

ICT und Sonderpädagogik



Inhalt

Karl Wimmer Editorial	1
---------------------------------	---

Rundschau	2
------------------	---

SCHWERPUNKT

Christian Liesen und Klaus Rummler Digitale Medien und Sonderpädagogik – Eine Auslegeordnung für die interdisziplinäre Verbindung von Medien- und Sonderpädagogik	6
---	---

Corinne Reber und Monika Luginbühl Inklusion ohne digitale Medien ist nicht mehr denkbar	13
--	----

Colette Marti Medienkompetenz fördern heisst, Kinder schützen	19
---	----

Carola Werning Sehen statt hören – Digitale Medien für Menschen mit Hörbehinderung	25
--	----

Igor Krstoski Tablet-Einsatz bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf – Mit Fokus auf die körperlich-motorische sowie geistige Entwicklung	31
--	----

Frank J. Müller Inklusive Open Educational Resources – Wie frei verfügbare Bildungsmaterialien im Umgang mit Heterogenität helfen können	38
--	----

Ursula Hofer, Markus Lang und Martina Schweizer Hat die Brailleschrift im Zeitalter der Technologien eine Zukunft?	45
--	----

WEITERES THEMA

Roman Manser, Ariane Bühler und Christian Piller Damit integrative Schulung für Kinder mit geistiger Behinderung gelingt	52
--	----

Dokumentation zum Schwerpunkt	60
--------------------------------------	----

Politik/Bücher/Agenda	61
------------------------------	----

Inserate	66
-----------------	----

Impressum	37
------------------	----

Herausgeber:

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH), Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern, Tel. +41 31 320 16 60, www.szh.ch

Karl Wimmer

Technologisch assistierte Schritte

Der Vision der UNO-Behindertenrechtskonvention (UNO-BRK) kann man sich kaum entziehen. Denn wer ist dagegen, dass «alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind und dass Menschen mit Behinderungen der volle Genuss dieser Rechte und Freiheiten ohne Diskriminierung garantiert werden muss»? Und wer verneint «die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit»?

Sicher steht die Verwirklichung der «programmatischen Bestimmungen zur Inklusion und Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen» gemäss dem eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen erst am Anfang. Im Bildungsbereich führt der Weg durch das Dickicht des föderalen schweizerischen Bildungsraums mit den verschiedenen Formen der schulischen Integration und sonderpädagogischen Massnahmen. Dieser wird durch die UNO-BRK eher gerahmt, als dass sie eine direkte Grundlage für neue Massnahmen bieten würde.

Folglich werden es einzelne Schritte sein, die zu machen sind, um die Konvention zu erfüllen – und viele dieser Schritte werden mit der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) verbunden sein. Bereits heute werden für die Umsetzung des Nachteilsausgleichs die ICT als assistive Technology (technische

Hilfsmittel) eingesetzt. Allerdings ist mit der Zusprennung eines Computers oder einer Braillezeile alleine noch nicht viel gewonnen. Diese Massnahmen nützen nur, wenn sie auf die konkreten Bedürfnisse abgestimmt sind, gut eingeführt und begleitet werden: Die beste Text to Speech Software (Vorlese-Software) auf dem besten Computer trägt wenig zur schulischen Integration von Menschen mit Behinderung bei, wenn der Text typografische Zeichen enthält, die vom Programm nicht gelesen werden können. Deshalb sind die ICT als Hilfsmittel nicht ganz so einfach gewinnbringend einzusetzen. Es braucht ein weit gespanntes, pluridisziplinäres Netzwerk von Fachpersonen, die von ihrem Wissensgebiet aus im Tätigkeitsfeld Schule bzw. Unterricht zusammenwirken, damit das Potenzial der ICT genutzt werden kann.

Aus diesem Grund prüft das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik mit educa.ch und weiteren Partnern, ob es Themen gibt, die gemeinsam angegangen werden können. Ein erstes Treffen dieses Netzwerks hat Ende 2015 vielversprechend stattgefunden.

Karl Wimmer

Stellvertretender Direktor educa.ch

Erlachstrasse 21

3000 Bern 9

karl.wimmer@educa.ch



Rundschau

NATIONAL

Trisomie 21 in die Liste der Geburtsgebrechen aufgenommen

Der Bundesrat hat auf den 1. März 2016 die Trisomie 21 in den Anhang der Verordnung über Geburtsgebrechen aufgenommen. Dadurch übernimmt die Invalidenversicherung alle notwendigen medizinischen Behandlungen, die mit Trisomie 21 einhergehen, insbesondere auch von Muskelschwäche und wegen Oligophrenie (Intelligenzminde- rung). Für diese war bisher die obligatori- sche Krankenpflegeversicherung (OKP) leis- tungspflichtig.

Quelle: www.admin.ch →

Medienmitteilung vom 03.02.2016

Jugendliche: Übergang ins Erwerbs- leben gezielt unterstützen

Der Invalidisierung vorbeugen und die Ein- gliederung verstärken: Diese Ziele verfolgt der Bundesrat mit der «Weiterentwicklung der Invalidenversicherung» für Kinder und Jugendliche sowie Menschen mit psychi- schen Beeinträchtigungen. Er hat die ent- sprechende Gesetzesvorlage in die Ver- nehmlassung geschickt. Besonderes Au- genmerk gilt den Übergängen von der Schu- le in die Arbeitswelt. Der Übergang von der Volksschule zur ersten beruflichen Ausbil- dung ist für Jugendliche mit psychischen oder anderen Beeinträchtigungen ein gros- ses Problem. Heute verfügt die IV über kei- ne gezielten Massnahmen, die diesen Über- gang unterstützen. Neu sollen die bei Er- wachsenen bewährten Instrumente, die Früherfassung und die sozialberuflichen In- tegrationsmassnahmen auf Jugendliche ausgeweitet werden. Die IV sieht eine Mit- finanzierung kantonaler Brückenangebote

zur Vorbereitung auf die erste Berufsausbil- dung sowie des kantonalen Case-Manage- ments Berufsbildung vor. Sie richtet die IV- finanzierten Erstausbildungen und die da- zugehörigen Taggelder stärker auf einen erfolgreichen Einstieg in den ersten Arbeits- markt aus. Zudem erhalten auch die Ju- gendlichen mehr Beratung und Begleitung von der IV. Die Vernehmlassung dauerte bis am 18. März 2016.

Quelle: www.admin.ch →

Medienmitteilung vom 07.12.2015

KANTONAL

Aargau: Analyse zur integrativen Schulung

Das Aargauer Fördermodell – wahlweise in Regelklassen, Kleinklassen oder Sonder- schulen – bewährt sich. Die Zufriedenheit der Schulen ist hoch. Während der letzten fünf Jahren entwickelte sich die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit einer Behinde- rung proportional zur Entwicklung der Ge- samtschülerzahl. Der Anteil liegt bei rund vier Prozent. Ein Drittel dieser Kinder wird integrativ geschult, die anderen zwei Drit- tel in Sonderschulen. Das Aargauer Modell mit Wahlmöglichkeiten kostet praktisch gleich viel wie eine Umsetzung ausschliess- lich mit Einschulungs- und Kleinklassen. Der Ausstieg aus der integrativen Schulung hät- te somit kaum Auswirkungen auf den finan- ziellen Aufwand im Bildungsbereich. Der Regierungsrat kommt deshalb zum Schluss, dass den Schulen weiterhin die Wahl zwi- schen integrativer und separativer Schu- lungsform gelassen werden soll.

Quelle: www.ag.ch →

Medienmitteilung vom 22.01.2016

Zürich: Verstärkte Ausrichtung auf individuelle Lernbedürfnisse

Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sollen vorübergehend von einzelnen Fächern oder Lerninhalten dispensiert werden können, damit sie mehr Lernzeit für Deutsch oder Mathematik haben. Das Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler in diesen wichtigen Fächern bis Ende der obligatorischen Schulzeit grundlegende Lernziele erreichen. Neu wird die Dauer des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache auf die Ergebnisse der obligatorischen Erhebung des Sprachstandes abgestützt, die eine Schülerin oder ein Schüler erreicht. Hierfür passt der Regierungsrat die Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen an.

Quelle: www.zh.ch →

Medienmitteilung vom 10.12.2015

Basel-Stadt: Volksschule ersetzt schulische Angebote des Vereins Jugend und Familie

Die Volksschule Basel-Stadt hat den gesetzlichen Auftrag, die integrative Schulung in Regelklassen durchzuführen und Schülerinnen und Schüler möglichst in eigenen Angeboten zu beschulen. Die Anzahl Schülerinnen und Schüler an den JuFa Schulen ist infolgedessen in den letzten Jahren kontinuierlich zurückgegangen. Eine weitergehende Verkleinerung der Schulen ist nicht mehr möglich. Darum haben das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt und der Verein JuFa in gegenseitigem Einvernehmen den Zusammenarbeitsvertrag im schulischen Bereich Ende Schuljahr 2015/2016 nicht mehr verlängert. Der Verein JuFa hat 1937 das erste Heilpädagogische Schulangebot in Basel-Stadt aufgebaut.

Quelle: www.bs.ch →

Medienmitteilung vom 17.12.2015

Bern (Stadt): Pilotprojekt – Kinder mit Behinderungen in Kitas

Der Gemeinderat will der Benachteiligung von Eltern von Kindern mit Behinderungen bei der Suche nach einem Kita-Platz entgegenwirken. Er hat daher ein Pilotprojekt zur Integration von Kindern mit Behinderungen in Kitas verabschiedet: Der erhöhte Betreuungsbedarf soll neu abgegolten und die fachliche Unterstützung des Kitapersonals sichergestellt werden. Für Kinder bis zwölf Monate wird in den Kitas der Stadt Bern ein Betreuungsfaktor von 1,5 berücksichtigt, da Säuglinge und Kleinkinder mehr Pflege und Präsenz der Kitamitarbeiterinnen und -mitarbeiter benötigen. Dies gilt auch für Kinder mit Behinderungen. Der höhere Betreuungsaufwand während der ersten zwölf Lebensmonate konnte bisher nicht entsprechend abgegolten werden. Die Eltern eines Kindes mit Behinderungen fanden für dieses nach Ablauf des ersten Lebensjahrs oft keinen Betreuungsplatz mehr. Mit einem zweijährigen Pilotprojekt will der Gemeinderat diesen Missstand beseitigen. Der Früherziehungsdienst des Kantons Bern unterstützt die Stadt Bern bei der Durchführung des Pilotprojekts. Er beurteilt, ob ein Kind mit Behinderungen besondere Betreuungsbedürfnisse hat, die eine erhöhte Abgeltung rechtfertigen. Zudem begleitet er die jeweilige Familie sowie die Betreuungspersonen in der Kita, damit sie den besonderen Ansprüchen der Kinder Rechnung tragen können. Das Pilotprojekt orientiert sich am Projekt KitaPlus der Stadt Luzern und soll extern evaluiert werden. Der Projektstart erfolgt auf Beginn des Schuljahres 2016/2017.

Quelle: www.bern.ch →

Medienmitteilung vom 17.02.2016

Biel: Sprachförderung für kleine Kinder

Rund die Hälfte der Kinder, die in der Stadt Biel in den Kindergarten eintreten, haben wenig bis gar keine Kenntnisse einer Unterrichtssprache. Damit sich dies ändert, hat die Stadt Biel in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Biel-Lyss unter dem Titel «Kindersprachhaus» ein Projekt im Bereich der frühen Sprachförderung entwickelt. Das Projekt wird vom Kanton mit einem massgeblichen Beitrag unterstützt. Bis anhin gab es im Kanton Bern Sprachkurse in Kindertagesstätten oder Spielgruppen, jedoch kein Projekt, welches zum Ziel hatte, systematisch allen Kindern noch vor dem Eintritt in den Kindergarten das Erlernen der Unterrichtssprache zu ermöglichen. Für die Erstellung der Unterrichtsmaterialien sowie die Schulung und fachliche Begleitung der Betreuungs- und Lehrpersonen wurde das Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz beauftragt.

Quelle: www.biel-bienne.ch →

Medienmitteilung vom 09.02.2016

VARIA

Gehirnanomalie bei Autismus

Forscherinnen und Forscher des Centre national de la recherche scientifique (CNRS), der Universität Aix-Marseille und der staatlichen Krankenhauseinrichtung von Marseille (AP-HM) berichten, dass sie durch MRT-Untersuchungen einen für Autismus typischen Hirnmarker entdeckt haben, der ab dem zweiten Lebensjahr auftritt. Bei der gefundenen Anomalie handelt es sich um eine weniger ausgeprägte Falte des Broca-Areals. Diese Region des Gehirns ist für Sprache und Kommunikation verantwort-

lich – Funktionen, die bei Menschen mit Autismus gestört sind. Ihre Entdeckung basiert auf den Ergebnissen der MRT-Untersuchungen und einer Kohorten-Studie an Patienten, bei denen diese Krankheit bereits im frühen Alter identifiziert wurde. Sie ermöglicht eine verbesserte und frühzeitige Diagnose bei diesen Personen.

Quelle: www.idw-online.de →

News vom 26.01.2016

Brunnen SZ: ProjektKunst – Begegnungen auf Augenhöhe

Die Galerie am Leewasser in Brunnen SZ hat Anfang April 2016 eine inklusive Gruppenausstellung eröffnet. Gemeinsam mit neun Künstlerinnen und Künstlern ohne Beeinträchtigung zeigen neun ausgewählte Kunstschaaffende aus der BSZ Stiftung Arbeiten, die 2015 während eines viermonatigen Atelierprojekts in Schwyz entstanden sind. Neben fachkundiger Assistenz wurde ihnen während dieser Zeit die Möglichkeit geboten, sich im künstlerischen Bereich weiterzubilden. In einem temporären Atelier konnten sie ihr Potenzial entfalten. An der Ausstellung werden Gemälde, Objekte und Zeichnungen präsentiert. Das Ausstellungsprojekt ist eine Kooperation zwischen der BSZ Stiftung und der Galerie am Leewasser aus Schwyz und dem Verein Augenhöhe aus Zürich. Die künstlerische Leiterin, Caroline Brühlmann, entwickelte das Konzept in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern. Die Ausstellung in Brunnen dauert vom 9. April bis am 14. Mai 2016. Im Oktober 2016 wird sie im ehemaligen Elektrizitätswerk in Lachen SZ zu sehen sein.

Weitere Informationen:

www.bsz-stiftung.ch, www.augenhoehe.ch & www.galerie-am-leewasser.ch

Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2016

Heft	Schwerpunkt	Anmeldetermin	Einsendeschluss
1/2016	Jugendliche mit Migrationshintergrund	ausgebucht	01.11.2015
2/2016	Aktuelle Forschung in der Schweizer Heil- und Sonderpädagogik	ausgebucht	12.11.2015
3/2016	Die Wirksamkeit der Frühen Bildung	ausgebucht	12.12.2015
4/2016	ICT und Sonderpädagogik	ausgebucht	12.01.2016
5–6/2016	Ist politisch korrekte Sprache wirklich korrekt? Begriffe der Heilpädagogik	ausgebucht	12.02.2016
7–8/2016	Logopädie und Psychomotoriktherapie mit Blick auf schulische Integration	ausgebucht	12.04.2016
9/2016	Behinderung als gemeinsame Aufgabe von Bildung, Gesundheit und Sozialem	12.04.2016	12.06.2016
10/2016	Zusammenarbeit von sonderpädagogischen Fachpersonen und Erziehungsberechtigten	12.05.2016	12.07.2016
11–12/2016	Rolle der Schulleitung im integrativen Setting	12.06.2016	12.08.2016

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Beschreibungen zu den Themenschwerpunkten, eine Checkliste sowie unsere Redaktionsrichtlinien finden Sie unter www.szh.ch/zeitschrift.

Freie Artikel

Nebst Artikeln zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: redaktion@szh.ch

Thèmes 2016: Revue suisse de pédagogie spécialisée (quatre numéros / année)

Numéro	Dossier	Délai de rédaction
4 (décembre 2015, janvier, février 2016)	Intégration/inclusion scolaire: oui et après ? Formation et activités professionnelles	2 septembre 2015
1 (mars, avril, mai 2016)	Les défis institutionnels	1 décembre 2015
2 (juin, juillet, août 2016)	Les communautés éducatives	1 mars 2016
3 (septembre, octobre, novembre 2016)	Terminologie	1 juin 2016
4 (décembre 2016, janvier, février 2017)	Migration et intégration	1 septembre 2016

Une description des thèmes 2016 est disponible sur le site Internet du CSPS:

www.szh.ch/revue → Thèmes 2016

Informations auteurs: merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix**: redaction@csp.ch

Lignes directrices rédactionnelles: www.csp.ch/revue

Christian Liesen und Klaus Rummeler

Digitale Medien und Sonderpädagogik

Eine Auslegeordnung für die interdisziplinäre Verbindung von Medien- und Sonderpädagogik

Zusammenfassung

Wird in die Diskussion um Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) in der Sonderpädagogik die Medienpädagogik einbezogen, so ergibt sich über den theoretischen Rahmen der Medienbildung eine gemeinsame Auslegeordnung. Wir schlagen vor, wie sich die interessanten Aspekte ordnen lassen und illustrieren die interdisziplinäre Schnittstelle. Sonderpädagogik und Medienpädagogik treffen sich in den Erziehungs- und Bildungszielen für sogenannte «Risikolerner», und zwar unabhängig von Lebensalter, Lebens- und Arbeitssituation sowie Schulform oder -stufe.

Résumé

Lorsque l'on intègre l'éducation aux médias dans la réflexion sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la pédagogie spécialisée, on obtient, au travers du cadre théorique de la formation aux médias, une structure interprétative commune. Dans la présente contribution, nous entendons montrer comment les aspects intéressants s'y insèrent et proposons une illustration de cette interface interdisciplinaire. Pédagogie spécialisée et éducation aux médias se rencontrent au niveau des objectifs de formation et d'éducation pour les élèves qu'on appelle «à risque» – et ce quels que soient leur âge, leurs conditions de vie et de travail, leur filière ou leur niveau scolaire.

Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen können von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) profitieren. Das ist für die Heil- und Sonderpädagogik gewiss interessant. Jedoch ist es vom fachlichen Interesse bis zum professionellen Handeln ein weiter Weg.

Technologie muss sich mit disziplinärem und professionellem Denken verbinden, nur dann kann sie Wirksamkeit entfalten. Diese Verbindung entsteht nicht von selbst, sie will gefunden werden: Technologien stehen als kulturelle Ressourcen zur Verfügung, aber sie bringen ihr Anwendungsfeld nicht mit. Für die Sonderpädagogik keine leichte Aufgabe, gehört doch technologische Innovationskraft (Hauser & Tenger, 2015) nicht zu ihrer Wesensart.

Wir schlagen im Folgenden eine Auslegeordnung vor, mit der sich die sonderpädagogische Relevanz von ICT beurteilen

lässt. Sie ist noch keine Praxishilfe, aber ein Orientierungsrahmen für eine sinnvolle Anwendung. Die interdisziplinäre Verbindung zur Medienpädagogik eröffnet dabei den Blick, ICT bzw. digitale Medien als kulturelle Ressourcen zu begreifen und nutzbar zu machen, da sie für Entwicklung und Erziehung Relevanz haben. Es besteht keine Beschränkung auf ein bestimmtes Alter, eine Schulform/-stufe oder eine besondere Arbeits-/Lebenssituation.

Sonderpädagogik und digitale Medien: eine Auslegeordnung

Die Sonderpädagogik beschäftigt sich mit Menschen, die in Abhängigkeitsverhältnissen leben oder davon bedroht sind. Sie ist in Theorie und Praxis darauf ausgerichtet, individuelle Entwicklungsmöglichkeiten zu entdecken und zu ermöglichen.

Sonderpädagogisches Handeln bewegt sich in einem Rahmen aus gesellschaftlichen, ethischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Vorgaben und Anforderungen: Es gibt einen besonderen Bedarf an Hilfen und ein Recht auf die Zuweisung von Mitteln, um diesem Bedarf zu entsprechen. Welche Massnahmen im Einzelnen gerechtfertigt sind, muss von Fall zu Fall ermittelt werden.

Die gemeinsame Auslegeordnung der Sonder- und Medienpädagogik, die wir von diesem Grundverständnis ausgehend vorschlagen, umfasst drei Dimensionen des Einbezugs von ICT bzw. digitaler Medien (vgl. Abb. 1):

- Barrierefreiheit (Accessibility)
- Assistieren mit ICT
- Fördern mit ICT

1. Dimension: Barrierefreiheit

Kerngedanke der Barrierefreiheit ist, dass Menschen Informationen unterschiedlich wahrnehmen und verstehen. «Barrierefrei» bedeutet, dass Inhalte für alle Menschen zugänglich sind, unabhängig von einer Behinderung oder Beeinträchtigung. Die Barrierefreiheit von digitalen Inhalten wird auch als Accessibility bezeichnet: Es wird auf technischem Wege sichergestellt, dass Menschen auf ganz verschiedene Weise Informationen verarbeiten, visualisieren und festhalten können.

Für die Sonderpädagogik ist Accessibility aus zwei Gründen ein wichtiges Anliegen:

- a. Barrierefreiheit erfüllt eine zentrale Funktion für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen. Die Stiftung «Zugang für alle» hat eine Übersicht über die gesetzlichen Grundlagen in der Schweiz zusammengestellt (siehe Linkliste am Ende des Artikels).

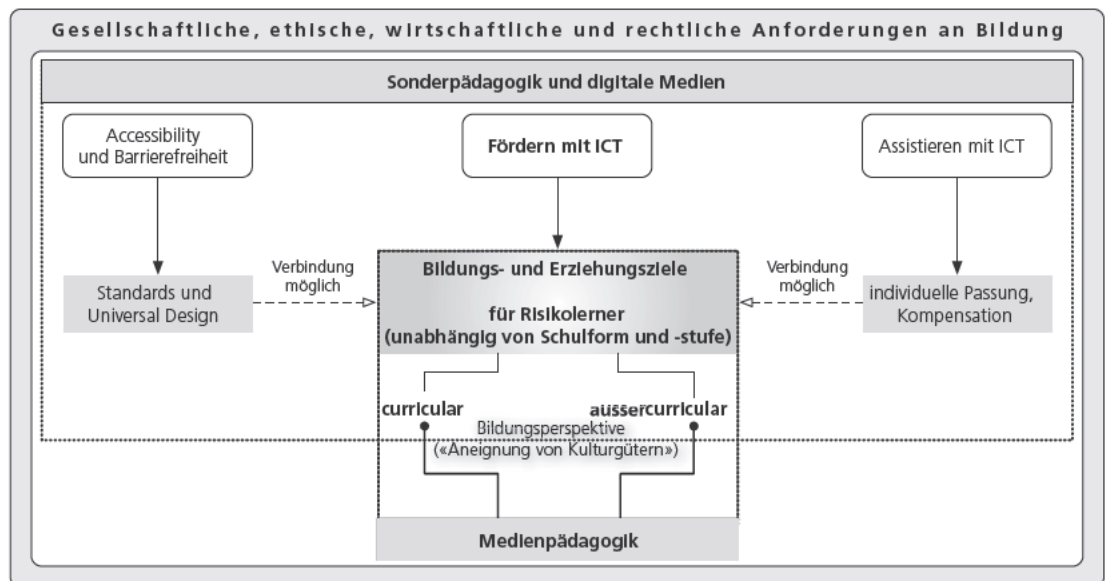


Abbildung 1: Sonderpädagogik und digitale Medien – eine Auslegeordnung unter Berücksichtigung der interdisziplinären Schnittstelle zur Medienpädagogik

- b. Digitale Inhalte, die barrierefrei sind, eröffnen vielfältige neue Wege und Möglichkeiten für die sonderpädagogische Förderung. Auch dafür finden sich Beispiele in der Linkliste.

Die Medienpädagogik fokussiert bei der Barrierefreiheit ebenfalls zwei Punkte:

- c. Die praktische Umsetzung des Rechts auf freie Meinungsäusserung bedeutet sicherzustellen, dass technische Barrieren Menschen mit Behinderung oder Beeinträchtigung bei der Aneignung und Wiedergabe frei geäusselter Meinungen und Informationen nicht ausschliessen.
- d. Im Zeitalter von Smartphones geht es nunmehr darum, die zur Verfügung stehenden Technologien im Sinne einer professionellen Anwendung konsequent zu nutzen. Accessibility ist also mittlerweile auch eine Frage der Medienkompetenz.

Manche Menschen benötigen assistierende Technologien, damit sie ihren Alltag bewältigen können.

2. Dimension: Assistieren mit ICT

Beim zweiten Punkt, den technischen Hilfen (*assistive technology*), ist nicht Barrierefreiheit, sondern der Kompensationsgedanke wesentlich. Manche Menschen benötigen assistierende Technologien, damit sie integriert, autonom und gleichberechtigt ihren Alltag bewältigen können. Diese Technologien erfordern immer eine individuelle Anpassung.

Die vier typischen Bereiche, in denen assistierende Technologien zum Einsatz kommen, sind:

- Kommunikation
- Steuerung von Geräten, einschliesslich Computern

- Unterstützung bei alltäglichen Verrichtungen, insbesondere bei Mobilitätseinschränkungen
- Besondere Technologien, um Lernen zu ermöglichen (Lernsoftware eingeschlossen)

Für die Sonderpädagogik relevant sind vor allem digitale Medien und zugehörige Geräte im Sinne assistierender Technologien, denn dort kann sie die Anpassung an individuelle Erfordernisse beeinflussen oder selbst vornehmen. Das sonderpädagogische Interesse besteht auch hier – wie bei der Barrierefreiheit – in der Realisierung von Gleichstellungsoptionen bzw. von Bildungs- und Erziehungszielen.

3. Dimension: Fördern mit ICT

Beim Fördern mit ICT bzw. digitalen Medien kommt der interdisziplinären Schnittstelle zur Medienpädagogik die grösste Bedeutung zu. Beide Fächer treffen sich in der Bildungsperspektive; ihr Blick darauf ist aber natürlich unterschiedlich.

Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Sonderpädagogik

Sonderpädagogisch gesehen sind Bildung und Teilhabe die entscheidenden Leitkonzepte (Hoyningen-Süess & Oberholzer, 2012). Für ICT bzw. digitale Medien heisst das: Wenn sie sich mit dem Recht auf Teilhabe und dem Recht auf Bildung verbinden lassen, sind sie sonderpädagogisch gehaltvoll. Wenn nicht, dann nicht.

Diese Relevanz aufzuzeigen, ist genau so leicht oder schwierig wie sonst auch für sonderpädagogische Massnahmen. Es ist weder richtig, im Zusammenhang mit ICT besondere Schwierigkeiten zu sehen, noch ist ein märchengleicher Optimismus angebracht.

Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Medienbildung- und erziehung

Der zentrale Gedanke der Theorie der Medienbildung ist, dass sich Bildung in der Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Kulturgütern entfaltet. So werden Medien als Kulturgüter und damit als Ressourcen verstanden, die Kindern und Jugendlichen für ihre Entwicklung und für ihr Lernen zur Verfügung stehen. Dies ist ein Selbstgestaltungsprozess. Allerdings steht dieser sofort in einem gewissen Spannungsfeld zur Medienerziehung, wie sie für pädagogische Settings typisch ist: Lernziele in einem institutionalisierten Rahmen, verbunden mit Unterstützung, Förderung und Vermittlung.

Medienbildung- und erziehung zwischen Selbstgestaltung und schulischer Anleitung

Die Fachdisziplin Medienpädagogik hat mit der Medienbildung in den vergangenen Jahren eines ihrer zentralen theoretischen Modelle formuliert. Im Zentrum steht die Überzeugung, dass Bildung individuell angeeignet und gesteuert wird:

- Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen (2008) verstehen Medienbildung als selbstreflexiven Lern- und Orientierungsprozess, in welchem «vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexe Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden» (S. 100). Den Kern des Medienbildungsgedankens sehen sie in der «Notwendigkeit, die wachsende Unbestimmtheit und zunehmende Komplexität der Moderne mit den Mitteln gesteigerter medialer Reflexivität zu bearbeiten» (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 240).

- Ben Bachmair (2009) versteht Medienbildung als einen Prozess, «innerhalb dessen Subjekte vorgegebenen Inhalten eigene Bedeutungen verleihen» (S. 177). Zentral ist für ihn, dass sich Bildung in der reflexiven Spannung zwischen der Aneignung kultureller Objekte und der Artikulation bzw. Entäusserung im Sinne einer Umgestaltung von Welt und eines Sich-in-Beziehung-Setzens zur Welt entfaltet (Bachmair, 2009).

Medienbildung befasst sich mit genau diesem Aneignungsprozess und seinen Besonderheiten. Sie will verstehen, wie er sich vollzieht.

Für das Schulfeld ist der Begriff der *Medienerziehung* passend (im Sinne einer institutionalisierten Unterstützung, Förderung und Vermittlung). In diesem Kontext stehen dann auch die Ziele und Inhalte der Medienbildung in der Form von Medienkompetenz und Medienliteraltät, also der Befähigung zur Teilhabe an der Medienkultur. Dabei entfaltet Medienbildung Orientierungsfunktion und Möglichkeiten der personalen Selbstgestaltung sowohl in der klassisch formalen, schulisch-curricularen Struktur als auch in informellen und deinstitutionalisierten Prozessen des selbstorganisierten sozialen Lernens in Peergruppen und in Vergemeinschaftungen (Wolf, Rummler & Duwe, 2011, S. 138f.).

Der allgemeine Gegenstand der Medienbildung ist damit beschrieben: Es sind die individuellen Selbstaneignungsprozesse im Umgang mit medial vermittelten Kulturgütern. In der Medienerziehung treten noch institutionalisierte Zielsetzungen und Vermittlungsformen hinzu.

Risikolerner: die wichtigste Zielgruppe

Wie auch sonst in der Pädagogik erfasst in der Medienpädagogik ein grosser Anteil der Lernenden das Erforderliche sowieso. Schulische Medienerziehung allein unterstützt und leitet an, macht Angebote, aber pädagogisch besonders herausgefordert ist sie damit eigentlich nicht.

Ganz anders bei den sogenannten Risikolernern (Rummler, 2012). Dieser Begriff umfasst Schule und Ausbildung als Entwicklungsabschnitt für Lernende. Kinder und Jugendliche sind Risikolerner, wenn eine gewisse Distanz zur Schule, zum Unterricht, zum Lerninhalt, der unterrichtet wird, oder zum System Schule insgesamt besteht. Das Risiko negativer Auswirkungen ist unabhängig von Schulformen und Schultypen, Regionen und Altersgruppen. Das medienbildnerische Interesse ist es, Risikolerner zu erfassen bzw. entsprechende Strukturen aufzudecken und dann effektive Handlungsmöglichkeiten zu finden.

Es braucht nun noch ein geeignetes Konzept, das relevante Forschungsfragen und Praxisansätze rund um Risikolerner anleiten und ordnen kann. Dieses gibt es in Gestalt der sozio-kulturellen Ökologie.

Im Ansatz der sozio-kulturellen Ökologie (Rummler, 2014) wird unterschieden nach Handlungskompetenzen (*agency*), kulturellen Praxen (*cultural practices*) und gesellschaftlichen, sozialen und technologischen Strukturen (*social, cultural and technological structures*).

- Handlungskompetenz fragt danach, wie es Risikolernern gelingt, ihre Lebenswelt reflexiv und verantwortlich mit Medien zu konstruieren und aufzubauen, sowie nach der gelingenden Teilhabe an kulturellen Praxen und an gesellschaftlichen, sozialen und technischen Strukturen.

- Kulturelle Praxen fokussieren die Frage nach den Mediennutzungsmustern der Risikolerner bzw. der kulturellen Praktiken im Alltag. Vor dem Hintergrund mobilisierter Massenkommunikation bedeutet das für die Nutzung mobiler Medien im Wesentlichen das aktive Herstellen von sozialen Kontexten, z. B. gemeinsam Musik mit dem Smartphone zu hören oder sich zum Spielen von Konsolenspielen bei Freunden zu verabreden. Ausserdem geht es auch um das aktive Herstellen von Inhalten, z. B. eigene Videos mit dem Smartphone auf YouTube hochladen.
- Gesellschaftliche, soziale und technologische Strukturen sind mit den Handlungskompetenzen und den kulturellen Praxen der Risikolerner verwoben. So sind das Smartphone und die darauf befindlichen Anwendungen in ein System aus konvergenten Medien und Dienstleistungen eingebunden: Massenkommunikation ist die mobile, vernetzte und individualisierte Anwendung abstrakter Technologien, die einen institutionalisierten Rahmen erzeugen, innerhalb dessen Risikolerner sinnhafte Anwendungen finden müssen. Als Lernende sind sie dabei in soziale und gesellschaftliche Strukturen wie Schule, Peergruppen und gesellschaftliche Milieus eingebunden und werden durch diese geprägt (Rummler, 2012).

Fazit: Sonderpädagogik und Medienbildung

Nach dieser Darstellung ist klar, worauf unsere Auslegeordnung hinausläuft: Sonderpädagogik und Medienpädagogik treffen sich über den theoretischen Rahmen der Medienbildung bei den Erziehungs- und Bildungszielen für «Risikolerner», und zwar für alle Altersgruppen unabhängig von Lebens- und Arbeitssituation, Schulform oder -stufe.

Festzuhalten ist:

1. Unser Vorschlag bringt Ordnung in die sonderpädagogischen Interessen und Handlungsmöglichkeiten rund um ICT:
 - a. Die Dimensionen *Barrierefreiheit* und *Assistieren* mit digitalen Medien beziehen sich vor allem auf gesellschaftliche Teilhabe.
 - b. *Fördern* mit digitalen Medien bezieht sich auf Bildungs- und Erziehungsziele – und trifft sich darum interdisziplinär mit der Medienbildung.

Weitere interdisziplinäre Bezüge sind möglich, werden aber hier nicht behandelt.

2. Es ergibt sich ein Rahmen für Problemstellungen, die sonderpädagogisch sinnvoll mit digitalen Medien bearbeitet werden können.
3. Im Bereich Fördern mit digitalen Medien führt das interdisziplinäre Interesse an «Risikolernern» nicht zu einer Aufweichung der Fachgrenzen. Konkrete Problemstellungen werden auch weiterhin disziplinär zuordenbar bleiben.

Die Medienpädagogik steuert einen Rahmen bei, der es erlaubt, besser zu verstehen, wie vielversprechende Bildungs- und Erziehungsziele in Verbindung mit digitalen Medien aussehen können. So lassen sich Forschungsfragen identifizieren und die Passung von Technologien zu Erziehungs- und Bildungszielen besser abschätzen.

4. Es besteht kein Anlass, der «Faszination ICT» zu erliegen. Es ist nicht die Massnahme das Ziel – weder in der Medienpädagogik noch sonst in der Sonderpädagogik.
5. Handlungsbeispiele und konkrete interdisziplinäre Anwendungen stehen aus.

Die wohl wichtigste medienpädagogische Lektion für die Sonderpädagogik besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler sich Kulturgüter auch aussercurricular aneignen. Besonders grosse Chancen sehen wir an den Schnittstellen von curricularen und aussercurricularen Zielstellungen: Denn dort können digitale Medien nicht nur im Sinne der Förderung, sondern auch des Empowerments wirken (siehe die Beispiele in der Linkliste). Selbst gesetzte, informelle Lernprozesse können für Risikolerner besonders nachhaltig sein. Zu wissen, wie man sich informieren und artikulieren kann, ist nicht nur im Sinne von Citizenship und politischer Partizipation wichtig (Dimensionen Barrierefreiheit und Assistieren), sondern es hilft auch bei Übergängen, schulisch wie ausser-schulisch. Von alleine passiert indes nichts: Es sind sonderpädagogische Vorstellungskraft und Know-how gefragt, um Bildungsprozesse mit digitalen Medien so zu durchdringen und zu fördern, damit individuelle Entwicklungsmöglichkeiten entstehen.

Weblinks

Assistieren: <http://assistivetechnology.about.com>. Alltagsnahe Lösungen, Geräte, Apps und Angebote rund um die Nutzung von Computer, Telefon und diversen Alltagshelfern

Assistieren: www.cybathlon.ethz.ch. Wettkämpfe in verschiedenen Disziplinen modernster Assistenztechnologien

Barrierefreiheit: www.einfach-barrierefrei.net. Relevante Informationen zum Thema Barrierefreiheit, übersichtlich zusammengestellt und einfach erklärt

Barrierefreiheit, gesetzliche Grundlagen: www.access-for-all.ch/ch/richtlinien/gesetz-schweiz.html. Übersicht über die gesetzlichen Rahmenbedingungen in der Schweiz

Fördern mit ICT: www.on-line-on.eu. Plattform für lebenslanges Lernen und die berufliche Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, einschliesslich Mentorensystem und einfacher E-Mail

Medienbildung: www.draufhaber.tv. Online-Videocommunity, in der junge Leute in selbsterstellten Videos ihre Interessen und Talente zeigen, austauschen und voneinander lernen können

Medienerziehung: www.jugendundmedien.ch. Nationales Programm zur Förderung von Medienkompetenzen

Sonderpädagogik und ICT: <http://sennet.eun.org>. 2011 gegründetes Netzwerk des European Schoolnet für Personen, die den praktischen Einsatz von ICT in der Sonderpädagogik fördern wollen

Literatur

- Bachmair, B. (2009). *Medienwissen für Pädagogen: Medienbildung in riskanten Erlebniswelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hauser, M. & Tenger, D. (2015). *Menschen mit Behinderung in der Welt 2035: Wie technologische und gesellschaftliche Trends den Alltag verändern*. Rüschlikon: Gottlieb Duttweiler Institut.
- Hoyningen-Süess, U. & Oberholzer, D. (2012). Lebensqualität: eine sonderpädagogische Betrachtung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 19–26.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Stuttgart: Klinkhardt.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rummler, K. (2012). *Medienbildungschancen von Risikolernern. Eine Analyse der Nutzung mobiler und vernetzter Technologien durch männliche jugendliche Risikolerner und die in den Nutzungsmustern angelegten Chancen für Medienbildung*. Kassel: Universität Kassel.
- Rummler, K. (2014). Foundations of Socio-Cultural Ecology: Consequences for Media Education and Mobile Learning in Schools. *MedienPädagogik*, 24, 1–17.
- Wolf, K. D., Rummler, K. & Duwe, W. (2011). Medienbildung als Prozess der Ungestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 137–158). München: kopaed.



Prof. Dr. Christian Liesen
Forschung und Entwicklung
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
8057 Zürich
christian.liesen@hfh.ch



Dr. Klaus Rummler
Leiter der Forschungsgruppe
Medienpädagogik
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
klaus.rummler@phzh.ch

Corinne Reber und Monika Luginbühl

Inklusion ohne digitale Medien ist nicht mehr denkbar

Zusammenfassung

Die Heil- und Sonderpädagogik ist gefordert, sich mit der raschen Entwicklung der digitalen Technologie aus einer pädagogischen Perspektive auseinanderzusetzen. Nimmt die Profession den Auftrag ernst, Menschen zu befähigen, so eigenständig und selbstbestimmt wie möglich zu leben, den Alltag gelingend zu gestalten und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, wird klar, dass die Medienpädagogik heute in der täglichen Arbeit nicht nur dazugehören kann, sondern dazugehören muss. Das Thema ist wichtig, da es nicht nur auf der individuellen Ebene eine Rolle spielt, sondern auch ethische und politische Dimensionen besitzt.

Résumé

La pédagogie spécialisée est appelée à mener une réflexion, dans une perspective pédagogique, sur l'évolution, rapide, que suit la technologie numérique. Si la profession prend au sérieux le mandat qui consiste à rendre les personnes qu'elle accompagne capables de vivre avec autant d'autonomie et d'autodétermination que possible, de réussir à gérer le quotidien et de participer à la vie de la société, il devient évident que l'éducation aux médias non seulement peut mais même doit, aujourd'hui, faire partie du travail accompli au quotidien. Ce thème est d'importance, puisqu'il joue un rôle au niveau de l'individu et que, de plus, il revêt aussi des dimensions éthiques et politiques.

Vision oder Realität?

Linda ist 27-jährig, hat eine schwere Cerebrale Parese und lebt in einer eigenen Wohnung in der Nähe ihrer Eltern. Grösstmögliche Autonomie war für sie immer ein Ziel, welches sie mithilfe persönlicher Assistenz realisieren kann. Linda nutzt täglich digitale Medien, vor allem Facebook, Mails und Chats für die Kommunikation mit Freunden und Bekannten. Einkäufe, Zahlungen sowie Behördengänge erledigt sie im Web. Deshalb sagt Linda: «Digitale Medien ermöglichen mir Unabhängigkeit.»

Reto sitzt hoch motiviert im PC-Kurs. Er ist 18-jährig und hat Trisomie 21. Von seinem älteren Bruder hat er kürzlich ein Tablet geschenkt bekommen und dieser hat ihm gleich ein paar Kniffe gezeigt. Reto möchte aber mehr lernen, denn er hat gesehen, dass sein Bruder viele Dinge mit dem Tablet erledigt. Seine Bezugsperson im Wohnheim hat ihn auf den Bildungsclub von Pro Infirmis

hingewiesen. Reto: «Für Erwachsene ist es normal, ein Tablet zu benutzen.»

Clara ist 5 Jahre alt und besucht das erste Kindergartenjahr. Sie hat eine schwere Mehrfachbehinderung und verfügt über keine Verbalsprache. Die Heilpädagogische Früherzieherin arbeitet seit der Geburt von Clara mit ihr und freut sich über deren Fortschritte. Clara hat seit einem halben Jahr einen Computer mit Augensteuerung. Diesen nutzt sie selbstständig, um mit den anderen Kindern zu kommunizieren, sich im Sitzkreis zu melden und bei der Kindergärtnerin Hilfe einzufordern. Clara: «Mit em Compi chani mit mine Fründe rede.»

Digitale Medien – Chance oder Hürde?

Unsere Gesellschaft ist durch digitale Technologien geprägt. Diese Feststellung ist mittlerweile nichts Neues mehr, wir alle leben mit und in dieser Realität. Die Heraus-

forderung besteht heute in erster Linie darin, mit der raschen Entwicklung Schritt zu halten. Doch wo stehen Menschen mit einer Behinderung in diesem Prozess? Nutzen sie digitale Technologien so selbstverständlich wie Linda, Reto und Clara? Laut Dr. Ingo Bosse, Professor an der Universität Dortmund, spielten Menschen mit einer Behinderung in der Diskussion um die Bildungs- und Partizipationspotenziale von Medien lange Zeit kaum eine Rolle (Bosse, 2012, S. 11). Die Zahlen des Bundesamtes für Statistik zeigen, dass der Zugang zum Internet in der Schweiz für die breite Bevölkerung gewährleistet ist (BFS, 2015), so auch für Menschen mit einer Behinderung. In dieser Beziehung kann von einer Benachteiligung oder gar Spaltung kaum mehr die Rede sein! Das stimmt – allerdings nur vordergründig, denn richtet man den Blick auf die effektiven Nutzungsmöglichkeiten und die dafür erforderlichen Kompetenzen, bestehen sehr wohl «digitale Ungleichheiten» (Bosse, 2013, S. 26; Kutscher, 2012, S. 59). Menschen mit einer Behinderung können respektive könnten in hohem Masse von digitalen Technologien profitieren, sofern ihnen diese entsprechend zugänglich gemacht werden. Hier ist insbesondere auch die Heil- und Sonderpädagogik gefragt und gefordert. Digitale Medien können neue Dimensionen der Kommunikation aufzeigen – manchen Menschen ermöglichen sie überhaupt erst Kommunikation und bieten deshalb eine echte Chance, Barrieren zu überwinden, an der Gesellschaft teilzuhaben und so einer inklusiven Gesellschaft einen Schritt näher zu kommen. Politisch ist dies erkannt worden: «In der Behindertenkonvention der Vereinten Nationen wird der kompetente und kritische Umgang mit Medien als unverzichtbare Kulturtechnik beschrieben»

(Bosse, 2012, S. 12). Weiter wird festgehalten, dass «der Medienbildung mit Menschen mit Behinderung [...] eine Schlüsselrolle für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft zugewiesen» (ebd.) wird. Die Heil- und Sonderpädagogik ist gefordert, dieses Ziel auch pädagogisch zu bearbeiten und entsprechend umzusetzen.

Was ist Medienkompetenz?

Um die Förderung der Medienkompetenzen für die Heil- und Sonderpädagogik greifbar zu machen, muss zuerst ein grundsätzliches Verständnis von Medienkompetenz geschaffen werden. Dieter Baacke gehört zu den bekanntesten Medienpädagogen und spricht von vier Teilkompetenzen, welche zusammen die Medienkompetenz ausmachen (Baacke, 1997; Moser, 1999).

Medienkompetenz in der Heil- und Sonderpädagogik?

Im Kontext der Heil- und Sonderpädagogik ist es wichtig zu erkennen, dass das Thema Medienkompetenzen und Behinderung weit über die technische Erschliessung und Nutzung von Geräten – wie etwa Tablets – für Unterstützte Kommunikation hinausgeht. Thomas Schnaak und Susanne Böhmig halten dazu fest: «Daher stellt sich für die medienpädagogischen Fachkräfte der Zukunft die Aufgabe, die unterstützenden Technologien aus der alleinigen, funktionalen Verknüpfung mit Hilfsmitteln zu lösen und für sinnvolle pädagogische Anwendungskontexte zu öffnen» (Schnaak & Böhmig, 2012, S. 21). Es geht dabei nicht nur um den Abbau von Barrieren, sondern auch um den Ausbau von Möglichkeiten. Übersetzt man Baackes Kompetenzbegriffe auf das Thema der inklusiven Medienpädagogik, ergeben sich je nach Art der Behinderung zusätzliche spezifische Themen.

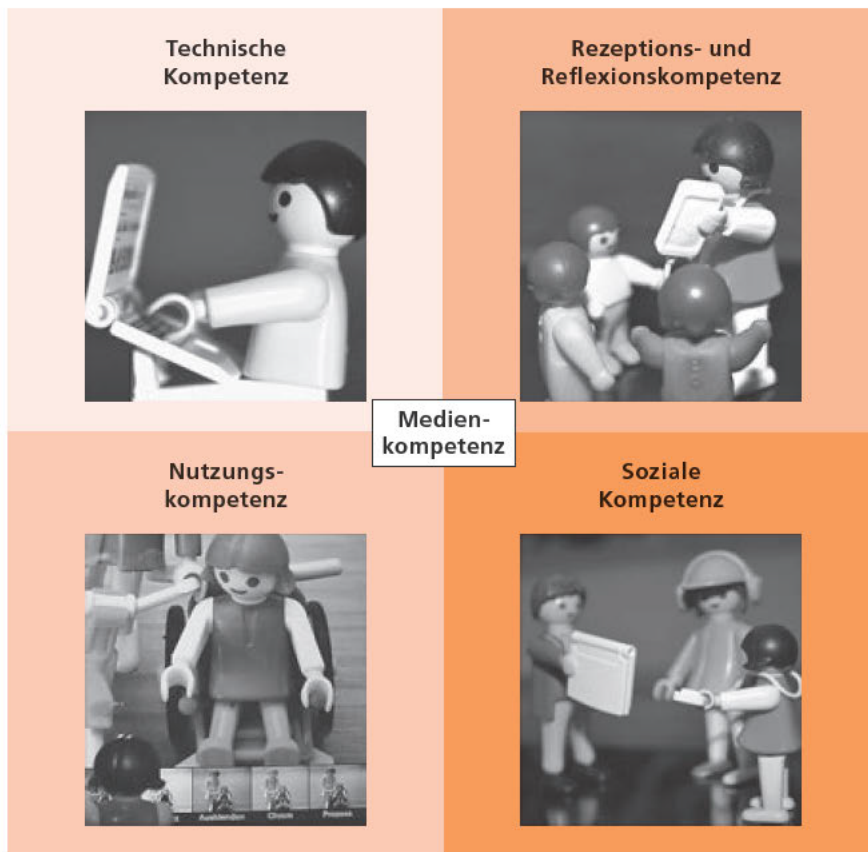


Abbildung 1:
Die vier Teilkompe-
tenzen der Medien-
kompetenz

In Anlehnung an Baacke (1997) versteht das Nationale Programm «Jugend und Medien» des Bundes Folgendes unter den vier Teilkompetenzen (BSV, 2010, S. 8; BSV, 2015, S. 10):

1. *Technische Kompetenz*
Darunter wird primär die Kompetenz verstanden, Geräte technisch bedienen zu können und Programme zu nutzen.
2. *Nutzungskompetenz*
Das Ziel dieser Kompetenz ist es, digitale Medien sinnvoll auszuwählen und zu ordnen sowie diese Medien zu verwalten und individuell zu gestalten. Diese Kompetenz ermöglicht es, digitale Räume für sich zu nutzen und zu erschliessen (z. B. Filme auf YouTube hochladen und teilen).
3. *Rezeptions- und Reflexionskompetenz*
Hier geht es um einen kritischen Umgang mit der digitalen Realität im Sinne von Quellenkritik und Bewusstsein, welche Handlungen legal oder illegal sind, welche Spuren man im Internet hinterlässt etc. Es geht also darum, ein Bewusstsein über die Möglichkeiten, aber auch über die Gefahren, Grenzen und Konsequenzen der Mediennutzung zu erlangen.
4. *Soziale Kompetenz*
Darunter wird verstanden, dass man über einen sozial kompetenten, situationsangemessenen Umgang mit digitalen Medien verfügt. Dazu gehören sowohl ein respektvoller Umgang mit Privatsphären als auch ein zeitlich und inhaltlich angemessener Konsum von Medien.

Technische Kompetenz

Je nach Form der Behinderung sind unterschiedliche Hilfsmittel notwendig, um technische Geräte bedienen zu können. Dabei spielen u. a. Technologien aus der Unterstützten Kommunikation, assistive Technologien (wie z. B. ein Screenreader), aber auch eine barrierefreie Gestaltung¹ von Webseiten eine Rolle (Schluchter, 2015, S. 22). Sie ermöglichen Menschen mit einer Behinderung, technische Kompetenzen zu entwickeln.

Wichtig ist es, für jede Person die optimalen Computereinstellungen vorzunehmen. Das reicht von der passenden Maus über die geeignete Bildschirmauflösung bis hin zu Wortvorhersageprogrammen, welche das Schreiben erleichtern. Es gibt auch spezielle Mailprogramme, bei welchen die Orientierung nicht nur durch die Schrift, sondern auch durch Icons erleichtert wird² (Bäck, 2013, S. 33).

Nutzungskompetenz

Die aktive Nutzung und Gestaltung von Medien bietet die Möglichkeit, sich selbstwirksam und handlungsfähig zu erleben (Schluchter, 2015, S. 19). Dies kann sich positiv auf den Selbstwert von Menschen mit und ohne eine Behinderung auswirken. Bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung stehen hier weniger computertechnische Basiskompetenzen im Zentrum als der Einsatz von spezifischen Apps zur Bewältigung konkreter Aufgaben. Solche Anwendungen sollten zum einen einfach zu bedienen sein und zum anderen die Person mit einer Beeinträchtigung unterstützen und entlasten. Dies erfordert Kompetenzen

vonseiten der begleitenden Personen (Zentel, 2013, S. 14).

Rezeptions- und Reflexionskompetenz

Werden Barrieren beim Zugang zu Informationen abgebaut (z. B. durch Unterstützte Kommunikation, barrierefreie Webseiten etc.), wird grundsätzlich die Möglichkeit zur kritischen Reflexion auf verschiedenen Niveaus gegeben (Schluchter, 2015, S. 23). Neben der kritischen Reflexion des Umgangs mit Medien wird durch den Zugang zu Informationen auch die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen unterstützt. Eine weitere Möglichkeit bietet die aktive Mediengestaltung: «Medien selbst zu gestalten hilft dabei zu durchschauen, wie Medien von anderen gestaltet wurden. Diese kritische Komponente ist ein zentraler Baustein von Medienkompetenz; sie gehört in der Demokratie zum Grundhaushalt eines reflektierten Zeitgenossen» (Schnaak & Böhmig, 2012, S. 21).

Soziale Kompetenz

Die Möglichkeiten und Potenziale von digitalen Medien in Bezug auf die Inklusion von Menschen mit einer Behinderung können auf mehreren Ebenen gedacht werden:

- «auf einer *individuellen* Ebene kann der aktive Umgang mit Medien vor allem im Bereich der Persönlichkeitsbildung wirksam werden, z. B. im Erkennen von Selbstwirksamkeit, von eigenen Stärken und Schwächen, im Entdecken und Erkunden neuer Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume;
- auf einer *gruppenbezogenen* Ebene können über digitale Medien gemeinsame Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge geschaffen werden – u. a. in Form kooperativer Medienarbeit;

¹ In der Schweiz beschreibt der Standard eCH-0059, wie eine barrierefreie Webseite aufgebaut sein muss.

² Der Verein «atempo zur Gleichstellung von Menschen» bietet ein solches E-Mail-Programm an.

- auf einer *sozialstrukturellen* Ebene können digitale Medien dazu genutzt werden, aktiv an öffentlichen Kommunikationsprozessen teilzunehmen, um eigene Bedürfnisse, Themen, Befindlichkeiten zu artikulieren» (Miesenberger et al., 2012, S. 30f.).

Neue Medien ermöglichen es also Menschen mit einer Behinderung, in verschiedenen Kontexten soziale Kompetenzen zu entwickeln.

Medienpädagogik in der Praxis

Da Menschen mit einer Behinderung sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse in Bezug auf digitale Medien haben, müssen die heil- und sonderpädagogischen Konzepte Flexibilität und Individualität zulassen. Das bedeutet, dass die Fachpersonen über eine entsprechende Aus- und Weiterbildung verfügen müssen und in Institutionen und Schulen eine Kultur der Auseinandersetzung mit der Thematik gepflegt wird. All das soll die Fähigkeiten dahingehend fördern, digitale Medien entsprechend nutzen zu können. Die Technologien ermöglichen es, Autonomie zu erleben, Kontakte zu Freunden und Angehörigen zu pflegen, an altersentsprechenden Freizeitbeschäftigungen teilzuhaben (z. B. Gamen oder Nutzung von Social Media Plattformen) oder auch als kleinschrittiger Kommunikationszugang im Sinne der Unterstützten Kommunikation zu fungieren. Ein grosser Vorteil ist dabei zum Beispiel auch, dass Geräte wie Tablets nicht als «Sondergeräte» wahrgenommen werden, vielmehr stellen die spezifischen Apps eine normale Adaption an das Individuum dar. Gefahren im Internet gibt es selbstverständlich auch für Menschen mit einer Behinderung. Auch hier sind (analog zur Medienpädagogik für Kinder und Jugendliche ohne eine Behin-

derung) eine Begleitung und ein Dialog, und wenn notwendig auch kompensatorische Kontrolle und Einschränkung gefragt. Medienpädagogik bedeutet folglich Arbeit für alle Beteiligten – es kann dabei um das Aushandeln und Einhalten von Regeln zum Schutz der Beteiligten gehen, in erster Linie muss aber die Förderung und Befähigung zur Nutzung im Zentrum stehen. Denn wer mit digitalen Medien nicht umgehen kann, wird zusätzlich behindert und einer wesentlichen Chance der Beteiligung beraubt.

Vier Feststellungen zum Schluss

- Die gesellschaftliche Entwicklung in Richtung Digitalisierung ist auch für Menschen mit einer Behinderung eine Herausforderung, welche Chancen und Risiken beinhaltet. Diese sind jedoch nicht nur individueller Natur, sondern beinhalten ein grundsätzliches Potenzial der Inklusion, aber auch der Exklusion.
- Die Heil- und Sonderpädagogik muss Medienpädagogik als Teil einer zeitgemässen Definition ihrer Profession verstehen. Dazu braucht es fundierte Grund- und Weiterbildungsangebote, Ressourcen im Berufsalltag sowie Möglichkeiten zum Dialog.
- Digitale Medien eröffnen im konkreten Alltag unzählige Möglichkeiten der Nutzung und Förderung. Es braucht Berufsleute, welche dieses Potenzial mit Neugierde und Spass kreativ und mutig erproben.
- Es sind bereits viele technisch hervorragende Möglichkeiten für Menschen mit einer Behinderung vorhanden. Diese werden zudem laufend weiterentwickelt. Es braucht aber Ressourcen, um diese effektiv gesamtgesellschaftlich zu etablieren. Hier sind auch politische Dimensionen gemeint.

Literatur

- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bäck, K. (2013). Wir fangen einfach an... Mit atempo zu Computer und Internet. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 1, 32–36.
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2015). *Haushalte und Bevölkerung – Internetzugang der Haushalte*. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/16/04/key/approche_globale.indicator.30109.301.html [Zugriff am 22. Februar 2016].
- Bosse, I. (2012). Medienbildung im Zeitalter der Inklusion – eine Einleitung. In I. Bosse (Hrsg.), *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion* (S. 11–26). Düsseldorf: LfM.
- Bosse, I. (2013). Keine Bildung ohne Medien! Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. *Teilhabe*, 52 (1), 26–32.
- BSV (Bundesamt für Sozialversicherungen) (2010). *Nationales Programm Jugendschutz und Medienkompetenzen*. Bern: BSV.
- BSV (Bundesamt für Sozialversicherungen) (2015). *Förderung von Medienkompetenzen in Institutionen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen*. Bern: BBL.
- Kutscher, N. (2012). Medienbildung und soziale Ungleichheit. In I. Bosse (Hrsg.), *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion* (S. 58–63). Düsseldorf: LfM.
- Miesenberger, K., Bühler, C., Niesyto, H., Schluchter, J.-R. & Bosse, I. (2012). Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung. In I. Bosse (Hrsg.), *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion* (S. 27–57). Düsseldorf: LfM.
- Moser, H. (1999). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schluchter, J.-R. (2015). *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: kopaed.

Schnaak, T. & Böhmig, S. (2012). Inklusive Medienpädagogik – was ist das? In Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW (Hrsg.), *Materialien für die Inklusive Medienpädagogik* (S. 17–21). Duisburg: Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW.

Zentel, P. (2013). Medienbildung für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 1, 12–17.



Corinne Reber-Frei, lic. phil.
Dozentin für Heilpädagogik und Pädagogik
corinne.reber@bffbern.ch



Monika Luginbühl, Master of Arts
Medien und Bildung
Dozentin für Medienpädagogik und Sozialpädagogik
monika.luginbuehl@bffbern.ch

BFF Bern
Höhere Fachschule für Sozialpädagogik
und Kindererziehung
Kapellenstrasse 6, Postfach, 3001 Bern

Colette Marti

Medienkompetenz fördern heisst, Kinder schützen

Zusammenfassung

Mit dem Wechsel von der Buch- zur ICT-Kultur wird der Mensch vom Rezipienten zum aktiven Mitgestalter von Medieninhalten. Digitale Medien sind kulturelle Werkzeuge, deren Umgang es zu erlernen gilt. Damit sich Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt verantwortungsvoll bewegen und sich vor potenziellen Gefahren schützen können, brauchen sie Medienkompetenz. Eine bewahrpädagogische Haltung – sei es in der Familie, Schule oder in Heimen – beraubt Heranwachsende der Chance, Medienkompetenz zu erlangen, sowie ihres Rechts auf Partizipation. Statt Verbote braucht es Medienerziehung, die Heranwachsende Schritt für Schritt in die Eigenverantwortung und hin zu einem sicheren Medienumgang führt.

Résumé

Le passage d'une culture du livre à une culture des TIC a fait passer l'être humain d'une position de récepteur à un rôle actif de «co-créateur» des contenus véhiculés par les médias. De fait, les médias numériques sont des outils culturels, qu'il s'agit d'apprendre à utiliser et à gérer. Pour que les enfants et les adolescents puissent évoluer de manière responsable dans le monde du numérique et se prémunir des dangers potentiels, ils doivent acquérir des compétences dans le domaine des médias. Une attitude pédagogique qui aurait pour seul but de chercher à les préserver – que ce soit au sein de la famille, à l'école ou dans les foyers – priverait les jeunes de l'occasion de développer ces compétences médiatiques, les empêchant d'exercer leur droit de participation à la société. Plutôt que des interdictions, ce qu'il faut proposer, c'est une éducation aux médias qui permette aux jeunes d'apprendre progressivement à se prendre eux-mêmes en charge et à adopter un comportement sûr dans leur manière d'utiliser et de gérer les médias.

Vor bald 600 Jahren wurde der moderne Buchdruck erfunden. Dies hatte zur Folge, dass die Gesellschaft von der Schrift- zur Buchkultur überging. Heute befinden wir uns erneut in einem Leitmedienwechsel – nämlich im Übergang von der Buch- zur ICT-Kultur. Dieser Wechsel bringt mit sich, dass sich das Informations- und Kommunikationsverhalten der Menschen verändert (Stöcklin, 2012). Anders als bei den klassischen Medien wie dem Fernseher und der Zeitung ist der Mensch heute nicht mehr nur Rezipient, sondern Mitgestalter von Medieninhalten. Smartphones, Tablets und Computer sind kulturelle Werkzeuge, welche heute schon von den Jüngsten genutzt werden. Diese Geräte dienen nicht nur der Unterhaltung und Ablenkung, sondern ha-

ben auch einen sozialen und pädagogischen Nutzen: Sie ermöglichen die Vernetzung und Kommunikation mit Menschen auf der ganzen Welt, bieten etliche Lernchancen und erlauben es, sich über ein beliebiges Thema zu informieren und seine Meinung und gestalterischen Kreationen – sei es Text, Grafik, Ton oder Bild – publik zu machen. Menschen mit einer Behinderung bieten sie zudem Hilfestellungen für das Lesen, Schreiben oder Lernen. Kurz: Sie ermöglichen es praktisch jedem Menschen, an der Gesellschaft zu partizipieren.

Das veränderte Kommunikationsverhalten bringt eine grundlegende Neuerung mit sich, welche sich mit der Aussage «Ich poste – also bin ich» auf den Punkt bringen lässt. Medien haben einen Einfluss auf die

Identitätsbildung, wobei gemäss dem Soziologen und Pädagogen Franz Josef Röll davon auszugehen ist, dass Jugendliche Teil-Identitäten haben, die sich – beeinflusst durch das Internet – permanent neu zusammensetzen und weiterentwickeln. Die Möglichkeit, im Dialog in den sozialen Netzwerken Gleichgesinnte zu finden, prägt die Entwicklung von Werten und das Ich-Gefühl (Röll, 2015).

Die meisten Gefahren sind nicht neu, haben aber mit dem Internet eine neue Dimension erreicht.

Leitmedienwechsel:

Unsicherheit ist normal

Für die Gesellschaft bedeutet der aktuelle Leitmedienwechsel mitunter, dass sie sich Gedanken machen muss, wie sie Kinder auf eine durch rasche Veränderungen geprägte Zukunft vorbereiten kann. Familie, Freizeit, Schule und Beruf – in allen Bereichen des Lebens sind wir gefordert, der neuen digitalen Realität Rechnung zu tragen, die Potenziale zu nutzen, die uns die neuen Technologien bieten, und den veränderten Kommunikationsformen und Lernmöglichkeiten offen gegenüberzustehen. Dass dies noch nicht überall geschieht, ist normal, da wir uns mitten in einem Leitmedienwechsel befinden: «Gemäss Hans Magnus Enzensberger orientiert sich eine neue Kultur zu Beginn immer an der alten, erst später wird sie selbstständig und baut einen eigenen Charakter auf» (Stöcklin, 2012, S. 1). Fehlendes Wissen, mangelnde Erfahrung und die Kenntnis von potenziellen Gefahren können eine medienskeptische Haltung begünstigen und bewirken, dass Kinder von digitalen Medien ferngehalten werden. Erfahrun-

gen aus der Praxis zeigen, dass gerade viele Kinder im heil-, sonder- und sozialpädagogischen Kontext noch heute nur begrenzt an der ICT-Kultur teilhaben können. Mitunter tragen Ängste, Kinder könnten sich damit Gefahren aussetzen, zu dieser bewahrpädagogischen Haltung bei. Auch zu Beginn der Buchkultur hatte man Angst, die Kinder könnten sich in den fiktiven Welten verlieren und den Bezug zur Realität verlieren. Mangelndes Wissen und fehlende Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien im pädagogischen Alltag tragen ebenfalls zu dieser Furcht bei.

«Alte» Gefahren erhalten neue Plattformen

Allerdings ist die Angst vor potenziellen Gefahren nicht unbegründet. Schliesslich ist eine grosse Menge an Informationen heute mehr oder weniger frei online verfügbar und ein Grossteil der Kommunikation hat sich auf Social Media, Chats und E-Mails verlagert. Die meisten Gefahren sind nicht neu, haben aber mit dem Internet eine neue Dimension erreicht. Jugendschutzproblematiken wie Mobbing, Sucht, Zugang zu Pornografie oder gewalthaltigen Inhalten sowie sexuelle Ausbeutung existieren seit jeher. Neu ist, dass nicht jugendfreie und illegale Inhalte leichter zugänglich sind, dass Kommunikationspartnerinnen und -partner sich in der Anonymität des Internets leicht verstecken können und die potenzielle Anzahl von «Schaulustigen» und Zeugen unüberblickbar ist. Auch die Gefahr des Datenmissbrauchs und der Verletzung der Privatsphäre wird immer grösser, da Inhalte, die einmal im Netz sind, kaum mehr kontrolliert oder entfernt werden können. Dies erhöht die Gefahr von multiplen Viktimisierungen, etwa im Falle von Cybermobbing oder Sexting (das Versenden erotischer

Selbstaufnahmen via Handy oder Internet). Minderjährige können durch die Internetnutzung jedoch nicht nur zu Opfern werden, sie können sich durch ihr Verhalten auch strafbar machen – etwa wenn sie Darstellungen brutaler Gewalt oder Nacktbilder von sich versenden, die als Kinderpornografie qualifiziert werden können, oder wenn sie Pornografie anderen Minderjährigen zugänglich machen. Man missachtet das Gesetz auch, wenn man über das Internet zu Gewalt aufruft, rassistische Äusserungen macht, andere belästigt, bedroht oder demütigt (Cybermobbing).

Neue Herausforderungen für den Jugendmedienschutz

Jugendmedienschutz heisst heute, nicht mehr nur die herkömmliche Rolle von Kindern als Rezipienten von Medieninhalten im Blick zu haben, sondern auch ihre neuen Rollen, aus denen sich vier Arten von Risiken ableiten lassen: (1) Die Risiken können sich aus dem Kontakt mit problematischen Inhalten ergeben, die Kinder und Jugendliche als Rezipienten nutzen. (2) Sie können sich aus individualisierten Kontakten mit Anbieterinnen und Anbietern ergeben, die sie als Marktteilnehmerinnen und -teilnehmer eingehen. (3) Sie können sich aus dem Kontakt mit Drittpersonen ergeben, mit denen sie als Kommunikationsteilnehmende zu tun haben. (4) Schliesslich können sich Risiken aus problematischen Handlungen ergeben, die sie selbst als Täterinnen oder Täter ausführen (Dreyer et al., 2013).

Bei vielen Erziehungspersonen lösen diese potenziellen Gefahren grosse Unsicherheit aus – nicht zuletzt, weil es schwierig ist, die Mediennutzung der Heranwachsenden zu kontrollieren. Denn diese haben das Internet mit den Smartphones in der Hosenta-

sche und weil Filterprogramme keinen Schutz vor jugendgefährdenden Inhalten garantieren, steigt die Unsicherheit zusätzlich.

Medienkompetenz statt Exklusion

Nichtsdestotrotz: Kinder an der digitalen Welt nicht partizipieren zu lassen, würde bedeuten, ihnen wichtige Lern- und Entwicklungschancen zu nehmen und sie von einem Teil des gesellschaftlichen Lebens auszuschliessen. Jedes Kind hat ein Recht auf Teilhabe an unserer Gesellschaft. Statt Kinder vor den digitalen Medien abzuschirmen, besteht die Aufgabe vielmehr darin, sie zu befähigen, die technischen Mittel kreativ, konstruktiv, kritisch und verantwortungsvoll zu nutzen. Genauso wenig, wie wir ein Kind allein nachts in einer grossen, fremden Stadt umherspazieren lassen und es den zahlreich lauernden Gefahren aussetzen, dürfen wir ein Kind beim Gebrauch des Internets nicht sich selbst überlassen. Medienkompetenz ist heute das, was in der Buchkultur der Lese- und Schreibfertigkeit sowie dem Leseverständnis entspricht. Sie umfasst nicht nur die technische Kompe-



© BUNDESAMT FÜR SOZIALVERSICHERUNGEN



tenz, mit den digitalen Geräten umzugehen, sondern ebenso die Fähigkeit, Medien ethisch korrekt und sozial kompetent einzusetzen (soziale Kompetenz), Inhalte kritisch zu hinterfragen (Reflexionskompetenz), diese individuell zu gestalten sowie die Konsequenzen der Nutzung einschätzen zu können (Nutzungskompetenz).

Medienerziehung als Erziehungsauftrag

Es ist selbstverständlich, dass wir Kindern das Schreiben, Lesen und Rechnen beibringen. Medienkompetenz ist die vierte Kulturtechnik und entsprechend gehört Medienerziehung heute ebenso zum Erziehungsauftrag – sei es in der Familie, in der Jugendarbeit, in der Schule oder im betreuten Wohnsetting. Allerdings können Erziehende diesen Auftrag nur erfüllen, wenn sie selbst medienkompetent sind. Heranwachsende brauchen ein glaubwürdiges Gegenüber und gute Vorbilder. Die Reflexion des eigenen Mediennutzungsverhaltens und das Aneignen von Wissen gehören deshalb zu einer seriösen Vorbereitung auf die Rolle als erziehungsberechtigte Person.

Medienerziehung für alle Kinder

Medienerziehung heisst, sich für die Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen zu interessieren, mit ihnen in einen Dialog zu treten über ihre Motivation (z. B. Suche nach Anerkennung, Aufbau von Beziehungen, Selbstdarstellung, Entspannung oder Flucht vor Belastungen im Alltag), über ihre Interessen (Lieblingsseiten, bevorzugte Computerspiele und Apps), über verbotene Inhalte und Handlungen und über ihre angenehmen und unangenehmen Erfahrungen in der Online-Welt. Ein Vertrauensverhältnis ist die Basis dafür, dass das Kind sich auch bei unangenehmen Erfahrungen anvertraut und Hilfe holt. Verbote oder Sanktionen erhöhen die Gefahr, dass das Kind mit seinen Sorgen alleine bleibt, was unter Umständen schlimme Folgen haben kann. Um Gefahren im Zusammenhang mit Sexting oder sexueller Belästigung vorzubeugen, ist nebst der Aufklärung über verbotene Handlungen auch die Sexualerziehung zentral: der altersangepasste Dialog über Bedürfnisse, das eigene Körpergefühl, Sexualität, Geschlechtsrollenbilder und Pornografie.

Es ist wichtig, dass Kinder und Jugendliche eigene Medienerfahrungen machen und damit ihr Bewusstsein für die Spielregeln in der Online-Welt schärfen können. Eigene Medienerfahrungen braucht es aber auch, um durch die Konfrontation mit unverlässlichen Medieninhalten eine kritische Haltung entwickeln zu können und zu lernen, sich vor Gefahren zu schützen. Je nach Entwicklungsstand brauchen sie auch klare Regeln und definierte Nutzungszeiten, die nach Möglichkeit gemeinsam ausgehandelt werden. Auch bei der Wahl von Filmen und Computerspielen sollten unbedingt die Altersempfehlungen beachtet werden. Wichtig ist, dass Erziehungspersonen das Recht

der Heranwachsenden auf Privatsphäre respektieren. Entsprechend sollte ein heimliches Lesen von Online-Kommunikation oder Verfolgen anderer Online-Aktivitäten tabu sein. Wenn Kontrolle notwendig ist, dann ist es wichtig, dass mit den Kindern und Jugendlichen vorher darüber gesprochen und das Vorgehen klar kommuniziert wird, denn heimliches Spionieren gefährdet das Vertrauensverhältnis.

Schnittstellenarbeit ist gefragt

Kinder in betreuten Wohnsettings befinden sich oftmals in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Medienkulturen, etwa, wenn die Eltern diese mit Medien ausstatten – ohne Begleitung, ohne Regeln –, in den Institutionen demgegenüber eine bewahrpädagogische, restriktive Haltung vorherrscht und schliesslich in der Schule Medienkompetenzen gefördert werden. Hier ist Schnittstellenarbeit gefragt. Um das Spannungsverhältnis auflösen zu können, ist es notwendig, dass sich Institutionen mit ihrer eigenen Medien- und Institutionskultur auseinandersetzen, sich mit der Schule austauschen und mit den Eltern zusammenarbeiten. Gerade in der Heil-, Sozial-, und Sonderpädagogik besteht die Chance, auch Eltern in sozial belasteten Situationen zu erreichen und sie in ihrer Erziehungsaufgabe – nämlich der aktiven Begleitung ihrer Kinder und Jugendlichen zu Hause – zu unterstützen.

Medienkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen altersgerecht zu fördern, ist ein bewusster Entscheid und bedeutet auch, einen aktiven Beitrag für den Kinderschutz und die Chancengleichheit zu leisten. Je früher wir beginnen, Kinder Schritt für Schritt in die Selbstverantwortung zu führen, desto besser sind sie für die Herausforderungen im künftigen Leben gewappnet.

Leitfaden Medienkompetenz zur Standortbestimmung für Kinder- und Jugendinstitutionen

Ein neuer Leitfaden ermöglicht es Kinder- und Jugendinstitutionen im heil-, sozial- und sonderpädagogischen Bereich, mittels Fragebogen eine Standortbestimmung vorzunehmen und den Handlungsbedarf in den Bereichen Medienkompetenz der Mitarbeitenden, Medienerziehung, Medienkultur und Medienpädagogik zu eruieren.



Die Broschüre «Förderung von Medienkompetenzen in Institutionen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen – Leitfaden zur Standortbestimmung» kann unter folgender Adresse kostenlos bestellt werden:

BBL, Verkauf Bundespublikationen

Website: www.bundespublikationen.admin.ch

E-Mail: verkauf.zivil@bbl.admin.ch

(Bestellnummer: 860358344)

Online-Bestellformular: www.jugendundmedien.ch/bestellung-publikationen

Download der Broschüre unter www.jugendundmedien.ch, www.curaviva.ch und www.bffbern.ch

Literatur

Dreyer, S., Hasebrink, U., Lampert, C. & Hermann-Dieter, S. (2013). Entwicklungs- und Nutzungstrends im Bereich der digitalen Medien und damit verbundene Herausforderungen für den Jugendmedienschutz. In Bundesamt für Sozialversicherungen (Hrsg.), *Beiträge zur Sozialen Sicherheit – Forschungsbericht Nr. 09/13*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.

Luginbühl, M. & Bürge, L. (2015). *Förderung von Medienkompetenzen in Institutionen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen – Leitfaden zur Standortbestimmung*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen, CURAVIVA Schweiz & BFF Bern.

Röll, F. J. (2015). *Ich poste, also bin ich*. Bern: Referat am 3. nationalen Fachforum Jugendmedienschutz. www.jugendundmedien.ch/de/fachforum2015.html [Zugriff am 23.02.2016].

Stöcklin, N. (2012). Informations- und Kommunikationskompetenz – das «Lesen und Schreiben» der ICT-Kultur. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/2012/stoecklin1206.pdf [Zugriff am 23.02.2016].



Colette Marti, lic. phil. I
Stv. Leiterin Ressort Jugendschutz
Bundesamt für Sozialversicherungen
Effingerstrasse 20
3003 Bern
colette.marti@bsv.admin.ch

Carola Werning

Sehen statt hören

Digitale Medien für Menschen mit Hörbehinderung

Zusammenfassung

Digitale Medien tragen dazu bei, Kommunikations- und Teilhabebarrrieren für schwerhörige, ertaubte und gehörlose Menschen zu überwinden oder zu minimieren, gleichzeitig entstehen dadurch neue Barrieren. Diese Barrieren sind jedoch selten allein der Technik anzulasten; sie ergeben sich aus dem Zusammenspiel von menschlicher Ignoranz und den – wie immer und überall knappen – Ressourcen Zeit und Geld. Der Beitrag ermöglicht einen Überblick, welche Entwicklungen im ICT-Bereich einen Beitrag zur barrierefreien Kommunikation schwerhöriger und gehörloser Menschen leisten können, wo neue Barrieren entstanden sind und welche Ansätze es gibt, diese zu überwinden.

Résumé

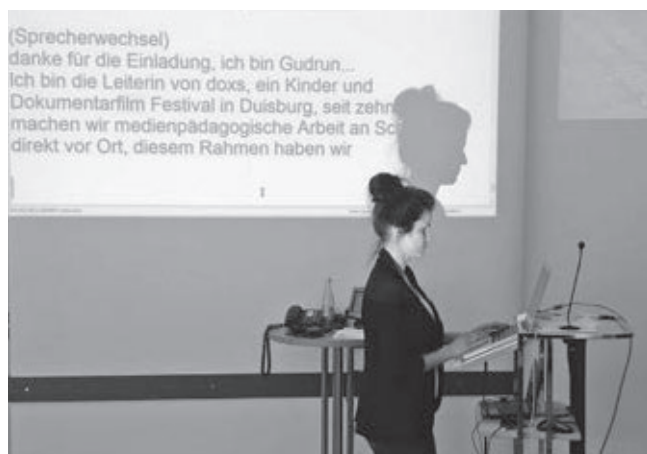
Si les médias numériques contribuent à surmonter ou à réduire les obstacles à la communication et à la participation à la société pour les personnes atteintes de surdité, ils en créent en même temps de nouveaux. Ces obstacles ne sont toutefois que rarement dus à la technologie uniquement; ils résultent d'un manque de connaissances des uns et des autres, qui s'ajoute à un manque de ressources en temps et en argent – des ressources qui, comme toujours et partout, sont limitées. Cet article permet d'avoir un aperçu des avancées, réalisées dans le domaine des TIC, qui favorisent l'accessibilité à la communication pour les personnes atteintes de surdité, mais aussi des nouveaux obstacles qui se sont créés et des approches qui permettent de les surmonter.

Viele Menschen mit einer Hörbehinderung sind ausgeprägte Medien- und Technik-Fans: Digitale Medien übermitteln Informationen visuell, akustische Einschränkungen werden so ausgeglichen. Die Einführung und insbesondere die massenhafte Verbreitung und allgemeine Anwendung von schriftbasierten Kommunikationsmedien (E-Mail, SMS, Messenger-Nachrichten) bedeutete für Menschen mit Hörbehinderung eine grosse Chance in Sachen selbstbestimmtes Leben und Arbeiten. Diese waren in der reinen Telefon-Ära von einem wichtigen Teil der Kommunikation praktisch abgeschnitten bzw. permanent auf «hörende» Unterstützung angewiesen – oder auf Spezialgeräte wie Schreibtelefone, die aber niemand ausser den Betroffenen genutzt hat. Dass immer mehr Prozesse und Dienstleistungen automatisiert über das Internet er-

ledigt werden können – einkaufen, Reisen buchen, Geschäfte erledigen, Tickets erwerben, ein Taxi bestellen u. v. m. – und die Tatsache, dass benötigte Informationen mittels Smartphones und Tablets jederzeit und überall online abgerufen werden können, trägt ebenfalls zu einem selbstbestimmten und mobilen Leben bei.

Barrierefreie Kommunikation durch Schriftdolmetschen

Schriftdolmetschen zeigt, wie das Zusammenspiel von Technik und Mensch barrierefreie Kommunikation voranbringt. Schriftdolmetschen ermöglicht schwerhörigen bzw. ertaubten Menschen, die nicht gebärdensprachkompetent sind (das ist ein Grossteil der Betroffenen, da diese Behinderung zumeist erst im Lebensverlauf erworben wird), Veranstaltungen und Gesprächen in



Schriftdolmetschen auf dem Fachtag Netzwerk Inklusion 2014 mit Live-Untertiteln auf Leinwand

grösseren Runden zu folgen. Auch Gehörlose, die in Gebärdensprache kommunizieren und zugleich ausreichend schriftsprachkompetent sind, bevorzugen in bestimmten Kommunikationssituationen (z. B. bei längeren Vorträgen, Vorlesungen) teilweise das Schriftdolmetschen. Beim Schriftdolmetschen wird alles, was gesagt wird, von den Schriftdolmetschenden in schriftlichen Text übertragen, der auf Laptop oder Leinwand als «Live-Untertitel» erscheint. Um eine entsprechende Übersetzungsgeschwindigkeit zu erreichen, die es ermöglicht, auch an Gesprächen teilzunehmen, werden verschiedene Methoden eingesetzt: Einige Schriftdolmetschende tippen sehr schnell Wortkürzel, die dann als komplette Wörter ausgegeben werden. Andere nutzen Spracherkennungstechnologien und sprechen alles, was gesagt wird, in sehr hoher Geschwindigkeit in das Computermikrofon. Fehler, die entstehen, obwohl sich die Spracherkennung durch Training der Sprechweise der Schriftdolmetschenden anpasst, werden manuell von der Co-Dolmetscherin oder vom Co-Dolmetscher korrigiert. Qualifizierte Schriftdol-

metschende, die eine Ausbildung absolviert haben, müssen – unabhängig von der Methode – auf eine bestimmte Übersetzungsgeschwindigkeit kommen. Die Kosten werden in bestimmten Fällen von Kostenträgern übernommen, in Deutschland beispielsweise von Integrationsämtern über das sogenannte Persönliche Budget als «Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben». Dabei muss jeweils im Voraus begründet und geschätzt werden, in welchem Umfang Kommunikationsassistenten-Leistungen benötigt werden, so dass nicht in jedem Fall spontan Unterstützung zur Verfügung steht bzw. finanziert wird. Eine weitere Hürde ist, dass momentan, gemessen am Bedarf und regional unterschiedlich, zu wenige Schriftdolmetschende zur Verfügung stehen und viele Menschen mit einer Hörbehinderung von dieser Form der Kommunikationsassistenten noch nichts wissen. Wenn Schriftdolmetschende reisen müssen, entstehen ebenfalls hohe Kosten, die Kostenträger nicht immer zu übernehmen gewillt sind. Eine Möglichkeit, diese Barriere zu überwinden, ist beispielsweise, Schriftdolmetschen online in Anspruch zu nehmen (vgl. VerbaVoice). Allerdings sind die technischen Ansprüche hoch: Es muss eine sehr gute Internetverbindung permanent gewährleistet werden und alle Sprechenden sollten diszipliniert in das Mikrofon einer Tonübertragungs-Anlage sprechen. Dies kann nicht für alle Kommunikationssituationen eine Lösung sein.

Untertitel für mehr Filme

Erst Untertitel ermöglichen Menschen mit einer Hörbehinderung Zugang zu audiovisuellen Medien. In diesem Abschnitt soll es jedoch nicht um das Thema «Untertitelquote bei TV-Sendern» gehen. Diese ist zumindest im bundesdeutschen, öffentlich-rechtlichen TV beschämend niedrig, insbesondere wenn

man bedenkt, dass die Beiträge in der Mediathek meist keine Untertitel (mehr) haben – und dass auch Menschen mit einer Hörbehinderung TV-Gebühren zahlen müssen. Vergleicht man diese Situation mit jener von Ländern wie Grossbritannien, wo die BBC schon seit langem alles, selbst die Werbung untertitelt, wird klar, was man in Deutschland erwarten dürfte – und vor allem, was noch zu tun ist! Im vorliegenden Beitrag soll jedoch vor allem thematisiert werden, wie die zunehmende Zahl audiovisueller Veröffentlichungen im Netz barrierefrei gestaltet werden kann. Plattformen wie YouTube, Vimeo und Co. erfreuen sich grösster Beliebtheit und gerade jüngere Menschen entwickeln ein audiovisuelles Konsum-Verhalten, das sich weg vom TV hin zum Onlineschauen entwickelt. Bestimmte Streaming-Dienste wie beispielsweise Netflix bieten mittlerweile ihr komplettes Programm untertitelt an, ein Grossteil der online rezipierten Filme sind jedoch Privatvideos. YouTube bietet inzwischen die Option, dass die Sprache (bei ausreichender Qualität) von einer Spracherkennung automatisch erkannt wird und so die Möglichkeit besteht, «automatisch erzeugte Untertitel» anzeigen zu lassen. Diese Untertitel sind oft sehr lustig, entsprechen aber selten dem original Gesagten. Wer ein Video veröffentlicht, hat jedoch die Möglichkeit, diese automatisch erzeugten Untertitel zu bearbeiten und zu korrigieren. Wie das geht, ist sehr einfach und nutzerfreundlich auf den Support-Seiten von YouTube beschrieben. Auch Vimeo bietet einen entsprechenden Support an. Für einen Grossteil von Online-Videos lassen sich Untertitel mittlerweile einfach und mit wenig Aufwand erstellen. Keine Person mit Hörbehinderung wird sich an orthografisch nicht hundertprozentig perfekten Untertiteln stören – sondern sich über alle YouTuberinnen

und YouTuber freuen, die ihre Videos mit Untertiteln versehen. Nichtsdestotrotz soll das Ziel, eine zunehmende Zahl von Videos mit Untertiteln in guter Qualität zu versehen, verfolgt werden. Dies kostet entsprechend – Geld, welches Nationen, die der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet sind, selbstverständlich investieren müssen.

Digitale Medien und Gehörlosigkeit

Für gehörlose Menschen mit der Muttersprache Gebärdensprache bieten digitale Medien grundsätzlich die gleichen Chancen wie für Schwerhörige. Es gibt jedoch Einschränkungen, die davon abhängen, wie gut ausgeprägt die Schriftsprachkompetenz der gehörlosen Person ist. Menschen mit der Muttersprache Gebärdensprache müssen die Schriftsprache wie eine Fremdsprache erlernen. Wie gut sie Laut- und Schriftsprachkompetenz erwerben, ist sehr individuell. Ein grosser Teil gehörloser Menschen kann schriftliche Texte nur auf relativ einfachem Niveau rezipieren, d. h. umfangreiche, komplexe Textmengen sind für sie nicht ver-



Schriftdolmetschen während der Weiterbildung Inklusive Medienpädagogik 2015 mit Live-Untertiteln auf Laptop

ständig. Damit können digitale Informationen sehr wohl eine Barriere darstellen, denn gehörlose Menschen können nicht immer, wie sehr oft angenommen, alles lesen bzw. alles Gelesene verstehen. Momentan gibt es im Bereich der digitalen Medien zwei Ansätze, diese Barriere zu überwinden:

Vermittlung von Informationen in Leichter / Einfacher Sprache

Das Konzept der Leichten Sprache wurde ursprünglich für Menschen mit Lernschwierigkeiten entwickelt und folgt bestimmten Regeln (Netzwerk Leichte Sprache, 2015). Die Einfache Sprache, für die es kein definiertes Regelwerk gibt, entspricht ungefähr dem Leseniveau der Grundschule. Sie ist für eine Zielgruppe gedacht, die aus verschiedenen Gründen nicht gut lesen kann, beispielsweise für funktionale Analphabeten. Aber auch andere Zielgruppen profitieren von Informationen, die in Leichter oder in Einfacher Sprache verfasst werden, wie z. B. Deutsch-Lernende oder eben gehörlose Menschen

mit geringerer Schriftsprachkompetenz. In den letzten Jahren wurden vermehrt online Informationen in Leichter Sprache bzw. in Einfacher Sprache angeboten (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2015), mit der App des Hurraki-Wörterbuchs in Leichter Sprache kann man jetzt auch komplizierte Texte «leichter» gestalten: Schwierige Wörter eines Textes werden automatisch erkannt und eine Übersetzung in Leichte Sprache angeboten (Hurraki, 2015).

Vermittlung von Informationen und Kommunikation über Gebärdensprachvideos

Mit Apps wie Skype, FaceTime oder Hangouts können Gehörlose und gebärdensprachkompetente Menschen problemlos in Gebärdensprache kommunizieren. Darüber hinaus gibt es videobasierte Chats wie Glide. Diese funktionieren wie die klassischen, textbasierten Messenger und ermöglichen das Versenden von (Gebärdensprache-)Videos: Praktisch für Gehörlose, die kurze Gebärdennachrichten verschicken, sich aber nicht extra für ein Videotelefonat verabreden wollen. Auch das grösste der sozialen Netzwerke, Facebook, ermöglicht, Videos hochzuladen und zu verbreiten, so dass Gehörlose hier in verschiedenen Gruppen sehr aktiv sind (Strauss, 2013).

Will man Barrierefreiheit für gehörlose Menschen im Netz erreichen, führt an Gebärdensprache kein Weg vorbei. Ein Beispiel für eine gebärdenvideobasierte Plattform ist VIBELLE. Hier werden explizit Bildungs- und Berufsthemen in Gebärdenvideos aufbereitet, was dank der Untertitel auch nicht-gebärdensprachkompetenten Menschen interessante Einblicke verschafft. Insgesamt stellt sich natürlich die Kostenfrage, denn theoretisch müssten für alle wichtigen schriftlichen Informationen Gebärdenvideos angefertigt werden, was aufgrund der

Menge und des stetigen Wandels digitaler Informationen unrealistisch ist. Bereits seit einigen Jahren gibt es daher Ansätze, mit Gebärdenavataren (als Avatar wird eine virtuelle Kunst-Figur bezeichnet) eine verhältnismässig kostengünstigere, stärker automatisierte Übersetzung von schriftlichen Informationen in Gebärdensprache zu realisieren (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011). Relativ bekannt ist der Gebärdenavatar SiMAX, mit der App SiGame stehen diese Avatare auch als Lern-App für Gebärdensprache zur Verfügung.

Sichtbarkeit und Empowerment

Digitale Medien tragen dazu bei, «Barrieren in den Köpfen» zu überwinden, indem sie zeigen, wie vielfältig und bunt die Szene der Gehörlosen und Schwerhörigen ist. Dies ist wichtig, da eine Hörbehinderung sowohl nicht zu sehen ist als auch von vielen Betroffenen zusätzlich versteckt wird, da sie immer noch eine extrem schambehaftete Behinderung ist. Im Gegensatz zur Kurzsichtigkeit gilt eine Hörbehinderung, trotz ebenfalls grosser Verbreitung, immer noch nicht als normal. Hörgeräte werben denn auch eher nicht mit cooler, auffälliger Retro-Optik, sondern damit, wie klein und wenig sichtbar sie sind. Aus diesen Gründen wird oft unterschätzt, wie gravierend eine Hörbehinderung einschränken kann. Die Bedürfnisse von Menschen mit Hörbehinderungen werden oft weniger ernst genommen als beispielsweise die einer sichtbar mobilitäts-eingeschränkten Person. Hörbehinderungen haben zudem ein schlechtes Image: Menschen mit einer Hörbehinderung wirken auf Aussenstehende oft begriffsstutzig und «dumm», obwohl ihr Hirn täglich Höchstleistungen erbringt beim Versuch, akustische und visuelle Informationen hinsichtlich einer logischen Aussage in Übereinstim-

mung zu bringen. Gerade Menschen, die erst im Laufe ihres Lebens eine Hörbehinderung erworben haben und keine Kontakte zur Gehörlosenszene haben, fühlen sich mit ihrer Behinderung häufig stärker isoliert und benötigen viel Zeit, um wieder mit sich «ins Reine» zu kommen. Digitale Persönlichkeiten und Online-Aktivist*innen tragen dazu bei, Vorurteile zu entkräften, Informationen zu vermitteln und Berührungsängste abzubauen. Hier sollen nur einige Beispiele genannt werden, deren Spuren im Netz via Suchmaschine einfach nachzuverfolgen sind und die diesen Beitrag abschliessen sollen:

- Alexander Görsdorf war einer der ersten im deutschsprachigen Raum, der – in Anspielung an den gehörlosen Komponisten – in seinem Blog *Not quite like Beethoven* seine Schwerhörigkeit, Ertaubung und CI-Operation thematisierte – sehr humorvoll und aus der Perspektive eines Grossstadtkademi*kers mit urbanem Lebensstil.
- Jonas Straumann will mit seinem (als Zeitschrift zu abonnierenden und online zu lesenden) Magazin *hearZONE* alle Menschen mit einer Hörbehinderung, unabhängig von ihrer Orientierung bezüglich Laut- oder Gebärdensprache, vereinen. Ob Bildung, Technik, Politik, Sport, Kultur – die Magazin-Themen sind breit gestreut, auch über die Schönheitswettbewerbe *Miss Deaf Germany* wird beispielsweise berichtet.
- Julia Probst ist politische Aktivistin, die sich für Inklusion, Barrierefreiheit, Gehörlosenkultur ohne den Zwang zum Cochlea-Implantat und für Untertitel engagiert. Das ehemalige Piratenpartei-Mitglied twittert, bloggt und bietet über ihren Facebook-Account auch einen Lippenablese-Service an, der sie in den Medien bekannt machte.

- Judith Göller war ebenfalls eine der ersten im deutschsprachigen Raum, die über ihre Gehörlosigkeit gebloggt hat. Sie kämpft für Untertitel, informiert darüber, wie Lippenlesen funktioniert und betreibt nebenbei eine Lippendolmetscher-Agentur.

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2011). *Machbarkeitsstudie zur Abschätzung der Nutzungsmöglichkeiten von Gebärdensprachenavataren*. [Forschungsbericht]. Bonn: bmas. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/fb-417.pdf?jsessionid=CC9E50E22F9995E78159B7A1F9F659CF?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff am 11.02.2016].
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2015). *PIKSL Labor: Einfach Internet – Leitfaden in einfacher Sprache*. Bonn. www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/214422/einfach-internet [Zugriff am 09.02.2016].
- Strauss, M. (2013). *Soziale Netzwerke für Gehörlose*. http://untertitel.superdeaf.de/download/pdf/Soziale_Netzwerke.pdf [Zugriff am 16.02.2016].

Weblinks

- Alexander Görsdorf: Not quite like Beethoven. Ein Blog über Unhörbares, Unerhörtes und Nichtgehörtes. <https://notquitelikebeethoven.wordpress.com> [Zugriff am 11.02.2016].
- hearZONE – Die interaktive Zeitschrift für Hörbehinderte. Hrsg.: Jonas Straumann. www.hearzone.net [Zugriff am 11.02.2016].
- Hurraki (2015): Weihnachts-Geschenk von Hurraki. [Blog]. <http://hurraki.de/blog/weihnachts%C2%B7geschenk-von-hurraki/#more-8207> [Zugriff am 09.02.2016].

Judith Göller: Gehörlosblog – Mit den Augen sehen und hören. www.gehoerlosblog.de [Zugriff am 11.02.2016].

Julia Probst: @EinAugenschmaus. <https://twitter.com/einaugenschmaus> [Zugriff am 11.02.2016].

Netzwerk Leichte Sprache. www.leichtesprache.org [Zugriff am 09.02.2016].

SiGame: Lern-App für Gebärdensprache. www.sigame-app.com [Zugriff am 11.02.2016].

SiMAX: Avatar für Gebärdensprache. www.signtime.tv/simax [Zugriff am 11.02.2016].

VerbaVoice: Ferndolmetschdienst. www.verbavoice.de/einsatzbereiche/inklusive-bildung [Zugriff am 09.02.2016].

Vibelle-Projekt: VIBELLE – Visuelles zu Beruf, Lernen und Leben. Hrsg.: SignGes (Kompetenzzentrum für Gebärdensprache und Gestik der RWTH Aachen). www.vibelle.de [Zugriff am 11.02.2016].

Vimeo: Bildunterschriften und Untertitel. <https://vimeo.com/help/faq/managing-your-videos/captions-and-subtitles> [Zugriff am 11.02.2016].

YouTube: Untertitel hinzufügen. https://support.google.com/youtube/answer/2734796?hl=de&ref_topic=3014331 [Zugriff am 11.02.2016].



Carola Werning
STIFTUNG barrierefrei kommunizieren!
Wilhelmstrasse 52
D-10117 Berlin
c.werning@tjfbg.de

Igor Krstoski

Tablet-Einsatz bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Mit Fokus auf die körperlich-motorische sowie geistige Entwicklung

Zusammenfassung

Der Einsatz von Technologien bei Menschen mit einer Körperbehinderung hat eine lange Tradition. Die Weiterentwicklungen im Bereich der Computertechnologie haben auch Auswirkungen auf die Nutzungsmöglichkeiten von Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen. Im folgenden Beitrag soll der Einsatz von Tablets bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in den Bereichen der motorischen sowie geistigen Entwicklung erörtert werden.

Résumé

Le recours aux technologies pour les personnes atteintes d'un handicap physique s'appuie sur une longue tradition. Les avancées réalisées dans le domaine des technologies informatiques ont aussi des conséquences sur les possibilités d'utilisation envisageables pour des personnes souffrant de handicaps moteurs. Le but de la présente contribution est d'aborder la manière dont les tablettes peuvent être utilisées avec des élèves ayant des besoins particuliers, tant dans le domaine du développement moteur que dans celui du développement intellectuel.

Der Einsatz digitaler Medien in der Sonderpädagogik

Boenisch (2002) konstatiert, «dass in wohl keiner anderen Schulform der Einsatz des Computers so unumstritten gewesen ist wie in der Schule für Körperbehinderte» (S. 75). Von Boenisch (2002, S. 75) werden vier verschiedene Einsatzmöglichkeiten des PCs an Schulen für Menschen mit einer körperlichen Behinderung genannt: Einsatz des Computers zum Lernen, als Kommunikationsprothese, computerunterstützte Förderung für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in den Bereichen Kognition und Sensorik sowie im Bereich der Förderdiagnostik.

Anhand dieser Beispiele kann man den prothetischen Charakter des Computereinsatzes erkennen. Insofern ermöglichen PCs die Kompensation einer Funktionseinschränkung und können somit als Hilfsmittel betrachtet werden, welche die Aktivität und Partizipation von Personen

mit einer Behinderung am Alltagsleben ermöglichen, zwei Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention.

Durch die starke Verbreitung von Computern in vielen Lebensbereichen konnte sich auch ein kleiner Markt für Hilfsmittel etablieren. So wurden auch für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen verschiedene Ansteuerungen entwickelt, welche einen Zugang zum Computer ermöglichen. Je nach motorischen Voraussetzungen und Bewegungsradius der Person können verschiedene Tastaturen verwendet werden. Lingen (1994) nennt hierbei Normal-, Gross- und Kleinfeldtastaturen (S. 84). Dazu gehören aber auch Trackballs, Joysticks in verschiedenen Grössen, Bildschirmtastaturen sowie Augensteuerungen. Bleibt mit Boenisch festzuhalten: «Die Bezeichnung prothetische Hilfen bezieht sich deshalb nicht nur auf den Computer an sich als flexible elektronische Schreibmaschine, sondern auf eine Vielzahl an exter-

nen und internen Ansteuerungshilfen» (Boenisch, 2002, S. 83). Im Folgenden werden die Einsatzmöglichkeiten von Tablets erörtert und der Mehrwert derselben gegenüber PCs erläutert.

Tablet-Einsatz an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren

Wahl und Wiedecke (2015) haben in einer Erhebung zum Tablet-Einsatz im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf festgestellt, dass sehr häufig iPads verwendet werden. Dabei erstreckt sich der Einsatz von Tablets bislang zumeist auf die Unterstützte Kommunikation (UK), den Unterricht in den Kulturtechniken sowie die Gestaltung von Pausen.

Die in iOS eingebauten Bedienungshilfen sind verhältnismässig gut ausgereift.

Im Folgenden wird erörtert, weshalb an den genannten Schularten primär iPads zum Einsatz kommen. Nebst dem geschlossenen System, welches eine tiefgreifende Manipulation des Betriebssystems durch den Nutzer oder die Nutzerin verhindert, werden in der einschlägigen Literatur auch die Verfügbarkeit an Apps sowie ein relativ grosser Markt an speziellem Zubehör, wie bspw. wurfsichere Hüllen mit Spritzwasserschutz, genannt (Krstoski, 2015b, S. 10; Reinhard & Krstoski, 2014, S. 04.063.001). Im Bereich der Unterstützten Kommunikation fällt auf, dass es für android- oder windowsbasierte Tablets so gut wie keine Apps gibt. Des Weiteren ist für diesen Bereich zu nennen, «dass erst durch die entsprechende Software, die nicht frei auf dem Markt verfügbar ist, viele

Funktionen einer Kommunikationshilfe auf einem Tablet möglich sind» (Krstoski, Reinhard & Karl, 2015, S. 25). Für das Lernen zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Es gibt entsprechende Apps, die über Editoren verfügen, durch welche individuell bedeutsame Inhalte fürs Lernen aufbereitet werden können. Zu nennen ist hierbei die App «Bitsboards», welche häufig fürs Sprachenlernen eingesetzt wird. Eine weitere Bedienungshilfe ist der «Geführte Zugriff», der im Folgenden kurz erörtert wird.

Bedienungshilfen für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen

Die in iOS eingebauten Bedienungshilfen sind verhältnismässig gut ausgereift. An den genannten Schularten kommt häufig der sogenannte «Geführte Zugriff» zum Einsatz. Durch diese Bedienhilfe lassen sich alle physischen Tasten am iPad deaktivieren. Der Homebutton bspw. hat für bestimmte Schülerinnen und Schüler einen hohen Anforderungscharakter. Durch das (un-)beabsichtigte Betätigen desselben kann eine App geschlossen werden. Um ein zielgerichtetes Arbeiten in einer App zu ermöglichen, kann der «Geführte Zugriff» aktiviert werden. Mit diesem lassen sich auch bestimmte Flächen auf dem Display deaktivieren, um bspw. Einstellungsbereiche innerhalb der App zu verhindern. Andere Betriebssysteme verfügen aktuell noch nicht über vergleichbar ausgereifte Bedienungshilfen (Krstoski, 2015a; Reinhard & Krstoski, 2015).

Einsatzmöglichkeiten zur Unterstützung des Lernens

Auch bei der Unterstützung des Lernprozesses haben Tablets bestimmte Vorteile gegenüber PCs, weshalb im Folgenden entsprechende Einsatzmöglichkeiten im Unterricht erörtert werden.

Unterstützung bei der Entwicklung der Grafomotorik

Im Unterricht werden häufig multisensorische Angebote gemacht, wie bspw. Schreiben auf Rasierschaum oder in Sandkästen. Jedoch haben manche Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten, die richtige Bewegungsrichtung der Buchstaben von einem Arbeitsblatt zu entnehmen. Die entscheidenden Vorteile von Apps sind, dass die Bewegungsrichtung der Buchstaben durch Animationen erfolgt. Dies hat einen hohen Aufforderungscharakter, wodurch die Schülerinnen und Schüler motiviert sind, die Buchstaben nachzuspüren. Bei Problemen mit der Feinmotorik konnten durch den Einsatz von Tablet-Stiften gute Erfahrungen im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit motorischen Beeinträchtigungen gemacht werden.

Förderung beim Schriftspracherwerb

Manche Schülerinnen und Schüler an den genannten Schularten zeigen Probleme beim Schriftspracherwerb. Insbesondere, wenn die Ansteuerung der Willkürmotorik im Bereich des orofacialen Raums (Mund-Bereich) gestört ist, können Probleme auftreten. Dadurch erschwert sich das Produzieren von Lauten, was sich wiederum auf das innere Sprechen auswirkt. Des Weiteren zeigen sich auch Probleme mit der phonologischen Bewusstheit bzw. der Analyse und Synthese von Phonemen und Lautfolgen. Verstärkt werden diese unter Umständen noch durch die genannten Tonusstörungen der Willkürmotorik im Mundraum. Als hilfreich hat sich hier der Einsatz der Sprachausgabe auf einem PC erwiesen. Jedoch sind manche Programme mit Funktionen überfrachtet. Als Alternative kann die App «Wortzauberer» eingesetzt werden. Sie verfügt über eine Sprachausgabe sowie die

Synthese von Phonemen. Im Unterricht dient diese App zur Selbstkontrolle von Geschriebenem, wodurch wertvolle Erfahrungen im Bereich der Phonologie gemacht werden können.

Texte schreiben und E-Books erstellen

Eine weitere tolle Einsatzmöglichkeit ist das Erstellen von E-Books. Hierfür gibt es Apps, die sehr leicht zu bedienen sind. Durch die App «Book-Creator» stehen verschiedene multimediale Gestaltungselemente zur Verfügung. So können eigene Texte mittels Tastatur verfasst werden, aber auch eigene Zeichnungen, Sprachaufnahmen sowie selbstgedrehte Videos in das E-Book eingefügt werden. So kann ein hoher Anteil einer Klasse der genannten Schularten E-Books erstellen, da die App vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten bietet und man nicht zwingend mit einem Stift schreiben muss.

Eine Einsatzmöglichkeit ist das Erstellen von E-Books durch leicht bedienbare Apps.

Fördermöglichkeiten

im Bereich der Arithmetik

Betrachtet man die Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler, zeigen sich Probleme im Bereich der Arithmetik: «Viele Schüler verfügen über motorische Probleme sowie Beeinträchtigungen der zentralen visuellen Wahrnehmung und Handlungsplanung. Insbesondere bei Aufgaben der Arithmetik, bei denen der Transfer von einem Arbeitsblatt auf das Arbeitsmittel erfolgt, das Arbeitsmittel entsprechend bearbeitet wird, um danach das Ergebnis wiederum auf das Arbeitsblatt zu übertragen, wird offensichtlich, wie fehleranfällig die

Arbeit mit entsprechenden Arbeitsmitteln sein kann» (Krstoski, 2016). Der Einsatz von Tablets kann für das Automatisieren von Ergebnissen bestimmter Rechenoperationen hilfreich sein, weil bestimmte Handlungen nicht mehr durch die Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden müssen. Durch den Einsatz von Tablets zum Automatisieren lässt sich zielgerichtetes Arbeiten beobachten (Krstoski, 2015b).

Zum Einsatz kommen sowohl symbol- als auch schriftbasierte Apps.

Förderung der Lebenserfahrung

Auch im Bereich des Alltagslebens können Tablets genutzt werden. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler von sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt «körperlich-motorische Entwicklung» hat Schwierigkeiten mit der Handlungsplanung. Aber auch Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) haben Probleme im Alltagsleben. Hier bietet es sich an, mit Apps zu arbeiten, mit welchen man Teilhandlungen abfotografieren und in eine richtige Reihenfolge ordnen kann. In der Praxis wurde dies erfolgreich beim Anziehen von Kleidern eingesetzt. Einer Schülerin gelang nach mehrmaligem Arbeiten mit der App der Handlungs-Transfer in den Alltag.

Es ist aber auch möglich, eine Handlung in Teilsequenzen mit Videos darzustellen. Durch das Imitieren der Handlung soll diese verinnerlicht werden. Diese Methode nennt sich Videomodelling. Es gibt Apps für diverse Alltagshandlungen, wie bspw. «iDoHygiene». Man kann aber auch Videos in die App «GoTalkNow» einfügen. Im Kochunterricht lassen sich bspw. Teilhand-

lungen durch Videos visualisieren, was sich unterstützend auf die selbstständige Lebensführung auswirken kann. So konnte ein Forschungsteam aus Griechenland in einer Einzelfallstudie den erfolgreichen Einsatz von Videosequenzen bei einem Jungen mit ASS nachweisen (Soulis et al., 2015).

Stop-Motion-Filme im fächerübergreifenden Unterricht

Mittels Tablets können im fächerübergreifenden Unterricht Stop-Motion-Filme angewendet werden. Dabei werden einzelne abfotografierte Bilder aneinandergefügt und mit der Lege-Trick-Technologie Videos erstellt. Inhalte aus verschiedenen Bildungsplänen lassen sich durch das gemeinsame Erstellen von Stop-Motion-Filmen verwirklichen, da alle Schülerinnen und Schüler aktiv in die Produktion eingebunden werden können. Damit lassen sich verschiedene Ziele wie die Förderung der Sozialkompetenz, der Kreativität und der Medienpädagogik umsetzen (Krstoski & Schluchter, 2015).

Tablets in der Unterstützten Kommunikation (UK)

Im Bereich der UK gibt es für das iPad im Vergleich zu anderen Betriebssystemen mehr Apps. Dies hat Folgen für Menschen, die auf Kommunikationshilfen angewiesen sind: Viele Anbieter von Hilfsmitteln haben ein iPad mit entsprechenden Apps in ihrer Produktpalette. Zum Einsatz kommen oft symbol- oder auch schriftbasierte Apps. Einen guten Überblick über Apps zur Kommunikation mit Symbolen bekommt man bei Lange (2015). Die unabhängigste Art sich mitzuteilen, ist die Verwendung von Buchstaben, da man unendlich viele Wörter und Aussagen kombinieren kann. Das bedeutet, dass man durch eine Auswahl, wie bspw. bei einer symbolbasierten App, einge-

schränkt ist: «Dabei ist das Eingeben von Buchstaben über eine Tastatur für viele Nutzerinnen und Nutzer mit geringeren Anforderungen verbunden als handschriftliches Schreiben mit einem Stift. Je nach individueller Fingerfertigkeit ist es jedoch trotz allem eine langsame Kommunikationsform» (Waigand, 2015, S. 67). Als positiv wird hierbei die Wortvorhersage erachtet, die seit iOS8 nicht nur für Apps verfügbar ist, sondern in die iOS-eigene Tastatur eingebaut wurde. Der Vorteil liegt darin, dass sich die Anzahl von notwendigen Klicks auf ein Minimum reduziert.

Es gibt Personen, die noch über kein Symbolverständnis verfügen und somit nicht Inhalte aus Symbolen entnehmen können. Diese Menschen weisen schwache individuelle kognitive Leistungen auf. Mittels eines iPads und entsprechender Apps aus dem Bereich «Cause-and-Effect»¹ kann dieser Personenkreis wichtige Erfahrungen im Bereich der Selbstwirksamkeit aufbauen und Intentionalität entwickeln (Krstoski & Reinhard, 2015). Hierbei kann sich die Bedienung durch einen berührungsempfindlichen Touch-Monitor als sehr hilfreich erweisen: «Die Vorteile eines Touchscreens liegen darin, dass der Schüler seine Blickrichtung bei der Gerätebedienung nicht ändern muss (von den Eingabemedien zum Bildschirm und zurück), er einerseits unmittelbares visuelles Feedback auf seine Eingabe erhält [...], andererseits gleichzeitige visuelle Kontrolle seiner Handbewegungen und der Bildschirmdarstellung hat» (Lingen, 1994, S. 83).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: «Mit ein und demselben Gerät können vielfältige Kommunikationserfahrungen gesammelt werden: Für die alltägliche Kommunikation wird die eigentliche UK-App genutzt, zum Erzählen vom Wochenende wird eine Foto-Buch-App verwendet, um einen kleinen Sprachauftrag umzusetzen oder beim gemeinsamen Vorlesen eine Sprecherrolle zu übernehmen, wird schnell etwas auf eine einfache Sprach-App gesprochen, um einzelne Wörter und Sätze zu schreiben, kann eine schriftbasierte App genutzt werden, um soziale Situationen oder Regeln verstehbar zu vermitteln, werden in einer anderen App Alternativübersichten zur Verfügung gestellt, die soziales Lernen erleichtern» (Hallbauer, 2014, S. 19).

Trotz des Einsatzes von Tablets erfahren traditionelle Hilfsmittel keine Abwertung.

Fazit

Festzuhalten bleibt, dass Tablets in der Unterstützten Kommunikation zunehmend verwendet werden. Auch der Umstand, dass tabletbasierte Kommunikationshilfen eine Hilfsmittelnummer haben und somit in Deutschland durch gesetzliche Krankenkassen finanziert werden, bestätigt diese Einschätzung. In der Schweiz bietet die Stiftung für elektronische Hilfsmittel (FST) iPads als Kommunikationshilfen sowie verschiedene Fortbildungsangebote für Lehrpersonen und Eltern an (www.fst.ch). Auch Schülerinnen und Schüler, die noch nicht über ein Symbolverständnis verfügen, können wertvolle Selbstwirksamkeitserfahrungen mit Tablets sammeln, was an der direkten, intuitiven Bedienung liegt. Das bedeutet, dass ein erweiterter Personenkreis Zu-

¹ Kinder erleben im Laufe ihrer Entwicklung, dass sie eine Handlung verursachen. Sie erfahren dadurch Selbstwirksamkeit. Für diesen Bereich gibt es Apps, die auch Menschen mit einer Schwerstbehinderung nutzen können.

gang zu bedeutsamen Bildungsinhalten hat. Dennoch erfahren traditionelle Hilfsmittel keine Abwertung: «Nicht für alle Menschen ist das iPad das Hilfsmittel der Wahl. Eine Augensteuerung des iPads ist derzeit z. B. noch nicht möglich. Da das iPad keinen Mausklick unterstützt, sind sämtliche Ansteuerungen über alternative Mäuse, z. B. Joy-Stick, für die iPad-Nutzung nicht geeignet» (Hallbauer, 2014, S. 19). Für den Unterricht ergeben sich durch die Multimedialität, Portabilität und die direkte Bedienung neue Lernarrangements, welche über den traditionellen Unterricht hinausgehen. Es gibt aber aktuell nicht für alle Lerninhalte Apps. Diesbezüglich wird die Rolle der Tablets deutlich: Sie ersetzen nicht bisherige Lernmittel, sondern ergänzen diese.

Literatur

- Boenisch, J. (2002). Einsatz neuer Medien im Unterricht mit körperbehinderten Kindern und Jugendlichen. In J. Boenisch & V. Daut (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern* (S. 75–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hallbauer, A. (2014). Alles iPad – oder was? Unterstützt Kommunizieren, Lernen und Teilhaben mit dem iPad. *Das Band*, 44 (4), 18–19.
- Krstoski, I. (2015a). Accessibility und iOS – Bedienungshilfen am iPad, eine gewinnbringende Möglichkeit für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen? *Pädagogische Impulse*, 1, 32–37.
- Krstoski, I. (2015b). Das iPad an Förderzentren für körperlich-motorische Entwicklung und an Förderzentren für geistige Entwicklung. In A. Hallbauer & A. Kitzinger (Hrsg.), *Unterstützt kommunizieren und lernen mit dem iPad* (S. 8–17). Karlsruhe: von Loeper.
- Krstoski, I. (2016). *Digitale Medien und Inklusion – Chancen und Grenzen von Tablets für Schüler mit Körperbehinderung*. Unveröffentlichter Beitrag, Grundschulverband.
- Krstoski, I. & Reinhard, S. (2015). Ausprobieren sinnvoll. Garantiert! *Orientierung*, 3, 13–14.
- Krstoski, I., Reinhard, S. & Karl, D. (2015). Bedienungshilfen und Ansteuerungen bei Tablets. *Unterstützte Kommunikation*, 4, 24–25.
- Krstoski, I. & Schluchter, J. (2015). Aktive Medienarbeit und UK – eine Annäherung. *Unterstützte Kommunikation*, 4, 31–33.
- Lange, S. (2015). Kommunikation mit Symbolen. Deutschsprachige Apps für das iPad. In A. Hallbauer & A. Kitzinger (Hrsg.), *Unterstützt kommunizieren und lernen mit dem iPad* (S. 46–65). Karlsruhe: von Loeper.
- Lingen, A. (1994). *Elektronische Kommunikationshilfen für nichtsprechende Schülerinnen und Schüler mit infantiler Zerebralparese*. Wetter: Volmarstein.
- Reinhard, S. & Krstoski, I. (2014). iPad und Apps – «Smart» Hilfsmittel für die Unterstützte Kommunikation. In von Loeper & ISAAC (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 04.063.001–04.071.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Reinhard, S. & Krstoski, I. (2015). Zugänge schaffen – barrierefreies iPad? Die Bedienungshilfen des iPads und deren Nutzen im praktischen Einsatz. In G. Antener, A. Blechschmidt & K. Ling (Hrsg.), *UK wird erwachsen* (S. 384–396). Karlsruhe: von Loeper.
- Soulis, S.-G., Boukomani, A., Charizanos, P. & Kessler-Kakoulidis, L. (2015). Videogestütztes Modelllernen zur Unterrichtung von Fertigkeiten des Händewaschens. Eine kontrollierte Einzelfallstudie an ei-

nem zehnjährigen Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 3, 220–233.

Wahl, M. & Wiedecke, J. (2015). Der Einsatz des iPads/Tablets im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Eine Befragung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 191–205.

Waigand, M. (2015). Schriftbasierte Kommunikation. Deutschsprachige Apps. In A. Hallbauer & A. Kitzinger (Hrsg.), *Unterstützt kommunizieren und lernen mit dem iPad* (S. 66–75). Karlsruhe: von Loeper.

Weitere Informationen

Herr Krstoski betreibt einen Blog zum Thema Unterstützte Kommunikation unter: uk-app-blog.blogspot.com



Igor Krstoski
Sonderschullehrer,
Akademischer Mitarbeiter
Redakteur der Zeitschrift
«Unterstützte Kommunikation»
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät III: Sonderpädagogik
Reuteallee 46
D-71634 Ludwigsburg
krstoski@ph-ludwigsburg.de

Impressum

Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 22. Jahrgang, 4/2016
ISSN 1420-1607

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
Haus der Kantone
Speichergasse 6, CH-3001 Bern
Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
Verantwortlich: Beatrice Kronenberg
Fachliche Leitung: Lea Blatter
Redaktion: David Bisang, Silvia Brunner Amoser,
Silvia Schnyder
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
Inserate: Remo Lizzi, Florian Schär
Layout: Monika Feller

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
Annahmeschluss: 10. des Vormonats;
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.;
Mediadaten unter www.szh.ch/zeitschrift

Auflage

2633 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Schweiz CHF 76.90 (inkl. MwSt.);
Ausland CHF 84.00
Preis Studierende mit Legi: CHF 53.85 (inkl. MwSt.)
Preise Kollektivabonnemente: auf Anfrage

Einzelnummer

Schweiz CHF 8.20 (inkl. MwSt.), plus Porto
Ausland CHF 8.00, plus Porto

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
der Redaktion.

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
Autoren und Autorinnen muss nicht mit
der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Informationen zur Herstellung von Artikeln
erhalten Sie unter www.szh.ch/zeitschrift

Weitere Informationen erhalten Sie auf
unserer Website www.szh.ch



Frank J. Müller

Inklusive Open Educational Resources

Wie frei verfügbare Bildungsmaterialien im Umgang mit Heterogenität helfen können

Zusammenfassung

Die bislang getrennt geführten Diskussionen um Inklusion und Open Educational Resources (OER) werden im Artikel verknüpft und es wird aufgezeigt, welchen Beitrag frei verfügbare Bildungsmaterialien für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems leisten können. Ausgehend von dem Kernanliegen des Teilens von überarbeiteten Materialien und der Notwendigkeit für differenzierte Materialien wird aufgezeigt, welche Kriterien für inklusive OER – nebst der Barrierefreiheit – diskutiert werden müssen. Nebst Chancen werden gleichermassen mögliche Risiken von OER und Strategien zur Vermeidung derselben aufgezeigt.

Résumé

Conjuguant les réflexions menées jusqu'ici séparément sur le thème de l'inclusion et sur celui des Ressources Éducatives Libres (REL, ou OER en anglais pour «open educational resources»), cet article montre quelle contribution les Ressources Éducatives Libres peuvent apporter à la mise en œuvre d'un système éducatif inclusif. Partant de l'enjeu majeur que représente le partage de supports remaniés et de la nécessité de disposer d'un matériel différencié, l'auteur présente les critères qui doivent être discutés – en plus de la question de l'accessibilité – pour des REL inclusifs. Outre les chances qu'offrent ces ressources, il est aussi question des risques possibles liés aux REL et des stratégies à mettre en œuvre pour les éviter.

Was sind Open Educational Resources?

Open Educational Resources (OER) wurden durch die Deutsche UNESCO-Kommission (2013, S. 6) wie folgt definiert: «Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen in Form jeden Mediums, digital oder anderweitig, die gemeinfrei sind oder unter einer offenen Lizenz veröffentlicht wurden, welche den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen erlaubt.»

Hier wird deutlich, dass es sich nicht zwangsweise um den Einsatz digitaler Medien in Lernsituationen handelt. Open Educational Resources können also, auch wenn sie meist digital vorliegen, durch Lehrkräfte

im klassischen Papier-und-Stift-Modell eingesetzt werden. Gleichwohl ist die digitale Variante der OER von besonderer Bedeutung, da sie sich ohne zusätzliche Kosten teilen und verbreiten lässt und wie im Folgenden deutlich wird, eine wichtige Voraussetzung für Barrierefreiheit darstellt.

Damit sind OER nicht nur für den schulischen Bereich interessant, sondern auch für die vorschulische, ausserschulische, berufliche und die universitäre (Aus-)Bildung. Da sich diese Bereiche aber in ihrer Struktur, der Kooperation zwischen den Lehrenden und in der Zusammensetzung der Lernenden stark voneinander unterscheiden, wird der Fokus dieses Beitrags auf die schulische Bildung gesetzt.

Was sind Kernanliegen von OER?

Wiley (2014) hat die Prinzipien von OER mit fünf «R» zusammengefasst, die im Folgenden erläutert werden:

1. Retain: Kostenfreies Erstellen und Besitzen von Kopien
2. Reuse: Benutzen in vielfältiger Weise
3. Revise: Adaptieren, modifizieren und verbessern
4. Remix: Kombinieren von zwei oder mehr Materialien
5. Redistribute: Mit anderen teilen

Die ersten vier Schritte sind Bestandteile der täglichen Arbeit von Lehrkräften in der ganzen Welt. Insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Interessen und Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Vorlieben der Lehrkräfte, sind bestehende Materialien in der Regel nicht Eins-zu-Eins einsetzbar. Daher kombinieren Lehrpersonen derzeit oft Materialien aus legalen und illegalen Quellen zu neuen Variationen und setzten diese im Unterricht ein. Je nach Medienkompetenz erfolgt dies digital oder am Kopierer. Viele Lehrkräfte befassen sich dabei nicht mit der Urheberrechtslage der von ihnen verwendeten Materialien, zum Teil aus Unkenntnis, zum Teil aus Pragmatismus. Im Bewusstsein der Urheberrechtsverstöße verzichten sie dann jedoch auf den Schritt der Weiterverbreitung, oder beschränken dies auf Kolleginnen und Kollegen.

Der fünfte Schritt stellt nebst dem kostenfreien Zugang ein Kernanliegen des OER-Gedankens dar. Die Effektivierung der Arbeit durch die Weiternutzung von überarbeiteten Materialien ist ein zentrales Argument für frei verfügbare Materialien. Wie im Folgenden gezeigt wird, ist die Frage der Weiterverbreitung auch für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht eine zentrale Problematik.

Der gestiegene

Differenzierungsbedarf

Aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen, wie der Sekundarschulreformen sowie der Ratifizierung und der damit verbundenen schrittweisen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, kommt es zu einer grösseren Heterogenität innerhalb von Klassen, insbesondere in den Sekundarstufen. Denn in der Grundstufe wird schon länger mit fast allen Schülerinnen und Schülern integrativ gearbeitet, was sich auch in der Unterrichtsgestaltung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015) sowie im Materialangebot zeigt.

Das Leistungsspektrum reicht beispielsweise an den Berliner Gemeinschaftsschulen von Schülerinnen und Schülern mit Gymnasialempfehlung bis zu solchen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Auch die Rahmenlehrpläne werden an diese neue Situation schrittweise angepasst. So führt Berlin im Schuljahr 2016/2017 einen Rahmenlehrplan ein, der fünf Niveaustufen umfasst.

Es sollen Materialien geschaffen werden, die für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich und relevant sind.

Dieser Heterogenität gilt es also gerecht zu werden. Da eine flächendeckende durchgängige Anwesenheit von Sonderpädagoginnen und -pädagogen im Unterricht nicht realistisch erscheint, gilt es vielmehr, Regelschullehrkräfte in dem Bemühen zu unterstützen, ihren Schülerinnen und Schülern (mit und ohne Förderbedarf) adäquate Bildungsangebote zu machen. Dabei kann es nicht nur darum gehen, zusätzliche Ange-

bote für Personen mit Förderbedarf zur Verfügung zu stellen, sondern vielmehr im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (Hinz, 2002) Materialien zu schaffen, die für alle zugänglich und relevant sind, und im Idealfall ein gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand ermöglichen (Feuser, 1998).

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Lernen oder Geistige Entwicklung, aber auch für andere, weniger leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, beinhaltet das neben einer Leistungs differenzierung auch eine zusätzliche didaktische Aufbereitung, z. B. im Sinne des Elementarisierungskonzepts (Lamers & Heinen, 2006) sowie Veränderungen am Material durch zusätzliche Strukturierungen und Visualisierungen.

Ein Material ist dann barrierefrei, wenn es an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden kann.

Zusätzlicher Differenzierungsbedarf ergibt sich ggf. für Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderungen, Hörbehinderungen, Autismus-Spektrum-Störungen oder motorischen Beeinträchtigungen. Die Anforderungen, die sich daraus ergeben, sind aus der Diskussion um Barrierefreiheit bekannt und werden im folgenden Abschnitt kurz umrissen.

Inklusive OER –

zentrales Kriterium Barrierefreiheit

Die Zugänglichkeit der Materialien für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung der Wahrnehmung oder der Motorik, ohne die Notwendigkeit einer Anpassung des Leistungsniveaus, sollte ein zentrales

Kriterium inklusiver OER werden. Sie lässt sich weitgehend über die Beachtung der Regeln für barrierefreie Kommunikation erreichen.

Diese Regeln sind beispielsweise vom W3C in den *Web Content Accessibility Guidelines 2.0* (World Wide Web Consortium, 2009) zusammengefasst worden. Im Projekt ICT4IAL wurden diese nochmals für den Bildungsbereich aufbereitet (Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2015). Aufgrund der rasanten Entwicklungen im Bereich der Informationstechnik können solche Listen nur eine Orientierung bieten und müssen regelmässig an die aktuellen technischen Entwicklungen (Smartphone-Apps, Smartwatches, Virtual-Reality-Brillen) angepasst werden.

Darüber hinaus kann aufgrund der vielfältigen möglichen Beeinträchtigungen ein Material nur dann tatsächlich barrierefrei genannt werden, wenn die Möglichkeit und das Recht vorliegen, es an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Es reicht also nicht, wenn digitale Versionen vorliegen, die von blinden Personen genutzt werden können und gleichzeitig urheberrechtliche Beschränkungen oder technische Barrieren (z. B. nicht bearbeitbare PDF-Dateien) eine Vereinfachung des Textes für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten unmöglich machen. Eine Offenheit für Anpassungen an den individuellen Bedarf ist also gleichzeitig Bedingung für Barrierefreiheit.

Weitere Anforderungen an inklusive OER

Über den Aspekt von Barrierefreiheit hinaus gibt es weitere Anforderungen an OER, die der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler gerecht werden sollen. Die nachfolgenden An-

regungen sollen einen Diskussionsanfang darstellen und nicht als abschliessende oder vollständige Auflistung verstanden werden.

Zieltransparenz für heterogene Schülergruppen

Im Sinne des Elementarisierungskonzepts von Lamers und Heinen (2006) bietet sich die Beantwortung der Fragen: «Was ist der Kern der Sache? Warum machen wir das?», für die jeweiligen Lernniveaus an. Dies sollte für die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Niveaus exemplarisch¹ aufzeigen, was relevante Kernaspekte des Lerngegenstandes sein können und welche Relevanz das Thema haben kann. Diese Information kann auch für Eltern interessant sein und einen Beitrag zum Verständnis leisten.

Vielfalt sichtbar machen

Inklusive OER bieten die Chance, der vielfach thematisierten mangelhaften Berücksichtigung von Vielfalt im Hinblick auf Geschlechterrollen, sexuelle Orientierung, unterschiedliche kulturelle Hintergründe sowie Armut in herkömmlichen Lehrmitteln positive Beispiele entgegenzusetzen.

Die Individualisierungsfalle vermeiden

Die Zielstellung, individuelle Lernausgangslagen zu berücksichtigen und angepasste Zielstellungen zu setzen, sollte nicht zu einer Vereinzelung der Lernenden führen. Um das Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf dem jeweiligen Niveau zu ermöglichen,

müssen jedoch bereits in die Planung inklusiver OER gemeinsame Aufgabenstellungen, z. B. durch Partneraufgaben, Präsentationsphasen oder Gruppenarbeiten, einbezogen werden.

Die Chancen inklusiver OER sind vielfältig und gehen weit über das kostenlose Anbieten, Überarbeiten und Weiterverbreiten hinaus.

Tue Gutes und rede darüber – Metadaten berücksichtigen

Zentrale Zielsetzung der Diskussion über inklusive OER muss sein, die Differenzierung auch in den Metadaten zu berücksichtigen. Denn nur so lassen sich differenzierte Materialien wieder auffinden. Im LRMI Metadatenstandard (Association of Educational Publishers & Creative Commons, 2014) sind Fragen der (fehlenden) Barrierefreiheit berücksichtigt, gleichwohl muss die konkrete Umsetzung gerade im Hinblick auf Lernschwierigkeiten noch thematisiert werden.

Chancen inklusiver OER nutzen

Die Chancen inklusiver OER sind vielfältig und gehen weit über das kostenlose Anbieten, Überarbeiten und Weiterverbreiten hinaus.

Dazu gehört die Etablierung eines evolutionären Modells von Materialien. So verändert sich die Stellung der Lehrkräfte, die durch die Möglichkeit einer legalen Weiterverbreitung zu Produzentinnen und Produzenten werden. Ausgehend von einem Material können verschiedene Weiterentwicklungen angeboten werden, die wiederum unabhängig voneinander weiterentwickelt werden können. Je nach Vorstellung der Lehrkräfte werden einzelne Entwicklungs-

¹ Aufgrund der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler (auch innerhalb der bislang verwendeten Kategorien) kann dies nur exemplarisch erfolgen. Gerade für Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen können Lehrpersonen bereits mit einer exemplarischen Elementarisierung sensibilisiert werden.

zweige dann weiter genutzt oder vernachlässigt.

Nicht nur die Lehrkräfte lassen sich in die Weiterentwicklung einbeziehen, auch die Schülerinnen und Schüler und Eltern können ihr Feedback geben und so einen Beitrag leisten, um die Passung zwischen Material und Person zu verbessern. Auch für einzelne Methoden wie Projektunterricht, Wochenplan- und Freiarbeit sowie fächerübergreifendes Lernen aufbereitete OER können einen Beitrag leisten, diese Unterrichtsförm zu verbreiten, da der Vorbereitungsaufwand reduziert werden kann.

Bei Online-Angeboten ist im Vorfeld immer die Frage des Datenschutzes zu berücksichtigen.

Risiken reduzieren

Einflussnahme durch Dritte transparent gestalten

Zu den genannten möglichen Risiken von OER gehört der Versuch der Einflussnahme Dritter (Wirtschaft, Parteien, Interessensvertretungen) auf Unterrichtsinhalte. Solche einseitig geprägten kostenlosen Bildungsangebote existieren schon heute (beispielsweise die Seite kernfragen.de im Auftrag des Informationskreises Kernenergie). Es liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte einzuschätzen und ggf. zu thematisieren, inwieweit die Inhalte ausgewogen sind. Diese Verantwortung bleibt auch beim Einsatz von OER bestehen. Gleichwohl lässt sich hier auch noch über gemeinsame «Mindeststandards, wie etwa eine genaue Benennung der Quelle bzw. Herkunft und des fachlichen Hintergrunds der Urheberschaft» (Rödel, o. J.) diskutieren, oder eine Zertifizierung anhand eines «Kriterienkatalog [...] denken, der beispielsweise über die sachliche Kor-

rektheit, die Aufbereitung der Inhalte oder die Ausgewogenheit der inhaltlichen Darstellung Auskunft gibt» (ebd.). Ein weiterer Faktor, der diesbezüglich Unsicherheiten aufseiten der Lehrkräfte verringern kann, ist eine Transparenz von Bewertungen und Rückmeldungen durch andere Lehrkräfte sowie darauf aufbauende Überarbeitungen.

Datenschutz im Blick behalten

Ein weiteres Risiko ist der Datenschutz, so gilt äusserste Vorsicht bei der Speicherung schülerbezogener Daten auf externen Servern. Firmen können über – vermeintlich kostenlose – Angebote Schülerinnen- und Schülerprofile erstellen, z. B. in Verbindung mit Kompetenzrastern. Solche detaillierten Leistungsstände von tausenden Schülerinnen und Schülern sind beispielsweise für Firmen interessant, die zielgenau für Ausbildungsplätze werben wollen. So präsentierte die Plattform Skillpilot auf der OER-Konferenz 2013 die Vermarktung von Personendaten für Werbung durch ausbildende Betriebe als Business-Case für OER (Unverzagt, 2013). Gleichzeitig sind online gespeicherte Daten für Sicherheitslücken anfällig. Dazu gehören beispielsweise nicht geänderte Standardpasswörter einzelner Lehrkräfte. Daher sollte bei online genutzten (freien) Angeboten immer im Vorfeld die Frage des Datenschutzes berücksichtigt werden, um Missbrauch zu verhindern.

Lizenzchaos vermeiden

So gut gemeint freie Lizenzen auch sein mögen, muss man sich doch bewusst sein, dass sie für den schulischen Alltag schnell impraktikabel werden. Im Rahmen der Creative Commons Lizenzen gibt es verschiedene Modelle, die in der Diskussion um OER thematisiert werden (Muuss-Merholz & Schaumburg, 2014, S. 66ff.).

Tabelle 1: OER-Lizenzen und deren Bedeutung

Lizenz	Bedeutung
cc-0	Die vollständige Freigabe zur beliebigen Nutzung, ohne Angabe von Urheberin/Urheber oder Lizenz.
cc-by	Die Freigabe zur beliebigen Nutzung unter Angabe von Urheberin/Urheber.
cc-by-sa	Die Freigabe zur beliebigen Nutzung unter Angabe von Urheberin/Urheber und Beibehaltung der Lizenz.
cc-by-sa-nc	Die Freigabe zur nicht-kommerziellen Nutzung unter Angabe von Urheberin/Urheber und Beibehaltung der Lizenz.

Von der Verwendung der cc-by-nc-Lizenz, die eine kommerzielle Nutzung untersagt, wird in der Diskussion um OER abgeraten, da bereits der Einsatz an der Waldorf-Schule in freier Trägerschaft ggf. eine kommerzielle Nutzung darstellt. Aber auch gegen den Einsatz von cc-by und cc-by-sa spricht ein zentrales Anliegen der OER-Bewegung, das auch für inklusive OER relevant ist: die tatsächliche Weiterverbreitung der Materialien über den Kreis bekannter Kolleginnen und Kollegen hinaus. In dem Moment, wenn Lehrkräfte mehr als zwei OER-Dokumente vermischen und mit zusätzlichen OER-Abbildungen versehen, wird der Aufwand, die Quellen und ihre jeweiligen Lizenzen korrekt anzugeben so gross, dass die Bereitschaft, diese online zu teilen, stark abnehmen dürfte. Die Zahl der anzugebenden Urheberinnen und Urheber steigt mit der Zahl der Überarbeitungen. Wenn das Ziel eine freie Weitergabe der Materialien im Sinne der Schülerinnen und Schüler sein soll, dann bleibt nur die vollständige Freigabe unter der Lizenz cc-0, bei welcher die Quellen optional trotzdem genannt werden können.

Wer soll das bezahlen?

Gemäss Muuss-Merholz und Schaumburg (2014, S. 22) liegen die bisherigen Ausgaben in Deutschland für Schulbücher bei 301 Mio. durch die Schulträger. Ein möglicher Ansatz wäre, in Anlehnung an das Modell

in Norwegen (ndla.no), eine Plattform für OER im deutschsprachigen Raum zu entwickeln. Norwegische Kommunen geben 20% ihres Schulbuch-Etats für OER-Materialien aus. Ein solches Vorgehen wäre auch im deutschsprachigen Raum möglich. Die zu erstellenden Materialien können über Ausschreibungen vergeben werden und sich an den Bedürfnissen der Lehrkräfte orientieren. Diese lassen sich beispielsweise über digitale Abstimmungen zusammentragen und diskutieren. Damit liesse sich auch auf aktuelle Entwicklungen reagieren. Wichtige Voraussetzung solcher Ausschreibungen wären möglichst gemeinsame Qualitätsstandards, die inklusive OER einfordern und die vermeiden, dass Geld ausgegeben wird, um neue Barrieren zu erstellen.

Fazit

Die vorgestellten Kriterien sollen den Anfang einer Diskussion um inklusive OER bilden. Sie sollen dafür sensibilisieren, dass Differenzierung und Barrierefreiheit zentrale Aspekte für die Entwicklung freier Materialien sind und aufzeigen, dass die Bemühungen um mehr Differenzierung einfacher gelingen, wenn die Hürden für die Weiterverbreitung von Ideen und Materialien (z. B. durch Lizenzfragen) so niedrig wie möglich sind.

Zahlreiche Forschungsaufgaben ergeben sich im Zusammenhang mit inklusiven OER. Dazu gehören Evaluationsfragen, aber

auch die Einbeziehung der Einsatzszenarien von OER. Inklusiv gedachte OER führen nur dann zu inklusiven Lernprozessen, wenn ihr konkreter Einsatz vor Ort der jeweiligen Zielgruppe angemessen ist und ein Lernen durch Kooperation ermöglicht.

Literatur

Association of Educational Publishers & Creative Commons (2014). *LRMI Specification Version 1.1*. <http://dublincore.org/dcx/lrmi-terms/1.1> [Zugriff am 03.02.2016].

Deutsche UNESCO-Kommission (2013). *Was sind Open Educational Resources? Und andere häufig gestellte Fragen zu OER*. https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Was_sind_OER__cc.pdf [Zugriff am 03.02.2016].

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (2015). *Leitlinien für zugängliche Information*. [www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines for Accessible Information_DE.pdf](http://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_DE.pdf) [Zugriff am 03.02.2016].

Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik: auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–36). Weinheim: Juventa.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.

Lamers, W. & Heinen, N. (2006). Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation kritisch-konstruktiv* (S. 141–205). Düsseldorf: Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen.

Muuss-Merholz, J. & Schaumburg, F. (2014). *Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland. Whitepaper zu Grundlagen, Akteuren und Entwicklungsstand*. www.collaboratory.de/w/Datei:OER-Whitepaper_2014einseitig.pdf [Zugriff am 03.02.2016].

Rödel, B. (o. J.). «Schwarmintelligenz» auf den Markt bringen: Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – Mapping OER. <http://mapping-oer.de> [Zugriff am 03.02.2016].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015). *Schulinspektionen im Schuljahr 2013/2014*. Berlin: SenBJW.

Unverzagt, M. (2013). *SKILLPILOT – Bildung erleben in einer Landschaft aus Fähigkeiten – Etherpad zum Vortrag auf der OER2013-Konferenz*. <https://etherpad.wikimedia.org/p/oercamp13-5-17> [Zugriff am 03.02.2016].

Wiley, D. (2014). *The Access Compromise and the 5th R*. <http://opencontent.org/blog/archives/3221> [Zugriff am 03.02.2016].

World Wide Web Consortium (2009). *Richtlinien für barrierefreie Webinhalte (WCAG) 2.0*. <https://www.w3.org/Translations/WCAG20-de> [Zugriff am 03.02.2016].



Dr. Frank J. Müller
Sonderpädagoge und Fachseminarleiter
Grünauer Schule
Walchenseestr. 40
D-12527 Berlin
frankj.mueller@inklusion-online.net

Ursula Hofer, Markus Lang und Martina Schweizer

Hat die Brailleschrift im Zeitalter der Technologien eine Zukunft?

Zusammenfassung

Informations- und Kommunikationstechnologien spielen, wie die seit fast 200 Jahren existierende Brailleschrift, in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik eine bedeutsame Rolle, da sie Informationszugang und -austausch sicherstellen. Im Rahmen eines Forschungsprojekts der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich und der PH Heidelberg konnten in einer schriftlichen Befragung umfangreiche Daten darüber gesammelt werden, wie blinde und hochgradig sehbehinderte Menschen Brailleschrift und Informationstechnologien nutzen. Eine Analyse erster Ergebnisse zur Nutzungspraxis jüngerer Befragter im Vergleich zur Gesamtheit aller Altersgruppen zeigt einige prägnante Unterschiede auf.

Résumé

Les technologies de l'information et de la communication jouent – tout comme le braille, qui existe depuis près de 200 ans – un rôle important dans le soutien pédagogique apporté aux personnes aveugles et malvoyantes, puisque ces technologies garantissent l'accès à l'information et les échanges d'informations. Un projet de recherche de la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (HfH) de Zurich et de la Haute école pédagogique de Heidelberg a permis de collecter, au moyen d'une enquête écrite, des données détaillées sur la manière dont le braille et les technologies de l'information sont utilisés par les personnes aveugles ou souffrant d'un handicap visuel sévère. L'analyse des premiers résultats sur la pratique d'utilisation des jeunes ayant participé à l'enquête révèle un certain nombre de différences marquées par rapport à l'ensemble de toutes les catégories d'âge.

Brailleschrift und / oder assistive Technologien

Seit ca. 200 Jahren ermöglicht die Punktschrift von Louis Braille (1809–1852) blinden und hochgradig sehbehinderten Menschen den taktilen Zugang zu schriftlicher Information. Die Brailleschrift setzt sich zusammen aus Einzelzeichen, gebildet durch erhöhte Punkte in verschiedener Anzahl und Kombination in einem 6-Punkte-Grundraster – vergleichbar einem hochgestellten Eierkarton. In Braille-Vollschrift werden die Buchstaben der Schwarzschrift als einzelne Punktschriftzeichen abgebildet. In Kurzschrift können Buchstaben oder Buchstabenkombinationen für ganze Silben oder Wörter stehen. So kann ein «g» den Buchstaben «g», das Wort «gegen» oder in

Kombination mit einem «w» das Wort «Gegenwart» abbilden. Mit Braille-Kurzschrift lässt sich das Textvolumen um ca. einen Drittel reduzieren. Schnelleres Lesen wird möglich, vorausgesetzt, das Erlernen der komplexen Kurzschriftregeln gelingt. Allerdings erfordert der Erwerb der Schriftsprache in Braille mehr Zeit und Übung als derjenige in Schwarzschrift (Tobin & Hill, 2015). Eurobraille, auch Computer- oder 8-Punktbraille genannt, ist als drittes System im Zusammenhang mit der Computernutzung entstanden. Die Brailleschrift wurde Funktionsprinzipien sowie grösserem Zeichenumfang des Computers angepasst, was das Erweitern der ursprünglich sechs Punkte auf deren acht und den Verzicht auf alle Kürzungen erforderte. Technologische

Entwicklungen der letzten Jahrzehnte haben die Palette an Zugangsmöglichkeiten zu schriftlicher Kommunikation erweitert. Zum Schreiben und Lesen von Braille auf Papier kamen die Nutzung und Produktion digitaler Texte hinzu.

Mit Hilfe von Computern, die über spezielle Software (Screenreader) und eine anschliessbare elektronische Braillezeile verfügen, werden Texte auditiv und taktil oder mittels Vergrösserungssoftware auch in adaptierter Schwarzschrift (Grösse, Farb- und Helligkeitskontrast) zugänglich. Die Texteingabe kann sowohl über die Computertastatur als auch über eine spezielle Eingabetastatur an Braillezeilen erfolgen. Kombiniertes Arbeiten mit Sprachausgabe und Braillezeile steht auch im Mittelpunkt bei der Nutzung von iOS- oder OS-X-basierten Endgeräten wie dem iPad, iPhone oder MacBook (Grützmaker, 2012). Sie enthalten integrierte Bedienungshilfen, die visuelle Adaptionen, Sprachausgaben oder auch Brilleingabe und -ausgabe unterstützen.

Aus Zeitgründen wird in inklusiven Settings wohl die auditive Sprachausgabe der Brailleschrift vorgezogen.

Wird Brailleschrift durch Kommunikationstechnologien verdrängt?

Aktuell können blinde und hochgradig sehbehinderte Menschen unterschiedliche Informationszugänge wählen bzw. diese kombinieren. Ihre Entscheidungen sind von verschiedenen Faktoren abhängig. So scheinen Übungsaufwand und Zeitbedarf für den auditiven Informationszugang im Vergleich zum taktilen Lesen oder zum Lesen bei hohem Vergrösserungsbedarf gerin-

ger zu sein, weshalb dieser bevorzugt werden kann. Trends in Richtung einer verstärkten Nutzung auditiver Informationszugänge zulasten des taktilen Lesens lassen sich aktuell feststellen. Im spezifischen Curriculum zum blinden- und sehbehindertenspezifischen Bildungsbedarf (Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, 2012), sind Braillekompetenzen und Kompetenzen im Umgang mit assistiven Technologien fest verankert. Doch scheint die Umsetzung dieser Vorgaben in aktuellen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen nicht grundsätzlich gewährleistet. Vermutet wird, dass besonders in inklusiven schulischen Settings aufgrund von Zeitdruck die auditive Sprachausgabe der Brailleschrift vorgezogen wird (Aldridge, Aldridge & Theiss-Klee, 2012; Coudert, 2012; Hector, 2011; Tobin & Hill, 2015). Bell (2009) vermutet auch in mangelnden Braille-Kenntnissen von Lehrkräften eine Ursache für die offenbar abnehmende Anzahl an Braillelesenden. Wie veränderte Nutzungsgewohnheiten sich auf den Gebrauch der Brailleschrift und die Les- und Schreibkompetenzen auswirken, ist bisher weitgehend ungeklärt.

Das Forschungsprojekt «ZuBra»

Das Forschungsprojekt der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) und der PH Heidelberg «Zukunft der Brailleschrift (ZuBra): Schriftsprachkompetenzen von Brailleleserinnen und Braillelesern – Wirksamkeit pädagogischer Angebote» will die bestehende Forschungslücke schliessen. Mittels einer Onlinebefragung für hochgradig sehbehinderte und blinde Menschen aller Altersstufen in der ganzen Schweiz und in Deutschland wurde im Herbst 2015 erhoben, wie Brailleschrift, adaptierte Schwarzschrift und assistive Technologien verwendet werden. Erste Ergebnisse liegen vor und

werden hier auszugsweise dargestellt. In anschliessenden Erhebungen werden schriftsprachliche Kompetenzen junger, hochgradig sehbehinderter und blinder Menschen erfasst. Alle erhobenen Daten werden mit Fachexpertinnen und -experten bewertet und im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Bildungs- und Beratungsangeboten analysiert.

Stichprobe und Anlage der Onlinebefragung

Die Stichprobe besteht aus hochgradig sehbehinderten und blinden Menschen aller Altersstufen. Diese wurden via Magazine, Flyer, Beratungsstellen und Institutionen (auch in Französisch und Italienisch) über die Onlinebefragung informiert. 12,8 % der Teilnehmenden nutzten die Möglichkeit, den Fragebogen offline als Worddokument oder Brailleausdruck auszufüllen. Insgesamt haben 903 Personen teilgenommen. 819 gültige Fragebogen konnten ausgewertet werden. Die meisten Teilnehmenden wohnen in Deutschland (78,4 %). Die Schweiz ist mit 19,2 % vertreten. Bei 2,4 % fehlen die Angaben. Die Teilnehmenden sind zwischen 6 und 89 Jahre, durchschnittlich 44,09 Jahre alt und lassen sich in vier Altersgruppen einteilen:

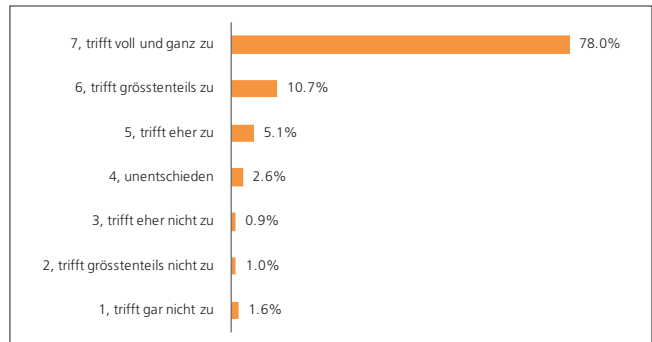
1. bis 22 Jahre: 139 Teilnehmende (17,2 %)
2. 23–42 Jahre: 207 Teilnehmende (25,6 %)
3. 43–62 Jahre: 335 Teilnehmende (41,5 %)
4. ab 63 Jahre: 127 Teilnehmende (15,7 %)

Insgesamt 26,5 % (n = 217) sind hochgradig sehbehindert und 73,5 % (n = 602) sind blind. Bei 76,7 % aller Befragten ist die hochgradige Sehbehinderung oder Blindheit angeboren oder sie hat sich bereits im Kindes- und Jugendalter (unter 16 Jahren) entwickelt.

Die Bedeutung der Brailleschrift

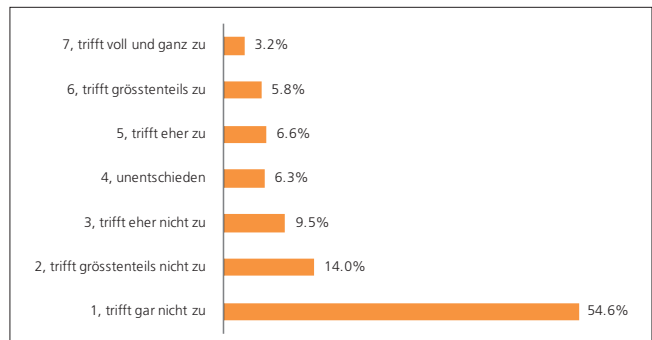
Anhand der Zustimmung zu den folgenden drei Aussagen wird ersichtlich, welche Bedeutung die Befragten der Brailleschrift zuweisen.

- Aussage a: Es ist wichtig, die Brailleschrift zu beherrschen, wenn man die Schwarzschrift nicht oder nicht mehr nutzen kann.



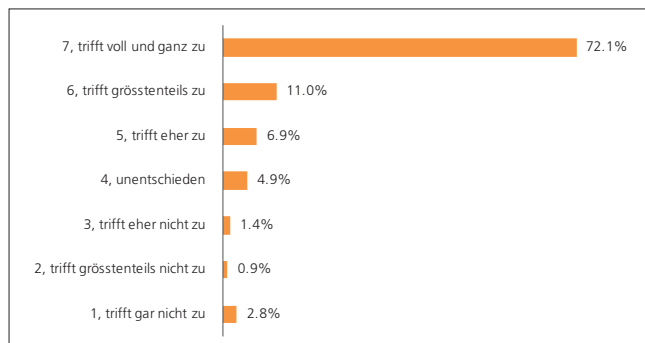
Die Zustimmung ist in allen Altersgruppen der Befragten weitgehend identisch gross.

- Aussage b: Weil Technologien wie zum Beispiel der Screenreader immer besser werden, ist die Brailleschrift heute nicht mehr so wichtig.



Die Ablehnung dieser Aussage ist in allen Altersgruppen gross, tendenziell bei älteren Teilnehmenden etwas grösser.

- Aussage c: Beides ist wichtig und man muss wissen, wie man Technologien und Braille sinnvoll miteinander kombinieren kann.



Die Zustimmung zu dieser Aussage ist in allen Altersgruppen gross, bei den Jüngsten (bis 22 Jahre) jedoch tendenziell etwas niedriger. Die vorgenommenen Bewertungen belegen deutlich, dass die Brailleschrift trotz zunehmender Technologieangebote nach wie vor von hoher Bedeutung ist.

Brailleschrift und assistive Technologien werden als sich ergänzende Optionen betrachtet.

Die Nutzung von Braille und Technologien beim Lesen

Die Auswahl in Bezug auf verschiedene Anforderungen und Aufgaben verweist auf die folgend dargestellten, am häufigsten genutzten Strategien (siehe Tab. 1). Da die Angaben der jüngsten Teilnehmenden (bis 22 Jahre) teilweise deutlich von denjenigen der Gesamtgruppe abweichen, werden diese als Vergleichszahlen ebenfalls aufgelistet. In Klammern aufgeführt wird die Antwortkategorie «Braille-Vollschrift auf

Papier» aufgrund ihrer altersspezifischen Besonderheit.

Auffallend sind die Unterschiede zwischen der Gesamtgruppe und den jüngsten Teilnehmenden bezüglich der Brailleenutzung. Unabhängig von Leseaufgaben wird die Kurzschrift von den Jüngsten deutlich seltener genutzt, die Vollschrift hingegen häufiger. Bezüglich der Nutzung von Sprachausgabe und Eurobraille ist das Verhalten der Gruppen durchaus vergleichbar.

Die Nutzung von Braille und Technologien beim Schreiben

Vergleicht man die Präferenzen beim Schreiben, so steht die Computer-Tastatur, welche von 92,4 % der Befragten mindestens wöchentlich genutzt wird, klar an erster Stelle, gefolgt von der traditionellen mechanischen Brailleschreibmaschine mit 43,4 %. Es folgen Alternativen zum Schreiben in Form von Spracheingabe in iPhone/iPad mit 41,4 % sowie das Sprechen auf ein Aufnahmegerät oder eine App mit 34,6 %. Danach folgen das Schreiben mit der Brilleeingabetastatur auf der Braillezeile (33,3 %) sowie die Schwarzschrift von Hand (27 %). Am wenigsten genutzt wird die älteste Form des Schreibens der Brailleschrift mit Tafel und Stichel (15,3 %) sowie die jüngste technologische Errungenschaft, welche die Bildschirmeingabe von Braille im iPhone ermöglicht (11,8 %). Wie beim Lesen bieten sich beim Schreiben vielfältige anforderungsspezifische Strategien und Kombinationen an.

Das Schreiben mit der Computertastatur (inkl. Kombinationsmöglichkeiten) ist bei allen Schreibaufgaben altersunabhängig eine der am häufigsten gewählten Strategien. Beim «möglichst fehlerfrei schreiben» erstaunt jedoch die sehr hohe Verwendungshäufigkeit der Computertastatur

Tabelle 1: Am häufigsten genutzte Lesestrategien

Leseaufgabe Antwortkategorie	Alle Altersgruppen (n = 819)	Alter bis 22 Jahre (n = 139)
Schnelles Lesen		
Sprachausgabe mit Braillezeile	49,9 %	38,8 %
Braille-Kurzschrift auf Papier	45,1 %	18,0 %
nur Sprachausgabe	27,5 %	25,9 %
Eurobraille auf der Braillezeile	23,2 %	25,9 %
(Braille-Vollschrift auf Papier)	8,5 %	18,0 %
Hohes Textverständnis		
Braille-Kurzschrift auf Papier	46,8 %	17,3 %
Sprachausgabe mit Braillezeile	42,2 %	32,4 %
Eurobraille auf der Braillezeile	28,0 %	28,1 %
nur Sprachausgabe	15,6 %	18,0 %
(Braille-Vollschrift auf Papier)	8,5 %	20,1 %
Vorlesen		
Braille-Kurzschrift auf Papier	56,9 %	23,0 %
Braille-Kurzschrift auf der Braillezeile	14,8 %	6,5 %
Eurobraille auf der Braillezeile	13,3 %	21,6 %
(Braille-Vollschrift auf Papier)	12,0 %	27,3 %
Lesen zum Vergnügen		
Braille-Kurzschrift auf Papier	55,1 %	25,9 %
nur Sprachausgabe	32,7 %	23,0 %
Sprachausgabe mit Braillezeile	24,7 %	20,9 %
(Braille-Vollschrift auf Papier)	10,6 %	19,4 %

ohne unterstützende Hilfen wie Braillezeile und Sprachausgabe, da blinde Menschen so keine Kontrollmöglichkeit über das Geschriebene haben. Neben der Verwendung der Computertastatur spielt auch das Schreiben mit der Brailleschreibmaschine in Kurzschrift eine relativ grosse Rolle. Soll eine Notiz geschrieben werden,

steht diese Variante gar an erster Stelle. Hierin unterscheiden sich die bis 22-Jährigen entscheidend von der Gesamtgruppe. Kurzschrift wird bei ihnen allgemein deutlich seltener geschrieben. Dafür setzen sie die Braille-Eingabetastatur in Eurobraille im Vergleich zur Gesamtgruppe wesentlich häufiger ein.

Interpretation der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Dank der hohen Beteiligung erlauben die Umfrageergebnisse repräsentative Einblicke in die aktuelle Verwendung von Brailleschrift und assistiven Technologien in der Schweiz und in Deutschland. Erkennbar ist, dass blinde und hochgradig sehbehinderte Menschen aller Altersgruppen dem Beherrschen der Brailleschrift einen sehr hohen Stellenwert beimessen. Brailleschrift und assistive Technologien werden nicht als «Entweder–Oder», sondern als sich ergänzende Optionen betrachtet. Die Teilgruppe der bis 22-Jährigen trägt diese Überzeugung eindeutig mit, wenngleich tendenziell in etwas geringerem Ausmass als die älteren Befragten. Eine vertiefte Analyse der Verwendung der verschiedenen Lese- und Schreibmedien, in Abhängigkeit von konkreten Lese- und Schreibanforderungen, kann die vorerst grobe Einschätzung präzisieren. Insgesamt zeichnen sich deutlich unterschiedliche Präferenzen der jüngeren Teilnehmenden im Vergleich zur Gesamtgruppe ab. Um möglichst schnell lesen zu können, ist sowohl in der Gesamtgruppe als auch bei den Jüngsten die informationstechnologische Lösung «Sprachausgabe plus Braillezeile» erste Wahl. Während die Jüngsten bei technologischen Lösungen («nur Sprachausgabe» bzw. «Eurobraille auf der Braille Zeile») bleiben, wird in der Gesamtgruppe an zweiter Stelle «Kurzschrift auf Papier» gewählt. Diese Möglichkeit wird in der Gesamtgruppe bei den Leseaufgaben «hohes Textverständnis», «Vorlesen» und «zum Vergnügen lesen» mit Häufigkeitswerten von rund 50 % sogar an erster Stelle genannt. Die Werte der Jüngeren sind hier kaum halb so hoch. Ursachen für deren geringere Nutzung der Kurzschrift könnten

im Trend hin zu technologischen Lösungen liegen. Allerdings spielt auch bei den Jüngsten bei allen Leseaufgaben das Lesen von Braille auf Papier eine Rolle. Dazu wählen sie jedoch häufiger die Vollschrift. Das Nichtnutzen der Kurzschrift beim Lesen und Schreiben könnte auch darauf beruhen, dass sie deren komplexes Regelwerk (noch) nicht ausreichend beherrschen.

Insgesamt zeigt sich beim Schreiben die von Meier (2013) beschriebene Tendenz einer Zunahme des kombinierten Arbeitens. Damit blinde und hochgradig sehbehinderte Menschen selbstbestimmt und erfolgreich an schriftlicher Information und Kommunikation teilhaben können, müssen sie in der Lage sein, aufgabenspezifische und den individuellen Voraussetzungen entsprechende Zugänge wählen zu können. Vorhandene Wahlmöglichkeiten setzen umfangreiche Fähigkeiten wie Lesen auf Papier, Lesen an der Braillezeile, sinnvolle Nutzung der Sprachausgabe, Beherrschung der Computertastatur, detaillierte Kenntnisse der Hard- und Softwarebedienung etc. voraus. Die Chancen, die sich dadurch eröffnen, sind verbunden mit grossen Herausforderungen an Anwendende wie Lehr- und Beratungspersonen. Informationstechnologische Weiterentwicklungen erhöhen die vorhandene Vielfalt in immer kürzeren Zeitabständen, sodass die pädagogisch entscheidende Frage, wann welche Strategie und Technik eingeführt und eingeübt werden soll, immer wichtiger wird. Dass dadurch die Bedeutung der Brailleschrift abnehmen wird, lässt sich durch die bisher vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigen. Auswirkungen verschiedener schulischer Settings auf die genannten Fähigkeiten gilt es noch zu klären.

Literatur

- Bell, E. (2009). The demand, the crisis, the solution in education for the blind. *Braille Monitor*, 52 (9), 728.
- Coudert, C. (2012). Le braille n'a pas dit son dernier mot. *Valentin Haüy*, 108, 5–10.
- Grützmaker, F. (2012). Nutzung von iPad & MacBook mit einer Braillezeile. *blind-sehbehindert*, 132 (3), 221.
- Hector, M.-R. (2011). Braille in Frankreich. Die Vergangenheit und die Zukunft. *blind-sehbehindert*, 131 (3), 170–177.
- Meier, M. (2013). Aktuelle Umfrage zum Hilfsmiteinsatz blinder PC-User: Kombiniertes Arbeiten auf dem Vormarsch. www.dvbs-online.de/horus/2013-1-5199.htm [Zugriff am 21.01.2016].
- Tobin, M. & Hill, E. (2015). Is literacy for blind people under threat? Does braille have a future? *British Journal of Visual Impairment*, 33 (3), 239–250.
- Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (2012). Bildung, Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher in einer inklusiven Schule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Standards – Spezifisches Curriculum – Modell – Leistungsbeschreibung. *blind-sehbehindert*, 132 (3), 53–85.



Prof. Dr. Ursula Hofer
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239, 8050 Zürich
ursula.hofer@hfh.ch



MA Martina Schweizer
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239, 8050 Zürich
martina.schweizer@hfh.ch



Prof. Dr. Markus Lang
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Blinden- und Sehbehindertenpädagogik
Zeppelinstrasse 1, D-69121 Heidelberg
lang@ph-heidelberg.de

Das Forschungsprojekt ZuBra wird seit
September 2015 mitfinanziert durch:



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung
von Menschen mit Behinderungen EBGB

ERNST GÖHNER STIFTUNG

Roman Manser, Ariane Bühler und Christian Piller

Damit integrative Schulung für Kinder mit geistiger Behinderung gelingt

Zusammenfassung

Die integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung in der Regelschule gehört in vielen Kantonen bereits zum regulären pädagogischen Angebot. Damit integrativer Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung gelingen kann, müssen die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen genau analysiert werden. Erst daraus lassen sich angepasste didaktische und methodische Konzeptionen in integrativen Settings entwickeln. Ein so konzipierter integrativer Unterricht versucht am gleichen Gegenstand zu arbeiten und gleichzeitig die unterschiedlichen Lernniveaustufen und Aneignungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen.

Résumé

Le soutien intégratif, dans le cadre de l'école ordinaire, des enfants et des adolescents atteints d'une déficience intellectuelle fait déjà partie, dans bon nombre de cantons, de l'offre pédagogique ordinaire. Pour pouvoir offrir un enseignement intégratif adéquat aux élèves atteints d'une déficience intellectuelle, il faut analyser précisément la situation individuelle sur le plan de l'apprentissage et du développement. C'est sur cette base que l'on peut élaborer des conceptions didactiques et méthodologiques adaptées, selon des modalités intégratives. Un enseignement intégratif conçu de cette manière cherche à travailler au même objet, tout en tenant compte des différents niveaux d'apprentissage et possibilités d'appropriation des élèves.

Der Bildungsauftrag ist im Grunde genommen klar. Dessen Umsetzung ist aber äusserst anspruchsvoll, wenn versucht werden soll, die im Rahmen der Behindertenrechtskonvention formulierten Ziele einzulösen. Die Behindertenrechtskonvention gibt vor, dass alle Menschen im allgemeinen Bildungssystem eine angemessene Bildung erhalten.

«Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass:

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden» (BRK, Art. 24, Abs. 2a).

Es geht also darum, im Rahmen räumlich integrativer Bedingungen, Menschen mit geistiger Behinderung Entwicklungs- und

Lernimpulse anzubieten, welche nachhaltig positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und schlussendlich auf die grösstmögliche Partizipation wirken. Die organisatorische Einbindung an sich ist noch keine Garantie für das Erreichen dieser Ziele.

«Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass:

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern» (BRK, Art. 24, Abs. 2d). Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als

Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern (BRK, Art. 24, Abs. 3).

Menschen mit einer geistigen Behinderung brauchen nicht einfach länger, um dasselbe zu lernen wie Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung. Ihre Lernfähigkeit – verstanden als körperfunktionale Tätigkeit des Zentralnervensystems – ist erheblich und dauernd beeinträchtigt. Diese Beeinträchtigung(en) können verschiedener Natur sein und auch zu verschiedenen Zeitpunkten in der Entwicklung auftreten, haben jedoch in der Regel den gleichen Effekt: Lernen findet statt, aber in einer individuellen Ausprägung, welche nur mit einem fokussierten Blick auf das jeweilige Kind erkannt und entsprechend «beantwortet» werden kann. Dies stellt an das Lernen im Kontext der Regelschule grosse Herausforderungen. Bildungsrelevante Lerninhalte und Lernwege basieren zwingend auf einer exakten fachspezifischen Förderdiagnostik und -planung. Geschieht dies nicht, läuft man Gefahr, nicht nur dem Lernen von Menschen mit geistiger Behinderung nicht zu entsprechen, sondern sie regelrecht am Lernen zu hindern. In diesem Zusammenhang redet man nicht selten von «lernbehinderten» Menschen mit geistiger Behinderung. «Lernbehinderte» Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung reagieren ähnlich wie Kinder ohne Behinderung auf ungünstige Lernmöglichkeiten mit herausforderndem Verhalten (Verweigerung, aggressives Verhalten gegen sich selbst und andere, psychische Störungen). Es gilt, im Rahmen von förderdiagnostischen Aktivitäten und mit Blick auf den Lehrplan der Klasse eine optimale Passung zwischen Lernvoraussetzungen (z. B. kognitiv, sozial-emotional, volitiv) und Lernzielen (Handlungskompetenzen) herzustellen.

Unterschiedliche

Aneignungsmöglichkeiten

Im Rahmen dieses Artikels soll darauf verzichtet werden, die Begriffsgeschichte von «geistiger Behinderung» aufzuzeigen. Eine klare Definition dessen, was aktuell unter geistiger Behinderung verstanden wird, referiert Seidel (2014) mit dem Verweis auf das neue DSM-5. Dort wird geistige Behinderung als signifikante mentale Beeinträchtigung charakterisiert. Verbunden mit dieser intellektuellen Einschränkung gibt es eine Begrenzung der adaptiven Fertigkeiten, bezogen auf konzeptuelle und praktische Problemlösungen, sowie des sozial-emotionalen Verhaltens. Zusätzlich muss die intellektuelle Entwicklungsbeeinträchtigung vor dem 18. Lebensjahr bereits vorhanden sein. Geistige Behinderung beschreibt folglich eine umfassende Einschränkung und verlangt vor dem Hintergrund der adaptiven Begrenzungen eine genaue Analyse der Lebenssituation und der damit verbundenen Entwicklungsunterstützung in Schule und Familie.

Im Kontext einer professionellen Förderdiagnostik ist es daher unabdingbar, die Aneignungsmöglichkeiten von Menschen mit einer geistigen Behinderung exakt zu bestimmen. Schulisches Lernen, losgelöst vom Bildungsort (Regelschule oder Sonderschule), muss diese individuellen Voraussetzungen einbeziehen, um daraus passende Präsentationsmöglichkeiten des Lerngegenstandes für den Unterricht abzuleiten. In der aktuell didaktisch relevanten Literatur der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung werden in unterschiedlicher Auffächerung folgende Aneignungsmöglichkeiten bzw. -tätigkeiten unterschieden, die den Lernniveaus 1–3¹ zugeordnet

¹ In Anlehnung an Piaget (1975)

werden: basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, konkret-gegenständlich mit Symbolik, konkret-vorstellend und begrifflich-abstrakt (vgl. Abb. 1). Es zeigt sich in der Realität, dass die meisten integrativ beschulten Kinder mit geistiger Behinderung zu Beginn ihrer Schullaufbahn auf Lernniveau 2b und im Übergang zu Lernniveau Stufe 3 sind. Auch nach mehreren Schuljahren bleibt diese Einstufung stabil.

Guter integrativer Unterricht berücksichtigt die Aneignungsmöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler.

Kinder auf den Lernniveaus 1a, 1b und 2a werden im Moment kaum integriert beschult. Die Regelschule ist ungenügend auf die Lernbedürfnisse dieser Gruppe von Kindern vorbereitet. Zudem decken die Lehrpläne der Regelschulen den Bildungsbedarf dieser Kinder kaum ab. Dies verdeutlicht ein Vergleich von diversen Rahmenlehrplänen deutscher Bundesländer aus dem Förderbereich geistige Entwicklung mit dem neuen Lehrplan 21 der Schweiz.

Die individuellen Aneignungsmöglichkeiten und das Lernniveau sind methodisch-didaktisch bedeutsam bezüglich dem Lernen sowie dem individuellen Handlungsbezug (Terfloth & Bausfeld, 2012). In Abbildung 1 sind diese Faktoren stichwortartig erläutert und geben allgemeine didaktische Hinweise auf den konkreten Unterricht (Präsentationsmöglichkeiten in Bezug auf den Inhalt) dieser Schülerinnen- und Schülerpopulation. Die Aneignungs- und Präsentationsmöglichkeiten sind im günstigsten Fall auf derselben Ebene.

Vergegenwärtigt man sich die Lernvoraussetzungen und den Bildungsbedarf bei überdauernder mentaler Beeinträchtigung – mit Verweis auf die adaptiven Schwierigkeiten –, werden die vielseitigen und erheblichen Herausforderungen an die Regelschule offenkundig. Dies betrifft in besonderem Masse Schülerinnen und Schüler, deren Aneignungsmöglichkeiten in den Lernniveaus 1 und 2a zu verorten sind; in etwas geringerem Mass die Kinder auf Lernniveau 2b.

Ein qualitativ guter integrativer Unterricht berücksichtigt die Aneignungsmöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler. Die Heterogenität einer Klasse spiegelt sich in der Unterschiedlichkeit der intellektuellen Voraussetzungen, also in der Spannweite der unterschiedlichen Aneignungsmöglichkeiten. Hier wird deutlich, weshalb die Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung im Kindergartenalter und in den ersten beiden Schuljahren in vielen Fällen besser gelingt. Spätestens ab dem dritten Schuljahr basieren die Unterrichtsplanung und Durchführung in der Regelschule zusehends auf den Aneignungsmöglichkeiten auf Stufe des konkret-operativen Denkens. Diese zunehmenden Divergenzen führen zu neuen Herausforderungen.

Handlungs- und kompetenzorientierter Unterricht

Mit der integrativen Schulung von Kindern mit einer geistigen Behinderung wird die Heterogenität in einer Regelklasse deutlich erhöht. Mehr üben oder für denselben Lerngegenstand viel mehr Zeit einberechnen, oft über mehrere Jahre oder die gesamte Schulzeit hinweg, entspricht zwar oft den gemachten Beobachtungen im schulischen Feld, nicht aber einem professionellem Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Lernende in den

Lern-niveau	Handlungs- und Denkmöglichkeit ¹	Aneignungs- und Präsentationsmöglichkeiten ²	Lernen	Handlungsbezug	Bedeutungsträger (Medium) für die Lernenden
3	Konkret-operativ	begrifflich-abstrakt	Lernen durch Ziel- und Sachorientierung bestimmt (denkend handeln)	<ul style="list-style-type: none"> Denkhandeln Reflexion des eigenen Handelns Denken ist reversibel 	<ul style="list-style-type: none"> Zeichen und Zeichensysteme Sprache und Sprachsysteme
2b	Präoperativ mittelbar anschaulich (vorstellend)	konkret-vorstellend (Anschauung)	Über das Handeln das Denken lernen (planen lernen)	<ul style="list-style-type: none"> Von der Handlung zur vollständig vorgestellten Handlung Handlung innerlich vorwegnehmen Mittelbare Anschauung 	<ul style="list-style-type: none"> Sprache Ikonsche Darstellungen Bildliche Darstellungen
2a	Präoperativ unmittelbar anschaulich	konkret-gegenständlich (Symbolik)	Das Handeln selbst und ansatzweise das denkende Handeln lernen	<ul style="list-style-type: none"> Konkrete Handlung mit unmittelbarer Anschauung Erfahrungen mit der dinglichen und personalen Welt stehen im Zentrum des Handelns und Denkens 	<ul style="list-style-type: none"> Sprache Bilder, bildliche Darstellungen Konkrete Handlungen Konkretes Material Erste Symbole und Symbolhandlungen
1b	Sensomotorisch (Stadium III-VI, 2. und 3. Zirkulärreaktion)	konkret-gegenständlich	Lernen durch Entdeckung von Effekten, Erkunden von Gegenständen, Erwerb von ersten Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> Ursache – Wirkung Beziehungen der Objekte Objekte 	Konkrete Gegenstände
1a	Sensomotorisch (Stadium I und II Reflexe und 1. Zirkulärreaktion)	basal-perzeptiv	Lernen durch Reflexe, Bedürfnisse, Wirkverfahrungen und Begegnungen bestimmt	<ul style="list-style-type: none"> Ereignisse Eigener Körper 	Wahrnehmungsreize bzw. -impulse (Exterozeption) Bewegungsreize bzw. -impulse (Propriozeption)

Abbildung 1: Aneignungs- und Präsentationsformen (Dietrich, Bühler & Bigger, 2015)

¹ In Anlehnung an (Piaget, 1975)² (vgl. Terfloth & Bauerfeld, 2012)

Lernniveaus 1 und 2 sind auf konkretes Tätigsein angewiesen, um eine Verbindung zwischen dem Ich und der Welt (Themen, Inhalte) herstellen zu können. Tätigsein bedingt für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Sprache der Didaktik zwingend einen *konkreten* handlungsbezogenen Unterricht.

Handlungsfähigkeiten dienen der Erweiterung der Selbstständigkeit und Autonomie.

Handlungsbezogenes Lernen orientiert sich an der Handlungsfähigkeit (Kompetenzen) der Lernenden und hat das Ziel, diese zu fördern und zu erweitern. Lernende sollen sich handelnd betätigen können, mit unterschiedlichsten Handlungs- und Materialmedien. Handlungsfähigkeiten oder konkrete Kompetenzen dienen Kindern mit geistiger Behinderung zur Erweiterung der Selbstständigkeit und Autonomie; dies als Grundlage zu Partizipation.

Als Handlungsmedien gelten in den diversen Fachbereichen insbesondere die Körperbewegung und visuell unterstützende Medien. Materialmedien sind grundsätzlich alle konkreten alltäglichen Materialien. Eine solche Art des Unterrichtens ist aufwändig, da die Beschaffung konkreter Materialien zeitintensiv ist.

Aufgabenstellungen mit den obengenannten Handlungs- und Materialmedien fordern die Lernenden zum konkreten Handeln heraus: Handlungen wie zum Beispiel verschiedene Kochzutaten zu vermischen, dabei die eigenen Hände zu gebrauchen, mit Utensilien Zutaten zerkleinern oder sich mit Materialmedien, z. B. mit schwimmenden und nicht schwimmenden Materialien, auseinanderzusetzen etc. Dabei wirken die

Lernenden zielgerichtet und möglichst bewusst (auch auf einer präverbalen Stufe) auf ihre Umwelt ein (vgl. Nieuwesteeg-Gutzwiller & Somazzi, 2010, S. 13).

«Handlungsfähigkeit ist Voraussetzung dafür, dass Menschen ihr Dasein in den ihnen wichtigen Aspekten der verschiedenen Lebensbereiche unter Berücksichtigung der Umweltgegebenheiten in Kooperation mit Mitmenschen kompetent, selbstverantwortet und solidarisch gestalten und bewältigen können, d. h. die Möglichkeit zur Lebensgestaltung ist Ziel der Handlungsfähigkeit» (Nieuwesteeg-Gutzwiller & Somazzi, 2010, S. 12).

Folgende Merkmale charakterisieren menschliches Handeln (vgl. Nieuwesteeg & Somazzi, 2010):

– Handlungen sind zielgerichtet und bewusst:

Lernende haben ein Ziel, z. B. einen Apfel zu zerkleinern, ein Feuer machen zu können oder eine Hütte bauen zu können. Bei Menschen mit schwerster Behinderung kann die Bezugsperson durch responsives und konsequentes Eingehen auf die Äusserungen der Lernenden auch vorbewusste Ziele und Absichten sichtbar machen. Dabei spricht die Bezugsperson der Aktivität einer Person eine Intention zu und handelt entsprechend.

– Handlungen sind motiviert:

Die Lernenden haben ein Motiv, das sie zum Handeln bringt. Dieses Handeln hat die Eigenschaft, dass es an den Bedürfnissen des Menschen anknüpft und den Menschen ganzheitlich anspricht, aber auch herausfordert. Die konkrete fassbare Welt der Handlungs- und Materialmedien berührt

insbesondere auch die emotionale Seite des Menschen. Dadurch öffnet sich ein Zugang, der nicht an kognitive Voraussetzungen gebunden ist.

– Handlungen sind strukturiert:

Jede Handlung besteht aus den vier Strukturelementen Handlungsmotivation, Handlungsplanung, Handlungsausführung und Handlungskontrolle. Handlungen weisen auch Strukturierungen in Bezug auf ihre räumlichen, zeitlichen, dynamischen und formalen Gestaltkategorien auf.

– Handlungen sind selbst-, mit- oder fremdbestimmt:

Ziel sollte immer sein, die Lernenden zum selbstbestimmten Handeln zu führen.

– Handlungen gestalten Person und Umwelt:

Durch die handelnde Auseinandersetzung mit Bewegung und Gegenständen können vielfältige Erfahrungen gemacht werden. Handlungen hinterlassen Eindrücke und Handlungen sind Ausdruck einer Person.

Die Ausführungen zeigen auf, das schulische Lernen, konsequent aus der Optik der Pädagogik für Menschen mit einer geistigen Behinderung betrachtet, die Regelschule stark herausfordert. Dies betrifft, um es auf den Punkt zu bringen, die Auswahl der Aufgaben- und Lernfelder und damit verbunden die zu erwerbenden Kompetenzen, die Passung der Präsentationsmöglichkeiten des Lerngegenstandes an die Aneignungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, die methodisch-didaktische Organisation des Unterrichts und die Kooperation zwischen den Beteiligten.

Guter integrativer Unterricht:

Indikatoren

Kummer Wyss (2007) hat eine Palette von Qualitätskriterien zusammengestellt. Guter integrativer Unterricht für Menschen mit einer geistigen Behinderung ist, hier ist sich die Fachwelt für einmal einig, vielschichtig. In Anlehnung an Kummer Wyss (2007) spielen folgende Qualitätsfaktoren eine Rolle:

- integrative Grundhaltung in der jeweiligen Schuleinheit
- Rahmenbedingungen: Ressourcen, professionelle Ausrichtung, flexible Angebotsplanung
- Schulkonzept mit pädagogisch integrativer Ausrichtung unter Einbezug von vielfältigen Lernbedürfnissen und unbekannten Lernwegen
- Anerkennung unterschiedlicher Bildungsnotwendigkeiten
- professionelle Zusammenarbeit im Sinne eines binnendifferenzierenden Unterrichts ausgehend von fachspezifischem Know-how (Hier genügt guter Wille alleine nicht.)
- Lehren, Lernen, Curriculum: curriculare Anpassungen auf der Basis einer exakten Förderdiagnostik (Aneignungsformen) und Förderplanung (handlungsorientierter Unterricht). Es gilt hier, curriculare Erweiterungen des Regelschullehrplans dringend vorzunehmen.
- Fort-, Aus- und Weiterbildung: Regellehrpersonen und schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen müssen sich mit den Lernmöglichkeiten von Kindern mit geistiger Behinderung fundamental auseinandersetzen und sich bei Bedarf ausreichend weiterbilden.
- Umfeldbezug: Es gilt, die integrative Schulungsform in ihrer professionellen Ausprägung zu kommunizieren. Die integrative Schule, die Kinder mit einer geis-

tigen Behinderung angemessen unterrichtet, hat eine andere Ausstrahlung als die Regelschule von früher.

- Reflexion und Evaluation: Die integrativen Massnahmen müssen in jedem Fall immer wieder genauestens überprüft werden. Es darf nicht sein, dass Kinder mit geistiger Behinderung so lange integrativ beschult werden, bis es nicht mehr geht und das Kind unter der integrativen Lernsituation leiden muss. Allfällige Schulortwechsel sind frühzeitig einzuleiten.

An solchen Kriterien muss die gute integrative Schulung von Kindern mit geistiger Behinderung konsequent gemessen werden. Jeder einzelne Punkt dieser Auflistung ist entscheidend dafür, dass am Schluss die Herausforderung einer integrativen Schulung von Kindern mit geistiger Behinderung in hoher Qualität gelingt.

Die HfH bietet einen Zertifikatslehrgang zum Thema an: CAS Kinder mit geistiger Behinderung in der Regelschule. Weitere Informationen unter www.hfh.ch/cas

Literatur

- Bühler, A., Bigger, A., Suter, B. & Wettstein, S. (2010). *Tun – Handeln – Denken. Handlungsbezogenes Lernen am Beispiel elementarer Werkstätigkeiten*. Zürich: HfH.
- Dietrich, A., Bühler, A., Bigger, A. (2015). *Kognition und Aneignungsmöglichkeiten*. Unveröffentlichte Vorlesungsunterlagen. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Kummer Wyss, A. (2007). Auf dem Weg zur integrativen Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7–8. Luzern: SZH.
- Nieuwesteeg-Gutzwiller, M. T. & Somazzi, M. (2010). *Handlungsorientierte Ergotherapie. Das BielerModell als Grundlage für Ausbildung und Praxis*. Bern: Huber.
- Piaget, J. (1975). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Seidel, M. (2014). Die neue diagnostische Kategorie Intellectual Disability (Intellectual Developmental Disorder) im DSM-5. *Medizin für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung*, 11 (2), 20–27.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2012). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschulen*. München: Reinhardt.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014 (Behindertenrechtskonvention, BRK), SR 0.109.



lic. phil. Roman Manser
Leiter Schwerpunkt Pädagogik für
Menschen mit geistiger Behinderung
roman.manser@hfh.ch



lic. phil. Ariane Bühler
Dozentin Schwerpunkt Pädagogik für
Menschen mit geistiger Behinderung
ariane.buehler@hfh.ch



lic. phil. Chris Piller
Dozent, Bereich Dienstleistungen
chris.piller@hfh.ch

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik
Schaffhauserstr. 239
8050 Zürich

Dokumentation zum Schwerpunkt

ICT und Sonderpädagogik

Weiterführende Literatur

Antener, G. (2014). Unterstützte Kommunikation – Entwicklung und Perspektiven eines Fachgebiets. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 6–12.

Blösch, M. (2015). Barrierefreie Lehrmittel erleichtern die Integration. *Bildung Schweiz*, 6, 36–37.

Drolshagen, B. & Rode, K. (2014). Das iPad als Hilfsmittel für Lehrerinnen und Lehrer mit Sehschädigung? Ergebnisse eines Praxisprojekts. *blind-sehbehindert*, 2, 85–92.

Edler, C. (2015). E-Inklusion und Cognitive Accessibility. Menschen mit kognitiven Behinderungen nutzen Tablets im Alltag. *Merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 4, 74–81.

Hartmann, E. (2014). Möglichkeiten und Effektivität von computerbasierten Interventionen bei kindlichen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 20–26.

Henne, M. & Wienberg, G. (2015). Assistive Technologien – vernetzbare technische Systeme unterstützen Menschen bei ihren unterschiedlichen Tätigkeiten. *Orientierung – Fachzeitschrift der Behindertenhilfe BEB*, 3, 24–27.

Kaiser, U. (2015). Orientierung und Mobilität. Neue Perspektiven und neue Chancen: Wie technologische Hilfsmittel das Reisen erleichtern. *Tactuel*, 3, 9–11.

Luder, R. & Gschwend, R. (2012). ICT und Förderplanung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 1, 64–67.

Perrey, S. (2013). Wheelmap – Online nach rollstuhlgerechten Orten suchen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 322–325.

Platz, H. (2012). Der Einsatz von iPhone und iPad bei der Schulung von Orientierung und Mobilität. *blind-sehbehindert*, 3, 201–205.

Schmerr, M. (2016). Schule als ein Milliardenmarkt für Apple, Microsoft, Samsung & Co. *Merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 1, 22–25.

Sonnenberg, K. & Arlabosse, A. (2014). Mediale Kompetenz als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe. Lebenslange Bildung für erwachsene Menschen mit Behinderungen. *Teilhabe*, 2, 63–68.

Wahl, M. & Grans, A. L. (2014). Neue Technologien in der Unterstützten Kommunikation. Ein kurzer Überblick. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 27–34.

Wahl, M. & Wiedecke, J. (2015). Der Einsatz des iPads/Tablets im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 191–205.

Links

www.einfachsurfen.ch
Leitfaden zur Gestaltung von einfachen Internet-Benutzeroberflächen für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen

<http://sfib.educa.ch>
Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB)

<http://accessibility.zhaw.ch>
Institut für angewandte Informationstechnologie, ICT-Accessibility-Lab

www.access-for-all.ch
Schweizerische Stiftung zur behindertengerechten Technologienutzung («Zugang für alle»)

www.fst.ch
Stiftung für elektronische Hilfsmittel

<http://epub3.ch>
Barrierefreie elektronische Lehrmittel im ePUB3-Format

www.isaac-online.de
Internationale Gesellschaft für ergänzende und alternative Kommunikation

<http://sennet.eun.org>
Special Educational Needs Network

Zusammenstellung

Thomas Wetter, I + D (Information und Dokumentation) – eine Dienstleistung des SZH / CSPS Bern.
Suchen Sie weitere Literatur? Unter www.szh.ch/dokumentation stehen Ihnen die Literaturdatenbank und weitere Recherchequellen online zur Verfügung.

Politik

CH

Motion (15.4229).
ADHS ist keine Krankheit! Die wirklichen Ursachen müssen nun angepackt werden: vom 18.12.2015

AG

Interpellation (2015-1223).
Mehrwerte der eingeleiteten Reformen im Volksschulbereich: vom 25.08.2015 → Antwort des Regierungsrates vom 18.11.2015

Interpellation (2015-1224).
Ausfall von Lehrpersonen im Volksschulbereich, bedingt durch Krankheit sowie Burnout/Depression: vom 25.08.2015 → Antwort des Regierungsrates vom 28.10.2015

Postulat (14.7).
Optimierung des Ressourceneinsatzes an den Aargauer Volksschulen: vom 07.01.2014 → Antwort des Regierungsrates vom 13.01.2016

BL

Postulat (2011-094).
Ausreichende Deutschkenntnisse sind unabdingbar für den Lernerfolg: vom 31.03.2011 → Bericht der Bildungs-, Kultur- und Sportkommission vom 19.01.2016

Motion (2016-006).
Berufsauftrag der Lehrpersonen überarbeiten: vom 14.01.2016

Postulat (2016-010).
Langfristige Perspektive für unser Bildungssystem?: vom 14.01.2016

BS

Schriftliche Anfrage (15.5472).
Integrative Berufsbildung: vom 21.10.2015 → Antwort des Regierungsrates vom 22.12.2015

Interpellation (16.5004).
Schliessung der Schulen des Vereins JuFa: vom 04.01.2016 → Antwort des Regierungsrates vom 27.01.2016

FR

Anfrage (2016-CE-31).
Erleichterung des Zugangs von Berufsmaturandinnen und -maturanden an die Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen (PHs): vom 03.02.2016

LU

Motion (M 671).
Änderung des Gesetzes über die Volksschulbildung: vom 07.03.2015 → Stellungnahme des Regierungsrates vom 15.12.2015

SH

Kleine Anfrage (2015/22).
Der Erziehungsrat will allen Gemeinden die integrative Schulform aufzwingen!: vom 26.10.2015 → Antwort des Stadtrates vom 09.02.2016

In dieser Rubrik wird auf eine Auswahl von für die Sonderpädagogik relevanten parlamentarischen Vorstössen hingewiesen.

Quelle

Newsletter – Parlamentarische Dokumentation des Informations- und Dokumentationszentrums IDES der EDK sowie Geschäftsdatenbanken von Bund und Kantonen

Kleine Anfrage (2015/25).

Fragen zur Integrativen Schulform (ISF): vom 28.10.2015 → Antwort des Regierungsrates vom 02.02.2016

SG

Interpellation (51.15.90)
Perspektiven der Heilpädagogischen Frühförderung im Kanton St. Gallen nach der Beschlussfassung des Sonderpädagogikkonzepts: vom 30.11.2015 → Antwort der Regierung vom 02.02.2016

SO

Interpellation (0184/2015).
Lastenausgleich für den Sonderschulbereich: vom 09.12.2015 → Stellungnahme des Regierungsrates vom 12.01.2016

SZ

Kleine Anfrage (2/2016).
Kostentransparenz bei der Sonderpädagogik: vom 12.01.2016 → Antwort des Bildungsdepartements vom 15.02.2016

ZG

Interpellation (2505.1 - 14936).
Integratives Schulmodell im Kanton Zug: vom 30.04.2015 → Antwort des Regierungsrates vom 12.01.16

ZH

Motion (2015/328).
Sonderpädagogische Förderung für Leistungsstarke: vom 08.12.2016

Postulat (2015/356).
Ausserfamiliäre Betreuungseinrichtungen, Erhöhung des Anteils an männlichem Personal: vom 11.11.2015

Bücher



Hartmann, W. & Hundertpfund, A. (2015). *Digitale Kompetenz. Was die Schule dazu beitragen kann.* Bern: hep.

Informationsüberflutung, Verlust der Privatsphäre, Cybermobbing, Tablets statt Schulbücher, Google und Wikipedia als weltweite Bibliothek, multimediales und interaktives Lernen – die Digitalisierung macht auch vor der Schule nicht Halt. Sie bereitet junge Leute auf die Zukunft vor. Das Buch setzt sich mit der Frage auseinander, über welche Kompetenzen man in einer digital geprägten Gesellschaft verfügen muss. Was sind die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt? Was braucht es, um sich im gesellschaftlichen und privaten Umfeld selbstbestimmt bewegen zu können? Das Buch richtet sich an Leserinnen und Leser, die den digitalen Medien und deren Einsatz im Unterricht offen, aber nicht unbedingt euphorisch gegenüberstehen. Es soll Lehrpersonen Unterstützung bei ihrer Arbeit in einem digitalen Umfeld bieten.



Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015). *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren.* Gütersloh: Bertelsmann.

Kinder und Jugendliche wachsen heute völlig selbstverständlich mit Smartphone, Tablet, Notebook & Co auf. Die digitalen Medien bieten zweifelsohne Chancen und Möglichkeiten – aber sie bergen auch Risiken. Schulen in Deutschland stehen somit vor der Herausforderung, die Heranwachsenden zu einem selbstbestimmten und kritischen, aber auch zu einem produktiven und kreativen Umgang mit digitalen Medien zu befähigen. Neben der Notwendigkeit des Erwerbs von Medienkompetenz als «unverzichtbare Schlüsselqualifikation» im 21. Jahrhundert leistet die Publikation einen Beitrag zum pädagogischen Potenzial digitaler Medien für das schulische Lehren.



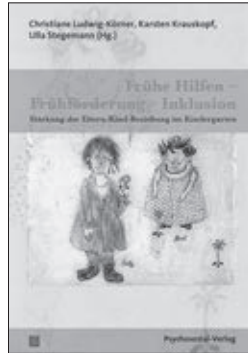
Henseler Stierlin, I. (2015). *Frischer Wind fürs Schulsystem. Eine organisationsentwicklerische Fallstudie zur Steuerung einer Bildungsreform.* Heidelberg: Auer.

Die Autorin befasst sich mit der tiefgreifenden Bildungsreform im Kanton Zürich, welche in ihrer Umsetzung von 2005 bis 2012 die Volksschulen wesentlich verändert hat. Die neue Gesetzgebung zielte auf den Autonomiegewinn der rund 900 öffentlichen Schulen, damit diese auf die Bedürfnisse von Kindern, Eltern, Lehrpersonen, Behörden und weiteren Akteuren rund um die Schule lokal different eingehen können. Im Mittelpunkt der Ausführungen stehen einerseits Erkenntnisse aus der Steuerungspraxis, welche die Autorin an der Pädagogischen Hochschule Zürich über sechs Jahre als Projektleiterin gewonnen hat, und andererseits die wissenschaftliche Grundfrage, welchen Beitrag die Organisationsentwicklung mit ihren Ansätzen und Instrumenten zur externen und internen Steuerungsdynamik in dieser Bildungsreform zu leisten vermochte.



Brandes, H., Andrä, M., Rösel, W. & Schneider-Andrich, P. (2016). *Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der «Tandem-Studie» zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern*. Opladen: Budrich.

Profitieren Kinder von mehr Männern in Kindertagesstätten? Es gibt einen breiten Konsens darüber, aber kaum wissenschaftliche Untersuchungen, inwieweit männliche Fachkräfte sich in ihrem Umgang mit den Kindern von weiblichen Fachkräften unterscheiden. Die Tandem-Studie ist die erste auf eine grössere Stichprobe zurückgreifende Vergleichsuntersuchung zu männlichem und weiblichem Erziehungsverhalten in Kindertagesstätten. Sie belegt, dass es kaum geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der pädagogischen Qualität des Verhaltens gibt, wohl aber hinsichtlich der Neigung zu spezifischen Materialien und Themen sowie geschlechtsspezifische Effekte in der Interaktion mit Jungen und Mädchen.



Ludwig-Körner, C., Krauskopf, K. & Stegemann, U. (Hrsg.) (2016). *Frühe Hilfen – Frühförderung – Inklusion. Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung im Kindergarten*. Giessen: Psychosozial-Verlag.

Damit Frühförderung, frühe Bildung und Inklusion im Kindergarten keine blossen Schlagwörter bleiben, müssen grundlegende Veränderungen geschaffen werden. Um belasteten Familien und ihren Kindern umfassende Unterstützung bieten zu können, gilt es, alternative Betreuungskonzepte zu entwickeln und pädagogisches Fachpersonal entsprechend auszubilden. Im vorliegenden Band wird das evaluierte Projekt «Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung im Kindergarten» vorgestellt. Die Autoren und Autorinnen beschreiben, wie innovative kooperative Ansätze in diesem Kontext fruchtbar gemacht werden können. Dazu berichten sie von ihren Erfahrungen aus der täglichen pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit Eltern und ihren Kindern innerhalb eines Kindergarten eines Brennpunktbereichs.



Sarimski, K. (2016). *Soziale Teilhabe von Kindern mit komplexer Behinderung in der Kita*. München: Reinhardt.

Können Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung in eine Kindertagesstätte gehen, auch wenn sie vielleicht Arme und Beine nicht bewegen können, nicht sprechen können, nicht selbstständig essen können – also rundherum betreut werden müssen? Können Fachkräfte in der Kita diese Herausforderung meistern? Der Autor dieses Buchs ist ein Experte in der Frühförderung und er sagt: «Ja, das ist möglich – erfordert aber spezielle pädagogische Kompetenzen». Wie dies gelingen kann, zeigt dieses Buch. Anhand konkreter Fallbeschreibungen werden hilfreiche Tipps für eine gelungene Inklusion von Kindern mit komplexer Behinderung gegeben. Konzepte zur Förderung sozialer Teilhabe werden vorgestellt.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

Agenda

Juni

Tagungen

09.06.2016–11.06.2016

Zürich

ICF im Kontext von Bildung und Gesundheit

4. ICF-CY Anwenderkonferenz
Pädagogische Hochschule Zürich,
Lagerstrasse 2,
8090 Zürich;
Tel. 043 305 56 88
peter.diezi@phzh.ch
www.phzh.ch

15.06.2016–17.06.2016

Bad Ischl (Österreich)

Für jedes Kind und jede Familie. Forschung, globale Perspektiven und evidenzbasierte Praxis im internationalen Dialog

3. Internationaler Kongress für
familienzentrierte Frühintervention
für Kinder mit Gehörlosigkeit
oder Schwerhörigkeit
Konventhospital der Barmherzigen
Brüder Linz,
Institut für Sinnes-
und Sprachneurologie,
Seilerstätte 2,
A-4021 Linz;
Tel. 0043-732/7897
fcei2016@bblinz.at
www.fcei.at/2016

Weitere Veranstaltungen finden
Sie auf unserer Website unter
[www.szh.ch/](http://www.szh.ch/veranstaltungskalender)
[veranstaltungskalender](http://www.szh.ch/veranstaltungskalender)

18.06.2016

Zürich

Wie Schulen und Familien helfen können

20. Fachtagung des Verbandes
Dyslexie
Verband Dyslexie Schweiz,
Edenstr. 20,
8027 Zürich;
Tel. 043 817 63 03
info@verband-dyslexie.ch
www.verband-dyslexie.ch

28.06.2016

Basel

Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen

Nationale Tagung
Universität Basel,
Juristische Fakultät,
Peter Merian-Weg 8,
4002 Basel;
Tel. 061 267 25 00
dekanat-ius@unibas.ch
<https://ius.unibas.ch>

Veranstaltungen melden

Ihre Veranstaltungen (Tagungen, Kongresse, Fortbildungskurse) können Sie online in unsere Veranstaltungsdatenbank eintragen. Dazu brauchen Sie sich nicht zu registrieren.

Eine Auswahl der online publizierten Veranstaltungen wird in der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht.

→ [www.szh.ch/](http://www.szh.ch/veranstaltung-melden)
veranstaltung-melden

Kurse

02.06.2016–03.06.2016

Urdorf

Soziale Förderung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung

Stiftung Kind und Autismus,
Bergstrasse 28,
8902 Urdorf;
Tel. 044 736 50 70
info@step-by.ch
www.step-by.ch

02.06.2016–03.06.2016

Luzern

Der Gewalt einen Schritt voraus

CURAVIVA Weiterbildung,
Abendweg 1,
6000 Luzern 6;
Tel. 041 419 01 72
wb.sozialpaedagogik@curaviva.ch
www.weiterbildung.curaviva.ch

02.06.2016–12.05.2017

Zug

Trainer, Trainerin für Handzeichen und Gebärden

buk Bildung für
Unterstützte Kommunikation,
Ackerstrasse 3,
6300 Zug;
Tel. 044 711 55 60
info@buk.ch
www.buk.ch

03.06.2016–04.11.2016

Zürich

Mit den «Grundbausteinen» zu orthografischer Bewusstheit

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH),
Schaffhauserstrasse 239,
8050 Zürich;
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

03.06.2016

Zürich

**Therapieentscheidungen
in der Logopädie**

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH),
Schaffhauserstrasse 239,
8050 Zürich;
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

03.06.2016–04.06.2016

Zürich

**ADHS im Vorschul-
und frühen Schulalter**

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH),
Schaffhauserstrasse 239,
8050 Zürich;
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

05.06.2016–06.06.2016

Winterthur

**Diagnostik von Spracher-
werbsstörungen bei Kindern
mit Migrationshintergrund**

Zentrum für kleine Kinder,
Pionierstrasse 10,
8400 Winterthur;
Tel. 052 213 68 46
zentrum@kinder.ch
www.kinder.ch

07.06.2016

Zürich

**Förderung von Kindern
und Jugendlichen mit
Down-Syndrom im Schulalter**

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH),
Schaffhauserstrasse 239,
8050 Zürich;
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

15.06.2016–16.06.2016

Zug

**Von der Unterstützten
Interaktion zur UK**

buk Bildung für
Unterstützte Kommunikation,
Ackerstrasse 3,
6300 Zug;
Tel. 044 711 55 60
info@buk.ch
www.buk.ch

18.06.2016–20.06.2016

Jona

**ATTENTIONER –
Ein Training für Kinder mit
Aufmerksamkeitsstörung**

Pluspunkt,
Zentrum für Prävention, Therapie
und Weiterbildung,
Spinnereistrasse 40,
8645 Jona;
Tel. 055 210 40 70
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

25.06.2016

St. Gallen

**Wahrnehmungsprobleme
früh erkennen**

Stiftung wahrnehmung.ch,
Florastrasse 14,
9000 St. Gallen;
Tel. 071 222 02 34
info@wahrnehmung.ch
www.wahrnehmung.ch

27.06.2016–27.06.2017

Zürich

Marte Meo Therapeut/-in

IEF, Institut für systemische
Entwicklung und Fortbildung,
Voltastrasse 27,
8044 Zürich;
Tel. 044 362 84 84
ief@ief-zh.ch
www.ief-zh.ch

30.06.2016–01.07.2016

Zug

Diagnostik und UK

buk Bildung für
Unterstützte Kommunikation,
Ackerstrasse 3,
6300 Zug;
Tel. 044 711 55 60
info@buk.ch
www.buk.ch

30.06.2016–01.07.2016

Zürich

**Einführung in das Verfahren
zur Früherkennung
entwicklungsgefährdeter
Kinder von 0–6 Jahren –
FegK 0–6**

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH),
Schaffhauserstrasse 239,
8050 Zürich;
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns be-
kannter, für Heilpädagoginnen
und Heilpädagogen relevanter
Tagungen, Fortbildungskurse,
Kongresse usw. ab dem über-
nächsten Monat nach Erschei-
nen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen zu
den einzelnen Veranstaltungen
wenden Sie sich bitte direkt
an die Organisatorinnen und
Organisatoren.



**Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik**

**Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée**

Das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) ist eine private, nationale Fach- und Dienstleistungsstelle, die sich mit Fragen zu Erziehung, Schulung und Bildung von Menschen mit besonderem Bildungsbedarf und mit Behinderungen beschäftigt. Das SZH berät Behörden und Fachkreise, ist Informations- und Dokumentationsstelle, organisiert Tagungen, gibt zwei Fachzeitschriften heraus und führt einen eigenen Verlag. Die Institution beschäftigt rund ein Dutzend Mitarbeitende. Der Bund und die Kantone sind die primären Auftraggeber.

Auf den 1. Februar 2017 suchen wir eine/einen

Direktorin / Direktor (100 %)
für das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)

Ihr Aufgabenbereich

- Operative Führung und strategische Weiterentwicklung des SZH sowie Sicherstellung eines praxisorientierten, wissenschaftsbasierten und innovativen Fach- und Dienstleistungsangebots
- Sicherstellung einer effektiven Aufbau- und Ablauforganisation, der Personalführung, -planung und -entwicklung, des Finanzmanagements sowie der Qualitätssicherung
- Förderung einer lebendigen, offenen und vernetzten Dialog- und Innovationskultur
- Beziehungspflege zu Stakeholdern, Mitarbeit in kantonalen, schweizerischen und internationalen Gremien
- Akquisition von Aufträgen

Ihr Profil

- Sie verfügen über einen Universitätsabschluss in Heil- und Sonderpädagogik oder in einem äquivalenten Gebiet, idealerweise mit Promotion. Eine Zusatzausbildung im Bereich Management ist von Vorteil.
- Als initiative, führungs- und organisationsstarke Persönlichkeit mit unternehmerischem und betriebswirtschaftlichem Handeln haben Sie einen Leistungsausweis in der Führung einer Organisation.
- Sie bringen sehr gute Deutsch-, Französisch- und Englischkenntnisse mit, Italienisch ist erwünscht.
- Sie sind vertraut mit den bildungspolitischen Entwicklungen in der Heil- und Sonderpädagogik sowie dem Bildungssystem vom Vorschulalter bis zur Sekundarstufe II, idealerweise mit Bezug zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, und verfügen über eigene Lehr- und Forschungserfahrung. Zudem verstehen Sie das politische Umfeld sowie die Abläufe der kantonalen und schweizerischen Bildungsverwaltung.
- Als belastbare, integre, kommunikationsstarke und integrierende Persönlichkeit mit Verhandlungsgeschick haben Sie die Fähigkeit, Meinungsbildungsprozesse unter Einbezug der Beteiligten zu steuern und zu einem dem Leistungsauftrag entsprechenden Ergebnis zu führen. Sie haben zudem Freude am Netzwerken, an der Pflege von Partnerschaften und Kontakten auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene sowie ein Flair für öffentliche Auftritte und Medienarbeit.

Der Arbeitsort ist Bern.

Für zusätzliche Auskünfte wenden Sie sich bitte an:

Dr. Sandra Hutterli, Stiftungsratspräsidentin: sandra.hutterli@sbb.ch, 079 880 17 89 oder an

Dr. Beatrice Kronenberg, aktuelle Stelleninhaberin: beatrice.kronenberg@szh.ch, 031 320 16 55

Bitte senden Sie Ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen bis 28. April 2016 an:

Persönlich/Vertraulich

HSS Unternehmensberatung

Frau Karin Fischer

Längstäg 6

6210 Sursee

041 921 01 21

Karin.Fischer@hss.ch

**Evangelische Hochschule
Darmstadt**

University of Applied Sciences
eh-darmstadt.de

Inklusion und Integration auf der System- ebene verankern – Neuer Weiterbildungs- Master in Darmstadt

Organisationen müssen sich in Richtung Inklusion verändern. Die notwendigen Gestaltungs- und Steuerungskompetenzen vermittelt der Weiterbildungs-Master „Systementwicklung Inklusion“ an der Evangelischen Hochschule Darmstadt.

Teilhabe gestalten, Exklusionsrisiken bearbeiten

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention bietet einen menschenrechtlich begründeten Anforderungsrahmen, alle Diversitätsdimensionen im Sinne gleichberechtigter Teilhabe zu berücksichtigen. Vorhandene, gesellschaftlich bedingte Exklusionsrisiken wie Migration, Behinderung, Armut, Gender, sexuelle Orientierung, Sprache, Alter und weltanschaulich geprägte Überzeugungen erfordern die Bearbeitung dieser Risiken auf der Systemebene. Inklusive Veränderungsprozesse sind in Organisationen anzustoßen, zu steuern und zu begleiten.

Innovativer Weiterbildungs-Master

Sie streben eine Qualifikation für inklusive Prozessgestaltung an? Wollen sich evtl. auf eine koordinierende, begleitende oder leitende Funktion vorbereiten? Haben bereits eine Führungsfunktion in Ihrer Organisation inne?

„Systementwicklung Inklusion“ richtet sich an Professionelle aus unterschiedlichen Bereichen, z.B. Diensten und Einrichtungen des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens in öffentlicher oder privater Trägerschaft, der öffentlichen Verwaltung, Verbänden, Politik u.a.m. Durch seine inhaltliche Struktur und unter Einbezug der Praxis der Studierenden ermöglicht das Studium berufsbegleitend Ihre persönliche und professionelle Kompetenzentwicklung. Hierbei werden Sie durch ein hochqualifiziertes, auch internationales Lehrenden-Team unterstützt.

Der fünfsemestrige Master berechtigt zur Promotion und eröffnet den Zugang zum höheren Dienst. Die 63 Präsenztag sind in Blockform organisiert.

Evangelische Hochschule Darmstadt
Dott.ssa Rosa Anna Ferdigg, Studiengangskoordinatorin
Telefon +49 6151 8798-542, rosa.ferdigg@eh-darmstadt.de
www.eh-darmstadt.de/systementwicklung-inklusion



Für unsere Schule suchen wir auf das Schuljahr 2016/17

Eine/n schulische/n Heilpädagogin/Heilpädagogen für ein Pensum von 16–18 WL als STELLVERTRETUNG vom 01.08.2016–31.01.2017 für die Unterstufe

Wer sind wir:

- eine IS-Schule mit 280 SchülerInnen
- ein motiviertes Team, eine innovative Schulpflege und ein engagierter Schulleiter

Was bieten wir:

- ein Team mit erfahrenen Heilpädagoginnen
- einen attraktiven Arbeitsplatz mit optimaler Erschliessung durch die öffentlichen Verkehrsmittel
- auf Wunsch kann das Pensum aufgeteilt werden

Wen suchen wir:

- eine Lehrperson mit einem EDK-anerkannten Diplom in schulischer Heilpädagogik
- eine Persönlichkeit, der die Förderung von Kindern mit schulischen Bedürfnissen Freude bereitet.

Sind Sie interessiert?

Dann freuen wir uns auf Ihre Bewerbungsunterlagen. Weitere Auskünfte erteilt unser Schulleiter, Ivo Lamparter, Telefon 056 200 06 07 oder ivo.lamparter@schulen-aargau.ch



Für unsere Schule suchen wir auf das Schuljahr 2016/17

Eine/n schulische/n Heilpädagogin/Heilpädagogen für ein Pensum von 19–24 WL für die Mittelstufe

Wer sind wir:

- eine IS-Schule mit 280 SchülerInnen
- ein motiviertes Team, eine innovative Schulpflege und ein engagierter Schulleiter

Was bieten wir:

- ein Team mit erfahrenen Heilpädagoginnen
- einen attraktiven Arbeitsplatz mit optimaler Erschliessung durch die öffentlichen Verkehrsmittel
- auf Wunsch kann das Pensum aufgeteilt werden

Wen suchen wir:

- eine Lehrperson mit einem EDK-anerkannten Diplom in schulischer Heilpädagogik, oder mit der Bereitschaft diese Ausbildung berufsbegleitend zu absolvieren.
- eine Persönlichkeit, der die Förderung von Kindern mit schulischen Bedürfnissen Freude bereitet.

Sind Sie interessiert?

Dann freuen wir uns auf Ihre Bewerbungsunterlagen. Weitere Auskünfte erteilt unser Schulleiter, Ivo Lamparter, Telefon 056 200 06 07 oder ivo.lamparter@schulen-aargau.ch

Das SZH hält Sie auf dem Laufenden!

Werfen Sie doch einen Blick auf unsere Webseite:

www.szh.ch

Die Edition SZH/CSPS publiziert seit 1976 wichtige Texte zur Heil- und Sonderpädagogik.

Sie finden interessante Grundlagenliteratur, praxisorientierte Publikationen zu bestimmten Behinderungsarten, Bearbeitungen spezifischer Fragestellungen aus einzelnen Tätigkeitsgebieten (wie Heilpädagogische Früherziehung, Besondere Schulung oder Erwachsenenbildung), Angaben zu bildungspolitischen Fragen und zu angrenzenden Berufsfeldern (z. B. Sozialpädagogik).

Die «Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik» bringt Ihnen zudem aktuelle Informationen und neue Denkanstösse ins Haus.

Verlangen Sie eine Probenummer der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik... und besuchen Sie unseren Internet-Shop unter der Adresse:

<https://szh-shop.faros.ch>
Edition SZH/CSPS
Speichergasse 6, 3001 Bern
Tel. 031 320 16 60

SZH  **CSPS**
EDITION

HEILPÄDAGOGIK
all inclusive

21. Int. Heilpädagogischer Kongress 2016

Feldkirch, Vorarlberg, 26.–27. Mai 2016

www.kongress16.info

EINLADUNG

Wir laden unsere Kolleg/innen aus der Schweiz herzlich ein, mit unserer internationalen heilpädagogischen Teilnehmerschar einen spannenden, innovativen und fröhlichen Kongress zu gestalten.



© MSAGD/Monika Kosmala

Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 7–8/2016

(erscheint Mitte Juni):

10. Mai 2016

3. Internationaler Bildungs- und Fachkongress

1. und 2. Juli 2016, Kursaal Bern

resilienz

Das unentdeckte Kapital
der Gebärdensprache.

Namhafte Referenten diskutieren das Thema Resilienz & Hörbe-

hinderung: Dr. Markku Jokinen, (Präsident der europäischen Union der Gehörlosen EUD), Prof. Dr. Claudia Becker (Gebärdensprache und Audiopädagogik), Melissa Malzkuhn (digitaler Spracherwerb), Dr. Joseph Murray (Deaf Gain), u.v.a.

Neben dem hochkarätigen Kongressprogramm erwarten Sie viele weitere kulturelle Angebote in der Hauptstadt der Schweiz.

Melden Sie sich bis zum **30. April 2016** für den 3. internationalen Bildungs- und Fachkongress an und profitieren Sie vom reduzierten Earlybird-Preis auf die Tickets!

Mehr Informationen auf www.sgb-fss.ch/bern2016

”SCHULE herrliberg:

Wir suchen an unserer Primarschule auf Beginn des Schuljahres 2016/2017 eine/einen

Schulische Heilpädagogin/ Schulischen Heilpädagogen

Pensum 16–20 WL

(verteilt auf zwei oder zweieinhalb 1. Klassen)

Sie fördern und begleiten 1 Kind mit integrierter Sonderschulung und unterstützen auch die anderen Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen dieser sowie der Parallelklasse(n) im Klassenverband und bei Bedarf in kleinen Gruppen. Falls Sie bereit sind noch DaZ-Lektionen für diese SuS zu übernehmen, könnte das Pensum evtl. noch erhöht werden.

Sie haben Erfahrung im Unterricht an der Volksschule und sind im Besitz eines von der Bildungsdirektion anerkannten heilpädagogischen Diploms oder sind in der Ausbildung dazu. Interdisziplinärer Austausch und Einbezug der Eltern sind für Sie selbstverständlich.

Wir bieten Ihnen eine vielseitige, herausfordernde Tätigkeit mit Gestaltungsraum und Eigenverantwortung. Es erwarten Sie offene und engagierte Klassenlehrpersonen, eine zeitgemäss organisierte, gut ausgerüstete Schule und ein kollegiales und aufgeschlossenes Lehrerteam. Support durch die Schulleitung, die Schulverwaltung sowie die Schulpflege ist für uns eine Selbstverständlichkeit.

Weitere Informationen über unsere Schule finden Sie auf unserer Homepage www.schule-herrliberg.ch. Für allfällige Fragen steht Ihnen Frau Lilli Bigger-v. Planta, Schulleiterin, zur Verfügung: lilli.bigger@schule-herrliberg.ch; Tel. 058 211 85 10.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung. Bitte senden Sie diese an: Schulverwaltung Herrliberg, Schulhausstr 39, 8704 Herrliberg oder karin.wild@schule-herrliberg.ch

SCHULKOMMISSION



GEMEINDE
KILCHBERG

Suchen Sie eine neue Herausforderung?

Für die heilpädagogische Begleitung einer neuen Einschulungsklasse (Primarstufe, 1. Klasse) mit 7–10 Schülern suchen wir für **das Schuljahr 2016/17**

eine schulische Heilpädagogin/ einen schulischen Heilpädagogen für ein Pensum von 22 Wochenlektionen

Was bringen Sie mit?

- Sie haben einen EDK anerkannten Abschluss als Lehrperson der Primarstufe und **zwingend eine abgeschlossene Ausbildung** in schulischer Heilpädagogik
- Sie arbeiten gerne vernetzt und schätzen Eigenverantwortung
- Sie verfügen bereits über Praxiserfahrung auf der Primarstufe im Kanton Zürich

Was erwarten wir von Ihnen?

- Sie unterrichten 7–10 Kinder in einer Einschulungsklasse
- Sie sind eine offene und engagierte Persönlichkeit, flexibel, initiativ und humorvoll.

Was können wir Ihnen anbieten?

- ein professionelles, kollegiales und engagiertes Team
- eine aufgeschlossene, unterstützende Schulleitung und Schulkommission
- einen verkehrsgünstig gelegenen Arbeitsort in Stadtnähe

Für ergänzende Auskünfte steht Ihnen die Schulleiterin, Frau Helen Bauer, gerne zur Verfügung (Tel. 044 716 33 04, helen.bauer@schule-kilchberg.ch).

Weitere Informationen über die Schule Kilchberg finden Sie unter www.schule-kilchberg.ch.

Wir freuen uns auf Ihre schriftliche Bewerbung!

Anschrift:

Schulverwaltung Kilchberg, Alte Landstrasse 120, 8802 Kilchberg, Vermerk: Einschulungsklasse.



Stellenausschreibung

Das Angebot «Verhalten intensiv» mit Start auf das Schuljahr 2016/2017 umfasst fünf Tagesschulplätze für Lernende mit schwerster Verhaltensbehinderung bis zur 5. Klasse mit intensiver Elternarbeit. Ziel der individuellen Schulung und hohen Betreuung ist der Anschluss an das ordentliche separate Tagesschulangebot der Sonderschule Mariazell Sursee. Mit individuellen sozialpädagogischen und schulischen Lernzielen werden die Schüler Schritt für Schritt, durch den Aufbau von nötigen Kompetenzen und erfolgreichen Handlungs-, Bewältigungs- und Lernstrategien, zu einem konstruktiven und positiven Verhalten geführt.

Per 1. August 2016 suchen wir für das Team von 4 Personen:

– eine Lehrperson mit SHP, Pensum ca. 21 Lektionen

Für das Sozialpädagogische Schulheim Primarschule suchen wir für Kinder mit schweren Verhaltensauffälligkeiten in einer altersgemischte Klasse per 1. August 2016:

– eine Lehrperson mit SHP, Pensum 21 Lektionen mit 4 Lektionen Teamleitung

Wir erwarten:

- Lehrdiplom Primarstufe mit Zusatzausbildung in schulischer Heilpädagogik und Erfahrungen im Basisstufenbereich (nur im Bereich Verhalten Intensiv)
- Motivation und Interesse für den Aufbau dieses neuen Angebotes oder für die Mitarbeit in der Sonderschule
- mehrjährige Berufserfahrung, Belastbarkeit, Flexibilität
- hohe Team- und Zusammenarbeitsfähigkeit

Wir bieten:

- Ein interessantes Arbeitsfeld, in dem Ihre fachliche und persönliche Kompetenz gefragt ist
- Arbeit in einem kleinen, kompetenten Team
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit
- Interne Fortbildung, Fachberatung, Supervision

Die Anstellung erfolgt nach kantonalen Richtlinien.

Bei Fragen und für Auskünfte stehe ich gerne zur Verfügung.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung (auch elektronisch) schnellstmöglich mit den üblichen Unterlagen an:

MARIAZELL SURSEE

Françoise Weber
Leitung Sozialpädagogisches
Schulheim Primarstufe
Sempachstrasse 2
6210 Sursee
f.weber@mariazell.ch
Tel. 041 925 86 25

Z**hdk**Zürcher Hochschule der Künste
Zentrum Weiterbildung

Möchten
Sie Musik in
Ihre Arbeit
mit Menschen
einbeziehen?

MAS Klinische Musiktherapie

Studienbeginn im September 2016
www.zhdk.ch/musiktherapie

In Kooperation mit:

HfHInterkantonale Hochschule
für Heilpädagogik
ZSB Zentrum für
Systemische Therapie
und Beratung
BERN


Aus der Praxis für die Praxis

Neuer Weiterbildungsangang am ZSB Bern:

Master of Advanced Studies ZSB in Systemischer Beratung und Pädagogik

MAS - ZSB, Umfang: 60 ECTS
Beginn: November 2016

Richtet sich an Personen aus dem psychosozialen Bereich, sowie Sozial- und Heilpädagogik, die sich fundierte, systemische Kompetenzen für ihre Arbeit im beraterischen und pädagogischen Umfeld aneignen möchten.

Ausführliche Informationen sowie Anmeldung unter www.zsb-bern.ch
Sekretariat: Villettemattstrasse 15, CH-3007 Bern, info@zsb-bern.ch

n|wFachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Master of Advanced Studies (MAS) Certificate of Advanced Studies (CAS)

Integrative Begabungs- und Begabtenförderung (EDK-anerkannt)

Sie ergänzen Ihre Funktionen der schulischen Heilpädagogik durch Kompetenzen in der Begabtenförderung.

Das berufsbegleitende Studienkonzept ermöglicht eine flexible und bedarfsorientierte Weiterbildung zur Begabungsidentifikation, Konzeption und Leitung begabtenfördernder Massnahmen sowie zur Beratung von Lehrpersonen, Betroffenen und Schulen.

Anmeldeschluss: 15. August 2016

www.fhnw.ch/ph/iwb/mas-ibbf

Informations- veranstaltung

Masterstudiengang Sonderpädagogik

mit den Vertiefungsrichtungen:

- Schulische Heilpädagogik
- Heilpädagogische Früherziehung

Mi, 18. Mai 2016, 15.00–17.30 Uhr

Keine Anmeldung erforderlich

Mehr Infos unter www.hfh.ch/agenda,
über T 044 317 11 41/42 oder info@hfh.ch

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Institut für systemische Entwicklung
und Fortbildung

Kinderschutz und systemisches Elterncoaching
Fachleute in der Elternberatung lernen in diesem Seminar
eine konsequent lösungs- und ressourcenorientierte Art der
Beratung im Kontext Kinderschutz kennen.

Dozent: Rainer Kreuzheck
Datum: 31. Mai 1. Juni 2016

Marte Meo TherapeutIn

Entwicklungsprozesse anregen – eine kompetenzorientierte
Beratungsmethode mit Video

Dozentin: Christine Kellermüller
Beginn: 27. Juni 2016 (Dauer: 12 Tage)

Systemische Pädagogik – Präsenz und Kooperation von Schule und Lebenswelten

«Auf Stärken bauen»

Dozent: Markus Grindat
Datum: 16. 17. August 2016

Systemisches Elterncoaching

In dieser Weiterbildung lernen Sie die Grundlagen
systemischer Elternberatung, das Marte Meo Konzept und
die Theorie des Gewaltlosen Widerstandes kennen.

Leitung: Walter Hofmann
Beginn: 29. August 2016 (Dauer 11 Tage)

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung
Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, Tel. 044 362 84 84
Information und Anmeldung: www.ief-zh.ch, ief@ief-zh.ch



Tagesschule und Internat in Steinen/SZ

Wenn das Verhalten in die Quere kommt

Die «Schule im Park» in Steinen SZ, die Schule für
normalbegabte Kinder im Kindergarten- und Primar-
schulalter mit Lernschwierigkeiten, Auffälligkeiten
im Verhalten oder Kinder, die infolge einer schwieri-
gen familiären oder persönlichen Situation belastet
und damit in ihrer Lernfähigkeit eingeschränkt sind,
ist eine kantonal anerkannte, private Sonderschule
mit IVSE Anerkennung.

Wohnortsnahe Tagesschule oder Internatsschule

Der Unterricht erfolgt nach heilpädagogischen
und erlebnispädagogischen Grundsätzen und nach
dem Lehrplan des Kantons Schwyz. Ausgebildete
Fachpersonen unterrichten sechs bis acht Lernende
in einer Lerngruppe. Sie unterstützen Selbständig-
keit sowie eigenverantwortliches Lernen und
Handeln in einer Atmosphäre der Wertschätzung
und des gegenseitigen Respekts.

Wohnen im Wocheninternat

Das Wohnen im Internat bietet den Kindern ein
Lernfeld, welches Vertrauen entwickelt und ein po-
sitives Selbstbild aufbaut. Grundlage dafür bildet
eine persönliche Wohnatmosphäre in einem Sicher-
heit und Halt gebenden Rahmen. Die Kinder werden
durch sozialpädagogische Fachpersonen begleitet
und betreut.

Therapie

Psychomotorik, Logopädie und Ergotherapie werden
in der Schule angeboten, bei Bedarf ist der Zugang
zu weiteren therapeutischen Angeboten möglich.

Informationen über Schule und Internat,

Trägerschaft, Anmeldeverfahren, Kosten etc. finden
Sie unter www.schuleimpark.ch, telefonisch bei
der Geschäftsleiterin Rita Erni Bächler (041 832 13 15),
info@schuleimpark.ch oder Schule im Park,
Weidlistrasse 1, 6422 Steinen.

Edition SZH/CSPS

Die hier aufgeführten Publikationen können bei der Edition SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern bestellt werden.

Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61, edition@szh.ch, <https://szh-shop.faros.ch>

KoKa Kooperations-Karten

Für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen in integrativen Settings

Esther Brenzikofer Albertin, Meike Wolters Kohler, Michaela Studer

2015, 2. erw. Aufl., HfH-Reihe 36, CHF 38.00
ISBN 978-3-905890-19-8 (Bestell-Nr. B286)

Die Kooperations-Karten bieten Ihnen die Möglichkeit, Ihre individuelle Zusammenarbeit zu planen, weiterzuentwickeln, zu reflektieren, kurz: gemeinsam zu gestalten.

Bedeutsame Themen zu den Tätigkeiten Unterrichten, Fördern, Beraten und Begleiten werden durch praxisnahe Fragen auf einzelnen Kooperations-Karten fokussiert.

Sie können die Kooperations-Karten für unterschiedliche Zwecke einsetzen und unterrichtliche Kooperationsthemen in Varianten bearbeiten. Anleitungen dazu finden Sie in dieser Broschüre.

Sonderpädagogik und Nachteilsausgleich in Gymnasien

Juristische Aspekte

Yann Neuenschwander

2015, 72 S., CHF 18.00
ISBN: 978-3-905890-23-5 (Bestellnummer: A093)

Während der Ausbildung stossen einige Jugendlichen auf Schwierigkeiten, beziehungsweise sie weisen einen besonderen Bildungsbedarf auf. Diese Jugendlichen brauchen Unterstützung, die auf den verschiedenen Schulstufen durch Nachteilsausgleichsmassnahmen und sonderpädagogische Massnahmen erbracht wird. Seit dem Inkrafttreten der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) liegt die Verantwortung für die gesamte Sonderpädagogik (einschliesslich der Sonderschulung) in der Kompetenz der Kantone. In der nachobligatorischen Schulzeit und insbesondere auf der Mittelschulstufe haben jedoch erst wenige Kantone ein sonderpädagogisches Angebot eingerichtet.

Die allgemeinen und im Besonderen auf der Mittelschulstufe anwendbaren rechtlichen Grundlagen werden in dieser Publikation präsentiert. Da Sonderpädagogik hauptsächlich auf kantonaler Stufe geregelt ist, wird ein kurzer Überblick über die kantonalen Regelungen gegeben, bevor auf vier dieser Modelle genauer eingegangen wird. Auf die Darstellung der Probleme in der Praxis folgt schlussendlich die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Bestehen eines verfassungsmässigen Anspruchs auf Sonderpädagogik auf der Mittelschulstufe.

Aktualisierter
Nachdruck



Fit für die Berufslehre!

Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung
an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem
Förderbedarf (HfH-Reihe 33)

Claudia Schellenberg und Claudia Hofmann

2016, 163 S., CHF 28.–

ISBN: 978-3-905890-14-3 (Bestellnummer: B283)

Jugendliche mit besonderen Bildungsbedürfnissen erleben den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt oft als schwierig und mit Enttäuschungen verbunden, aber auch als eine Chance. Lehrpersonen und Schulen, Eltern und Fachpersonen spielen in dieser Phase eine wichtige Rolle: Sie unterstützen die Jugendlichen dabei, zu einem realistischen Selbstbild zu gelangen, berufliche Möglichkeiten zu erkunden und den Einstieg in eine passende Ausbildung zu finden.

Die Autorinnen gehen der Frage nach, wie Jugendliche in der Schule optimal auf den Übertritt in die Arbeitswelt vorbereitet werden können. Gefragt sind neben geeigneten Konzepten zur Berufswahlvorbereitung an Schulen auch eine gezielte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie passende Unterrichtsmaterialien.

Das Buch bietet einen Überblick über die Resultate der Studie «Berufswahlvorbereitung an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf» und regt Fachpersonen aus Praxis, Forschung und Bildungspolitik sowie Studierende der Fachrichtungen Pädagogik, Psychologie und Heilpädagogik zur Optimierung der Berufswahlvorbereitung an.

Bestellung unter <https://szh-shop.faros.ch>