

# Schulische Früherkennung und Frühintervention weiterdenken

**Spezifische Voraussetzungen und Ressourcen der Schule sind in den bisher vorgelegten Konzeptionen der Früherkennung und Frühintervention nicht oder erst ansatzweise eingeflossen. Zusätzlich sollten darin Ansätze und Verfahren der integrativen Pädagogik sowie der Unterricht als Ort der Beobachtung, Prävention und Intervention berücksichtigt werden.**

## Dominique Högger

Dozent für Gesundheitsbildung und Prävention, Pädagogische Hochschule FHNW, Bahnhofstr. 6, CH-5210 Windisch, dominique.hoegger@fhnw.ch

## Barbara Kunz-Egloff

Dozentin für Integrative Pädagogik, Pädagogische Hochschule FHNW, Bahnhofstr. 6, CH-5210 Windisch, barbara.kunzegloff@fhnw.ch

### Schlagwörter:

Früherkennung und Frühintervention | Schule | Unterricht | Settingansatz |

## Konzepte der Früherkennung und Frühintervention

Früherkennung und Frühintervention (F&F) war ursprünglich ein Ansatz der Suchtprävention und hatte zum Ziel, «Suchtmittelmissbrauch oder Suchtentwicklungen frühzeitig zu erkennen und adäquat zu intervenieren».<sup>1</sup> Inzwischen wurde das Konzept «auf das Erkennen und Bearbeiten von Symptomen und Manifestationen auch anderer Gefährdungen oder Risikoentwicklungen ausgeweitet»,<sup>2</sup> neben dem Suchtmittelkonsum bspw. auf «problematische externalisierende Verhaltensweisen wie Delinquenz, antisoziales Verhalten und allgemein das Brechen von Normen und Regeln sowie internalisierende Problematiken wie Depressivität, sozialer Rückzug und Essstörungen».<sup>3</sup> Verallgemeinernd wird von «Anzeichen einer schwierigen Situation oder Belastung»<sup>4</sup> gesprochen bzw. von «Risiken, die dazu beitragen, zu erkranken oder ein problematisches Verhalten zu entwickeln».<sup>5</sup> Andere Quellen sprechen von «Auffälligkeiten und problematischen Verhaltensweisen»,<sup>6</sup> «Belastungen und Anzeichen einer möglicherweise beeinträchtigten psychosozialen Entwicklung»,<sup>7</sup> «psychischen oder sozialen Schwierigkeiten»,<sup>8</sup> einer «Gefährdungssituation»,<sup>9</sup> «Risikoentwicklungen, gesundheitlichen Problemen oder Problemverhalten»<sup>10</sup> sowie «Veränderungen im Verhalten und Verhaltensauffälligkeiten».<sup>11</sup>

### Ziele

Das Ziel von F&F ist «... das Unterstützen und Fördern der Schülerinnen und Schüler und nicht das Disziplinieren».<sup>12</sup> Dazu wird auch gezählt, «vorhandene Ressourcen zu erhalten und zu stärken».<sup>13</sup> Analoge Zielformulierungen sind etwa die Reduktion von Risikofaktoren und die Stärkung von Schutzfaktoren,<sup>14</sup> die «Förderung von Entwicklungschancen»<sup>15</sup> sowie die Absicht, «Kinder und Jugendliche in anspruchsvollen Lebenssituationen in ihrer Ent-

wicklung und gesellschaftlichen Integration zu unterstützen»<sup>16</sup> oder sie «durch Phasen von Schwierigkeiten, Konflikten und Krisen zu begleiten».<sup>17</sup>

### Massnahmen

An Massnahmen kommt dabei «eine breite Palette präventiver, umgebungs- und settingbezogener wie auch personenbezogener Interventionen bis hin zur Therapie»<sup>18</sup> in Frage. Mit «settingbezogen» ist gemeint, dass F&F «nicht nur auf eine Verhaltensmodifikation der Jugendlichen abzielt, sondern die Settings [...] selbst verändert werden können und müssen».<sup>19</sup> Das Vorgehen im Setting Schule wird verbreitet in mehrstufigen Handlungsleitfäden beschrieben: ausgehend vom Beobachten, Erkennen, Dokumentieren und Rückmelden (Stufe 1) über Gespräche mit den Betroffenen und ihren Eltern (Stufen 2 und 3), Bezug schulinterner und -externer Hilfe (Stufen 4 und 5) bis hin zur Gefährdungsmeldung oder zu schulrechtlichen Massnahmen (Stufe 6).<sup>20</sup> Unterschiede zwischen den Quellen zeigen sich etwa darin, je nach Situation die Arbeit mit einer ganzen Klasse in Erwägung zu ziehen<sup>21</sup> und sich unter den Lehrpersonen auszutauschen, um Beobachtungen zu überprüfen und den Gefährdungsgrad einzuschätzen.<sup>22</sup> Wo das Erstgespräch mit den betroffenen SchülerInnen näher ausgeführt wird, zeigt sich übereinstimmend, dass gemeinsam Ziele zur Verhaltensänderung vereinbart werden, je nach Quelle ergänzt durch die Reflexion des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler,<sup>23</sup> die Erwartungsmittlung der Lehrperson<sup>24</sup> bzw. Hinweise auf weitere Unterstützungsmöglichkeiten.<sup>25</sup> Dabei wird in einigen Quellen sinngemäss darauf hingewiesen, dass sich das Vorgehen nicht schematisch an diesem Leitfaden orientieren solle: «Jede einzelne Situation bedarf einer einzelfallbezogenen Betrachtung und eines individuellen Handlungsplans. Der Leitfaden ermöglicht somit eine generelle Unterstützung im Ablauf, aber nicht ein Standardverfahren für alle möglichen Situationen».<sup>26</sup>

### Beteiligte und ihre Rollen

In den zitierten Konzepten ist für die Rolle der Lehrpersonen bis zur Stufe 3 in der Regel die Hauptverantwortung vorgesehen, für die Schulsozialarbeit eine beratende und begleitende Rolle. Ab Stufe 4 ist dann letztere direkt involviert. Andere Konzepte sehen dagegen eine stärkere Rollentrennung vor: Demnach wären

Klassenlehrperson, Fachlehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen für die Früherkennung, die Schulsozialarbeit sowie allenfalls weitere Fachpersonen für die genauere Gefährdungsabklärung sowie die Frühintervention zuständig.<sup>27</sup>

### Bestehende Konzepte weiterdenken

Spezifische Voraussetzungen und Ressourcen der Schule sind in den beschriebenen Konzeptionen nicht oder erst ansatzweise eingeflossen. Um dieses Urteil zu begründen und ein Weiterdenken der bestehenden Konzeptionen anzuregen, werden im Folgenden Ansätze der integrativen Pädagogik sowie der Unterricht als Ort der Beobachtung, Prävention und Intervention skizziert. Gleichzeitig soll damit der zitierte Anspruch konkretisiert werden, dass F&F «nicht nur auf eine Verhaltensmodifikation [...] abzielt, sondern die Settings [...] selbst verändert werden können und müssen».<sup>28</sup> Dieser Anspruch ist nämlich sowohl in den erwähnten Zielen der F&F als auch in den Handlungsleitfäden noch kaum erkennbar: Die Ziele fokussieren auf die Betroffenen selber und stellen nicht in Rechnung, dass so genannte Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen auch Symptome für Defizite des sie umgebenden Systems und/oder Passungsschwierigkeiten im Interaktionsgeschehen zwischen Individuen und Systemen sein können.<sup>29</sup>

### Ansätze der integrativen Pädagogik

Die integrative Pädagogik geht vom Grundgedanken aus, dass alle Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer individuellen Lebenswelten, Fähigkeiten, Möglichkeiten und Bedürfnisse verschieden sind und miteinander und voneinander lernen können. Sie bemüht sich darum, allen SchülerInnen jene Förderung zukommen zu lassen, die sie für ihre Entwicklung und für erfolgreiches Lernen benötigen. Dabei «beschränkt sich die Aufmerksamkeit nicht auf schulische Lernfortschritte und -erfolge im engeren Sinne, sondern bezieht soziale und emotionale Verursachungen mit ein».<sup>30</sup> Grundvoraussetzung dazu ist das gemeinsame Verstehen und Anerkennen der je einmaligen Lebenslage eines Kindes. Dieses Verstehen steht im Zentrum des Schulischen Standortgesprächs,<sup>31</sup> eines partizipativen und mehrperspektivischen Verfahrens zur Förderplanung, das auf der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der Weltgesundheitsorganisation beruht<sup>32</sup> und z. B. in den Kantonen Zürich, Solothurn und Glarus als verbindliches und in zahlreichen weiteren als empfohlenes Instrument eingeführt worden ist. Das Schulische Standortgespräch sieht vor, Beobachtungen der Beteiligten (Schülerin/Schüler, Eltern, Lehrpersonen und je nach Situation weitere Fachpersonen wie z. B. Schulsozialarbeit, Logopädie oder Schulpsychologischer Dienst) systematisch zu sammeln, komplexe Situationen dadurch aus verschiedenen Perspektiven und unter Einbezug der relevanten Umfeldfaktoren zu erfassen und besser zu verstehen, um anschliessend gemeinsam Förderschwerpunkte zu definieren. Es geht also nicht nur um Lesen und Schreiben, mathematisches Lernen oder den Umgang mit schulischen Anforderungen, sondern auch um Aspekte der Kommunikation, der Mobilität, der Selbstsorge, des Umgangs mit Menschen oder der Freizeitgestaltung<sup>33</sup> sowie um Faktoren im familiären Umfeld (Lebens-, Wohn-, Erziehungs- und Beziehungssituation), im schulischen Kontext (Unterricht, Peers, Beziehung zu Lehrpersonen) und in der Freizeit (Kontakte mit anderen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen, Hobbies etc.). Dem Vorgehen liegt ein bio-psycho-soziales Modell zu Grunde, welches die Begriffe der Behinderung, Beeinträchtigung, Schädigung, Gefährdung oder Gesundheit nicht ausschliesslich als medizinisches oder psychisches Defizit eines Menschen definiert, sondern ebenso sehr als Teil der Umfeldfaktoren und als Ergebnis der Interaktion mit diesen. Die Teilhabe am Lernen und an der sozialen Gemeinschaft rückt ins Zentrum, und nebst den

Beeinträchtigungen werden insbesondere auch die Stärken und Ressourcen als relevant betrachtet.

Die Hauptverantwortung für das Lernen und Wohlergehen der Kinder liegt immer bei der Klassenlehrperson. Den Lead im Schulischen Standortgespräch übernehmen sehr oft auch Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik, die über spezifisches Diagnostik- und Beratungswissen verfügen. Je nach Situation und fallspezifischer Vereinbarung ist die weitere Fallführung bei der Klassenlehrperson oder wird anderen Fachpersonen oder der Schulleitung übertragen. Die integrative Pädagogik hat im Laufe der vergangenen Jahre in der Deutschschweiz sowohl in der Ausbildung von Lehrpersonen wie auch in der Praxis vermehrt Fuss gefasst. Es liegt an den Schulen, den Ansatz mit kontinuierlicher schulinterner Weiterbildung und Entwicklung zu etablieren.

### Zwei Beispiele von Förderplanungen

Im Standortgespräch werden gemeinsam Förderschwerpunkte, Lern- und Entwicklungsziele sowie entsprechende Unterstützungsmassnahmen erarbeitet. Dabei werden alle Beteiligten mit ihren je unterschiedlichen Rollen und Aufgaben eingeladen bzw. aufgefordert, einen Beitrag zur Veränderung der Situation zu leisten. So können bspw. die primär aufgefallenen Konzentrationsprobleme eines Schülers dazu führen, dass die Klassenlehrperson sich verpflichtet, den Unterricht deutlicher zu rhythmisieren und Bewegungselemente für alle SchülerInnen einzuplanen. Zusätzlich kann die Schulische Heilpädagogin das betroffene Kind darin unterstützen, individuelle Strategien zur besseren Konzentration zu finden, während die Klassenlehrperson mit der Klasse Verhaltensabmachungen zugunsten einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre trifft. Die Eltern ihrerseits räumen ausreichend Zeit fürs Frühstück ein und fragen zu Hause nach dem «heute gut Gelungenen», um den Fokus auf Ressourcen und das Gelingen zu richten. In einer anderen Situation fällt bei einer Jugendlichen auf, dass sie ihre Sportbekleidung regelmässig zu Hause vergisst und in der Klasse in eine Aussenseiterposition gerät. Im Standortgespräch äussert die Schülerin, dass sie sich im Sportunterricht wegen ihres Übergewichts und wegen ihrer Unbeweglichkeit schäme. Durch diese neue Sicht weicht der Ärger der Lehrpersonen einem besseren Verständnis der Situation. In der Folge verpflichtet sich die Schülerin, die Sportkleidung stets dabei zu haben und sie andernfalls zu Hause zu holen. Die Sportlehrerin nimmt sich in Absprache mit der Schülerin vor, diese Vereinbarung auch in der Klasse transparent zu machen und mit den Mitschülerinnen nach Möglichkeiten des aktiveren Einbezugs im Sportunterricht zu suchen. Die Klassenlehrerin vereinbart, das Thema im Klassenrat aufzugreifen, um die Klassendynamik zu reflektieren und den gegenseitigen Umgang achtsamer zu gestalten. Die Eltern ermutigen ihre Tochter, vermehrt auf die Ernährung zu achten, und sie verpflichten sich selber dazu, entsprechend einzukaufen. Die Schülerin nimmt sich vor, auf ein gesundes Znüni zu achten. Die Wirksamkeit der gemeinsam vereinbarten Massnahmen wird in einem weiteren Standortgespräch überprüft. Sind die Ziele erreicht, können die Massnahmen abgeschlossen oder allenfalls als förderliche Unterstützung beibehalten werden. Zeigt sich die Situation unverändert oder gravierender, müssen andere bzw. zusätzliche Massnahmen gefunden oder nächste Schritte vereinbart werden. Allenfalls wird dafür der Kreis der beteiligten Fachpersonen erweitert.

### Integrative Pädagogik und F&F verschränken

Die Parallelen zu den beschriebenen Konzeptionen der F&F sind offensichtlich. Abweichungen ergeben sich gegenüber einzelnen der zitierten Konzepte, die eine genauere Gefährdungsabklärung sowie die Frühintervention nicht als gemeinsame Aufgabe verstehen, sondern an die Schulsozialarbeit sowie allenfalls weitere Fachpersonen delegieren.

Auch wenn für Lehrpersonen primär schulische Anliegen der Kompetenzentwicklung im Vordergrund stehen, ist der Einbezug von Fragen der für F&F relevanten psychosozialen Entwicklung im Schulischen Standortgespräch explizit vorgesehen. Bei genauerem Hinschauen wird deutlich, dass sich diese beiden Aspekte gar nicht trennen lassen, umso mehr als z.B. für Kinder mit einer Lese-/Rechtschreibschwäche eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für später sich entwickelnde Verhaltensauffälligkeiten, Suchtmittelkonsum und Delinquenz nachgewiesen werden konnte.<sup>34</sup> Gerade dieses Beispiel macht deutlich, was mit «früh» im Kontext von Erkennung und Intervention gemeint sein müsste.

Insofern bietet es sich an, schulische F&F mit der sich zunehmend etablierenden Arbeitsweise der integrativen Pädagogik zu verschränken. Es braucht dafür nicht zusätzliche Verfahren, sondern eine konsequente Orientierung am Fördergedanken und damit verbunden je nach Situation die Erweiterung des verfügbaren Instrumentariums unter Einbezug zusätzlicher Fachpersonen.

### Unterricht als Ort der Beobachtung und Intervention

Unabhängig davon, ob eine Schule die integrative Pädagogik etabliert hat, bietet sich der Unterricht als Ort der Beobachtung und Intervention an. Im und rund um den Unterricht machen Lehrpersonen sowie Schulische HeilpädagogInnen Beobachtungen, die für die schulische und psychosoziale Förderung bedeutsam sind. Sie tun dies, weil Beobachten im Sinne der Förderdiagnostik zu ihrem Kerngeschäft gehört. Gleichzeitig beeinflusst Unterricht den Ressourcenaufbau von Kindern und Jugendlichen nicht nur in Bezug auf schulische Belange, sondern auch in Bezug auf Risiko- und Schutzfaktoren der psychosozialen Entwicklung. Insofern der Unterricht das individuelle Verhalten beeinflusst, kann seine Weiterentwicklung auch zur Verhaltensmodifikation beitragen. Gewisse Disziplinschwierigkeiten z.B. können eine Reaktion auf Über- oder Unterforderung im Unterricht sein; in solchen Fällen kann passungsfähiger Unterricht den Schwierigkeiten entgegenwirken. Im Allgemeinen wird es der Situation kaum gerecht, die Schwierigkeit ausschliesslich beim Kind festzumachen. F&F müsste somit auch das Reflektieren von problematischen schulischen Kulturen, Strukturen und Praktiken umfassen. Unterricht förderlich zu gestalten, ist insofern die niederschwelligste Möglichkeit der Intervention. Solche Überlegungen machen deutlich, was settingbezogenes Handeln im Schulkontext konkret bedeutet.

### Unterricht in F&F mitdenken

Der Unterricht ist in den beschriebenen Konzepten der F&F nicht mitgedacht. In den Handlungsleitfäden wird Früherkennung als Stufe 1 und nicht als permanenter, die Intervention begleitender Prozess dargestellt. Interventionen werden als Serie von Gesprächen und Verhaltensvereinbarungen beschrieben. Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen sind dabei nicht erwähnt. Jeder Verhaltensplan müsste auch das Handeln der Lehrpersonen miteinschliessen, also deren Selbstverpflichtung zur Unterstützung und Förderung der betreffenden SchülerInnen auch und gerade im Unterricht – und zwar auch im präventiven Sinne. Darüber hinaus ist in den beschriebenen Handlungsleitfäden zur F&F auch nicht in Rechnung gestellt, dass Interventionen je nach Situation ohne vorgängiges Gespräch mit den Betroffenen zum Einsatz kommen können. Beobachtet z.B. eine Lehrperson bei einem Kind eine ständige Bewegungsunruhe, hat sie mit vermehrter Rhythmisierung des Unterrichts die Möglichkeit, die Auswirkungen veränderten Unterrichts auf das Verhalten zu reflektieren, ohne dies mit dem Kind absprechen zu müssen. Das Gespräch als Intervention geht davon aus, dass die Betroffenen einen kognitiven Zugang zur von aussen wahrgenommenen Problematik haben oder gewinnen können. Der Anspruch von Verhaltensvereinbarungen, der mit diesen Gesprächen verbunden ist, signalisiert zudem die

Annahme, dass die Betroffenen ihr Verhalten potentiell kontrollieren können. Je nach Alter des Kindes, Problematik und Ursachen ist diese Voraussetzung aber nicht gegeben.<sup>35</sup> Deshalb muss ein Handlungsleitfaden, der wie anfangs beschrieben das Vorgehen an einer Schule strukturiert, auch andere als gesprächsorientierte Interventionsmöglichkeiten bereithalten. Dies würde gleichzeitig dabei unterstützen, nicht nur Verhaltensweisen, die als störend empfunden werden, als Anlass für Interventionen zu nehmen. Der Unterricht als Kernaufgabe der Lehrperson bietet sich dafür besonders an, auch weil darin über den Interventionsgedanken hinaus ein präventives Potential steckt.

### Schlussfolgerungen

Für die Umsetzung von F&F an Schulen werden in der Regel Konzepte von Fachinstitutionen auf die lokalen Verhältnisse angepasst. «F&F-Prozesse [...] können verbindlich nur realisiert werden, wenn sie angelehnt sind an bestehende (administrativ-organisatorische) Prozesse in einem Setting».<sup>36</sup> Dies scheint einiges an Schwierigkeiten zu bereiten: Die Evaluation des Projektes F&F des Kantons Thurgau nennt «als hauptsächliche Gründe für die Nicht-umsetzung des Projekts an Schulen [...] fehlende zeitliche Ressourcen, Priorisierung anderer Aufgaben, fehlende Anpassungsfähigkeit des E-Tools, Bestehen ähnlicher Konzepte der Früherkennung und fehlende einheitliche Grundhaltung im Kollegium».<sup>37</sup> Vermutlich meinen Lehrpersonen, sie müssten mit F&F etwas Zusätzliches tun. Dabei geht es eher darum, F&F in die bestehenden förderdiagnostischen Prozesse zu integrieren. Die Haltungsdiskussion ist nebst der Klärung der Verantwortlichkeiten zentral; sie verhilft dazu, die vorhandene Praxis an der Entwicklungsperspektive des Kindes und am konsequenten Fördergedanken zu messen und dadurch weiterzuentwickeln. Die vorliegende Analyse zeigt, dass wesentliche Voraussetzungen des Settings Schule in den bisherigen Konzeptionen der F&F nicht oder erst ansatzweise berücksichtigt sind. Entsprechend erwächst daraus der Vorschlag, die Verfahren der integrativen Pädagogik sowie den Unterricht als Ort der Beobachtung, Prävention und Intervention in den grundlegenden Konzepten zur F&F sowie bei der konkreten Umsetzung in Schulen zu berücksichtigen. Dies sollte es Schulleitungen und Lehrpersonen erleichtern, die zahlreichen Parallelen und das offensichtliche Synergiepotential zu erkennen und zur Weiterentwicklung ihrer Praxis zu nutzen. ●

### Literatur

- Bachmann, A./Kläusler-Senn, C./Fabian, C. (2011): Früherkennung und Frühintervention: Wo stehen wir? Suchtmagazin 5(2011): 4-9.
- Barth, K. (2006): Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. München: Reinhard.
- Berner Gesundheit (o.J.): Schritte der Früherkennung. Handlungsleitfaden für Lehrpersonen im Umgang mit Risikosituationen von Schüler/-innen. Bern: Berner Gesundheit.
- Buholzer, A. (2006): Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodelle und Hilfsmittel. Luzern: Comenius.
- Egli, P. et al. (o.J.): Früherkennung und Frühintervention. Der Weg zum schulhauseigenen Frühinterventionskonzept – eine Handreichung für Schulen und Fachstellen. Zürich: Stellen für Suchtprävention und Pädagogische Hochschule.
- Esser, G./Schmidt, M. (1993): Die langfristige Entwicklung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche. Zeitschrift für klinische Psychologie 2: 100-116.
- Fabian, C./Müller, C./Guhl, J. (2007): Früherkennung und Frühintervention in der Schule. Suchtmagazin 2(2007): 3-8.
- Fabian, C./Müller, C. (2010): Früherkennung und Frühintervention in Schulen. Lessons learned. Bern: Radix.
- Greene, R. W. (2012): Verloren in der Schule. Bern: Huber.
- Hollenweger, J./Lienhard, P. (2010): Schulische Standortgespräche. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Kläusler-Senn, C./Brunner, S. (2008): Jugendliche richtig anpacken – Früherkennung und Frühintervention bei gefährdeten Jugendlichen. Zürich: Fachverband Sucht.
- Knauer, S. (2008): Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Minder, W. (2011): Wünsche und Wirklichkeit: F&F in der Schulsozialarbeit. Suchtmagazin 5(2011): 10-11.

Mösch, P./Rosch, D. (2011): Früherkennung und Frühintervention bei Jugendlichen. Rechtsgrundlagen für Schulen und Gemeinden. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Neuenschwander, M./Wilhelm, C. (2015): Früherkennung und Frühintervention in Schulen und Gemeinden – das Wichtigste in Kürze. Luzern: Radix, Schule Rothenburg (2013): Handlungsplan Früherfassung in der Schule. Rothenburg: Schule Rothenburg.

Sgier, S. (o.J.): Step by Step. Früherkennung und Intervention. St.Gallen: Zepa.

Stadt Thun (o.J.): Hinschauen und Handeln. Früherfassung in der Schule. Ein Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer im Kindergarten und in der Schule der Stadt Thun.

Steiner, O./Guhl, J./Messmer, H./Schmid, M. (2009): Evaluation des Projekts Früherkennung und Frühintervention Thurgau. Basel: Hochschule für Soziale Arbeit.

WHO – Weltgesundheitsorganisation (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information DIMDI.

WHO – World Health Organization (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Genf: WHO.

### Endnoten

- 1 Fabian/Müller 2010: 5.
- 2 Ebd.
- 3 Ebd.
- 4 Ebd.
- 5 Ebd.
- 6 Kläusler-Senn/Brunner 2008: 20.
- 7 Oltner Charta 2011, <http://tinyurl.com/qe4envp>, Zugriff: 20.10.2015.
- 8 Egli et al. o.J.: 6.
- 9 Mösch/Rosch 2011: 64.
- 10 Neuenschwander/Wilhelm 2015: 2.
- 11 Stadt Thun o.J.: 2.
- 12 Neuenschwander/Wilhelm 2015: 5; vgl. auch Fabian et al. 2007: 7; Minder 2011: 10.
- 13 Ebd.: 2; vgl. auch Fabian/Müller 2010: 5.
- 14 Kläusler-Senn/Brunner 2008: 19.
- 15 Ebd.: 40.
- 16 Oltner Charta 2011, <http://tinyurl.com/qe4envp>, Zugriff: 20.10.2015.
- 17 Sgier o.J.: 4.
- 18 Bachmann/Kläusler-Senn et al. 2011: 5.
- 19 Ebd.: 6.
- 20 Neuenschwander/Wilhelm 2015: 4; vgl. auch Sgier o.J.: 10; Fabian/Müller 2010: 24.
- 21 Mösch/Rosch 2011: 65.
- 22 Ebd.; Berner Gesundheit o.J.; Egli et al. o.J.: 26; Schule Rothenburg 2013; Stadt Thun o.J.: 4.
- 23 Stadt Thun o.J.: 4; Schule Rothenburg 2013.
- 24 Sgier o.J.: 11; Egli et al. o.J.: 26.
- 25 Berner Gesundheit o.J.; Stadt Thun o.J.: 4; Schule Rothenburg 2013.
- 26 Mösch/Rosch 2011: 63ff.
- 27 Minder 2011: 10; Kläusler-Senn/Brunner 2008: 20.
- 28 Bachmann/Kläusler-Senn et al. 2011: 6.
- 29 Buholzer 2006: 12ff.
- 30 Knauer 2008: 116.
- 31 Vgl. Hollenweger/Lienhard 2010.
- 32 Vgl. WHO 2001; WHO 2005.
- 33 Hollenweger/Lienhard 2010: 10ff.
- 34 Esser/Schmidt 1993, zitiert nach Barth 2006: 38f.
- 35 Vgl. z.B. Greene 2012.
- 36 Neuenschwander/Wilhelm 2015: 3.
- 37 Vgl. Steiner/Guhl et al. 2009: Abstract.