



Mitteilungen

Bericht der Präsidentin
Nachruf Ruth Fritschi
Unser Draht ins Parlament

Panoptikum

Spass mit erwünschten Nebenwirkungen
Gesellschaftsspiele und Gehirnfunktionen
Kurt geht's nicht gut
Gewalt und Prävention im heilpädagogischen Setting

Klassenassistenzen

Neue Erkenntnisse zu Chancen und Gefahren für die integrative Schule

EDITORIAL

Inzwischen ist es die übernächste Generation, welche ich und meine «Boomer»-Kolleginnen und -Kollegen mit 1960er Jahrgängen nun heranwachsen sehen. Wenn wir langsam in die letzte Dekade unseres Berufslebens eintreten und feststellen, dass an den Elterngesprächen zunehmend Mütter und Väter am Tisch sitzen, die im Grunde unsere Kinder sein könnten, dann wachsen wir so langsam in die Rolle von Grossmamis und -papis bzw. in deren schulische Entsprechung hinein. Gewissermassen werden wir zu «Grosslehhrinnen» und «-Lehrern». Aus dieser Perspektive wird umso deutlicher, dass Entwicklung und Lernen vielmehr ein Kopieren und Nachfolgen ist und kaum je ein Befolgen von Anweisungen oder Abarbeiten von klugen Lernprogrammen. Aus berufeneren Mündern lautet diese Erkenntnis dann zum Beispiel: «Kinder tun nicht, was wir sagen, sondern das, was wir tun» (Jesper Juul) oder «Wir brauchen unsere Kinder nicht zu erziehen, sie machen uns sowieso alles nach» (Karl Valentin). Oder nach Maria Montessori: «Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen.» In diesem Sinne sind wir Vorgehende.

Allerdings folgen auch wir den Spuren jener, die uns vorangegangen sind. Das heisst nun aber grade nicht, dass wir bloss nachhätten oder nachfabrizieren würden, was immer schon auf die gleiche Weise gehandhabt worden ist. Auch wir fragen nach dem Weg. Weil die Zukunft ja immer ein unbeschriebenes Blatt ist, bedeutet das, dass wir uns im Versuch ihrer Bewältigung an unseren eigenen Vorbildern orientieren und uns an die Werte halten, welche der Prüfung eines andauernden (Berufs-)Lebens bislang standgehalten haben. Der pädagogische Standpunkt muss somit ein entwicklungsorientierter, ein zuversichtlicher, ein humanistischer und warmherziger sein. In manchen Punkten wird er sicherlich ein gelassener sein, in anderen wiederum ein beharrlicher. Auf jeden Fall wird zunehmend klar, dass es die Vorfreude aufs eigene Leben ist, die einen Nachfolgenden zum Nachfolgen animiert.

Vielleicht muss man uns bei der Lektüre dieser Ausgabe unseres Mitteilungsblattes den etwas besinnlicheren Beigeschmack nachsehen. Der unerwartete Verlust von Ruth, unserer Co-Präsidentin, macht, dass wir nicht anders können, als uns auf das Wesentliche zu fokussieren. Und das Wesentliche findet sich nun mal dann, wenn man sich darauf zu besinnen gezwungen wird.

Die vorliegende Ausgabe tritt den Nachweis an, dass auch das Wesentliche von vielfältiger Natur ist. Der Bericht der Präsidentin auf Seite 2 zeigt auf, an welchen Aufgaben die KSH das vergangene halbe Jahr gearbeitet hat. Insbesondere zeigt er auch einige wichtige Herausforderungen auf, die uns als Verband – und damit euch ganz persönlich – im kommenden Halbjahr erwarten. Wir legen euch die aufmerksame Lektüre dieses Berichts darum besonders ans Herz. Auf Seite 6 versuchen wir einen Nachruf auf unsere verstorbene Co-Präsidentin. Wir nennen es einen Versuch, weil wir ja eigentlich sprachlos sind und euch dennoch etwas zu ihrem Tod und mehr noch zu ihrem Leben sagen möchten. Die Quintessenz von Nachrufen ist es letztlich, sich und die Gemeinschaft zum Weitergehen zu ermuntern.

In diesem Sinne stellen wir euch auf Seite 8 die neue Rubrik «Unser Draht ins Parlament» vor. Unser Ehrenpräsident und Kantonsrat Daniel Baumgartner liefert uns aus erster Hand einen Ein- und Überblick in aktuelle Geschäfte des Parlaments zu Fragen der Bildung.

Das Panoptikum dieser Ausgabe enthält drei grössere Artikel. Zunächst haken wir bei Dr. Barbara Ritter nach. Sie ist uns spätestens seit der letzten HV am Bildungstag als Autorin der Broschüre «Förderung und Erhaltung von Gehirnfunktionen mit Gesellschaftsspielen» keine Unbekannte mehr. Auf Seite 12 vertiefen wir uns im Gespräch mit ihr in dieses Thema, welches – nicht ganz unerwartet – eine Menge Spass macht. Weniger Spass, aber ebenso viel Entwicklungspotenzial findet sich im Artikel «Kurt geht's nicht gut» auf Seite 17. Niklaus Wunderlich spricht mit «Gewalt im heilpädagogischen Setting» ein Tabuthema an und zeigt Ansätze einer gelingenden Prävention auf. Im dritten Bericht dieser Ausgabe auf Seite 23 wird das Thema Klassenassistenzen aufgegriffen. Aus aktuellem Anlass (siehe Bericht der Präsidentin) stellt Prof. Bea Zumwald eine neue Studie der PHSG vor und berichtet über neue Erkenntnisse zu Chancen und Gefahren beim Einsatz von Klassenassistenzen.

Insgesamt hoffen wir, dass auch unser neues Mitteilungsblatt euch eine interessante Lektüre, den einen oder anderen Gedankenanstoss, Besinnlichkeit, Wesentlichkeit und ein Schmunzeln oder zwei zu bieten hat. Wir hoffen, wir können euch mit Zuversicht und Vorfreude auf ein neues Jahr voller Leben, Herausforderungen und Möglichkeiten anstecken und verbleiben mit den besten Wünschen für 2022.

Für den Vorstand
Stephan Herzer

INHALT

Mitteilungen

Bericht der Präsidentin	2
Nachruf Ruth Fritschi Co-Präsidentin	6
Unser Draht ins Parlament	8

Panoptikum

Spass mit erwünschten Nebenwirkungen	12
Förderung und Erhaltung von Gehirnfunktionen mit Gesellschaftsspielen – Dr. Barbara Ritter	
Kurt geht's nicht gut	17
Gewaltprävention im Heilpädagogischen Setting Lukas Wunderlich	
Klassenassistenzen	23
Chancen und Gefahren für die integrative Schule Ein zweites Gespräch mit Prof. Dr. Bea Zumwald	

Kontaktadressen / Impressum	29
------------------------------------	-----------



Zum Titelbild

Auf jeden Fall wird zunehmend klar, dass es die Vorfreude aufs eigene Leben ist, die einen Nachfolgenden zum Nachfolgen animiert.

Bericht der KSH-Präsidentin

Das kostbarste Vermächtnis eines Menschen ist die Spur, die seine Liebe in unseren Herzen zurückgelassen hat.
(Vinzenz Erath)

Auf einmal war alles ganz anders.

Wie wir euch per E-Mail informiert haben, erreichte uns am 19. November 2021 die traurige Nachricht über den plötzlichen Tod unserer Co-Präsidentin Ruth Fritschi. Völlig unerwartet wurde Ruth mitten aus ihrer geliebten Tätigkeit als Geschäftsleitungsmitglied des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) gerissen.

Ja, es hat uns im Vorstand, aber auch mich als ihre Co-Präsidentin, heftig erschüttert und geschüttelt. Wir waren oft im Austausch, an Sitzungen, am Telefon, per E-Mail – ich eher nachts und sie jeweils wieder am Morgen um 5.45 Uhr. So haben wir uns ergänzt und jede hat den bestmöglichen Beitrag geleistet. Sie ist mir eine wertvolle Freundin geworden.

Als ihr uns vor etwas mehr als drei Jahren als Co-Präsidentinnen gewählt habt, kannten Ruth und ich uns noch nicht lange. Wir investierten beide viel in die Zusammenarbeit, bis wir den optimalen Weg gefunden haben. Uns war der stetige Austausch sehr wichtig. Auch wenn man möglicherweise gegen Aussen wahrnehmen konnte, dass wir unterschiedlich waren – was vielleicht auch so sein mag – so waren wir es in unserer Tätigkeit als Co-Präsidentinnen nicht. Wir vertraten dieselben Haltungen, waren vom gleichen Menschenbild geprägt und verfolgten dieselben Ziele für unseren Verband und unsere Schule. Das machte die Zusammenarbeit sicherlich einfach und ermöglichte auch eine speditive Arbeit. Vieles konnte ich von Ruth lernen. Sie zeichneten zwei entscheidende Charakterzüge aus, welche heilpädagogischer nicht sein können und ich stets bewunderte. Ruth nahm jede Person wie sie war und sie verstand es, die positiven Eigenschaften dieser Person in den Fokus zu stellen. Und Ruth hatte die Gabe, den Blick ohne Altlasten positiv nach vorne zu richten. Ich werde mir diese beiden Eigenschaften für meine Tätigkeit als Präsidentin gerne zu Herzen nehmen.

Ruths Verdienste sind gross, ebenso unser Dank dafür. Ihr schier lebenslanger Einsatz für die Bildung unserer Kinder, für die gute Schule auf kantonaler als auch nationaler Ebene ist enorm. Als Kindergärtnerin und Schulische Heilpädagogin hat sie ihr Fachwissen in die Praxis eingebracht. Gleichzeitig war sie über alle Jahre in der Verbandsarbeit auf verschiedensten Ebenen und in diversen Gremien tätig. Wir haben auf unserer Homepage einen Nachruf aufgeschaltet, wo ihr gesamtes berufliches Engagement eine Würdigung findet. Zudem hat Stephan Herzer, unser Redaktor auf Seite 6 die treffenden Abschiedsworte an Ruth gefunden. Es ist uns ein grosses Anliegen, euch für die zahlreichen Beileidsbekundungen und Zeichen zu danken.



*Simone Zoller-Kobelt
Präsidentin KSH*

Wir im Vorstand müssen uns nun erst neu ordnen, die Rollen müssen wieder gefunden werden, die Arbeiten zum Teil frisch verteilt und die Abläufe neu koordiniert werden. Wir geben unser Bestes bis zur Hauptversammlung im September 2022 mit den turnusgemäss vorgeschriebenen (Wieder-)Wahlen einen tatkräftigen Vorstand zu präsentieren.

1. Berufsauftrag der Volksschul-Lehrpersonen

Nachtrag zur Pausenaufsicht von SHP in der ISF

Im Bericht der Co-Präsidentinnen vom MB Nr. 47 vom Juli 2021 haben wir euch aufgrund von diversen Anfragen von Mitgliedern darauf aufmerksam gemacht, dass im Anhang des Reglements über den Berufsauftrag der Volksschullehrpersonen im Gegensatz zu den Lehrpersonen mit Klassenunterricht bei Lehrpersonen für die Integrierte schulische Förderung (ISF) im Arbeitsfeld Schule das «Beaufsichtigen in Pausen, vor und nach dem Unterricht» nicht erwähnt und somit auch nicht Teil des Berufsauftrages ist.

Diese Tatsache hat bei einzelnen Schulträgern hohe Wellen ausgelöst, sodass in Folge der Bildungsrat (BR) im September 2021 einen zweiten Nachtrag zur Handreichung Berufsauftrag verabschiedet hat. Dieser beinhaltet eine Gleichstellung aller Berufsgruppen und tritt rückwirkend ab Februar 2021 in Kraft.

In der Handreichung wird unter 6.5 Pausenaufsicht auf den Art. 12a des Reglements verwiesen. «Bei Lehrpersonen mit einem Beschäftigungsgrad von wenigstens 42 Prozent ist wöchentlich eine Pausenaufsicht im Berufsauftrag enthalten. Die dafür eingesetzte Arbeitszeit umfasst 39 Schulwochen x 20 Min. = 13 Std. Diese 13 Stunden sind dem Arbeitsfeld Schule zuzuordnen.» Seit dem Nachtrag zum Reglement mit Vollzug am 1. Februar 2021 gilt: Wenn Lehrpersonen weitere wöchentliche Pausenaufsichten leisten müssen, wird diese Arbeitszeit je zusätzlicher Pausenaufsicht mit 13 Stunden entschädigt und in einem Zusatzvertrag «Projekt im Arbeitsfeld Schule» geregelt (ohne Auswirkungen auf die weiteren Arbeitsfelder). Eine Aufsichtsperson kann während der Pause mehr als eine Klasse beaufsichtigen. Die Pausenaufsicht muss (auch im Kindergarten) nicht unbedingt durch die Klassenlehrperson erfolgen. In einem Mehrfachkindergarten reicht es in der Regel aus, wenn eine Lehrperson die Pausenaufsicht wahrnimmt.

Als Berufsverband empfehlen wir unseren Mitgliedern, beim Arbeitsvertrag die Aufschlüsselung beim Arbeitsfeld «Schule» einzufordern. Zudem ist es für SHP im Kindergarten wichtig, dass im Schulhausteam gemeinsam mit der Schulleitung das Thema Pausenaufsicht thematisiert wird und auch gemeinsam geklärt wird, wer die Pausenaufsicht zu leisten hat.

Unterlagen:

- Reglement über den Berufsauftrag der Volksschul-Lehrpersonen inkl. Anhang
- Nachträge zum Reglement
- Handreichung Berufsauftrag der Volksschul-Lehrpersonen
→ www.sg.ch/content/sgch/bildung-sport/volksschule/rahmenbedingungen/anstellung-lehrpersonen.html

Evaluation des Berufsauftrages

Wie im letzten Bericht der Co-Präsidentinnen vom MB 47 mitgeteilt, laufen im Amt für Volksschule (AVS) die Vorbereitungen für die Evaluation des Berufsauftrages für Volksschul-Lehrpersonen, dessen Umsetzung ein externes Evaluationsteam vornimmt. In der Begleitgruppe hat seitens Lehrpersonen lediglich der Präsident des Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes (KLV) Patrick Keller Einsitz. Ursprünglich vorgesehen war, dass die Befragung zwischen Januar und März 2022 stattfinden wird.

Inwieweit unsere geforderten Fragestellungen in die Evaluation einfließen werden, ist uns bei Redaktionsschluss des MB 48 nicht bekannt. Ebenso ist die Information noch ausstehend, ob alle Lehrpersonen oder nur ein Teil davon für diese Umfrage aufgeboten werden.

Wir fordern jedoch alle angeschriebenen Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auf, an dieser Umfrage teilzunehmen. Hier besteht die Möglichkeit, Bewährtes aber auch Missstände beim Berufsauftrag kundzutun damit Verbesserungen initiiert werden können.

2. Aussprache BLD mit Konventen

Im Austausch vom 22. November 2021 wurden folgende Themen diskutiert:

Klassenassistenzen

Der Einsatz von Klassenassistenzen in der Regelschule mutiert zu einem Dauerthema. Die Konvente beobachten, dass immer mehr Klassenassistenzen zur Entlastung der Lehrpersonen im Einsatz sind, speziell in der integrativen Form, bzw. im sonderpädagogischen Setting.

Die kantonale Erhebung der Klassenassistenzen im Jahr 2018 durch die Aufsicht des BLD bildete die Grundlage für Empfehlungen, die der BR erlassen hat. Die Aufsicht kann zwar die Anstellungsverhältnisse prüfen, nicht jedoch den Einsatz in der Praxis. Für den Einsatz der Klassenassistenten ist die Schulleitung verantwortlich. Es gibt aktuell keine Rechtsgrundlage für kantonale Vorgaben.

Frühe Bildung: Selektiv obligatorische Förderung der Sprachkompetenzen der Kinder vor dem Eintritt in den Kindergarten

Die Zuständigkeit für diesen Bereich obliegt dem Departement des Innern (DI). Das Parlament hat dem Kanton Aufträge zur Erarbeitung von gesetzlichen Grundlagen für Sprachkompetenzen vor Kindergarteneintritt erteilt, welche die Gemeinden verpflichten, Angebote der Frühen Förderung anzubieten. Das BLD ist zur Mitarbeit in den entsprechenden Projekten eingeladen.

Nachmittagsunterricht für 1. Kindergartenkinder

Im Februar 2021 hat die Kantonale Kindergarten Konferenz (KKgK) einen entsprechenden Antrag eingereicht. Im Antwortschreiben des BLD wurde darauf hingewiesen, dass dies u.a. eine Änderung der Lektionentafel bedeuten würde (Regierungsentscheid), abgesehen von den Kostenfolgen. Eine schnelle Lösung ist folglich nicht in Sicht. Dieses Thema soll in ein «Gesamtpaket» integriert werden, wenn die Massnahmen des Perspektivenberichtes 2030 thematisiert werden und in diesem Zusammenhang mit der Frühen Förderung auch die Schuleingangsstufe neu überprüft wird.

Neufinanzierung Lehrmittel

Der BR bezeichnet Lehrmittel mit dem Status: obligatorisch, alternativ-obligatorisch oder empfohlen. So bezeichnete Lehrmittel sind seit 1. Januar 2021 zu 50% durch den Kanton und 50% durch die Schulträger finanziert.

Insgesamt wurden in diesem Jahr ca. 15% weniger Lehrmittel beim Lehrmittelverlag bestellt. Der Rückgang wird seitens BLD mit der Vermutung begründet, dass teilweise der Vorrat bei den Schulteams aufgebraucht worden ist und die Umstellung auf digitale Lernmedien ebenfalls ein Grund dafür sein könnte.

Die Auswirkungen dieser Umverteilung der Finanzierung wird wohl erst in den kommenden Jahren sichtbar werden. Anlässlich der Novembersession 2021 hat der Kantonsrat das Massnahmenpaket der Regierung beraten und einen Grossanteil der vorgeschlagenen A-Massnahmen bestätigt. Darin enthalten ist die Massnahme A12 «Lehrmittelfinanzierung zu 100% zulasten Schulträger». Welche Rolle zukünftig das BLD bzw. der BR in Bezug zum Lehrmittelstatus, Lehrmittelentwicklung etc. hat, bleibt derzeit noch offen.

Fachlehrpersonenmangel

Der Kantonale Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenverband (KAHLV) beschäftigt sich seit mehreren Jahren mit dem Mangel an Fachlehrpersonen. In der Ausbildung wird dieser Fachrichtung zu wenig Platz zugemessen. RR Kölliker sieht eine Verstärkung des Mangels auch durch die zahlreichen tiefen Teilzeit-Pensen. Das BLD will dieses Thema gemeinsam mit der PHSG und dem Verband Schulleiterinnen und Schulleiter St. Gallen (VSLSG) angehen.

Ein Fachlehrpersonenmangel wird auch bei anderen Fachkräften festgestellt.

Fördermassnahmen / Perspektivenbericht

Für die Kantonale Mittelstufen Konferenz (KMK) erfolgt die Förderung zu stark defizitorientiert und stellt daher die Frage, ob das Modell noch zeitgemäss ist. Die Begabungsförderung wird im Rahmen des bereits gestarteten Projekts des BR «Begabungs- und Begabtenförderung» thematisiert.

Lohneinstufung Quereinsteiger

Bei Quereinsteigenden werden die Berufsjahre beim Einstieg in den Lehrberuf bei der Lohneinstufung nicht angerechnet. Das BLD nimmt sich dem Thema an, u.a. soll die Verordnung dazu überprüft werden.

Aus- und Weiterbildung Schulleitungen

Im Projekt «Konzept Weiterbildung» wird die Weiterbildung von Lehrpersonen wie auch von Schulleitungen überprüft. Derzeit laufen die Vorarbeiten, das Projekt wird im Jahr 2022 aktiv behandelt. Gleichzeitig startet das Projekt «Führungsstrukturen».

3. IT-Bildungsoffensive (ITBO)

Das Projekt schreitet voran. Die PHSG bzw. das Kompetenzzentrum für Digitalisierung und Bildung (KoDiBi) der PHSG bearbeiten alle sechs Teilprojekte (zwei davon für die Mittelschulen) mit hohem inhaltlichem und zeitlichem Druck. Das Teilprojekt 1a (Modellschulen) befindet sich bereits in der ersten Phase der Umsetzung. Das Teilprojekt 4 (Digitale

Medien) hat einen Analysebericht abgeliefert, der nun im Projektausschuss und im BR behandelt und zu dem das weitere Vorgehen noch beschlossen wird. Zum Teilprojekt 1b (überfachliche Kompetenzen) hat die PHSG ebenfalls Informationen aufbereitet, welche dem BR in der Sitzung vom Februar 2022 präsentiert werden. Zum Teilprojekt 3 (Digitale Kompetenz – aprendo) erfolgen weitere Informationen bis Ende Dezember 2021.

Der Begleitausschuss, in welchem die KSH mit zwei Vertretungen Einsitz hat, tagt Mitte Februar wieder. Dabei stehen Themen wie Informationen und Erwartungen seitens Praxis zum Teilprojekt 1b (Überfachliche Kompetenzen), sowie Informationen zum Teilprojekt 3 (Digitale Kompetenz – aprendo) und Reaktionen aus der Praxis einholen an.

Infos: www.phsg.ch/deldienstleistung/zentren/kompetenzzentrum-digitalisierung-bildung

4. Konzept Begabungs- und Begabtenförderung

Der BR hat am 20. Oktober 2020 dem Bildungsdepartement den Projektauftrag «Konzept Begabungs- und Begabtenförderung» erteilt. Mit dem Konzept soll ein gesamtheitliches Konzept für alle Stufen (Volksschule, Berufsbildung Mittelschulen) zur Systematischen Begabungs- und Begabtenförderung geschaffen werden. Das kantonale Konzept soll die Grundlage für abgestimmte kommunale bzw. schullokale Anschlusskonzepte in der Fortentwicklung bestehender Konzepte bilden. Im Ergebnis sollen alle begabten bzw. hochbegabten Schülerinnen und Schüler im Sinn der Chancengerechtigkeit Zugang zu passenden Angeboten erhalten.

Im Vergleich zu den drei Bildungsstufen ist die Begabungs- und Begabtenförderung auf der Volksschule bisher am weitesten fortgeschritten. Der BR beauftragt das AVS innerhalb dieses Projektes die Bereiche Kunst, intellektuelle Hochbegabung sowie die grundsätzliche Begabungsförderung unter Einbezug der Anspruchsgruppen zu erarbeiten. Zur Mitarbeit eingeladen sind je eine Vertretung von KKgK, KUK, KMK, Sek1, KSH, VLSLG, SPD und der PHSG. Die AG startet im Frühjahr 2022 ihre Arbeit.

5. Orientierungshilfe zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten

Der BR hat im Zusammenhang mit der Kenntnisnahme des Schlussberichtes über die Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzeptes das AVS beauftragt, die Schulen bei der inhaltlichen Umsetzung des sonderpädagogischen Angebots weiterhin zu unterstützen. Nun hat das Amt eine Orientierungshilfe zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten publiziert und u.a. auch allen Schulleitungen in gedruckter Form zugestellt.

Die neu vorliegende Orientierungshilfe richtet sich an alle Lehrpersonen der Volksschulstufen sowie an alle Schulleitungen. Sie vermittelt einen Überblick zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten und beschreibt auf vier Ebenen Möglichkeiten zur Intervention. Sie kann den Regelschulen als Grundlage zur Stärkung im

Umgang mit Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten dienen. Dieses Heft steht in elektronischer Form allen Lehrpersonen zur Verfügung.

www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/unterricht/sonderpaedagogik-in-der-regelschule/instrumente.html

6. Begleitgruppe Umsetzung Beurteilung 2020

Auf Wunsch von Lehrpersonen des 1. Zyklus wurde seitens des AVS das Angebot im BikU (Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht) erweitert. Neu wird ein Beobachtungsbogen zu den entwicklungsorientierten Zugängen für die freiwillige Nutzung und individuelle Bearbeitung zur Verfügung gestellt.

→ *Allgemeine Rückmeldung zur Umsetzung des neuen Beurteilungsreglementes nimmt das Präsidium der KSH gerne entgegen.*

Alle Unterlagen zur Beurteilung unter www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/unterricht/beurteilung.html

7. AG Schulabsentismus

Mit der Thematik des Schulabsentismus nimmt sich die AG Schulabsentismus unter der Leitung des SPD einer Problematik an, welche zunehmend in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung gerät. Das Bewusstsein wächst, dass es sich dabei um ein Problem mit hohem Risiko der Chronifizierung handelt und folglich eine rasche Reaktion erfordert. Gleichwohl herrscht weitgehend Unsicherheit, wie man Anzeichen erkennt und welche Schritte die betroffenen Institutionen, Lehrpersonen und Eltern einleiten können. Die AG hat je einen Flyer zuhanden der Bedarfsgruppen Schulleitungen, Lehrpersonen und Eltern entworfen und mehrmals überarbeitet. Die Flyer werden bis Ende Januar 2022 grafisch aufgearbeitet und stehen per zweitem Semester zur Verfügung. Die Produkte werden auf verschiedenen Wegen vorgestellt. Die Mitglieder der KSH werden anlässlich der nächsten HV in den Genuss einer kurzen Präsentation kommen. Damit hat die Arbeitsgruppe Schulabsentismus, in der Stephan Herzer für die KSH mitgearbeitet hat, ihre Ziele erreicht und ist per Herbst 2021 aufgelöst worden.

8. AG Klassenassistenten/KLV

An der HV haben wir im Bericht des Co-Präsidiums von der unbefriedigenden Situation bzgl. dem Einsatz von Klassenassistenten in der Regelschule berichtet. An dem Konventspräsidententreffen des KLVs im September wurde gemeinsam mit dem KLV-Präsidenten Patrick Keller entschieden, dass dazu eine Arbeitsgruppe einberufen wird. Die Leitung obliegt Guido Poetzsch, Vorstandsmitglied KLV, auch eine Vertretung der KSH wird in der AG mitarbeiten. Vorgesehen sind drei Arbeitseinheiten, aus diesen soll schlussendlich ein Positionspapier resultieren.

Info zur Studie «Kooperative Praxis von Assistenzpersonen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule (KoPrAss)» der PHSG www.lch.ch/fileadmin/user_upload/lch/BILDUNG_SCHWEIZ/2021/2104.pdf → Seiten 32–34

9. Dank

An erster Stelle bedanke ich mich beim Vorstand der KSH SG für die langjährige Freundschaft und das Zusammenstehen in schwierigen Momenten. Mit der verlässlichen Arbeit leisten sie alle ihren Teil zum grossen, fertigen Puzzle unserer Vorstandsarbeit.

Ein herzlicher Dank geht an unsere Schulhausverantwortlichen der KSH SG, welche in den letzten Wochen verlässlich die Mitgliederbeiträge ihrer Kolleginnen und Kollegen im Schulhaus gesammelt und einbezahlt haben. Das Kontrollieren und Anpassen der Daten auf den Kontaktlisten ist für uns im Vorstand sehr wichtig. Beim Versand des Mitteilungsblattes und von E-Mails greifen wir jeweils auf diese Angaben zurück. Interessierte Neumitglieder können sich gerne auf unserer Homepage anmelden. Auch Änderungen der Wohn- und E-Mail-Adresse nehmen wir gerne entgegen. www.kshsg.ch/mitglied-werden

Im Weiteren bedanken wir uns bei den Präsidien der Stufen- und Fachverbände, beim KLV-Präsidium, den Verantwortlichen im Amt für Volksschule sowie dem Bildungsratsgremium für die konstruktive Zusammenarbeit.

Und zu guter Letzt bedanken wir uns bei euch, liebe Mitglieder, für euren täglichen Einsatz zugunsten unserer Schülerinnen und Schüler sowie Jugendlichen. Die Umstände der Pandemie während den letzten zwei Jahren haben die Anforderungen an unseren Berufsalltag nochmals erhöht. Die Unsicherheit erfordert viel Flexibilität, Verständnis und auch Ausdauer. Ihr als Lehrpersonen leistet einen entscheidenden Beitrag, dass die Schule für die Kinder und Eltern als verlässlicher Partner wahrgenommen wird und viel zur Normalität der kindlichen Welt beiträgt. Vielen Dank!

Simone Zoller-Kobelt



Einladung zur Mitarbeit

Unser Mitteilungsblatt ist ein Gemeinschaftswerk. Es versteht sich als Sprachrohr unserer heterogenen Branche, als Sammelsurium von Berichtenswertem aus unserem beruflichen Universum. Als Gemeinschaftswerk kann es natürlich nur so gut geraten, wie es die Beiträge der Gemeinschaft sind. Als Redaktor bin ich darum ständig auf der Suche nach interessanten Dingen, über die es sich berichten liesse. Alle hier vorliegenden Artikel sind aufgrund von Hinweisen und Anregungen aus der Leserschaft entstanden. Darum lade ich euch einmal mehr herzlich ein, mir gelungene Beispiele Heilpädagogischen Schaffens oder Steine des Anstosses zu melden, sodass ich der Sache nachgehen und darüber berichten kann. Unser Aufgabengebiet ist breit und vielfältig – wenn ihr Kenntnis habt von Projekten aus ISF, Sonderschulen, Kleinklassen, Erlebnispädagogik, Heilpädagogischem Reiten, Frühförderung, Integration, oder..., oder..., so nehmt doch bitte Kontakt zu mir auf. Ich werde mich bemühen, aus euren Tipps lesenswerte Artikel zu schustern. Ihr erreicht mich unter 078 644 72 62 oder über die E-Mail auf unserer Homepage.

Mit Dank und Gruss: Stephan Herzer

Zum Abschied

*Nimm alles von mir,
was mich hindert zu Dir.*

*Gib alles mir,
was mich fördert zu Dir.*

*Nimm mich mir
und gib mich ganz zu eigen Dir.*

Nikolaus von der Flüe (1417–1487)



Ruth Fritschi

Co-Präsidentin KSH SG

18. September 1966 – 19. November 2021

Liebe Ruth

Hätten wir geahnt, dass wir an jenem Freitag im November diese schlimme Nachricht erhalten würden, hätten wir versucht uns vorzubereiten. Hätten wir's kommen sehen, dass du gehst, bräuchten wir nun keine Briefe schreiben, für die es ja doch keine Adresse gibt. Hätten wir gewusst, dass du weitermusst, hätten wir's dir beizeiten gesagt. Leichter wär's uns zwar auch nicht gefallen, was kann man angesichts des Todes schon sagen. Aber wir hätten dir gerne persönlich gesagt, wofür es nun zu spät ist.

Mitten aus allem bist du aufgebrochen – wohin das wissen wir nicht. Mitten aus dem Leben – hinein in ein ganz Fremdes, vollkommen Unbekanntes. In ein Nichts vielleicht, in einen anderen Zustand womöglich, in ein Geheimnis auf jeden Fall. In dieses dunkle Wort.

Am Freitag, dem 19. November des vergangenen Jahres bist du völlig unerwartet gestorben. Während einer Klausur der Geschäftsleitung des LCH im Flüeli-Ranft ereilte dich ein Unwohlsein. Zwei kurz aufeinanderfolgende Herzinfarkte rissen dich aus dem Leben.

Wir sind noch da. Mitten in allem. In all den Rollen, den Aufgaben, den Bezogenheiten, Gepflogenheiten, im Trubel der Dinge, dem Werweissen, im Leben eben. Darin sind wir mit dir gewesen und du mit uns. Wer wie du mitten im Leben steht, steht mitten im Strudel, ist Berufsfrau, Privatperson, ist sich selbst und alles Mögliche, was andere einem zuschreiben. Du bist auf unzähligen Ebenen jemand gewesen. Für die Schülerinnen und Schüler im Herrenhof Niederuzwil die verlässliche Hilfe, für die Kolleginnen und Kollegen im Schulhaus die erfahrene Ratgeberin, zur Not die Springerin, wenn jemand anderes nicht mehr konnte. Ab und zu fehltest du an einer Sitzung, denn deine Schule stand immer an allererster Stelle. Für uns bist du Kameradin, Prima inter Pares, eine besonnene Stimme im Vorstand gewesen, ein wandelnder Netzwerkknoten, unsere Geheimwaffe. Bergwanderin bist du auch gewesen, Skimarathonfinisherin und nepalreisende Velofahrerin. Und wer weiss was sonst noch alles. Eine Lustige bist du gewesen, du hast viel gelacht und dabei hast du immer so mit dem Kopf gewackelt. Ernst wurdest du, wenn es um «die Sache» ging. Dafür gingst du einen weiten Weg.

Zuletzt führte er dich also nach Flüeli-Ranft. Irgendwie bezeichnend. Inzwischen langjähriges Mitglied der Geschäftsleitung des LCH und eine der höchsten Lehrerinnen dieses Landes am Wirkungsort von Bruder Klaus. Es mutet seltsam typisch an, dass dein Weg so ganz in der Mitte endet. In der Mitte der geografischen als auch der historischen Schweiz in ihrem Selbstverständnis als Willensnation. In der Mitte deines Lebens, mitten in deinen Aufgaben, in der Mitte deiner Mitstreiterinnen und Mitstreiter. Mitten in einer herausfordernden Zeit. Inmitten von Menschen, die dich gern in ihrer Mitte wussten. Es ist wohl so, dass in der Mitte das Wichtigste ist, der Kern von allem.

Auf deinem langen Weg nach Flüe hast du Enormes geleistet, hast dich nützlich gemacht, unersetzlich gar. Vor fünf- und fünfzig Jahren zur Welt gekommen, gelernt, aufgewachsen, weiter gelernt im Kindergärtnerinnenseminar, danach gelehrt. In Degersheim. In die Privatwirtschaft reingeschaut, Schreinerei und Möbelgeschäft. Viel dabei gelernt, natürlich. Danach wiederum unterrichtet. Bazenheid diesmal. Unterricht entwickelt, studiert an der HfH. Ja, auch dabei wieder was gelernt. Nach weiteren elf Jahren ging's nach Niederuzwil. Als schulhausverantwortliche SHP für die Kindergärten und Primarschulklassen in besagtem Herrenhof.

Du hast verstanden, dass Arbeit an der Schule Arbeit an der Zukunft bedeutet. Arbeit an der Zukunft braucht geeignete Rahmenbedingungen. Ein Garten, in dem etwas wachsen soll, braucht Pflege. Das ist leicht gesagt. Forderungen sind rasch gestellt. Du hast die Umstände aber nicht bloss hinterfragt, du hast auch um Antworten gerungen. Antwort, auch das hast du früh erkannt, findet man, indem man Verantwortung übernimmt und trägt.

Von Beginn weg hat dich die gesellschaftliche Dimension unseres Berufes interessiert. Du warst noch Junglehrerin, da hast du dich im KLV der Region Untertoggenburg engagiert. Ebenfalls bist du in den Berufsverband der Kindergärtnerinnen KKGK eingetreten, wo du alsbald das Co-Präsidium übernommen hast. Du hast dich für die Leitung der Pädagogischen Kommission 1 des Bildungsdepartements zur Verfügung gestellt, hattest Einsitz im Koordinationsgremium der PKs. Vor fünf Jahren bist du zu uns in den Vorstand der KSH gekommen und hast uns schon ein Jahr später im Co-Präsidium angeführt. Wo es Erfahrung und professionelles Wissen einzubringen galt, warst du die erste Wahl. In unzähligen Arbeitsgruppen hast du mitgemacht. Bis zuletzt hast du die Heilpädagogische Perspektive im Kantonalvorstand des KLV und in der PK 2 des Bildungsdepartements eingebracht und vertreten.

Wer weite Wege geht, gewinnt eine weite Sicht. Auch schweizweit sind deine Verdienste gross. Als der Schweizerische Kindergartenverband KgCH noch eigenständig war, bist du in den Zentralvorstand eingetreten. Das heutige Kindergartenobligatorium und die gleichwertige Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen haben wir auch deinem Einsatz zu verdanken. Der KgCH wurde in den LCH integriert und du nahmst Einsitz in die Geschäftsleitung. Dein Engagement galt weiterhin den gleichwertigen Anstellungsbedingungen und der Umsetzung und Festigung des Lehrplans 21 im Zyklus 1. Du hast die Stufenkommission Zyklus 1 präsiert, hast

mitgearbeitet in der Sonderpädagogischen Kommission und im Team Verlag des LCH mitgemischt. Deine Spuren hast du in wichtigen Projekten wie dem LCH-Leitfaden «Gesundheit von Lehrpersonen» hinterlassen und warst dabei, als man die «Alliance Enfance» aus der Taufe hob. In der Zeitschrift Fritz & Fränzi hast du regelmässig eine Kolumne geschrieben.

Du warst in Kanton und Bund auf Du und Du mit allem, was in Sachen Bildung Rang und Namen hat und hast manchmal leicht schmunzelnd ein Münsterli aus jenen Kreisen erzählt. Du Hansdampf in allen Gassen, wenn man deine Vita so vor sich hat, kriegt man schier das Fürchten.

Doch zu fürchten gibt es nichts an dir. Freundlicher als du kann man gar nicht sein. Dein Wort hat Gewicht, doch ein Unwort hat man nie von dir gehört. Einfluss ist gewiss eine Form von Macht, aber in deinem Fall kommt die tatsächlich von «machen». Du hast mit deiner konstruktiven Art mehr auf die Beine gestellt, als manch grimmiger Kämpfer. Du hast vielleicht fast alles erreicht, was es in unserem Beruf zu erreichen gibt. Doch zu Kopf gestiegen ist es dir nicht. Deine riesige Erfahrung hat dich gelassen und heiter gemacht. Du hast Unschätzbare geleistet. Davon kommt auch die grosse Wertschätzung, die dir überall entgegengebracht wird.

Der Weg, den du gegangen bist, hätte für mehr als ein Lehrerinnenleben gereicht. Und wir mögen sogar eine Spur von Trost darin finden, dass er dich bis an den Kraftort in der Mitte von Allem geführt hat. Doch ist es ein grosser Schmerz, dass er dort viel zu früh endet.

Ach Ruth, wo sollen wir denn jetzt hin mit unserem Dank? Wohin mit unserer Wertschätzung? Wohin sollen wir dir all die vielen berührenden Worte der Trauer und des Mitgeföhls unserer Mitglieder nachsenden, die uns erreicht haben? Du glaubst nicht, welches Echo die Nachricht deines Todes ausgelöst hat. Uns hat das ein warmes Herz gemacht, aber eigentlich galt es ja ganz allein dir.

Liebe Ruth, alles Hinderliche hast du nun abgelegt. Alles was dich weiterfördert, hast du angenommen. Dich selbst hast du losgelassen und bist weitergegangen. Ganz wie der Bruder Klaus von der Flüe es sich erbeten hat. Wir alle sind sehr gerne mit dir gegangen und hätten noch viel lieber noch manche Strecke mit dir erwandert. Nun bist du uns vorausgegangen. Eine Station weiter, wohin wir jetzt noch nicht folgen können. Wir verbleiben drum und tragen dein Andenken mit uns.

Liebe Ruth, danke für alles und gute Reise.

Unser Draht ins Parlament

Du bist bildungspolitisch interessiert, aber dir fehlt die Zeit, die Session in Echtzeit zu verfolgen? Du möchtest im Lehrer*innen-Zimmer auch mal mit aktuellem Wissen über Vorstösse, Petitionen und einfache Anfragen auftrumpfen? Du hast etwas aus dem Bildungsrat läuten hören, was du für ein Gerücht hältst, und möchtest wissen, was wirklich dran ist. Dich reizt der Blick in die Zukunft der Bildung in unserem Kanton, aber die Esoterik liegt dir nicht? Es nimmt dich wunder, was pensionierte KSH-Ehrenpräsidenten den ganzen Tag so machen?

Dann gehörst du zu den Leser*innen dieser neuen Rubrik. Denn wir liefern dir aus erster Hand das Update zu allen aktuellen Geschäften im Kantonsrat. Am anderen Ende unseres Drahtes ins Parlament sitzt nämlich Daniel Baumgartner. Nach wie vor mischt er höchst aktiv in der Politik mit. Für uns hat er die Themen zusammengestellt, die uns im Rahmen der Schule interessieren – exklusiv und nur in unserem Mitteilungsblatt.

Du liest hier die Interpellationstexte, die das Thema in seinem Kontext herleiten und erläutern, sowie die Fragen an die Regierung. Aus Platzgründen drucken wir die zum Teil sehr umfangreichen Antworten hier nicht ab. Du findest die Stellungnahmen der Regierung mit der entsprechenden Nummer (z.B. 51.20.83) an dieser Stelle:

www.ratsinfo.sg.ch/geschaefte

Wo eine Antwort der Regierung vorliegt, gibt Daniel Baumgartner einen Kommentar dazu ab. Auf diese Weise erhalten unsere Leser*innen umfassenden Einblick in die aktuellsten Politika (Politikums? Politikummer?), die uns betreffen. Da wir diese Rubrik das erste Mal in unserem Mitteilungsblatt veröffentlichen, ist die erste Portion grad ziemlich nahrhaft. Wir blicken nämlich zurück auf ein gutes Jahr (ca. 14 Monate) der Ratstätigkeit.



November 2020

51.20.83 Interpellation Baumgartner-Flawil / Etterlin-Rorschach / Hauser-Sargans: «Fachkräftemangel: Logopädie im Kanton St.Gallen»

Die Logopädie befasst sich mit Störungen der Kommunikation, der Sprache, des Sprechens, des Redeflusses, der Stimme, des Schluckens, der Schriftsprache (Lesen und Schreiben) und des mathematischen Verständnisses. Logopädie umfasst Diagnostik, Therapie, Beratung und Prävention. Die Logopädie ist eine pädagogisch-therapeutische oder eine medizinisch-therapeutische Massnahme. Logopädinnen und Logopäden untersuchen und behandeln Menschen vom Säuglingsalter bis ins hohe Alter. Die Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen können organische oder funktionelle Ursachen haben.

Der Studienlehrgang zur Logopädie wird an der Schweizerischen Hochschule für Logopädie in Rorschach (SHLR) und an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich sowie an anderen Ausbildungsstätten (Universität Freiburg, Fachhochschule Nord-West) angeboten.

Die Anstellung der Logopädinnen und Logopäden erfolgt durch Schulträger, Kliniken oder durch selbständig erwerbende Fachpersonen mit privater Praxis. Logopädinnen und Logopäden bieten Therapien im Vorschulalter, in der Volksschule und im Erwachsenenbereich an.

Der Mangel an ausgebildeten Fachpersonen zeichnet sich auch in der Logopädie ab. Das führt dazu, dass Vorschulkinder, Schülerinnen und Schüler sowie Patientinnen und Patienten im Erwachsenenbereich für die Therapie abgelehnt werden müssen oder auf lange Wartelisten gesetzt werden. Sprache, Sprechen und Schlucken gehören zu den Grundbedürfnissen des Menschen.

Ist der Zugang zu einer Therapie aufgrund des Mangels an qualifiziertem Fachpersonal nicht gewährleistet, müssen Sekundärstörungen in Kauf genommen werden. In Bezug auf die Qualitätserhaltung und Qualitätssicherung und im Sinne der Betroffenen muss diesem Mangel an Logopädinnen und Logopäden aktiv begegnet werden.

Wir bitten die Regierung um die Beantwortung folgender Fragen:

1. Wie viele Stellen und in welchem Umfang können in der Logopädie aktuell (Schuljahr 2020/2021) nicht besetzt werden?
2. Wie sieht die Situation in Sprachheilschulen, Kliniken und in Pflegeheimen aus?
3. Wie hoch ist die Anstellung von nichtqualifizierten Logopädinnen und Logopäden im Kanton St.Gallen?
4. Wie viele Studienplätze stehen aktuell dem Kanton St.Gallen an der SHLR und der HfH zur Verfügung und wieviel Studierende sind zurzeit in Ausbildung?
5. Welche konkreten Massnahmen sieht die Regierung vor, um die Attraktivität des Studienlehrganges in Logopädie zu erhöhen?
6. Welche Möglichkeiten sieht die Regierung, um dem Mangel an Logopädinnen und Logopäden sowohl im Schulbereich als auch im klinischen Bereich aktiv zu begegnen?

Kommentar zur Antwort der Regierung 51.20.83

Die Thematik wird ausführlich analysiert und die Problematik der Logopädinnen und Logopäden wird erkannt. Es ist auch richtig, dass bei einer Mangelsituation nur in beschränkter Masse einzelne Lektionen an Lehr- oder Fachpersonen übertragen werden können. Aus der Aufgliederung im Volksschulbereich geht hervor, dass der Anteil der ausgebildeten Logopädinnen und Logopäden ausserordentlich hoch ist und sich im Rahmen von 94% und 98% bewegt.

In der Schulzeit hat eine zu lange Wartezeit für eine Therapie zu viele negative Folgen, weil für eine positive Entwicklung des Kindes zuviel Zeit verloren geht. Für junge Kinder bis zur 2. Klasse sollten Wartezeiten grundsätzlich vermieden werden, weil hier die Therapie am stärksten wirkt und meist auch am nötigsten ist.

Den Zeitpunkt der unbesetzten Stellen zu eruieren ist der Monat Dezember – wie in der Antwort der Regierung ausgeführt – suboptimal. Klarere Aussagen würde man im Monat April für das folgende Schuljahr erhalten. Die Regierung hält fest, dass kein grundsätzlicher Mangel besteht. Nach Aussagen des Berufsverbandes der Logopädinnen und Logopäden (BSGL) ist zum Beispiel das Toggenburg logopädisch akut unterversorgt. Hier ist anzumerken, dass (fast) ausschliesslich Frauen mit kleineren Pensen in diesem Fachbereich tätig sind, weil dies die Vereinbarkeit von Beruf und Familie besser ermöglicht als in andern Berufssparten. Eine Pensenaufstockung ist aus familiären Gründen jeweils nicht möglich und es wird festgestellt, dass fast niemand ein Pensum zu 100% ausübt. Deshalb ist diese Empfehlung der Regierung doch etwas realitätsfremd.

In Bezug auf den Mangel in Pflegeheimen, in geriatrischen Kliniken und in Spitälern liegen keine Zahlen vor. Die Taxpunkte für die Berechnungen in medizinischen Bereichen befinden sich trotz den Bemühungen des Deutschschweizerischen Dachverbandes leider auf einem viel zu tiefen Niveau.

Die aufgelisteten Möglichkeiten zu einer Verbesserung der Situation sind zu unterstützen und durchaus prüfungswert. Aber aus fachlicher Perspektive sind nicht alle Punkte in der Praxis umsetzbar, es bleibt leider beim Wunschdenken.

Wir halten fest, dass wir einen Zusammenhang mit dem angeblich «grossen» Angebot an Sprachheilschulen und einen Fachkräftemangel an Logopädinnen und Logopäden im Kanton infrage stellen. Die Begründung zweifeln wir in diesem Kontext aus fachlicher Sicht an und für uns ist sie nicht nachvollziehbar.

Die Formulierung und die Antworten gegenüber dem Berufsstand wurden wertschätzend verfasst und es fehlen (leider) umsetzbare Lösungsansätze.

November 2020

51.20.84 Interpellation Baumgartner-Flawil / Hess-Rebstein «Musikschulen im Kanton St.Gallen»

Mit dem XVII. Nachtrag zum Volksschulgesetz (Art. 20^{bis}) erhalten die Schulgemeinden den Auftrag, Schülerinnen und Schülern der Schulgemeinden und der kantonalen Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen den Zugang zu freiwilligem Instrumental- und Vokalunterricht zu ermöglichen.

In der Beantwortung und Gutheissung «Gesetz über die musikalische Bildung im Kanton St.Gallen» (42.15.09) hält die Regierung fest: «Aufgrund der inzwischen bekannten Faktenlage kann und soll nun die kantonalgesetzliche Verankerung des freiwilligen Musikunterrichts an die Hand genommen werden. Die konkrete Platzierung von Normen entweder in den Schulgesetzen oder in einem Rahmenerlass ist bei der Erfüllung des Motionsauftrags zu klären.» Gemäss der Begründung dieser Motion werden an Musikschulen rund 18'000 Schülerinnen und Schüler von über 1000 Lehrpersonen im freiwilligen Instrumental- und Vokalunterricht unterrichtet.

Der Erlass zum XVII. Nachtrag zum Volksschulgesetz ist ein erster Schritt. Der Instrumental- und Vokalunterricht wird im Kanton St.Gallen von Musikschulen der Schulträger, von Trägervereinen oder von privaten Musikschulen

angeboten. Dies hat zur Folge, dass es im Kanton St.Gallen in Bezug auf den Instrumental- und Vokalunterricht grosse Unterschiede zur Anwendung kommen: Tarifgestaltung für den Unterricht, Anstellungsbedingungen und Löhne der Schulleitungen und Lehrpersonen, Berufsauftrag, Struktur in der Verwaltung.

Die Musikschulen gelten in unserem Kanton als Teil der Bildung, aber es fehlt eine einheitliche Rechtsgrundlage. Die Tarife für den Unterricht sind sehr unterschiedlich. Es kann nicht sein, dass Schülerinnen und Schüler in einer Gemeinde fast das Doppelte für den freiwilligen Instrumental- und Vokalunterricht entrichten müssen als in einer anderen Gemeinde.

Die aktuelle Situation (Corona-Pandemie) zeigt es auch, dass in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichtes gleiche Rahmenbedingungen gelten sollen und es gilt als Tatsache, dass die Musikschulen oft vergessen werden. Es fehlt an direkten Ansprechpersonen.

Wir bitten die Regierung um die Beantwortung folgender Fragen:

1. Wie sieht die Regierung die Perspektiven und die Entwicklung der Musikschulen im Kanton St.Gallen nach dem Vollzug des XVII. Nachtrag zum Volksschulgesetz?
2. Wie hoch sind die Tarife der einzelnen Musikschulen für 30 Minuten Unterricht im Instrumental- und Vokalunterricht auf der Volksschulstufe?
3. Wer zeichnet sich zurzeit für Fragen der Musikschulen im Kanton St.Gallen verantwortlich?
4. Ist die Regierung bereit, eine für Fragen der musikalischen Bildung an Musikschulen zuständige Anlaufstelle zu schaffen oder zu unterstützen?

Kommentar zur Antwort der Regierung 51.20.84

Die Antwort der Regierung beginnt vielversprechend. Zitat: «Musikschulen leisten eine wichtige Ergänzung zum Musikunterricht in der Volksschule. Sie beteiligen sich in wertvoller Weise an der Erfüllung des Bildungsauftrages.»

Es ist durchaus positiv, wenn den Musikschulen in wertvoller Weise die Erfüllung des Bildungsauftrages attestiert wird. Eine Kostenbeteiligung durch die Eltern wird nicht in Frage gestellt. Jedoch sind die Unterschiede im Schulgeld pro 30 Minuten pro Semester recht erheblich: 95 Franken für schulpflichtige Kinder und über das Doppelte: genau 400 Franken für Jugendliche. Dies entspricht ca. 30% mehr für Schulpflichtige und über 100% für Jugendliche. Für das gleiche Angebot im Kanton St.Gallen soll/sollte die Tarifgestaltung nicht so grosse Unterschiede aufweisen. Ebenfalls vermisst werden vermehrt Familienrabatte. Niemand zeichnet sich zuständig für eine Empfehlung oder für Richtlinien mit einer minimaleren Bandbreite. Ein Hinweis oder eine Empfehlung in dieser Richtung wird bei der Regierungsantwort vermisst.

Die Corona-Pandemie zeigt, dass für die Gestaltung und Organisation des Musikunterrichtes eine Ansprechperson im Bildungsdepartement durchaus hilfreich ist und wäre. Die Frage sei erlaubt, ob die Regierung die Frage 4 absichtlich falsch verstanden hat. Weder die Musikkommission des SGV noch der Verband der Schulleitungen der Musikschulen haben die Kompetenzen und Möglichkeiten, in einer solchen ausserordentlichen Situation Empfehlungen und Richtlinien zu erlassen. Musikschulen haben im engsten Sinne mit

Schule und Unterricht zu tun und gehören in eine Gesamtkonzeption und da kann ein Segment nicht ausgeklammert werden. Hier ein einfacher Vergleich: Für den Sport besteht im BLD ein eigenes Amt mit dem entsprechenden Personal und für die Musikschulen mit über 1000 Lehrpersonen und 18'000 Schülerinnen und Schülern wird eine Anlaufstelle – sprich eine zuständige Ansprechperson im BLD – als nicht wichtig erachtet und somit verweigert. Diese Tatsache zeigt die mangelnde Einbettung der Musik im Gesamtsystem Schule.

Juni 2021

51.21.75 Interpellation Baumgartner-Flawil / Hauser-Sargans / Hess-Rebstein (1 Mitunterzeichnender Etterlin-Rorschach): «Platzprobleme in Sonderschulen»

Gestützt auf Art. 34 ff. Volksschulgesetz (sGS 213.1) ist der Kanton zuständig für die Sonderbeschulung.

Zielgruppe der Sonderschulung sind Kinder und Jugendliche mit Behinderung und/oder Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die einer spezialisierten behinderungsspezifischen Förderung und Unterstützung bedürfen und die Regelschule nicht besuchen können.

Der Schulpsychologische Dienst klärt nach einem standardisierten Abklärungsverfahren den Sonderschulbedarf ab und stellt an den Schulträger einen entsprechenden Antrag. Der Schulträger oder eine legitimierte Kommission entscheidet nach Rücksprache mit den Eltern über die Fördermassnahme und weist den Schüler oder die Schülerin der geeigneten Sonderschule zu.

Sonderschulen erfüllen gemäss Leistungsvereinbarung einen Versorgungsauftrag gemäss dem Sonderschulkonzept für eine bestimmte Region. Gesetzlich ist der Kanton verpflichtet, den Aufwand gemäss den Leistungsvereinbarungen, den Unterhalt und die Sanierung der Infrastruktur unter Berücksichtigung von definierten Vorgaben zu tragen. Im Sonderpädagogik-Konzept (am 9. Juni 2015 von der Regierung genehmigt und am 18. März 2015 bzw. 4. Mai 2015 vom Erziehungsrat und vom Bildungsdepartement erlassen) werden die gesetzlichen Vorgaben in fachlich-pädagogischer und organisatorisch-betrieblicher Hinsicht festgelegt.

Es wird allgemein festgestellt, dass die Zahl von Schülerinnen und Schülern in der Volksschule wie auch in Sonderschulen zunimmt. Es gibt Sonderschulen, die durch das Ansteigen der Schülerinnen- und Schülerzahlen Platzprobleme aufweisen und Provisorien planen. Dadurch entstehen auch Wartefristen, welche sich für die betroffene Schülerschaft und vor allem für die Erziehungsberechtigten nachteilig auswirken.

Wir bitten die Regierung um die Beantwortung folgender Fragen:

1. Welche Sonderschulen im Kanton St.Gallen weisen mit wie viel Schülerinnen und Schülern Wartelisten zur Aufnahme auf?
2. Welche Schulen haben Gesuche gestellt, um mit Provisorien oder Bauvorhaben den Platzproblemen zu begegnen und warum wird auf diese Lösungen verzichtet?
3. In welchen Sonderschulen werden Schülerinnen und Schüler über der Bestandesgarantie unterrichtet und wie hoch ist die Zahl der Überschreitung für jede Schule?

4. Was unternimmt die Regierung, um allen Schülerinnen und Schülern nach dem Entscheid durch die Schulträger der Volksschule den Besuch der Sonderschule zu ermöglichen?
5. Wie viele Lehrpersonen unterrichten an Sonderschulen und in Regelklassen, in denen eine Ausbildung in Heilpädagogik als Voraussetzung gilt, z.B. ISF, Kleinklassen usw., ohne den entsprechenden Studiennachweis in Schulischer Heilpädagogik?

Kommentar zur Antwort der Regierung 51.21.75

Die Beantwortung präsentiert sich sehr ausführlich und detailliert. Es liegen auch aktuelle Zahlen der 24 Sonderschulen vor. Eine Umfrage des VPS vom September 2021 zeigt aber ein anderes Bild. So fehlen in der Statistik die ausserkantonalen Schülerinnen und Schüler, welche an Sonderschulen unterrichtet werden, so unter anderem in der Stiftung Kronbühl. Die Statistik zeigt ein beschönigendes Bild, welches nicht überall der Realität in der Praxis entspricht.

Die Interpellanten haben durchaus Verständnis für die Spannungsfelder Nachfrage, Angebot, demografischen Schwankungen und der gesellschaftlichen Veränderungen. Die sonderpädagogischen Massnahmen werden durch den SPD abgeklärt und durch die Schulträger verfügt. Keine Behörde verfügt ohne Not derartige Massnahmen. Aufhören lassen zwei Aussagen der Regierung:

1. Die Erweiterung der bestehenden Infrastruktur könnte zu einer Erhöhung der Belegkapazität führen
2. und dass ein Infrastrukturprojekt vor dem Verwaltungsgericht hängig ist. (Jetzt müssen schon die Gerichte über die fehlende Infrastruktur in Sonderschulen entscheiden!)

Fakt und der gesetzliche Auftrag ist: Die Sonderschulen haben das Platzangebot sicherzustellen.

Die Regierung attestiert den Sprachheilschulen eine hohe Professionalität als «Entlastungsschulen», wenn Klassen in der Regelschule vor Ort an die Grenze der Führbarkeit stossen. Es wird in den Sonderschulen auch festgestellt, dass die Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Autismusspektrumstörungen steigend ist.

Das Postulat «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule» wurde vom Kantonsrat an das zuständige Departement überwiesen mit einem zentralen Hauptanliegen: Wie muss die Politik dem Kindeswohl in seinem schulischen Umfeld begegnen und Lösungsansätze präsentieren?

Mit Genugtuung wurde zur Kenntnis genommen, dass die Regierung in dieser Antwort sechs Mal auf den XXIV. Nachtrag zum Volksschulgesetz hinweist, indem jedem Kind mit ausgewiesenem Bedarf eine ausgewiesene Massnahme zusteht. Dies obwohl die gleiche Regierung im Haushaltgleichgewicht 2022plus in B4 diesen Gesetzesartikel rückgängig machen möchte, dies mit der Begründung, ein Sparpotenzial zu sehen.

Zu den Statistiken zum Fachpersonal wird folgendes festgestellt:

- Qualifikationsquote von 2016 bis 2020: ist die Tendenz sinkend!
- 2020 haben in den Sonderschulen, 30,1% teilweise, und 5,3% kein Lehrdiplom.

Die Hoffnung und der Anspruch besteht, dass die Evaluation des Sonderpädagogikkonzeptes im Jahr 2022 mit grösster Professionalität und Sorgfalt durchgeführt wird.

**51.21.72 Interpellation Zukunft statt Abbau:
Investition in die Ausbildung von Lehrpersonen**

Kommentar zur Antwort der Regierung 51.21.72

Das BLD kann aufgrund der erhobenen Zahlen durch die Schulträger keinen Mangel der Lehrpersonen bestätigen. Es seien vor den Sommerferien 2021 nur 19 offene Stellen zu vermelden und somit bestehe kein Mangel an Lehrpersonen. Es fehlt aber die Bestätigung, ob die Stellen in der Volksschule wirklich mit Lehrpersonen besetzt sind, die ein entsprechendes Diplom besitzen. Sicher steht fest, dass ein Mangel an Lehrpersonen für die Oberstufe und in Schulischer Heilpädagogik immer noch vorhanden ist.

Einfach den durchschnittlichen Beschäftigungsgrad um zehn Prozentpunkte zu erhöhen, um Engpässe zu beheben ist ein einseitiger Denkansatz. Für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist der Lehrberuf attraktiv und es muss davon ausgegangen werden, dass die Schulleitungen diese Möglichkeit jeweils genau prüfen. Hier gilt es, gute Rahmenbedingungen zu wahren und zu erweitern, die Beschäftigungsbedingungen zu verbessern, um somit dem Berufsausstieg von jungen Lehrpersonen aktiv entgegenzuwirken.

Erfreulich ist die Entwicklung der Zahl von Studierenden an der PHSG: seit dem Jahr 2018 ist eine Steigerung von 12% zu verzeichnen und die Prognose bis 2029 rechnet mit einem Zuwachs von 19%. Wir erwarten zwingend und dringlich, dass die Regierung und das Parlament diesen positiven Prognosen in der Budgetberatung 2023 und im Leistungsauftrag 2023 – 2026 Rechnung trägt. Es ist ein Ding der Unmöglichkeit bei einem solchen erfreulichen und absolut notwendigen Wachstum noch den Sparrotstift anzusetzen. Bildung ist ein sehr hohes Gut und in Zukunft kann und darf kein Abbau stattfinden. Zumal auch nach dem Referenzszenario bis im Jahre 2025 die Zahl der Schülerinnen und Schüler je nach Stufe 2% bis 3,5% steigen wird.

Eine besondere Herausforderung des zuständigen Departementes wird es sein, die Statistik zum Bedarf an Lehrpersonen richtig zu interpretieren und daraus Folgerungen zu ziehen: die hohe Zahl der zu pensionierenden Lehrpersonen bis 2025, dem Abgang von jungen Berufsausstiegenden aktiv zu begegnen um die Verbleibensquote zu erhöhen.

Die Berufseinführung der Lehrpersonen wird auch durch die Interpellantin positiv wahrgenommen, obwohl seit der Einführung eine Evaluation in Bezug auf die Wirksamkeit nicht geprüft wurde. Lobenswert ist auch das dezentrale Studienprogramm zwischen der PHSG und der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und der jährlich durchgeführte Masterstudienlehrgang in unserem Kanton. In der Antwort wird vor allem der Status quo beschrieben und Aussagen zu einer aktiven und umsetzbaren Planungsgestaltung fehlen.

In der Novembersession 2021 wurden unter anderem folgende Interpellationen zur Bildung eingereicht:

51.21.110 Interpellation Baumgartner-Flawil / Hauser-Sargans / Etterlin-Rorschach:

«Visitation von Privatschulen und die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern»

51.21.113 Interpellation Hasler-Balgach / Maurer-Altstätten / Baumgartner-Flawil:

«Wie steht es um den Nachteilsausgleich auf allen Bildungsstufen im Kanton St. Gallen?»

Die Antwort der Regierung ist ausstehend. Zusammen mit einem Kommentar werden diese zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht.

Spass mit erwünschten Nebenwirkungen

Förderung und Erhaltung von Gehirnfunktionen mit Gesellschaftsspielen – im Gespräch mit Dr. Barbara Ritter, Neuropsychologin am Kinderspital St. Gallen.

Alle unsere geschätzten Mitglieder, welche am letzten Bildungstag den Weg aufs Olma-Gelände gefunden haben, kennen die Broschüre bereits. Die Besucher*innen unserer HV fanden sie auf ihrem Sessel in der Halle 08 vor. Nicht besonders dick, doch umso gehaltvoller enthält sie eine Liste von einigen Hundert Gesellschaftsspielen, denen die Neuropsychologie besondere Wirksamkeit bei der Förderung verschiedener Gehirnfunktionen attestiert. Interessierte Lesende entdecken eine Liste, gegliedert nach 25 Funktionen von «A» wie «Aufmerksamkeit» bis «Q» wie «Querdenken» (was in diesem Fall nichts mit Kritik an der Corona-Politik zu tun hat). Ein kurzer einleitender Text streift die wissenschaftlichen Hintergründe und umreissert Sinn und Zweck der Sammlung. Unser Interesse war geweckt und wir wollten es genauer wissen. Am Kantonsspital St. Gallen durften wir anlässlich eines Gesprächs mit der Autorin der Liste, Frau Dr. Barbara Ritter, das Thema weiter vertiefen.



Förderung und Erhaltung von Hirnfunktionen mit Gesellschaftsspielen

SPIELEMPFEHLUNGEN FÜR KINDER, JUGENDLICHE UND ERWACHSENE



Mitteilungsblatt (MB): Frau Dr. Ritter, bevor wir uns Ihrer Broschüre widmen, interessiert uns zunächst, was die Neuropsychologie eigentlich macht.

Barbara Ritter (BR): Die Neuropsychologie misst die Hirnfunktionen von Kindern und natürlich auch von Erwachsenen. Da reden wir von Hirnfunktionen wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Exekutivfunktionen, Sprache, logischem Denken, räumlichem Denken, Wahrnehmung, etc. – also alles, was unser Gehirn kann und was wir in unserem Alltag permanent brauchen. Wenn ein Kind Einschränkungen hat, ein Störungsbild wie ADHS, eine Epilepsie oder etwas Neurologisches, dann können sich daraus Ausfälle in einer oder mehreren Funktionen ergeben. In der Neuropsychologie bilden wir diese Funktionen ab, indem wir mittels Untersuchungen ein Profil mit Stärken und Schwächen erstellen. Somit können wir herausfinden, woher die Schwierigkeiten eigentlich stammen. Es ist nämlich von aussen meist gar nicht so einfach festzustellen, woher die Probleme eigentlich rühren. Und folglich ist es oft nicht klar, wo man mit der Förderung ansetzen soll.

Die Neuropsychologie grenzt mit ihren Methoden das Problem ein und kann so Aussagen darüber machen, was genau gefördert werden muss und wie man das tun kann. Wir erstellen dann Therapiepläne für Therapeut*innen, für Ergotherapie oder Logopädie beispielsweise.

Die Gründe, weshalb Kinder zu uns kommen, sind sehr vielfältig. Da sind Kinder, welche uns von Kinderärzten zugewiesen werden, andere werden uns intern von unseren eigenen Neurologen zugewiesen. Bei einigen unserer Patient*innen liegen bereits Diagnosen vor. Zum Beispiel eine Epilepsie oder Zerebralparese, vielleicht ein Hirntumor oder eine andere neurologische Erkrankung oder ein bestimmtes Syndrom. Bei sehr vielen Kindern ist aber nichts solches bekannt. Da ist es folglich ungewiss, ob ein Problem vielleicht von der Schwangerschaft herrührt, von Verletzungen wie einer Hirnerschütterung o.ä.

Wir sind primär eine Diagnostikstelle. Wir haben viele Patient*innen, bei denen wir nur die Diagnostik machen und die Therapie dann auslagern. Wir haben ein riesiges Einzugsgebiet aus den Kantonen St. Gallen, Thurgau, beider Appenzell und dem Fürstentum Liechtenstein. Ein Kind aus dem Ländle zum Beispiel kann nicht wöchentlich zu uns



Barbara Ritter (geb. 1984), wuchs in St. Gallen auf, studierte an der Universität Bern Psychologie und doktorierte an der Universitätskinderklinik in Bern im Bereich der pädiatrischen Neurowissenschaften. Seit 2013 arbeitet sie als Neuropsychologin am Ostschweizer Kinderspital in St. Gallen. Die spielerische Förderung mittels Gesellschaftsspielen ist eines ihrer Herzensthemen. Sie ist ausserdem Autorin des Buches «Memo, der vergessliche Elefant» (Hogrefe Verlag), einem verspielten Gedächtnistraining für Kinder zwischen 7 bis 12 Jahren.

kommen. Diese mitunter weiten Wege verunmöglichen es, die ganzen Therapien hier durchzuführen. Darum versuchen wir, die lokalen Therapeut*innen ins Boot zu holen und mit Wissen zu versorgen. Im Raum der Stadt tragen wir aber sicher mit unseren therapeutischen Angeboten zur Versorgung bei und mischen mit. Wir sehen in der Abteilung Neuropsychologie am Kinderspital Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 16 mit neurologischen Schwierigkeiten. Diese entladen sich mehrheitlich in der Schule.

MB: Ihre Broschüre «Förderung und Erhaltung von Gehirnfunktionen mit Gesellschaftsspielen» fand einige sehr interessierte Abnehmer*innen an unserer vergangenen Hauptversammlung. Unseres Wissens ist diese Zusammenstellung einzigartig. Wie ist es dazu gekommen?

BR: Die Ursprünge dieser Liste liegen genau genommen bereits in meiner Kindheit. In meiner Familie wurden oft Gesellschaftsspiele gespielt. Für meine Eltern, meinen Bruder und mich gehörte das Spielen zum Familienalltag. Schon in meiner Jugend gewann ich den Eindruck, dass das etwas Gutes für uns gewesen ist. Dass wir dabei nicht nur Kognitives gelernt, sondern auch soziale Kompetenzen erworben haben, wie z.B. das Verlieren können. Dinge also, die ausgesprochen wichtig sind für den Alltag und für das Berufsleben. Ich bin in St.Gallen aufgewachsen und habe in Bern Psychologie studiert. Vertieft habe ich mich in Kinder- und Entwicklungspsychologie und Neuropsychologie und bin im Rahmen meiner Dissertation am Kinderspital in Bern auf das Thema Förderung von Gehirnfunktionen gestossen.

Bei meiner Arbeit kontaktierten mich immer wieder Eltern mit der Frage, was sie in der Familie tun könnten, um den Konzentrations- oder Merkschwierigkeiten ihrer Kinder begegnen zu können. Ich habe dabei festgestellt, dass wir Fachleute hier nicht sehr alltagstauglich unterwegs sind. Die Eltern brauchen etwas Einfaches, etwas Konkretes, etwas, was schon da ist – etwas, wozu es nicht vorgängig eine Ausbildung, einen Kurs oder teure Anschaffungen benötigt. Sie brauchen Förderideen, welche von heute auf morgen eingebaut werden können. Etwas Familientaugliches, Nachhaltiges, was in den Alltag passt. Etwas, wobei auch Geschwister mitmachen können oder auch mal die Grossmutter. Etwas möglichst Einfaches, das Spass macht und die Kinder nicht defizitorientiert betrachtet und sie stigmatisiert.

MB: Förderung kann auch kränken?!

BR: Natürlich. Wenn die Umstände unangenehm für das Kind sind, kann es durchaus kränkend werden. «Du musst diese unangenehmen Dinge über dich ergehen lassen, weil du schlecht bist», heisst die denkbar schlimmste Botschaft an das Kind mit Förderbedarf. Dass der Förderung unter solchen Bedingungen wenig Erfolg beschieden sein dürfte, liegt auf der Hand. Bei den Spielen, die wir zu Hause im Familienverband spielen, haben wir aber die Chance zu fördern, ohne den Fördergedanken ins Zentrum der Aktivität zu stellen. Man darf sich diese Chance aber nicht entgehen lassen.

Etlliche Verlage haben das neuropsychologische Interesse an Spielen registriert. Darum kommen vermehrt auch Spiele heraus, die bereits in ihrer Entwicklung ganz auf den Einsatz als Förderinstrument ausgerichtet sind. Das Problem ist dabei: Diese Spiele sind überhaupt nicht mehr lustig. Die lässigsten Spiele sind eindeutig diejenigen, welche ohne die

Absicht etwas zu fördern, entstanden sind. Es gibt recht viele Spiele, die sich denn auch nie durchgesetzt haben. Ein Beispiel sind die sogenannten FEX-Spiele. Das waren speziell zur Förderung von exekutiven Funktionen entwickelte Spiele. Insgesamt waren es ungefähr 15 solcher Spiele. Überlebt hat grade mal ein einziges. Weil diese Spiele sind theoretisch super und sehr durchdacht – aber sie machen keinen Spass. So sind sie nach kurzer Zeit alle wieder verschwunden – so zumindest meine Vermutung. Weil die Kinder sie einfach nicht cool finden.

Wohingegen ein Spiel wie die «Kakerlakensuppe» zufällig dieselben Funktionen anspricht, super erfolgreich wurde und über eine Million Mal verkauft worden ist. In erster Linie darf ein Spiel nie ein Förderinstrument sein, sondern ein lustiger und vergnüglicher Zeitvertreib.

Denn Lernen sollte etwas sein, was «einfach passiert». Lernen soll den Kindern Freude machen, es soll mit positiven Emotionen verbunden sein, mit Beziehung und Interaktion. Dies ist der leichteste Weg für das Gehirn, etwas zu lernen.

In meiner Zeit am Berner Kinderspital habe ich also den Link zur eigenen Kindheit gemacht und habe mich gefragt, was denn für uns der entscheidende Faktor war, dass mein Bruder und ich leicht durch die Schule gekommen sind, ohne dass wir Überflieger gewesen wären. So sind mir die Gesellschaftsspiele wieder in den Sinn gekommen.

Es war zunächst nur eine vage Idee, doch sie hat mich in Bern ins «Drachennest» (Spielgeschäft in Bern) geführt. Dort habe ich mit einem neuen Blick das Angebot der Kinderspiele gesichtet. Es ging mir nicht nur um den Unterhaltungsfaktor, sondern ich habe sie als Neuropsychologin betrachtet. Und habe mir in den Dimensionen von Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Verarbeitungsgeschwindigkeit, so wie ich das Gehirn als Fachperson sehe, diese Spiele angesehen. Und habe schnell das Gefühl gehabt, da steckt eine Menge Potenzial drin.

MB: Im einleitenden Text der Broschüre erwähnen Sie, dass die Wissenschaft das Thema auch erst entdeckt.

BR: Die Broschüre habe ich erstmals im Zuge meiner Dissertation zusammengestellt. So um 2010 herum. Damals war das eine absolute Neuheit. So etwas hat es damals nicht gegeben. Es war die allererste Liste dieses Inhalts in der Schweiz. Auch international hat es nichts in dieser Richtung gegeben. Und ich merke im Laufe der letzten zehn Jahre, dass speziell Gesellschaftsspiele als Förderinstrument immer mehr an Bedeutung gewonnen haben. Ich erhalte immer mehr Anfragen für Bachelor- oder Masterarbeiten, oder auch von Schulen, die ihr Förderangebot ausbauen möchten. Auch die Forschung ist intensiver geworden. Nicht nur im Bereich der Förderung von Kindern. Auch bei der Demenzprävention zum Beispiel oder um das kognitive Altern zu dämpfen, wird vermehrt der Nutzen von Gesellschaftsspielen untersucht, als Aktivierungstherapie. Und auch hier zeigt sich: Das Tolle an diesen Spielen ist, dass sie bereits da sind. Man braucht sie nicht erst zu erfinden. Man muss sie eigentlich nur klassifizieren und sagen können, wofür ein Spiel eingesetzt werden kann. Das macht Gesellschaftsspiele als Förderinstrument so niederschwellig und sofort einsetzbar. Sicher hat die Forschung mittlerweile den Wert von Spielen erkannt.

MB: *Angenommen ein Kind hat Defizite in der Funktion «Verarbeitungsgeschwindigkeit» und die Familie spielt mit ihm das Spiel «Blitzdings». Nun wird da ja genau das verlangt, was seine Schwäche ist. Da frage ich mich, ob ihm das Spass machen kann?*

BR: Das ist natürlich die Schwierigkeit. Darum figurieren auch immer mehrere Spiele auf dieser Liste. Nicht zu viele, damit man den Wald vor lauter Bäumen nicht aus dem Blick verliert. Aber doch eine bestimmte Menge, dass man, wenn ein Spiel nicht gut ankommt, noch auf andere aus demselben Bereich ausweichen kann. Ob ein Spiel einem Kind gefällt, ist natürlich ganz individuell. Ich erinnere mich an einen Jungen, dessen liebstes Hobby die Fischerei war. Alle Spiele mit Fischen hat er folglich geliebt. Da hat er sich auch dazu bewegen lassen, ein Spiel zu spielen, womit er zunächst Schwierigkeiten hatte. Ein anderes Kind findet Fische aber vielleicht völlig uninteressant. Da muss man ein wenig Rücksicht nehmen und ein anderes nehmen.

Was auch nicht einfach ist, wenn kleinere Geschwister mitspielen und dann besser sind als die älteren. Das birgt viel Frust- und Konfliktpotenzial. Darum achte ich bei der Auswahl nach Möglichkeit darauf, dass man ihre Regeln flexibel anpassen kann. Zum Beispiel, dass die Erwachsenen nach anderen Regeln spielen müssen als junge Kinder. Oder ältere Kinder nach schwierigeren Regeln spielen als jüngere – sodass man mehr Fairness reinbringen kann für die Kinder, die aufgrund eines Funktionsdefizites benachteiligt sind.

MB: *Kann man sagen, auf welche Weise Spiele etwas im Gehirn bewirken? Dass es wirkt, sieht man am Effekt – aber was im Gehirn abgeht beim Spielen?*

BR: Unser Gehirn besteht aus Nervenzellen. Wir haben über eine Milliarde Nervenzellen im Gehirn – die Zahlen sind je nach Autor verschieden – und diese Nervenzellen sind miteinander durch Synapsen verbunden. Und wenn wir etwas tun, egal was, ob wir schreiben, lesen, spielen, reden, Fussball spielen, dann werden die Zentren im Gehirn aktiv, wo diese Funktionen ansässig sind. Da kommunizieren Neuronen miteinander über diese Leitungsfasern und die Synapsen und je stärker diese Verbindungen in Anspruch genommen werden, umso stärker werden diese Übertragungen. D.h. umso schneller werden diese Bahnen und umso besser funktioniert die Signalübertragung, weil z.B. mehr Neurotransmitter zur Verfügung stehen oder Rezeptoren in höherer Anzahl entstehen. Das sind neuroplastische Vorgänge. Neuronen werden dicker, wenn sie stärker beansprucht werden. Das ganze Netzwerk differenziert sich aus. Das gilt für alles. Wenn ich Fussballspielen übe, dann verbessere ich mich im Fussball, weil mein Fussballnetzwerk, d.h. alle dafür benötigten Zentren arbeiten und sich dabei verstärken und optimieren. Das nennen wir Entwicklung. Was wir trainieren, das differenzieren wir aus. Und je spezifischer ein solches Netzwerk ausgebildet wird, umso besser kann ich werden. Dasselbe passiert eben auch bei Gesellschaftsspielen. Je öfter ich spiele, umso stärker differenziere ich all die angesprochenen Zentren im Gehirn aus. Und umso effizienter arbeiten sie zusammen. Es sind also neuroplastische Vorgänge, die ermöglichen, dass wir uns verbessern, wenn wir üben.

MB: *Verbunden mit dem Spass, der dazukommt.*

BR: Das ist das andere, genau. Die neuroplastischen Veränderungen vollziehen sich am schnellsten und am besten dann, wenn wir in einer positiven Stimmung sind, wenn wir im Flow sind und alles rundherum vergessen. Wenn wir hochkonzentriert nur dieser einen Tätigkeit folgen, dann ist das Gehirn am ehesten bereit, zu lernen. Am schlechtesten geht es dann, wenn wir nicht motiviert sind, wenn uns etwas angurkt, dann findet es das Gehirn auch blöd und es passiert nicht viel. Es ist sicher ein Erfolgsfaktor dieser Spiele, dass sie so viel intrinsische Motivation liefern. Im Gegensatz zu irgendeiner Übung, bei der man so dasitzt und alleine in irgendeinem Kämmerlein ein Blatt nach dem anderen ausfüllt.

MB: *Wie wichtig ist es für den Erfolg der Förderung, dass man gewinnt?*

BR: Das ist nicht wichtig. Die Funktion braucht man ja, ob man gewinnt oder nicht. Die Spiele sind so designt, dass man die Funktion brauchen muss, um überhaupt mitspielen zu können. Man kann es zum Beispiel am Memory zeigen. Auch wenn Sie da nicht gewinnen, Sie müssen sich ja doch anstrengen, sich den Platz der Bilder zu merken. Dabei aktivieren Sie genau dieselben Zentren im Gehirn wie derjenige, der am Schluss das Spiel gewinnt. Aus der Warte der Förderung spielt es überhaupt keine Rolle, ob man das Spiel gewinnt oder nicht.

Natürlich verleidet einem ein Spiel aber, wenn man andauernd nur verliert. Es gibt aber auch eine Menge Spiele, wobei mehrere gewinnen können oder die sicherstellen, dass nicht immer derselbe gewinnen kann. Auch das ist ein Kriterium, der bei der Aufnahme eines Spiels auf diese Liste eine Rolle spielt.

MB: *Wie schafft es ein Spiel auf Ihre Liste?*

BR: Die Philosophie hinter der Liste hat sich in den vergangenen zwölf Jahren seit ihren Berner Anfängen nicht geändert. Sie soll zum Beispiel gratis sein, dass jedermann und jedefrau, alle Dienste damit arbeiten können. Nach meinem Wechsel nach St.Gallen hat die Liste ein anderes Design und jährliche Updates erhalten. Vergriffene Spiele werden laufend daraus entfernt, neue kommen hinzu. Man könnte die Liste ins Uferlose wachsen lassen und pro Rubrik vielleicht 100 Spiele aufzählen. Das wäre dann aber nicht mehr praktikabel. Darum brauche ich auch gewisse Kriterien wie eben die Möglichkeit, dass es mehrere Gewinner geben kann. Ein weiteres ist, dass der Zufall möglichst ausgeschlossen werden kann. Sodass man eben die Funktion verwenden muss und nicht ausschliesslich das Würfelglück über Erfolg oder Niederlage entscheidet. Kartenspiele, die viel Vorwissen voraussetzen, sind auch nicht auf der Liste.

Weitere fachliche Kriterien sind zum Beispiel: Ein Spiel muss eine bestimmte Funktion stark beanspruchen, sein Materialaufwand soll möglichst gering sein. Ich mag Spiele nicht, bei denen man zuerst eine halbe Stunde lang aufbauen und einrichten muss, oder die man nicht mehr spielen kann, falls man eine von 28 Spielfiguren verliert. Am liebsten mag ich eigentlich einfache Kartenspiele in klei-

nen Boxen, die in jede Handtasche passen, die man an den Strand oder ins Flugzeug nehmen, die man zur Not in die Hosentasche packen kann. Weiter ist der Preis ein Kriterium. Es gibt Spiele, die sind toll, kosten aber 60 Franken. Die kommen nicht auf die Liste. Ich habe viel mehr davon, wenn ich für die 60 Franken fünf verschiedene Spiele kaufen kann. Damit wird erstens weit mehr Aktivierung erreicht. Zweitens sollen sich auch Eltern mit kleinen und ganz kleinen Budgets diese Förderung leisten können. Dann muss es attraktiv sein, variabel in der Anzahl Spieler, es muss kindgerecht gestaltet sein mit cooler Grafik, einen spannenden Spielmechanismus aufweisen. Gut ist ein Spiel auch, wenn es variabel im Spielablauf ist, wenn man z.B. mit der Zeit mittels Zusatzregeln das Spiel anspruchsvoller machen kann. Letztlich ist aber das wichtigste Kriterium, dass es Spass macht. Spiele, bei denen man schon spürt, dass sie fördern wollen, kommen nicht auf die Liste.

Dieses wichtigste Kriterium ermittle ich durch die persönliche Spielerfahrung. Ich spiele jedes Spiel mit meinen Kindern selbst durch. Auf die Liste kommen nur Spiele, die diesen Test bestehen. Wenn meine Kinder beispielsweise sagen, «dieses Spiel kannst du wieder ins Büro nehmen», dann kommt es schon mal nicht auf diese Liste.

MB: *Wenn ich in meinem Klassenzimmer eine Spielecke habe, stellt sich natürlich die Frage, wieviel Zeit ich dafür aufwenden kann oder soll. Welche Intensitäten, Frequenzen empfehlen Sie für das Spielen?*

BR: Es gibt meines Wissens keine Studien, die besagen, man müsse täglich zehn Minuten oder zweimal die Woche eine Stunde spielen. Es gilt aber wie bei jeder Förderung: Je regelmässiger man kleine Häppchen verabreicht, umso stärker ist die Wirkung. Diese Spiele dauern auch nie lange. «Die Siedler» ist zum Beispiel nicht auf der Liste, da weiss man: Einmal hingesezt, steht man vor drei Stunden nicht mehr auf. Auf der Liste sind ausschliesslich Spiele mit kurzer Spieldauer zwischen 10 bis höchstens 30 Minuten. Spiele mit hohem Fördereffekt sind anstrengend, die kann man gar nicht länger spielen. Weil man ermüdet. Das ist der Trainingseffekt. Und darum gilt: steter Tropfen höhlt den Stein. Besser man spielt täglich 10 Minuten irgendwo am Rande einer Lektion, in einer Pause oder so, als einmal die Woche drei Stunden lang. Kleine wiederkehrende Häppchen, nett integriert, machen am meisten Sinn. Ich nenne auch ganz bewusst kein festes Zeitmass, denn es soll ja wie gesagt kein Zwang sein. Es soll nicht in eine Therapie ausarten. Man soll sich nicht hinsetzen und sagen: So jetzt spielen wir 20 Minuten Memory, weil wir das ja noch müssen, bevor wir noch das Arbeitsblatt zum Thema Igel lösen und die Matheaufgaben von gestern korrigieren müssen. Dann ist es schon nicht mehr lustig. Im Gegenteil, das Spielen soll ein lockeres Beigemüse sein, das irgendwann im Tag auftaucht und man es gar nicht richtig bemerkt. Und darum denke ich, ist das für jede Schule möglich. Es müssen ja auch nicht zwanzig Spiele sein. Es reicht, wenn es bloss fünf sind. Zum Beispiel eins zur Konzentration, eins zur Merkfähigkeit, zur Geschwindigkeit eins, zum Logischen Denken. Man braucht keine ganze Ludothek. Für die Förderung reichen kleine Inputs, kurz und knackig, da wo's passt. Ich denke, dann gelingt die Sache auch.

MB: *Wenn ich in ein Spielgeschäft gehe und mich umschaue, kann ich als Laie beurteilen, welche Funktionen ein Spiel in etwa anspricht? Sowas steht ja nicht auf der Verpackung.*

BR: Ein Spiel ist dann schon mal ein heisser Kandidat für gute Förderung, wenn der Zufall möglichst keine Rolle spielt. Wenn man überdies bei einem Spiel zurücklehnen und an andere Dinge denken kann, dann ist das ein sicheres Zeichen dafür, dass da nicht viel gefördert wird. Das heisst nicht, dass es ein schlechtes Spiel sei, bloss dass es sich eher nicht für die Förderung eignet. Spass kann es trotzdem machen. Wenn sich ein Spiel anstrengend anfühlt, wenn man sich nicht Stunden damit beschäftigen kann, dann ist es wahrscheinlich ein Spiel mit einem hohen Förderaspekt. Also Spiele, bei denen man sich konzentrieren muss, die anstrengend sind und nicht vom Zufall abhängen, das sind Spiele, die sich zur Förderung eignen. Spiele, die anstrengend sind, fördern im Grunde immer die Aufmerksamkeit. Dann gibt es Spiele, bei denen man sich etwas merken muss – da wird das Gedächtnis gefördert. Bei anderen wiederum muss man schnell reagieren – sie sprechen die Verarbeitungsgeschwindigkeit an. Spiele, bei denen man etwas formulieren oder erraten muss, fördern die sprachlichen Funktionen. Spiele zum Tüfteln oder Kombinieren wäre etwas für den Bereich logisches Denken. Spiele, wo man etwas bauen oder sich im Kopf Wege ausdenken, etwas konstruieren muss, beanspruchen das räumliche Vorstellungsvermögen. Es gibt unmöglich viele Möglichkeiten. Aber sicher ist das Kriterium der Anstrengung ein sicheres Zeichen dafür, dass etwas gefördert wird. So erkennt auch der Laie, in welchem Bereich ein Spiel Förderpotenzial hat. Ich glaube, in jedem von uns steckt ein naiver Neuropsychologe, der ein Sensorium hat, worauf es in einem Spiel hinausläuft. Man muss auch nicht Neuropsychologie studiert haben, um in diesem Gebiet eine Expertise aufzubauen. Das wichtigste Kriterium von allen ist sowieso, dass ein Spiel Spass macht. Der Förderaspekt ist dabei ein schöner Nebeneffekt. Eine unbeabsichtigte positive Nebenwirkung. Spielen ist eigentlich Spass mit erwünschten Nebenwirkungen.

MB: *Wenn ich mich in der Förderplanung dazu entschliesse, die Familie eines Kindes zum Spielen mit Gesellschaftsspielen anzuregen, müssen unter Umständen die Strukturen wohl zuerst geschaffen und Zeitfenster fürs Spielen geöffnet werden. Schliesslich ist bereits jede Minute des Tages mit irgendetwas ausgefüllt.*

BR: Wenn ich den Eltern sagen würde, sie müssen von nun an jeden Tag eine halbe Stunde spielen, dann scheitert die beste Absicht, denn dann wird es zu einer Pflicht wie Hausaufgaben machen. Am besten steht immer ein Spiel auf dem Stubentisch, das man aufmachen kann, wenn man grad Lust hat.

Ich glaube auch, es gibt eine Jahreszeit für Spiele. Das ist der Winter. Es ist dunkel, kalt und in der Regel ist man ab 18 Uhr nicht mehr draussen. Da entsteht ein Zeitfenster bis zum ins Bett gehen. Ich merke bei uns selbst, dass wir im Winter deutlich mehr spielen. Oder in der Mittagspause kann ein guter Zeitpunkt sein. Ich empfehle auch, einen Teil des Medienkonsums durch Spielen zu ersetzen. Das ist nämlich eine Zeit, die wir zur Verfügung haben. Wenn man sie misst, stellt man fest, dass sie relativ umfangreich ist. Davon kann man relativ leicht eine Viertelstunde abzwacken, ohne dass es eine wichtigere Aktivität einschränkt wie zum Bei-

spiel Hausaufgaben, Körperpflege oder Ämtchen. Anstatt drei Trickfilme am TV zu schauen, kann man vielleicht bloss einen schauen und dafür zusammen spielen. Für Eltern ist es einerseits natürlich anstrengender, weil sie selbst mitmachen müssen. Aber was man damit erreichen kann, ist unbezahlbar.

Spielen ist eine Kultur. So wie ich es in meiner Kindheit mitbekommen habe, ist es mir ganz klar, dass man mit Kindern spielt. Mir ist es manchmal unbegreiflich, dass Spiele nicht sowieso Teil des Alltags jeder Familie sind. Aber natürlich sieht man das nicht überall so. Wenn aber die Spielkultur in einer Familie verankert ist, dann wird sie von den Kindern ganz stark mitgetragen. Die wollen dann spielen. Meine Tochter geht beispielsweise davon aus, dass jeden Mittag gespielt wird und ganz oft am Abend. Wir haben einen Spieleschrank zu Hause, wo sie die Spiele selbst auslesen darf, die wir spielen. Auch die anderen Familienmitglieder wählen mitunter. Manchmal bringe ich ein neues Spiel zum Testen mit oder wir haben Lust auf eins, das wir schon länger nicht mehr gespielt haben. Auf jeden Fall hat sich das Spielen als fast gleichrangig wie Zähneputzen oder Nachessen bei uns eingebürgert und ist aus dem Alltag nicht wegzudenken. Natürlich muss eine solche Kultur erstmal eingeführt und dann auch gepflegt werden.

MB: Was sagen Sie zu elektronischen Spielen auf dem Handy, dem Computer oder einer Konsole? Können die ebenfalls fördern?

BR: Ich werde immer wieder angefragt, ob ich nicht eine Liste mit Apps machen würde. Und ich sagen jedes Mal nein. Und zwar nicht, weil es keine guten Apps geben würde. Es gibt eine Menge guter Apps. Aber weil ich finde, dass der Medienkonsum bei unseren Kindern und Jugendlichen bereits genug hoch ist. Er wird ausserdem durch die Schulen noch weiter ausgebaut. Viele Hausaufgaben erfordern mittlerweile auch ein Tablet oder Übungen am Computer. Es ist nicht nur die Freizeit, sondern auch der Schulalltag medienlastiger geworden. Nun noch mehr Bildschirmzeit aufzuwenden, selbst für eine sehr gute App, finde ich als Neuropsychologin wie als Mutter doch fragwürdig. Ich glaube, bei diesen Spielen ist das eine das Kognitive. Das andere, und das fehlt bei den meisten Apps, ist dass man gemeinsam spielt. Dass man sich in direkter Interaktion austauscht, dass man miteinander oder gegenseitig Frust aushalten muss. Das sind Funktionen wie Sozialkompetenz und Emotionsregulation, die man implizit beim Spielen von Gesellschaftsspielen mitlernt, die für unser Leben in unserer Gesellschaft eine sehr, sehr hohe Bedeutung haben. Das kommt für mich in diesen Apps aber zu kurz. Darum finde ich, wann immer möglich soll man das analoge Spiel pflegen. Ich befürchte, dass wenn eine solche Liste mit Apps vorliegt, das Kind wiederum abgeschoben und die App vorgeschoben wird. Darum weigere ich mich, auch gegenüber Anfragen seitens meiner Vorgesetzten, eine solche Liste zu machen. Aber es ist natürlich eine grosse Marktlücke, die mit Sicherheit bald von jemandem geschlossen werden wird. Doch meine Philosophie ist es nicht, darum mache ich auch keine solche Liste.

Natürlich aber kenne ich einige gute Apps, die ich auch untersucht habe und die ich gegebenenfalls auch mal empfehle. Vornehmlich dann, wenn ein Kind klar signalisiert,

dass es gar keine Spiele mag oder Eltern mir sagen, dass sie mit Spielen überhaupt nichts anfangen können. Dann gebe ich eine App-Empfehlung raus. Aber das gibt es sehr selten, denn eigentlich kann man mit allen Kindern und Jugendlichen spielen. Man muss es manchmal zuerst entdecken, denn es ist nicht mehr überall selbstverständlich.

MB: Wenn man sich als Leser unseres Mitteilungsblattes vertieft mit der Thematik auseinandersetzen möchte, wie geht man vor?

BR: Ich gebe Kurse an verschiedensten Orten. Zum Beispiel hier am Kinderspital. Auch an Schulen gebe ich Kurse, wo ich einerseits die Theorie erläutere und dann auch Spiele vorstelle. Die Theorie lasse ich in den Kursen nie weg, denn für den rein praktischen Inhalt gibt es ja eben diese Liste, mit der man ins Geschäft gehen kann. Ich möchte an Kursen, z.B. für Lehrpersonen, das Wissen um die Gehirnfunktionen vermitteln, dass die Lehrpersonen wissen, was das Arbeitsgedächtnis ist, welche Konsequenzen es hat, wenn da eine Schwäche vorliegt, welche Kinder eine solche Schwäche aufweisen und welche Anzeichen es gibt. Sie sollen wissen, was einem solchen Kind hilft und was sicher nicht hilft. Ich möchte, dass zunächst die Theorie verstanden wird, was im Gehirn passiert und wo im Gehirn es passiert. Und dann stelle ich Spiele dazu vor. Dann kommt es ganz drauf an, wie alt die Kinder der Zielgruppe sind. Eine sinnvolle Förderung ist möglich ab dem Kindergartenalter. Für jüngere Kinder gibt es keine funktionspezifische Förderung durch Spiele. Auf Anfrage von Schulen kann ich Kurse zusammenstellen. Oder ich halte Referate für Berufsverbände.

MB: Frau Dr. Ritter, wir bedanken uns herzlich für die interessanten Ausführungen zu diesem spannenden Thema. Wir wünschen Ihnen, Ihrer Familie und unserer Leserschaft zur zweiten Winterhälfte viele angeregte Stunden beim begeisterten Spiel.

Stephan Herzer

Zum selber Lesen

Infos zum Thema Neuropsychologie am Kinderspital St.Gallen und Download der Liste «Förderung und Erhaltung von Gehirnfunktionen durch Gesellschaftsspiele»:
www.kispisg.ch/neuropsychologie

Kurt geht's nicht gut

Gewaltprävention im Heilpädagogischen Setting

Ein Online-Meeting mit Lukas Wunderlich, Sozialpädagoge und Fachmann Gewaltprävention.

Lukas Wunderlich erhält eine Menge Jahresberichte von all den heilpädagogischen Institutionen, in welchen er arbeitet. Dass er in vielen Institutionen arbeitet, liegt daran, dass er beratend unterwegs ist und in dieser Funktion eben viele Institutionen aufsucht. Sein Spezialgebiet ist die Gewaltprävention. Das macht ihn zum vielbeschäftigten Mann. Deswegen treffen wir uns erst nach Feierabend virtuell zum Gespräch.

Aus dem Umstand, dass Lukas Wunderlich so viele Jahresberichte erhält, kann man also schliessen, dass Gewalt im Heilpädagogischen Setting ein grösseres Thema sein muss.

Den Jahresberichten sieht man dies in der Regel nicht an. Lukas Wunderlich zuckt die Schultern. «Ist ja klar, in Jahresberichten zeigen sich die Institutionen von ihrer besten Seite. Da ist auf der Titelseite vielleicht ein Mensch mit Beeinträchtigung zu sehen, der jemanden an der Hand hält und lacht. Und sicher niemand, der grad mitten in einem Tobsuchtsanfall steckt.»

Gewalt ist ein gesellschaftliches Tabu. Umso tabuisierter vielleicht dort, wo der Anspruch besteht, einen in besonderem Masse sozialen Umgang zu pflegen. Im Schonraum, den gute Menschen für benachteiligte Menschen einrichten, hat man es schön miteinander. Gewalt kommt vielleicht im Justizvollzug vor, oder in der Psychiatrie. Aber doch sicher nicht in heilpädagogischen Institutionen. Sollte man meinen.

Damit räumt Lukas Wunderlich gleich als erstes auf. «Es gibt von 2019 eine Studie der ZHW (Zürcher Fachhochschule), wo aus dem ganzen sozialen Bereich Studierende befragt wurden, wie häufig diese in ihrem Berufsalltag Gewalt erleben. Man untersuchte Formen von verbaler Gewalt, Gewalt gegen Mobiliar und physische Gewalt. In dieser Studie wird klar, dass Fachpersonen, welche im Bereich mit körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen arbeiten, von allen Gewaltformen am stärksten betroffen sind. Das heisst, die Belastung durch grenzverletzendes Verhalten ist im klassischen heilpädagogischen Bereich stärker als in der Psychiatrie, höher als in der Regelschule, viel höher als im Strafvollzug. Der signifikanteste Unterschied liegt dabei bei der

physischen Gewalt. Das bedeutet, es gibt keine andere Branche im sozialen Feld, wo es angezeigt wäre, sich mit dem Thema Gewaltprävention auseinanderzusetzen als in der Heilpädagogik.»

Gewalt hat viele Erscheinungsformen. Offenbar liegt auch bei diesem Thema die Wahrheit oft im Auge des Betrachters. Wie definiert jemand wie Lukas Wunderlich diesen grossen Begriff?

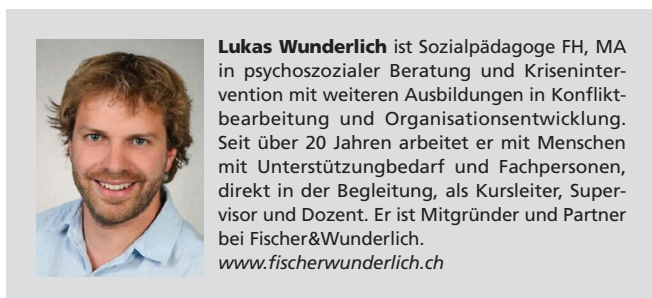
«Da gibt es», holt Wunderlich aus, «zunächst die einfache Antwort: Gewalt herrscht da, wo eine Schädigung entsteht. D.h. wenn ich Ihnen sage, Sie seien ein blödes Arschloch, dann denken Sie an einem guten Tag vielleicht: Naja – dem geht es wohl heute nicht so gut. Wohingegen Sie an einem anderen Tag in Ihrer Integrität verletzt werden. Als Pädagogik-Profis verstehen wir, dass Gewalt bis zu einem gewissen Grad eine Sender-Empfänger-Thematik ist. Das bringt im Alltag einige Schwierigkeiten mit sich. Zum Beispiel in der Zusammenarbeit im Team. Die einen finden die verbalen Entgleisungen eines Jugendlichen – nennen wir ihn Kurt – noch ganz ok. Sie sagen vielleicht: Kurt ist halt ein Jugendlicher mit schwieriger Biografie. Während andere Mitarbeitende finden, dass es keinesfalls drin liege, dass sie ein Jugendlicher als Schlampe bezeichne. Sie klassifizieren ein solches Verhalten als verbale Gewalt. Hier beginnt schon die erste grosse Herausforderung.

Ich bin in fast hundert Institutionen in der ganzen Deutschschweiz unterwegs. Es ist bemerkenswert, was das hinsichtlich Gewalt zum Teil für «Wahrnehmungsbiotope» sind. Da gibt es enorme Unterschiede.

Dann gibt es aber Situationen, wo es für alle klar ist, dass man es mit Gewalt zu tun hat. Rechtlich ist es auch so. Bedrohung z.B. ist ein Antragsdelikt, schwere Körperverletzung dagegen ein Officialdelikt. Irgendwann greift auch der Staat ein, egal wie jemand einen Vorfall erlebt oder interpretiert.

Diese Problematik stellt sich natürlich in jedem Subsystem der Gesellschaft. Also auch in der Sonderpädagogik. Es gibt Bedarf an klaren Kriterien, um etwas so Diffuses wie «Gewalt» fassen zu können. Und zwar losgelöst vom subjektiven Erleben der direkt Beteiligten. Zum Beispiel wenn eine Fachperson an den Haaren gerissen wird, dann hat die Institution die Verantwortung, hinzuschauen. Auch wenn diese Fachperson das im Moment nicht als ausserordentlich bedrohlich oder besonders schlimm einschätzt.

Im Kanton Graubünden wurde bereits vor über zehn Jahren der sogenannte «Bündner Standard» entwickelt. Dabei handelt es sich um ein Instrument, um die Gewaltproblematik im heilpädagogischen Setting fassbar und damit bearbeitbar zu machen. Da werden psychisch grenzverletzende Situationen, physische, rassistische oder sexualisierte beispielhaft beschrieben – es gibt bekanntlich ganz verschiedene Formen von Gewalt. Diese Beschreibung dient dazu, einen gemeinsamen Orientierungsrahmen zu schaffen, wo



Lukas Wunderlich ist Sozialpädagoge FH, MA in psychosozialer Beratung und Krisenintervention mit weiteren Ausbildungen in Konfliktbearbeitung und Organisationsentwicklung. Seit über 20 Jahren arbeitet er mit Menschen mit Unterstützungsbedarf und Fachpersonen, direkt in der Begleitung, als Kursleiter, Supervisor und Dozent. Er ist Mitgründer und Partner bei Fischer&Wunderlich. www.fischerwunderlich.ch

Gewalt beginnt, wie sie eingeschätzt wird und welche Prozesse im Bedarfsfall ausgelöst werden. Wohlverstanden nicht, welche Konsequenzen erfolgen, aber welche Prozesse.

Gegenwärtig führen einige Institutionen schweizweit den «Bündner Standard» ein. Konkret werden vier Stufen von grenzverletzendem Verhalten definiert. Wenn eine Institution den Bündner Standard einführt, kategorisiert sie mögliche Vorkommnisse für ihren speziellen Kontext. Kurt schreit auf dem Pausenplatz eine Fachperson an – das zum Beispiel kann eine Stufe 1-Situation sein. Sowas gibt es dann und wann, deshalb muss aber noch nicht das schwere Geschütz aufgefahren werden. Stufe 2 sind dann schon leichte bis mittlere Grenzverletzungen, Stufe 3 und 4 schwere bis massive Grenzverletzungen, wo man sich teils bereits im strafrechtlich relevanten Bereich befindet und wo entsprechend gehandelt werden muss. Damit wird eine institutionelle Orientierung geschaffen. Losgelöst vom individuellen Erleben des Einzelnen, erhält man dadurch ein gemeinsam verhandeltes Aktionsschema, wie in der betreffenden Institution mit Vorkommnissen und Verhaltensweisen umgegangen wird.»

Man hat mitunter den Eindruck, dass Gewalt ein Phänomen sei, welches zunehmend häufiger auftritt als früher. Doch der individuelle Eindruck kann trügen. Mag sein, dass es eine Frage der Wahrnehmung ist, der Darstellung in den Medien, oder dass das heilpädagogische Feld tatsächlich gewalttätiger geworden ist. Nach seiner Einschätzung gefragt, antwortet Wunderlich:

«Das ist schwierig zu sagen. Auf der einen Seite findet eine Enttabuisierung statt. Gewalt tritt heute stärker ins Bewusstsein als früher. Damit wird sie besprechbarer. Die Folge ist, dass man öfter und differenzierter davon spricht.

Als Institution kann man heute nicht mehr sagen: Das gibt es bei uns nicht. Es ist klar, dass Gewalt in jeder Institution vorkommt und sich folglich jede Institution mit Gewaltprävention auseinandersetzen muss. Denn wie gesagt: Kein Bereich ist davon stärker betroffen als der Heilpädagogische.»

Man äussert sich vielleicht sogar als praktizierender zeitgenössischer Heilpädagoge erstaunt über diese nachdrücklich wiederholte Aussage. Wunderlich verdeutlicht:

«Wir haben es hier mit einem Branchenproblem zu tun. Gerade im Zusammenhang mit physischen Formen der Gewalt. Es ist zum Beispiel sehr interessant, dass eigentlich erst vor fünf Jahren überhaupt eine intensivere Forschung auf diesem Gebiet in der Schweiz eingesetzt hat. Die Forschung, welche untersucht, was Institutionen auf diesem Gebiet erleben, welche Formen von Verhaltensauffälligkeiten am häufigsten anzutreffen sind, wie man darauf reagiert, etc. ist noch sehr jung. Erst aus der jüngeren Vergangenheit liegen z.B. grössere Untersuchungen zu bewegungseinschränkenden Massnahmen in den Schweizer Heimen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung vor. Damit sind beispielsweise physische Interventionen gemeint: Eine Person wird festgehalten, wenn sie in grosse emotionale Not gerät und eine andere an den Haaren reisst. Oder am Rollstuhl festgebunden, damit es sich nicht ständig selbst verletzt und so weiter. Mittlerweile haben wir Zahlen dazu. Stefania Calabrese und Eva Büschi haben diese Zahlen in

170 Institutionen in der Schweiz erhoben. Und sie lassen aufhorchen. Man stellt fest, dass im heilpädagogischen Bereich solche sogenannten BEMs in Krisen sehr oft vorkommen.

Nun ist es aber so, dass Fachpersonal aus der Psychiatrie standardmässig im Umgang mit physischen Gewaltsituationen ausgebildet wird. Zum Beispiel wird da trainiert, wie man einen Klienten festhalten muss, wenn er ins Iso-Zimmer gebracht werden muss. In Behindertenheimen findet so etwas zwar häufiger statt, aber eine Ausbildung fürs Personal gibt es nicht standardmässig. In fast allen psychiatrischen Einrichtungen ist es zum Beispiel Standard, dass in einem Fall einer Isolation fünf Fachpersonen anwesend sein müssen. Damit wird der Schutz der Fachpersonen sowie des Klienten gewährleistet. Im Behindertenbereich gibt es aktuell keinerlei solche allgemeinen Standards.»

Angesichts solcher Aussagen kommt man nicht umhin festzustellen, dass die Täterschaft nicht ausschliesslich aus der Klientel heilpädagogischer Institutionen stammt, sondern auch aus dem Personal.

«Absolut», pflichtet Wunderlich bei. «Ich bin mit dem Begriff Täterschaft generell sehr zurückhaltend, weil wir es sehr oft mit komplexen Wechselwirkungen zu tun haben! Die Klient*innen haben in aller Regel, aus ihrer individuellen Not und den Ressourcen heraus, gute Gründe dieses Verhalten zu zeigen. Da gibt es zunächst strukturelle Gewalt. Dringende Fragen, welche sich in den Institutionen stellen, sind z.B.: Wer hat alles das Recht in Kurts Zimmer reinzulaufen? Welche Regeln gelten für wen? usw. Wir haben aber auch Formen von verbaler oder psychischer Gewalt von Seiten des Personals. Auch von physischer Gewalt, wenn man das unsachgemässe Isolieren als solche betrachtet. Ganz viele Klienten werden zum Beispiel im eigenen Zimmer eingeschlossen, wenn es schwierig wird. Das sind zum Teil Zustände, die nicht in Ordnung sind und wo viele Institutionen aktiv nach Lösungen suchen. Die Branche insgesamt muss sich hier noch entwickeln. Erstens ist eine weitere Enttabuisierung notwendig und zweitens braucht es unbedingt eine Ausbildung und Standardisierung.

Ich bin darum sehr froh, dass die Forschung endlich verlässliche Zahlen bringt. Solche Zahlen sind auch wichtig in den Verhandlungen um Ressourcen. Wenn fünf Fachpersonen für eine fachgerechte Isolation nötig sind, muss man auch fünf Fachleute aufbieten können. Diese müssen in der Nähe sein. In einer Psychiatrie arbeiten die auf anderen Stationen und können mobilisiert werden. In der Behindertenhilfe dagegen macht die Sozialpädagogin den Abenddienst alleine.»

Gewalterfahrungen sind ihrer Natur gemäss eigentlich starke, deutliche und störende Erfahrungen. Dass es so lange gedauert hat, bis überhaupt eine nennenswerte Forschung dazu in Gang gekommen ist, scheint schon bemerkenswert. Natürlich mag die Thematik mit Scham behaftet sein, dennoch müsste sie im öffentlichen Bewusstsein längst angekommen sein. In verwandten Branchen ist man offenbar schon länger soweit. Nach den Gründen befragt, wie's kommt, dass es ausgerechnet in der Heilpädagogik so lange gedauert hat, antwortet Wunderlich:

«Ich habe dazu meine Hypothesen. Es fällt zum Beispiel eine gewisse Diskrepanz in der Art auf, wie heilpädagogische Fachpersonen in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden. Zum einen hört man oft: Ich bewundere dich, ich glaube nicht, dass ich diese Arbeit machen könnte. Zum anderen scheinen sich für die meisten Menschen die Kernkompetenzen von Heil- und Sozialpädagog*innen in der Fähigkeit zu erschöpfen, Kaffee trinken und spazieren gehen zu können.

Dass heilpädagogische Fachpersonen so wahrgenommen werden, liegt sicherlich auch an der Art und Weise, wie die Branche sich präsentiert.

Die Bewohner*innen mit ihren Betreuer*innen wohnen zum Beispiel «auf dem Regenbogen». Oder es wird im «Lindenbaum» Schule gemacht. Auf diese Weise präsentieren wir uns potenziell auch als «heile Welt». Wir generieren auch Spenden mit der Botschaft: Da sind liebe Menschen, die auf dem Regenbogen wohnen und Hilfe brauchen.

Wir erleben derzeit zwar einen Wandel hin zu mehr Transparenz. Wir hören mehr und mehr, wie Institutionen von ihrer schwierigen Klientel und dem Fachpersonenmangel berichten und erklären, dass etwas nicht übereinstimmt zwischen Schein und Sein. Das ist eine positive Entwicklung. Den Nachklang von heiler Welt müssen wir überwinden und die neue Botschaft formulieren: Da wird ein unglaublich schwieriger Job geleistet. In diesem Setting ergeben sich unglaublich herausfordernde Situationen, in die Fachpersonen teils reingeschickt werden, ohne die nötigen Ressourcen und teils auch Fähigkeiten zur Verfügung zu haben.

Im Zusammenhang mit Ressourcen muss man mit viel Mut und viel Klarheit den Leistungsfinanzierern gegenüber treten. Ich finde es wichtig, dass wir uns als Branche für Qualität einsetzen. Viele Fachpersonen leiden unter Burnout, und haben eine Menge Gewalt erfahren. Sie haben das Recht auf Schutz und ausreichend Ressourcen, dann ist auch das Potenzial für Gegengewalt wesentlich.»

Angenommen, eine Institution hat dieses Bewusstsein inzwischen entwickelt und Transparenz geschaffen. Wie sieht Lukas Wunderlichs Arbeit dann konkret aus? Wie läuft Beratung und Unterstützung ab, wenn man ihn engagiert?

Lukas Wunderlich: «In der Ostschweiz bin ich in einigen Institutionen unterwegs. Ein grösseres Projekt hat z.B. die CP Schule. Da möchte man das Thema vertiefter angehen. Im Zentrum steht dabei die Charta Prävention. Das ist eine Verpflichtung, welche alle Branchenverbände unterzeichnet haben. Sie wird also von Curaviva, Insos, Integras, Insieme, Procap, Limita etc. getragen. Die Charta entstand im Nachgang jenes grossen und bekannten Missbrauchsfalls Hansjörg Schmid im Jahre 2011/2012, wo viele sexuelle Übergriffe bekanntgeworden sind. Unter dem Eindruck dieser Vorfälle sagte man: «Wir schauen hin!» So heisst auch die Charta-Prävention. Jede Institution, die zu einem dieser Verbände gehört, muss in der Folge gewisse Anstrengungen zur Prävention leisten und umsetzen.

In der Regel versteht sich die Charta als Selbstverpflichtung. Das heisst, von Seiten Verband wird das im Einzelfall nicht überprüft. Einzig in den anthroposophischen Heimverband wird eine Institution nur dann aufgenommen, wenn sie ein Präventionskonzept hat. Bei den anderen Verbänden hat die Charta den Charakter einer Aufforderung. Da gehört zum Beispiel dazu, dass es eine interne, von der Lei-

tung unabhängige Meldestelle gibt, wo Gewaltmeldungen gemacht werden müssen. Auch Klienten können sich dahin wenden, wenn ihnen Gewalt angetan wird.

Die CP Schule baut gegenwärtig eine solche Meldestelle auf. Ausserdem legen wir fest, welche Formen von bewegungseinschränkenden Massnahmen mit welchen Mitteln eigentlich stattfinden und wie transparent sie gehandhabt werden. Diese Schule setzt sich seit einem ganzen Jahr intensiv mit Gewaltprävention auseinander. Das bedeutet Mitarbeiterworkshops, Weiterbildungen zum Thema mit dem Ziel, sich ein Präventionskonzept zu erarbeiten. Diese Institution macht das sehr ganzheitlich.

Eine andere Form der Unterstützung ist die Fallberatung. Da ist der Klient Kurt, der mit seinem Verhalten alle Fachpersonen an ihre Grenzen bringt. Ich komme ein paar Stunden zu einer externen Fallberatung und wir versuchen, die Dynamik zu reflektieren. Da wird versucht, das Setting für dieses Kind ganz gezielt anzupassen, dass es zu weniger Gewalt kommt.

Eine weitere Institution fragte mich grade in Bezug auf ihre Immobilienstrategie an. Die bauen grade und da stellt sich die Frage, auf welche Weise man der UNO-Behindertenrechtskonvention mit baulichen Massnahmen entsprechen kann. Dabei wird auch die Frage mitgedacht, inwiefern eine gestaltete Umgebung das Gewaltisiko vermindern kann, bzw. wie man schon präventiv bauen kann. Das beinhaltet Überlegungen wie, wo es Rückzugsmöglichkeiten braucht und wie die Umgebung stressmindernd gestaltet werden kann.

Oder es kann darum gehen, dass die Fachpersonen, welche täglich angegriffen und an den Haaren gerissen werden, geeignete Befreiungsgriffe lernen, um den Klienten schmerzfrei abzuwehren. Das braucht Schulung aus dem Aggressionsmanagement. Die Interventionen sind sehr unterschiedlich.»

*Ganze Institutionen sind mitunter grosse, schwerfällige Gebilde. Veränderungen ganzer Konzepte oder Paradigmenwechsel brauchen erfahrungsgemäss viel Zeit. Was ist der kleinsten Zelle im System, der einzelnen Heilpädagog*in zu raten, wenn sie der Gewalt in ihrem Klassenzimmer etwas entgegensetzen will?*

Wunderlich winkt ab: «Ich sage immer, Gewaltprävention ist eine Aufgabe für die Gemeinschaft. Weil einer der wichtigsten Faktoren, der dazu führt, dass innerhalb eines Systems die Gewalt aufrecht erhalten bleibt, ist, dass keine Hilfe kommt. Das kann man auch in Familiensystemen beobachten: Wenn keine Hilfe hineingebracht werden kann, wird in der Regel die Gewalt aufrechterhalten. Dasselbe Phänomen kann man auch in professionellen Settings auf Wohngruppen und Schulklassen mit Lehrperson und Klassenhilfen beobachten. Wenn es da zu Gewalt kommt und es kann keine Hilfe eindringen, bzw. Hilfe wird nicht angenommen, dann bleibt die Gewalt aufrechterhalten. Gewaltprävention ist darum immer eine gemeinschaftliche Aufgabe.

Die Dynamik der Gewalt liegt in der Überforderung der Beteiligten. In Gewaltsituationen sehen wir nicht mehr das, was wir noch sehen könnten, wenn es uns gut geht. Das heisst, ganz viele Lösungswege bleiben für die direkt Beteiligten verschlossen. Gewalt braucht Hilfe. Gewaltprävention ist darum eine Institutionskultur und nicht die Aufgabe eines Einzelnen.

Natürlich kann eine einzelne betroffene Lehrkraft Gewaltprävention in der Gesamteinstitution zum Thema machen.

Eigentlich ist es auch ein Hauptthema. Ich meine, die Teilhabe von Kurt an der Gesellschaft gelingt nicht aufgrund seiner Fähigkeit, schnell rechnen zu können. Integration gelingt dann, wenn Kurt seine Kameraden und Betreuer*innen nicht mehr schlägt. Die Sozialkompetenzen und das Strategierepertoire, sich selbst zu stabilisieren, sind dabei meines Erachtens weit wichtiger als Stoffinhalte. Dass die Lehrperson mit der Klientel auch an solchen Fragen arbeitet, ist deshalb unabdingbar.

Ich habe in einer Institution gearbeitet, welche sehr stark ist in der beruflichen Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen. Ich habe da auch Jobcoaches gecoacht in schwierigen Situationen. Und da ist ganz klar: Man kann einen Menschen mit einer Beeinträchtigung im ersten Arbeitsmarkt integrieren, sofern er pünktlich zur Arbeit erscheint und sofern er sich auch unter Belastung und Stress sozial adäquat verhalten kann. Ob er rechnen oder schreiben kann ist – sorry – oft nicht so wichtig. Es ist zwar hilfreich, wenn er einen Computer bedienen und einen einfachen Auftrag sinngemäss ausführen kann.»

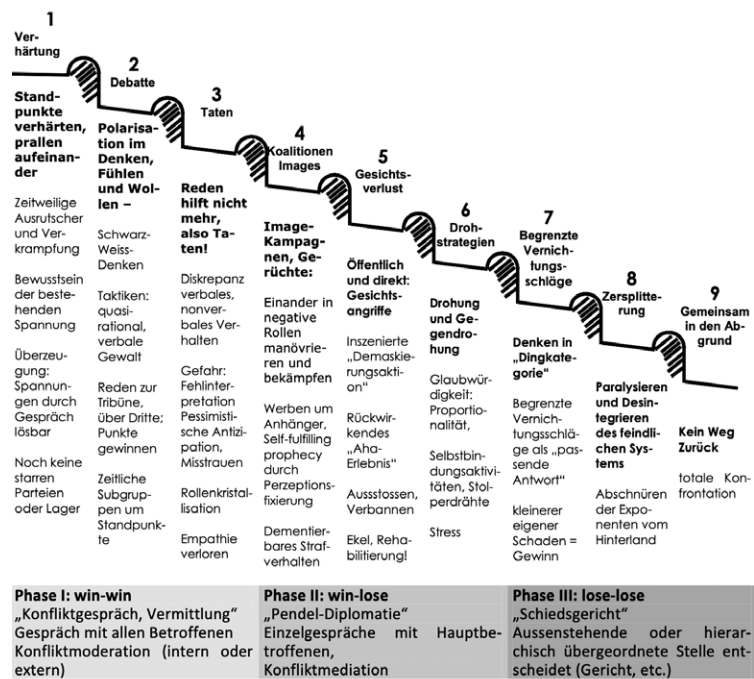
Wie kann man denn an diesen Themen arbeiten?

«Wir Heilpädagog*innen denken oft, dass wir es seien, die unsere Klienten beruhigen würden. Aber das ist ein Fehlgedanke. Die Klienten können sich nur selbst beruhigen. Deeskalation heisst, Bedingungen zu schaffen, worin Klienten sich selbst beruhigen können. D.h. wir müssen mit den Ressourcen des Gegenübers arbeiten und nicht denken, der Klient sei das Problem und wir müssen es lösen. Deeskalation ist eher ein Gemeinschaftswerk zwischen Heilpädagog*in und Schüler*in und nicht das Produkt der Fachperson. Dafür ist es wichtig, die Ressourcen des Kindes innerhalb der Eskalation zu erkennen. Es ist entscheidend, den Beitrag zu würdigen, den das Kind zum Gelingen einer Lösung beitragen kann.

Häufig sagen wir, Kurt provoziere und das sei sein Fehler. Man kann aber auch die Auffassung vertreten, dass Provokation ein Signal dafür sei, dass Fragen mit hoher Dringlichkeit vorliegen. Die Frage ist also, was die Frage ist, welche hinter dem unerwünschten Verhalten steht. Und nicht einfach, wie man es abstellen kann. Erst wenn wir verstehen, welche Frage hinter dem störenden Verhalten steht, erkennen wir auch den Anteil, den Kurt selbst an die Deeskalation leisten kann.»

Der Gedanke tut vielleicht ein bisschen weh. Man geht unversehens in sich und hört sich selbst reden. Für uns professionelle Helfer*innen haben Wunderlichs Axiome irgendwie den Charakter von Glaubenssätzen. Und wie im Glauben üblich, sind die Ideale schier unerreichbar und der Anspruch scheint zu hoch, bzw. man selbst zu schwach, sie zu erreichen. Hat Wunderlich vielleicht einen Rat, wie man den Zugang zu einem Kind findet, das einem den letzten Nerv ausreisst?

Hat er: «Wenn ich am konkreten Fall arbeite, geht es zunächst darum, die Betroffenen einmal erzählen zu lassen. Am Narrativ werden eingeschliffene Muster und Dynamiken erkennbar, Negativspiralen und so weiter. Allerdings gebe ich mir dabei besondere Mühe, immer wieder neu hinzuhören. Auch wenn es verbreitete Denk- und Reaktionsmuster gibt, die ich ab und zu antreffe, so ist doch jede Situation einzigartig und dahinter steht ihre eigene, spezifische Geschichte. Immer wieder geht es darum zu verstehen, dass es nicht um einen Fall geht, sondern um Menschen. Um die Klassenlehrerin, die Assistenz, die Kameradinnen und Kameraden und um Kurt, die einander begegnen und in Dynamiken geraten. Dann geht es darum zu versuchen, aus den Schilderungen der Fachpersonen die aktiven Rollenzuschreibungen herauszuhören. Beispielsweise der feine Unterschied, ob jemand sagt, Kurt sei schwierig oder ob es heisst, Kurt habe es schwierig.



Konfliktstufen nach Glasl.

Aus der Perspektive der Konflikt-Eskalationsstufen nach Glasl betrachtet, macht die Formulierung des Problems einen grossen Unterschied und geben Hinweise, wo die Beteiligten im Konflikt stehen. Sofern man nämlich am Punkt steht, wo die Fachpersonen sagen, Kurt habe es schwierig, habe ich den Auftrag zu schauen, wie man bessere Voraussetzungen für das Kind schaffen kann, damit es ihm besser geht. Ist man dagegen bereits am Punkt, wo Kurt selbst die Zuschreibung «schwierig» hat, ist man potenziell bereits auf Stufe vier. Dann sieht es bereits so aus, als ob Kurt das Problem sei. Wenn er nicht so wäre, wie er ist, dann hätten wir auch kein Problem mit ihm. Das heisst, das Kurt das Problem IST und deshalb ist es für die Fachpersonen schwierig. Solche Dinge versuche ich aus den Schilderungen herauszuhören. Das ist entscheidend für die Überlegung, wo man mit der Intervention ansetzen kann. Wenn ich merke, dass wir bereits auf Stufe vier sind, sind wir auch bereits im Win-Lose-Bereich. Hier stellt ein Team oft die Frage, ob ihre Institution über-

haupt der richtige Ort sei für Kurt oder ob er überhaupt hierher passe, ob das Angebot überhaupt genüge, ob das Team noch genüge oder ob Kurt selbst noch genüge, für das was hier gefordert ist.

In einem solchen Fall braucht es vor allen anderen Dingen zunächst Sicherheit. Kinder in solchen Situationen zeigen mitunter extrem herausfordernde Verhaltensweisen, die innerhalb der übrigen Anforderungen mit den übrigen Schüler*innen der Klasse echt schwierig zu managen sind. Das führt zu noch mehr Schwierigkeiten auf beiden Seiten. Ich habe selbst lange auf Intensiv-Wohngruppen gearbeitet für sogenannt Schwerst-Verhaltensauffällige und ich weiss sehr genau, wie unglaublich anspruchsvoll es ist, wenn man täglich angespuckt, an den Haaren gerissen und geschlagen wird. Ich habe sehr viel Verständnis dafür, dass man da als Fachperson ziemlich schnell nicht mehr kann.

Man kommt damit in einen heiklen Bereich, wo man rasch mit Fragen nach der eigenen Haltung und Professionalität konfrontiert wird, ganz nach dem Motto: Das ist doch eine Fachperson, wie redet der denn über seine Klientel?

Das ist meiner Meinung nach nicht adäquat und vor allem nicht förderlich. Denn wenn man in Gefahr ist – und diese Gefahr kann durchaus real sein – wenn man jedes Mal dreimal durchatmen muss, bevor man mit dem Kind wieder in Interaktion geht, dann braucht man Schutz und Sicherheit. Das macht Sicherheit zum vordringlichen Thema. Erst wenn wir sicher sind, sind wir auch in der Lage, unser professionelles Potenzial abzurufen. Wenn wir Angst haben, dass der Schüler uns wieder bespuckt oder auf einen anderen Schüler losgeht und ich es vielleicht nicht im Griff haben werde und mir dabei noch Sorgen mache was womöglich noch die Eltern oder die Schulleitung dazu sagen. In dieser Situation brauche ich vordringlich Sicherheit. Erst in der Sicherheit kommt auch die professionelle Haltung zurück und ich kann mein Potenzial an methodischen Möglichkeiten wieder voll nutzen.»

Wie schafft man Sicherheit?

Wunderlich: «Es gibt drei verschiedene Ebenen von Sicherheit. Es gibt zunächst die räumliche Sicherheit. Wenn es beispielsweise am Mittagstisch regelmässig eskaliert, könnte räumliche Sicherheit bedeuten, dass Kurt sein Mittagessen in einem anderen Setting einnimmt. Solche Lösungen beginnen häufig in den Denkmodellen der Fachpersonen. Die muss man gewissermassen auflockern, indem man die Frage stellt: Wenn Sicherheit das einzige Kriterium wäre, wie müsste die Situation organisiert sein. Man lässt die pädagogischen Werte und Richtlinien mal weg und konzentriert sich auf den Sicherheitsaspekt. So kommt man erstmal auf neue Ansätze zum Weiterdenken. Vielleicht startet man den Morgenkreis erstmal ohne Kurt und er kommt erst dazu, wenn die anderen schon bei der Arbeit sind. Oder er startet erstmal mit seiner Lieblingstätigkeit, die ihn stabilisiert. Häufig kann man mit relativ kleinen Interventionen im Setting und im Rahmen schon klare Verbesserungen erreichen, die Sicherheit erhöhen oder Risikosituationen reduzieren.

Oder man lernt, sich physisch zu befreien, wenn einem Kurt an den Haaren gepackt hat. Ganz konkrete gewalt-

lose Selbstverteidigung, wenn man angegriffen wird, muss man üben. Das wäre eine zweite Ebene, nennen wir sie die physische.

Auf der gedanklichen Ebene geht es darum, zu verinnerlichen, dass man als Fachperson das Recht auf Schutz hat und das Kind auch. Anschliessend kann man sich Gedanken darüber machen, wie man von der Institutionsleitung, von der Kultur, von der Personalsituation her an die Problematik herangehen kann. Vielleicht braucht man einen Notfallknopf, manchmal reicht es auch schon, eine Babyphone-App auf dem Handy zu installieren. Die ruft bei Geschrei ins andere Schulzimmer an und die Klassenhilfe von drüben kann zu Hilfe kommen.

Das sind erste kleine Interventionen, die niederschwellig dafür sorgen, dass man nicht mehr alleine ist in einer Situation. Schon der Gedanke, Stress und Gefahr nicht mehr alleine ausgesetzt zu sein, entspannt die Situation enorm. Solche kleinen Änderungen sind rasch installiert und können einfach für zwei, drei Wochen ausprobiert werden, um zu schauen, ob sie wirken. Da braucht es vielleicht gar keine kostspieligen technischen Investitionen wie Notrufsysteme etc.

Oftmals sind Erstinterventionen von solcher Art und ich stelle fest, dass wenn die Sicherheit zurück ins System kommt, so ist das Fachpersonal wieder in der Lage, verstärkt Empathie für Kurt zu entwickeln. Das Fachpersonal ist nicht mehr so stark mit Selbstschutz und Selbststabilisierung beschäftigt. Die Professionalität kehrt zurück und die Reflexion gewinnt an neuer Qualität. Dies ist die Voraussetzung, um neue Lösungen für den pädagogischen und agogischen Alltag zu finden.

Wir denken häufig, Integration bedeute, dass das Kind überall und immer dabei sein soll. Und das ist einfach echt Mist! Das Gegenteil von Alleinsein ist nämlich nicht, in der Gruppe zu sein. Das Gegenteil von Alleinsein heisst, positive Beziehungsangebote zu erhalten. Wenn jemand keine positiven Beziehungsangebote in der Gruppe mehr bekommt, weil er allen schon derart auf die Nerven geht, dann ist er viel alleiniger allein als wenn er allein allein wäre. Manchmal wird Kurt mit wahnsinnigem Aufwand und Stress ständig in die Gruppe genommen, doch da schafft er es kaum je, sich kompetent zu verhalten. Alle regen sich über Kurt auf, doch die Fachpersonen sind umso stärker bemüht, ihn in der Gruppe zu halten. Und so ist er letztlich viel einsamer, als wenn er ab und zu alleine wäre. Wenn er bloss ab und zu in der Gruppe wäre, gelingt es ihm vielleicht für fünfzehn Minuten, in der Gruppe zu interagieren. Danach braucht er dann wieder Zeit für sich oder mehr Ruhe oder einfach Reizabschirmung. Das Ziel ist es also, über eine Veränderung der Denkmuster im Team der Fachpersonen kleine Veränderungen zu evozieren, die mitunter grosse Wirkung haben können.

Grundsätzlich kann man sagen: Umfeld verändern = grosser Hebel. Mensch verändern = kleiner Hebel. Wenn Kurt in den vergangenen fünfzehn Jahren ein Verhalten entwickelt hat, sich selbst oder andere zu schlagen, um seine Not irgendwie zum Ausdruck zu bringen, bringt man das nur mit intensiver pädagogischer Arbeit und riesigem Zeitaufwand in neue

Bahnen. Die Situationen oder Reizexpositionen zu reduzieren, wo das Verhalten besonders häufig auftritt, ist dagegen meist sehr viel einfacher und hat für den Moment viel grössere Wirkung. Dass Kurt nicht mehr am gemeinsamen Mittagstisch dabei sein muss, hat man in fünfzehn Sekunden an der Teamsitzung beschlossen. Zu üben, dass Kurt sich am gemeinsamen Mittagstisch während des ganzen Essens kompetent verhält, ist unter Umständen eine Arbeit von Jahren. Da stellt sich schon die Frage nach der Verhältnismässigkeit.

Wenn man Wunderlich zuhört, kommt man ins Grübeln. Man würde gerne noch weiter zuhören, doch der Feierabend ist inzwischen schon fortgeschritten und eigentlich hat man genug gehört, um eine gute Weile darüber nachzudenken. Doch kein Gespräch, insbesondere nicht die einem ins Grübeln bringen, soll enden, ohne die Frage, ob es noch etwas Wichtiges gebe, was noch gesagt werden müsse. Wunderlich denkt nicht lange nach:

«Grade in komplexen Situationen sind oft sehr viele Leute involviert. Schulpsychologischer oder jugendpsychiatrischer Dienst, Therapeuten und Ärzte, etc. Diesen Helferkreis soll man pflegen, um Menschen mit Beeinträchtigungen zu stärken. Damit stärkt man die Zusammenarbeit und weckt den Mut von gewissen Therapeuten, sich auch mit Menschen mit Beeinträchtigungen zu beschäftigen – auch wenn man sich anfänglich vielleicht fragt, ob man mit seinen kognitiven Strategien überhaupt weiterkommt. Denn der therapeutische Bedarf wäre im Grunde gross bei Menschen wie Kurt. Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen haben ein drei bis vierfach höheres Risiko, psychische Störungen zu entwickeln als die Normalbevölkerung. Das heisst, es liegt ein hoher therapeutischer Bedarf vor. Gleichwohl ist es extrem schwierig, Therapeuten zu finden, die bereit sind, in eine interdisziplinäre Arbeit einzusteigen. Wenn dieses Interview eine Gelegenheit ist, Therapeut*innen Mut zu machen, es auch einmal mit Patienten mit kognitiver Beeinträchtigung zu versuchen, dann möchte ich diese nicht ungenutzt lassen. Darum möchte ich gerne etwas Werbung machen, denn gerade im Bereich Traumatisierung besteht ein sehr hoher therapeutischer Bedarf. Es wäre so wünschenswert, es könnte noch intensiver und gegenseitig befruchtend und ergänzend zu verstärkter Zusammenarbeit kommen. Auch auf dieser Ebene soll man den Zielen der Behindertenrechtskonvention ja näherkommen.

Eine Quintessenz unseres Gesprächs könnte ja sein, dass wir alle es besser haben, wenn wir mehr Möglichkeiten haben, auf eine Situation zu reagieren. So können wir am ehesten eine adäquate Lösung für eine schwierige Situation finden. Von daher gilt natürlich schon: Je mehr Wissen wir zugänglich haben, umso mehr Möglichkeiten haben wir.»

Da sind wir sehr einverstanden!

Herzlichen Dank Herr Wunderlich für dieses Gespräch. Es war erhellend in vielerlei Hinsicht und das ist vielleicht nicht zuletzt dem Umstand zu verdanken, als dass in seinem Verlauf auch das eine oder andere übriggebliebene Tabu noch angeknackst worden ist.

Stephan Herzer

Zum selber Lesen

Der Bündner Standard. Zum Umgang mit grenzverletzendem Verhalten in Institutionen für Kinder und Jugendliche: www.buendner-standard.ch/index.php?id=8

Büschi Eva, Calabrese Stefania (Hrsg.), 2019: Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, siehe auch: www.heve.ch

Charta-Prävention «Wir schauen hin»: www.charta-praevention.ch

Glasl, F.: (1999). Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8. Aufl. Bern/Stuttgart: Haupt.

Glasl, F.: (2008). Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte, Übungen, praktische Methoden. 5. Aufl. Bern/Stuttgart: Haupt.

Neuere Studie der Uni Basel: www.tagesanzeiger.ch/pflegerinnen-und-pfleger-erschreckend-haeufig-gewalt-ausgesetzt-349289817962

Klassenassistenzen – Chancen und Gefahren für die integrative Schule

Ein zweites Gespräch mit Prof. Dr. Bea Zumwald

Sechs Jahre ist es her, da sprachen wir das erste Mal mit Bea Zumwald zum Thema Klassenassistenzen. Damals wurde an der PHSG gerade die Weiterbildung von Klassenassistentinnen und -Assistenten vorbereitet. Die KSH hatte Fragen und Bea Zumwald, die das Konzept für den Lehrgang erstellt hatte, hatte die (vorläufigen) Antworten.

Mittlerweile sind Klassenassistenzen (KA) ein fester Bestandteil vieler Schulteams geworden. Die Weiterbildung an der PHSG ist inzwischen mehrfach durchgeführt worden, Berufsverbände von KLV bis LCH haben sich dazu verlauten lassen, es sind Studien durchgeführt worden, sogar ein Vorstoss im Kantonsrat wurde zum Thema lanciert.

Wie wir bereits 2015 von Bea Zumwald erfuhren, handelt es sich bei der Implementierung von Klassenassistenzen in der Volksschule um ein Bottom-Up-Phänomen. Das heisst, wir haben es für einmal mit einer Bewegung zu tun, die von der Basis her entstanden ist und nicht um eine Reform, welche der Schule vom Kopf her, sprich von Seiten Bildungspolitik, verordnet worden ist. Es sind Gemeinden und Schuleinheiten gewesen, die aufgrund verschiedener Bedürfnisse Klassenassistenzen in ihren Klassen eingerichtet haben.

Wir nehmen die jüngste Studie der PHSG zum Anlass, erneut bei Prof. Dr. Bea Zumwald anzuklopfen. Sie hat als Projektleitung diese Studie zusammen mit Prof. Dr. Franziska Vogt designt und im Team mit Annette Koechlin und Annina Truniger durchgeführt und ausgewertet. So kann sie uns aus erster Hand von den neuesten Erkenntnissen berichten. Ausserdem doziert sie in der Weiterbildung für Klassenassistenzen, die die PHSG seit sechs Jahren unter der Leitung von Prof. Thomas Rhyner durchführt. Aus diesen Kursen liegen ebenfalls zahlreiche Erfahrungen vor. Wir wurden freundlich ins Hochschulgebäude Hadwig zur Präsentation und Diskussion einer Zwischenbilanz eingeladen. Wir freuen uns, der Leserschaft den Zusammenzug eines längeren und interessanten Gesprächs vorlegen zu können. Wir gliedern es zur besseren Verständlichkeit in sieben Abschnitte.



Prof. Dr. phil. **Bea Zumwald** ist Dozentin für Heil- und Sonderpädagogik im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik, den die HfH in Kooperation mit der PHSG in Rorschach durchführt. Ausserdem ist sie Dozentin in der Weiterbildung der PHSG, u.a. in der Weiterbildung für Klassenassistenzen. Im Rahmen ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts Lehr-Lernforschung forschte sie zum Thema Kooperation von Assistenzen und Lehrpersonen. Frau Zumwald hat ihre Laufbahn als Primarlehrerin in Wittenbach begonnen, im Kanton Appenzell Ausserrhoden hat sie während zwölf Jahren als Schulische Heilpädagogin gearbeitet und in dieser Zeit ihr Studium der Sonderpädagogik, Ethnologie und Pädagogik an der Universität Zürich gemacht. 2013 hat Frau Zumwald an der Universität Bremen zum Thema Teamteaching und Kooperative Unterrichtsorganisation doktriert. An der PHSG ist sie mit der Koordination des Master-Studienganges der Schulischen Heilpädagogik in Kooperation mit der HfH betraut.

Abschnitt 1: Forschungsdesign

Mitteilungsblatt (MB): Frau Prof. Dr. Zumwald, Sie haben eine Studie zum Thema Klassenassistenzen durchgeführt. Worum handelt es sich dabei?

Prof. Dr. Bea Zumwald (BZ): Unsere Studie trägt den Titel «Kooperation Assistenzen und Lehrpersonen im Unterricht» (KoPrAss). Wir konnten sie mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds durchführen. Wir stellten uns die Frage, wie Lehrpersonen (LP) und Klassenassistenten (KA) ihre gemeinsame Unterrichtspraxis organisieren und gestalten. Wir untersuchten insgesamt 31 Tandems von LP und KA auf der Primarstufe der Regelschule aus fünf Kantonen. Von den 31 KA werden 15 für ein einzelnes Kind mit besonderem Bildungsbedarf eingesetzt. Die 16 anderen werden in der gesamten Klasse nach Bedarf eingesetzt. Keine der untersuchten KA hat eine pädagogische Ausbildung. Eingesetzt werden die KA unter anderem in Sprache, Mathematik oder MNG.

Die Untersuchungen beinhalteten Videoaufnahmen. Dabei liefen immer zwei Kameras, was uns zeitgleich die Aktivitäten von KA und LP beobachten liess. Ergänzt wurden die Beobachtungen durch anschliessende Einzelinterviews, um die filmischen Eindrücke zu ergänzen und die Zusammenhänge besser zu verstehen, einem Kurzfragebogen sowie einer Leistungseinschätzung der Kinder durch die LP anhand eines Klassenfotos. Wir haben die Kinder zwar nicht getestet und können nicht genau sagen, wie die Leistungen der Kinder in einzelnen Fächern sind. Doch darauf kommt es nicht an. Für die Studie ist wichtig zu wissen, ob die LP angibt, dass es sich um Kinder mit Schwächen handelt und ob sie diese der KA überantwortet oder nicht.

Gerne berichte ich über einige unserer Erkenntnisse, möchte aber die Gelegenheit nutzen, noch einen Schritt weiterzugehen und diese Ergebnisse unter der Perspektive von Schulentwicklung und integrativer Schule zu interpretieren. Ich glaube, diese Überlegungen sind insbesondere für SHPs von Interesse, da diese im System Schule eine besondere Rolle einnehmen. Sie halten sich in der Regel in verschiedenen Klassen auf und haben damit einen Fokus, der über die konkrete Einzellösung im Schulzimmer hinausgeht und nehmen daher eine systemischere Sichtweise ein. Damit sind sie wichtige Multiplikator*innen für die integrative Schule.

MB: Auf Videoaufnahmen ist immer eine Menge zu sehen. Worauf hat man in der Studie den Fokus gelegt?

Abschnitt 2: Rolle und Tätigkeiten

BZ: Unsere Forschungsfrage beinhaltet die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts. Wir haben die Videos also in Bezug auf die Rollen und Tätigkeiten angesehen. Dabei haben wir unterschieden zwischen Warten/Beobachten,

Administration und Interaktion mit den Lernenden. Wie erwartet zeigten sich signifikante Unterschiede. Etwa ein Drittel der von uns gefilmten Zeit der KA besteht aus Warten/Beobachten und etwa zwei Drittel ist Interaktion mit den Lernenden. Demgegenüber beobachtet/wartet die LP kaum (5%) und ist zu fast 90% in der Interaktion. Während diese Interaktion sich bei der LP mal auf die gesamte Klasse (Frontalunterricht), einzelne Gruppen oder Individuen verteilt, konzentriert sich die Interaktion der KA praktisch vollständig auf einzelne Kinder.

Wenn wir die Interaktion der KA mit dem einzelnen Kind genauer aufschlüsseln, stellen wir fest, dass wir weitere drei Ebenen unterscheiden können. Nämlich Arbeitsorganisation (z.B. Anleitungen bezüglich Material, Reihenfolge der Arbeiten, etc.), Aufmerksamkeit herstellen (leichtere disziplinarische Interventionen, Motivieren, etc.) oder lernstoffbezogene Interaktion (d.h., die KA arbeitet am Unterrichtsstoff, erklärt Lerninhalte etc.). Da sieht man, dass die KA signifikant länger lernstoffbezogene Interaktion mit einzelnen Kindern hat als die LP. Die LP übernimmt derweil eher das Management der gesamten Klasse.

Schlüsselt man das weiter in die Kategorien überdurchschnittliche, durchschnittliche und unterdurchschnittliche Lernende auf, so differenziert sich das Bild weiter. Während sich die LP signifikant länger mit den begabteren Schüler*innen befasst, arbeitet die KA vornehmlich mit den schwächeren Schüler*innen an deren Stoff.

Gewisse Befürchtungen, wie sie auch der LCH zum Ausdruck bringt, dass die KA die Aufgaben von LP übernehmen könnten, können wir mit unseren Daten in Bezug auf Klassenführung zwar widerlegen. Das Management der Klasse liegt klar in der Hand der LP. Die Lernprozessbegleitung ist allerdings ebenso ein Aspekt des Unterrichts und benötigt professionelle Kompetenz. In dem Punkt übernimmt die KA Aufgaben der LP. Und zwar insbesondere auch vis-à-vis Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten.

MB: *Wie schätzen Sie diesen bedenklichen Befund ein, wenn Sie ihn mit Ihren Erfahrungen aus den Weiterbildungskursen vergleichen?*

BZ: In den beobachteten Settings stimmen die hier gemachten Aussagen auf jeden Fall. In den Weiterbildungskursen höre ich jedoch immer wieder, dass die teilnehmenden KA mitunter noch weitergehende Aufgaben im Unterricht übernehmen. In unseren Fällen haben wir beispielsweise kein Teamteaching gesehen.

Bekanntlich hat es im Kantonsrat einen Vorstoss zum Thema KA gegeben. Dort wird gesagt, dass KA zum Teil Verantwortung für unterrichtliche Bereiche übernehmen, wo man ganz klar sagen muss, dass sie nicht in der Kompetenz einer KA liegen. Das sieht man in unserer Studie nicht abgebildet. Das könnte daran liegen, dass die Teilnahme freiwillig gewesen war und das Setting die Präsenz beider Personen im selben Raum vorgegeben hat. Wir wissen, dass im Feld Situationen vorkommen, die über das hinausgehen, was wir vorgefunden haben. Aber wir können keine Aussagen bezüglich der Häufigkeit von Teamteaching machen oder darüber, wie stark KA in die Unterrichtsvorbereitung

mit anschliessender Durchführung mit einbezogen werden. Aber es kommt vor.

MB: *Können Sie Aussagen darüber machen, worin dabei die Problematik liegt? Kommt es tatsächlich drauf an, ob nun eine LP oder eine andere Person einem Kind die Siebenerreihe beibringt?*

BZ: Wir kritisieren in der Tat, dass die KA für dieses hohe Mass an Lernbegleitung zuständig sind. Wir sind der Ansicht, dass Lernbegleitung eine Sache ist, zu der man ausgebildet sein muss. Im Besonderen, wenn es dabei um Kinder mit besonderem Förderbedarf geht. In unserer Studie können wir ansatzweise zeigen, was andere genauer untersuchten: Pädagogisch ausgebildete LP fokussieren stärker darauf, dass die Kinder den Lerninhalt tatsächlich verstehen, während KA stärker darauf abzielen, dass eine Aufgabe erledigt, oder ein Stöckli gerechnet wird. Wenn sie Fragen stellen, zielen sie viel stärker auf Resultate ab und die LP auf den eigentlichen Lernprozess.

In den Interviewsequenzen, welche wir im Anschluss an unsere Beobachtungen durchgeführt haben, zeigt sich einerseits bei gewissen KA eine Unsicherheit, wenn sie einem Kind einen Lerninhalt erklären sollen, den dieses nicht versteht. Dann probieren sie halt einfach oder machen es so, wie sie zu Hause ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen. Demgegenüber stehen aber doch auch einige, die finden, sie könnten das auf jeden Fall und hätten keine Probleme damit.

Lernbegleitung ist auch für eine LP ein anspruchsvoller Aspekt ihrer Aufgabe. Im Speziellen dann, wenn ein Kind nicht leicht lernt. Dazu wäre eigentlich die Unterstützung durch eine SHP gedacht. Es stellt sich daher die Frage, ob die KA in Ergänzung zur SHP eingesetzt wird, oder an ihrer Stelle. Unsere Studie gibt darauf keine Antwort. Zentral ist, ob die KA für die Unterstützung instruiert wird. Studien zeigen, dass gezielt instruierte KA in heilpädagogischen Förderplanungen – z.B. in Leseförderprogrammen – durchaus einen positiven Effekt haben können.

MB: *Wir lesen in Handreichungen zum Einsatz von Klassenassistenten, dass sie «aktive Mithilfe» und «Präsenz im Unterricht» leisten, der «Unterstützung von Schülerinnen und Schülern» oder deren «Betreuung» dienen, oder den «Handlungsspielraum der Lehrperson vergrössern» sollen. Gleichzeitig finden sich Formulierungen, wonach sie sich aus pädagogischen Belangen heraushalten und diese den ausgebildeten Fachpersonen überlassen sollen. Wie sieht das konkret im Feld aus?*

BZ: Diese Begriffe sind nicht trennscharf. Wenn man in der Schule von «Betreuung» spricht, so hat diese immer eine unterrichtliche Seite. Sobald KA im Schulzimmer sind, sind sie auch an Lernprozessen beteiligt. Es geht uns ja nicht darum zu sagen, dass KA grundsätzlich so etwas nicht können. Natürlich gibt es auch Assistenten, die das von sich aus gut machen. Aber die Lernbegleitung schwächerer Schüler*innen ist an sich eine anspruchsvolle Aufgabe. Und zwar auch für Fachpersonen. Und dass man sie daher nicht den Laien überlassen darf.

Stattdessen können KA durchaus gewinnbringend eingesetzt werden. Wir haben einige Tätigkeiten von KA heraus-

gearbeitet, welche den Unterricht tatsächlich bereichern und damit den Schüler*innen wirklich zugutekommen. Assistenzen sollen unterstützende und organisatorische Aufgaben übernehmen, die weiter weg von den direkten Lernprozessen der Kinder sind. KA können Bezugsperson sein, als Beobachter*innen dienen, Kinder bei der Arbeitsorganisation unterstützen und motivieren. Sie können pflegerische Tätigkeiten übernehmen, bei geringeren Störungen niederschwellig intervenieren oder die Lehrkraft bei Verrichtungen am Kopierer, bei der Bereitstellung von Material oder einfachen Korrekturen entlasten.

Anstatt KA für die Lernprozessbegleitung von Kindern mit besonderem Förderbedarf einzusetzen, kann sie im Gegenteil als Unterstützer*in von Schüler*innen fungieren, die selbständig arbeiten können. Damit kann sich die LP den Schüler*innen widmen, welche zusätzlich professionelle Lernunterstützung benötigen. Auf diese Weise hält sie der LP tatsächlich den Rücken frei. Dies ist gewissermaßen die umgekehrte Logik.

MB: Wir halten fest: Den grösseren Nutzen hätte die KA, wenn sie gerade andersrum eingesetzt würde, als dass es mehrheitlich üblich ist. Anstatt sich um Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf zu kümmern, könnte sie die LP soweit von einfachen Tätigkeiten entlasten, dass sich diese selbst um die Bedürfnisse der schwächeren Schüler*innen kümmern könnte.

Abschnitt 3: Nähe und Autonomie

BZ: Richtig. Es gibt allerdings noch weitere Gründe, weshalb man einem Kind mit besonderem Förderbedarf nicht ständig eine Helfer*in zur Seite stellen sollte. Da ist zunächst die Gefahr der Inselbildung. Wenn eine KA für ein Kind zuständig ist, verbringt dieses einen Grossteil seiner Zeit im Unterricht in engem Kontakt mit der KA. Dies resultiert fast immer in einer inhaltlichen, sozialen und manchmal sogar räumlichen Separation. Eine KA gab z.B. zu Protokoll, dass sie oftmals mit ihrem Schützling das Klassenzimmer verlasse, um in Ruhe arbeiten zu können. Da stellt sich die grundsätzliche Frage, wie stark man tatsächlich die Selbständigkeit von Schüler*innen mit Schulschwierigkeiten fördert, wenn man diese derart eng begleitet. Vor allem bei KA, die für ein einzelnes Kind zuständig sind, haben wir in unserem Sample einige gesehen, die kaum von der Seite des Kindes weichen. Das geht auf Kosten des Kontaktes dieses Kindes zur LP. Ich denke, da kommt es auch stark darauf an, wieviele Stunden die KA tatsächlich pro Woche für ihre Aufgabe eingesetzt wird. Es macht sicher einen Unterschied, ob die KA zwölf oder mehr Stunden mit dem Kind zusammen ist und es sich somit um eine grundsätzliche Situation handelt, oder ob es nur um zwei oder drei Lektionen geht und sich in den anderen Stunden auch die LP um dieses Kind kümmert. Darüber können wir in unserer Studie keine Aussagen machen, weil uns nur die beobachteten Sequenzen zur Untersuchung vorliegen.

Andere Studien zeigen: Wenn man die Kinder selber fragt, ob sie froh sind um die Unterstützung durch die KA, so erhält man dieselbe ambivalente Antwort. Die begleiteten Kinder erleben die KA einerseits als unterstützend und

beschützend, andererseits auch als einengend und behindernd. Eine engere Beziehung der KA zum Kind kann dem Kind Sicherheit und Orientierung bieten. Wenn es die KA geschickt umsetzt, kann sie das Kind sinnvoll auf dem Weg zu mehr Selbständigkeit begleiten. Begleitete Kinder kommen insgesamt zu einer längeren aktiven Lernzeit, als wenn sie unbegleitet wären. Demgegenüber ist ihr Kontakt mit ihren Klassenkameraden eingeschränkt, teilweise sind sie von der Lehrperson abgetrennt. Es kann zu einer Stigmatisierung in der Klasse führen. Mitunter verhindert die KA durch ihre starke Präsenz, dass die begleiteten Kinder ihre Fähigkeiten selbst entdecken oder zeigen können.

MB: Wie kann man dieser Inselbildung entgegenwirken?

BZ: Zunächst geht es sicher darum, sich der Problematik überhaupt bewusst zu werden. Es soll sichergestellt werden, dass die KA nicht zu viel Verantwortung für das Lernen des Kindes übernimmt. Seine Selbständigkeit soll gefördert werden. Das kann durch seine Position im Raum geschehen. Settings, wo sich die KA mit dem Kind in den Gruppenraum zurückzieht, scheinen mir nicht förderlich zu sein. Es muss unbedingt darauf geachtet werden, dass der Kontakt des Kindes zur LP nicht eingeschränkt wird.

MB: Hier scheint die LP als Führungsperson gefragt.

Abschnitt 4: Anleitung durch die Lehrperson

BZ: Im Allgemeinen stellen wir fest, dass die Anleitung der KA durch die LP grundsätzlich von informeller und knapper Natur ist. Gespräche finden oft zwischen Tür und Angel statt, längere Fallbesprechungen sind selten. Wenn überhaupt Absprachen stattfinden, dann handeln diese vor allem von Inhalten und kaum je davon, wie etwas umgesetzt werden soll. Die KA erfährt von der LP, welches Blatt sie mit dem Kind bearbeiten soll und nicht, auf welche Weise sie dem Kind den Lerninhalt näher bringen könnte. Zumeist hält sich die KA an Routinen. Das ist an sich nichts Schlechtes, auch Profis folgen im Berufsalltag gewissen ritualisierten Abläufen. Wir haben auch indirekte Anleitung beobachten können. Gemeint ist damit, dass die KA bei ihrer Ankunft erstmal beobachtet, was die Kinder grade tun und sich dann ins Geschehen einschaltet. Oder sie orientiert sich an den Arbeitsplänen der Kinder.

Entsprechend zu eher unspezifischer Anleitung, findet auch kaum Monitoring statt. Monitoring ist etwas, was in der Literatur stark gefordert wird. Da geht es um Rückmeldungen und darum, dass die LP im Blick behält, was die KA macht und wie sie ihre Aufgaben umsetzt. Da stellen wir fest, dass das entweder gar nicht oder sehr oberflächlich gemacht wird. Es gibt schon einzelne Fälle, in denen Monitoring ernst genommen wird, aber generell wird dieser Aspekt der Zusammenarbeit vernachlässigt. Interessanterweise beurteilen LP die Arbeit ihrer KA oft quantitativ anhand der Arbeiten, d.h. der Arbeitsblätter, der Seiten im Buch, die Stöcklirechnungen etc., die mit dem Kind erledigt wurden. Interessant ist das deshalb, weil es zum resultatorientierten Fokus der KA in der Lernbegleitung passt, wie ich ihn weiter oben geschildert habe. Das Interesse der KA

an der Abarbeitung der Aufträge ist damit die logische Verlängerung der Perspektive der LP, wenn sie die Arbeit ihrer KA einschätzt. Eine weitere Strategie läuft über die Beziehung. Wenn die LP den Eindruck hat, es laufe gut zwischen KA und Kind, dann beurteilt sie auch die Arbeit der KA als gut. In den Interviews wurde das von Seiten LP mehrmals genannt. Manchmal sagen die LP auch explizit, sie wollen nicht überwachen, sie hätten kein gutes Gefühl dabei.

Entsprechend zurückhaltend sind die LP auch beim Feedback an ihre KA. Oft drücken LP ihre Wertschätzung aus im Sinne von: «Danke, es ist schön, dass du da bist und mir so gut hilfst!» Inhaltliche Rückmeldungen, die es den KA ermöglichen, etwas dazuzulernen sind seltener.

MB: *Kann es sein, dass der Grund für die Scheu der LP, ihre KA zu führen auch darin liegt, dass sie primär ihrer Entlastung dient, die LP folglich einfach nur froh ist um die Luft, welche die KA ihr verschafft und sich keine zusätzliche Arbeit mit Anleiten und Führen machen möchte?*

BZ: Was vielleicht noch dazukommt ist das fehlende Wissen der LP, oder die fehlende Kenntnis, wie man KA konkret und zielführend anleiten könnte. Das merken wir auch in der Weiterbildung oft. Wenn KA zum Beispiel sagen, ihre LP schienen oftmals auch gar nicht recht zu wissen, was gut wäre und was die KA im Speziellen machen könnten. Sicher spielt einerseits die Belastung und andererseits der Zeitmangel eine gewisse Rolle. Ich bin hingegen sicher, dass dem Mangel an geeigneter Anleitung nicht Bequemlichkeit oder gar böser Wille zugrunde liegt, sondern dass es ein Dilemma ist. Nämlich zwischen dem Bedürfnis nach Entlastung der LP inmitten all ihrer Herausforderungen einerseits und andererseits dem Bedarf an Anleitung, Monitoring und Feedback, welche wiederum zusätzliche Arbeit für die LP bedeuten.

Will man dieses Dilemma auflösen, so braucht es zunächst ein Zeitgefäß für den Austausch im Tandem. Manches kann die KA «on the job» lernen, doch hilft es, wenn sie informiert ist über den groben Ablauf des geplanten Geschehens und die Unterrichtsziele. Es schaut sicher mehr heraus, wenn die KA einen Überblick hat über die ungefähren Förderziele der Kinder, mit denen sie zusammenarbeitet und über relevantes Wissen zu deren Einschränkungen verfügt. Solches Wissen ist der Hintergrund für eine gelingende Instruktion der KA für bestimmte Massnahmen und Programme. Natürlich ist es wichtig, dass die KA zu ihrer Arbeit Rückmeldungen erhält. Genauso ist es aber auch förderlich, wenn die KA ihrerseits Gelegenheit hat, der LP Feedback zu geben.

Abschnitt 5: Die Aufgabe der Schulleitung

BZ: In den Interviewsequenzen wird der Aspekt der Entlastung der LP praktisch in jedem Gespräch angesprochen. Dabei geht vielleicht eine Chance vergessen, die der Einsatz einer KA haben kann. Nämlich, dass dadurch auch Kinder in der Regelklasse verbleiben können, die ansonsten nicht mitgetragen werden könnten. In dem Sinne ist es auch unterstützend für das Klassensystem. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr der Deprofessionalisierung, die wir klar identifizieren. Diese Gefahr ist real.

Es ist folglich von grosser Wichtigkeit, dass auf Ebene der Schule darauf geachtet wird, ob eine KA eine zielführende Intervention darstellt. Wenn eine LP beispielsweise Mühe mit der Klassenführung hat, dann wäre eher eine Weiterbildung oder ein Coaching angezeigt, als dass man ihr eine KA zur Seite stellt.

Der Fokus soll auf der Stärkung der integrativen Schule liegen. Der Einbezug der SHP und aller Beteiligten im multiprofessionellen Team ist sehr wichtig. Die Rollen müssen klar umrissen sein. Wenn man das Ganze als Aufgabe der Schulentwicklung betrachtet, so richtet man zunächst den Fokus auf die Frage, wie man das vorhandene pädagogische Potenzial nutzen kann. Der Einsatz einer KA stellt in gewissen Situationen eine Möglichkeit unter mehreren dar. Nie ist die KA die einzige Möglichkeit. Man soll Alternativen in Betracht ziehen. Beispielsweise, wenn es um eine schwierige Klasse geht, liegt vielleicht der Schluss nahe, dass eine KA hilfreich wäre, um die vielen herausfordernden Schüler*innen in den Griff zu kriegen. Vielleicht aber könnte man die Klasse auch aufteilen oder es gibt weitere Ansätze, das Problem anzugehen. Allenfalls lassen sich klassenübergreifende Ressourcen nutzen. Oder man setzt bei der Professionalisierung an. Vielleicht lässt sich über Peer-Unterstützung etwas machen. Auch da gibt es internationale Studien mit ermutigenden Resultaten. Natürlich ist das schlagendste Argument pro KA, dass sie so günstig sind. Doch das ist nicht immer die zielführende Sichtweise. Darum postulieren wir, dass man kreativ an solche Fragestellungen herangehen und nicht voreilig Assistenzen einsetzen soll.

Damit kommen wir zur Rolle der Schulleitungen. Entscheidungen wie die erwähnten gehören klar in deren Kompetenzbereich. Ebenso ist die Schulleitung bei der Umsetzung der Massnahme gefragt. Auf der Ebene Konzept, Pflichtenheft und Vertrag nimmt sie eine Schlüsselstelle ein. Idealerweise führt die Schulleitung auch mit den KA Mitarbeitergespräche und lanciert ihre ständige Weiterbildung. Auf jeden Fall halte ich es für wichtig, dass es Vereinbarungen gibt. Allerdings kann auch das nicht vorausgesetzt werden. Wenn wir am Anfang einer Weiterbildung für KA jeweils fragen, wer eine Vereinbarung hat, die über die Beschreibung des Pensums und des Gehalts hinausgeht und eigentliche Aufgabenbeschreibungen enthält, so sind es mittlerweile zwar deutlich mehr als vor sechs Jahren, als wir mit den Weiterbildungen begonnen haben. Aber nach wie vor ist das nicht überall der Fall.

Die Schulleitung ist der Schlüssel für die gelingende Kooperation im multiprofessionellen Team.

Abschnitt 6: Kooperation im multiprofessionellen Team

Wenn wir über die integrative Schule nachdenken, so denken wir immer über die Zusammenarbeit von verschiedenen professionellen Fachpersonen nach. Da ist neben der LP eine SHP, eventuell eine Schulsozialarbeiter*in (SSA) involviert, es kommt zu Schnittstellen zu Fachlehrpersonen, Therapieangeboten, Betreuer*innen in Tagesstrukturen und so weiter. Ich bin der Ansicht, auch die SHP hat gemeinsam mit der LP die Aufgabe, die KA zu unterstützen und anzuleiten, grade wenn diese mit einem Kind mit besonderem Bedarf arbei-

tet. In diesem Fall steht insbesondere die SHP in der Verantwortung, die Rolle der KA zu klären und zu definieren. Es gibt Schulen, an denen es die Aufgabe der SHP ist, die KA anzuleiten. Ich glaube nicht, dass man hierzu allgemeine gültige Regeln aufstellen kann. Es muss vor Ort auf die spezielle Situation geachtet und wiederum eine dem Ziel dienliche Organisationsform gefunden werden. Aber auf jeden Fall sollen Aufgaben, Zusammenarbeit und Rollen geklärt werden. Ich bin überzeugt, dass es drauf ankommt, wie SHP und LP zusammenarbeiten. Sofern eine gut funktionierende Zusammenarbeit und Förderplanung existiert, in die alle Beteiligten mit eingebunden sind, dann ist es sicherlich einfacher, auch eine KA sinnbringend mit ins multiprofessionelle Team einzubeziehen

Eine KA ist keine SHP und auch keine Förderlehrperson! Das betonen wir nachdrücklich. Aber die SHP und die LP sollen in der Förderplanung die Rolle der KA mitbedenken. Die KA soll die Förderziele kennen und zusammen mit SHP oder LP reflektieren, was diese für ihre Arbeit bedeuten. Die KA verbringt letztlich eine Menge Zeit mit dem Kind. Wenn es wie erwähnt bei einem Kind darum geht, die Selbständigkeit zu fördern, macht es ja keinen Sinn, wenn die KA ständig neben ihm sitzt. Der Einsatz der KA muss in der Förderplanung reflektiert werden.

MB: Heisst das, die KA soll an den Runden Tischen mit dabei sein?

BZ: Auch das kann man nicht pauschalisieren. Wir haben den Grad des Einbezugs der KA in den Förderdiagnostischen Zirkel¹ ebenfalls untersucht. Wir haben ermittelt, wie stark die KA in die Förderung eingebunden sind.

Zum einen gibt es KA, die überhaupt nicht eingebunden sind. Die wissen vielleicht knapp, dass ein Kind überhaupt einen Förderbedarf hat, aber sie haben damit nichts zu tun. Das sind ungefähr ein Fünftel aller Befragten. Wobei nur eine KA dabei ist, die auch explizit für die Einzelbetreuung eines Kindes mit besonderem Bedarf eingesetzt wird.

Eine weitere Kategorie nannten wir «Indirekte Einbindung in die Zielumsetzung». Das wären diejenigen KA, welche rudimentäre Kenntnisse des Förderbedarfs haben und mittels Plänen oder speziellem Material mit dem Kind mit besonderem Bedarf arbeiten. Sie werden knapp von der LP oder SHP angeleitet. Das Kind, welches sie betreuen, hat aufgrund seiner Förderplanung einen besonderen Arbeitsplan und die KA hilft ihm dabei, diesen abzuarbeiten. In diese Kategorie fallen etwas über ein Drittel der Befragten, gleich verteilt auf KA im Einsatz für ein einzelnes Kind und KA, die für die gesamte Klasse da sind.

Dann gibt es KA, welche direkter in die Zielumsetzung eingebunden sind. In Gesprächen erhalten sie mehr Hintergrundinformationen. Das sind immerhin zehn von zweiunddreissig.

Und schliesslich gibt es diejenigen, es sind im Ganzen vier, welche in den gesamten Ablauf der Förderplanung mit einbezogen sind. Sie sind auch bei der Massnahmenplanung mit dabei. Natürlich nicht im Sinne, dass sie Massnahmen

festlegen könnten, das gibt es meines Wissens hierzulande nicht, die aber den gesamten Prozess der Förderplanung mitkriegen. Diese vier KA sind tatsächlich auch am Runden Tisch mit dabei.

Hier geht es aber nicht darum zu sagen, dass die stärkste Einbindung die beste Variante darstelle. Ich finde, der Kern der Aussage ist, dass der Einsatz der KA in der Förderplanung eines Kindes reflektiert sein muss.

Es gibt auch die Argumentation, dass KA nicht professionell seien und sie folglich in der multi-«professionellen» Zusammenarbeit nicht mit einbezogen werden sollen. Wenn man daran denkt, wie viele Leute bereits an den Runden Tischen sitzen, kann es durchaus Sinn machen, dass der Einbezug der KA nicht direkt, sondern über die LP oder die SHP stattfindet. So werden zwar die Beobachtungen der KA mit in die Förderplanung eingebracht, sie nimmt jedoch nicht an den Gesprächen teil.

Abschnitt 7: Fazit

MB: Offenbar ist KA nicht gleich KA. Es gibt eine Menge verschiedener Modelle und Unterschiede, wohl aufgrund der verschiedenen lokalen Förderkonzepte. Können Sie abschliessend ein Fazit ziehen in dem Sinne, dass Sie eine Prognose wagen und uns die Situation skizzieren, wie sie sich nach weiteren sechs Jahren etwa präsentieren wird?

BZ: Eine Prognose, ob in Zukunft mehr Regulierung stattfindet, ist unmöglich zu machen. Es gibt sicherlich Bestrebungen in diese Richtung, was ich sinnvoll finde. Zudem scheint es mir wichtig, in die Information von Behörden, Schulleitungen und Lehrpersonen zu investieren. Ich glaube nicht, dass man dafür eine grössere Weiterbildungsoffensive braucht, aber die Grundinformationen über die Chancen und Risiken müsste unbedingt stärker gestreut werden.

Die grösste Chance beim Einsatz von KA sehe ich wie gesagt darin, dass sie die integrative Schule stärken können, sofern das Potenzial richtig genutzt wird.

MB: Die Weiterbildung der Lehrpersonen haben wir vor sechs Jahren auch schon angesprochen. Es war damals der Plan, einen Kurs für LP auszuschreiben, die ihre Zusammenarbeit mit den KA optimieren wollen. Was ist daraus geworden?

BZ: Wir haben zu wenig Anmeldungen bekommen. Das Projekt wurde vorerst eingestellt, aber wir möchten das Angebot gerne abermals aufgleisen. Bei der Weiterbildung der KA werden an einem halben Tag auch die LP und Schulleitungen eingeladen. Da machen wir ähnliche Beobachtungen. Es kommen bei weitem nicht von allen KA die zugehörigen LP und SL, aber diejenigen, die kommen, sind sehr interessiert.

MB: Letztlich setzt sich beim Einsatz von KA vielleicht einfach die Art und Weise durch, welche am besten funktioniert?

BZ: Ein Problem beim «Funktionieren» gibt es allerdings. Wenn neben einem verhaltensauffälligen Kind ständig die KA sitzt und es ruhig hält, dann «funktioniert» es ja irgend-

¹ Der Förderdiagnostische Zirkel liegt als Diagramm im Dokument «Förderplanung» der Website der Schule des Kantons St.Gallen vor. Im Sinne eines Flussdiagramms zeigt er standardisierte Schritte und Abläufe in der Förderplanung.

wie tatsächlich. Jedenfalls aus Sicht der Lehrperson funktioniert es super und sie würde gerne mehr davon haben. Dem Kind allerdings bringt so ein Setting langfristig nicht viel. Wir brauchen die Diskussion aller Beteiligten. Insbesondere unter Einbezug der SHP als Fachperson für Kinder mit besonderem Förderbedarf und der Schulleitungen als Schlüsselstelle für Massnahmen und Beschlüsse.

MB: *Und wenn die SHP sich vermehrt als Kompetenzzentrum für Förderung versteht und anstelle des direkten Kontaktes mit wenigen Kindern als Multiplikator*in versteht, welche mehrere KA anleitet? Könnten auf diese Weise nicht mehr Kinder von ihrem Fachwissen profitieren? Es gibt offenbar Schulgemeinden, welche solche Modelle pflegen.*

BZ: Ich stehe diesem Modell ziemlich kritisch gegenüber. Ich habe ja selber auch zwölf Jahre als SHP gearbeitet und finde, damit ich gute Anleitungen machen kann, muss ich das Kind selber kennen. Ich kann mir schon vorstellen, dass man einen Teil an jemand anderen delegieren kann, aber professionelle Förderung muss auch im Moment stattfinden. Alle Adaption und das Reagieren auf momentane Bedingungen brauchen einen Plan und das Bewusstsein, wo die Ziele liegen und wie die Zusammenhänge sind. Dieses ganze Wissen kann man nicht an eine KA übergeben, sodass sie dann im richtigen Moment adäquat reagiert und gegebenenfalls auch vom Plan abweicht. Die Interaktion mit einem Kind mit besonderem Förderbedarf ist einfach eine zu komplexe Tätigkeit, als dass man sie jemandem abdelegieren kann, der nicht über das notwendige Wissen verfügt.

MB: *Frau Prof. Dr. Zumwald, was raten Sie unserer Leserschaft abschliessend im Umgang mit KA? Oder was wünschen Sie sich hinsichtlich Schulentwicklung unter Einbezug von KA?*

BZ: Die KA sind mittlerweile ein fester Bestandteil in der Bildungslandschaft. Es geht uns nicht darum, sie wieder abzuschaffen. Aber wir sind der Meinung, dass verstärkt darüber nachgedacht werden muss, in welchen Fällen ihr Einsatz tatsächlich Sinn macht. Sinn macht es da, wo der Einsatz einer KA die integrative Schule stärkt und die Unterrichtsqualität nicht gefährdet wird. In der Frage, wie genau die KA der Integration und dem Lernen von Kindern mit besonderem Förderbedarf dienen kann, ist das Fachwissen der SHP gefragt.

Ich finde es daher wichtig und ich wünsche mir, dass die SHP in dieser Thematik proaktiv Verantwortung übernehmen. Dass SHP die KA als Teil des Förderteams verstehen und mithelfen, diese Ressource zu managen. Dass sie sie nicht einfach als unprofessionell oder als Sparmassnahme ablehnen, sondern sich fachlich einbringen und den Lead behalten.

Stephan Herzer

Zum selber Lesen

Im Archiv www.kshsg.ch/mitteilungsblatt Ausgabe 35 vom August 2015.

Klassenassistenzen sind keine Selbstläufer «Bildung Schweiz» 4/21, S. 32, www.lch.ch/fileadmin/user_upload/lch/BILDUNG_SCHWEIZ/2021/2104.pdf

Standpunkt unserer Co-Präsidentin in «Bildung Schweiz» www.lch.ch/aktuell/detail/klassenassistenzen-aus-der-schule-nicht-mehr-wegzudenken

Beispiel einer Handreichung zum Einsatz von Klassenassistenzen: www.schulen-oberuzwil.ch/_docn/156761/Klassenassistentz_Handreichung.pdf

Handreichung «Förderplanung» des Kantons St.Gallen mit dem Diagramm des «Förderdiagnostischen Zirkels»: www.sg.ch/content/dam/sgch/bildung-sport/volksschule/foerderplanung/Foerderplanung.pdf

Kontaktadressen

KSH-Vorstand

Simone Zoller-Kobelt

Präsidium

Begleitgruppe Beurteilung 2020

Begleitausschuss IT-Bildungsoffensive

KLV-Delegierte

Turnerstrasse 6, 9000 St. Gallen

Thomas Osterwalder

Aktuar

Netzwerk Fachpersonen für

sonderpädagogische Massnahmen

KLV-Delegierter

Neulandenstrasse 25, 9500 Wil

Jeannette Saner

Finanzen 1 (Kasse)

KLV-Delegierte

Buchenstrasse 2, 9205 Waldkirch

Susanne Schwyn-Jörg

Finanzen 2 (Mitgliederbeiträge)

KLV-Delegierte

Gmeindweg 10, 9410 Heiden

Stephan Herzer

Redaktion *Mitteilungsblatt*

PK 3

Mitglied SoPäK LCH

KLV-Delegierter

Paradiesstrasse 12, 9410 Heiden

Andrea Benzoni

Adressverwaltung

Versand *Mitteilungsblatt*

Netzwerk Fachpersonen für

sonderpädagogische Massnahmen

KLV-Delegierte

Sigristenacker 13, 8722 Kaltbrunn

Céline Karlen

Homepage

PK 1

KLV-Delegierte

Eichlibachweg 10, 9545 Wängi

PK 1

AG Lehrmittel,

Netzwerk Sonderpädagogik

Jacline Widmer, ISF Rorschach

Céline Karlen, HPS Flawil

PK 2

AG Weiterbildung,

Netzwerk Sonderpädagogik

Nathalie Becker,

SHP Tagesschule Hochsteig in Uznach

PK 3

Netzwerk Sonderpädagogik

Stephan Herzer,

SHP Tipiti Oberstufensonderschule Wil

Netzwerk Fachpersonen für sonderpädagogische Massnahmen

Andrea Benzoni, Vorstandsmitglied

Thomas Osterwalder,

Vorstandsmitglied

AG Lehrmittel

Jacline Widmer, ISF Rorschach

AG Weiterbildung SHP

Leitung:

Tino Catania,

Regionales Werkjahr Sargans

Admin. KG:

Corinne Zahner, ISF Uznach

Admin. US:

Carole Lüchinger, EK Balgach

Admin. MS:

Dominic Scheidegger, ISF Bichwil

Admin. OS:

Tino Catania,

Regionales Werkjahr Sargans

Geschäftsprüfungskommission KSH

Karin Baumgartner, ISF Wil

Melanie Bütler, ISF Wil

IMPRESSUM

Das Mitteilungsblatt der KSH erscheint

2x pro Jahr.

Ausgabe Nr. 48, Januar 2022

www.kshsg.ch

Herausgeber

Konferenz der Schulischen

Heilpädagoginnen und Heilpädagogen

des Kantons St. Gallen

Präsidium

Simone Zoller, simone.zoller@gmx.ch

Redaktion

Stephan Herzer, 9410 Heiden

stephanherzer@bluewin.ch

Druck

ERNi Druck und Media AG

8722 Kaltbrunn

Auflage

800 Exemplare

Versand/Adressverwaltung/

Adressänderungen

Andrea Benzoni, 8722 Kaltbrunn

andrea.benzoni@bluemail.ch

Redaktionsschluss

KSH-Mitteilungsblatt Nr. 49,

August 2022

24. Juni 2022

Bildnachweise

Titelbild

www.shutterstock.com/4Max

Bericht der Präsidentin

Simone Zoller

Nachruf Ruth Fritschi

Ruth und Roman Fritschi

Unser Draht ins Parlament

Daniel Baumgartner

Spass mit erwünschten Nebenwirkungen

Dr. Barbara Ritter, Ostschweizer Kinderspital

Kurt geht's nicht gut

Grafik Konfliktstufen: Glasl, F. (2008),

Selbsthilfe in Konflikten

Foto: Lukas Wunderlich

Klassenassistenzen

Prof. Bea Zumwald

Weitere aktualisierte
Informationen unter

www.kshsg.ch