

# inklusive.

Zeitschrift Spezielle Pädagogik und Psychologie

---

UN-Behindertenrechts-  
konvention: Konkretisierungen  
im Kontext lebenslangen  
Lernens

---

Nr. 5/2015

---

## Editorial

Im Jahr 2014 hat die Schweiz das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)<sup>1</sup> ratifiziert. Aus diesem Anlass widmen wir die vorliegende fünfte Ausgabe der Zeitschrift «inklusive.» diesem Thema. Die Autorinnen gehen auf unterschiedliche Weise der Frage nach, was die UN-BRK bezogen auf lebenslanges Lernen bedeuten kann.

Beim Entwickeln der Ideen und der Beiträge hat sich gezeigt, dass die UN-BRK kein starres Dokument ist das definiert, was «man jetzt machen muss». Mit der UN-BRK liegt ein vielschichtiger Text vor, der zum Nachdenken anregt, der institutionelle Praktiken hinterfragt und der Handlungsperspektiven für eine *globale* Welt eröffnet, in der wirklich allen Menschen der «volle und gleichberechtigte Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten» (Art. 1) gewährleistet ist. Die UN-BRK stiftet einen gemeinsamen Bezugspunkt – oder besser: einen gemeinsamen Horizont – für eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze, Perspektiven und Ideen. Egal, ob in der Bildungspraxis, ob im Gesundheits- oder im Sozialbereich, ob bezogen auf die physische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Umwelt oder betreffend das politische und öffentliche Leben: Mit der UN-BRK haben die Vertragsstaaten ein Dokument geschaffen, das in seiner Verbindlichkeit die Chance bietet, dass wir uns gemeinsam auf die vielen Wegen seiner Realisierung machen können.

Wo Menschen dabei sind, die Idee einer «inklusive Gesellschaft» und einer «inklusive Bildung» aufzugreifen, da kommt etwas in Bewegung. Es sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene sowie ihre Familien, Angehörige und Freunde, die in Situationen von Behinderung und Benachteiligung «Expertise in eigener Sache» haben und einbringen. Es sind Angehörige unterschiedlicher Berufsgruppen – Lehrer/innen, Heilpädagog/innen, Logopäd/innen, Sozialpädagog/innen, Psychomotoriktherapeut/innen, Gesundheitsfachleute, Psycholog/innen, Sozialarbeiter/innen, u.v.m. – die menschenrechtliche Perspektiven in ihr Professionsverständnis integrieren und in den institutionellen Alltag einfliessen lassen. Es sind Personen, die an Hochschulen und Fachstellen tätig sind, die systematisch Wissen zusammentragen, weiterentwickeln und vermitteln. Sie alle braucht es, um ko-kreativ über Erfahrungen nachzudenken und erfolgreiche Praktiken zu entwickeln.

Mit der Zeitschrift «inklusive.» möchten wir einen Beitrag zu diesem Dialog über Inklusion leisten. Wir haben einige Leserinnen

und Leser eingeladen uns ein Feedback zu geben. Und wir waren erfreut, dass die Zeitschrift gut ankommt. Um die verschiedenen Lesegewohnheiten und -interessen noch besser zu berücksichtigen, haben wir uns vorgenommen, Themen und Beitragsformen noch mehr zu variieren und jedes Jahr ein wenig anders auszulegen. Es würde uns freuen, wenn Sie auch dieses Mal durch den einen oder anderen Beitrag besonders angesprochen werden. Wie immer finden Sie uns auch auf dem Internet<sup>2</sup>. Und zum Schluss noch dies: Es gibt verschiedene Formen des Schreibens und Sprechens über Menschen – die Autor/innen haben verschiedene Varianten nicht-diskriminierender Sprachmittel eingesetzt. Bezogen auf Sprache und Behinderung finden Sie hilfreiche Hinweise im Merkblatt Sprachgebrauch der Behindertenkonferenz des Kantons Zürich<sup>3</sup>.

- 1 Sie finden den Text der UN-BRK unter [www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/](http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/)
- 2 [www.fhnw.ch/ph/publikationen/fachpublikationen/inklusive](http://www.fhnw.ch/ph/publikationen/fachpublikationen/inklusive)
- 3 [www.bkz.ch/beitrag/570\\_PDF1\\_MerkblattSprachgebrauch42011.pdf](http://www.bkz.ch/beitrag/570_PDF1_MerkblattSprachgebrauch42011.pdf)

*Jan Weisser,  
Leiter Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie*



## Impressum

inklusive.  
Zeitschrift aus dem Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie ISP der Pädagogischen Hochschule FHNW  
Herausgegeben von der Institutsleitung ISP  
Verantwortlicher Redaktor der fünften Ausgabe: Jan Weisser  
Adresse: inklusive. Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie  
PH FHNW, Steinentorstrasse 30, 4051 Basel  
Gestaltungskonzept und Gestaltung:  
Büro für Kommunikationsdesign FHNW  
Mitarbeit an dieser Ausgabe: Uwe Bittlingmayer, Susanne Burren, Claudia Ermert, Jürgen Gerdes, Elke Gramespacher, Franziska Grob, Johanna Hersberger, Sonja Horber Dörig, Matthias Huber, Julien Jaeckle, Simone Kannengieser, Katrin Kraus, Andreas Köpfer, Karen Ling, Markus P. Neuenschwander, Annamarie Ryter, Diana Sahrai, Fereshta Sahrai, Dorothee Schaffner, Corinne Umiker, Jan Weisser, Sandra Widmer Beierlein  
Homepage und Personenprofile: [www.fhnw.ch/ph/isp](http://www.fhnw.ch/ph/isp)  
Druck: Steudler Press AG Basel  
Auflage dieser Ausgabe: 2500 Exemplare  
Alle Rechte vorbehalten; Nachdruck nur mit Genehmigung der Herausgeberin  
ISSN 2235-1787

---

01	<b>Editorial</b> Jan Weisser	17	<b>Inklusiven Sportunterricht gestalten</b> Elke Gramespacher
05	<b>Empowerment und Bewusstseinsbildung durch Soziales Lernen und Menschenrechtsbildung</b> Das Projekt Erwachsenen handeln als eine mögliche Strategie zur Umsetzung der UN-BRK Diana Sahrai, Uwe Bittlingmayer, Jürgen Gerdes, und Fereschta Sahrai	20	<b>Umsetzung der UN-BRK in der Schweiz</b> Julien Jaeckle
07	<b>Bewusstseinsbildung am Beispiel Autismus in der Schweiz</b> Claudia Ermert und Matthias Huber	22	<b>Habilitation und Rehabilitation – drei Studien zum Thema Schlucken</b> Sandra Widmer Beierlein
10	<b>Interdisziplinäre Kooperation in der inklusiven Bildung: Herausforderung oder Kinderspiel?</b> Sonja Horber Dörig	25	<b>Inklusion als professionelles Handlungsfeld</b> Katrin Kraus und Jan Weisser
12	<b>Elternpartizipation im aktuellen frühpädagogischen Fachdiskurs</b> Claudia Ermert, Simone Kannengieser und Diana Sahrai	27	<b>Studieren mit Nachteilsausgleich</b> Susanne Burren und Corinne Umiker
15	<b>Der FOKUS-Ansatz – Prävention und Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten in Bezug auf das soziale Verhalten und die Aufmerksamkeit</b> Markus P. Neuenschwander	30	<b>Von der Schule zum Beruf – eine wichtige Schwelle auf dem Weg zum lebenslangen Lernen</b> Dorothee Schaffner und Annamarie Ryter
		32	<b>Multidisziplinäre Bewertung der individuellen Selbstwirksamkeit</b> Johanna Hersberger und Karen Ling
		35	<b>UN-Behindertenrechtskonvention... und was nun?</b> Franziska Grob und Andreas Köpfer

---

## Empowerment und Bewusstseinsbildung durch Soziales Lernen und Menschenrechtsbildung Das Projekt Erwachsen handeln als eine mögliche Strategie zur Umsetzung der UN-BRK

Bei der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) handelt es sich um eine Menschenrechtskonvention, die keine «neuen Rechte» oder «Sonderrechte» für Menschen mit Behinderungen formuliert, sondern die das bekannte Spektrum der allgemeinen Menschenrechte unter der Perspektive ihrer Verwirklichungsbedingungen für Menschen mit Behinderung konkretisiert. Deshalb darf nicht davon ausgegangen werden, dass die UN-BRK eine Konvention nur für Menschen mit Behinderungen ist. So wird von Heiner Bielefeld das «Innovationspotential» der UN-BRK gerade für die Weiterentwicklung der allgemeinen Menschenrechte betont (Bielefeld 2009).

Vier Aspekte sind nach Bielefeld besonders zentral: erstens kann der durch die UN-BRK initiierte Paradigmenwechsel von einem Defizitblick zu einem anerkennenden Blick auf alle Menschen zu einer «Humanisierung der Gesellschaft» beitragen. Zweitens ist die ausdrückliche Betonung von Inklusion für das allgemeine Verständnis von Menschenrechten von Bedeutung und macht die Besonderheit der UN-BRK aus, weil sie «gegen die Unrechts- erfahrung gesellschaftlicher Ausgrenzung eine freiheitliche und gleichberechtigte soziale Inklusion einfordert» (ebd., 10). Drittens kommt in der UN-BRK, stärker als in allen anderen Menschenrechtskonventionen, der Empowerment-Ansatz zum Tragen (ebd., 4). Tatsächlich wird bereits in einer ganzen Reihe von Artikeln auf die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen hingewiesen. Viertens und komplementär zur Betonung des Empowerments, die sich auf Menschen mit Behinderungen bezieht, richtet sich Artikel 8 auf die «Bewusstseinsbildung» in der Gesamtgesellschaft. Die Vertragsstaaten verpflichten sich Massnahmen zu ergreifen, die Achtung und Respekt vor der Würde und den Rechten von Menschen mit Behinderungen fördern und Vorurteile abbauen (UN-BRK, Art. 8,

Absatz 1a-c). Zu den Massnahmen gehören u. a. Kampagnen zur Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit sowie Schulungen und Programme, die für die Rechte von Menschen mit Behinderungen sensibilisieren.

Wir sind der Überzeugung, dass eine spezifische Vermittlung von Sozialem Lernen, im Sinne der Stärkung von personalen und sozialen Kompetenzen bzw. Life Skills-Förderung (WHO 2003) und von Menschenrechtsbildung ein geeignetes Mittel ist, um Menschen mit Behinderungen im Sinne der UN-BRK zu empowern. Um die hier angedeutete Lesart der UN-BRK angemessen abzubilden, dürfen sich Life Skills-Förderung und Menschenrechtsbildung nicht nur auf die Gruppe der Menschen mit Behinderungen beschränken, sondern müssen gleichermassen alle Menschen adressieren. Unser Ausgangspunkt ist, dass alle Menschen, die über starke personale und soziale Kompetenzen verfügen und ihre Menschenrechte kennen, eher in der Lage sind, mit anderen respektvoll umzugehen, Differenzen anzuerkennen, empathisch zu sein und kritisch zu denken und sich sowohl für die eigenen Rechte, wie auch für die Rechte anderer einzusetzen.



Das Verständnis von sozialem Lernen, das wir zu Grunde legen, basiert auf der Life Skills-Konzeption, die in den letzten ca. 20 Jahren insbesondere durch die UNESCO und die WHO verwendet und international verbreitet wurde. Die WHO definiert Life Skills folgendermassen: «Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (WHO 2003, 8). Die Stärkung von Life Skills hat jedoch noch eine weitere Dimension: «Life skills education contributes to the promotion of personal and social development, the prevention of health and social problems, and the protection of human rights» (WHO/MNH/MHP 1999, 2). Life Skills zielen also neben der Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen auch darauf ab, sozialen Problemen vorzubeugen und Menschenrechte zu schützen. Life Skills-Förderung ist nach diesem Verständnis unmittelbar mit Menschenrechten verknüpft.

Um sinnvoll von Menschenrechtsbildung zu sprechen, muss sie jedoch auch die politische, rechtliche und moralische Dimension der Menschenrechte systematisch einbeziehen. Eine Life Skills-Orientierung hilft aber über die kognitive Vermittlung relativ abstrakter rechtlicher und politischer Begriffe und Normen hinaus die lebenswelt- und alltagsrelevanten Aspekte von Menschenrechten zu verdeutlichen. Life Skills-Förderung kann auch die Kompetenzen vermitteln, um sich für (eigene und fremde) Menschenrechte unmittelbar im sozialen Nahbereich einzusetzen. Es bedarf aber eben auch politischer Kenntnisse, um zu wissen, dass es um Menschenrechte geht.

Für die Stärkung dieser Kompetenzen bietet sich das schulische Setting als besonders sinnvoll an. Seit 2014 gibt es das aussercurriculare Unterrichtsprogramm *Erwachsen handeln*. Es steht unter der UNESCO Schirmherrschaft und versucht, die Life Skills zu stärken und gleichzeitig über eine umfassende Menschenrechtsbildung sowohl die Sensibilisierung für die eigenen Menschenrechte, als auch Empathie für Menschenrechte aller anderen zu stärken. Zielgruppen sind Jugendliche ab 15 Jahren in der obligatorischen Schule, Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen, im Übergangssystem und in allen anderen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Das Programm ist nicht zielgruppenspezifisch konzipiert – es adressiert alle Schülergruppen, wobei der Orientierungspunkt bei der Materialentwicklung in erster Linie Jugendliche in den unteren Rängen des Bildungssystems sind.

Soziales Lernen und Menschenrechtsbildung erachten wir zusammenfassend als wesentliche Elemente des Empowerments und der Bewusstseinsbildung, um Inklusion in der Praxis zu ermöglichen. Das Projekt *Erwachsen handeln* stellt einen Versuch

dar, im schulischen Setting die Stärkung dieser Kompetenzen niedrigschwellig zu implementieren und somit einen kleinen Beitrag für die Umsetzung von Inklusion zu leisten.

- 1 Das Programm wird vom Hilfswerk der Deutschen Lions angeboten. In einer zweieinhalbtägigen Fortbildung wird Lehrkräften das 450-seitige Lehrerhandbuch vermittelt. Weitere Informationen zum Programm sowie zu den Fortbildungen s. [www.lions-quest.de](http://www.lions-quest.de).

---

## Literatur

Bielefeld, Heiner (2009): *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin.

WHO (2003): *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. The World Health Organization's Information Series on School Health, Dokument 9. [www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_skills4health\\_03.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf).

WHO/MNH/MHP (1999): *Partners in Life Skill Education. Conclusion from a United Nations Inter-Agency Meeting*. ([http://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf))

Diana Sahrai, *Leiterin Professur für Soziales Lernen unter erschwerten Bedingungen am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie*

Uwe Bittlingmayer, *Dekan der Fakultät für Bildungswissenschaften und Professor für Allgemeine Soziologie mit Schwerpunkt Bildungssoziologie am Institut für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg (D)*

Jürgen Gerdes, *Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg (D)*

Fereshta Sahrai, *Lehrbeauftragte am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg (D)*



---

# Bewusstseinsbildung am Beispiel Autismus in der Schweiz

Mit Artikel 8 der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die Vertragsstaaten zu «sofortigen, wirksamen und geeigneten Massnahmen der Bewusstseinsbildung». Dazu werden verschiedene Massnahmen beschrieben. Matthias Huber (MH), Psychologe, arbeitet in der Uniklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie der Universitären Psychiatrischen Dienste Bern (UPD) in der Diagnostik und Therapie bei Menschen mit Autismus. Er ist selber von einem Asperger-Syndrom betroffen. Claudia Ermert (CE) ist Dozentin in der Professur für Soziales Lernen unter erschwerten Bedingungen am ISP und Initiatorin von *Leben mit Autismus* Basel.

CE: Matthias, denkst Du, es braucht eine spezielle Bewusstseinsbildung hinsichtlich der Situation von Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS)?

—  
MH: Ja. Es gibt zwar Berichte und Filme zum Thema, meistens geht es jedoch um spezielle Personen wie die sog. Savants, die irgendetwas besonders gut können, obwohl diese nur einen sehr kleinen Teil der Menschen mit ASS ausmachen. Wenn nur die speziellen Fähigkeiten diskutiert werden und nicht das, was Autismus umfassend ausmacht, erfährt man nichts über das Leiden oder den Leidensdruck, den betroffene Menschen und ihre Angehörigen erleben.

—  
CE: Welche Inhalte findest Du für die Information der Allgemeinheit besonders wichtig? Man könnte auch sagen, es reicht, man informiert allgemein über die Situation von Menschen mit Behinderungen.

—  
MH: Autismus ist vor allem deshalb behindernd, weil die Betroffenen sich statistisch gesehen in einer Population bewegen, die zu 99 % nicht autistisch, sondern neurotypisch funktioniert. Die Besonderheiten des Autismus und die Festlegung von Prioritäten, welche sich die Gesellschaft zu eigen gemacht hat (wie z.B. sozial adäquat und in nützlicher Frist dialogisch reagieren zu können, nonverbale Signale adäquat einsetzen zu können oder die unbewusste Forderung an Menschen mit ASS, Sprache in ihrer Unvollkommenheit auf intuitive Weise verstehen zu müssen), führen den Menschen mit Autismus dazu, behindert zu sein, sich behindert zu fühlen. Es ist wichtig darüber zu informieren, dass sich Menschen mit ASS in den Bereichen «Wahrnehmung», «Denken»,

«Lernen», «Handeln» und «Motivation» von Menschen, die in der Fachliteratur als neurotypisch gelten, unterscheiden – nicht absolut, sondern graduell. Diese Unterschiede haben erhebliche Konsequenzen in der Art wie Menschen mit und ohne Autismus miteinander kommunizieren und interagieren. Neurotypische Menschen wissen und ahnen nicht, was es bedeutet Autismus zu haben. Sie wissen nicht was sie nicht wissen. Dadurch kommt es zwangsläufig zu Fehlinterpretationen.

—  
CE: Du bist selber beruflich sehr engagiert. Du arbeitest in der Diagnostik und Therapie von Menschen mit Autismus, hältst öffentliche Vorträge, gibst Weiterbildungen ... . Könnte man Deine Tätigkeit unter dem Begriff der Bewusstseinsbildung zusammenfassen?

—  
MH: Ich erkläre den betroffenen Kindern/Jugendlichen was Autismus ist und wie sich Autismus bei ihnen ganz spezifisch zeigt oder zeigen kann. Es ist wichtig über sich selbst Bescheid zu wissen, wie man wahrnimmt, wie man denkt, auch darüber, wie die nicht-autistischen Menschen wahrnehmen und denken. Um dann weniger frustriert sein zu müssen, wenn wieder und wieder irgendetwas in der Kommunikation oder im Zusammensein nicht klappt. Vorträge und Weiterbildungen halte ich für Fachleute und Angehörige von Menschen mit ASS und Interessierte. Sie alle kennen auch «nur» ihre Art des Denkens und Wahrnehmens und wissen nicht per se, dass man gewisse Verhaltensweisen bei ASS auch anders deuten könnte, als sie es sich gewohnt sind zu deuten.

CE: Neben den Vorträgen, wie Du sie beschreibst, gibt es noch andere Aktionen in der Schweiz, die sich mit der Information über die Anliegen von Menschen mit Autismus und ihren Angehörigen befassen, so z.B. die Teilnahme am Weltautismustag, «Light it up blue». Gebäude werden blau angeleuchtet um auf die Anliegen von Menschen mit ASS aufmerksam zu machen. Es gab eine Plakataktion z.B. von Autismusforum Schweiz, Weiterbildungen wie z.B. von Step-by, Tagungen von Autismus Deutsche Schweiz, Dokumentations- oder Spielfilme wie «Eine ruhige Jacke» oder «Jimmy». Was ist Dein Eindruck von der Situation in der Schweiz zum Thema Bewusstseinsbildung?

MH: Viele Betroffene, Eltern und Fachleute engagieren sich, um auf Autismus aufmerksam zu machen. Auch für erwachsene Menschen mit Autismus gibt es Veranstaltungen und Workshops: Gemeinsamkeiten erkennen zu können hilft, sich selber, aber mit der Zeit auch die nicht-autistische Bevölkerung besser verstehen zu können. Diese reagiert nicht immer so, wie man es sich als Mensch mit Autismus denkt oder wünscht. Weiter gibt es Sozialkompetenztrainings an verschiedenen Orten und für verschiedene Altersgruppen. Ein anderer Ansatz sind Asperger Social Clubs. Da geht es nicht um ein Sozialkompetenztraining, sondern darum, dass die Jugendlichen sich austauschen können, ohne etwas lernen zu müssen. Aus meiner Sicht ist das auch eine Form von Lobbying und Bewusstseinsbildung. Wer sich in einer Gruppe wieder erkennt, selbst besser versteht und merkt, wie er denkt und handelt, erhöht auch sein Selbstwertgefühl oder entdeckt eigene Stärken und kann dann besser mitteilen was er braucht, bzw. was er nicht braucht – weil er weiss, dass er nicht der einzige ist, der so denkt und wahrnimmt.

CE: Das heisst, dass es neben der Bewusstseinsbildung für die Öffentlichkeit eigentlich auch darum geht Gelegenheiten zu schaffen, damit Menschen mit ASS sich begegnen und kennenlernen können? Etwa im Sinne einer Bewusstseinsbildung für Betroffene?

MH: Ja. Vor vielen Jahren war ich an einer Tagung in Finnland, mit 34 Asperger-Autisten in einem Restaurant und die Musik war unerträglich laut. Wir hoben alle die Hände und sagten «Können Sie bitte die Musik ausmachen, die ist zu laut?» Das hat mich tief beeindruckt. Ich war nicht mehr alleine. Es war wunderbar ruhig ohne diese Musik. Zu erleben, mit meiner Art nicht mehr alleine zu sein, half mir als Individuum gestärkt in die Welt hinaus zu gehen und auch mal zu sagen «das ist für mich zu laut, auch wenn Sie das nicht glauben können, ich sage es trotzdem.» Sich einem anderen mitzuteilen ist eine Form der Bewusstseinsbildung, eine sehr direkte, von einem Individuum zum anderen.

CE: Was würdest du dir wünschen zum Thema Bewusstseinsbildung in der Schweiz?

MH: Dass es Menschen mit ASS irgendwann ähnlich ergeht wie den meisten Menschen; dass sie sich z.B. in der Schule nicht rechtfertigen müssen und ihren Platz unter den MitschülerInnen haben. Und dass sie, auch wenn es die neurotypische Umgebung nicht nachempfinden kann, trotzdem Unterstützung bei sogenannten Kleinigkeiten bekommen. Dass sie einen Beruf erlernen dürfen ohne Angst haben zu müssen, dass man ihnen die Stelle verwehrt, weil sie autistisch sind. Diese Angst ist teilweise begründet. Nicht, weil sie per se diskriminiert werden, sondern weil die Umwelt noch viel zu wenig Bewusstsein darüber hat was Autismus bedeutet und dann ängstlich reagiert oder sich plötzlich zurückzieht und befürchtet, es könnte zu kompliziert werden. Ich wünsche mir noch mehr Fachleute, die in Firmen gehen, dort den Ausbildnern und ArbeitskollegInnen beratend zur Seite stehen, Ängste nehmen und in Schulen Vorträge halten. Ich sage oft, «uns gibt es überall».

*Claudia Ermert, Dozentin Professur für Soziales Lernen unter erschwerten Bedingungen am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie*

*Matthias Huber, Psychologe an der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie der Universitären Psychiatrischen Dienste Bern (UPD)*





# Interdisziplinäre Kooperation in der inklusiven Bildung: Herausforderung oder Kinderspiel?<sup>1</sup>

Die Einführung und Umsetzung von inklusiven Konzepten in Bildungssystemen, wie sie auch die UN-BRK, Art. 24 vorsieht, führt zu weitreichenden Veränderungen. In neuen Strukturen und mit neuen Modellen werden andere Formen von Kooperation nötig als die bisher eingesetzten. Sie sollen es ermöglichen, den erhöhten Anforderungen und den komplexen Handlungssituationen erfolgreich zu begegnen. Gleichzeitig wandeln sich auch die Berufsrollen und Anforderungsprofile der verschiedenen Professionen.

## Herausforderung

Zu einer der grossen Herausforderungen bei der Umsetzung inklusiver Konzepte in Bildungssystemen gehört die Veränderung des gesamten Systemgefüges, die einerseits bedingt ist durch die Entwicklung innerhalb eines Teilsystems wie beispielsweise einer Schule und die andererseits auch durch die Entwicklung der Kooperation zwischen den Systemen bedingt ist – etwa zwischen Schule und den verschiedenen schulnahen Diensten. Beteiligte berichten davon, dass die Veränderungen in der Regel geplant, organisiert, mehr oder weniger strukturiert und gesteuert werden und damit einem sachlogischen Vorgehen entsprechen, einer organisatorischen Methodik. Diese wird als wichtig erachtet und bildet damit auch einen konzeptionellen und strukturellen Rahmen, der Halt bietet. Gleichzeitig zeigt sich, dass Entwicklungsvorhaben jedoch auch einer psychologischen Prozessgestaltung bedürfen und damit eine weitere grosse Herausforderung darstellen. Als zentrales Grundprinzip wird jenes der Partizipation der Betroffenen an der Umgestaltung und deren Handhabung genannt, von Glasl als «Sozialkunst» (Glasl, 2008, 125) bezeichnet, bei der es darum geht, durch emotionale Verarbeitung des Neuen eine Veränderung auch annehmen zu können.

«Es macht einen Unterschied, wie die Informationen einem auch rübergebracht werden! Ob es einfach heisst: «Das ist neu, du machst das!» oder ob vielleicht auch ein Team vorbereitet wird. Und ich denke, bei unserem Team ist halt schon auch das Problem, dass neue Dinge hineingeworfen werden und dann heisst es: «Ihr macht das jetzt». Und keine Weiterbildung – da sind keine Inputs da, oder «Wie könnte man das machen?» oder «Ihr habt Zeit und wir schauen jetzt in einer Weiterbildung an, wie man

das machen könntel». Also diese Sachen fehlen dann einfach. Das löst dann Frust aus.» (aus dem Gruppendialog)

Betroffene in Veränderungsprozessen erzählen über Erfahrungen und Vorstellungen, die sie jeweils als unterstützend oder behindernd bewerten. Hier wird deutlich, dass Veränderungen meist von starken Gefühlen begleitet werden. Diese sind einerseits Freude und Hoffnung, jedoch auch Spannung, Angst und Verunsicherung. Durch gemeinsam verbrachte Schulentwicklungstage oder in Weiterbildungen kann jedoch eine gemeinsame Auseinandersetzung zu Themen der Kooperation stattfinden, die ausnahmslos als hilfreich erlebt wird:

«Und was die Rahmenbedingungen jetzt angeht, da finde ich das an unserer Schule ganz schön: Wir haben sogenannte Schulentwicklungstage. Da wird dann innerhalb des Plenums herausgearbeitet, was wir für Themen haben oder was uns auf dem Herzen liegen würde, das wir gerne besprechen würden oder was jeder meint man verbessern könnte. Und auch so Rollenklärungen mit Feedbacks, was einem so ganz persönlich an dem ändern gefällt und was vielleicht nicht so. Das finde ich einen indirekten Weg, sich besser kennen zu lernen. Und überhaupt was Bereitschaft, Offenheit und dergleichen angeht für Kooperation: Das man da wie einen Grundstein legt. Das habe ich als sehr hilfreich empfunden.» (aus dem Gruppendialog)

Eine weitere Herausforderung stellt die Veränderung von Aufgaben und Funktion und damit auch veränderte Kompetenzbereiche dar, die Einfluss auf die alltägliche Kooperation nehmen. Klärung dieser Fragen erleichtert die Zusammenarbeit und eine

klare Kompetenzverteilung unterstützt die Kooperation. Um Kompetenzbereiche abstecken zu können wird auch Wissen über das Fachgebiet der anderen Fachpersonen benötigt, wie folgendes Zitat zeigt:

«Also diese Rollenklärungen: Für was bin ich überhaupt da, was sind meine Aufgaben, was macht DAZ, was macht die einzelne Lehrperson oder die Logopädin. Ich wusste gar nicht, was eine Logopädin überhaupt alles macht! Dass man das also ein wenig weiss.» (aus dem Gruppendialog)

Neben der grundsätzlichen Bereitschaft miteinander zu arbeiten stellt eine nächste Herausforderung die Auseinandersetzung mit den eigenen persönlichen Werten dar. Hier verorten die involvierten Personen einen wichtigen Teil bei sich selbst: Offenheit für die neuen Herausforderungen werden genannt, die Fähigkeit, Unklarheiten und Unbehagen auszusprechen, Reflexionsfähigkeit und immer wieder Flexibilität. Erst dann sei auch eine Annäherung und Zielfindung mit anderen möglich, die wiederum unterstützend erlebt werden und damit die Belastungen des Alltags einschränken können:

«Auch dass ich weiss: Da ist noch jemand anderes, der am gleichen arbeitet, gleiche Ziele hat – auch wenn man das vielleicht nicht immer gleich merkt – ich mir dessen nicht immer gleich bewusst bin, aber dass ich einfach trotzdem weiss: Ah ja, ich bin ja nicht die einzige, die daran arbeitet.» (aus dem Gruppendialog)

## Ein Kinderspiel?

Die vielen Äusserungen von Teilnehmenden in der durchgeführten Untersuchung wie auch in anderen Studien zeigen auf, dass die sozial-kommunikativen Prozesse nicht unterschätzt werden dürfen, weil sie die Menschen zu einem grossen Teil beschäftigen.

«Für mich ist es eine Herausforderung und eine Bereicherung, also beides. Eine Herausforderung auch in dem Sinne, dass man sich immer wieder aufeinander einlassen muss und auch dort ein bisschen vor- und nachgeben muss: Ich habe meine Ideen – sie hat ihre Ideen! Wie kommen wir uns da entgegen? Und wie erreichen wir es, das so auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen?» (aus dem Gruppendialog)

Kooperation als systematische, gemeinsame Reflexion und Grundlage für kontinuierliche Verbesserungsarbeit, von Bensen und Rolff (2006) als fortwährendes Lernen bezeichnet, ist dabei kein Kinderspiel:

«Ja, das ist so ein Zauberding, wenn ich einmal einen guten Zauberstab gefunden habe, bringe ich euch den einmal mit, man muss den dann nur noch schwingen und es funktioniert.» (aus dem Gruppendialog)

<sup>1</sup> Der Beitrag stützt sich auf Befunde aus einem Forschungsprojekt (Horber Dörig & Koechlin 2014). Im Setting einer gemeinsamen Weiterbildung von pädagogischen und therapeutischen Fachpersonen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung konnten Gruppeninterviews durchgeführt mit dem Ziel, Einblick in die gelebte Praxis schulischer Veränderungsprozesse zu erhalten. Die hier präsentierten Ausschnitte aus den Gruppendialogen geben einige besonders prägnante Aussagen wieder.

## Literatur

Bensen, Martin & Rolff, Hans-Günter (2006): *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (Heft 2), S. 167-184.  
Horber Dörig, Sonja & Koechlin, Annette (2014): *Kooperation und Team-Entwicklung in der interdisziplinären Zusammenarbeit. Schlussbericht zum Forschungsprojekt*. Basel.  
Glasl, Friedrich (2008): *Professionelle Prozessberatung*. Bern: Haupt.

Sonja Horber Dörig, Dozentin Professur für Soziales Lernen unter erschwerten Bedingungen am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie



# Elternpartizipation im aktuellen frühpädagogischen Fachdiskurs

① Die UN Behindertenrechtskonvention und die UN Kinderrechtskonvention schreiben fest:

- Recht auf Elternschaft für Menschen mit Behinderungen
- Recht auf Familienleben für Menschen mit Behinderungen
- Recht auf Unterstützung bei der Wahrnehmung elterlicher Verantwortung

Die beiden Konventionen betonen, übereinstimmend mit dem aktuellen Stand der Forschung zu Bindungstheorien und Bildungsforschung die vorrangige Bedeutung der Eltern für die Entwicklung des Kindes. Die Informationsgrafik zeigt vereinfacht und ohne die Wechselwirkungsbeziehungen explizit darzustellen die Implikationen der Konventionen für den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE).

② Die Entwicklung von der «Elternarbeit» hin zur «Erziehungs- und Bildungspartnerschaft» betont ein kooperatives Vorgehen und die egalitäre Zusammenarbeit an kindbezogenen Zielen. In einer gelungenen «Erziehungs- und Bildungspartnerschaft» begegnen sich Eltern und Fachpersonen auf Augenhöhe: Eltern als Expert/innen für ihr Kind und die Fachpersonen als Expert/innen für Bildungsprozesse und kindliche Entwicklung. Die tragenden Säulen für die Zusammenarbeit mit Eltern sind die die Kindheitsphasen begleitenden strukturellen Angebote und eine anerkennende Haltung den Bedürfnissen der Eltern gegenüber, etwa nach einem schützenden und haltgebenden Raum, nach Unterstützung bei Übergängen und lebensweltlichen Herausforderungen.

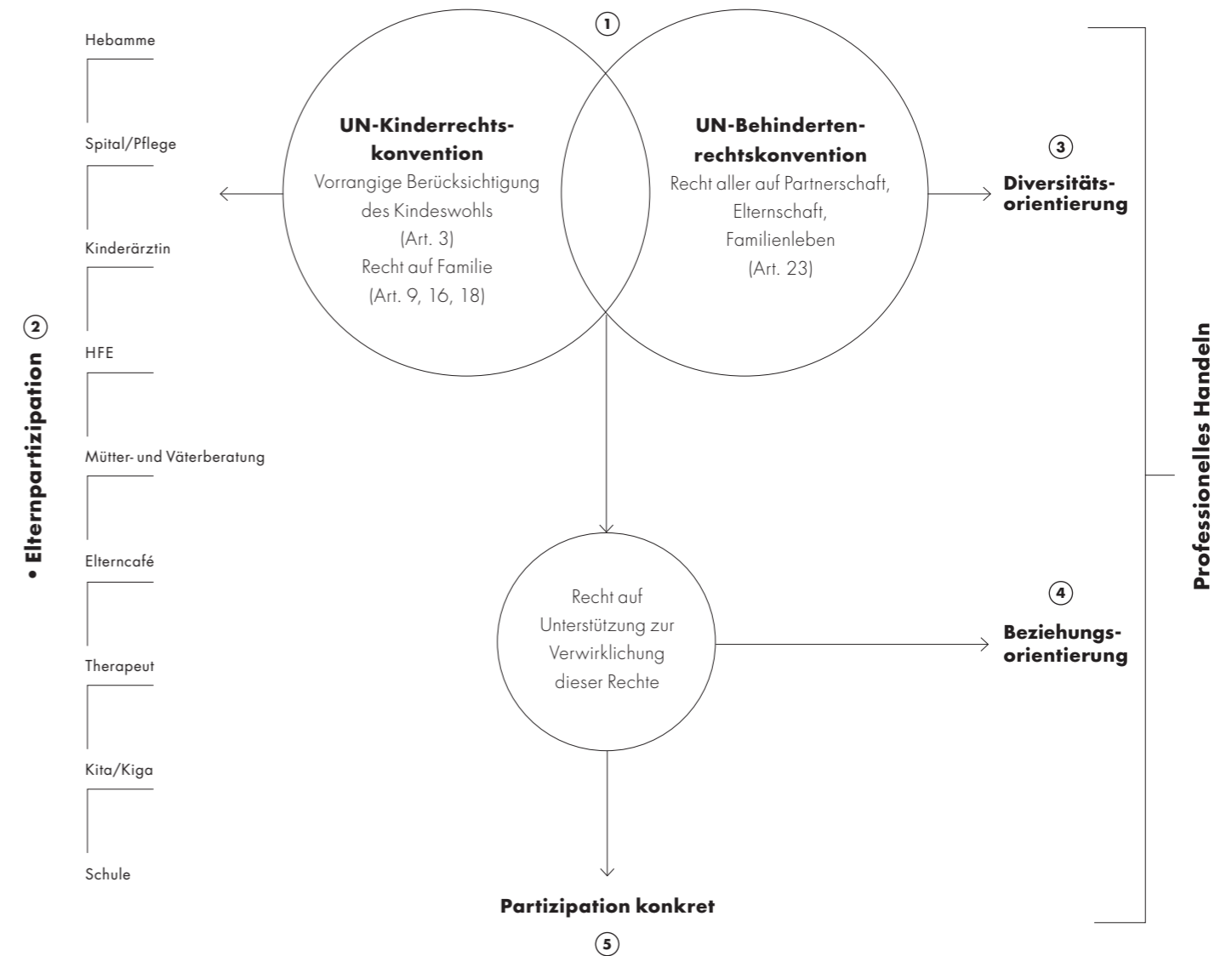
③ Fachpersonen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) gehen in ihrem professionellen Handeln von der Pluralität von Erziehungsorientierungen, Bewältigungsstrategien, Lebenslagen, Lebensweisen und Lebenszielen aus. Kenntnisse über Milieus und Wertesysteme, Interesse an Unbekanntem und eine nicht wertende, akzeptierende Haltung erleichtern den professionellen Zugang. Die unreflektierte Übertragung privater Normen und Werte in den Beruf, die Nichtbeachtung der Relativität eigener Standpunkte, einseitige Leistungsorientierung, die

Abwertung von Ungewohntem und Stereotypisierungen erschweren den professionellen Zugang. Festgefügte Vorstellungen davon, was «gute Eltern» seien, gefährden die Elternpartizipation.

④ Fachpersonen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) leisten Beziehungsarbeit mit dem Kind und mit seinen Eltern. Eine «beziehungsorientierte Erziehungspartnerschaft» (Papoušek 2010) erfordert Kenntnis von möglichen Belastungen durch Elternschaft, Interesse an der Geschichte der Familie und der Identität des Elternteils sowie eine kommunikative und wertschätzende Haltung. Hinderlich für eine beziehungsorientierte Erziehungspartnerschaft sind Konkurrenz mit den Eltern in der Beziehung zum Kind, Rückzug auf die Arbeit mit dem Kind, eine unflexible Anwendung von Handlungskonzepten, Erziehungsabsichten den Eltern gegenüber, unsensible Interaktionen durch z.B. Ausblenden möglicher Beschämung oder Ausgrenztheit und unsichere Interaktionen.

- ⑤ Partizipation konkret
- Direktes Einbeziehen der Eltern
  - Rückmeldung von gelingender Fürsorge, Erziehung und Bildung
  - Abholen des elterlichen Wissens und der Wahrnehmung bezüglich ihres Kindes
  - Austausch über Beobachtungen und gemeinsame Beobachtung des Kindes
  - Gemeinsame Festlegung von Förderzielen
  - Möglichkeit der Wahl zwischen Komm- oder Gehstrukturen bei Hilfsangeboten
  - Beidseitiges Formulieren von Unterstützungsbedarf und -möglichkeiten
  - Erkennen und Anerkennen subjektiver wie objektiver Bedürfnisse

## Informationsgrafik: Elternpartizipation im aktuellen frühpädagogischen Fachdiskurs



● Idealtypische Struktur für die Elternpartizipation: Präventionskette (nach Bird & Hübner 2013)

### Literatur

- Bird, Katherine & Hübner, Wolfgang (2013): *Handbuch der Eltern- und Familienbildung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Papoušek, Mechthild (2010): *Zusammenarbeit mit Familien in belasteten Situationen*. In: Leu, Hans Rudolf & von Behr, Anna (Hrsg.): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren*. München, Basel: Reinhardt, 121 – 134.

Claudia Ermert, Dozentin Professur für Soziales Lernen unter erschwerten Bedingungen am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie

Simone Kannengieser, Dozentin Professur für Logopädie am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie

Diana Sahrai, Leiterin Professur für Soziales Lernen unter erschwerten Bedingungen am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie



## Der FOKUS-Ansatz – Prävention und Förderung von Kindern mit Schwierig- keiten in Bezug auf das soziale Verhalten und die Aufmerksamkeit

Langzeitstudien haben gezeigt, dass Schwierigkeiten im Bereich sozialen Verhaltens und der Aufmerksamkeit frühe Indikatoren für beeinträchtigte psychische und körperliche Gesundheit im Jugend- und Erwachsenenalter sind (Fergusson, Boden & Horwood, 2008). Dies gilt einerseits für Kinder mit einer ADHS-Diagnose, andererseits für Kinder ohne Diagnose aber mit erhöhten Werten bei Unaufmerksamkeit, Impulsivität und Hyperaktivität.

Die genannten Auffälligkeiten sind Indikatoren für tiefere Schulleistungen und geringeren Schulerfolg. Sie gehören überdies zu den grössten Belastungsquellen von Lehrpersonen. Obwohl diese drei Merkmale auf eine gefährdete Entwicklung im Jugendalter hinweisen, zeigen viele Beispiele, dass sich betroffene Kinder in einer geeigneten Nische beruflich langfristig erfolgreich entwickeln. Mit der Einschulung werden diese Merkmale im Unterrichtskontext sichtbar. Aufmerksamkeits- und Verhaltensprobleme sollten daher im Fokus von präventiven und frühen Interventionsprogrammen stehen (vgl. u.a. Art. 8, Absatz b der UN-BRK).

### **Interventionsansatz**

Auf der Suche nach komplementären, wirksamen Massnahmen zur Medikamentenabgabe (Ritalin) wurden Ergebnisse aus wissenschaftlichen Studien und praktische Erfahrungen von Lehrpersonen zusammengetragen zur Frage, wie Kinder, die von Lehrpersonen als «impulsiv» oder «hyperaktiv» erlebt werden, im Primarschulunterricht wirksam gefördert werden können: der Ansatz zur Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und Unaufmerksamkeit in der Schule (FOKUS). Dieser Ansatz wurde am Zentrum Lernen und Sozialisation, Institut Forschung und Entwicklung der PH FHNW in Solothurn entwickelt ([www.fhnw.ch/ph/zls](http://www.fhnw.ch/ph/zls)).

Es werden drei Ebenen unterschieden: Klasse, Kind, Elternarbeit (familiäres Umfeld).

*Klassenebene:* Lehrpersonen richten ihr Verhalten primär auf die

ganze Klasse aus. Daher werden Konzepte und Massnahmen auf Klassenebene entwickelt, wie Lehrpersonen betroffene Kinder integriert im Regelunterricht fördern können. Im Zentrum stehen die 3R (Raum d.h. Klassenzimmer gestalten, Regeln definieren und als Lernanlass einführen, Rituale gezielt einsetzen), das Farbenrad sowie die Reflexion der eigenen Haltung.

*Kindbezogene Ebene:* Zusätzlich zu den klassenbezogenen Massnahmen werden Massnahmen für die Kinder entwickelt. In sog. Wenn-Dann-Plänen (Gawrilow, Guderjahn, Gold, 2013) definieren Lehrpersonen mit dem Kind gemeinsam störende Verhaltensweisen und Massnahmen zu deren Veränderung. Die Wochenziele werden so definiert, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit erreicht werden (Erfolgslebnisse sichern). Die Ergebnisse werden den Eltern schriftlich auf einer Wochenkarte zurückgemeldet. Zudem wurden zahlreiche Übungen für ein akustisches Konzentrationstraining entwickelt, so dass sie gezielt die Fähigkeiten trainieren können, mündlichen Anleitungen aufmerksam zuzuhören. Ein weiteres Element ist die regelmässige Planung und Organisation von Bewegungspausen. Wichtig ist schliesslich die Reflexion der eigenen Haltung als Lehrperson gegenüber den Kindern: Es gilt, eine förderliche Erwartung aufzubauen, welche Veränderungen zum gewünschten Verhalten begünstigt (sog. selbsterfüllende Prophezeiung).

*Ebene der Elternarbeit:* Studien zeigten, dass Unaufmerksamkeit und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern vom Erziehungsstil

und der familiären Unterstützung durch die Eltern beeinflusst werden (Neuenschwander et al., 2005). Daher muss eine wirksame Intervention die Eltern einbinden. Es wird von Lehrpersonen und Eltern eine gemeinsame Problemsicht erarbeitet, so dass die Eltern die Massnahmen unterstützen können. Grundsätzlich verfolgt die Zusammenarbeit mit den Eltern die Ziele, (1) das Kind differenzierter und fazettenreicher wahrzunehmen, (2) das gegenseitige Vertrauen zu erhöhen, (3) Erziehungshandlungen abzusprechen bzw. zu koordinieren (Neuenschwander et al., 2005). Diese Ziele werden so verfolgt, dass die Eltern wöchentlich eine kleine Rückmeldung und drei Mal pro Semester eine ausführliche schriftliche Rückmeldung zur Entwicklung des Kindes auf einem Formular erhalten. Wichtig ist, dass nicht nur bei negativen Ereignissen mit den Eltern kommuniziert wird, sondern auch bei Erfolgsmeldungen (Lob zurückmelden).

#### Weiterbildungsansatz

Die Ziele der Lehrpersonenweiterbildung bestehen darin, Lehrpersonen der ersten bis dritten Klasse den FOKUS-Ansatz zu vermitteln und deren Umsetzung zu begleiten, so dass die Weiterbildungsinhalte konkret im eigenen Unterricht umgesetzt werden können. Die Weiterbildung besteht aus fünf Elementen: (1) Vermittlung der Inhalte in Gruppen von ca. 10 Lehrpersonen. (2) Individuelle Beratung der Lehrpersonen bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte im eigenen Unterricht vor Ort. (3) Reflexion und Vertiefung der Inhalte in kleinen Gruppen. (4) Zweite Reflexion und Vertiefung der Inhalte in kleinen Gruppen. (5) Überprüfung der umgesetzten Massnahmen von Lehrpersonen.

#### Evaluation – das Projekt

Erste Ergebnisse belegen eine hohe Zufriedenheit der Lehrpersonen mit dem FOKUS-Ansatz. Die Wirkung dieser Intervention wird summativ evaluiert. Dafür wird ein Feldexperiment mit zwei Experimentalgruppen und einer Kontrollgruppe mit insgesamt 134 Lehrpersonen durchgeführt. In der ersten Experimentalgruppe erhalten die Lehrpersonen eine Weiterbildung zu allen drei Strategien des Interventionsansatzes. In der zweiten Experimentalgruppe erhalten die Lehrpersonen nur eine Weiterbildung zur Klassenführung. Die Lehrpersonen in der Kontrollgruppe werden nicht weitergebildet. Vor und nach der Intervention werden in allen Gruppen eine standardisierte Befragung der Lehrpersonen und eine standardisierte Verhaltensbeobachtung der Kinder im Unterricht durchgeführt. Zusätzlich werden in allen drei Gruppen die Eltern gebeten, das Verhalten ihres Kindes zu beschreiben (Mehrperspektivität). Die Daten der Schlusserhebung werden gegenwärtig erhoben.

#### Schluss

Diese Interventionsstudie führt zu einem erprobten Konzept der Klassenführung und des Umgangs mit Kindern mit Aufmerksamkeits- und Verhaltensproblemen in der Schuleingangsstufe. Die Evaluationsergebnisse werden die Wirksamkeit der Massnahmen differenziert bewerten lassen. Damit werden schulische Massnahmen für die Lernbereiche Verhalten und Aufmerksamkeit vorgelegt, welche die Teilhabechancen aller Kinder verbessern können. Ausserdem steht ein erprobtes Konzept zur Weiterbildung von Lehrpersonen zur Verfügung, das die Grundlage für die Multiplikation des Ansatzes in anderen Schulen ermöglicht. Die Weiterbildung wird zukünftig im Rahmen des Angebots des Instituts Weiterbildung und Beratung der PH FHNW durchgeführt.

- 1 Wir danken dem Bundesamt für Gesundheit für die Finanzierung dieser Interventionsstudie.

#### Literatur

- Döpfner, M., Schürman, S. & Gerd Lehmkuhl (Hrsg.) (2006). *Wackelpeter und Trotzkopf. Weinheim: Beltz PVU.*
- Fergusson, D. M., Boden, J. M. & Horwood, J. L. (2008). *The developmental antecedents of illicit drug use: Evidence from a 25-year longitudinal study. Drug and Alcohol Dependence, 96, 165-177.*
- Gawrilow, C., Guderjahn, L., & Gold, A. (2013). *ADHS: Schluss mit Chaos im Klassenzimmer. München: Reinhardt.*
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie - was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern: Haupt.*

Markus P. Neuenschwander, Leiter Zentrum Lernen und Sozialisation am Institut Forschung und Entwicklung



## Inklusiven Sportunterricht gestalten

Inklusion soll auch im Schulfach Bewegung und Sport umgesetzt werden (vgl. UN-BRK, Art.30, Abs.5d). Zugleich bildet Inklusion ein Qualitätskriterium für guten Sportunterricht, in dem Behinderung ebenso wenig wie Geschlecht oder die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Minorität zum Ausschluss aus Lernprozessen führen soll (vgl. UNESCO 2015:32ff.). Didaktischen Hinweisen im Lehrplan 21 zur Heterogenität gemäss sind Schüler/-innen im und durch Sport in der Schule bezüglich ihrer motorischen und sozial-integrativen Kompetenzen individuell zu fördern. Schliesslich kommt im Kontext von Inklusion der Bildungsauftrag ins Spiel, der auf die Aneignung bewegungs- und sportkultureller Kompetenzen (Gogoll 2013) zielt. Inklusiver Sportunterricht ist also anspruchsvoller und guter Sportunterricht.

Angesichts der Vielfalt unterschiedlicher Formen von Beeinträchtigungen allerdings erscheint die folgende medizinisch motivierte Frage gegenüber sportdidaktischen Überlegungen als prioritär: Wie können Schüler/-innen mit speziellen körperlichen, kognitiven, psychischen oder Sinnesbeeinträchtigungen im Sport in der Schule gefördert werden? Häusermann u.a. (2014) stellen in ihrem Lehrwerk Sport erst recht differenziert dar, mit welchen Beeinträchtigungen sich welche Lernchancen im Sportunterricht ergeben. Die Autor/-innen geben Einblick in beeinträchtigungsspezifische Bewegungs- und Sportbilder und beschreiben spezielle Lehr-Lern-Arrangements. Der vorliegende Beitrag verzichtet auf die Erörterung solcher Aspekte, aber das Lehrwerk *Sport erst recht* wird hier ebenso empfohlen wie die J+S-Broschüre *Sport und Handicap* (BASPO 2014), die ebenfalls vielfältige Hinweise gibt.

Dieser Beitrag gibt didaktische Hinweise zur Gestaltung inklusiven Sportunterrichts. Im inklusiven Sportunterricht werden Schüler/-innen mit und ohne Behinderungen gemeinsam unterrichtet, und dieser Unterricht soll binnendifferenziert gestaltet werden (vgl. BASPO 2014:5). Die im Folgenden skizzierten Anregungen beziehen sich auf das sportdidaktische Modell *Erwerben – Anwenden – Gestalten* («E-A-G-Modell», vgl. ESK 1997, Bd.1, Bro.1:50) und werden am Thema Tanzen illustriert.

Generell umfasst das Tanzen (auch laut Lehrplan 21) die Kompetenzbereiche Körperwahrnehmung, Darstellen und Gestalten. Diese Kompetenzbereiche können binnendifferenziert vermittelt werden, indem verschieden anspruchsvolle ästhetische und tänzerische Bewegungshandlungen in koexistenter, kooperativer oder kompetitiver Weise bewegt thematisiert werden (Weichert 2000). Im

inklusive Sportunterricht ist der für den Sportunterricht in der Regel massgebliche Modus des Gegeneinanders genauso wichtig wie das Nebeneinander und das Miteinander. Daraus ergeben sich für das E-A-G-Modell zum Thema Tanzen im inklusiven Sportunterricht folgende Anregungen:

*Erwerben:* Erworben und erprobt werden grundlegende Bezüge zu Körper, Rhythmus, Raum und sozialem Umfeld. Schüler/-innen entdecken alleine, zu zweit oder in Gruppen den Raum und diverse Rhythmen, wobei z. B. der Musikcharakter eine Rolle spielt. Leitende Fragen können sein: Empfinde ich die Musik z.B. als schnell, langsam, schwer oder leicht? Mit welchen Bewegungen kann ich die Musik ausdrücken? Welche Gefühle löst die Musik in mir aus und wie kann ich diese Gefühle zeigen? Für eine Annäherung an die Musik und an den Rhythmus dienen basale Bewegungsformen wie das Stampfen oder Schleichen in alle Raumrichtungen. Weiter sind für die Förderung der Körperwahrnehmung isolierte Bewegungen bedeutend; z. B. sollen Schüler/-innen auch ausschliesslich die Arme oder die Beine in liegender oder sitzender Haltung bewegen und diese dabei bewusst spüren. Bei solchen Übungen konzentriert sich jede/r Schüler/-in ausschliesslich auf sich selbst und seine/ihre Körperlichkeit. Sie gestatten Schüler/-innen, die aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen bestimmte Haltungen oder Bewegungen nicht vollziehen können, alternative Bewegungshandlungen. Entdeckende und erprobende Lernprozesse bezüglich der Rhythmuserkennung sind im inklusiven Sportunterricht sinnvollerweise eher in Gruppen zu gestalten. Hier können Rhythmen gemeinsam und freudvoll nachvollzogen und umgesetzt werden – z. B. in einer aufeinander abgestimmten Body-Percussion.



**Anwenden:** In der Phase des Anwendens können alle Schüler/-innen auf gemeinsames Handeln eingestimmt werden, indem Tänze zu fremden Rhythmen und mit fremden Bewegungsmustern vermittelt werden. Dafür bieten sich auf der Primarstufe z.B. fremde Volkstänze an, für Mädchengruppen ab der Mittelstufe eignet sich hierfür z.B. der Orientalische Tanz (Gramespacher 2013), und für das Tanzen in Knabengruppen ab der Mittelstufe ist hierfür z.B. Hip Hop denkbar.

**Gestalten:** In der Phase des Gestaltens kommen alle Schüler/-innen mit ihren individuellen tänzerischen Kompetenzen zum Zug. Sie können in möglichst übersichtlichen sozialen Situationen nach (allenfalls selbst ausgesuchter) Musik kleine Szenen oder Choreographien – auch variantenreich – tanzen, wobei je nach Konstellation der Gruppen mehr oder weniger Begleitung durch die Lehrperson nötig ist. Schüler/-innen inklusiver Sportklassen können tänzerische Darstellungen kooperativ präsentieren, wobei auf die wechselseitige (An-)Erkennung vielfältiger und in der Komplexität variierender Bewegungsmuster und Rhythmen Wert gelegt wird. Für inklusive Sportstunden zum Thema Tanzen ist es prinzipiell wichtig, dass sich alle Schüler/-innen ihren Optionen gemäss so viel wie möglich bewegen, dabei Freude an ästhetischen Bewegungsformen respektive am Tanzen entfalten und sich zugleich sozial und motorisch weiter entwickeln.

Damit Lehrpersonen im inklusiven Sportunterricht zum Thema Tanzen die individuellen Lehr-Lern-Prozesse aller Schüler/-innen wahrnehmen können, ist es erforderlich, dass Lehrpersonen jede ästhetische Bewegungshandlung auf verschiedenen Niveaus wirklich – das heisst: spürbar für die Schüler/-innen – als Tanzen anerkennen. Diese offene Haltung bildet die Basis dafür, Freude an den je individuellen Bewegungsmustern aller Kinder zu entfalten. Zugleich ist dies wohl eine zentrale Voraussetzung dafür, dass sich alle Schüler/-innen im inklusiven Sportunterricht schrittweise der Welt des Tanzens in einer von wechselseitiger Wahrnehmung und Anerkennung geprägten Lernatmosphäre nähern können.

---

## Literatur

- Bundesamt für Sport (BASPO) (Hrsg.) (2014): *Sport und Handicap. Wege zum gemeinsamen Sport*. Magglingen.
- Eidgenössische Sportkommission (ESK) (Hrsg.) (1997): *Lehrmittel Sporterziehung*. Magglingen.
- Gogoll, André (2013): *Handlungsfähigkeit, Sinn und Kompetenz im Sportunterricht*. In: Peter Neumann & Eckart Balz (Hrsg.): *Sportdidaktik*. Berlin, S. 53-62.
- Gramespacher, Elke (2013). *Orientalisch tanzen – oder: Primarschülerinnen die Türe zu einer fremden Tanzkultur öffnen!* In: Reiner Hildebrandt-Stramann u.a. (Hrsg.): *Körper, Bewegung und Schule (Teil 2)*. Immenhausen, S. 93-106.
- Häusermann, Stefan, Bläuenstein, Chantal & Zibung, Isabelle (2014). *Sport erst recht. Grundlagen in der Begleitung von Menschen mit Behinderung im Sport*. Herzogenbuchsee.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015): *Quality Physical Education (QPE). Guidelines for Policy-Makers*. Paris.
- Weichert, Willibald (2000): *Differenzieren und Integrieren*. In: Petra Wolters u.a. (Hrsg.): *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf, S. 187-211.

Elke Gramespacher, Leiterin für Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter am Institut Vorschul- und Unterstufe



## Umsetzung der UN-BRK in der Schweiz

Die UN-Behindertenkonvention soll die Menschenrechte für Personen mit Behinderung schützen und fördern. Integration Handicap, der Dachverband der Behindertenorganisationen, überprüft die Umsetzung und den Vollzug der Konvention, und weist auf Lücken in der bestehenden Gesetzgebung hin. Für die Umsetzung ist auch der Gesetzgeber gefordert.

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) will die Menschenrechte von Personen mit Behinderung schützen und fördern. Sie übernimmt die in den bereits existierenden Menschenrechtsinstrumenten (insbesondere UN-Pakte I und II) anerkannten Rechte, konkretisiert diese und ergänzt sie im Lichte der spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung. Dies ist nötig, weil Menschen mit Behinderung trotz bestehender Grundlagen zum Schutz der Menschenrechte in allen Teilen der Welt nach wie vor mit gravierenden Benachteiligungen in allen Lebensbereichen konfrontiert werden.

Eckpfeiler der UN-BRK sind insbesondere die Inklusion von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft, deren selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie das Verbot der Diskriminierung (Art. 3 UN-BRK). Diese werden weiter ausgeführt, z. B. für die Bereiche Zugang (Art. 9) oder selbstbestimmtes Leben (Art. 19), sowie für spezifische Lebensbereiche wie Bildung (Art. 24), die Arbeit (Art. 27) oder die politische Partizipation (Art. 29) konkretisiert.

### Für die Schweiz verbindlich

Die Schweiz ratifizierte die UN-BRK im April 2014, einen Monat später trat sie in Kraft. Es ist nicht das erste Mal, dass sich die Schweiz verpflichtet, die Menschenrechte von Personen mit Behinderung zu schützen und zu fördern: In der Bundesverfassung (BV) ist das Verbot verankert, aufgrund einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung diskriminiert zu werden, und der Staat ist verpflichtet, Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderung zu treffen (Art. 8 Abs. 2 und 4 BV). Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG), das Invalidenversicherungsgesetz (IVG) sowie vereinzelte Bestimmungen in der Spezialgesetzgebung – z. B. im Radio- und Fernseh-, im Fernmelde-, im Berufsbildungs- oder im Urheberrechtsgesetz – verlangen ebenfalls die Nicht-Diskriminierung von Menschen mit Behinderung.

Die UN-BRK verlangt von Bund, Kantonen und Gemeinden, die garantierten Rechte der Konvention zu gewährleisten und bei Bedarf auch auf der Ebene der Gesetzgebung tätig zu werden. Gleichzeitig können sich Menschen mit Behinderung in Einzelfällen vor den zuständigen Behörden und Gerichten direkt auf die Konvention stützen. Einzelne Bestimmungen der UN-BRK müssen zur Auslegung des Verfassungs- und Gesetzesrechtes herangezogen werden, selbst wenn einzelne Bestimmungen noch einer Präzisierung durch den Gesetzgeber bedürfen und deshalb noch nicht direkt durch die Gerichte durchgesetzt werden können.

### Monitoring auf internationaler Ebene

Die Vertragsstaaten sind angehalten, zwei Jahre nach der Ratifizierung und danach alle vier Jahre einen Bericht zum Stand der Umsetzung auf nationaler Ebene zu verfassen (Art. 35 UN-BRK). Die Berichte werden von einem UN-Ausschuss überprüft (Art. 34). Dieser erlässt Schlussempfehlungen, welche die Auslegung der Konventionsbestimmungen wiedergeben. Diese sind sehr aufschlussreich und öffentlich zugänglich. Seit seiner ersten Session 2009 würdigte der Ausschuss die Berichte von 19 Vertragsstaaten und verfasste Kurzkomentar zu den Artikeln Art. 9 (Zugänglichkeit) und 12 (Gleiche Anerkennung vor dem Recht) der UN-BRK. Der UN-Ausschuss beurteilte zudem acht direkte Beschwerden von Menschen mit Behinderung; diese Möglichkeit bietet sich allerdings nur Betroffenen aus Staaten, welche das Fakultativprotokoll zur UN-BRK ratifiziert haben. Die Schweiz gehört nicht dazu.

### Grosse Herausforderungen für die Schweiz

Die Ratifizierung der UN-BRK stellt die Schweiz vor eine grosse Herausforderung, da die inhaltlichen Verpflichtungen neu detailliert ausgeführt sind. Sie hat auf allen staatlichen Ebenen und in allen Lebensbereichen die Inklusion von Menschen mit Behinderung und deren selbstbestimmte Teilhabe sicherzustellen. So

darf etwa die Kompetenzaufteilung zwischen Bund und Kantonen oder die unterschiedliche Budgetverantwortung innerhalb eines Kantons nicht dazu führen, dass ein Kind mit Autismus keinen geeigneten Grundschulunterricht erhält, oder dass eine Person mit Behinderung gegen ihren Willen in einer Institution lebt. Eine Behinderung darf auch kein Grund mehr sein, dass qualifizierte Menschen auf dem Arbeitsmarkt nicht angestellt werden. Auf institutioneller Ebene muss die Schweiz einerseits staatliche Anlaufstellen («focal points») für Angelegenheiten im Zusammenhang mit der Durchsetzung der UN-BRK schaffen, andererseits einen staatlichen Koordinierungsmechanismus einführen oder bestimmen; beides soll die Durchführung der entsprechenden Massnahmen erleichtern (Art. 33 Abs. 1 UN-BRK).

### Integration Handicap für Bericht zuständig

Das Timing ist perfekt, die Chance historisch: Im Sommer 2015 wurde die Evaluation des seit 10 Jahren bestehenden Behindertengleichstellungsgesetzes abgeschlossen. Diese bildet eine solide Grundlage, um Lücken der heutigen Rechtsordnung zu lokalisieren. Im Rahmen der von Bundesrat Alain Berset Ende 2014 angekündigten Erarbeitung einer Nationalen Behindertenpolitik wird die Rechtsordnung sowohl auf Bundes- als auch auf kantonaler Ebene auf die Kompatibilität mit der UN-BRK überprüft und bei Bedarf ergänzt.

Für das Verfassen des sogenannten «Schattenberichts» ist in der Schweiz Integration Handicap zuständig. Integration Handicap ist seit dem 1. Januar 2015 der neue Dachverband der Behindertenorganisationen. Integration Handicap vereint 21 gesamtschweizerische und sprachregionale Behindertenverbände sowie Selbsthilfeorganisationen und vertritt so rund 1,2 Millionen Menschen mit Behinderung in der Schweiz. In dieser Funktion hat Integration Handicap die Aufgabe übernommen, die Überwachung sowie Förderung der UN-BRK-Umsetzung für die Nichtregierungsorganisationen zu übernehmen. Der Dachverband hat zu diesem Zweck eine neue Arbeitsgruppe eingesetzt, welche aus behinderten und nichtbehinderten Vertretern des Vorstandes, der Mitgliederorganisationen und weiteren (auch kantonalen) Organisationen zusammengesetzt ist.

Der «Schattenbericht» wird dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung unterbreitet. Er stützt sich einerseits unmittelbar auf die Erkenntnisse der von Integration Handicap durchgeführten Rechtsberatungstätigkeiten im Behindertengleichstellungs- und Sozialversicherungsrecht. Andererseits führt Integration Handicap seit Frühjahr 2015 eine breite Vernehmlassung bei Betroffenen und ihren Organisationen durch. Diese soll herausfinden, mit welchen, alle Lebensbereiche umfassenden Problemen Menschen mit Behinderung konfrontiert werden, und wo die Schweizer Rechtsordnung in Anbetracht der An-

forderungen der UN-BRK Lücken aufweist. Anlässlich einer Tagung Ende 2015 sollen die Ergebnisse dieser Vernehmlassung präsentiert sowie für den Schattenbericht und eine umfassende Schweizer Behindertenpolitik genutzt werden.

<sup>1</sup> [www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx](http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx)

Julien Jaeckle, Geschäftsleiter Integration Handicap, Bern





## Habilitation und Rehabilitation – drei Studien zum Thema Schlucken

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat zum Ziel, Menschen mit einer Behinderung in die Lage zu versetzen, an allen Aspekten des Lebens teilzuhaben. Die Mitgliedstaaten verpflichten sich mit Artikel 26 «Habilitation und Rehabilitation» dazu, ein Höchstmass an Unabhängigkeit für die Betroffenen anzustreben. Dieser Anspruch ist für die Logopädie im Gesundheitsbereich besonders zentral. Der folgende Beitrag zeigt exemplarisch am Thema Schlucken worauf es aus Sicht neuerer Studien ankommt.

Die stetige Erweiterung therapeutischen Fachwissens ist für die Qualität logopädischen Handelns essentiell. Nur so kann gewährleistet werden, dass Fachpersonen aktuelle Forschungserkenntnisse in Diagnostik und Therapie berücksichtigen. Die folgende Übersicht über drei Studien zum Thema «Dysphagie» aus dem Journal «Dysphagia» gibt einen Einblick in aktuelle Forschungszusammenhänge. Diese Übersicht soll dazu dienen, einen Überblick über neue Publikationen zu erhalten, mit der Möglichkeit sich bei Interesse mit den angegebenen Artikeln vertieft zu beschäftigen. Die Artikel können im Internet kostenlos heruntergeladen werden. Die Studien wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt: Sie sollten nicht älter als 6 Monate sein und einen logopädischen Bezug zur Diagnostik oder Therapie aufweisen. Von einer Dysphagie sind auch in der Schweiz viele Menschen betroffen. Dies zeigt eine Umfrage (eigene Daten, unpubliziert) unter Deutschschweizer Logopädinnen (n=82). Dysphagien zählen zu den am häufigsten behandelten Störungsschwerpunkten in Spitälern und Rehakliniken (n=60). Die Therapie bei Dysphagie hat zum Ziel, Betroffenen zu einem möglichst autonomen Leben zu verhelfen.

### 1. «Food Sticking in My Throat»: Videofluoroscopic Evaluation of a Common Symptom

*Einleitung:* Die vorliegende, retrospektive Studie untersucht Videofluoroskopien von Patienten, die angegeben haben, dass ihnen Nahrung beim Schlucken im Hals stecken bleibt. Die Studie untersucht die Genauigkeit der Symptomlokalisierung (Angaben durch die Betroffenen in der klinischen Schluckuntersuchung), die Identifikation der Ursache (anatomisch oder physiologisch) in der Videofluoroskopie und das verwendete Schluckgut.

*Methodik:* Es wurden 315 Schluckprotokolle analysiert. 141 (45%) Betroffene gaben an, dass ihnen Nahrung im Hals stecken bliebe. Die entsprechenden 141 Videofluoroskopien wurden analysiert. Als Schluckgut wurde nektardicke Flüssigkeit, Pudding, 1/2 Marshmallow und eine Bariumtablette verwendet. Sobald das beschriebene Phänomen auftrat wurden keine weiteren Schluckversuche mehr durchgeführt. Das Durchschnittsalter der Betroffenen betrug 61 Jahre (SD=15).

*Resultate und Diskussion:* In 107/145 Fällen konnte eine Erklärung für die Beschwerden in der Videofluoroskopie gefunden werden. 85% der Betroffenen zeigten eine physiologische Ursache, 15% eine anatomische. Die Ursache war meist im Oesophagus (71%). Die Patienten konnten präzisere Angaben zur Lokalisation der Nahrung machen, wenn eine anatomische Ursache zu Grunde lag. Schluckversuche mit Marshmallows besaßen die höchste Aussagekraft. Die Autoren empfehlen bei Patienten, die angeben, dass ihnen Nahrung im Hals stecken bleibt, eine Videofluoroskopie des Oesophagus durchzuführen.

*Literaturangabe:* Madhavan, A., Carnaby, G.D. & Crary, M. (2015). «Food Sticking in My Throat»: Videofluoroscopic Evaluation of a Common Symptom. *Dysphagia*, 30, 1-6.

### 2. Effect of Supraglottic and Super-supraglottic swallows on Tongue Pressure Production against Hard Palate

*Einleitung:* Die Studie hat zum Ziel, den Zungendruck in der oralen Transportphase während des supraglottischen (SS) und super-supraglottischen (SSS) Schluckens zu evaluieren. Die beiden Schluckmanöver verschliessen die Luftwege vor dem Schlucken und beugen daher einer Aspiration vor. Bisher haben aber nur wenige Studien die Zungenbewegung während des Schluckens

evaluiert. Diese Bewegung ist aber entscheidend, um die Nahrung in den Pharynx zu transportieren.

*Methodik:* Insgesamt nahmen 19 junge, gesunde Probanden an der Studie teil (26 Jahre, SD=6.6). Fünf Sensoren wurden am harten Gaumen befestigt: drei mittig, zwei seitlich. Schluckversuche wurden mit 5ml Wasser unter drei Konditionen durchgeführt: normal, unter der SS- und der SSS-Bedingung. Insgesamt wurden je drei Versuche pro Bedingung durchgeführt, nachdem die Probanden die Schluckmanöver zuvor geübt hatten.

*Resultate und Diskussion:* Die Dauer des Zungendrucks am harten Gaumen war signifikant stärker bei den Schluckmanövern verglichen mit dem normalen Wasserschluck. Der Maximaldruck war während des SS nur am hinteren Teil des harten Gaumen signifikant höher, während des SSS aber an allen Messpunkten. Neben den bisher bekannten Effekten zur Vorbeugung von Aspiration legt diese Studie nahe, dass durch die beiden Schluckmanöver auch der Kontakt zwischen Zunge und Gaumen verbessert werden kann, da die Zungenmuskulatur ebenfalls gekräftigt wird. Das SSS zeigt gegenüber dem SS bessere Resultate. Der Zungendruck nach oben ist relevant, um den Schluckakt zu initiieren. Die Studienergebnisse sollten aber auch mit älteren Menschen und Menschen mit Dysphagie evaluiert werden.

*Literaturangabe:* Fujiwara, S., Ono, T., Minagi, Y, Fuji-Kurachi, M., Hori, K., Maeda, Y., Boroumand, S., Nitschke, I., Vith, U., & Bohlander, J. (2014). Effect of Supraglottic and Super-supraglottic swallows on Tongue Pressure Production against Hard Palate. *Dysphagia*, 29, 655-662.

### 3. The Influence of Food Texture and Liquid Consistency Modification on Swallowing Physiology and Function: A Systematic Review

*Einleitung:* Im klinischen Alltag haben sich eingedickte Flüssigkeiten und angepasste Schluckmenüs etabliert. Die Geschwindigkeit von Flüssigkeiten wird durch das Eindicken angepasst, der Kraftaufwand für das Kauen harter Speisen z.B. durch Pürieren reduziert. Obwohl es sich bei diesen Adaptionen um essentielle Vorgehensweisen in der Dysphagietherapie handelt, existieren bisher weder eine einheitliche Terminologie noch Normen für diese Anpassungen. Die vorliegende Studie untersucht verschiedene Studien in Bezug auf Terminologie und Effekte bei verschiedenen Konsistenzen.

*Methodik:* In einer Literatursuche wurden über 10'000 Artikel gefunden, die zwischen 1985 und 2013 publiziert wurden und Angaben zur Nahrung enthielten. Davon wurden in einem mehrschrittigen Prozedere 36 ausgewählt.

*Resultate und Diskussion:* Das Review zeigt, dass das Eindicken von Flüssigkeiten sinnvoll ist um Aspiration und Penetration

zu reduzieren. Allerdings sind mit dem Eindicken häufig Bolusrückstände im Pharynx verbunden. Als entscheidend für die Nahrungskonsistenz haben sich die Parameter «cohesiveness», «hardness» und «slipperiness» erwiesen in Abhängigkeit von der zugrundeliegenden Schluckproblematik. Die Autoren empfehlen die Einführung einer einheitlichen Klassifikation für Anpassungen von Nahrungsmitteln im Bereich Dysphagie. Insbesondere sollte neben der Nahrungstextur auch die Fähigkeiten der Betroffenen während der oralen Vorbereitungsphase (Zungenbeweglichkeit, Kaubewegungen) in die Kriterien für die Anpassung einbezogen werden.

*Literaturangabe:* Steele, C., Alsanei, W., Ayanikalath, S., Barbon, C. A., Chen, J., Cichero, J. Y., ... Wang, H. (2015). The Influence of Food Texture and Liquid Consistency Modification on Swallowing Physiology and Function: A Systematic Review. *Dysphagia*, 30, 2-26.

Sandra Widmer Beierlein, Dozentin Professur für Logopädie am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie



## Inklusion als professionelles Handlungsfeld

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet sich die Schweiz unter anderem durch Aus- und Weiterbildung von Fachkräften «die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung (...) zu gewährleisten und zu fördern» (UN-BRK, Art. 4). Damit wird Inklusion als pädagogisches Handlungsfeld gefasst, das spezifische Professionalisierungsprozesse braucht, zum Beispiel im Umgang mit heterogenen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsbedingungen innerhalb und ausserhalb der Schule.

Die Thematisierung von Differenzen bezogen auf kulturelle und sozioökonomische Herkunft, Geschlecht und Behinderung ist heute nicht mehr aus der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aller Stufen wegzudenken. Die Beschäftigung mit diesen Themen hat den Sinn, dass Lehrpersonen unterschiedliche Voraussetzungen sowie verschiedene fachliche und soziale Lernwege von Kindern und Jugendlichen verstehen und so in ihr Unterrichtshandeln einbeziehen können, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozesse gefördert werden. Dies ist wiederum eine der zentralen Voraussetzungen dafür, dass Schule und Unterricht für alle Kinder und Jugendlichen ein Ort der Bildung sein kann, ein Ort, der ihnen Perspektiven eröffnet und nicht verschliesst. Das Recht aller Menschen an ihrem aktuellen Lebensort Zugang zu Bildung zu erhalten und gefördert zu werden ist eines der stärksten Fundamente des demokratischen Interessenausgleichs und der sozialen Teilhabe. Es ist eine Aufgabe des Bildungssystems, die Möglichkeiten zu schaffen, dass dieses Recht wahrgenommen werden kann.

Diese Aufgabe ist komplex und die Herausforderungen, die Inklusion für Erziehung und Bildung darstellt, sind vielschichtig (vgl. Feuser/Maschke 2013). Man kann diese Aufgabe nicht einseitig den verschiedenen Fachkräften überantworten. Es geht immer auch um Bedingungen und Kontexte, sei es bezogen auf geeignete Lehrmittel, bildungspolitische Konstellationen, die Tragfähigkeit von schulischen und ausserschulischen Netzwerken, Ressourcen oder die konkreten materiellen und ideellen Verhältnisse vor Ort. Gerade weil dem so ist, kommt dem Aus- und Weiterbildungsangebot Pädagogischer Hochschulen eine grosse Bedeutung zu.

Die PH FHNW schenkt dem professionellen Handlungsfeld Inklusion und seinen spezifischen Herausforderungen hohe Auf-

merksamkeit. Mit ihren Angeboten schafft sie im Auftrag der Trägerkantone für Studierende und Weiterbildungsteilnehmende die Möglichkeit zur vertieften Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der Inklusionsthematik und zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen. Sie ermöglichen es, im Berufsfeld wirkungsvoll handeln und Entwicklungen im Sinne von Inklusion vorantreiben zu können. Mit der Qualifizierung von Fachkräften in Logopädie, Heilpädagogischer Früherziehung und Schulischer Heilpädagogik wird an der PH FHNW dem Umstand Rechnung getragen, dass die Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken spezifisches und vertieftes Wissen und Können verlangt, das möglichst allen Kindern und Jugendlichen, speziell aber jenen mit einem besonderen Bildungsbedarf zu gute kommt. Mit den Weiterbildungs- und Beratungsangeboten erhalten Lehrpersonen und Fachpersonen aus dem Bereich der Sonderpädagogik respektive ganze Schul- und Unterrichtsteams Unterstützung auf dem Weg, ihre Kompetenzen sowie Schulkulturen und -strukturen weiter zu entwickeln und ihr Wissen zur Inklusion mit anderen zu teilen.

## Aus- und Weiterbildungsangebote an der Pädagogischen Hochschule FHNW

### Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie

www.fhnw.ch/ph/isp

- Bachelorstudiengang Logopädie
- Masterstudiengang Sonderpädagogik (Vertiefungsrichtungen Heilpädagogische Früherziehung und Schulische Heilpädagogik)

### Institut Weiterbildung und Beratung

www.fhnw.ch/ph/iwb

Weiterbildungs- und Beratungsangebote, welche die Themen Inklusion, Umgang mit Heterogenität, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, Unterrichtsentwicklung sowie Logopädie umfassen

- Kursorisches Weiterbildungsangebot, z. B. Fördersituationen im integrativen Unterricht
- Zertifikatslehrgänge und Weiterbildungsmaster, z. B. CAS Heterogenität und Zusammenarbeit im Unterricht, CAS Kindersprache
- Schulinterne Weiterbildung und Beratung, u. a. durch die Beratungsstelle Unterrichtsentwicklung und Lernbegleitung – schul-in

## Literatur

Feuser, Georg und Maschke, Thomas (2013): *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule?* Giessen: Psychosozial-Verlag.

Katrin Kraus, Leiterin Institut Weiterbildung und Beratung der PH FHNW

Jan Weisser, Leiter Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der PH FHNW



## Studieren mit Nachteilsausgleich

Zum Ausgleich von behinderungsbedingten Nachteilen können Studierende an der Pädagogischen Hochschule der FHNW (PH FHNW) Anpassungsmassnahmen beantragen. Ein solcher Nachteilsausgleich beinhaltet keine inhaltliche Erleichterung der Studienanforderungen, sondern steht unter der Voraussetzung, dass ein gleichwertiger Fähigkeitsnachweis in angepasster Form erbracht wird. Ein Nachteilsausgleich kann beinhalten, dass Leistungsüberprüfungen und deren Ausführungsmodalitäten anzupassen sind. Diese Anpassungen können die Bedingungen der Leistungsüberprüfung (Dauer, Ausgestaltung), deren Form (schriftlich, mündlich) oder die erlaubten Hilfsmittel betreffen.

Ziel des Nachteilsausgleichs ist es, die wirkliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Bildungsangeboten der PH FHNW zu gewährleisten. Dies gemäss den Vorgaben des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG). Die UN-Behindertenrechtskonvention unterstreicht diesen Anspruch unter ausdrücklicher Nennung des nach-obligatorischen Bildungsbereichs. Sie verlangt von den Vertragsstaaten unter Artikel 24, Absatz 5, den gleichberechtigten Zugang «zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen» sicher zu stellen.

An der PH FHNW werden Anträge auf Nachteilsausgleich von den Fachstellen für Studienberatung und für Diversity in gegenseitiger Absprache geprüft und von der zuständigen Institutsleitung verfügt. Für den Nachteilsausgleich ist das Zeugnis einer fachkundigen Person erforderlich, d.h. in der Regel ein ärztliches Attest. Die Anpassungsmassnahmen werden aufgrund einer gründlichen Beurteilung jedes einzelnen Falles festgelegt. Dies erfolgt jeweils im persönlichen Gespräch mit der antragstellenden Person. Die Möglichkeiten und Erfordernisse eines Nachteilsausgleichs werden bestenfalls vor Studienbeginn und mit Bezug auf die gesamte Studiendauer geklärt. Anpassungen sind bei Bedarf jedoch immer möglich. Gegenwärtig befindet sich die PH FHNW noch in der Einführungsphase. Dies bedeutet, dass Rückmeldungen zu den Erfahrungen im Studienbetrieb gesammelt werden und in die Prozessauswertung einfließen. Auf dieser Grundlage kann nach den ersten Jahren über notwendige Modifikationen entschieden werden.

Beim Nachteilsausgleich geht es darum, im Einzelfall einen Weg zu finden, der von allen Beteiligten als fair beurteilt wird. Um

eine tragfähige Praxis zu entwickeln, die auch alltagstauglich ist, sind Unterstützung und Beratung auf allen Ebenen notwendig. Es braucht aber auch einen gemeinsamen Prozess der Bewusstseinsbildung, der sich nicht nur auf Fragen des Nachteilsausgleichs bezieht, sondern sich an der Zielsetzung einer barrierefreien Hochschule orientiert. Dies ist mit der Anforderung verbunden, dass alle Mitarbeitenden der Hochschule in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich mitverantwortlich dazu beitragen, Hindernisse im Hochschulalltag abzubauen.

### «Ich merke, dass es nicht nur eine Lösung gibt»

Gespräch zwischen Susanne Burren (SB), Diversity- und Gleichstellungsbeauftragte an der PH FHNW und Corinne Umiker (CU), Studentin der Logopädie im zweiten Semester an der PH FHNW.

—  
SB: Welche Aspekte finden Sie besonders wichtig, wenn Sie den Abschnitt der UN-Konvention zum Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung lesen?

—  
CU: Zuerst einmal das Recht auf Bildung an sich und dann, dass die Vertragsstaaten etwas dafür machen müssen. Ich finde das wichtig, weil von nichts sonst auch nichts kommt!

—  
SB: Und wenn Sie auf Ihren bisherigen Bildungsweg zurückschauen: Hatten Sie selber dieses Recht auf Bildung?

—  
CU: Eigentlich schon. Ich war immer in der Regelschule und habe angepasste Massnahmen erhalten, also einen Nachteilsausgleich.

—  
SB: Ist das problemlos gelaufen?



CU: Ja, also problemlos schon nicht gerade! Es gibt halt einfach immer die eine oder andere Person, die das nicht so toll findet oder die vielleicht schon lange im Lehrberuf ist und dann das Gefühl hat: das ist unmöglich, es geht einfach nicht. Schlussendlich hat es aber dann immer geklappt bis jetzt. Man muss manchmal einfach darum kämpfen!

SB: Sie haben vor einem halben Jahr das Studium an der PH FHNW begonnen. Was waren Ihre ersten Erfahrungen? Haben Sie sich willkommen gefühlt an dieser Hochschule?

CU: Eigentlich schon. Vor allem bei den Dozierenden hatte ich das Gefühl, dass die meisten recht offen sind. Ich bekomme beispielsweise die PowerPoint-Präsentationen einfach im Voraus, damit ich sie dann am eigenen Computer vergrössert anschauen kann. Das habe ich auch schon anders erlebt.

SB: Was beinhaltet der Nachteilsausgleich genau bei Ihnen?

CU: Ja, dass ich eben die Materialien wie PowerPoint-Präsentationen oder Texte im Voraus erhalte. Ausserdem darf ich in den Veranstaltungen mein Notebook mit dem Vergrösserungsprogramm benutzen und das Monokular einsetzen. Prüfungen hatten wir bisher noch keine, deshalb habe ich auch noch keinen Zeitzuschlag erhalten.

SB: Studierende sind ja immer unterschiedlich und werden auch unterschiedlich betreut. Durch den Nachteilsausgleich haben Sie aber einen expliziten Sonderstatus. Finden Sie es gut, dass es den Nachteilsausgleich gibt oder würde man besser sagen: es gehört zu den Aufgaben aller Dozierenden, auf Besonderheiten einzugehen?

CU: Ich finde es eigentlich schon gut, dass es das gibt, weil, dann ist es einfach klar geregelt. Sonst besteht die Gefahr, dass ein Dozent kommt und findet, diesen Nachteilsausgleich gibt es bei mir nicht! So muss man nicht jedes Mal neu diskutieren, was auch Zeit und Nerven kostet. Zudem hat man ja so oder so einen Sonderstatus.

SB: Vor kurzem haben Sie das erste Praktikum begonnen und lernen jetzt den Beruf als Logopädin näher kennen. Was überlegen Sie sich nun zur Ausübung dieses Berufs?

CU: Also ich sehe schon gewisse Schwierigkeiten, die ich am Anfang nicht gesehen habe, weil ich ja noch nicht genau wusste, wie man als Logopädin arbeitet. Auf der anderen Seite merke ich auch, dass es nicht nur eine Lösung gibt. Wenn man weiss, woran man mit dem Kind arbeiten muss, kann man selber entschei-

den, welche Materialien man einsetzen will. Dann kann man sich auch gut einen anderen Weg überlegen. Vielleicht werde ich auch noch nützliche Hilfsmittel brauchen, die mir die Arbeit erleichtern, wie etwa eine Lupe.

SB: Die Voraussetzung für den Nachteilsausgleich ist, dass man dieselben Leistungen erbringt oder dieselben Kompetenzen erwirbt, aber auf andere Art. Ist das überhaupt möglich? Wie kann das Ihrer Ansicht nach sichergestellt werden?

CU: (Lacht) Ehrlich gesagt, habe ich keine Ahnung, wie das sichergestellt werden kann! Mit einer Prüfung vielleicht? Aber irgendwie: dieselben Kompetenzen? Also ich meine, es werden ja nie alle dieselben Kompetenzen am Schluss haben. Es haben ja auch nicht alle dieselben Abschlussnoten. Es ist ja immer so, dass jemand irgendwo besser ist oder jemand hat eine etwas einfachere Prüfung und der andere nicht.

---

## Literatur

Antener, Gabriela und Weisser, Jan (2015). *Behinderung. In: Diversity an der FHNW. Eine Dokumentation. Brugg: FHNW, (in Vorbereitung).*

Webplattform mit allen wichtigen Informationen zum barrierefreien Studium: [www.hindernisfreie-hochschule.ch/](http://www.hindernisfreie-hochschule.ch/)

Susanne Burren, Diversity- und Gleichstellungsbeauftragte der PH FHNW

Corinne Umiker, Studentin der Logopädie am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie





## Von der Schule zum Beruf – eine wichtige Schwelle auf dem Weg zum lebenslangen Lernen

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) beschreibt in Artikel 27 das «Recht auf Arbeit und Beschäftigung». Gemeint ist «das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen» und diese Arbeit soll «in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderung zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt und angenommen» werden können (UN-BRK, Art. 27, 1). Die Ratifizierung des Rechts auf Erwerbsarbeit ist wichtig, doch unter den Bedingungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels nicht einfach umzusetzen.

Seit Mitte der 1990er Jahre haben die Technologisierung und Rationalisierung von Arbeit, die Globalisierung der Märkte und wachsende Mobilität zum Wandel der Arbeitsgesellschaft beigetragen (Schaffner/Ryter 2014, 11): von einer produktionsorientierten Industriegesellschaft zu einer wissensbasierten Informations- oder Dienstleistungsgesellschaft (Köck/Margit 2010, 12). Dies hat in den letzten Jahren zu vielfältigen Reformprozessen im Arbeits- und Berufsbildungsmarkt beigetragen. Lebenslanges Lernen sowie Flexibilität der Arbeitnehmenden sollen dabei die Anschlussfähigkeit in einem sich schnell wandelnden Arbeitsmarkt garantieren. Eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an Erwerbsarbeit ist der Abschluss einer nachobligatorischen Ausbildung. Dies wurde vom Bund und den Kantonen erkannt und kommt in der Programmatik «Kein Abschluss ohne Anschluss» zum Ausdruck. Erwartet wird, dass 95% aller Jugendlichen eine Berufsausbildung abschliesst, so die Vereinbarungen im Kontext des Nahtstellenprojekts zur Optimierung des Übergangs in die Berufsbildung und Erwerbsarbeit (Generalsekretariat Erziehungsdirektoren-Konferenz EDK 2011). Auch das seit 2004 in Kraft getretene Berufsbildungsgesetz erklärt die Arbeitsmarktfähigkeit als zentrales Ziel. Eine erhöhte Durchlässigkeit und neue Ausbildungsangebote bieten ausserdem auch für Jugendliche mit Beeinträchtigungen neue Chancen.

### Unterstützung als Teil eines funktionierenden Ausbildungssystems

Der Übergang in die Berufsbildung ist zu einer wichtigen Scharnierstelle geworden. Für viele Jugendliche, Eltern, Lehrpersonen und Beratende stellt der Übergang eine Herausforderung dar,

weshalb zahlreiche Unterstützungsangebote bereitgestellt wurden. Ein professionelles Übergangssystem gehört mittlerweile zu einem gut funktionierenden Ausbildungssystem. Insbesondere Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten oder anderen Beeinträchtigungen sind auf besondere Unterstützung angewiesen, um den Übergang in die Ausbildung zu schaffen, diese abzuschliessen und später das Recht auf Arbeit wahrnehmen zu können. Zwar wurden in den letzten Jahren im Regelschulkontext wichtige Schritte in Richtung Integration oder Inklusion unternommen, doch dies führt «nicht automatisch zu einer Integration der Jugendlichen ins berufliche Ausbildungssystem» (Häfeli/Hofmann/Schellenberg 2014, 135). Vielmehr trägt dies teilweise zu neuen Herausforderungen beim Übergang in die Berufsbildung bei. So müssen sich Jugendliche mit Beeinträchtigung einem anspruchsvollen Selektionsprozess stellen in dem sie deutlich schlechtere Chancen haben als andere. Das Spektrum ihrer Wahl ist oft sehr eingeschränkt und erfordert hohe Anpassungsleistungen. Sie müssen sich intensiv mit ihren Beeinträchtigungen auseinandersetzen, Diskriminierungen verarbeiten und mit Frustrationen umgehen. Das ist höchst anspruchsvoll und führt zu längeren Suchprozessen (Häfeli et al. 2014). Insbesondere im schulischen Kontext sind die Ressourcen für eine intensive Begleitung jedoch oft begrenzt.

### Herausforderungen und Chancen bei der Unterstützung beeinträchtigter Jugendlicher

Jugendliche mit besonderem Förderbedarf brauchen daher professionelle Begleitung, die engagiert kreative Wege zu gehen wagt und Jugendliche bei der Wahrnehmung ihrer Rechte unter-

stützt. Zum Aufgabenspektrum gehört ein Coaching während des gesamten Berufsintegrationsprozesses. Ein spezifischer Fokus sollte dabei auf der Ermöglichung von vielfältigen Arbeitserfahrungen liegen, welche die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen im Arbeitskontext zulassen. Regelmässige, praxisnahe berufliche Erfahrungen im Rahmen von Praktika und Schnupperlehren dienen daher nicht ausschliesslich «der realen Einschätzung der Berufe, sondern auch der Selbsterfahrung und der Steigerung des Selbstbewusstseins und der Arbeitsmarktsozialisation» (Schwarz 2014). Ebenso gehören die Vermittlung von geeigneten Ausbildungsplätzen sowie eine nachhaltige Vorbereitung auf die Berufsausbildung zur Begleitung. Eine grosse Herausforderung stellt dabei das Spannungsfeld zwischen den Wünschen und Fähigkeiten, sowie dem Förderbedarf der Jugendlichen und den Anforderungen der Arbeitswelt dar. Dieses Spannungsfeld ist während des gesamten Berufsintegrationsprozesses zentral. Die Gefahr hierbei besteht darin, dass bei einer starken Orientierung am Arbeitsmarkt «platziert» wird, ohne auf die Nachhaltigkeit zu achten. Weiter zeigen Studien, wie im Sonderschulkontext die Aufgabe der Begleitenden häufig darin gesehen wird, die Jugendlichen in ihren «Abkühlungsprozessen» ihrer beruflichen Aspirationen zu begleiten – sie «auf den Boden der Realität» zu bringen, ohne Rücksicht auf ihre Fähigkeiten und Wünsche (Schaffner 2014; Schellenberg/Hofmann 2013). Wichtig ist jedoch gerade hier, Schutzfaktoren und Ressourcen zu aktivieren. So legen die Untersuchungen auch nahe, dass die Berufsbildung nach einer negativ erfahrenen Schullaufbahn durchaus als zweite Chance gesehen werden kann, Fähigkeiten zu zeigen und sich einzubringen (ebd.).

## Literatur

- Generalsekretariat Erziehungsdirektoren-Konferenz EDK (2011). *Projekt Nahtstelle: Schlussbericht*. Bern: EDK, Koordinationsbereich Sekundarstufe II und Berufsbildung. URL: <http://edudoc.ch/record/88692/files/Nahtstelle—EndJanuar2011—d.pdf> [Zugriffsdatum: 05.01.15]
- Häfeli, Kurt / Hofmann, Claudia / Schellenberg, Claudia (2014). *Berufliche Integration für alle? Die Rolle der Sonderpädagogik bei der Berufsorientierung*. In: Ryter, Annamarie/Schaffner, Dorothee (Hg.). *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration*. Bern: hep Verlag. S. 138-150.
- Köck, Michael / Margit, Stein (2010) (Hg.). *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaffner, Dorothee (2014). *Erziehung zur Anpassung und Unterordnung - Berufsintegration im Sonderschulheim*. In: Karl, Ute (Hg.). *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 44-60.
- Schaffner, Dorothee/Ryter, Annamarie (2014). *Von der Berufswahl zur Berufsintegration*. In: Ryter, Annamarie/Schaffner, Dorothee (Hg.). *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration*. Bern: hep verlag. S. 10-20.
- Schellenberg, Claudia/Hofmann, Claudia (2013). *Fit für die Berufslehre. Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf*. Bern Schweizerisches Zentrum für Heilpädagogik.
- Schwarz, Agnese (2014). «Berufliche Ausbildung und Integration für alle» - Realität und Vision an einer heilpädagogischen Schule. In: Ryter, Annamarie/Schaffner, Dorothee (Hg.). *Wer hilft mir, was zu werden? - Professionelles Handeln in der Berufsintegration*. Bern: hep Verlag. S. 151-153.

Dorothee Schaffner, Professorin am Institut Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Annamarie Ryter, Professorin am Institut Sekundarstufe I und II der PH FHNW



# Multidisziplinäre Bewertung der individuellen Selbstwirksamkeit

Gemäss Art. 24., Abs. 1a der UN-BRK gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem mit dem Ziel, «die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen». Selbstwertgefühl und das Bewusstsein der Würde sind v.a. ethische Begriffe, die sich durch empirisch überprüfbare Konzepte aus der Selbstkonzept- und Identitätsforschung füllen lassen können: Selbstwirksamkeit und Kohärenzsinn.

Selbstwirksamkeit und Kohärenzsinn basieren beide auf einem interaktionistischen Entwicklungsbegriff, der Entwicklung als eine Abfolge von Herausforderungen versteht, die in der Interaktion mit der sozialen und dinglichen Umwelt entstehen. Ihre Bewältigung unterstützt die weitere Entwicklung (Greve & Leipold 2012). Im Kern geht es um Problemlösungen und die Erfahrung, «etwas bewirken zu können». Diese sind sowohl Grundlage der Selbstwirksamkeit als auch des Kohärenzsinn (Keupp et al 2002). Beide Konstrukte beinhalten unterschiedliche disziplinäre Zugänge auf ähnliche Phänomene, die uns in der Praxis begegnen. Selbstwirksamkeit wird v.a. in Zusammenhang mit der Psychologie des Selbstkonzeptes verwendet. Der Kohärenzsinn findet sich v.a. im Rahmen sozialpsychologischer und gesundheitswissenschaftlicher Forschungen zu Identität (u.a. Keupp et al. 2002) und stammt aus der Salutogenese und befasst sich damit, warum Menschen trotz Stressbedingungen gesund bleiben (Antonovsky 1997). Beide Konstrukte sind zentral für pädagogisches Handeln und können zur Grundlage für inklusive Unterrichtsentwicklung werden.

Selbstwirksamkeit spielt beim Aufbau des Selbstkonzeptes eine wichtige Rolle. Das Selbstkonzept ist ein Wissenspool, der aus Informationen eines Menschen über sich selbst entsteht. Lehrpersonen modulieren durch Zuschreibungen die Selbsteinschätzung von Kindern und Jugendlichen massgeblich. Im Idealfall helfen sie ihnen, Selbst- und Fremdeinschätzung aufeinander abzustimmen. Durch den Aufbau einer realistischen Selbsteinschätzung zusammen mit unterschiedlichen Handlungserfahrungen und konkreten Rückmeldungen entsteht die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Schloz & Dresel, 2011).

In diesen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen liegt eine zentrale Schnittmenge zum Konstrukt des Kohärenzsinn. Dieser ist ein alle Lebensbereiche übergreifendes und dynamisches «Gefühl

des Vertrauens». Es beruht auf Überzeugungen, dass die innere und äussere Umgebung erklär- und vorhersehbar ist; eigene Ressourcen vorhanden sind, um sich Anforderungen zu stellen und sich das eigene Engagement lohnt (Antonovsky 1997). Lehrpersonen können den Kohärenzsinn v.a. durch die Ermöglichung von Partizipationserfahrungen unterstützen in dem Sinne, dass Teilnahme an Entscheidungsprozessen und Möglichkeiten der aktiven Gestaltung der eigenen Lebens- und Lernbedingungen auch im schulischen Umfeld ihren Platz haben. Sie sind zentrale Voraussetzungen für die Entwicklung und Aktivierung personaler Ressourcen, die mit Bezug zum Kohärenzgefühl auch Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Widerstandsfähigkeit beinhalten (Lenz 2006).

Selbstwirksamkeit und Kohärenzsinn sind dynamische Konzepte, die übersituativ wirken und eine gewisse Konstanz über die Zeit und verschiedene Situationen haben. Sie können sich durch gut bzw. nicht gut bewältigte Stressoren entweder positiv oder negativ verändern.

Hier bietet die Selbstkonzeptforschung eine detaillierte Sicht auf den Umgang mit Stressoren. Insbesondere die Forschung zu Fähigkeitsselbstkonzepten beschäftigt sich mit wenig bewussten adaptiven oder maladaptiven Reaktionsmustern nach einem Misserfolg und deren Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Schloz & Dresel, 2011). Die unterschiedlichen Effekte von Fähigkeitsselbstkonzepten sind von hoher Relevanz für die pädagogische Arbeit und empirisch gut belegt. Kinder und Jugendliche mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept neigen dazu Misserfolge auf interne Faktoren (nicht-veränderbare Fähigkeiten) und Erfolg auf externe Faktoren (Zufall, Glück, leichte Aufgaben) zurück zu führen. Hinzu kommen noch kognitive Bezugssysteme innerhalb derer Ereignisse bewertet und interpretiert werden (Schloz & Dresel 2011). Daraus entsteht eine

Matrix von Reaktionsmustern, die unterschiedliche pädagogische Reaktionen erfordern:

Selbstkonzept/ Bezugssystem	Negatives Fähigkeits- selbstkonzept	Positives Fähigkeits- selbstkonzept
Unveränderbarkeits- theorie	Internales Hilfslosig- keitsmuster, evtl. Verweigerung gegenüber Rückmeldun- gen/Hilfestellungen	Hindernisse werden external einer schwierigen Aufgabe zugeordnet, danach angegangen
Veränderbarkeits- theorie	Verbesserungen werden external dem Zufall oder einer leichten Aufgabe zugeordnet, führen zu keiner Veränderung	Internale Überzeugung Fähigkeiten zu verbessern, fachliche Schwierigkeiten werden adaptiv bewältigt

Mit Blick auf die besprochenen Konzepte lassen sich zwei zentrale Linien für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung herauskristallisieren: Zum einen wird die Perspektive selbstorganisierten und kooperativen Lernens, wie sie sich in offenen und reformpädagogischen didaktischen Konzepten findet, gestärkt. Zum anderen erfährt die Idee der Binnendifferenzierung Unterstützung: Es geht um differenzierende Aufgabenstellungen und individualisierenden Unterricht, der Schulkindern ermöglicht an solchen Aufgaben zu arbeiten, die soviel Neues wie möglich und soviel Altes wie nötig enthalten, um Herausforderungen selbständig oder in Kooperation mit anderen erfolgreich zu lösen. So können positive Erfahrungen zur Selbstwirksamkeit in Problemlöseprozessen und in sozialen und gemeinschaftlichen Partizipationserfahrungen ermöglicht werden. Eine so verstandene Unterrichtsentwicklung setzt allerdings eine demokratische und gemeindeorientierte Schulentwicklung voraus – denn Schule hat in ihrem Bildungsauftrag nicht nur die Unterstützung der Fähigkeitsselbstkonzepte aller Schulkinder zu berücksichtigen sondern ebenso die Identitätsentwicklung auf der Basis von Partizipation und Teilhabe.

## Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): *Salutogenese, Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen
- Greve, Werner & Leipold, Bernhard (2012). *Problembewältigung und intentionale Selbstentwicklung*. In: Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. (7. Aufl.). Weinheim
- Lenz, Albert (2006): *Psychologische Dimensionen der Partizipation*. In: Seckinger, M. (Hg.): *Partizipation – ein zentrales Paradigma*. Tübingen, 13-34.
- Keupp, Heiner, et al. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne* (2. Aufl.). Reinbek
- Schloz, Carolin & Dresel, Markus (2011). *Entwicklung von Selbstkonzept und implizite Fähigkeitstheorien im Grundschulalter*. In: Hellmich, Frank (Hrsg.) *Selbstkonzepte im Grundschulalter; Modell, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Johanna Hersberger, Dozentin Professur für Soziales Lernen unter erschwerten Bedingungen am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie

Karen Ling, Dozentin Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie





## UN-Behindertenrechtskonvention ... und was nun?

Die UN-BRK gehört zu den Konventionen, die die Rechte von marginalisierten Gesellschaftsgruppen stärken, dadurch wird auch bildungspolitisch ein rechtlich-normativer, «top-down» geleiteter Transformationsprozess angestoßen. Im Sinne einer «bottom-up»-Perspektive stellen sich allerdings für Menschen mit einer Behinderung wie auch für Professionelle, die in pädagogischen und sozialen Feldern tätig sind, Fragen wie: Was sind Menschenrechte und wie verstehen wir sie? Wer ist angesprochen? Wie eignen sich die im Prozess Beteiligten Menschenrechte an? Wie werden menschenrechtliche Praktiken entwickelt?

Mit solchen Fragen im Gepäck reisten wir im Januar 2015 nach Bern und trafen die Mitarbeitenden der NGOs humanrights.ch/MERS – drei Fachleute, die sich beruflich und transdisziplinär mit Menschenrechten befassen. Aus unserem Gespräch zu fünf greifen wir im Folgenden schlaglichtartig einzelne Impulse heraus – Äusserungen von MERS wurden leicht bearbeitet und sind im Text kursiv hervorgehoben.

### Was bietet die UN-BRK und woran knüpft sie an?

Die UN-BRK ist ein Rechtsdokument, das einen von den Vereinten Nationen gesicherten und auf alle Lebensbereiche und -phasen bezogenen Rechtsschutz bietet. Als Träger dieser Rechte werden Menschen mit Behinderung sichtbar und hörbar. *«Wenn von den Menschenrechten gesprochen wird, betonen die einen die gleichen Rechte, die Gleichberechtigung für alle möglichen und unterschiedlichen Gruppen – dann gibt es solche, die betonen die Existenzsicherung als Grundlage für alle übrigen Rechte, die sog. basalen Rechte – und es gibt solche, die betonen den Schutzgedanken, der damit verknüpft ist, die Pflicht des Staates, auch das Individuum vor möglichen Gefahrenrisiken zu schützen, vor Übergriffen irgendwelcher Art, auch vor Nöten. Man kann den Menschenrechten nur gerecht werden, wenn man alle diese Aspekte miteinander zu berücksichtigen versucht».* MERS plädiert für eine umfassende Betrachtung und dafür, dass der Inklusionsdiskurs nicht unabhängig vom Kontext der Menschenrechte geführt wird.

### «Menschenrechtsbildung»

#### Wie können Menschenrechte verbreitet werden?

Die Entwicklung einer Praxis der «Menschenrechtsbildung», wäre eine wichtige Voraussetzung, um die in der Konvention enthaltenen Rechte zu verstehen und einzufordern. Wie kann dieses Wissen auf geeignete Weise vermittelt werden? MERS betont die Notwendigkeit, historisch-rekonstruktive Zugänge zu menschenrechtlichen Dokumenten zu erschliessen und zu nutzen: *«Wie*

*sind diese Ausformulierungen zustande gekommen? Das erfährt man eigentlich nicht ohne eine Erzählung darüber, wie solche Institutionen auf internationaler Ebene funktionieren. Konkret: Was ist passiert, quasi im Bauch der UNO, damit in einem mehrjährigen Prozess diese Behindertenrechtskonvention entstehen konnte, die dann auch tatsächlich genügend Resonanz gefunden hat? ... Dann kommt die zweite Geschichte: Wie ist die Schweiz damit umgegangen ... wer hat sich dafür eingesetzt?»* Eine solche Rekonstruktion der Entstehungs- und Aushandlungsgeschichte hilft, grundsätzlich über die Haltung von Menschen zu Menschenrechten zu sprechen.

### Wie können Menschenrechte angeeignet bzw. genutzt werden? Wer fordert sie ein?

Im Gespräch kristallisiert sich heraus, dass es bei der Aneignung von Menschenrechten und der UN-BRK nicht nur um eine normativ-rechtliche Durchsetzung seitens des Staates geht, sondern auch um die Frage, wie verschiedene Gruppen eine solche Konvention als Referenz nutzen, also damit handeln können. Interessant ist, dass in Deutschland, das die UN-BRK bereits im Jahr 2009 ratifiziert hatte, heute eine breite und intensive Diskussion über die Bedeutung des Konzepts der Inklusion im Bildungsbereich stattfindet, während eine solche Diskussion in der Schweiz höchstens in Fachkreisen geführt wird. Dies mag auch mit der Haltung zusammenhängen, wie der Bundesrat und das Parlament letztes Jahr die UN-BRK ratifiziert haben: möglichst niederschwellig (vgl. Tobler 2013). Es müsse achtgegeben werden, dass die UN-BRK nicht zu einem «Gummiinstrument» verkomme, welches für willkürliche Rechtsaneignung missbraucht werde und letztlich einer auf Inklusion bezogenen Schulentwicklung entgegenlaufe. Damit wird klar, dass die durch die UN-BRK angestoßenen Denkrichtungen sich nur weiter entwickeln, wenn der neu geschaffene rechtliche Rahmen proaktiv durch die betroffenen Menschen und Gruppierungen genutzt wird.

### Wie kann es mit der UN-BRK weitergehen? Welche Räume schafft wer?

Auf die Frage nach den Perspektiven und Forderungen skizziert MERS den eigenen Anspruch, qualitativ gute Informationen aufzuarbeiten und zivilgesellschaftliche Akteure bei der Umsetzung zu unterstützen. Auch die Wichtigkeit und zugleich Unsicherheit bezüglich der Ausbildungsinstitutionen, wie z. B. der Pädagogischen Hochschulen, wird angesprochen: «*Es ist eine Frage, wie diese das neue Instrumentarium aufnehmen und in sich reproduzieren ... es ist zentral, wie das bei denen ankommt, gut ankommt ... also Bildung ist überhaupt zentral ... und da stellt sich schon die Frage, wer sich jetzt wie darauf einstellt, um diese neue Konvention zu integrieren – oder sollen wir sagen inkludieren ...*». Um solche Perspektivenwechsel zu vollziehen und innerlich zu besetzen, werden immer wieder Räume des kollektiven Austauschs benötigt. MERS meint: «*Entweder werden die Menschenrechte und die UN-BRK von den Betroffenen aktiv aufgegriffen oder es wird nichts geschehen.*» Tatsächlich hat die Dachorganisation Integration Handicap (2014) vergangenen Sommer ein Konzept entwickelt, um die UN-BRK für die Praxis fruchtbar zu machen.

Wir reisten zurück nach Basel – bereichert mit einem Gespräch auf Tonband, das wir transkribierten und inhaltsanalytisch auswerteten. Gleichzeitig wurde uns bewusst, dass die intuitiv gewählte Gesprächsform einen interdisziplinären Dialog zum Ausdruck bringt und ansatzweise ein dynamisches Verständnis abbildet, wie Menschenrechte reflektiert und ausgehandelt werden können. Solche Erfahrungen und die Erkenntnis, dass es gelingen kann, Möglichkeitsräume pragmatisch zu eröffnen und zu dokumentieren, wünschen wir allen, die sich mit der UN-Behindertenrechtskonvention beschäftigen und damit handeln.

### Literatur

- Integration Handicap (2014): Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention: Konzept der DOK. Online verfügbar unter [www.integrationhandicap.ch/de/aktuell/170-umsetzung-der-uno-behindertenrechtskonvention-konzept-der-dok.html](http://www.integrationhandicap.ch/de/aktuell/170-umsetzung-der-uno-behindertenrechtskonvention-konzept-der-dok.html) [07.04.2015]*
- Netzwerk Art. 3 (Hg.) (o.J.): Schattenübersetzung. Online verfügbar unter [www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/vereinte-nationen](http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/vereinte-nationen) [07.04.2015]*
- Tobler, Ruedi (2013): Wie ernst nimmt der Bundesrat internationale Menschenrechtsverpflichtungen? In: vpod-Bildungspolitik, Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft, Zürich, S. 4-6.*

#### Informationen via Links

- MERS – [www.humanrights.ch](http://www.humanrights.ch)  
Schutzfaktor Menschenrechte – [www.schutzfaktor-m.ch](http://www.schutzfaktor-m.ch)  
Egalité Handicap FAQ zur UN-BRK – [www.egalite-handicap.ch/ja-zur-brk-in-der-schweiz.html](http://www.egalite-handicap.ch/ja-zur-brk-in-der-schweiz.html)

*Franziska Grob, Lehrbeauftragte am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie*

—

*Andreas Köpfer, Dozent Professur für Inklusiv Didaktik und Heterogenität am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie*

—

*Gruppenfoto, v. l. n. r.: David Mühlemann, Franziska Grob, Alex Sutter, Beatrice Schild, Andreas Köpfer*

