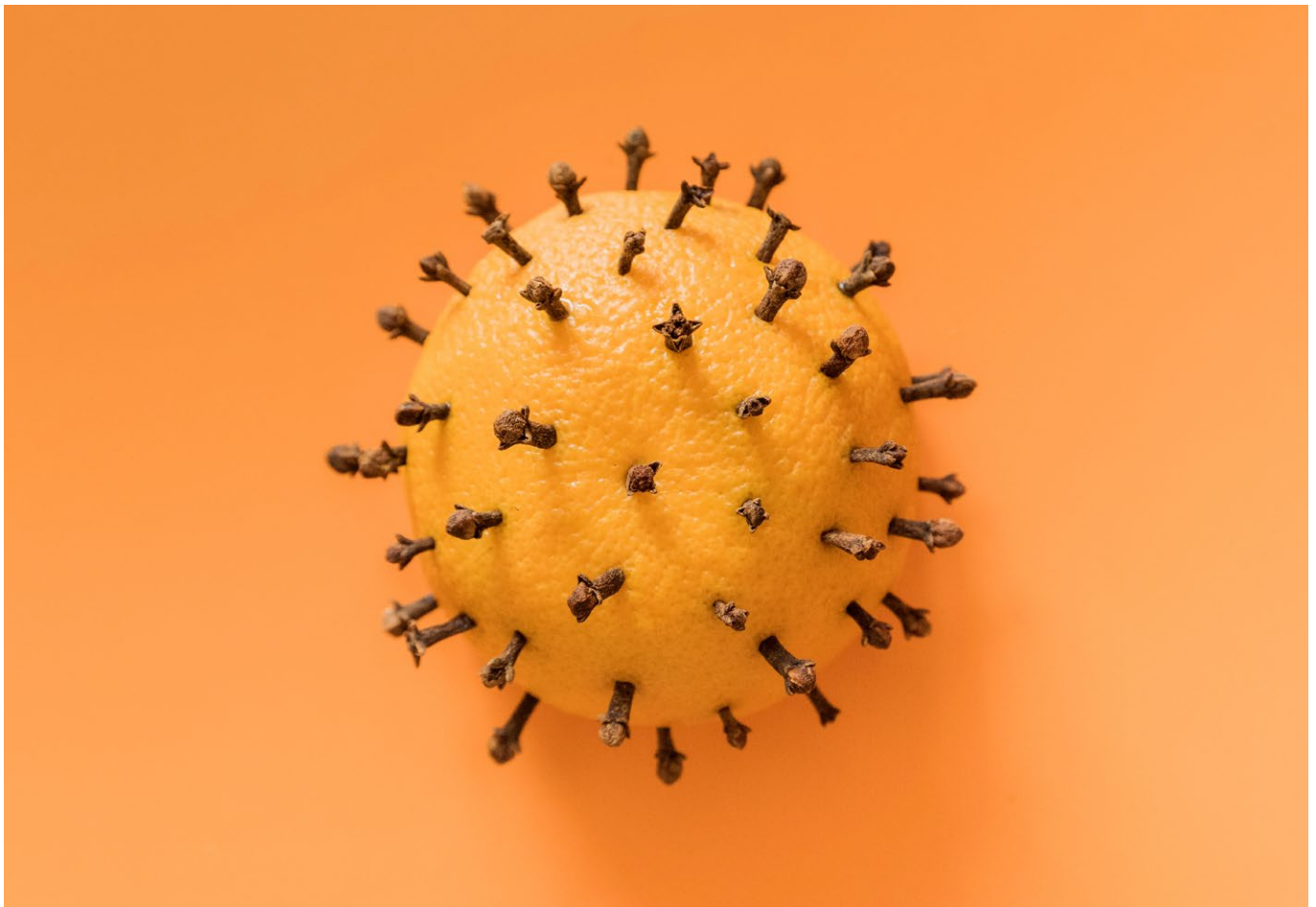




Konferenz der
Schulischen Heilpädagoginnen
und Heilpädagogen SG

Januar 2021 | Nr. 46

MITTEILUNGSBLATT



Mitteilungen

Bericht der
Co-Präsidentinnen

Informationen aus
den Arbeitsgruppen

Panoptikum: «Neue Normalität oder was?»

Childismus

Corona trifft die Kleinsten

Portrait Heilpädagogische Früherziehung

Die Schule von den Kindern aus denken –
und machen

EDITORIAL

Neue Normalität oder was?

Liebe Leser*innen da draussen

Die Anrede mit dem Sternchen ist die neue Norm. Das hast du zweifelsfrei mitbekommen. Ich hatte den Aha-Effekt im vergangenen Jahr: Kein schwerfälliges «Liebe Leserinnen und Leser» mehr; auch mit dem neutralen Passiv «Liebe Lesende» oder wilden Abkürzungen «Liebe LuL» gibt es keine Tricksereien mehr. Das sowohl orthografisch als auch grammatisch weitgehend falsche «Liebe LeserInnen» mit dem grossen I hat schon länger ausgedient. Der neue Standard ist das Sternchen, elegant gelöst und sogar ein klein wenig glamourös.

Nicht jede letztjährig neu definierte Norm ist allerdings glamourös. Nur weil's neu ist, ist's nicht unbedingt besser – die Plattitüde schien kaum je wahrer als 2020 mit seiner «neuen Normalität»: Permanent-Maskierung, Breitband-desinfektion, Urlaub zu Hause, komplett überarbeiteter Nies- und Hust-Knigge. Wer etwas auf sich hält, überspielte noch 2019 einen unwillkürlichen Furz mit einem künstlichen Husten – mittlerweile wären wir froh, wir könnten es umgekehrt halten. Vorfern hatten wir noch waschechte Skandale mit Söhnen von Vätern, welche beide der Klassenlehrerin zur Begrüssung die Hand nicht geben wollten. Heuer würde diese sich das verbitten. Das Vermummungsverbot, das die- weil deren Müttern drohte, ist unterdessen zum – Gebot mutiert. Auch an Weihnachten wurden wir von Mutanten heimgesucht, anstatt von Verwandten besucht. Man denkt, plant, handelt neu in Wellen, nicht mehr in Flussdiagrammen. Beiz und Fitnessstudio, die Antagonisten der modernen Gesellschaft, öffnen und schliessen im Gleichtakt. News und Infos selbst aus vertrauenswürdigsten Quellen widersprechen sich und/oder müssen zeitnah revidiert werden. Kinder, von alters her die rotznasigen Krankheitsüberträger und Virenschleudern par excellence, haben inzwischen den Persilschein und sind infektiologisch völlig unbedenklich. Gott bewahre das Vaterland vor dem erneuten Schul-Lockdown. Kann allerdings ebensogut sein, dass du dieses Editorial bereits wieder im Homeschooling liest. Diese neue Normalität mag vieles sein, normal ist sie sicher nicht.

Doch zum Glück gilt ja Normalität nicht gerade als das natürliche Habitat der Schulischen Heilpädagogik. Vielmehr beackern wir doch das Feld der Unwägbarkeiten, wo besondere Bedürfnisse ihre Blüten treiben. Erschwerte Bedingungen sind unser täglich Brot. Nichts Neues unter der Sonne also für Unsereiner? Gerne erörtern wir dies in der vorliegenden Ausgabe unseres Mitteilungsblattes. Der Bericht der Co-Präsidentinnen auf Seite 2 gibt beredten Einblick in die Arbeit des Vorstandes und man darf bereits an dieser Stelle versichern: langweilig wird's uns nicht! Ebenfalls berichten unsere Mitarbeiterin in der AG Lehrmittel und der Leiter der BAG Heilpädagogik der Lehrerweiterbildung auf Seite 6 von ihren Geschäften zu Pandemiezeiten. Wenn vermeintlich sichere Werte bröckeln, sind neue und unkonventionelle Denkmuster angesagt. Unser Leitartikel über den neuen philosophischen Ansatz des Childismus auf Seite 8 trägt diesem Anspruch Rechnung. Nachdenklich stimmt allerdings der eher praxisbezogene Beitrag «Corona trifft die Kleinsten» auf Seite 11. Er zeigt auf, welche Kollateral-

schäden gerade kleinen Kindern mit besonderen Bedürfnissen derzeit drohen. Eine Logopädin und zwei Psychomotoriktherapeutinnen berichten aus dem Berufsalltag mit Corona-Schutzmassnahmen. Ein Portrait über die Heilpädagogische Früherziehung auf Seite 16 ergänzt diese Perspektive aus Sicht unserer Mitstreiterinnen draussen in den Familien. Getreu dem Motto, dass man gerade in schwierigen Zeiten in die Zukunft investieren soll, beschliessen wir unsere Berichterstattung mit einem Artikel zum CAS «Inklusive Pädagogik und Kommunikation» auf Seite 19. Dr. David Labhart vom Institut Unterstrass stellt dessen neu aufgleisten Master-Studiengang vor und lädt all jene ein, die sich grade dann zu neuen Zielen aufmachen wollen, wenn alle Welt downlockt und sich abshuttet.

Liebe Leser*innen da draussen

Soviel von uns in unserer sogenannten neuen Normalität. Wir hoffen, euch allen gehe es in eurer eigenen ebenfalls gut. Oder so gut als eben möglich.

Herzlich
Stephan Herzer

INHALT

Mitteilungen

Bericht der Co-Präsidentinnen	2
Infos aus den AG Weiterbildung und Lehrmittel	6

Panoptikum «Neue Normalität oder was?»

Childismus	8
Im brieflichen Austausch mit Dr. Tanu Biswas	

Corona trifft die Kleinsten	11
Ein Ferninterview mit einer Logopädin und zwei Psychomotoriktherapeutinnen	

Portrait Heilpädagogische Früherziehung	16
Ein Gastbeitrag des Heilpädagogischen Dienstes St. Gallen-Glarus	

Die Schule von den Kindern aus denken – und machen	19
Der Masterstudiengang «Inklusive Pädagogik und Kommunikation»	
Ein Gastbeitrag von Dr. David Labhart, Institut Unterstrass	

Kontaktadressen	21
------------------------	----

Bericht der KSH-Co-Präsidentinnen

1. KSH-HV vom 19. September 2020: Resultate der schriftlichen Abstimmung

In der E-Mail vom 31. Mai 2020 wurden alle Mitglieder der KSH SG informiert, dass die Hauptversammlung anlässlich des abgesagten Bildungstages vom Samstag, 19. September 2020 nicht stattfinden kann. Infolge dessen wurde gleichzeitig mit dem Mitteilungsblatt Nr. 45 vom August 2020 die Abstimmungsunterlagen der Hauptversammlung vom 19. September 2020 versandt.

Der Vorstand bedankt sich für die eingegangenen Abstimmungsformulare. Das Abstimmungsergebnis bekräftigt uns in unserer Arbeit. Herzlichen Dank für euer Vertrauen und eure Unterstützung. Wir sind erfreut, dass ihr unseren Antrag stützt, Denise Heinzmann zum Ehrenmitglied zu ernennen. Ebenso gratulieren wir Karin Baumgartner und Melanie Bütler zur Wahl als Revisorinnen und freuen uns auf ihr zukünftiges Engagement in unserem Verband.

Versandte Abstimmungsunterlagen: 602
 Eingegangene Stimmzettel: 224
 Ungültige Stimmzettel: 3
 Gültige Stimmzettel: 221



Ruth Fritschi
Co-Präsidentin KSH



Simone Zoller-Kobelt
Co-Präsidentin KSH

aber damit er auch in Zukunft seine Aufgaben professionell erfüllen kann, braucht es Veränderung. Die Arbeitsgruppe «Organisationsstrukturen KLV» ist zuversichtlich, dass die angedachten Veränderungen den KLV besser machen werden. Patrick Keller vom KLV Präsidium berichtete, dass Sibylle Oberson das Sekretariat des KLV seit Juli 2020 unterstütze und den KLV bereits besser mache. Die ersten gemeinsamen Arbeitstage

haben dies bereits bestätigt. Patrick Keller machte einen informativen Rückblick zur eingeleiteten Neuorganisation.

Mit Beschluss der DV vor zwei Jahren wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt, welche den Auftrag hatte, die bestehende Organisationsstruktur des KLV kritisch unter die Lupe zu nehmen und zuhanden der Delegiertenversammlung Vorschläge zu unterbreiten, wie der KLV künftig aufgestellt sein könnte. Die Arbeitsgruppe hatte im vergangenen Frühwinter dem Vorstand einen Vorschlag mit drei Organigramm-Varianten vorgelegt. Dieser Vorschlag wurde in eine breite Vernehmlassung bei allen Sektionen, Stufen- und Fachverbänden gegeben. Wir berichteten darüber im Mitteilungsblatt Nr. 45 im August 2020. An der ausserordentlichen DV-2 2019/2020 wurden Anträge und Papiere vorgelegt, in denen die eingereichten Vernehmlassungs-Antworten bereits eingearbeitet wurden. Für die Akzeptanz der neuen Strukturen wurde beschlossen, dass es in den Abstimmungen eine $\frac{2}{3}$ -Mehrheit bei den Abstimmungen brauche.

Die neuen Leitsätze wurden ohne Diskussion einstimmig angenommen.

Die Auflösung der Sektionen wurde aufgeschoben, denn die DV kann die Auflösung der Sektionen nicht befehlen, weil jede Sektion ein eigener Verein ist. In den kommenden Sektionsversammlungen will das Dreier-Präsidium herausfinden, was die Basis will.

Dem Antrag für den Aufbau einer KLV-Geschäftsstelle wurde einstimmig zugestimmt, und es wurde beschlossen, dass die Geschäftsstelle rückwirkend auf 1. August 2020 aufgebaut wird. Claudia Frei wurde als Leiterin der Geschäftsstelle eingesetzt, obwohl sie als Präsidiumsmitglied gewählt ist.

Die Anwesenden stimmten einstimmig dafür, dass ab dem Verbandsjahr 2021/2022 nur noch eine DV im Herbst durchgeführt wird. Sollte der Fall eintreten, dass wichtige Geschäfte ohne Gäste diskutiert werden müssen, besteht jederzeit die Möglichkeit, eine ausserordentliche DV einzuberufen.

Aufgrund der Vernehmlassung-Antworten wurden den Anwesenden der DV nur noch zwei Varianten zur Abstimmung vorgelegt. In der Variante 1 würden sich gegenüber dem aktuellen System nur eine geringfügige Änderung ergeben. Der KLV würde nur noch von einer Präsidentin oder von einem Präsidenten geführt, und der KLV würde weiterhin aus Vertreterinnen und Vertretern der einzelnen Stufen- und Fachverbänden bestehen, welche neu durch die DV gewählt würden. Aus den Reihen der Vorstandsmitglieder müsste eine Person als Vizepräsidentin oder Vizepräsident gewählt werden.

Traktanden	Zustimmung	Ablehnung	Enthaltung	Keine Angabe
a. Genehmigung des Protokolls der Hauptversammlung vom 7. September 2019	220	0	1	0
b. Genehmigung Jahresbericht des Co-Präsidiums 2019/2020	220	0	1	0
c. Genehmigung Jahresrechnung 2019/2020	219	0	1	1
d. Antrag der Revisorinnen	217	0	2	2
e. Beschlussfassung Mitgliederbeitrag: Beibehaltung der Höhe des Mitgliederbeitrags	220	1	0	0
f. Genehmigung Budget 2020/2021	217	0	3	1
g. Wahlantrag Denise Heinzmann zum Ehrenmitglied	215	0	5	1
h. Neuwahl von zwei Revisorinnen resp. Revisoren				
Baumgartner Karin, ISF Wil	218	0	2	1
Bütler Melanie, ISF Wil	217	0	2	2

2. Neuorganisation des KLV

Am 2. September 2020 wurde die Delegiertenversammlung-2 des Verbandsjahres 2019/2020 im Thurpark Wattwil nachgeholt. Es war in jeder Hinsicht eine aussergewöhnliche Delegiertenversammlung. Die Anwesenden sassen mit Masken im Sitzungsraum und hielten Abstand, zudem wurde die Frühlings-DV nachgeholt und nicht einfach per E-Mail-beschluss abgehalten. Der Grund dafür war einfach: Die Pläne zur Neuorganisation mussten breit diskutiert und verabschiedet werden. Der KLV war bis anhin gut aufgestellt,

In Variante 2 würde der Vorstand auf 7–9 Mitglieder verkleinert. Es wird ein Präsident oder eine Präsidentin gewählt, dazu 6–8 weitere Vorstandsmitglieder, wovon eine Vizepräsidentin oder einen Vizepräsidenten. Die Vorstandsmitglieder wären explizit nicht Mitglied im Vorstand eines Stufen- und Fachverbandes. In den Statuten würde geregelt, dass die Vorstandsmitglieder regional aus dem ganzen Kanton stammen müssten, und dass angestrebt würde, dass die Vorstandsmitglieder möglichst alle aus verschiedenen Stufen und Fachbereichen stammten. Der Austausch mit den Stufen- und Fachverbänden würde über Austauschgremien, welche sich mehrmals jährlich treffen würden, gewährleistet.

Das Dreier-Präsidium, die Arbeitsgruppe und eine Mehrheit des Kantonalvorstandes empfahl die Variante zwei.

- Für die Variante 1 stimmten 19 Anwesende.
- Für die Variante 2 stimmten 67 Anwesende.
- Es gab 2 Enthaltungen.
- Mit 67:19 Stimmen, bei 2 Enthaltungen haben die Anwesenden für die Variante 2 gestimmt.

Patrick Keller dankte allen Anwesenden für die intensive, hochstehende Diskussion und den gefällten Entscheid. Das Präsidium und der aktuelle Kantonalvorstand werden ihr Bestes geben, diesen Entscheid umzusetzen und im Frühjahr 2021 die entsprechende Statutenänderung vorzulegen.

Mit der Neuorganisation des KLV und der Neuformulierung der Statuten sollte ebenfalls über den Namen des Verbandes diskutiert werden. Es wurde angeregt, dass der KLV als Kantonalsektion des LCH in seiner Bezeichnung eine Annäherung an den Namen des LCH vornehmen könnte. Es wurde deshalb folgende Namensänderung vorgeschlagen: Berufsverband Bildung St.Gallen.

Die Anwesenden der DV-2 2019/2020 stimmten mit 86 Stimmen und 3 Enthaltungen dafür, den Namen KLV zu belassen.

In den KLV-Vorstandssitzungen vom November und Dezember wurden die ersten Entwürfe der notwendigen Papiere zur Neuorganisation diskutiert: Statuten, Reglement Stufen- und Fachverbände, Reglement Sektionen, Reglement Vorstand, Reglement Geschäftsstelle, Reglement Geschäftsprüfungskommission, Ausschreibung des neuen Vorstandes. Die überarbeiteten Entwürfe wurden zur Vernehmlassung in die Stufen- und Fachverbände und in die Sektionen des KLV gegeben. In der Vorstandssitzung vom 13. Januar 2021 diskutierte auch der KSH-Vorstand die Entwürfe, und Ruth Fritschi hat die Ergebnisse an die Geschäftsstelle KLV zurückgemeldet.

3. Aussprache BLD mit Konventen

Im Austausch vom 23. November 2020 wurden folgende Themen diskutiert:

Lehrmittel

Was wird künftig vorgegeben? Wo arbeitet die PHSG, der Lehrmittelverlag St.Gallen künftig mit? Zu diesen konkreten Fragen konnten noch keine verlässlichen Informationen gemacht werden. Mitte Dezember wurden dazu die Bildungsratsbeschlüsse veröffentlicht. Ab 1. Januar 2021 tragen der Kanton und der Schulträger die Kosten der abgegebenen Lehrmittel je zur Hälfte. Für Lehrmittel, die der Kanton den Trägern anerkannter privater Sonderschulen abgibt, trägt der Kanton die Kosten vollumfänglich. Der Nachtrag wird auf den 1. Januar 2021 in Vollzug gesetzt. Er ist mit

einer Übergangszeit von drei Jahren befristet. Diese kann bei Bedarf durch die Regierung um zwei Jahre verlängert werden. Die im XXIII. Nachtrag zum Volksschulgesetz vorgesehene Übergangszeit von drei Jahren soll, für eine vertiefte Auslegeordnung und Analyse genutzt werden. Insbesondere soll geprüft werden, ob etwa die kantonale Steuerung in Zukunft von der formellen Statusvergabe für die einzelnen Lehrmittel auf eine Liste empfohlener Lehrmittel reduziert werden kann oder ob es sogar keinerlei Vorgaben zum Einsatz der Lehrmittel mehr bedarf. Die Auslegeordnung soll in einem gemeinsamen Projekt unter Leitung des Bildungsdepartementes mit Vertretungen des Bildungsrates, der VSGP und des Verbandes St.Galler Volksschulträger (SGV) erfolgen.

Tagesstrukturen

Am 26. November 2020 wurde die Motion Wasserfallen vom Februar 2020 überholt. Mit einer abgeänderten BLD-Motion SP-GRÜ-Fraktion werden flächendeckende Betreuungsangebote für Kinder im Volksschulalter gefordert. Die Regierung wird eingeladen, einen Gesetzesentwurf mit einer Angebotspflicht der Schulträger für eine bedarfsgerechte schulergänzende Betreuung ab dem Eintritt in den Kindergarten vorzulegen, der insbesondere auch Minimalvorschriften zu Qualität und Preis enthält. Dabei handelt es sich um ein übergeordnetes Thema, welches als Vorlage zu Händen der Regierung/des Parlaments ausgearbeitet werden muss.

Covid-19: Betreuung von Kindern in Quarantäne

Den regulären Unterricht wie gewohnt aufrecht zu erhalten und gleichzeitig Kinder in der Quarantäne zur Zufriedenheit der Eltern zu betreuen, erweist sich als sehr aufwendig und als sehr belastend. Die Diskussion in der Runde bestätigte die Einschätzung der KUK, doch konnten keine konkreten Massnahmen empfohlen werden. Die Quarantäne-Bestimmungen bereiten auch den Verantwortlichen Sorgen.

Heterogenität

Die Präsidentin der Kindergartenlehrpersonen, Jennifer Siegrist, macht einmal mehr darauf aufmerksam, dass die Herausforderungen hinsichtlich Heterogenität zu Beginn des Schuljahres in den Kindergärten sehr gross sind. In einigen Gemeinden werden die personellen Unterstützungsmöglichkeiten nicht ausgeschöpft, obwohl längst bekannt ist, dass im ersten Quartal Assistenzpersonal besonders wichtig ist. Die Präsidentin der KKgK weist auch wieder einmal auf die Klassengrösse hin, die für die Betreuungszeit jedes einzelnen Kindes entscheidend ist.

Auch die Präsidentin der Sek I, Nathalie Meier-Schneider bestätigt, dass die Heterogenität in einer Realklasse enorm ist und die Klassengrößen in vielen Fällen zu hoch. Sie stellt die Frage: Wieviel Heterogenität verträgt eine Regelklasse? Die Diskussion bestätigt, dass niederschwellige, personelle Unterstützung auf der Oberstufe nicht üblich ist, obwohl dieser Support notwendig wäre. Zu diesem Thema will das BLD die Schulleitungen sensibilisieren, dass Teamteaching auch auf der Oberstufe möglich sein soll. Den Lehrpersonen der Oberstufe wird nahegelegt, sich hartnäckig bei der Schulleitung dafür einzusetzen.

Fachlehrpersonenmangel

Die Präsidentin des KAHLV, Heidi Wiederkehr berichtet, dass in den nächsten zehn Jahren ungefähr 200 Lehrpersonen mit einer fachspezifischen Ausbildung im Bereich Gestalten und WAH pensioniert werden. Sie weist darauf hin, dass der

CAS für gestalterische Fächer gestrichen wurde, obwohl dieser in nächster Zeit bestimmt sehr gefragt wäre. Sie fordert die Verantwortlichen im BLD auf, dieses Anliegen mit hoher Priorität aufzunehmen.

Pausenaufsicht

Im November 2020 hat der Bildungsrat einen Nachtrag zum Reglement über den Berufsauftrag der Volksschul-Lehrpersonen erlassen. Mit Vollzug am 1. Februar 2021 gilt, dass bei Lehrpersonen mit einem Beschäftigungsgrad von wenigstens 42 Prozent wöchentlich eine Pausenaufsicht im Berufsauftrag enthalten ist. Diese ist mit jährlich 13 Stunden im Arbeitsfeld Schule anrechenbar. Für weitere wöchentliche Pausenaufsichten werden die Lehrpersonen mit je 13 Stunden pro Schuljahr entschädigt. Die dadurch entstehende zusätzliche Arbeitszeit wird in einem Zusatzvertrag geregelt, ohne Auswirkungen auf die weiteren Arbeitsfelder (kantonales Tool Berufsauftrag: Vertrag «Projekt im Arbeitsfeld Schule»).

Berufsauftrag

Die Verantwortlichen des BLD haben in Aussicht gestellt, dass die Evaluation des Berufsauftrages in Planung sei. Im Protokoll vom 16. Dezember 2020 des Bildungsrates wird wie folgt informiert: Das Amt für Volksschule (AVS) schlägt vor, die Evaluation Berufsauftrag durch eine Begleitgruppe vorzubereiten, in welcher jene Gruppierungen vertreten sind, die bereits bei den Umsetzungsarbeiten involviert waren. Es sind dies – neben Mitarbeitenden des Amtes für Volksschule – Urs Blaser als Mitglied des Bildungsrates, Vertretungen des Verbands St.Galler Volksschulträger (SGV), des Verbands Schulleitungspersonen St.Gallen (VSLSG), des Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerverbands (KLV) und des Verbands des Personals öffentlicher Dienste (VPOD) und eine Vertretung der Schulverwaltungen aus netz.sg Ressort Schule. Die Begleitgruppe wird geleitet von Brigitte Wiederkehr, Stv. Leiterin AVS. Diese Begleitgruppe wird beauftragt, die konkreten Fragestellungen für die Evaluation zu entwickeln und die Ergebnisse zuhanden des Bildungsrates einzuschätzen und zu kommentieren. Die Durchführung der Evaluation selbst soll durch eine externe Stelle erfolgen und wird durch das AVS koordiniert.

Medienmitteilung: Schulen unterrichten ERG künftig alleine
Regierungsrat Kölliker berichtete erfreut über die beschlossenen Anpassungen Lehrplan Volksschule im Fach «Ethik, Religionen, Gemeinschaft», welche auf das Schuljahr 2021/2022 genehmigt wurden. Er bemerkte, dass diese Errungenschaft von Seiten Regierungsrat und BLD einen hohen Einsatz verlangte.

4. Pädagogische Kommissionen (PK)

Im September 2020 haben die drei neu organisierten Pädagogischen Kommissionen unter der Leitung eines Bildungsrates ihre Arbeit aufgenommen. In allen drei PK's wurden im September das Organigramm, die Abläufe, die Rollen und Aufgaben der Mitglieder und die Prozesse der neuen PK nochmals dargestellt und erläutert. Die PK's sind Gremien des Bildungsrates und haben eine beratende Aufgabe. Die PK-Mitglieder vertreten in der Kommission ihre eigene Meinung als Fachperson. Das Amt für Volksschule ist zuständig für die Organisation der Sitzungen und übernimmt die administrativen Arbeiten (Erstellung der Einladung und der Aktennotiz). Die Abgrenzung zu anderen Arbeitsgruppen im Amt für Volksschule wurde aufgezeigt. Konvente

und Verbände bleiben Partner für Vernehmlassungen. Zu bestimmten Themen können externe Fachpersonen in die PK eingeladen werden. In der Novembersitzung wurden in allen drei PK's die Teilprojekte Volksschule der IT-Bildungsoffensive durch die Referenten Ralph Kugler und Marcel Jent (beides Mitglieder der PHSG Projektleitung) vorgestellt. Die Teilprojekte für die Volksschule im Überblick sind: Modellschulen – Überfachliche Kompetenzen – Lehrmittelanalyse/Evaluationsdesign – Weiterbildungskonzept für die LP. Alle Informationen zu den Teilprojekten sind unter www.itbo.sg.ch oder www.phsg.ch/kodibi zu finden.

In der PK 2 wurde in der Dezember-Sitzung zudem ein Thema aus dem Themenspeicher aufgenommen: Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit schwierigem Verhalten. Das BLD hat seit Oktober 2020 den Schulen eine Übersicht mit Disziplinarmaßnahmen zur Verfügung gestellt, die in der Volksschule umgesetzt werden können. Diese sind auf www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/unterricht.html aufgeschaltet. Bei jeder Massnahme sind Informationen aufgeführt wie: Gesetzliche Grundlage, Zuständigkeit, Rechtliches Gehör, Verfügung, Rechtsmittelinstanz, Vollstreckbarkeit.

5. Begleitgruppe Umsetzung Beurteilung 2020

Handreichung Schullaufbahn

Der Bildungsrat hat am 10. Juni 2020 die Handreichung Schullaufbahn erlassen. Als Vollzugstermin des Reglements über Beurteilung, Promotion und Übertritt in der Volksschule wurde der 1. August 2021 definiert. Mittlerweile ist die definitive Handreichung Schullaufbahn veröffentlicht und jede Lehrperson erhält ein gedrucktes Exemplar.

Mit der Handreichung will der Bildungsrat ein gemeinsames Vorgehen und Verständnis in der Beurteilung sicherstellen. Sie enthält Informationen zur Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler und zur Handhabung der Beurteilung in der Regelschule und in den Sonderschulen. Die Handreichung eignet sich sowohl als Nachschlagewerk wie auch als Übersicht über die relevanten Abläufe und Rahmenbedingungen bezüglich Schullaufbahn und Beurteilung. Damit wurde eine gute Grundlage geschaffen, die neue Beurteilung auch gegenüber den Eltern zu kommunizieren und zu vertreten.

Informationsveranstaltungen für Schulen

Die Schulen haben die Möglichkeit, beim AVS eine Informationsveranstaltung abzurufen. An diesen werden die reglementarischen Veränderungen sowie zentralen Aspekte der Beurteilung ab Schuljahr 2021/2022 thematisiert.

Die Schulleitungen entscheiden über das Abrufen des Angebotes. Gemeinsam mit der Schulleitung werden die Schwerpunktsetzung sowie die Einbettung der Infoveranstaltung in die lokale Einführung festgelegt. Das Angebot steht auch über den Vollzugstermin im August 2021 zur Verfügung. Anfragen nimmt Simon Appenzeller, 058 229 32 00, simon.appenzeller@sg.ch entgegen.

Didaktische Grundlagen

Aktuell werden diverse Unterstützungsmaterialien zur Umsetzung der neuen Beurteilung 2020 erarbeitet. Dazu zählt u.a. die Plattform Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht (BikU). Diese didaktischen Grundlagen unterstützen die Lehrpersonen und Schulleitungen in fachlichen Fragestellungen, geben Anregung zur Umsetzung der Beurteilungselemente, dienen für Absprachen und bedienen alle Beurteilungsgrundsätze des Bildungsrates. Den Lehrpersonen aller Stufen liegen Text, Raster, Checklisten, Instrumente

zur freien Nutzung vor. Abgedeckt werden die relevanten fachlichen und pädagogischen Zugänge zur Beurteilung. In Ergänzung dazu sind die Instrumente/Unterlagen verfügbar, welche die konkrete Beurteilungstätigkeit der Lehrperson unterstützen können.

Die Unterlagen sind als anregende Grundlage zu verstehen und können in den jeweiligen Kontext angepasst werden. Eine Veröffentlichung ist auf Februar 2021 geplant.

Informationsunterlagen für Eltern/Schulträger und weitere Anspruchsgruppen im Umfeld Schule

Das AVS stellt den Schulen Informationsmaterialien zur Verfügung, die für die Elterninformation genutzt werden können oder müssen. Das Informationspaket Eltern umfasst folgende Angebote:

- Elternflyer
- Kurzfilme zur Beurteilung: Animierte Kurzfilme zu ausgewählten Themen in der Beurteilung. Die Filme können z.B. an einem Elternabend eingesetzt werden.
- PPP: Grundinformationen zur Beurteilung aufbereitet in einer Präsentation. Kann durch die Schule lokal angepasst werden.
- Grundlagentexte: Bausteine zu ausgewählten Themen, die z.B. in ein eigenes Schulmitteilungsblatt einfließen können.

Das Infomaterial wird voraussichtlich im Frühjahr 2021 zur Verfügung stehen.

Anpassung LehrerOffice

Ab Schuljahr 2021/2022 werden in der Volksschule verschiedene kantonale Formulare verpflichtend eingesetzt. Die Umsetzung erfolgt im LehrerOffice. Im Dezember 2020 hat LehrerOffice die Programmversion 2020.10 veröffentlicht. In dieser Version sind die ersten Anpassungen für das neue Schuljahr 2021/2022 enthalten (insbesondere Umsetzung der Bewertung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens). Den Schulen steht es frei, die neuen Funktionalitäten auszuprobieren bzw. zu testen. Die Schulleitungen wurden mit den notwendigen Unterlagen bedient.

Die definitive Version von LehrerOffice mit allen notwendigen Anpassungen fürs Schuljahr 2021/2022 wird voraussichtlich im April 2021 veröffentlicht.

Weiterbildung Vertiefungsangebot 2020–2024

Die Pädagogische Hochschule St.Gallen hat im Auftrag des AVS ein «Vertiefungsangebot Beurteilung 2020–2024» zusammengestellt. Es bietet Lehrpersonen, Teams und deren Schulleitungen vielfältige Möglichkeiten, die Beurteilungspraxis zu reflektieren, weiterzuentwickeln oder auf den Boden einer gemeinsamen Entwicklung zu stellen. Die Individualkurse richten sich an einzelne Lehrpersonen mit (fach-)spezifischem Interesse. Diese werden im Kursprogramm 2021 ausgewiesen. Die Angebote für eine schulinterne Weiterbildung ermöglichen eine gemeinsame Auseinandersetzung im Team. Zudem bestehen mit den unterschiedlichen Beratungsangeboten Möglichkeiten für eine fachliche oder prozessorientierte Unterstützung von Schulleitungen, Teams und/oder Lehrpersonen.

Für die Umsetzung Beurteilung 2020 legt jede Schulleitung mit ihrem Team eigene Schwerpunkte fest. Dazu kann die Schulleitung das Vertiefungsangebot nutzen. Die im Vertiefungsangebot ausgeschriebenen Angebote sind durch das Amt für Volksschule zur Hälfte mitfinanziert. Das Weiterbildungsangebot bleibt während des Zeitraums 2020 bis 2024 bestehen.

Alle Infos dazu auch unter www.sg.ch >Volksschule >Unterricht >Beurteilung >Beurteilungsunterlagen 2021/2022.

6. IT-Bildungsoffensive (ITBO)

Am 23. September traf sich der neu formierte Begleitausschuss «IT-Bildungsoffensive» Schwerpunkt I (Volksschule) zu einer Kickoff-Veranstaltung unter der Leitung von Urs Blaser, Bildungsrat. Ruth Fritschi und Simone Zoller vertreten die KSH in diesem Begleitausschuss.

Die ITBO basiert auf der Volksabstimmung vom 10. Februar 2019, auf dem Programmauftrag der Regierung vom 2. Juli 2019 und – für die Volks- und Mittelschulen – auf dem Projektauftrag für das Kompetenzzentrum Digitalisierung und Bildung (Schwerpunkt I) vom 15. Oktober 2019. Die ITBO ist ein laufender Prozess, der über acht Jahre angelegt ist.

Projektauftraggeberin ist die Regierung und als Programmleiter wurde Roger Trösch gewählt.

– **Schwerpunkt I: Volksschule und Mittelschulen**

– Schwerpunkt II: Berufsbildung

– Schwerpunkt III: Fachhochschulen

– Schwerpunkt IV: Universität St.Gallen (HSG)

– Schwerpunkt V: Wirtschaftspraktika und MINT-Förderung

Im **Schwerpunkt I** ist der Projektausschuss unter der Leitung der Lead-Organisation PHSG (mit José Gomez) und mit Projektleiter Ralph Kugler eingesetzt. Der Schwerpunkt I umfasst folgende Teilprojekte:

– Teilprojekt 1a: Modellschulen Volksschule

– Teilprojekt 1b: Überfachliche Kompetenzen

– Teilprojekt 2: Modellprojekte Mittelschulen (fällt nicht in den Bereich des Begleitausschusses)

– Teilprojekt 3: Digitale Kompetenz Volksschule und Mittelschulen

– Teilprojekt 4: Digitale Medien Volksschule

– Teilprojekt 5: Lernnavi Mittelschulen (fällt nicht in den Bereich des Begleitausschusses)

Die nächste Zusammenkunft des Begleitausschusses «IT-Bildungsoffensive» findet am 27. Januar 2021 statt.

7. Dank

An erster Stelle bedanken wir uns bei unseren Schulhausverantwortlichen der KSH, welche während den letzten Wochen verlässlich die Mitgliederbeiträge bei ihren Kolleginnen und Kollegen im Team gesammelt und einbezahlt haben. Wir sind froh, wenn die retournierten Kontaktlisten von ihnen korrekt nachgeführt werden. Nur so können wir auf aktuelle Adressen für den Versand des Mitteilungsblattes sowie E-Mails zurückgreifen.

Ein grosser Dank geht an unsere engagierten Vorstandskolleginnen und -kollegen. Ohne grosses Aufsehen erledigen sie ihre Ressort-Aufgaben sehr sorgfältig und zuverlässig.

Im Weiteren bedanken wir uns bei den Präsidien der Stufen- und Fachverbände, beim aktuellen Dreier-Präsidium des KLV sowie den Verantwortlichen im Amt für Volksschule für die konstruktive Zusammenarbeit. Wir haben das AVS rund um die Coronavirus-Pandemie als verlässlichen Partner wahrgenommen. Alle Anspruchsgruppen werden laufend und frühzeitig klar informiert.

Co-Präsidentinnen
Ruth Fritschi
Simone Zoller-Kobelt

Informationen aus den Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppe Weiterbildung

Teils weit über zehn Jahre wurden uns von einem gut eingespielten Team Jahr für Jahr interessante kantonale Weiterbildungskurse angeboten und auch das aktuelle Kursbuch für das Jahr 2021 wurde von diesem Team mitgestaltet. Nach dem Rücktritt aller bisherigen Mitglieder wurde im vergangenen Sommer die Bereichsarbeitsgruppe der SHP neu besetzt. Im Zyklus 1 teilen sich Corinne Zahner und Carole Lüchinger die Verantwortung, im Zyklus 2 ist Dominic Scheidegger für die Kursadministration zuständig und im Zyklus 3 zeichnet Tino Catania dafür verantwortlich, gleichzeitig leitet er diese Arbeitsgruppe. Diese neu formierte Gruppe wird durch die Logopädin Nina Corrodi ergänzt und hat im Herbst topmotiviert die Arbeit aufgenommen. Doch was macht diese Arbeitsgruppe eigentlich? Einfach gesagt, sie organisiert Kurse von der Praxis für die Praxis, welche auf die Bedürfnisse der SHPs zugeschnitten sind. Dies geschieht in Absprache mit den restlichen Mitgliedern der Stufenarbeitsgruppe, wobei sie selbstständig organisieren und entscheiden können. Aktuell läuft die Planung für das Kursjahr 2022. Auch wenn jedes Mitglied eigene Vorstellungen mitbringt, sind Ideen, Anregungen, Tipps und Wünsche jederzeit willkommen.

Ein kurzer Rückblick zum vergangenen Jahr zeigt, dass situationsbedingt etliche Kurse nur in reduzierter Form stattgefunden haben oder ganz abgesagt werden mussten. Seit dem 4. November durften keine Kurse mehr stattfinden. Das Ausmass war gleichermassen unvorhersehbar, wie auch unumgänglich. Ab wann und in welcher Form im Jahr 2021 wieder Kurse angeboten werden, ist nur schwer einschätzbar. Die Schutzkonzepte werden auf jeden Fall laufend angepasst und der Lage sowie den gesetzlichen Bestimmungen wird Rechnung getragen.

Geplant und somit derzeit zur Anmeldung für das Jahr 2021 freigegeben sind im Wahlbereich Pädagogik der Themennummer 13 ab Seite 53 folgende Kurse:

- Aufmerksamkeit und Konzentration
- Sprache aufschreiben mit Tastatur und digitalen Helfern
- Grafomotorik, Basis- und Handschrift, Tastatur
- Motopädagogik in Kindergarten und Schule
- Schulische Heilpädagogik in der Natur und im Wald
- Mathematik kompetenzorientiert und integrativ unterrichten
- Psychomotorischer Ersthelferkurs für den Schulalltag
- Motorische Entwicklung – Kennen und fördern
- Förderung exekutiver Funktionen mit Gesellschaftsspielen
- Lernerfolg für alle
- «Das integrative Schulmodell: Herausforderungen, Chancen und Grenzen»
- Sprach-Apps
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede Asperger-Syndrom und ADHS
- «Banking Time» – Umgang mit herausforderndem Verhalten über die Beziehung

- Hand in Hand
- Stubenhocker und Zappelphilipp
- Wortschatzentwicklern und Satzkonstrukteuren – Sprache in Bewegung
- Bilderbücher in der Sprachtherapie

Die Bereichsarbeitsgruppe freut sich auf eine rege Teilnahme und nimmt gerne eure Rückmeldung entgegen.

Tino Catania

Arbeitsgruppe Lehrmittel

Die Arbeitsgruppe (AG) Lehrmittel wird durch die Abteilung Schule und Unterricht des Amts für Volksschule geleitet. Sie koordiniert in Zusammenarbeit mit den Stufenkonventen, der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG) und weiteren Fachstellen die Lehrmittelbeschaffung. Dazu gehört, den Lehrmittelmarkt zu beobachten, Bedürfnisse von Schulen und Lehrpersonen aufzunehmen, an Lehrmitteleinschätzungen teilzunehmen und Anträge an den Bildungsrat vorzubereiten.

Ich arbeite als Vertreterin des KSH in der AG mit. Meine Aufgabe ist, die Fragestellungen innerhalb der AG aus heilpädagogischer Sicht zu beleuchten und unsere Anliegen einzubringen. Die Arbeit in der AG zeigt mir immer wieder aufs Neue, wie komplex der Lehrmittelmarkt ist und wie jeder Verlag seine eigene Strategie verfolgt.

Ein Beispiel: Obwohl den Verantwortlichen meist bewusst ist, dass in vielen Lehrmitteln die Texte für eine grosse Gruppe von Kindern (z.B. für Kinder mit Deutsch als Fremdsprache) zu anspruchsvoll sind, wird nur sehr wenig oder gar nichts unternommen, um die Texte und Aufgaben zusätzlich in einer vereinfachten Sprache anzubieten. Die Gründe sind verschieden, aber ein Grund ist klar: Die Texte anzupassen und den Lehrpersonen beispielsweise als Download zu Verfügung zu stellen würde zu viel kosten.

Immerhin können dank der AG solche Anliegen an der richtigen Stelle deponiert werden und die Chance besteht, dass diese zumindest bei Neukonzeptionen von Lehrmitteln bereits bei der (Kosten-)Planung berücksichtigt werden. Ein Lehrmittel, bei dem bereits heute zusätzliche Arbeitsblätter für die integrative Förderung zur Verfügung stehen, ist beispielsweise «Zeitreise» (Klett).

Welche Rolle die AG Lehrmittel in Zukunft haben wird, ist noch ungewiss, da die Lehrmittelfinanzierung zwischen dem Kanton und den Gemeinden bekanntlich neu aufgeteilt wird (der Kanton St.Gallen und die St.Galler Gemeinden haben sich im Projekt «Strukturierter Dialog» darauf geeinigt, dass die Gemeinden die Lehrmittel ab Januar 2021 zu 50 Prozent mitfinanzieren). Aktuell ist daher vieles auf Eis gelegt. Dennoch möchte ich alle Kolleginnen und Kollegen einladen, ihre Anliegen bezüglich Lehrmittel via KSH oder direkt an mich einzubringen. (Die E-Mail ist über die Redaktion des Mitteilungsblattes erhältlich.)

Für besonders Interessierte empfehle ich zudem die Webseite der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Insbesondere die Lehrmittellagenda bietet einen guten Überblick über aktuelle und geplante Entwicklungen verschiedenster Lehrmittel. www.ilz.ch

Aufgaben der AG Lehrmittel im Detail:

1. *Lehrmittelbedürfnisse in den Stufen und Fachbereichen erheben*
 - Didaktische Entwicklungen/Erkenntnisse verfolgen
 - Ideen/Anstösse entwickeln und unterbreiten
 - Rückmeldungen und Ideen entgegennehmen
2. *Lehrmittelangebot/-entwicklung laufend prüfen, beurteilen und mitgestalten*
 - Lehrmittellagenda der Verlage und Institutionen verfolgen
 - Mehrjahresplan für Lehrmittel in der Volksschule verwalten
 - Vorhandene Lehrmittelbeschlüsse periodisch überprüfen
 - Lehrmittelanträge zuhanden Erziehungsrat vorbereiten (Kooperation AVS/Konvente)
 - Lehrmittelabgabe/-finanzierung vorschlagen
3. *Einschätzungen vorbereiten und durchführen*
 - Lehrmittel anhand Kriterien durch Experten und Lehrpersonen einschätzen
 - Systematische Lehrmittelerprobung von Entwicklungsprojekten vom Erziehungsrat in Auftrag gegebener Lehrmittel begleiten
 - Erprobungen von Lehrmittelprojekten aus anderen Verlagen unterstützen und allenfalls bewilligen
4. *Begutachtungen vornehmen/Stellungnahmen abgeben*
 - Stellungnahmen für Aufnahme von Lehrmitteln in das Produktesortiment des Lehrmittelverlags St.Gallen
 - Beurteilung von Manuskripten und Dokumenten aus Konzeptionen und Entwicklungsprojekten
5. *Weiterbildungsbedarf ermitteln*
 - Weiterbildungsbedarf in Bezug auf Lehrmittel und Einführungen ermitteln
 - Weiterbildungskurse mit Weiterbildung Schule koordinieren
6. *Information*
 - Berichterstattung, Dokumentation, Information für Schulen und innerhalb Bildungsverwaltung
7. *Koordination*
 - Zusammenarbeit mit Stufenorganisationen
 - Zusammenarbeit mit der interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz), Lehrmittelverlagen und weiteren Institutionen
 - Zusammenarbeit amtsintern und mit Arbeitsgruppe Weiterbildung
 - Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG)

Die Koordination für die Lernfördersysteme läuft in einer eigenen Organisation und nicht über die AG Lehrmittel.

Jacline Widmer

Einladung zur Mitarbeit

Liebe Leserin, lieber Leser

Als Redaktor bin ich ständig auf der Suche nach interessanten Dingen, über die es sich berichten liesse. Auch unser Mitteilungsblatt ist nämlich das Produkt vieler. 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



Childismus – Mutter Philosophies neuestes Kind

Im brieflichen Austausch mit Dr. Tanu Biswas.

Die Heilpädagogik ist das Kind zweier Mütter. Sie hat zwar einen zweifelhaften Namen erhalten, stammt aber eigentlich aus gutem Hause. Man darf ja behaupten, dass sie einerseits von der Medizin abstammt und andererseits wie jede Pädagogik von der Philosophie. Als Geisteswissenschaft ist sie getragen von Werten wie dem Humanismus und daraus abgeleiteten Gedanken wie sozialer Verantwortung, Gendgerechtigkeit oder Chancengleichheit. Diese Werte und Gedanken, man weiss es wohl, sind der Gesellschaft nicht ursprünglich innewohnend. Sie wurden in längeren historischen Prozessen althergebrachten Umständen abgetrotzt.

Sehen wir die Heilpädagogik als Kind, wird ausserdem klar, dass sie noch nicht erwachsen, sondern noch in Entwicklung begriffen ist. Nach wie vor wird sie von ihren Eltern stark beeinflusst. Wenn an der medizinischen Front Neuerungen zu verzeichnen sind, seien es Erkenntnisse der Neurobiologie oder im Umgang mit Medikamenten, so schlagen sich diese meist zeitnah im heilpädagogischen Alltag nieder. Die im Artikel «Corona trifft die Kleinsten» auf Seite 11 erwähnten Implikationen im Umgang mit dem berühmtesten Virus des Jahrzehnts sind dafür das beste Beispiel. Etwas länger dauert es in der Regel, wenn sich auf dem philosophischen Familienzweig etwas tut. Dafür darf man von Veränderungen im Wertekanon erhoffen, dass sie von nachhaltigerer Natur seien.

Aus diesem Grund merken wir als Heilpädagogen auf, wenn Neuigkeiten von Mutter Philosophie die Runde machen.

Zwar wird Childismus schon seit Beginn der 2000er-Jahre diskutiert, an der Basis sind wir aber erst neulich darauf aufmerksam geworden. Den Umstand der Gemächlichkeit philosophischer Prozesse haben wir ja erwähnt.

Der Childismus, so erfahren wir aus Quellen, ist als philosophischer Ansatz als logische Weiterführung eines Prozesses zu verstehen, der aus dem patriarchalischen Humanismus zunächst den Feminismus hervorgebracht hat. Dieser fordert und fördert als gesellschaftskritische Bewegung seit Mitte des 19. Jahrhunderts den Anspruch auf Gleichberechtigung und Gleichbehandlung auf beide Geschlechter. Das heisst, auf beide Geschlechter, sofern sie erwachsen sind. Folgerichtig stellt der Childismus nun die Sicht von Kindern auf die sozialen, wie auch wissenschaftlichen Strukturen der

Welt in den Fokus. Childismus tritt an, den herrschenden Adultismus, d.h. den alleinigen Gültigkeitsanspruch der erwachsenen Sicht auf Welt und Wahrheit, zu kritisieren und zu dekonstruieren. Der Childismus in seiner akademischen Form ist naturgemäss aus der Kindheitsforschung hervorgegangen, beschränkt sich aber nicht auf diese. Childismus versteht sich nicht etwa als eigenständige Philosophie oder philosophische Schule, sondern als «philosophischen Ansatz», der auf diverse lebensweltliche Anschauungen angewandt werden soll. So z.B. auf Fragen der Ethiktheorie, der Menschenrechte, der Globalisierungsforschung oder Politischen Theorie, wie auch in den Literaturwissenschaften, der Judaistik oder Mädchen- und Staatsbürgerschaftsforschung. Childismus beschäftigt sich also mit allem, was mit der Stellung des (heranwachsenden) Menschen in seiner sozialen Umwelt zu tun hat.

Natürlich interessiert uns bei dieser Auswahl insbesondere die Einsichten des Childismus im Bildungsbereich. Welche Perspektiverweiterungen bietet der childistische Ansatz hinsichtlich der pädagogischen Praxis?

Wir haben den Kontakt zu einer der wenigen deutschsprachigen Exponentinnen des Childismus gesucht. Dr. Tanu Biswas lehrt und forscht an der Universität Bayreuth. Dr. Biswas hat in diesem Jahr ein Buch veröffentlicht. Es trägt den verheissungsvollen Titel «little things matter much – childist ideas for a pedagogy of philosophy in an overheated world».

Frau Dr. Biswas hat sich erfreulicherweise bereit erklärt, einige unserer Fragen zu beantworten. Das Interview wurde brieflich geführt. Einerseits ist diese Form den Einschränkungen der sozialen Beweglichkeit aufgrund von Covid-19 geschuldet, andererseits aber natürlich auch dem beschränkten Reisebudget des Redaktors dieses Mitteilungsblattes.

Wir veröffentlichen im Folgenden Auszüge aus dem schriftlich geführten Gespräch im O-Ton.

Mitteilungsblatt (MB):

Sehr geehrte Frau Dr. Biswas

Den Fragen vorzuschicken ist unbedingt der Hinweis auf die Tatsache, dass ich als Fragesteller ganz Fragender bin. Das heisst, dass ich mich auf dem Gebiet noch überhaupt nicht auskenne und auch noch keine Position dem Thema gegenüber eingenommen habe. Dementsprechend sind meine Fragen durch nichts untermauert und daher wohl naturgemäss von dünner Art. Der Katalog versteht sich daher auch nicht als systematische Checkliste, die bereits einem Bauplan für den später entstehenden Artikel folgt, sondern als Einladung zu erzählen. Der Artikel richtet sich an pädagogisches Personal und soll dieses zum Weiterdenken anregen, zur Nabelschau einladen, zur Perspektiverweiterung verführen ... treten Sie deshalb ungeniert anwaltschaftlich für Ihre Sache ein.

Der Begriff «Childism» würde auf Deutsch übersetzt «Kindismus» heissen. Hier klingt in beiden Sprachen das abwertende «childish» oder «kindisch» an. Warum ist «Childism» aber im Gegenteil durchaus ernst zu nehmen?



Tanu Biswas ist eine interdisziplinäre Bildungsphilosophin an der Universität Bayreuth (D). Sie spezialisiert sich auf die Childismusforschung an den Kreuzungen von Geistes- und Sozialwissenschaften. Sie ist besonders fasziniert vom philosophischen Reichtum, den Kinder den Erwachsenen anbieten. Ihre derzeitige Postdoc-Forschung betrachtet den zivilen Ungehorsam von Kindern in der Gegenwart (Schulstreiks für Klima) als eine Gelegenheit, die intergenerationale Beziehung in der Bildung umzudenken. Sie ist eine Weltenbürgerin, die in einem kosmopolitischen Umfeld in Bombay (Indien) aufgewachsen ist und in Italien und Norwegen gelebt hat. Sie hat auch Zeit in Frankreich und Portugal verbracht. Derzeit fühlt sie sich in ihrer Bayreuther Wohngemeinschaft zu Hause.

Tanu Biswas (TB): Übersetzung ist immer eine Brücke zwischen Sprachen und Kulturen. Man übersetzt zum Beispiel Feminismus auch nicht mit Weiblichismus. Deshalb empfehle ich zunächst einmal, Childism als Childismus und nicht Kindismus zu übersetzen. Die Ähnlichkeit mit dem Klang «kindisch» impliziert keineswegs eine identische Bedeutung. Einer der ersten intellektuellen Schritte, den man bereits unternehmen kann, wenn man sich diese Frage stellt, ist jedoch, darüber nachzudenken: Warum verwende ich das Wort «kindisch» so, wie ich es tue? Dort kann man bereits einen Prozess der Dekonstruktion des Erwachsenseins beginnen, was ein wichtiges Ziel des Childismus ist.

MB: Childismus als philosophischer Ansatz muss eine Entstehungsgeschichte haben. Was sind seine Wurzeln, wovon ist er Symptom, was ist seine Notwendigkeit?

TB: So wie verschiedene Formen des akademischen Feminismus zum Teil aus der Frauenforschung hervorgegangen sind, kommt der akademische Childismus aus dem Bereich der Childhood Studies. Der begann, sich Anfang der 2000er-Jahre herauszubilden. Er ist jedoch weder auf die Childhood Studies beschränkt noch ein Ersatz für diese. Ich muss an dieser Stelle hinzufügen, dass die Tradition der Childhood Studies, die am Ende des 20. Jahrhunderts aufkamen, nicht ganz mit der Kindheitsforschung in der deutschsprachigen Wissenschaft übereinstimmt, die sich bis zum Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts zurückverfolgen lässt. Die Wurzel der Childhood Studies in der englischsprachigen und skandinavischen Wissenschaft finden sich in einer Frustration mit der Entwicklungspsychologie, die von einer defizitären Konzeption der Kindheit ausgeht. Heute gibt es grosse Überschneidungen zwischen Childhood Studies und Kindheitsforschung, aber meiner Ansicht nach macht es einen Unterschied, dass ihr Ausgangspunkt, d.h. ein intellektuelles und soziales Bedürfnis, ein Entwicklungsverständnis von Kindern und Kindheit zu überwinden, nicht derselbe ist. Man kann es als ein Bedürfnis zur Überwindung des intellektuellen und sozialen Adultismus beschreiben. Folglich besteht die raison d'être des Childismus als philosophischer Ansatz in der Dekonstruktion und Überwindung der adultischen Hierarchie.

MB: Sie nennen als ein Ziel des Childismus, eine Perspektive zur Verfügung zu stellen, um «Adultismus» und «Patriarchalismus» zu dekonstruieren. Können Sie eine Verortung dieser drei Begriffe vornehmen? Wie stehen sie zueinander in Beziehung?

TB: Patriarchalismus, d.h. die Herrschaft des männlichen Vaters wird seit Hunderten von Jahren praktiziert, aber im 20. Jahrhundert nach der zweiten Welle des westlichen Feminismus ist dieses Konzept zu einem analytischen Konzept in den Sozial- und Geisteswissenschaften geworden. Allerdings erfordert der Patriarchalismus einen **erwachsenen** Mann. Und in der Frauenrechtsbewegung im Westen ging es auch um die Gleichberechtigung der **erwachsenen** Frauen. Der Begriff «Adultismus» findet sich in der französischsprachigen psychologischen Literatur des frühen 20. Jahrhunderts. In den 70er-Jahren wurde er vom amerikanischen Psychologen Jack Flascher verwendet, um die sozialen Vorurteile gegenüber Kindern und Jugendlichen zu beschreiben. Einige Psychologieforscher, die Flaschers Werk wahrscheinlich nicht kannten, haben das Wort «Childismus» als «Adultismus» verwendet. Dies kann verwirrend sein. Wie ich bereits erklärt habe, zielt der Childismus als Perspektive, die aus der Childhood Studies stammt, darauf ab, den Adultismus zu überwinden. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen,

besteht darin, zu betonen, was uns Kinder und die Kindheit über die Existenz lehren.

MB: Philosophieren als Spielen. Wir kennen die Idee aus Zitaten grosser Geister: «Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt (Schiller).» oder «Das Spiel ist die höchste Form der Forschung (Einstein).» Inwiefern kann Childismus diese Allgemeinplätze konkretisieren?

TB: Es gibt viele Beispiele von Philosophen, Künstlern, Naturwissenschaftlern, die anerkennen, dass das Spiel wertvoll ist. Aber ihre Beschreibungen betonen nicht, dass sie vielleicht von Kindern und/oder Kindheit zu dieser Denkweise inspiriert worden sind. Der Beitrag von Kindern und Kindheit zu ihren philosophischen Erkenntnissen bleibt entweder an der Peripherie oder fehlt ganz. Der Childismus sieht das Spiel als Teil der ontologischen Struktur der menschlichen Existenz. Das bedeutet, dass das Spielen nicht etwas ist, das wir tun, sondern etwas, das wir sind. Das ist wie die Beschreibung des «homo ludens» des grossen Spieltheoretikers Huizingas. Ein Unterschied besteht darin, dass der Childismus in ontologischen Beschreibungen ausdrücklich den Beitrag von Kindern und Kindheit hervorhebt. Darüber hinaus würde er über die praktischen Implikationen der Anerkennung des Beitrags von Kindern und Kindheit nachdenken. Ich schlage in meiner Arbeit Philosophie nicht als Spiel vor, sondern sage: Philosophie ist Spiel. Der Childismus vergleicht Philosophie nicht mit Spiel (als), er identifiziert die beiden miteinander (ist). Sie ist nicht nur eine verkopfte Tätigkeit, sondern eine verkörperte Seinsweise.

MB: Wie schaut eine nicht logozentrierte, eine spielende oder spielerische Philosophie aus? Welcher Methodik folgt der Childismus?

TB: Ich erkläre und betone nochmals: Philosophie ist Spiel. Aber eine wichtige Sache, die wir aus der Kindheit lernen, ist auch, dass wir in einer interdependenten Relationalität existieren. Daher wird jede childistische Methodik nicht nur dieses Verständnis beinhalten, sondern es wird besonders darauf geachtet, dass unsere Interdependenz Reziprozität und nicht Machtherrschaft fördert.

Es kommt also darauf an, mit wem wir spielen, d.h. philosophieren. Mit einem Erwachsenen zu spielen ist anders als mit einem kleinen Kind. Bei ersterem können wir unser Wissen aus Büchern nutzen und mit gesprochenen Erzählungen in Argumentationen einsteigen. Auf diese Weise üben wir unsere erzählerische Kreativität mit anderen Erwachsenen aus. Wir können dies im Sitzen tun, da ein grosser Teil unserer pädagogischen Vergangenheit damit zu tun hatte, sitzen zu lernen. Beim Philosophieren mit kleinen Kindern werden die Erzählungen nicht nur durch gesprochene Worte in sitzender Haltung ausgedrückt. Kinder erschaffen Welten und Bedeutungen durch körperliche Bewegungen und Laute. Diese Art der erzählerischen Kreativität ist für Erwachsene fern. Deshalb muss man dem Kind erlauben, die Regeln des erzählerischen Engagements zu vermitteln. In diesem Sinne sage ich, dass es nicht möglich ist, «mit» Kindern zu philosophieren, sondern nur «bei» Kindern. Wir stellen uns in den von ihnen geschaffenen Erzählungen als Gäste vor. Es ist eine Gelegenheit, Gedankenexperimente in Bewegung mit dem ganzen Körper zu üben, nicht nur mit dem Intellekt.

MB: Der Childismus kritisiert zweifellos das Bildungssystem. Wie lautet diese Kritik? Welche Forderungen ergeben sich aus dieser Kritik? Was kann die Schule durch Childismus gewinnen?

TB: Die Hauptfrage, die sich aus der Logik des gegenwärtigen Bildungssystems ergibt, ist, dass wir nicht einfach fragen können: Können Erwachsene von Kindern lernen? Die Funktion der Erwachsenen ist zu lehren, und die Funktion der Kinder ist zu lernen. Es hindert Kinder nicht nur daran, zur Entwicklung von Erwachsenen beizutragen, sondern zwingt Erwachsene auch dazu, ständig die Rolle von «Experten» zu spielen. Eine childistische Bildungsphilosophie ist eng mit der liberalen Bildungsphilosophie verwandt. Die versucht, diesen einseitigen Wissensverkehr und die Machtasymmetrie zu reduzieren. Ich nehme an, Sie wollen fragen, was die Erwachsenen in den Schulen gewinnen können? Wenn wir feststellen, dass der Feminismus Männern die Möglichkeit gab, Zeit für die Kinderbetreuung und die Teilnahme am Familienleben zu haben oder die sensiblen Seiten der Männlichkeit zu erleben, dann können wir daraus schliessen: Childismus gibt Erziehern und Erzieherinnen die Möglichkeit, lebenslang intensive Neugier und Entdeckung zu erleben. Er befreit sowohl Erwachsene als auch Kinder von dem, was ein funktionaler Lehrplan vorschreibt.

MB: *Im Untertitel Ihres Buches wird versprochen, Ideen für eine Pädagogik der Philosophie in einer überhitzten Welt zu liefern. Inwiefern ergänzen childistische Ideen die philosophische Schulung? Um welche Ideen handelt es sich zum Beispiel?*

TB: Der Grundgedanke ist, dass «Philosophieren» nicht auf ein bestimmtes Format, z.B. Sitzen und Reden, beschränkt werden soll. Es ist nicht auf logozentrische Aktivitäten beschränkt. Die Form des Philosophierens muss erweitert werden, um die verschiedenen Erzählformen der Kindheit zu inkludieren.

MB: *Ergibt sich aus einer neuen Pädagogik der Philosophie auch eine neue Philosophie der Pädagogik? Können Sie eine solche skizzieren?*

TB: Die Philosophie der Pädagogik, die sich durch die Abschaffung des logozentrischen Formats der Philosophie herausbilden wird, besteht darin, dass Erwachsene nicht mehr die Experten der Philosophie bleiben. Daher wird der pädagogische Ansatz das «Lernen von Kindern» als einen integralen Bestandteil der pädagogischen Praxis beinhalten.

MB: *Ihr Buch trägt den bemerkenswerten Untertitel «Childist ideas for a pedagogy of philosophy in an overheated world». Sie spielen mit der Phrase der «überhitzten Welt» offenbar auf den Klimawandel an!? Zeigt sich in der Klimajugend der Childismus in Aktion?*

TB: Auf jeden Fall ja. Um Ihnen ein kontraintuitives Beispiel zu geben – die jungen Klimaaktivisten «spielen mit der Bedeutung des demokratischen Teilnehmens». Sie können weder wählen noch an der formellen Demokratie teilnehmen. Sie verhandeln über diese «Bedeutung», indem sie streiken. Aufgrund unserer Strukturen und Gesetze ist es für uns schwierig, dies überhaupt als Streik anzuerkennen. Wenn Schülerinnen und Schüler absichtlich dem Unterricht fehlen, wird dies als «Schule schwänzen» bezeichnet. Die Schulstreikbewegung hilft mir auch zu erkennen, dass Childismus tief mit Umweltnachhaltigkeit verbunden ist.

MB: *Können Sie exemplarisch zeigen, in welcher Sache der Childismus neue Impulse in eine (festgefahrene) Diskussion bringt?*

TB: Der Childismus bringt die intergenerationelle Dimension in die Diskussion ein. Eine der zentralen Fragen, die Greta Thunberg und andere Aktivistinnen und Aktivisten

aufgeworfen haben, lautet: Warum für eine Zukunft lernen, wenn es keine Zukunft gibt? Generationengerechtigkeit kann ein wichtiger Kompass sein, um gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Entscheidungen zu steuern.

MB: *Sie bezeichnen Childismus als ein Geschenk. Wie kann man den Erwachsenen helfen, dieses Geschenk anzunehmen zu lernen?*

TB: Für die Erwachsenen, die dazu bereit sind – ich schlage zwei gleichzeitige Schritte vor. Der eine ist, damit zu beginnen, den Adultismus in ihrem eigenen Verhalten und auch in ihrer Gesellschaft zu identifizieren. Der zweite gleichzeitige Schritt besteht darin, sich zu fragen, was wir von Kindern und der Kindheit lernen. Und das muss man ausdauernd tun, es ist keine einmalige Übung.

MB: *Frau Dr. Biswas, ich möchte mich im Namen unserer Leserinnen und Leser ganz herzlich für Ihre klugen und bedenkenswerten Anmerkungen bedanken. Der Austausch mit Ihnen war mir eine grosse Freude.*

TB: Sehr gerne, Herr Herzer. Ich danke Ihnen und den LeserInnen auch für dieses Engagement, und freue mich über weiteren Austausch.

Die Heilpädagogik ist das Kind zweier Mütter, und ausserdem hat sie ein Problem mit ihrem Namen. In der Namensgebung drücken Eltern sehr oft implizite Erwartungen aus, die sie an ihr Kind stellen. Im Namen der Heilpädagogik nun liegt der Anspruch, etwas zu heilen. Nun kann etwas aber nur dann heil gemacht werden, wenn es krank oder kaputt ist. Weil es um Pädagogik geht, muss es sich bei dieser defekten Sache wohl um eine Kindheit handeln. Man kann nicht umhin, bei solchen Überlegungen eine gewisse Malaise zu empfinden. Die Malaise entspringt der Herabminderung, die darin liegt, ein Kinderleben als dysfunktional zu bezeichnen.

Um jedoch den Ball aufzunehmen, den uns Dr. Biswas zu spielt, und um mit den Begriffen etwas weiter zu jonglieren, könnten wir der Einladung des Childismus folgen und uns die Thematik aus der Perspektive eines kindlichen Menschen anschauen. Dadurch wäre allenfalls unsere Malaise zu lindern. Schliesslich ist die Heilpädagogik selbst ein Kind. Damit würde aus der Heilpädagogik eine Pädagogik, die nicht etwa jemandes Kindheit, sondern die eigene heil werden lassen soll. Indem sie sich nämlich besinnt, nicht das Instrument einer erwachsenen Gesellschaft zu sein und defekte Kindheiten zu reparieren, sondern im Gegenteil die kindliche Herangehensweise an die Welt zum Vorteil aller in der gesamten Gesellschaft zu nutzen.

In diesem Sinne darf man hoffen, dass der childistische Ansatz nicht nur zu einer Gesellschaft führen kann, welche gesund ist für unsere Kinder – sondern auch zu Kindern, die gesund sind für unsere Gesellschaft.

Selber lesen

Biswas, T. Dr. (2020), *Little Things Matter Much. Childist ideas for a pedagogy of philosophy in an overheated world*. Munich: Büro Himmelgrün.

www.philosophie.ch/blogartikel/highlights/philosophie-aktuell/childismus#

Homepage: www.tanubiswas.net/

Corona trifft die Kleinsten

Ein Ferninterview mit einer Logopädin und zwei Psychomotoriktherapeutinnen.

Corona prägt dieses Jahr wie kein anderes Ereignis oder Thema. Es füllt Medien und Traktandenlisten genauso wie die Intensivstationen der Spitäler. Es lässt niemanden kalt und mittlerweile haben Presse und die allgegenwärtigen Fachkommissionen, Task Forces und Berufsverbände wohl Hunderte von Aspekten der Krise beleuchtet. Die einen vielleicht über Gebühr vertieft und breitgetreten, andere eher untergeordnet abgehakt. Einen Aspekt der zweiten Sorte möchten wir an dieser Stelle in den Vordergrund stellen.

Relativ früh gaben die Fachleute Entwarnung. Kinder, insbesondere wenn sie klein sind, werden sozusagen nie krank und sind auch keine Träger des Virus. Covid-19 trifft die Alten. Sie gilt es also zu schützen und zu beobachten. Natürlich fokussiert sich die Aufmerksamkeit folgerichtig auf die Risikogruppe. Kinder sind auch von volkswirtschaftlichen Erwägungen nur am Rande betroffen, dem zweiten brennenden Thema in der Krise. Kinder, so könnte man glauben, gehe Corona eigentlich nichts an, sie werden nicht krank, hatten im vergangenen Frühling Extraferien und müssen noch nicht mal Maske tragen.

Doch Kinder sind betroffen. Insbesondere Kinder mit besonderen Bedürfnissen und im Speziellen dann, wenn sie klein sind. Abseits der Aufmerksamkeit von Medien und unter dem Radar von Bildungskommissionen findet Bedenkliches statt. Kollateralschaden. Zwar ist es nicht das Virus, das unsere kleinsten Mitmenschen schädigt, wohl aber die Massnahmen gegen das Virus.

Wir hatten die Gelegenheit, uns mit drei Frauen zu unterhalten, die mit sehr jungen Kindern arbeiten. Eine Logopädin und zwei Psychomotoriktherapeutinnen aus einem Westschweizer und zwei Deutschschweizer Kantonen erzählen aus ihrem Berufsalltag. Da auch wir die Distanzregeln einhalten und Kontakte möglichst vermeiden müssen, haben wir das «Gespräch» schriftlich geführt. Der Verfasser findet, dass man dies dem vorliegenden Text anmerkt. Es fehlt eindeutig das gewisse Etwas an Kommunikation, die in der echten Begegnung stattfindet. Die Unmöglichkeit, auf Feinheiten im gesprochenen Wort direkt zu reagieren, lässt den Text irgendwie hölzern klingen, künstlich und unecht. Zu lesen ist er hoffentlich nicht gar so zäh, wie es ein Gebastel war, ihn zu schreiben. Der Verfasser entschuldigt sich dafür, möchte aber mit gleichsam vorgreifender Geste darauf aufmerksam machen, dass es ja gerade darum geht. Kommunikation findet auf vielen Kanälen statt. Je stärker deren Bandbreite eingeschränkt wird, umso weniger Inhalt kann transportiert werden. Wenn das für unsere geschätzte Leserschaft gilt, so gilt es umso mehr für die Jüngsten unserer Gesellschaft.

Für die Vermittlung der beiden Berichterstatteuerinnen aus der Psychomotorik sowie für die Übersetzung der Antworten von Marjorie Cardaci aus dem Französischen bedanke ich mich bei Simone Reichenau, Co-Geschäftsleiterin des Berufsverbandes Psychomotorik Schweiz.

Für die Bereitschaft, uns im Namen der Logopädinnen Auskunft über die Situation im Corona-Jahr zu geben, geht der Dank an Kathrin Schrott.

Mitteilungsblatt (MB): Bitte beschreibe kurz deine Arbeit mit deinen Klienten. Wo arbeitest du, mit Kindern aus welcher Altersgruppe, mit welchen Befunden, an welchen Zielen? Wie bist du interdisziplinär in eine pädagogische Fachpersonenschaft eingebunden?

Kathrin Schrott (KS): Ich arbeitete bis Februar 2020 als Logopädin in zwei Regelschulen in der Stadt Zürich: Primarschule (15 Klassen, 1.–6. und 7 Kindergärten) sowie Oberstufe (6 Sek A-Klassen, 3 Sek B-Klassen).

Die SuS wurden mir von unterschiedlichen Personen für eine logopädische Abklärung angemeldet, ich führte danach die Untersuchung durch.

- Die Anmeldegründe waren vielfältig:
- Erschwerter Schriftspracherwerb mit Verdacht auf Dyslexie
 - Erschwerter Schriftspracherwerb bei allgemeinen Lernschwierigkeiten
 - Artikulationsauffälligkeiten (Lautbildung)
 - Ausspracheauffälligkeiten (schwer verständliche Äusserungen)
 - Kleiner Wortschatz
 - Eingeschränktes Sprachverständnis
 - Auffälligkeiten in Kommunikation und Pragmatik
 - Redeflussstörungen (Stottern)

Ich bin Mitglied und Delegierte des Zürcher Berufsverbandes der Logopädinnen und Logopäden (zbl) im Deutschschweizer Logopädinnenverband (DLV) und Mitglied der Sonderpädagogischen Kommission des LCH.

Regula Tichy (RT): Die Psychomotoriktherapie ist ein pädagogisch-therapeutisches und medizinisch-therapeutisches Förderangebot, welches sich vorwiegend an Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten richtet. Dies zeigt sich in einer Einschränkung des individuellen Bewegungsausdrucks, der Handlungskompetenz und in der Gestaltung von Beziehungen. Die psychomotorische Arbeit umfasst die Bereiche Abklärung, Gespräch und Therapie.

Ziel ist es, einen entstandenen Leidensdruck zu vermindern indem über die Elemente Bewegung, Spiel und Musik die motorische Geschicklichkeit, die Selbstständigkeit, die soziale Kompetenz, die Fähigkeit das eigene Verhalten zu regulieren und das Selbstvertrauen gefördert wird. Dabei behält die Psychomotorik stets den ganzen Menschen mit seinem Umfeld im Blick.

Ich arbeite in Gossau und in Rorschach. An beiden Orten ist die Psychomotoriktherapie ein schulisches Angebot, welches Kindergartenkindern und Primarschülern zusteht. Im geschützten Setting arbeite ich ressourcenorientiert an den persönlichen Entwicklungsthemen des Kindes. Dabei stehen die Beziehung und der bewegte Körper im Zentrum. Die Arbeit in der Kleingruppe bietet ein Lernfeld für soziale Interaktion und Raum, Wahrnehmungsprozesse zu reflektieren.

Um den Entwicklungsprozess des Kindes ganzheitlich unterstützen zu können, ist mir ein regelmässiger Austausch mit den Eltern, der Lehrperson, der SHP und anderen involvierten Fachpersonen enorm wichtig. Ich erlebe ihn

von allen Beteiligten als wertvoll und wertschätzend. Leider ist das Zeitgefäss dafür sehr klein gehalten. Darum erfolgt meine interdisziplinäre Vernetzungsarbeit hauptsächlich in der Freizeit. Dazu gehört unter anderem das Intervisionsgrüppchen, bestehend aus einer Logopädin, einer SHP und mir als Psychomotoriktherapeutin.

Ich bin im Vorstand der Sektion St.Gallen von Psychomotorik Schweiz und habe das Ressort Öffentlichkeitsarbeit unter mir.

Marjorie Cardaci (MC): Ich arbeite mit Kleinkindern (0–4 Jahre alt). Sie werden hauptsächlich von Ärzten oder Physiotherapeuten an mich überwiesen, manchmal auch vom Früherziehungsdienst. Die Befunde sind vielfältig: ASS, neuromotorische Störungen, Entwicklungsschwierigkeiten und -verzögerungen, tonisch-motorische Störungen, tonisch-emotionale Regulationsschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, wie z.B.: ständiges Schreien.

Das Ziel meiner Arbeit besteht darin, dass die Kinder so viele Ressourcen wie möglich aufbauen können, um ihre Schwierigkeiten zu überwinden oder zu verhindern, dass sie zu einschränkend werden.

Ich arbeite selbstständig in einer privaten Praxis und vernetze mich mit andern involvierten Fachpersonen.

MB: Wir werden über die Schutzmassnahmen gegen Corona reden, wie diese euch betreffen und welche Auswirkungen sie auf euer Klientel haben. Zunächst interessiert uns aber, welche Schutzmassnahmen konkret in eurer Arbeit zur Anwendung kommen.

KS: Die Logopädie ist im Kanton Zürich Sache der Gemeinden. In der Stadt Zürich bekamen die Logopädinnen von der Fachstelle Logopädie, das ist die vorgesetzte städtische Dienststelle, Mund-Nasen-Masken, ein Gesichtsvisionier, eine Plexiglasscheibe für den Tisch, Gummihandschuhe und Desinfektionsmittel. Wenn der Abstand von 1,5 m länger als 15 Min. nicht gewährleistet werden kann, tragen wir auch in der Therapie eine Maske. Die Schutzmassnahmen gelten seit der Schulöffnung im Mai. Im Moment ist es so, dass Erwachsene in allen Schulen Schutzmasken tragen müssen, in der Oberstufe tragen auch SuS permanent Maske. In den Schulen gibt es die verschiedenen Schutzkonzepte, die variieren teilweise sehr stark.

Es gibt Schulen, in denen z.B. Teamzimmer geschlossen sind und die Mittagszeit entweder im eigenen Schulzimmer oder ausserhalb des Schulareals verbracht werden muss.

RT: Im Frühling 2020 während des Lockdowns wurden mit den Schulen auch die Therapiestellen geschlossen. Ab dem 11. Mai als der Halbklassenunterricht wieder aufgenommen wurde, wurden alle Therapien wieder zu 100 % hochgefahren. Allgemein galt für alle Therapieformen die Weisung, die Hände regelmässig zu waschen, Abstand zu halten und keine kontaktintensiven Aktivitäten durchzuführen. Jetzt mit der 2.Welle kommt die Maskenpflicht dazu.

MC: Das Tragen der Maske ist obligatorisch, da es nicht möglich ist, den Abstand einzuhalten. Desinfektion oder Reinigung der Hände vor der Arbeit mit dem Kind und nach

jeder Stunde ist Pflicht. Ebenso die Desinfektion der Ausrüstung zwischen jedem Kind. Da ich aufsuchend arbeite, nehme ich pro Kind eine Tasche mit Material mit und desinfiziere alles am Ende des Tages. Es gibt ausserdem neu eine obligatorische Arbeitskleidung. Ich persönlich ziehe einen Kittel über meine Kleidung an, da ich mich nicht zwischen jeder Familie, die ich besuche, umziehen kann. So kann ich nur den Kittel wechseln.

MB: Welche spezifischen Herausforderungen organisatorischer Art gibt es zu bewältigen? In der Arbeit am Kind? Im interdisziplinären Team? Vis à vis den Eltern?

KS: Die Schulschliessung kam überraschend, am Freitag, 13. März. Weder als Therapeutin noch als Fachbereichsleitung hatte ich Zeit, mir im Voraus Gedanken über die logopädische Arbeit aus der Ferne zu machen. Auch fehlten Absprachen mit LP und Eltern. Wir waren schlicht überhaupt nicht vorbereitet. Auch im Leitungsteam lagen keine fertigen Konzepte vor. Wie denn auch?! Von Tag zu Tag mussten wir überlegen und entscheiden, was wir den Mitarbeitenden an Weisungen, aber auch an Unterstützung anbieten. Aus dem Schulamt kam anfänglich die Vorgabe, dass Therapeut*innen keine Kontakte mittels Videokonferenz zu ihren Klient*innen aufbauen durften. Telefonischer Kontakt zu Eltern und SuS, oder Therapiematerial per Post oder E-Mail war erlaubt. Die Hauptaufgabe lag aber in der Unterstützung der LP bei der Planung und Umsetzung des Fernunterrichts.

Nach zwei Wochen zeigte sich, dass LPs kaum Unterstützung brauchten. Sie waren mit der Organisation der Fernschulung ausgelastet. Für Individualisierung blieb da kaum mehr Raum.

Von diesem Zeitpunkt an versuchte ich, intensiveren Kontakt zu SuS aufzubauen, was nicht einfach war. Die Familien waren teilweise überfordert mit den vielen Aufgaben, die ihre Kinder bearbeiten hätten sollen. Da waren Übungen aus der Logopädie zwar sympathisch, aber oft einfach zu viel.

RT: Die Gesundheit der Bevölkerung müsse geschützt werden, so verlangt es der Bundesrat. Gleichzeitig habe ich als Psychomotoriktherapeutin den Auftrag und das Ziel, meine Therapiekinder über die Bewegung in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen. Der Lernerfolg dazu hängt unumstritten von positiven Erlebnissen ab. Die positiven Erlebnisse wiederum von einer guten Beziehung. Beziehung ist Kontakt. Kontakt nehme ich über meinen Körper auf. Kontaktarm, berührungslos, im Abstand von mindestens 1,5 m und hinter einer Maske ist die psychomotorische Arbeit eine echte Herausforderung – aber jetzt der neue Alltag.

Ich betreue insgesamt 30 Kinder. Fast jedes kommt aus einer anderen Klasse, hat unterschiedliche Entwicklungsthemen und eigene Förderschwerpunkte. Während des Lockdowns arbeiteten die Gemeinden Gossau und Rorschach mit unterschiedlichen Medien, die verschiedenen Schulhäuser mit unterschiedlichen Arbeitsansätzen und die einzelnen Stufen mit unterschiedlichen Angeboten. Die involvierten Familien waren nicht alle gleich belastbar und die Kinder

unterschiedlich von den Auswirkungen des Lockdowns betroffen. Entsprechend musste auf jedes Kind und dessen System individuell und einzigartig eingegangen werden. Dies verlangte viel Kreativität!

MC: Der schwierigste Teil ist die Maskenpflicht in der Arbeit mit den Kindern. Die meisten von ihnen sind zu klein, um das Konzept «Ich verberge mein Gesicht, um dich und deine Familie zu schützen» zu verstehen. Was sie erleben ist, dass ihnen einige der Informationen vorenthalten werden, die für ihre Entwicklung wichtig sind. Für andere sind es die Informationen, die ihnen ermöglichen, andere Schwierigkeiten zu überwinden. Dies sind z.B. Kinder, welche mit sehr guten Sozialkompetenzen Schwierigkeiten in der motorischen oder sensomotorischen Entwicklung überwinden.

Die anderen Massnahmen sind nicht zu aufwendig und leicht umzusetzen.



Marjorie Cardaci
«Psychomotricienne indépendante spécialisée petite enfance, sur le canton de Fribourg.»



Regula Tichy war ursprünglich Primarlehrerin, hat 2005 an der HfH Zürich die Ausbildung zur Psychomotorik-Therapeutin EDK abgeschlossen und arbeitet seit nun 15 Jahren als Psychomotoriktherapeutin.

Sie war fünf Jahre am Heilpädagogischen Dienst Graubünden tätig, lebte zwei Jahre mit ihrer Familie in England (Manchester). Heute arbeitet sie seit acht Jahren in Gossau SG und seit zwei Jahren zusätzlich in Rorschach SG.

Regula Tichy ist Mutter von zwei Kindern und wohnt im Appenzellerland.

Sie sitzt im Vorstand der PMSG (Psychomotorik Sektion St.Gallen) und absolviert derzeit den Lehrgang «Psychomotoriktherapie im Kontext Familie».



Kathrin Schrott, dipl. Logopädin
1998 habe ich am damaligen HPS in Zürich die Ausbildung zur Logopädin abgeschlossen und danach je zur Hälfte in einer Schule und in einer Rehaklinik als Logopädin zu arbeiten begonnen. Die sehr unterschiedlichen Arbeitsbereiche erlebte ich als ausserordentlich spannend und ergänzend. Der Arbeit in der Rehaklinik folgten eine langjährige Anstellung in der neurologischen Klinik des USZ und später auch die Arbeit in einer privaten logopädischen Praxis.

Die Schulstelle behielt ich immer bei, mit wechselnden Anstellungsprozenten. So war es mir möglich, sowohl mit Kindern und Jugendlichen vom Kindergarten bis zur Oberstufe als auch mit erwachsenen Menschen, die aufgrund einer Hirnverletzung Sprachprobleme hatten, zu arbeiten.

2015 entschied ich mich, nur noch im Schulkontext mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Im August 2020 wechselte ich an die Fachstelle Logopädie, wo ich unter anderem für die Personalführung der Therapeutinnen und Therapeuten oder die Qualitätssicherung der logopädischen Arbeit verantwortlich bin.

MB: Welche spezifischen Herausforderungen hatten deine Klientinnen und Klienten zu bewältigen?

KS: Die SuS wurden mit Schulaufgaben aller Art bedient oder besser gesagt – zugedeckt. Eltern waren nicht selten den ganzen Tag über mit der Überwachung der Aufgabenbewältigung beschäftigt. Die Logo-Aufgaben waren eigentlich ein Supplement, geduldet, aber nicht wirklich gesucht. Ältere SuS der Oberstufe und SuS mit grossem Störungsbewusstsein hingegen waren oft ziemlich interessiert an der logopädischen Arbeit und auch sehr bereit, sich mit dem logopädischen Angebot auseinanderzusetzen.

RT: Der Lockdown hatte aus psychomotorischer Sicht durchaus auch seine positiven Seiten. So haben beispielsweise viele meiner Therapiekinder in dieser Zeit Fahrradfahren gelernt, was eine enorm wichtige Basisfunktion für schulische Denkprozesse ist. Jene Kinder, bei denen die Eltern verfügbar waren, konnten gemeinsames Handeln wirksam erleben, über die Wahrnehmung Denkprozesse entstehen lassen, Beziehungen stärken und somit ganzheitlich wachsen.

MC: Für Eltern ist es schwierig, in Gegenwart ihrer eigenen Kinder eine Maske zu tragen. Dies war aber während der Therapiesitzungen Pflicht. Nicht wenige Kinder entwickelten dadurch relationale «Macken». Damit umzugehen ist für die Eltern auch nicht leicht.

Für Kinder ist es herausfordernd, wenn sie es mit jemandem zu tun haben, dem ein Teil des Gesichts fehlt. Vor allem, wenn die Situation angespannt wird. Die meisten von ihnen haben noch nicht Zugang zum vollen Repertoire an Emotionen. Wenn man nur die Augen sieht, ist es sehr störend für den Aufbau/die Schaffung einer vertrauensvollen Beziehung. Es ist, als sähen alle ähnlich aus.

MB: Ihr habt berichtet, dass insbesondere die Jüngsten am meisten unter den Einschränkungen durch die Schutzmassnahmen zu leiden hatten. Könnt ihr diese Aussage ausführen?

KS: Die Therapie bei sehr jungen Kindern (Kindergarten) läuft, je nach Diagnose natürlich, sehr oft über das Spiel. Es werden Spielsituationen geplant, in denen das Kind ein spezifisches Lernfeld findet. Dabei ist es wichtig, sowohl das Kind als auch den Gegenstand zu sehen und zu beobachten, wo das Kind hinschaut, was es ablenkt, was es interessiert, ob es mich in sein Spiel miteinbezieht. Diese Therapien brauchen direkten Kontakt, Blickkontakt und auch die Beobachtung des Geschehens rundherum. Diese Art von Therapie kann über Videotelefonie kaum angeboten werden. Ich sehe einen kleinen Bildausschnitt, sehe vielleicht das Kind, nicht aber das Kind und den Gegenstand und die Interaktion, dafür aber immer auch eine erwachsene Person. Das erschwert die therapeutische Intervention sehr stark. Selbstverständlich ist die Kontaktaufnahme an sich möglich und auch wertvoll. Und junge Kinder haben auch Freude, z.B. die Logopädin am Bildschirm zu sehen. Eine ideale therapeutische Situation ist das aber nicht. Es ist eher Kontakt halten um Rückschritte zu vermeiden.

MC: Ich kann nur meine Ausführungen von oben wiederholen. Im Wesentlichen betreffen die Einschränkungen das Gesamtspektrum der Interaktion und damit des Vertrauens und der Inkonsistenzen im therapeutischen Setting. Mangelndes Lesen des Gesichtsausdrucks erschwert das Management der Emotionen.

MB: Welche kurzfristigen Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder hast du beobachten können. Welche längerfristigen sind deiner Meinung nach allenfalls zu erwarten?

KS: Da ich nur bis zu den Sommerferien als Therapeutin tätig war, kann ich nur über die kurzfristigen Auswirkungen berichten.

Es gab Familien, die mit der Betreuung ihrer Kinder UND der Sicherstellung des Fernunterrichts gut zurechtkamen. Bei diesen Kindern habe ich nach der Wiedereröffnung der Schule subjektive Fortschritte beobachtet.

RT: Der Konsum elektronischer Medien und die Gewichtszunahme während des Lockdowns waren die negativen und offensichtlichsten Auswirkungen, welche ich bei Therapiekindern beobachten konnte. Die allgemeine Unsicherheit gepaart mit finanziellen Sorgen haben sicher in manchen Familien zu angespannten Situationen beigetragen. Welche emotionalen Auswirkungen diese bei einzelnen Kindern verursachte und verursacht, ist leider schwer ersichtlich.

MC: Ich sehe auffällige Reaktionen bei Kindern, noch mehr bei Babys. Sie können je nach Disposition, völlig erstarren, emotional empfindlicher sein als sonst. Einige weinen häufig während der Therapiestunde, andere entwickeln eine ungewöhnliche Unruhe, werden introvertierter und weniger ausdrucksstark ...

Die Maske behindert in der Tat die Durchführung der Therapien, indem sie die Kohärenz der Stimulationen verzerrt. Gerade für diese Kinder, die in ihrer Entwicklung Schwierigkeiten haben und sich «auf einer grossen Baustelle» befinden, ist dies aber sehr wichtig. Nur wenn die verschiedenen Sinneseindrücke zusammenpassen, können sie ein angemessenes psychomotorisches Repertoire entwickeln. Manche Babys müssen alle notwendigen Redundanzen haben, um sich zu entwickeln. Eine Maske filtert aber viele wichtige Informationen heraus.

Ich denke, es wäre interessant, Rückmeldungen von Tagesmüttern über die Auswirkungen des Tragens der Maske in Gruppen von Babys und die Auswirkungen auf das Gruppenmanagement zu erhalten ...

MB: Wie begegnest du diesen Problemen in deinem Berufsalltag, inwiefern kannst du es abfedern? Gibt es Situationen, wo du die Regeln zugunsten deines Auftrages brichst?

KS: Ich arbeite gegenwärtig nicht mehr in Therapiesituationen. Diese Frage kann ich folglich nicht beantworten.

RT: In dieser Zeit, wo Begegnung auf dem Minimum gehalten wurde, war mein oberstes Ziel, mit dem Kind oder zumindest der Familie in Kontakt zu bleiben. Dabei war es mir

wichtig, einen Weg zwischen Förderung und Entlastung zu finden. Mit manchen Kindern hatte ich Briefkontakt, anderen Familien habe ich Bilderbücher vorbeigebracht, wiederum anderen habe ich Youtube-Filme mit Bewegungsaufgaben geschickt, die zu einer Familienchallenge animierten, mit manchen Müttern war ich in telefonischem Austausch.

Die weit berührendste und wahrscheinlich auch wertvollste Arbeit war aber die konkrete Begegnung mit dem Kind und dessen Familie selbst. Ich habe während des Lockdowns jedes Kind zu Hause besucht und durfte jeweils für die erlaubten 15 Minuten an seinem Familienleben teilnehmen. Und es war so schön, hinter jedem Kind Eltern stehen zu sehen, die zumindest während dieser kurzen Zeit für ihr Kind da waren. Das waren für mich die goldenen Minuten des Lockdowns!

MC: Es gibt ein Baby, mit dem ich arbeite. Wenn ich mich ihm maskiert nähere, weint und zittert es. Auch wenn ich mich zurücknehme, bleibt es während der gesamten Sitzung erstarrt. Auch die Eltern müssen eine Maske tragen, wenn ich im Hause bin. Die Arbeit mit diesem Kind wird dadurch verunmöglicht. Es ist zu befürchten, dass dem Kind durch diese Situation ein Schaden entsteht, den wir nur schwer wieder aufarbeiten können. Aber leider sind transparente Masken nicht erlaubt.

MB: Welche berufsethischen Überlegungen leiten dein Handeln in dieser Krise?

KS: Die logopädisch therapeutische Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass ich in der Zweiersituation sehr nahe beim Kind bin. Meine Aufgabe ist es, den beabsichtigten Entwicklungsschritt zu ermöglichen, indem ich gute Lernsituationen kreierte und schnell und spezifisch auf Äusserungen des Kindes reagiere.

Zu Beginn der Schulschliessung war ich unsicher, wie stark und auf welchen Kanälen ich mich mit den Eltern bzw. den Schüler*innen in Kontakt bringen sollte. Meine erste Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail mit dem Hinweis, dass ich ein kleines Übungspaket zusammenstelle und dieses in die Briefkästen lege.

Die Reaktion der Eltern war unterschiedlich: «Von super, gern mehr von dem (inklusive medialer Kontakt)», über «danke, aber wir sitzen vier Stunden pro Tag an den Aufgaben, mehr geht nicht» bis zu «keine Reaktion». Ich habe diese Rückmeldungen akzeptiert und mit den Schüler*innen gearbeitet, die es wollten und konnten, bzw. deren Eltern wollten und konnten. Bei anderen habe ich versucht, den Kontakt irgendwie aufrechtzuerhalten, halt ohne therapeutische Angebote.

Das war für mich als Therapeutin eine schwierige Situation. Von den LP und SHP wurden alle Schüler*innen weitgehend erreicht. Die Absprachen mit mir als Logopädin waren ungleich schwieriger.

RT: Ich halte mich auch während der Corona-Zeit an mein Arbeitsmotto. Es stammt von Marianne Herzog und lautet: «Das Kind oder auch mein Gegenüber hat immer einen guten Grund, warum es so handelt wie es handelt!». Dieser Gedanke ist hilfreich gegen die Frustration, die einem befallen kann.

MC: Ich denke in erster Linie an die Bedürfnisse des Kindes und seiner Familie und stelle sie an die erste Stelle. Gleichzeitig bin ich natürlich der Überzeugung, dass die Epidemie eingedämmt und Schutzmassnahmen ergriffen werden müssen. Aber dadurch entsteht uns ein Dilemma.

MB: Welchen Standpunkt nimmt diesbezüglich dein Berufsverband ein? Gibt es Forderungen an Behörden, Schulen, Politik?

KS: Der Berufsverband (Zürcher und Deutschschweizer) hat sich sehr engagiert und den Mitgliedern gute Informationen und Ideen zur Verfügung gestellt.

MC: Das entzieht sich meiner Kenntnis.

MB: Gibt es Dinge, die du dir persönlich wünschst oder von denen du denkst, dass sie in der vorliegenden Situation hilfreich wären? Wie kann die Schule, das interdisziplinäre Team, die Gesellschaft deine Arbeit unterstützen?

MC: Es wäre eine gute Sache, das Tragen der transparenten Maske offiziell zuzulassen.

Das Überdenken von Massnahmen auf der Kleinkinderbene erscheint mir grundlegend. Die derzeit ergriffenen Gesundheitsmassnahmen haben Auswirkungen auf die Gesundheit der Kleinen. Es ist zu befürchten, dass die Einschränkungen, welche mit den Gesundheitsmassnahmen einhergehen, zu schwerwiegenderen Gesundheitsproblemen führen, die in Zukunft zu bewältigen sein werden. Ich denke da zum Beispiel an Entwicklungsstörungen, Interaktionsstörungen oder Störungen der emotionalen Regulation.

MB: Möchtet ihr sonst noch etwas anmerken?

RT: Während des Lockdowns haben wir alle vermehrt über Teams, Jitsi, Facetime usw. kommuniziert und den Unterschied zu einer realen Beziehungsaufnahme spürbar erleben können. Eine wirkliche Beziehung berührt! Sie belebt. Diese Qualitäten kann der Bildschirm nicht weitergeben. Je mehr Zeit am Computer verbracht wird, desto weniger Zeit bleibt für echte, berührende Begegnung und ich habe Respekt vor einer sozio-emotionalen Verkümmern. Die vorgespielten Kontakte bei Computerspielen sind unreal. Die Selbstwahrnehmung bleibt verzerrt.

Ich spreche jedes Kind und seine Eltern auf den Medienkonsum an. Gemeinsam reden schafft Beziehung. Beziehung gibt Halt. Halt brauchen wir zum Leben und vor allem in diesen schwierigen Zeiten!

MC: Danke für diese Plattform und dass ihr euch zu diesen Fragen Gedanken macht.

Wir haben auch zu danken. Für diesen exemplarischen Einblick und die Erinnerung an die Tatsache, dass Mauern, die wir zu unserem Schutz errichten, immer auch Mauern sind, die uns einschränken. Dabei meinen wir nicht die Einschränkungen in unseren gewohnten Annehmlichkeiten, an denen man sich stossen könnte. Wir stehen hier bestimmt nicht ein für coronaskeptisches Gedankengut oder reden kruden Maskengegner*innen das Wort. Es geht nicht um hybride Konzepte von Freiheit und Individualismus. Doch zum Gesamtbild dieser Krise gehören auch die unschönen Verfärbungen am Rande. Da, wo wir zum Schutz vor Schaden im Begriff sind, selber Schaden anzurichten. Da, wo zum Schutz der einen andere gefährdet werden und es an uns liegt aufzupassen, dass der Preis nicht bloss diejenigen zahlen müssen, die sich am schlechtesten wehren können.

Stephan Herzer

Im Feld der Frühen Förderung bzw. in der Heilpädagogischen Frühförderung

Heilpädagogische Früherziehung (HFE) als pädagogisch-therapeutische Massnahme der Sonderpädagogik und angesiedelt im Frühbereich und Kindergarten, ab Geburt bis und mit Ende des Regelkindergartens, leistet ihren Beitrag im Altersbereich von 0 bis 7 Jahren. Das ist, bezogen auf das Entwicklungsalter und die individuellen Fördersituationen, eine enorme Spannweite und verlangt von den darin Tätigen viel Fachwissen, Professionalität im Umgang mit den Systemen und eine hohe Flexibilität im beruflichen Alltag!

HFE ist, wenn auch ein kleinerer, aber doch grundlegend wichtiger Teil der Strategie «Frühe Förderung» des Kantons St.Gallen. HFE ist spezifisch für Familien mit Kindern, bei denen sich Entwicklungsauffälligkeiten manifestieren, die nachweislich Entwicklungsverzögerungen haben und/oder die von einer Behinderung betroffen sind, ebenso, wenn ausgewiesen psychosoziale Entwicklungsrisiken bestehen. Die HFE richtet sich an die Kinder und ihre Bezugspersonen; primär innerhalb der Familie, aber auch im weiteren und schulischen Kontext. Das familiäre Umfeld wird massgeblich in die Förderung miteinbezogen. Ausgehend von der individuellen kindlichen und familiären Situation werden die vorhandenen Möglichkeiten im häuslichen Umfeld bewusstmacht und die bestehenden Ressourcen aktiviert; dies mit dem Ziel des Erlebens von Selbstwirksamkeit und einer grösstmöglichen Autonomie und Partizipation an der Gesellschaft. Die Eltern und Bezugspersonen werden auf dem Hintergrund ihrer persönlichen Ausgangslage und Möglichkeiten in ihrer erschwerten Erziehungssituation beraten und gestützt und so in ihrer Elternrolle gestärkt.

Die Heilpädagogischen Früherzieher*innen in unserem Kanton suchen die Kinder und Familien in ihrem privaten Umfeld auf. Die Kinder werden ganzheitlich in ihrer Entwicklung unterstützt und gefördert, und die Bezugspersonen in ihrem erschwerten Erziehungsalltag beraten und begleitet. Dem kindlichen Entwicklungsstand angepasst wird das Förderangebot auf die nächsten Entwicklungsschritte ausgerichtet. Die Früherzieher*innen unterstützen das Kind mit ihrem spezifischen Fachwissen unter anderem mit Freude zu lernen, zu entdecken, zu spielen, sich zu bewegen, und in Beziehung mit seinem Gegenüber zu gehen; sie regen Entwicklungsprozesse an, helfen Übergänge von einem zum nächsten Entwicklungsschritt zu meistern, und wirken darauf hin, Strukturen zu schaffen, in denen sich das Kind mit seiner spezifischen Problematik bestmöglich entwickeln kann.

Eltern und primäre Bezugspersonen sind die wichtigsten Ansprechpersonen für das Kind und wir setzen deren aktive Präsenz während der Förderung voraus. Sie werden, wenn immer möglich, in die Fördereinheit miteinbezogen; sei es unmittelbar im Beisein oder aber im anschliessenden Gespräch. So sind sie stets über die aktuellen Begebenheiten der Förderung wie auch über die Entwicklungsschritte ihres Kindes informiert. Diese Beteiligung am Geschehen und das gemeinsame Hinschauen auf die Entwicklung sind impli-

zite Wirkfaktoren der HFE. Durch die aktive Beteiligung der Menschen, die ihnen am nächsten stehen, können sich Kinder sowohl in ihrer emotionalen und psychischen wie auch in ihrer kognitiven und physischen Entwicklung am besten entfalten. Denn durch das positive Hinschauen auf die Entwicklung ihres Kindes und das Wahrnehmen der zum Teil noch so kleinen Veränderungen entwickeln Eltern und Bezugspersonen ein entwicklungsförderliches Erziehungsverhalten.

Dem Heilpädagogischen Dienst St.Gallen-Glarus und seinen Mitarbeitenden ist es von Beginn weg ein Anliegen den Eltern, welche Unterstützung suchen und brauchen, die Wichtigkeit der persönlichen Beteiligung, und der aktiven Beziehung zu ihrem Kind zu verdeutlichen. Wesentlich dabei ist: die Familien vorbehaltlos und offen zu begleiten und anzuleiten, damit sie ihre eigenen Ressourcen sehen und aktivieren können.



In diesem Sinne – wie es auch in der Strategie verankert ist – unterstützt die HFE die Eltern darin ein Umfeld zu schaffen, welches der physischen und psychischen Entwicklung des Kleinkindes förderlich ist und trägt zur Chancengerechtigkeit hinsichtlich Gesundheit und Bildung bei.

In der Regel besucht die Heilpädagogische Früherzieherin die Kinder und deren Familien wöchentlich einmal zu Hause. Den Inhalt der Förderstunde stimmt sie ab auf das Entwicklungsalter und die Entwicklungsproblematik des Kindes, wie auch auf die Möglichkeiten und Ressourcen des Umfeldes. So vielfältig und individuell sich jedes Kind in seinem Lebensumfeld zeigt, so verschieden sind Gestaltung und Ablauf der Fördereinheiten.

Früherziehungsalltag in Corona-Zeiten

Die unmittelbare soziale Nähe in der Heilpädagogischen Früherziehung zu Kindern und deren Eltern wurde Mitte März quasi «über Nacht» abgebrochen. Trotz Pandemie versuchten wir Heilpädagogischen Früherzieher*innen mit den Kindern und deren Familien in Kontakt zu bleiben.

Auf uns kam unvermittelt und ohne Einstimmung eine Menge Arbeit zu. Wir mussten – nebst der eigenen – alle Unsicherheiten und die Überforderung der Eltern und der Kinder bestmöglich auffangen. Und dies ohne physische Nähe und Einblick in die Situation vor Ort. So nutzten wir in diesen Wochen die unterschiedlichsten Medien und Kanäle für den Kontakt zu unserer Klientel, u.a. Brief und Post, Telefon, E-Mail, WhatsApp, Zoom etc. Und weil einzelne Familien nicht erreicht werden konnten, sind wir losgefahren und haben via Trottoir zu Balkon oder an der Wohnungstüre mit ihnen ausgetauscht. Den Kindern wurden Pakete per Post geschickt (mit Ausmalvorlagen und Anleitung für ein Osterkörnchen inkl. Material, usw.) oder eine Tasche mit Spiel- und Bastelmaterial direkt vor die Haustür gebracht. So konnten auch noch verschiedene Themen mit den Eltern besprochen werden.

Auch wenn die zwar vielfältigen Möglichkeiten aber dennoch stark begrenzte Kommunikation mit Eltern und Kindern, Verständigungsprobleme oder Krisen in Familien die Situation sehr anspruchsvoll machten, so war es über die ganze Zeit oberste Priorität mit den Familien in Kontakt und Beziehung zu bleiben. Mit dem Hintergrundgedanken der Wahrung des Kindeswohls führten wir mit den Eltern wöchentlich (z.T. mehrmals) Telefongespräche, manchmal auch mit den Kindern. Die Einschränkungen bzw. der Abbruch im direkten sozialen Kontakt waren für die Kinder sehr schwierig zu verstehen. Es war wesentlich und wichtig den Kindern zu erklären, warum und wieso wir nicht nach Hause kommen konnten und ihnen Vorschläge für alternative Aktivitäten und Kontaktangebote zu machen.

Neben der Beziehungspflege war ein weiterer wichtiger Aspekt der Kontaktaufnahme Impulse zur Kompetenzentwicklung von Kindern und Eltern zu setzen; dies, indem erzieherische Tipps abgegeben, an das Kind angepasste Spielanregungen und Ähnliches vermittelt und diese selbstständig von der Familie durchgeführt wurden. Durch das Erfragen der Befindlichkeit, und durch die in verschiedenen Formen vermittelte Anteilnahme am aktuellen Familiengeschehen konnten insbesondere benachteiligte und in beengten Wohnverhältnissen lebende Familien beraten und gestützt werden.

Auch wenn diese Form der Zusammenarbeit und der Förderung kein Ersatz für die reguläre Arbeit der Heilpädagogischen Früherziehung war und es nur ein vorübergehendes Prozedere sein konnte, so war es dennoch essenziell für die Beziehungspflege und die laufenden Prozesse in den Fami-

lien. Die Eltern erzählten in den regelmässigen Anrufen von Erlebnissen zu Hause, von Sorgen und Herausforderungen und hatten Bilder und Videos von ihren Kindern gesendet und sich oftmals für das Früherzieherische Engagement bedankt. Diese positiven und wertschätzenden Rückmeldungen haben uns bestärkt den eingeschlagenen Weg beizubehalten und den Familien und Kindern in der schwierigen Zeit als Ansprech- und Begleitperson zur Verfügung zu stehen.

Seit der Aufhebung des Lockdowns gehen wir wieder regulär – unter Einhaltung der vorgegebenen Schutzmassnahmen wie Masken, Sicherheitsabstand, Hygienevorschriften – in die Familien. Planung und Durchführung der Förderereinheiten weichen jedoch häufig vom «courant normal» ab. Wenn immer möglich wird die Förderereinheit im Freien abgehalten. Viele grundlegende Lernerfahrungen können mit etwas Fantasie und Umstellungsbereitschaft genauso gut in der freien Natur vermittelt werden. Zudem werden die Eltern/Bezugspersonen in ihrer elterlichen Erziehungskompetenz verstärkt beraten und spezifisch angeleitet.


Der Heilpädagogische Dienst St.Gallen-Glarus HPD – einst und heute

Wie die meisten Heil- bzw. Sonderpädagogische Einrichtungen im Kanton St.Gallen wurde auch der HPD gegen Ende der Sechzigerjahre gegründet und ist seither aus der sonderpädagogischen Landschaft unseres Kantons nicht mehr wegzudenken. In den vergangenen Jahrzehnten erlebte er etliche Entwicklungen und Unsicherheiten, die sich nun in der Verankerung im Kanton nachhaltig stabilisiert haben.

Ausgehend von einer Interessensgemeinschaft aus engagierten Fachpersonen der damaligen Zeit, die sich um die Entwicklungschancen von Kindern mit Behinderung und Entwicklungsrückständen bemühte und welche die Gründung eines Heilpädagogischen Beratungsdienstes anstrebten, wurde auf dem Hintergrund eines Kreisschreibens der IV über die Sonderschulung im Jahr 1968 der Heilpädagogische Dienst St.Gallen-Appenzell-Glarus gegründet. Mit Jürg Grond, einem diplomierten Psychologen, hatte sich eine damals gut bekannte und qualifizierte Fachkraft für die Führung des Dienstes zur Verfügung gestellt. Die Invalidenversicherung IV, Kostenträger für die Finanzierung der neuen pädagogisch-therapeutischen Fördermassnahme Heilpädagogische Früherziehung HFE, bezahlte die geleisteten Stunden auf dem Hintergrund einer entsprechenden Verfügung der kantonalen IV-Kommission. Die Begleichung der Rechnungen erfolgte jeweils quartalsweise, wodurch betrieblich oft finanzielle Engpässe überbrückt werden mussten.

Im ersten Jahr wurden ca. 60 Kinder betreut. Im Verlaufe der Jahre stiegen der Bedarf und die Nachfrage und damit die Zahl der Mitarbeitenden. Es erfolgte eine stete Weiterentwicklung des Dienstes, sowohl fachlich wie auch betrieblich. So wurde die Organisation unter André Villiger zu Beginn der Neunzigerjahre auf drei Teams mit je einer Zweigstelle in jedem Kanton ausgebaut.

Ein grosser Umbruch bedeutete für den HPD die Einführung des NFA 2008. Die IV zog sich von der Finanzierung der sonderpädagogischen Angebote zurück und die Kantone wurden verpflichtet, alle Leistungen dieses Bereichs während mindestens dreier Jahre zu übernehmen und ein



Barbara Jäger,
seit 1997 beim HPD
13 Jahre HFE,
seit 2010 Dienstleiterin



Petra Rappitsch,
seit 2010 beim HPD
10 Jahre HFE,
seit 2014 Fachliche Leiterin

Zusammen stehen sie für Qualität und Weiterentwicklung des Heilpädagogischen Dienstes St.Gallen-Glarus an vorderster Front. Sie betreuen und unterstützen die Mitarbeiter*innen in der Praxis und in der Reflektion ihres hoch anspruchsvollen Berufes. Ebenso beraten und begleiten sie HFE-Familien in ihrem Prozess.

Selbstfürsorge und fachliche Weiterentwicklung sind wichtige Säulen der Work-Life Balance jeder Heilpädagogischen Früherzieher*in.

neues Sonderpädagogikkonzept zu erstellen. Im Rahmen dieses Veränderungsprozesses, in dessen Zuge die Trägerschaft des HPD hinterfragt wurde und die Organisationsstruktur erneut angepasst werden musste, kündigte der Kanton Appenzell seine Mitgliedschaft im Verein per 2009 und deckt seither den Bereich der Heilpädagogischen Früherziehung selber ab. Zwangsläufig kam es zur Umbenennung des Dienstes zum heute noch gültigen «Heilpädagogischer Dienst St.Gallen-Glarus».

Mit Einführung des Sonderpädagogikkonzeptes per 2015 wurde die Finanzierung neu geregelt. Für den Frühbereich zahlt nach wie vor der Kanton, für die Durchführung der HFE im Kindergartenalter zeichnen die Schulgemeinden und der Kanton GL übernimmt den Anteil für die Glarner Kinder.

Die Kinder im Früh-/Vorschulbereich werden uns durch die Fachärzte der Kinderspitäler oder durch Praxispädiater zur Abklärung und Aufnahme der HFE angemeldet – jene, die bereits im Kindergarten sind, sind durch Fachpersonen des SPD abgeklärt und unterliegen der Kostenbewilligung durch die Schulgemeinden. In beiden Ausgangslagen ist eine sorgfältige Diagnostik und Umfeldanalyse wichtig um die differenzierte Entwicklungseinschätzung vorzunehmen und die Förderplanung und Koordination mit den weiteren Fach- und Bezugspersonen abzusprechen! Diese konstruktive Zusammenarbeit unter den Fachpersonen und regelmässige gemeinsame Standortbestimmungen mit den Eltern bilden die Grundlage für jedes entwicklungsförderliche medizinisch-/pädagogisch-therapeutische Setting.

Mit der diesjährigen Einführung des Berufsauftrages für die aufsuchenden Dienste (HFE, Audiopädagogik, Low Vision, B&U) hat der beratende Anteil in diesen Berufsfeldern den entsprechenden Stellenwert erhalten und somit auch der aktive Einbezug der Bezugspersonen die nötige Gewichtung.

Mehr denn je brauchen Eltern und Bezugspersonen Orientierung und Anleitung in Bindungsaufbau und Beziehungsgestaltung mit ihren Kindern sowie in der Interpretation des kindlichen Verhaltens und in gewaltfreier Erziehung.



In den letzten Jahren haben unsere über dreissig Früherzieher*innen mit gesamthaft ca. 1850 Stellenprozenten jährlich um die 600 Kinder betreut. Wir sind aus strukturellen Gründen seit einiger Zeit nicht mehr in der Lage, allen angemeldeten Kindern innert nützlicher Frist die Förderung zukommen zu lassen. Das ist für die Familien eine desolante und für den HPD sehr unangenehme Situation. Wir suchen nach Lösungen und sind auch im Austausch mit dem BLD.

Der Beruf der Heilpädagogischen Früherziehung ist ein vielseitiger, verantwortungsvoller Beruf mit viel Selbstbestimmung und professioneller Freiheit. Er verlangt im Gegensatz dazu aber ein hohes Mass an Selbstmanagement und Reflektionsfähigkeit und die Bereitschaft sich jeden Tag und immer wieder neu auf das Gegenüber und die vorherrschenden Bedingungen einzulassen!

St.Gallen, im November 2020

*Barbara Jäger,
Dienstleiterin und Petra Rappitsch, Fachliche Leiterin*

Die Schule von den Kindern aus denken – und machen

Der Masterstudiengang «Inklusive Pädagogik und Kommunikation».
Gastbeitrag von Dr. David Labhart, Institut Unterstrass, Zürich

Was heisst Inklusion? Geht es in der Inklusion darum, alle einzusperren – wie der lateinische Ursprung des Wortes «inclusio» suggeriert? Ich würde selbstverständlich verneinen.

Trotz dieser vielleicht unglücklichen Wortherkunft ist es heute wichtig, sich Gedanken über die Weiterentwicklung der schulischen Integration zu machen. Was macht eine gute integrative Schule aus, sodass – wie Georg Feuser es versteht – durch die Umsetzung der Integration eine inklusive Schule entsteht? Darunter wird dann verstanden, «dass alle Kinder und Schüler*innen (und alle meint alle!) in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Massgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk und Handlungskompetenz – in Orientierung auf die «nächste Zone ihrer Entwicklung» an und mit einem «Gemeinsamen Gegenstand» spielen, lernen und arbeiten»¹.

Die Herkunft des schulischen Inklusionsbegriffs lässt sich besser als im lateinischen Rom im spanischen Salamanca ergründen. In Salamanca fand im Jahre 1994 die WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION statt. Unterschrieben wurde an dieser Konferenz der UNESCO das SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION², worin der Inklusionsbegriff für die Schule begründet wurde. Um es ganz prägnant zu sagen: Alle (und alle meint alle!) Kinder sollen Zugang zur Schule haben. Prägnanter formuliert bedeutet dies, dass die Schule für die Kinder da ist und nicht die Kinder für die Schule. Die Schule hat sich für die Bedürfnisse der Schüler*innen zu verändern, um allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe am inklusiven Bildungssystem zu ermöglichen.

Eine inklusive Schule widmet sich somit Barrieren, die sich der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in den Weg stellen. Barrieren werden analysiert, verstanden, bearbeitet und wenn möglich aufgelöst, sodass eine kooperative Kommunikation möglich wird. Dabei bedeutet die Betonung auf die Kommunikation nicht nur, dass Ko-konstruktion kommunikativ passiert und Wissen somit kommunikativ validiert ist. Viel eher ist Kommunikation die essenzielle Grundbedingung der Ontogenese, der Entwicklung des einzelnen Menschen. Menschwerdung basiert auf Kommunikation, die die Einführung in die Gesellschaft überhaupt ermöglicht. Was

geschieht, wenn nicht kommuniziert wird, wissen wir zum Beispiel vom «psychischen Hospitalismus»³. Entwicklungen werden gestört und eingeschränkt, daraus resultiert Behinderung. Eine inklusive Schule ist somit dafür verantwortlich, dass alle Schüler*innen in Kooperation miteinander lernen.

Inklusion ist eine Herausforderung für die Institution Schule, für alle sozial gewachsenen und im Moment vorherrschenden Vorstellungen und Einstellungen dazu, wie Schule sein soll. Inklusion braucht Vernetzung, Innovation und einen langen Atem. Denn mit jedem neuen Schüler und jeder neuen Schülerin ist die Schule aufgefordert, sich so zu verändern, dass sie wiederum für alle Schüler*innen eine lern- und entwicklungsfördernde Umgebung darstellt. Eine Sisyphusarbeit, die geliebt werden muss. Das Institut Unterstrass hat sich dieser Aufgabe verschrieben. Die Lehrer*innen- und -weiterbildungsstätte in Zürich stellt sich selber dieser Aufgabe, indem sie es mit dem Projekt *écolsiv* Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ermöglicht, an der Hochschule zu studieren und einen Abschluss als «Assistenz mit pädagogischem Profil» zu erlangen. Mit viel Erfahrung wird darüber hinaus ein Weiterbildungsmaster in Zusammenarbeit mit der Universität Hildesheim, der Universität Brixen/Bozen und der Evangelischen Hochschule Darmstadt angeboten, der in diesem Herbst zum zehnten Mal startet. Der Masterstudiengang «Inklusive Pädagogik und Kommunikation» ermöglicht es Lehrpersonen, Heilpädagog*innen, Schulleiter*innen und Personen aus Behörden und anderen Bildungsbereichen, sich intensiv über zwei Jahre mit dem Thema der Inklusion auseinanderzusetzen, sich zu vernetzen und in einen regen Austausch mit Inhalten und Mitstudierenden zu treten.

Auch wenn es sicherlich zu empfehlen ist, einzelne Weiterbildungstage zu besuchen, ist der Besuch einer langandauernden, intensiven und praxisnahen Weiterbildung in einer beständigen Gruppe effektiver.⁴ Deshalb ermöglicht das Institut Unterstrass, drei Zertifikatslehrgänge CAS nacheinander als Masterstudium zu besuchen. Die einzelnen CAS können auch ohne Ambitionen zum Master besucht werden und auch der Ablauf des Besuchs der CAS ist offen. Es zeigt sich, dass sich grundlegende, wichtige Lerneffekte meist in der Mitte des zweijährigen Studiums bemerkbar machen: Die Weiterbildungsteilnehmenden können ihren Schüler*innen besser zuhören, emotionale Erfahrungen durch die Ermöglichung der gleichen Augenhöhe zwischen Lehrperson und Schüler*in sind gemacht, das Schulhaus interessiert sich vermehrt an den gelernten Inhalten, neue Wirkungsbereiche und Ressourcen rücken in den Blick.

Die Ressourcenorientierung wird als zentraler, notwendiger Pfeiler einer inklusiven Bildung verstanden. Dazu notwendig ist ein echter Dialog, dem eine positive Resonanz grundgelegt ist. Beispielsweise muss man sich als Lehrperson auf andere Sichtweisen, auch wenn sie noch so sehr dem eigenen Bild des Guten und Angebrachten widersprechen,



Seit dem Jahr 2013 arbeitet **David Labhart** am Institut Unterstrass in Zürich, seit 2017 als Leiter des Studiengangs «Inklusive Pädagogik und Kommunikation». Im Erstberuf Schreiner hat er auf dem zweiten Bildungsweg Primarlehrer studiert, um als Lehrperson zu arbeiten. Das Interesse an Hintergründen und Schul- und Gesellschaftsentwicklung zog ihn nach wenigen Jahren an die Universität Zürich, an der er einen Master in Erziehungswissenschaft abschloss und von 2013 bis 2018 doktorierte. Er liebt den Austausch mit gestandenen Lehrpersonen und mit Fachexpertinnen und -experten aller Richtungen, um der Komplexität der schulischen Inklusion gerecht zu werden.

einlassen, die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen und in der Kommunikation und Unterrichtsplanung berücksichtigen. Es geht somit darum, die sich an den Schüler*innen manifestierten Erwartungsverletzungen⁵ reflexiv mit der eigenen Erwartung in Verbindung zu bringen und so ein relationales Verständnis von Behinderung denken und anwenden zu lernen. Dabei kann man sich an der Entwicklungslogik der Kinder und Jugendlichen orientieren. Nächste Schritte im Lernen werden vom Standpunkt der Schüler*innen, ihrer aktuellen subjektiven und der in der kulturellen Sache begründeten objektiven Zone der nächsten Entwicklung, geplant, durchgeführt und evaluiert.

Dies gilt auch für Organisationen: Auch hier ist auf vieles zu achten, um Anregungen zu geben und Möglichkeiten zu initiieren, eine Organisation wie beispielsweise eine Schule weiter auf dem Weg zur Inklusion zu begleiten. Es müssen Wertediskussionen geführt werden, Fragen gestellt werden und wichtige Entscheidungsträger*innen gewonnen werden, um erfolgreich zu sein. Wie bei gutem Unterricht eine Lehrperson von den Kindern und Jugendlichen lernt, bedürfen Organisationsentwicklungsprozesse das Lernen der initiierten Personen – der Schulleitungen, der Prozessverantwortlichen wie auch der Behördenmitglieder.

Das genau steht jedoch vielfach den gesellschaftlichen Funktionen der Schule gegenüber oder entgegen.⁶ Gerade für den reflexiven Umgang mit den schulorganisatorischen und gesellschaftlichen Widersprüchen ist es notwendig, sich diesen bewusst zu werden und so die eigene Rolle im «Spiel» zu durchschauen. Daraus resultieren vielfältige Möglichkeiten, reflektiert die Schule in eine inklusive Richtung zu prägen. Als Lehrperson, Coach, pädagogische Schulleitung, Behördenmitglied, Mitglied einer Bildungsverwaltung oder Mentor*in an einer Pädagogischen Hochschule.

Nächster Start:

CAS3

«Wandel zur inklusiven Schule»

Februar 2021

CAS1

«Inklusive Pädagogik und Didaktik»

Oktober 2021

CAS2

«Kommunikation und Coaching in der inklusiven Schule»

Juni 2022

Weitere Informationen unter

www.unterstrass.edu/Institut/weiterbildung/mas

oder bei Dr. David Labhart, dlabhart@unterstrass.edu, 043 255 13 59.

1 Feuser, Georg (2007): Lernen am «Gemeinsamen Gegenstand». Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe «Offener Unterricht – Antwort auf Heterogenität» der PH Zentralschweiz am 11.01.2007 in Luzern.

«www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Lernen-am-Gem-Geg.pdf», S. 3. [abgerufen am 23.11.2020].

2 «www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf», [abgerufen am 23.11.2020].

3 Spitz, R. (2005). Vom Säugling zum Kleinkind (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

4 Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3(5), 1–17.

5 Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit, Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.

6 Labhart, D., Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem. Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(1), 71–87.

IMPRESSUM

Das Mitteilungsblatt der KSH erscheint 2x pro Jahr.
Ausgabe Nr. 46, Januar 2021
www.kshsg.ch

Herausgeber

Konferenz der Schulischen
Heilpädagoginnen und Heilpädagogen
des Kantons St.Gallen

Präsidium

Ruth Fritschi, rfritschi@bluewin.ch
Simone Zoller, simone.zoller@gmx.ch

Redaktion

Stephan Herzer, 9428 Walzenhausen
stephanherzer@bluewin.ch

Druck

ERNi Druck und Media AG
8722 Kaltbrunn

Auflage

800 Exemplare

Versand/Adressverwaltung/ Adressänderungen

Andrea Benzoni, 8722 Kaltbrunn
andrea.benzoni@bluewin.ch

Redaktionsschluss

KSH-Mitteilungsblatt Nr. 47, August 2021
30. Juni 2021

Bildnachweise

Titelbild
shutterstock/Kassandra Mareeva

Mitteilungen/Portraits
Simone Zoller, Ruth Fritschi

Childdismiss
Dr. Tanu Biswas

Corona trifft die Kleinsten
Kathrin Schrott, Marjorie Cardaci,
Regula Tichy

Portrait Heilpädagogische Früherziehung
Barbara Jäger, Petra Rappitsch

*Die Schule von den Kindern aus denken –
und machen*
David Labhart

Kontaktadressen

KSH-Vorstand

Ruth Fritschi

Co-Präsidium
PK 2
LCH-Geschäftsleitung
Begleitausschuss IT-Bildungsoffensive
KLV-Vorstand
Haushaldenstrasse 6, 8374 Dussnang

Simone Zoller-Kobelt

Co-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
Dorf 107, 9428 Walzenhausen

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

Ruth Fritschi, ISF Niederuzwil
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

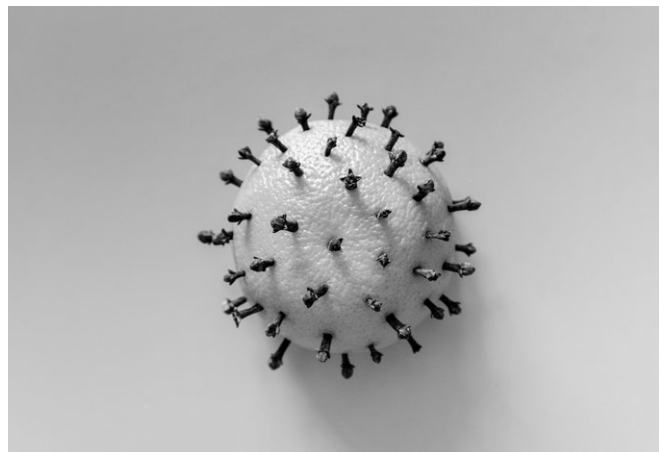
Leitung:
Tino Catania,
Regionales Werkjahr Sargans
Admin. KG:
Corinne Zahner, ISF Uznach
Admin. US:
Carole Lüchinger, EK Balgach
Admin. MS:
Dominic Scheidegger, ISF Bichwil
Admin. OS:
Tino Catania,
Regionales Werkjahr Sargans

Geschäftsprüfungs- kommission KSH

Karin Baumgartner, ISF Wil
Melanie Bütler, ISF Wil

Weitere aktualisierte
Informationen unter

www.kshsg.ch



Zum Titelbild

Dass man Gewohntes unversehens anders sieht und diese Sichtweise vielleicht nie wieder ganz loswird, liegt in der Natur neuer Erfahrungen. Sind sie erstmal gemacht, kann man sie nicht mehr löschen. Entsteht daraus eine neue Normalität? Könnte vielleicht, muss aber nicht sein!