Werner
Systemischer Therapeut/
Familientherapeut (DGSF)
Multifamilientherapeut (DGSF)
Schulsozialarbeiter an
der Tagesschule Oberglatt
christoph.werner@ts-oberglatt.ch

Tagesschule Oberglatt
Alpenstrasse 18
8154 Oberglatt ZH
www.tagesschule-oberglatt.ch

Ferdinand Klein

Die Bedeutung der Resonanz in der Beziehungsgestaltung

Permalink: www.szh-csps.ch/z2020-05-07

Auf das Resonanzbedürfnis des Kindes antworten

Jedes Kind wächst von Beginn an in die sozialen Regeln seiner Mitwelt hinein, lernt diese immer besser zu verstehen und einzuhalten. Ebenso gestaltet es diese aus eigener Initiative mit, sofern seinem Grundbedürfnis nach Resonanz – nach vertrauensvoller Beziehung, nach Anerkennung und Achtung – entsprochen wird.

Für das Kind wie ein Spiegel oder Reflektor wirken

Die pädagogische Fachperson hat dafür zu sorgen, dass sich das Kind nach seinem Bedürfnis an diesem wechselseitigen Geschehen beteiligen kann. Sie wird für das Kind, das in der Lernsituation bei einer schwierigen Aufgabe eine Lösung sucht, wie ein Spiegel oder Reflektor wirken und ihm so mit feinfühligem Haltung sein ganz persönliches neugieriges, entdeckendes und forschendes Lernen ermöglichen – ohne Überredung, Besserwissen oder gar Zwang.

Wie die pädagogische Fachperson den Beziehungsraum gestalten kann

Die pädagogische Fachperson lernt ihrer persönlichen Anschauung zu vertrauen und sie braucht sich nicht hinter der Theorie eines anderen zu verstecken. Sie geht nicht von einer vorgegebenen abstrakten Theorie aus. Sie entwickelt vielmehr ihr konkretes Handeln aus dem wahrgenommenen Bedürfnis des Kindes in der gestalteten Beziehungssituation. Diese Resonanz kann keine pädagogische Fachperson für sich allein haben. Sie ereignet sich vielmehr im Zwischenraum: Die pädagogische Fachperson schwingt hier mit dem Kind mit und antwortet auf sein Resonanzbedürfnis. Auf diese zwischenmenschli-

chen Zusammenhänge machte ich mit dem Begriff des Dialogs am Beispiel des Arztpädagogen Janusz Korczak aufmerksam (Klein, 2018). Diese dialogischen Beziehungszusammenhänge werden heute mit dem Begriff der Resonanz klarer gefasst und verstanden.

Resonanz in ihren tieferliegenden Zusammenhängen verstehen

Der heute – auch in der Schulpädagogik – viel diskutierte deutsche Soziologe und Sozialphilosoph Hartmut Rosa (Rosa & Endres, 2016) sieht im Begriff Resonanz eine Möglichkeit, zum Innenleben des Kindes zu finden und mit ihm in Beziehung zu treten. Gelingt dies nicht, dann beginnt eine Entfremdung.

Rosa veranschaulicht die Resonanzphänomene mit dem Bild zweier Stimmgabeln, die einander wechselseitig in Schwingung versetzen (Thomä, 2016). Die Atmosphäre des Wohlwollens und der gegenseitigen Akzeptanz kann niemals einseitig sein, denn Resonanz ereignet sich zwischen Ich und Du, zwischen mir und dem anderen Menschen. Mit dieser Haltung kann es der pädagogischen Fachperson gelingen, auf die Kinder so einzugehen, dass sie beim Lernen mit ihrem veranlagten Resonanzbedürfnis wertschätzend antworten.

Wir erkennen: Beziehungsgestaltung ist weniger eine Frage der didaktischen Kompetenz, sondern vielmehr eine sinn-orientierte, herausfordernde Aufgabe, sich auf die Kinder einzulassen und sich von ihnen berühren zu lassen.

Der drohenden «Resonanztaubheit» die Stirn bieten

Rosa (2019) erkennt, dass unser Zeitalter davon geprägt ist, die Welt kontrollierbar, beherrschbar und verfügbar

zu machen. Hier ist ein Verhalten des Menschen gefordert, das von äusseren Dingen bestimmt wird und den zwischenmenschlich mitschwingenden Raum (Resonanzraum) verkümmern lässt. Und der Mensch wird «resonanztaub».

Diese leere, graue und farblose Welt bezeichnet Rosa (2019) als Nährboden für die elementare Grundangst des Menschen: Die plan-, optimier- und berechenbare Beziehung zu Menschen und Welt erzeugt eben Angst vor dem Fremden, kann zur Kontaktlosigkeit und Entfremdung führen. Aber eine mitschwingende Beziehung zur Welt wird erst durch das Einlassen auf Fremdes, auf Nicht-Planbares, Unvorhersehbares und Unverfügbares möglich, das den Menschen berührt und wandelt.

Das durch äussere Kräfte gefährdete Kind

Schauen wir uns unter dem Gesichtspunkt der drohenden Resonanztaubheit das Lernen des Kindes an. So werden zum Beispiel im Internet die Daten abgerufen, die nur die scheinbaren Kompetenzen stärken. Es wird das gelernt, über das verfügt werden kann. Und das Kind bleibt abhängig von diesem Verfügbaren. Es wird einfach kompetent gemacht und das Berührtwerden in der Beziehung, in der einer dem anderen begegnet, in der Ich und Du einander vertrauen, bleibt auf der Strecke. Das Kind ist abhängig von äusseren Gegebenheiten (Fakten, Daten, Zahlen) und sein veranlagter schöpferischer Lern- und Reifungsprozess droht zu verkümmern. Darüber hinaus verlernt es zu warten, einen Wunsch aufzuschieben, möchte ihn sofort erfüllt haben. Und das Nachdenken über den Sinn des Handelns versiegt.

Fazit

Hartmut Rosa (2019) erkennt, dass heute die Sinnresource zunehmend austrocknet. Dem Lernen in der Bildungseinrichtung droht die Gefährdung des Resonanzraumes und das wechselseitige Berührtwerden verkümmert. Pädagogische Fachpersonen und Kinder erfahren

aber ihr Leben dann als sinnvoll, wenn sie sich mit der Welt und besonders mit anderen Menschen, mit ihrer Arbeit, mit ihrem Lernen und ihrer Umgebung verbunden fühlen und in diesem Resonanzraum handeln – wenn sie also Resonanz erleben und die Welt zu ihnen spricht.¹

Literatur

- Klein, F. (2018). *Mit Janusz Korczak Inklusion gestalten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenzverlag.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Thomä, D. (2016). Hartmut Rosa. Soziologie mit der Stimmgabel. *Die Zeit*, 26. www.zeit.de/2016/26/hartmut-rosa-resonanz-sachbuch [Zugriff am 12.03.2020].



Univ.-Prof. em. Dr.
Dr. et Prof. h.c. Ferdinand Klein
Adalbert-Stifter-Straße 4a
DE-83043 Bad Aibling
ferdi.klein2@gmail.com

¹ vgl. Prof. Dr. Hartmut Rosa: Sinnsuche und Resonanzbedürfnis www.ardmediathek.de/swr/player/Y3JpZDovL3N3ci5kZS9h-ZXgvbzEwMTYxMDI [Zugriff am 12.03.2020]

Forschung

REVISA – Erkennung und Anerkennung von Sehbeeinträchtigungen im (Vor-)Schulalter

Laufzeit: Sept. 2019–Juni 2022

Forschende Institutionen:
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich;
Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg, Freiburg;
Schweizerischer Zentralverein für das Blindenwesen SZBLIND, St. Gallen

Kinder mit einer Sehbehinderung können ab dem frühesten Kindesalter und während der ganzen Ausbildungszeit von einer meist ambulant organisierten, auf Sehbehinderung spezialisierten Förderung profitieren. Die Vielfalt der Unterstützungsformen ist gross, entscheidend sind die Situation und die Bedürfnisse des Kindes und allenfalls der Familie. Voraussetzung dazu ist, dass die Beeinträchtigung erkannt und das Kind fachlich korrekt abgeklärt wird. Zudem muss die Kette der involvierten Fachpersonen und der beschlossenen Fördermassnahmen durchgängig und ununterbrochen finanziert und altersgerecht gewährleistet sein. Das Projekt *REVISA (Recognition of Visual Impairment in (Pre-)School Age)* wird die sogenannten «Risikobehafteten Entscheidungsereignisse» determinieren und untersuchen sowie eine interkantonale Vergleichsanalyse der im Bereich Sehbehinderung implementierten Organisationsmodelle erstellen.

Weitere Forschungsprojekte:
www.szh.ch/forschungsdatenbanken

Asperger-Syndrom und hochfunktionaler Autismus im Schulalter: zwischen schulischen Herausforderungen, komorbiden Erkrankungen und dem «Anderssein als Superkraft» – Analyse des Unterstützungsbedarfs aus einer ressourcenorientierten Perspektive

Laufzeit: Dez. 2019–Juli 2020

Forschende Institutionen:
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Kognitiv durchschnittlich bis hoch begabte Personen mit einer Autismus-Spektrum-Störung – diagnostisch vielfach mit den Begriffen *Asperger-Syndrom (AS)* oder *Hochfunktionaler Autismus (HFA)* beschrieben – stehen in den letzten Jahren vermehrt im Fokus öffentlicher Berichterstattung. Einem gleichzeitig bei vielen Menschen mit *Asperger-Syndrom* oder *hochfunktionalem Autismus* und ihren Angehörigen bestehenden Leidensdruck und daraus abgeleiteten Handlungsbedarf wird in der aktuell breiten Berichterstattung wenig Raum gegeben. Teilweise wird die Diagnose vielmehr durch die Wahl von Begrifflichkeiten wie «Modediagnose», «en vogue» oder «chic» in ihrer Komplexität und Ernsthaftigkeit relativiert. Das Forschungsprojekt widmet sich diesem Spannungsfeld zwischen Ressourcenorientierung und Problemwahrnehmung anhand einer differenzierten Analyse von Unterstützungsbedarfen und -angeboten, ohne die individuellen Ressourcen und Kompetenzen aus dem Blick zu verlieren.

Knackpunkt BRK – Instrument zur Überprüfung der BRK-Konformität von Institutionen zum Thema Sexualität von Menschen mit Behinderung

Laufzeit: Mai 2020–April 2022

Forschende Institutionen:
Fachhochschule St. Gallen;
Hochschule Luzern, Soziale Arbeit

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sind besonders in Gefahr, dass ihr Recht auf Selbstbestimmung im Bereich der Sexualität, Verhütung und beim Thema Kinderwunsch übergangen wird. Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zieht sich der Grundsatz der Selbstbestimmung und der Partizipation durch alle Bereiche heilpädagogischen Handelns und bringt grosse fachliche Herausforderungen mit sich. Ziel des partizipativen Projektes ist die Entwicklung einer Checkliste zur Überprüfung der Konformität von Institutionen mit der UN-BRK auf dem Gebiet der Sexualität, Verhütung und des Kinderwunsches, um den gleichberechtigten und selbstbestimmten Zugang zu fundamentalen Menschenrechten für Betroffene zu fördern respektive zu gewährleisten und gleichzeitig Fachpersonen bezüglich der Umsetzung der UN-BRK zu sensibilisieren und anzuleiten. Dazu wird ein Instrument (UN-BRK-Checkliste) entwickelt und erprobt und durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit bekannt gemacht.

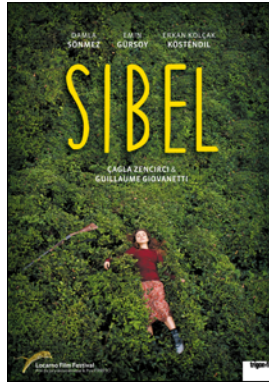
Behinderung im Film



Bordone, A. (2019)

Alexia, Kevin & Romain

Die drei Jugendlichen Alexia, Kevin und Romain sind 17 Jahre alt und träumen wie alle Teenager davon, selbstständig zu werden. Sie leiden unter einer kognitiven Beeinträchtigung: Ein Attribut, das nichts Präzises über sie aussagt. Sie leben eher am Rande der Gesellschaft als Bewohnerin und Bewohner des Instituts Perceval. Am Ufer des Genfersees, im geschützten Rahmen, verbringen sie einen Grossteil ihrer Zeit. Ihr Alltag wird durch die Schulstunden, die Therapiesitzungen, das Leben in der kleinen Gemeinschaft sowie Arbeitspraktika, die ihnen eine Türe in die weite Welt öffnen, geprägt. Es erwartet sie der entscheidende Moment in ihrem Leben, auf den sie sich die längste Zeit vorbereiten: Der Schritt in die Volljährigkeit. Der Regisseur begleitet die drei in ihrem letzten Jahr am Institut Perceval. Was werden sie machen, wenn sie endlich volljährig sind und wie werden sie später leben? www.outside-thebox.ch (Streaming)



Giovanetti, G. & Zencirci, Ç. (2018)

Sibel

Sibel ist 25 Jahre jung und lebt mit Vater und Schwester in einem abgelegenen Bergdorf am Schwarzen Meer. Sie ist stumm, kann aber dank einer in der Region verbreiteten Pfeifsprache kommunizieren. Sibel treibt sich in den Wäldern herum und sucht einen Wolf, der Fantasien und Ängste der Frauen im Dorf beflügelt. Bei einem ihrer Streifzüge trifft sie auf einen Fremden, um den sie sich kümmert. Zum ersten Mal nimmt jemand sie ernst. Die beiden Filmemacher beschreiben eine Annäherung, die aus radikaler Abwehr heraus geschieht und letztlich in ihrer Wildheit zärtlicher wirkt als das, was das Kino traditionell bietet. Sibel ist eine junge Frau, die sich selber finden und erfahren muss, um in der Gemeinschaft künftig Bestand zu haben. www.trigon-film.ch (DVD) www.filmingo.ch (Streaming)



Köster, J.J. (2018)

Mae goes away

Manchmal ist es besser zu fliehen. Das jedenfalls denkt sich Mae, packt ihre Koffer und will nur noch weg. Ihr Mann Chris und sein Assistent Horst haben entschieden etwas dagegen. Sie nehmen sofort die Verfolgung auf. Legal oder illegal, Chris tut alles, um seine Frau wieder nach Hause zu holen. Auf der Flucht trifft Mae auf zwei Frauen und auf viele andere Menschen. Sie erfährt so, was es bedeutet, frei zu sein. Dennoch muss Mae feststellen, dass sie stehenbleiben muss, um sich von ihrem Mann Chris und den Schatten ihrer Vergangenheit zu befreien. *Mae goes away* erzählt die Geschichte einer Frau, die sich mehr und mehr selbst findet. In diesem Roadmovie kommen Menschen zusammen, die unterschiedlicher nicht sein können. *Mae goes away* ist ein inklusives Spielfilmprojekt der *Initiative zur sozialen Rehabilitation*. www.maegoesaway.de

Bücher

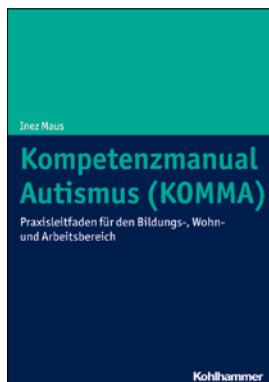


Bundschuh, K. (2019)

Förderdiagnostik konkret. Theorie und Praxis für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, soziale und emotionale Entwicklung (2. aktual. Aufl.).

Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Das Buch vermittelt – beruhend auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen – ein praxisorientiertes Grundkonzept von Förderdiagnostik unter besonderer Berücksichtigung der Förderschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung. Neben grundlegenden Dimensionen und Modellen diagnostisch-förderdiagnostischen Handelns thematisiert dieses Buch förderdiagnostisch bedeutsame Fragen wie Entwicklungsdiagnostik und Frühförderung, Bedeutung von Emotionen im Zusammenhang mit schulischem und ausserschulischem Lernen und Verhalten, kindliche Ängste und Schulangst, Lerntherapie im Dienste einer positiven Persönlichkeitsentfaltung und Beziehungsgestaltung, Förderplanung, förderdiagnostische Gutachtererstellung und Ressourcen- und Kompetenzorientierung.



Maus, I. (2020)

Kompetenzmanual Autismus (KOMMA). Praxisleitfaden für den Bildungs-, Wohn- und Arbeitsbereich.

Stuttgart: Kohlhammer

Jeder Mensch mit Autismus weist eine individuelle Palette an Stärken und Symptomen auf. Diese Vielfalt macht es notwendig, die persönlichen Besonderheiten genau zu kennen, um guten Umgang, angemessene Aufsicht und optimale Förderung zu erreichen. Das Buch führt in das Thema Autismus ein, vermittelt umfangreiches Wissen zum Umgang mit autistischem Verhalten im Bildungs-, Wohn-, Arbeits- und Freizeitbereich und erläutert die Benutzung des Manuals KOMMA im Alltag. Das KOMMA bietet professionellen Bezugspersonen einen Leitfaden zur Erfassung, Handhabung und bedürfnisorientierten Nutzbarmachung der autistischen Besonderheiten des betreuten Menschen. Erstellt wird dieser persönliche Leitfaden durch das Bearbeiten von thematisch organisierten, im Anhang des Buches befindlichen Fragebögen.



Steiner, M. (2020)

Das Unbewusste im Klassenzimmer. Aggressive Gegenübertragungsreaktionen von Fachkräften in pädagogischen Handlungsfeldern.

Giessen: Psychosozial

Warum reagieren Lehrpersonen oft aggressiv auf das Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler? Was sind die Auslöser und welche unbewussten Prozesse spielen hierbei eine Rolle? Anhand ausgewählter Interviews demonstriert die Autorin, wie es zu unbewussten Gegenübertragungsreaktionen vonseiten des Lehrpersonals kommt. Kritisch hinterfragt Steiner die pädagogische Ausbildung und hebt die Relevanz der psychoanalytischen Reflexion für die schulpädagogische Praxis hervor. Formate wie die Supervision helfen, um konflikthafte Szenen zu reflektieren und zu besprechen. Nur wenn sich Lehrpersonen der Herausforderung stellen, die eigenen Reaktionen und Handlungen zu reflektieren, können solche spezifischen, störungsanfälligen Begegnungen im schulischen Prozess durch professionelle Herangehensweisen entkräftet werden.



Avamarie, L. & Hintermair, M. (2019)

Kinderarmut und Hörschädigung. Soziale, psychologische und pädagogische Herausforderungen.

Leimen: Median

Im Buch wird eine Thematik aufgegriffen, die bislang kaum Berücksichtigung erfuhr: Kinderarmut und Hörschädigung. Dies erstaunt insofern, als dass Kinderarmut ein Zustand sozialer Ungerechtigkeit ist, von dem immer mehr Kinder und Jugendliche betroffen sind. Das Buch richtet sich an bereits ausgebildete sowie angehende pädagogische Fachkräfte, die in unterschiedlichen Kontexten (Frühförderung, Kindergarten, Schule, berufliche Bildung etc.) mit hörschädigten jungen Menschen und ihren Familien zusammenarbeiten. Es dient der Sensibilisierung für die Auswirkungen sozialer Deprivation auf die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung, der Erweiterung des Wissens bezogen auf die Spezifika im Kontext einer Hörschädigung und dem Erwerb von Handlungsstrategien zur Unterstützung dieser Zielgruppe im pädagogischen Alltag.



Beushausen, U. (2020) (Hrsg.)

Therapeutische Entscheidungsfindung in der Sprachtherapie. Grundlagen und 15 Fallbeispiele.

München: Reinhardt

Sprachtherapeutinnen und -therapeuten sollen Entscheidungen im Therapieprozess professionell treffen und fundiert begründen. Sie erhalten mit diesem Buch das nötige Handwerkszeug: Kriterien zur Entscheidungsfindung, Anleitungen zur Reflexion der Vorgehensweise in Diagnostik, Therapie und Beratung. In 15 Fallbeispielen machen Spezialisten der Sprachtherapie den Prozess der Entscheidungsfindung für verschiedene Störungsbilder nachvollziehbar, z. B. bei Sprachentwicklungsstörungen, Aphasie, Stottern, Hörstörungen und Stimmstörungen bei Kindern und Erwachsenen. Die Autorinnen und Autoren reflektieren und kommentieren jeweils ihre Entscheidungen im Therapieverlauf. So können Fachpersonen jedes Fallbeispiel als Fundgrube für aktuelles Fachwissen, Übungsbeispiele und Vorgehensweisen für ihre Arbeit nutzen.



Bock, B. M. (2019)

«Leichte Sprache» – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt.

Berlin: Frank & Timme

Das Buch richtet sich an alle, die sich für «Leichte Sprache» interessieren – insbesondere an Praktikerrinnen und Praktiker, die bereits mit «Leichter Sprache» arbeiten oder damit arbeiten möchten. Bettina M. Bock stellt die wichtigsten sprachwissenschaftlichen Ergebnisse aus dem Leipziger Projekt *Leichte Sprache im Arbeitsleben* (LeiSA, 2014–2018) vor und gibt Empfehlungen für das Erstellen von «Leichte Sprache»-Texten. Dabei geht es immer um die Frage: Wie verständlich ist «Leichte Sprache» für die Zielgruppen wirklich? Um das herauszufinden, sind gängige «Leichte Sprache»-Prinzipien in der Praxis überprüft worden. Einige Prinzipien konnten so bestätigt werden, andere nicht. Das Buch geht neue Wege der Aufbereitung und Verbreitung wissenschaftlicher Ergebnisse.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

Agenda

September

AKTIONSTAGE

14.09.2020

Europäischer Tag
der Psychomotorik

TAGUNGEN

03.–05.09.2020

Muttenz

**Begabungsförderung heisst
Verantwortung übernehmen**

**3. Schweizer Kongress zur
Begabungs- und Begabten-
förderung**

Fachhochschule Nordwestschweiz
FHNW
Pädagogische Hochschule
nicole.sommer@fhnw.ch
www.fhnw.ch

11.–12.09.2020

Nottwil

**Duchenne-Betroffene besser
verstehen lernen**

**3. Duchenne-Konferenz
Schweiz**

Progena
contact@progena.ch
www.progena.ch/
duchenne-konferenz-2020

Weiterbildungen melden

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

11.–12.09.2020

Zürich

**Motivation und Selbstregu-
lation unter erschwerten
Bedingungen: Befunde
der Interventionsforschung –
Hinweise für die Praxis**

HfH-Tagung

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

KURSE

02.09.2020–30.09.2022

Diverse

Erlebnispädagogik (NDS)

Planoalto
info@planoalto.ch
www.planoalto.ch

02.09.2020

Zürich

**Praktische Ausbildung PrA
nach INSOS**

Agogis
info@agogis.ch
www.agogis.ch

02.–30.09.2020

Zürich

**Wenn das Trauma mit im
Schulzimmer sitzt**

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

Zusätzliche Weiterbildungen
finden Sie unter
www.szh.ch/weiterbildung

03.09.2020

Luzern

**Mehr Sicherheit bei der Beo-
achtung von Lateralität und
Dominanz**

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

04.–05.09.2020

Luzern

Ohne Platz keinen Raum

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

05.–19.09.2020

Zürich

**Der Atem als Türöffner –
Einführung in die ressourcen-
orientierte Atemarbeit nach
Prof. I. Middendorf**

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

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns be-
kannter, für Heilpädagoginnen
und Heilpädagogen relevanter
Tagungen, Fortbildungskurse,
Kongresse usw. ab dem über-
nächsten Monat nach Erschei-
nen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen
wenden Sie sich bitte direkt
an die Organisatorinnen und
Organisatoren.

07.–08.09.2020

Zürich

Neue Autorität durch Beziehung

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

11.–25.09.2020

Zug

PB PORTA 1+2 Basis

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

11.09.2020–12.03.2022

Baar

Beobachten, verstehen und fördern des Sehens bei Kindern mit Sehen Plus+

SZBLIND
bildung@szblind.ch
www.szblind.ch

12.09.2020

Zürich

Workshop «Transfer» bei Menschen mit Mehrfachbehinderung

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

16.09.2020–20.01.2021

Zürich

Marte Meo Basis

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

17.09.–15.12.2020

Olten

CAS Adressatengerechte und barrierefreie Kommunikation

Fachhochschule FHNW
Soziale Arbeit
jasmina.lapcic@fhnw.ch
www.fhnw.ch

17.–18.09.2020

Olten

Adressatengerechte und barrierefreie Kommunikation: Einführung und rechtliche Grundlagen

Fachhochschule FHNW
Soziale Arbeit
jasmina.lapcic@fhnw.ch
www.fhnw.ch

17.–18.09.2020

Zug

Mehrsprachigkeit und UK (Modul 9)

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

18.09.–30.10.2020

Luzern

Let's talk about sex

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

18.09.2020

Luzern

UEMF – Was dahinter steckt

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

19.09.2020

Zürich

Lehrplan 21 – Psychomotorische Prävention und Therapie

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

19.09.2020

Urdorf

Visualisierung und Strukturierung – Verstehen der Grundlagen des TEACCH®-Ansatzes und Umsetzungsmöglichkeiten im Schulalltag

Stiftung Kind und Autismus
step-by@kind-autismus.ch
www.kind-autismus.ch

19.09.–31.10.2020

Luzern

Humor & Schlagfertigkeit

José Amrein
info@praxis-amrein.ch
www.praxis-amrein.ch

22.–23.09.2020

Zürich

Grenzverletzungen im Alltag

Agogis
info@agogis.ch
www.agogis.ch

22.09.–03.11.2020

Zürich

Stärke statt Macht

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



Weiter- bildungen

CAS Effektive Förderung bei LRS

August 2020 bis September 2021

CAS Beziehung zuerst! Bindungsgeleitete Interventionen bei Verhaltensauffälligkeiten

September 2020 bis Oktober 2021

CAS Schulführung und Inklusion

September 2020 bis Juni 2021

In Kooperation mit der PHZH,
Pädagogische Hochschule Zürich

Weitere Informationen finden Sie unter:
www.hfh.ch/cas

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239
CH-8057 Zürich
www.hfh.ch

Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 7–8/2020 (erscheint Mitte Juli):
10. Juni 2020

Edition SZH/CSPS

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



Stefania Calabrese et al. (Hrsg./Éds.)

Sonderpädagogik in der digitalisierten Lernwelt

Beiträge der nationalen Tagung
Netzwerk Forschung Sonderpädagogik

2018, 140 S., Deutsch und Französisch

ISBN: 978-3-905890-38-9, Bestell-Nr.: B298, CHF 25.–

Dieser Sammelband enthält ausgewählte Beiträge zur nationalen Tagung des Netzwerk Forschung Sonderpädagogik, welche am 4. September 2018 zum Thema «Sonderpädagogik in der digitalisierten Lernwelt» stattfand. Die Artikel geben einen Einblick in die Forschungstätigkeiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an den Schweizer Hochschulen zum Thema Digitalisierung in der Sonderpädagogik. Ausserdem finden weitere Artikel zu Forschungsprojekten ausserhalb des Tagungsthemas Platz. Der Tagungsband richtet sich somit einerseits an thematisch interessierte heilpädagogische Fachpersonen aber auch an Forschende der Heil- und Sonderpädagogik im Allgemeinen.

Bestellung unter www.szh.ch → Shop



Alice Thaler-Battistini

Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch

Ein gestalterisches Verfahren in der Pädagogik und der Heilpädagogik

2019, 140 S., Print CHF 30.– / E-Book CHF 25.–

ISBN Print: 978-3-905890-39-6 (Bestell-Nr.: B301)

ISBN E-Book: 978-3-905890-41-9 (Bestell-Nr.: B301-E)

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

Bestellung unter www.szh.ch → Shop