

Forschung bewegt

10 Jahre Forschung und Entwicklung
2001–2011



HfH

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Impressum

Herausgeberin

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
Telefon +41 (0)44 317 11 11
Telefax +41 (0)44 317 11 10
E-Mail info@hfh.ch

Redaktion

Irene Kranz, Dominik Gyseler, Michaela Studer,
Kurt Häfeli, HfH

Gestaltung

Tobias Peier, Bodara, Büro für Gebrauchsgrafik,
www.bodara.ch, Zürich

Fotografie

Pascal Mora, www.moraphoto.ch, Zürich

Externe Texte

scitec-media, Agentur für Wissenschaftskommunikation,
www.scitec-media.ch, Winterthur

Druck

Peter Gehring AG, www.petergehring.ch, Winterthur

Auflage

3800 Ex.



Inhaltsverzeichnis

Editorial

10 Jahre Forschung an der HfH 3
Von Karin Bernath

Grafomotorik

Wenn Buchstaben keinen Spass mehr machen 4
Von Irene Kranz

Autismus

«Was zählt, ist der Einzelfall» 8
Von Fee Anabelle Riebeling

Wohlbefinden

Aus dem Unterrichtsalltag einer integrativen Schule 12
Von Martin Venetz

Alter

Die Zukunft ist jetzt! 16
Von Monika T. Wicki und Judith Adler

Neurowissenschaften

Das nervt! Kluge Köpfe im Stress 20
Von Dominik Gyseler

Interview

«Wichtig ist vor allem, ein eigenes Profil zu haben» 24
Kurt Häfeli im Gespräch mit Beat Glogger

Bildungspolitik

Immer mehr Kinder werden als geistig behindert abgestempelt 28
Von Peter Lienhard

Berufsbildung

Hindernisse in der Berufsbildung überwinden 32
Von Kurt Häfeli

Frühförderung

Heilpädagogische Wurzeln, bildungspolitische Flügel 37
Von Andrea Lanfranchi

Sprachstörung

Der Sprachstörung Aphasie ein Bild geben 41
Von Erika Hunziker und Beate Kolonko

Gebärdensprache

Wer nicht hört, kann trotzdem sprechen 44
Von Martina Huber

Forschungsprojekte

Alle Forschungs- und Entwicklungsprojekte der HfH im Überblick 48

10 Jahre Forschung an der HfH

Aus dem Nichts eine Forschungsabteilung aufbauen zu dürfen, war für mich eine wunderbare Aufgabe.

Die Vorgängerinstitution der Hochschule für Heilpädagogik, das Heilpädagogische Seminar, gewährte mir zwei Jahre Vorlaufzeit, damit wesentliche Entscheide bei der Gründung der Hochschule im Jahr 2001 bereits gefällt waren. Für mich waren drei Punkte ganz zentral:

Erstens verknüpften wir die Forschung eng mit der Dienstleistung und der Lehre. So haben sich immer wieder Mitarbeitende aus verschiedenen Bereichen während ihrer Hochschultätigkeit für eine gewisse Zeit einem Forschungsthema gewidmet, das sie sehr interessierte.

Zweitens arbeiteten wir von Beginn an mit einem Mittelbau. Gestartet wurde mit zwei Assistentinnen, später kamen wissenschaftliche Mitarbeitende hinzu. Heute zählt die Forschungsabteilung insgesamt vierzehn Mitarbeitende, die entscheidend zum Erfolg beigetragen haben.

Drittens besetzten wir ausgewählte Kernthemen der Heilpädagogik, blieben aber gleichzeitig offen für aktuelle Themen. In den letzten zehn Jahren haben wir uns damit eine breite Palette erarbeitet, die von der Gebärdensprache über die Prävention von Entwicklungsproblemen bis hin zu Befunden aus der Hirnforschung reicht.

Mit den Forschungsleitern Brigitte Boveland (2000 bis 2002) und Kurt Häfeli (ab 2002) konnten wir ausgewiesene Experten für die Umsetzung dieser Punkte gewinnen.

Wenn ich heute zurückblicke, kann ich sagen: Die HfH-Forschung darf sich sehen und feiern lassen!

Karin Bernath



Karin Bernath,
Leiterin Weiterbildung,
Forschung
und Dienstleistungen
(Foto: Pascal Mora)

Prof. Dr. Karin Bernath ist Leiterin Departement Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen HfH, Prorektorin



Wenn Buchstaben keinen Spass mehr machen

Probleme beim Schreiben haben oft eine längere Vorgeschichte. Um frühzeitig eingreifen zu können, wurde an der HfH die psychomotorische Förderkonzeption G-FIPPS entwickelt. Ein Blick in die Praxis zeigt, wie damit der Einstieg ins Schreiben gelingen kann.

Irene Kranz

Text

Pascal Mora

Fotos

Die 7-jährige Anna-Lea* ist ein aufgewecktes Mädchen. Seit langem hat sie sich auf die Schule gefreut. Nun besucht sie seit einem halben Jahr die 1. Klasse. Anfangs geht alles gut, seit kurzem aber hat sie morgens keine Lust mehr, in die Schule zu gehen. Sie trödelt oder weigert sich gar, Schuhe und Jacke anzuziehen. Oft ist es ein regelrechter Kampf, bis sie sich endlich auf den Schulweg macht. Abends fliegen Jacke, Schuhe und Schulranzen achtlos in eine Ecke. Auf die Frage, wie denn ihr Tag gewesen sei, erklärt sie wiederholt, die Schule mache ihr keinen Spass.

Die Eltern sind durch Anna-Leas Verhalten sehr verunsichert. Die Spannungen haben in den letzten Wochen merklich zugenommen. Anna-Lea reagiert immer häufiger mit Rebellion und verbalen Ausbrüchen, wenn ihr etwas nicht passt. In einem Gespräch mit der Klassenlehrerin werden folgende Probleme deutlich: Anna-Lea zieht sie sich in der Schule stark zurück. Das Buchstabenschreiben scheint ihr besonders Mühe zu bereiten: Sie hält den Schreibstift stark verkrampft in

** fiktives Beispiel in Anlehnung an reale Fälle*

der Hand und verwechselt oder verdreht häufig die Buchstaben. Zudem wirkt Anna-Lea oft traurig und frustriert, da ihr das Schreiben nicht so gut gelingt wie anderen Kindern in der Klasse.

Schreiben lernt man nicht erst in der 1. Klasse

Früher wurde das Erlernen der Schreibbewegung als rein technisch-motorischer Vorgang betrachtet, der sich vorwiegend auf die feinmotorische Geschicklichkeit der Hände bezog. Das führte zu der Vorstellung, dass vor allem die Feinmotorik trainiert werden müsse, um einen Buchstaben schreiben bzw. einzelne Elemente wie Kreise, Punkte oder Striche zeichnen zu können. Fähigkeiten wie Auge-Hand-Koordination, die zu Zielgenauigkeit führt, aber auch motivationale Aspekte wie der Wille, eine Handlung durchzuführen, wurden dabei vernachlässigt. Heute weiss man, dass Schreiben lernen ein sich kontinuierlich aufbauender Entwicklungsprozess ist, der nicht erst mit dem Eintritt in die Schule beginnt, sondern an verschiedene motorische, sensorische, kognitive, emotionale und soziale Prozesse im Vorschulalter gebunden ist.

Schreiben lernen setzt also komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus. Diese Voraussetzungen entsprechen den verschiedenen Aspekten einer umfassend verstandenen Grafomotorik (siehe Kasten «Aspekten der Grafomotorik»). Grafomotorik stellt dabei die Basiselemente für den Schreibprozess zur Verfügung und bildet eine wichtige Grundlage für das Erlernen von Schrift als Kulturtechnik. Neben Grobmotorik, Feinmotorik, Auge-Hand-Koordination, Sitzhaltung und Fingerbeweglichkeit spielen folgende weitere Entwicklungsbereiche eine wichtige Rolle:

- *visuelle, auditive, taktil-kinästhetische Wahrnehmung;*
- *Orientierung in Zeit und Raum;*
- *Planungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit;*
- *Kommunikation und Sozialisation.*

Grafomotorische Entwicklung geschieht allerdings nicht einfach «automatisch», sondern ist an bestimmte Erfahrungen gekoppelt. Wenn Kinder für ihre grafomotorischen Lernprozesse nicht genügend Raum und Unterstützung erhalten, kann dies zu gravierenden Problemen beim Erwerb der Schriftsprache führen, was wiederum negative Auswirkungen auf die gesamte Schullaufbahn haben kann. Für viele Kinder ist daher eine gezielte Förderung sehr wichtig. Zudem sollte beim Übergang vom Kindergarten in die Schule den grafomotorischen Anteilen des Schreibenlernens vermehrt Beachtung geschenkt werden.

Hinweis auf Entwicklungsblockaden

Genau hier liegt bei Anna-Lea das Problem: Schon als Kleinkind war ihr Bewegungs- und Explorationsdrang nicht sehr ausgeprägt. Erschwerend kam hinzu, dass die Mutter während ihrer

zweiten Schwangerschaft unter einer starken Depression litt. Anna-Lea wich ihr damals nicht von der Seite. Die enge Bindung zur Mutter erschwerte die Autonomieentwicklung des Mädchens und beeinträchtigte den Aufbau eines gesunden Selbstvertrauens.

Die schwierigen Umstände spiegeln sich heute in Anna-Leas motorischen Unsicherheiten und Ängsten wider. Sie hat sehr hohe Erwartungen an sich selbst und möchte immer alles besonders gut machen. Der hohe emotionale Druck manifestiert sich einerseits in einer verkrampften Schreibhaltung. Andererseits deutet Anna-Leas Tendenz, Buchstaben zu verdrehen oder zu verwechseln, darauf hin, dass sich ihr Körperschema (z.B. Rechts-, Links-Orientierung) und ihre Raumorientierung (z.B. räumliches Wissen: oben, unten, vorne, hinten) noch nicht ausreichend entwickeln konnten.

Kindgerecht verpackte Hilfe

Für solche und ähnliche Problemstellungen, wie sie Anna-Lea und ihre Eltern gerade erleben, wurde an der HfH im Studiengang Psychomotoriktherapie die Förderkonzeption G-FIPPS entwickelt. Die Buchstaben stehen für: Grafomotorische Förderung in integrativ und präventiv ausgerichteter Psychomotorik. Denn neben der therapeutischen Arbeit ist die präventive Ausrichtung der Psychomotorik ein wichtiger Teil des Arbeitsfeldes.

Das G-FIPPS-Konzept ist auf den Unterricht im Kindergarten bzw. in der Grundstufe ausgerichtet und umfasst sowohl theoretische Erläuterungen als auch konkrete Übungen. Ziel der insgesamt 24 Förderereinheiten ist es, entwicklungs- und umweltbedingte Unterschiede in Bezug auf die grafomotorische Entwicklung bei Kindern bereits in Kindergarten und Unterstufe auszugleichen. Die Besonderheit der G-FIPPS-Konzeption ist, dass es sich dabei nicht um ein auf den Erwerb von grob- und feinmotorischen Fertigkeiten reduziertes Lernprogramm handelt. Im Zentrum steht die Orientierung am Entwicklungsstand der Kinder. Folgende im Alter von 4 bis 8 Jahren anstehende Entwicklungsziele wurden in das Förderkonzept integriert: die Verfeinerung von motorischen Funktionen, Körperbild, Selbstkonzept, sozialer Kooperation und Sprache und die Entwicklung von Fantasie und Spiel.

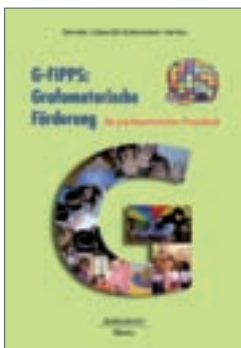
Um die Förderung möglichst kindzentriert und motivierend zu gestalten, wurden die einzelnen Lektionen in eine Geschichte eingebettet. Im Mittelpunkt der Geschichte stehen der Elefant Elmar und sein Freund aus den Bilderbüchern von David McKee. Gemeinsam erleben die beiden Elefanten eine Menge Abenteuer. In den Geschichten werden unterschiedliche Entwicklungsaufgaben und einzelne grafomotorische Aspekte aufgegriffen. Im Anschluss an die jeweilige

Hoch hinaus:
Grafomotorische
Förderung geschieht
nicht nur am Tisch



Elmar verzaubert die Kinder mit seinen Abenteuer Geschichten

Vielseitiges Förderkonzept: Vom lustvollen Malen mit Rasierschaum bis zum Balancieren über die Wackelbrücke



Buchtip

Vetter Martin, Amft Susanne, Sammann Karoline und Kranz Irene (2010). G-FIPPS: Grafomotorische Förderung. Ein psychomotorisches Praxisbuch. Verlag: Borgmann

Geschichte können sich die Kinder in entsprechend gestalteten Übungen mit den Förderthemen auseinandersetzen.

Ein Beispiel: Beim Luftballonexperiment üben sich die Kinder in sozialer Kooperation und erleben sich als Teil einer Spielgemeinschaft. Gleichzeitig wird auch das Selbstkonzept (z. B. die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten) gefördert. Der Auftrag lautet: in einer 5er-Gruppe 4 Ballons so schnell wie möglich von einer Seite zur anderen transportieren, die Hände dabei nicht benutzen.

Wissenschaftliche Basis für den Erfolg

Aus der psychomotorischen Praxis wird zwar vielfach positiv von Erfolgen psychomotorischer Förderung berichtet, die Aussagen beruhen allerdings vorwiegend auf Erfahrungen und Beobachtungen. Bislang liegen kaum empirische Befunde zur Wirksamkeit psychomotorischer Interventionen vor. Mithilfe der G-FIPPS-Studie ist es nun gelungen, die Wirksamkeit einer psychomotorisch-grafomotorischen Intervention wissenschaftlich zu belegen.

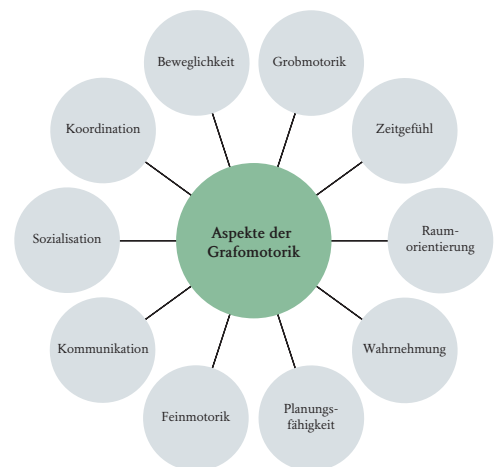
Die G-FIPPS-Förderkonzeption wurde in einer experimentell angelegten Studie untersucht und evaluiert. Die Studie wurde in zwölf Kindergärten des Kantons Zürich durchgeführt. Dabei wurde G-FIPPS mit einem herkömmlichen Schreibtraining verglichen, bei dem die Kinder mithilfe von entsprechend konzipierten Arbeitsblättern Schreibelemente wie Kreise, Striche und Kreuze am Tisch sitzend übten. Vor bzw. nach der Intervention wurden die grafomotorischen und körperkoordinativen Kompetenzen der teilnehmenden Kinder erfasst, denn diese beiden Kompetenzen bilden zentrale Bereiche der psychomotorischen Entwicklung im Vorschulalter ab.

Die Ergebnisse bestätigen die Vermutung, dass zum Schreiben lernen mehr gehört, als nur Schreibelemente zu üben. Sie zeigen, dass die Orientierung an psychomotorischen Prinzipien

zum Erfolg führt: Die Kindergartengruppe, die das herkömmliche Schreibtraining absolvierte, schnitt deutlich schlechter ab als die Gruppe, die an der G-FIPPS-Konzeption teilnahm. Die Kontrollgruppe bestätigt das Ergebnis. Insgesamt zeigte sich, dass die Kinder, die zu Beginn die grössten Schwierigkeiten hatten, auch die grössten Fortschritte verzeichnen konnten. Die Schreibtrainingsgruppe fällt im Vergleich mit den beiden anderen Gruppen sogar deutlich ab, was auf eine unmittelbare Verschlechterung der Körperkoordination zurückzuführen ist.

In den anschliessend an die Studie durchgeführten Interviews erzählten die Kindergärtnerinnen aus der Schreibtrainingsgruppe, dass die Motivation der Kinder sehr rasch abgenommen hatte. Einige Kinder zeigten starke Unlust und Abneigung während den Übungssequenzen oder

Grafomotorische Kompetenzen



Ein gut gefüllter grafomotorischer Rucksack enthält alle abgebildeten Kompetenzen.

Quelle: G-FIPPS: Grafomotorische Förderung. Ein psychomotorisches Praxisbuch



sie verweigerten die Aufgaben gänzlich. Die Kindergärtnerinnen aus der G-FIPPS-Gruppe hingegen erzählten, sie hätten die Förderung als sehr anregend empfunden, und auch bei den Kindern habe G-FIPPS grossen Anklang gefunden.

Entwicklungsschritte kann man nachholen

Nach dem Gespräch mit Anna-Leas Eltern beschliesst die Klassenlehrerin, die zuständige Psychomotoriktherapeutin um Hilfe zu bitten. Es wird vereinbart, dass die Therapeutin die Förderkonzeption G-FIPPS mit der ganzen Klasse durchführt, da auch andere Kinder Mühe mit dem Schreiben von Buchstaben bekunden. Einzelne Übungen aus dem G-FIPPS-Konzept werden dem Stand der Klasse angepasst, das Grundkonzept (Aufbau einzelner Lektionen, Gesamtverlauf) wird beibehalten.

Die Eltern von Anna-Lea begrüßen die Teilnahme ihrer Tochter am integrativen Förderangebot. Schon bald werden erste Erfolge sichtbar. Die Mischung aus Werkstätten, bei denen man selbstständig arbeiten kann, in Abwechslung mit den geführten Lektionen, in denen die Therapeutin von Elmars Abenteuern erzählt, bereiten Anna-Lea Spass. Sie geht wieder gerne zur Schule. Ganz besonders freut sie sich aber jeweils auf den Stoffelefanten Elmar, der in der Lesecke des Klassenzimmers sitzt und auf seinen nächsten Einsatz wartet. Wie rasch und intensiv sich die Förderlektionen auf Anna-Leas Schreiberverbesserungsprozess auswirken werden, ist zwar noch ungewiss. Die Zeichen stehen allerdings gut.

Lic. phil. Irene Kranz ist Lehrbeauftragte im Studiengang Psychomotoriktherapie an der HfH. Sie war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an dem Projekt «G-FIPPS – Wirksamkeit grafomotorischer Förderung in integrativ und präventiv ausgerichteter Psychomotorik» beteiligt.
irene.kranz@hfh.ch

«Es ist ein tolles Konzept»

Irene Kranz
Interview
Pascal Mora
Foto

Interview mit der Psychomotoriktherapeutin Johanna Soyer. Sie setzte die Förderkonzeption in einem Kindergarten, der an der Studie G-FIPPS teilnahm, um und gibt heute Weiterbildungen zum Thema.

Welche Erfahrungen haben Sie mit der G-FIPPS-Förderkonzeption gemacht?

Ich finde es ein tolles Konzept. Es ist ein sehr gutes «Lehrmittel» für psychomotorische Klasseninterventionen. Mit den positiven Studienergebnissen zur Wirksamkeit des Konzepts hat man auch etwas Konkretes in der Hand, das man der Schulpflege und der Schulleitung unterbreiten kann.

Was war Ihr bisheriges Highlight bei der Durchführung von G-FIPPS?

Durch den Stoffelefanten «Elmar», dessen Geschichten das Konzept begleiten, wird die Thematik im Alltag sehr präsent. Das hat mich unglaublich beeindruckt. Ich konnte den «Alltagstransfer» auf dem Pausenplatz tatsächlich beobachten. Auch werde ich von den Kindern oft auf «Elmar» angesprochen. Mit der Kindergärtnerin führe ich seither regelmässig gemeinsame «Elmaessen» durch.

Worauf sollte man besonders achten, wenn man G-FIPPS in einer 1. Klasse durchführen möchte?

Ein wichtiger Punkt ist die Zusammenarbeit mit der Lehrperson. Dabei sollte man gleich zu Beginn festlegen, wer welche Funktion inne hat und wer für was zuständig ist. Diese Form der Kooperation ist für beide Seiten gewinnbringend und entlastend zugleich. Zudem hat es sich als sinnvoll erwiesen, dass die Lehrperson die psychomotorischen Inputs in den Unterricht integriert (z. B. Stifthaltung, Sitzhaltung, Stofftier Elmar), damit die Themen in der Klasse weiterhin präsent sind.

Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass man einige Übungen und Spiele an den Stand der Klasse und das Alter der Kinder anpassen muss. Denn Erstklässler sind in ihrer Entwicklung an einem anderen Punkt als Kindergärtner. Der Grundaufbau des Konzepts sollte aber unbedingt beibehalten werden. Die Abfolge der Spielformen und der abschliessende Transfer in den Alltag sind sehr gut gewählt.



«Durch die Geschichte mit Elmar wird die Thematik auch im Alltag sehr präsent.»

Johanna Soyer



In einer eigenen Welt:
Starre Routinen
geben Autisten Sicherheit

«Was zählt, ist der Einzelfall»

Autisten leben in ihrer eigenen Welt. Sie denken, fühlen und leben anders als ihre Mitmenschen. Trotzdem sind sie Teil der Gesellschaft. Damit sie in dieser bestmöglich zurechtkommen, muss sich einiges ändern. Ein Forschungsprojekt der HfH soll dabei helfen.

Fee Anabelle Riebeling

Text

Pascal Mora

Fotos

Robert Zett* liebt Bagger. Stundenlang kann sich der 23-Jährige an ihnen erfreuen. Wann immer er kann betrachtet er sie – auf der Strasse oder auf Video. In solchen Momenten klart sein sonst unbeteiligter Blick ein wenig auf. Bagger machen ihn glücklich. Sie sind für den jungen Mann mehr als nur ein Hobby: Sie geben ihm Halt und Sicherheit in einer Welt, die er kaum versteht und ihn oft überfordert. Zett leidet an dem, was die Weltgesundheitsorganisation als «tiefgreifende Entwicklungsstörung» definiert. Er ist Autist. Seine Diagnose: frühkindlicher Autismus (siehe Infokasten). Alltägliches wie soziale Interaktion, Empathie und Verständigung bereitet ihm grosse Schwierigkeiten. Sprechen kann er nicht. Einzig mit der Hilfe von gestützter Kommunikation – kurz FC – kann sich der junge Schweizer anderen mitteilen. Ironie und Metaphern sind ihm jedoch ein Rätsel.

Keiner wie der andere

«Ein Mensch mit Autismus fühlt sich wie ein Deutscher, der mit einer finnischen Reisegruppe in Tokio unterwegs ist», sagt Axel Brauns. Er muss es wissen, denn er leidet wie Robert Zett an frühkindlichem Autismus und kämpft im Alltag mit Problemen. Was für Robert Zett die Bagger sind, sind für ihn die Wörter. Die Faszination für das Geschriebene wurde dem Deutschen in die Wiege gelegt: Vater und Mutter waren Kreuzworträtsel-Redakteure. Bereits als kleiner Junge studierte der heute 47-Jährige Nachschlagewerke und lernte so, was er als Autist zunächst nicht begreifen konnte: dass Wörter mehrere Bedeutungen haben und Gefühle ausdrücken können.

Sein Fleiss zahlte sich aus. Im Jahr 2002 veröffentlichte er seine Autobiographie unter dem Titel «Buntschatten und Fledermäuse. Mein Leben in einer anderen Welt». Das Buch stürmte

die Bestseller-Listen. Jedoch, so erfolgreich wie er sind nur wenige Autisten. Denn die tiefgreifende Entwicklungsstörung hat viele Gesichter.

Grosse Grauzone

Wie viele Menschen weltweit mit einer Autismus-Spektrum-Störung leben, ist unbekannt. Einerseits, weil nicht alle die entsprechende Diagnose haben. Andererseits, weil niemand eine globale Statistik führt. In der Schweiz müssten es gemäss Hochrechnungen rund 50 000 Menschen mit der einen oder anderen Form einer autistischen Störung sein. Jährlich kommen etwa 500 bis 700 neue Fälle hinzu. Dies schliessen Experten aus Daten, die sie aus anderen Ländern kennen. Jedoch meint Ronnie Gundelfinger, Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Zürich, diese Zahlen seien eher zu hoch gegriffen. Er stellt zwar selbst Diagnosen, aber auch er kann nicht sagen, wie viele – meist männliche – Betroffene es hierzulande tatsächlich gibt. Obwohl Autismus in der Schweiz heute früh und zuverlässig erkannt wird, laufen die Daten nirgendwo gesichert zusammen. Darum fehlen ausser genauen Zahlen auch Angaben zum Werdegang der Betroffenen. Solche Informationen wären aber wichtig, denn sie könnten Patienten, deren Familien, Ärzten und Betreuenden helfen, nach der Diagnosestellung den richtigen Weg einzuschlagen. Beispielsweise wenn es darum geht, die passende Schule zu finden.

Den richtigen Weg finden

«So, wie es nicht den Autismus gibt, gibt es auch nicht die Schule für Autisten», sagt Andreas Eckert, Dozent im Departement Heilpädagogi-

*Name geändert

sche Lehrberufe an der HfH. Während Kinder, deren Diagnose im Spektrum autistischer Störungen nahe dem Asperger-Syndrom liegt, in nahezu allen Institutionen anzutreffen seien, würden Kinder mit frühkindlichen Autismus vor allem heilpädagogische Einrichtungen besuchen. Dort lernen sie ausschliesslich unter Ihresgleichen.

Doch auch diese Kinder würden zunehmend in Regelschulen integriert und dort je nach Förderbedarf lektionsweise von schulischen Heilpädagogen begleitet. Pauschale Ratschläge sind jedoch unmöglich, weiss der Experte: «Was zählt, ist der Einzelfall.» Denn nicht die medizinische Einordnung ist ausschlaggebend, sondern die tatsächlichen Ausprägungen der Störungen.

Zwei Extreme

Die schulischen Laufbahnen von Robert Zett und Axel Brauns bestätigen dies. Obwohl beide mit der Diagnose «frühkindlicher Autismus» leben, könnten ihr Wege unterschiedlicher nicht sein: Zett hat viel versucht und ist trotzdem immer wieder gescheitert. Mit seinem Verhalten eckte er oft an. Auf für ihn stressige Situationen reagierte er aggressiv und schlug zu. Nicht böswillig, wie sein heutiger Betreuer Kai Schwekendiek sagt, sondern weil er sich nicht anders zu helfen wusste. Denn Robert Zett hat eine ausgeprägte Störung in der Verarbeitung von Wahrnehmungen: Er kann die auf ihn einwirkenden Eindrücke oft nicht priorisieren, alles ist für ihn gleich wichtig. Das überfordert ihn, wie es wohl jeden Menschen überfordern würde. Mit seinen Ausrastern war Zett für die Schulen nicht mehr tragbar. Heute lebt er gemeinsam mit vier anderen Betroffenen in einer Wohngruppe für Menschen mit Autismus, die von der Winterthurer Brühlgut Stiftung geführt wird. In dieser separativen Situation stimmen die Strukturen für ihn, hier fühlt er sich wohl.

Im Kontrast dazu Axel Brauns: Ihm ist es dank viel Fleiss und der Unterstützung seiner Mutter gelungen, sein zunächst auffälliges Sprachdefizit zu überwinden, und er meisterte das Gymnasium mit Bravour. Als 18-Jähriger legte er das drittbeste Abitur seines Jahrgangs ab. Für ihn war die integrative Beschulung das Richtige, wie auch sein weiterer Werdegang deutlich zeigt.

Falsche Vorstellungen

«Die Aufnahme autistischer Kinder in Regelschulklassen wird von Fachleuten und Laien kontrovers diskutiert», sagt Andreas Eckert von der HfH. Der Grund sei ein oftmals zu eng gefasstes Verständnis von Integration. So erwarteten viele, dass sich die Kinder den gegebenen Umständen anpassen. Doch dies ist kaum möglich: Die Betroffenen nehmen die Welt auf ihre ganz eigene Weise wahr. Dabei geben ihnen starre Routinen Sicherheit. Solche Umstände müssen bei der Ent-

«Ein Mensch mit Autismus fühlt sich wie ein Deutscher, der mit einer finnischen Reisegruppe in Tokio unterwegs ist.»

Axel Brauns,
Autist und Autor



scheidung über die Einschulung berücksichtigt werden. «So lange Integration in der Art verstanden wird, dass die Lehrperson trotz des autistischen Kindes in der Klasse an derselben Didaktik wie zuvor festhält und unbeirrt die gleichen Lernziele verfolgt, wird es sehr schwierig», so der Experte.

Ob ein Kind mit Autismus die Regelschule besuchen kann, ist nicht nur von dem Schüler selbst und seinem Verhalten abhängig, sondern auch von externen Faktoren. Eine besonders grosse Rolle spielen dabei Einstellung, Bereitschaft, Vorbereitung und tatsächliches Engagement der Lehr- und Betreuungspersonen. Immer wieder müssen sie auf die Betroffenen zugehen und versuchen, sie aus ihrem Schneckenhaus herauszulocken. Keine einfache Aufgabe, wie Kai Schwekendiek, der Teamleiter der Winterthurer Wohngruppe, aus eigener Erfahrung weiss: «Diese Energie jeden Tag aufs Neue aufzubringen und trotz Rückschlägen nicht aufzugeben, ist ein ganz hoher Anspruch.» Aber alle Bemühungen nützen nichts, wenn die Umstände nicht stimmen.

So sollten bei der Schulwahl auch Faktoren wie beispielsweise die Grösse und Zusammensetzung der Klasse, die Gestaltung der Räumlichkeiten, das Vorhandensein von Rückzugsmöglichkei-



«So wie es nicht *den* Autismus gibt, gibt es auch nicht *die* Schule für Autisten.»

Andreas Eckert,
Dozent an der HfH

ten und die Einstellung der Mitschüler und deren Eltern beachtet werden.

«Trial and Error» ist der falsche Weg

«Für Autisten bedeuten neue Situationen vielfach Stress», sagt Andreas Eckert von der HfH. Um die Betroffenen durch mehrmalige Schulwechsel nicht häufiger als notwendig zu verunsichern, ist es wichtig, bereits vor dem ersten Schultag die Umstände gewissenhaft zu kontrollieren. Doch einen Kriterienkatalog, der die Überlegungen stützen könnte, gibt es bisher nicht. Hier will Eckert nun Abhilfe schaffen und hat dafür das Forschungsprojekt «Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen im Fokus Schulischer Heilpädagogik» initiiert. Darin soll zuerst der Ist-Zustand erhoben werden, um die Erfahrungen und Wünsche von Betroffenen und an der Entscheidung Beteiligten zu bündeln.

Darauf basierend entsteht dann eine Checkliste, die helfen kann, für jedes autistische Kind die optimale Schulform zu finden. Die Ergebnisse, so erwartet Andreas Eckert, liegen im Sommer 2012 vor.

Fee Anabelle Riebeling arbeitet als Wissenschaftsjournalistin bei der scitec-media GmbH in Winterthur.

Herausforderung Integration:
Nicht die Autisten müssen sich anpassen, sondern die Schule

Autismus – Eine Entwicklungsstörung mit vielen Gesichtern

Den Autismus gibt es nicht. Die tiefgreifende Entwicklungsstörung tritt in vielen verschiedenen Formen auf: Ausprägungen und Folgen variieren von Fall zu Fall. Zudem gibt es Mischformen. Deswegen sprechen Experten heute vermehrt von einer Autismus-Spektrum-Störung, kurz ASS. Sie unterscheiden dabei zwischen drei Hauptformen:

- Der **Frühkindliche Autismus** ist durch eine abnorme und beeinträchtigte Entwicklung definiert, die sich vor dem dritten Lebensjahr manifestiert. Die Betroffenen haben grosse Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion und der Kommunikation. Zudem zeigen die Kinder meist sehr eingeschränkte, sich ständig wiederholende Verhaltensmuster. Ihre Interessen sind vor allem auf bestimmte Gegenstände und nicht auf Menschen gerichtet.
- Das **Asperger Syndrom** bezeichnet eine ausgeprägte Kontakt- und Kommunikationsstörung. Die Betroffenen zeigen wenig Interesse an Gleichaltrigen und haben Schwierigkeiten, sich in Andere hinein zu versetzen. Zwar verläuft ihre sprachliche Entwicklung oft zeitgerecht, doch Redewendungen, Ironie und Small Talk bereiten ihnen Schwierigkeiten. Ebenso sich auf Neues einzustellen – darum schätzen Asperger-Patienten Rituale.
- Die Diagnose **Atypischer Autismus** wird dann gestellt, wenn zwar autistischemustypische Kriterien erfüllt sind, das Muster von Problemen jedoch nicht durchgängig ist.

In der Schweiz gibt es verschiedene Beratungsstellen wie Autismussprechstunden und spezialisierte Psychiater. Diese sind auf der Webseite des Dachvereins «autismusschweiz» aufgelistet. www.autismusschweiz.ch

Aus dem Unterrichtsalltag einer integrativen Schule

Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten oder Schulleistungsschwächen werden vermehrt in der Regelklasse unterrichtet. Kaum jemand weiss: Wie erleben sie den Schulunterricht unmittelbar? Eine Studie der HfH ist dieser Frage mit einer speziellen Methode nachgegangen.

Martin Venetz

Text

Pascal Mora

Fotos

Montag, 09.47 Uhr. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihre Planarbeit vertieft, als ein lautes Piepsen sie aus ihrem Tun reisst. Kurz irritiert unterbricht der 12-jährige Peter* seine Aktivität und schlägt dann – wie alle anderen Kinder und seine Lehrerin, Frau Frei, auch – die erste Seite eines kleinen Fragebogenheftes auf. Nachdem er den Wochentag («Mo») und die Signalnummer («1») aufgeschrieben hat, lautet die erste Frage: «Was hast du gerade gemacht?» Peter denkt kurz nach und notiert «einen Text geschrieben». Die folgenden Fragen zu Beschäftigungsform, Aufenthaltsort und unterrichtenden Lehrpersonen beantwortet Peter mit dem Ankreuzen der Kästchen «allein», «Klassenzimmer» und «Klassenlehrperson». Zur Einschätzung des momentanen Befindens («Wie fühltest du dich unmittelbar vor dem Signal?») stehen Peter zehn gegensätzliche Adjektivpaare wie z. B. «lustlos – hoch motiviert» oder «gestresst – entspannt» mit jeweils sieben Abstufungen zur Verfügung. Er markiert ohne lange zu überlegen die Felder «zufrieden», «voller Energie», «sehr entspannt», «wach», «sehr friedlich», «eher glücklich», «eher motiviert», «eher ruhig», «weder begeistert noch gelangweilt» und «völlig sorgenfrei». Nach etwa drei Minuten legt er den Fragebogen weg und wendet sich wieder seinem Text zu.

Neben Peter sitzen Kevin und Thomas. Die drei Knaben sind Freunde, zugleich aber auch sehr unterschiedlich. Kennzeichnend für Peters

Selbstbild ist sein Mittelmass: Im Vergleich zu anderen Kindern beurteilt er sich als durchschnittlich ausgeglichen, optimistisch, interessiert, hilfsbereit und zuverlässig. Er ist der Schule gegenüber durchschnittlich positiv eingestellt, fühlt sich in der Klasse in der Regel gut aufgehoben und ist den im Unterricht gestellten Anforderungen und Aufgaben mehrheitlich gewachsen. Seine schulischen Leistungen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik entsprechen dem Durchschnitt.

Kevin beschreibt sich im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern als unternehmungslustiger, aber auch als reizbarer, misstrauischer und lascher. Seinem eher aufbrausenden Temperament entsprechend hat er nicht nur Freunde in der Klasse. Zu seinem Freundeskreis zählen in erster Linie Kinder ausserhalb der Schulklasse. An Kevins Schulleistungen ist wenig zu bemängeln; diesbezüglich gehört er zu den Besseren. Seiner Lehrerin jedoch fällt auf, dass er in letzter Zeit häufiger Wutanfälle hat und immer wieder in Streitereien verwickelt ist. Zudem wirkt er im Unterricht auf sie generell unruhig, unkonzentriert und impulsiv. Sie zieht den Gedanken in Betracht, wieder ein ernstes Gespräch mit seinen Eltern zu führen.

Thomas schliesslich schätzt sich selbst als ruhig, kontaktfreudig, gutmütig und gewissenhaft ein – ähnlich wie viele andere Kinder seines Alters auch. Vielleicht zieht er mehr als andere Bekanntes Unbekanntem vor. Er fühlt sich im Allgemeinen in der Schule wohl und verträgt sich gut mit den anderen Kindern in der Klasse. Das Einzige, was ihm in der Schule Sorgen bereitet,

* fiktive Beispiele in Anlehnung an reale Fälle





Einblicke ins Innere:
Die Studie erfasst das
Wohlbefinden der
Kinder in unterschiedlichen
Schulsituationen

sind die schlechten Noten in Mathematik. Er mag dieses Fach nicht und vermutet, ein nicht besonders begabter Schüler zu sein.

Erleben im Unterrichtsalltag erfassen

Insgesamt füllen in dieser Schulklasse 19 Kinder (acht Mädchen und elf Knaben) das Fragebogenheft aus. Sie alle nehmen an einer Studie der Hochschule für Heilpädagogik teil. Im Zentrum steht die Frage, wie Schülerinnen und Schüler den gewohnten Schulunterricht erleben. Der Fokus ist dabei auf Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten oder Schulleistungsschwächen in integrativen Schulen gerichtet – und darauf, wie diese den Schulunterricht im Vergleich zu ihren Mitlernenden einerseits und zu Lernenden in Sonderklassen andererseits erleben. Die Grundidee dabei: Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler hat einen Einfluss auf ihr Lernen: Je zufriedener, entspannter, motivierter ein Schüler zu Werke geht, desto besser werden seine Lernergebnisse ausfallen. Eine erfolgreiche schulische Integration sollte sich also auch am Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf messen lassen.

Die besondere Schwierigkeit besteht indes darin, dieses Wohlbefinden zu erfassen – und zwar nicht allgemein, sondern in ganz konkreten Situationen im schulischen Unterricht. Dazu wurde eine spezielle Methode verwendet: die sogenannte Experience Sampling Method, kurz ESM. Im Kern geht es bei dieser Technik darum, durch wiederholtes Erheben von Daten in Echtzeit eine repräsentative Stichprobe von «emotionalen Momentaufnahmen» aus dem natürlichen Lebenskontext der Untersuchungspersonen zu ziehen. Im Vergleich zu konventionellen Befragungsmethoden besteht der Vorteil der ESM darin, dass das emotionale Erleben ganz unmittelbar bei konkreten Alltagstätigkeiten erfasst werden kann. Zudem wird die Dynamik des Erlebens über die Zeit hinweg ersichtlich.

Insgesamt wurden in der Studie über 800 Lernende aus 40 Regelklassen mit integrativen Schulformen und 22 Sonderklassen mithilfe dieser Methode zu ihrem Unterrichtserleben befragt. Dazu wurde den Lehrpersonen ein Gerät mitgegeben, das während des Unterrichts im Verlaufe einer Schulwoche zufällig Piepstöne abgibt. Jedes Mal, wenn das Gerät piepst, mussten die Schülerinnen und Schüler das, was sie gerade taten, unterbrechen und in einem kleinen Fragebogenheft festhalten, wie sie sich unmittelbar vor dem Signalton gefühlt und was sie gerade gemacht hatten.

Die Datengrundlage

Dienstag, 14.09 Uhr. Das Signal ertönt bereits zum fünften Mal in dieser Woche. Mittlerweile haben sich die Schülerinnen und Schüler schon fast daran gewöhnt. Auch Peter nimmt das Heft wieder

hervor und füllt die Fragen zu seinem Befinden aus. Der zweite Teil des Fragebogens bezieht sich auf die aktuelle Tätigkeit im Unterricht. Peter stimmt den Aussagen «Ich weiss genau, wie es geht», «Die Zeit vergeht im Flug» und «Ich will erfolgreich sein» voll und ganz zu und lehnt die Statements «Ich bin überhaupt nicht bei der Sache» und «Es geht für mich um etwas Wichtiges» gänzlich ab. Weitere neun Aussagen kreuzt er als mehr oder weniger zutreffend an. Die zweitletzte Frage («Wie schwierig ist das, was du gerade machst?») beantwortet er mit «zu einfach». Zum Schluss soll er notieren, ob allenfalls «etwas dein Befinden vor dem Signal speziell beeinflusst hat». Peter schreibt «Nein», legt das Fragebogenheft zur Seite und führt seine Schreibeinheit wieder fort.

Im Verlauf einer Woche sammeln sich so für das Forscherteam eine ganze Menge wertvoller Daten an. Allein die Angaben eines Schülers im Fragebogenheft ergeben über 500 Dateneinheiten, die der ganzen Schulklasse rund 10'000. Um das emotionale Erleben der Kinder im Unterricht möglichst übersichtlich nachzeichnen zu können, wird die Vielfalt der Stimmungslagen auf zwei Grunddimensionen reduziert. Hohe Ausprägungen in der Skala «Positive Aktivierung» bezeichnen Zustände des Befindens, die man vereinfacht gesagt als «Energetisierung» bezeichnen könnte (zum Beispiel «hoch motiviert», «stark fokussiert», «enthusiastisch» oder «energievoll»). Im Gegensatz dazu kann die Skala «Negative Aktivierung» als eine Art Stressdimension bezeichnet werden (zum Beispiel «ausgesprochen nervös», «tief besorgt» oder «sehr verärgert»). Anhand dieser beiden Dimensionen können verschiedene Formen guten Befindens unterschieden werden, nämlich die Abwesenheit von Negativer Aktivierung («kein Stress»), die Anwesenheit von Positiver Aktivierung («Engagement») oder beides gleichzeitig.

Die gewonnenen Daten können nach verschiedenen Gesichtspunkten analysiert werden. Erstens können Unterschiede im Erleben innerhalb einer Person untersucht werden. Eine typische Frage wäre etwa: In welchen Unterrichtssituationen ist Kevin am stärksten positiv aktiviert? Weiter ist es möglich, Unterschiede im Befinden zwischen Schülern in den Blick zu nehmen: Sind Kevin, Thomas und Peter im Schulunterricht – generell betrachtet – unterschiedlich stark positiv bzw. negativ aktiviert? Schliesslich kann auch die Lernumwelt näher angeschaut werden: Welchen Effekt haben kooperative Lernformen auf das subjektive Befinden von Schülerinnen und Schülern?

Das Befinden im schulischen Unterricht

Betrachtet man nun die Befindensprofile der drei Schüler, so fällt zunächst auf, dass sie ganz unterschiedlich verlaufen, und zwar in doppelter Hinsicht: Offensichtlich ist das Befinden von Thomas, Peter und Kevin im Verlaufe des Schulunterrichts

Die besondere Schwierigkeit besteht indes darin, dieses Wohlbefinden zu erfassen.

zum einen nicht immer gleich, und zum anderen werden dieselben Unterrichtssituationen von den dreien zum Teil sehr unterschiedlich erlebt. So erlebte zum Beispiel Peter dann, als er am «eine Tafel für eine Ausstellung bearbeiten» war (Dienstag, 14.09 Uhr), einen der besten Unterrichtsmomente in der Schulwoche: Er fühlte sich hoch engagiert und sehr entspannt zugleich. Fragt man danach, ob die drei Schüler den Schulunterricht gesamthaft unterschiedlich erleben, so kann gesagt werden, dass sich das durchschnittliche Ausmass an Positiver Aktivierung und Negativer Aktivierung von Peter und Thomas im Unterricht nur unwesentlich voneinander unterscheidet. Im Gegensatz dazu fühlt sich Kevin im Unterricht weniger wohl: Auf der einen Seite erlebt er generell mehr Stress, auf der anderen Seite fühlt er sich im Mittel weniger positiv aktiviert. Um schliesslich noch ein Beispiel für einen Kontexteffekt zu geben: Der Besuch der «Zahnputzfrau» (Donnerstag, 08.29 Uhr) hat offensichtlich eine negative Wirkung auf das Befinden der Schüler. Die drei fühlen sich lustlos, und Kevin ist zudem ziemlich gestresst.

Forschung kann Spass machen

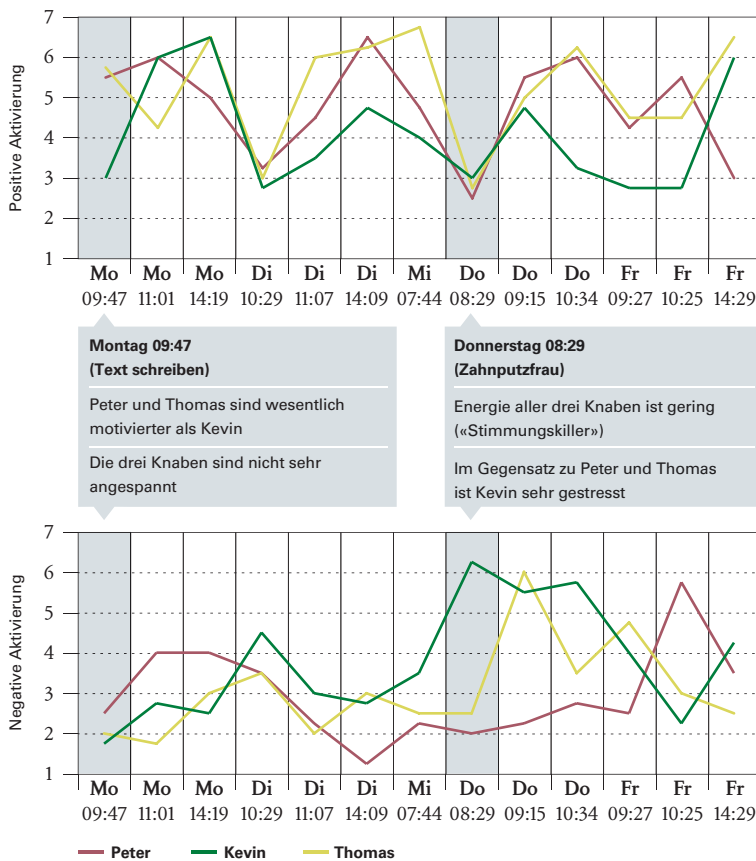
Werden nun nicht nur Kevin, Peter und Thomas, sondern alle 800 untersuchten Schülerinnen und Schüler in die Analysen einbezogen, so zeigt sich, dass Lernende mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen und besonderen Klassen den Unterrichtsalltag sehr ähnlich erleben. Kinder mit besonderem Förderbedarf, die in Regelklassen integriert sind, erleben tendenziell mehr «Stress». Zu Einbussen in der Qualität des Erlebens scheint es in integrativen Settings vor allem dann zu kommen, wenn bei einem Kind zwar kein Förderbedarf in den Bereichen «Lernen» oder «Verhalten» besteht, es jedoch einer sonderpädagogischen Massnahme zugewiesen ist: Ein solches Kind ist im Unterrichtsalltag im Allgemeinen weniger positiv aktiviert und stärker negativ aktiviert. Die Qualität des Erlebens im Unterricht – so die Haupteckdaten – ist weniger von der Schulform als vielmehr von der Qualität der konkreten Unterrichtssituation abhängig.

Vergleicht man das emotionale Erleben von Lernenden mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen mit dem ihrer Mitschülerinnen und schüler, so stellt man fest, dass es sich – gesamthaft betrachtet – nur geringfügig unterscheidet. Die Unterschiede fallen zudem je nach Art des Förderbedarfs qualitativ verschieden aus: Lernende mit einer Schulleistungsschwäche sind im Mittel etwas stärker positiv aktiviert. Dieses Ergebnis kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass schulleistungsschwache Kinder sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen und sich nicht – wie immer wieder vermutet wird – überfordert fühlen. Im Gegensatz dazu ist das momentane



Das Messen der Gefühle zeigt: Nicht nur Turnen macht Spass

Positive und Negative Aktivierung während einer Schulwoche



Skala Positive Aktivierung: 7 = Energetisierung ist hoch, 1 = gering (z. B. lustlos);
 Negative Aktivierung: 7 = Stressdimension ist hoch, 1 = gering (z. B. entspannt)

Befinden von Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten in Bezug auf die Stressdimension etwas weniger positiv: Im Vergleich zu ihren Mitlernenden erleben sie im Unterricht häufiger negative Befindenszustände wie Stress oder Ärger. Erfreulich ist jedoch, dass Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten gleichermassen über positive Erlebniszustände im Schulunterricht berichten wie ihre Mitschülerinnen und -schüler.

Freitag, 14.29 Uhr. Das Gerät piepst zum 14. Mal. Thomas, Kevin, Peter und die anderen Kinder füllen den letzten Fragebogen aus. An diesem Nachmittag bearbeiten sie zudem einen Fragebogen, in dem sie u. a. auch zur Untersuchungswoche befragt werden. Kevin hat die Teilnahme insgesamt ziemlich gut gefallen: «Ein Piepssignal war während dem Zähneputzen, das hat mir gefallen.» Thomas meint: «Mir hat's Spass gemacht, z. B. wollten wir etwas beginnen, und plötzlich 'Pieps' und dann mussten wir die Arbeit unterbrechen.» Peter schliesslich erinnert sich besonders an ein einzelnes Signal: «Ich fand es nicht so lustig und es hat manchmal genervt mit dem Piepsen. Aber gut hat es in einem Test gepiepst.»

Dr. des. Martin Venetz leitet den Forschungsschwerpunkt «Professionalisierung heil- und sonderpädagogischer Berufe». Zudem leitete er zusammen mit Rupert Tarnutzer das Forschungsprojekt «Die Erlebensqualität Lernender in integrativen und separativen Schulformen». martin.venetz@hfh.ch

Die Zukunft ist jetzt!

Familien, die ihre erwachsenen Söhne und Töchter mit geistiger Behinderung zu Hause betreuen, stehen oft vor grossen Herausforderungen. Um sie zu unterstützen, wurde an der HfH ein Kursprogramm entwickelt.



Wichtiger Austausch:
Familie im Gespräch
über ihre Zukunft

Monika T. Wicki
und **Judith Adler**
Text
Pascal Mora
Fotos



«Die Planung für die Zukunft unseres geistig behinderten Sohnes umfasst tausende von Schritten. Ich hoffe, dass ich in diesem Kurs die nächsten Schritte sehe». Für eine Mutter ist dies der Hauptgrund zur Teilnahme an dem Pilotkurs «Die Zukunft ist jetzt!», einem Kursangebot zur Zukunftsplanung von Familien mit einer erwachsenen Tochter oder einem Sohn mit geistiger Behinderung, die zu Hause wohnen. Vielen Familien in einer solchen Konstellation fällt es schwer, darüber zu diskutieren, was später sein soll, wenn die Eltern einmal nicht mehr da sind. «Wir sind hier, weil man kaum die nötigen Informationen bekommt, wie man mit der Situation umgehen soll. Wir wissen nicht, wo wir uns hinwenden sollen und wer wofür zuständig ist», führt eine Kursteilnehmerin das Dilemma weiter aus. Die Angehörigen berichten von fehlenden individuell angepassten Angeboten und fehlender Übersichtlichkeit in Bezug auf die Zuständigkeit und das Informationsangebot. So entsteht bei vielen das Gefühl, mit Fragen und Problemen alleine fertig werden zu müssen. Dies soll sich mit dem Pilotkurs der HfH nun ändern: Insgesamt acht Familien nehmen an dem Kurs teil. Ein wichtiges Ziel dabei ist, dass die Familienangehörigen untereinander ins Gespräch kommen. Gemeinsam soll über das Thema Zukunftsplanung nachgedacht werden.

Die Notwendigkeit einer Zukunftsplanung

Die demografische Alterung bei Menschen mit Behinderung hat komplexe Folgen, die in der Schweiz kaum erforscht sind. Betroffen sind auch erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung, die noch bei ihren Eltern wohnen. Mit der steigenden Lebenserwartung behinderter Menschen werden die Eltern die Betreuung ihrer Söhne und Töchter oftmals nicht mehr bis an deren Lebensende leisten können. Ohne vorangehende Planung kann es bei Krankheit oder Todesfall der Eltern zu unvorbereiteten Übergängen in neue Wohnsituationen oder zu Notfallüberweisungen kommen. In der Schweiz sind schätzungsweise 5000 Familien davon betroffen. Die Ängste und Schwierigkeiten, die mit der Zukunftsplanung einhergehen, sind für viele betroffene Familien eine Belastung und die damit verbundenen Hindernisse scheinen oft unüberwindbar.

Eine Analyse deutschsprachiger Angebote zeigt, dass hier vor allem auf der Ebene der Individuen angesetzt wird. In dem ausgewählten Programm hingegen wird die gesamte Familie miteinbezogen. Das Peergruppen-Interventionsprogramm des «Rehabilitation Research and Training Center on Aging with Developmental Disabilities» (RRTCADD) wurde an der HfH übersetzt und an die hiesigen Verhältnisse angepasst. Mithilfe des eingangs erwähnten Pilotkurses wurde das Programm nun einer ersten Evalu-

tion unterzogen. Ausgehend von den Ergebnissen des Pilotkurses wird an der HfH derzeit das Kursangebot für die Zukunftsplanung betroffener Familien entwickelt.

Das Kursangebot entspricht einem Bedürfnis

Der Pilotkurs umfasst fünf Abende, die alle ähnlich aufgebaut sind. Nach einer gemeinsamen Begrüssungsrunde arbeiten die Teilnehmenden in zwei Gruppen. Die Gruppe der Angehörigen wird von einer Erwachsenenbildnerin und einem betroffenen Familienmitglied geleitet, die Gruppe der Personen mit geistiger Behinderung von einer Ausbilderin des Bildungsclubs Pro Infirmis gemeinsam mit einer Person, die gelernt hat, mit geistiger Behinderung selbständig zu leben.

Die Teilnehmenden aus der Gruppe der Menschen mit einer Behinderung fühlen sich wohl zu Hause. Sie denken noch nicht daran, dass ihre Eltern einmal alt werden und sie vielleicht den Wohnort wechseln müssen. Hier setzt der erste Kursabend an. Die Teilnehmenden erhalten Gelegenheit, sich mit den unterschiedlichen Lebensabschnitten, dem Älterwerden und mit dem Treffen von damit verbundenen Entscheidungen zu befassen. Einer der Teilnehmer nimmt dabei zum ersten Mal bewusst wahr, dass seine ihn betreuende Mutter älter ist, als er dachte, und dass sie wahrscheinlich vor ihm sterben wird. Den Teilnehmenden wird allgemein klar, dass es wichtig ist, die eigenen Wünsche und Vorstellungen für die Zukunft der Familie zu erzählen.

Am zweiten Kursabend wird über diese Zukunftsträume ausgiebig gesprochen. Gemeinsam wird nach Ressourcen geforscht, die dabei helfen könnten, diese Träume zu verwirklichen. Das Aktivieren wichtiger Beziehungen und Unterstützung von aussen bildet einen wichtigen Teil dieser Reflexionsarbeit.

An den darauf folgenden Kursabenden werden folgende Themen besprochen: gewünschte Wohnformen, Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten, mögliche Freizeitaktivitäten und rechtliche und finanzielle Aspekte sowie Merkmale einer künftigen Bezugsperson.

Die Kursteilnahme entlastet Betreuende

Hauptanliegen des Kurses ist es, die Planungstätigkeit innerhalb der Familie anzustossen. Ein weiteres wichtiges Ziel ist, dass die Familien ihren Bedarf an Unterstützung klären und die notwendigen Informationen erhalten, um sich selbständig dafür einzusetzen. Daher füllen alle Familienmitglieder gemeinsam eine Absichtserklärung aus. Darin wird festgehalten, was sich die einzelnen Familienmitglieder für die Zukunft wünschen und wie sie diese Wünsche umsetzen möchten. Auch wichtige biografische Informationen zur Familiengeschichte, zur Gesundheitsversorgung und zur Pflege des behinderten Familienmitglieds

sowie Beschlüsse zur finanziellen und rechtlichen Situation und zur Vorsorge werden festgehalten.

Die Begleitstudie in den USA konnte zeigen, dass die Teilnahme am Kurs und das Erstellen der Absichtserklärung bei den Betreuungspersonen zu einer Abnahme der subjektiv empfundenen Belastungen und auf Seiten der behinderten Personen zu einer Zunahme selbständig gefällter Entscheidungen führten. Zudem konnte eine Zunahme der Thematisierung von Zukunftsplänen der Familienangehörigen untereinander festgestellt werden.

Es fehlt an alternativen Wohnräumen

«Die Familien brauchen Mut, sich den Problemen zu stellen, welche sich mit dem eigenen Alter und der damit verbundenen Änderung der elterlichen Betreuungsmöglichkeit ergeben», stellte eine Person fest, die an der Expertenbefragung der HfH teilgenommen hatte. Diese Befragung zeigte, dass Organisationen, die im Bereich Geistige Behinderung arbeiten, bereits sehr viele Beratungsangebote zur Unterstützung der Zukunftsplanung zur Verfügung stellen, diese werden aber oft nicht genutzt.

Viele Familien fühlen sich mit ihren Ängsten und Unsicherheiten auf sich alleine gestellt. Besonders wichtig in diesem Kursangebot ist deshalb die Möglichkeit, sich mit andern Eltern auszutauschen. Ein Familienmitglied erzählt von den bisherigen Erfahrungen in direkten Beratungsgesprächen und die Erleichterung, die durch die Teilnahme am Kurs entstanden ist: «Endlich gibt es so etwas. Es gibt viele Beratungsangebote. Aber man hat auch Ängste. Der Kurs ist niederschwelliger. Hier kann man sich austauschen, andere Familien sehen und sich mit ihnen besprechen. Beratung ist immer gleich face to face. Ganz wichtig ist auch, dass die Söhne und Töchter mit einer Behinderung am Kurs teilnehmen, damit der Austausch stattfinden kann.»

Eines der grössten Probleme ist allerdings, dass alternative Wohnangebote fehlen oder nicht finanzierbar sind. Wie eine Studie aus dem Jahr 2006 im Kanton Fribourg zeigt, leben drei Viertel der Menschen mit geistiger Behinderung, die in geschützten Werkstätten und Ateliers arbeiten, in einem Wohnheim. Zwar hat die Gruppengrösse in den Wohnheimen stark abgenommen und es wurden Aussenwohngruppen aufgebaut, dennoch entspricht das Angebot nicht immer den Wohnmöglichkeiten, wie sie sich die Teilnehmenden im Kurs «erträumten» und es sich die Eltern

erhofft haben. Besonders bei schwer behinderten Menschen müssen die Eltern oft froh sein, überhaupt einen Platz zu bekommen.

So wünscht sich ein Elternpaar ein «Daheim» mit einer herzlichen und liebevollen Atmosphäre für ihren Sohn. Eine andere Familie möchte ihrer Tochter mithilfe einer angepassten Begleitung ein selbständiges Wohnen ermöglichen. Viele Eltern hoffen deshalb auf das Assistenzbudget. Mit dem Assistenzbudget erhalten Menschen mit einer Behinderung zusätzliche finanzielle Mittel, um jemanden anzustellen, der sie im Alltag unterstützt. Ein erster Pilotversuch mit dem Assistenzbudget läuft in einigen Kantonen bis Ende 2011. Das Assistenzbudget ermöglicht individuelle Lösungen und die Betroffenen können eher als Bezüger von Dienstleistungen denn als Bittsteller auftreten. Denn Bittsteller zu sein, ist für die Angehörigen und für Personen mit einer Behinderung sehr unangenehm. Die Bezugsberechtigung für das Assistenzbudget wurde aber auf mündige erwachsene Versicherte eingeschränkt, so dass geistig behinderte Menschen im Moment keinen Anspruch auf diese Finanzierung haben.

Ein wichtiges Thema für die Heilpädagogik

In den Wohnheimen im Kanton Zürich sind mehr als ein Drittel der Bewohnerinnen und Bewohner zwischen 46 und 64 Jahre alt, 9 Prozent sind älter als 65 Jahre. Viele Institutionen sind sich der Problematik bewusst und bieten entsprechende Gesprächsangebote an. Ein Institutionsleiter hält fest: «Wir in den Institution bieten auf jeder Wohngruppe Unterstützung an, denn auch hier werden die Eltern älter und sie haben sich zum Teil keine Gedanken über vormundschaftliche Massnahmen gemacht oder wie die finanzielle Situation in Zukunft aussieht, oder ob die Geschwister eine Rolle spielen könnten.»

Doch in vielen Institutionen im Kanton Zürich sind differenzierte Alterskonzepte erst im Aufbau. Daher wird man sich im Fachgebiet Heilpädagogik – und damit auch an der HfH – in Zukunft vertieft mit den komplexen Fragestellungen rund um Menschen, die behindert sind und alt werden, auseinandersetzen. Beispiele sind die Begleitung von Menschen mit geistiger oder auch körperlicher Behinderung beim Übergang in den Ruhestand, die Unterstützung im Alter beim Wohnen in Institutionen, die Gesundheitsprävention, die Arbeit mit alten Menschen mit einer Demenzerkrankung oder der Umgang mit Seh- bzw.

Viele Familien fühlen sich mit ihren Ängsten und Unsicherheiten auf sich alleine gestellt.

**Schwerpunkt
«Erwachsene und
alte Menschen
mit Behinderung»**

Auch im Alter sind Menschen mit Behinderungen auf spezielle Unterstützung angewiesen. Im Rahmen dieses Schwerpunktes wird untersucht, welche Probleme, Bedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten sie haben und welche Massnahmen zur Verbesserung der Lebensqualität notwendig sind. Ziel ist es, gerontologisches und behinderungsspezifisches Wissen anwendungsorientiert für die heilpädagogische Praxis aufzubereiten.



Ziel selbständiges
Wohnen:
Kursteilnehmerin

Hörbeeinträchtigungen, die das Alter zusätzlich mit sich bringt. Für die Arbeit der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der Praxis ist es dabei wichtig, dass sie ihre Arbeit auf aussagekräftige Forschungsergebnisse abstützen können.

Forschung für die Praxis

Am letzten Abend des Pilotkurses geht es darum, dass die Zukunftswünsche, die in der Absichtserklärung formuliert wurden, auch umgesetzt werden. Von den einzelnen Familienmitgliedern werden die nächsten konkreten Schritte formuliert und festgehalten. Viele wollen Personen im Bekannten- und Verwandtenkreis kontaktieren, um eine Bezugsperson zu finden für die Zeit nach dem Tod der Eltern. Eine Familie möchte das Elternhaus einem Wohnheim in der Nähe als Aussenwohngruppe anbieten, um dem Sohn so zu ermöglichen, nach dem Ableben der Eltern zu Hause wohnen zu bleiben. Diesen Wunsch hat der Kursteilnehmer im Verlauf des Kurses in seiner Familie geäußert. «Ich dachte, ich weiss, was meine Tochter will», fasst eine Mutter ihr Erstaunen in Worte. Sie hat sich nun zum Ziel gesetzt, in den nächsten vier Jahren die Wohnsituation den Wünschen ihrer Tochter entsprechend neu zu regeln. Die durch den Kurs angeregten Gespräche innerhalb der Familie zeigen die Wünsche aller Beteiligten deutlich auf. Diese Grundlage ermöglicht das Angehen und Umsetzen einer Planung der Zukunft.

Das Kursangebot wird nun nochmals überarbeitet und an mehr als 50 Familien auf die Wirksamkeit zur Zukunftsplanung überprüft. Voraussichtlich im Frühling 2012 wird ein evaluierter Kurs zur Verfügung stehen, den die HfH interessierten Institutionen in der Praxis übergeben kann.

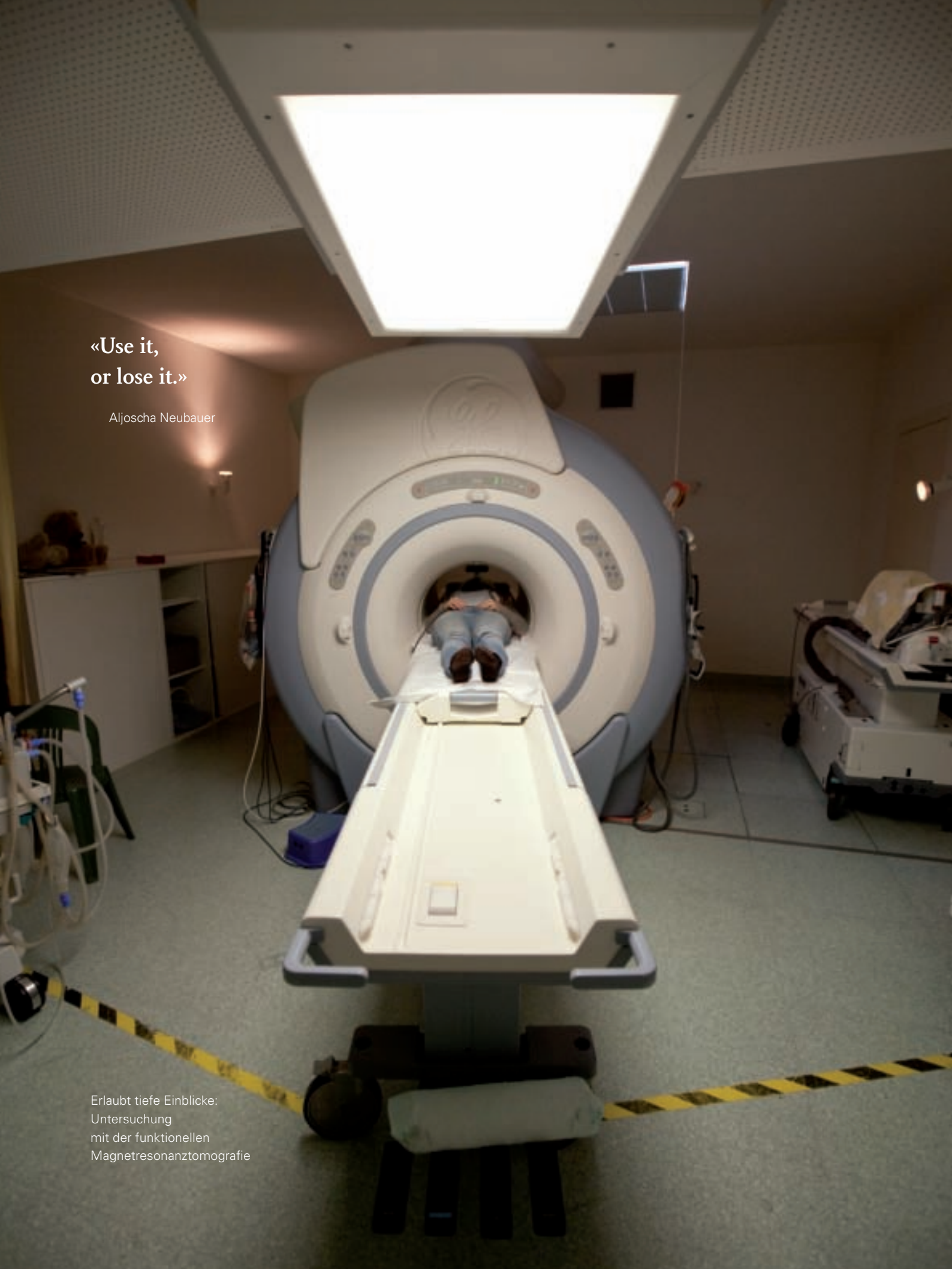
Lic. phil. Judith Adler ist Dozentin im Bereich Forschung und Entwicklung an der HfH. Sie leitet den Forschungsschwerpunkt «Erwachsene und alte Menschen mit Behinderung». Zudem ist sie Leiterin des Kurses «Teilhabe im Alter».
judith.adler@hfh.ch

Dr. Monika T. Wicki ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HfH im Forschungsschwerpunkt: Erwachsene und alte Menschen mit Behinderung. Zudem wirkt sie bei der Entwicklung des Kurses «Teilhabe im Alter» mit.
monika.wicki@hfh.ch

«Use it,
or lose it.»

Aljoscha Neubauer

Erlaubt tiefe Einblicke:
Untersuchung
mit der funktionellen
Magnetresonanztomografie



Das nervt!

Kluge Köpfe im Stress

Viele Hochbegabte sind in der Schule unterfordert.
Doch nur manche reagieren darauf mit Entwicklungsproblemen.
Ein Blick ins Gehirn zeigt, weshalb das so ist
und was man dagegen tun kann.

Dominik Gyseler

Text

Pascal Mora

Fotos

Während ihr Körper regungslos daliegt, arbeitet ihr Geist auf Hochtouren. Tatjana* liegt im Computertomografen des Kinderspitals Zürich. Nicht weil die 15-Jährige krank wäre, sondern weil sie an einer Studie der Hochschule für Heilpädagogik teilnimmt. Im Abstand von fünf Sekunden erscheinen verschiedene Gesichter auf dem Bildschirm ihrer Videobrille: lachende, grimmige, wütende, freundliche, ärgerliche. Ihre Aufgabe: Diese Emotionen so rasch wie möglich per Knopfdruck richtig zu bestimmen.

Schnell Aufgaben lösen – das kann sie, denn Tatjana hat einen IQ von 130 und gilt damit als hochbegabt. In der Studie wird untersucht, wie sie mit emotionalen Reizen und Situationen umgeht. Der Umgang mit Emotionen, so die Grundidee, trägt wesentlich zu Tatjanas Problemen in der Schule bei: Sie besucht den Unterricht nicht gerne, schreibt wiederholt schlechte Noten und zieht sich immer mehr von ihren Klassenkameraden zurück.

Überfordert mit Unterforderung

Tatjana ist kein Einzelfall. «Das Bewusstsein, dass auch hochbegabte Kinder Schul- und Entwicklungsprobleme zeigen können, hat bei Kinderärzten, Psychologen und Pädagogen zugenommen», sagt Caroline Benz, Leiterin der entwicklungspädiatrischen Poliklinik des Zürcher Kinderspitals. Dabei reiche das Spektrum von Verhaltensproblemen wie Hyperaktivität, Konzentrationsproblemen oder Aggressivität über psychosomatische Beschwerden wie Kopf- oder Bauchschmerzen bis hin zu schulischem Desinteresse und Schulverweigerung. Dass dies nicht nur zufällige Beobachtungen sind, zeigen

jüngste Forschungsbefunde. Rund zwanzig Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einer Hochbegabung zeigen Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten. Mehr noch: Diese Probleme entstehen häufig nicht trotz, sondern gerade wegen der Hochbegabung – zum Beispiel dann, wenn Hochbegabte im Unterricht unterfordert sind.

Nicht jeder Schüler, der lustlos in der Schulbank hängt, hat freilich das Potenzial zum Genie: «Langeweile ist manchmal vielmehr ein Zeichen für schlechten Unterricht als für eine hohe Intelligenz», sagt Caroline Benz, die gleichzeitig aber auch betont: «Eine Unterforderung ist nicht automatisch ein Problem.» Während die einen Hochbegabten – wie Tatjana – zum Teil erhebliche Schulprobleme haben, können andere Hochbegabte gut mit Unterforderungen umgehen.

Worin sich diese beiden Gruppen genau unterscheiden, möchte die Studie in Erfahrung bringen. Die Vermutung: Sie gehen emotional unterschiedlich mit Unterforderungen um. Das Problem: Das sind schwer zu fassende Prozesse, die zum Teil unbewusst ablaufen und deshalb mit Beobachtungen oder Befragungen nicht zu erfassen sind. Die Lösung: ein Blick ins Gehirn.

Auch im Gehirn gilt: weniger ist mehr

Universität Graz. Der Psychologe Aljoscha Neubauer befasst sich schon seit vielen Jahren intensiv mit dem Gehirn hochbegabter Menschen. Sein zentraler Befund: «Hochbegabte aktivieren beim Problemlösen insgesamt nicht wie erwartet mehr, sondern weniger Nervenzellen.» Diese «neuronale

* fiktives Beispiel in Anlehnung an reale Fälle

Effizienz» lässt sich vor allem im Stirnhirn beobachten, jenem Areal, welches massgeblich mit dem Lernen zu tun hat. In hinteren Hirnregionen hingegen, in denen das erworbene Faktenwissen abgespeichert ist, zeigen kluge Köpfe eine höhere Aktivität als andere.

Hochbegabte, so die Interpretation der Fachleute, scheinen viele Lösungswege einfach zu «sehen», sie sind ihnen klar – in etwa so, wie die meisten Jugendlichen und Erwachsenen einfach wissen, dass $7 \times 9 = 63$ ergibt, während Schulkinder das erst lernen müssen. Das erklärt auch, warum Hochbegabte Aufgaben in der Regel schneller lösen als durchschnittlich Begabte. Wie sich eine solche Effizienz entwickelt und wo allfällige Gefahren sind, erläutert Aljoscha Neubauer im kurzen Gespräch.

Herr Neubauer, ab welchem Alter kann sich eine solche neuronale Effizienz zeigen?

Das ist schwer zu sagen, denn dazu liegen kaum Studien vor. Man weiss aber, dass sich die Effizienz auf das sogenannte Stutzen bezieht. In dieser Phase der Hirnentwicklung werden all jene Nervenverbindungen (Synapsen) gekappt, die nicht gebraucht werden. Im Stirnhirn kann dies schon ab einem Alter von 10 bis 14 Jahren beobachtet werden.

Kann sich eine neuronale Effizienz auch wieder zurückbilden?

Ja. Wenn Synapsen häufig aktiviert werden, schlägt sich das früher oder später auf die Hirnstruktur nieder. Umgekehrt gilt aber eben auch: Werden neuronale Verbindungen nicht aktiviert, können sie sich wieder zurückbilden, getreu dem Motto «use it or lose it».

Wie lange dauert das?

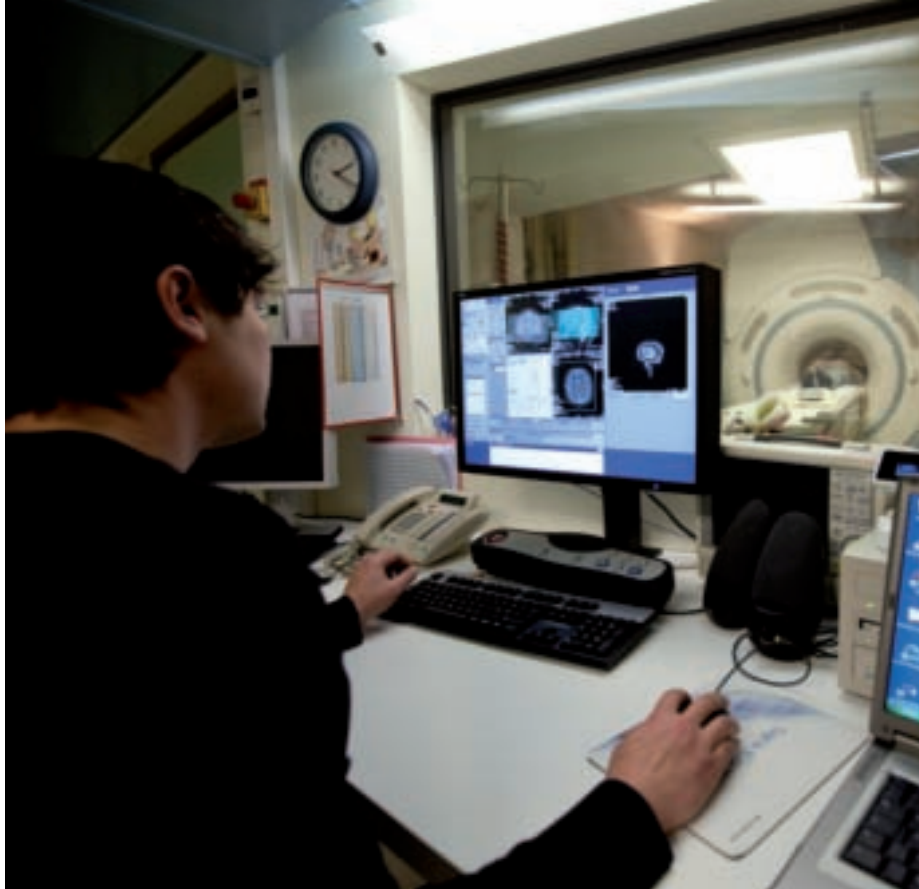
Das kann schon nach wenigen Wochen der Fall sein.

Gibt es auch Nachteile für Menschen, die – wie die Hochbegabten – Lösungen einfach «sehen»?

Grundsätzliche Nachteile sehe ich nicht. Aber wenn das Gehirn immer in die gleiche Richtung denkt, immer die gleichen, kleinen Areale aktiviert werden, wird möglicherweise das kreative Denken eingeschränkt. Zudem besteht die Gefahr, dass Lernstrategien nicht rechtzeitig erworben werden.

Was kann man dagegen tun?

Ganz einfach: Aufgaben vorgeben, die mehrere Lösungswege erlauben. Aber auch Erwachsene sollten bewusst vielfältig denken. Am besten geht das mit Musse: Das kann in der Badewanne liegend sein, während einer Zugfahrt oder beim entspannten Spaziergang am Sonntagnachmittag.



Studienobjekt Gehirn: Messung am Zürcher Kinderspital

Funktionelle Magnetresonanztomografie (fMRT)

Die fMRT ist ein bildgebendes Verfahren, mit welchem der Sauerstoffgehalt im Gehirn gemessen wird. So kann untersucht werden, welche Hirnregionen bei Menschen besonders stark oder schwach aktiviert sind, während sie bestimmte Tätigkeiten ausüben.

Das Stirnhirn kann also bei Lernproblemen hochbegabter Schüler eine Rolle spielen. Für den emotionalen Umgang mit Unterforderung hingegen sind andere Hirnareale entscheidend. Die Studie fokussiert sich auf eine Region im Innern des Gehirns, die bislang bei Hochbegabten noch kaum untersucht worden ist: die Amygdala.

Gefährlich! Aufgepasst!

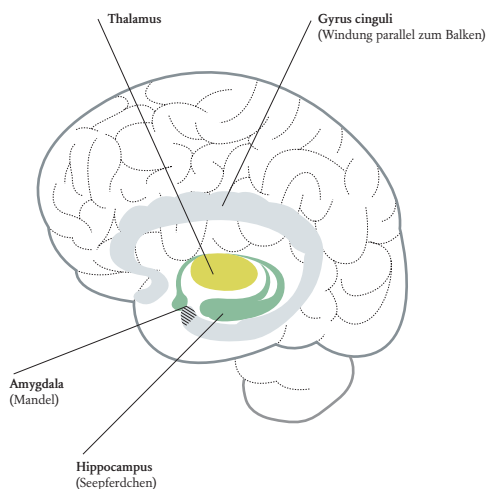
Dieser Kern im Emotionszentrum des Gehirns, dem limbischen System, hat die Aufgabe, Gesichter und andere Gegebenheiten innert Millisekunden nach einem ganz einfachen Muster emotional einzufärben: angenehm oder unangenehm? Gefährlich oder ungefährlich? Bedeutsam oder nicht bedeutsam? Dabei ist die Amygdala vor allem bei negativen Emotionen aktiviert. Allerdings sind diese Empfindungen nicht bewusst. Mit Verfahren wie der in der Studie eingesetzten funktionellen Magnetresonanztomografie (fMRT) kann jedoch gemessen werden, wie die Amygdala bei Hochbegabten in verschiedenen Situationen reagiert.

Zurück ins Kinderspital. Tatjana muss nun verschiedene Alltagssituationen beurteilen. Zum Beispiel erscheint der folgende Satz auf dem Bildschirm ihrer Videobrille: «Ein Mann hat gerade auf der Strasse 20 Franken gefunden. Wie fühlt er sich?» Was sie nicht weiss: Bei jeder zweiten Aufgabe erscheint kurz davor für 16 Millisekunden



Das Emotionszentrum im Gehirn

Mitten im Gehirn liegt das limbische System, das Emotionszentrum des Gehirns. Seine Aufgabe: alles sofort emotional einfärben – ob Menschen, Gegenstände oder Situationen. Bewusst werden diese Emotionen allerdings erst, wenn sie in das umliegende Grosshirn weitergeleitet werden.



«Wenn das Gehirn immer in die gleiche Richtung denkt, wird das kreative Denken eingeschränkt.»

Aljoscha Neubauer

den ein trauriges, ärgerliches oder ängstliches Gesicht. Bewusst kann sie die Gesichter in diesen Sekundenbruchteilen nicht wahrnehmen. Zum Vergleich: Etwa hundert Millisekunden vergehen, wenn wir blinzeln. Könnte es aber sein, dass ihre Nervenzellen im unbewussten Teil des Emotionszentrums in besonderer Weise auf die Gesichter reagieren?

Tatsächlich deuten die ersten fMRT-Daten darauf hin, dass ihre Amygdala stärker aktiviert ist als bei Hochbegabten ohne Schulprobleme. Übertragen auf die Situation einer schulischen Unterforderung bedeutet das, dass das Gehirn mit negativen Emotionen verbundene Körperzustände wie Schwitzen, Spannung oder die Atmung stärker wahrnimmt. Die Amygdala signalisiert dann: unangenehm! Gefährlich! Aufgepasst! Mit anderen Worten: Stress.

Stress haben, ohne Stress zu erleben

Für Hochbegabte mit Schulproblemen, so die Vermutung, ist eine Unterforderung also belastender als für Hochbegabte, die in der Schule reüssieren. Sie reagieren rein physiologisch stärker darauf, nehmen dies aber nicht bewusst wahr: Sie haben Stress, ohne Stress zu erleben. Erstreckt sich die Unterforderung über mehrere Monate und länger, gelangen sie in einen belastenden Zustand, den die Lehrpersonen, Eltern oder Schul-

psychologen gerne als «Leidensdruck» bezeichnen. «Wenn die Hirnforschung herausfindet, wie dieser Leidensdruck entsteht, dann wäre dies eine grosse Hilfe für die Beratung», sagt Caroline Benz vom Kinderspital und konkretisiert: «Kinder, die Probleme früh wahrnehmen und ausdrücken können, haben grössere Chancen, dass ihre Bedürfnisse von den Eltern und Lehrpersonen befriedigt werden.»

Eine Möglichkeit zur erhöhten Wahrnehmung solcher Emotionen bieten verschiedene Übungen zur Achtsamkeit. Ziel ist es, seine Empfindungen intensiv, aber wertfrei wahrnehmen zu können: Wie fühlt sich mein Körper an, wenn ich das Mathe-Heft aufschlage? Wie schnell schlägt mein Puls? Sind meine Hände feucht? Wie sitze ich? Wie ist meine Atmung – flach, hektisch, gleichmässig? Solche kurzen Sequenzen können problemlos in den schulischen Alltag eingeflochten werden.

Eine tiefe Innenschau allein reicht jedoch in den wenigsten Fällen aus. Denn die Gründe für die Schulprobleme Hochbegabter sind vielfältig, wie Caroline Benz anhand eines Beispiels aufzeigt: «Es wirkt sich erschwerend aus, wenn das Kind sein Wohlbefinden und Selbstwertgefühl vor allem aus Leistung und Erfolg und weniger aus Geborgenheit und Beziehungen in Familie und Freundeskreis bezieht.» Man könnte die Liste weiterer Risikofaktoren problemlos fortsetzen: ein ungünstiger Umgang mit schulischem Misserfolg. Zu hohe Erwartungen der Eltern. Eine negative Haltung der Lehrperson. Zu starre Lehrpläne.

Manchmal sagen Worte mehr als Bilder

In der vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Studie werden deshalb neben den Hirnbildern auch schriftliche Informationen einbezogen. Zum einen werden Fragebogen zu verschiedenen Themen eingesetzt – von der Intelligenzstruktur über die Persönlichkeit des Kindes bis hin zum familiären Umfeld. Zum andern werden Akten von Beratungsstellen ausgewertet, in denen die Schulkarrieren hochbegabter Kinder dokumentiert sind.

Ein letzter Blick ins Kinderspital. Nach 30 Minuten steigt Tatjana aus dem Scanner. Etwas müde, aber stolz, die Aufgaben bewältigt zu haben. Am Schluss darf sie sogar ein Bild ihres Gehirns nach Hause nehmen. In ein paar Monaten werden alle Daten der Studie ausgewertet sein. Dann wird man genauer wissen, inwiefern sich ihr Gehirn von jenen anderer hochbegabter Jugendlicher unterscheidet.

Dr. Dominik Gyseler ist Dozent im Bereich Weiterbildung an der HfH. Zudem leitet er das Nationalfondsprojekt «Entwicklungsbeeinträchtigungen schulisch unterforderter Schülerinnen und Schüler». dominik.gyseler@hfh.ch

«Sozialwissen-
schaftliche
Daten und
Erkenntnisse
können etwas
verändern.»

Kurt Häfeli,
Leiter Forschung
und Entwicklung



«Wichtig ist vor allem, ein eigenes Profil zu haben»

Kurt Häfeli ist seit neun Jahren Forschungsleiter an der HfH. Im Gespräch mit dem Wissenschaftsjournalisten Beat Glogger nimmt er Stellung zu erreichten Zielen, verpassten Chancen und seiner persönlichen Work-Life-Balance.



Beat Glogger
Interview
Pascal Mora
Fotos

**Sie sind fast seit Anbeginn an der HfH.
Was war das Highlight in dieser Zeit?**

Ich erinnere mich natürlich vor allem an Forschungsprojekte und -inhalte. Als erstes fällt mir das Projekt WASA (Wachstum des Sonderpädagogischen Angebots – die Red.) ein. Diesen Bereich hat man in der Schweiz in den letzten Jahren und Jahrzehnten ja stark ausgebaut: heute gibt es für jedes Kind mit einer Störung eine Massnahme. Das ist alles gut gemeint – aber man muss es auch hinterfragen. Zudem kam von der Politik die Frage nach den Kosten. Darum haben wir mit der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik ein Projekt lanciert, in dem wir dieses Wachstum überprüften und schauten, wie man es pädagogisch sinnvoller steuern kann. Dafür konnten wir sechs Kantone gewinnen – und das ist sehr interessant, weil der Schweizer Bildungsföderalismus für einmal von Vorteil war. Wir mussten nicht nach Italien, wo sehr integrativ gearbeitet wird, sondern konnten Kantone wie Nidwalden und Appenzell-Ausserrhoden mit Basel-Stadt und Schaffhausen vergleichen, die extrem hohe Separationsquoten haben. Später haben dann mehrere Kantone diese Studie verwendet, um wesentliche Schritte in Richtung Integration zu machen.

Ist es für Sie wichtig, mit Forschung etwas bewirken zu können?

Ich glaube, dass durch sozialwissenschaftliche Daten und Erkenntnisse etwas verändert werden kann. Ich habe schon mein ganzes Berufsleben lang den Spagat zwischen Wissenschaft und Umsetzung gemacht. Vom psychologischen Institut an der Universität, über die Weiterbildung für Berufsberater, als Erwachsenenbildner in der Migros-Klubschule, im Bundesamt für Berufsbildung und Technologie und jetzt hier an der HfH.

Haben Sie im Rückblick auf Ihre neun Jahre an dieser Hochschule den Eindruck, genügend bewegt zu haben?

Wir haben an verschiedenen Orten etwas bewegt. Erstens in der Praxis, also bei den Leuten, die direkt mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen arbeiten. Zweitens soll die Forschung auch einen Einfluss auf die Ausbildung an der Hochschule selbst haben. Und das Dritte ist die wissenschaftliche Welt, wo wir ebenfalls versuchen, Wirkung zu erzielen. Ich denke, wir haben an allen drei Orten etwas erreicht.

Gibt es etwas, das nicht so gelungen ist, wie Sie es gewollt hätte?

Wenn ein Problem auftaucht, wie aktuell im Kanton Zürich mit dem Rückzug des Sonderpädagogik-Konzepts, will die Bildungspolitik immer schnell Antworten. Da hätte man sicher noch früher Studien zu den integrativen Ansätzen antossen können.

Die Forschung hätte also früher den Bedarf der Gesellschaft erkennen sollen?

Idealerweise schon. Wobei man auch sagen muss, dass vor zehn Jahren überall Bedarf bestand. Und weil vor allem die Universität Fribourg im Bereich Integration und Separation schon relativ viel gemacht hatte, haben wir uns bewusst auf andere Themen konzentriert. Eines davon war der Übergang von der Schule in den Beruf.

Ihr Spezialgebiet.

Genau. Ich komme ja nicht aus der Sonderpädagogik. Als Quereinsteiger, der aber einiges über den Übergang Schule-Beruf wusste, war es für mich eine schöne Herausforderung, dieses Gebiet als heilpädagogisches Forschungsthema zu positionieren.

Hatten Sie Schwierigkeiten, sich als Psychologe, Pädagoge und Erwachsenenbildner im heilpädagogischen Metier zurechtzufinden?

Als ich an die HfH kam, spürte ich, dass an dieser Schule sehr umstritten war, was Forschung ist und in welche Richtung sie gehen soll. In dieser Situation half es, dass ich sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Methoden gearbeitet habe. Ich setzte mich also mit verschiedenen Leuten zusammen und versuchte auf deren Anliegen einzugehen. Wichtig war mir, dass neben dem Bereich, den ich selbst mitgestalte, weitere Themen erschlossen wurden. Danach entwickelte sich eine starke Dynamik, die man unter wissenschaftlichen Standards prüfen musste. Und wir mussten einen Weg finden, wie man Lehre und Forschung kombinieren kann, denn in einigen Projekten arbeiten Mitarbeitende, die hauptsächlich in der Lehre tätig sind.

Sie mussten antreiben?

Ja, und da arbeiten wir heute noch daran. Forschung läuft nicht von alleine.

Diese Erfahrung haben sicher auch die Studierenden gemacht. Es stellt sich allerdings die Frage, warum ein angehender Heilpädagoge auch Forschung betreiben muss? Die Leute wollen sich doch um die Kinder und Jugendlichen kümmern.

Die Studierenden sind hier ambivalent. Die meisten empfinden es aber als positiv, wenn sie die Masterarbeit erstellt haben. Gegenwärtig sind es 600–700 Stunden, in denen man sich intensiv mit einem Thema befasst. Das ist spannend: Die Leute kommen und sehen zum Beispiel in einem Betrieb, was aus den Jugendlichen wird, die sie zuvor in der Schule betreut haben. In unseren immer praxisbezogenen Forschungsprojekten sieht man, wie aus Forschung Anwendung wird.

Sie wollen also nicht alle Heilpädagogen zu Forschern machen?

Nein, aber unsere Studierenden sollten wissen, wie Forschung funktioniert. So können sie später die Literatur kritisch lesen und verstehen. Sie müssen zu mündigen Fachleuten werden, die ihren Alltag nicht rezepthaft angehen, sondern zwei, drei Alternativen haben, um nach eingehender Analyse zu entscheiden, was die richtige Handlungsoption ist.

Im Kanton Zürich haben am Ende des dritten Schuljahres knapp 60 Prozent der Kinder eine zusätzliche Massnahme hinter sich. Sind wir alle Therapiefälle geworden?

Nein, sicher nicht. Das sind übrigens auch nicht alles sonderpädagogische Massnahmen, sondern auch Massnahmen wie beispielsweise Hausaufgabenhilfe. Aber es zeigt eben, dass es ein sehr grosses Angebot gibt, und Angebot schafft auch Nachfrage. Weiter zeigt es, dass die Eltern früh besorgt sind: schon ab der ersten Klasse. Freilich gibt es auch andere Länder, wie zum Beispiel die USA, wo man die Kinder schon vorschulisch zu fördern versucht.

Ist der Integrationsgedanke mit dem Rückzug des Sonderpädagogischen Konzepts im Kanton Zürich nicht gescheitert?

Ich denke nicht. In anderen Kantonen kann man sich diese Frage eher stellen. In Zürich gilt nach wie vor das Volksschulgesetz, und dieses wird auch umgesetzt.

Sie begründen die Integration aber nicht einfach mit dem Gesetzesauftrag?

Nein. Wir sind davon überzeugt, dass schulische Integration grundsätzlich der richtige Weg ist. Aber natürlich muss diese Grundidee immer wieder kritisch hinterfragt werden, wie wir das hier an der HfH auch tun.

Es gibt auch Lehrer, die sagen, Integration sei nicht ihre Aufgabe. Und es gibt Kinder, die nach Jahren in der Integrationsklasse froh sind, wieder in die Sonderklasse zu kommen, weil Integration auch Stress bedeuten kann. Integration ist also nicht immer gut.

Das sehe ich auch so. Wie gesagt: Man kann das nicht dogmatisch durchführen.

Integration ist auch teuer. Wäre es nicht einfacher und günstiger, eine kleine Anzahl Behinderter in einer Klasse zusammenzufassen, anstatt dass man diese Kinder auf verschiedene Klassen verteilt. Da ist doch der Betreuungsaufwand grösser.

Nein. Separation ist mindestens so teuer wie Integration. Wir denken aber auch, dass von der integrativen Ausrichtung alle Kinder profitieren. Natürlich hat es Grenzen. Aber Studien zeigen zum Beispiel, dass die Schüler ohne Behinderung vor allem im sozialen Bereich genauso profitieren

wie die Behinderten. Wie will man denn später eine soziale Integration in Gesellschaft und Beruf erreichen, wenn die Leute nicht wissen, wie sie mit Menschen mit Down-Syndrom oder solchen, die depressiv sind, nicht umgehen sollen? Wenn man in derselben Klasse ist, kann man es lernen.

Wo sehen Sie künftig die Schwerpunkte der Forschung an der HfH?

Wir haben fünf Forschungsschwerpunkte, die relativ breit sind. Also muss man innerhalb dieser Schwerpunkte Akzente setzen. Ein Schwerpunkt heisst «Kleinkind bis Schulalter». Dabei behandeln wir Integrationsfragen, speziell die Frage, wie man mit verhaltensauffälligen Schülern umgeht. Auch Sinnesbehinderungen sind ein wichtiges Thema. Das hat Tradition bei uns. Da haben wir uns zum Beispiel mit Gehörlosen oder Hörgeschädigten befasst.

Es gibt mildere Beeinträchtigungen wie Leseschwäche oder Lernschwäche gegenüber von eher schwereren Behinderungen wie Autismus oder Down-Syndrom. Macht es Sinn, dass die HfH auf allen Hochzeiten tanzt?

Unser Ansatz ist ganz klar: Konzentrierung. Wir prägen mit den Schwerpunktleitenden, also ganz konkret mit Personen, ein bestimmtes Profil – ohne damit zu verhindern, dass auch neue Themen eingebracht werden können. Aber die Schwerpunkte sind gesetzt: Verhaltensauffälligkeiten Sinnesbehinderungen, Intervention, Wirksamkeit von Massnahmen.

Sie haben mit der Pädagogischen Hochschule einen starken Konkurrenten. Wäre es zur Gewinnung von Profil nicht sinnvoll, dass man die leichteren Behinderungen der PH überlässt und sich eher auf die schwereren kokonzentriert?

Natürlich wäre es möglich, sich auf das genuin Sonderpädagogische zu beschränken, auf die klassischen Behinderungsarten. Aber viele Kinder in Sonderklassen sind in der Grauzone von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten angesiedelt. Daher kam ganz schnell die Frage, ob sich die HfH eben nicht auch um solche Kinder kümmern müsste.

Sie drücken das sehr vage aus. Eigentlich müssten Sie als Forschungsleiter klar sagen, in welche Richtung es gehen soll. Sehen Sie die Konzentrierung auf die Kernkompetenz oder die Ausrichtung nach dem Markt? Sollen also auch die milderen Behinderungen zum Forschungsthema gemacht werden, weil es dort am meisten Klienten hat?

Das eine schliesst das andere ja nicht aus. Schauen Sie, das sind sehr komplexe strategische Fragen, für die es nicht immer einfache Antworten gibt. Wichtig ist es für uns vor allem ein eigenes Profil haben, das wir über Jahre aufrechterhalten kön-



Kurt Häfeli im Gespräch mit dem Wissen

«Separation ist mindestens so teuer wie Integration.»



schaftsjournalisten Beat Glogger

nen. Zum Beispiel arbeiten im Bereich der frühen Kindheit verschiedene Pädagogische Hochschulen. Also sagen wir, wir setzen den Akzent noch früher – bei den Kindern, die Probleme erst entwickeln. Im Moment sind wir daran, ein grosses Projekt namens ZEPPELIN (Zürcher Equity Präventionsprojekt Elternbeteiligung und Integration – die Red.) zu starten. Unter der Leitung von Andrea Lanfranchi sollen Risikokinder ab Geburt erfasst und während drei Jahren begleitet werden. Wir versuchen, möglichst früh anzusetzen, so dass Kinder, die möglicherweise in Sonderklassen gekommen wären, gestärkt werden können. Weiter richte ich beim Übergang Schule-Beruf den Fokus auf die schwächeren Jugendlichen, die Probleme haben, in die Berufswelt hinein zu kommen. Dieses Feld weiten wir nun vermehrt auf die Oberstufe aus, weil es für eine Intervention oft zu spät ist, wenn die Jugendlichen eine Lehrstelle suchen. Auch im dritten Schwerpunkt «Erwachsene, speziell alte Menschen mit Behinderungen» treten wir in Konkurrenz zu starken Playern. Aber wir wollen uns auf den Aspekt Behinderung und Alter konzentrieren. Das können Behinderungen sein, die schon früher bestanden haben, aber auch erworbene: Hörschwächen als Beispiel. Die Leiterin dieses Schwerpunktes, Judith Adler, möchte geistige Behinderungen ins Zentrum stellen. Wir machen nicht alles, was man machen könnte.

Sie sind auf der Schlussgeraden ihrer beruflichen Karriere. Gibt es etwas, das Sie selbst noch unbedingt erreichen wollen?

«Ich bin nicht jemand, der gross in der Öffentlichkeit auftritt.»

Für mich war sehr wichtig, diese Aufbauphase abzuschliessen. Jetzt haben wir verschiedene Fachpersonen, welche die einzelnen Schwerpunkte leiten. Bis vor zwei Jahren war alles noch bei mir konzentriert. Wichtig war, dass sich hier Mitarbeitende entwickeln können und durch sie auch die Forschung ein stärkeres Profil erhält. Zudem haben wir den sogenannten Mittelbau stark ausgebaut und geben so jungen Leuten, die Chance Forschungserfahrung zu sammeln. Nun versuche ich beim Übergang Schule-Beruf noch einen Akzent zu setzen. Wir starten ein Projekt, das bei meiner Dissertation anknüpft. Da haben wir am Psychologischen Institut der Universität Zürich eine Untersuchung mit Mädchen in der Berufsfindung gemacht. Interessant wird es, zu sehen, was aus diesen Frauen (und Männern) geworden ist – insbesondere aus jenen, bei denen wir damals ein gewisses Risiko diagnostiziert haben.

Da werden Sie mit Ihren eigenen Prognosen konfrontiert. Das könnte noch hart werden.

Es ging natürlich nie darum, exakte Zukunftsprognosen zu stellen. Nein, mich interessieren vielmehr die Berufs- und Lebensläufe jener Menschen, die eine schwierige Ausgangslage hatten. Es wird zum Beispiel interessant sein zu sehen, wie stark sich jemand am eigenen Schopf aus einer problematischen Situation heraus ziehen kann.

Wenn man im Internet nach Ihnen sucht, findet man Sie nur als Forscher. Halten Sie als Privatperson absichtlich mit Informationen zurück?

Ich bin nicht jemand, der gross in der Öffentlichkeit auftritt. Aber ich bin im Privaten aktiv in einem Verein namens Friendship Force. Da geht es um kulturellen Austausch zwischen verschiedenen Gruppen in einzelnen Ländern. Vor zwei Jahren haben wir einen Ableger in Solothurn gegründet.

Sie hatten im ganzen Berufsleben nie eine 100 Prozent-Stelle. Womit füllen Sie die anderen Prozente Ihres Lebens?

Ich wollte nie Karriere um jeden Preis machen. Wichtig war mir immer die Gleichstellung. Wir hatten die Tochter spät (mit 40) und da habe ich auf 50 Prozent reduziert. Die Familie ist ein zentraler Punkt, darum habe ich auch mit einer Kollegin eine Stelle als Schulleiter im Jobsharing belegt. Das war damals pionierhaft. Daneben war ich auch lange Zeit Assistenztrainer im Geräteturnen. Und ich bin kulturell sehr interessiert und engagiert.

Ihre Work-Life-Balance stimmt also?

Ja, das würde ich sagen.

Dr. h.c. Beat Glogger ist Wissenschaftsjournalist und Inhaber der scitec-media GmbH in Winterthur.

Immer mehr Kinder werden als geistig behindert abgestempelt

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf nimmt unaufhaltsam zu. Besonders auffällig ist, dass auch der Anteil derjenigen Kinder und Jugendlichen, die als «behindert» definiert werden, von Jahr zu Jahr steigt.



Brennpunkt Regelschule:
Immer mehr Kinder mit
einer geistigen Behinderung

Peter Lienhard

Text

Pascal Mora

Fotos



Man könnte annehmen, dass die Merkmale einigermaßen klar sind, die ein geistig behindertes Kind von einem ohne geistige Behinderung unterscheiden. Die Invalidenversicherung – ihre Kriterien haben bis Ende 2010 definiert, welche Schülerinnen und Schüler als «behindert» galten – verlangte im Bereich der geistigen Behinderung die Feststellung eines Intelligenzquotienten unter 75. Obwohl dieser Grenzwert seit 40 Jahren gleich blieb, veränderte sich der Anteil der Betroffenen dramatisch: Gemäss Bildungsstatistik des Kantons Zürich hatten im Jahr 2000 insgesamt 720 Schülerinnen und Schüler den Status «geistig behindert». Zehn Jahre später waren es 1310, was einem Anstieg von verwirrenden 82 Prozent entspricht. Die wichtigsten Gründe für diese Entwicklung wurden im Forschungsbericht «Wachstum des sonderpädagogischen Angebots» herausgearbeitet. Die Konsequenzen, die das Forscherteam daraus zog, wurden den Kantonen in Form von konkreten Empfehlungen zur Verfügung gestellt:

– **Entscheidungskompetenzen und finanzielle Verpflichtungen aufeinander abstimmen**

Je nach kantonaler Regelung kann es für eine Gemeinde finanziell interessant sein, ein lernschwaches Kind als geistig behindertes Kind zu definieren: Der Kanton zahlt mehr, die Gemeinde wird finanziell entlastet. Falsche Anreize dieser Art gilt es zu korrigieren.

– **Dezentralisierung: Rahmenbedingungen zentral vorgeben; lokale Einheiten mit Ressourcen und Kompetenzen ausstatten; Qualitätssicherung garantieren**

Die zentrale Stelle (im schweizerischen Bildungssystem der Kanton) soll lediglich Rahmenbedingungen vorgeben sowie deren Einhaltung – insbesondere bezüglich der qualitativen Umsetzung – überprüfen. Die Schulen vor Ort sollen möglichst pauschalisierte Ressourcen und hohe Gestaltungskompetenzen erhalten.

– **Sonderpädagogische Kompetenz in die Schule bringen**

Wann immer die sonderpädagogische Förderung separiert angeboten wird, sind die sonderpädagogischen Ressourcen ausserhalb der Regelschule gebunden. Diese sollten teilweise in die Regelschule umgelagert werden. Dadurch wird sie personell und fachlich gestärkt.*

Ein neues Konzept auf dem Papier

Die Kantone sind seit 2005 jedoch nicht untätig geblieben, im Gegenteil: Jeder Kanton war gezwungen, sich bezüglich seines sonderpädagogischen Angebots vertieft Gedanken zu machen. Ausschlaggebend war ein Volksentscheid aus dem Jahr 2004. Das Schweizer Volk stimmte an der Urne der Vorlage für eine «Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen» zu. Dies bedeutete unter anderem, dass die Kantone seit dem 1. Januar 2011 vollumfänglich für die Bildungsangebote sämtlicher Schülerinnen und Schüler, ob ohne oder mit Behinderung, zuständig sind. Die bisherigen Vorgaben der Invalidenversicherung fallen weg. Die Kantone müssen in einem sonderpädagogischen Konzept aufzeigen, wie sie mit dieser erweiterten Verantwortung umzugehen gedenken.

Gerade in einer Phase also, in der die Kantone ihr sonderpädagogisches Angebot stärker gestalten und steuern könnten, läuft dieses überall aus dem Ruder. Was ist schief gelaufen?

Die Aufgaben, die von der Regelschule zu bewältigen sind, wurden in den letzten Jahren immer komplexer. Sie hatte sich den Einflüssen

*Die Empfehlungen stammen aus folgendem Buch: Häfeli, Kurt & Walther-Müller, Peter (Hrsg.) (2005): *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots – eine interkantonal vergleichende Studie*. Luzern: Edition SZH/CSPS.

einer globalisierten, medialen und interkulturellen Gesellschaft zu stellen. Die Schule reagierte auf diese Herausforderungen mit immer differenzierteren Unterstützungsangeboten. Gleichzeitig wurde der Auftrag an sie herangetragen, verstärkt integrativ zu arbeiten – ein Anspruch, der diametral zur Angebotsdifferenzierung steht. Die Regelschule fühlte sich vermehrt unter Druck und suchte Ventile zur Entlastung. Weil sich in den Köpfen der Beteiligten das Versicherungsdanken der Invalidenversicherung nachhaltig festgesetzt hatte, liefen diese Entlastungsversuche in der Regel so ab:

- Wenn eine Situation schwierig wird, müssen Individuen ausgemacht werden, über die Versicherungsleistungen ausgelöst werden können: Schülerinnen und Schüler mit einem IV-relevanten Merkmal.

- Bei den betreffenden Schülerinnen und Schülern wird über einen Abklärungsprozess ein entsprechendes IV-Kriterium nachgewiesen. Bei einem schul-schwachen Kind muss beispielsweise der IQ von unter 75 zu liegen kommen.

- Die früher stark wirkende Hürde, dass ein «sonderschulbedürftiges» Kind eine Sonderschule besuchen musste, ist heute relativiert: Durch die Möglichkeit, eine Sonderschulung integrativ in der Regelklasse durchzuführen, ist die Hemmschwelle stark gesunken, einen Sonderschulstatus zuzusprechen.

- Für die Regelschule sind Schülerinnen und Schüler mit Sonderschulstatus in jedem Fall lohnend: Entweder können sie in eine Sonderschule geschickt werden (→ Entlastung durch Delegation an Dritte), oder sie bringen individuell gesprochene Ressourcen in die Regelschule hinein (→ Entlastung durch zusätzliche Ressourcen).

So wurde der «Ressourcentopf» der Regelschule mit vielen Massnahmen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler – beispielsweise eine Therapie oder eine bestimmte Anzahl Förderlek-

Die Aufgaben, die von der Regelschule zu bewältigen sind, wurden in den letzten Jahren immer komplexer.

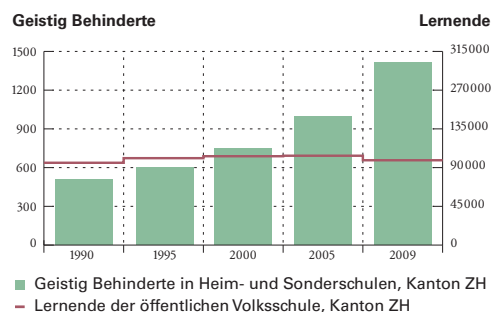
tionen – vergrössert. Ungünstig ist nur: Mit einem solchen Flickwerk wird niemand glücklich. Die verschiedenen Zusatzressourcen sind oftmals schwierig zu koordinieren und produzieren zahlreiche Schnittstellen. Die vermeintliche Entlastung wird zur zusätzlichen Belastung.

Etliche kantonale Sonderpädagogik-Konzepte beinhalten durchaus das Potenzial, diese Entwicklung zu vermeiden und die pädagogischen und sonderpädagogischen Angebotsstrukturen konsequent umzugestalten. In vielen Fällen prallen solche Entwicklungsabsichten aber auf den Widerstand der herrschenden Praxis. Viele Beteiligten ziehen den (berechenbaren) Sperling in der Hand der (visionären) Taube auf dem Dach vor. Widerstand aus der Praxis bedeutet für Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker ein erhebliches Risiko: Wer zu forsch vorgeht, droht anlässlich der nächsten Wahlen abgestraft zu werden. Aus diesem Grund werden kantonale sonderpädagogische Konzepte oftmals zögerlich und mit vielen Kompromissen umgesetzt, was einen wirklichen Systemwechsel und das Abschiednehmen von Vertrautem schwierig macht.

Für die Umsetzung braucht es Mut

Wie kann der Mechanismus des Generierens von pädagogischen Ressourcen über Einzelfälle durchbrochen werden, ohne Verlierer zu erzeugen? Ein Schulversuch in verschiedenen Schweizer Kantonen liefert eine überzeugende Antwort:

Anzahl an geistig Behinderten nimmt zu



Quelle: Bildungsstatistik Kanton Zürich

In verschiedenen Schweizer Kantonen wurde ein Projekt lanciert, um die erste Bildungsstufe der Volksschule neu zu gestalten. Entweder wurden der Kindergarten und die erste Klasse zur Grundstufe, oder – unter zusätzlichem Einbezug der zweiten Primarklasse – zur Basisstufe. Die personellen Ressourcen für diese altersdurchmischten Lerngruppen wurden erhöht, so dass während etlicher Halbtage sowohl eine Kindergarten- und eine Primarlehrperson gemeinsam unterrichten können. Eine Fachperson in Schulischer Heilpädagogik steht während einiger Lektionen beratend und integrativ fördernd zur Verfügung.

Dieses Schulprojekt wurde einer vertieften Evaluation unterzogen. Der stärkste Effekt betrifft den Umgang mit Kindern mit besonderem Förderbedarf: Die Grund- und Basisstufe erwies sich als tragfähig. Es wurden kaum Kinder in Sonderkindergärten oder Sonderklassen versetzt, sondern sie konnten innerhalb der gegebenen Strukturen integrativ gefördert werden. Der Ruf nach zusätzlichen Unterstützungsmassnahmen nahm deutlich ab.

Selbstverständlich sind Schulmodelle dieser Art nicht zum Nulltarif zu haben: Die zusätzlichen Stellenprozente erzeugen erhebliche Mehrkosten. An dieser Stelle ist es angezeigt, den Blick vom Regelschulbereich auf den gesamten obligatorischen Bildungsbereich auszuweiten: Es ist eine Tatsache, dass im Sonderschulbereich qualifiziertes Personal in kostenintensiven Struktu-

ren arbeitet. Die Zerteilung des obligatorischen Bildungssystems in einen Regel- und einen Sonderschulbereich führt dazu, dass der Regelschule faktisch personelle und fachliche Ressourcen vorenthalten werden, weil sie weitab im Sonderschulbereich gebunden sind. Die Umlagerung eines Teils dieser Ressourcen könnte die entstehenden Mehrkosten des Modells «Stärkung der Regelschule» zumindest teilweise kompensieren. Es darf nicht verhehlt werden, dass dieser Umlagerungsprozess Zeit und Geld kostet. Letzteres muss jedoch auch aufgewendet werden, wenn man nichts tut: Die Entwicklung der letzten Jahre würde weitergehen und Jahr für Jahr Mehrkosten verursachen.

Erinnern wir uns an die Empfehlungen von Häfeli und Walther-Müller: Ihre Vorschläge gingen genau in diese Richtung, und die Entwicklung der vergangenen Jahre zeigt, dass sie nach wie vor aktuell sind. Es ist nun an den Kantonen, die Vision einer gestärkten Volksschule mit mutigen Entscheiden und klaren Schritten zu konkretisieren. Die Grund- und Basisstufenversuche haben es gezeigt: Es lohnt sich – und es funktioniert.

Prof. Dr. Peter Lienhard ist Mitarbeiter im Bereich Dienstleistungen an der HfH. Er unterstützt und begleitet die Entwicklung von sonderpädagogischen Konzepten für Gemeinden und Kantone. peter.lienhard@hfh.ch

Buchtipp

Lienhard-Tuggener Peter, Joller-Graf Klaus und Mettauer Szaday Belinda (2011). Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Verlag: Haupt



Besonderer Förderbedarf: Lehrpersonen brauchen mehr Unterstützung



Stärken im Visier:
Die Berufsbildung soll
bei den Ressourcen der
Jugendlichen ansetzen

Hindernisse in der Berufsbildung überwinden

Wie kann man Jugendliche mit schulischen Schwächen bei der beruflichen Ausbildung besser unterstützen? Diese Frage versucht die Bildungspolitik seit Jahren mit Reformen und neuen Massnahmen zu lösen. Die HfH begleitet diesen Prozess mit verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

Kurt Häfeli

Text

Pascal Mora

Fotos

Manuela* hat eine Kleinklasse besucht, da sie über eingeschränkte intellektuelle Fähigkeiten verfügt. Nach längerer Suche und einem absolvierten Praktikum konnte sie eine Attest-Ausbildung als Hauswirtschaftspraktikerin beginnen. Manuela hat gute Manieren und gibt sich im Berufsalltag sehr viel Mühe. Trotz ihres Einsatzes unterlaufen ihr aber immer wieder Fehler. So kann sie sich Abläufe häufig nicht merken oder sie vergisst Anweisungen der Vorgesetzten. Dadurch verliert sie das Vertrauen in sich selbst, und auch die Freude bei der Arbeit lässt nach. Ihr Berufsbildner befürchtet, dass sie den Anforderungen der Lehre nicht gewachsen ist. Gespräche in einer öffentlichen Beratungsstelle helfen Manuela, wieder an sich zu glauben und ihre Motivation für die Ausbildung zu stärken. Der Einbezug der Eltern, des Berufsbildners und der Lehrpersonen ermöglicht eine koordinierte Unterstützung der Jugendlichen. Nach einer sorgfältigen Situationsanalyse wird gemeinsam nach geeigneten Massnahmen gesucht. Durch die gezielte Förderung und Nutzbarmachung vorhandener Ressourcen gelingt es, Manuela neue Erfolgserlebnisse zu verschaffen. Diese spornen sie an und sie kann die Lehre mit Erfolg abschliessen.

Das Beispiel zeigt: Auch wenn bei einem Jugendlichen erhebliche Defizite oder schwierige Umstände vorhanden sind, können in anderen Bereichen Ressourcen aktiviert werden, die eine günstige berufliche Entwicklung fördern. Dabei ist die gezielte Zusammenarbeit aller Beteiligten – im Sinne eines systemischen Ansatzes – für die positive Entwicklung der Jugendlichen sehr

** fiktives Beispiel in Anlehnung an reale Fälle*

wichtig. Allerdings tauchen dabei immer auch Schwierigkeiten auf. Welche Hürden müssen nun Jugendliche und ihr Umfeld überwinden, um zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss und einer beruflichen Integration zu gelangen?

Erste Hürde: Einstieg in die Ausbildung

Mit der Revision des Berufsbildungsgesetzes (2004) wurde versucht, die Arbeitsmarktfähigkeit junger Erwachsenen zu erhöhen. In diesem Zusammenhang wurde eine neue zweijährige berufliche Grundbildung mit eidg. Berufsattest (EBA) geschaffen, welche die bisherige 3- und 4-jährigen Grundbildungen mit eidg. Fähigkeitszeugnis (EFZ) ergänzt. Gleichzeitig wurden die bisherigen Anlehren und die zweijährigen EFZ-Ausbildungen abgeschafft. Mit den Veränderungen waren – auch aus sonderpädagogischer Sicht – Hoffnungen verbunden: Denn die stark auf den einzelnen Jugendlichen ausgerichtete Anlehre kämpfte immer wieder mit Akzeptanzproblemen sowohl bei den Jugendlichen und ihren Eltern als auch auf Arbeitgeberseite. Die neue, stärker standardisierte und strukturell an die EFZ-Ausbildungen angelehnte EBA-Ausbildung sollte grössere Akzeptanz und Arbeitsmarktchancen bieten. Gleichzeitig wurde aber befürchtet, dass damit auch die Anforderungen steigen und manchen Jugendlichen der ohnehin schwierige Einstieg in eine anerkannte Berufsausbildung nicht mehr gelingen würde.

Nach Ansicht aller Beteiligten sind die Anforderungen der neuen Ausbildungsform tatsächlich höher als diejenigen der früheren Anlehre. Eine Studie der HfH bestätigt diese Einschätzung. Es liegen eindeutig höhere Einstiegshürden vor: Der

Anteil an Jugendlichen aus Klein-/Sonderklassen oder Sonderschulen sowie mit Migrationshintergrund ist in der zweijährigen Grundbildung deutlich geringer, als dies in der Anlehre der Fall war. Zudem weisen drei Viertel der untersuchten Lehrlinge in der neu geschaffenen EBA einen verzögerten Einstieg auf. Häufig wurde zuerst ein Brückenangebot oder eine Vorlehre absolviert.

Damit Jugendliche den Einstieg in eine Ausbildung schaffen, können sie auf vielfältige Art unterstützt werden:

- Gut geführte Abschlussklassen, die mit einer Standortbestimmung abschliessen, ermöglichen eine individuelle und gezielte Vorbereitung für den Übertritt ins Berufsleben.
- Mentoren und Coaches begleiten die Jugendlichen beim Einstieg in eine Ausbildung, indem sie ihnen beim Bewerben helfen, ihnen Mut machen und Tipps mit auf den Weg geben.
- Betriebe können vermehrt dazu motiviert werden, beim Auswahlverfahren für die Besetzung der EBA-Lehrstellen allen Jugendlichen eine Chance zu geben, sich in der Praxis zu bewähren. Hilfreich ist zudem, wenn der Einfluss von Schulnoten und Schultyp auf die Lehrlingsselektion minimiert werden kann.
- Falls der Direkteinstieg nicht gelingen sollte und ein Brückenangebot besucht werden muss, sollte dies mit einem hohen Praxisanteil und einer gezielten Ausrichtung angeboten werden.
- Manchmal müsste auch früher angesetzt werden: Die Früherkennung und rechtzeitige Behandlung von Problemen bei Jugendlichen in der obligatorischen Schulzeit sind das Ziel der Case-Management-Berufsbildung.
- Aufgrund demografischer Entwicklung zeichnen sich zudem Engpässe in einzelnen Branchen ab. Betroffene Betriebe sollen bei der Ausbildung gezielt unterstützt werden, damit auch hier schwächere Jugendliche aufgenommen werden können.*

Zweite Hürde: Ausbildung bewältigen

Gerade bei schulisch schwächeren Jugendlichen sind Schwierigkeiten in der Lehre zu erwarten. Eine wichtige Rolle kommt hier der neu eingeführten «fachkundigen individuellen Begleitung» (fiB) zu, mit der Lernende, die Probleme in der Ausbildung haben, unterstützt werden sollen. In den Pionierkantonen Basel-Land, Basel-Stadt und Zürich spielt die Lehrperson bei der individuellen Begleitung eine zentrale Rolle. Gleich zu Lehrbeginn wird daher bei allen Lernenden ein «Lernprofil» erstellt. Zudem wird auf die Möglichkeit individueller Begleitung hingewiesen. Die Lehr-

*Die Empfehlungen hier und in den folgenden Abschnitten stammen aus folgendem Bericht: Häfeli, Kurt & Schellenberg, Claudia (2009): Erfolgsfaktoren in der Berufsausbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Bern: EDK.

Auch wenn bei einem Jugendlichen Defizite vorhanden sind, können Ressourcen aktiviert werden, die eine berufliche Entwicklung fördern.

Glossar

BBT: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie

EBA: Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest

EFZ: 3- oder 4-jährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis

IV-Anlehre: Privatrechtlich geregelte Ausbildung, finanziert durch die Invalidenversicherung

fiB: Fachkundige individuelle Begleitung

INSOS: Soziale Institutionen für Menschen mit Behinderung in der Schweiz

PrA: Praktische Ausbildung nach INSOS, finanziert durch die Invalidenversicherung



Voller Einsatz: Ziel ist es, benachteiligten Jugendlichen Zugang

personen verstehen sich als Begleiter und Begleiterinnen und führen selbst Beratungen durch, sind aber auch Koordinations- und Triagestelle bei schwerwiegenderen Problemen.

Insgesamt zeigt die Umsetzung der neuen Ausbildungsform mit eidg. Berufsattest (EBA) gemäss einer Studie der HfH ermutigende Ergebnisse:

- Die Lernenden sind zufrieden mit der Ausbildung.
- Sie schätzen die eigenen Leistungen mehrheitlich positiv ein.
- Sie fühlen sich wohl in Berufsfachschule und Betrieb und empfinden das Lernen und Arbeiten an den beiden Lernorten nicht als übermässig belastend.
- Betriebliche Berufsbildende und – etwas kritischer – Lehrpersonen äussern sich positiv zur Umsetzung der Ausbildung in ihrem Berufsfeld.
- Die hohen Abschlussquoten der ersten Jahrgänge unterstreichen zudem die gute Bewertung der neuen zweijährigen Grundbildung.

Für die schwächsten Jugendlichen gab es bisher nur die sogenannte «IV-Anlehre», eine praktische Ausbildung, welche ausserhalb des Berufsbildungsgesetzes privatrechtlich geregelt und von der Invalidenversicherung (IV) mitfinanziert wird. In Anlehnung an die Ausbildungen des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie



zum Arbeitsmarkt zu verschaffen

Das Schweizer Berufsbildungssystem bietet viele positive Ansätze.

(BBT) wurde die IV-Anlehre durch den Branchendachverband Sozialer Institutionen für Menschen mit Behinderung in der Schweiz (INSOS) weiterentwickelt. Eine neue Ausbildungsform wurde geschaffen: die Praktische Ausbildung (PrA). Die PrA nimmt wesentliche Elemente der zweijährigen Grundbildung mit eidg. Berufsattest (EBA) auf und wird seit 2007 erprobt. Eine erste Evaluation durch die HfH zeigt, die Erfahrungen sind durchaus ermutigend. Allerdings ist diese Ausbildung nicht offiziell anerkannt.

Eines der neuen Elemente, ein extern besuchter Schultag, wurde bereits in einem von der HfH evaluierten Pilotprojekt für den Beruf

Pferdewart erprobt: IV-Anlehrlinge verbrachten einen Schultag pro Woche an einer regulären Berufsfachschule und konnten durch diesen «Normalisierungsschritt» besser auf eine berufliche Integration in die freie Wirtschaft vorbereitet werden. Die Gruppe wurde in einer speziellen Klasse unterrichtet (Teamenteaching, situatives Lernen, etc.) und zeigte grosse Fortschritte sowohl in fachlicher als auch in sozial-emotionaler Hinsicht.

Aus den bisherigen Erkenntnissen lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

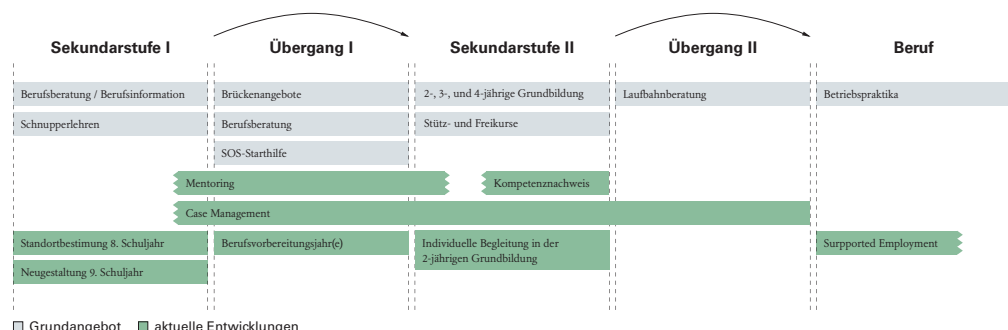
- Die fachkundige individuelle Begleitung (fiB) sollte in allen Kantonen verbreitet und umgesetzt werden. Möglichst viele Jugendliche sollten davon profitieren können.
- Jugendliche, welche eine Praktische Ausbildung (PrA) nach INSOS absolviert haben, sollten einen Kompetenznachweis erhalten, der ihnen einen erleichterten Einstieg in die neue zweijährige berufliche Grundbildung EBA (evtl. ist hier auch ein Einstieg in das zweite Ausbildungsjahr denkbar).

Dritte Hürde: Eintritt in den Arbeitsmarkt

Die dritte Hürde scheinen viele junge Erwachsene ebenfalls relativ problemlos zu bewältigen, auch wenn kürzere Phasen von Erwerbslosigkeit zum Normalfall geworden sind. Eine Befragung der HfH verdeutlicht die Entwicklungen: Bezüglich Arbeitsmarktfähigkeit zeigt sich ein Jahr nach Abschluss, dass 88 Prozent der Befragten EBA-Absolventen erwerbstätig oder in einer weiterführenden Ausbildung sind. Im Vergleich dazu gelang dies früher 81 Prozent der ehemaligen Anlehrlingen. EBA-Absolventen weisen gegenüber Anlehr-Absolventen auch eine höhere betriebliche Mobilität und eine erhöhte Weiterbildungsquote (Übertritt in eine – meist verkürzte - 3-jährige EFZ-Ausbildung) auf.

Schwieriger gestaltet sich die berufliche Entwicklung bei den PrA-Absolventen: Die meisten werden in einer geschützten Einrichtung weiterbeschäftigt. Nur etwa einem Drittel der Absolventen gelingt es, eine Arbeitsstelle in der freien

Reformen in der Berufsbildung von Jugendlichen mit Schwächen oder Behinderungen



Wirtschaft zu erhalten. Den Übertritt in die zweijährige EBA-Ausbildung schaffen nur wenige.

Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

– Die Absolventen einer Ausbildung sollten entsprechend ihrer Qualifikationen beschäftigt werden. Dazu braucht es vor allem im Dienstleistungsbereich innovative Betriebe, die langfristig Arbeitsplätze auf relativ niederem Qualifikationsniveau schaffen. Benötigt werden ebenfalls Verbundlösungen zwischen geschützten Werkstätten und Betrieben der Privatwirtschaft. Es braucht aber auch Anreiz- und Unterstützungssysteme für die Betriebe, um die Bereitschaft zu erhöhen, diese Aufgaben zu übernehmen.

– Das aus den USA stammende und in den angelsächsischen Ländern verbreitete Konzept des «Supported Employment» («begleitete Anstellung») könnte auch in der Schweiz erfolgreich sein. Dabei stehen sogenannte «Job Coaches» den neu einsteigenden Arbeitskräften mit einer Behinderung bzw. einem Handicap in der Vorbereitungsphase, aber auch direkt am Arbeitsplatz, zur Seite.

Bildungsbündnis scheint Erfolg versprechend

In der Schweiz befindet sich die Wirtschaft und damit verbunden das Berufsbildungssystem in einer Umbruchphase. Arbeitsplätze mit geringen kognitiven Anforderungen werden immer mehr abgebaut oder ins Ausland verlagert. Das heisst, die Anforderungen an Arbeitnehmende steigen. Dies erschwert die ohnehin anspruchsvolle Aufgabe der Integration von schwächeren, benachteiligten oder behinderten Jugendlichen in die Berufsbildung und in die Arbeitswelt.

Ein breites Bildungsbündnis hat sich nun zum Ziel gesetzt, bis zum Jahr 2015 unter den 25-jährigen Personen den Anteil der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II von heute knapp 90 Prozent auf mindestens 95 Prozent zu erhöhen. Zu diesem Zweck wurden eine Reihe von Massnahmen entwickelt und Projekte lanciert (vgl. www.nahtstelle-transition.ch). Dazu gehört auch das revidierte Berufsbildungsgesetz mit der neu eingeführten EBA-Ausbildung. Die Lehrvertragszahlen zeigen: Die EBA-Ausbildung hat in der Zwischenzeit die Anlehre weitgehend abgelöst. Im Jahre 2009 wurden 4514 Eintritte in die EBA-Ausbildungen und 1166 in die Anlehren verzeichnet. Gut 6 Prozent aller neuen Ausbildungsverträge sind nun EBA-Verträge. Erfreulich ist auch die Breite der vorhandenen EBA-Ausbildungen: Im Jahre 2011 stehen den Jugendlichen 36 EBA-Ausbildungen in verschiedensten Branchen zur Auswahl. Auch die nicht offiziell anerkannte «Praktische Ausbildung» nach INSOS hat eine rasche Verbreitung gefunden und die IV-Anlehre weitgehend abgelöst. Ergänzend soll hier noch die 6. IV-Revision erwähnt werden: Das zentrale Ziel dieser Revisi-

on ist die verstärkte Integration möglichst vieler IV-Bezüger in den ersten Arbeitsmarkt.

Die Leistung des Berufsbildungssystems ist eindrücklich. Nicht nur wurden in den letzten Jahren die notwendigen Lehrstellen geschaffen, um die geburtenstarken Jahrgänge in den Arbeitsmarkt aufzunehmen. Auch die Attraktivität der Berufsbildung auf der Sekundarstufe ist weitgehend stabil. Allerdings konnte die angestrebte Abschlussquote von 95 Prozent bisher nicht erreicht werden. Die Quote stagnierte bei 90 Prozent. Eine Steigerung dürfte schwierig sein, da bereits jetzt erhebliche Anstrengungen von allen Seiten notwendig sind, um die 90-Prozent-Marke zu halten.

Das Erreichen der ehrgeizigen Zielsetzung, Jugendliche mit einer schulischen Schwäche oder einer Behinderung in die Arbeitswelt zu integrieren, wird einerseits vom Gelingen der aufgeführten und weiteren anstehenden Reformen abhängig sein. Andererseits bietet das Berufsbildungssystem in der Schweiz dank seiner Kleinflächigkeit, Überschaubarkeit und der oft sehr pragmatischen Einstellung auf regionaler Ebene viele positive Ansätze, die noch mehr genutzt werden müssten. Dann wäre es möglich, auch benachteiligten Jugendlichen den Einstieg in eine qualifizierte Berufsbildung zu ermöglichen.

Prof. Dr. Kurt Häfeli ist Leiter des Bereichs Forschung und Entwicklung der HfH. Zudem leitet er den Forschungsschwerpunkt «Jugendliche und junge Erwachsene mit erschwertem Übergang Schule – Erwerbsleben».

kurt.haefeli@hfh.ch

Forschung an der HfH

Die HfH befasst sich seit vielen Jahren in verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit der Übertrittsproblematik von schwächeren und behinderten Jugendlichen:

- Evaluation Neugestaltung des 9. Schuljahres im Kanton Zürich
- Evaluation des Mentoringprogramms «Ithaka»
- Grundbildung mit Berufsattest und Arbeitsmarktfähigkeit
- Einführung der Attestausbildung und der individuellen Begleitung in den Kantonen BS und BL
- Evaluation Pilotprojekt «Praktische Ausbildung» (PrA)
- Evaluation: IV-Anlehrlinge in der Berufsschule und im Betrieb
- Erfolgsfaktoren in der Berufsausbildung bei gefährdeten Jugendlichen
- Berufliche und soziale Integration von sehgeschädigten jungen Erwachsenen
- Evaluation Arbeitsmarktintegration in der Region Aargau Süd



Buchtipp

Kurt Häfeli (Hrsg.):
Berufliche Integration
für Menschen mit
Beeinträchtigungen –
Luxus oder Notwendig-
keit? Verlag: SZH,
Luzern (2008)

An den Rand gedrängt:
Kinder aus belasteten
Familien müssen früher
gefördert werden



Heilpädagogische Wurzeln, bildungspolitische Flügel

Die Schweiz hat die Förderung von Kindern vor dem Schuleintritt bisher stark vernachlässigt. Mit der neuen Präventionsstudie ZEPPELIN soll die Förderung bei Kindern aus Familien mit psychosozialen Risiken am Wickeltisch beginnen, statt an der Werkbank.

Andrea Lanfranchi

Text

Pascal Mora

Fotos

Sonntagmorgen in einer gemütlichen, sonnigen Wohnküche. Eine Mutter füttert ihren 6 Monate alten Sohn und spielt dann mit ihm. Der Vater schaut wohlwollend zu. Anschliessend spielt er mit seinem Sohn, die Mutter schaut nun zu und ist von der Verbundenheit der beiden tief bewegt. Der Höhepunkt wird erreicht, wenn sich alle drei zusammentun und in einer Art Mannschaftsspiel Momente voller Freude erleben. Schliesslich wendet sich das Kind ab, weil es müde ist. Die

Eltern unterhalten sich begeistert über ihren Sohn und finden, er sei der Beste, so hübsch und einzigartig.

Szenenwechsel. In der Zweizimmerwohnung eines Wohnblocks in Dietikon stillt eine 17-jährige Mutter ihre 3 Monate alte Tochter, ohne sie anzuschauen. Das Kind ist quengelig, die Mutter angespannt – und alleine. Ihr Partner sitzt wegen Drogendelikten in Untersuchungshaft, ihre geschiedenen Eltern wohnen weit weg.

Die Sozialen Dienste sind wegen der Fürsorgeleistungen involviert. Sie beauftragen die lokale Kleinkindberatung, abzuklären, wie es um das Wohl des Kindes steht, ob eventuell eine Gefährdung vorliegt. Kinder aus solchen psychosozial belasteten Familien stehen im Zentrum einer neuen Nationalfondsstudie der HfH in Zürich: ZEPPELIN 0–3, das Zürcher Equity Präventionsprojekt Elternbildung und Integration.

Frühförderung ist keine Defizitkompensation

Der Begriff «Frühförderung» ist heute zum Modewort verkommen, sodass jede und jeder wieder etwas anderes darunter versteht. Ursprünglich kommt der Begriff aus der Heilpädagogik, wo er seit Jahrzehnten im Zusammenhang mit frühkindlichen Fördermassnahmen bei körperlichen oder geistigen Behinderungen eingesetzt wird. In Deutschland spricht man von «Heilpädagogischer Frühförderung». In der Schweiz wird vor allem der Begriff «Heilpädagogische Früherziehung» (HFE) verwendet. Bis jetzt wurde die HFE insbesondere als indizierte Prävention eingesetzt: Geholfen wird dann, wenn eine Behinderung vorliegt. Heute setzt sich zunehmend durch, dass Präventionsmassnahmen auch selektiv erfolgen sollten – also im Falle erster Signale einer möglichen Gefährdung während der frühkindlichen Entwicklung, um eine Behinderung zu einem späteren Zeitpunkt zu vermindern oder zu vermeiden. Ganz besonders unter dem Aspekt der gleichen Bildungschancen (Equity) brauchen wir beim Vorliegen schwerer psychosozialer Risiken in der Familie eine umfassende Entwicklungsförderung der Kinder und eine Stärkung ihrer Eltern von Beginn an. Frühförderung sollte man nicht als Kompensation von Defiziten verstehen. Sie ist eine Unterstützung von Kindern in ihrem natürlichen Lernprozess ab Geburt.

Der neue Begriff im wissenschaftlichen Diskurs heisst heute «Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» (FBBE). Dabei geht es um Folgendes: Schon sehr kleine Kinder haben einen angeborenen Drang, ihre Umgebung zu explorieren und sich Wissen und Können anzueignen (Bildung). Diese Tätigkeit muss allerdings durch Erwachsene angeregt werden, und zwar in einer stimulierenden und schützenden Umwelt (Betreuung) mit liebevoller Anleitung (Erziehung). Nach heutigem Wissen ist es so, dass in den ersten drei Lebensjahren die Weichen für die soziale, emotionale und geistige Entwicklung eines Kindes gestellt werden – und dass wir uns bei Kindern aus psychosozial belasteten Familien nicht leisten können, bis zum Kindergarten Eintritt im vierten Lebensjahr mit der Unterstützung zu warten. Dann ist es für viele dieser Kinder bereits zu spät, das heisst, sie werden im Laufe der Schulzeit ihre Entwicklungsverzögerungen kaum mehr aufholen können.

Erstes Ziel von ZEPPELIN ist somit die Früherkennung von Kindern, die aus vorwiegend familiären Gründen entwicklungsgefährdet und insofern von Behinderung bedroht sind. Zweites Ziel ist die Frühförderung dieser Kinder mit einem für Familien in Risikosituationen speziell aufgebauten Hausbesuchsprogramm. Beabsichtigt wird, dass die Bildungschancen dieser Kinder langfristig erhöht werden können. Gleichzeitig dürfte ZEPPELIN einen wichtigen Beitrag zur Verminderung von Kindsmisshandlung und Vernachlässigung leisten, da Risikosituationen oft eng mit erzieherischen Ausnahmesituationen und Überforderungen verknüpft sind.

Wie wird bei ZEPPELIN vorgegangen?

Bevor ein Kind frühe Förderung erfahren kann, muss der Förderbedarf festgestellt werden. Anders als bei bereits vorhandenen Behinderungen (Körperbehinderung, Downsyndrom, etc.), die sich nach Art und Schwere durch ärztliche und heilpädagogische Untersuchungen am Kind erkennen lassen, erfordert die Einschätzung einer drohenden Behinderung umfassende Abklärungen in der Lebenswelt des Kindes.

Zusammen mit meinem Forschungsmitarbeiter Alex Neuhauser haben wir ein Kurzscreening entwickelt mit dem Ziel, Familien mit potenziellen psychosozialen Risiken zu identifizieren. Risikoindikatoren sind unter anderem Belastungen der Eltern; Alkohol- oder Drogensucht, Arbeitslosigkeit, grosse finanzielle Probleme, sehr enge Wohnverhältnisse, Gewalt, Teenagerschwangerschaft. In einer Machbarkeitsstudie haben wir das Kurzscreening probenhalber eingesetzt und festgestellt, dass es sich gut bewährt.

Die Risikosituation schätzen wir möglichst früh ein, das heisst schon während der Schwangerschaft oder kurz nach der Geburt dank der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Hebammen und Gynäkologinnen, Fachpersonen aus Sozialberatung und Therapie, Pädiatern oder im Falle der Behandlung älterer Geschwister auch mit dem Schulpsychologischen und Kinderpsychiatrischen Dienst sowie der Heilpädagogischen Früherziehung HFE. Wichtigste Akteurin nach der Geburt ist die lokale Mütterberaterin, die von den Geburtsstationen bzw. von der Gemeinde alle Adressen der Neugeborenen erhält und die Familien anschliessend über das Projekt ZEPPELIN informiert. Bis spätestens drei Wochen nach der Geburt wird von der Mütterberaterin das oben beschriebene Kurzscreening während eines persönlichen Kontakts mit den Eltern durchführt.

Was geschieht in der Frühförderung?

Nach einem sorgfältigen, wissenschaftlich gestützten Auswahlverfahren haben wir uns für das US-amerikanische Programm «PAT – Mit Eltern lernen» entschieden, weil es die wichtigsten

In den ersten drei Lebensjahren werden die Weichen für die soziale, emotionale und geistige Entwicklung eines Kindes gestellt.



Kriterien wirksamer FBBE-Programme erfüllt: Es ist auf Familien mit besonderen Risikokonstellationen zugeschnitten; es beginnt möglichst früh (schon vor der Geburt); es ist intensiv und langfristig angelegt (mehrere Kontakte pro Monat über mehrere Jahre); es verlangt gut ausgebildetes Personal und ermöglicht einen niederschweligen Zugang mittels Hausbesuche. Im Rahmen von ZEPPELIN wird das Förderprogramm PAT von erfahrenen und PAT-zertifizierten Mütterberaterinnen umgesetzt. Sie vermitteln den Eltern Wissen und Können für den förderlichen Umgang mit ihrem Kind und geben praktische Tipps, wie sie mit schwierigem Verhalten umgehen und eine starke Eltern-Kind-Beziehung aufbauen oder das Kind zum Lernen anregen können (siehe Kasten



Glossar

ZEPPELIN: Zürcher Equity Präventionsprojekt Elternbildung und Integration

PAT – Mit Eltern lernen: Das Programm vermittelt Eltern Wissen und praktische Tipps für den förderlichen Umgang mit ihren Kindern.

HFE: Heilpädagogische Früherziehung

FBBE: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

SNF: Schweizerischer Nationalfonds

UNESCO Schweiz: ZEPPELIN 0-3 steht unter dem Patronat von UNESCO Schweiz und wird mit namhaften Beiträgen des Kantons Zürich und von folgenden Stiftungen unterstützt: Jacobs Foundation, Stiftung Mercator Schweiz, Ernst Göhner Stiftung – sowie vom Bundesamt für Migration (BFM).

Bewegung: ZEPPELIN bringt Schwung in die Früherkennung von entwicklungsgefährdeten Kleinkindern

mit einer Auswahl konkreter Anregungen). Je nach Bedarf sind bis zu vier Hausbesuche pro Monat vorgesehen. Ein wichtiges Ziel dabei ist die Sprachförderung. Der Aufbau der Herkunftssprache neben der Zweitsprache ist ein bedeutendes Element in der psychischen, sozialen, kognitiven und kulturellen Entwicklung der Kinder. Entsprechend werden den Eltern viele praktische Übungen und Spiele an die Hand gegeben, die sowohl für die Sprachentwicklung ganz allgemein als auch für das Erlernen der deutschen Sprache förderlich sind. Die Eltern werden darin bestärkt, die Herkunftssprache zu pflegen und zugleich darauf hingewiesen, dass Mehrsprachigkeit ab dem Kleinkindalter viele Vorteile mit sich bringt.

Neben den Hausbesuchen finden regelmäßige Gruppentreffen statt. Die Eltern kommen einmal monatlich ins Familienzentrum, um Erfahrungen auszutauschen, neue Erkenntnisse zu gewinnen und – sozial vernetzt, in einem emotional sicheren Rahmen – über gemeinsame Sorgen und Erfolgserlebnisse zu sprechen.

ZEPPELIN wird wissenschaftlich untersucht

Das Projekt ZEPPELIN 0–3 wird als SNF-Studie eng wissenschaftlich begleitet. In der Studie steht die Frage im Zentrum, welche Wirkung eine frühe Förderung auf die Entwicklung von 0 bis 3-jährigen Kindern aus Familien in psychosozialen Risikokonstellationen erzielt und über welche Wirkmechanismen innerhalb der Familien diese Effekte zum Tragen kommen.

Um diese Frage zu beantworten, setzen wir verschiedene Verfahren ein, um mittels Vergleich zwischen der Interventions- (132 Kinder) und der Kontrollgruppe (120 Kinder) Einflüsse auf die Entwicklung der Kinder zu erheben. Zwischen dem 3. und 6. Lebensmonat schätzen wir in Interviews mit den Eltern die Belastungs- und Schutzfaktoren ein. Ab dem 3. Lebensmonat erstellen wir Videoanalysen, um die Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen zu analysieren. In den ersten drei Jahren führen wir, möglichst zeitnah am Geburtstag der Kinder, Entwicklungstests durch und erheben mittels Skalen die elterliche Erziehungskompetenz und die Qualität der Anregungen im häuslichen Umfeld. Zudem ist vorgesehen, die Kinder bis in die Sekundarstufe in regelmässigen Abständen weiter zu untersuchen, um Aufschluss über deren weiteren Entwicklungsverlauf zu erhalten und die Nachhaltigkeit von ZEPPELIN zu überprüfen (ZEPPELIN 6–7; 12–13).

Chancen und Illusionen der Frühförderung

ZEPPELIN 0–3 ist zum einen sehr aktuell, da die Frühförderung benachteiligter Kinder seit PISA 2000 regelmässig und immer häufiger auf der bildungspolitischen Agenda steht. Zum anderen ist ZEPPELIN aufgrund der bestehenden Forschungslücken in der Schweiz relevant: Zum

ersten Mal wird ein FBBE-Programm zielgruppenspezifisch ab Geburt durchgeführt und in einer experimentellen Feldstudie evaluiert. Schliesslich ist ZEPPELIN wegen der hohen Personalkosten durch qualifizierte PAT-Mütterberaterinnen teuer und dennoch rentabel. Gemäss Kosten-Nutzen-Analyse durch namhafte Wirtschaftswissenschaftler dürften sich die Investitionen von FBBE-Programmen wie ZEPPELIN 0–3 dank Einsparungen im Bereich der Sonderpädagogik und Sozialhilfe durchaus lohnen. Nach dem Nobelpreisträger James Heckmann stellen qualitativ hochwertige FBBE-Programme sogar eines der seltenen politisch realisierbaren Mittel dar, mit denen die sozialen und wirtschaftlichen Perspektiven benachteiligter Bevölkerungsgruppen verbessert werden können. Für jeden investierten Franken resultieren je nach Studie Kostenersparnisse von 3 bis 7 Franken. Für ZEPPELIN 0–3 besonders bedeutsam ist, dass die wirtschaftlichen Vorteile der Investitionen umso stärker ausfallen, je früher die Massnahmen im Leben eines Kindes umgesetzt werden.

Dennoch sollten wir uns vor Illusionen hüten. Auf der einen Seite entsteht in letzter Zeit bei vielen Eltern eine Art «Treibhaus-Mentalität», wonach Kinder mit «Frühchinesisch» oder «Chess-4Kids» gefördert werden wie nie zuvor. Auf der anderen Seite entsteht rund um den Begriff der «Chancengleichheit» ein pädagogischer Aktionismus der «flächendeckenden Versorgung» im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Dabei ist es mit Kindern ähnlich wie mit dem Gras: Sie wachsen nicht schneller, wenn man an ihnen zieht. Nicht jedes Kind und jede Familie muss mit präventiven Massnahmen unterstützt werden. Es ist aber auch so, dass es einen gut gedüngten Boden und günstige klimatische Bedingungen braucht, damit Gras (bzw. ein Kind) wachsen kann, und dass es neben gut organisierten und sozial integrierten Familien auch solche gibt, die schlecht in der Gemeinschaft verankert sind und vor allem im Hinblick auf die gesunde Entwicklung ihrer Kinder besondere Unterstützung brauchen. So wie die (Heil-)Pädagogik die Sozial- und Bildungspolitik nicht ersetzen kann, ist auch ZEPPELIN 0–3 nicht in der Lage, gesellschaftliche Probleme wie das Phänomen der ungleich verteilten Bildungschancen zu lösen. Das Projekt dürfte dennoch einen wichtigen Beitrag auf dem Weg des Abbaus sozialer Unterschiede leisten, denn die Unterschiede sind primär auf die eingeschränkten Unterstützungsmöglichkeiten für risikobelastete Familie zurückzuführen und können sich äusserst negativ auf den Bildungserfolg der Kinder auswirken.

Ein Blick in die Zukunft, gestützt auf das Fallbeispiel in der Anfangsszene: Der 17-jährigen, allein erziehenden Mutter in Dietikon gelingt es, ihr Kind trotz ungünstiger Startchancen und dank

Das Projekt dürfte einen wichtigen Beitrag auf dem Weg des Abbaus sozialer Unterschiede leisten.

Unterstützung der PAT-Elterntainerin so zu erziehen, zu bilden und zu betreuen, dass es gesund aufwachsen und später altersgemäss in den Kindergarten und dann in die Schule eintreten kann. Dank den Hausbesuchen der PAT-Elterntainerin und den Gruppentreffen mit anderen Eltern, ist die junge Mutter nun gut vernetzt und erhält viele nützliche Hinweise zur Entwicklung ihres Kindes. Zudem erlebt sie die positive Kraft der Begegnung und der Beziehungen zu einer Fachfrau und zu anderen Müttern, was sie in ihren Erziehungsaufgaben stärkt und selbstsicherer macht.

Prof. Dr. Andrea Lanfranchi leitet den Forschungsschwerpunkt «Kleinkinder, Kinder und Jugendliche mit besonderen Bildungsbedürfnissen». Zudem leitet er das Forschungsprojekt «Frühe Förderung ab Geburt: ZEPPELIN 0–3/M». andrea.lanfranchi@hfh.ch

Praktische Tipps und konkrete Anregungen aus «PAT – Mit Eltern lernen»

Exemplarische Auswahl aus dem Förderprogramm.

Vor der Geburt:

- Sie können am besten für Ihr Baby sorgen, indem sie selbst gesund bleiben: *Gehen sie zum Arzt. Erzählen sie ihm, wie sie sich mit Ihrer Schwangerschaft fühlen.*
- Alkohol, Drogen und Nikotin können Ihr Baby schädigen: *Trinken sie keinen Alkohol, meiden sie Drogen, rauchen sie nicht.*

1 bis 3 Monate nach der Geburt:

- Es strampelt und stösst sich mit den Beinen ab: *Legen sie Ihr Baby auf einer Decke auf den Boden, damit es seine Muskeln trainieren kann.*

5 bis 8 Monate nach der Geburt:

- Es lauscht auf die Geräusche, die ringsum sind: *Sprechen sie Kinderreime und spielen sie Ihrem Kind Musik vor.*

9 bis 12 Monate nach der Geburt:

- Es schaut sich Bücher an: *Lesen sie ihm einfache Kinderbücher vor.*
- Es will bei Ihnen sein: *Seien sie für Ihr Kind da, um es zu trösten, zu lieben und ihm zu helfen*
- Es krabbelt: *Sichern sie alle Steckdosen.*

13 bis 24 Monate nach der Geburt:

- Es wird ärgerlich und bekommt Wutanfälle: *Bleiben sie ruhig. Lassen sie es seinen Wutanfall an einem ungefährlichen Ort austoben. Nehmen sie es in den Arm, wenn es sich wieder beruhigt hat.*
- Es kann rennen: *Gehen sie mit ihm nach draussen ins Freie, damit es viel Platz hat.*
- Es kritzelt: *Kleben sie ein grosses Stück Papier auf einen Tisch. Geben sie dem Kind einen Buntstift, so dass es auf dem Papier malen kann. Bleiben sie in der Nähe, um zu beobachten, wie es damit vorankommt.*

Der Sprachstörung Aphasie ein Bild geben

Bisher gab es kein Instrument, das vorhandene Befunde und Beobachtungen bei Aphasiepatienten in einem zusammenfassenden Überblick festhält. Jetzt gibt es eine Checkliste mit Indikatoren, die hilft, den Therapiebedarf zu begründen.



Barrieren im Alltag: Wie wirkt sich eine Aphasie aus, wenn es schnell gehen muss?

**Erika Hunziker
und Beate Kolonko**

Text

Pascal Mora

Fotos

Marie-Louise legt den Telefonhörer auf. Endlich hat sie das seit längerer Zeit aufgeschobene Gespräch hinter sich gebracht. Die Logopädin arbeitet in einer eigenen Praxis für Erwachsene. Seit fünf Jahren hat sie sich ganz auf die Therapie von erworbenen Sprachstörungen bei Erwachsenen spezialisiert. Bei dem Telefonat ging es um eine Verlängerung der Therapie von Frau Gehrhardt*.

Frau Gehrhardt arbeitete viele Jahrzehnte als Lehrerin. Kurz vor ihrer Pensionierung erlitt sie eine Hirnblutung. Die Folge: Aphasie, eine zentral

verursachte Sprachstörung. Seitdem sucht Frau Gehrhardt nach Wörtern und bildet nur noch einfache, telegrammstilartige Sätze wie «Morgen sieben Uhr aufstehen», «Essen Brot, dann trinken Kaffee». Der sprachliche Austausch erfordert viel Zeit und ist für alle Beteiligten anstrengend. Früher hat sie viel und gerne gelesen, jetzt gelingt es ihr nur noch mithilfe von Schlüsselwörtern zu verstehen, um was es inhaltlich ungefähr geht.

** fiktives Beispiel in Anlehnung an reale Fälle*

Meist orientiert sie sich an den Überschriften der Zeitung. Im Gegensatz dazu gelingt ihr das Schreiben relativ gut. Manchmal fehlt zwar ein Buchstabe im Wort oder zwei Buchstaben sind vertauscht, der Inhalt ist jedoch immer klar erkennbar. Mühsam ist für Frau Gehrhardt, dass das Schreiben nur sehr langsam vorangeht. Manchmal verliert sie dabei fast die Geduld. Dennoch sind SMS und das Schreiben von Karten für sie zu wichtigen Kommunikationsmitteln geworden. Mit den wenigen verbliebenen Freundinnen verkehrt sie hauptsächlich schriftlich.

Erklärung tut Not

Am Telefon hatte Marie-Louise dem zuständigen Arzt zu erklären versucht, dass Frau Gehrhardt auch nach drei Jahren weiterhin logopädische Therapie braucht. Begründet hatte sie den Antrag auf Therapieverlängerung mit den sichtbaren Fortschritten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen. Die Angaben dazu hat sie von der Patientin, die ihr erzählt hat, dass sich besonders im Alltag deutliche Verbesserungen zeigen würden. Der Arzt wollte es aber noch genauer wissen und betonte wiederholt, nach drei Jahren sei der Therapiebedarf ausgeschöpft. Marie-Louise hatte ihm mit verschiedenen Beispielen aus der Therapie die Fortschritte dargestellt und betonte, die Lebenssituation von Frau Gehrhardt könne durch die logopädische Therapie ihrer Ansicht nach noch verbessert werden. Nach einer längeren Diskussion akzeptierte der Arzt ihre Begründung, nicht jedoch ohne am Schluss zu erwähnen, dass er bei einer weiteren Verlängerung einen schriftlichen Bericht brauche. Marie-Louise weiss zwar, dass die sprachlichen Probleme Frau Gehrhardt im Alltag stark behindern und Entwicklungsmöglichkeiten vorhanden sind – aber wie könnte sie das dem Arzt ein nächstes Mal noch systematischer und überzeugender erläutern?

«Brot mit orangem Fisch»

In der Therapie beobachtet Marie-Louise auch nach drei Jahren noch kleine Fortschritte und Veränderungen auf allen sprachlichen Ebenen. Diese kann sie mithilfe von üblichen Diagnoseverfahren auch gut dokumentieren. Das Problem ist jedoch, dass sich im Rahmen einer Therapie viele alltägliche Probleme und Störungen gar nicht zeigen. Die Frage, ob sich die Fortschritte auch im Alltag zeigen, bleibt daher offen. Um dem Arzt die Dringlichkeit einer Fortsetzung der Therapie aufzuzeigen, müssten auch Alltagssituationen systematisch erfasst werden können.

Die Logopädin erinnert sich an eine Situation, von der Frau Gehrhardt ihr erzählt hatte. Sie wollte in einer Bäckerei ein Lachsbrötchen kaufen, und als ihr das passende Wort dazu nicht einfiel, habe sie einfach «Brot mit orangem Fisch» verlangt. Die diagnostische Fragestellung wäre



Auch bei der täglichen Lektüre: Bilder helfen einen Text zu verstehen

Das Problem ist, dass sich im Rahmen einer Therapie viele alltägliche Probleme und Störungen gar nicht zeigen.

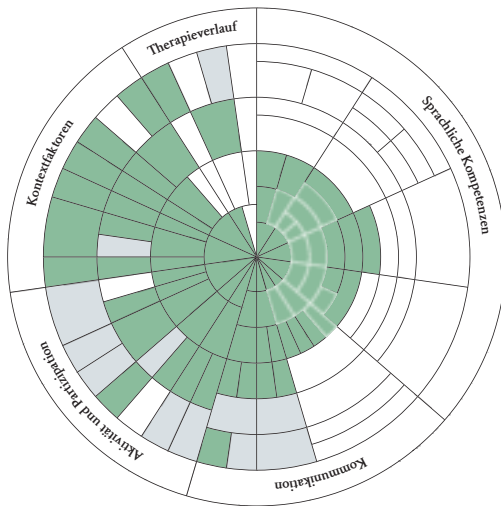
nun, gelingt ihr diese Art der Umschreibung auch in anderen Situationen? Was passiert, wenn es im Alltag schnell gehen soll? Gibt es dann Missverständnisse? Können diese Missverständnisse geklärt werden? Was ist für sie effizienter, das Zeigen auf ein Bild oder das Umschreiben des gesuchten Wortes? Wird sie im Alltag von ihrem Mann unterstützt? Haben sie eine gemeinsame Strategie entwickelt?

Der Störung eine Sprache geben

Um nicht nur die Informationen aus den Therapiesitzungen, sondern auch alltägliche Situationen systematisch zu erfassen, wurde in einem Forschungsprojekt der HfH eine Liste mit Therapieindikatoren für Aphasiepatienten (TinA) erstellt. Mit diesem Instrument werden vorhandene Daten aus diagnostischen Verfahren und weitere Informationen aus dem Alltag der Klienten so zusammengefasst und strukturiert, dass sie eine gezielte und praxisorientierte Hilfestellung für die Entscheidungsfindung über die Weiterführung der Therapie bieten. Im Bereich der Therapieplanung können auch inhaltliche Schwerpunkte daraus abgeleitet werden. TinA umfasst 125 Indikatoren, die jeweils mit «Ja» oder «Nein» zu beantworten sind.

Die Liste orientiert sich an der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), die 2001 von der

Visualisierung von Therapieindikatoren



Die Grafik fasst die Ergebnisse der TinA -Liste zusammen und zeigt auf, in welchen Kategorien bei Frau Gehrhardt noch Therapiebedarf aufweist. Die Felder stellen die verschiedenen logopädischen Bereiche dar:

- vorhandenen Fähigkeiten
- fehlende Fähigkeiten (Therapiebedarf)
- keine Informationen

Weltgesundheitsorganisation verabschiedet wurde. Diese Klassifikation zieht die Funktion, die Aktivität und die Partizipation ein und berücksichtigt fördernde und hemmende Faktoren der Umwelt. Das hat zur Folge, dass bei der Therapie von Aphasie nicht allein die Symptome wie Wortfindungs-, Satzbau-, Schreib- und Lese- sowie Sprachverständnisprobleme einbezogen werden, sondern dass auch die Folgen für einzelne Personen und die Auswirkungen auf deren Alltag wichtige Faktoren sind. Auch Umweltfaktoren wie der unterstützende Ehemann von Frau Gehrhardt können so als wichtige Ressource mitberücksichtigt werden.

Das Kreuz mit den Kreuzen

Marie-Louise kann viele der 125 Fragen bzw. Aussagen eindeutig mit Ja oder Nein beantworten. Beispielsweise den Indikator «nutzt Schrift im Alltag» kann Marie-Louise für Frau Gehrhardt mit Ja ankreuzen. Das gilt auch für «hat Kontakt mit andere Betroffenen». Hier denkt die Logopädin an das Singen im Aphasiechor: Interessanterweise geht das Singen viel besser als das Sprechen. Dort trifft Frau Gehrhardt auch Menschen mit dem gleichen Schicksal und kann ihr Hobby, das Singen, weiter pflegen.

Die Beurteilung von Alltagssituationen hingegen ist teilweise sehr schwierig. Es fehlen der Logopädin einfach die genauen Informationen

dazu. Wenn sie keine Angaben zu einem Punkt hat, muss sie das Kreuz daher bei «keine» setzen. Noch schwieriger wird es bei den Kontextfaktoren, die aus Umweltfaktoren und den persönlichen Faktoren bestehen. Hierzu wird sie Frau Gehrhardt und ihren Mann noch befragen. Sie hofft, aus deren Sicht zu erfahren, wie sich die Situation zu Hause gestaltet, d.h. welche Situationen einfacher sind und unter welchen Umständen es Probleme gibt. Interessant und für die Praxis sehr wichtig, findet Marie-Louise die Fragen zum Therapieverlauf. Dabei geht es um Verbesserungen, Ziele für die Therapie und um die Frage, ob eine gewisse Therapiemüdigkeit besteht. Die letzte Frage kann die Logopädin eindeutig verneinen. Frau Gehrhardt ist immer noch sehr motiviert für die Therapie und führt zu Hause gewissenhaft täglich Übungen durch.

TinA ist wirklich eine grosse Hilfe

Nach dem Ausfüllen der Indikatorenliste ist der Logopädin vieles klarer geworden. Zusätzlich hat sie Impulse für weitere Ziele und Inhalte der Therapie gewonnen. So wird sie demnächst mit Frau Gehrhardt ein Kochrezept erarbeiten. Einerseits, um das Verstehen beim Lesen zu verbessern, aber auch, um einen alltagsrelevanten Inhalt zu haben, von dem sie weiss, dass er der Patientin Freude bereiten wird.

Durch TinA hat sie jetzt ein Profil der sprachlichen Leistungen, Rahmenbedingungen und Argumente für die Weiterführung der Therapie gewonnen. Auf diese Weise kann sie die Entscheidung für das Fortführen der Therapie dem Arzt und auch der Krankenkasse gegenüber besser begründen. Insbesondere mithilfe der Grafik, die der Sprachstörung und ihren Auswirkungen ein Bild gibt. Durch das Ausfüllen der Therapieindikatorenliste hat sich Marie-Louises Eindruck bestätigt, dass ein Ende der Therapie noch nicht angemessen wäre. Für den Alltag braucht Frau Gehrhardt noch mehr konkrete und unterstützende Strategien.

Die Logopädin ist erleichtert, denn sie fühlt sich für den Bericht und das nächste Telefonat mit dem Arzt besser vorbereitet. Sie hat nun schlagkräftige und eindeutige Argumente für die Fortführung der Therapie. Dank TinA!

Lic. phil. Erika Hunziker ist Dozentin im Studiengang Logopädie an der HfH. Gemeinsam mit Beate Kolonko arbeitet sie im Forschungsprojekt «Sprache, Kommunikation, Partizipation: Therapieindikatoren bei Aphasie». erika.hunziker@hfh.ch

Prof. Dr. Beate Kolonko ist Dozentin im Studiengang Logopädie an der HfH. Gemeinsam mit Erika Hunziker arbeitet sie im Forschungsprojekt «Sprache, Kommunikation, Partizipation: Therapieindikatoren bei Aphasie». beate.kolonko@hfh.ch

TinA liefert Logopäden eindeutige und schlagkräftige Argumente für die Fortführung der Therapie.

«Deutsch,
französisch,
türkisch: Alle
haben ihre
Berechtigung.
Und meine
Sprache eben
auch.»

Brigitte Daiss-Klang,
Schweizerischer
Gehörlosenbund



Wer nicht hört, kann trotzdem sprechen

Früher war Gebärdensprache verboten. Heute sind Gehörlose selbstbewusster. Bis ihre Sprache jedoch Eingang in den Schulunterricht findet, ist es noch ein weiter Weg.

Martina Huber

Text

Pascal Mora

Fotos

Sie hören nichts. Manche kommen schon gehörlos zur Welt. Manchen nimmt eine Krankheit oder ein Unfall die Fähigkeit, Geräusche wahrzunehmen. Wie viele Menschen in der Schweiz davon betroffen sind, weiss niemand. Der Schweizerische Gehörlosenbund schätzt die Zahl der vollständig Gehörlosen auf 10'000, die der Schwerhörigen auf 500'000. Doch wer taub ist, ist noch lange nicht stumm. Gehörlose können sich auch ohne Laute verständigen: Sie sprechen mit den Händen und nehmen dabei auch Arme, Oberkörper sowie das Gesicht zur Hilfe. Sie sprechen die Gebärdensprache.

Eine eigene, komplexe Sprache

«Mit Pantomime hat das nichts zu tun», sagt Penny Boyes Braem. Sie selbst kann hören, erforscht aber seit mehr als 30 Jahren die Sprache der Gehörlosen. Deshalb weiss die Forscherin: Gebärdensprache ist komplex. Sie hat eine eigene linguistische Struktur und folgt grammatikalischen Regeln, genau wie die Lautsprache. So kommt es zum Beispiel bei jeder einzelnen Gebärde auf die richtige Handform und Handstellung an, sowie darauf, mit welcher Bewegung und an welcher Stelle am, vor oder hinter dem Körper sie ausgeführt wird. Und genau wie es verschiedene Lautsprachen gibt, gibt es auch verschiedene Gebärdensprachen: in der Schweiz zum Beispiel die Deutschschweizerische, die italienische und die französische. Und man kann auch in der Gebärdensprache einen Akzent haben, wie die Amerikanerin Penny Boyes Braem immer wieder erfährt: «Meinen Vornamen gebärden Schweizer Gehörlose oft mit Akzent.» Denn die Handform, welche Amerikanische Gehörlose für «Penny» benutzen, existiert in der Deutschschweizer Gebärdensprache nicht. So behelfen sich Schweizer stattdessen mit einer ähnlichen Form aus der eigenen Sprache – und geben sich so als Deutschschweizer zu erkennen. Weiter gibt es sogar innerhalb der deutschen Schweiz mehrere leicht unterschiedliche Gebärdensprachen – eigentliche Dialekte: den Basler, Berner, Luzerner, St. Galler und den Zürcher Dialekt.

Erste Studien in den USA

Dass Gehörlose wirklich sprechen, wenn sie gebärden, ist eine relativ junge Erkenntnis. «Als ich studierte, stand noch in den Lehrbüchern,

menschliche Sprache sei nur auf der Grundlage von Tönen möglich», erinnert sich Boyes Braem: «Alles andere wurde als nonverbale Kommunikation abgetan.»

Als Vater der Gebärdensprachforschung gilt der Amerikaner William C. Stokoe. Er dozierte Englisch am Gallaudet College für Gehörlose in Washington, welches im Jahr 1986 vom US-Kongress den Universitätsstatus erhielt und bis heute die weltweit einzige Hochschule für Gehörlose ist. Stokoe erforschte die nonverbale Sprache mit denselben Methoden, wie es die Linguisten mit der verbalen Sprache tun. Als er im Jahr 1960 seine Studie zur Struktur der Amerikanischen Gebärdensprache und 1965 das erste Wörterbuch veröffentlichte, wurde er zunächst nicht ernst genommen. Nicht einmal von seinen Studenten. Obschon diese untereinander Gebärden einsetzten, hielten sie diese nicht für eine wirkliche Sprache.

Als «Affensprache» verboten

In der Schweiz war das nicht anders. Als Penny Boyes Braem in den 1970er-Jahren hierhin zog, sagten ihr hörende Fachpersonen, Schweizer Gehörlose würden keine Gebärdensprache verwenden. Das war natürlich falsch. Aber es entsprach der damaligen Schulpolitik: Gehörlose Kinder sollten ausschliesslich die Lautsprache lernen, diese Sprache selbst sprechen und sie den Hörenden von den Lippen ablesen. Nur so könnten sie, gemäss damals geltender Doktrin, in die mehrheitlich hörende Gesellschaft integriert werden. Die Gebärdensprache, so wurde behauptet, hindere die Kinder daran, «die richtige Sprache zu lernen». Kinder bekamen sogar zu hören, mit den Händen reden sei «Affensprache». Deshalb war sie an den fünf schweizerischen Gehörlosenschulen noch in den 1970er-Jahren ausdrücklich verboten. «Man hat mir die Hände auf den Rücken gebunden und gesagt: Sprich», erinnert sich Brigitte Daiss-Klang.

Sie gehört zu jenen fünf Prozent Gehörloser, welche Gebärdensprache von der Wiege an lernen, weil auch ihre Eltern nicht hören. «Ich wusste schon als Kind, dass es die so genannte hörende Welt gibt», sagt sie heute. Ihre Eltern hätten ihr das gesagt. Sie schickten das lebendige Kind auch nach draussen, um mit den hörenden Kindern zu spielen. Aber als Brigitte dann in die Sonderschule für Gehörlose kam, war plötzlich

Vielschichtig:
Auch in der
Gebärdensprache
gibt es verschiedene
Sprachen, Dialekte
und Akzente

**«Manchmal
behandeln
Hörende uns
Gehörlose
so, als hätten
wir eine
ansteckende
Krankheit.»**

Patty Shores,
HfH

nur noch Lautsprache zugelassen. Sie musste dem Lehrer von den Lippen ablesen. An der Tafel stand Text. Den schrieb sie ab, oft ohne ihn zu verstehen, überfordert von den vielen Wörtern. Die ersten drei Jahre waren besonders hart. Aber selbst Strafen konnten sie und die anderen Kinder nicht davon abhalten, zu gebärden, sobald die Hände frei und die Lehrer ausser Sicht waren. Auf dem Pausenplatz konnten Kinder wie Brigitte Daiss-Klang sogar Schülern mit hörenden Eltern die Gebärdensprache beibringen. Dem schulischen Verbot zum Trotz.

Höhere Ausbildung für Gehörlose

Nach der Schulzeit wurde Daiss-Klang Kosmetikerin und arbeitete eine Weile in dem Beruf und «in der Welt der Hörenden», wie sie sagt. Jedoch nur, bis sie von der Ausbildung zum Gebärdensprachausbildner (AGSA) erfuhr, welche die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich Oerlikon anbietet. Sie meldete sich dort an – und hatte zum ersten Mal in ihrem Leben Spass an der Schule. Auch hier stand Text an der Wandtafel. Aber vermittelt wurde in Gebärdensprache. Ein völlig neues Erlebnis für Daiss-Klang: «So ging der Stoff direkt in mein Hirn. Ich habe alles verstanden, ohne dass ich mich anstrengen musste. Und danach konnte ich mir meine eigenen Notizen machen.»

Der AGSA-Studiengang wurde Anfang der 1990er-Jahre ins Leben gerufen – damals noch am Heilpädagogischen Seminar, dem Vorläufer der HfH. «Man hatte in der Gehörlosenpädagogik gemerkt, dass die lautsprachliche Erziehung nicht der einzige Weg ist – und dass qualifizierte Gebärdensprachlehrer fehlten», sagt Patty Shores. Sie ist selbst gehörlos, hat an der Gallaudet University in Washington studiert und kam 1991 in die Schweiz. Hier half sie mit, den AGSA-Studiengang aufzubauen, den sie heute leitet. Penny Boyes Braem begleitete den Aufbau von Anfang an mit Forschungsprojekten. So sammelte sie zum Beispiel über mehrere Jahre hinweg Gebärden und führte sie in einer Datenbank zusammen, die auch heute noch ein wichtiges Arbeitsinstrument der HfH ist. Auf dieser Grundlage konnten auch Lehrmittel in Gebärdensprache erarbeitet werden. Das jüngste Projekt: ein Weblexikon, in dem Fachgebärden für die Bereiche Wirtschaft und Ernährung zusammengestellt worden sind. Wo es für einen Fachbegriff noch keine Gebärde gab, haben gehörlose Experten eine neue geschaffen. «Wir passen den Studiengang immer wieder an die jeweiligen Marktbedürfnisse an», sagt Patty Shores und ergänzt, nicht ohne Stolz: «Wir haben es geschafft, unsere Studierenden fürs Lesen und Schreiben zu begeistern.» Eine höhere

Ausbildung für Gehörlose sei sehr wichtig, betont Shores. Denn heute ist für den Einstieg in die Arbeitswelt immer mehr Wissen gefragt. Universitäten können sie meist nicht besuchen, weil das reguläre Schulsystem es für Gehörlose sehr schwierig macht, eine Matur zu erlangen. Gerade deshalb sei die AGSA-Ausbildung wichtig, findet Boyes Braem: «Dieser Studiengang ist viel mehr als eine normale Lehrerausbildung. Patty Shores hat hier eine kleine Version der Gallaudet Universität aufgebaut.»

Mit Erfolg: Viele Absolventen haben wichtige Rollen in der Gehörlosen-Gemeinschaft übernommen und zur Anerkennung ihrer Sprache auch bei der hörenden Mehrheit beigetragen. Zum Beispiel organisieren sie kulturelle Anlässe wie Gebärdensprach-Theater. Oder haben ehrenamtlich den Online-Fernsehsender Focus Five aufgebaut, welcher Nachrichten in Gebärdensprache sendet. Dadurch sind Gehörlose heute selbstbewusster, sagt Patty Shores: «Vor 20 Jahren mussten wir ihnen noch sagen: Eure Sprache ist vollwertig, ihr dürft sie benutzen. Für die Studierenden von heute ist das eine Selbstverständlichkeit.»

Die Absolventen der AGSA spielen auch im Studiengang Gebärdensprachdometschen eine wichtige Rolle, welchen die HfH seit Mitte der 1980er-Jahre anbietet: Dieser ist nämlich auf qua-



lifiziertes Lehrpersonal angewiesen, welches den angehenden Dolmetschern die Gebärdensprache vermittelt.

Zweisprachig aufwachsen

Nach ihrer Ausbildung hat Brigitte Daiss-Klang ihren Beruf als Kosmetikerin an den Nagel gehängt. Jetzt arbeitet sie für den Gehörlosenbund und setzt sich als Leiterin des Bereichs Gebärdensprache für die Verbreitung ihrer lautlosen Muttersprache ein. Ihr Ziel: Kinder, die nicht hören, sollen zweisprachig aufwachsen können, also mit Laut- und Gebärdensprache. Was einfach klingt, ist schwer zu verwirklichen. Denn selbst an den fünf schweizerischen Gehörlosenschulen beherrschen viele Lehrer keine Gebärdensprache. «Manche versuchen zwar, gesprochene Worte auch mit den Händen zu unterstützen – aber wenn das nicht richtige Gebärdensprache ist, kann das auch irreführend sein», sagt Brigitte Daiss-Klang. Ihre gehörlose Tochter habe das selbst erlebt. Der Lehrer habe von «Herzschlag» gesprochen. Und das wörtlich in Gebärden übersetzt: Zuerst zeichnete er ein Herz in die Luft, ballte dann die Hand zur Faust und schlug sie in die Luft, als würde er dem Gegenüber einen Schlag verpassen. Das Mädchen verstand nicht, was das bedeuten sollte. Zu Hause gebärdete seine Mutter dann richtig: Sie zeigte

«Aspekte wie Gesichtsausdruck und Blickrichtung sind nicht nonverbal, sondern linguistisch!»

Penny Boyes Braem,
Forscherin

aufs Herz, machte dann die offene Hand über der Brust zu einer Faust, die sie zunächst in kurzen Abständen etwas öffnete und wieder zusammenzog, um die Pumpbewegung des Herzens zu imitieren. Als sie diese Bewegung plötzlich stoppte, verstand das Mädchen, was mit «Herzschlag» gemeint ist.

Mühe mit der Zweisprachigkeit haben auch einige Bildungspolitiker. Sie möchten möglichst alle Gehörlosen mit einem Hörgerät oder einem so genannten Cochlea-Implantat ausstatten, um sie dann in eine Regelschule zu integrieren.

Brigitte Daiss-Klang sieht jedoch keinen Widerspruch zwischen technischen Hörhilfen und ihrer Forderung nach Zweisprachigkeit. Technik solle nicht als Konkurrenz zur Gebärdensprache verstanden werden, sondern als Ergänzung dazu. «Mir selbst hilft ein Hörgerät nicht. Aber wenn ein Kind es mag, ist das doch super.» Und sie fügt ein Beispiel an, warum auch Gehörlose, die auf technische Hilfsmittel vertrauen, die Gebärdensprache nicht vernachlässigen sollten: «Batterien können leer sein, Hörgeräte kaputt gehen.» In solchen Situationen kann ruhig bleiben, wer Gebärdensprache beherrscht.

Martina Huber arbeitet als Wissenschaftsjournalistin bei der scitec-media GmbH in Winterthur.



Schweizer Fernsehen:
Tagesschau in
Gebärdensprache

Forschungsschwerpunkt A: Kleinkinder, Kinder und Jugendliche mit besonderen Bildungsbedürfnissen

Im Zentrum stehen Fragen der Prävention (u.a. mittels heilpädagogischer und interdisziplinärer früher Förderung) und heilpädagogische Massnahmen. Wichtig ist auch die Evaluation der verschiedenen integrativen und separativen Massnahmen der schulischen Heilpädagogik in Bezug auf ihre Wirksamkeit.

Leitung: **Andrea Lanfranchi**



Psychomotorische
Förderung: Elmar motiviert
die Kinder zum Mitmachen

A.1

Schulische Bildung von Kindern
und Jugendlichen mit
schwersten Behinderungen
(2002–2007)
Albin Dietrich, Judith Adler,
Meinrad Benz, Danièle Wolf,
Geneviève Petitpierre (credas)

A.2

SignWriting and Swiss German
Sign Language
(2001–2003)
Penny Boyes Braem

A.3

Spracherwerbsstörungen
bei älteren Kindern
und Jugendlichen
(2003–2007)
Beate Kolonko, Tonia Seglias
(Fachstelle Logopädie,
Stadt Zürich)

A.4

Kindergärtnerin mit
Down-Syndrom?
(bis 2003)
Concitta Filippini

A.5

Prävention von Sprach-
entwicklungsverzögerungen in
pädagogischen Institutionen
(2006–2010)
Wolfgang Braun, Jürgen Steiner

A.6

Zweisprachiges (Deutsch-
Schweizerische Gebärden-
sprache/ Deutsch) interaktives
Weblexikon für Fachbegriffe
(2007–2010)
Penny Boyes Braem

A.7

G-FiPPs – Grafomotorische
Förderung in Präventiver
Psychomotorik
(2006–2009)
Martin Vetter

A.8

Befindensqualität hör-
behinderter Kinder in Schule
und Freizeit
(2007–2009)
Emanuela Wertli

A.8.1

Veränderung der Befindens-
qualität Hörgeschädigter vom
Kindesalter zum Jugendalter
(2010–2012)
Mireille Audeoud,
Peter Lienhard

A.9

Förderliche Unterrichts-
bedingungen für Schulkinder
mit einer ADHS
(Aufmerksamkeits-Defizit/
Hyperaktivitäts-Syndrom)
(2007–2009)
Dominik Gyseler

A.10

Schulische Unterforderung
und Entwicklungs-
beeinträchtigungen
(2007–2009)
Dominik Gyseler

A.10.1

Entwicklungsbeein-
trächtigungen schulisch
unterforderter
Schülerinnen und Schüler
(2010–2012)
Dominik Gyseler

A.11

Prävention von Lese- und
Rechtschreibschwierigkeiten
(2007–2010)
Anke Sodogé

A.12

Schreibkompetenz
von Jugendlichen
(2009–2011)
Eva Greminger, Anke Sodogé

A.13

Kooperation zwischen Regel-
lehrpersonen und Lehrkräften
schulischer Heilpädagogik
(2009–2011)
Barbara Baumann,
Claudia Henrich

A.14

Frühe Förderung ab Geburt:
ZEPPELIN 0–3/M
(2009–2011)
Andrea Lanfranchi

A.15

Beitrag der Psychomotorik zur
Förderung sozio-emotionaler
Kompetenzen
(2009–2011)
Beatrice Uehli Stauffer,
Susanne Amft

A.16

Psychomotorik und Prävention
(2009–2011)
Susanne Amft,
Beatrice Uehli Stauffer

A.18

Kinder und Jugendliche mit
Autismus-Spektrum-Störungen
im Fokus Schulischer Heil-
pädagogik
(2010–2012)
Andreas Eckert

Forschungsschwerpunkt B: Jugendliche und junge Erwachsene mit erschwertem Übergang Schule – Erwerbsleben

Für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen oder schulischen Problemen ist oft der Einstieg ins Berufsleben erschwert. Die HfH untersucht Laufbahnen von Betroffenen, entwickelt und evaluiert Unterstützungsmöglichkeiten in Schulen, Werkstätten und Betrieben und erforscht die Wirkungsweise des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems.

Leitung: **Kurt Häfeli**

B.1

Niederschwellige Angebote
in der schweizerischen Berufsbildung
(2003–2004)
Kurt Häfeli

B.2

Berufliche und soziale
Integration von schwerhörigen
und gehörlosen jungen
Erwachsenen
(2004–2006)
Peter Lienhard

B.3

Programmevaluation
Lehrstellenbeschluss 2
im Kanton Zürich
(2004–2005)
Kurt Häfeli

B.4

Risikofaktoren bei Jugendlichen
und ihre Auswirkungen
im Erwachsenenalter
(2004–2005)
Kurt Häfeli



Berufsbildung: Coaching ist ein wichtiger Erfolgsfaktor bei lernschwachen Jugendlichen

B.5

Grundbildung mit Berufsattest
und Arbeitsmarktfähigkeit
(2005–2009)
Marlise Kammermann

B.5.1

Mit Berufsattest
in den Arbeitsmarkt
(2009–2010)
Marlise Kammermann

B.6

Ausbildungswege von
Lernenden mit besonderen
Bedürfnissen im Kanton Zürich
(2006–2010)
Dominik Gyseler

B.7

Evaluation Neugestaltung des
9. Schuljahres im Kanton Zürich
(2005–2007)
Marlise Kammermann,
Markus Sigrist

B.8

Berufliche und soziale
Integration von sehgeschädigten
jungen Erwachsenen
(2006–2008)
Ursula Hofer

B.9

IV-Anlehre in Berufsschule
und Betrieb
(2006–2008)
Kurt Häfeli

B.10

Einführung der Attestausbildung und individuellen
Begleitung in den Kantonen
BS und BL
(2006–2008)
Marlise Kammermann

B.11

Gesamtkonzept Case
Management Berufsbildung
für den Kanton Zürich
(2007)
Kurt Häfeli

B.12

Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung
bei gefährdeten
Jugendlichen
(2008–2009)
Kurt Häfeli

B.13

Evaluation: Arbeitsmarktintegration
in der Region
Aargau Süd
(2008)
Kurt Häfeli

B.14

Evaluation: Mentoringprojekt
«Ithaka»
(2008–2009)
Kurt Häfeli

B.15

Standortbestimmung 2-jähriger
beruflicher Grundbildung (EBA)
(2008–2009)
Marlise Kammermann

B.16

Evaluation Pilotprojekt
«Praktische Ausbildung (PrA)»
(2009–2010)
Waltraud Sempert,
Marlise Kammermann

B.17

Laufbahnen in den Branchen
Schreinerei und Hauswirtschaft
der 2-jährigen beruflichen
Grundbildung
(2009–2011)
Kurt Häfeli

B.18

Evaluation des Projektes
«EBAplus»
(2010–2011)
Kurt Häfeli, Michaela Studer

B.19

Berufswahlvorbereitung für
Jugendliche mit einer Behinderung
oder Beeinträchtigung
(2010–2012)
Claudia Schellenberg

Forschungsschwerpunkt C: Erwachsene und alte Menschen mit Behinderung

In diesem Schwerpunkt werden Lebenswirklichkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten von erwachsenen und alten Menschen mit Behinderung untersucht. Gerontologisches und behinderungsspezifisches Wissen wird für die heilpädagogische Praxis anwendungsorientiert aufbereitet. Dies dient als Grundlage für innovative Praxismodelle und für eine Weiterentwicklung der Heilpädagogik in diesem Bereich.

Leitung: **Judith Adler**



Unsichere Zukunft:
Rechtzeitige Kommunikation
schafft Perspektiven

C.1

Gesundheitsversorgung
erwachsener Menschen
mit einer Behinderung
(2004–2005)
Peter Rüesch

C.2

Mehrfachbehindert-sehgeschädigte Menschen in der Schweiz
(2004–2005)
Judith Adler

C.3

Alternativ- und Intensivbetreuung
bei Schwerbehinderten
(2005–2006)
Judith Adler

C.4

Lebenslage hörsehbehinderter/
taubblinder Menschen in unterschiedlichen
Lebensabschnitten
(2008–2010)
Judith Adler

C.5

Sprache, Kommunikation,
Partizipation: Therapieindikatoren bei Aphasie
(2007–2011)
Erika Hunziker, Beate Kolonko

C.6

Die Zukunft ist jetzt:
Zukunftsplanung für erwachsene
Menschen mit einer geistigen
Behinderung, die bei ihren
Eltern leben
(2009–2011)
Judith Adler

C.7

Cooperatives Programm
Empowerment der Betroffenen
bei beginnender Demenz –
Fokus Logopädie
(2009–2010)
Jürgen Steiner

Forschungsschwerpunkt D: Systemische und institutionelle Fragen der Heilpädagogik

Heilpädagogisches Handeln ist vielschichtig. Es steht in einem komplexen Spannungsfeld aus normativen, instrumentellen und strukturellen Anforderungen. Um es lenken und gestalten zu können, ist eine gute Kenntnis der fachlichen Handlungsgrundlagen notwendig. Daher befasst sich die HfH mit den Zielperspektiven, Handlungsabsichten und Planungsgrundlagen heilpädagogischer Institutionen und Organisationen. Sie trägt dazu bei, diese Kenntnisse fortwirkend zu erweitern und zu verbessern.

Leitung: **Christian Liesen**

D.1

Zuweisung zu Heilpädagogischen
Tagessonderschulen
im Kanton Zürich
(2001–2002)
Peter Lienhard

D.2

Wachstum des sonderpädagogischen
Angebots im interkantonalen Vergleich
(2003–2005)
Kurt Häfeli, Peter Walther-Müller (SZH)

D.3

Internationale Klassifikation der
Funktionsfähigkeit (ICF) im
sonderpädagogischen Kontext
(2002–2007)
Luzia Annen

D.4

Sonderpädagogische Unterstützung im Schulversuch
Basisstufe/Grundstufe
(2005–2007)
Myrta Häusler

Wohlbefinden im
Unterricht:
Wie geht es Kindern
mit besonderem
Förderbedarf?



D.5

Die Erlebensqualität Lernender in integrativen und separativen Schulformen
(2006–2010)
Rupert Tarnutzer,
Martin Venetz

D.6

Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen
(2006–2009)
Andrea Lanfranchi

D.7

Die Umsetzung von Gesetzes-Innovationen im sonderpädagogischen Bereich
(2007–2009)
Daniel Barth, Raphael Gschwend

D.8

Erfassungsinstrument für entwicklungsgefährdete Kinder von 0–6 Jahren und Ermittlung ihres Förderbedarfs
(2008–2011)
Andrea Burgener

D.9

Entwicklung eines psychomotorischen Screenings
(2008–2009)
Martin Vetter

D.10

Das Potenzial der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
(2009–2011)
Carlo Wolfisberg,
Christian Liesen

D.11

Lernstand Mathematik in den Stufen 1–9
(2008–2010)
Stefan Meyer

D.11.1

Optimierung der Mathematik-Kurztests 1–9 HfH (MKT)
(2010–2012)
Stefan Meyer

D.12

Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen in der Oberstufe Bäretswil
(2009–2010)
Christian Liesen

D.13

Evaluation der Zuweisungs-raten zur Sonderschulung in Winterthur-Stadt
(2009)
Christian Liesen, Kurt Häfeli

D.14

Empirische Absicherung des Redeflusskompass
(2009–2011)
Jürgen Kohler

D.15

Forschungsstand zu verhaltens-auffälligen Schülerinnen und Schülern
(2009)
Christian Liesen,
Reto Luder (PHZH)

D.16

Skalen zur entwicklungs- und curriculumbasierten Einschätzung des Lernstands
(seit 2009)
Christian Liesen

D.17

Analysen zur Vernehmlassung des sonderpädagogischen Konzepts für den Kanton Zürich
(2010)
Christian Liesen

D.19

Zusammenarbeit von schulischen Heilpädagoginnen, Heilpädago-gen, Logopädinnen, Logopäden und Psychomotoriktherapeutinnen, Psychomotoriktherapeuten mit Eltern in der Schule
(2010–2012)
Anke Sodogé

Forschungsschwerpunkt E: Professionalisierung heil- und sonderpädagogischer Berufe

Gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen erfordern von Fachpersonen in heil- und sonderpädagogischen Berufsfeldern zunehmend professionelles Wissen und Handeln. Im Zentrum dieses Schwerpunktes liegen die Entwicklung von Professionalität in Aus- und Weiterbildung sowie Wirksamkeit und Wirkungen professionellen Handelns.

Leitung: **Martin Venetz**

E.1

Aus dem heilpädagogischen Seminar Zürich (HPS) wird die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
(2001–2004)
Esther Kamm

E.2

Forschungslandkarte der Pädagogischen Hochschulen Schweiz
(2005)
Kurt Häfeli, Peter Sieber (PHZH),
Annette Tettenborn (PH Bern)

E.3

Beschäftigungslage und berufliche Tätigkeit von Psycho-motorik-Therapeuten und Psychomotorik-Therapeutinnen in der Schweiz
(2005–2007)
Judith Adler

E.4

Evaluation Nachdiplomkurs «Fördern in Schriftsprache und Mathematik»
(2005–2008)
Christian Vogel, Daniel Barth

E.5

Inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung des logopädischen Angebotes an integrativen Schulen – Erstellung eines Positionspapiers
(2009–2010)
Susanne Kempe Preti

E.6

Forschung und Lehre an Pädagogischen Hochschulen
(2009–2010)
Kurt Häfeli, Markus Kübler
(PH Schaffhausen)





www.hfh.ch/forschung

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich

Telefon +41 (0)44 317 11 11
Telefax +41 (0)44 317 11 10
E-Mail info@hfh.ch
www.hfh.ch