

MENSCHEN.

Zeitschrift
für gemeinsames
Leben, Lernen und
Arbeiten

Zugehörigkeit und Partizipation

Birte Müller: Schuld und Verantwortung S. 6

Sebastian Brändli und Barbara Fäh: 100 Jahre Bildung für Alle S. 16

Franziska Felder: Partizipation und Zugehörigkeit – die Achsen des Menschseins S. 27

Andreas Eckert: Teilhabe von Jugendlichen im Autismus-Spektrum S. 59



Schwerpunktthemen 2025

MENSchen.

Heft 1/2025 → Autismus – Leben im Spektrum

Erscheinungstermin: Mitte März

Das Thema Autismus ist zwar in aller Munde, doch meist weit entfernt von der Lebensrealität. Wir wollen diese sichtbar machen, um Verständnis und Akzeptanz zu fördern.

Heft 2–3/2025 → Die Kunst der Pflege

Erscheinungstermin: Mitte Juni

Teilhabe steht vor der Pflege. Eine gute, personorientierte Pflege geht auf den einzelnen Menschen mit Unterstützungsbedarf ein und unterstützt seine Angehörigen und Bezugspersonen.

Heft 4/2025 → Tabu und Inklusion

Erscheinungstermin: Mitte Oktober

Wie können wir auf Fremdes eingehen, ohne die mit ihm verbundenen Herausforderungen schon durch unsere Herangehensweise zu verleugnen? Es gilt, sich dem Unvertrauten, vielleicht auch dem Tabuisierten und Nicht-Sagbaren anzunähern und das Thema Inklusion neu zu beleuchten.

Heft 5–6/2025 → Ein Tag im Leben von ...

Erscheinungstermin: Mitte Dezember

Wie geht es denjenigen Menschen, die ihr Leben mit schweren physischen und kognitiven Einschränkungen meistern müssen? Wir werfen einen Blick auf ihre Situation in verschiedenen Ländern, auch jenseits des deutschsprachigen Raums.

Infos und Bestellungen: www.zeitschriftmenschen.at



Barrierefreiheit für Jung und Alt



Die **ausgezeichneten Magnet-Nullschwellen** von ALUMAT ermöglichen einen eleganten wie schwellenlosen Übergang bei Haus-, Balkon- und Terrassentüren. Ganz ohne Mechanik, dafür mit 20-jähriger Garantie auf die Magnetzugkraft.

D-87600 Kaufbeuren | Tel.: +49(0)8341/4725 | www.alumat.de

ALUMAT®

Zugehörigkeit und Partizipation



INTRO
6/2024

→ Zwei Jubiläen gaben den Anlass für die Schwerpunktsetzung dieses Heftes: Vor 100 Jahren wurde die derzeitige Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich gegründet, vor 10 Jahren die UN-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz ratifiziert. Der Weg zu einer inklusiven Gesellschaft ist auch in der Schweiz mehr als holprig – wie in anderen Ländern dominieren die schönen Worte, die realen Verhältnisse sehen anders aus.

Neben menschenrechtlichen Aspekten stellt die Behindertenrechtskonvention die Subjektivität der bisher Ausgeschlossenen mit den zentralen Aspekten der eigenen Würde (sense of dignity) und der eigenen Zugehörigkeit (sense of belonging) in den Mittelpunkt. Manche ziehen den Begriff Belonging dem der Inklusion vor. „Während Inklusion immer mit einem Vorgang des Einbeziehens vormals Ausgeschlossener verbunden bleibt, sei Belonging ursprünglicher, unhinterfragbar“, schreibt **Susanne Leitner**, die dazu auffordert, über den eigenen Mikrokosmos hinaus in einem globalen Zusammenhang zu denken.

Sebastian Brändli und **Barbara Fäh** zeichnen die Geschichte der Hochschule für Heilpädagogik Zürich nach, die mit berühmten Namen wie Heinrich Hanselmann (1885-1960) und Paul Moor (1899-1977) verbunden ist. Hanselmann erhielt 1931 die erste Professur für Heilpädagogik im deutschsprachigen Raum. Zuvor gründete und leitete Hanselmann von 1924 bis 1929 das Landerziehungsheim Albisbrunn.

Die dunklen Seiten dieser Einrichtung beleuchtet ein Autorenkollektiv um **Lucien Criblez**. Der Beitrag „Kontinuität und Wandel der stationären Erziehung – am Beispiel des

Landeserziehungsheim Albisbrunn im 20. Jahrhundert“ beleuchtet viele Facetten, auch den Einfluss der materiellen Gegebenheiten: „Den Isolierräumen und Mauern geschlossener Abteilungen wurde von den damaligen Akteur:innen des Heims ein entscheidender Wert zugesprochen, um den ‚Erziehungsschwierigen‘ zu helfen.“ Die Praxis in den Heimen beeinflusste in hohem Maße den diagnostischen und therapeutischen Blick – auch in der Theorie. Historisches Unrecht kann nicht wieder gutgemacht werden, aber die vertiefte Reflexion geschichtlicher Entwicklungen kann differenzierte Perspektiven für die Gegenwart eröffnen, und zwar jenseits einer moralischen Verurteilung im Kontext heutiger Werte und Normen.

Heute will die HfH Antworten für eine inklusive Schule liefern. „Es braucht das spezialisierte Wissen über Bildung für Alle für eine gelingende, tragfähige und zukunftsfähige Gesellschaft“, so Sebastian Brändli und Barbara Fäh.

Die einzigartige Fähigkeit der Spezies Mensch ist nach **Franziska Felder** keine individuelle, sondern eine soziale. Wir lernen – das zeigen die exzellenten Arbeiten von Michael Tomasello – nicht so sehr durch Imitation, sondern durch Kollaboration miteinander. „Teilhabe ist ein Schlüssel für und gleichzeitig Ausdruck von Zugehörigkeit.“

Den Begriff Partizipation entflechtet **Kathrin Müller** in Teil-Habe, Teil-Gabe und Teil-Nahme.

Jede dieser Dimensionen beleuchtet unterschiedliche Aspekte von Partizipation.

Karoline Sammann stellt das sprachliche Förderkonzept SPRINT vor, das die kommunikative Partizipation von (mehrsprachigen) Kindern zwischen 4 und 7 Jahren fördert.

Lucia Maier, **Ilona Widmer**, **Melanie Nideröst** und **Pierre-Carl Link** berichten, wie mit Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie ein Beziehungsraum für Gefühle der Zugehörigkeit eröffnet werden kann. Pierre-Carl Link hat dieses Heft auch angeregt und kuratiert.

Die Digitalisierung, so **Ingo Bosse**, kann die Möglichkeiten inklusiven Lernens und des Zugangs zu Informationen erweitern, zugleich jedoch auch neue Ausschlüsse schaffen. Er zeigt an konkreten Beispielen, wie inklusive Medienbildung gelingen kann.

„Anders nicht falsch“ – so illustriert und beschreibt **Maria Zimmermann** ihr Leben im Spektrum. **Andreas Eckert** führt in seinem Beitrag über „Kommunikation und Teilhabe von Jugendlichen im Autismus-Spektrum“ diese Innenperspektive mit dem aktuellen wissenschaftlichen Fachdiskurs zusammen.

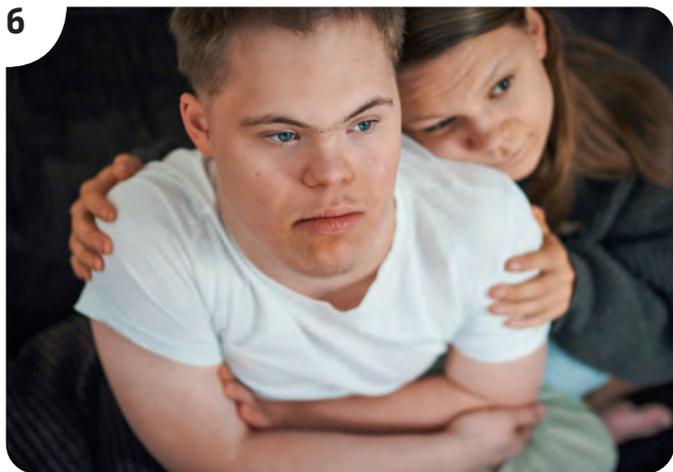
Aufgrund von Elterninitiativen entschied das norwegische Parlament 1988, alle Wohnheime für Menschen mit Beeinträchtigungen innerhalb weniger Jahre zu schließen. Per Gesetz wurde die Zuständigkeit für alle sozialen Dienstleistungen auf die Gemeindeebene übertragen, die für die Planung und Vernetzung aller Bedarfe sorgt, wobei das „Dorfgefühl“ erhalten bleiben soll. **Franz Wolfmayr** beschreibt an einem Beispiel anschaulich, wie in Norwegen Menschen mit Beeinträchtigungen als selbstbewusste Bürger:innen ihr eigenes Leben führen können.

Manche ziehen den Begriff Belonging (Zugehörigkeit) dem der Inklusion vor, weil er ursprünglicher und unhinterfragbar ist.

Josef Fragner, Chefredakteur

Inhalt

6



An Willis Behinderung trägt niemand Schuld. Seine Schwester Olivia steht bedingungslos zu ihm. Foto: Matthias Wittkuhn

Report

- 4 Christoph Suter
10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz – gibt es da etwas zu feiern?

Aus Elternsicht

- 6 Birte Müller
Schuld und Verantwortung

Bildung

- 8 Florentine Anders
Neue Lernkultur statt klassischer Schule

Essay

- 10 Susanne Leitner
Kritische Weltbürger*innenschaft als Ziel teilhabeorientierter Pädagogik

Denkanstöße

- 12 Lucien Criblez, Patrick Bühler, Elisabeth Moser Opitz, Daniel Deplazes, Jona T. Garz, Nives Haymoz
Kontinuität und Wandel am Beispiel des Landerziehungsheims Albisbrunn

Atelier Goldstein

- 57 Oliver Schulz
Julius Bockelt: Schwingungen und Wolkenformationen

Zugehörigkeit und Partizipation

Seiten 27–63

- 27 Franziska Felder
Partizipation und Zugehörigkeit – die Achsen des Menschseins

- 33 Kathrin Müller
Partizipation zwischen Teil-Habe, Teil-Gabe und Teil-Nahme

- 39 Karoline Sammann
Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe an Kommunikation

- 45 Lucia Maier, Ilona Widmer, Melanie Nideröst und Pierre-Carl Link
„Ich kann auch gut tanzen und habe es heute sogar vorgemacht“

- 51 Ingo Bosse
Digitalisierung und Inklusion

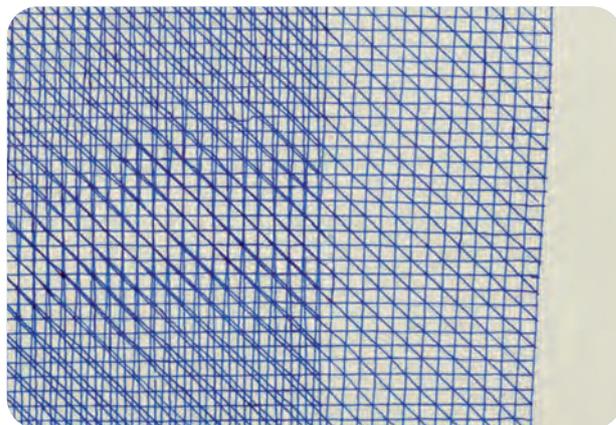
- 59 Andreas Eckert
Kommunikation und Teilhabe von Jugendlichen im Autismus-Spektrum



Kuratiert wurden die Fachbeiträge diesmal von **Pierre-Carl Link**

Er ist Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Foto: Dorothea Hochuli



Julius Bockelt, o. T., Tusche auf Papier, 24 × 31 cm, 2022 (Detail)

Foto: Axel Schneider

Die Einstiegsbilder zu den Fachbeiträgen auf den Seiten 26, 32, 38, 44, 50 und 58 stammen von Heinrich Reisenbauer, s. S. 56.

64



In Norwegen können Menschen mit Behinderung aufgrund ausreichender Assistenzleistung leben wie andere auch.

Quelle: Innovation Norway, <https://www.visitnorway.com>

100 Jahre Hochschule für Heilpädagogik



16 Sebastian Brändli und Barbara Fäh
**100 Jahre Hochschule für Heilpädagogik
Zürich**

20 Christina Arn & Pierre-Carl Link
Ethik als Anspruch und Auftrag

Fotoporträt

24 Nicole Haas
**Der Schweizer Nationalratsabgeordnete
Islam Alijaj lebt mit Zerebralparese**

Anderswo

64 Franz Wolfmayr
„Mein neues Auto macht mir viel Freude“

Projekte und Forschung

66 Cornelia Müller Bösch, Cristina Raissig, Tabea Ullmann
**Projekt Lebensgeschichte:
Lebenslanges Lernen sichtbar machen**

68 Andrea Schramek
„Es ist alles in progress“

70 Fabiana Gervasoni, Carlo Wolfsberg
Partizipative Forschung – unbedingt!

86



Der Film „Spielen oder nicht spielen“ zeigt auf eindrucksvolle Weise die Hürden sowie die Erfolge von Menschen mit Behinderung am Theater.

Foto: Treibsand Film

72 Annette Krauss & Claudia Schellenberg
Empower Peers 4 Careers

Gut zu wissen

75 Peter Rudlof
Inklusion in der Medizin

76 Sascha Hinterleitner
Zukunftssalon statt Martinstift-Symposium

78 Ulrike Jocham
**Barrierefrei vom Kinderzimmer bis auf die
Terrasse**

Serie

80 Barbara Schmitz
Dazugehören

82 Udo Sierck
Glücksgefühle und Fallstricke

Medien und Kultur

85 Christine Steger
**Lacher auf Kosten anderer – Diskriminierung
im Comedy-Bereich**

86 Sascha Hinterleitner
„Spielen oder nicht spielen“

87 **Bücher**

U3 Impressum und Offenlegung

Christoph Suter

10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz – gibt es da etwas zu feiern?

Die Behindertenrechtskonvention existiert seit 2006, in der Schweiz ist sie seit 2014 gültig. Wie es dazu kam, was dadurch ausgelöst wurde und wo wir heute stehen, hat mit spezifisch schweizerischen Gegebenheiten zu tun. Die grundsätzlichen Themen und Herausforderungen unterscheiden sich dabei aber nicht von denjenigen in den Nachbarländern.

→ Das 100-Jahr-Jubiläum der Hochschule für Heilpädagogik steht auch für die Vorreiterrolle der Schweiz bei der Entwicklung der auf Hochschulstufe situiereten Heil- und Sonderpädagogik in Europa. Damit kontrastiert ein anderer Jahrestag: Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (oftmals auch als „Behindertenrechtskonvention“ bezeichnet und mit UN-BRK abgekürzt) wurde 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und bis 2010 von sämtlichen EU-Mitgliedstaaten unterzeichnet und ratifiziert. In der Schweiz ließ dies jedoch noch einige Zeit auf sich warten. Die UN-Behindertenrechtskonvention trat im Jahr 2014 schließlich auch in



Christoph Suter, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Professionalisierung und Systementwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
christoph.suter@hfh.ch

Foto: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

der Schweiz in Kraft. Wie lässt sich dieses späte Datum erklären, was bedeutet es und wie sieht es im Hinblick auf die Umsetzung der in der Konvention formulierten Anliegen heute aus?

Der Schweizer Weg zur Behindertenrechtskonvention

Ein bedeutender politischer Schritt hinsichtlich der Rechte von Menschen mit Behinderungen war in der Schweiz die Annahme einer neuen Bundesverfassung in einer Volksabstimmung im Jahr 1999. Die vorhergehenden Bundesverfassungen von 1848 und 1874 hatten sich nicht zum Thema Gleichberechtigung geäußert – bekanntermaßen wurde auch das Stimmrecht für Frauen erst 1971 und die Gleichberechtigung von Mann und Frau 1981, ebenfalls durch Volksabstimmungen, in der Verfassung verankert. Die Verfassung von 1999 richtete nun in Artikel 8 ein Diskriminierungsverbot ein. Das Verbot der Diskriminierung „wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung“ wird dabei ausdrücklich erwähnt, wie auch gesetzliche „Maßnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten“ gefordert werden. Auf dieser Grundlage wurde das „Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen“ geschaffen und trat 2004 in Kraft. Dieses erstreckt sich auf verschiedene Lebensbereiche und äußert sich auch zum Bildungsbereich. In der Schweiz liegt die Bildung allerdings nicht in der Hoheit des Bundesstaats, sondern ist Sache der Kantone, denen das Gesetz in Art. 20 in Absatz 1 und 2 die folgenden Verpflichtungen auferlegt:

- 1 Die Kantone sorgen dafür, dass behinderte Kinder und Jugendliche eine Grundschulung erhalten, die ihren besonderen Bedürfnissen angepasst ist.
- 2 Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.

Seither ist in der Schweiz eine klare Entwicklung sicht- und messbar: Separative Schulungsformen gingen zugunsten integrativer Schulungssettings zurück – dies jedoch aufgrund der kantonalen Bildungshoheit in regional unterschiedlicher Geschwindigkeit und Ausprägung und nur sehr eingeschränkt mit Blick auf das Sonderschulwesen.

Die Ratifizierung 2014 und ihre Folgen

Im Lichte dieser Schritte war die Ratifizierung der UN-BRK durch die Schweiz kaum umstritten – sämtliche Kantone begrüßten sie oder erachteten sie gar als nicht notwendig, weil ihre Anliegen in der Schweiz bereits ausreichend gesetzlich verankert seien. Eine vertiefte Prüfung der Auswirkungen der BRK auf die schweizerische Rechtsordnung ergab zwar, dass insbesondere in der Bildung weitere Anstrengungen notwendig seien, dennoch wurde die UN-BRK schließlich am 13.12.2013 – exakt sieben Jahre nach ihrer Bestätigung durch die UN-Generalversammlung – durch das Schweizer Parlament genehmigt und ist seit dem 15. Mai 2014 für die Schweiz bindend. Insofern steht dieses nunmehr zehnjährige Jubiläum für die Schweiz eher für die Bekräftigung des bereits früher eingeschlagenen Kurses als für die Eröffnung eines neuen Weges. Dennoch wurde dadurch insbesondere auch die Einleitung weiterer Schritte in der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems legitimiert. In diesem Sinne ist dieses Jubiläum für die Behindertenrechte in der Schweiz wichtig, jedoch wohl nicht ganz so bedeutend wie

Es zeigt sich, dass die UN-BRK durchaus eine prägende Funktion für den Diskurs rund um die Entwicklungen der letzten zehn Jahre einnimmt.

Wir sind in der Schweiz, wie unsere Nachbarländer, auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft, es bleibt aber noch viel zu tun.

die Bundesverfassung vor 25 Jahren und das Behindertengleichstellungsgesetz vor 20 Jahren.

Allerdings zeigt sich, dass die UN-BRK durchaus eine prägende Funktion für den Diskurs rund um die Entwicklungen der letzten zehn Jahre einnimmt. So lässt sich beispielsweise für die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) im Verlauf der vergangenen Jahre ein verstärkter Fokus auf die Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft feststellen. Mit der aktuellen Zielsetzung der Hochschule „Bildung für Alle, damit Partizipation am gesellschaftlichen Leben für alle zur Realität wird“ positioniert sie sich ausdrücklich auf der Basis der UN-BRK. Auch in der öffentlichen Diskussion hat die Konvention deutlich an Bedeutung gewonnen, und politische Entscheidungsträger:innen und Gremien nutzen sie als Referenz und Legitimation für ihre Entscheidungen und ihr Handeln.

Die Situation heute und der Ausblick auf nächste Schritte

Wo stehen wir in der Schweiz nun heute in der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention? Es würde den Rahmen dieses Textes sprengen, all die vielen laufenden Aktivitäten und Initiativen nennen zu wollen. Kennzeichnend für die Situation sind nach wie vor die unterschiedlichen Geschwindigkeiten und Prioritäten, die insbesondere auch durch die kantonale Hoheit in der Bildung begründet sind. Der Anteil separativ unterrichteter Kinder und Jugendlicher beispielsweise ist im kantonalen Vergleich sehr unterschiedlich: Der höchste Anteil ist fünfmal so hoch wie der tiefste. So ist auch die Frage nach dem Ermessensspielraum für die Umsetzung der BRK immer wieder Gegenstand intensiver Diskussionen. Aus Anlass des 20-jährigen Bestehens des Behindertengleichstellungsgesetzes in der Schweiz sowie des 10-Jahre-Jubiläums der UN-Behindertenrechtskonvention fand im Frühjahr 2024 in der ganzen Schweiz unter dem Titel „Nationale Aktionstage Behindertenrechte“ eine Vielzahl von Veranstaltungen statt, die die Vielfalt der Projekte im ganzen Land sichtbar machten. Den

mit der Umsetzung verbundenen Herausforderungen steht also ein großes Engagement in der Gesellschaft gegenüber. Aktuell werden namentlich auch die als wachsend wahrgenommenen Herausforderungen in den Schulen thematisiert. Da ist auch die Hochschule für Heilpädagogik mit ihren Partner:innen gefordert. Politisch sind aktuell Bestrebungen im Gang, eine Erweiterung der in der Bundesverfassung bereits verankerten Rechte zu erwirken. Zu diesem Zweck soll eine Volksinitiative unter dem Titel „Inklusionsinitiative“ eingereicht werden.¹ Sie verlangt eine gesetzliche Verankerung weiter gehender Rechte für Menschen mit Behinderungen, namentlich Rechte auf Assistenzleistungen sowie auf die freie Wahl von Wohnform und Wohnort. Als Beispiel einer weiteren aktuellen Diskussion sei hier die Frage der politischen Rechte erwähnt. Bis jetzt ist in der Schweiz vom Stimmrecht ausgeschlossen, wer „wegen dauernder Urteilsunfähigkeit unter umfassender Beistandschaft“ steht, was insbesondere auch Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung betrifft. Gegenwärtig sind Bestrebungen unterschiedlich weit fortgeschritten, diese gesetzliche Regelung neu zu beurteilen und zu ändern. Die Stimmbürger:innen des Kantons Genf haben sich 2021 mit einer großen Mehrheit dafür ausgesprochen, dass dieser Entzug der Bürgerrechte auf Kantons- und Gemeindeebene nicht länger wirksam ist. Als zweiter Kanton hat Appenzell Innerrhoden 2024 diesen Schritt gemacht, und in weiteren Kantonen läuft die Diskussion zu diesem Thema. Währenddessen hat der Bundesrat in seiner Antwort auf eine parlamentarische Anfrage 2023 festgehalten, dass „die gegenwärtige Regelung im Konflikt mit der Rechtsgleichheit und völkerrechtlichen Verpflichtungen“ stehe.

Abschließend lässt sich festhalten, dass mit den politischen Entscheidungen vor 25, 20 und 10 Jahren entscheidende Grundlagen gelegt, konsolidiert und erweitert wurden. Auf dieser Basis konnten und können gesellschaftliche Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen aufgenommen und im Sinne einer schrittweisen Umsetzung der UN-BRK weiterverfolgt werden. Wir sind

in der Schweiz, wie unsere Nachbarländer, also auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft, es bleibt aber noch viel zu tun. Ein Blick auf die in diesem Artikel beschriebenen Entwicklungen zeigt, dass die bestehenden Grundlagen prinzipiell auch für weiterhin anstehende Herausforderungen tragfähig scheinen. Ob es etwas zu feiern gibt? Wir können von vielen größeren und kleineren Erfolgen berichten, die immer wieder auch demokratisch bestätigt und legitimiert wurden. Am Ziel sind wir mit unseren Bestrebungen für eine inklusive Bildung in einer inklusiven Gesellschaft jedoch leider noch lange nicht.

Schlechtes Zeugnis für die Schweiz

➔ Der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK-Ausschuss) hat der Schweiz im März 2022 nach eingehender Prüfung ein schlechtes Zeugnis ausgestellt: Die Schweiz verletze in vieler Hinsicht die Rechte der 1,8 Mio. Menschen mit Behinderungen. Die von der Behindertenrechtskonvention (BRK) geforderte Inklusion würde auf allen Staatsebenen und in der Gesellschaft noch zu wenig gelebt. Die UNO ist besorgt über die fehlende Umsetzung der BRK in vielen wichtigen Bereichen des Lebens. „Die Empfehlungen des Ausschusses zeigen einen sehr hohen Nachholbedarf in der Schweiz auf, in vielen Gebieten und auf grundsätzlicher Ebene“, so Markus Schefer, Prof. für Staatsrecht an der Universität Basel und Mitglied des UN-Ausschusses. Der Ausschuss kritisiert die Schweiz für das Fehlen einer umfassenden Strategie zur Umsetzung der BRK und bemängelt, dass es zu wenig Schutz vor Diskriminierungen gäbe. Außerdem fordert der UN-Ausschuss die Schweiz zur Deinstitutionalisierung der Menschen mit Behinderungen auf und verlangt, dass der Zugang zu Assistenzleistungen leichter werden müsse.

Quelle: Inklusion-Handicap



Artikel über QR-Code
herunterladen

¹ Volksinitiative: In der Schweiz kann jede:r Bürger:in eine Verfassungsänderung mittels Sammlung von mindestens 100 000 Unterschriften stimmberechtigter Bürger:innen vorschlagen, über die dann verbindlich in einer Volksbefragung abgestimmt werden muss.

Birte Müller Schuld und Verantwortung

Als Eltern tragen wir Verantwortung für unsere Kinder, doch nicht immer im Sinne von Schuld oder Verdienst. Die Frage nach der Schuld für die Behinderung unseres Sohnes Willi hat sich mir nie gestellt, da seine Behinderung keine Schuld erfordert. Dennoch begegnen uns immer wieder Vorwürfe und Unverständnis – sei es von Außenstehenden oder im Umgang mit medizinischen Fachkräften. Diese Erfahrungen zeigen, wie wichtig es ist, Familien mit behinderten oder chronisch kranken Kindern respektvoll und unterstützend zu begegnen, anstatt zusätzliche Belastungen durch Schuldzuweisungen zu schaffen.

→ Willi ist nicht das Opfer eines fahrlässigen Unfalls oder eines Behandlungsfehlers, sondern schlichtweg eine Spielart der Natur, wie viele andere, nur eben mit einem Chromosom mehr in jeder Zelle. Natürlich ist mir klar, dass viele Menschen das anders sehen. Für sie bin ich als Mutter verantwortlich für Willis Trisomie 21, denn ich hätte „es“ ja testen können. Wenn ich vorsichtig nachhake, ob sie der Meinung sind, ich hätte Willi lieber abtreiben sollen, reagieren sie meist bestürzt, denn sie hatten den Gedanken oft gar nicht zu Ende gedacht. In Arztgesprächen bin ich weniger tolerant bei unbedachten Äußerungen. Im Gegenteil, ich bin besonders empfindlich. Vielleicht stelle ich an Mediziner:innen höhere moralische Ansprüche als an andere Mitmenschen. Auf jeden Fall erwarte ich, dass sie ihre Aussagen genau bedenken.



Birte Müller, geboren 1973 in Hamburg, wo sie auch heute lebt und arbeitet. Seit sie Kinder hat (eins davon mit extra Chromosom), schreibt die ausgebildete Bilderbuchillustratorin hauptsächlich Kolumnen – zurzeit für die taz über ihre „Schwer mehrfach normale Familie“. Sie erschienen auch in Buchform unter dem Titel „Willis Welt“ und „Wo ein Willi ist, ist auch ein Weg“.

E-Mail: birte@illuland.de

Foto: Matthias Wittkuhn

Viele tun das jedoch nicht, oder wir Eltern behinderter und chronisch kranker Kinder sind übermäßig verletztlich. Beim Austausch über misslungene Arztgespräche hat jedenfalls wirklich jeder:r etwas Haarsträubendes zu erzählen.

Bei mir fing es an mit dem Gynäkologen, der sich sechs Wochen nach Willis Geburt bei der Nachuntersuchung entschuldigte, weil er während der Schwangerschaft keine Anzeichen für eine Trisomie 21 entdeckt hatte. Dabei hatte ich ihn im Übrigen gar nicht darum gebeten. Er muss Angst gehabt haben, dass wir „die Schuld“ für Willis Behinderung bei ihm suchen könnten. So sagte er, als er mein Baby zum ersten Mal sah, statt „Herzlichen Glückwunsch“, dass es ihm sehr leidtäte. Später besuchten wir mit Willi regelmäßig ein sozialpädiatrisches Zentrum, in dem Willis Entwicklung untersucht wurde. Die Berichte lasen sich wie eine gigantische Mängelliste. Das war nicht schön, aber weil wir es für die Beantragung von Hilfen brauchten, musste es wohl sein. Es hätte jedoch nicht sein müssen, dass ich jedes Mal das Gefühl bekam, für Willis anstrengendes Verhalten verantwortlich zu sein. Wir kamen immer zu zweit: Einer versuchte, Willi zu beschäftigen, während der andere mit der Ärztin sprach. Trotzdem wirkte sie jedes Mal entnervt, weil Willi war, wie er war: Er schrie, lief herum, versuchte, an ihre Schränke oder den Computer zu gehen, und warf Sachen umher. Sie sagte jedes Mal, dass das so nicht gehe, und ich fühlte mich schuldig. Dabei taten wir wirklich unser Bestes. Doch anstatt Anerkennung dafür zu bekommen, dass wir Willi rund um die Uhr begleiteten, bekamen wir Vorwürfe, weil er Papiere heruntergeworfen oder einen Teddy aus dem Regal gezogen hatte, den man nicht anfassen durfte. Da die Frau ständig mit Kindern mit Behinderung und ihren Familien zu tun hatte, erwartete ich, dass sie unsere tägliche Leistung verstehen würde. Irgend-

wann verzichteten wir auf die Besuche, weil ich es nicht mehr aushielt, immer wieder das Gefühl zu bekommen, dass mein Kind und ich alles falsch machten, obwohl wir nach Unterstützung suchten.

Die Suche nach Unterstützung für Olivia

Neulich saß ich wieder vor einer Ärztin, die mir, statt Hilfe zu geben, nur das Gefühl vermittelte, zu versagen. Diesmal ging es um unsere Tochter Olivia. Sie ist 15 Jahre alt und leidet unter einer schweren Depression mit starker Schulangst. Seit fast einem Jahr ist sie nun zu Hause. Vielleicht war der Auslöser für Olivias psychische Probleme das Trauma einer schweren Post-COVID-Erkrankung, die sie zwei Jahre zuvor erlebt hatte. Vielleicht war es aber auch der Druck, den Ansprüchen in der Schule zu genügen – ob ihren eigenen, den gesellschaftlichen oder unseren als Eltern. Oder sie ist einfach ein 15-jähriges Mädchen, das in einer schwierigen Welt lebt – ich weiß es nicht. Seitdem suchen wir nach Hilfe, betteln um Termine bei Psychiater:innen, Psycholog:innen und Kliniken, füllen Fragebögen aus und warten. Manchmal treffen wir auf sehr nette Menschen, manchmal auf sehr unangenehme. Doch überall scheint man überlastet zu sein, und alle Angebote sind überlaufen. Ambulante Psycholog:innen haben Aufnahme-stopp, sogar für Wartelisten, und raten uns gleichzeitig dringend von stationären Klinikaufhalten ab, da dort fast nur noch Notfälle, selbst- und fremdgefährdende Menschen, untergebracht seien. Die Wartezeiten betragen bis zu 24 Monate.

Wie Bittstellerinnen saßen Olivia und ich neulich im Vorgespräch einer psychosomatischen Tagesklinik, an die wir endlich weitergeleitet worden waren. Olivia berichtete ehrlich von ihren Ängsten, dem Gefühl, „alles nicht zu schaffen“, und auf Nachfrage auch von den Selbstverletzungen. Die



Olivia und Willi: In Geschwisterliebe verbunden. Foto: Matthias Wittkuhn

Ärztin wollte ihr jedoch nicht glauben, dass sie keine Essstörung habe. Weiters sprach Olivia von einem guten Verhältnis zu mir, was der Ärztin höchst verdächtig erschien. Dann wurde ich gefragt, ob es in unserer Familie andere Vorerkrankungen gäbe. Ich erwähnte den behinderten Bruder, was mit hochgezogenen Augenbrauen auf einem Block notiert und unterstrichen wurde. Die Ärztin erkundigte sich nach psychischen Problemen, und ich erzählte, dass mein Vater an einer bipolaren Störung leidet und ich jeweils nach der Geburt beider Kinder eine Depression hatte. Auch mein Mann hatte bereits zwei Burn-outs hinter sich und war momentan sehr erschöpft, aber das erwähnte ich lieber nicht. Ich merkte, dass die Frau glaubte, eine hoffnungslos kaputte Familie vor sich zu haben. Sie machte Notizen, schüttelte den Kopf und stellte fest: „Bei Ihnen ist ja so einiges los.“ Sie blickte mich nicht mitfühlend, sondern vorwurfsvoll an und sagte, ich wüsste ja sicherlich, wie sehr „das Risiko“ dadurch steige. Dabei wies sie auf Olivia, die mittlerweile wie ein Häufchen Elend neben mir saß. Ich verstand nicht, was sie damit sagen wollte. Also fragte ich, ob sie meine, dass ich das Risiko für psychische Erkrankungen an meine Tochter vererbt habe. Sie erwiderte, es gehe nicht um Schuld. Kinder von Müttern, die keine Liebe zeigen könnten, seien jedoch stark gefährdet, ebenfalls psychisch zu erkranken. Wie sie auf die Idee gekommen war, ich hätte meinen Kindern keine Liebe zeigen können, wusste ich nicht und ich fragte auch nicht nach, denn die ungeheuerliche Unterstellung dröhnte so sehr in meinem Kopf, dass ich kein einziges Wort herausbrachte.

Die Ärztin äußerte, dass meine Kindheit mit einem manisch-depressiven Vater mit Sicherheit auch traumatisch gewesen sei. Langsam wurde ich wütend, denn meine Kindheit war nicht unglücklich – ganz im Gegenteil. Bis heute bin ich überzeugt, den besten Vater der Welt zu haben. Natürlich war und ist es schlimm zu sehen, wenn es ihm schlecht geht, aber das ist nun mal Teil unseres Lebens; es hat uns als Familie eng zusammengeschweißt. Mein Vater trägt keine Schuld daran, dass auch ich Depressionen erlebt habe. Jeder Mensch trägt sein Päckchen, und in jeder Familie gibt es Probleme, ob es nun Erkrankungen, Trennungen, Todesfälle oder Geldsorgen sind. So ist das Leben nun einmal, und es ist der Stoff, der uns zu den Menschen macht, die wird sind – mit unseren Problemen und unseren Stärken.

Als Nächstes machte mich die Ärztin dafür verantwortlich, dass mein Kind nicht zur Schule geht. Was sollte ich dazu sagen? Olivia geht nicht zur Schule, weil sie krank ist. Darum waren wir ja auch gekommen – auf der Suche nach Hilfe. Ich glaubte, meiner Verantwortung als Mutter nachzukommen, indem ich Olivia eben nicht in die Schule zwang (ich hätte auch nicht gewusst wie), mir alle Zeit für sie nahm und mich hier und jetzt um eine Behandlung kümmerte. Ich selber hatte eher ein schlechtes Gewissen, mein Kind nicht schon viel früher vom Schuldruck befreit zu haben. Ich begriff nicht, welchen Zweck die Vorwürfe in einem Vorgespräch haben sollten, und das auch noch im Beisein meines Kindes. Mich so in die Ecke gedrängt zu sehen, brachte Olivia in eine noch schwierigere Situation, und auf die nächste Frage antwortete sie

nur noch: „Ich habe das Gefühl, egal, was ich sage, es wird gegen mich verwendet.“ Damit hatte sie den Nagel auf den Kopf getroffen. Wenn eine Psychologin meint, es sei für Olivia oder mich hilfreich, etwas aufzuarbeiten, ob nun im Zusammenhang mit dem behinderten Bruder oder den Folgen von psychischen Erkrankungen innerhalb der Familie, dann bin ich gerne dazu bereit. Jedoch befanden wir uns nicht in einer Therapie, und es wurde uns auch keine angeboten. Das Verhalten der Ärztin – die nicht einmal in der Tagesklinik arbeitete, wie ich später erfuhr – schien eine Machtdemonstration zu sein, deren Sinn sich mir bis heute entzieht.

Zusammenarbeit auf Augenhöhe

Natürlich mache ich als Mutter nicht alles richtig. Wie soll das auch gehen? Manches entscheidet man bewusst, anderes passiert einfach. Manches ist in einem Kind drin, und anderes wird durch die Erziehung oder die jeweiligen Umstände geformt. Wir werden nie erfahren, was für Menschen wir oder unsere Kinder unter anderen Bedingungen geworden wären. Aber alle, die mit Familien zusammenarbeiten, müssten wissen, dass es in den allermeisten Fällen der innigste Wunsch der Eltern ist, für ihr Kind das Beste zu tun. Auch ich versuche das und kann dabei als Mutter nur meinem Bauchgefühl folgen. Wenn jemand meint, ich liege falsch, dann möge man mir bitte einen besseren Weg aufzeigen und uns dabei begleiten. Ein depressives Kind zu Hause zu haben, mit den Ängsten und der Isolation, die damit einhergehen, ist nicht leicht auszuhalten. Oft wünsche ich mir professionellen Rat. Aber ich kann mit Ärzt:innen und Therapeut:innen nur auf Augenhöhe zusammenarbeiten, wenn man mich als Expertin für meine Kinder ernst nimmt – dann kann ich auch deren Expertise annehmen. Zu glauben, dass in Familien mit Menschen mit Behinderungen oder psychischen Krankheiten alle Probleme automatisch darauf zurückzuführen seien, und dabei auch noch ein schlechtes Gewissen zu vermitteln, statt praktische Hilfe anzubieten, empfinde ich als diskriminierend und nicht hilfreich. Es führt nur dazu, dass es mir immer schwerer fällt, ehrlich zu sein und um Unterstützung zu bitten.

Artikel über QR-Code
herunterladen



Florentine Anders Neue Lernkultur statt klassischer Schule

Die Siebengebirgsschule bekam den Deutschen Schulpreis 2024

Die Siebengebirgsschule Bonn, eine Förderschule im Verbund, hat den klassischen Unterricht weitgehend abgeschafft. Klassenräume gibt es nicht mehr. Stattdessen gibt es Lernateliers, Kreativwerkstätten, eine Studyhall und einen Marktplatz, in denen die Kinder und Jugendlichen eigenverantwortlich lernen können. Wesentliches Instrument dabei ist das Lern-Navi am iPad. Lernkräfte begleiten die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess. Ergebnis: Die Kinder sind motivierter und erreichen bessere Lernergebnisse.

➔ Es ist 7:45 Uhr, als Felix* versucht, sich mit einem grünen Chip am Schlüsselbund am Scanner einzuloggen. Doch der Scanner leuchtet nicht grün auf, wie er es normalerweise tut, wenn sich der 17-Jährige zum Lernen anmeldet. Felix beschwert sich beim Schulleiter Achim Bäumer. Der lächelt. „Etwas Schöneres kann nicht passieren, als dass sich ein Schüler beschwert, weil er nicht anfangen kann zu lernen“, sagt er, während er das Gerät repariert.

Viele Schülerinnen und Schüler der Siebengebirgsschule in Bonn haben negative Schulerfahrungen gemacht, bevor sie hierherkamen, viele verweigerten sich, wollten mit Unterricht nichts mehr zu tun haben. Die Siebengebirgsschule ist eine Förderschule im Verbund für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „Emotionale/Soziale Entwicklung“ und

nimmt Kinder auf, mit denen Regelschulen überfordert sind.

Ab der siebenten Klasse können die Schülerinnen und Schüler an der Siebengebirgsschule selbst entscheiden, wann sie morgens anfangen. Die sogenannte Gleitzeit beginnt um 7:45 Uhr. Spätestens bis 8:50 Uhr müssen sich alle eingeloggt haben. Sie können auch selbst wählen, an welchen Aufgaben und in welchem Raum sie an diesem Tag arbeiten wollen. Im ersten Block bis 10 Uhr werden die Hauptfächer bearbeitet und im zweiten Block ab 10 Uhr die Nebenfächer. Pausen macht jede und jeder dann, wenn es am besten passt. Klassischer Unterricht wird weitgehend vermieden. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht unterrichtet, sondern gestalten ihren Lernprozess selbst. Nur in kurzen Impulsphasen ist die ganze Klasse zum selben Zeitpunkt am selben Ort. Das ganze System erinnert kaum noch an Schule, so wie wir sie kennen.

Kann das gut gehen? Können Schülerinnen und Schüler, die teilweise an anderen Schulen als schwer oder gar nicht beschulbar galten, mit so viel Freiheit umgehen? Sind sie in der Lage, ihren Tag selbst zu strukturieren und dabei produktiv zu lernen? „Ich gebe zu, dass das Konzept gewagt klingt. Es gehörte eine Menge Mut dazu“, sagt Schulleiter Achim Bäumer. Allerdings war die Idee anfangs auch gar nicht so radikal, wie es heute den Anschein hat. „Eine Veränderung zog die nächste nach sich, eine Kettenreaktion, bis dann irgendwann alle Dominosteine kippten“, erklärt Bäumer den Prozess, als wir bei einem Cappuccino in der „Lounge“ im Sessel sitzen. Auch die Lounge ist einer dieser Meilensteine. Hier an der Siebträgerkaffeemaschine treffen sich morgens die Kolleginnen und Kollegen, bevor sie in den Tag starten – ein Barista-Kurs gehört hier zum Onboarding. An der

Wand steht ein Zitat von Einstein: „Wenn eine Idee nicht zuerst absurd erscheint, taugt sie nichts.“

iPad und „Lern-Navi“

Absurd schien es zunächst, an einer Förderschule jedem Kind ein iPad zu geben und damit eigenverantwortliches und selbstorganisiertes Lernen einführen zu wollen. Schließlich ist in dieser Schulform eher der Ansatz einer sehr engen Führung in Kleinstgruppen verbreitet, häufig unterstützt durch Schulhelferinnen und -helfer, die jeden Schritt begleiten.

An der Siebengebirgsschule begann alles mit dem „Lern-Navi“. Eine Pilotklasse erprobte die selbst erstellte digitale Plattform, auf der die Schülerinnen und Schüler Aufgaben und Materialien je nach Kompetenzstufe finden, die sie nach einem individuellen Wochenplan bearbeiten. Lernvideos gehörten dazu, Quiz und ein Kompetenzcheck zum Abschluss der Lerneinheit. Ziel war es, durch das eigenverantwortliche Lernen mehr Zeit zu gewinnen. Statt permanent auf Unterrichtsstörungen reagieren zu müssen, wollten die Lehrkräfte lieber individuell auf jedes Kind eingehen können.

Die Skepsis im Kollegium und in der Elternschaft war groß. Doch dann kam die Corona-Pandemie. Dass das „Lern-Navi“



Florentine Anders, Journalistin und Kommunikationswissenschaftlerin, schreibt unter anderem für das Deutsche Schulportal. Auf diesem ist erstmals am 2. Oktober 2024 der hier leicht gekürzte Artikel erschienen. Das Schulportal der Robert Bosch Stiftung ist die größte deutschsprachige Onlineplattform zu den Themen Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung.

<https://deutsches-schulportal.de>

Foto: Patricia Haas

*Name anonymisiert

Die Schülerinnen und Schüler werden nicht unterrichtet, sondern gestalten ihren Lernprozess selbst. Nur in kurzen Impulsphasen ist die ganze Klasse zum selben Zeitpunkt am selben Ort.

bereits existierte, war ein Glücksfall. „Alle Lehrerinnen und Lehrer entwickelten jetzt mit sehr viel Engagement die Plattform weiter, denn sie war Garant, dass die Kinder auch zu Hause weiter lernen konnten“, sagt Bäumler. Diesen Schwung, der durch Notwendigkeit während der Corona-Pandemie ausgelöst wurde, wollte die Schule nutzen, auch als der normale Unterricht wieder möglich war.

Neue Räume für neue Lernkultur

Der nächste Entwicklungsschritt lag auf der Hand. „Wenn die Kinder ihre Materialien im iPad haben und nach einem eigenen Plan arbeiten, müssen sie auch nicht zwingend alle im selben Klassenraum sitzen“, meint Bäumler. Sie könnten sich frei im Schulgebäude bewegen und die Umgebung wählen, in der sie, je nach Aufgabe oder Gemütszustand, am besten lernen können. Herkömmliche Klassenräume gibt es heute an der Siebengebergsschule nicht mehr. Stattdessen gibt es jetzt Lernateliers, einen Marktplatz, eine Studyhall, Werkstätten, eine Terrasse unter freiem Himmel und den Entspannungsraum „7Heaven“. Über die digitale Pinnwand „TaskCards“ können die Lehrkräfte nachvollziehen, wo sich die Kinder und Jugendlichen gerade befinden.

Felix setzt sich am Morgen wie alle anderen auch zunächst an seinen persönlichen Arbeitsplatz im Lernatelier. Jede und jeder hat hier einen eigenen kleinen Tisch, mit einer Trennwand, an der persönliche Dinge angepinnt sind. Er schaut im Tablet in sein Lern-Navi und entscheidet sich, zunächst im Fach Biologie weiterzuarbeiten. Felix arbeitet gern in Ruhe für sich allein. Hinten im Raum sitzt die Lehrerin, die für ihn jederzeit ansprechbar ist, falls er nicht weiterkommen sollte. Seinem 15-jährigen Mitschüler Tarik* geht es anders. Er ist an diesem Morgen unruhig und möchte lieber mit einem Kumpel in die Studyhall gehen. Dort kann er sich mit anderen austauschen, und außerdem ist Frau Klug in der Studyhall. „Bei ihr verstehe ich Mathe am besten, wenn ich eine Frage habe“, sagt Tarik. Er sagt seiner Lernbegleiterin Bescheid und schiebt die Card mit seinem Namen auf der digitalen Pinnwand unter den Raum Studyhall. In der Studyhall gibt es eine rote Sofaecke, runde Tische und einen Tresen mit Barhockern. Jedes Kind kann so sitzen, wie es ihm gefällt – in Gruppen, zu zweit oder allein. Irgendwo dazwischen sitzt Susanne Klug. Die Mathematikerin ist Quereinsteigerin und an der Siebengebergsschule diejenige, der es gelingt, dass die Schülerin-

nen und Schüler Mathe gern machen. Lisa* hat am Vormittag eine Sprechstunde bei ihr gebucht. Für eine halbe Stunde hat sie Frau Klug nur für sich allein, um mit ihr lineare Gleichungen zu üben. Dabei erklärt Frau Klug eigentlich wenig, sie hört vielmehr ruhig zu und schaut sich Lisas Lösungswege genau an, um ihre Gedankengänge zu ergründen. Genau dort setzt sie an, wenn Lisa nicht weiterkommt, damit sie selbst den nächsten Gedankenschritt machen kann. Sie zeichnet einen Zahlenstrahl auf Papier oder breitet ein paar Steinchen oder Stäbchen auf dem Tisch aus, und schon kann Lisa weiterrechnen.

Die Studyhall war früher das Lehrerzimmer. „Für unser Konzept brauchten wir neue Räume, und das Lehrerzimmer war der einzige große Raum, der für eine Studyhall infrage kam“, so Bäumler. Natürlich sei es nicht einfach gewesen, das Kollegium zu überzeugen, diesen Raum aufzugeben. Dafür gibt es jetzt die kleine Lounge mit der Barista-Kaffeemaschine. Arbeitsplätze gibt es hier für die Lehrkräfte nicht, aber gemütliche Sessel für eine Pause. Um zusammenarbeiten zu können, suchen sich die Teams aus dem Kollegium, genauso wie die Schülerinnen und Schüler, den passenden Ort im ganzen Gebäude. Die Türen stehen überall offen, auch die Tür des Schulleitungsbüros. Hier läuft Tarik Herr Bäumler in die Arme. Er ist gestresst, hatte Streit mit einem Schüler und ist jetzt auf 180. Der Schulleiter kocht ihm einen Pfefferminztee und überlässt ihm sein Büro mit dem Panoramablick auf die Berge, die die Stadt umgeben. Hier kann Tarik zur Ruhe kommen, nachdem er im Lernatelier Bescheid gegeben hat, wo er ist.

Gamification-Elemente im Schulalltag

Vertrauen und Wertschätzung zahlen sich aus. „Wir haben hier kaum Gewaltvorfälle oder schwere Konflikte“, sagt Bäumler. Und das, obwohl die Schule mitten in einem sozialen Brennpunkt liegt, in der die Jugendkriminalitätsrate hoch ist. Die Siebengebergsschule scheint wie eine Oase. Dass sich die Schülerinnen und Schüler hier mit so viel Umsicht durchs Schulgebäude bewegen, liegt auch an dem sogenannten Cap-System. Caps sind das Gegenteil von Sanktionen und folgen dem Gamification-Ansatz. Die Schülerinnen und Schüler können je nach Gradierung der Caps zusätzliche Freiheiten gewinnen, und das ist ganz offensichtlich erstrebenswert. Jedes Kind, das neu an der Schule ist, beginnt bei

Cap E wie Einstieg. Das bedeutet eine enge Führung, feste Pausenzeiten, die Aufgaben sind vorgegeben, bestimmte Räume können nicht frei gewählt werden. Doch schon nach ein oder zwei Wochen ändert sich das. Sobald die Regeln eingeübt sind, gibt es immer mehr Freiräume.

Den Ansatz kennen die Schülerinnen und Schüler von einschlägigen Computerspielen – wer genügend Punkte sammelt, erreicht das nächste Level. Um auf der Siebengebergsschule das höchste Level zu erreichen, genügt es aber nicht, für sich allein das Beste rauszuholen. Nur wer sich auch für die Gemeinschaft einsetzt, kann die höchste Stufe erreichen.

Felix hat Cap 2, er schiebt seine Card auf den Raum „7Heaven“ und schaltet den Timer ein, der die Pausenzeit zählt. 45 Minuten kann er insgesamt Pause machen, egal wie er sich die Zeit über den Tag verteilt. Er kann auch entscheiden, was er in der Pausenzeit macht. Fragt man die Schülerinnen und Schüler, die hier lernen, was die Schule besonders macht, dann sind es aber weder die Caps noch die iPads noch die ausgefallenen Räume, sondern vor allem die Menschen. „Die Lehrer kommen auf uns zu, fragen, wie es uns geht, sie sind nett, auch wenn wir Fehler machen, und sie schenken uns Vertrauen“, sagt Vincent*. Der 14-Jährige ist Schülersprecher an der Siebengebergsschule. „An der Grundschule, an der ich früher war, hat mich nie jemand gefragt, wie es mir geht“, fügt er hinzu.

Statement

„An der Siebengebergsschule haben Schülerinnen und Schüler die Chance, ihre Talente zu entdecken und ihr Potenzial zu entfalten. Diese Schule leistet einen wesentlichen Beitrag, dass vermeintlich unbeschulbare Kinder ins Lernen zurückfinden, in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt und zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt werden.“

Carola Gnadt, Jurymitglied und Schürätin für weiterführende allgemeinbildende Schulen Stadt Potsdam

Artikel über QR-Code
herunterladen



Susanne Leitner Kritische Weltbürger*innenschaft als Ziel teilhabeorientierter Pädagogik

Überlegungen zu Belonging und Critical Global Citizenship

Dass Dazugehören – sich sinn- und haltgebenden Gemeinschaften zugehörig zu fühlen – ein menschliches Grundbedürfnis (vgl. Bazelon & Greenspan 2002) ist, wird selten infrage gestellt. Im Folgenden möchte ich argumentieren, dass Zugehörigkeit (Belonging) zur Welt im Sinne einer (kritischen) Weltbürger*innenschaft ein voraussetzungsvolles, aber notwendiges Ziel für teilhabeorientierte Pädagogik angesehen werden kann.



Susanne Leitner, Dr., ist Juniorprofessorin für Inklusionspädagogik im sogenannten Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Interessenschwerpunkte liegen in diskriminierungskritischen und dekolonialen Perspektiven auf die Arbeit mit jungen Menschen in psychosozial hochbelasteten Lebenslagen.

susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Foto: privat

→ Tehia Starker Glass und Lucretia Carter Berry (2022) ziehen aus rassistischer Perspektive den Begriff des Belonging dem der Inklusion vor. Während Inklusion für sie immer mit einem Vorgang des Einbeziehens vormals Ausgeschlossener verbunden bleibt, sei Belonging ursprünglicher, unhinterfragbar. Mit Blick auf deutschsprachige Diskurse um Inklusion ist diese Gegenüberstellung möglicherweise nicht vorbehaltlos übertragbar. Dennoch bietet das Konzept des Belonging, wie Starker Glass und Carter Berry es vertreten, Impulse für eine diskriminierungskritische Pädagogik, die sich Partizipation und Zugehörigkeit aller Menschen zum Ziel setzt. Bei ihrer Definition von Belonging beziehen sich die beiden Autorinnen auf Radha Agrawal, die Belonging als „a feeling of home, of ‚I can exhale here and be fully myself with no judgement or insecurity‘“ (2018, 17) beschreibt, das mit geteilten Werten und Verantwortlichkeiten einhergehe und Menschen ermögliche, sich anderen mit Stolz zu zeigen und ihre einzigartigen Segnungen (gifts) miteinander zu teilen. Diese Zeilen lesen sich, wenn man gut genährt, mit Rechten ausgestattet ist und von geliebten Menschen umgeben auf einem eigenen Sofa sitzt, wenig provokativ. Dabei verfügen bei Weitem nicht alle Menschen über einen solchen sicheren (geografischen oder sozialen) Raum der Zugehörigkeit, und sei er noch so klein. Öffnet man den Blick hin zu weiteren sozialen Räumen, wird noch deutlicher, dass Belonging selten bedingungslos gewährt wird. In Schulen etwa gilt zumeist eine Art Passungsvorbehalt und „exclusion [is] a constant threat“ (Walton 2015, 16–17). Sonderschulen könnten als Manifestationen dieser – als Frage nach dem richtigen Förderort erzählten – konstanten Drohung wahrgenommen werden.

Staaten regeln Zugehörigkeit mit klaren formalen Bedingungen. Selbst der formale Besitz einer Staatsbürger*innenschaft gewährleistet jedoch nicht immer volles *Belonging*. Dies zeigen menschenverachtende Phantasien aus dem rechtsradikalen Spektrum (vgl. Correctiv 2024), aber auch konservative Migrationsdiskurse und Auslassungen über „den“ Islam (vgl. CDU 2024) sowie alltägliche, strukturell verankerte Diskriminierungen in Form von Mikroaggressionen (vgl. Spanierman & Clark 2023).

Mit Blick auf die Welt, hier verstanden als der Planet Erde, könnte man hoffen, dass wenigstens die Sicherheit, einfach nur qua Geburt auf die und zur Welt zu gehören, nicht relativiert werden kann. Für pädagogische, insbesondere sonder- und heilpädagogische Überlegungen könnte diese Dimension zudem irrelevant scheinen, da sie schlicht zu groß für die alltagspädagogischen Herausforderungen ist.

Lebenswelten junger Menschen – auch solcher, die Behinderungen und Benachteiligungen erleben – sind aber heute mitunter dadurch geprägt, dass Länder und Kontinente durch digitale Medien und Kommunikationstools (für einige auch durch Reisen) mit Leichtigkeit überwunden werden können. Konsum von Nachrichten und Social-Media-Inhalten von Content Creators von überall auf der Welt sowie das interkontinentale Kontakthalten über internetgestützte Kommunikationsdienste gehören für viele junge Menschen zum Alltag. Viele junge Menschen, z. B. Klimaaktivist*innen, zeigen ein Verantwortungsbewusstsein, das sich auf den gesamten Globus bezieht. Zugleich und im Widerspruch dazu erleben sie eine Verhärtung von Grenzregimen und erleben mit, wie etwa EU-Außengrenzen tagtäglich

*Während Inklusion immer mit einem Vorgang
des Einbeziehens vormals Ausgeschlossener
verbunden bleibt, sei Belonging ursprünglicher,
unhinterfragbar.*

*Pädagog*innen, die ernsthaft daran interessiert sind, dass (alle) Kinder Zugehörigkeit und Partizipation erleben, kann es daher nicht genügen, diese Spannungsfelder im Mikrokosmos des eigenen Klassenzimmers zu denken.*

lich zu tödlichen Differenz-Linien werden. Judith Butler (2020) weist darauf hin, dass gesellschaftliche Unterscheidungen im Umgang mit der zugesprochenen Betrauerbarkeit von Menschenleben dabei nicht nur auf Zugehörigkeit zu bestimmten Territorien abzielen, sondern achselzuckend hin-genommene Gewalt im Namen des Grenzschutzes auch als Versuch gesehen werden kann, Menschen ihre volle und würdevolle Zugehörigkeit zum Menschsein an sich abzusprechen.

Insofern könnte auch das Belonging zur Welt als wichtiger Bestandteil von inklusiv gedachter Pädagogik konzeptionalisiert werden. Hilfreiche Impulse finden sich in Ansätzen der Global Citizenship Education. Aus einer diskriminierungskritischen Perspektive möchte ich dabei besonders auf dekolonial gedachte und emanzipatorische Zugänge zur Critical Global Citizenship verweisen. Als Zielperspektive schlagen Melissa Steyn und Kudzai Vanyoro (2023) vor, darunter einen Zustand des unhinterfragbaren Belonging zur Welt zu denken, der losgelöst von Staatsgrenzen ist und jedem Menschen, unabhängig von Kapitalausstattungen und Positioniertheiten, zur Verfügung steht: „We propose an understanding of the term citizenship where rights of belonging are understood broadly and are substantively realised regardless of factors such as place of birth, nationality, age, gender, sexuality, race, class, and disability.“ (Ebd., 3). Nun ist Steyn und Vanyoro sehr wohl bewusst, dass wir als Weltgemeinschaft, wenn eine solche überhaupt existiert, Lichtjahre von einem solchen Zustand entfernt sind. Deswegen, so argumentieren sie, müsse eine Global Citizenship immer eine kritische sein – nämlich dergestalt, dass die machtreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Verwobenheit in historisch ge-

wachsene und soziokulturell perpetuierte Machtstrukturen immer immanenter Bestandteil davon sein müsse. Dies gelinge jedoch nicht ohne ein kritisches Bewusstsein für die globale Hegemonie von *weißen* Strukturen und Wissensbeständen, die maßgeblich dem europäischen Kolonialismus entstammen und auch heute noch massive Auswirkungen auf Gesellschaften, Bildungssysteme und das Denken und Handeln ihrer Akteur*innen haben (vgl. Waghid & Meda 2023). So kann eine Critical Global Citizenship Education nicht affirmativ, nicht einmal unpolitisch oder neutral sein. Die Hinwendung zum einzelnen Kind und seinen individuellen Bedürfnissen, die gerade in Sonder- und Heilpädagogik oft betont wird (vgl. Ahrbeck 2017), kann nicht als Ausrede für das Ausblenden (globaler) Strukturen dienen, da sich kein Individuum außerhalb dieser Strukturen bewegen kann, sondern immer von ihren Mechanismen betroffen ist. Insbesondere in Sonderschulen bzw. sogenannten Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren begegnet uns häufig eine ausgesprochene oder unausgesprochene Idee, die (zum Beispiel familiär bedingten) Lebensschwierigkeiten oder Behinderungen junger Menschen stünden so im Vordergrund der Aufmerksamkeit, dass für Überlegungen, die auf gesellschaftliche, politische oder gar globale Strukturen abzielen, im pädagogischen Alltag kein Raum sei. Diese Haltung verkennt jedoch, wie stark Individuum und (globale) Strukturen miteinander verschränkt sind. Wie Elkorghli und Bagley (2023) betonen, führen gerade neoliberale Vorstellungen der Weltordnung zu globalen Krisen und Katastrophen – und dazu, dass der Grad, wie sehr ein Individuum davon berührt wird, massiv von der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen abhängt. Pädagog*innen, die ernsthaft daran interessiert sind, dass (alle) Kinder Zugehörigkeit und Partizipation erleben, kann es daher nicht genügen, diese Spannungsfelder im Mikrokosmos des eigenen Klassenzimmers zu denken. Schon in diesem Klassenzimmer dürften schließlich junge Menschen sitzen, die tagtäglich unterschiedliche Erfahrungen von (Nicht-) Belonging machen. So hängt die Frage der Staatsbürger*innenschaft bzw. des Aufenthaltstitels ganz manifest mit Privilegien oder Benachteiligungen zusammen. Zudem erleben viele junge Menschen, wie ihnen Belonging subtil, in Form von rassistischen, klassistischen, queerfeindlichen, ableistischen oder anderen Mikroaggressionen (vgl. Spanierman & Clark 2023), gesellschaftlich aberkannt wird. All diese Mechanis-

men, die auf das Individuum einwirken, sind untrennbar mit globaler sozialer Ungerechtigkeit verwoben. Pädagog*innen stehen daher in der Verantwortung, selbst zu kritischen Weltbürger*innen zu werden, um diese Zusammenhänge zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und dies auch den ihnen anvertrauten jungen Menschen zu ermöglichen. Das bedeutet, dass sie sich eine kritische Reflexivität und Lesefähigkeit von Macht- und Ungleichheitsstrukturen (Critical Diversity Literacy, vgl. Steyn & Vanyoro 2023) zu eigen machen müssen.

Literatur:

- Agrawal, R. (2018):** Belonging. New York: Workman.
- Ahrbeck, B. (2017):** Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31(1), 5–11. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000193>.
- Brazelton, T. Berry & Greenspan, Stanley I. (2002):** Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim/Basel: Beltz.
- Butler, J. (2020):** The Force of Nonviolence. An Ethico-Political Bind. London, New York: Verso.
- CDU (2024):** In Freiheit leben. Deutschland sicher in die Zukunft führen. Grundsatzprogramm der CDU Deutschlands. <https://www.grundsatzprogramm-cdu.de/> [11.05.2024].
- Correctiv (2024):** Neue Rechte. Geheimplan gegen Deutschland. <https://correctiv.org/aktuelles/neue-rechte/2024/01/10/geheimplan-remigration-vertreibung-afd-rechts-extreme-november-treffen/> [08.02.2024].
- Elkorghli, E. A. B. & Bagley, S. S. (2023):** Cognitive mapping of critical global citizenship education: Conversations with teacher educators in Norway. In: Prospects 53, 371–388. <https://doi.org/10.1007/s1125-022-09624-7>
- Morcom, L. & Freeman, K. (2018):** Niinwi – Kiinwa – Kiinwi: Building Non-Indigenous Alliances in Education through Indigenous Pedagogy. In: Canadian Journal of Education 41(3), 808–833.
- Spanierman, L. B. & Clark, D. A. (2023):** Racial Microaggressions: Empirical Research that Documents Targets' Experiences. In: Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (Hrsg.): Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven, 231–250. <https://doi.org/10.1515/9783839461501-008>
- Starker Glass, T. & Carter Berry, L. (2022):** Teaching for Justice and Belonging: A Journey for Educators and Parents. Hoboken: Jossey Bass.
- Steyn, M. & Vanyoro, K. (2023):** Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. In: Education, Citizenship and Social Justice, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1177/17461979231178520>
- Waghid, Z. & Meda, L. (2023):** Defamiliarization in advancing a decolonial approach to global citizenship education. In: Prospects. <https://doi.org/10.1007/s1125-023-09647-8>

Artikel über QR-Code
herunterladen



Lucien Criblez, Patrick Bühler, Elisabeth Moser Opitz, Daniel Deplazes, Jona T. Garz, Nives Haymoz Kontinuität und Wandel am Beispiel des Landerziehungsheims Albisbrunn

Kinder- und Jugendheime als Orte der stationären Erziehung sind in den letzten zwanzig Jahren in der Schweiz zunehmend in den Fokus öffentlicher und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit geraten. Ausgehend von Berichten einzelner Betroffener und über einzelne Institutionen wurde das historische „Unrecht“ immer deutlicher wahrgenommen, und politische Forderungen nach Aufarbeitung und Wiedergutmachung führten zu Bemühungen, das Wissen über die Entwicklungen im 20. Jahrhundert insbesondere auch im Bereich der Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen zu verbessern und zu systematisieren: Wissen über Kindeswegnahmen, Heimeinweisungen und Heimerziehung generell, Kinder- und Jugendfürsorgepraktiken, Adoptionen, sozialpädagogische Institutionen in privater und öffentlicher Trägerschaft, amtliche Aufsichtspraktiken usw.

→ Der folgende Beitrag stellt einige Resultate aus einem vom Schweizerischen Nationalfonds in diesem Kontext geförderten Forschungsprojekt¹ vor, das von 2018 bis 2023 an der Universität Zürich und an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms „Fürsorge und Zwang“ (NFP 76)² durchgeführt wurde. Das NFP 76 hatte zum Ziel, „Merkmale, Mechanismen und Wirkungsweisen der schweizerischen Fürsorgepolitik und -praxis in ihren verschiedenen Kontexten zu analysieren“³. Es schloss an die Arbeiten

der „Unabhängigen Expertenkommission (UEK) Administrative Versorgungen“⁴ von 2014 bis 2019 an und erweiterte die Forschung, die bei der UEK auf administrative Versorgungen (neben Fremdplatzierungen vor allem auch im Bereich der Psychiatrie) fokussiert war, auf weitere Themen der Geschichte und der aktuellen Herausforderungen im Fürsorgebereich.

Das Projekt

Im Projekt wurde das 1924 gegründete Landerziehungsheim Albisbrunn für sogenannte schwer erziehbare Knaben und männliche Jugendliche in der Zürcher Gemeinde Hausen am Albis als Beispiel für die Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen im Untersuchungszeitraum von 1924 bis 1990 untersucht. Ausgehend vom Archivmaterial des Heims, insbesondere von den sogenannten „Zöglings“-Dossiers (Fallakten der Kinder und Jugendlichen), ergänzt durch weitere Archivbestände des Bundesarchivs sowie kantonale Staats- und Privatarhive, analysierten die Forschenden Praktiken, Organisationsformen, Diskurse und Netzwerke des Schweizer Heimwesens auch über den untersuchten

Einzelfall hinaus. Wesentliche Befunde verweisen u. a. auf die relativ konstanten und wiederkehrenden Probleme und Problemwahrnehmungen durch die Heimverantwortlichen – etwa in den Themenbereichen Finanzierung, Heimkritik oder Entweichungen aus dem Heim – bei einem sich im Verlauf des Untersuchungszeitraums jeweils wandelnden Umgang mit diesen Problemen und sich verändernden Problemlöseansätzen.

Das Heim beherbergte bis zu 90 Kinder und Jugendliche, die jugendstrafrechtlich zu einer Erziehungsmaßnahme verurteilt worden waren, im Rahmen einer fürsorgegerichten Zwangsmaßnahme fremdplatziert worden waren oder bei denen sich die Eltern direkt an das Heim gewandt hatten. Ausgehend von diesem Fallbeispiel wurden Kernfragen der Fremdplatzierung und des Umgangs mit sogenannten normabweichenden Kindern und Jugendlichen untersucht, indem die Entwicklungen in Albisbrunn im Rahmen von dessen politischen, institutionellen und persönlichen Netzwerken und Beziehungen kontextualisiert wurden.

Die Analysen folgten dabei einem Mehrebenenmodell: Auf der Mikroebene

Am Projekt waren folgende Personen beteiligt: **Prof. Dr. Lucien Criblez** (Projektleiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich [IfE UZH]), **Prof. Dr. Patrick Bühler** (Co-Projektleiter, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz), **Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz** (Co-Projektleiterin, IfE UZH), als Postdoc- bzw. wissenschaftliche Mitarbeitende (alle IfE UZH): **Dr. Michèle Hofmann**, **Dr. Jona T. Garz**, **Dr. Daniel Deplazes**, **MA Nives Haymoz** und **MA Max Wendland**, als studentische Mitarbeiterinnen: **Nives Haymoz** und **Nadine Schruett**.

1 Projektnummer 407640_177436; Laufzeit: 1.9.2018 bis 31.1.2023; für nähere Angaben vgl. <https://data.snf.ch/grants?q=Grammar%20Criblez%20NFP> [12.11.2024].

2 Ausschreibung 2017; Laufzeit: 2018–2023; vgl. <https://www.nfp76.ch/de> [12.11.2024].

3 <https://www.snf.ch/de/ufHROEnf7ecQJN8F/seite/fokusForschung/nationale-forschungsprogramme/nfp-76> [25.10.2023].

4 Vgl. <https://www.uek-administrative-versorgungen.ch> [12.11.2024].



Hausen am Albis, Albisbrunn (1949), Stiftung

Foto: Werner Friedli

standen pädagogische und diagnostische Praktiken im Vordergrund. Diese wurden auf der Grundlage von „Zöglings“-Dossiers und anderen relevanten Archivdokumenten analysiert. Als spezifische Schwerpunkte wurden u. a. untersucht: die Einweisungsgründe, die Aufnahmepraxis und die entsprechenden Diagnoseinstrumente, Strafpraxen, Flucht von Jugendlichen, Alkohol- und Drogenkonsum oder die Aktenführung. Auf der Mesoebene waren Organisationsformen (Aufsicht, Leitung, Ausbildung des Personals etc.) sowie pädagogische Konzepte und „Programme“ (Organisation in Gruppen, Schule, Berufsbildung, Therapie, Arbeit etc.) von Interesse. Auf der Makroebene zielte das Projekt auf Erklärungen von Kontinuität und Wandel aus der Perspektive sich verändernder Beziehungen und Netzwerke des Einzelfalls zu seinem Umfeld.

Der Untersuchungszeitraum umfasste die Jahre von 1924, der Zeit der Gründung des Heims, bis 1990. Geografisch lag der primäre Fokus der Untersuchung auf Albisbrunn und war in dieser Perspektive zunächst lokal. Für die Netzwerk-, Diskurs- und Kontextanalysen wurde der geografische Rahmen – je nach Themenbereich unterschiedlich – ausgeweitet: kantonal (z. B. für normative Aspekte) oder national (z. B. für die Ausbildung des Personals, für die Fachverbände oder die Invalidenversicherung).

Die Arbeiten im Projekt waren nicht einfach auf eine Analyse der Entwicklungen im Einzelfall Albisbrunn hin orientiert,

sondern mit Wissen aus der Forschungsliteratur – auf der Grundlage von „Diskursanalysen“ in Zeitschriften und Analysen von Gremien des Heimwesens – sollte auch die Eingebundenheit von Albisbrunn in das Schweizer Heimwesen untersucht werden. Das Erkenntnisinteresse ging stets über den Einzelfall hinaus. Die Analysen zeigen denn auch, dass der Einzelfall Albisbrunn auf Mechanismen beruhte, die für andere Heime im Fachdiskurs ähnlich beschrieben werden. Albisbrunn war mit seinen Sorgen, Praktiken und Bemühungen nicht allein. Vielmehr wurde deutlich, dass Aussagen über den Einzelfall nur unter Berücksichtigung zahlreicher Verflechtungen im damaligen Heimwesen sinnvoll sind. Dass Albisbrunn sowohl mit der Ausbildungsinstitution „Heilpädagogisches Seminar“ (HPS; heute: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik) in Zürich als auch mit dem Lehrstuhl für Heilpädagogik, später dem Lehrstuhl für Sozialpädagogik an der Universität Zürich, eng verknüpft war und dass zwei sehr langjährige Heimleiter in regionalen und nationalen Fürsorgengremien zentrale Funktionen übernommen hatten, macht den Einzelfall zwar tatsächlich zu einem Spezialfall – im Hinblick auf das Eingebettetsein in institutionelle und politische Entwicklungen im Schweizer Heimwesen aber auch zu einem besonders attraktiven Einzelfall, weil die Kontexte bei der Fallanalyse schon permanent präsent waren.

Die Befunde zeigen Kontinuität und Wandel: Verschiedene Problemlagen blie-

ben nicht nur in Albisbrunn äußerst konstant und ließen sich trotz aller Reformbemühungen nie wirklich „lösen“. Sie konnten nur auf Zeit bearbeitet werden – und dies oft nur in Kooperation mit anderen Heimen und in unterschiedlichen Gremien des Schweizer Heimwesens. Was sich hingegen veränderte, war der Umgang mit den Schwierigkeiten im Heim. So bedeutete eine Flucht noch in den 1940er-Jahren das Ende des Erziehungsversuchs, wurden die Zöglinge doch nach ihrer Entweichung von Albisbrunn nicht wieder aufgenommen. In den 1970er-Jahren hingegen lässt sich eine Art „Pädagogisierung“ der Flucht feststellen, bei der die Knaben mit Geständnissen, Verhören und Strafen ihr Vergehen der Flucht und die Delikte auf der Flucht „sühnen“ sollten, damit der Erziehungsversuch weitergeführt werden konnte. Aber auch in Fragen der Subventionen, der Bedeutung von Netzwerken von Fachverbänden, der Diskurse über gesellschaftliche Integration durch Exklusionsmaßnahmen oder der in den 1960er- und 1970er-Jahren beginnenden sozialpädagogischen, wissenschaftlichen Erforschung zum Heimwesen lassen sich am „Fall“ Albisbrunn die Entwicklungen und Verbindungen mit der Schweizer Heimlandschaft sehr gut aufzeigen.

Ausgewählte Resultate⁵

An sieben Themen, die im Projekt spezifischer analysiert wurden, lassen sich die beschriebenen allgemeinen Resultate besonders gut dokumentieren:

Entweichungen: Die detaillierte Untersuchung von Flucht auf der Grundlage der Analyse von sogenannten Fluchtberichten der Zöglinge, der entsprechenden Korrespondenz und der Beobachtungsberichte des Heims zeigt, wie Wissen durch Aktenproduktion aggregiert wurde. Die Befunde verdeutlichen, wie hoch der Wert „der“ Wahrheit bemessen wurde und dass seitens des Heims viel Aufwand betrieben wurde, um „die“ Wahrheit über die Zeit der Flucht sichtbar zu machen (vgl. Deplazes & Garz 2023a). Körperstrafen, Isolation und Verhörmethoden mit schriftlichen Geständnissen waren dabei wiederholt zu beobachten. Auch hier zeigt sich, dass Albisbrunn mit dem Problem der Flucht und dessen pädagogischer Bearbeitung keineswegs ein Einzelfall war, obwohl im „Vor-

⁵ Detaillierter finden sich diese und weitere Resultate in: Criblez & Deplazes 2024; Deplazes 2023; Deplazes et al. 2024a, 2024b.

Eine Verurteilung im Kontext heutiger Werte und Normen ist – wissenschaftlich gesehen – unzulässig.

zeigeheim“ Körperstrafen programmatisch explizit ausgeschlossen waren. Deutlich wird dies auch daran, dass wiederholt, und zwar nicht nur in Albisbrunn, über die (er-neute) Einrichtung von sogenannten geschlossenen Abteilungen diskutiert wurde. So wollte man der ständigen Entweichung von Knaben mit Mauern – im psychischen wie im materialen Sinne – Einhalt gebieten.

Materialitäten: Der Materialität des Heims wurde auch in anderen Teiluntersuchungen explizit nachgegangen. Es zeigte sich, dass Materialitäten wie Gebäude, Holzprodukte der Spielwarenabteilung, aber auch Maschinen in den heimeigenen Ausbildungsbetrieben nicht nur für die Potenziale und Grenzen der damaligen Heimerziehung, sondern auch für die Legitimation und Netzwerkarbeit der Heimverantwortlichen von erheblicher Bedeutung waren (vgl. Deplazes & Garz 2023b). Den Isolierräumen und Mauern geschlossener Abteilungen wurde von den damaligen Akteur:innen des Heims ein entscheidender Wert zugesprochen, um den „Erziehungsschwierigen“ zu helfen. Albisbrunn verfügte von den 1930er- bis in die 1950er-Jahren über heimeigene Haftzellen und kämpfte in den 1970er- und 1980er-Jahren vergebens darum, eine eigene geschlossene Abteilung oder „Isolierzimmer“ einrichten zu können. Zahlreiche Jugendheime bauten, maßgeblich motiviert durch die Jugendstrafrechtsrevision von 1971/1974, spätestens in den 1980er-Jahren solche geschlossenen Abteilungen.

Diagnostik: Das Projekt führte auch zu neuen Erkenntnissen zur Bedeutung psychiatrischer und psychologischer *Diagnosen* für die Pädagogik. Untersucht wurde im Besonderen die Diagnose Psychoorganisches Syndrom (POS) für die Heimerziehung (vgl. Bühler & Deplazes 2023; Deplazes & Bühler 2024), eine Art „Vorgängerdia-gnose“ der heutigen Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Die Analyse von psychiatrischen Gutachten, psychiatrischen Fallbesprechungen und Beobachtungsprotokollen im Heim sowie eine Diskursanalyse des heilpädagogischen Fachdiskurses über POS zeigt, wie die Diagnose POS Sonderbehandlungen legitimierte, die pädagogische „Behandlung“ im Heim jedoch unabhängig von Diagnosen erfolgte. Auf der Grundlage der in den Zöglingssdossiers enthaltenen Tests,

ihrer Übersetzung in Gutachten sowie Veröffentlichungen der damaligen Heimleitung konnte am Beispiel eines der ersten Persönlichkeitstests, der in Albisbrunn zwischen 1939 und 1952 eingesetzt wurde, gezeigt werden, wie Akteur:innen in Albisbrunn am internationalen Wissenstransfer rund um psychologische Experimente und Testung beteiligt waren.

Drogen: Die vorliegenden Befunde zur Bedeutung und den praktischen Folgen des Konsums, Handels und Schmuggels im bzw. ins Heim sowie deren Beschaffung an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Milieus ergänzen den Forschungsstand zum Alltag und zu den damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen in Erziehungsheimen. Dass Drogen eine solch hohe Problemwahrnehmung erfuhren, dass sie den Alltag wie das Pflichtenheft des Heimpersonals derart beschäftigten, wurde bislang kaum konkretisiert (vgl. Deplazes 2023, Kapitel 2.2).

Pädagogisch-therapeutische Intensivabteilung (PTI): Obschon frühere Studien auf geschlossene Abteilungen in den Schweizer Jugendheimen aufmerksam machten – sei es in Bezug auf eine einzelne Institution, auf die Umsetzung der neuen Heimtypen „Therapieheim“ und „Anstalt für Nacherziehung“ nach der Revision des Jugendstrafrechts 1971/1974 oder auf deren Vollzugsschwierigkeiten –, blieb eine systematische, breitere Analyse dieser Entwicklung bislang aus. Wie breit dieses Engagement ausfiel, auch in „Reform“-Heimen wie Albisbrunn oder dem Basler Landheim Erlenhof, war in seinen Ausprägungen bislang kaum bekannt. Die weitläufige Annahme der Öffnungstendenzen der Heime nach 1968 muss mit Blick auf die Neueinrichtung geschlossener Abteilungen in den 1970er- und 1980er-Jahren zumindest relativiert werden (vgl. Deplazes 2023, Kapitel 2.5).

Ausbildung des Heimpersonals: Bislang ging die historische Heimforschung davon aus, dass sich die im 19. Jahrhundert etablierten Strukturen und Logiken der Heimerziehung bis zur Heimkampagne zu Beginn der 1970er-Jahre weitgehend erhalten hätten. Weil sich der Personalmangel in den 1960er-Jahren weiter verstärkte, diskutierten die Verantwortlichen in Albisbrunn zwischen 1966 und 1973 die Gründung einer heimeigenen Ausbildungsstätte

für das Heimpersonal. Die entsprechende Kontextanalyse zur Ausbildung von Heimerzieherinnen und Heimerziehern (vgl. Criblez, Deplazes & Haymoz, 2024) zeigt nun deutlich, dass die Reformdebatten nicht erst mit der Heimkampagne beginnen, sondern wesentlich auch im Kontext der Ausbildungsreformen und der Schaffung neuer Ausbildungsinstitutionen, vor allem in den 1960er-Jahren, zu verstehen sind, die wiederum bereits auf Diskussionen über Ausbildungsstandards in den 1940er-Jahren zurückgehen.

Über das Projekt hinaus – Hinweise zur Historiografie der Heimerziehung

Eine andere Art von Erkenntnissen als die im vorigen Abschnitt vorgestellte zur Heimgeschichte ergab sich aus den das Projekt ständig begleiteten Diskussionen und Reflexionen darüber, wie Heimgeschichte überhaupt sinnvoll geschrieben werden kann. Was also gilt es, in der künftigen historischen Forschung im Bereich Fürsorge und Zwang bzw. Heimerziehungsgeschichte stärker als bisher zu berücksichtigen?

Einzelfallstudien und Generalisierungen: Ein Blick auf die Kontexte des Heims Albisbrunn und auf verschiedene, in den letzten Jahren erschienene „Heimgeschichten“ zeigt, dass der Einzelfall Mechanismen folgte, die auch auf andere Heime zutrafen. Solche Mechanismen sind etwa rigide Erziehungs- und Fremdplatzierungspraktiken, laufende Finanzierungsschwierigkeiten, Legitimierungen von Platzierungsentscheiden aufgrund psychiatrischer Gutachten, Entweichungen aus dem Heim oder die intensive Kooperation mit Behörden. Dass diese Mechanismen in einem breiten Zusammenhang zu beobachten sind, lässt sich im Vergleich mit anderen Fallstudien belegen. Einzelfall-Analysen können den Blick auf größere Netzwerke und Zusammenhänge im Schweizer Heimwesen freigeben, sofern entsprechende Kontexte berücksichtigt werden. Dazu wären in Zukunft vermehrt vergleichende Meta-Analysen von mehreren „Heimgeschichten“ notwendig.

Kontinuität und Wandel in den Blick nehmen: Ein Ergebnis aus den Analysen im Projekt ist, dass Kontinuität und Wandel immer gleichzeitig in den Blick genommen werden müssen und dass die Geschichte eines einzelnen Heims zwar im Hinblick auf seine Praktiken sowie auf seine organisatorischen und konzeptionellen Veränderungen hin rekonstruiert und ana-

lysiert werden kann, dass ein vertieftes Verständnis von Kontinuität und Wandel jedoch nur dann möglich wird, wenn die Netzwerke und Kontexte der Heimentwicklung ebenfalls aufgeschlüsselt werden. Kontinuität zeigt sich insbesondere in der Beständigkeit bestimmter Problemlagen, etwa den Finanzierungsproblemen, dem Umgang mit Jugendlichen „auf der Kurve“ (Flucht) oder der Notwendigkeit, sinnvoll mit Drogenproblemen umzugehen. Die Ansätze zu Problemlösungen können sich mit der Zeit zwar verändern, bleiben aber immer Lösungen auf Zeit.

Komplexität berücksichtigen statt reduzieren: In historischen Forschungsprojekten muss das Untersuchungsdesign oft – aus forschungspragmatischen Gründen fast gezwungenermaßen – stark eingegrenzt werden: auf einzelne Institutionen, Kantone bzw. Bundesländer oder auf einen Untersuchungszeitraum. Dadurch wird der Forschungsgegenstand zwar besser bearbeitbar, jedoch wird durch die Eingrenzungen immer auch Komplexität reduziert, was zu interpretatorischen Verzerrungen führen kann. Konzentriert man sich also auf ein einzelnes Heim, scheinen verschiedene Problemlagen für dieses Heim spezifisch zu sein, etwa wenn ein Heim in finanzielle Schieflage gerät. Erst wenn Kontexte wie die sich verändernde Subventionspraxis berücksichtigt werden, kann der Einzelbefund eingeordnet werden und zu einem allgemeineren Befund erweitert werden.

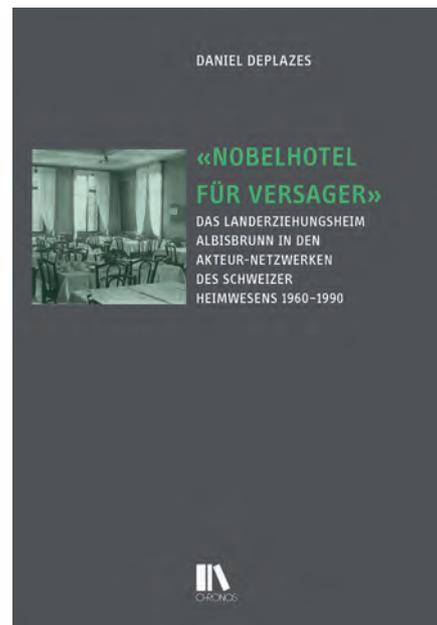
Kontextsensibilität: Die Kontexte (normative Vorgaben, Akteurkonstellationen, pädagogische Wert- und Normvorstellungen etc.) verändern sich im Laufe der Zeit. Pädagogisches Handeln und Entscheiden in Heimen kann ohne Einbettung in solche Kontexte weder sinnvoll rekonstruiert noch verstanden werden. Welche Kontexte von Bedeutung sind, muss allerdings immer wieder neu entschieden werden. Im Projekt zu Albisbrunn erwiesen sich zum Beispiel die Ausbildung des Personals oder die sich verändernden Verbindungen zur wissenschaftlichen Heilpädagogik bzw. zur Sozialpädagogik als wichtige Kontexte. Zur Kontextsensibilität gehört auch, dass die Netzwerke und Beziehungsgeflechte von Akteur:innen und Institutionen mit in den Blick genommen werden.

Zeitspezifische Werte- und Normkontexte: Die Normsetzungen für Heime sind ebenso zeitabhängig wie die Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Familie, über den Sinn und Zweck von Strafen, über die Aufgaben des Staates im Fürsorge-

bereich oder über Verhaltensauffälligkeiten. Historische Wert- und Normkontexte müssen deshalb immer berücksichtigt werden. Eine Verurteilung im Kontext heutiger Werte und Normen ist – wissenschaftlich gesehen – unzulässig. So kann zum Beispiel die Bedeutung von Körperstrafen in Heimen historisch nur richtig eingeschätzt werden, wenn berücksichtigt wird, dass Körperstrafen auch in der Familie und in der Schule akzeptiert waren. Eine Berücksichtigung zeitspezifischer Wert- und Normvorstellungen kann zwar historisches „Unrecht“ nicht entschuldigen (und schon gar nicht wieder gutmachen), aber zu differenzierteren Perspektiven als einfachen Opfer-Täter-Dichotomisierungen führen.

Literatur

- Bühler, P. & Deplazes, D. (2023): Pädagogik, Sprache, Geschichte. Der ADHS-Vorläufer POS. In: Binder, U. et al. (Hrsg.): Sprache und Pädagogik. Münster: Waxmann, 121–135.
- Criblez, L. & Deplazes, D. (2024): Über den Einzelfall hinaus. Erkenntnisse zur Historiografie der Heimerziehung. In: Deplazes et al., 177–192.
- Criblez, L., Deplazes, D. & Haymoz (2024): Expansion, Differenzierung, Verberuflichung. Ausbildungsreformen in der Schweizer Heimerziehung, 1960–1980. In: Deplazes et al., 147–176.
- Deplazes, D. (2023): „Nobelhotel für Versager“. Das Landerziehungsheim Albisbrunn in den Akteur-Netzwerken des Schweizer Heimwesens 1960–1990. Zürich: Chronos.
- Deplazes, D. & Bühler, P. (2024): Psychoorganisches Syndrom (POS). Die Wirkung einer psychiatrischen Diagnose in der Schweizer Pädagogik der 1970er-Jahre. In: Mayer, R. et al. (Hrsg.): Schule und Pathologisierung. Weinheim: Beltz Juventa, 59–72.
- Deplazes, D. & Garz, J. T. (2023a): Vergehen, Verhör, Verschriftlichung. Wahrheitspraktiken und Pädagogisierung von Entweichungen aus dem Landerziehungsheim Albisbrunn (1938–1982). In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2022, 107–132.
- Deplazes, D. & Garz, J. T. (2023b): Historische Materialität: Ein „Meilenstein“ für die Historiografie? In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2022, 185–195.
- Deplazes, D., Garz, J. T., Haymoz, N. & Criblez, L. (Hrsg.) (2024a): Erziehen, Erfassen, Erforschen. Kontinuität und Wandel der stationären Erziehung im 20. Jahrhundert am Beispiel des Landerziehungsheims Albisbrunn. Zürich: Chronos.
- Deplazes, D., Garz, J. T., Haymoz, N., Criblez, L., Bühler, P. & Moser Opitz, E. (2024b): Das Schweizer Heimwesen im Spiegel des Landerziehungsheims Albisbrunn 1924–1990. In: Barras, V., Jungo, A. & Sager, F. (Hrsg.): Diffuse Verantwortlichkeiten. Strukturen, Akteur:innen und Bewährungsproben. Basel: Schwabe, 21–36.



Daniel Deplazes „Nobelhotel für Versager“

Das Landerziehungsheim Albisbrunn in den Akteur-Netzwerken des Schweizer Heimwesens 1960–1990

2023 Chronos Verlag Zürich

➡ Ohne Schlagsäle, dafür mit Porzellantellern und weißen Tischtüchern im Speisesaal galt das Zürcher Landerziehungsheim Albisbrunn lange als Musterinstitution, um „schwererziehbare“ Knaben und männliche Jugendliche zu bessern – Albisbrunn hatte den Ruf, ein „Nobelhotel für Versager“ zu sein. Die Studie untersucht, wie Albisbrunn von 1960 bis 1990 als Teil eines weitverzweigten Netzwerks „funktionierte“. Die Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen durch Behörden, Gerichte und Eltern war auch in Albisbrunn mit viel Leid verbunden. Sowohl die betroffenen „Zöglinge“ als auch die für die Heimerziehung Verantwortlichen produzierten dabei in vielfältiger Weise Bedeutung, um mit den an sie herangetragen, schwer zu lösenden Aufgaben und Zumutungen umgehen zu können. Um sich der verwirrenden Komplexität dieser Bedeutungskonstituierung zu nähern, analysiert die Studie ausgehend vom Fallbeispiel Albisbrunn, wie sich Akteur:innen in Netzwerken zusammenschlossen. Hierfür wird auf die von Bruno Latour und anderen entwickelte Akteur-Netzwerk-Theorie zurückgegriffen. Anhand von fünf für die Akteur:innen bedeutsamen Kontroversen – Buchhaltung, Drogen, Heimforschung, Heimkritik und das Projekt einer pädagogisch-therapeutischen Intensivabteilung – lässt sich aufzeigen, wie die Akteur-Netzwerke „funktionierten“.

Artikel über QR-Code
herunterladen



100 JAHRE
HfH

Sebastian Brändli und Barbara Fäh 100 Jahre Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik in Zürich feiert heuer 100 Jahre ihres Bestehens. 1924 als Heilpädagogisches Seminar (HPS) gegründet, setzte es sich als erste heilpädagogische Ausbildungsinstitution gezielt für eine auf die Praxis – die Klientel – zugeschnittene Qualifizierung heilpädagogisch tätiger Volksschullehrkräfte ein, immer mit Blick auf eine maximale Teilhabe „behinderter“ Kinder in Schule als Vorbereitung für ein maximal selbstständiges Leben danach.



Sebastian Brändli, Dr. phil.
(Sozialhistoriker), ehem. Präsident
Hochschulrat HfH, Autor von
„BILDUNG FÜR ALLE. 100 Jahre
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik“, Zürich 2024.

braendli-traffeleit@bluewin.ch

Foto: privat



Barbara Fäh, Prof. Dr., Rektorin
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik (HfH).

Barbara.Faeh@hfh.ch

Foto: privat

Bildung als wichtigste Staatsaufgabe im freisinnigen 19. Jahrhundert der Schweiz

→ Was in der Schweizer Geschichte **Regeneration** – Wiedergeburt, Gesundung – genannt wird, war die Durchsetzung der Ideale der französischen Revolution während der 1830er-Jahre. In vielen Kantonen wurden auf Freiheit und Gleichheit basierende Verfassungen eingeführt, was auch die politische Überwindung der alten zünftig-ständischen Ordnung beinhaltete. Durch diese Befreiung waren neue Kriterien gefragt, die für die neue gesellschaftliche Ordnung von Bedeutung sein sollten: Dabei kam der Bildung eine besonders tief greifende Rolle zu – bedingen Freiheit und liberale Ordnung doch mündige Bürgerinnen und Bürger mit klugen Ideen.

Die Betonung von Bildung als Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe birgt indes mancherlei Schwierigkeiten. Was soll insbesondere mit jenen Menschen geschehen, die, bei allem guten Willen, nicht fähig sind oder behindert werden, jene für die Bewältigung der persönlichen Freiheit nötige Bildung – kognitive und soziale Fähigkeiten und Kompetenzen – zu erwerben? Gerade aus freiheitlicher Sicht ist die Problematik, dass Unbildung möglicherweise Ausschluss bedeutet, ein wichtiges Anliegen. Wo die unbedingte Selbstverantwortung der Einzelnen aus äußeren Gründen nicht alleine wahrgenommen werden kann, müssen Liberale aus menschlichen Gründen komplexere Lösungen anbieten.

Neue Idee „Spezialklassen“

Dass diese Frage in der liberalen Schweiz des 19. Jahrhunderts auftauchen würde, war aus diesen Gründen fast zwingend. Die **spezi-**

fische heilpädagogische Herausforderung, die über die schon früher etablierte Schulung von Blinden und Taubstummen hinausgehen sollte, wurde schon bald zum Thema. In der für die Ausgestaltung des schweizerischen Sozialstaates ungemein wichtigen Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft (SGG), die das Bildungsbürgertum und insbesondere die Lehrer- und die Pfarrerschaft einschloss, wurden während des ganzen 19. Jahrhunderts immer wieder Initiativen gestartet, die dem Problem einer besonderen Erziehung und Bildung gewidmet waren. Man denke an die Beförderung inklusiver Angebote wie etwa die Idee der „Ferienkolonien für alle“ des Zürcher Pfarrers Walter Bion, seine Vorschläge für die Einrichtung von Kindergärten oder, immer wieder, jene zur Errichtung von „Anstalten“ aller Art – vor allem für eine jugendliche Klientel.¹

Im Kontext eines organischen Aufbaus des Volksschulwesens gewann gegen Ende des Jahrhunderts die Problematik der Schulung sogenannter „debiler“ Kinder jedoch an Bedeutung. Dies führte zur Einrichtung von „**Spezialklassen**“, insbesondere in größeren städtischen Siedlungen. Hermann Graf², seit 1899 selber Spezialklassenlehrer in Zürich, veröffentlichte 1922 einen Rückblick über die bisherigen Entwicklungen, die er mit der folgenden Analyse einleitete: „Die Anfänge der Bestrebungen für eine besondere Schulung schwachbegabter (debiler) Kinder reichen in die achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts zurück und sind eng verknüpft mit den beiden Namen Dr. Paul Hirzel³, Schulpräsident der Altstadt, und Albert Fisler⁴, Lehrer. Wohl bestanden schon damals in Wädenswil und Hottlingen Erziehungs- und Pflegeanstalten für schwachsinnige (imbezille) und blöde (idioten) Kinder, und 1883 hatte auch Regensberg

1 Walter Bion (1830–1909), Pfarrer in Trogen und Zürich, 1872–77 [zur SGG vgl. Erb 2005 und Ammann 2015].

2 Hermann Graf (1865–1950), Lehrer (Seminar Unterstrass), wurde als erster Lehrer der 1899 eingerichteten Spezialklasse des damaligen Kreises V berufen.

3 Dr. Paul Hirzel (1831–1908), Pfarrer, von 1874 bis 1892 Schulpräsident der Stadt Zürich; im Vorstand der SGG und eng befreundet mit Pfarrer Bion (vgl. Kesselring 1908).

4 Albert Fisler (1847–1900), von Flaach, Lehrer an der Stadtschule, Förderer der „Jugendhorte“ und Referent zum Thema „Gründung von Spezialklassen für Schwachbegabte“ an der ersten Konferenz „für Idiotenwesen“ in Aarau 1889 [vgl. Nachruf Fisler, Lehrerinnenzeitung 1901, 104–106]. Verfechter der Herbart-Zillerschen Schule.



Modellieren in der Spezialklasse Zürich. Um 1925.

Bildquelle: Pestalozzianum Zürich

seine Tore als Erziehungsanstalt geöffnet; allein die Volksschule, vor allem die der Stadt, spürte trotzdem keine wesentliche Entlastung, die ihr aus der Entfernung ganz schwacher Elemente hätte erwachsen sollen.“ (Graf 1922, 104.)

„Juwel im Schulorganismus“

Zweierlei Ziele standen für die Einrichtung von Spezialklassen an der Wende zum 20. Jahrhundert im Vordergrund: Betonte Graf den Effekt der „**Entlastung**“ der Regelschule, so wird im Lebenslauf des Pioniers Fisler speziell auf die Menschenliebe und die **Förderung** der betroffenen Kinder hingewiesen: „Wenn schon der Unterricht von fähigen Kindern als eine grosse und schwere Kunst bezeichnet werden muss, wie viel mehr Arbeit und Unterrichtstalent wird es erfordern, sich in ein schwaches Geistesleben hineinzudenken, es zu wecken und zu fördern!“ (Zit. in R. G. 1901, 104). Ein Zeitdokument sondergleichen ist auch die Beurteilung der Bemühungen Fislers, die im sogenannten Visitationsbericht der Aufsichtsbehörde zum Ausdruck kommt. Dort heisst es: „Diese Schulabteilung ist ein Juwel im Schulorganismus der Stadt Zürich; sie ist eine Musterschule in jeder Beziehung, ein schlagender Beweis für die Wahrheit des Pestalozzischen Satzes, daß auch das arme, verwahrloste, zurückgebliebene Kind der Entwicklung und Ausbildung fähig ist.“ (Zit. in Gattiker 1900, 305). Fisler war auch

Initiator und erster Lehrer an dem im Frühjahr 1899 durchgeführten „erste[n] Kurs zur Ausbildung von Lehrern an Spezialklassen“; dieser Kurs wurde indessen nach seinem frühen Tod nicht weitergeführt.

Innert 30 Jahren wurde in der Stadt Zürich ein dichtes, engmaschiges Angebot an Spezialklassen aufgebaut. Graf spricht von „30 Klassen mit rund 600 Kindern, die einen besonderen, ihren verminderten körperlichen und geistigen Fähigkeiten angepassten Unterricht erhalten“ (1922, 104). Die Behörden waren offenbar gewillt, in jedem Schulkreis mehrere solcher Klassen zu schaffen. Ein wunder Punkt war aber die **Gewinnung geeigneter Lehrkräfte**. Offenbar war man in den ersten Jahren geneigt, eher Frauen für diese Position anzustellen, der Basler Schulinspektor Largiadèr begründete dies 1889⁵ damit, dass „die Führung einer Spezialklasse einer Hingebung und Ausdauer im Kleinen“ bedürfe, „wie sie dem Frauengeschlecht eigen“ sei (zit. in Graf 1922, 107). Die Stadt Zürich stellte in der Folge nicht nur Frauen, sondern auch Männer ein, dennoch war der Anteil der Frauen als Spezialklassenlehrerinnen auffallend hoch. Wichtig für die weitere Entwicklung war aber letztlich die Menge: Die große Anzahl von Spezialklassen in Zürich und in anderen Städten der Schweiz ließ das Bedürfnis nach einer eigentlichen Ausbildung für geeignete Lehrkräfte entstehen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass sich erfahrene Spezialklassenlehrkräfte

zusammenfanden, um die Frage der Gründung einer speziellen, heilpädagogischen Lehrerbildungsinstitution zu diskutieren. Eine erste Initiative betraf die Lehrmittel: Eine Gruppe um Karl Jauch (1868–1950, Spezialklassenlehrer in der Enge (Zürich), erarbeitete schon um 1900 eine spezielle Fibel „zum Schulgebrauch in Spezialklassen und Anstalten für Schwachbefähigte.“ Diese erlebte bis um 1920 mehrere Auflagen (vgl. Brändli & Fäh 2024, 45–52)

Gründung des Heilpädagogischen Seminars 1924

Im Jahre 1919 kam Bewegung in die Sache. Als Ausgangspunkt ist ein Brief eines Anstaltsdirektors an einen Amtskollegen fassbar.⁶ Viktor Althaus (1875–1945), ursprünglich Lehrer und 1899 Teilnehmer im Zürcher Kurs bei Albert Fisler, war in St. Gallen Pionier der Heilpädagogik und Direktor des Blindenheims. Sein Brief war an Johannes Hepp (1879–1960) gerichtet, ebenfalls Lehrer, 1919 aber bereits Direktor des Kantonalzürcherischen Blinden- und Taubstummenheims in Zürich-Wollishofen. Die beiden **Promotoren einer schulischen Heilpädagogik** versuchten gemeinsam, Anknüpfungspunkte und Unterstützung für die Idee einer heilpädagogischen Ausbildungsstätte für Lehrpersonen zu finden – bei der Stadt Zürich, beim Kanton, bei der Universität. Zudem war es ihr Ziel, die amtierenden Spezialklassenlehrer mit ins



Karl Jauch: Mein Lesebüchlein. Zum Schulgebrauch in Spezialklassen. Zürich um 1910.

Bildquelle: Pestalozzianum Zürich

5 Verhandlungen der I. Schw. Konferenz für das Idiotenwesen 1889.

6 Zur Geschichte des Heilpädagogischen Seminars: Brändli 2024, hier S. 15.



Moritz Tramer, Johannes Hepp, Heinrich Hanselmann: drei wichtige Promotoren des HPS Zürich.

Bildquelle: Archiv HPS im Staatsarchiv Zürich.

Boot zu holen. Noch im selben Jahr gelang es, bei einer Sitzung mit Gleichgesinnten im Zürcher Restaurant Strohhof einen Verein zu gründen; erster Präsident wurde der Spezialklassenlehrer Karl Jauch. Es wurde auch ein Ausschuss eingesetzt, der die Gründung und den Aufbau der Ausbildungsinstitution selber realisieren sollte.

Heilpädagogik als Wissenschaftsdisziplin

Als wichtigste Person unter den frühen Promotoren der Idee eines HPS entpuppte sich **Heinrich Hanselmann** (1885–1960). Hanselmann hatte an der Universität Zürich im Fach Experimentalpsychologie promoviert und war einige Zeit praktisch in Anstalten tätig. 1911 wurde er erster Sekretär der eben gegründeten Stiftung „Pro Juventute“ – in dieser Funktion kam er in Berührung mit dem Projekt HPS. Als Wissenschaftler mit praktischer Zielsetzung war er der geeignete Mann, um nicht nur die Leitung des 1924 gegründeten HPS zu übernehmen, sondern auch das Verbindungsglied zwischen HPS und Universität Zürich zu bilden. Seiner akademischen Karriere ist zu verdanken, dass Heilpädagogik nicht nur am HPS, sondern auch an der Universität ein wissenschaftliches Fach wurde. Er war auch als Autor produktiv, sein wichtigstes veröffentlichtes Werk in der Anfangsphase des HPS war die „Einführung in die Heilpädagogik“, 1930 im Rotapfelverlag Zürich erschienen.

Nach zehnjähriger Aufbauarbeit im HPS und an der Universität konnte Hanselmann einen Assistenten anstellen – ein erster Schritt hin zur heilpädagogischen Institution: Paul Moor (1899–1977) wurde nicht nur Assistent, sondern auch sein Nachfolger als Leiter. Dieser Nachfolgeprozess wiederholte sich dann nochmals mit Fritz Schneeberger (1919–2004), der ebenfalls zuerst als Assistent „erprobt“ wurde, um dann 1960 dritter Leiter des HPS zu werden. In jenen Jahren war die Institution schon stark gewachsen: Nicht nur der Jahreskurs, sondern

auch zahlreiche weitere Lehrangebote und auch erste Forschungsarbeiten konnten bereits vermeldet werden.

Die ersten fünfzig Jahre HPS standen wissenschaftlich und methodisch ganz im Zeichen des Gründers Hanselmann. Die ersten beiden Nachfolger waren Doktoranden bei ihm gewesen, seine Definitionen und Thesen blieben stabil gültig. Das änderte sich erst ab 1968, als sich die Heilpädagogik von einer ganz der Lehrerweiterbildung verpflichteten Wissenschaft zur modernen **Sozialwissenschaft** entwickelte.

Zentraler Paradigmenwechsel und Weg zur Hochschule

Im Rahmen dieser Neuorientierung fand auch ein Umdenken in der Sache statt. War die Geburt des HPS der Neuerung „Spezialklasse“ geschuldet – es ging um die Entlastung des Systems Schule und um spezifische Förderung von betroffenen Kindern –, brachte der sozialwissenschaftliche Ansatz die Rolle des „**Systems**“, d. h. der Gesellschaft, der Familie, des Pausenplatzes usw., ins Blickfeld. Das HPS tat sich zunächst schwer mit diesem Paradigmenwechsel. Erst unter dem Rektorat von Thomas Hagmann (* 1946) ging man endlich mutig diesen Weg [seit 1989].

Auch die Neupositionierung des HPS im Rahmen der Fachhochschulbewegung in der Schweiz wurde von Hagmann angestoßen und konzipiert, von Rektor Urs Strasser (* 1953) dann weiterentwickelt und realisiert. Seit 2001 wird das HPS als Interkantonale Hochschule geführt. Mit den gesetzlichen Grundlagen – im Kanton Zürich etwa das Volksschulgesetz, im Bund das Gleichstellungsgesetz und bei der UNO die Behindertenrechtskonvention – vollzogen dann auch die politischen Instanzen den Paradigmenwechsel hin zur **inklusiven Heilpädagogik**.

Heilpädagogik für maximale gesellschaftliche Teilhabe

Ende der 1990er-Jahre zeichnete sich der Paradigmenwechsel deutlich ab. Eine wichtige Rolle spielte das im Jahr 2000 eingeführte **ICF-Modell**.⁷ Dieses vernetzte Wirkungsmodell band die Partizipation in die Reflexion und Ausrichtung der Heil- und Sonderpädagogik mit ein. Es fand in den folgenden Jahren einen breiten Rückhalt und ist auch heute noch ein grundlegendes Modell für die Tätigkeiten der

HfH und die Überlegungen einer Öffnung der Schule hin zum Unterricht aller Kinder und Jugendlichen, unabhängig davon, welche Begabungen, Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen sie haben. Diese Erkenntnis prägte auch die Tätigkeiten der HfH. Mit der Bologna-Reform wurden die Ausbildungen auf Bachelor- und Masterstufe ausgerichtet. Aktuell bietet die HfH Bachelor- und Masterstudiengänge in Psychomotoriktherapie, Logopädie, Gebärdensprachdolmetschen, Schulischer Heilpädagogik und Heilpädagogischer Früh-erziehung an. Alle Studiengänge beziehen sich auf das ICF-Modell.

Die Forderung nach Inklusion aller Kinder und Jugendlicher, unabhängig von Beeinträchtigung, Begabung oder Benachteiligung, rüttelt auch am Selbstverständnis der Heil- und Sonderpädagogik. Die Fachpersonen sind für die Kinder und Jugendlichen nicht mehr separat zuständig, sondern im Austausch mit Klassenlehr- und anderen Fachlehrpersonen. Neben der Förderung und dem Unterricht von Kindern mit spezifischen pädagogischen Bedürfnissen übernehmen sie neue Aufgaben, wie die Beratung von Schulleitungen, Lehrpersonen und Eltern. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit ist eine der wichtigsten Gelingensbedingungen für Inklusion. Dies zeigt sich auch in den Angeboten der HfH wie im Master Schulische Heilpädagogik, in dem seit 2020 zwei zusätzliche Studienschwerpunkte absolviert werden können: Beratung und Kooperation sowie Schul- und Organisationsentwicklung.

Kooperationen mit Pädagogischen Hochschulen

Im Zuge der Inklusionsdebatte wurde auch immer wieder die Frage gestellt, ob die HfH als spezialisierte Hochschule eine Existenzberechtigung habe oder ob sie nicht in eine Pädagogische Hochschule zu integrieren sei. Diese Frage ist einerseits berechtigt, andererseits falsch. Eine spezialisierte Hochschule erlaubt es konsequent, den Blick auf Gelingensbedingungen von Teilhabe an schulischen und gesellschaftlichen Prozessen zu richten, wissenschaftliches und professionelles Handeln zu verbinden und für die Praxis fruchtbar zu machen. Die HfH strebt deshalb seit 2005 eine enge Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen auf dem Territorium ihrer Trägerschaft an. In den Angeboten mit den Pädagogischen Hochschulen richtet die HfH

⁷ ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO 2001)



HfH-Belegschaft 2022 im Campus City Bernina

Foto: Frank Schwarzbach

ihr Hauptaugenmerk auf die schulischen Problemlagen und ergänzt damit den Blick der Pädagogischen Hochschulen, die die Lehrerinnen- und Lehrerbildung fokussieren. Die Zusammenarbeit zeigt sich konkret daran, dass die HfH an verschiedenen Standorten Module anbietet. Diese werden an Pädagogischen Hochschulen, unter Einbezug der dortigen Expertise, vor Ort von der HfH durchgeführt. Für den Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik sind dies die Pädagogischen Hochschulen Graubünden, St. Gallen und Schaffhausen. In der Weiterbildung setzt man auf enge Kooperationen und gemeinsame Angebote. Außerdem bringt die HfH ihre Expertise in die Ausbildungsschwerpunkte Heil- und Sonderpädagogik ein. Weitere Kooperationen in Aus- und Weiterbildungen sind im Aufbau. In Forschungs- und Entwicklungsprojekten werden gemeinsame Fragestellungen aus verschiedenen Blickwinkeln bearbeitet.

Seit 2017 richtet sich die HfH themenorientiert aus. Dies erlaubt es, den ganzen Wissenszyklus zu fokussieren sowie Lehre, Forschung und Praxis kontinuierlich zu verbinden. Sie folgt damit dem Anliegen, Wissen, Kompetenzen und Lösungen für aktuelle und zukünftige Probleme für die Praxis zu erarbeiten und zur Verfügung zu stellen. Die Vernetzung mit der Praxis ist dabei eine Voraussetzung, die sich auch in den Profilen der Mitarbeitenden zeigt. Diese zeich-



In der Lehrerkantine Unteriberg – Heilpädagogisches Projekt.

Foto: Peter Lienhard, 2023

nen sich durch das dreifache Kompetenzprofil aus: Wissenschaft, Berufsfeldbezug und Vermittlungskompetenzen. Aufgrund der hohen Anforderungen hat die HfH ein Personalentwicklungskonzept etabliert, das verschiedene Laufbahnen in den Blick nimmt.

Neue Herausforderungen

In den letzten Jahrzehnten wurde die Inklusive Schule durch Schulentwicklungsprojekte an vielen Orten entwickelt und umgesetzt. Aktuell kommt die Inklusive

Schule wieder vermehrt unter Druck – dies angesichts des ausgeprägten Mangels an Lehrpersonen, aber auch an Fachpersonen in Heil- und Sonderpädagogik. Die Frage stellt sich, ob die Inklusive Schule an ihre Grenzen kommt und ob es nicht grundsätzliche Gedanken zur Neuausrichtung des Bildungssystems als Ganzes braucht. Die HfH ist überzeugt – und dies zeigt sich in ihrer 100-jährigen Geschichte –, dass Bildung das grundlegende Element einer funktionierenden Gesellschaft ist. Die Schule zu stärken bedeutet, die Gesellschaft als Ganzes zu stärken. Sie wird als Teil einer sehr diversen Gesellschaft verstanden. Dabei wird Inklusion nicht als ferner Stern, der nie zu erreichen ist, betrachtet – sondern als Ausgangslage, auf die das System Antworten liefern muss.

Ziel aller Tätigkeiten der HfH ist es, den Fachpersonen Kompetenzen zu vermitteln, um Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichsten Bildungsbedingungen größtmögliche Partizipation und Autonomie zu ermöglichen. Die HfH setzt sich dafür ein, dass die notwendigen Kompetenzen ausgebildet, Wissen generiert und Know-how in die Praxis getragen wird. Angesichts der bisherigen sowie der aktuellen und der antizipierten Herausforderungen wird man eine spezifische Pädagogische Hochschule wie die HfH weiterhin benötigen. Es braucht das spezialisierte Wissen über Bildung für Alle für eine gelingende, tragfähige und zukunftsfähige Gesellschaft.

Literatur

- Ammann, H. (2015):** Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft und die zivile Idee des gemeinen Nutzens. In: Stadt und Zivilgesellschaft. Göttingen, 109–122.
- Brändli, S. (2024):** Bildung für Alle. 100 Jahre Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Zürich: Chronos.
- Brändli, S. & Fäh, B. (2024):** (Über) 100 Jahre Heilpädagogik in Zürich. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 30(1).
- Erb, Ch. & Ammann, H. (Hrsg.) (2005):** Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft und ihre Geschichte. Zürich.
- Gattiker, G. (1900):** Nachruf Fisler. In: Schw. Päd. Zeitschrift, 297–308.
- Gräf, H. (1922):** Die Entwicklung der Spezialklassen für Schwachbegabte in der Stadt Zürich von 1891–1921: 1. Teil. Schweizerische pädagogische Zeitschrift 1922, Heft 4, 104–110, 2. Teil: ebd., Heft 5, 134–140.
- Kesselring, H. (1908):** Schulpräsident Dr. Paul Hirzel, Lebensskizze. Zürich.
- R., G. (1901):** Nachruf Albert Fisler. In: Schw. Lehrerinnenzeitung, 104–106.



Artikel über QR-Code
herunterladen

Christina Arn & Pierre-Carl Link

Ethik als Anspruch und Auftrag einer Hochschule für Heil- und Sonderpädagogik



Christina Arn, lic. phil.; MAE mit Schwerpunkt Lehre in den Bereichen Logopädie, Schulische Heilpädagogik und Heilpädagogische Früherziehung Logopädin / Sonderpädagogin

- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
- Institut für Partizipation und Behinderung (IBP)
- Senior Lecturer
- Gründungsmitglied und Präsidentin Ethikkommission der HfH

christina.arn@hfh.ch

Foto: privat



Pierre-Carl Link ist Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Er lehrt und forscht zu den Themen Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Allgemeine Heilpädagogik, Reflexive Professionalisierung, Psychoanalytische Pädagogik sowie Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie und Sonderpädagogik. Vorstandsmitglied der Arbeitsgemeinschaft Psychodynamischer Professorinnen und Professoren (AGPPP).

pierre-carl.link@hfh.ch

Foto: Dorothea Hochuli

Die Frage, ob und weshalb Fachpersonen der Heil- und Sonderpädagogik über ethische Kompetenzen verfügen sollen, scheint im Grunde obsolet. Es stellt sich aber in den Ausbildungsinstitutionen die Frage nach der Umsetzung von Vermittlung, Erweiterung und Vertiefung ethischer Kompetenzen. Diese werden im Artikel anhand des Vorgehens der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) dargelegt. Der Problemaufriss dieses Artikels erfolgt über die Beschreibung der Relevanz ethischer Kompetenzen in Hinblick auf moralische Fragestellungen auf allen Ebenen – Disziplin, Profession und Praxis (im Fall der HfH: in Psychomotoriktherapie, Logopädie, Schulischer Heilpädagogik, Heilpädagogischer Früherziehung, Gebärdensprachdolmetschen). Der Artikel geht auch der Frage nach, welchen Stellenwert ethische Kompetenzen an einer Ausbildungsstätte außerhalb des Unterrichts einnehmen sollen: Die HfH hat sich entschieden, dass Ethik transversaler Inhalt in der Aus- und Weiterbildung von Fachpersonen, in der Forschung, aber auch in allen übrigen Bereichen der Institution sein soll. An der Hochschule soll Ethik nicht nur unterrichtet, sondern „gelebt“ werden. Ethische Reflexion wird so Qualitätsmerkmal für die Institution, ihre Aufgaben, ihre Mitarbeitenden und ihre Absolvent:innen.

Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik in Disziplin, Profession und Praxis

→ Heil- und Sonderpädagog:innen üben einen Beruf aus, der sich – ob in Lehre oder Forschung, im schulischen oder therapeutischen Alltag – mit Menschen beschäftigt, die besonderer Aufmerksamkeit und besonderer Sorgfalt bedürfen. Umgang mit bzw. Handlung nach Begriffen wie Menschenbild, Würde, Chancengerechtigkeit oder Autonomie sind Grundbegriffe der in der Ausbildung vermittelten sonderpädagogischen Theorie. Dennoch, oder trotzdem: Ethische Kompetenzen braucht es in der Heil- und Sonderpädagogik auf allen Ebenen, sowohl in der Disziplin als auch in Profession und Praxis (vgl. Felder 2012).

Klassisch definiert sich die Heil- und Sonderpädagogik als „spezialisierte Pädagogik, die von einer Bedrohung durch personale und soziale Desintegration ausgeht und bei der es im Besonderen um die Herstellung oder Wiederherstellung der Bedingungen für eigene Selbstverwirklichung und Zugehörigkeit, für den Erwerb von Kompetenz und Lebenssinn, also um das Ganz-Werden geht“ (Speck 1998, 61). Darin zeigen sich hohe moralische Ansprüche. Urs Haeberlin schreibt: „Heilpädagogik kann es sich [...] nicht leisten, bloss eine Wissenschaft zu sein. Sie hat nicht nur einen Forschungsgegenstand auf der Objektebene der behinderten Person, sondern auch ein Mandat auf der Subjektebene der behinderten Person. Dieses Mandat ist – in Praxis und Theorie – die Frage nach dem Sein des Menschen, der als behindert gilt, weil er in bezug [sic!] auf die gemeinsame Daseinsgestaltung als hinderlich empfunden wird.“ (Haeberlin 1996, 31) Er legt der heil- und sonderpädagogischen Arbeit eindeutige Werte zugrunde (vgl. ebd.):

- Unverletzlichkeit jeglichen menschlichen Lebens
- Wert der Gleichwertigkeit bei extremer Verschiedenheit
- Wert der unverlierbaren Würde jedes Menschen

Die Möglichkeiten der Ethik wurden und werden über die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik hinweg genutzt, nicht nur, um zu einem Urteil sonderpädagogischen Handelns zu gelangen, sondern auch, um Fragen nach den Voraussetzungen einer Handlung sowie einer moralischen Einordnung zu klären. Dabei wird ethisches und moralisches Handeln zeitweise als immantenter Teil des sonderpädagogischen Denkens und Handelns betrachtet. Dieser Idee soll hier allerdings widersprochen werden. Ethik ist nicht nur eine eigenständige Disziplin; sie ist die Möglichkeit, eine distanziertere Position zur Reflexion der Inhalte einer anderen Disziplin einzunehmen.

Beispielsweise wird das Thema Inklusion seit langer Zeit kontrovers diskutiert (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, 184). Durch die Umsetzung der UN-BRK wird Inklusion zu einem zentralen Inhalt der heil- und sonderpädagogischen Debatte. Inklusion als zentraler Auftrag stellt tradierte Welten der Heil- und Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Praxis infrage. Ebenso wird die Relevanz und Notwendigkeit einer spezialisierten Disziplin und Profession zur Realisierung inklusiver Bildungsarrangements relativiert und hinterfragt.

Annedore Prengel, als eine Vertreterin inklusiver Pädagogik, vertritt die Position, dass es für die Umsetzung der Inklusion einer heil- und sonderpädagogischen Profession respektive einer entsprechenden Fachlichkeit hinsichtlich unterschiedlicher Förderschwerpunkte bedarf (vgl. Prengel 2016). Damit löst Prengel eine kontroverse Debatte aus, in der sie deutlich macht, dass es innerhalb des Diskurses um inklusive Bildung eine pädagogische Ethik braucht (ebd. 2020). Franziska Felder weist in ihrem Buch „Ethik der inklusiven Bildung“ entschieden darauf hin, dass Inklusion bzw. inklusives Vorgehen als Leitmotiv der Sonder- und Heilpädagogik eine ethische Reflexion benötigt, und hält dabei fest, dass es nicht einfach ist, ein mehrdimensionales, gleichzeitig beschreibendes und ethisch-normatives Konzept überhaupt zu analysieren (vgl. Felder 2022, 55). Diese Diskussion hat

**Ethische Kompetenzen
braucht es in der Heil- und
Sonderpädagogik auf allen
Ebenen, sowohl in der
Disziplin als auch in
Profession und Praxis.**

einen Einfluss auf sonderpädagogisch-professionelles Denken und Handeln im Feld.

Die angewandte Ethik, die sich mit ethischen und moralischen Fragen spezifischer Disziplinen wie Umwelt, Medizin oder Politik auseinandersetzt, hat der Pädagogik bisher wenig Raum und gar nicht erst einen eigenen Bereich eingeräumt (vgl. Prengel 2020). Und dies, obwohl sich gerade die Pädagogik – insbesondere die Heil- und Sonderpädagogik – in ihrem Auftrag mit Menschen mit Verletzlichkeiten beschäftigt (vgl. Kristeva & Gardou 2012).

Der Mensch ist verletzlich

Der Wert der Unverletzlichkeit jeglichen menschlichen Lebens, etwa bei Haeberlin (1996), verweist auf die Verletzlichkeit des Menschen an sich. Diese anthropologisch konstitutive Verletzlichkeit aller Menschen stellt einen Anlass für eine ethische Auseinandersetzung dar. Aus der menschlichen Verletzlichkeit, beispielsweise durch Gewalterfahrungen, Krankheit oder Beeinträchtigungen, ergeben sich moralische Fragen, die das Leben durchziehen. Gerade die Ereignisse der jüngsten Geschichte wie Pandemie, Angriffskrieg in der Ukraine, Klimawandel verweisen auf die Unvorhersehbarkeit von einschneidenden Veränderungen und die inhärenten fragilen Vulnerabilitätsverhältnisse. Der Schutz und die Inklusion besonders verletzlicher Menschen und die damit aufgeworfenen moralischen Fragen, deren Spannungsfelder und Dynamiken sich nicht grundsätzlich in einer *Pädagogik der Vielfalt* auflösen lassen (vgl. Prengel 1959; vgl. hierzu kritisch: Liesen, Felder & Felken-dorff 2015), machen ethische Antwort- und Reflexionsfähigkeiten erforderlich.

Kompetenz zur ethischen Reflexion

Die Kompetenz zur ethischen Reflexion des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns ist für Lehrende, Forschende, Studierende und Praktiker:innen auf allen Ebenen der Heil- und Sonderpädagogik unabdingbar, also auf der Ebene der Disziplin, wie oben beschrieben, und besonders auf den Ebenen der Profession und Praxis. Anschaulich wird dies an konkreten Beispielen, z. B. hier aus der Lehre: Im Rahmen der Ethik-Woche der HfH stellt eine Studierende der schulischen Heilpädagogik die Frage, wie die Lehrperson mit einem Kind mit herausforderndem Verhalten in der Klasse umgehen kann. Die pädagogische Situation droht zu eskalieren.

**An der Hochschule soll Ethik
nicht nur unterrichtet,
sondern „gelebt“ werden.**

Die Lehrperson ist mit der Frage konfrontiert, ob das Kind mit herausforderndem Verhalten in der Sonderschulung in einer Kleinklasse nicht besser individuell unterstützt werden könne. Es stellt sich die Frage, ob das Wohl der Klasse (z. B. ruhige Lernatmosphäre) oder das Wohl des betreffenden Kindes (z. B. Resilienzförderliche Kontakt zu Peers) höher gewichtet werden solle – ein Dilemma der alltäglichen Schulpraxis. Solche Fragen sind von Bedeutung und müssen diskutiert werden, denn „Ethik soll eine heilpädagogische Kompetenz sein [und] ethische Fragen Teil der Lehre sein“ (Arn 2017, 33).

Hochschulen sehen sich oft primär als wichtige Forschungseinrichtungen mit den entsprechenden forschungsethischen Herausforderungen. Neben den gängigen forschungsethischen Richtlinien stellt sich eine besondere Herausforderung, vergleichbar vielleicht mit derjenigen der Medizin: Geforscht wird mit Menschen mit Verletzlichkeit. Das verlangt ein besonders sorgfältiges Vorgehen bei der Wahl der Methode (vgl. Arn 2017, 33) sowie der Planung und insbesondere eine „Zusammenarbeit mit möglichst allen Stakeholdern, ganz besonders auch unter Beteiligung der schutzbedürftigen Personengruppen“ (ebd.).

Anspruch und Auftrag einer Hochschule für Heil- und Sonderpädagogik

Im heil- und sonderpädagogischen Umgang mit Menschen mit Verletzlichkeiten stellen sich grundsätzliche Fragen der Ethik zu Themen wie Gerechtigkeit, Verantwortung und der Gewichtung unterschiedlicher Werte: Wie kann man mehr Autonomie zugestehen, aber gleichzeitig ausreichend Schutz gewähren? Wer bekommt die knappen finanziellen und zeitlichen Ressourcen? Und es stellen sich ganz grundsätzliche Fragen nach Menschenwürde und einem guten Leben.

Es braucht ethische Kompetenzen, weil sich in der Ausbildungssituation, sowohl an einer Hochschule als auch in der pädagogischen Praxis, immerfort Dilemmata, komplexe Fragen und herausfordernde Entscheidungen stellen, die allzu oft nach einer schnellen Lösung verlangen. Ethik, im Besonderen ethische Entscheidungsmodelle,

ermöglichen die Abwägung unterschiedlicher Werte und unterstützen eine reflektierte Entscheidungsfindung.

Moralisches Handeln ist Teil der heil- und sonderpädagogischen Professionalität. Professionelles Handeln unter ethischen Gesichtspunkten gilt für alle Mitarbeitenden, Studierenden und Weiterbildungsteilnehmenden der HfH. Deshalb müssen Mitarbeitende und Studierende in der Lage sein, ethische Grundlagen in einem immer komplexer werdenden Umfeld zu vertreten, verantwortungsvoll Entscheidungen zu treffen und ausgehend von ethischen Reflexionen zu handeln.

Dieses Ziel soll nicht nur durch bloßes Vermitteln von ethischen Grundlagen erreicht werden, sondern auch durch eine anwendungsorientierte Auseinandersetzung.

Zahlreiche Dilemma-Situationen und Herausforderungen aus der Praxis zeigen sich gerade an einer Hochschule mit dem vierfachen Leistungsauftrag Ausbildung, Weiterbildung, Dienstleistung und Forschung. Ethische Kompetenz ist überall gefordert, in allen Leistungsbereichen, aber auch in der Zusammenarbeit *innerhalb* einer Hochschule. Denn eine Hochschule für Heil- und Sonderpädagogik ist ein *gesellschaftlicher Knotenpunkt für Vulnerabilitätsverhältnisse*. Daher hat die HfH den Anspruch und den Auftrag, sich mit Themen und Mitteln – mit Sensibilisierung, Entscheidungshilfen und Leitplanken für pädagogisches, forschendes, dienstleistendes und therapeutisches Handeln – auseinanderzusetzen.

Umsetzung der Inhalte auf Ebene einer Hochschule für Heil- und Sonderpädagogik

Ethik an einer Hochschule umzusetzen bedeutet, dass das Thema Ethik und ethische Kompetenz *transversal* das Studium, Dienstleistungen und Weiterbildungen, die Forschung sowie andere Bereiche wie die Administration, Bibliothek oder Human Resources durchziehen muss. Ethisches Handeln muss curricular, aber auch im täglichen Handeln und Tun und in der Reflexion vertraut, niederschwellig und leicht anwendbar zur Verfügung stehen. Die meisten Hochschulen geben sich dazu eine „Ethik Policy“ oder ein damit vergleichbares Papier. Ohne dies infrage zu stellen, ist es notwendig, das Thema Ethik und die damit verbundene moralisch-ethische Kompetenz weiter zu verankern und regelmäßig einzuüben. Deshalb muss eine Hochschule die ethischen und moralischen Fragen und Di-

Ethik ist nicht nur eine eigenständige Disziplin; sie ist die Möglichkeit, eine distanzierte Position zur Reflexion der Inhalte einer anderen Disziplin einzunehmen.

lemmata von außen und im Inneren kennen, regelmäßig auf ihre Aktualität prüfen und das entsprechende Vorgehen gegebenenfalls anpassen.

Dazu braucht es wiederum ein Organ, das sich um die Einführung, die Umsetzung, die Beratung und die Reflexion des Vorgehens bemüht. An der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik übernimmt dies seit Anfang 2024 die Ethikkommission (EK HfH). Die EK HfH wird als unabhängiges Beratungsorgan mit vielfältigen Aufgaben etabliert, das weit über die Forschungsethik und das Prüfen von Ethikanträgen sowie das Abgeben von einzelnen Voten zu ethischen Themen hinausgeht, was die EK HfH deutlich von Ethikkommissionen anderer Hochschulen unterscheidet. So verantwortet die Ethikkommission der HfH einen von der Hochschulleitung verabschiedeten Ethik-Aktionsplan 2023–2025 (vgl. Arn & Wolfisberg 2023), der zum Ziel hat, die ethische Reflexionsfähigkeit – und somit die professionellen Kompetenzen von Mitarbeitenden, Studierenden und Weiterbildungsteilnehmenden sowie die der HfH als Organisation – durch geeignete Aktionen nachhaltig zu erweitern, um ethisches Handeln als Teil der heil- und sonderpädagogischen Professionalität in allen Bereichen sicherzustellen. Enthalten sind dabei Aufgaben wie:

- das Sensibilisieren für ethische Themen und Fragestellungen im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik
- das Sensibilisieren für ethische Themen und Fragestellungen, die sich aus dem Auftrag der HfH ergeben
- Projekte zu ethischen Themen anstoßen, begleiten, durchführen, weiterführen
- Anlaufstelle für Mitarbeitende bei forschungsethischen Fragestellungen, zum Beispiel bei der Beurteilung von Abschlussarbeiten oder bei der Erarbeitung von Forschungsprojekten
- die Begutachtung von Forschungsprojekten: Bei der Eingabe von Anträgen für Forschungsprojekte wird anhand einer Ethikcheckliste die forschungsethische Relevanz des Projektes beurteilt
- die Zusammenarbeit mit Ethikkommissionen anderer Hochschulen

Des Weiteren alimentiert die EK HfH die Fachreferenz Ethik, die sich besonders um die fachbezogenen Inhalte in der Ausbildung kümmert, und betreut beispielsweise auch den Ausbau der Ethik-Plattform (ethik.hfh.ch), einer niederschweligen Website, die theoretisches Wissen, Gedankenexperimente sowie aktuelle Themen der Ethik aufbereitet und einem breiten Publikum zugänglich machen will. Und sie ist zudem verpflichtet, Themen und Begriffe stetig zu reflektieren:

1. *Gegenüber der Klientel*. Wie wird die Klientel wahrgenommen, wie wird sie bezeichnet und beschrieben, wie fließt „der Standpunkt der Betroffenen“ (Liesen 2006, 12) ein?

2. *Gegenüber Außenstehenden*. Die „Sonderpädagogik muss ihr Handeln ‚nach aussen‘ rechtfertigen, das heisst gegenüber der Öffentlichkeit und nicht zuletzt: gegenüber der öffentlichen Hand“ (ebd.). Denn ohne finanzielle Unterstützung der öffentlichen Hand ist die Arbeit der Heil- und Sonderpädagogik nicht vorstellbar.

3. *Gegenüber sich selbst*. Die Heil- und Sonderpädagogik schuldet sich selbst auf einer Metaebene Rechenschaft. „Dies gilt für Disziplin wie Profession. [...] Da ist die Problematik, möglichst wohlbegründet stellvertretend-advokatorisch handeln zu müssen. Da ist der Anspruch der Sonderpädagogik als Wissenschaft.“ (Ebd.) Und es bleibt die Herausforderung, sich in einem gesellschaftlichen System etablieren und vor allem positionieren zu müssen. „In allen drei Hinsichten vermischen und überlagern sich empirische, theoretische und normative Aspekte.“ (Ebd.)

Fazit

Hochschulen kommen um das Thema Ethik und dessen Konzeption und Umsetzung in all ihren unterschiedlichen Arbeitsbereichen nicht herum und müssen stets offen für neue Entwicklungen sein: Zunehmend treten Care-Ethiken in den Fokus, die sich gerade für Heil- und Sonderpädagogik als durchaus anschlussfähig erweisen (vgl. Pelluchon 2019; Noddings 2013; Fenner 2010; Tronto 2009; Conradi 2001; Gilligan 1982).

Ethik zeigt sich als Referenzdisziplin der

Heil- und Sonderpädagogik. Ethik ist einerseits deren Reflexionsinstrument, andererseits stellen sich in der Heil- und Sonderpädagogik Probleme, die in der Ethik als Disziplin der praktischen Philosophie einen neuen Diskurs eröffnen. Deshalb bedarf es eigentlich einer *Ethik der Heil- und Sonderpädagogik* (vgl. Dederich 2013; Dederich & Schnell 2011) – zumindest aber eines steten Dialogs zwischen Heilpädagogik und Ethik (vgl. Müller, Müller & Stein 2021):

„Denn die Sonderpädagogik nimmt zunehmend den Diskurs mit der Philosophie als Reflexionswissenschaft nicht nur in der Frage nach der theoretischen Fundierung, sondern auch im Blick auf die genaue Artikulierung der politischen Dimensionen normativer Ansprüche mit auf; umgekehrt sieht die Philosophie die Sonderpädagogik immer stärker als eine erfahrungsgetränkte korrektive Instanz gegenüber einer fachimmanenten Tendenz zur anthropologischen Verallgemeinerung, durch welche die Heterogenität und Vielfalt menschlicher Lebensformen allzu oft auf hohem Abstraktionsniveau unbotmäßig planiert werden.“ (Ebd., 270; vgl. hierzu Dederich 2013, 22 ff.)

Hochschulen müssen auf allen Ebenen der Disziplin, Profession und Praxis das Bewusstsein pflegen, dass es Reflexionsräume für ethische Fragestellungen und Entscheidungsfindungen braucht. Auch scheinbar alltägliche Fragen einer ethischen Reflexion zu unterziehen, ist ein Merkmal von Professionalität. Einerseits

**Zunehmend treten
Care-Ethiken in den
Fokus, die sich gerade
für Heil- und
Sonderpädagogik als
durchaus anschlussfähig
erweisen.**

muss das Thema Ethik und die ethische Kompetenz *transversal* die gesamte Institution durchziehen, andererseits bedarf es institutioneller Formen wie eines Ethikrats oder eines Ethik-Komitees. Im Feld der Heil- und Sonderpädagogik fehlt bislang eine solche Perspektive, die in anderen wichtigen Einrichtungen zunehmend Alltag ist – denn Hochschulen kommt in Bezug auf das Vermitteln und Umsetzen ethischer Kompetenz eine Vorbildfunktion zu – *gelebte Ethik*. Ethische Auseinandersetzung dient der Professionalisierung und Qualitätssicherung in pädagogisch-therapeutischer Disziplin, Profession und Praxis. Ethische Reflexion ist die Voraussetzung für „Bildung für alle“ und dafür, dass „Inklusion als ethisches Projekt“ (vgl. Allan 2005) etabliert bzw. verstanden werden kann. Ethische Reflexion professioneller Beziehungen und heil- und sonderpädagogischer Tätigkeit stellen ein Qualitätsmerkmal für pädagogische Haltung und Handlung dar.

**Ethisches Handeln muss curricular, aber auch
im täglichen Handeln und Tun in der Reflexion vertraut,
niederschwellig und leicht anwendbar zur
Verfügung stehen.**



... als Werkzeug.

Foto: pixabay, Hans, Grafik: emg

Literatur

- Allan, J. (2005): Inclusion as an Ethical Project. In: S. Tremain (Hrsg.), *Foucault and the Government of Disability*. Michigan: University of Michigan Press, 281–297.
- Arn, C. (2017): Braucht die Heilpädagogik einen forschungsethischen Kodex? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. 4/2017, 28–33.
- Arn, C., & Wolfsberg, C. (2023): Ethik-Aktionsplan 2023–2025. Internes Dokument, Arbeitspapier HfH.
- Conradi, E. (2001): *Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Frankfurt a. M.: campus.
- Dederich, M. & Schnell, M. W. (Hrsg.) (2011): *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin – Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*. Bielefeld: Transcript.
- Dederich, M. (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer
- Felder, F. (2012): *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt am Main & New York: Campus.
- Felder, F. (2022): *Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. Berlin: Springer, J. B. Metzler.
- Fenner, D. (2010): *Einführung in die Angewandte Ethik*. Tübingen: Francke.
- Gilligan, C. (1982): *In a Different Voice*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Haeberlin, U. (1996): *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft*. Bern: Haupt.
- Kristeva, J. & Gardou, C. (2012): *Behinderung und Vulnerabilität*. In: O. Braun & U. Lütcke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liesen, C. (2006): *Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liesen, C., Felder, F. & Felkendorff, K. (2015): *Worüber die Pädagogik der Vielfalt sich ausschweigt*. In: *Erwägen, Wissen, Ethik*, 26(2), 223–225.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012): *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, J., Müller, T. & Stein, R. (2021): *Inklusion als normativer Anspruch. Perspektiven aus Sonderpädagogik und philosophischer Ethik*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 90 (4), 268–282.
- Noddings, (2013): *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Pelluchon, C. (2019): *Ethik der Wertschätzung*. Darmstadt: Wbg.
- Prenzel, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt*. 2. Auflage. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2016): *Individualisierung in der „caring community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen*. Unveröffentl. Vortrag auf der IFO-Konferenz 2016 an der Universität Bielefeld: <https://www.youtube.com/watch?v=iakwpqQt1PM&t=21915>, abgerufen am 29.3.2024
- Prenzel, A. (2020): *Ethische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Speck, O. (1998): *System Heilpädagogik*. München: Reinhardt.
- Tronto, J. (2009): *Ethics of Care. Sharing Views on Good Care*. Interview on August 4th, 2009. *Care Ethicist Network*.

Artikel über QR-Code
herunterladen



Nicole Haas Der Schweizer Nationalratsabgeordnete Islam Alijaj lebt mit Zerebralparese



Von einem historischen Sieg war voriges Jahr die Rede, als Islam Alijaj für die SP und zwei weitere Politiker im Rollstuhl in den Schweizer Nationalrat gewählt wurden. Dieser Erfolg wurde dem in Zürich Albisrieden aufgewachsenen Sohn von Einwander:innen nicht in den Schoß gelegt, im Gegenteil – lange Zeit wurde er für seine Ambitionen belächelt.

➔ Mit 16 beendet Islam Alijaj die Sonderschule auf dem schulischen Niveau eines Sechstklässlers (entspricht der 4. Klasse Primarstufe). Damals hätte er beinahe einen geschützten Arbeitsplatz erhalten und wäre in ein Wohnheim gezogen – vielleicht für sein ganzes Leben. Dass man ihm aufgrund seiner Zerebralparese und der daraus folgenden Sprechbehinderung wenig zutraut, belastet ihn immer wieder.

Jahrelang kämpft Alijaj für eine Ausbildung, die seinen intellektuellen Fähig-

keiten entspricht. Er macht zunächst eine EBA-Lehre als Kaufmann und holt später den EFZ-Abschluss nach. EBA steht für Eidgenössisches Berufsattest, EFZ für Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis. Beruflich reist er danach für eine kleine Behindertenorganisation von Anlass zu Anlass, engagiert sich für mehr Selbstbestimmung und lernt dabei, wie Behindertenorganisationen und Politik funktionieren. Vieles frustriert ihn: die fehlende nationale Behindertenpolitik, die Finanzierung der Assistenz, die Hürden innerhalb der politischen Parteien. Auch stört ihn, dass Behindertenorganisationen das Bild der hilflosen und bemitleidenswerten Behinderten zusätzlich zementieren. Irgendwann kommt der Moment, in dem Alijaj in der Politik mitreden will: Er wird Mitglied der SP Stadt Zürich.

Info

In Zusammenarbeit mit Reporter:innen ohne Barrieren (ROB) und dem Fotografen Michael Waser.
Auftraggeberin: Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK)
www.rob.ch
www.waserlebt.ch
www.sodk.ch



Nicole Haas ist eine „Reporterin ohne Barrieren“

Menschen mit Behinderungen werden zu Reporter:innen geschult. Sie tragen die Perspektiven von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft. Sie bauen Vorurteile und Berührungängste ab und schärfen das Bewusstsein für eine inklusive Gesellschaft.

<https://inclusive-media.ch>

Foto: Urs Hürzeler

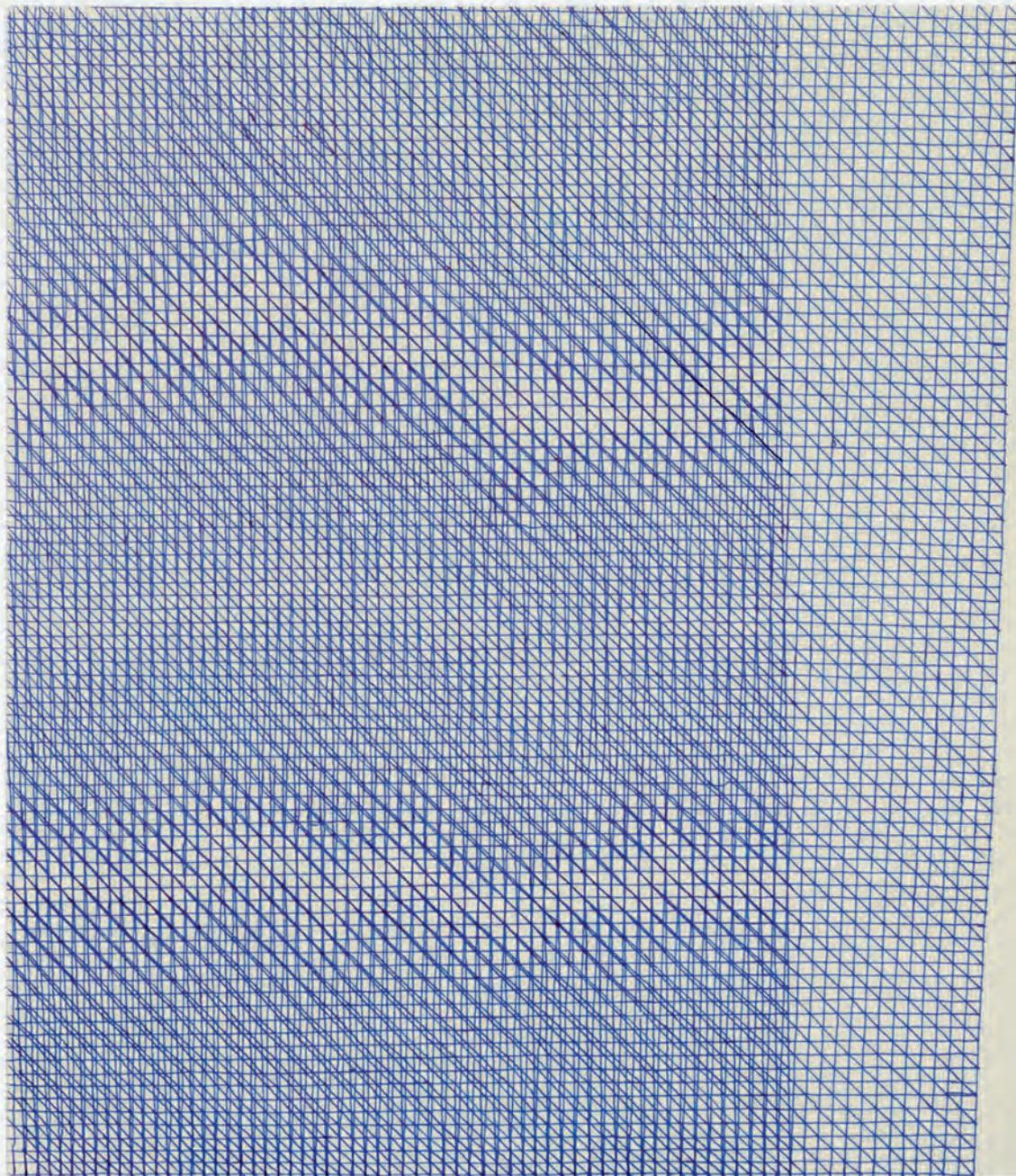


Wenn es um seine Ziele geht, rührt der heute 37-Jährige nicht mit der kleinen Kelle an: Schon als Jugendlicher ist Islam Alijaj von Steve Jobs fasziniert und träumt davon, für Menschen mit Behinderungen dieselbe innovative Kraft zu entwickeln wie der Apple-Gründer. Alijaj will einen gesellschaftlichen Umbruch: weg von der Defizitorientierung, hin zu mehr Unterstützung, damit Menschen mit Behinderungen ihre Fähigkeiten und Stärken leben können. 2019 begründet er den Verein Tatkraft mit und stößt damit unter anderem den Inklusions-Check für Gemeinden und die Inklusionsinitiative an. Im Februar 2022 gelingt ihm die Wahl in den Zürcher Gemeinderat, im Oktober 2023 zieht er ins nationale Parlament ein. Keinen dieser Meilensteine erreicht Islam Alijaj mühelos, für alle muss er mit voller Kraft kämpfen.

Das neue Nationalratsmandat macht etwas mit dem Behindertenrechtsaktivisten: „Ich merke, dass ich anders wahrgenommen werde. Früher musste ich für alles Bittibätti (Anmerkung: um etwas betteln) machen.“ Heute reiche es, seinen Namen zu nennen, und die Leute möchten sich mit ihm treffen. Das schmeichelt ihm, irritiert ihn aber auch.

„Ich bin immer noch derselbe Mensch, mit denselben politischen Zielen. Aber ich werde als Nationalrat sehr viel ernster genommen.“





Julius Bockelt, o. T., Tusche auf Papier, 24 × 31 cm, 2022
s. S. 56

Foto: Axel Schneider

Franziska Felder

Partizipation und Zugehörigkeit – die Achsen des Menschseins

Menschen sind (auch) soziale Wesen. Dieser Satz ist so wahr, wie er – zumindest auf den ersten Blick – trivial erscheint. Ohne Bindungen zu nahen Menschen, gleich nach der Geburt beispielsweise zu Mutter und Vater sowie zu anderen nahen Bezugspersonen, können Menschen gar nicht überleben. Mit dieser Angewiesenheit auf Fürsorge ist der Mensch zwar nicht allein, aber: Was für viele höher entwickelte Säugetiere gilt, ist für den Menschen im besonderen Maße zutreffend. Der Mensch ist nämlich, im Unterschied zu anderen Tieren, zum Überleben sehr lange von der Hilfe und Zuwendung anderer, ihm nahestehender Menschen abhängig. Soziale Beziehungen, Zugehörigkeit, Hilfe und Unterstützung durch andere Menschen sind darüber hinaus nicht nur für das nackte Überleben wichtig, sondern stellen auch eine wichtige Quelle von Sicherheit und Geborgenheit dar. Damit sind sie zentral für ein nach Möglichkeit gutes menschliches Leben. Sicherheit und Geborgenheit wiederum sind als psychologische und soziale Grundlagen wesentlich für das Erlernen wichtiger menschlicher Verhaltensweisen und Fähigkeiten (beispielsweise Sprache). Die einzigartige Fähigkeit der Spezies Mensch ist dabei keine individuelle, sondern eine soziale. Sie besteht darin, mentale Zustände wie Absichten, Wünsche oder Überzeugungen mit anderen teilen zu können. Diese Fähigkeit nennt man soziale Intentionalität.

Soziale Intentionalität

→ Soziale Intentionalität ist zum einen wichtig für die individuelle Fähigkeit, Pläne, Ziele und Absichten anderer zu erkennen und sich in irgendeiner Weise zu ihnen zu verhalten: indem man beispielsweise erkennt, dass ein Mensch, der laut schreiend ein Messer zückt, mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Gefahrenquelle für die eigene Sicherheit darstellt, oder indem man versteht, dass der schwarz-weiß gekleidete Kellner im Restaurant die Aufgabe hat, die Bestellungen aufzunehmen und Gäste zu bedienen. Soziale Intentionalität ist zum anderen auch im gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Leben wichtig. Denn diese essenzielle Fähigkeit des Menschen ermöglicht Formen der Zusammenarbeit und des gemeinsamen und nachhaltigen Erwerbs von Kultur, die anderen Primaten nicht oder nicht in demselben Maße zugänglich und verfügbar ist. So hat die Forschung des US-amerikanischen Evolutionsforschers und Primatologen Michael Tomasello (2019) gezeigt, dass kulturelles Lernen nicht nur durch Imitation und direkte Anweisung geschieht, sondern vor allem durch Kollaboration von Menschen und Gruppen unter- und miteinander. Menschen sind laut Tomasello besonders geschickt darin, durch Anleitung und Nachahmung von anderen zu lernen und die gelernten Inhalte auch über Generationen, Gruppen und Anwendungsorte hinweg kulturell und sozial weiterzuentwickeln und weiterzutragen (vgl. TOMASELLO 2009). Die Fähigkeit zu sozialer Intentionalität hat also bedeutende Auswirkungen auf die menschliche Evolution, und zwar insofern, als sie gemeinschaftliches und gesellschaftliches Leben ermöglicht und die Art und Weise prägt, wie Menschen füreinander sorgen, einander unterstützen und gemeinsam mit anderen arbeiten und leben.

Das dialogische Selbst

Und noch ein weiterer Punkt verdeutlicht die Bedeutung von Zugehörigkeit für die Spezies Mensch: Die Zugehörigkeit zu anderen Menschen ist zentral für die Identitätsfindung, also für die Beantwortung von Fragen wie „Wer bin ich?“ und „Wo gehöre ich hin?“. Diese Fragen wiederum können Menschen nur dann positiv beantworten oder in

Die einzigartige Fähigkeit der Spezies Mensch ist keine individuelle, sondern eine soziale.

einem konstruktiven Sinn entwickeln, wenn sie sich zu anderen in Beziehung setzen können und von anderen Menschen, aber auch von Institutionen anerkannt werden. Anerkennung ist für das menschliche Leben, für das Selbst und die eigene Identität, in vielerlei Hinsicht wesentlich. Dabei ist das Selbst, folgt man dem US-amerikanischen Soziologen und Entwicklungstheoretiker George Herbert Mead (1934), kein angeborenes Merkmal. Vielmehr entsteht es durch den Austausch und die soziale Interaktion mit anderen Menschen, aber auch in der Auseinandersetzung mit anderen Lebewesen, mit Dingen und mit der uns umgebenden Natur. Das Selbst entsteht damit nicht zuletzt durch die Übernahme der Perspektive anderer, seien das sogenannte „signifikante Andere“, also wichtige nahe Bezugspersonen wie Eltern, Geschwister oder Freunde, oder „generalisierte Andere“ und somit die weitere Gemeinschaft und die Gesellschaft. Die Entwicklung des Selbst ist also dialogisch zu verstehen. Das bedeutet, das Selbst entwickelt sich in konstantem Austausch mit anderen, deren Zugehörigkeit und Anerkennung es sich rückversichert, ja rückversichern muss. Dieser Ansicht ist der kanadische Philosoph Charles Taylor (1989), der sich in seiner Forschung stark auf die Theorie George Herbert Meads bezieht. Taylor erweitert Meads Konzept der Identitätsentwicklung, indem er ausführt und darlegt, dass sich nicht nur das Selbst in einem engeren Sinn, sondern die gesamte, das heißt auch die soziale Identität des Menschen dialogisch entwickelt. Durch Gespräche mit und die Bestätigung und Anerkennung durch andere formen wir unsere Identität. Ohne diese dialogischen Beziehungen, so Taylor (1985), ist der Aufbau eines kohärenten Selbst gar nicht möglich, geschweige denn der Aufbau einer gesunden, stabilen Beziehung

zu sich selbst und zu anderen. Die notwendigen Formen der Selbstbeziehung und der Anerkennung durch andere beziehen sich dabei nicht einzig auf enge zwischenmenschliche Kontakte, die zweifelsohne für eine gesunde Identitätsentwicklung am prägendsten und wichtigsten sind. Sie können – mit dem deutschen Anerkennungsphilosophen Axel Honneth gesprochen – als Liebe, Sorge oder mit dem englischen Wort *care* bezeichnet werden und den Aufbau eines gesunden Selbstvertrauens und stabiler emotionaler Beziehungen ermöglichen. Doch auch rechtliche Anerkennung respektive Anerkennung als gleichberechtigte und autonome Akteur:innen in der Gesellschaft – Honneth bezeichnet dies als Achtung – sind äußerst wichtig. Rechte zu haben ermöglicht es Individuen, Selbstachtung zu haben und damit ein Gefühl dafür zu bekommen, Bürger oder Bürgerin und ein wichtiges, ja gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein. Wie wenig selbstverständlich es gerade für Menschen mit Behinderung ist, Rechte zu haben beziehungsweise als ein Rechtssubjekt zu gelten, dem die gleiche Berücksichtigung zukommt wie anderen, zeigen nicht nur die schmerzhaften und dunklen Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs, in dem je nach Schätzung und Forschungszugang allein in Österreich und Deutschland bis zu 300 000 Menschen mit Behinderung den nationalsozialistischen Euthanasiemorden zum Opfer fielen (vgl. ALY 2013; HERZOG 2024). Auch heute noch haben viele Menschen mit Behinderung wenige bis keine demokratischen Rechte. Das gilt insbesondere für viele Menschen mit kognitiven oder psychischen Einschränkungen, denen in vielen Ländern immer noch das Stimm- und Wahlrecht verwehrt bleibt und die ihr Leben ohne

Michael Tomasello hat gezeigt, dass kulturelles Lernen nicht nur durch Imitation geschieht, sondern vor allem durch Kollaboration von Menschen und Gruppen unter- und miteinander.

große Wahlfreiheit in mehr oder weniger geschlossenen Institutionen verbringen.

Soziale Wertschätzung

Neben Liebe und der Achtung von Rechten benötigen Menschen für eine gesunde Selbstbeziehung auch soziale Wertschätzung (vgl. HONNETH 1994). Soziale Wertschätzung bezieht sich dabei auf die Anerkennung von individuellen Fähigkeiten, Eigenschaften und Beiträgen an die Gemeinschaft oder Gesellschaft. Sie ist damit eine soziale und moralische Reaktion, beispielsweise auf berufliche Leistungen oder besondere Talente. Soziale Wertschätzung bezieht sich auf Aspekte des Menschseins, die partikular und divers, daher bei jedem Menschen anders und dennoch an die kulturellen und sozialen Werte und Normen einer Gesellschaft gebunden sind. Ob eine Person beispielsweise Wertschätzung aufgrund ihres Talents im Bogenschießen erhält, hängt stark davon ab, mit welcher kulturellen und sozialen Wertschätzung dieses spezifische Hobby verbunden ist. Gerade Sportarten sind gute Beispiele, um die kontingente Vergabe sozialer Wertschätzung begreifen und deren Folgen einschätzen zu können. Ganz unterschiedliche Weisen und Verhältnisse sozialer Wertschätzung etwa zeigen sich in den Verdienstmöglichkeiten, die auch bei identischen Sportarten sehr stark divergieren können, je nachdem, von wem sie ausgeführt werden. In den unterschiedlichen monetären Abgeltungen zeigt sich, so kann man argumentieren, die kulturelle Wertschätzung, die mit einer bestimmten Sportart und der sie ausübenden Person verbunden ist. So gibt es Fußballspieler, die dreistellige Millionenbeträge im Jahr verdienen, während sich manche Fußballspielerinnen auch in höheren Ligen nur mit Zusatzjobs und Sponsoring überhaupt über Wasser halten können. Soziale Wertschätzung in Form von finanziellen Vergütungen, aber auch öffentlicher Aufmerksamkeit kommen beiden Geschlechtern also in sehr ungleicher Weise zu.

Dass Talente, Leistungen oder soziale Beiträge, die sich gesellschaftlicher und sozialer Wertschätzung erfreuen, einem starken sozialen und kulturellen Wandel ausgesetzt sind, zeigt sich nicht zuletzt in der historischen Per-

spektive. Was einmal als bedeutender Verdienst oder spezielle Leistung galt, kann in wenigen Jahren komplett anders wahrgenommen werden. Aktuell sieht man das an der rasanten Entwicklung in den digitalen Bereichen der Gesellschaft, insbesondere in der atemberaubend schnellen Entwicklung der künstlichen Intelligenz. Das Tempo und die Art dieser Entwicklung haben enorme Auswirkungen, nicht zuletzt auf Bereiche der sozialen Wertschätzung. Das lässt sich gut an beruflichen Beispielen illustrieren. Berufe, die bis vor Kurzem noch als anspruchsvoll galten und daher teilweise sehr gut bezahlt waren (man denke an Berufe im Bereich von Werbung und Grafik), werden vielleicht innerhalb kurzer Zeit verschwinden respektive der künstlichen Intelligenz zum Opfer fallen. Mit dem Wegfall bestimmter Berufe beziehungsweise der Veränderung ganzer Berufszweige verändern sich wiederum auch die Erwartungen bezüglich der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jemand für den beruflichen Erfolg mitbringen muss.

Anders als Rechte kann man soziale Wertschätzung aber nicht als Pflichten formulieren und auferlegen. Das heißt, man kann sie auch nicht rechtlich vorschreiben und in Gesetze gießen. Soziale Wertschätzung ist genauso wie Liebe, Sorge oder *care* partikular, das heißt auf bestimmte Menschen gerichtet, oder besser: auf Leistungen, Talente oder Eigenschaften von Menschen, die als wertvoll für Gemeinschaften oder die Gesellschaft gelten. Das heißt, entscheidend für soziale Wertschätzung, insbesondere die von Minderheiten und marginalisierten Gruppen in der Gesellschaft, ist es, einen kulturellen und sozialen Wandel in den Einstellungen, Werten und Normvorstellungen anzuregen und gegebenenfalls auch durchzusetzen. Letztlich aber muss der Wandel, wenn er nicht in einer Diktatur stattfindet, zumindest zu einem bestimmten Maß freiwillig erfolgen. Auf jeden Fall muss er akzeptiert werden. Und dafür braucht es eine kritische gesellschaftliche Masse, die den Wan-

del befürwortet. Die Transformation hin zu einer Anerkennung sozial marginalisierter Gruppen gesellschaftlich zu schaffen, ist nicht einfach, oft langsam und unberechenbar und vor allem auch von den von Marginalisierung betroffenen Individuen und Gruppen nicht direkt steuerbar. Der gesellschaftliche Wandel hat denn auch häufig mit ganz anderen Entwicklungen zu tun als mit dem politischen Kampf um Selbstbestimmung, Emanzipation und Anerkennung marginalisierter Gruppen. So hatte die Erfindung von Geschirrspüler und Waschmaschine sehr wahrscheinlich einen ebenso großen Einfluss auf die Frauenbewegung wie der feministische Kampf selbst. Und die Erfindung des Buchdrucks war vermutlich ebenso prägend (respektive gar eine Bedingung) für die Entwicklung und Einführung der Massenschulbildung wie philosophische Visionen und die Einführung der Schulpflicht in den entstehenden Nationalstaaten im 19. Jahrhundert.

Gerade an sozialer Wertschätzung als wichtige Form der Anerkennung zeigt sich so auch die ambivalente Bedeutung, die Anerkennung zukommt (vgl. IKÄHEIMO 2014). Auch wenn soziale Wertschätzung zweifelsohne das so wichtige Selbstwertgefühl stärkt und damit das Gefühl, dass die eigenen Fähigkeiten, Beiträge und Leistungen auch Anerkennung erfahren, dürfen die teilweise problematischen Formen gesellschaftlicher und sozialer Wertschätzung nicht unerwähnt bleiben. Auch hier ist das Thema Behinderung sehr aufschlussreich. Stella Young, eine leider früh verstorbene australische Behindertenrechtsaktivistin, hat sich in einem TED Talk einmal entnervt darüber gezeigt, wie sie gesellschaftliche Bewunderung für Fähigkeiten oder Tätigkeiten erhalte, die für andere Menschen ganz normal seien, beispielsweise sich morgens anzuziehen, Kaffee zu trinken oder das Haus zu verlassen, um zur Arbeit zu gehen. Die Bewunderung, die ihr für diese eigentlich alltäglichen Verrichtungen oder

Nach Taylor entwickelt sich das Selbst nicht nur in einem engeren Sinn, sondern die gesamte, das heißt auch die soziale Identität des Menschen entwickelt sich dialogisch.

Rechte zu haben ermöglicht es Individuen, Selbstachtung zu haben und damit ein Gefühl dafür zu bekommen, Bürger oder Bürgerin und ein wichtiges, ja gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein.

Fähigkeiten zukämen, hätten einen anderen Grund als den der ehrlichen sozialen Wertschätzung. Stella Young vermutete, dass es sich hierbei um sogenannten „inspiration porn“ handele, also eigentlich eine Form von Selbstversicherung oder Selbstbestätigung nicht behinderter Menschen – und damit im Kern um eine egoistische oder paternalistische Handlung derselben.

Diese Beispiele schädlicher Formen sozialer Wertschätzung verdeutlichen, dass Anerkennung mindestens eine dreistellige Relation ist: Es braucht einen Gegenstand, also etwas, worauf sich Anerkennung richtet (besondere Talente, Leistungen, Rechte, Freundschaft, Liebe etc.), aber auch Sender:innen und Empfänger:innen der Anerkennung (vgl. IKÄHEIMO 2014). Stärkt eine Form der Anerkennung durch ein Individuum nämlich die Selbstbeziehung eines anderen Individuums nicht, sondern beeinträchtigt beispielsweise deren Selbstbild oder Identitätsentwicklung, ist auch eine noch so gut gemeinte Anerkennung (potenziell) schädlich für diejenige Person, auf die sich die Anerkennung richtet.

Partizipation und Zugehörigkeit

Nun war lange die Rede von Anerkennung und ihrem Bezug zu Zugehörigkeit. Was aber bedeuten Partizipation und Zugehörigkeit in einem engeren Sinne, nämlich im sozialen Kontext der Arbeit und des Zusammenlebens mit anderen Menschen? Offensichtlich besteht ein enger Zusammenhang zwischen Partizipation und Zugehörigkeit, nicht nur auf sprachlicher Ebene, sondern auch in der lebensweltlichen Praxis. Partizipation meint dabei zunächst einmal die aktive Teilnahme an Entscheidungsprozessen und gesellschaftlichen Aktivitäten. Partizipieren können Individuen, wenn sie die Möglichkeit haben, ihre Interessen, Meinungen und Bedürfnisse in politische, wirtschaftliche und soziale Kontexte einzubringen. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn

der Partizipationsbegriff häufig dann verwendet wird, wenn es um die Beschreibung demokratischer Beteiligung und deren Grundlagen – beispielsweise das Empowerment von Bürger:innen – geht (vgl. YOUNG 2000).

Die Bedeutung von Partizipation ist vielschichtig. Erstens stärkt Partizipation die Demokratie, indem sie sicherstellt, dass Entscheidungen die Interessen und Perspektiven der Bevölkerung widerspiegeln. Zweitens fördert Partizipation die soziale Integration. Menschen, die aktiv an Gemeinschaftsprozessen teilnehmen, so zeigt die empirische Forschung eindrücklich, fühlen sich als wertvolle Mitglieder ihrer Gesellschaft und sind bereit, Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen. Das wiederum stärkt das Zugehörigkeitsgefühl und den sozialen Zusammenhalt innerhalb der Gemeinschaft und der Gesellschaft. Drittens ist Partizipation ein wesentlicher Faktor für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Indem Menschen erleben, dass ihre Handlungen und Meinungen Einfluss haben, entwickeln sie ein starkes Gefühl der Autonomie und der Selbstbestimmung. Das alles ist empirisch gut untersucht, vielfach belegt und im Kern auch unbestritten. Und dennoch werden gerade die Zusammenhänge zwischen der Möglichkeit, aktiv an einer Gesellschaft zu partizipieren, und dem Zugehörigkeitsgefühl, das Menschen

emotional spüren, insbesondere in politischen Deliberationsprozessen sozial und politisch häufig ignoriert. So zeigen gerade die vielfältigen Krisen der politischen Demokratie in Europa und anderswo, was passieren kann, wenn das Engagement in politischen Parteien und die Bedeutung von Bürgerinitiativen, freiwilligem sozialem Engagement und Teilhabe in Vereinen abnimmt. Extreme Kreise an den un-demokratischen Rändern gewinnen an Unterstützung, versprechen rasche Lösungen für komplexe Probleme und vertiefen damit die Krise der Demokratie weiter. Genau aus diesen, letztlich auch demokratisierenden Gründen sind diverse Formen der Teilhabe so wichtig.

Teilhabe

Wertvolle Teilhabe geht dabei über die reine Anwesenheit hinaus und bezieht sich auf die umfassende Inklusion aller Menschen in die gesellschaftlichen Prozesse und Strukturen. Teilhabe bedeutet also in einem ethisch-moralischen Sinn, dass jeder Mensch, unabhängig von sozialen, ökonomischen oder kulturellen Hintergründen, die gleichen Chancen hat, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, dazu beizutragen und davon zu profitieren. Um das zu erreichen, benötigen Menschen Ressourcen, aber auch Freiheiten, um mit diesen Ressourcen (auch) selbstbestimmte Ziele zu erreichen. Sie bedürfen – mit den Worten der beiden Capability-Approach-Begründer:innen, dem indischen Ökonomen Amartya Sen und der US-amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum, gesprochen – Verwirklichungschancen (vgl. NUSSBAUM 2006; SEN 1999): Diese Verwirklichungschancen stellen gewissermaßen die Freiheiten dar, auch an Orten teilnehmen zu können, denen man sich selbst zugehörig fühlt, denen man subjektiven Wert beimisst.

Man könnte also sagen: Mit Freiheit versehene Formen der Teilhabe sind wichtig für eine umfassende ge-

Partizipation stärkt die Demokratie.

Partizipation fördert die soziale Integration.

Partizipation ist ein wesentlicher Faktor für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

sellschaftliche und soziale Inklusion. Auch für Zwangsinstitutionen wie beispielsweise die Schule gilt, dass sie vor der Herausforderung stehen, Orte der Zugehörigkeit, des freiwilligen Beisammenseins und Miteinandertuns zu schaffen, in denen sich Menschen wohl und zugehörig fühlen können. Denn nur unter diesen Umständen sind Bildung und Lernen in einem nachhaltigen Sinne möglich.

Teilhabe ist also ein Schlüssel für und gleichzeitig Ausdruck von Zugehörigkeit. Ohne Teilhabe bleiben bestimmte Gruppen am Rande der Gesellschaft, was soziale Ungerechtigkeiten und Exklusion verstärkt. Teilhabe stellt sicher, dass alle Menschen Zugang zu Bildung, Arbeit, kulturellen Aktivitäten und sozialen Beziehungen haben. Dies ist nicht nur eine Frage der Gerechtigkeit, sondern auch der sozialen Kohäsion. Wenn alle Menschen die Möglichkeit haben, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, fördert dies das Gemeinschaftsgefühl und die Solidarität und damit im Endeffekt auch die soziale Wertschätzung und die Achtung von Gemeinschaften und Individuen.

Literatur

Aly, G. (2013): Die Belasteten: „Euthanasie“ 1939-1945 – eine Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt: S. Fischer.

Herzog, D. (2024): Eugenische Phantasmen: Eine deutsche Geschichte. Suhrkamp.

Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung – Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp.

Ikäheimo, H. (2014): Anerkennung. ... De Gruyter.

Mead, G. H. (1934): Mind, Self, and Society. Chicago: University of Chicago Press.

Nussbaum, M. C. (2006): Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership. Boston: Harvard University Press.

Sen, A. (1999): Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, C. (1985): Human Agency and Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C. (1989): Sources of the Self – The Making of Modern Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M. (2009): Why We Cooperate. Boston: MIT Press.

Tomasello, M. (2019): Becoming Human: A Theory of Ontogeny. Boston: Harvard University Press.

Young, I. M. (2000): Inclusion and Democracy. Oxford: Oxford University Press.



Prof. Dr. Franziska Felder ist Professorin für Inklusion und Diversität an der Universität Zürich. Sie beschäftigt sich mit grundlegenden Fragen der inklusiven Pädagogik, unter anderem damit, was Inklusion bedeutet und warum es für das menschliche Leben wichtig und wertvoll ist.

Ihre jüngste Buchpublikation hat den Titel „Die Ethik inklusiver Bildung – Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff“ (2022, J. B. Metzler).

franziska.felder@uzh.ch

Foto: privat



Artikel über QR-Code
herunterladen



*Teilhabe ist ein
Schlüssel für und
gleichzeitig Ausdruck
von Zugehörigkeit.*

DAS KÖNNTE SIE AUCH
INTERESSIEREN:

Heft 5/22:
Die guten Leben



Heft
5/22

Heft 6/23:
Gesundheit inklusiv



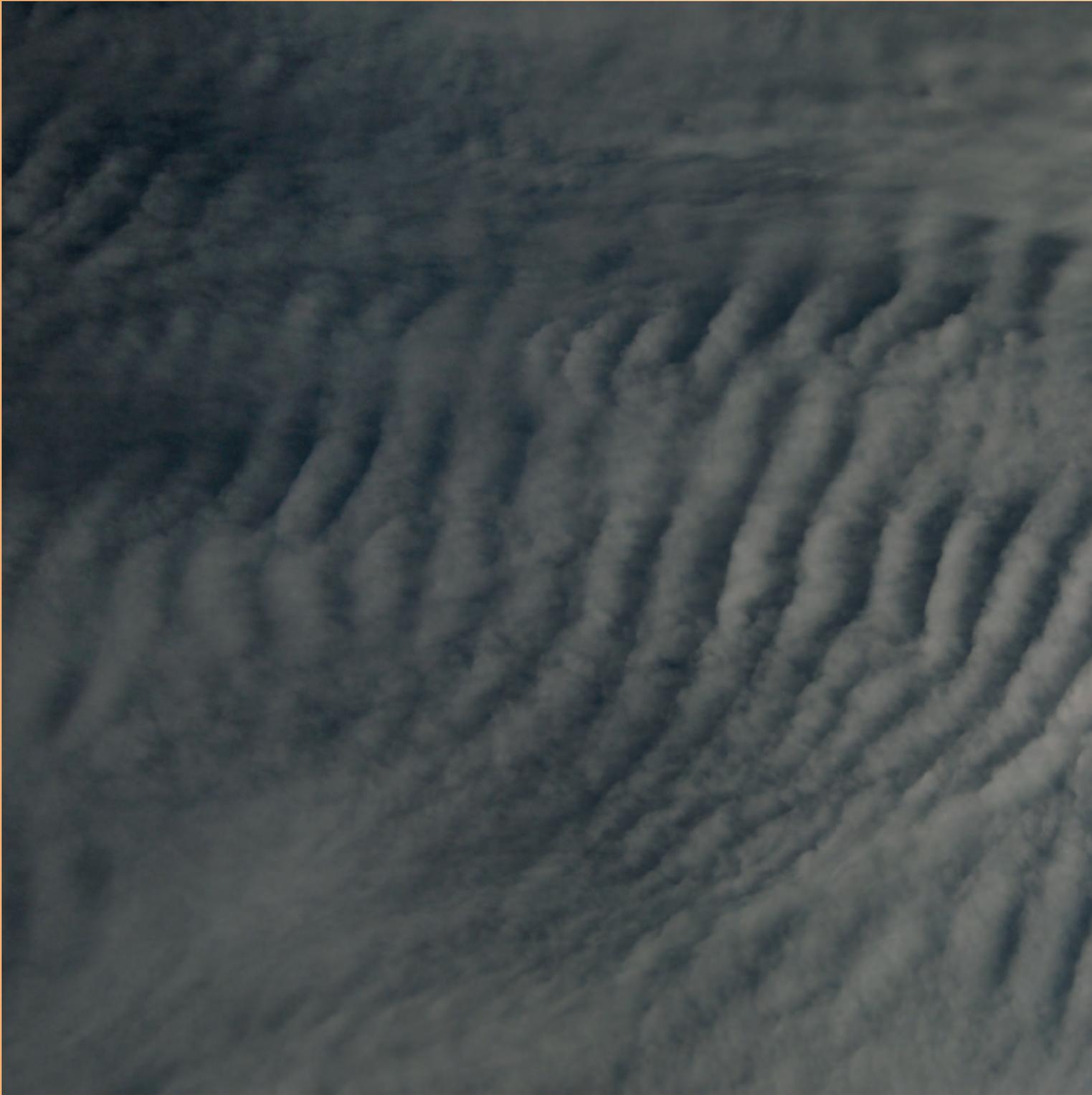
Heft
6/23

Heft 2/24:
Eltern stärken



Heft
2/24

Hefte nachbestellen:
www.zeitschriftmenschen.at



Julius Bockelt, *Altocumulus undulatus*, Fotografie, 2012
s. S. 56

Kathrin Müller

Partizipation zwischen Teil-Habe, Teil-Gabe und Teil-Nahme

In vielen Bereichen unseres täglichen Lebens wird Partizipation gefordert und gefördert. Sie spielt eine zentrale Rolle in verschiedenen sozialen, politischen, wirtschaftlichen und bildungstechnischen Kontexten: In Politik und Gesellschaft partizipieren wir beispielsweise über Wahlen, Bürgerbeteiligungen oder Petitionen. An Schulen wird Partizipation durch Schülervertretungen, Elternbeiräte und Projektarbeit im Unterricht ermöglicht. Am Arbeitsplatz sind wir unter anderem dazu aufgefordert, über Betriebsräte oder in Team-Meetings zu partizipieren. Die Liste ließe sich durch weitere Beispiele aus dem Bereich des Gemein- und Gesundheitswesens sowie der Kultur und Freizeit fortsetzen. Partizipation ist also ein allgegenwärtiges Prinzip, das in vielen Lebensbereichen stattfindet und Menschen ermöglicht, aktiv Einfluss auf ihre Umgebung und die Gesellschaft zu nehmen. Gleichzeitig wird Partizipation auch als Wegweiser für eine inklusive Gesellschaft gesehen. Doch haben Sie sich schon einmal gefragt, was Partizipation eigentlich bedeutet und wie vielschichtig diese sein kann? Im Folgenden möchte ich Partizipation anhand ihrer Dimensionen Teil-Habe, Teil-Gabe und Teil-Nahme in Anlehnung an Fuchs (2016) näher beschreiben. Jede dieser Dimensionen beleuchtet unterschiedliche Aspekte von Partizipation. So kann auch jede einzelne Dimension helfen, die verschiedenen Facetten und Bedeutungen von Partizipation besser zu verstehen, und damit auch zu einer inklusiven Gesellschaft beitragen.

Teil-Habe: Die Erfahrung, Teil einer Gemeinschaft zu sein

→ Im deutschen Sprachraum wird Teilhabe oft mit Partizipation gleichgesetzt. Dies rührt vermutlich daher, dass der im internationalen Diskurs gängige englische Begriff „participation“ im Deutschen mit Teilhabe übersetzt werden kann, wie es beispielsweise in den offiziellen Übersetzungen der Behindertenrechtskonventionen der Vereinten Nationen (UN-BRK) sowie im Katalog der Weltgesundheitsorganisation zur Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit Behinderung und Gesundheit (International Classification of Functioning, Disability and Health [ICF]) erfolgt ist. Für den deutschen Sprachraum macht Witt (2017) diesbezüglich zwei Strömungen in der Verwendung der Begrifflichkeiten aus: Teilhabe werde eher in Verbindung mit Leitzielen gebraucht, während sich die Anwendung des Begriffs Partizipation eher auf die sich darstellende (pädagogische) Praxis im Sinne von Beteiligungsmöglichkeiten beziehe. Wenn wir Teilhabe im Deutschen jedoch nur als Leitziel definieren, reduzieren wir das Phänomen auf eine möglichst umfassende Beteiligung an sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Prozessen. Deutlich wird dies dann, wenn die im englischen Sprachraum entwickelten Stufenmodelle zu „Participation“ (vgl. ARNSTEIN, 1969; HART 1992 oder SHIER 2019) einfach mit Teilhabe übersetzt werden. In diesen Modellen wird der Grad an Mitbestimmungsmöglichkeiten, der etwa Kindern und Jugendlichen gewährt wird, hierarchisch mit dem Grad an „Participation“ bzw. Teilhabe gleichgesetzt.

In diesen Betrachtungsweisen wird vernachlässigt, dass es verschiedene Formen und Qualitäten von Teilhabe geben kann, die durchaus miteinander in Widerspruch geraten können (vgl. DIETRICH 2017). Beispielsweise kann starkes Engagement im Beruf dazu führen, dass andere Bereiche, wie die Teilhabe am kulturellen und politi-

schen Leben, vernachlässigt werden (müssen). Ein und dasselbe Individuum kann sich als Teil unterschiedlicher Gemeinschaften empfinden und einmal mehr, einmal weniger einbringen. Betrachten wir die Widersprüchlichkeit von Teilhabe beispielsweise im Kontext der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, wird deutlich, dass Qualität und Form der Teilhabe sowohl durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen als auch durch individuelle Bedürfnisse und Interessen bedingt sind. Teilhabe als Wert an sich zu verhandeln, greift also zu kurz. Vielmehr wird Teilhabe dann erleb- und erfahrbar, wenn das Miteinander in Einklang mit den Bedürfnissen und Erwartungen des Individuums steht.

Zusätzlich wissen wir, dass der Mensch auf die Teilhabe an einer menschlichen Gemeinschaft angewiesen ist (vgl. MÜLLER & PFRANG 2022), um sich gut zu entwickeln, gesund zu bleiben und sich wohlfühlen (vgl. DIETRICH 2017). Teilhabe bedingt die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen. Indem der Mensch an etwas teilhat, lernt er sich selbst in seinen Grenzen und Entwicklungspotenzialen kennen. Wir brauchen ein Gegenüber, um uns in Abgrenzung zu diesem in unserer Individualität kennenzulernen und wahrzunehmen. Teilhabe führt damit auch immer zu Fragestellungen nach den eigenen, individuellen Grenzen, nach der eigenen Verwundbarkeit (vgl. BURGHARDT ET AL. 2017, LINK 2021), aber auch zu Fragen nach den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Entwicklungspotenzialen im Sinne von: Woran möchte ich teilhaben? In der Psychologie verhandelt Abraham Maslow (1943) diese Fragestellungen im Rahmen der Grundbedürfnisse des Menschen nach Nähe und Distanz. Auch Edward Deci und Richard Ryan (2000) greifen in ihrer Selbstbestimmungstheorie diese Fragen nach dem menschlichen Bedürfnis nach Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Unabhängigkeit auf. Teilhabe geht immer mit bewussten und unbewussten Ent-

scheidungsprozessen einher. Zum Beispiel müssen Entscheidungen zwischen Familie und Beruf, zwischen Party und Sport usw. getroffen werden. In diesen Entscheidungsprozessen spielen menschliche Emotionen, Bedürfnisse, aber auch Werte und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, z. B. über Sozialisationserfahrungen, eine wesentliche Rolle. All diese Faktoren nehmen dann Einfluss auf die Qualität der Teilhabe und bestimmen, in welcher Art und Weise diese stattfinden kann.

Teilhabe nur als Möglichkeit zur und als Recht auf Beteiligung zu denken, wird der Struktur von Teilhabe nicht gerecht. Der Mensch ergreift im Kontext von Teilhabe nicht nur Möglichkeiten, sondern er schlägt sie auch aus. Er wählt bewusst sowie unbewusst, woran er teilhat. Dementsprechend bringt er sich in die Gemeinschaft ein, zieht aber auch einen Nutzen aus seiner Beteiligung. In Teilhabeprozessen ist jeder Mensch sowohl in der Rolle des Gebenden als auch in der des Nehmenden.

Teil-Gabe: Der Blick auf das Miteinander

Wenn wir uns also grundlegend mit Partizipationsprozessen beschäftigen, müssen wir uns mit der Tatsache auseinandersetzen, dass wir, als Individuen, im Kontext von Teilhabe ein Teil einer Gemeinschaft sind. Damit Gemeinschaften funktionieren können, muss das Miteinander Ordnungen und Strukturen unterliegen. Wenn der Einzelne nun sein Bedürfnis nach Nähe oder Eingebundenheit befriedigen will, muss er sich diesen Regeln und Strukturen zumindest ein Stück weit anpassen. Wir können diese Anpassungsleistungen im Kleinen auch schon beim Spielen (z. B. mit Lego) von Kindern beobachten, wenn ein weiteres Kind dazustößt: Üblicherweise begrüßen sich die Kinder zunächst. Dann werden dem neuen Kind die bereits etablierten Regeln und Ziele des Spiels erklärt. Beim Legospiel könnte dies beispielsweise der Bauplan sein – welche Elemente aus diesem Plan bereits gebaut worden sind,

Es kann verschiedene Formen und Qualitäten von Teilhabe geben, die durchaus miteinander in Widerspruch geraten können.

Teilhabe ist keine Einbahnstraße, sondern ein Geben und Nehmen.

welche noch zu bauen sind und nach welcher Arbeitsteilung vorgegangen wird. Danach schlägt die Gruppe dem Neuankömmling eine Rolle vor, die dieser übernehmen könnte, sowie die damit verbundenen Aufgaben. Im Legospiel könnte das beispielsweise der Bau eines bestimmten Abschnitts sein. Durch die Diskussion und laufende Kommunikation wird das neue Kind in den Bauprozess eingegliedert. Es wird integriert und bekommt die Möglichkeit, aktiv am Bauprozess teilzuhaben. Bei der Integration zeigt sich jedoch ein weiterer, sehr interessanter Aspekt:

Auch wenn das neue Kind augenscheinlich das vorliegende Regelsystem akzeptiert, um in der Gruppe Fuß zu fassen, passt sich die Gruppe ebenfalls an, damit sie und der Neuankömmling zu einer Gemeinschaft werden und zu einem Miteinander finden können: Dem legitimen Wunsch des neuen Kindes, mitzuspielen, wird Raum gegeben und die Kinder lassen sich aufeinander ein. Es entsteht eine Dynamik, in der sich beide Parteien verändern. Das neue Kind bringt möglicherweise neue Fähigkeiten oder Ideen ein, die die Gruppe noch nicht berücksichtigt hat. Dies kann die Bauweise verbessern und neue kreative Ansätze fördern. Die Gruppe überprüft vermutlich immer wieder den Baufortschritt und vielleicht auch, wie gut das neue Kind integriert ist und sich einbringt. Sie geben sich gegenseitig Feedback (auch wenn sie es nicht so benennen) und passen die Aufgabenverteilung gegebenenfalls neu an.

Teilhabe ist demnach auf die Anpassungsleistungen aller in der Gemeinschaft angewiesen, wenn die Gemeinschaft bestehen bleiben soll. Alle Beteiligten müssen bereit zu Veränderungen und flexibel sein. Teil-Gabe bezieht sich dabei auf die Möglichkeit und Fähigkeit, eigene Fähigkeiten und Ressourcen in die Gemeinschaft einzubringen, sodass sie gestärkt wird, wachsen und sich weiterentwickeln kann. Teil-Gabe fördert nicht nur das indivi-

duelle Selbstwertgefühl der einzelnen Mitglieder der Gemeinschaft, sondern vor allem den sozialen Zusammenhalt und die kollektive Kreativität.

Teil-Nahme: Der Blick auf das Individuum

Aus Ihrer Erfahrung wissen Sie, dass Teilhabeprozesse selten so harmonisch verlaufen, wie in unserem Beispiel geschildert wird. Immer wieder kann es zu Meinungsverschiedenheiten oder sogar zu Streit kommen. Und das ist mehr als verständlich, denn es geht um eine Neuaufteilung dessen, was zumindest für einen Teil der Gruppenmitglieder in Ordnung war. Die Kinder in unserem Beispiel, die bereits Lego gespielt haben, hatten ihre Ordnungen und Strukturen bereits gefunden. Der Neuankömmling fordert sie zur Auflösung dieser Strukturen auf. Es steht also zu befürchten, dass es in diesen Aushandlungsprozessen auch zu individuellen Verlusten kommen kann. Im Beispiel geht es möglicherweise um die Neuaufteilung der Legosteine. Vielleicht ist der Legostein, den ich zur Verwirklichung meiner Bauidee eben noch in den Händen halte, bald in der eines anderen? Selbst wenn beide Seiten legitime Interessen haben, kommt es auf beiden Seiten zu erheblichen Veränderungen. Entsprechend groß ist die Erwartung, dass der Neuankömmling, wenn er seine Teilhabe am Spiel realisieren will, auch etwas geben muss: Seine Teilnahme muss für die anderen attraktiv sein oder es ist mit erheblichen Widerständen zu rechnen. Teilhabe ist auch aufseiten des Individuums keine Einbahnstraße, sondern ein Geben und Nehmen.

Deshalb ist Teilhabe auch auf der individuellen Ebene mit Veränderungsprozessen verbunden. Alle, die partizipieren wollen, sollten sich auch damit auseinandersetzen, was sie zu geben bereit sind. Da es Menschen üblicherweise schwerfällt zu geben, erhofft sich das Individuum vermutlich einen Nutzen aus seiner Teilnahme, wie Fuchs (2016) anhand eines Grundlagenpapiers zu Partizipation des Bundesjugendkuratoriums erläutert: „Das Kernargument dieses Papiers, warum es für den Einzelnen sinnvoll ist, partizipieren zu wollen, besteht in der Selbstwirksamkeit: Man muss spüren (und zwar auf beiden Seiten), es bringt mir etwas,

wenn ich partizipiere, es wird eine Wirkung meiner Partizipation sichtbar, die mich spüren lässt, dass ich für das Ganze eine Bedeutung habe. Offensichtlich ist dieser Gedanke mit so wichtigen Begriffen wie ‚Anerkennung‘ und ‚Wertschätzung‘ verbunden.“

Auch wenn wir unter Teil-Nahme meist die aktive Mitgestaltung und das Mitwirken in sozialen, kulturellen und politischen Prozessen verstehen, geht es doch um viel mehr: Das Individuum übernimmt aktiv Verantwortung und brennt dafür, eigene Ideen und Vorschläge einzubringen. Wenn diese wertgeschätzt und anerkannt werden, stärkt dies das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Aus der Teil-Gabe schöpft das Individuum auch Stärke.

Ausblick: Partizipation und Widerstand im gemeinsamen Ganzen

Gemäß dieser Überlegungen bedeutet Partizipation nicht nur, dass Menschen einfach in einer Gemeinschaft dabei sind – vielmehr geschieht sie in einem dynamischen Wechselspiel zwischen Gemeinschaft und Einzelperson. Es geht darum, wie beide Seiten sich in der Teilhabe über Teil-Gabe und Teil-Nahme gegenseitig beeinflussen und miteinander interagieren. Dabei sind alle zugleich Gebende und Nehmende, die sich in die Gemeinschaft einbringen und einen Nutzen aus ihr ziehen. Partizipation ist komplex und unterliegt Widersprüchen und Brüchen. Manchmal kann sie sogar Widerstand auslösen: Aus Diktaturen kennen wir beispielsweise Zwangsmitgliedschaften in Parteien oder Jugendverbänden. Aber auch in Demokratien kann Partizipation erzwungen werden, etwa durch die allgemeine Schulpflicht oder verpflichtende Schulungen am Arbeitsplatz.

Situationen, in denen Menschen zum Mitmachen gezwungen werden, sind dementsprechend vielfältig und weitverbreitet. Dieser Zwang zur Partizipation kann zu Frustration, Stress und zwischenmenschlichen Konflikten führen. Gleichzeitig dienen solche Strukturen jedoch auch dem Erhalt von Gemeinschaften.

Wir erleben aber auch Situationen, in denen sich Individuen schwertun, sich ins Miteinander einzubringen, obwohl ihnen ein vermeintlich gleich-

berechtigter Platz darin eingeräumt wird. In Konfliktsituationen kann es vorkommen, dass ein Kompromiss unmöglich erscheint. Auch diese Situationen können bei allen Beteiligten zu Frust und Stress führen.

Um Partizipationsprozesse also als gelungen betrachten zu können, braucht es weit mehr als reine Partizipationsmöglichkeiten, die durch verbindliche Regeln des Zusammenlebens geklärt sind. Es bedarf einer Wertorientierung, die von Grundüberzeugungen und Haltungen getragen wird, die

Partizipationsprozesse als Ganzes in einem Miteinander leiten.

Inklusion, verstanden als eine werthaltige Orientierung mit Blick auf Gleichberechtigung, könnte ein solcher Wert sein. Das zentrale Problem besteht jedoch darin, Werte wie Gleichberechtigung zufriedenstellend und abschließend zu definieren. Vielmehr handelt es sich bei Wertefragen um vielschichtige ethische Fragen, die im Kontext von Inklusion tief in den Prinzipien der Menschenrechte, Gerechtigkeit, Fairness und moralischen

Verantwortung verwurzelt sind. Sie betreffen sowohl das individuelle als auch das kollektive Wohl und nehmen Minderheiten sowie die Mehrheit in den Blick. Solche ethischen Fragen erfordern kontinuierliche Anstrengungen auf allen Ebenen der Gesellschaft, um Anpassungen an gesellschaftliche Entwicklungen vorzunehmen. Es ist nur eingeschränkt möglich, zu vorläufigen Definitionen oder einem Konsens zu gelangen, liegt es doch gerade in der Natur ethischer Fragen, offen und debattierbar zu sein.

Literatur:

- Arnstein, S. R. (1969):** A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216–224.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017):** Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000):** The „what“ and „why“ of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dietrich, C. (2017):** Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. *Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit*. In: Miethe, L., Tervooren, A. & Ricken, N. (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, 29–46.
- Fuchs, M. (2016):** Partizipation als Reflexionsanlass. Vortrag anlässlich der Fachtagung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) „Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation“. Online verfügbar unter: <https://www.stadtkulturmagazin.de/2016/02/ueber-teilhabe-teilnahme-und-teilgabe-und-das-recht-nicht-mitmachen-zu-muessen/?cn-reloaded=1> (zuletzt abgerufen am 09.07.2023).
- Link, P.-C. (2021):** Zur Un-/Über-/Hörbarkeit des vulnerablen Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs: Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. *Behindertenpädagogik*, 60(3), 277–288. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2021-3-277>
- Maslow, A. H. (1943):** A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Müller, K. & Pfrang, A. (2022):** Teilhabe Lernen für Inklusion. *Vierteljahresschrift für Pädagogik* 4/2022 (im Veröffentlichungsprozess).
- Müller, K. (2018):** Leistungsgerechtigkeit im Kontext von Inklusion. In: Sansour, T., Musenberg, O., Riegert, J. (Hrsg.): *Bildung und Leistung. Differenz zwischen*

Selektion und Anerkennung (Pädagogische Differenzen, 1. Auflage, S. 94–103). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online verfügbar unter: <http://klinkhardt-ciando.com/ebook/bid-2520031>

Shier, H. (2019): An analytical tool to help researchers develop partnerships with children and adolescents. In: Berson, I., Berson, M., Gray, C. (Hrsg.): *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency*. Charlotte, New York: Information Age.

Tippelt, R. & Heimlich, U. (Hrsg.) (2020): *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein*. Stuttgart: Kohlhammer.

Witt, K. (2017): Teilhabe und Partizipation – Auftrag und Bildungsziel. Einführung. In: Hübner, K., Kelb, V., Schönfeld, F. & Ullrich, S. (Hrsg.): *Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbedürfnisse*. München: kopaed, 21–34.

World Health Organisation (Hrsg.): *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Online verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/> (zuletzt abgerufen am 22.04.2024).

UN-Behindertenrechtskonvention (2017): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf;jsessionid=51439F4E442B0A-94799F736EBA20E4DA.2_cid355?__blob=publicationFile&v=2. (zuletzt abgerufen am 24.07.2017)

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2008): *Inclusive Education: The Way of The Future*. Reference Document of International Conference on Education. 48th Session, 25–28 November, Geneva.

*Aus der Teil-Gabe
schöpft das
Individuum auch
Stärke.*



Kathrin Müller, 49, ist seit 2022 Professorin für Inklusion und chancengerechtes Lernen unter erschwerten Bedingungen an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Vor ihrer Hochschullaufbahn war sie lange als Sonderschullehrerin in verschiedenen Aufgabenfeldern der Heil- und Sonderpädagogik tätig. Außerdem ist sie Mutter von zwei schulpflichtigen Kindern. Dies ermöglicht es ihr, perspektivenreich auf Bildungspolitik, pädagogische Praxis und Wissenschaft zu blicken. Ihr Fokus liegt dabei auf den Themen Bildungsgerechtigkeit und gleichberechtigte Teilhabe an Bildung. kathrin.mueller@hfh.ch

Foto: privat

Artikel über QR-Code
herunterladen



Geschenk-Ideen für besondere Kinder!

Für alle Menschen (und insbesondere Kinder!) mit besonderen Bedarfen gibt es bei ARIADNE die Riesenauswahl: ob adaptiertes Spielzeug, Lernmaterialien, einfache Spiele, unterstützende Materialien, wunderschöne Bilderbücher, sinnengerechte Anregungen oder oder oder ... Weltweit finden wir für Sie die „besonderen“ Produkte!
 Kommen Sie einfach auf drei Klicks vorbei: www.ariadne.de



Spielzeug, das absolut kindersicher ist, leuchtet und zum Teil sogar Laute von sich gibt: z. B. Mini-Lichtküken, einzeln nur € 12,99, als 3er Set nur € 29,99
Bestell-Nr.: 680-187420



wunderbar als sanfte Lichtquelle und als Sternenhimmel-Projektor
 Willy Wal, nur € 39,99
Bestell-Nr.: 680-187405



Großes Lichtschrauben-Set
 Dieses neue Licht-Schrauben-Set bietet eine Fülle von kindgerechten Bohr- und Schraubmöglichkeiten und leuchtende Erfolgserlebnisse! Komplette nur € 74,90
Bestell-Nr.: 537-4138



Atem-Hund Tupps
 Der sanft leuchtende kleine Welpen Tupps wird zu einem geliebten, beruhigenden Begleiter für jedes Kind. Das Besondere: Tupps nutzt Lichtmuster, um Kinder durch Atemübungen zu führen.
 Nur € 29,95
Bestell-Nr.: 537-93384



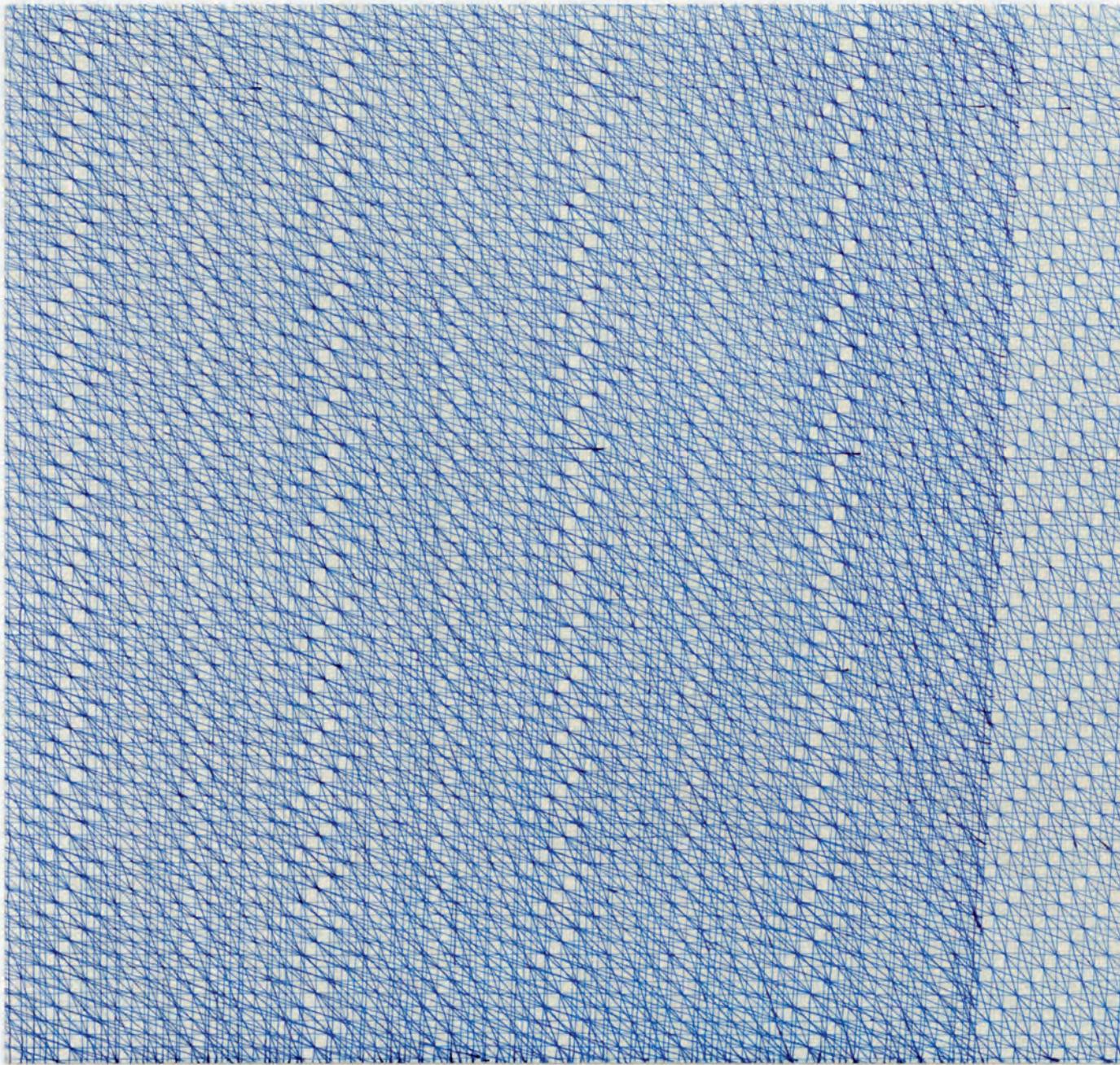
Riesen-Fidget-Entdeckerboard
 Das umfangreiche Set besteht aus einer großen würfelförmigen Figur, einem Baustein-Steckbrett sowie 15 spannenden Gadgets, die Eltern und Kinder entweder auf den Würfel oder das Board stecken können.
 Komplette nur € 49,99
Bestell-Nr. 678-79200

Ausführliche Informationen zu allen Produkten sowie mehr als 8000 weitere gute Ideen finden Sie in unserem Internet-Shop:

WWW.ARIADNE.DE
 ARIADNE BUCHDIENST – ARIADNE IDEENSHOP

www.Ariadne-Ideenshop.de
 E-Mail: Bestellservice@Ariadne.de
 Tel. 0721-4647 29-0





Julius Bockelt, o. T., Tusche auf Papier, 18 × 23,3 cm, 2022
s. S. 56

Foto: Axel Schneider

Karoline Sammann

Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe an Kommunikation

Ein- und mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen können häufig nur eingeschränkt an Kommunikation teilhaben und sind von Bildungsbenachteiligungen bedroht. Mit dem an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik entwickelten Förderkonzept SPRINT soll die kommunikative Partizipation von (mehrsprachigen) Kindern zwischen 4 und 7 Jahren gefördert werden. Im Text werden das Förderkonzept SPRINT sowie die Ergebnisse der Wirksamkeitsstudie KOMPAS I vorgestellt.

Sprache und Kommunikation sind ein Schlüssel zur Teilhabe an der Welt. Kleine Kinder kommunizieren schon sehr früh aktiv mit ihrer Umwelt und nutzen Kommunikation, um ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen und um in Kontakt mit ihren Bezugspersonen zu treten. Gelingende soziale Interaktionen und Kommunikation sind für die positive Entwicklung und das psychische Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen bis ins Erwachsenenalter von großer Bedeutung (vgl. FABES ET AL. 2006; HAY ET AL. 2004).

→ Sind die Kommunikationsfähigkeiten und -möglichkeiten eingeschränkt, so hat das für die Betroffenen weitreichende Folgen. Im Kindesalter werden solche Einschränkungen unter anderem durch Sprachentwicklungsstörungen verursacht. 5 bis 8 % aller Kinder in Kindergarten und Primarstufe sind hiervon betroffen (vgl. PETERMANN 2016). Die Entwicklungsstörungen der Sprache treten bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf und zeigen sich in der Regel in allen verwendeten Sprachen. Forschungsergebnisse belegen, dass Sprachentwicklungsstörungen zu Einschränkungen der kommunikativen Partizipation im täglichen Leben, zu Hause, mit Gleichaltrigen und in der Schule führen können (vgl. BISHOP ET AL., 2017; DUBOIS ET AL. 2020; LLOYD-ESENKAYA ET AL. 2020). Weiterhin zeigt sich, dass die kommunikative Partizipation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen verglichen mit der von sprachlich typisch entwickelten Kindern im Kindergartenalter eingeschränkt ist (vgl. CUNNINGHAM ET AL. 2017; DEMPSEY & SKARAKIS-DOYLE 2010; SAMMANN ET AL. 2023; ZAUKE & NEUMANN 2019). Als Folge von mangelnder kommunikativer Partizipation in Kindergarten und Schule sind Bildungsbenachteiligungen zu erwarten. Wer seine Bedürfnisse und sein Wissen nicht einbringen, nicht nachfragen oder Instruktionen nicht verstehen kann, profitiert in der Regel nicht angemessen vom Bildungsangebot in Kindergarten und Schule.

1. Begriffsklärung

Mit dem Fachbegriff „kommunikative Partizipation“ ist die sprachlich-interaktive Teilnahme an Lebenssituationen, in denen Wissen, Informationen, Ideen oder Gefühle ausgetauscht werden, gemeint (vgl. EADIE ET AL., 2006). Dies kann in den Modalitäten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben sowohl in Laut- als auch in Gebärdensprache verbal oder nonverbal erfolgen. Gemäß Washington et al. (2012) bedeutet kommunikative Partizipation für Kinder, dass sie ein Gespräch initiieren, an Aktivitäten in der Schule und ihrem Umfeld teilnehmen und gemeinsam mit anderen am schulischen Lernen teilhaben können. Singer et al. (2020) beschreiben die Aktivitäten, die kom-

munikative Partizipation ausmachen, auf den Ebenen „andere verstehen, von anderen verstanden werden und mit anderen in Verbindung treten“ im Rahmen eines Beobachtungsbogens noch genauer.

2. Forschungsergebnisse

Das übergeordnete Ziel von Sprachtherapie und -förderung ist unbestritten die Förderung der kommunikativen Partizipation. Insbesondere Eltern von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen messen die Qualität der Therapie an den Veränderungen des kommunikativen Verhaltens ihrer Kinder im Alltag. Sie interessieren sich dafür, ob ihr Kind in Zukunft von anderen verstanden wird, ob es andere verstehen wird und ob es in der Lage sein wird, seine Bedürfnisse sprachlich erfolgreich zu vertreten (vgl. CUNNINGHAM ET AL. 2017; LLOYD-ESENKAYA ET AL. 2020; ROULSTONE ET AL. 2012).

Im Gegensatz zu diesen Wünschen der Eltern liegt der Fokus der Therapie – und somit auch der Wirksamkeitsstudien – in der Regel hauptsächlich auf der Zunahme von Artikulationsfähigkeiten, Grammatik und Wortschatz. Studien zu den Effekten der Sprachtherapie auf die kommunikative Partizipation weisen darauf hin, dass diese üblichen Sprachtherapieformen nicht automatisch auch zur Verbesserung der kommunikativen Partizipation führen. Die Ergebnisse zeigen zwei gegensätzliche Trends: Ein Teil der Forschungen weist auf den positiven Effekt der Therapien in Bezug auf die kommunikative Partizipation hin, ein anderer Teil zeigt keine oder sehr uneinheitliche Auswirkungen auf die kommunikative Partizipation der Kinder. Es ist noch offen, wie die Therapie bzw. Förderung gestaltet werden muss, damit sie die Teilhabe der Kinder an Kommunikation in Schule, Familie und Freizeit zuverlässig steigern kann (vgl. SINGER ET AL. 2023)

3. Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen

An der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik wurde im Rahmen eines von der EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der Schweiz) finanziell unterstützten Entwicklungsprojektes das Förderkonzept SPRINT entwickelt und

Inbesondere Eltern von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen messen die Qualität der Therapie an den Veränderungen des kommunikativen Verhaltens ihrer Kinder im Alltag.

im Rahmen von zwei Wirksamkeitsstudien (KOMPAS 1 und KOMPAS 2) evaluiert. Mit SPRINT¹ sollen die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindergartenkindern im Alter von 4 bis 7 Jahren gefördert werden. Die Förderung kann von Fachpersonen (Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten) entweder in den Kindergartenalltag integriert oder in Fördergruppen durchgeführt werden. Die Sprachförderung mit SPRINT ist eine Ergänzung zum üblichen Sprachunterricht in Deutsch als Zweitsprache. Ziel des Konzepts ist die Verbesserung der kommunikativen Partizipation im Kindergartenalltag. Dies soll durch die Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in bedeutungsvollen Spiel- und Kommunikationssituationen erreicht werden. Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten sind ein wichtiger früher Prädiktor für die weitere sprachliche und soziale Entwicklung von Kindern und sollten in der frühen Sprachdiagnostik und -therapie deshalb besondere Beachtung erfahren. Vischer geht aufgrund einer Analyse der Forschungsergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindern und ihrer sozial-emotionalen Entwicklung davon aus, dass „weniger formalsprachliche Kompetenzen, sondern vor allem gute Fähigkeiten in der Kommunikation [...] für eine positive soziale Entwicklung entscheidend sind.“ (VISCHER 2020, 72) Es kann daher erwartet werden, dass die Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen eine verbesserte kommunikative Partizipation und Interaktion nach sich zieht.

1 <https://www.hfh.ch/shop/produkt/sprint-digital>

Die Pragmatik (Sprachverwendung) gehört neben Phonetik und Phonologie (Lautbildung und Lautunterscheidung), Morphologie und Syntax (Wortbildung und Satzbau), Lexikon und Semantik (Wortschatz und Wort- und Satzbedeutung) zu den Bereichen, aus denen sich die Sprache aus linguistischer Perspektive zusammensetzt.

In der Pragmatik geht es um die Regeln und Prinzipien der menschlichen Kommunikation. Das Wissen um diese Regeln der Sprachverwendung, ihr korrekter Gebrauch in unterschiedlichen Situationen und Umgebungen (Kontexten) sowie die Bereitschaft, die Bedingungen des Kontextes und die Bedürfnisse der Kommunikationspartner zu beachten, wird als pragmatische Kompetenz bezeichnet.

Pragmatische Kompetenzen ermöglichen es, die verbalen, nonverbalen und paraverbalen Kommunikationsmittel passend zum Kontext und zur Situation einzusetzen sowie die spezifisch sprachlichen Aspekte wie Wortwahl und Satzbau auf den Kommunikationspartner, die spezifische Situation und das Kommunikationsziel abzustimmen.

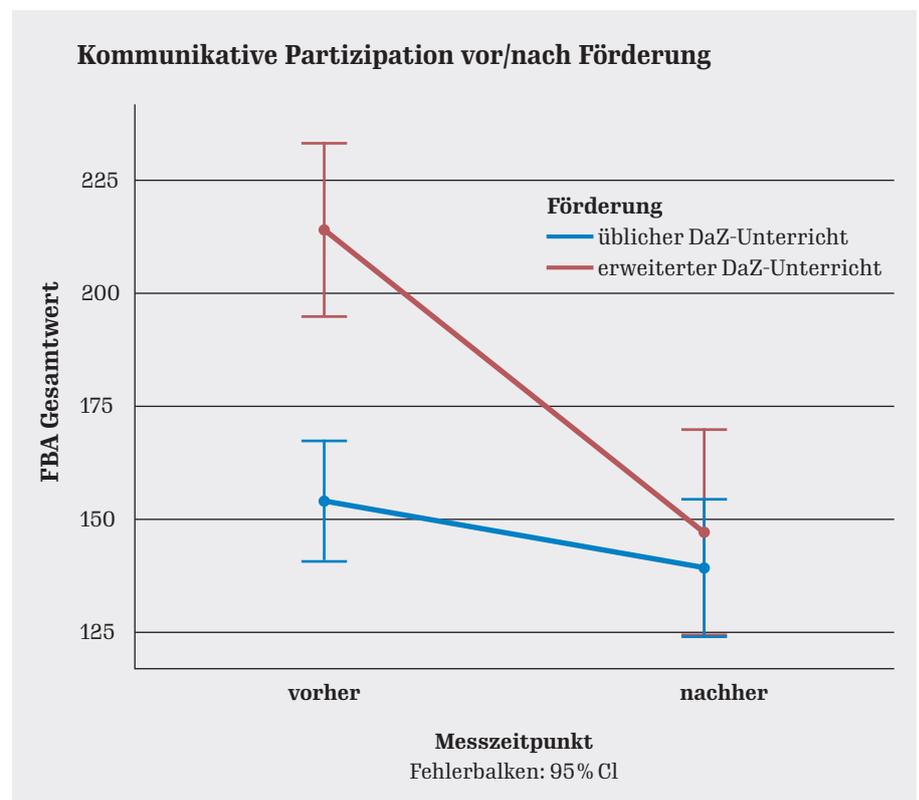
Mit SPRINT werden die in Tabelle 1 aufgeführten pragmatischen Teilkompetenzen im Rahmen von Sprachhandlungen, wie z. B. Dialogen, Gesprächen und mündlichen Texten, in Spiel- und Bewegungssituationen gefördert.

Die Förderung soll an den Entwicklungsstand der Kinder angepasst werden und findet auf den drei Fördererbenen „Kommunikationssteuerung und -lenkung“, „Vom Turntaking zum Dialog“ und „Berichten, Erklären, Erzählen“ statt.

Die nicht randomisierte Studie KOMPAS 1 zeigte, dass durch die Förderung mit SPRINT über einen Zeitraum von 12 Wochen die kommunikative Partizipation der mehrsprachigen Kindergartenkinder im Alter von 4 bis 7 Jahren gegenüber der Vergleichsgruppe, die eine sprachstrukturelle Förderung mit dem üblichen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache erhielt, signifikant verbessert wurde.²

Turntaking	Sprecher:innenwechsel
Reparaturen	den Gesprächsverlauf unterbrechen und durch Nachfragen um Klarstellung des gerade Gesagten bitten
Höflichkeit	z. B. Begrüßen, Verabschieden, Siezen, Duzen ...
Implikaturen	Unterschied zwischen Sagen und Meinen: bspw.: „Nimm einen Regenschirm mit“ impliziert, dass es regnen könnte.
Kohärenz & Kohäsion	Im Hinblick auf Texte meint Kohärenz den übergeordneten Zusammenhang (Makrostruktur) des Textes. Mit Kohäsion ist der sprachliche Zusammenhang der Sätze eines Textes gemeint (Mikrostruktur).
Präsupposition	Gemeinsamer Wissenshintergrund von Sprecher:innen und Hörer:innen. Bestimmte Informationen müssen nicht mehr erwähnt werden.

Tabelle 1: Pragmatische Kompetenzen



Grafik 1

Die Sprachförderung mit SPRINT ist eine Ergänzung zum üblichen Sprachunterricht in Deutsch als Zweitsprache.

² Eine ausführliche Darstellung der Forschungsergebnisse findet sich in: Sammann et al. (2023): Kommunikative Partizipation. Verfügbar unter: https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2023-1/5-70-2023-01-01.pdf

Im Folgeprojekt KOMPAS 2 wird die Wirksamkeit von SPRINT erneut im Rahmen einer randomisierten Studie überprüft. Aktuell liegen erste Ergebnisse vor, die darauf hinweisen, dass die regelmäßige Teilnahme und Dauer der Förderung entscheidend für deren Wirksamkeit sind.

4. Fazit

Die uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben ist ein Menschenrecht, das durch die Ratifizierung der UN-Konvention (2014 in der Schweiz, 2009 in Deutschland) gestärkt wurde. Für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen geht es in diesem Kontext speziell um die Ermöglichung von kommunikativer Partizipation. Die Auseinandersetzung mit den Fragen der kommunikativen Partizipation und ihrer Bedeutung für die Therapie und Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen hat erst seit kurzer Zeit stärkere Aufmerksamkeit in den logopädischen Disziplinen erhalten. Es wird deutlich, dass neben der Förderung der sprachstrukturellen Kompetenzen auch die explizite Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen eine Brücke zur kommunikativen Teilhabe darstellen kann.

Die nicht randomisierte Studie KOMPAS 1 zeigte, dass durch die Förderung mit SPRINT über einen Zeitraum von 12 Wochen die kommunikative Partizipation der mehrsprachigen Kindergartenkinder im Alter von 4 bis 7 Jahren gegenüber der Vergleichsgruppe, die eine sprachstrukturelle Förderung mit dem üblichen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache erhielt, signifikant verbessert wurde.

Literatur

- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T. & CATALISE-2 consortium (2017):** Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1068-1080.
- Cunningham, B., Hanna, S., Oddson, B., Thomas-Stonell, N. & Rosenbaum, P. (2017):** A population-based study of communicative participation in preschool children with speech-language impairments. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 59(10), 1049-1055.
- Dempsey, L. & Skarakis-Doyle, E. (2010):** Developmental language impairment through the lens of the ICF: an integrated account of children's functioning. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 424-437.
- Dubois, P., St-Pierre, M., Desmarais, C. & Guay, F. (2020):** Young adults with developmental language disorder: A systematic review of education, employment, and independent living outcomes. *Journal of Speech, Language and Hearing*, 63(11), 3786-3800.
- Eadie, T., Yorkston, K., Klasner, E., Dudgeon, B., Baylor, C. & Amtmann, D. (2006):** Measuring communicative participation: A review of self-report instruments in speech-language pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 307-320.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. & Popp, T. K. (2006):** Getting along with others: Social competence in early childhood. In K. McKartney & D. Phillips (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (S. 296-316): Blackwell Publishing Ltd.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004):** Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45, 84-108.
- Lloyd-Esenkaya, V., Russel, A. & Clair, M. (2020):** What are the peer interaction strengths and difficulties in children with developmental language disorder? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3140.
- Petermann, F. (2016):** Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 135-144.
- Roulstone, S., Coad, J., Ayre, A., Hambly, H. & Lindsay, G. (2012):** The preferred outcomes of children with speech, language and communication needs and their parents. Department for Education, Department for Education.
- Sammann, K., Sodoge, A. & von Allmen, D. Y. (2023):** Kommunikative Partizipation: Ein Sprachgruppenvergleich. Unterscheiden sich Kindergartenkinder mit

Deutsch als Zweitsprache in der kommunikativen Partizipation von einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen? *Forschung Sprache dgs*, 11(1), 3-11.

Singer, I., Klatte, L., Clair, M., Cnossen, I. & Gerrits, E. (2020): A Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Communicative Participation in Young Children With Language Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63, 1793-1806.

Singer, I., Wit, E., Groter, J., Lunige, M. & Gerrits, E. (2023): A systematic scoping review on contextual factors associated with communicative participation among children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58, 482-515.

Vischer, B. (2020): Bedeutung früher kommunikativer Fähigkeiten und Einschätzung mithilfe eines Beobachtungsrasters. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 2, 72-80.

Washington, K., Thomas-Stonell, N., McLeod, S. & Warr-Leeper, G. (2012): Parents' perspectives on the professional-child relationship and children's functional communication following speech-language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 36, 220-233.

Zauke, S. & Neumann, S. (2019): Die kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter mit Sprachentwicklungsstörungen (S) SES - Erste Ergebnisse anhand des FOCUS©-G. *logopaedieschweiz*, 15-25.



Prof. Karoline Sammann ist Leiterin des Instituts für Sprache und Kommunikation unter erschwerten Bedingungen der Hochschule für Heilpädagogik (HfH). Sie ist Mitglied der Hochschulleitung.
karoline.sammann@hfh.ch

Foto: privat

Artikel über QR-Code
herunterladen



4 JAHRE

 **RehaDruck**
sozial**fair**

Offset- und Digitaldruck
Ausbildung und Arbeit für Menschen mit Behinderung.

*Wir sind die Besten,
trotz alle dem
und gerade deswegen.*



Reha Dienstleistungs- und Handels GmbH

Viktor-Franz-Straße 9, A-8051 Graz

T (0316) 68 52 55, rehadruck@rehadruck.at, www.rehadruck.at, [f](#)



Julius Bockelt, Cirrocumulus undulatus, Fotografie, 2017
s. S. 56

Lucia Maier, Ilona Widmer,
Melanie Nideröst und
Pierre-Carl Link

„Ich kann auch gut tanzen und habe es heute sogar vorgemacht“

**Mit Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie einen
Beziehungsraum für Gefühle der Zugehörigkeit eröffnen**

Anna, 8 Jahre alt, ist eine lebhafte und kluge Schülerin, die die dritte Klasse einer öffentlichen Schule besucht. Seit Beginn des Schuljahres hat Anna Schwierigkeiten, sich in die Klassengemeinschaft zu integrieren. Die Kinder in ihrer Klasse übersehen sie bei gemeinsamen Aktivitäten oder Spielen auf dem Schulhof. Anna fühlt sich einsam und sozial isoliert. Sie wirkt sehr unsicher und verkrampft, zweifelt viel an sich und zeigt Anzeichen von mangelndem Selbstbewusstsein und geringem Selbstwertgefühl. Zu Hause äußert sie, dass niemand mit ihr spielen möchte, sie sich in der Klasse nicht zugehörig fühle und keine Freundin habe. Die Lehrkräfte erkennen Annas Not und wollen sie gezielt unterstützen. Deshalb melden sie Anna für ein präventives Angebot der Psychomotoriktherapie zur Stärkung des Selbstbewusstseins mittels positiven Körper- und Bewegungserfahrungen an. Annas soziale Fähigkeiten und Selbstbewusstsein sollen gestärkt und gefördert werden.

➔ Anhand eines Fallbeispiels soll in diesem Artikel verdeutlicht werden, wie die Psychomotoriktherapie über Körpererfahrungen, Bewegung, Spiel und Mentalisieren ein breites Spektrum bietet, um Kindern bei der Entwicklung sozioemotionaler und kognitiver Kompetenzen zu unterstützen. Diese Fertigkeiten sind eine Voraussetzung und Bedingung für das subjektive Gefühl des Sich-zugehörig-Fühlens. Für die kindliche Entwicklung und Lernbereitschaft sind diese Kompetenzen nicht nur essenziell, sie bilden die Grundlage für ein positives Miteinander in der Klasse, das wiederum mit der Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten zusammenhängt.

Ein Gefühl von Zugehörigkeit: Die Bedeutung von Beziehungskompetenzen

Kinder und Jugendliche in Schulklassen sind, was ihren Charakter, Hintergrund und ihr Verhalten betrifft, vielfältig und unterschiedlich. Individuelle Faktoren wie die kognitive Entwicklung und das persönliche Temperament, aber auch kulturelle Einflüsse von Wertvorstellungen und Glauben prägen die persönliche Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenzen. Im Wechselspiel von Individuum und Umwelt erreicht die Entwicklung ein dynamisches Spannungsfeld, welches das Individuum je nach Alter und Kontext unterschiedlich beeinflusst. Verhaltensauffälligkeiten von Kindern sind oft Zeichen fehlender oder nicht ausreichender Passung mit den persönlichen sozioemotionalen Bedürfnissen und den formellen und informellen Strukturen und Normen respektive Erwartungen der Umwelt.

Für Lehrkräfte kann diese Heterogenität herausfordernd sein. Unzureichende soziale und emotionale Kompetenzen können das Klassen- und Lernklima negativ beeinflussen. Im schulischen Setting hat sich in diesem Zusammenhang deshalb die Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen im Rahmen der Präventionsbemühungen als wirksam erwiesen

(vgl. DURLAK ET AL. 2011; GREENBERG ET AL. 2003; HÖVEL ET AL. 2019; SKLAD ET AL. 2012). Soziale und emotionale Kompetenzen bilden eine Grundlage für positive Peer-Beziehungen sowie für ein positives Klassenklima (vgl. GREWE 2017), was wiederum das Risiko von Verhaltensproblemen reduziert (vgl. WANG ET AL. 2020). Adäquate Beziehungskompetenzen ermöglichen es dem Menschen, gelingende Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, was ein Gefühl der Zugehörigkeit schafft. Zu den Kompetenzen im Bereich der Beziehungsfähigkeit gehört beispielsweise, sich selbst und andere zu verstehen, mit anderen zu kooperieren, aber auch sozialem Druck widerstehen zu können, Konflikte konstruktiv auszuhandeln, klar zu kommunizieren und zuhören zu können. Das Brückenkonzept des Mentalisierens beschäftigt sich mit diesen Fähigkeiten und kann als Grundlage für die Regulation von Emotionen, Aufmerksamkeit und Verhalten sowie für das soziale Lernen zu einer Schlüsselkompetenz in der Psychomotoriktherapie werden.

Selbst und andere: Mentalisieren, eine Schlüsselkompetenz zur verborgenen Welt des anderen

Mentalisieren befasst sich mit der Fähigkeit, die Gedanken, Gefühle, Absichten und Perspektiven sowohl von sich selbst als auch von anderen zu verstehen. Zentral ist, dass diese beiden Sichtweisen miteinander in Verbindung gebracht werden. Die Fähigkeit des Mentalisierens ist von wesentlicher Bedeutung für die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie für Beziehungen zu anderen Menschen und ermöglicht es, eine Distanz zwischen den Emotionen, den Gedanken und dem Verhalten zu schaffen. Dadurch sind wir in der Lage, konfliktreiche eigene oder zwischenmenschliche Situationen zu reflektieren. Auf diese Weise und mit dem Wissen, dass andere Menschen eigene Gedanken, Emotionen und Absichten haben, werden das eigene Verhalten und Missverständnisse in Beziehungen besser versteh- und lösbar. Eine ge-

lingende Mentalisierungsfähigkeit ermöglicht es, die eigenen und die mentalen Zustände anderer zu verstehen, und fördert die Fähigkeit, die Dynamik zwischen diesen zu reflektieren. Sie ist die Grundlage für gelingende und befriedigende Beziehungen und trägt zur Selbstregulation bei (vgl. SCHWARZER ET AL. 2021). Mentalisieren ist demnach ein wichtiger intersubjektiver Aspekt des menschlichen Verständnisses, das in vielen verschiedenen Kontexten wie der Sozialarbeit in Schulen (vgl. TWEMLOW UND FONAGY 2006) und der Gesundheitskommunikation (vgl. FONAGY 2006) angewendet wird. Auf der Basis dieses theoretischen Diskurses blicken wir nun auf Anna.

Anna geht in die Mädchengruppe

Anna ist in einer Psychomotorischen Fördergruppe mit fünf anderen Mädchen im gleichen Alter. Das primäre Ziel der Förderung ist es, dass Anna ein positives Verhältnis zu den anderen Mädchen aufbauen kann und an Selbstsicherheit gewinnt.

Die Psychomotoriktherapeutin wählt in den ersten drei Lektionen vor allem Spiele aus, die Halt und Sicherheit vermitteln und innerhalb einer klaren Struktur und Aufgabenstellung auf die Förderung der sozialen Fähigkeiten abzielt. So lernen die Mädchen sich erst mal über ein Namenspiel kennen. Alle Mädchen stellen sich im Sitzkreis kurz vor, und jedes Mädchen malt ein Bild von sich und ihrer Lieblingsaktivität, einem Tier oder etwas, was sie stärkt. Danach zeigt jede in der Runde ihr Bild. Die Bilder werden dann gemeinsam im Raum aufgehängt und bleiben dort, bis die Fördergruppe abgeschlossen wird. Diese erste Maßnahme soll den Kindern ermöglichen, sich besser kennenzulernen und soziale Verbindungen aufzubauen.

Eine wesentliche Herausforderung in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit Gruppen besteht darin, die unterschiedlichen Kinder in ihrer Individualität und ihren Verhaltensweisen zu verstehen. Das Kreieren

Mentalisieren befasst sich mit der Fähigkeit, die Gedanken, Gefühle, Absichten und Perspektiven sowohl von sich selbst als auch von anderen zu verstehen.

Eine gelingende Mentalisierungsfähigkeit ermöglicht, die eigenen mentalen Zustände und die mentalen Zustände anderer zu verstehen, und fördert die Fähigkeit, die Dynamik zwischen diesen zu reflektieren.

von möglichst haltenden und ermöglichenden Bedingungen ist wichtig, damit sich jedes einzelne Kind aufgehoben fühlt. Der spielerische Zugang der Psychomotorik zielt darauf ab, die Gesamtpersönlichkeit zu stärken und eine breite Entwicklungsförderung zu ermöglichen (vgl. ZIMMER 2019). Die Mädchengruppe soll mittels gezielter Bewegungs- und spielorientierter Aufgabenstellungen in einen positiven, respektvollen Kontakt kommen und ihre individuellen sozioemotionalen Fähigkeiten erweitern. Klare Führung und Struktur sowie Prozessorientierung und situativ angepasste Interventionen charakterisieren die Arbeitsweise. Die Reflexionen während oder nach den Erfahrungen sind zentral. Sie fördern das Verstehen des Selbst sowie des anderen, entwickeln die Fähigkeit zur Empathie und das Gemeinschaftsgefühl.

Anna wird selbstsicher und fühlt sich zugehörig

Zu den Kompetenzen im Bereich des sozialen Bewusstseins gehören beispielsweise die Fähigkeiten, die Perspektive von anderen einzunehmen, Mitgefühl zu empfinden und soziale Verhaltensnormen zu verstehen. Die körper- und bewegungsorientierten Spiele sollen Vertrauen zwischen den Mädchen schaffen und sie im Beziehungsaufbau, in der Kooperation und in der Kommunikation untereinander fördern. Dies stärkt ihr Selbstkonzept (vgl. LIENERT ET AL. 2010) und fördert das Gemeinschaftsgefühl.

Die Mädchen schätzen Spiele, bei denen sie über die Aufgabenstellung zusammenarbeiten können, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. So kommt jede mit jeder in Kontakt, ohne dass Sympathie oder Antipathie ein heikles Thema zwischen ihnen wird. Sie kennen sich besser und haben an Vertrauen gewonnen. Anna öffnet sich langsam und fühlt sich inzwischen wohl. Sie bringt sich ein und wirkt fröhlich.

Die Psychomotoriktherapeutin bietet den Mädchen in dieser Phase der Kooperation nur so viel Struktur wie nötig, um ihnen den Raum zur Selbstorganisation und -regulation zu **öffnen**. **Sie übergibt dem Gruppengeschehen**, situativ angepasst, immer mehr die Verantwortung und **öffnet den Raum für freie Interaktionen**. Der Prozess des Erlebens von Selbstwirksamkeit wird unterstützt.

Anna und die Gruppe bauen gemeinsam gerne unterschiedliche Arten von Hindernisparcours auf, die sie zusammen planen und anschließend durchlaufen. Sie stellen selbst Regeln auf, wer was bestimmen darf. Heute dürfen Anna und zwei andere Mädchen den Parcours gestalten. Anna überrascht alle. Statt die klassischen Ideen zu einem Parcours bringt sie die Idee ein, einen Tanzparcours zu eröffnen. Sie stößt auf Begeisterung. Niemand hat geahnt, dass Anna zu Hause mit Lernvideos Hip-Hop-ähnliches Tanzen gelernt hat und es mit Freude vorführt und zeigen kann. Sie entwickeln alle zusammen einen Tanzwettbewerb. Alle bringen sich ein, Anna ist allerdings führend in der Kreativität und Durchführung.

Nach jeder Therapiestunde malen die Mädchen ein neues Bild von sich mit neuen Merkmalen und Attributen auf der Basis von Erfahrungen, die sie während der Stunde gemacht haben. Annas Bilder und Darstellungen des Selbstbildes sind deutlicher im Strich, füllen das Blatt immer mehr aus und werden von ihr gerne ausführlich kommentiert. Neben dem Herstellen von Sicherheit, Orientierung und Verlässlichkeit in der initialen Phase der Förderung sowie dem Ergründen und Verstehen der Bedürfnisse und Motive sowie des Bewegungs- und Ausdrucksverhaltens kommt immer mehr auch das Validieren als bedeutendes Element des Mentalisierens hinzu.

Validieren heißt, dass die Therapeutin über körperliches und verbales Spiel sowie einfühlsames Nachfragen

das subjektive Erleben anerkennt und die Reflexionsfähigkeit der Mädchen gesamthaft anregt. Die Therapeutin stellt ihre eigene Mentalisierungsfähigkeit modellhaft zur Verfügung und validiert das Selbstbild und die Selbsteinschätzungen des einzelnen Mädchens sowie das Beziehungsverhalten der Gruppe.

Psychomotoriktherapeutin: „Anna, du hast ein sehr schönes Kleid gemalt mit vielen Details.“

Anna: „So ein Kleid hatte Shakira an, sie ist 'ne super Sängerin und Tänzerin!“

Anderes Mädchen: „Die finde ich auch cool!“

Psychomotoriktherapeutin: „Was ist cool an ihr, außer dem Kleid?“

Anna: „Sie tanzt super und wird viel bewundert, weil sie so schön ist und alles kann.“

Anderes Mädchen: „Ja, wenn wir sie wären, das wäre toll“ (Kichert und schaut in die Runde. Alle werfen sich in Pose und lachen.)

Anna: „Ich kann auch gut tanzen und habe es heute sogar vorgemacht, das konnte ich gut.“

Sie sieht plötzlich angespannt und nach Zustimmung suchend zuerst die Therapeutin an und schaut dann in die Gruppe. Nachdem die Psychomotoriktherapeutin ihr zulächelt und die anderen bestätigend nicken, entspannt sie sich.

Anderes Mädchen: „Mmh, stimmt, war cool. Sollen wir es nächste Woche nochmal so machen?“

Gemeinsames Handeln, Spielen, Erleben sowie die Reflektion der Erfahrung und der Beziehung fördert die Kompetenz, sich zu zeigen, sowie die Zusammenarbeit, das Gemeinschaftsgefühl und die Neugierde am Lernen. Das Verstehen der Welt aus der Sicht anderer, indem man sich der eigenen Subjektivität bewusst ist, ermöglicht es, die eigenen sowie die psychischen Zustände anderer als dem menschlichen Verhalten zugrunde liegend zu

**Nach jeder
Therapiestunde
malen die Mädchen
ein neues Bild von
sich mit neuen
Merkmale und
Attributen auf
der Basis von
Erfahrungen, die
sie während der
Stunde gemacht
haben.**

erkennen (vgl. FONAGY ET AL. 2018). Die Psychomotoriktherapeutin will die vielfältigen Emotionen über kreative Ausdrucksformen wie Malen zur Bewusstwerdung sichtbar und zugänglich machen.

Mentalisiert und gestärkt aus der Fördermaßnahme

Anna ist inzwischen in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Ausdruckskraft gestärkt. Sie kann sich in sozialen Situationen besser einbringen und sich auch vermehrt behaupten. Die Intervention trägt langsam dazu bei, dass Anna ein positiveres Schulerlebnis hat und sich in ihrer schulischen Umgebung wohler fühlt. Zwei Mädchen aus der Gruppe sind in ihrer Parallelklasse, was unterstützend wirkt, da die Mädchen auf dem Pausenplatz zusammengefunden und sich angefreundet haben.

In den folgenden Stunden bis zum Abschluss der Förderstunden entsteht für die Mädchen immer mehr Frei- und Gestaltungsraum. Sie sind inzwischen in der Lage, selbstständig Aushandlungsprozesse zu führen, können in unterschiedlichen Konstellationen zusammenarbeiten, sind neugierig und interessiert an den Ideen der anderen,

kommunizieren direkt miteinander und zeigen eine gegenseitige Akzeptanz.

Resümee: Mentalisieren als feu sacré der Psychomotoriktherapie

Die beziehungsfördernden psychomotorischen Maßnahmen zielen darauf ab, die Beziehungsfertigkeit durch direktes Handeln, gemeinsames körperliches Erleben und das Schaffen von positiven Erfahrungsräumen zu fördern. Die Kinder bewegen sich in einem klaren Rahmen. Die Balance zwischen individuellen Bedürfnissen und Struktur zu finden, ist ein bewusst geführter und immer neu auszuhandelnder Prozess. Körpererfahrung, Spiel und Bewegung sind dabei die Medien. Das selbstwirksame Lösen von Aufgaben bis hin zum offenen, freien Handlungsraum soll die Selbstregulation fördern und kann über eine prozessorientierte mentalisierungsbasierte Haltung der Psychomotoriktherapeutin gezielt gestärkt werden. Das Reflektieren des Verhaltens fördert die Wahrnehmungsfähigkeit (Selbst- und Fremdwahrnehmung), das gegenseitige Verständnis und die Fähigkeit zur Empathie. Stärken und Schwächen werden sichtbar und erträglich gemacht.

Die Psychomotoriktherapie kann über ihren spielerischen, bewegten,

variantenreichen und zielgruppenorientierten Zugang Entwicklungsprozesse in emotionalen und sozialen Bereichen anstoßen und, in Verbindung mit einer reflektierenden Haltung, diese Kompetenzen differenzieren und erweitern. Sie trägt damit über positive Beziehungserfahrungen zur Integration bei. Das Mentalisieren ist das „heilige Feuer“ (feu sacré) der Psychomotoriktherapie.

Validieren heißt, dass die Therapeutin über körperliches und verbales Spiegeln sowie einfühlsames Nachfrage das subjektive Erleben anerkennt und die Reflexionsfähigkeit der Mädchen gesamthaft anregt.

Inserieren bringt etwas!

Rufen Sie an oder senden Sie eine E-Mail!

Mit einer Inseratenschaltung in der Zeitschrift MENSCHEN, erreichen Sie eine stetig wachsende Leser:innenschaft.

Unsere Hefte liegen in Ausbildungsstätten, sozialen Einrichtungen und öffentlichen Bibliotheken auf. Unsere Zeitschrift wird als *das* Fortbildungsmedium im Bereich Behinderung und Gesellschaft im deutschsprachigen Raum gesehen und geschätzt.

Anzeigenannahmeschluss:
Heft 1/2025: 13. Jänner 2025
Erscheinungstermin:
Anfang März 2025

Anzeigenannahme

Veronika Freund
+43 (677) 61 58 23 86
veronika.freund@eu1.at

Anzeigenannahme NÖ

Gudrun Freund
+43 (676) 34 31 587
gudrun.freund@eu1.at

Anzeigenannahme Graz

Sascha Hinterleitner
+43 (699) 1333 15 56
hinterleitner@eu1.at

Literatur

- Eisenberg, N., Smith, C. L. & Spinrad, T. L. (2011):** Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In: R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Hrsg.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. The Guilford Press, 259–282.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2018):** Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003):** Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hövel, D., Hennemann, T. & Rietz, C. (2019):** Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, 38–55.
- Grewe, N. (2017):** Soziale Interaktion und Klassenklima. In: M. Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Springer, 547–560.
- Lienert, S., Sägesser, J. & Spiess, H. (2010):** Bewegt und selbstsicher. *Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe*. Bern: Schulverlag Plus.
- Lohmann C., & Prose, F. (1975):** Organisation und Interaktion in der Schule Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. d., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012):** Effectiveness of school based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Schwarzer, N.-H., Nolte, T., Kirsch, H. & Gingelmaier, S. (2021):** Mentalisieren und selbstregulative Fähigkeiten bei nichtklinischen Probanden. *Prävention und Gesundheitsförderung*. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00856-7>

- Twemlow, S., and Fonagy, P. (2006):** Transforming violent social systems into non-violent mentalizing systems: an experiment in schools. In: Allen & P. Fonagy (Hrsg.), *The handbook of mentalization-based treatment*. Chichester: John Wiley and Sons, 289–306. doi: 10.1002/9780470712986.ch15
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020):** Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Zimmer, R. (2019):** *Handbuch Psychomotorik, Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Das Mentalisieren
ist das „heilige
Feuer“ (feu sacré)
der Psychomotorik-
therapie.



Lucia Maier Diatara ist Senior Lecturer am Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Sie lehrt und forscht zu den Themen Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie und schulischen Heilpädagogik, Kindliches Spiel, Psychodrama und Gruppendynamik in der Theorie und Praxis der Psychomotoriktherapie. lucia.maier@hfh.ch

Foto: privat



Ilona Widmer ist Advanced Lecturer am Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Sie lehrt und forscht zu den Themen Motorische Entwicklung, Motorische Testverfahren, Prävention in der Psychomotoriktherapie, Gruppendynamik in der Theorie und der praktischen Anwendung.

ilona.widmer@hfh.ch

Foto: privat



Prof. Pierre-Carl Link, Professor für Erziehung und Bildung im Bereich sozioemotionale und psychomotorische Entwicklung. Er lehrt Pädagogik bei Verhaltensstörungen und sinnverstehende Psychomotoriktherapie an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Mitglied im erweiterten Vorstand der Akademie für Psychoanalyse München, Lacan Seminar Zürich und der AGOG – Arbeitsgemeinschaft Operative Gruppen Zürich. Pierre-Carl.Link@hfh.ch

Foto: privat



Melanie Nideröst, Advanced Lecturer, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HFH) in Zürich.

Melanie.nideroest@hfh.ch

Foto: privat

Artikel über QR-Code
herunterladen





Die Kunstwerke auf den Seiten 26, 32, 38, 44, 50 und 58 stammen von Julius Bockelt, hier bei der Arbeit im Atelier Goldstein.
s. S. 56

Foto: Elena Osmann



Ingo Bosse

Digitalisierung und Inklusion¹

Die Digitalisierung erweitert die Möglichkeiten inklusiven Lernens und des Zugangs zu Informationen, kann aber zugleich neue Ausschlüsse schaffen. In Gesellschaften, die von einer Kultur der Digitalität geprägt werden, hängt Bildungserfolg auch davon ab, welche Möglichkeiten Schüler:innen haben, digitale Medien und Technologien zu nutzen. Der Artikel gibt einen Überblick und zeigt anhand konkreter Beispiele, wie inklusive Medienbildung im Team gelingen kann.

¹ Der Beitrag stellt eine leicht gekürzte und redigierte Version des folgenden Beitrags dar: Bosse, I. (2025): Digitalisierung und Inklusion. In: Markowetz, R. (Hrsg.). Inklusion und Teilhabe: Ein Studienbuch. Beltz/ Juventa (in Druck).

Der Begriff der Digitalität beschreibt den Wandel von Schulkulturen, das heißt, dass sich Prozesse und Handeln durch die Digitalisierung verändert haben und weiter verändern (vgl. Knauf 2024).

→ Die interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) nimmt als Pädagogische Hochschule eine Schlüssel-funktion in der digitalen Transformation von Schule, Lernen und Gesellschaft wahr (vgl. Swissuniversities 2022). Das Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen beschäftigt sich federführend mit Informations- und Kommunikationstechnologien als transversalem Thema („ICT for Inclusion“). Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der schulischen Heilpädagogik. Im Bildungssystem werden Digitalisierung und Inklusion oftmals gemeinsam betrachtet, da digitale Medien und Technologien einen maßgeblichen Beitrag leisten können, um Inklusion umzusetzen. Die Kombination von Digitalisierung und Inklusion bezeichnet Schulz als „Diklusion“ (vgl. SCHULZ ET AL. 2021). Die Potenziale der Digitalisierung sind vielfältig und besonders für junge Menschen eine wichtige Voraussetzung, um an einer immer digitaler werdenden Gesellschaft gleichberechtigt teilhaben zu können. Die Digitalisierung kann dazu beitragen, die Umsetzung von Inklusion zu erleichtern

Die Veröffentlichung von Chat GPT im Herbst 2022 hat deutlich gemacht, welche Auswirkungen der digitale Wandel auf Schule haben kann – und in welchem Tempo. Für die inklusive Bildung verbindet sich damit einerseits die Herausforderung, wie alle Schüler:innen einen kritisch-kompetenten Umgang mit KI-Anwendungen erlernen (vgl. SCHIRMER U. A. 2023), sowie andererseits die Frage, die sich bei neuen digitalen Technologien immer stellt: Welche Chancen und Risiken sind damit für die inklusive Bildung verbunden?

Neben dem noch jungen Begriff der Diklusion hat sich der Begriff inklusive Medienbildung etabliert, der vor allem durch heil- und sonderpädagogische sowie durch medienpädagogische Perspektiven geprägt wurde (vgl. SCHLUCHTER 2015) und sich im interdisziplinären Austausch mit weiteren Disziplinen wie der Informatik, der so-

zialen Arbeit und den Fachdidaktiken zunehmend ausdifferenziert (vgl. BOSSE ET AL. 2019).

1. Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit

Welche Potenziale hat die Digitalisierung für den inklusionsorientierten Unterricht?

Der digitale Wandel ist kein Selbstzweck. Es geht um eine „harmonische Kombination von moderner, digitaler Infrastruktur und inspirierender, zukunftsweisender Pädagogik“ (BMBWF o. J.). Für die Schule gilt es, in der Auseinandersetzung mit Phänomenen, Gegenständen und Situationen der digital vernetzten Welt, drei Perspektiven einzunehmen:

- die technologische Perspektive: Wie funktioniert das?
 - die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive: Wie wirkt das?
- und
- die anwendungsbezogene Perspektive: Wie nutze ich das? (DAGSTUHL ERKLÄRUNG 2016, 1)

Digitale Medien und Technologien können Bildungschancen erweitern. Zugleich gehen mit der Digitalisierung Risiken einher, z. B. durch unterschiedliche Geschwindigkeiten in der Nutzung digitaler Medien, die wiederum von Digitalkompetenzen abhängen. Aus bildungspolitischer Sicht ist einerseits kritisch zu betrachten, dass nur ein Teil der Gesellschaft über die Zukunft der digitalen Gesellschaft entscheidet. Andererseits geht mit der Verlagerung von gesellschaftlichen Diskursen, Dienstleistungen, Produkten und politischen Prozessen in digitale Räume ein Zwang zur Digitalisierung einher. Man kann sich dem Ganzen nicht einfach entziehen. Damit verbunden sind daher auch Fragen der Bildungsgerechtigkeit in einer Kultur der Digitalität (vgl. STALDER 2016). Der Begriff der Digitalität ist gegenüber dem Begriff

der Digitalisierung zu bevorzugen, da sich der digitale Wandel nicht nur auf den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht beschränkt. Im Sinne von Digitalität verändert sich die Schule und ihre Organisation als Ganzes. Der Begriff der Digitalität beschreibt diesen Kulturwandel. Es geht um den Wandel von Schulkulturen, das heißt, dass sich Prozesse und Handeln durch die Digitalisierung verändert haben und weiter verändern (vgl. KNAUF 2024).

Bildung in einer Kultur der Digitalität umfasst die Möglichkeiten zur Kommunikation, zur Informationsbeschaffung, zum Wissenserwerb und insgesamt zur Gestaltung chancengerechter Bildung. War es bis vor wenigen Jahren z. B. noch notwendig, klassisch lesen und schreiben zu können, um sich über WhatsApp auszutauschen, so werden dort inzwischen vor allem Sprachnachrichten, Videos und Fotos ausgetauscht. Damit ist eine gleichberechtigte Nutzung auch für Personen gegeben, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben.

2. Digitale Kluft: Unterschiede in der Mediennutzung

Welche Grundprinzipien sind in der Gestaltung von adaptivem Unterricht in einer Kultur der Digitalität zu beachten?

In der täglichen schulischen Arbeit sind der Medienkonsum und die Mediennutzung von Schüler:innen allgegenwärtig. Daten zur aktuellen Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen dienen als Grundlage für pädagogische Entscheidungen, um als Lehrkraft Unterricht für alle in einer Kultur der Digitalität gestalten zu können.

In Deutschland, Österreich und der Schweiz ist das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen ähnlich. Auch das methodische Vorgehen, um dieses zu erheben, ist vergleichbar. So orientiert sich die Schweizer Studie „Jugend, Aktivität, Medien (JAMES)“ an der deutschen

Studie „Jugend, Information, Medien. Basisinformationen zum Medienumgang 12-19-Jähriger (JIM)“. Die JIM-Studie wird, wie auch die Schweizer JAMES-Studie, alle zwei Jahre durchgeführt. Somit werden sowohl Veränderungen zwischen zwei Erhebungen als auch Veränderungen im Langzeitvergleich sichtbar.

Die deutsche JIM-Studie 2023 macht deutlich:

„In der Freizeit spielen Smartphone, Internet und Musikhören die größte Rolle. Das Smartphone ist das meistgenutzte Gerät (98 %). 95 Prozent sind regelmäßig online, 90 Prozent hören mindestens mehrmals in der Woche Musik. 82 Prozent sehen sich regelmäßig Videos im Internet an, drei Viertel sieht mindestens mehrmals pro Woche fern, 72 Prozent spielen digitale Spiele und 71 Prozent nutzen regelmäßig Videostreaming-Dienste. 58 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen hört regelmäßig Radio und jeweils etwa jede/r Zweite nutzt ein Tablet oder einen Sprachassistenten wie Alexa, Siri, Google Assistent oder Bixby.“ (MEDIENPÄDAGOGISCHER VERBUND SÜDWEST 2023, 77).

In Übereinstimmung mit der JIM-Studie zeigt die Schweizer JAMES-Studie, dass das mit Abstand am häufigsten genutzte Medium bei Kindern und Jugendlichen das Smartphone/Handy ist, und unterstreicht auch die zentrale Bedeutung sozialer Medien.

„Instagram, YouTube, Snapchat und TikTok sind die am häufigsten genutzten sozialen Netzwerke [...]. Über die Hälfte der Jugendlichen, die mindestens ein soziales Netzwerk nutzen,

Beide Studien, JIM und JAMES, machen deutlich: Soziale Teilhabe ist – unabhängig von Bildungsfragen – zunehmend von Medienkompetenz abhängig.

setzt Instagram und Snapchat mehrmals pro Tag ein. Bei TikTok ist es etwas weniger als die Hälfte. YouTube wird von rund einem Drittel mehrmals täglich genutzt, hier spielt zudem die mehrmals wöchentliche Nutzung eine grössere Rolle (siehe Abbildung 37). Deutlich seltener werden insgesamt Pinterest (26 % mehrmals pro Woche oder häufiger), Twitter (14 %) oder Facebook (5 %) genutzt.“ (KÜLLING ET AL. 2022, 49).

Mädchen sind Trendsetterinnen, was die Nutzung neuer sozialer Medien betrifft. Das war 2014 auch bereits bei Instagram der Fall (vgl. KÜLLING ET AL. 2022). Aktuell nutzen sie vermehrt Pinterest und TikTok.

Beide Studien, JIM und JAMES, machen deutlich: Soziale Teilhabe ist – unabhängig von Bildungsfragen – zunehmend von Medienkompetenz abhängig. Und sie zeigen: Ein Großteil der Kommunikation mit Gleichaltrigen erfolgt über soziale Netzwerke.

In Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen sind diese Large-Scale-Studien nur bedingt als Datengrundlage nutzbar. Dies ist vor allem in den Befragungsmethoden begründet. Über die genutzten telefonischen Befragungen wie auch durch Onlinebefragungen können bestimmte Menschen mit Beeinträchtigungen nicht oder nur schlecht erreicht werden. Dies betrifft vor allem Personen mit Sinnes- und kognitiven Beeinträchtigungen, aber auch zahlreiche Menschen, die Unterstützte Kommunikation nutzen, sowie taubblinde Personen und Personen mit komplexen Behinderungen.

Die Studie Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen (MMB16) orientierte sich an den regelmäßigen Large-Scale-Studien und nutzte die Befragungsmethoden, die an verschiedene Gruppen angepasst wurden. Neben Fragen zur Mediennutzung konnte auch die Barrierefreiheit klassischer Medienangebote (Fernsehen, Radio, Print und Internet) bewertet werden (vgl. BOSSE & HASEBRINK 2016). Seit dieser Erhebung wurde im deutschsprachigen Raum keine Large-Scale-Studie zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderung mehr durchgeführt.

Aus Nordrhein-Westfalen liegen Daten einer Studie mit 600 befragten Personen mit Beeinträchtigungen aus

dem Jahr 2021 vor, die untersuchte, welche Medien in welcher Kombination genutzt werden und welche Rolle Barrierefreiheit für die gleichberechtigte Teilhabe an öffentlicher Kommunikation spielt. In dieser Studie mit dem Titel „Informationsrepertoires von Menschen mit Beeinträchtigungen“ zeigt Haage, aufgliedert in Cluster, welche Teilhabekonstellationen besonders förderlich sind und welche in besonderem Maß benachteiligen. Die Studie macht deutlich, dass bei jüngeren Menschen der digitalen Mediengeneration eine hohe und mittlere Bildung ein förderlicher Faktor ist, „der mit einem grösseren und vielfältigeren Repertoire im Zusammenhang steht. Niedrige Bildung führt wiederum häufiger zu Exklusionskarrieren in Sonderinstitutionen, die mit kleinen Informationsrepertoires korrelieren. Mängel im Bildungswesen erweisen sich auch für Menschen mit [...] Hörbeeinträchtigungen und Gehörlosigkeit behindernd auf das Informationsrepertoire aus. [...] Insgesamt wird die Barriere einer mangelhaften Verständlichkeit von Struktur und Inhalt in der Diskussion um die Barrierefreiheit von Medien und Informationsquellen zu wenig bearbeitet.“ (2021, 325)

Eine Vorstudie, die ebenfalls in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, liefert aktuelle Zahlen zur Mediennutzung von Förderschülerinnen und -schülern mit Körperbehinderungen. Diese zeigt, dass die Befragten im Vergleich zu ihren Altersgenossen deutlich seltener in Aktivitäten sozialer Netzwerke involviert sind. Insgesamt entspricht ihr Mediennutzungsverhalten aber dem Gleichaltriger ohne Behinderungen (vgl. SPONHOLZ & BOENISCH 2021).

Solche digitalen Ungleichheiten und Benachteiligungen werden auch als Digital Divide oder digitale Kluft bezeichnet. Bei dieser Forschung, die sich auf verschiedene Gruppen bezieht, werden drei Ebenen unterschieden:

First Level: Unterschiede im Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien

Second Level: Unterschiede in den Nutzungsweisen digitaler Medien in Bezug auf Motivation, Einsatzzwecke, aber auch auf individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen über die Nutzung.

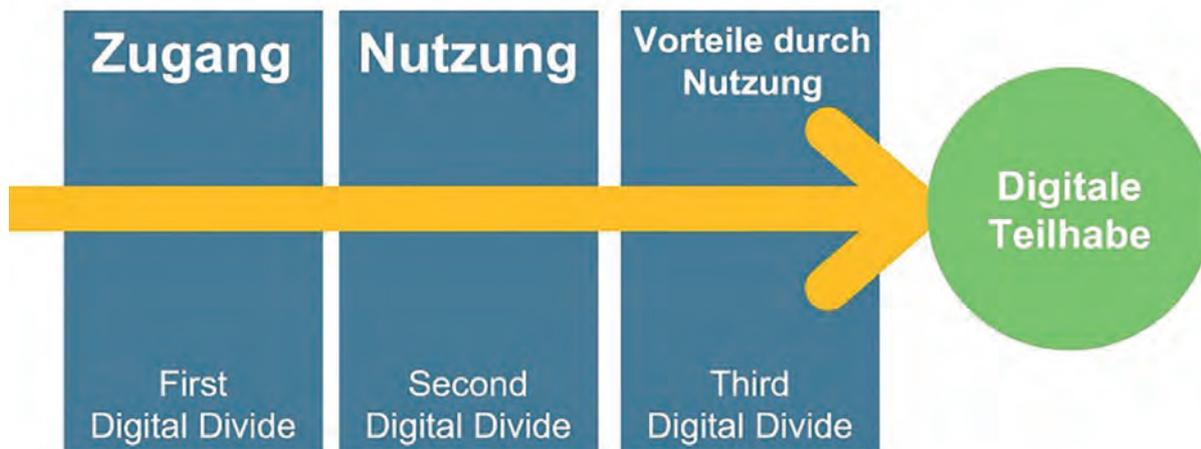


Abb. 1: Ebenen der digitalen Ungleichheit [vgl. Bosse & Sponholz 2023] [CC BY-SA 4.0]

Third Level: Unterschiede in Form von konkreten Outcomes, also Zugänglichkeit (Accessibility) und vor allem Nutzbarkeit (Usability) digitaler Medien, beziehungsweise Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Zugänglichkeit und Nutzbarkeit digitaler Medien (vgl. BOSSE & SPONHOLZ 2023).

Zu Beginn der Digital-Divide-Forschung standen vor allem Fragen, ob der Zugang verfügbar ist oder nicht, und auch, ob digitale Medien genutzt werden oder nicht, im Fokus. Inzwischen ist deutlich, dass diese binäre Sichtweise der Komplexität des Phänomens der digitalen Ungleichheit nicht gerecht wird.

Um Unterricht in einer Kultur der Digitalität für alle Schüler:innen gestalten zu können, benötigen Fachpersonen, neben pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen, die folgenden drei Professionskompetenzen:

Professionskompetenz 1: **digitale Barrierefreiheit**

Digitale Barrierefreiheit im Internet wird durch die Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) festgelegt. Diese werden kontinuierlich weiterentwickelt. Die aktuelle Version wird als WCAG 2.2 bezeichnet, Version 3.0 wird derzeit entwickelt. Dieser internationale Standard für Barrierefreiheit im Internet wurde in zahlreichen Ländern gesetzlich übernommen. In der Schweiz haben die WCAG durch die Referenzierung in den Schweizer Accessibility Standards (z. B. eCH-0059) verbindlichen Charakter für die öffentliche Hand. In Deutschland sind sie

durch die Übernahme in die „Barrierefreie Informationstechnik Verordnung (BITV)“ verbindlich. Die WCAG sind direkt mit Kriterien für ihre Erfüllung verbunden – das heißt, wenn man Websites auf Barrierefreiheit testen möchte, ist dies auf ihrer Grundlage möglich. An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick über die vier Kernprinzipien gegeben werden. Weitere Informationen finden sich unter den entsprechenden Links².

Wahrnehmbarkeit: Inhalte müssen so zur Verfügung gestellt werden, dass sie auf verschiedenen Wegen wahrgenommen werden können – beispielsweise auch mithilfe von Vorlesesoftware, Hochkontrast-Einstellungen, Untertitelung oder Gebärdensprache.

Bedienbarkeit: Die Komponenten und die Navigation müssen handhabbar sein, auch ohne Mausclick. Ist die Bedienbarkeit mit der Tastatur sichergestellt, ist in der Regel auch die Bedienbarkeit mit diversen technologischen Hilfsmitteln gegeben (z. B. Switch, Mundmaus, Eye Tracking, Sprachsteuerung).

Verständlichkeit: Handhabung und Information müssen verständlich sein.

Robustheit: Die Inhalte müssen funktionieren, interpretierbar sein und standhalten, auch wenn z. B. technologische Hilfsmittel darauf zugreifen.

Bei der Auswahl von Websites für Schule und Unterricht stellt sich die Frage, inwieweit sie diesen Anforderungen genügen.

Professionskompetenz 2: **Universal Design for Learning**

Universal Design ist in Artikel 2 der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen wie folgt definiert:

„Im Sinne dieses Übereinkommens [...] bedeutet ‚universelles Design‘ ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können. ‚Universelles Design‘ schließt Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen, soweit sie benötigt werden, nicht aus.“ (VEREINTE NATIONEN 2014, Art. 2)

Auch digitale Umgebungen sollen so gestaltet sein, dass sie von allen Schüler:innen ohne weitere Anpassung genutzt werden können.

Eine Weiterentwicklung von Universal Design stellt Universal Design for Learning (UDL) dar. Es ist ein pädagogisches Konzept, um mehr Technologie und Digitalisierung in den Unterricht zu integrieren, und stellt einen am Menschen orientierten Gestaltungsansatz dar, um Medien für so viele Menschen wie möglich zugänglich zu machen. In der Schule geht es darum, Stigmatisierung und Ausschluss durch die Gestaltung von Medien zu vermeiden. UDL ist ein grundlegendes Prinzip für alle Schüler:innen und wurde nicht speziell für Schüler:innen mit son-

² <https://www.access-for-all.ch/ch/> (26.07.2022); www.w3.org/WAI (01.07.2022); www.zweiterblick.at (01.07.2022)

derpädagogischem Förderbedarf entwickelt. UDL beinhaltet folgende zentralen Prinzipien, um Lernende individuell zu unterstützen: Angebote vielfältiger Möglichkeiten, mehrerer Darstellungsvarianten und vielfältiger Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. BÖTTINGER & SCHULZ 2023). Ganz konkret lassen sich Prinzipien und Richtlinien des UDL in inklusionsorientierten Unterricht z. B. mit Tablets wie dem iPad umsetzen. Zahlreiche barrierefreie Funktionen sind in diesem Unterrichtsmedium im Sinne des UDL integriert.³

Professionskompetenz 3: Einsatz assistiver Technologien

Ein Beispiel für assistive Technologien sind Talker, also Sprachcomputer, die durch den Physik-Nobelpreisträger Stephen Hawking Bekanntheit erlangt haben. Eine der aktuell bekanntesten Talker-Nutzerinnen im deutschsprachigen Raum ist die Erziehungswissenschaftlerin Kathrin Lemmler, „die mit den Augen spricht“⁴. Abgesehen von diesen prominenten Beispielen wäre es aber falsch, assistive Technologien mit elektronischen Hilfen gleichzusetzen. Auch nicht elektronische Hilfen wie z. B. Trinkbecher-Halterungen oder der Blinden-Langstock gehören zu den assistiven Technologien.

„Assistive Technologie ist ein Oberbegriff für Hilfsmittel und die mit ihrer Bereitstellung verbundenen Systeme und Dienstleistungen. Hilfsmittel erhalten oder verbessern die Funktionsfähigkeit und Unabhängigkeit einer Person und fördern so ihr Wohlbefinden. Beispiele hierfür sind Hörgeräte, Rollstühle, Brillen, Tablettenbehälter, Inkontinenzprodukte und Hilfsmittel für die Kommunikation.“ (WHO 2021, 1, eigene Übersetzung).

Wurde in der Vergangenheit häufig eine klare Trennung zwischen assistiven und Mainstream-Technologien vorgenommen (vgl. DIRKS & LINKE 2019, 242), ist diese Unterscheidung heute nicht mehr so klar. Einer der wesentlichen Gründe dafür sind die bessere Nutzbarkeit von handelsüblichen Mainstream-Technologien für alle: Bei Geräten wie Tablets oder Smartphones werden Einstellungen zur Barriere-

freiheit, wie die Vergrößerung von Schrift, die Vorlesefunktion oder die automatische Rechtschreibkorrektur, serienmäßig mitgeliefert. Mobile Endgeräte wie Smartphones oder Tablets haben mittlerweile in allen Schulen und Schulformen Einzug gehalten.

Aus inklusiver Perspektive ist entscheidend für die Auswahl, was die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit digitaler Inhalte ermöglicht. Davon ausgehend spricht man auch von Access-Technologien, da viele Produkte (z. B. Apple-Geräte) Mainstream-Geräte sind, die im Sinne eines universellen Designs for Learning unterschiedliche Zugangsweisen bieten – damit ist die Frage, wer diese Geräte nutzt und damit Unterstützung erfährt, nachrangig (vgl. SIU & PRESLEY 2020, 1).

Dass die drei beschriebenen Professionskompetenzen eng miteinander verknüpft sind, zeigt das folgende Modell zur inklusiven Unterrichtsplanung in einer Kultur der Digitalität.

3. Diklusive Unterrichtsplanung

Wie kann inklusionsorientierter Unterricht in einer Kultur der Digitalität geplant, durchgeführt und reflektiert werden?

Es gilt, Unterrichtssituationen zu schaffen, die im Sinne eines Universal Design for Learning das Ausüben unterschiedlicher Aktivitäten erlaubt und so die seit Langem geforderte Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts vorantreibt (vgl. KNAUF 2024). Von künstlicher Intelligenz ist zu erwarten, dass sie es deutlich einfacher macht, diese Anforderungen zu erfüllen, um „Lernende mit Behinderungen, Teilleistungsschwächen oder unzureichenden Kenntnissen der Unterrichtssprache zu integrieren“ (SCHIRMER U. A. 2023, 12). So lassen sich beispielsweise durch die künstliche Intelligenz bei Powerpoint Untertitel in über 160 Sprachen automatisch in hoher Qualität erzeugen – eine Dimension, die analog nicht erreichbar wäre.

Der Einsatz digitaler Medien und Technologien bietet allen Schüler:innen zunächst dieselben Einsatzmöglichkeiten: als didaktisches Werk-

zeug (z. B. zur Wissensbeschaffung, zur Veranschaulichung, zur direkten Rückmeldung) und zur Förderung der Medienkompetenz (z. B. Verständnis der Funktionsweise der Medien, die Fähigkeit, das Gesehene zu bewerten). Für Schüler:innen, die sonderpädagogische Unterstützung benötigen, können digitale Medien und Technologien als alternatives Lernmittel (z. B. für die Bearbeitung angepasster Lernaufgaben) im Sinne adaptiven Unterrichtens und als Kompensationsmittel (z. B. Tippen mit einer Braille-Tastatur) dienen (vgl. LIDSTRÖM U. A. 2012). Digitale Medien und Technologien bieten nicht nur mediendidaktische und -pädagogische Möglichkeiten, sie sind in der Schweiz und in Österreich auch Gegenstand eines eigenen Faches. In Österreich wurde mit dem Schuljahr 2022/23 für die Sekundarstufe I eine „Digitale Grundbildung“ eingeführt. In der Deutschschweiz verabschiedete man hingegen bereits 2014 den sogenannten Lehrplan21, der anschließend in den Kantonen eingeführt wurde. Er beinhaltet neben dem klassischen Informatikunterricht das transversale, das heißt übergreifende Fach „Medien und Informatik“. Während die Kompetenzbereiche des Fachs direkt im Unterricht vermittelt werden, werden die Anwendungskompetenzen in den jeweiligen Fachbereichen unterrichtet. Mit der Einführung des Moduls „Medien und Informatik“ wurde es ebenfalls in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen integriert, an Hochschulen wie der HfH Zürich auch mit Fokus auf die Heil- und Sonderpädagogik.

Für Schüler:innen, die sonderpädagogische Unterstützung benötigen, können digitale Medien und Technologien als alternatives Lernmittel im Sinne adaptiven Unterrichtens und als Kompensationsmittel dienen.

³ Zahlreiche konkrete Anwendungsbeispiele finden sich unter: www.ict-for-inclusion.ch

⁴ Ein Interview mit der Erziehungswissenschaftlerin ist verfügbar unter: <https://ict-for-inclusion.ch/2022/02/08/mit-den-augen-sprechen/>

Literatur

Böttinger, T. & Schulz, L. (2023): Teilhabe an digital-inkluisiven Bildungsprozessen – Das Universal Design for Learning diklusiv als methodisch-didaktischer Unterrichtsrahmen. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, 2/2023.

Bosse, I. & Hasebrink, U. (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Online verfügbar unter: <https://www.die-medienanstalten.de/service/gutachten/mediennutzung-menschen-behinderungen/> (02.07.2024)

Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Zorn, I. (Hrsg.) (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bosse, I. & Sponholz, J. (2023): Digitale Teilhabe im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Ermittlung von Umweltfaktoren für einen digital geprägten Unterricht entlang der ICF. In: Betz, J. & Schluchter, J.-R. (Hrsg.): Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung. Stuttgart: Kohlhammer.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o. J.): Digitale Schule. Online verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html> (03.07.2024).

Dagstuhl-Erklärung (2016): Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik. Online verfügbar unter: <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung/> (08.01.2023).

Haage, A. (2021): Informationsrepertoires von Menschen mit Beeinträchtigungen. Barrieren und Förderfaktoren für die gleichberechtigte Teilhabe an öffentlicher Kommunikation. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.

Knauf, H. (2024): (Schul-)Kultur der Digitalität? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 1/2024, 55–68.

Külling, C., Waller, G., Suter, L., Willemse, I., Bernath, J., Skirgaila, P., Streule, P., & Süß, D. (2022): JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Medienpädagogischer Verbund Südwest (2024): JIM 2023 Jugend, Information, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.mpf.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf (02.07.2024)

Schluchter, J.-R. (2015): Inklusive Medienbildung – Eine Skizze. In: Ders.

(Hrsg.): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis. München, 17–26.

Schulz, L., Krstoski, I., Lüneberger, M. & Wichmann, D. (Hrsg.) (2021): Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler. Dornstadt.

Schirmer, K., Berger, M., Himpl-Gutermann, K., Lorenz, S.-A. & Steiner, M. (2023): Künstliche Intelligenz im Unterricht. Medienimpulse, 61(2), 40 Seiten. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.21243/mi-02-23-07> (06.10.2024).

Siu, Y.-T. & Presley, I. (2020): Access Technology for Blind and Low Vision Accessibility. 2. Aufl. Louisville, Kentucky: American Printing House for the Blind. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6480940> (08.01.2023).

Sponholz, J. & Boenisch, J. (2021): Digitale Mediennutzung von Jugendlichen im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 72, 592–603.

Swissuniversities (2022): Grundsätze und Leitvorstellungen für die Mitgestaltung von Schule und Lernen in einer Kultur der Digitalität. Online verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammer/Kammer_PH/Projekte/swu_digitalisierung_leitvorstellungen_d_220309.pdf (06.03.2024).

Vereinte Nationen (2014): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Bundesbeschluss. AS 2014 1117.

WHO – World Health Organization (2021): Assistive technology capacity assessment (ATA-C) Instruction Manual. Online verfügbar unter: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240019065> (16.10.2024)



Dr. Ingo Bosse, Professor für ICT for Inclusion, stellvertretender Leiter des Instituts für Lernen unter erschwerten Bedingungen, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich.

ingo.bosse@hfh.ch

Foto: privat

Artikel über QR-Code
herunterladen



Werke von
Julius Bockelt
finden Sie in
diesem Heft
auf den Seiten
26, 32, 38, 44,
50 und 58.

→ Julius Bockelt, 1886 in Frankfurt am Main geboren, lebt und arbeitet in seiner Geburtsstadt. Phänomene der Natur und Physik bestimmen sein Werk. Er beobachtet, stellt Zusammenhänge nach und versucht, die oft kurzlebigen Vorgänge festzuhalten und in seiner künstlerischen Arbeit nachzuvollziehen: Er zeichnet Schwingungen, beobachtet und archiviert Wolkenformationen, macht Seifenblasen haltbar und arbeitet mit experimenteller Fotografie. Für seine unterschiedlichen Klangstudien nutzt er den PC, seine eigene Stimme und Tasteninstrumente, um Kompositionen zu erzeugen, die sich etwa mit Themen wie Interferenz und Zufall beschäftigen. Schwingung und Vergänglichkeit stehen dabei im Mittelpunkt. „Aber so komplex sein Werk ist“, meint Fritz, „es bleibt immer lesbar.“

Auch in Fotografien und Performances lotet Bockelt die Grenzen der Wahrnehmung aus. Doch bekannt sind vor allem seine filigranen Zeichnungen: Einer auf unregelmäßig geschnittenem Papier gezeichneten Linie folgen weitere feine Linien in Form einer Reihung, die sich darüberlegen und leicht verdreht zu einer zerbrechlichen



Julius Bockelt zeichnet Schwingungen, beobachtet und archiviert Wolkenformationen, macht Seifenblasen haltbar und arbeitet mit experimenteller Fotografie.

Foto: Elena Osmann

Oliver Schulz Schwingungen und Wolkenformationen

Das Werk von Julius Bockelt ist komplex, aber zugänglich

Der Schreibtisch von Julius Bockelt im Obergeschoss des Atelier Goldstein in Frankfurt könnte fast als eine Art Biografie betrachtet werden. Über der Arbeitsplatte hängt ein Bild, das Wolken zeigt, an der Wand lehnt ein Casio-Keyboard. Die Überlagerung von Klängen und die dadurch entstehenden Schwingungen und Interferenzen sind der Ursprung seiner künstlerischen Arbeit. Er habe sich in seiner Kindheit gefragt, wie Wolken entstehen, sagt Sven Fritz, der das Atelier Goldstein seit 2020 gemeinsam mit Sophia Edschmid leitet, und habe dann begonnen, Klänge damit zu assoziieren, die er als Muster zeichnete. Feine Wahrnehmungsprozesse bestimmten seine Arbeit. „Hier geht es um jahrelange künstlerische Übungen“, betont Fritz. Und er ist damit berühmt geworden: „Ja, Bockelt geht durch die Decke.“

Komposition werden. Er zeichnet mit Stiften der Firma Rotring. Und das bis heute. Als die Firma vor einigen Jahren ihre Produktion eingestellt hatte, stand er nur kurzfristig vor einem Problem. „Rotring hat drei Farben produziert. Auf einmal war Blau nirgendwo mehr zu bekommen“, erinnert sich Sven Fritz: „Das ganze Team des Ateliers war dann bei eBay und so weiter unterwegs, um Bestände aufzukaufen.“ Jetzt habe

man einige auf Lager: „Das reicht jetzt erst mal.“

Eine ganz andere Dimension von Bockelts Kunst zeigt sich in der Marienkirche Aulhausen. 2009 beauftragte Caspar Söling, Geschäftsführer des St. Vincenzstifts, das Atelier Goldstein mit der Neugestaltung des Gotteshauses. Die Spiritualität der Zisterzienserkirche aus dem frühen 13. Jahrhundert sollte mit einer zeit-

genössischen künstlerischen Gestaltung wiederentdeckt werden. Künstler:innen des Atelier Goldstein haben dabei Einzigartiges geschaffen: Sie haben den Glauben wieder aufleben lassen, indem sie die Leitgedanken der katholischen Glaubenslehre in ihre Ideen und Formsprache einfließen ließen. Die Botschaft der Kirche wird in diesen Werken wieder präsent. Mit Unterstützung eines Holzbildhauers hat Julius Bockelt in dreijähriger Arbeit eine 2,8 m hohe Christus-Skulptur aus Eichenholz geschaffen und im Altarbereich aufgestellt: ein aufrecht stehender Mensch mit ausgebreiteten Armen, dessen Korpus das Symbol des Kreuzes widerspiegelt.

2022 erhielt Bockelt den Kulturpreis der Alois Ammerschläger Stiftung. Doch er arbeitet nicht nur im Stillen, er ist auch Dozent. Seit 2019 ist er als Schulkünstler an der IGS Süd in Frankfurt am Main tätig und unterrichtet dort wöchentlich zwei Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 8. Ausgehend und inspiriert von seinem künstlerischen Werk experimentieren die Schüler:innen mit alltäglichen Phänomenen und werden dabei an verschiedene Medien herangeführt. Auch mit dem Künstler habe das etwas gemacht – und wer Bockelt selbst begegnete, könne das bestätigen. Früher sei er schüchtern gewesen, sagt Fritz. „Heute hält Julius Bockelt einen Vortrag vor 100 Leuten.“ Manche Zuhörer:innen sähen ihn als Vorbild. „Eine seiner Schülerinnen hat neulich gesagt, sie wolle auch mal so werden wie er“, erzählt Fritz.

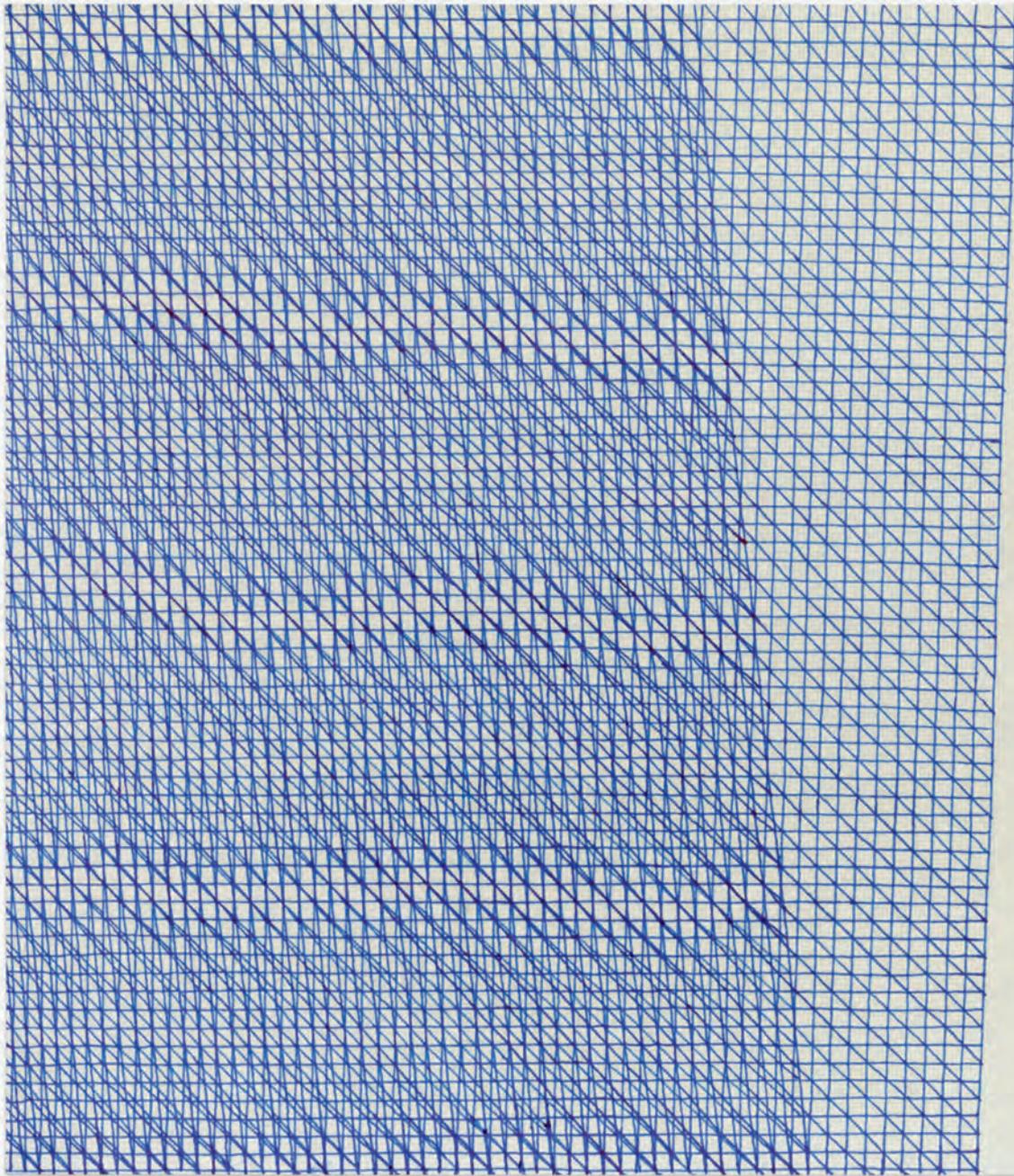
Bockelts Werke finden sich unter anderem in folgenden Sammlungen: Museum of Everything, London; Collection Bruno Decharme, Paris; Centre George Pompidou, Paris; Sammlung der Museumslandschaft Hessen Kassel; Sammlung Hannah Rieger, Wien.



Oliver Schulz, freier Journalist und Buchautor.

Kontakt: www.oliverschulz.net

Foto: privat



Julius Bockelt, o. T., Tusche auf Papier, 18 × 24 cm, 2022
s. S. 56

Foto: Axel Schneider

Andreas Eckert

Kommunikation und Teilhabe von Jugendlichen im Autismus-Spektrum

„Gerade im Jugendalter spielt der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit verbunden mit dem Bedürfnis nach Anerkennung, Gruppenzugehörigkeit, sozialer Einbindung und interpersonellen Bindungen eine wichtige Rolle.“

(Schumacher et al. 2021, 38)

Autobiografischen Berichten von Erwachsenen im Autismus-Spektrum folgend ist diese allgemeingültig erscheinende Erkenntnis für Jugendliche mit Autismus nicht weniger zutreffend als für alle anderen Jugendlichen (vgl. u. a. PREISSMANN 2020; SCHREITER 2014; VERO 2020; ZIMMERMANN 2023). Gleichwohl begegnen uns immer wieder verallgemeinernde Beschreibungen, denen zufolge Jugendliche im Autismus-Spektrum ein deutlich eingeschränktes Bedürfnis an Kontakten zu Gleichaltrigen und der Zugehörigkeit zu ihrer Peergroup zu haben scheinen. Begründet werden diese zumeist mit einem vermehrt beobachteten sozialen Rückzug, der vielfach als Desinteresse interpretiert wird.

→ Der folgende Kurzbeitrag führt Gedanken zur Kommunikation und Teilhabe von Jugendlichen im Autismus-Spektrum zusammen, die zum einen auf dem aktuellen wissenschaftlichen Fachdiskurs, zum anderen auf der Innenperspektive von Personen im Spektrum basieren.

Im weiteren Verlauf bedient sich der Beitrag zahlreicher Zitate aus dem Buch „Anders nicht falsch“ von Maria Zimmermann. Dieses fasst zum einen bereits im Titel ein Autismusverständnis zusammen, das auch diesem Beitrag zugrunde liegt (s. auch Rezension auf Seite 87), zum anderen bietet das Buch eine sehr konkrete und anschauliche Annäherung an die Wahrnehmung und Denkprozesse bei Autismus aus der Innenperspektive. Nach einer kurzen Einführung in dieses Autismusverständnis wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte die Teilhabe von Jugendlichen im Spektrum unterstützen können.

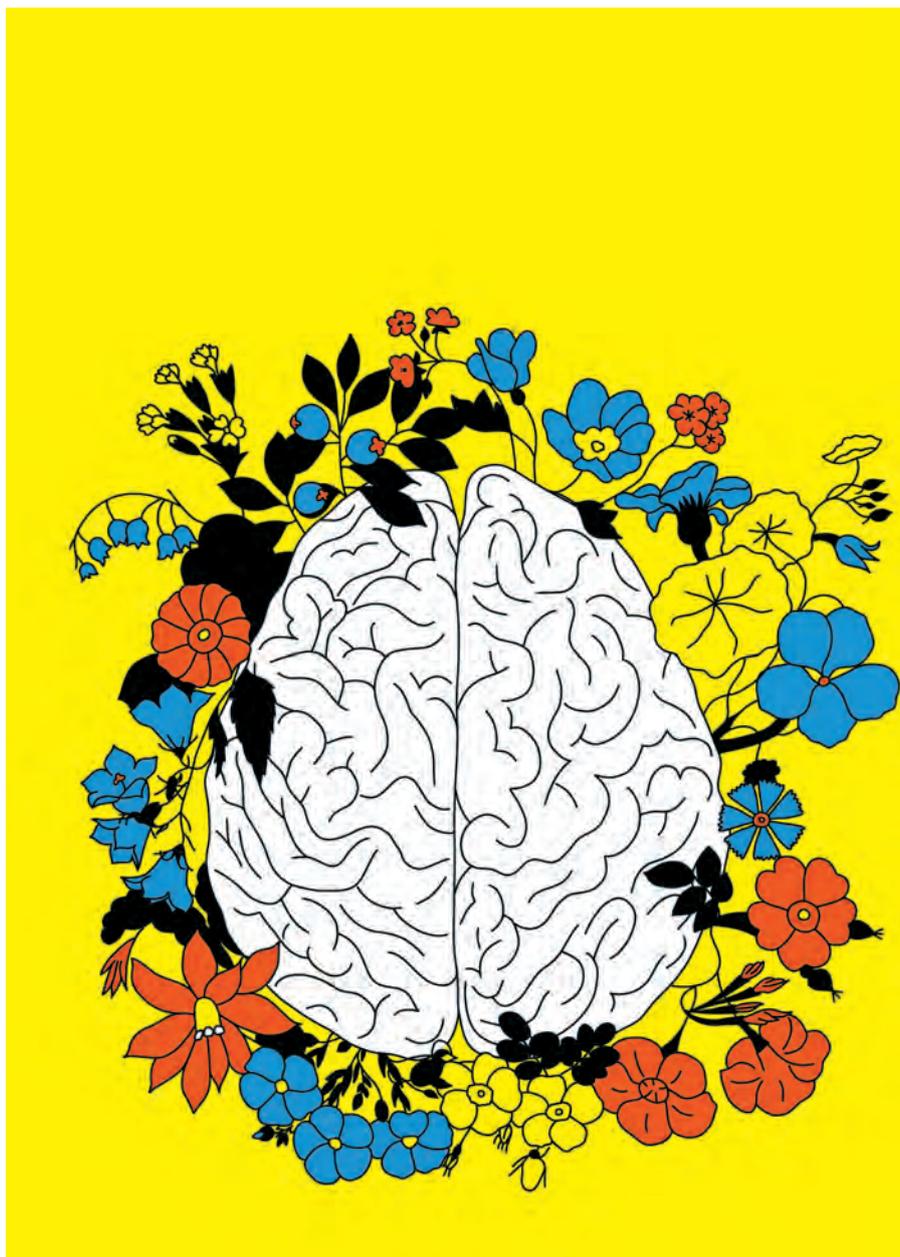
Autismus im Kontext der Neurodiversität

„Die Theorie der Neurodiversität ist bei Menschen im Autistischen Spektrum sehr beliebt. Sie fordert, dass neurobiologische Unterschiede als menschliche Varianten angesehen und respektiert werden und atypische neurologische Entwicklungen als natürliches Spektrum menschlicher Daseinsformen gelten.“ (ZIMMERMANN 2023, 203)

Autismus beschreibt im Sinne der Neurodiversität eine auf individuellen neuronalen Strukturen basierende Form menschlicher Wahrnehmung und Denkprozesse. Ein wertfreies Nebeneinander neuronaler Diversität löst dabei ein an Störungen oder Normabweichungen orientiertes Verständnis ab (vgl. GRUMMT 2023; HEUER 2023).

„Am einfachsten wird Autismus als ein anderes Wahrnehmen und Begreifen und Kommunizieren mit der Welt beschrieben.“ (ZIMMERMANN 2023, 20)

Um die Gemeinsamkeiten von Autismus zu beschreiben, wird aktuell insbesondere auf neuropsychologische Erklärungsansätze und deren Relevanz für die Wahrnehmung und Denkvorgänge zurückgegriffen (vgl. ECKERT 2022). Neben den bereits seit den 1990er-Jahren zunehmend rezipierten „big three“ der neuropsychologischen



„Ein anderes Wahrnehmen und Begreifen und Kommunizieren mit der Welt“

(Maria Zimmermann)

Erklärungsansätze (vgl. DZIOBEK & BÖLTE 2011), der „Theory of Mind“, der „Theorie der exekutiven Funktionen“ und der „Theorie der schwachen zentralen Kohärenz“, haben in den letzten zwanzig Jahren ergänzende Ansätze verstärkt Aufmerksamkeit erhalten. Der Fokus wird dabei vor allem auf die besonderen sensorischen Wahrnehmungsfunktionen (vgl. MOTTRON 2006, MARKRAM & MARKRAM 2010), die

veränderte Kontextwahrnehmung (vgl. VERMEULEN 2016) sowie das vorher-sagende Einordnen von Informationen in einem prädiktiven Gehirn (vgl. VERMEULEN 2024) gelegt. Basierend auf diesen Prozessen werden autismspezifische Merkmale beschrieben, die sich im Verständnis des Autismus als Spektrum in ihrer Ausprägung individuell deutlich voneinander unterscheiden können.

„Autismus ist ein Spektrum, kein zweidimensionales, sondern eher ein drei-, vier-, vieldimensionales. Alle Autistischen Personen sind irgendwo in diesem Spektrum platziert.“ (ZIMMERMANN 2023, 13)

Ausgangslage der Kommunikation und Teilhabe von Jugendlichen im Autismus-Spektrum

Mit Beginn des Jugendalters beschreiben Personen im Autismus-Spektrum vielfach eine zunehmende Komplexität der Kommunikation mit Gleichaltrigen und daraus erwachsende Barrieren für die Teilhabe in der Peergroup. Zwei Ebenen werden dabei besonders häufig beschrieben. Die erste Ebene lässt sich als eine fehlende Passung im kommunikativen Austausch zusammenfassen. Diese umfasst unter anderem unterschiedliche Erwartungen an ein Gespräch, sprachliche Ausdruckformen und das Entstehen von Missverständnissen.

„Viele Menschen im Autistischen Spektrum sehen den Sinn eines Gesprächs hauptsächlich darin, Informationen auszutauschen, etwas zu lernen oder zu erforschen. Warum sollte eine Unterhaltung geführt werden, wenn dabei keine Information ausgetauscht wird?“ (ZIMMERMANN 2023, 100)

„Das Zwischen-den-Zeilen-Lesen fällt nicht leicht. Die versteckte, impliziert oder mögliche doppelte Bedeutung einer Aussage ist für mich oft nicht logisch zu erkennen und wird somit nicht wahrgenommen.“ (Ebd., 93)

Eine zweite zentrale Ebene ist der Energieaufwand, den viele Personen im Autismus-Spektrum in die Gestaltung kommunikativer und interaktiver Situationen investieren müssen und der aus der Innenperspektive als sehr hoch beschrieben wird. Großen Anteil an diesem Energieaufwand hat die häufig angewandte Strategie des Maskierens als erlernter Versuch, Zugehörigkeit und Akzeptanz zu erfahren.

„Ich liebe Menschen, sie überfordern mich nur. Ich brauche für sie soziale Energie, und da ich wenig davon habe, muss ich gezielt entscheiden, wem ich diese Energie gebe.“ (Ebd., 150)

„Mein ganzes Leben lang habe ich maskiert. Die Momente, in denen es mir nicht mehr gelang, waren oft von Unverständnis und Ablehnung begleitet. So habe ich

gelernt: Je mehr ich spiegle, je mehr ich so tue als ob, desto mehr werde ich akzeptiert.“ (Ebd., 179).

Förderung der Kommunikation und Teilhabe von Jugendlichen im Autismus-Spektrum

Den folgenden Anregungen zur Förderung der Kommunikation und Teilhabe liegen zwei übergeordnete Annahmen zugrunde. Erstens lässt sich

festhalten, dass Kommunikations- und Teilhabebedürfnisse grundsätzlich individuell sehr unterschiedlich sein können und konkrete Anregungen dementsprechend immer auf ihre Relevanz für die einzelne Person überprüft werden sollten. Zweitens sollte das Verhältnis zwischen einem möglichen Abbau von Barrieren im Umfeld einerseits und der Stärkung der Jugendlichen im Autismus-Spektrum andererseits stets dem jeweiligen Einzelfall angepasst werden.



„Menschen, die alles meinen, was sie sagen, meinen, alle andere meinen auch, was sie sagen.“

(Maria Zimmermann)

1. Gelingende Kommunikation und Teilhabe werden durch ein auf Diversität, individuelles Verstehen und Akzeptanz ausgerichtetes Umfeld gefördert.

Dieser Aspekt bezieht sich nicht nur auf persönliche, institutionelle und gesellschaftliche Haltungen, sondern auch auf die konkrete Handlungsebene im jeweils relevanten Umfeld der Jugendlichen im Autismus-Spektrum. Das Wissen über Neurodiversität sowie eine gezielte Information und Aufklärung über die Wahrnehmung und Denkprozesse bei Autismus können wesentlich zu einem besseren Verständnis und zur Akzeptanz der Jugendlichen im Umfeld beitragen sowie Missverständnisse und Fehlinterpretationen vermeiden helfen. Der jeweiligen Innenperspektive und den individuellen Bedürfnissen sollte dabei selbstverständlich ein hoher Stellenwert zugesprochen werden.

2. Eine begleitete ressourcenorientierte Auseinandersetzung der Jugendlichen im Autismus-Spektrum mit ihren individuellen Besonderheiten, Bedürfnissen und Fragen kann einen wichtigen Beitrag leisten, sich selbst besser zu verstehen und als „richtig“ wahrzunehmen.

In verschiedenen autobiografischen Berichten wird beschrieben, dass sich vor dem Wissen über den eigenen Autismus ein starkes Erleben von Versagen und Schuldgefühlen bemerkbar gemacht hat. Nicht einordnen zu können, warum man sich als anders als andere Jugendliche oder als nicht dazugehörig erlebt, und nicht zu wissen, warum Kommunikation oft nicht gelingt, kann zur Entwicklung psychischer Belastungen beitragen. Eine begleitete Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, gegebenenfalls in einem therapeutischen Setting, kann in diesem Sinne die Stärkung einer positiven Selbstwahrnehmung unterstützen und der erhöhten Wahrscheinlichkeit von Depressionen und anderen psychischen Erkrankungen bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum entgegenwirken.



„Die sozialen Regeln werden nicht intuitiv erfasst, sondern müssen wie eine Fremdsprache gelernt und angewendet werden.“

(Maria Zimmermann)

3. Ein expliziter, wechselseitiger Austausch über unklare, oft „ungeschriebene“ gesellschaftliche und soziale Regeln sowie Erwartungen kann Kontexte von Kommunikation und Teilhabe verständlicher machen und diese erleichtern.

Ein primär wortwörtliches, von einer impliziten Logik des Gesprochenen ausgehendes Sprachverständnis, wie es viele Personen im Autismus-Spektrum beschreiben, bedarf häufig einer Übersetzung in eine soziale oder kontextbezogene Lesart. Vor diesem Hintergrund kann es für Jugendliche einerseits hilfreich sein, wenn sich das persönliche Umfeld der verschiedenen Lesarten bewusst ist, sich in konkreten Situationen gegebenenfalls rückversichert, ob das inhaltlich Gemeinte auch im intendierten Sinne verstanden wurde, und im Bedarfsfall Übersetzungsarbeit leistet. Andererseits kann ein zunehmendes Verständnis der Jugendlichen, dass sprachliche Aussagen oft nicht primär wortwörtlich aufzufassen sind, die Option eröffnen, erweiterte Lesarten zu erarbeiten und bei Bedarf rückzufragen.

4. Angebote zur Erweiterung individueller kommunikativer Kompetenzen sowie zur Entwicklung von Strategien der Achtsamkeit und Regeneration können einen wichtigen Beitrag für eine gelingende Teilhabe leisten.

Sich gezielt mit den eigenen kommunikativen Kompetenzen auseinanderzusetzen und diese zu erweitern, kann Jugendlichen im Autismus-Spektrum wichtige Unterstützung bieten. Verschiedene autismspezifische Gruppentrainings für das Jugendalter, z. B. das Zürcher Kompetenztraining KOMPASS, thematisieren die Erweiterung kommunikativer Kompetenzen (vgl. ECKERT & VOLKART 2016). Ebenso kann diesem Aspekt in einzeltherapeutischen Settings, beispielsweise in der Logopädie, Ergotherapie oder Psychotherapie, ein hoher Stellenwert zukommen. Ergänzend können an Jugendliche adressierte Ratgeber wie „Der Guide für Jugendliche mit Asperger-Syndrom“ (COOK 2023), verfasst von einer Frau im Autismus-Spektrum, zum Einsatz kommen.

Achtsamkeit und Regeneration bewusst in den Alltag zu integrieren, kann

einerseits einen wesentlichen Anteil an der individuellen Psychohygiene haben, andererseits werden diese Strategien zunehmend auch in Settings der Psychotherapie und des Coachings integriert (vgl. DZIOBEK & STOLL 2019; SPEK 2022). Dem eigenen Energiehaushalt besondere Aufmerksamkeit zu schenken, kann gemäß vieler Beschreibungen aus der Innenperspektive eine zentrale Grundlage für eine gelingende Gestaltung der Kommunikation und Teilhabe in der Peergroup darstellen.



Prof. Dr. Andreas Eckert lehrt und forscht seit 2009, nach langjähriger Tätigkeit in einem Autismus-Therapie-Zentrum und an der Universität Köln, an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Seit 2019 ist er dort als Professor für Kommunikation und Partizipation bei Autismus tätig und leitet die hochschul-eigene Fachstelle Autismus.

andreas.eckert@hfh.ch

Foto: privat

Literaturverzeichnis

Cook, J. (2023): Der Guide für Jugendliche mit Asperger-Syndrom. Stuttgart: Trias.

Dziobek, I. & Stoll, S. (2019): Hochfunktionaler Autismus bei Erwachsenen. Ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Manual. Stuttgart: Kohlhammer.

Dziobek, I. & Bölte, S. (2011): Neuropsychologische Modelle von Autismus-Spektrum-Störungen. Behaviorale Evidenz und neuro-funktionale Korrelate. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 39(2), 79–90.

Eckert, A. & Volkart, F. (2016): Sozialtraining in der Gruppe für Kinder und Jugendliche mit einem Asperger-Syndrom oder Hochfunktionalen Autismus – Literaturanalyse und Praxisreflexion. Zeitschrift für Heilpädagogik, 8, 367–380.

Eckert, A. (2022) (Hrsg.): Autismus in Kindheit und Jugend. Grundlagen, Praxis und Perspektiven der Begleitung und Förderung in der Schweiz. 2. Auflage. Bern: Edition SZH/CSPS.

Grummt, M. (2023): Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. In: Lindmeier, Ch., Grummt, M. & Richter, M.

(Hrsg.): Autismus und Neurodiversität. Stuttgart: Kohlhammer, 11–28.

Heuer, I. (2023): Neurodiversität – Ein inklusiveres, gendgerechteres Konzept? In: Lindmeier, Ch., Grummt, M. & Richter, M. (Hrsg.): Autismus und Neurodiversität. Stuttgart: Kohlhammer, 61–74.

Markram K. & Markram, H. (2010): The Intense World Theory – a unifying theory of the neurobiology of autism. Frontiers in Human Neuroscience, 4, 1–29.

Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I., Hubert, B. & Burack, J. (2006): Enhanced perceptual functioning in autism: an update, and eight principles of autistic perception. Journal of Autism and Developmental Disorder (1), 27–43.

Preissmann, C. (2020): Mit Autismus leben. Eine Ermutigung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schreiter, D. (2014): Schattenspringer. Band 1: Wie es ist, anders zu sein. Stuttgart: Panini.

Schumacher, A., Heinen, A., Willems, E. & Samuel, R. (2021): Konzeption des Jugendberichtes. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg;

Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg, 29–46. Online verfügbar unter: https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/47464/1/Konzeption%20des%20Jugendberichtes_Kapitel%202_Jugendbericht%202020.pdf (zuletzt abgerufen am 28.6.2024).

Spek, A. (2022): Achtsamkeit für Menschen mit Autismus. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Vero, G. (2020): Das andere Kind in der Schule. Autismus im Klassenzimmer. Stuttgart: Kohlhammer.

Vermeulen, P. (2016): Autismus als Kontextblindheit. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Vermeulen, P. (2024): Autismus und das prädiktive Gehirn. Freiburg: Lambertus.

Zimmermann, M. (2023): Anders nicht falsch. Zürich: Kommode Verlag.

Artikel über QR-Code
herunterladen



Franz Wolfmayr „Mein neues Auto macht mir viel Freude“

In Norwegen ist Leben mit Behinderung normal

Ein neues Auto ist ja nichts Besonderes, werden Sie denken. Das Auto, in diesem Fall ein Mini Clubman, ist ja für viele Menschen eine aufregende Anschaffung. Auch für Britt-Evy S. Ich habe sie in Norwegen, in Mikkelsveien, einem ländlichen Stadtteil von Drammen, getroffen. Sie erzählt mir begeistert von ihrem Leben hier am Land, geprägt von geringer Besiedelung, einem See und Flüssen, von ihren Mitgliedschaften in Vereinen, den ländlichen Festen, an denen sie teilnimmt, und von ihrer Käppisammlung, die mittlerweile 170 Stück umfasst.

→ Frau S. ist 42 Jahre alt und lebt seit ihrer Jugendzeit allein in einem eigenen Apartment. Seit einigen Jahren ist sie mit Erik befreundet und lebt mit ihm zusammen. Sie bezahlen im Monat ungefähr 1 000 Euro Miete für diese Wohnung. Die Geschichte wäre nicht weiter erzählenswert, würde Frau S. nicht mit Trisomie 21 leben. Sie sitzt mir bei einem Kaffee gegenüber und erzählt auf Englisch, was sie gerne macht und wie wohl sie sich in ihrer eigenen Wohnung fühlt, die sie ganz nach ihrem Geschmack eingerichtet und mit vielen Dingen wie ihren 170 Käppis angereichert hat. Frau S. versorgt sich selbst. Das hat sie bereits in jungen Jahren in einer Haushaltsschule mit Internat gelernt. Zur Unterstützung und Klärung diverser Fragen und Herausforderungen kommt einmal pro Woche jemand von den Sozialen Diensten der Stadt vorbei. Das Tageszentrum, in dem sie unter

anderem Mitglied in einer Theatergruppe ist, erreicht sie mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder zu Fuß. Das Auto verwendet sie für Einkäufe bzw. wenn sie weiter entfernte Veranstaltungen oder Freunde besuchen möchte. Dazu bittet sie eine Nachbarin, sie zu fahren, da sie selbst keinen Führerschein hat.

Wohnheime wurden aufgelöst

Norwegen hat zwischen 1990 und 1995 alle Wohnheime für Menschen mit Beeinträchtigungen aufgelöst. Kritik an institutionellen Wohnformen für diese Bevölkerungsgruppe kam in Norwegen bereits ab 1960 auf. 1966 wurde das Normalisierungskonzept eingeführt. 1973 wurde ein Komitee beauftragt, die Heime zu untersuchen. Es beschrieb die Lebensbedingungen als unwürdig. 1987 lebten in Norwegen 5 250 Personen in Institutionen. Aufgrund von Elterninitiativen entschied das norwegische Parlament 1988, alle Institutionen zu schließen, und sah dafür den kurzen Zeitraum von 1991 bis 1995 vor. Per Gesetz wurde gleichzeitig die Zuständigkeit für alle Sozialen Dienstleistungen von der Bezirks- auf die Gemeindeebene übertragen. Dieses Gesetz legt auch fest, welche Dienstleistungstypen jede Gemeinde anbieten muss. Für Menschen mit Beeinträchtigungen gibt es heute umfassende Leistungen zur sozialen Sicherung und zum Sozialschutz. Zu den allgemeinen Leistungen gehört auch eine Invalidenrente zum finanziellen Ausgleich einer etwaigen Erwerbsunfähigkeit für 18- bis 67-Jährige. Anspruch haben Personen, deren Erwerbsfähigkeit aufgrund von Krankheit, Unfall oder sonstiger Beeinträchtigung um mindestens 50 Prozent gemindert ist. Sie können eine Invalidenrente von bis zu 2 494 Euro erhalten, vorausgesetzt, sie haben zuvor medizinische Behandlungen

und Maßnahmen zur Wiedereingliederung in die Arbeitswelt absolviert, ohne dass die Erwerbsminderung dadurch verbessert werden konnte. Die Invalidenrente wird wie normales Einkommen besteuert und die Menschen, die sie beziehen, bezahlen davon sämtliche Kosten ihres Alltagsleben, wie alle anderen Norwegerinnen und Norweger auch. Auch Frau S. tut das.

Keine Betteleien notwendig

Frau S. muss nicht laufend um Unterstützungsleistungen ansuchen. Sie hat ein berechenbares Einkommen, mit dem sie auskommen muss. Sie konnte damit auf ihr Auto sparen und es selbst kaufen. „Mein neues Auto macht mir viel Freude“, sagt sie und erzählt, dass das Behindertentaxi der Stadt Drammen immer dann, wenn sie es brauchen würde, keine Zeit hat. Mit einem eigenen Auto ist sie unabhängiger, obwohl sie jemanden bitten muss, sie zu fahren. Frau S. ist beeindruckend selbstbewusst, klar in der Organisation ihres Alltags sowie in ihren Wünschen und Zielen. Ich glaube, das hat auch mit dieser Form der Finanzierung zu tun. Sie bezahlt wie jede andere Bürgerin und jeder andere Bürger ihre Lebenshaltungskosten und muss nicht regelmäßig um etwas bitten. Die un-



Franz Wolfmayr, Mitbegründer und langjähriger Geschäftsführer der „Chance B Gruppe“ in der Steiermark. Von 2008 bis 2016 Vorsitzender des größten Europäischen Dachverbandes der Behindertenhilfe (EASPD – www.easpd.eu), Mitbegründer und Gesellschafter beim Zentrum für Sozialwirtschaft GmbH (www.zfsw.at).

franz.wolfmayr@zfsw.at

Foto: Bärbl Weissensteiner

*Damit Frau S. und
all die Menschen, die
künftig Unterstützung
benötigen, diese auch
bekommen, planen Städte
wie Drammen für
zukünftige Bedarfe.*

Dass dieses Leben für Frau S. und ihren Partner möglich wurde, begann mit der Schließung der Wohnheime und der Schaffung klarer gesetzlicher Grundlagen.



In Norwegen können Menschen mit Behinderung aufgrund ausreichender Assistenzleistung leben wie andere auch.

(Symbolfoto) Quelle: Innovation Norway, <https://www.visitnorway.com>

würdige Bettelei, die wir aus Ländern wie Österreich kennen, wenn Menschen mit Beeinträchtigungen jährlich wieder Anträge auf Verlängerung ihrer notwendigen Unterstützungsleistungen (Existenzsicherung und Assistenzleistungen) einbringen müssen, obwohl sich nichts an ihrer Situation verändert hat, gibt es in Norwegen nicht. Auch andere Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen, mit denen ich sprechen konnte, haben mir erzählt, wie sehr das ihr Leben lebenswert macht.

Politische Strategie

Die Versorgung der Bürgerinnen und Bürger mit allen notwendigen sozialen Dienstleistungen in riesigen Gemeindegebieten stellt die norwegischen Gemeinden natürlich vor große Herausforderungen. Drammen ist Teil der Metropolregion um Oslo, eines der am schnellsten wachsenden Gebiete Norwegens. Die Gemeinde beschäftigt 6 500 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Nach der Zusammenlegung im Jahr 2020 wurden als Teil der politischen Strategie für die Organisation der sozialen Dienstleistungen der Stadt drei wesentliche Prinzipien beschlossen:

1. Die Dienstleistungen müssen nahe an den Menschen sein.
2. Es geht um Kooperation in allen Belangen, um gemeinsam individuelle gute Lösungen zu finden.
3. Die Gemeindeentwicklung soll weiterhin das „Dorfgefühl“ erhalten.

Daher wird in zehn kleineren Planungsregionen gedacht und Menschen mit Beeinträchtigungen werden in die jeweiligen Planungen eingebunden.

Damit Frau S. und all die Menschen, die künftig Unterstützung benötigen, diese auch bekommen, planen Städte wie Drammen für zukünftige Bedarfe. Dazu gehört die Planung von Kindergarten- und Schulplätzen genauso wie von Wohnungen. Bereits im Alter von 14 Jahren werden Personen mit Beeinträchtigungen und ihre Familien gefragt, wann sie ausziehen wollen und wo sie wohnen möchten (angeblich ziehen junge Menschen in Norwegen in der Regel mit 18 Jahren in eine eigene Wohnung). In der Folge bauen und halten die Gemeinden entsprechende Wohnungen und Dienstleistungen zur Verfügung.

Das eigene Leben leben

Frau S. ist mit ihrem Partner in Mikkelsveien glücklich. Sie hat sich entschieden, nicht in einem Unternehmen zu arbeiten, obwohl sie dies könnte. Ihr Partner arbeitet und erledigt Zustellaufträge mit seinem Mopedauto. Gemeinden stellen grundsätzlich Arbeit in Werkstätten mit Entlohnung bereit (das Modell heißt „inkludierende Gemeinden“), aber viele Personen mit Beeinträchtigungen arbeiten regulär in Unternehmen der Wirtschaft. Sie erhalten dazu Unterstützung durch Supported-Employment-Dienste. Dass dieses Leben für Frau S. und ihren Partner möglich wurde, begann mit der Schließung der Wohnheime und der Schaffung klarer gesetzlicher Grundlagen für ein normales Leben in den Gemeinden. Natürlich gibt es in der Umsetzung auch Schwierigkeiten. Doch Norwegen zeigt, dass selbstständiges Leben für alle Menschen mit Beeinträchtigungen möglich ist. Sie leben als selbstbewusste Bürgerinnen und Bürger ihr eigenes Leben.

Artikel über QR-Code
herunterladen





Cornelia Müller Bösch lehrt und forscht als Professorin für Bildung bei kognitiver Beeinträchtigung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH). Sie ist ehemalige Projektleiterin écolsiv am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) und leitet das Projekt Lebensgeschichten an der HfH.

Cornelia.MuellerBoesch@hfh.ch

Foto: HfH



Cristina Raissig ist ausgebildete Assistentin mit pädagogischem Profil – so heißt der Abschluss im Projekt écolsiv am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), die sie 2021 erfolgreich absolviert hat. Sie arbeitet in einem Hort in der schulergänzenden Betreuung von Kindern, als Co-Forschende im Projekt Lebensgeschichten und wirkt im Projekt Starkhochdrei an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) mit.

starkhochdrei@hfh.ch

Foto: privat



Tabea Ullmann ist ausgebildete Schulische Heilpädagogin und hat als Co-Forschende im Projekt Lebensgeschichten an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) mitgearbeitet.

tabea.ullmann@bluewin.ch

Foto: privat

PROJEKTE UND FORSCHUNG

Cornelia Müller Bösch, Cristina Raissig und Tabea Ullmann Projekt Lebensgeschichte: Lebenslanges Lernen sichtbar machen

Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen haben nur begrenzte Möglichkeiten im Bereich des lebenslangen Lernens. Dieser Artikel beleuchtet die Herausforderungen und zeigt anhand einer persönlichen Geschichte, wie Inklusion gelingen kann.

→ Alle Menschen können lebenslang lernen. In der Schweiz haben Menschen mit sogenannten kognitiven Beeinträchtigungen derzeit aber nur sehr begrenzten Zugang zu Aus- und Weiterbildungen. Dies steht im Widerspruch zu den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die von der Schweiz im Jahr 2014 unterzeichnet wurde und sie zur Einhaltung verpflichtet. Gemäß Artikel 24 der UN-BRK sollen die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen sowie lebenslanges Lernen gewährleisten. Dies bedeutet, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung gleichberechtigt Zugang zu Berufsbildung, Weiterbildung und lebenslangem Lernen haben sollten. Leider werden Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung kaum Möglichkeiten dazu geboten. Es gibt hierbei viele verschiedene Barrieren. Obwohl viele dieser Menschen nach der Schulzeit in Werkstätten für Menschen mit Beeinträchtigungen arbeiten, gibt es wenige, die den Weg an die Hochschule gefunden haben. Eine davon ist die Koautorin Cristina Raissig. Wir werden hier einen Ausschnitt ihrer Lebensgeschichte zeigen.

Im gesamten deutschsprachigen Raum entstehen aktuell und in den letzten Jahren Initiativen und Programme mit Fokus auf Bildung und Forschung an Hochschulen von und mit Menschen, die als kognitiv beeinträchtigt bezeichnet werden. So ist 2017 in der Schweiz am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) das Projekt écolsiv entstanden, ein Programm, in dem Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zusammen mit angehenden Lehrpersonen studieren und lernen (vgl. Müller Bösch 2021). Die Koautorin hat dieses Programm absolviert und beschreibt ihre Erfahrung in ihrer Lebensgeschichte.

Projekt Lebensgeschichten

Das Projekt „Lebensgeschichten“ an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich verfolgt das Ziel, Biografien von Menschen mit sogenannten kognitiven Beeinträchtigungen und ihre Erfahrungen mit dem lebenslangen Lernen sichtbar und verstehbar zu machen. Das methodische Vorgehen orientiert sich an den Forschungen von Hedderich et. al. (2015), die sich wiederum auf Atkinson und Walm-

In der Schweiz haben Menschen mit sogenannten kognitiven Beeinträchtigungen derzeit aber nur sehr begrenzten Zugang zu Aus- und Weiterbildungen.

Das Projekt „Lebensgeschichten“ an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich verfolgt das Ziel, Lebensgeschichten von Menschen mit sogenannten kognitiven Beeinträchtigungen und ihre Erfahrungen mit dem lebenslangen Lernen sichtbar und verstehbar zu machen.

sley (1999) beziehen. Lebensgeschichten fokussieren nicht wie der Lebenslauf die äusseren Daten, sondern die Innenseite, die eine Person durch die Erzählung beschreibt (vgl. Hedderich 2015, 18). Durch die Beschreibung der Erfahrungen dieser Personen – situiert in den verschiedenen Phasen ihrer Geschichte – werden die Erlebnisse in ihrer Individualität vermittelt. Die (Wieder-) Gewinnung von Lebensgeschichten dieser Personen ist deshalb wichtig, weil sie häufig nicht erzählt und nicht aufgeschrieben werden (vgl. Zahnd et al. 2021, 28). Durch die verschriftlichte Erzählung soll ein besseres Verständnis des lebenslangen Lernens der Personen gefördert werden.

Die Erarbeitung der Lebensgeschichte erfolgt partizipativ in dem Sinne, dass die Forschenden sie in einem dialogischen Prozess von „Erzählen“, „Verschriftlichen“ und „Validieren“ (vgl. Zahnd et al. 2015, 98) mit Co-Forschenden in leichter Sprache aufschreiben. Die Co-Forschenden haben die Kontrolle darüber, was und was nicht aufgeschrieben wird und in welcher Form. Die Lebensgeschichten dienen dazu, einander besser zu verstehen, und sollen allen Menschen Mut machen, Barrieren in der Aus- und Weiterbildung abzubauen.

„Ich bin so, wie ich bin“

Mein Name ist Cristina Raissig. Ich bin in Zürich geboren. Ich möchte hier einen Ausschnitt aus meiner Lebens-Geschichte erzählen. Die Lebens-Geschichte wurde in Einfacher Sprache aufgeschrieben. Hier wird sie in kleinerer Schrift und ohne Abschnitte präsentiert:

„Seit meiner Geburt leide ich an einer Hemi-Parese. Das heisst, eine Körper-Hälfte ist gelähmt. Die Funktion von meinem linken Bein und meinem linken Arm sind dadurch eingeschränkt. Ich kann sie aber noch bewegen. Ich bin auf dem linken Ohr taub und das andere Ohr braucht ein Hörgerät. Mit den Hör-Problemen ist es nicht einfach, an einem Ort mit vielen Menschen zu sein.

Nach der Schule habe ich eine Lehre als Haus-Wirtschafterin gemacht. Ich

bin in der Berufs-Schule in die Hör-Behinderten-Schule. Ich war aber auch in der normalen Berufs-Schule. Ich habe die Lehre mit dem eid-genössischen Fähigkeits-Zeugnis abgeschlossen. Das heisst, ich habe die Lehre erfolgreich abgeschlossen. Ich hatte aber den Traum, als Rezeptionistin im Hotel zu arbeiten. Der Rezeptionist ist für die Betreuung der Gäste zuständig. Deswegen habe ich gewechselt. Ich besuchte dafür für drei Monate eine Weiter-Bildung in Davos. Dann kam jedoch der schwere Hirnschlag. Nach der Reha konnte ich in einer Eingliederungs-Stätte wieder mit einfachsten Arbeiten beginnen. Die Reha ist ein Ort, wo geschaut wird, dass ich wieder gesund werde. Eingliederungs-Stätten sind Orte, an denen man wieder lernt, zurück ins Leben zu kommen. Auf meinem gelernten Beruf konnte ich nicht mehr arbeiten. Die Invaliden-Versicherung hat mich zu 100 Prozent arbeits-unfähig eingestuft. Das ist die Versicherung, welche für mich eine Rente bezahlt, weil ich nicht arbeiten kann. Da hat mir eine Stiftung geholfen. Das ist ein Ort, welcher Arbeits-Plätze anbietet für Menschen mit einer Beeinträchtigung. Ich habe aber nie etwas mit dem Kopf gemacht. Mein Kopf wurde nicht gefordert. Das fehlte mir sehr. Ich war jung und wollte etwas anderes machen. Ich wollte mich weiter-entwickeln. Dann hat mir meine Cousine beim Kaffee trinken einen Tipp gegeben.

Das Projekt écolsiv – Schule und Studium inklusiv

Ich habe durch meine Cousine vom Projekt ‚Écolsiv‘ für beeinträchtigte Menschen erfahren. Hier muss ich hin. Das Studium an der Pädagogischen Hochschule Unterstrass hat mich fasziniert. Das heisst, ich hatte viel Freude an dieser Ausbildung. Sie war sehr abwechslungs-reich. Aber auch eine grosse Heraus-Forderung. Die Projekt-Leiterinnen und Projekt-Leiter haben mich sehr unterstützt. Die Mit-Studierenden haben mich gut in der Klasse aufgenommen. Sie

haben mich auch sehr unterstützt. Es war schön, mit 50 anderen Studierenden studieren zu können. Ich sass einfach immer ganz vorne im Raum. Ich höre nicht so gut, also habe ich immer den vordersten Platz genommen. Dann konnte ich auch immer mit-schreiben. Die Studierenden haben mich sehr unterstützt und mitgezogen. Das war sehr schön. Dafür bin ich sehr dankbar. Ich werde die Zeit niemals vergessen. Die Ausbildung dauerte drei Jahre. In dieser Zeit habe ich viele Praktika als Klassen-Assistentin gemacht. Die Kinder haben mich immer akzeptiert. Sie zeigten immer viel Freude. Im Kindergarten habe ich am Morgen alles vorbereitet, den Znüni gemacht, gesungen und Spiele gespielt. Ich konnte viele Stärken zeigen. Wir haben geschaut, dass ich diese zeigen kann. Ich kann sehr gut zuhören. Ich bin gerne für die Kinder da. Ich schaue, dass es ihnen gut geht. Am Anfang der Ausbildung war ich sehr scheu. Ich habe mich schnell zurückgezogen. Ich war oft allein. Dann dachte ich, jetzt gehe ich einfach zu den Studierenden hin. Ich habe mit ihnen geredet und Kaffee getrunken. So habe ich den Draht zu den anderen gefunden.

Nach der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule war ich zuerst ein Jahr lang Praktikantin als Klassen-Assistenz. Danach habe ich als Klassen-Assistenz mit Vertrag in einer anderen Schule gearbeitet. Nach einem Jahr habe ich meinen Arbeits-Platz gewechselt. Ich arbeite heute im Hort. Ein Hort ist ein schul-ergänzendes Betreuungs-Angebot. Diese Aufgabe ist ganz anders als in der Schule. Hier bin ich sehr glücklich und ich fühle mich ganz wohl bei dieser Arbeit. Ich konnte hier schon viel bewirken. Der Hort war eher schlicht eingerichtet. Ich wollte Farbe hinein-bringen. Dies ist mir gelungen. Es braucht immer wieder Ideen, die nicht alltäglich sind. So bleibt es spannend. Wir machen viele Ausflüge. Wir spielen im Garten und zeichnen ganz viel. Das Team ist toll.

Wir besprechen um halb Zwölf bis viertel vor Zwölf unseren Tages-Ablauf und wir lösen jeden Mittag unser Ämt-

chen aus. Zum Beispiel Abwaschen oder wer wo schaut. Ich hoffe, dass ich hier noch lange bleiben kann.

Meine Behinderung bringt mich nicht davon ab, diesen Weg zu gehen. Es braucht Zeit.

Es wird immer wieder Barrieren geben. Das wissen wir alle. Ich stehe zu mir selbst. Ich bin einfach ich. Ich lasse mich nicht von anderen Menschen unter-kriegen, die anders denken. Jeder soll uns akzeptieren, wie wir sind. Wir haben Umwege durch die Behinderung. Aber auch wir können viel erreichen.“

[Ullmann & Eberhard 2023, Seiten 105 – 125]

Literatur

Atkinson, D. & Walmsley, J. [1999]: Using Auto-biographical Approaches with People with Learning Difficulties. *Disability & Society*, 14(2), 203–216.

Hedderich, I., Egloff, B. & Zahnd, R. (Hrsg.) [2015]: *Biografie – Partizipation – Behinderung: Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Müller Bösch, C. [2021]: Das Projekt écolsiv leiten – Entwicklungsfelder inklusiver Bildung. In: D. Labhart, C. Müller Bösch & M. Gubler (Hrsg.): *écolsiv – Schule inklusiv: ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung*. Bern: Edition SZH/CSPS, 67–84.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen. Abgeschlossen in New York am 13. Dezember 2006. In Kraft getreten in der Schweiz am 15. Mai 2014. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de#a24> [Zugriff am 20.05.2024].

Ullmann, T. & Eberhard, L. [2023]: *Zwei Lebensgeschichten. Eine Umsetzung eines partizipativen Entwicklungsprojektes mit zwei écolsiv-Studierenden. Masterarbeit im Rahmen des Projekts Lebensgeschichten*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Zahnd, R., Egloff, B. & Hedderich, I. [2015]: Die partizipative Forschungsstudie „Lebensgeschichten“. In: I. Hedderich, B. Egloff & R. Zahnd (Hrsg.): *Biografie – Partizipation – Behinderung: Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 97–105.

Zahnd, R., Krause, S., Kramsner, G. & Proyer, M. [2021]: *Detoxing Narratives: Das Gemeinsame in, an und durch Geschichten*. *Gemeinsam Leben*, 1, 25–32.

Andrea Schramek „Es ist alles in progress“

Literaturservice für blinde und sehbeeinträchtigte Menschen der Wiener Universitätsbibliothek

„Hier wird gerade umgebaut. Im Augenblick sind wir gar nicht so leicht zu finden“, sagt Mag. Dr. Susanne Blumesberger, als sie mich beim Portier der Alten Universität in Wien empfängt. Wir gehen eine breite Treppe hinauf, lange Gänge entlang, öffnen und schließen Türen, folgen einem weiteren Gang, steigen eine schmale Wendeltreppe hinauf, vorbei an mit alten Büchern gefüllten Bücherregalen und stehen schließlich, fast nicht mehr erwartet, vor einer Bürotür.



Abteilungsleiterin Susanne Blumesberger (li.) ist von der Arbeit ihrer blinden Mitarbeiterin Kerstin Kern begeistert.

Foto: Andrea Schramek

→ „Kerstin Kern“, steht auf dem Türschild. Sie ist es, die seit 1995 im „Literaturservice für blinde und sehbeeinträchtigte Menschen“ arbeitet, im Augenblick aber keinen barrierefreien Weg zu ihrem Arbeitsplatz hat, denn auch der alte Lastenaufzug ist weder in Blindenschrift beschriftet noch gibt es eine Sprachausgabe. Dennoch sitzt

Kerstin Kern konzentriert und gut gelaunt an ihrem Computer, ihre Hände flitzen über die Braillezeile und der Screenreader liest in großer Geschwindigkeit Textstellen vor. In dieser Abteilung werden Printmedien und elektronische Ressourcen in den Formaten Word und PDF zugänglich gemacht. Auf diese Weise kann z. B. ein Buch mit einer Braillezeile gelesen, auf einem Monitor vergrößert bzw. kontrastreicher angezeigt oder per Screenreader vorgelesen werden. Früher brachten Studierende ihre Bücher vorbei, die Kerstin Kern einscannte, jedoch gab es niemanden, der die Texte kontrollierte. Es kann nämlich vorkommen, dass der Bugkantenleser etwas vom Text abschneidet. Auch Überschriften und Links müssen übereinstimmen, damit man diese mit Tastenbefehlen ansteuern kann. Inzwischen werden Scans mit dem Programm „Abby Fine Reader“ in ein PDF umgewandelt, das eine Kollegin kontrolliert, bearbeitet und dann per Mail an die Studierenden weiterschiekt. Jeder Nutzende hat zu Hause einen ähnlichen Reader wie

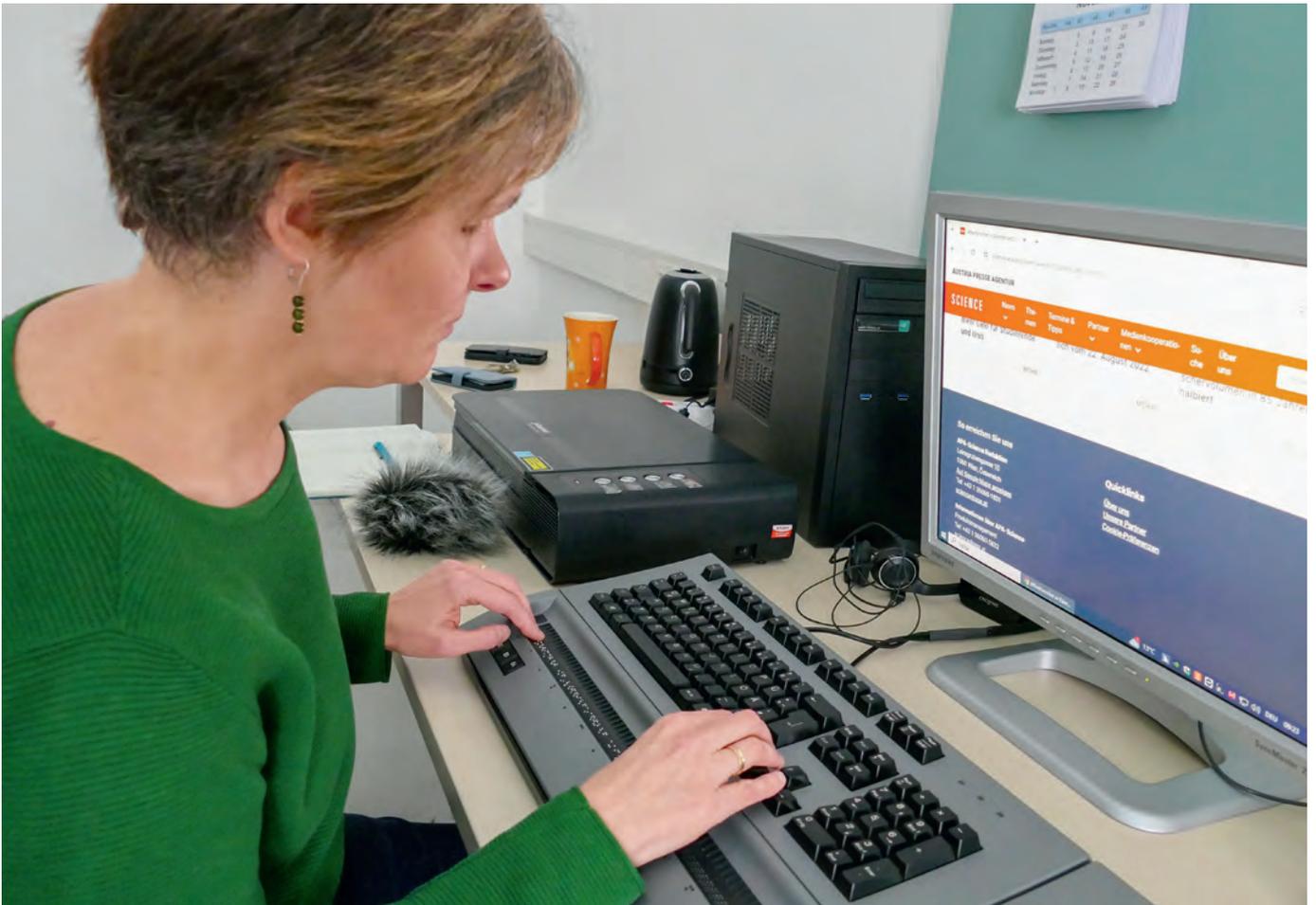


Andrea B. Schramek, Historikerin, Schauspielerin, Journalistin
office@andrea-schramek.at

Foto: Michaela Krauss-Boneau

Artikel über QR-Code
herunterladen





Die Hände von Kerstin Kern flitzen über die Braillezeile und Tastatur des Computers.

Foto: Andrea Schramek

Kerstin Kern, nur kleiner und auch mit einer kleineren Braillezeile. Es gibt transportable Reader, die praktisch für Notizen sind und auf die man auch Bücher speichern kann. Allerdings nur den reinen Text, da Bilder und Grafiken noch nicht auf einer Braillezeile dargestellt werden können. Diese Technologie ist aber bereits in Entwicklung.

Internet- und Software-Check

Auch für barrierefreie Internetseiten ist Kerstin Kern zuständig, wobei sie diese nur für blinde Menschen kontrollieren kann. Für Sehbehinderte „müsste ich ja was sehen“. Dies übernimmt das „Team Barrierefrei“, das aber in einem anderen Teil der Uni arbeitet. Susanne Blumesberger ist neben ihren Forschungstätigkeiten zur Kinder- und Jugendliteratur sowie Frauenliteratur seit 2007 auch Leiterin der Abteilung Repositorienmanagement PHAIDRA-Services. „Ich habe mir damals gedacht: Das wäre gut und habe begonnen, einiges aufzubauen.“ Inzwischen gibt es die Arbeitsgruppe „Di-

gitale Barrierefreiheit an der Uni Wien, die sich über mehrere Dienstleistungseinheiten erstreckt: die Bibliothek, den Zentralen Informatikdienst und Leute aus verschiedenen Abteilungen. Jetzt sei man z. B. gerade dabei, verschiedene Computerprogramme auf Barrierefreiheit zu überprüfen. „Denn wir haben ja einen Auftrag dazu. Das heißt nicht, dass wir das schon fertig haben. Es ist alles in progress.“ Kerstin Kern ergänzt, dass es auch eine finanzielle Frage ist, wenn ein neues Programm angekauft wird. „Meistens wird gesagt, dass es barrierefrei ist, doch wenn man es verwenden muss, stellt sich oft heraus, dass es leider sehr umständlich zu bedienen und nicht barrierefrei ist.“

Nach Umbau wieder näher dran

Derzeit gibt es etwa 30 blinde oder sehbehinderte Studierende an der Universität Wien, aber diese kommen nicht immer bis in dieses Büro. „Die Kommunikation zwischen Personen, die etwas brauchen und denen,

die etwas anbieten, ist schwierig, weil wir riesig groß sind und man an die Leute teilweise nicht richtig herankommt. Und jetzt ist es überhaupt schwierig, zu uns zu kommen, da wir hier heroben sind.“ Der Umbau ist für zwei Jahre angesetzt. Erst dann ist das Literaturservice wieder unten in der Bibliothek, ganz nahe bei der Entlehnung – wo Kerstin Kern schon vor Jahren von Susanne Blumesberger dafür bewundert wurde, wie rasch ihre Fingerspitzen Inhalte am Computer erfassen können.

Kontakt

literatur-barrierefrei.ub@univie.ac.at
Telefon: +43-1-4277-15068

Artikel über QR-Code
herunterladen



Fabiana Gervasoni, Carlo Wolfisberg Partizipative Forschung – unbedingt!

Seit einiger Zeit erfreuen sich partizipative Forschungsansätze bei Forschungsprojekten zu Fragen im Zusammenhang mit Behinderungen zunehmender Beliebtheit. Vor dem Hintergrund des kürzlich abgeschlossenen Forschungsprojektes „Zwischen Anerkennung und Missachtung (erd-zam)“ reflektieren die Autor*innen ihre Erfahrungen mit diesem Ansatz in einem Interview.



MLaw Fabiana Gervasoni, geboren 1990 in Olten, wo sie auch heute lebt. Zurzeit verfasst sie am Lehrstuhl für Sozialversicherungsrecht der Universität Luzern ihre Dissertation im Themengebiet „Berufliche Eingliederungsmassnahmen der IV“. Seit ihrer Geburt lebt sie mit einer schweren körperlichen Behinderung. Befähigung und Empowerment von Betroffenen sind für sie wichtige Anliegen.

fabiana90.gervasoni@gmail.com

Foto: privat und Universität Luzern



Prof. Dr. Carlo Wolfisberg, geboren 1967 in Lugano, lebt in Uster bei Zürich. Er leitet das Institut Behinderung und Partizipation der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Von 2018 bis 2022 leitete er zusammen mit Prof. em. Dr. Susanne Schriber das partizipative Forschungsprojekt „Zwischen Anerkennung und Missachtung (erd-zam)“.

carlo.wolfisberg@hfh.ch

Foto: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)

→ Die zweisprachige (Deutsch/Französisch) Studie der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik untersuchte die Sozialisierungserfahrungen von Personen, die zwischen 1950 und 2010 in Institutionen der Behindertenpädagogik lebten. Das Projekt war partizipativ ausgelegt. Es wurde mit sechs Co-Forschenden unterschiedlichen Alters zusammengearbeitet, die aufgrund einer motorischen Beeinträchtigung alle eine längere Zeit in Institutionen der Körperbehindertenpädagogik verbracht hatten und diese Erfahrung in die Projektsteuerung einbrachten. Die akademisch Forschenden und die sechs Co-Forschenden diskutierten und entschieden strategische Fragen in moderierten Roundtable-Gesprächen. Zudem unterstützten die Co-Forschenden die akademisch Forschenden punktuell bei operativen Fragestellungen. Es wurden 42 narrative Interviews durchgeführt. Diese wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und durch eine quellenbasierte historische Diskursanalyse kontextualisiert. Der theoretische Rahmen basierte auf der sozialphilosophischen Theorie der Anerkennung und Missachtung. Die Ergebnisse zeigen über die Jahre eine Entwicklung von starker Fremdbestimmung zu mehr individueller Zuwendung und Mitbestimmung. Dennoch bleiben Herausforderungen wie Bildungsdefizite und begrenzte Berufsaussichten bestehen. Der vollständige Forschungsbericht ist online verfügbar (Wolfisberg et al. 2022).

Wie habt Ihr die partizipativen Elemente des Forschungsprojektes erlebt?

Fabiana Gervasoni: Während des gesamten Projekts waren wir Menschen mit Behinderungen als Co-Forschende einbezogen. Alle entscheidenden Fragen und Weichen wurden im gemeinsamen Dialog erarbeitet. Das gab uns einerseits ein Zugehörigkeitsgefühl und andererseits die Möglichkeit, Einfluss darauf zu nehmen, dass die Ergebnisse sich an der Zielgruppe (= Menschen mit Behinderungen und ihr [professionel-

Mit dem partizipativen Ansatz gelingt ein wichtiger Schritt in Richtung inklusive Gesellschaft.

les] Umfeld) orientieren. Das partizipative Element führte zu einer Wertschätzung der Meinung von Menschen mit Behinderungen und ihrer Arbeit. Diese Anerkennung ist für jeden Menschen wichtig und tut gut. Mit dem partizipativen Ansatz gelingt ein wichtiger Schritt in Richtung inklusive Gesellschaft.

Carlo Wolfisberg: Ich habe die partizipativen Elemente insgesamt als sehr bereichernd erlebt. Zu Beginn war es ein sorgfältiges Herantasten an die Methode. Die Suche von geeigneten Co-Forschenden brauchte viel Zeit. Vor dem ersten Roundtable-Gespräch waren wir akademisch Forschende sehr gespannt, aber auch etwas unsicher, ob das eingegebene Projektdesign der Überprüfung durch die Co-Forschenden standhalten würde oder nicht. Dies war zum Glück der Fall. Zu Beginn der Zusammenarbeit nahm ich gewisse Unsicherheiten bei allen Beteiligten wahr. Innert kurzer Zeit entwickelte sich aber eine wertschätzende Arbeitsatmosphäre zwischen den akademisch Forschenden und den Co-Forschenden, man arbeitete engagiert am Projektziel und begegnete sich auf Augenhöhe.

Welchen Einfluss hatte der partizipative Charakter des Projektes auf die Ergebnisse?

Fabiana Gervasoni: Der Hauptteil der Studie setzte sich aus der Gegenüberstellung von Quellen aus Institutionen und dem subjektiven Erleben von Betroffenen zusammen. Letzteres wurde durch Interviews erfragt.

*Ich bin überzeugt, dass
die Projektergebnisse
durch die partizipative
Ausrichtung qualitativ
besser wurden.*

Einige der gemachten Aussagen konnten die akademisch Forschenden anfangs nicht richtig einordnen. Beispielsweise war unklar, wieso viele Menschen mit Behinderungen sich in ihrer Schulzeit Noten gewünscht hätten. Uns Co-Forschenden war bewusst, dass es um Vergleichsmöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft geht.

Die Sozialisierungserfahrungen in spezialisierten Institutionen sind durch vorgegebene Strukturen geprägt. Deshalb fehlt es uns an der Erfahrung, selbstständig Entscheidungen zu treffen. Diese Argumentation war für die nicht behinderten Mitglieder des Projektteams nicht immer nachvollziehbar. Durch die eigene Betroffenheit konnten die Co-Forschenden solche Interview-Elemente in den richtigen Kontext bringen und ihre Bedeutung aufzeigen. Dies ermöglichte eine zielgerichtete Interpretation der Studienergebnisse.

Carlo Wolfsberg: Ich bin überzeugt, dass die Projektergebnisse durch die partizipative Ausrichtung qualitativ besser wurden. Schon bei der Formulierung der Fragestellung wurde dadurch die Relevanz und Angemessenheit des Projektes sichergestellt. Die partizipative Ausrichtung des Projektes zwang uns akademisch Forschende immer wieder, Fragen ausführlich zu diskutieren und zu klären, die bei einem anderen Projekt eher beiläufig behandelt worden wären. Mir ist aufgefallen, wie stark wir uns mit forschungsethischen Fragestellungen auseinandersetzen. Wir arbeiteten mit narrativen Interviews und suchten an einem Roundtable-Gespräch nach einer geeigneten Erzählaufforderung. Mir ist in Erinnerung geblieben, wie wir um einen Mittelweg zwischen präziser, engerer Fragestellung (mit möglicherweise

*Partizipative Forschung
kann verunsichern, man
gibt als Projektleitung ein
Stück weit Kontrolle ab.*

retraumatisierenden Folgen) und einer offeneren Fragestellung (mit möglicherweise weniger Ergebnissen) rangen und gemeinsam eine Güterabwägung vornahmen. Auch auf operativer Ebene brachte der partizipative Charakter einen Mehrwert. So verbesserten beispielsweise die akademisch Forschenden ihre Codierkompetenzen durch das gemeinsame Codieren mit Co-Forschenden. Auch bezüglich Dissemination hatte der partizipative Charakter einen starken Einfluss, indem die Co-Forschenden immer wieder auf das nicht akademische Publikum der Forschung hinwiesen.

Welche Herausforderungen waren aufgrund des partizipativen Charakters zu bewältigen?

Fabiana Gervasoni: Eine Herausforderung der partizipativen Forschung ist der Einbezug von Co-Forschenden auf allen Ebenen des Projekts, vor allem bezüglich der praktischen Umsetzung. Es ist außerdem wichtig, zu bedenken, dass die Auswahl der Co-Forschenden höchstwahrscheinlich einen Einfluss auf die Ergebnisse hat. Schon unter uns sechs Co-Forschenden wurden unterschiedliche Perspektiven auf das Projekt sichtbar, vor allem aufgrund des unterschiedlichen Alters und der individuellen Sozialisierungserfahrungen.

Der Einbezug von möglichst allen Gruppen der Menschen mit Behinderungen ist außerdem zeit-, ressourcen- und allenfalls kostenintensiv. Mit etwas Kreativität und Engagement der Einzelnen lassen sich diese Herausforderungen aber gut bewältigen!

Carlo Wolfsberg: Partizipative Forschung braucht Zeit, viel Zeit, und dies eigentlich schon vor Projekteingabe. Der Forschungsbetrieb ist aber nicht darauf ausgerichtet. Das heißt, dass bei der Eingabe von Forschungsprojekten der partizipative Charakter in der Regel zu kurz kommt. Partizipative Forschung kann verunsichern, man gibt als Projektleitung ein Stück weit Kontrolle ab. Es ist nicht immer leicht, das auszuhalten. Wir diskutierten unter den akademisch Forschenden immer wieder auch die Frage, inwiefern der partizipative Anspruch des Forschungsprojektes auch wirklich eingelöst wurde und ob nicht eine „Pseudopartizipation“ stattfand. Sehr erfreulich war für mich, dass bei der Evaluation des Projektes die Co-Forschenden den partizipativen Charakter des Projektes besser bewerteten als die akademisch Forschenden.

Fazit

Fabiana Gervasoni: Ich als Mensch mit Behinderungen habe für mich aus der gemeinsamen Forschungszeit nicht nur die Ergebnisse mitgenommen, sondern auch ganz viel Selbstvertrauen. Zudem ist mir bewusst geworden, dass wir als Betroffene unsere Bedürfnisse viel offener kommunizieren müssen und das auch dürfen. Partizipation ist wichtig für den gleichberechtigten Umgang von Menschen mit und ohne Behinderungen. Sie sollte nicht nur in der Forschung, sondern in allen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens angestrebt und ausprobiert werden!

Carlo Wolfsberg: Die Erfahrungen mit diesem Projekt haben mich in meiner Überzeugung bestärkt, dass zwar nicht alle Projekte, die Fragen im Zusammenhang mit Behinderung thematisieren, partizipativ sein müssen, dass aber bei allen die Frage geklärt sein muss, wie man es so partizipativ wie möglich ausgestalten kann. Auf persönlicher Ebene haben mich die Gespräche anlässlich der Roundtable-Konferenzen, das Einlassen auf die Verunsicherungen, die mit der partizipativen Forschung einhergehen können, weitergebracht. In diesem Sinne: Partizipative Forschung – unbedingt!

Literatur

Wolfsberg, C., Schriber, S., Kaba, M. & Blatter, V. (2022): Forschungsprojekt „Zwischen Anerkennung und Missachtung“: Schlussbericht. HfH. Online verfügbar unter: https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/schlussbericht_zwischen-erkennung-und-missachtung_mit-anhaengen.pdf?srsltid=AfmBOoqi3-ABxzmZuX0z23rT-A67HITBgcr-31Mhmisyrep88X9PtHd9 [zuletzt aufgerufen am 4.10.2024].

*Partizipation ist wichtig
für den gleichberechtigten
Umgang von Menschen mit
und ohne Behinderungen.*

Artikel über QR-Code
herunterladen



Annette Krauss & Claudia Schellenberg

Empower Peers 4 Careers – ein Präventionsprojekt im Übergang Schule/Beruf

Im Präventionsprojekt „Empower Peers 4 Careers“ wird das Konzept der Positive Peer Culture (PPC) im Rahmen einer quasiexperimentellen Studie bei ausgewählten Regel- und Sonderschulklassen in den Berufswahlprozess integriert. PPC ist ein Ansatz zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen im Jugendalter, wobei sich Jugendliche in Gruppengesprächen bei Schwierigkeiten im Berufswahlprozess gegenseitig unterstützen. Damit soll unter anderem die Zugehörigkeit und Solidarität unter Jugendlichen gestärkt werden.



Annette Krauss, Dr. phil., Psychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE) der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH).

annette.krauss@hfh.ch

Foto: HfH



Claudia Patricia Schellenberg, Professorin für die berufliche Integration von Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich.

claudia.schellenberg@hfh.ch

Foto: HfH

→ Der Übergang Schule/Beruf stellt für viele Jugendliche eine Herausforderung dar. Insbesondere Jugendliche aus tieferen Schultypen, wo kognitive Schwierigkeiten, Verhaltens- und psychosoziale Problematiken gehäuft auftreten, sind stark gefordert. Ihnen fehlt es oft an wichtigen überfachlichen bzw. sozio-emotionalen Kompetenzen, die zum einen für das psychische Wohlbefinden (vgl. Delgrande Jordan & Eichenberger 2016), zum anderen aber auch für einen gelingenden Berufseinstieg ausschlaggebend sind (vgl. Petermann & Schultheiß 2013).

Der Berufswahlprozess und seine Bewältigung hängen eng mit dem Erleben und Verhalten von Jugendlichen sowie vorhandenen Kompetenzen zusammen (vgl. Leebens & Williamson 2017). Bei länger andauernden Verhaltens- oder emotionalen Auffälligkeiten ist das Risiko einer weniger guten Arbeitssituation im Erwachsenenalter erhöht (vgl. Hale et al. 2015). Umgekehrt schafft ein erfolgreich durchlaufener Berufswahlprozess nicht nur Voraussetzungen für das Erreichen längerfristiger beruflicher Ziele, sondern stellt auch wichtige Weichen für die allgemeine und psychische Gesundheit im Lebensverlauf (vgl. Dragano & Siegrist 2009). Hilfestellungen, die gefährdete Jugendliche im Übergang Schule/Beruf in ihrer Entwicklung unterstützen, sind deshalb essenziell.

Um Jugendliche in ihrer Entwicklung zu stärken, kann bei verschiedenen Ressourcen angesetzt werden. So gehören verschiedene sozio-emotionale Kompetenzen (wie beispielsweise Problemlösekompetenzen) sowie soziale Unterstützung zu wichtigen Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit und einen erfolgreichen Übertritt (vgl. Delgrande Jordan & Eichenberger, 2016; Vieno et al. 2007). Das vorliegende Projekt stützt sich auf die Methode der Positive Peer Culture (PPC) (vgl. Steinebach et al. 2018), die sich explizit Peer-Beziehungen zunutze macht und Be-

dürfnisse und Stärken der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt. Ziel dabei ist es, die gegenseitige Unterstützung unter Jugendlichen durch Gruppengespräche zu fördern, indem gemeinsam an Schwierigkeiten gearbeitet wird; Jugendliche werden dabei angeregt, eigene Herausforderungen zu explorieren, sich aber auch in Problemlagen anderer einzudenken.

Positive Peer Culture als präventiver Ansatz im Jugendalter

Obwohl die Schule und das Elternhaus wichtige Unterstützungspartner bleiben, gewinnen im Jugendalter Gleichaltrige an Bedeutung. Das Konzept der PPC geht davon aus, dass Peerbeziehungen nebst Risiken auch große Chancen bieten. Der Ansatz wurde in den 1970er-Jahren entwickelt, hat eine lange Tradition in Nordamerika und wurde auch in Deutschland in verschiedenen Schulen bereits umgesetzt (vgl. Opp & Teichmann 2008). Grundlage ist die Theorie der sozialen Identität (vgl. Tajfel & Turner 1986), die die besondere Bedeutung der Gruppe für die Entwicklung einer positiven Identität aufzeigt: So nimmt die Gruppe beispielsweise Einfluss auf den Einzelnen, indem Verhaltensweisen übernommen werden (Modelllernen) oder indem die Gruppe Optionen für Handlungen und Entwicklungen schafft. Positive Peergruppen tragen letztendlich dazu bei, wichtige Kompetenzen und Werthaltungen zu entwickeln und können somit ganz entscheidend zu einer positiven und stabilen Identität und dem Bewältigen von Entwicklungsaufgaben beitragen.

Entscheidend für das Konzept ist, dass es sich explizit an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert. Im Rahmen von PPC erfahren die Jugendlichen die menschlichen Grundbedürfnisse Kompetenzerleben (indem sie füreinander Verantwortung übernehmen), Autonomie (durch ein Gefühl der persönlichen Stärke) und Zugehörigkeit

Phase des Treffens	Aufgabe	Erforderliche Kompetenzen
1. Problembenennung	Jeder benennt kurz eine Herausforderung / ein Problem.	Prioritäten setzen und sich konzentrieren
2. Problemfindung	Die Jugendlichen einigen sich auf eine Herausforderung / ein Problem, das die Gruppe bespricht.	Gemeinsam Bedenken formulieren
3. Problemschilderung des/der Betroffenen	Die Herausforderung wird sachlich und chronologisch beschrieben.	Probleme formulieren oder verstehen
4. Nachfragen der Gruppe zum Sachstand	Es werden Fragen gestellt, wenn etwas nicht verstanden wurde.	Differenzieren und die Komplexität „erforschen“
5. Nachfragen zu Gefühlen und Verhaltensweisen	Erkennen von problematischen Verhaltensweisen, positiven und negativen Gefühlen und Gedankenmustern sowie neuen Möglichkeiten.	Denken, Fühlen und Wollen
6. Lösungsmöglichkeiten entwerfen	Was sind mögliche Lösungen?	Den Blickwinkel erweitern und lernen, in Szenarien zu denken
7. Hausaufgaben bestimmen und festhalten	Wer übernimmt welche Aufgaben? Was macht die Gruppe?	Vereinbarungen treffen, Lösungen umsetzen und begleiten
8. Rückmelderunde	Die Moderation gibt der Gruppe Feedback.	Aus dem Prozess lernen

Tabelle 1: Ablauf der Gruppensitzung (in Anlehnung an Steinebach et al. 2018)

(durch einen fürsorglichen gegenseitigen Umgang; vgl. Ryan & Deci 2000). Maßgeblich ist beim PPC-Ansatz aber insbesondere das Ausüben von Altruismus/Hilfsbereitschaft: Die Überzeugung, einen wichtigen Beitrag zum Erfolg der Gruppe geleistet zu haben, fördert das eigene Kompetenzerleben und die Selbstwirksamkeit (vgl. Brendtro 2019). Steinebach et al. (2018, 72) formulieren das folgendermaßen:

„Gelebte, unbedingte Hilfsbereitschaft ist eine gute Möglichkeit, sich selbst als kompetent, sorgend, zuversichtlich und sozial zu erleben.“

Schlüsselemente der Methode sind gemäß dem ursprünglichen PPC-Manual von Vorath und Brendtro (1974):

- Vertrauensbeziehungen: Jugendliche fühlen sich sicher, eigene Probleme und Herausforderungen mit anderen zu teilen.
- Probleme als Chance: Schwierigkeiten und Herausforderungen zu überwinden baut Stärke und Widerstandsfähigkeit/Resilienz auf.
- Eigenverantwortung statt Gehorsam: Junge Menschen lernen, Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen.
- Kulturen des Respektierens: Niemand verletzt eine andere Person, alle sind dafür verantwortlich, sich gegenseitig zu helfen.

Konkrete Grundlage der Methode bilden Gruppengespräche, bei denen die Jugendlichen sich gegenseitig unterstützen. Die Gespräche laufen dabei nach einem festgelegten Schema ab und folgen verschiedenen Schritten (siehe Tabelle 1). Jugendliche können Probleme benennen, die sie im Zusammenhang mit der Berufswahl oder auch anderen Situationen im Alltag als herausfordernd erleben. In Bezug auf die Berufswahl können beispielsweise Berufswünsche zusammen reflektiert (Gegenüberstellen von Selbst- und Fremdbild), Erfahrungen beim Schnuppern besprochen, der Umgang mit Enttäuschungen und Absagen gelernt (gegenseitiges Emotionscoaching) und generell die Motivation bei der Berufswahl gestärkt werden. Dies alles kann dazu beitragen, die Berufswahlbereitschaft jeder bzw. jedes Einzelnen zu erhöhen. Erwachsene Moderator:innen begleiten die Gruppe und nehmen dabei vorwiegend eine Beobachterrolle ein. Sie achten darauf, dass die Treffen geregelt und erfolgreich ablaufen, dies jedoch auf eine Weise, die den Jugendlichen die Verantwortung für das Treffen und seinen Verlauf überlässt.

Ziele des Projekts

Die Fragestellungen des Projekts betreffen zum einen die Implementierung des An-

satzes in der Schule (wie gut lässt sich die Intervention im Schulbetrieb umsetzen) und zum anderen die Wirkungen der Intervention auf die Entwicklung von sozio-emotionalen Kompetenzen, Aspekte des Klassenklimas und die Berufswahlbereitschaft. Längerfristige Vision des Projektes ist es, eine förderliche Lern- und Gesprächskultur in der Oberstufe zu schaffen, die vermehrt auf gegenseitiger sozialer Unterstützung unter den Jugendlichen beruht. Während die pädagogischen Fachkräfte beginnen, den Jugendlichen Verantwortung zu übergeben und Partizipation an ihrer eigenen Entwicklung zuzusprechen, lernen die Jugendlichen einander zu helfen und somit zu einer Gemeinschaft mit einer gelebten Kultur der gegenseitigen Unterstützung und Solidarität beizutragen.

Das Projekt stützt sich auf die Methode der Positive Peer Culture, die sich explizit die Peer-Beziehungen zunutze macht und Bedürfnisse und Stärken der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt.

Jugendliche lernen einander zu helfen und somit zu einer Gemeinschaft mit einer gelebten Kultur der gegenseitigen Unterstützung und Solidarität beizutragen.

Methodisches Vorgehen

Das Projekt wird vom Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE) der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik von 2022 bis 2024 durchgeführt. Kooperationspartner sind Expert:innen der PPC-Methode sowie Vertretende der Volksschulämter der teilnehmenden Kantone. Zudem werden Verantwortliche von Schulen sowie Fachpersonen von Kantonen, Hochschulen und vernetzten Projekten als fachliche Begleitgruppe in das Projekt einbezogen. Finanziell unterstützt wird das Projekt durch die Beisheim Stiftung, die Gesundheitsförderung Schweiz, die Bildungsdirektion Kanton Zürich, die Sophie und Karl Binding Stiftung, die Minerva Stiftung und das Migros-Kulturprozent.

Die PPC-Gruppen fanden in 18 Klassen (hauptsächlich Sekundarschulklassen Typus B/C sowie Sonderschulklassen für Verhalten im 8. Schuljahr) im Rahmen von zweiwöchentlichen Gruppenstunden à 45 Minuten während des 8. und 9. Schuljahres im regulären Stundenplan (v. a. in der Lektion „Berufliche Orientierung“) statt. Als Moderator:innen fungierten je nach Klasse Lehrpersonen, schulische Heilpädagog:innen oder Fachkräfte der Schulsozialarbeit, die im Rahmen von zwei Weiterbildungstagen in ihrer Rolle geschult wurden. Weiters wurden sie während der zwei Schuljahre durch Supervisionstermine begleitet.

153 Jugendliche (44 % weiblich, Durchschnittsalter: 14 Jahre) aus dem 8./9. Schuljahr nahmen an den PPC-Gesprächen sowie an der Posttestung teil. Von diesen Jugendlichen konnten somit Einschätzungen zur PPC-Intervention erhoben werden. Für die Wirkungsmessung der Intervention konnte nur eine Teilstichprobe davon herangezogen werden. Zusätzlich zu der Befragung der Jugendlichen füllten 18 von insgesamt 21 teilnehmenden Moderator:innen einen Onlinefragebogen zu ihren Erfahrungen mit der PPC-Intervention aus.

Erste Ergebnisse

Erste Auswertungen zeigen, dass die Moderator:innen die Umsetzung der Methode als größtenteils erfolgreich einschätzen und mehrheitlich der Meinung sind, dass die PPC-Gruppen den Jugendlichen eine

gute Möglichkeit bieten, eigene Stärken zu zeigen und weiterzuentwickeln. Sie fühlten sich in ihrer Rolle grundsätzlich wohl und schafften es gut, die Verantwortung für die Problemlösung an die Jugendlichen abzugeben. Allerdings wurde es immer wieder als eine Herausforderung angesehen, die Gruppe durch kurze Interventionen und Führungsfragen zum eigentlichen Thema zurückzubringen sowie sich generell zurückzuhalten. Auch wurde es als Herausforderung eingeschätzt, die Intervention mit großen Klassen durchzuführen und eine passende Lektion für die Durchführung im Stundenplan zu finden. Die Befragung der Jugendlichen ergibt, dass rund zwei Drittel die Gruppentreffen schätzen bzw. teilweise schätzen, das andere Drittel jedoch wenig Motivation für die Teilnahme an den Treffen aufbringt. Besonders gefallen hat es denjenigen Jugendlichen, die das Gefühl hatten, bei den Treffen etwas zu lernen, Hilfe bei eigenen Problemen zu bekommen oder anderen Jugendlichen helfen zu können.

Vorläufige quantitative Auswertungen deuten darauf hin, dass die Intervention signifikante positive Effekte auf das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse (als einen Aspekt des Klassenklimas; vgl. Eder 1998) sowie auf ein faires Sozialverhalten (als eine Facette der sozio-emotionalen Kompetenzen; vgl. Lohbeck et al. 2014) hat. Es konnten keine Effekte bezüglich der Berufswahlbereitschaft nachgewiesen werden.

Ausblick

Bis zum Frühjahr 2025 wird ein Praxisleitfaden entwickelt, der schulische Fachkräfte in der Durchführung der Gruppen unterstützen soll. Er enthält Empfehlungen für die Umsetzung des Peer-Ansatzes im berufsvorbereitenden Unterricht sowie in anderen Settings in der Oberstufe. Parallel dazu werden an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Weiterbildungen angeboten, die die zentralen Inhalte dieses Peer-Ansatzes vermitteln und die Umsetzung an der Schule begleiten.

Vorläufige Ergebnisse des Präventionsprojekts „Empower Peers 4 Careers“ zeigen, dass Peer-Ansätze in der Oberstufe das Potenzial haben, Jugendliche in ihrer Entwicklung zu stärken. Dies wirkt sich sowohl auf das Klassenklima als auch auf den Übergang von der Schule in den Beruf positiv aus.

Literatur

- Brendtro, L. K. (2019):** Großzügigkeit als grundlegendes Element der Positive Peer Culture. In: D. Süß & C. Negri (Hrsg.): *Angewandte Psychologie. Beiträge zu einer menschenwürdigen Gesellschaft*. Springer, 27–42.
- Delgrande Jordan, M. & Eichenberger, Y. (2016):** Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (oblig. Schulzeit). In: M. Blaser & F. T. Amstad (Hrsg.): *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne*, 58–69.
- Dragano, N. & Siegrist, J. (2009):** Die Lebenslaufperspektive gesundheitlicher Ungleichheit: Konzepte und Forschungsergebnisse. In: M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.): *Gesundheitliche Ungleichheit*. Springer, 181–194.
- Eder, F. (1998):** Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.–13. Klasse (LFSK 8–13). Göttingen: Hogrefe.
- Hale, D. R., Bevilacqua, L. & Viner, R. M. (2015):** Adolescent health and adult education and employment: a systematic review. *Pediatrics*, 136(1), 128–140. doi:10.1542/peds.2014-2105
- Leebens, P. K. & Williamson, E. D. (2017):** Developmental psychopathology: risk and resilience in the transition to young adulthood. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 26(2), 143–156. doi:10.1016/j.chc.2016.12.001
- Lohbeck, A., Nitkowski, D., Petermann, F. & Petermann, U. (2014):** Erfassung von Schüler-selbsteinschätzungen zum schulbezogenen Sozial- und Lernverhalten – Validierung der Schüler-einschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(17), 701–722. doi: 10.1007/s11618-014-0582-6
- Marciniak, J., Steiner, R. S. & Hirschi, A. (2019):** Berufswahlbereitschaft bei Jugendlichen – Welche Faktoren sind für eine erfolgreiche Berufswahl wichtig? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2019(1), 6–9.
- Opp, G. & Teichmann, J. (2008):** Positive Peerkultur. *Best Practices in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petermann, U. & Schultheiss, J. (2013):** Übergänge: Beruf als Zukunft. In: C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter*. Berlin, Heidelberg: Springer, 147–163.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000):** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Steinebach, C., Schrenk, A., Steinebach, U. & Brendtro, L. K. (2018):** Positive Peer Culture: ein Manual für starke Gruppengespräche: Beltz Juventa.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. In: S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.): *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall, 7–24.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. & Perkins, D. D. (2007):** Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American journal of community psychology*, 39(1–2), 177.
- Vorrath, H. & Brendtro, L. (1974):** *Positive Peer Culture*. New York: Aldine de Gruyter.

Artikel über QR-Code
herunterladen



GUT ZU
WISSEN

Peter Rudlof Inklusion in der Medizin

1. Vernetzungstreffen des Gesundheitsfonds Steiermark

Wie sieht die medizinische Versorgung für Menschen mit Behinderung in der Steiermark aus? Wo gibt es Probleme? Was kann man verbessern? Solche Fragen standen im Mittelpunkt des 1. Vernetzungstreffens zum Thema „Inklusion in der Medizin“ Anfang Oktober in Graz.

➔ Als die größten Probleme für Menschen mit Behinderung in der Welt der Medizin wurden genannt: zu wenig Zeit, zu wenig Information und zu wenig Barrierefreiheit. „Wir sind eine Lerngemeinschaft“, betonte Primarius Johannes Fellingner vom Krankenhaus der Barmherzigen Brüder in Linz in seinem Vortrag. Er sprach über das Spannungsfeld zwischen allgemeiner Barrierefreiheit und Spezialisierung in der medizinischen Versorgung von Menschen mit Behinderung. Beides sei notwendig, das eine müsse aber mit dem anderen verbunden sein, und es müsse eine gemeinsame Sprache mit „allen Menschen in ihrer Vielfalt“ gefunden werden, so Fellingner.

Theresia Weber vom Bundesministerium für Gesundheit und Soziales steuerte Infor-



Den Gesprächen beim 1. Vernetzungstreffen des Gesundheitsfonds Steiermark sollen weitere folgen, um die UN-Konvention für Menschen mit Behinderung auch im Gesundheitswesen umzusetzen.

Foto: Gesundheitsfonds Hutter

mationen zu den Maßnahmen und Zielen des Nationalen Aktionsplanes 2022–2030 bei. Christa Peinhaupt vom Entwicklungs- und Planungsinstitut für Gesundheit präsentierte die Ergebnisse einer Studie über die Situation der Versorgung von Menschen mit Behinderung in der Steiermark. Über die sogenannte Peerberatung – das ist die Beratung von Menschen mit Behinderung

durch Menschen mit Behinderung – informierte Behindertenanwalt Siegfried Suppan. Peerberaterin Oana Iusco brachte beeindruckende Fallbeispiele ein.

An der abschließenden Podiumsdiskussion wurden u. a. Vorschläge aus dem Publikum, wie mehr Peerberatung, Begleitung im Krankenhaus oder Arztbriefe in einfacher Sprache, besprochen.

WIE SICH GUT GESCHÜTZT ANFÜHLT.

Unser umfassender Schutz
in allen Lebensbereichen,
von Österreichs meistempfohlener
Versicherung.

grawe.at



GRAWE Die *meistempfohlene*
Versicherung Österreichs.

* Alljährlich werden in einer unabhängigen Studie (FMVÖ Recommender Award) Bank- und Versicherungskund:innen zu Zufriedenheit und Weiterempfehlungsbereitschaft befragt. Die GRAWE steht bei den überregionalen Versicherungen in der Gesamtwertung der Jahre 2020–2024 an erster Stelle. Details: grawe.at/meistempfohlen

Sascha Hinterleitner Zukunftssalon statt Martinstift-Symposium

150 Jahre Diakonie Österreich

➔ Welche Chancen und Herausforderungen erwarten uns in Zeiten einer politischen Neuausrichtung und der damit einhergehenden globalen Veränderungen? Wie können wir aktiv an der Gestaltung einer positiven und hoffnungsvollen Zukunft mitwirken? Diese Fragen wurden am 7. November in der Tabakfabrik in Linz in einem Zukunftssalon ausführlich diskutiert. Mit dieser Veranstaltung, die anstelle des alljährlichen Martinstift-Symposiums stattfand, feierte die Diakonie Oberösterreich ihr 150-jähriges Bestehen. Zahlreiche Redner:innen waren eingeladen, neue Konzepte und mögliche Wege vorzustellen.

Krise als Chance: Philosophinnen über Zuversicht und Neuausrichtung

Adriane von Schirach ist Autorin und Philosophin. In ihrem Vortrag legte sie den Schwerpunkt auf den Klimawandel, Krieg und die wachsende Ungleichheit, die unserer Gesellschaft schwer zusetzen. Inmitten dieser Krisen liege jedoch auch die Chance für eine Neuausrichtung: eine spirituelle Wende, die uns helfe, unsere wahre Rolle auf der Erde zu erkennen. Indem wir von Gier, Herzenskälte und Eigennutz Abstand nehmen, könnten wir ein tieferes Verständnis des Menschseins erlangen. Der Vortrag vermittelte, wie wir aus spirituellen Traditionen, antiker Lebenskunst und der Suche nach Sinn Mut und Orientierung für eine gemeinsame Zukunft finden können.

Melanie Wolfers, ebenfalls Philosophin, versuchte in diesen harten, unsicheren Zeiten unsere Gedanken auf das Positive zu lenken. Sie bezog sich dabei auf ihre fünf Quellen der Zuversicht: Freude, sinngemäßes Leben, tragfähige und wertschätzende Beziehungen, die Kraft des „Wir“ sowie Spiritualität und Glaube.

KI-Synergien und die Macht der Liebe

Martina Mara, Professorin für Psychologie der künstlichen Intelligenz und Robotik an der Johannes-Kepler-Universität in Linz, erforscht mit ihren Studierenden psychologische Aspekte der KI-Systeme. Sie sieht

KI-Systeme wie ChatGPT und Google Gemini als Impulsgeber für ein zukünftiges Miteinander. Allerdings betont sie, dass wir die Funktionsweisen der KI verstehen müssten, um sie verantwortungsvoll und guten Gewissens nutzen zu können. Unwissenheit über diese Technologien könne schnell zu falschen Annahmen und Missverständnissen führen, die wiederum zu problematischen Entwicklungen beitragen.

Ali Mahlodji, der einzige männliche Vortragende, legte seinen Fokus auf die Macht der Liebe. Während Kinder noch vorurteilsfrei in den Tag hineinleben, denken Jugendliche bereits, dass sie nicht gut genug seien. Mit der richtigen Motivation und Fürsorge könnten diese Zweifel laut Mahlodji allerdings rasch beseitigt werden: Liebe dich selbst und wachse an deinen Fehlern. Hinterfrage Gesagtes und experimentiere, was wirklich zu dir passt. Die Zukunft ist eine Frage des Glaubens und davon abhängig, was wir im Hier und Jetzt tun. Zukünftige Ereignisse existieren demnach nur in unseren Köpfen. Mahlodji stellte auch die Frage: Was ist NORM-AL? „Jeder ist etwas zu viel. Jeder ist etwas zu wenig. Das ist normal.“

Der Zukunftssalon der Diakonie Oberösterreich hat gezeigt, dass trotz der vielen Herausforderungen, denen wir gegenüberstehen, auch große Chancen auf uns warten. Mit den unterschiedlichen Perspektiven der Redner:innen wurde deutlich, dass wir die Zukunft aktiv gestalten können – durch Mut, Zuversicht und das Bewusstsein, dass wir alle Teil eines größeren Ganzen sind. Letztendlich liegt es an uns, die richtigen Schritte in der Gegenwart zu gehen, um eine hoffnungsvolle Zukunft zu schaffen.

Artikel über QR-Code
herunterladen



Heilung von Entwicklungs- und Bindungstraumata: Wege zur inneren Stabilität

➔ Trauma als Begriff beschreibt einen hoch effizienten Lernvorgang für das Überleben in außergewöhnlichen, überfordernden oder sogar lebensbedrohlichen Situationen. Entwicklungs- bzw. Bindungstraumata, wie der Name schon vermuten lässt, entstehen im Zusammenhang mit den Interaktionen der erwachsenen Bindungspersonen zum Kind in den frühen Lebensjahren. Sie entwickeln sich durch eine anhaltende Belastung über einen langen Zeitraum und haben eine existenzielle Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. In diesem komplexen Lernprozess entstehen Wahrnehmungsverzerrungen und Überlebensstrategien, die die Beziehungsfähigkeit nachhaltig beeinträchtigen. Umlernen ist allerdings lebenslang möglich.



Referentin:

Mag.ª Elke Göttl-Resch

Termine:

Mi., 15. Jänner 2025 + Do., 16. Jänner 2025
jeweils 9–17 Uhr (16 UE)

Preis:

490 €

Info

Link zur Website mit allen Infos
und Buchungsmöglichkeit:



Veranstaltungsort

Mosaik GmbH, Wiener Straße 148,
8020 Graz, Seminarraum 4

Foto: privat

Zu breite Nullabsenkungen im Straßenraum

Unterschriftenaktion wegen drohender Lebensgefahr für blinde Menschen

➔ Aufgrund eines Normenentwurfs befürchten viele blinde Menschen sowie über 50 Rehabilitationslehrer:innen in Deutschland eine Erhöhung der Verletzungsgefahr. Auch der Diplom-Pädagoge und Autor Dietmar Böhringer, der seit mehreren Jahrzehnten zum Thema kontrastreiche Gestaltungen für blinde und sehbehinderte Menschen forscht, schlägt Alarm. Die bis heute geltende DIN-Norm für barrierefreies Bauen im öffentlichen Verkehrs- und Freiraum (DIN 18040-3) schreibt an barrierefreien Querungsstellen neben den Bodenindikatoren für blinde und sehbehinderte Menschen auch eine maximal einen Meter breite Nullabsenkung für Rollstuhlnutzer:innen vor. Laut dem aktuellen Entwurf der E DIN 18040-3 soll diese auf mindestens 1,80 Meter verbreitert werden,

damit zwei Rollstuhlnutzer:innen nebeneinander passieren können. Doch Dietmar Böhringer warnt: „Eine mehr als einen Meter breite Nullabsenkung stellt eine Lebensgefahr für blinde Menschen dar, die verhindert werden muss!“

Die Begründung dafür lautet: Eine maximal einen Meter breite Nullabsenkung kann zumeist mit dem Langstock durch die links und rechts befindlichen, sechs Zentimeter hohen Bordsteinkanten noch wahrgenommen werden. Bei einer 1,80 Meter breiten Nullabsenkung besteht die Gefahr, dass der Abstand des Langstocks zu den Bordsteinkanten zu groß ist und blinde Menschen dadurch auf die Fahrbahn geraten. Rollstuhlnutzer:innen hingegen können die einen Meter breite Nullabsenkung problemlos nutzen, nur eben nicht zu zweit nebeneinander. Das ist derzeit der Kompromiss, mit dem die Nutzbarkeit und Teilhabe nach der UN-Konvention über die Rechte für Menschen mit Behinderung für verschiedene Formen von Behinderung sichergestellt ist.

Kommentar

Erfahrungsgemäß kommen die Forderungen nach einer breiteren Nullabsenkung vorwiegend von monoprofessionellen Vertreter:innen aus dem technischen Bereich und von rollstuhlnutzenden Expert:innen in eigener Sache. Als interdisziplinäre Bausachverständige und Heilerziehungspflegerin erlebe ich, dass diese Gruppen zwar über spezifisches Wissen zu bestimmten Behinderungen verfügen, aber andere Formen von Behinderung oft ausblenden. Nach der UN-BRK ist jedoch eine umfassende Teilhabe für alle Menschen gefordert – auch für blinde Menschen und andere Behinderungsbilder. Mein Fazit: Bleiben wir beim derzeitigen Kompromiss. Denn eine Nullabsenkung des Gehsteiges vor Straßenüberquerungen von nur einem Meter dient nicht nur rollstuhlnutzenden Menschen, sondern schützt auch blinde Menschen vor Lebensgefahr.

Ulrike Jocham



Global Peace Photo Award 2024

➔ Unlängst wurden im Österreichischen Parlament Preise für die weltbesten Fotos zum Thema Frieden vergeben. Eine international besetzte Jury nominierte fünf Arbeiten, die mit dem Global Peace Photo Award geehrt wurden. Ausgezeichnet wurden jene Bilder, die am besten die Frage beantworten: „Wie sieht Frieden aus?“ Aus dem Kreis der nominierten Arbeiten wählte die Jury das „Friedensbild des Jahres“. Darüber hinaus wurde das beste Foto eines Kindes zum „Kinder-Friedensbild des Jahres“ gekürt. „The Dancer“ heißt dieses Bild, und es stammt von einem Fotografen, der bereits zweimal mit Fotoessays in unserer Zeitschrift vertreten war (Nr. 3–4/2022, 2/2021). Wir gratulieren herzlich!

Mit dem Foto „The Dancer“ gewann Antonio Aragón Renuncio aus Spanien beim Global Peace Photo Award 2024 in der Kategorie „Single Images“.

Foto: Aragón Renuncio

Ulrike Jocham

Barrierefrei vom Kinderzimmer bis auf die Terrasse

Türschwellen-Rückbauten lassen am Familienleben teilhaben

➔ „Wir sind sehr, sehr glücklich“, sagt Vater Thorben* begeistert. Für seine Tochter Luise* mit schwerster Mehrfachbehinderung wurden in der Familienwohnung sämtliche hinderlichen und gefährlichen Türanschläge zwischen Flur und Kinderzimmer, Elternschlafzimmer, Wohnzimmer sowie Küche komplett zurückgebaut. Sogar die hohen Türanschläge an den beiden Terrassentüren im Wohnzimmer und in der Küche konnten entfernt und durch barrierefreie Magnet-Nullschwellen ersetzt werden. „Dank dieses barrierefreien Umbaus kann Luise nun problemlos mit ihrem Stehbrett vom Kinderzimmer bis auf die Terrasse geschoben werden“, erzählt der Vater. Seither sei seine Tochter viel häufiger draußen und würde mehr am Familienleben mit den Eltern und den beiden Brüdern teilhaben.

Weg mit den Türschwellen

Viele Stehbretter, darunter auch das von Luise, sind häufig mit kleinen harten Rädern ausgestattet, die besonders empfindlich auf kantige Türanschläge reagieren. „Vor dem barrierefreien Umbau war das Überwinden der rund 1,5 Zentimeter hohen Schwellen im Innenbereich mit dem Stehbrett ein enor-

mer Aufwand, von den über zwölf Zentimeter hohen Terrassentürschwellen ganz zu schweigen.“ Selbst mit dem Rollstuhl oder dem P-Pod sei das Überfahren der kleinen Innentürschwellen für Luise stets eine enorme Gefahr gewesen, so Vater Thorben. Er erklärt: „Jede Erschütterung kann einen epileptischen Anfall auslösen, der für Luise lebensgefährlich werden kann.“ Die extrem negativen Auswirkungen der Türanschläge konnten durch die Umbaumaßnahmen vollständig beseitigt werden. Für den Rückbau aller Türanschläge mussten die Fußböden im Kinderzimmer, Elternschlafzimmer, Wohnzimmer, in der Küche sowie auf der Terrasse erhöht und an das Niveau des Wohnungsflurs angepasst werden. Durch den neuen, höheren Bodenbelag in den vier Innenräumen konnten die gefährlichen und hinderlichen Türanschläge an den Wohnungsinnentüren im Fußboden „verschwinden“. Die Übergänge zwischen Flur und den betreffenden Räumen sind nun absolut eben und kantenlos.

Barrierefreiheit und Dichtheit

Terrassentüren als Außentüren erfordern wesentlich höhere Dichtheitsstandards als Wohnungsinnentüren. Eine bloße Angleichung des Fußbodenniveaus innen und außen wie bei den Innentüren reicht hier nicht aus. Außentüren müssen schalldicht sein, Einbrüche, Kälte, Wind, Schlagregen sowie bei Unwetter größere Wassermengen abhalten können. Um die Dichtheit ohne Türanschlag zu gewährleisten, wurden in der Küche und im Wohnzimmer die alten Terrassentüren mit hohem Türanschlag durch neue Türen mit Magnet-Nullschwellen ersetzt. Seit 1996 können bewegliche Magnet-Dichtungen anstelle

von gefährlichen und hinderlichen Türanschlägen verwendet werden. Bei geschlossener Tür werden die Dichtungen von Gegenmagneten im unteren Türflügel nach oben gezogen und sorgen so für Dichtheit. Bei geöffneter Tür sind sie im Boden versenkt und ermöglichen einen barriere- und türanschlagfreien Übergang.

Millimetergenauer Einbau

Bei fachgerechtem Einbau zeigt die Technik der Magnet-Nullschwelle selbst an der Ostsee, der Nordsee und in den Alpen schon seit Jahren zuverlässige und nachhaltige Dichtheit. Neben der barrierefreien Nutzbarkeit ist die praxiserprobte Dichtheit besonders für Menschen mit Behinderung und pflegende Angehörige von großer Bedeutung. Um diese Anforderungen für Luise zu gewährleisten, achteten alle beteiligten Handwerker:innen auf einen fachgerechten



Links: Vor dem Umbau waren die Terrassentüranschläge innen acht und außen zwölf Zentimeter hoch.

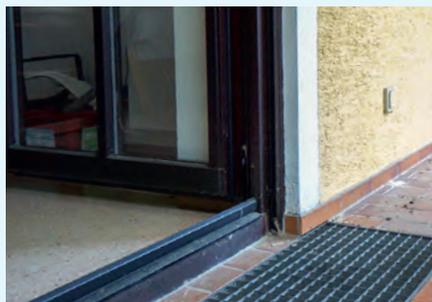
Oben: Nach dem Umbau sind die neuen Terrassentüren schwellenfrei. Sie haben einen breiteren und einen schmäleren Türflügel, um eine größere Öffnung für den Rollstuhl oder das Stehbrett zu ermöglichen.

Fotos: Jocham



Ulrike Jocham, die Frau Nullschwelle®, ist interdisziplinäre Bausachverständige für Barrierefreiheit, Universal Design und Inklusion sowie aktuell bundesweit die einzige interdisziplinäre Bausachverständige für Nullschwellen an Außentüren. Sie bietet interdisziplinäre Beratungen, Sachverständigengutachten, Vorträge, Weiterbildungen und Publikationen.

Foto: privat



Einbau und saubere Anschlüsse. Die Magnet-Nullschwelle und die angrenzenden Böden wurden millimetergenau aufeinander abgestimmt. So können alle Hilfsmittel von Luise problemlos auf die Terrasse geschoben werden. Auch Luises Brüder profitieren davon – freudige Rundfahrten mit Spielfahrzeugen zwischen Küche, Terrasse, Wohnzimmer und Flur sind nun möglich, da weder Innen- noch Terrassentürschwellen Hindernisse darstellen.

Info

Was ist ein Türanschlag?

Damit Türflügel auf- und zugemacht werden können, ist ein Luftspalt zwischen Türflügel und Fußboden notwendig. Um diesen Luftspalt bei geschlossener Tür abdichten zu können, benötigten Drehflügel-Außentüren vor der Erfindung der Magnet-Nullschwelle vor fast 30 Jahren zwangsläufig einen Türanschlag. Heute sind diese gefährlichen, ausgrenzenden und hinderlichen Türanschlüsse technisch nicht mehr notwendig und können vermieden werden.

Obwohl seit Langem unzulässig – im barrierefreien Bauen immer noch verwendet

Laut der Nullschwellen-Stellungnahme vom Deutschen Institut für Normung e. V. aus dem Jahr 2013 sind ein bis zwei Zentimeter hohe Türanschlüsse nach der Norm für barrierefreies Bauen (DIN 18040-1 und 2) unzulässig. Diese Stellungnahme wurde erstmals von der Zeitschrift „Menschen.“, Ausgabe 4–5/2013, öffentlich gemacht. Trotzdem werden bis heute ein bis zwei Zentimeter hohe Türanschlüsse an Außentüren zu rund 90 Prozent im Rahmen des sogenannten barrierefreien Bauens verbaut. In einem aktuellen Gerichtsverfahren wurden bereits rund zwei Zentimeter hohe Türanschlüsse an Balkontüren in einer barrierefreien Wohnung für Senior:innen als Mangel anerkannt. Müssen diese Mängel behoben werden, sind nicht nur ganze Türen herauszureißen und zu erneuern, sondern zumeist auch gesamte Fußbodenhöhen anzugleichen. Was dies bedeutet, zeigt das Umbauprojekt für Luise.

Unzulässige Empfehlung für Türanschlüsse

In der Broschüre des Deutschen Städte- und Gemeindebunds und Terragon Wohnbau „Barrierefreies Bauen im Kostenvergleich – Eine Analyse notwendiger Mehrausgaben gegenüber konventionellen Bauweisen“ wird trotz Nullschwellen-Stellungnahme vom DIN e. V. erstaunlicherweise der Einsatz von rund zwei Zentimeter hohen Türanschlagdichtungen (sogenannten Flachschwellen) empfohlen. Es wird behauptet, dass diese „in der Regel auch von Rollstuhlfahrern ohne größere Probleme zu nutzen“ seien. Die Autor:innen der Broschüre kommen ausschließlich aus der Bau- und Immobilienbranche. Kenntnisse aus der Sozial- und Pflegebranche darüber, was Rollstuhlnutzende tatsächlich benötigen, scheinen in der Autor:innenschaft dieser Broschüre zu fehlen.

Ullo

Weitere Fotos und Informationen:
www.die-frau-nullschwelle.de

**DEM GLÜCK
EINE CHANCE
GEBEN**

**österreichische
LOTTERIEN**

playsponsible

**ÖSTERREICH
HAT GLÜCK...**

...und Glück ist vielfältig. Wir übernehmen Verantwortung in Österreich und leben, was vielen Menschen wichtig ist: Spielerschutz, Compliance und soziales Engagement. Wir sind größter Sportförderer unseres Landes, unterstützen zahlreiche Kulturprojekte und machen sie mit den Lotterien Tagen einfach erlebbar. Wir fördern soziale Anliegen im Sinne der Gesellschaft. Damit möglichst viele Menschen in Österreich am Glück teilhaben können.

sponsoring.lotterien.at, lotterientag.at

Bezahlte Anzeige

Barbara Schmitz Dazugehören

In einer kleinen Geschichte in ihrem Buch „Inventar der Orte“ beschreibt die Schweizer Autorin Laurence Boissier, wie es sich anfühlt, wenn man nicht dazugehört: Sie schildert junge Mädchen auf einem Pausenhof, die einen Kreis bilden – zu viert, zu fünft, eng beieinander, tuschelnd und lachend –, während die Erzählerin ausgeschlossen außerhalb des Kreises steht.

➔ Wie eine Mauer steht der Kreis derjenigen, die dazugehören, vor ihr. Sie beschreibt die Sehnsucht, selbst im Kreis zu sein, und findet doch keinen Weg, wie sie die Wand durchbrechen könnte. Jeder Versuch, Teil des Kreises zu werden, führt dazu, dass die Mädchen noch enger zusammenrücken. Vielleicht hat jede:r von uns einen Ausschluss dieser Art schon einmal erlebt. Diese kleine, auf Pausenhöfen alltägliche Situation vermittelt die Gefühle, die entstehen, wenn man nicht Teil des Kreises ist. Diese reichen von Verlorenheit über Fremdheit, Ablehnung, Ausschluss und Angst bis hin zu Einsamkeit. Wer nicht dazugehört, hat keinen Platz und wird sich nicht selten selbst fremd.



Barbara Schmitz, geboren 1968, ist habilitierte Philosophin. Sie lehrte und forschte an den Universitäten in Basel, Oxford, Freiburg i. Br., Tromsø und Princeton. Sie unterrichtet heute in Basel und wohnt mit ihrer Tochter Carlotta nahe dieser Stadt. In ihrem Buch „Was ist ein lebenswertes Leben?“ verbindet sie biografische Erfahrungen mit philosophischer Reflexion. In unserer Serie „Philosophische und biografische Zugänge“ können Sie an ihrem Nachdenken über grundsätzliche Fragen und ihren persönlichen Erfahrungen teilhaben.

E-Mail: barbara.schmitz@unibas.ch

Foto: privat

Teil des Kreises

Wir alle sind manchmal Teil des Kreises, manchmal nicht. Für Menschen mit Behinderung tritt das Gefühl, nicht dazuzugehören, jedoch gehäuft und verstärkt auf. Der Ausschluss, den sie erfahren, spielt sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen ab. Dies habe ich im Leben mit meiner Tochter Carlotta, die eine sogenannte geistige Behinderung hat, oft erfahren. Immer wieder kamen wir in Situationen, die mir zeigten, wie tief verwurzelt Mechanismen des Ausschlusses sind – und wie folgenschwer. Sie begannen, als Carlotta noch im Kindergarten war, und zeigten sich manchmal ähnlich konkret wie bei den Mädchen auf dem Pausenhof: Einige Kinder spielen am Morgen, als Carlotta, gerade fünf, am Morgen den inklusiven Kindergarten betritt. Einer ruft: „Carlotta, willst du mitspielen?“, doch noch bevor meine Tochter antworten kann, weisen ihn die anderen zurecht: „Die doch nicht. Die wollen wir nicht dabei haben.“ Carlotta, die schon auf dem Weg zu der Gruppe war, wendet sich schweigend ab. Doch nicht nur die Kinder, auch die Eltern zeigen sich nicht immer tolerant und hilfsbereit. Als wir ein halbes Jahr in England wohnten und Carlotta dort einen deutschen Kindergarten besuchte, hörten wir von Eltern, die Einspruch dagegen erhoben hatten, dass ein Kind mit Behinderung die Einrichtung besuche. Später, in der Schule, häuften sich die Situationen, in denen Carlotta auf eine Mauer traf, die sie ausschloss. Es wird, so befürchte ich manchmal, für sie normal, nicht dazuzugehören.

Mechanismen des Ausschlusses

Mechanismen des Ausschlusses durchziehen unsere Gesellschaft an vielen Stellen. In Anlehnung an Foucault könnte man vermuten, dass es ebendiese Ausschlussmechanismen sind, die einer Gesellschaft ihre scheinbare Einheit zu geben scheinen. Die Mädchen auf dem Pausenhof treten

deswegen als Gruppe auf, weil sie sich von denjenigen abgrenzen, die nicht dazugehören. So kann auch der jahrhundertlange Ausschluss von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung aus der Philosophie verstanden werden. Dieser ging so weit, dass sie gar nicht als „Menschen“ verstanden wurden bzw. dass ihnen kein moralischer Status zugesprochen wurde: ein Gedanke, der sich auch bei Immanuel Kant findet. Er knüpft die Würde des Menschen an seine Vernunftfähigkeit, weil diese für ihn die Möglichkeit zur Moralität sichert. Denn Moral entspringe als Universalisierbarkeit der Vernunft. Denjenigen, die diese Fähigkeit nicht haben, kommt somit auch keine Würde zu. Moderne Versionen dieses Arguments finden sich heute noch bei verschiedenen Utilitarist:innen, die das Lebensrecht des Menschen an die Fähigkeit, Pläne für die Zukunft zu machen, binden. Die erste und grundlegende Zugehörigkeit – diejenige zur Gruppe der Menschen – wurde und wird Menschen mit Behinderung hier verwehrt. Wer hier ausgeschlossen wird, dem droht aber nicht nur ein Verlust aller Rechte und moralischen Ansprüche, die Menschen zugeschrieben werden. Der Ausschluss ist noch radikaler, denn hier lauern Bilder des Unverstehbaren, des völlig Fremden, Anderen – Bilder, die bis heute mächtig und diskriminierend sind. Sie führen dazu, dass die Ausgeschlossenen sich auch selbst fremd werden.

Dazugehören bringt Kraft

Carlotta ist heute erwachsen. Zum Glück hat sie in ihrem Leben dann doch noch Zugehörigkeit zu ganz verschiedenen Gruppen erfahren können. Ich beobachte, dass das Dazugehören für sie auch heute noch be-

*Wer nicht dazugehört, hat
keinen Platz, er wird sich
nicht selten selbst fremd.*

sonders wichtig ist. Ob dies eine Folge der Erfahrungen des Ausschlusses ist, die sie als Kind erfahren hat? Oder ob sie einfach ein besonders starkes Gespür dafür hat, dass der Mensch ein soziales Wesen ist? Jedenfalls sind für sie bei allen Arbeitsplätzen, die sie kennengelernt hat, das Team und die Stimmung das entscheidende Kriterium für die Qualität des Arbeitsplatzes. Sie möchte dazugehören, denn sie spürt, dass ihr genau dies Kraft gibt. Carlotta arbeitet besonders gern, lieber als fast alle Menschen, die ich kenne. Ein Grund dafür besteht darin, dass Arbeit für sie eine Möglichkeit ist, Zugehörigkeit zu erfahren. Sie fasst ihre Arbeit

*Die eigene Leistung
gewinnt erst dadurch
Wert, dass sie Teil einer
gemeinschaftlichen
Leistung ist.*

darum auch nie als singuläre Angelegenheit auf, sondern stets als eine gemeinschaftliche: „Im Team haben wir das geschafft. Gemeinsam haben wir den Tag heute gemeistert.“ Die eigene Leistung gewinnt erst dadurch Wert, dass sie Teil einer gemeinschaftlichen Leistung ist.

Zugehörigkeit leistet aber noch mehr: Wer dazugehört, fühlt sich anerkannt und angenommen. Er kann – gerade vor dem Hintergrund, Teil einer Gemeinschaft zu sein – eine Identität ausbilden, in der auch Fehler, Schwächen und Unvollkommenheiten ihren Platz haben. Wer dazugehört, hat ein Netz, das ihn auffängt, das Unterstützung und Sicherheit verspricht. Gefühle der Zugehörigkeit stehen Gefühlen der Einsamkeit entgegen. In einer Gesellschaft, in der Einsamkeit ein so großes Thema ist, kann Zugehörigkeit darum ein wichtiger Schlüssel sein. Möglichkeiten der Zugehörigkeit zu schaffen, ist eine vielfältige und manchmal anstrengende Aufgabe. Dass diese Aufgabe auch in meinem Leben mit Carlotta nicht endet, wurde mir kürzlich klar, als ich darüber nachdachte, wie es mit dem Erlangen der Schweizer

Staatsbürgerschaft steht. Wir sind als Deutsche vor mehr als 20 Jahren in die Schweiz gezogen. Carlotta ist hier groß geworden, spricht fließend Schweizerdeutsch und fühlt sich ganz und gar als Schweizerin. Fahren wir nach Deutschland, sind ihr die Menschen in ihrer Direktheit mitunter unvertraut. Nichts wäre naheliegender, als für sie die Staatsbürgerschaft zu beantragen. Aber: Wir leben in einem kleinen Dorf, das durch die konservativen Überzeugungen seiner Bewohner:innen geprägt ist. Bei einem Antrag auf Staatsbürgerschaft würden diese mit abstimmen. Und kann das für Carlotta gut ausgehen? Oder wird man ihr hier wieder die Zugehörigkeit verwehren? Dazugehören kann vielerlei heißen. Die Mauern, die Gruppen bilden, können ganz unterschiedlich aussehen. Als ich Carlotta fragte, was sie mit dem Wort „Dazugehören“ verbindet, antwortet sie nur: „Ohne Dazugehören ist man ja ganz alleine.“

Artikel über QR-Code
herunterladen



Anwältin für Gleichbehandlungsfragen für Menschen mit Behinderungen



Die Behindertenanwaltschaft berät und unterstützt Menschen mit Behinderungen bei Diskriminierung in der Arbeitswelt, bei Verbrauchergeschäften und in der Bundesverwaltung.

Die Behindertenanwaltschaft steht Ihnen für Auskünfte und Beratung gerne zur Verfügung.

Kontakt:

- » **Anschrift: Behindertenanwaltschaft
Babenbergerstraße 5/4, 1010 Wien**
- » **☎ 0800 80 80 16 (gebührenfrei)**
- » **Fax: 01-711 00 DW 86 2237**
- » **E-Mail: office@behindertenanwalt.gv.at**

Beratungszeiten: Montag-Freitag von 09:00 bis 12:00 Uhr und nach Terminvereinbarung

Nähere Informationen unter www.behindertenanwaltschaft.gv.at

Udo Sierck

Glücksgefühle und Fallstricke

Dankbarkeit in literarischen Quellen

Etliche berühmte Dichter und Schriftsteller wie Rainer Maria Rilke, Antoine de Saint-Exupéry oder Johann Wolfgang von Goethe haben Anmerkungen zur Dankbarkeit hinterlassen. Die kurzen Zitate schmücken Abreißkalender und beschauliche Mutmachbüchlein. Daneben finden sich Textstellen, die sich ausführlicher mit der Dankbarkeit befassen. Dabei geht es nicht immer um das menschliche Verhalten, sondern auch um den Dank gegenüber Dingen.

➔ So sinniert der Schriftsteller Robert Walser (1878–1956) beim Annähen eines kleinen Hemdknopfes: „[W]ie viel Dank und gutes Zeugnis ist dir der schuldig, dem du nun schon manche Jahre, ich glaube, dass es über sieben sind, treulich, fleißig und ausharrlich gedient, und den du bei aller Vergesslichkeit und Nichtbeachtung, die er sich dir gegenüber zuschulden kommen ließ, nie daran gemahnt hat, dass er dich einmal ein bisschen loben soll.“ Walser schließt seine Dankesrede an den Knopf mit dem Satz: „Dass du, wie gesagt, das bist, was du bist und so bist, wie du bist, bezaubert mich, rührt, ergreift und bewegt mich und macht mich denken, dass es auf der Welt, die an unerfreulichen Erscheinungen reich genug ist, hier und da Dinge gibt, die den, der sie sieht, glücklich, fröhlich und heiter machen.“ [Zit. in Paul 2020, 14 f.]

Ganz ähnlich geht es dem Dichter Joachim Ringelnatz (1883–1934), der voller Dankbarkeit an eine hilfreiche Kleinigkeit zurückdenkt:



Udo Sierck ist Dozent und Publizist. Er tritt seit Jahrzehnten für Emanzipation und Selbstbestimmung behinderter Menschen ein. In seinen Büchern und Artikeln, Vorträgen und Seminaren analysiert er das Normalitätsdenken und versucht, die Denkmuster über „die Behinderten“ aus der Welt zu schaffen.

E-Mail: udosierck@web.de

Foto: Nati Radtke

„Bindfaden, an den ich denke,
Kurz warst du, und lang ist's her.
Ohne dich wäre das so schwer
Und so hoffnungslos gewesen.

Auf der Straße von mir aufgelesen,
Halfst du mir,
Mir und meiner Frau. – Wir danken dir,
Ich und meine Frau.

Bindfaden, du dünne Kleinigkeit
Wurdest mir zum Tau. –
Damals war Hungerszeit;
Und ich hätte ohne dich in jener Nacht
Den Kartoffelsack nicht heimgebracht.“
(Ringelnatz 1964, 485)

Der Literaturnobelpreisträger Thomas Mann (1875–1955) widmet sich der Dankbarkeit als umfassende Erfahrung und Fähigkeit, die in allen Lebenslagen uneingeschränkt zu begrüßen sei. Er schreibt: „Ich kenne kein glücklicheres Gefühl als das der Dankbarkeit. Erfreulicherweise ist Dankbarkeit eine Eigenschaft und Gabe, die man sich zuschreiben und derer man sich rühmen darf, ohne hoffärtig zu erscheinen, und so hindert nichts mich, wiederum nur eben mit Dankbarkeit auszusprechen, dass die gütige Natur mich wenigstens mit dieser Eigenschaft freigiebig ausgestattet hat und dass vielleicht sie am meisten mir geholfen hat, meines Lebens froh zu sein.“ Er empfindet Dankbarkeit für ein gutes Mahl, einen gelungenen Scherz, für den schönen Frühlingstag und die „Kühheiten der Kunst und des Geistes“ oder für den Blick und die Stimme einer beeindruckenden Persönlichkeit. Aber, so Mann weiter, es „gibt auch eine Dankbarkeit für das Schwere und Dunkle im Leben, für das Leiden – Dankbarkeit dafür um des Wissens und der menschlichen Vertiefung willen, die das Leiden, und vielleicht nur dieses gewährt.“ Denn das „Leiden lehrt manches, es lehrt auch die Dankbarkeit. Niemand ist dankbarer als ein Leidender, ja, man könnte sagen, dass Dankbarkeit der Leidensfähigkeit entstammt und dass sich

die Fähigkeit zu ihr bemisst, wie tief einer gelitten hat.“ [Zit. in Paul, 72 f.]

Dagegen plagt sich der Autor Max Frisch (1911–1991) in einer Episode mit den unsichtbaren Fallstricken der Dankbarkeit: „Gestern auf der Straße habe ich von fern einen Mann gesehen, dem ich viel zu verdanken habe, sogar sehr viel. Es ist zwar lange her. Er scheint es zu wissen, dass ich ein Gefühl der Dankbarkeit nie loswerde; Gefühl ist es eigentlich nicht mehr, aber ein Bewusstsein. Lebenslänglich. Hingegen hatte ich das Gefühl, er habe mich vorher schon erkannt, aber er ging weiter, tat, als habe er mich nicht gesehen. Was soll er mit meinem Bewusstsein von Dankbarkeit? Ich hätte ihm gerade noch nachlaufen können, tat es aber nicht und war betroffen, dass ich es nicht tat.“ [Zit. in ebd., 30]

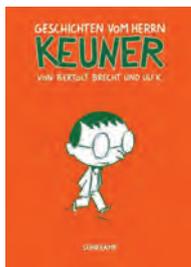


Recht auf Dankbarkeit

In den zahlreichen „Geschichten von Herrn Keuner“ widmet Bertolt Brecht (1898–1958) sich vielfach den menschlichen Haltungen und angeblichen Selbstverständlichkeiten. Dabei bleibt die Figur des Herrn Keuner abstrakt, die kleinen Texte und Gedankenblitze zielen jedoch auf den Alltag, sie kommentieren, irritieren, provozieren Nachdenken. In der kurzen Erzählung „Das Recht auf Schwäche“ half Herr Keuner „jemandem in einer schwierigen Angelegenheit. In der Folge ließ es dieser an jeder Art Dank fehlen. Herr Keuner setzte nun seine Freunde

in Erstaunen, indem er sich laut über die Undankbarkeit des Betreffenden beschwerte. Sie fanden Herrn Keuners Benehmen unfein und sagten auch: ‚Hast du nicht gewusst, dass man nichts tun soll der Dankbarkeit wegen, weil der Mensch zu schwach ist, um dankbar zu sein?‘ ‚Und ich, fragte Herr Keuner, bin ich kein Mensch? Warum sollte ich nicht so schwach sein, Dankbarkeit zu verlangen?‘“ (Brecht 2022, 24)

Aber auch ausufernde Dankesreden sind Brecht suspekt: „Einen Mann, der ihm bei etwas geholfen hatte, rühmte Herr Keuner sehr. ‚Du rühmst ihn wohl so, dass er dir bald wieder hilft‘, sagte ein Zuhörer geärgert boshaft. ‚Ach wo‘, wehrte sich Herr Keuner, ‚aber ich möchte, dass mir nur von berühmten Leuten geholfen wird.‘“ (Ebd., 141)



In der Erzählung „Tanz der seligen Geister“ beschreibt Alice Munro (1931–2024), die 2013 den Nobelpreis für Literatur erhielt, trefend das enge Verhältnis von Dankbarkeit, Mitleid und Überheblichkeit der helfenden Person. Die kurze Geschichte handelt von einem Besuch bei zwei betagten alleinstehenden Schwestern:

„Meine Mutter erkundigt sich sehr liebenswürdig, aber mit ein wenig beklemmender Miene nach Miss Marsalles' Schwester; ist sie oben?

‚O ja, sie ist oben. Sie ist ja nicht mehr sie selbst, das arme Ding.‘

Wirklich schlimm, sagt meine Mutter.

‚Ja, schrecklich. Ich habe ihr etwas gegeben, damit sie den Nachmittag über schläft. Sie hat ja das Sprachvermögen verloren, wissen Sie. Hat so gut wie alle Fähigkeiten verloren.‘ Meine Mutter wird von einem gewissen genusslichen Senken der Stimme gewarnt, dass ausführlichere und intimere Einzelheiten folgen könnten, und sagt rasch wieder, wie schlimm es sei.

‚Ich komme rein und schaue nach ihr, wenn die andere zu ihren Stunden aus dem Hause geht.‘

‚Das ist sehr freundlich von Ihnen. Sie ist Ihnen bestimmt dankbar.‘

‚Ach, zwei alte Damen so wie die tun mir einfach leid. Sie sind zwei kleine Schätzchen, die beiden.‘“ (Munro 2013, 370 f.)



Für den Publizisten und Autor Erwin Riess (1957–2023), einen engagierten Rollstuhlbenunder, sind Behindertenrechte und Dankbarkeit nicht vereinbar. Eingeforderte Dankbarkeit sei vielmehr ein Teil der Disziplinierung. Man sagt uns, schreibt Riess: „[Seid] so wie wir. Ihr mögt anders sein, das ist nicht eure Schuld, ihr müsst aber gleichzeitig so sein wie wir, sonst können wir euch nicht helfen, wo wir uns schon selbst nicht mehr helfen können.“ Wie sollen „wir euch verstehen, die ihr ja anders seid. Ihr müsst euch nach euren Führern richten, die wir bezahlen. Ihr müsst uns dankbar sein, dass wir euch unter uns leben lassen. Ihr müsst es uns überlassen, wen wir zu euren Vertretern machen, ihr sollt froh sein, dass eure Vertreter nicht behindert sind, sie müssen ja mobil sein, ihr sollt zufrieden sein, dass ihr vorkommt.“ (Riess 2024, 43 f.)



Recht auf Undankbarkeit

Nicht ganz so zornig erinnerte sich die Schriftstellerin Ursula Egli (1944–2008), ein Urgestein der Schweizer Behindertenbewegung, an Bettelaktionen des Heimträgers in ihrer Jugend. „Mir Heimchinde danked vo Härzä‘, mussten wir als Kinder in der Schule auf Kärtchen schreiben und mit Blumen verzieren, wenn wir mit den Schulaufgaben fertig waren. Von Herzen für die Behinderten – und die Behinderten danken von Herzen. Härzig, wenn es behinderte Heimkinder sind.“ Da, so Egli, „kann ich doch nur noch herzlich“ fluchen (Eggl 1984, 59 f.).

Nicht zuletzt aufgrund solcher Erfahrungen verteidigte Egli in ihrer Fabel

„Der blinde Maulwurf“ das Recht, undankbar zu sein: Auf seinem Weg, die Welt zu erkunden, lehnte sich der Maulwurf gemütlich an einen warmen Baumstamm. „Plötzlich packte ihn jemand unsanft am Pelz“ und eine Stimme schrie ihm ins Ohr: „Kommen Sie, ich führe Sie zu Ihrer Höhle.“ „Ich will gar nicht zu meiner Höhle“, sagte der Maulwurf ärgerlich und riss sich los. Ein paar Grashalme weiter hörte er 2 flüsternde Schmetterlingsstimmen: ‚Sehen Sie mal den Ärmsten‘, wisperte die erste. ‚Oh, oh, oh, wenn ich so wäre, würde ich mich einem Vogel vor den Schnabel legen‘, die zweite. ‚Paperlapapp, dummes Gerede‘, brummte der Maulwurf noch ärgerlicher und trottete davon. Als nächstes hörte er eine aufgeblasene Froschstimme: ‚Mein Lieber, sie sind ja schlecht rehabilitiert, sehr schlecht. Es gibt doch heute Therapien für blinde Tiere, damit sie sich in unserer Gesellschaft besser zurechtfinden. Soll ich Sie hin...‘ ‚Jetzt langt es mir aber‘, schrie der Maulwurf böse und stieß in seinem Ärger mit der Nase gegen einen Stein. ‚Sehen Sie, ich hab's ja gesagt‘, quakte hinter ihm der Frosch zufrieden, während dem Maulwurf von vorne jemand über den Kopf streichelte. Eine salbungsvolle Mäusestimme flötete: ‚Lieber Freund, was tun Sie für Ihre Seele?‘ Da biss der Maulwurf der frommen Maus in den Schwanz, machte rechtsumkehrt und verschwand in seiner Höhle. Seither steht der Maulwurf im Ruf, ein mürrischer, undankbarer und ungläubiger Geselle zu sein.“ (Eggl 1981, 60)¹

Literatur:

Brecht, Bertolt (2022): Geschichten vom Herrn Keuner, 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

Eggl, Ursula (1984): Wir Heimkinder danken von Herzen. In: Ernst P. Gerber / Lorenzo Piaggio (Hrsg.): Behinderten-Emanzipation. Körperbehinderte in der Offensive. Basel: Z-Verlag.

Eggl, Ursula (1981): Der blinde Maulwurf. In: B'Kalender 1982, Bern.

Munro, Alice (2013): Tanz der seligen Geister. Erzählungen, 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.

Paul, Clara (2020): „Der Tag war so glücklich“. Geschichten und Gedichte des Dankes, 2. Aufl. Berlin: Insel Verlag.

Riess, Erwin (2024): Vom Glück auf dem Feldherrenhügel. Texte aus 40 Jahren. Salzburg/Wien: Otto Müller Verlag.

Ringelnatz, Joachim (1964): Und auf einmal steht es neben dir. Gesammelte Gedichte. Berlin: Henssel Verlag.w

¹ Anmerkung: Der Originaltext ist fast durchgängig in Kleinschreibung verfasst.

Artikel über QR-Code
herunterladen



SPORT

Thomas Frühwirth – Sportler des Jahres

➔ Es ist nicht der Rollstuhl, der zuerst ins Auge fällt – es ist die positive Ausstrahlung von Thomas Frühwirth, dem Sportler des Jahres mit Behinderung. Gemeinsam mit David Alaba verewigte er sich im Rahmen der Lotterien Sporthilfe-Gala mit Fuß- und Handabdrücken auf der Straße der Sieger. Frühwirth ist mehrfacher Weltmeister im Handbike-Einzelzeitfahren und seit 2022 Weltrekordhalter im Ironman. Bei den Paralympics 2024 in Paris gewann er zwei Silbermedaillen im Zeitfahren und im Straßenrennen. Bei der Para-Cycling-WM im September in Zürich sicherte er sich Gold im Zeitfahren und Silber im Straßenrennen der H4-Klasse.



Foto: Gudrun Freund

Veronika Kaube und Simon Berchtold – Special Olympics Sportlerin und Sportler des Jahres

➔ Jedes Jahr feiert die österreichische Sportszene ihre herausragenden Sportler:innen. Die Mitglieder von Sports Media Austria, der Vereinigung der österreichischen Sportjournalist:innen, küren im Rahmen einer festlichen Gala die Besten in verschiedenen Kategorien. Dieses Jahr gingen die begehrten NIKI-Trophäen in der Kategorie Special Olympics an Veronika Kaube aus der Steiermark und an Simon Berchtold aus Vorarlberg. Beide konnten bei den Nationalen Winterspielen im März in der Steiermark beachtliche Erfolge erzielen.



Foto: GEPA pictures / Special Olympics Österreich

UNSER ANTRIEB: DEINE MOBILITÄT

Unser beliebtes Allroundtalent in der neuen Generation: Mit dem neuen PARAVAN Peugeot Rifter bieten wir jetzt ein ganz besonderes Angebot. Ein Aktions-Paket-Angebot bestehend aus Basisfahrzeug inklusive Heckeinstieg zum einmaligen Gesamtpreis von 41.900 € (inkl. 19% MwSt)*. Als Basisfahrzeug dient der Peugeot Rifter in der GT-Premiaausstattung in der L2-Version. Mit im Gesamtpreis enthalten ist der behindertengerechte und rollstuhlgerechte Umbau mit Heckwanne, Sicherungssystem und manueller Heckklappe. Einen besseren Einstieg in die PARAVAN-Mobilitätswelt gibt es nicht.

Infos unter: www.paravan.de/rifter-aktion

PARAVAN
MOBILITÄT FÜR DEIN LEBEN



Gesamtfahrzeugpreis inkl. Heckeinstieg
41.900 €
Unser Aktions-Paket-Preis inkl. MwSt.

* Angebotspreis gilt nur in Verbindung mit dem genannten Grundfahrzeug inklusive PARAVAN Heckeinstieg. Begrenzte Stückzahl verfügbar. Bilder können Sonderausstattungen enthalten.

Bezahlte Anzeige

MEDIEN UND KULTUR

Christine Steger Lacher auf Kosten anderer – Diskriminierung im Comedy-Bereich

Mitte August äußerten sich in einem deutschen Podcast drei Männer auf schändliche Weise behindertenfeindlich – und wochenlang passierte nichts.

→ Die ohnehin fragwürdige öffentliche Figur Luke Mockridge machte als Gast in einem Podcast Witze auf Kosten behinderter Leistungssportler:innen. Man könnte getrost behaupten, dass er der bekannteste deutsche „Komiker“ ist, ohne für seine Witze bekannt zu sein. Bisher ist er vor allem dadurch aufgefallen, dass er in seinem Programm die sogenannte „Rape Culture“ (eine Kultur, die sexualisierte Gewalt gegenüber Frau duldet) mit einem Augenzwinkern verarbeitet. Mehrere Frauen erhoben in den vergangenen Jahren Vorwürfe sexualisierter Gewalt gegen ihn. Diesen begegnete er mit anwaltlichen Drohungen – seiner Karriere schadete dies bislang nicht.

Der Skandal um den Teaser-Clip

Im Teaser-Clip des Podcasts „Die Deutschen“, der über Instagram verbreitet wurde, sinniert er über die Entstehung der Paralympics und über Schwimmwettbewerbe, bei denen derjenige Mensch gewinne, der als Letzter ertrinke. Natürlich haben diese

Personen in seinem „Witz“ keine Arme und Beine. Es kommt zu Schenkelklopfen und Gelächter, gefolgt von weiteren als Witze getarnten ableistischen Kommentaren unter dem Motto: „Drei Typen machen sich einen großen Spaß.“ Unter dem Clip häufen sich bekräftigende Kommentare, Zuspruch und weitere behindertenfeindliche Witze. Man könnte sagen: Es ist ein geradezu lexikalisches Beispiel dafür, was hinter dem Begriff Ableismus steckt. Drei Wochen lang hatte dieses Verhalten keinerlei Konsequenzen. Erst als Aktivist:innen den Clip aufgriffen und er sich in der Inklusions-Community viral ausbreitete, kam Bewegung in die Sache. Es hagelte Kritik und Empörung und SAT.1 entschloss sich, ein geplantes Sendungsformat mit Luke Mockridge in der Hauptrolle nun doch nicht auszustrahlen.

Ableismus als gesellschaftliches Problem

Die Reaktionen auf diese Entscheidung sprechen Bände. Zunächst versuchte Mockridge eine beschwichtigende und halbherzige Entschuldigung zu formulieren: „Hey, alles nicht so wild: Schließlich kenne ich ja sogar behinderte Menschen persönlich. Und die würden ja noch viel schlimmere Witze machen!“ Mag sein, aber der feine Unterschied dazu: Sie artikulieren damit schwarzen Humor, der ihre eigene Lebensrealität betrifft. Einem cis-heterosexuellen Mann mit vielen Privilegien – und offensichtlich ohne Behinderungserfahrung – steht es keinesfalls zu, seine Reichweite auf Kosten behinderter Menschen zu erhöhen und weiter an seiner Bekanntheit zu basteln. Die Reaktion der anderen beiden Männer, die den Podcast moderierten, war ein als Entschuldigung getarnter Gegenangriff. Das sei alles „Cancel Culture“ und der „woken Bubble“ zuzuschreiben, eine Hexenjagd und Rufmord. Also eine Entschuldigung, die keine ist. Über 18 000 Menschen kommentierten dieses Statement. Die Kommentare mit den meisten Likes sind stets ganz oben zu sehen. Auch hier: Zuspruch, durchaus auch von Personen, die

Was nach wie vor funktioniert, ist, mit der Abwertung von Menschen mit Behinderungen Lacher und Geld zu machen.

behaupten, selbst mit einer Behinderung zu leben. Der Tenor lautet: „Habt euch doch nicht so.“

Behindertenfeindlichkeit ist Teil unserer Gesellschaft. Wir erleben sie nahezu täglich. Wir werden als Bürde betrachtet, wenn angemessene Vorkehrungen (z. B. Barrierefreiheit) notwendig sind. Dort, wo wir Solidarität benötigen, werden wir stattdessen isoliert. Ableismus bedeutet, nicht als integraler Bestandteil dieser Gesellschaft angesehen zu werden. Das zeigt sich auch daran, welchen Platz Menschen mit Behinderungen eingeräumt wird. Oft sind es Sonderkindergärten, Sonderschulen und Werkstätten. Menschen mit Behinderungen sind doppelt so häufig von realer Armut betroffen und ebenso doppelt so häufig armutsgefährdet wie Menschen ohne Behinderung. Yuria Knoll formulierte in ihrem Standard-Kommentar so trefflich: „Ich bin nicht empört, ich bin erschöpft.“ Wir alle sind die Salonfähigkeit der Menschenverachtung leid. Luke Mockridge ist jetzt auf großer Tour. Natürlich baut er den Skandal um seine menschenverachtenden Aussagen und die Verhöhnung behinderter Menschen in sein Programm ein. Bei seiner Show in München beispielsweise: „Ich weiß, ich hab’ Scheiße gebaut, ihr habt mir viel mehr zugetraut.“ Er beklagt auch, dass sich alle von ihm abgewandt hätten, nachdem er für „Behinderten-Bashing“ bekannt geworden sei – um dann mit viel Rücken-deckung aus dem Publikum zu betonen: „But I’m back again!“ Denn was nach wie vor funktioniert, ist, mit der Abwertung von Menschen mit Behinderungen Lacher und Geld zu machen.



Christine Steger, Mag.ª ist Österreichs Anwältin für Gleichbehandlungsfragen für Menschen mit Behinderung. Sie berät und unterstützt Personen, die sich wegen einer Behinderung diskriminiert fühlen, und macht die Politik auf Missstände aufmerksam. Auf Grundlage des Bundesbehindertengesetzes kann sie Studien durchführen und Verbandsklagen gemäß § 13 des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes einbringen.

Foto: © Steger

Artikel über QR-Code
herunterladen



Sascha Hinterleitner „Spielen oder nicht spielen“

Ein Dokumentarfilm von Treibsand Film

Das Theater hat seit jeher die Aufgabe, die Gesellschaft zu spiegeln. Menschen mit Behinderung sind im Theater jedoch noch immer eine Ausnahme, und das, obwohl ca. 16 Prozent der Bevölkerung eine Behinderung haben. In Deutschland zum Beispiel arbeiten über 5 000 Schauspieler:innen fest im Ensemble eines Stadt- oder Staatstheaters. Nur 15 Personen davon haben eine Behinderung. In Schauspielhäusern scheitert es oft an der Integration von Menschen mit Behinderung, denn diese erfordert Zeit, Aufwand und Geld – was für viele Kultureinrichtungen eine Hürde darstellt. Genau davon handelt der Film „Spielen oder nicht spielen“.



Der Film „Spielen oder nicht spielen“ wurde auch im Rahmen des jährlich stattfindenden InTaKT-Festivals in Graz gezeigt.

Foto: Treibsand Film

→ Der Film begleitet zwei junge Frauen auf ihrem Weg, Schauspielerinnen zu werden. Yulia Yáñez Schmidt und Lucy Wilke gehören zu den wenigen Frauen mit Behinderung, die es geschafft haben, sich im Theater zu etablieren.

Die Ausbildung am inklusiven Schauspielstudio Wuppertal unterscheidet sich nicht von anderen Theaterausbildungen. Der Faktor „Behinderung“ ist nebensächlich. Yulia Yáñez Schmidt begann hier nach einer erfolgreichen Bewerbung ihre Ausbildung. Seit ihrer Geburt lebt sie mit nur drei Fingern an der rechten Hand und einer Unterschenkelamputation. Nach der ersten Aufführung des Stückes „Draußen vor der Tür“ erhielt Schmidt Anfragen für weitere Rollen, doch diese waren oft explizit für Menschen mit Behinderung ausgeschrieben – ein Umstand, der sie frustriert. Dabei sollte doch das Talent im Vordergrund stehen und nicht die Behinderung. Ähnlicher Ansicht ist auch der Kulturjournalist Georg Kasch. Er hadert mit dem Begriff Inklusion in Schauspielhäusern und hinterfragt diesen kritisch: „Ich fremdle mit diesem Begriff der Inklusion aus zwei Gründen: zum einen, weil er verschleiert. Es wirkt, als dürfe

man den Begriff Behinderung nicht mehr in den Mund nehmen. Zum anderen, weil es wieder ein Label geworden ist, mit dem eine Theaterproduktion einen Stempel bekommt, und das interessiert dann wieder nur ein bestimmtes Segment an Leuten.“ Sein Anliegen ist es, dass die Qualität des Theaters im Mittelpunkt steht und die Behinderung dabei keine Rolle spielt.

Weder Theater noch Ausbildungsstätten wollen dafür verantwortlich sein, dass kaum Menschen mit Behinderung in Schauspielstätten beschäftigt sind. Die Argumente des Theaters lauten hierfür: „Wir finden keine Schauspieler:innen mit Behinderung – es gibt keine Abschlüsse und zu wenig Ausbildungsmöglichkeiten.“ Die Schulen wiederum behaupten, sie würden Menschen mit Behinderung nicht ausbilden, weil die Schauspielhäuser sie ohnehin nicht anstellen würden. Dieses gegenseitige Zuschieben von Verantwortung geht auf Kosten der Menschen mit Behinderung, die in der Branche Fuß fassen wollen.

Mit Lucy Wilke, die ursprünglich Regisseurin werden wollte, nun aber festes Ensemblemitglied der Münchner Kammerspiele ist, zeigt der Film eine zweite Schauspielkarriere einer Frau mit Behinderung. Diese begann mit einer Rolle im Stück „fucking disabled“. In dieser Rolle verkörperte Wilke eine Frau im Rollstuhl, die ihren sexuellen Gelüsten freien Lauf lässt. „Ich spielte selbstbewusst und authentisch. Dabei konnte ich meinen Körper richtig spüren.“ Sie weiß, dass es bei den Proben mehr Zeit und Planung braucht, um die richtige Körperposition für sie zu finden, aber sie ist ein aktiver und gleichwertiger Teil des Ensembles. Wilke hat Zerebralparese und wuchs auf einem Wohnwagenplatz auf. Wilkes Vater arbeitete im Theater und nahm sie häufig mit. Auch ihre Mutter

InTaKT-Festival 2024 in Graz

→ Wie jedes Jahr gab es beim InTaKT-Festival vom 7. bis 11. November zahlreiche Veranstaltungen, die die Besucher:innen anlockten. Eröffnet wurde das Festival mit einem Poetry Slam, bei dem Künstler:innen mit und ohne Behinderung ihre Texte vortragen konnten. Natürlich bekamen auch Kinder ein Programm geboten. Im Stück „Hexen“ wurden nicht nur Geschichten über Hexen erzählt, sondern auch die Vielfalt unserer Körper und Fähigkeiten gezeigt. Die Protagonist:innen kämpfen für Gerechtigkeit und wünschen sich eine Welt, in der jede:r mitmachen kann. Das große Highlight war das Theaterstück „sinnlos ist Viel und Nichts“, das von der Theaterakademie LebensGroß aufgeführt wurde. Nach dem Erfolg der „Beggars Opera“ im letzten Jahr ließ das nächste Stück nicht lange auf sich warten. In der aktuellen Aufführung dreht sich alles um die mutmaßliche Sinnlosigkeit des Lebens.

motiviert sie stets, alles auszuprobieren, was ihr Spaß macht, und Wilke folgte diesem Rat. Trotz Herausforderungen wie dem Vereinbaren von Proben und Physiotherapie-Terminen geht sie ihren Weg mit großer Leidenschaft.

Der Film „Spielen oder nicht spielen“ zeigt auf eindrucksvolle Weise die Hürden sowie die Erfolge von Menschen mit Behinderung am Theater. Er macht deutlich, dass trotz staatlicher Förderung noch immer große Lücken bestehen, die geschlossen werden müssen, um Menschen mit Behinderung gleichberechtigt in die Welt des Theaters zu integrieren.

Info

Der Film wird bald auf Video on Demand verfügbar sein. Geplante Anbieter sind Sooner.de, Filmsortiment Hamburg, Amazon prime und Filmfreund.

Artikel über QR-Code
herunterladen



„Hallo, ich bin's, der Max, hört ihr mich?“

Vom täglichen Leben mit einem Kind mit Behinderung – aus dem Tagebuch einer Mutter

➔ Für Birgit Kubik und ihren Mann kommt nach der Geburt ihres ersten Sohnes alles anders als gedacht. Max muss mit drei Wochen operiert werden, viele medizinische Maßnahmen folgen. Bald wird klar: Max ist behindert. Später gibt es Namen dafür: Entwicklungsrückstand, atypischer Autismus, zwanghafte Verhaltensweisen, ADHS ... Für die Familie wird das Leben mit Max herausfordernd und voller Überraschungen. So spricht Max zunächst gar nicht, doch sobald er das Sprechen lernt, flutet er seine Umwelt mit Fragen. Max lernt nicht zu lesen, aber sein exaktes inneres Zeitgefühl und sein verblüffendes Gedächtnis machen ihn zum „Terminkalender“ in Schule, Therapiezentren und zu Hause. Mitten im Supermarkt oder sonst wo spricht Max fremde Menschen an, berührt sie oder macht ihnen Komplimente. Was die Mutter immer wieder überrascht: Viele empfinden seine energische Kontaktaufnahme als

wohltuend. In sachlichem und doch so unmittelbarem Tagebuchstil beschreibt die Autorin, verheiratete Mutter von zwei Kindern, den Familienalltag von Max' Geburt bis zu seiner Volljährigkeit. Sie schildert Glücksmomente des Familienlebens und Meilensteine in Max' Entwicklung. Doch sie verschweigt auch nicht, dass es immer wieder Rückschläge gibt und dass das ständige Verfügbar-sein-Müssen anstrengend ist: Max kann nicht allein sein, seine Fragen verlangen Antworten und Therapien, Schulgespräche sowie Arzttermine reißen sich aneinander. Da ist es wichtig, dass das soziale Netzwerk der Familie gut funktioniert und Birgit Kubik gelernt hat zu „switchen“, das heißt ihren kostbaren Freiraum bewusst zu genießen. Ein bestechend ehrlicher, authentischer Erfahrungsbericht aus erster Hand, inspirierend für Angehörige und hilfreich für alle, die beeinträchtigte Kinder betreuen.

Die Autorin Birgit Kubik, Mag., geboren 1970, lebt mit ihrem Mann und den zwei Söhnen in Enns. Die Betriebswirtin leitete 10 Jahre die Selbsthilfegruppe „Eltern mit behinderten Kindern“ in Enns. Sie ist seit vielen Jahren im Bereich Marketing tätig.

Johann Tausch



Birgit Kubik (2023)

In seinem Element

Der ganz normal-verrückte Alltag mit unserem autistischen Sohn

Taschenbuch, 192 Seiten mit 18 farbigen Abbildungen

Preis: 18,00 Euro (E-Book: 14,99 Euro)

ISBN-13: 978-3-7022-4136-0

Innsbruck: Tyrolia-Verlag



Maria Zimmermann (2023)

Anders nicht falsch

Taschenbuch, 220 Seiten

Preis: 25,70 Euro

ISBN-13: 978-3-9055-7497-5

Zürich: Kommode Verlag

➔ Das Sichtbarmachen von Autismus als eine besondere Form der Wahrnehmung und des Erlebens der Welt steht gleich in doppelter Hinsicht im Mittelpunkt dieses Buches. So führt Maria Zimmermann, selber im Erwachsenenalter diagnostiziert, die Leser:innen mit Schilderungen ihrer autistischen Wahrnehmung und der damit verknüpften persönlichen Erfahrungen sehr anschaulich und informativ an das Thema Autismus heran. Sichtbar gemacht werden die zahlreichen Beschreibungen und Details zudem mit einer Vielzahl von bunten und ausdrucksstarken Illustrationen der Autorin.

In elf Kapiteln führt Maria Zimmermann von einer ersten Benennung zentraler Merkmale des Autismus-Spektrums über den Prozess der „Entdeckung“ ihres Autismus hin zu differenzierten Beschreibungen autismusspezifischer Charakteristika. Diese basieren sowohl auf ihrem persönlichen Erleben als auch auf aktueller Fachliteratur und werden sehr gut nachvollziehbar geschildert.

Themen wie die „sensorische Sensibilität“ von Menschen im Autismus-Spektrum, das Vorliegen von speziellen Interessen – die die Autorin als „Enthusiasmen“ bezeichnet – sowie das neurodivergente Wahrnehmen von sozialen Kontexten und Gefühlen werden durch zahlreiche Beispiele aus dem Leben der Autorin konkretisiert. Besondere Beachtung erfährt zudem die Reflexion des Frauseins im Autismus-Spektrum. Gesellschaftliche Rollenbilder sowie die Coping-Strategie des „Maskings“ lassen Autismus vielfach als ein primär männlich geprägtes Phänomen erscheinen, und das bis heute. Diese auch in der Fachdiskussion zunehmend kritisch betrachtete Sichtweise erweitert Maria Zimmermann mit ihren Ausführungen und Beispielen sehr deutlich. Das Buch schließt mit einer Verbindung ihrer persönlichen Erfahrungen, fachlichen Recherchen und der aktuellen Debatte zur Neurodiversität. Autismus als eine von vielen Varianten menschlicher Wahrnehmung und Denkprozesse zu ver-

stehen, sieht sie als einen wesentlichen Schritt hin zu einem gegenseitigen Verstehen und Akzeptieren aller Menschen.

Zusammenfassend bietet „Anders nicht falsch“ eine anregende Lektüre über Autismus aus der Innensicht sowie wertvolles Material, das in der Aufklärung über Autismus und in der Sensibilisierung für besondere Bedürfnisse eingesetzt werden kann.

Andreas Eckert

Ferdinand Klein [2024]

Neue Herausforderungen der pädagogischen Fachkraft

Aus der Idee des Guten die Praxis in Kindertageseinrichtungen gestalten

Kartoniert, 139 Seiten

Preis: 14,95 Euro

ISBN-13: 978-3-8029-8445-7

Regensburg: Walhalla

→ Dieses Mal hat der emeritierte Universitätsprofessor, Heilpädagoge und Logotherapeut Ferdinand Klein ein Buch veröffentlicht, das die gesellschaftlichen, sozialpolitischen, personalspezifischen sowie institutionellen Herausforderungen dieser Zeit für die Pädagogik benennt und gleichzeitig praxisnahe Hinweise gibt, worauf es in einer entwicklungsförderlichen, nachhaltigen und humanistisch orientierten Pädagogik *grundlegend* ankommt.

So hat sich der Autor sieben Schwerpunkten gewidmet. Zunächst weist er auf unterschiedliche Entwicklungen hin, die eine *kindorientierte* Elementarpädagogik gefährden. Daraus leitet Klein die Überlegung ab, dass insbesondere der „Situationsorientierte Ansatz“ ein Garant dafür ist, kindeigene Bedürfnisse zum Ausgangspunkt der Pädagogik zu erklären. Im dritten Kapitel dreht sich alles um die Notwendigkeit, dass Erzieher*innen dem Kind eine von Liebe zum Leben durchdrungene, achtsame Haltung entgegenbringen. Das vierte Kapitel nimmt die besonderen Merkmale einer handlungsbezogenen Erziehungskunst in Augenschein und geht der Frage nach, was letztendlich die Professionalität einer Fachkraft auszeichnet. Das fünfte Kapitel widmet sich den notwendigen pädagogisch-therapeutischen Hilfestellungen bei kommunikationsbeeinträchtigten Kindern, damit Inklusion nicht nur auf dem Papier besteht, sondern auch tatsächlich in der Kita gelingen kann. Kapitel 6 hebt das „Spiel“ als einen über-



aus bedeutsamen Bildungsmittelpunkt hervor, bevor der Autor im Kapitel 7 – als Perspektiverweiterung – auf besondere Aspekte einer therapeutischen Erziehung für Kinder mit schwerer Behinderung und in der Kinderhospizarbeit eingeht.

Der gesamte Inhalt ist durchdrungen von einer Haltung, die dem Wirken des weltweit bekannten Arztes und Reformpädagogen Dr. Janusz Korczak entspricht. Dieses Buch zu lesen ist ein Genuss und zugleich eine Mahnung, Einladung und Ermutigung, notwendige Herausforderungen mutig und engagiert anzugehen.

Armin Krenz

Richter, Sophia (Hrsg.) [2023]:

Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven.

Taschenbuch, 222 Seiten

Preis: 25,60 Euro (Kindle: 23,70 Euro)

ISBN-13: 978-3-8474-2748-3

Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich GmbH

→ „Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld“ ist in der Reihe „Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog“ erschienen. Der Titel der Reihe ist dabei Programm und es gelingt in dem Sammelband, der aus 14 Beiträgen besteht, einen solchen Dialog herzustellen. Den Dialog der unterschiedlichen Disziplinen miteinander zu verbinden und diesen als wichtige „Erkenntnisquelle“ zu nutzen, ist für eine verbesserte Schul(kultur) unabdingbar – im Normalfall jedoch oft nicht gegeben.

Im ersten einleitenden Teil gibt Sophia Richter Einblicke in ein *relational-systemisches* Denken in Bezug auf Unterrichtsstörungen, die in der Schule und im Unterricht alltäglich sind, jedoch unterschiedlich bewertet werden. Die einleitend dargelegte Perspektive verfolgt nicht das Ziel, eine „Schuldfrage“ zu beantworten: So würde eine herkömmliche, traditionelle pädagogische Haltung zu Unterrichtsstörungen vermutlich dazu raten, diese dringend zu vermeiden – nur ein konfliktfreier Unterricht sei guter Unterricht. Im Gegensatz dazu ermöglicht das dargestellte *relational-systemische* Verständnis, Unterrichtsstörungen und Konflikte als immanenten Bestandteil von Schule sowie den dort tätigen und lernenden Menschen wahrzunehmen.

Anhand von Fallbeispielen aus ethnografischen Unterrichtsbeobachtungen der Herausgeberin wird diese Perspektive über die weiteren Beiträge des Bandes veranschaulicht. Dabei werden die Fallbeispiele in den einzelnen Beiträgen aufgegriffen und aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln analysiert.

Im Teil „Perspektiven aus der Praxis und praxisbezogene Perspektiven“ teilen Personen aus der schulischen Praxis ihre Sichtweisen auf den Gegenstand. Die Autor*innen sind nicht ausschließlich Lehrkräfte, verfügen jedoch alle über Bezüge und Expertise zur schulischen Praxis. Besonders ansprechend ist in diesem Teil die sehr verständliche, alltagsnahe Sprache, die bestenfalls die Zielgruppe (u. a. sollen mit dem Buch Lehrkräfte angesprochen werden) zum Lesen und Bearbeiten anregen könnte.

Im dritten und letzten Teil werden „theoretisch-analytische“ Perspektiven zu Unterrichtsstörungen und Konflikte aufgeführt. Forscher*innen mit ganz unterschiedlichen Ansätzen bringen ihre Expertise ein, um den Inhalt zu beleuchten. Sehr spannend ist zu erleben, wie divers die von der Herausgeberin eingebrachten Fallbeispiele dann jeweils gedeutet werden können. Dennoch können die Sichtweisen in der Zusammenschau bestens nebeneinander bestehen – sie eröffnen eine Vielzahl von Zugängen zu dem Thema.

Positiv hervorzuheben ist die Länge der Beiträge – beziehungsweise in diesem Fall deren Kürze. So kann ein einzelner Text zum schnellen Einarbeiten ausgewählt werden. Weiterhin zeigt die Gesamtschau, dass ein *innovativer* Blick auf Unterrichtsstörungen geschaffen wird. So wird die Perspektive eröffnet, in Konflikten ein gewisses Potenzial zu sehen, anstatt sie per se zu verurteilen.

Marlene Doktor

Anne Gersdorff, Karina Sturm [2024]
Stoppt Ableismus!

Diskriminierung erkennen und abbauen

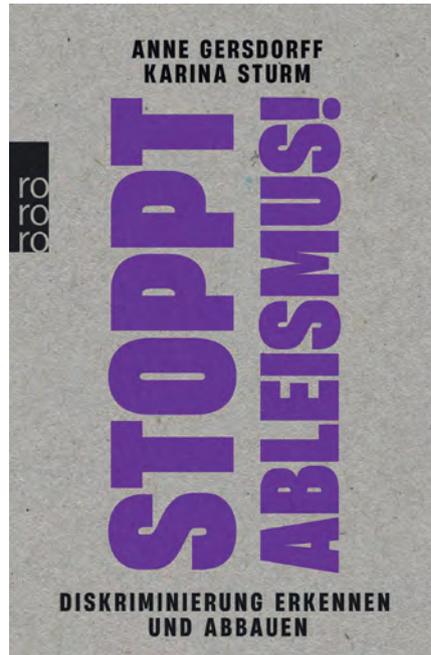
Taschenbuch, 287 Seiten

15,00 Euro

ISBN-13: 978-3-4990-1187-0

Hamburg: Rowohlt

➔ Es ist schon amüsant: Diejenigen, die sich vehement für die Nutzung der „Leichten Sprache“ einsetzen, machen den Wortschatz immer komplizierter. Da ist von Empowerment, Disability Studies, Diversity oder der Accessibility App die Rede und viele rätseln, was genau damit gemeint sein könnte. Spöttisch ließe sich anmerken, das eröffne die Notwendigkeit, ein Buch zur Erklärung zu publizieren. Die Autorinnen Anne Gersdorff und Karina Sturm fühlen sich der Behindertenbewegung verbunden und haben sich den Begriff Ableismus sowie dessen Entstehung und Ausprägung vorgenommen. Thematisiert werden mit eindrucklichen Beispielen alltägliche Diskriminierungen in Bildung und Beruf, bei Barrieren oder im Umwelt- und Katastrophenschutz. Auch bei den aufklärenden Kapiteln von Gersdorff und Sturm lässt es sich sprachlich trefflich stolpern: Wer von den anvisierten unbedarften Leser:innen



kann etwas mit dem Curb-Cut-Effekt, mit Crip Time, Ally, Gaslighting, LGBTQIA+ Community oder Tokenism und Unconscious Bias anfangen? Da sich das Buch jedoch als Handbuch versteht, finden sich im Anhang schlüssige Begriffserklärungen. Dazu gesellen sich abschnittsweise Handlungsempfehlungen wie die folgende: „Sag nicht: Ey, du bist doch behindert! Sag stattdessen: Ey, du verhältst dich schlecht! Sag nicht: Bist du taub, oder was? Sag stattdessen: Würdest du mir bitte zuhören?“ (S. 211) Das wirkt manchmal wie Rezept-

anweisungen im Kochbuch, aber auch die sind ja oft ganz hilfreich. Ähnlich liest sich das Schlusskapitel mit der Überschrift „Das kannst Du tun“, das an die Verbündeten behinderter Menschen appelliert: Privilegien erkennen und hinterfragen, zuhören, eigene Fehler erkennen, intersektional denken und für Inklusion sorgen. Ob das jemanden auf die Barrikaden treibt? Insgesamt brave Ratgeberliteratur ohne Ecken und Kanten.

Udo Sierck

Sarah Chaney [2023]

Bin ich normal?

Warum wir alle von dieser Frage besessen sind und wie sie Menschen abwertet und ausgrenzt

Paperback, 347 Seiten

Preis: 18,00 Euro

ISBN-13: 978-3-4423-1705-9

➔ Spannender liest sich das Buch der englischen Historikerin Sarah Chaney zur Frage der Normalität. Immer wieder fließen persönliche Erinnerungen in ihre faktenreichen Darlegungen ein, denn als Teenager rebellierte sie gegen vorherrschende Meinungen und Konventionen, sehnte sich insgeheim aber danach, ganz normal zu sein: Hat mein Körper eine normale Form? Ist es normal, Selbstgespräche zu führen? Selten Sex zu haben? Nach Chaney stammt der Begriff des Normalen aus der Mathematik, der einen rechten Winkel beschrieb. Erst ab den 1830er-Jahren setzte, unterstützt von der Statistik, ein regelrechter Klassifizierungswahn ein, der die Suche nach dem normalen Menschen forcierte. Die von den „Forschern entwickelte Wissenschaft des Normalen ist daher auch eine Geschichte der Ausgrenzung ganzer Gruppen“ (S. 13). In diesem Zusammenhang weist Chaney auf die weitgehend unbekannteren „Hässlichen-Gesetze“ hin, die in den USA von 1867 bis mindestens 1974 dokumentiert sind. Diese „ugly laws“, die behinderte Körper als gleichermaßen unnormale und abstoßend brandmarkten, dienten vor allem dazu, gegen Bettler vorzugehen.“ Anklänge an solche Erlasse „fanden sich auch in deutschen und englischen Zeitungen“ (S. 88). Solche historischen Episoden, verquickt mit Beobachtungen aus der Gegenwart und persönlichen Reflexionen, machen Chaney's lesenswertes Buch aus.

Udo Sierck



Moshtari Hilal (2023)

Hässlichkeit

Gebundenes Buch, 224 Seiten

23,00 Euro

ISBN: 978-3-446-27682-6

München: Hanser

→ Die Künstlerin und Autorin Moshtari Hilal widmet sich mit Zeichnung und Text ergreifend ihrer vermeintlichen Hässlichkeit. Die Augenbrauen sind zu kräftig, die Nase zu groß, die Arme zu behaart – quälende Beobachtungen, an denen Hilal teilhaben lässt. Schon die Vorbemerkung gibt die Richtung vor: Dieses Buch handelt von „Bildern in unseren Köpfen, auf unseren Gesichtern, hinter unseren Augen, auf unseren Zungen“. Es handelt auch von „unseren Blicken und wie diese sich andere einverleiben und wie Blicke Teil unserer Körper werden“. Das Buch „beginnt bei mir und endet in uns allen“. Dieser erweiterte Horizont öffnet sich für Hilal nach ihrer Versöhnung mit dem eigenen Körper. Es geht nunmehr nicht

um den Hass auf die Hässlichkeit, sondern um das Hinterfragen von Bewertungen. Denn selbst „die als schön markierten Körper sind nicht unbedingt die signifikanten Profiteure dieser Ökonomie. Eher sind es damals wie heute jene, die die Standards setzen, regulieren, verkaufen. Es sind jene, die profitieren von den Hässlichen, indem sie die Angst vor und den Spott über Hässlichkeit aufrechterhalten, sodass Menschen alles tun würden, um dem Hässlichen nicht zu nahe zu kommen.“ (S. 94) Im nicht manipulierten und deshalb authentischen Körper, so Hilal, „lagert sich die Einzigartigkeit eines einmaligen menschlichen Lebens ab, das an Ort und Zeit gebunden ist und davon Spuren trägt, mit allen Widersprüchen, allem Schmerz, aller Erschöpfung, aller Arbeit. Warum interessiert unsere Gegenwartskultur der glatte Cyborg mehr als der in jedem Wortsinn gezeichnete Mensch, dessen Leib eine Geschichte trägt?“ (S. 109) Wer darüber nachsinnen möchte, sollte sich Hilals Buch besorgen.

Udo Sierck



Bernhard, Armin (2024)

Praxisphilosophische Pädagogik

Ein materialistisch-humanistisches Projekt gegen die Enthumanisierung der Gesellschaft. (Pädagogik und Gesellschaftskritik)

Preis: 68,00 Euro

Taschenbuch, 437 Seiten

ISBN-13: 978-3-7799-8023-0

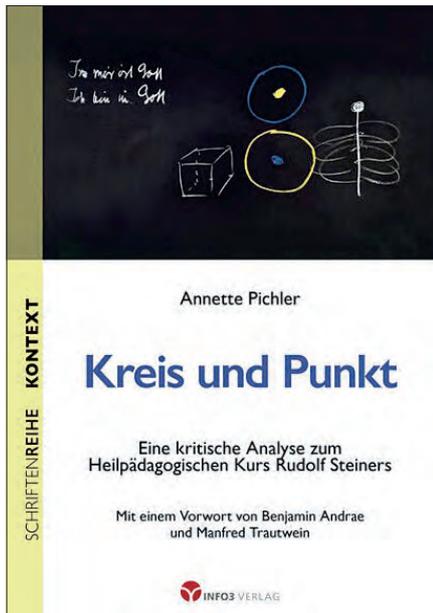
Weinheim/Basel: Beltz Juventa

→ Anknüpfend an seine (Vor-)Arbeiten zum Thema legt Armin Bernhard, emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik, in seinem neuesten Buch den Entwurf einer *praxisphilosophischen Pädagogik* vor. Darunter versteht er einen Ansatz, der sich auf die Grundlagen der marxistischen Theorie stützt und die erkenntnistheoretischen Instrumente des Geschichtsmaterialismus nutzt, um pädagogische Fragestellungen in emanzipatorischer Absicht zu bearbeiten. So verbindet sich das Erkenntnisinteresse des Autors mit dem Ziel, „der spezifischen Enthumanisierung entgegenzuwirken, die unsere Gesellschaft charakterisiert“ (S. 19). In [fach-]wissenschaftlicher Hinsicht begründet er sein Anliegen mit der „weitgehenden Stagnation gesellschaftskritischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft“ (S. 12) und dem „Elend der kritischen Pädagogik“ (S. 63), das er im ersten Kapitel beschreibt. Letzteres zeichne sich unter anderem durch eine „auffällig-einseitige Orientierung“ an der Frankfurter Schule aus, die es verhindere, „über das Prinzip der Kritik hinauszugehen“ (S. 13). Vor diesem Hintergrund versucht der Autor nicht nur zur Wiederbelebung der Diskussion beizutragen, sondern auch eine „interventionsfähigere Theorie“ (S. 15) durch „kritische Aufhebung“ (S. 18) zu entwickeln, die einen

erweiterten Zugang zur Reflexion und zur praktischen Bearbeitung pädagogischer Probleme bereitstellt. Die Bausteine dieses Theoriegerüsts werden im umfangreichen zweiten Kapitel gesetzt, bevor im dritten Kapitel die Fruchtbarkeit des Ansatzes anhand von drei Bereichen exemplarisch unter Beweis gestellt wird: dem Theorie-Praxis-Verhältnis, der Ideologiekritik und der Sozial- und Ideengeschichte der Erziehung und Bildung. Im Anschluss richtet sich der Fokus im vierten Kapitel auf die (erschwerete) Wahrheitssuche unter entfremdeten (akademischen) Bedingungen. Der „Kampf um Begriffe“ wird als zentrale Aufgabe formuliert angesichts „einer weitgehenden Enteignung des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Begriffsarsenals“ (S. 366). Zudem werden Forschungsdesiderata erläutert. Schließlich gilt es im letzten Kapitel, das – gemessen am eigenen Anspruch – etwas zu kurz kommt, Rückschlüsse für eine „Pädagogik der Befreiung im Kapitalismus der ‚westlichen Welt‘“ (S. 383) anhand von neun Thesen zu ziehen, die Handlungsperspektiven eröffnen. Mit seinem Entwurf leistet der Autor eine komprimierte und aktualisierte Darstellung praxisphilosophischer Pädagogik, die weit über die bloße Summe seiner bisherigen Arbeiten hinausgeht. Die

differentia specifica des Ansatzes werden überzeugend herausgearbeitet und treten durch die scharfe und mitunter auch harsche Kritik an anderen Denkansätzen deutlich hervor – wobei nicht immer klar ist, gegen wen sie sich konkret richtet. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es dem Autor gelingt, Begreifen und Eingreifen dialektisch zu vermitteln und den schmalen Pfad zwischen fatalistischem Pessimismus und idealistischem Optimismus zu finden. So können Möglichkeiten und Grenzen einer „gegenhegemonialen Pädagogik“ (S. 356) realistisch ausgelotet werden. Darin besteht das (Haupt-)Verdienst des Buches.

Stefan Schuster



Anette Pichler (2024):

Kreis und Punkt

Eine kritische Analyse für eine anthroposophisch inspirierte Heil- und Inklusionspädagogik

Preis: 20,50 Euro

Taschenbuch: 184 Seiten

ISBN-13: 978-3-9577-9209-9

Frankfurt/Main: info3 Verlag

→ Die Autorin setzt sich in ihrem Buch – ausgehend von einer tiefen Kenntnis des heilpädagogischen Kurses von Rudolf Steiner – mit zwei Polen auseinander: Zum einen widmet sie sich der Punkt-Kreis-Meditation, die insbesondere für in der anthroposophischen Heilpädagogik (und darüber hinaus) tätige Menschen eine Basis darstellt. Zum anderen nähert sie sich kritisch dem Umgang Rudolf Steiners mit dem ihm anvertrauten Kind Willfried Kunert und analysiert dessen Geschichte anhand der zur Verfügung stehenden Quellen.

Wissenschaftlich fundiert ist Annette Pichlers Haltung: Sie war nicht dabei; die Betroffenen – egal ob Opfer oder Täter*innen – können nicht mehr befragt werden, und so hält sie sich strikt an die Quellen: Das ist der heilpädagogische Kurs selbst, das Buch über die Kinder des heilpädagogischen Kurses, Sekundärliteratur, vor allem jedoch ein Buch, das die Mutter des betroffenen Jungen am Ende ihres Lebens geschrieben hat. All dies unterzieht sie einer kritischen Analyse aus verschiedenen Perspektiven: einer wissenschaftlichen, einer als Psychologin und zwischendurch einfach

Psychosozial-Verlag



Reinhard Stähling Entwicklungsschritte einer Schule im Brennpunkt

Der praktische Weg
zu Solidarität und Inklusion

ca. 430 Seiten

€ 49,90 • Broschur

ISBN 978-3-8379-3358-1

Reinhard Stähling beschreibt, wie Bildungsgerechtigkeit und Inklusion geschaffen werden können. Die wechselseitige Solidarität der Schüler*innen bildet die Grundlage eines funktionierenden und kinderfreundlichen Schulalltags für alle.



Corina Schützler, Peter Martin Schlafstörungen bei Menschen mit neuronalen Entwick- lungsstörungen

Diagnostik und Therapie

99 Seiten

€ 19,90 • Broschur

ISBN 978-3-8379-3375-8

Mithilfe des kompakten Manuals lassen sich Schlafstörungen gezielt suchen und diagnostizieren, sodass ein passendes Behandlungsangebot erstellt werden kann.



Hans Zulliger Die Angst unserer Kinder

185 Seiten

€ 19,90 • Broschur

ISBN 978-3-8379-3373-4

Hans Zulliger vermittelt ein vertieftes Verständnis für die verborgenen Zusammenhänge der Entstehung und Ausprägung von Kinderängsten. Verdeutlicht anhand von zahlreichen Fallgeschichten, bietet er konkrete Hinweise für den erzieherischen und therapeutischen Umgang mit Kinderängsten.

Walltorstr. 10 • 35390 Gießen
Tel. 0641-969978-18 • Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

einer als ratloser Mensch. Wie konnten die beteiligten Menschen so handeln?

Warum wird erst heute hinterfragt, was eigentlich schon seit 100 Jahren offensichtlich ist? Annette Pichler folgt einem Entwicklungsprozess, der in den vergangenen Jahren ein zunehmend großes Anliegen von wissenschaftlich tätigen Anthroposoph*innen ist – sich kritisch damit auseinanderzusetzen, was bisher in eigenen Kreisen wiederholt durchgearbeitet, jedoch kaum hinterfragt wurde. Als Anthroposophin ist es nicht unbedingt leicht, selbst diesen kritischen Blick auf die zu kritisierenden Themen zu lenken. Dies versucht Annette Pichler in ihrer tiefen Verbundenheit zum heilpädagogischen Kurs zu entblättern: Nicht alles ist falsch oder schlecht, jedoch muss genau analysiert werden, und das tut sie schonungslos. So stellt sie Fragen, worauf die von Steiner gestellte Diagnose beruhte, wieso diese problematisch ist und welche alternativen Interpretationen es für die Situation geben könnte. Außerdem möchte sie die Folgen der Diagnosen und der sich daraus abgeleiteten Therapie für Theodora Kunert und ihren Sohn Willfried untersuchen (S. 87). Es ist eine profunde Kenntnis, aus der heraus Annette Pichler sich an die Arbeit macht.

Das große Verdienst der Verfasserin ist sorgsame Kleinarbeit: Was steht wirklich wo, welche Bezüge gibt es und was ist nur weitergegebenes Narrativ? Was ist individuell nutzbar und wo ist große Vorsicht geboten? Annette Pichler hat sehr genau gearbeitet, sie hat ihr Thema spiralförmig entwickelt und immer wieder neue Schichten offengelegt, sie in verschiedenste Kontexte gestellt und mit dem akademischen Wissen abgeglichen. Sie sezert jede einzelne Stelle säuberlich, sodass keine Fragen offenbleiben, sondern deutlich wird, wie unfassbar diese Glaubensabhängigkeit an Rudolf Steiners Unfehlbarkeit wirken konnte. So ist eine sehr feinsinnige Arbeit entstanden, die nach allen Seiten offen für andere Denkmöglichkeiten ist und alle nur möglichen Gegenargumente entkräftet – und im Verlauf eine immer kritischere Reflexion eines wichtigen Teilbereiches des Heilpädagogischen Kurses entwickelt. Die große Leistung von Annette Pichler ist, dass sie sich in ihrer akribischen Arbeit mit immensem anthroposophischen Wissen der Realität stellt und Glaubensmuster entblättert, ohne bloßzustellen. Alle behalten ihre Würde, aber der Tod des Kindes wird nicht beschönigt: Der haarsträubende Umgang mit der Erkrankung,

das offensichtliche Leid des Kindes sowie die Verblendung der Mutter werden offengelegt.

Annette Pichler fordert nach ihrer detaillierten Analyse – in der sie mangelndes Wissen, falsche Schlüsse, manipulative Interpretation und fahrlässiges Handeln aufdeckt – eine radikale Neubewertung des Heilpädagogischen Kurses. Vor allem sieht sie die Notwendigkeit einer Aufarbeitung und Verantwortungsübernahme für das entstandene Leid im anthroposophischen Kontext. Proaktiv setzt sie sich als Vorständin nun für einen solchen Aufarbeitungsprozess ein.

Annette Pichler gebührt Dank für ihre akribische Recherche, die deutlich macht, dass es nicht mehr reicht, einfach unhinterfragt zu glauben und zu übernehmen. Die ihm zugeschriebene Hellsichtigkeit enthebt Rudolf Steiner nicht der Verantwortung, die ihm und seinen Mitarbeitenden zugeschrieben werden muss. Wir wissen im Grund nur, dass es ein Menschenversuch war, der gescheitert ist. Dem müssen wir uns stellen, und genau das hat Annette Pichler – präzise sezierend und analysierend – getan. Das ist wichtig und gut, und dafür gebührt ihr Dank.

Ulrike Barth



Ernst Tradinik (Hrsg.) Inklusive Medienarbeit

Menschen mit Behinderung in Journalismus,
Radio, Moderation und Film

Taschenbuch, 432 Seiten

Preis: 37,00 Euro (E-Book: 31,99 Euro)

ISBN-13: 978-3-8696-2676-5

Köln: Herbert von Halem Verlag

Ein Mann spult eine Aufnahme immer wieder zurück und hört sich seine Stimme erneut an – mit voller Aufmerksamkeit. Der Mann ist ca. 30 Jahre alt und sein Sprachschatz besteht ausschließlich aus Lauten. Mit diesem Schlüsselerlebnis, das für den Autor den Einstieg in die Medienarbeit mit Menschen mit Behinderung markiert, beginnt Ernst Tradinik sein Buch zum Thema „Inklusive Medienarbeit“. Das Buch bietet einen theoretischen Überblick und Beispiele von inklusiver Medienarbeit aus Deutschland, der Schweiz und Österreich. Das Feld umfasst redaktionelle und journalistische Tätigkeiten, die Arbeit mit Kamera, Audio- und Videoschnitt, Moderation und Interviewführung. Dazu gehören auch der Einsatz der eigenen Stimme, der unterstützten Kommunikation, der Gebärdensprache sowie die Gestaltung von Sendungen. Ver-

schiedene Autor:innen zeigen die Arbeit von Menschen mit (Lern-)Behinderung und/oder psychischer Erkrankung in den Medien, sei es im Fernsehen, im Radio, in Podcasts oder auf Social-Media-Kanälen. Das Buch gibt Antworten darauf, warum es wichtig ist, dass Menschen mit Behinderung Medienprodukte gestalten und journalistisch tätig sind, und zeigt, wie man sie, wo nötig, begleiten und unterstützen kann. „Alle Menschen sollen journalistisch tätig sein können“, schreibt Ernst Tradinik im Kapitel „Fazit und Aussichten der inklusiven Medienarbeit“. Wir können ihm da nur recht geben und empfehlen dieses Buch behinderten Menschen und ihren Angehörigen, Medienschaffenden und allen, denen die Inklusion von Menschen mit Behinderung auch im journalistischen Bereich wichtig ist.

Peter Rudlof

Postkasten

Senden Sie Ihre Meinungen, Wünsche und Anregungen an:
Zeitschrift Menschen. 8020 Graz,
Wiener Straße 148
office@zeitschriftmenschen.at

Der Einfachheit halber sind sämtliche Namen ohne Titel angeführt.

Medieninhaber, Eigentümer und Verleger:

Verein „Steirische Vereinigung für Menschen mit Behinderung“ (STVMB)
 Vorsitzender: Helmut Holzer
 8020 Graz, Wiener Straße 148
 Tel. +43 (316) 32 79 360
 sekretariat@eu1.at
 www.stvmb.at
 ZVR: 261841727

Gründer und Herausgeber

Josef Fagner

Gastherausgeber dieser Nummer:

Pierre-Carl Link



Verein „Miteinander“
 4020 Linz, Rechte Donaustraße 7
 office@miteinander.com
 www.miteinander.com

Redaktion:

Zeitschrift MENSCHEN.
 8020 Graz, Wiener Straße 148
 +43 (316) 32 79 36, +43 (699) 133 31 556
 office@zeitschriftmenschen.at

Josef Fagner [Chefredakteur]
 josef.fagner@zeitschriftmenschen.at

Peter Rudlof [Stellv. Chefredakteur]
 rudlof@eu1.at

Sascha Hinterleitner [PR und Social Media]
 hinterleitner@eu1.at

Erklärung über die grundlegende Richtung des periodischen Mediums:

Die Zeitschrift MENSCHEN. vertritt die Interessen behinderter Menschen in Familie, Schule und Gesellschaft in der Öffentlichkeit und zeigt Wege auf, wie Menschen mit Behinderung gemeinsam mit nicht behinderten Menschen leben, lernen und arbeiten können. Dabei sollen auch Minderheiten und Einzelpersonen zu Wort kommen.

ISSN 15612791

Wir freuen uns über Beiträge (bitte an die Chefredaktion) und Leserbriefe (bitte an die Redaktion). Die Veröffentlichung eines Beitrages legt den Standpunkt der Redaktion nicht fest.

Redaktionsnetzwerk:

Sophia Falkenstörfer (Würzburg)
 Pierre-Carl Link (Zürich)
 Thomas Müller (Würzburg)
 Jan Steffens (Darmstadt)
 Fabian van Essen (London)

Art-Direktion und Layout:

Eva-Maria Gugg
 Miel Delahajj (Titelbild)

Illustration:

Eva-Maria Gugg

Lektorat:

Michael Supanz, Klagenfurt

Übersetzungen:

Michael Angerer

Ständige freie Mitarbeit:

Barbara Schmitz
 Franz-Joseph Huainigg
 Ulrike Jocham
 Birte Müller
 Christian Mürner
 Udo Sierck

Fachthemen:

Zuletzt geschrieben unter anderen für uns:
 Philipp Abelein, Reinhard Burtscher,
 Markus Dederich, Stephan Ellinger,
 Georg Feuser, Ewald Feyerer,
 Thomas Fuchs, Dieter Fischer,
 Andreas Fröhlich, Ursula Haupt,
 Ulrich Heimlich, Gerald Hüther,
 Wolfgang Jantzen †, Ferdinand Klein,
 Hans von Lüpke, Christel Manske,
 Lars Mohr, Christine Preismann,
 Erwin Riess †, Holger Schäfer,
 Barbara Senckel, Britta Schirmer,
 Ursula Stinkes, Georg Theunissen,
 Hendrik Trescher, Andre F. Zimpel

Alle Autor:innen unserer Zeitschrift finden Sie unter:
 www.zeitschriftmenschen.at

Druck:

Reha-Druck
 8051 Graz, Viktor-Franz-Straße 9
 Tel. +43 (316) 68 52 55
 rehadruck@rehadruck.at

Bezugsbedingungen:

4 Ausgaben (zwei Doppelnummern) pro Jahr mit Onlinezugriff auf Archiv und Extras.

Preise 2024/2025:

ÖSTERREICH	
Einzelheft:	16 €
Abo:	64 €
Studierenden-Abo*:	46 €
AUSSERHALB VON ÖSTERREICH	
Einzelheft:	19 €
Abo:	76 €
Studierenden-Abo*:	58 €
NUR DIGITAL	
Einzelheft als E-Book:	10 €
Digital-Abo mit Archivzugriff pro Jahr:	45 €
Für Studierende* pro Jahr:	32 €

*mit Inskriptionsbestätigung

Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer. Preisänderungen vorbehalten. Die Kündigung eines Abos ist jeweils per Ende des Kalenderjahres schriftlich (auch per E-Mail) möglich.

E-Campus-Lizenzen für Ausbildungseinrichtungen:

Unabhängig von der Anzahl der freigeschalteten IP-Adressen:
 240 Euro pro Jahr plus Mehrwertsteuer

INFOS UND BESTELLUNGEN:

+43 (316) 32 79 36
 office@zeitschriftmenschen.at
 www.zeitschriftmenschen.at

Bankverbindung:

STVMB – Zeitschrift MENSCHEN.
 Steiermärkische Sparkasse
 IBAN: AT53 20815 20200 001541
 BIC: STSPAT2GXXX

Anzeigen- und Aboverwaltung:

Karin Hostalka
 8020 Graz, Wiener Straße 148
 +43 (316) 32 79 3614
 sekretariat@eu1.at

Anzeigenannahme

Veronika Freund
 1100 Wien, Neilreichgasse 113/23/2
 Mobiltel.: +43 (677) 61 58 23 86
 veronika.freund@eu1.at

Gudrun Freund
 2232 Deutsch-Wagram, Bockfließerstraße 158
 Mobiltel.: +43 (676) 34 31 587
 gudrun.freund@eu1.at

Vorschau → Heft 1/2025: Autismus – Leben im Spektrum

Das Thema Autismus ist zwar in aller Munde, doch meist weit entfernt von der Lebensrealität. Wir wollen diese sichtbar machen, um Verständnis und Akzeptanz zu fördern.

Anzeigenannahmeschluss: 20. Jänner 2025
 Erscheinungstermin: Mitte März 2025

Sozialministeriumservice

Erfolgreich am Arbeitsmarkt! Das Netzwerk Berufliche Assistenz.



Um Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderung erfolgreich an den Arbeitsmarkt heranzuführen bzw. deren Verbleib im Erwerbsleben zu sichern und zu erhalten, stehen dem Sozialministeriumservice zahlreiche Unterstützungsleistungen und finanzielle Förderungen zur Verfügung.

Im Netzwerk Berufliche Assistenz (kurz NEBA genannt) hat das Sozialministeriumservice sechs Unterstützungsleistungen zusammengefasst, die österreichweit von über 200 Anbieter:innen umgesetzt werden.

Zielgruppe sind sowohl Menschen mit Behinderung als auch sozial benachteiligte Personen, insbesondere ausgegrenzte bzw. von Ausgrenzung gefährdete Jugendliche, aber auch Unternehmen.

NEBA begleitet alle Betroffenen bedarfsgerecht u.a. bei der Jobsuche oder dem Erhalt des Arbeitsplatzes und unterstützt auch Unternehmen bei der Personalakquise oder bei allfällig auftretenden Problemen.

Welche NEBA-Angebote gibt es?

Das **Jugendcoaching** richtet sich an Jugendliche ab dem individuellen 9. Schulbesuchsjahr sowie an abbruchsgefährdete Jugendliche unter 19 Jahren bzw. an Jugendliche mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf.

AusbildungsFit wendet sich an Jugendliche bis zum vollendeten 21. Lebensjahr bzw. bis zum vollendeten 25. Lebensjahr (für Jugendliche mit Behinderung) und soll vor allem als Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung dienen.

Die **Berufsausbildungsassistenz (BAS)** unterstützt Lehrlinge im Rahmen einer verlängerten Lehre oder Teilqualifikation. Die Unterstützung beginnt bei der Lehrstellensuche oder beim Abschluss des Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages.

Die **Arbeitsassistenz** unterstützt bei der Arbeitsplatz- oder Lehrstellensuche, hilft bei der Sicherung von Arbeitsplätzen und der Bewältigung von Krisen.

Mit dem **Jobcoaching** werden die Stärken von Menschen mit Assistenzbedarf mehr herausgearbeitet und am konkreten Arbeitsplatz trainiert.

Das **Betriebsservice** berät Sie abgestimmt auf Ihren Betrieb, Ihre Anforderungen und Bedürfnisse gezielt über die Möglichkeiten der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung und welchen Nutzen Sie daraus erzielen können!

Alle Angebote können von den Betroffenen (Jugendliche, Angehörige, Unternehmen) kostenlos genutzt werden.

Infos unter:

- sozialministeriumservice.at
- neba.at



Kofinanziert von der
Europäischen Union



NETZWERK
BERUFLICHE
ASSISTENZ