



Januar 2014 | Nr. 32

MITTEILUNGSBLATT



Erzählte Behinderung ...
... oder was sich aus Geschichten
lernen lässt

KOoperations-Karten
Für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen
im integrativen Setting

Spielerbegeistert
Die Ludothek
im Klassenzimmer

Ganz schlicht Schuhe binden

Die Sechstklasskinder sind sich einig: Ein Profi zu sein im Schuhe binden macht auch im Sommer und trotz des genialen Klettverschlusses Sinn. Fussballschuhe oder Blades brauchen noch immer einen festen Knoten... So nehmen sie die Anfrage aus dem Kindergarten an und üben mit den Kleinen den «Schlick» beim Schuhe binden (→ Titelbild). Natürlich erst, nachdem sie sich kundig gemacht haben. Denn laut Wikipedia sollen sich gut die Hälfte aller Menschen ihre Schnürsenkel falsch binden ... nämlich mit dem «Altweiberknoten» oder «Hausfrauenknoten», der nicht dauerhaft hält, sondern sich ständig lockert. Nein, uns interessiert nun wirklich nicht, wie der schlicht ungeeignete Schnürknoten seinen Namen erhalten hat. Die sachverständigen Sechstklasskinder sind überzeugt, dass der «Schlick» lange und fest sitzt mit einem doppelt auf Slip gelegten Kreuzknoten. Dabei werden zwei Überhandknoten übereinandergesetzt, wobei der erste rechts über links, der zweite links über rechts geknüpft wird ... oder auch beide umgekehrt. Beim zweiten Überhandknoten werden dann beide Enden als Schlaufen genommen, das heisst auf Slip gelegt und miteinander verknötet. Alles klar. Möglicherweise geht's doch leichter mit einem Sprüchli.

Miteinander und voneinander lernen ist in Lehrteams alltäglich geworden und stellt für viele Lehrpersonen eine Bereicherung dar. Immer mehr Schulen ziehen eine verantwortete integrative Schulung der separativen Beschulung vor. Mit den auf Seite 7 vorgestellten «Kooperationskarten» erhalten die Förderteams ein Orientierungsnetz, um die verschiedenen Aspekte ihrer gemeinsamen Arbeit, ihre Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume zu verorten und auszuloten.

An der letzten Hauptversammlung der KSH faszinierte Johannes Gruntz-Stoll die Zuhörenden in ganz besonderer Weise. Auch in diesem Heft bietet er uns eine Auswahl eindrucklicher Geschichten und stellt uns das Forschungsprojekt «Erzählte Behinderung» vor (→ Seite 5).

Für das Jahr 2014 wünsche ich Ihnen beides, fest sitzende Knoten und flexible Lösungen. Dazu das geschickte Händchen für das eine oder das andere. So wird es sicherlich gelingen, erfolgreich und locker die neuen Herausforderungen zu meistern.

Madlen Ingber-Guler

INHALT

Bericht des KSH-Präsidenten	2
<i>Daniel Baumgartner, Präsident KSH</i>	
«Erzählte Behinderung ...»	5
... oder was sich aus Geschichten lernen lässt <i>Johannes Gruntz-Stoll</i>	
KOoperations-KArten	7
Ein Orientierungsnetz für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen in integrativen Settings <i>Esther Brenzikofer, Michaela Studer, Meike Wolters</i>	
Spielebegeistert	10
Die Ludothek im Klassenzimmer der Jost Bürgi Schule in Lichtensteig	
Kontaktadressen	12



Zum Titelbild

Die Sechstklasskinder besuchen als Profis im Schuhe binden eine Kindergartenklasse. Im Gepäck haben sie saubere Schuhe mit Schuhbändeln in allen Farben und verschiedene Verslein wie zum Beispiel:

«Das isch en Berg	... die 1. Schlaufe
Drumume springt en Zwerg	... mit Bündel um Schlaufe fahren
Schlüüft is Loch	... Bündel durchstossen
Und seit: Fang mi doch!»	... dabei Schlaufen anziehen

Bericht des KSH-Präsidenten



Daniel Baumgartner
Präsident KSH

I. XIV. Nachtrag zum Volksschulgesetz

In der Septembersession 2013 hat der Kantonsrat dem XIV. Nachtrag zum Volksschulgesetz mit eindrücklicher Mehrheit zugestimmt.

Der Nachtrag regelt die Sonderpädagogik, das heisst die Massnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf und schafft die Grundlage für ein umfassendes, ganzheitliches Sonderpädagogik-Konzept. Das neue Gesetz baut die Sonderschulen in die Volksschule ein und sieht dafür ein Versorgungskonzept vor.

Die gesamte Sonderschulung ist nun mit dieser Gesetzesänderung ein Bestandteil der Volksschule. Nicht mehr das Defizit nach dem IV-Versicherungsprinzip von Schülerinnen und Schülern steht im Vordergrund, sondern der Bedarf an Unterstützung und besonderer Förderung mit einem öffentlichen Bildungsauftrag. Der Kanton trägt die Verantwortung für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung. In der Geschichte der Sonderschulung ist dies ein sehr wichtiger Schritt. Mit der Perspektive eines möglichen Beitrittes zum Sonderschulkonkordat sind die Begriffe der Sonderpädagogik richtig angewendet worden. Die Anwendung der Leitsätze und mit den Prinzipien: «So viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig.» und «Je intensiver und spezifischer der besondere Bildungsbedarf, desto eher ist Separation angezeigt.» sind gut verankert und durchaus nachvollziehbar.

Die gesamte Sonderschulung ist nun mit dieser Gesetzesänderung ein Bestandteil der Volksschule. Nicht mehr das Defizit nach dem IV-Versicherungsprinzip von Schülerinnen und Schülern steht im Vordergrund, sondern der Bedarf an Unterstützung und besonderer Förderung mit einem öffentlichen Bildungsauftrag. Der Kanton trägt die Verantwortung für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung. In der Geschichte der Sonderschulung ist dies ein sehr wichtiger Schritt. Mit der Perspektive eines möglichen Beitrittes zum Sonderschulkonkordat sind die Begriffe der Sonderpädagogik richtig angewendet worden. Die Anwendung der Leitsätze und mit den Prinzipien: «So viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig.» und «Je intensiver und spezifischer der besondere Bildungsbedarf, desto eher ist Separation angezeigt.» sind gut verankert und durchaus nachvollziehbar.

II. Sonderpädagogik-Konzept

Es folgt nun die Fertigstellung des Sonderpädagogik-Konzeptes. Hier ein kurzer Überblick in Stichworten:

Erforderliche Arbeiten im Bereich Regel- und Sonderschule:

1. Detailkonzept behinderungsspezifischer Beratung und Unterstützung (B&U) der Sonderschulen an die Regelschulen
2. Dokumente für einheitliche Förder- und Betreuungsberichte
3. Einführung des standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV)

Erforderliche Arbeiten im Bereich Regelschule:

1. Anpassungen der Weisungen des Pensenspools
2. Anpassung der lokalen Förderkonzepte

Erforderliche Arbeiten im Bereich der Sonderschule:

1. Leistungsvereinbarung mit allen Sonderschulen
2. Kategorien für den Förder- und Betreuungsbedarf (das heisst die Festlegung der Faktoren als Grundlage für den Pensenspool)
3. Umschreibung der Sonderschulleistungen
4. Rahmenbedingungen für die Finanzierung von betriebsnotwendigen Sonderschulbauten

5. Definierung der Einzugsgebiete der Sonderschulen
6. Aufsicht und Controlling der Sonderschulen
7. Anforderungen für die Anerkennung von Sonderschulen
8. Kriterien für eine Internatsplatzierung
9. Zeugnisse in Sonderschulen

Es sind sowohl die Schulgemeinden, die Regel- und Sonderschulen wie auch die Trägerschaften der Sonderschulen in diesem Prozess involviert.

Dieser Thematik werden wir besondere Aufmerksamkeit widmen. Geht es doch darum auf der Stufe Verordnung die Sonderschulung wie auch die Schnittstellen zur Volksschule neu zu regeln. Einerseits geht es um Rahmenbedingungen für Schülerinnen und Schüler wie auch um Rahmenbedingungen für die Lehrpersonen.

III. Leitbild

Mit sehr grossem Mehr hat die Mitgliederversammlung an der letzten HV dem Leitbild-13 zugestimmt. Der Vorstand bedankt sich herzlich für das Vertrauen. Leitbild-13 soll Grundlage sein für unser Berufsverständnis und den möglichen Berufsauftrag. Das Leitbild-13 soll unser Berufsfeld umschreiben für verschiedene Erlasse und Weisungen auf der Behördenebene (ER, BLD, Schulgemeinden).

Mit einem Begleitbrief haben wir das Leitbild dem Erziehungsrat zugestellt mit der Bitte um eine Stellungnahme. Die Antwort ist noch nicht eingetroffen.

IV. Anhörung: Lehrplan 21

Die eigentlichen Vernehmlassungspartner beim Lehrplan 21 sind die Kantone. Erlassen wird der Lehrplan 21 durch die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK). Daraus ist ersichtlich, dass die Bedeutung eines einzelnen Konventes in dieser Befragung gering ist.

Grundsätzlich sind wir mit den Zyklen sowie mit den Kompetenzen einverstanden.

- Aus der Sicht des Berufsverbandes einige Anmerkungen:
- Bisher wurden für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf individuelle Lernziele gesetzt. Neu besteht in der Kompetenzorientierung die Gefahr, dass diese Schülerinnen und Schüler bei Nichterreichen von «Kompetenzen» als «inkompetent» stigmatisiert werden. Aus individuell leistungsfähigen und leistungswilligen Lernenden werden inkompetente Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen. Sie bleiben also bei den einzelnen Zyklen «hängen» und eine Weiterentwicklung ist nicht möglich. Im Lehrplan muss definiert werden, wie in Bezug der Mindestansprüche umgegangen werden soll, welche von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen nicht erreicht werden können. Es muss auch für diese Schülerschaft eine Anschlussmöglichkeit geben, so zum Beispiel bei der individuellen Lernzielbefreiung.
 - Berufliche Orientierung muss als überfachliche Kompetenz in der Stundentafel der Oberstufe verankert werden.

- Mindestanforderungen sind für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten grundsätzlich zu hoch angesetzt.
- In Bezug auf die Stundentafel muss folgendes gelten: Für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen dürfen nicht die überfachlichen Kompetenzen zugunsten der Promotionsfächer gekürzt werden.
- Religion und Ethik sind für uns unklar in Bezug auf die Beibehaltung in der Stundentafel. Diese Rahmenbedingungen müssen geklärt sein.
- Es fehlen auch die Zeitgefässe für die Implementierung. Diese muss im Rahmen des Berufsauftrages gewährleistet sein und nicht in der Freizeit.

Schlussbemerkung:

Die KSH vertritt die Ansicht, dass ein nationales Projekt (Lehrplan 21) einen Einfluss auf den kantonalen Berufsauftrag hat und somit zuerst festgelegt werden muss. Aus den Ergebnissen des Lehrplans ist der Berufsauftrag zu definieren. Denn es gibt in diesem Punkt ungeklärte Fragen: Beurteilung, Zeugnisse, Stundentafel, verbindliche Lehrmittel usw.

V. Vernehmlassung: Berufsauftrag

1. Allgemeine Bemerkung:

Im Grundsatz befürworten wir den Wechsel vom wöchentlichen Unterrichtspensum zur Jahresarbeitszeit. Die Gesamtarbeitszeit beträgt 1906 Stunden und wird auf maximal 100% begrenzt. Wir schätzen auch den Hinweis, dass auf eine Arbeitszeiterfassung verzichtet wird. Auch die zusätzlichen Aufgaben sollen in die Arbeitsfelder integriert werden. Eine grundsätzliche Entlastung der Hauptlehrpersonen mit einer flexiblen Gestaltung der Arbeitsfelder ist zu unterstützen. Das Entlastungssubstrat soll aber nicht zu Lasten der Hauptlehrpersonen ausfallen, sondern in einer Erhöhung der Entlastungslektionen bei den Schülerinnen und Schülern.

Eine Kürzung bei der Klassenlehrer-Zulage lehnen wir entschieden ab. Die Attraktivität der Klassenlehrerfunktion darf und kann nicht eingeschränkt werden.

Das Besprechungsgefäss der Schulischen Heilpädagoginnen und des Schulischen Heilpädagogen in der ISF soll im bestehenden Rahmen im Berufsauftrag verankert werden.

2. Arbeitsfelder

Die Aufteilung der vier vorgeschlagenen Arbeitsfelder: 1. Unterricht & Klasse, 2. Lernende/Schüler und Schülerinnen, 3. Schule und 4. Lehrperson ist gut gewählt und präsentiert das Spektrum des Lehrberufes mit seinen vielfältigen Facetten. Diese Transparenz und Vergleichbarkeit mit der Arbeitszeit des Staatspersonals ist zu unterstützen. Diesen Systemwechsel ermöglicht eine Flexibilisierung von Pensen und es liegt in der Kompetenz der örtlichen Schulbehörden/Schulleitungen, die Pensen je nach der Schwerpunktsetzung einer Lehrperson individuell zu gestalten. Personelle Ressourcen können beachtet und gezielt eingesetzt werden. Es darf aber nicht sein, dass darin eine «versteckte» Ortszulage in Bezug auf die Bandbreite zur Anwendung kommt.

Der Erziehungsrat wird erst nach der Beratung durch den Kantonsrat und der Inkraftsetzung des XV. Nachtrages die prozentuale Verteilung festlegen. Diese Aussage ist für uns zu wenig verbindlich. In der Botschaft der Regierung erwarten wir eine klare und eindeutige Absichtserklärung als möglichen Richtwert bei der Festlegung der Arbeitsfelder in Prozenten.

Die prozentualen Anteile und die Bandbreiten bei den Arbeitsfeldern müssen gemäss Vorschlag des KLV und des SGV ausgestaltet sein (Unterricht 88%, Schülerinnen und Schüler 4%, Schule 5% und Lehrpersonen 3%). Änderungen der Arbeitsfelder sind Bestandteil des Arbeitsvertrages. Der Auftrag zur Begrenzung der Arbeitsfelder (Tätigkeiten ausserhalb des Berufsauftrages) findet unsere Anerkennung.

3. Sonderschulen

Die Betreuung des Mittagstisches gehört in der Sonderschule zu den Arbeitsfeldern und somit zum Berufsauftrag.

4. Integrative Schulungsform (ISF)

Wir unterstützen eine flexible Handhabung der Arbeitsfelder. Jedoch besteht die grosse Gefahr, dass diese Flexibilität zu entscheidenden Unterschieden bei den Schulgemeinden führen wird. Reichere Schulgemeinden können es sich eher leisten, eine grosszügigere Handhabung anzuwenden («versteckte» Ortszulage). Es kann durchaus sein, dass ein Schulischer Heilpädagoge/eine Schulische Heilpädagogin sowohl im Arbeitsfeld «Unterricht» wie auch im Arbeitsfeld «Schülerinnen und Schüler», bedingt durch die individuelle Zielsetzung in der zeitlichen Verfügbarkeit stark involviert ist (Förderplanung, Berichterstattung, Vorbereitung, Integration eines Kindes mit einer leichten geistigen Behinderung in die Volksschule etc.).

Wir erwarten vom Erziehungsrat die Festlegung einer Quote mit dem Bezug auf die zu betreuende Schülerschaft und der Anzahl Klassen.

Die Schulischen Heilpädagoginnen und die Schulischen Heilpädagogen legen sehr grossen Wert auf die Beibehaltung des Verhältnisses Unterricht – Schülerinnen und Schüler im Verhältnis 6:1, damit der Berufsauftrag (Diagnostik, Förderplanung, Beratung, Teamteaching, fachliche Koordination etc.) erfüllt werden kann.

Dies soll auch für Fachpersonen für Therapie und Stützunterricht angewendet werden.

5. Lektionenreduktion der Schülerinnen und Schüler

Der Erziehungsrat sieht nur eine Reduktion der Schüler-/Schülerinnenlektionen um 3 Lektionen vor und dies in der 3. Klasse (2 Lektionen) und in der 4. Klasse (1 Lektion). Im Zusammenhang mit dem XIII. Nachtrag zum Volksschulgesetz hat der Erziehungsrat am 7. März 2012 eine Reduktion von 8 Lektionen als verantwortbar erachtet. Durch die zeitliche Überlastung der Schülerinnen und Schüler auf der Primarschulstufe erachten wir es nicht nur als sinnvoll, sondern auch als angezeigt, die Reduktion der Lektionen vorzunehmen. In der 5./6. Klasse soll eine Reduktion von 30 auf 28 Lektionen angestrebt werden.

6. Klassenlehrerzulagen

Die Klassenlehrerzulage soll auf 52% des bisherigen Wertes reduziert werden. Diesen Entwurf lehnen wir klar ab, denn es handelt sich in dieser Form um eine Lohnkürzung.

7. SLQ

Wir unterstützen die Absichten des BLD, dass per Gesetz auf die SLQ verzichtet wird und es in den Kompetenz der Schulträger liegt, eine Lohnqualifikation im Rahmen der Jahresgespräche mit den Mitarbeitenden vorzunehmen.

Wir begrüssen, dass das BLD zu Handen der Schulträger und Schulleitungen Handreichungen zur Verfügung stellt.

8. Intensivweiterbildung (Bildungsurlaub)

Auch Lehrpersonen mit einem befristeten Lehrauftrag sollen anteilmässig in den Genuss der Intensivweiterbildung kommen. Hier sind vor allem Frauen im Lehrberuf betroffen und Lehrpersonen im Jobsharing. Dies erachten wir als eine Ungleichbehandlung. Auch diesen Lehrpersonen steht eine Intensivweiterbildung entsprechend ihres Pensums zu.

9. Treueprämie

Eine Differenz besteht nach wie vor zwischen dem Staatspersonal und den Volksschullehrpersonen bei der Treueprämie. Der Bezug einer Intensivweiterbildung ist vom Wahlstatus abhängig. So kann eine Fachlehrperson unter 50% nie in den Genuss einer Intensivweiterbildung kommen. Im Gegensatz erhält das Staatspersonal gemäss ihres Pensums eine Treueprämie. Dies erachten wir als eine Ungerechtigkeit und bedarf einer vertiefteren Prüfung. Wir fordern diesbezüglich eine Gleichstellung und eine Gleichbehandlung betreffend der Treueprämie.

10. Altersentlastung

Der Stufenanstieg wie auch die Altersentlastung müssen in der heutigen Form erhalten bleiben. Der Status quo soll beibehalten werden.

11. Abschliessende Bemerkung eines Konventes

Wir begrüssen, dass der Besuch der Konventsveranstaltungen ein Element des Arbeitsfeldes Schule bleibt. Mit dem Wegfall durch die Präsenzverpflichtung fehlt für die Lehrpersonen die Verbindlichkeit. Wir fordern vom Erziehungsrat in den Ausführungsbestimmungen eine klare und unmissverständliche Haltung als Stärkung der Konvente als Organe der Mitverantwortung. Dies aus folgenden zwei Gründen:

1. immer noch schauen Lehrpersonen diesen Anlass als fakultative Veranstaltung an und
2. legen Schulleitungen genau an diesen Daten schulhausinterne Weiterbildungen fest.

VI. Schlussgedanke

Diese Ausführungen zeigen einmal mehr den grossen Wandel im Bildungswesen auf. Es stehen Veränderungen an, welche die Zukunft nachhaltig prägen. Eigentlich sollen doch gerade diese Veränderungen für alle Beteiligten eine positive Entwicklung in Aussicht stellen. Die Zeit der be-

schränkten finanziellen Ressourcen wirkt sich hemmend auf innovative Ziele aus. Den Finanzen wird eine zu priorisierende Stellung eingeräumt. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Finanzen die Pädagogik bestimmen. Aber auch in Zeiten, in der das Sparen fast zu einer Hysterie ausartet, vermissen wir entscheidende Werte. Ich erlaube mir, zwei Werte zu erwähnen: Kommunikation und Vertrauen. Es würde den Rahmen sprengen, die Bedeutung von Kommunikation und Vertrauen im Bildungswesen nach Auswirkungen und Folgen in grösseren Zeitdimensionen auszuführen. Diese beiden Begriffe sind in der Pädagogik und im gesellschaftlichen Zusammenleben von entscheidender Wichtigkeit. Ich stelle einfach fest, dass der Wert dieser beiden Begriffe in der Bildungslandschaft im Kanton St.Gallen am Schwinden ist. Information ist letztlich nur ein Teil der Kommunikation. Es muss das geflügelte Wort des Prinzips «Wie sage ich es meinem Kinde» erfüllt sein, wie auch die Haltung sicht- und spürbar sein muss: «Ich glaube, die meinen es gut mit mir!» Diese Haltung suche ich vergebens in den verschiedenen Projekten und Veränderungen im Bildungsbereich. Mit Bedauern stelle ich fest, dass die Zeit des Suchens immer länger und die Enttäuschung immer grösser wird bei der Erkenntnis, dass ganz andere Faktoren über die Bildung, eigentlich unser kostbarstes Gut, regieren. Ich würde mich missverstanden sehen, wenn dies als Resignation definiert würde. Setzen wir uns für Veränderungen ein und vor allem für eine innovative und zukunftsgerichtete Bildung.

VII. Ich wünsche ...

... euch allen, liebe Kolleginnen und Kollegen, ein gefreutes, erfolgreiches, aber vor allem ein gesundes 2014 in euren Familien, in den verschiedenen Teams und speziell in euren Schulzimmern. Im Namen des Vorstandes danke ich für die gute Zusammenarbeit und das uneingeschränkte Vertrauen.

*Daniel Baumgartner, Präsident KSH
www.ksh-sgai.ch*

«Erzählte Behinderung ...» ... oder was sich aus Geschichten lernen lässt

«Erzählte Behinderung» heisst der Titel eines Forschungsprojekts, einer Onlinedatenbank und einer Buchpublikation aus dem Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW: Literarische Texte über Erfahrungen von Menschen mit Behinderung stehen dabei im Brennpunkt des Interesses – in Verbindung mit der Frage, was sich aus solchen Geschichten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen lernen lässt.

Kennen Sie den Hirbel? «Der Hirbel ist der schlimmste von allen, sagten die Kinder im Heim. Das war nicht wahr. Doch die Kinder verstanden den Hirbel nicht.» Mit diesen Sätzen beginnt Peter Härtlings Erzählung «Das war der Hirbel» aus dem Jahre 1973. Obschon vor vierzig Jahren geschrieben, ist die Geschichte immer noch aktuell. Warum? Weil auch heute das Verstehen von Kindern mit einer Behinderung eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt – nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene, für Mitschülerinnen und -schüler wie für Eltern und Lehrpersonen. Geschichten wie die vom Hirbel leisten einen Beitrag zur Bewältigung dieser Aufgabe.

Ausgehend von der Annahme, dass Erwachsene wie Heranwachsende auch «aus Geschichten lernen», ist im Rahmen eines Forschungsprojekts aus dem Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW eine bibliografische Datenbank erstellt worden, welche auf Geschichten wie jene vom Hirbel verweist. Inzwischen sind es Angaben zu über 300 literarischen Texten «Erzählter Behinderung», welche in der Datenbank erfasst und im Internet zugänglich sind – unter der Adresse www.erzaehltebehinderung.ch. Ein Suchfenster mit einer Reihe von Schlagwörtern erlaubt dabei eine gezielte Recherche, welche sowohl Behinderungen als Erzählmotive wie auch die Altersgruppe der Textadressaten oder etwa unterschiedliche Erzählperspektiven berücksichtigt. Das Buch «Erzählte Behinderung» liefert dazu das nötige Wissen über «Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik». Doch wie ist es dazu gekommen?

Vor gut dreissig Jahren haben Dieter Baacke und Theodor Schulze eine Reihe von Impulsen «zur Einübung pädagogischen Verstehens» formuliert – unter dem program-

matischen Titel «Aus Geschichten lernen»: Aus der Überzeugung, dass beispielsweise autobiografische Texte lohnende Einblicke in Erfahrungen von Bildung und Erziehung aus der Sicht von Betroffenen vermitteln, werden derartige Erzählungen als Zugänge zum Verständnis von Entwicklungsprozessen, von Lern- und Lebensgeschichten genutzt. Im Rahmen des erwähnten Forschungsprojekts zur narrativen Heilpädagogik wird diese Sichtweise auf Lebenssituationen und -erfahrungen von Menschen mit Behinderung übertragen: Das Interesse richtet sich dabei auf «Geschichten mit Behinderung», in denen Erfahrungen mit und Vorstellungen von Behinderung zur Sprache kommen. Solche Geschichten schildern erlebte, beobachtete und erdachte Behinderungen, verbinden Wirkliches mit Möglichem und vermitteln sowohl Aussen- wie auch Innensichten.

Dies gilt generell für literarische Texte, denn «ein Schriftsteller denkt sich in andere Menschen hinein. Es gehört zum Handwerk, in eine fremde Haut zu schlüpfen, sich in einem fremden Kopf umzuhören und aus einem fremden Herzen heraus zu sprechen», wie Silvio Blatter in seinem unlängst erschienenen Roman «Vier Tage im August» festhält. Dabei entsteht jener Raum, der von Leserinnen und Lesern mit eigenen Erfahrungen und Vorstellungen, Gedanken und Gefühlen belebt wird – in der Auseinandersetzung mit der möglichen Wirklichkeit der Geschichte: Gerade die Tatsache, dass die Wirklichkeit von Geschichten zugleich Möglichkeit ist, erlaubt ein intensives Mitgehen, -fühlen und -denken. Dies gilt auch für «Geschichten mit Behinderung».

Derartige Texte schildern Erfahrungen des Lebens mit einer Behinderung – aus unterschiedlichen Blickwinkeln, für Kinder, Jugendliche und/oder Erwachsene, mit einer grossen Vielfalt von Erzählmotiven und in einem breiten Spektrum von Textsorten: Urs Faes' Erzählung über «Michi Bub» lässt sich als Beispiel «erzählter Behinderung» anführen; es ist die Geschichte eines Knaben, der als Folge eines perinatalen cerebralen Traumas vom Schulbesuch ausgeschlossen und in einem Heim untergebracht wird. Was dies für Michi, seine Eltern und seinen Bruder bedeutet, erzählt Urs Faes mehrperspektivisch, indem er die Sichtweisen des Betroffenen, seiner Angehörigen sowie weiterer Personen zur Sprache bringt. Auf diese Weise entsteht beim Lesen eine vielschichtige Wirklichkeit und entwickelt sich zugleich ein Verständnis der darin enthaltenen Erfahrungen, Vorstellungen und Möglichkeiten.

Johannes Gruntz-Stoll, Prof. Dr. phil. ist seit 1984 in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig – zunächst als Seminarlehrer, seit 1987 als Praxisberater und Dozent für Sonderpädagogik. Aktuell ist er Dozent am Institut für Spezielle Pädagogik (ISP) und Psychologie der Pädagogischen Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) und Leiter der Professur für Spezielle Pädagogik und Psychologie. Johannes Gruntz-Stoll war etliche Jahre als Präsident und Vorstandsmitglied im Verband der Heilpädagogischen Ausbildungsinstitute VHPA tätig. Er ist Verfasser und Herausgeber zahlreicher Publikationen.



So beschreibt Urs Faes beispielsweise die Beziehung zwischen Michi und seinem älteren Bruder oder er erwähnt die Bilder, die der Knabe malt, die Texte, die er schreibt: «Fast jedem, der ihn besuchte, schenkte er eine Zeichnung, die er stets mit dem Namen signierte, den er immer für sich in Anspruch nahm: Michi-Bub, nur den Bindestrich hat er später weggelassen und so den Namen zu einem Pseudonym erhoben: Michi Bub.» Nicht nur Michis Zeichnungen werden beschrieben, auch ein Beispiel seines Schreibens wird gegeben, denn «er war einer geworden, der Formen fand und Wörter, die nur die seinen waren, anders und fremd, und schön für die, die das Fremde lesen als das Eigene.» Michis eigene Sprache – sowohl beim Schreiben wie beim Malen – ist es, welche zwar sein Anders- und Fremdsein zum Ausdruck bringt, ihn aber auch mit denjenigen Menschen verbindet, die ihn, seine Formen und seine Wörter verstehen können: Dieses Verstehen ist keine Selbstverständlichkeit; vielmehr muss es erworben, gelernt und geübt werden – in der Realität der zwischenmenschlichen Begegnung ebenso wie in der Fiktion literarischer Texte.

Das Konzept einer narrativen Heilpädagogik geht also davon aus, dass Menschen nicht nur stets «in Geschichten verstrickt» sind, wie dies Wilhelm Schapp in seiner Geschichtenphilosophie darstellt, sondern immer auch «aus Geschichten lernen» können – und zwar auch in Bezug auf das Wissen über und das Verstehen von Erfahrungen mit Behinderung. Das Verstehen vermittelt zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen mir und den andern. Für Vermittlung und Verstehen ist die Differenz konstitutiv: Nur wo es zwischen dem Eigenen und dem Fremden Unterschiede gibt, stellt sich die Frage nach Vermittlung und Verstehen. Erfahrbare wird dies in Erzählungen, wie jener von Urs Faes über «Michi Bub». Auch Peter Härtlings Erzählung vom Hirbel gehört zu diesen Beispielen: Wie zahlreiche andere Geschichten eignet sie sich, um das Verstehen eines Kindes mit einer Behinderung zu erkunden und «einzuüben». Denn Peter Härtling erzählt Hirbels Geschichte einfühlsam und wirklichkeitsnah – in elf Episoden; eine davon beantwortet die Frage: «Warum lernt Hirbel nichts oder was

lernt er doch?» Leserinnen und Leser erfahren hier beispielsweise, welchen Schwierigkeiten Hirbel beim Lesenlernen begegnet, wie Pflegeeltern, Lehrpersonen und Mitschülerinnen und -schüler darauf reagieren und – welche Wirkungen diese Reaktionen wiederum auf Hirbels Lernschwierigkeiten haben. Wer sich dies mit Hilfe der geschilderten Episode vorzustellen versucht, wird daraus auch etwas für den Umgang mit andern Kindern lernen.

Dabei geht es um die Entwicklung von Empathie als einer wesentlichen Dimension von Sozialkompetenz: Geschichten leisten einen Beitrag zum sozialen Lernen, wo sie die Fähigkeit zum emotionalen Miterleben fördern; dies ist vor allem in solchen Situationen unverzichtbar, wo es um das Verständnis für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, für Menschen mit Behinderung geht. Geschichten schildern erdachte Möglichkeiten und – tragen zum Verständnis von erlebten Wirklichkeiten bei; Peter Härtling schreibt dazu: «Hat es den Hirbel wirklich gegeben? fragen die Kinder, denen ich die Geschichte vom Hirbel vorlese. Ja, es hat den Hirbel gegeben. Aber das ist nicht so wichtig. Wichtig ist, dass ihr von Kindern erfahrt, die so ... sind wie er,» damit Kinder wie der Hirbel besser verstanden werden.

Literatur:

- Dieter Baacke & Theodor Schulze (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München (Juventa).
- Silvio Blatter (2013). *Vier Tage im August*. Roman. München (LangenMüller).
- Fritz Breithaupt (2009). *Kulturen der Empathie*. Frankfurt (Suhrkamp).
- Urs Faes (1992). Michi Bub. In: Grond, Jörg (Hrsg.). *Im Schatten des Apfelbaumes*. Schweizerische Schriftstellerinnen und Schriftsteller schreiben über Menschen mit Behinderungen. Frauenfeld (Huber).
- Johannes Gruntz-Stoll (2012). *Erzählte Behinderung. Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik*. Bern (Haupt).
- Johannes Gruntz-Stoll & Christian Mürner (Hrsg.) (2013). *Alles wie immer? Geschichten mit Behinderung*. Zürich (Chronos).
- Peter Härtling (1973; 2010). *Das war der Hirbel*. Weinheim (Beltz).
- Annette Koechlin & Johannes Gruntz-Stoll (Hrsg.) (2013). *Das Fremde lesen als das Eigene. Beiträge zur narrativen Heilpädagogik*. Bern (Haupt).
- Wilhelm Schapp (1953; 2012). *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. Frankfurt (Klostermann).

www.erzaehltebehinderung.ch

Bibliografische Datenbank «Erzählte Behinderung»

Zwischenergebnis des Forschungsprojekts «Erzählte Behinderung – Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik»: Bibliografische Datenbank.

Im Rahmen des Forschungsprojekts «Erzählte Behinderung – Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik» ist eine bibliografische Datenbank mit gegen dreihundert Titeln literarischer Texte rund um das Erzählmotiv von Erfahrungen mit und Vorstellungen von Behinderung entstanden; seit Anfang November ist sie im Internet unter www.erzaehltebehinderung.ch öffentlich zugänglich und kann online abgefragt werden.

Die recherchierten Texte erzählter Behinderung decken ein breites Spektrum erdachter oder erlebter Vorstellungen

und Erfahrungen von Menschen mit Behinderung ab; gleichzeitig erstrecken sie sich über einen weiten Horizont möglicher Textsorten: Romane, Erzählungen, Märchen, Geschichten und Erfahrungsberichte.

Zeitgleich mit der Internetpublikation der Datenbank ist im Haupt Verlag das Buch «Erzählte Behinderung» über «Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik» erschienen (<http://www.fhnw.ch/> -> Suchbegriff «Erzählte Behinderung» eingeben).

KOoperations-KArten

Ein Orientierungsnetz für die Zusammenarbeit von Lehrkräften in integrativen Settings.

Zusammenfassung

Die Kooperationskarten (KoKa) für die Zusammenarbeit von Lehrkräften im integrativen Setting setzen den Gestaltungsspielraum in der individuellen Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Regelklassenlehrpersonen (RLP) und Lehrpersonen in Schulischer Heilpädagogik (SHP) ins Zentrum. An konkreten Tätigkeiten orientiert, machen die KoKa die inhaltliche Zusammenarbeit fassbar. Sie dienen der Planung, Umsetzung und Reflexion der gemeinsamen Arbeiten in einer Klasse. Die KoKa befinden sich aktuell als Prototyp im Feld und werden ab Januar 2014 evaluiert.

Wissenschaftlicher Hintergrund der KoKa bildet das Forschungsprojekt «Tätigkeitsspielräume in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen» der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich.

Blick in die Praxis

Seit Januar 2008 existieren in der Schweiz für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen neue gesetzliche Grundlagen. Im Zentrum steht dabei die Ausrichtung auf eine integrative Beschulung.

Im Praxisalltag der RLPs und SHPs führt dies zu Veränderungen in der Zusammenarbeit. Wurden Kinder mit besonderen Bedürfnissen bis dahin vor allem separativ geschult, wird die Förderung in einem integrativen Setting nun forciert und ausprobiert. Unterricht im separativen Setting sieht zum Beispiel so aus:

- Eine Lehrkraft in schulischer Heilpädagogik hat eine bestimmte Anzahl an Wochenlektionen für eine Klasse zur Verfügung in denen sie allgemein unterstützend und fördernd wirkt.
- Eine Lehrkraft in schulischer Heilpädagogik trägt Verantwortung für ein Kind aus einem Kompetenzzentrum (ehemalige Sonderschule), welches in eine Regelklasse integriert wird. Dafür werden ihr eine bestimmte Anzahl Lektionen, z.B. 12 Wochenlektionen, zugewiesen.

- Eine Lehrkraft in schulischer Heilpädagogik wird für ein spezifisches Projekt, z.B. Umgang mit Mobbing, für eine spezifische Anzahl Lektionen in eine Klasse geholt.
- Eine Lehrkraft in schulischer Heilpädagogik ist für die Förderung einiger spezifischer Kinder in einer Klasse zuständig.

Dass solche Settings zu einer neuen Zusammenarbeit und zu erweiterten Absprachen zwischen den beteiligten Lehrpersonen führt und führen soll, liegt auf der Hand.

Geklärt werden müssen u.a. folgende Fragen:

Wie weit folgt ein Kind den allgemeinen Lernzielen?

Wer bereitet die Förderlektionen für das Kind mit besonderen Bedürfnissen vor?

Wie sollen diese in den Lektionen mit der SHP aber auch in den Lektionen ohne SHP umgesetzt werden?

Wie findet die Zusammenarbeit mit weiteren Bezugspersonen statt?

Diese Liste kann sehr viel weiter fortgesetzt werden. Es ergeben sich je nach individueller Situation und Setting, je nach personellen und persönlichen Ressourcen unterschiedliche Fragestellungen, zu denen ein Austausch zwischen SHP und RLP notwendig und gewinnbringend ist.

Im schulischen Alltag erfordert dies eine Klärung. Eine interviewte Lehrperson meinte exemplarisch, es führe zu «echt deftigen Rollenfindungsprozessen» in denen «zunächst sehr viel zu klären ist: Wer ist für was zuständig.» (Zitat einer Lehrperson aus unveröffentlichten Interviews aus der Studie Baumann et al., 2012). Doch wie können solche Prozesse gestaltet werden?

Sowohl Aussagen von RLPs und SHPs, zeigen, dass die Ressourcen dafür mehrheitlich auf der Beziehungsebene angesiedelt werden. So geben SHPs an, mit konkreten Gestaltungsvorschlägen für Unterricht und Förderung eher zurückhaltend zu sein, solange noch keine tragende Beziehung vorhanden sei. Beide, RLP und SHP, betonen wie wichtig es sei, dass «die Chemie» stimme. RLP formulieren



Meike Wolters
lic. phil.

Schulische Heilpädagogin, Sonderpädagogin,
Dozentin Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich, Schwerpunkt Pädagogik
bei Schulschwierigkeiten



Esther Brenzikofer
M.A.

Psychologin, Dozentin Interkantonale
Hochschule für Heilpädagogik Zürich,
Schwerpunkt Pädagogik
bei Schulschwierigkeiten



Michaela Studer
lic. phil.

Schulische Heilpädagogin, Soziologin,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin Interkantonale
Hochschule für Heilpädagogik Zürich,
Forschung und Entwicklung

jedoch auch, dass sie oftmals nicht so klar wüssten, welche konkreten Inhalte ein/e SHP in der Zusammenarbeit anbieten könnte, obwohl sie dies sehr gerne wissen würden. Obwohl als Ressource genannt wird von beiden Lehrpersonengruppen angegeben, dass sie gerade diese Gestaltung der Beziehungsebene immer wieder als rechte Herausforderung erleben.



Blick in die Theorie

Mit welchen wissenschaftlichen Theorien lässt sich die oben geschilderte Praxissituation erfassen und weiterentwickeln?

Im Zentrum des Forschungsprojektes «Tätigkeitsspielräume in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen» stehen die Theorie der themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn (2009), das arbeitspsychologische Modell der Tätigkeitsspielräume von Eberhard Ulich (2006) und das Kooperationsmodell von Erika Spiess (2004).

Themenzentrierte Interaktion

Ruth Cohn (2009) zeigt im Modell der themenzentrierten Interaktion, dass bei Interaktionen in einem Team immer drei Ebenen mitspielen, welche sich gegenseitig beeinflussen. So sind Stimmungen und Beziehungen im Team (Wir-Ebene), die Persönlichkeit, die Vorerfahrung und die aktuelle Verfassung der einzelnen Mitglieder (Ich-Ebene) und die inhaltlichen Tätigkeiten, welche das Team zu bewältigen hat (Sachebene) gleichwertige Erfolgsfaktoren in der Zusammenarbeit.

Vor dem Hintergrund der themenzentrierten Interaktion nach Cohn lassen sich die von RLPs und SHPs geschilderten Situationen so interpretieren, dass die Wir-Ebene als Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit präferiert wird, die Sachebene jedoch oft unklar bleibt. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die Klärung und Konkretisierung der Sachebene in der Zusammenarbeit von SHP und RLP nicht nur Ressource in Bezug auf die Sachebene, sondern auch Ressource in Bezug auf die Beziehungsebene in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften sein kann. Zusätzlich könnte die Klärung und Konkretisierung der Sachebene in der Zusammenarbeit von SHP und RLP dazu

beitragen, dass die jeweiligen Ressourcen spezifischer in die Zusammenarbeit eingebracht werden können.

Tätigkeitsspielraum

Aus der Arbeitspsychologie entlehnt (vgl. Ulich 2006) und auf pädagogische Kontexte übertragen ist der Tätigkeitsspielraum ein Spielraum, den Personen in der Ausübung einer Tätigkeit zur Verfügung haben. Eine Tätigkeit umfasst dabei sowohl geistig-mentale, d.h. innere, als auch praktische, gegenstandsbezogene, also äussere Prozesse, welche bewussten oder nicht bewussten Motiven oder Zielen zugeordnet sind. Eine Tätigkeit im Kontext der integrativen Zusammenarbeit wäre z.B. «Unterrichten», ein Ziel dieser Tätigkeit «Fachwissen vermitteln». Der Tätigkeitsspielraum für die Tätigkeit Unterrichten ist im integrativen Setting gross: Wird gemeinsam unterrichtet? Wird in Niveaus unterrichtet? Wer bereitet was vor? Wer ist für wen zuständig? usw. In der Praxis werden die Tätigkeitsspielräume innerhalb jeder Zusammenarbeit unterschiedlich genutzt und gestaltet. Determinanten der Gestaltung sind das jeweilige Setting, die Ressourcen der beteiligten Lehrpersonen, die Rahmenbedingungen und die jeweilige konkrete Zusammenarbeitssituation. Normative Vorgaben treten zugunsten der aktiven Gestaltung der Tätigkeitsspielräume in den Hintergrund.

Kooperation

Die Absicht ein Kooperationsinstrument zu entwickeln erfordert eine Erläuterung zum Begriff der Kooperation. Wir orientieren uns am Kooperationsbegriff von Spiess (2004) und darin an folgenden Merkmalen der Kooperation:

- Ausrichtung auf gemeinsam zu erreichende Ziele und Aufgaben
- Gegenseitige Autonomiegewährung
- Wechselseitige Bezugnahme und Kommunikation

Kooperation im integrativen Setting würde entsprechend bedeuten, dass die RLP und SHP sich ausrichten an gemeinsamen Zielen und Aufgaben (z.B. Einführen der Lautbilder), sich in der Ausübung der Aufgaben Autonomie gewähren (z.B. jeweils individuelle Umsetzung im jeweiligen Setting), jedoch aufeinander Bezug nehmen (Kenntnisnahme und Information über das Vorgehen des jeweils anderen).

Wie entstanden die KoKa?

Nach der theoretischen Klärung und einer qualitativen Erfassung von Ausgangslagen, die zu einer Kooperation zwischen SHP und RLP führen, wollten wir einen möglichst grossen Überblick über die Tätigkeiten und deren Stellenwert für die in der schulischen Praxis tätigen Lehrpersonen, erhalten. Zu diesem Zweck führten wir vier Gruppeninterviews mit SHP und RLP (N=17) in homogenen Gruppen durch.

Diese wurden transkribiert und codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Aus den uns vorliegenden Konzepten von Kantonen und/oder Gemeinden der Interviewteilnehmenden haben wir zusätzlich Informationen generiert, die sich auf die kon-

zeptuell vorgesehene Zusammenarbeit von SHP und RLP beziehen.

Der reiche Datensatz lieferte uns sehr viele Informationen darüber, aus welchen konkreten Tätigkeiten die Zusammenarbeit von RLPs und SHPs besteht, welche sie als wichtig erachten und wie sie diese ausüben. Nun stellte sich die Frage, wie all diese Daten in einer geeigneten Form in ein Kooperationsinstrument übertragen werden könnten.

Dem Theoriekonzept des Tätigkeitsspielraums verpflichtet standen für uns die Lehrpersonen als aktive Gestalter der Zusammenarbeit im Zentrum. Das Kooperationsinstrument sollte also weder eine «Kreuzchentabelle» noch eine normative Vorgabe sein, sondern den beteiligten Personen inhaltliche Bausteine für die jeweilige Gestaltung der Zusammenarbeit anbieten.

Formal stellten wir an das Kooperationsinstrument folgende Anforderungen:

Formale Anforderungen

- Einfache Handhabung und Anpassungsmöglichkeiten an unterschiedliche Bedürfnisse
- Einsetzbar in unterschiedlichen Settings der Zusammenarbeit aber mit Fokus auf den Funktionen

Inhaltliche Anforderungen

- Sammlung von Tätigkeiten und Teiltätigkeiten in der Zusammenarbeit im integrativen Setting
- Fokussierungsfragen auf Tätigkeitsspielräume in der individuellen Zusammenarbeit
- Ausrichtung auf jeweils individuelle Ressourcen, nicht auf normative Vorgaben

Entstanden ist ein Set mit Kooperationskarten, welches unkompliziert und variantenreich zur Planung, Durchführung und Reflexion der Zusammenarbeit eingesetzt werden kann.

Seit September 2013 wird eine erste Fassung (Prototyp) der Kooperationskarten auf ihre Tauglichkeit hin in der Praxis überprüft. Insgesamt probieren ca. 75 Lehrpersonen/Schulische HeilpädagogInnen in der Deutschschweiz und drei verschiedenen Regionen in Deutschland die KoKa in ihrem integrativen Schulalltag aus. Ab Januar 2014 werden die Erfahrungen, die mit KoKa in der Praxis gemacht werden, durch Interviews und Fragebögen evaluiert.

Nach der Evaluation wird eine überarbeitete Fassung der KoKa erstellt und voraussichtlich ab September 2014 veröffentlicht.

Wie arbeitet man konkret mit den Kooperationskarten KoKa?

KoKa besteht aus den vier Kartengruppen *Unterrichten*, *Fördern*, *Beraten*, *Begleiten*. Diese, den Kartengruppen zugeordneten Begriffe, dienen als Oberbegriffe für alle konkreten Handlungen (Teiltätigkeiten), die im integrativen Alltag ausgeführt werden. So ist z.B. *Material herstellen* eine Teiltätigkeit der Tätigkeit *Unterrichten* aber auch der Tätigkeit *Fördern*. Zur Tätigkeit *Beraten* kann man z.B. die Teiltätigkeit

Elterngespräch führen zählen. Für das Kooperationsinstrument sind für jede Tätigkeit diverse Teiltätigkeiten aus dem Datenmaterial definiert und auf Karten festgehalten.

Wir haben uns entschieden, auf den einzelnen Karten mit Fragen zu arbeiten. Fragen sollen das miteinander ins Gespräch kommen unterstützen und aufzeigen, dass es je nach Team unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten gibt.

Die Ereigniskarten beinhalten mögliche Ereignisse im schulischen Alltag, welche eine spontane Anpassung der Zusammenarbeit erfordern könnten.

Zielgruppe für die Anwendung von KoKa sind Lehrpersonen, die gemeinsam fördern, unterrichten, beraten und Lernende begleiten. KoKa kann in jeder Phase der Zusammenarbeit eingesetzt werden. Je nach Ziel der Besprechung eignen sich unterschiedliche Varianten:



Orientieren

Wenn sich die Lehrpersonen in der Zusammenarbeit erst einmal orientieren wollen, wählen sie die Variante *Orientieren*. Hier geht es um einen konkreten Austausch über Inhalte, Vorstellungen und Planung der aktuellen Kooperationsituation.

Herausfordern

Wenn sich SHP und RLP gegenseitig herausfordern möchten, wählen sie die Variante *Herausfordern*. Das Offenlegen von fachlichen und persönlichen Grundhaltungen und einen Praxistransfer zu leisten stehen hier im Zentrum.

Bei eingespielten Tandems dient diese Variante der professionellen Weiterentwicklung.

Planen und Umsetzen

Wenn die Zusammenarbeit konkret geplant werden soll, wird die Variante *Planen und Umsetzen* gewählt. Hier wird die konkrete Zusammenarbeit für einen ausgewählten Zeitraum oder bei Bedarf für eine bestimmte Tätigkeit (Beraten, Unterrichten, Fördern, Begleiten) geplant.

Positionieren

Wenn sie ihre Positionen klären möchten, wählen die Tandems die Variante *Positionieren*. Die Lehrpersonen positionieren sich und gewichten einzelne Kooperationsthemen

Spielebegeistert

Ob das Lieblingsspiel vom letzten Jahr wieder dabei ist? Drei Frauen aus der Ludothek erscheinen wie jedes Jahr im Januar mit riesigen, prall gefüllten Taschen und Säcken, bereit für die heiss erwarteten Spielstunden. Sie bringen eine eindruckliche Auswahl der beliebtesten Spiele aus ihrem Sortiment, abgestimmt auf das Alter der Kinder. Eine Win-Win-Situation: Das Ludoteam spielt mit den Kindern und wirbt in eigener Sache.

Spielen ist auch Lernen. *Da ist der Wurm drin*, Spiel des Jahres 2011, ist ein kinderleichtes und gewitztes Würfel- und Beobachtungsspiel, bei dem schon kleine Kinder mit wachsender Neugier lernen, Entfernungen, Längenunterschiede und Geschwindigkeiten einzuschätzen. Bei der Buddelrallye durch Nachbars Garten lässt jede Spielerin einen Wurm «im Erdboden» des dreilagigen Spielplans verschwinden. Mit dem Farbwürfel ermitteln die Spielenden bei jedem Spielzug, wie lang sich der eigene Wurm beim Graben machen darf. Wer auch die Würmer der Mitspielenden aufmerksam beobachtet, kann schon vorab richtig abschätzen, welcher Wühler unterwegs zuerst am «Guckloch» des Blumen- und Erdbeerbeets auftaucht. Zur Belohnung darf dann der eigene Wurm noch schneller graben, um möglichst als Erster am Ziel sein siegreiches Köpfchen aus dem Erdreich zu recken...

Die Spielerinnen und Spieler erleben Abenteuer, versuchen ihr Glück, lösen Probleme und messen sich miteinander. So beispielsweise auch bei *Looping Louie*. Jeder Spieler besitzt eine Hühnerfarm auf deren Dach drei Hühner sitzen.

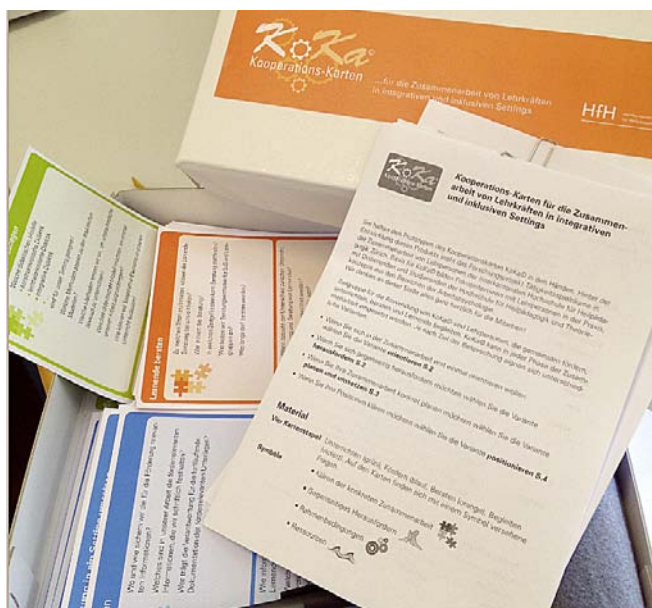
Der Motor wird gestartet und Louie fliegt in seinem roten Flieger auf die Hühnerfarm zu. Ein Katapult vor jedem Hof – eine Art Verteidigungsanlage – ist die einzige Möglichkeit, Louie abzuwenden und die Hühner zu beschützen. Mit einem gezielten Stoss durch die Wippe kann Louie nach oben katapultiert werden. Akrobatische Flugeinlagen werden durch die Wippe ausgelöst. Bei zu festem Drücken kann sogar der Flieger im Sturzflug direkt wieder auf den eigenen Hof fliegen. Eine Runde nach der anderen fliegt Louie, der an einem beweglichen Pendel befestigt ist und vom Motor angetrieben wird, über die vier Hühnerhöfe.

Das Katapult wird längst nicht mehr nur zur Verteidigung des eigenen Anwesens



Jedes Jahr «der Hammer» – das «Hämmerli»-Spiel.

Fortsetzung von Seite 9



nach unterschiedlichen Kriterien. Sie klären Parallelen, Ergänzungen und Unterschiede und entwickeln eine gemeinsame Gewichtung.

Ergebnisse und Verinbarungen, welche im Gespräch getroffen wurden, können im beigelegten *KoKa-Protokoll* für die weitere Diskussion und Zusammenarbeit festgehalten werden.

Der zeitliche Umfang der KoKa-Nutzung ist sehr variabel, je nach zur Verfügung stehender Zeit, Anliegen und Interesse kann man sich mit den KoKa zwischen 5 Minuten und einem ganzen Nachmittag beschäftigen. Sinn und Zweck der KoKa ist, miteinander über die Sache ins Gespräch kommen, Ressourcen entdecken und miteinander die Zusammenarbeit gestalten.

Literatur

Baumann B., Henrich C., Studer M. (2011). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik und Aspekte guten Unterrichts*. Unveröffentlichter Schlussbericht eines Forschungsprojektes der Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Cohn R. C. (2009). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 19. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ulich E. (2006). *Arbeitspsychologie*. Zürich: vdf Hochschulverlag.

Spieß E. (2004). *Kooperation und Konflikt*. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.

verwendet. Immer gezielter wird die Flugbahn von Louie auf die gegnerischen Hühnerhöfe gerichtet um die Hühner abzuschiesen bis einer der vier Spieler alle drei Hühner verloren hat.

Beim Spielen begegnet und verständigt sich Gross und Klein ganz natürlich. Das Einhalten von Regeln ist unumgänglich. Der Kreativität sind fast keine Grenzen gesetzt. Die Freude wirkt ansteckend und setzt Energien frei. Mehr oder weniger cool und beiläufig übt man sich darin, Niederlagen einzustecken und Frustration auszuhalten. Persönliche Vorlieben, Stärken und Fähigkeiten werden entdeckt,

Strategien allein und im Team entwickelt. Das Schulteam Lichtensteig ist überzeugt, dass Kinder, die zusammen spielen können, auch fähig sind, sich auf eine gemeinsame Arbeit einzulassen, zusammen zu lernen und zu arbeiten. Darüber hinaus macht Spielen Freude, das gemeinsame Erlebnis verbindet. Nicht erstaunlich, dass die beliebtesten Spiele der Ludothek am gleichen Tag im Schulgepäck für das Wintersportlager auftauchen ...!

*Text: Madlen Ingber-Guler
Fotos: Kathrin Markert*



Spielend im Gleichgewicht.



«Da ist der Wurm drin» – Favoriten werden gehandelt.



Gelingt es Louie nach oben zu katapultieren?



Verantwortliche aus dem Ludoteam zeigen neue Spiele.



Strategien sind gefragt.



«Voll in Fahrt» – doch bei diesem Wettrennen ist Vorsicht geboten, denn die Rangierbrücken drehen sich schnell.



Spielend sein Glück versuchen.

Redaktions- wechsel

Nach sechseinhalb Jahren Redaktionstätigkeit verabschiede ich mich als Schreibende und Verantwortliche des Mitteilungsblattes. Es war mir eine Freude, zwischen Separation und Inklusion, Frühförderung und Kooperation einen Bogen zu schlagen und verschiedenartige aktuelle Themen der heilpädagogischen Berufspraxis zu beleuchten. Für die positiven Feedbacks bedanke ich mich herzlich. Sie motivierten mich zusätzlich, weitere spannende Gedanken einzufangen.

Am Puls bleiben für das Mitteilungsblatt wird künftig Stephan Herzer. Die Konferenz wählte ihn letzten Sommer in den Vorstand der KSH. Ich freue mich über meine Nachfolge und auf die künftigen Seiten meines Kollegen mit den sicherlich anregenden Inhalten.

Madlen Ingber

Noch ganz frisch in den Vorstand gewählt und noch unbekannt mit den Geschäften und Gepflogenheiten von Berufsverbänden und noch unbekannt den meisten Lesenden unseres Mitteilungsblattes, freue ich mich sehr auf diese Aufgabe. Nachzufolgen ist niemals leicht, zumal wenn die Latte hoch gelegt wurde. Den Gedanken der Vielfalt aber will ich gerne hochhalten und hoffe, euch weiterhin ein interessantes Mitteilungsblatt zusammenstellen zu können.

In diesem Sinne ein herzliches «Man liest sich!»

Stephan Herzer

Kontaktadressen

KSH-Vorstand

Daniel Baumgartner
Präsident
SPD-Vorstand, KLV-Delegierter
Bogenstrasse 83, 9230 Flawil

Madlen Ingber-Guler
Vizepräsidentin
Redaktion Mitteilungsblatt
KLV-Delegierte
Wolfenmatt 16, 9606 Bütschwil

Simone Zoller-Kobelt
Homepage, KLV-Delegierte
Turnerstrasse 6, 9000 St.Gallen

Karin Baumgartner-Zahner
Kassierin
Blattenrain 7, 9050 Appenzell

Ruth Sieber
Aktuarin
Grünenstrasse 1, 8640 Rapperswil

Andrea Benzoni
Adressverwaltung
Versand Mitteilungsblatt
KLV-Delegierte
Sigristenacker 13, 8722 Kaltbrunn

Denise Heinzmann
PK 1
Holzwiesstrasse 25a, 8645 Jona

Stephan Herzer
Beisitz
Paradiesstrasse 14, 9410 Heiden

Thomas Osterwalder
KLV-Vorstand
Neulandenstrasse 25, 9500 Wil

PK 1

Denise Heinzmann
Holzwiesstrasse 25a, 8645 Jona

Susanne Schwyn
Oberer Graben 11, 9000 St.Gallen

PK 2

Silvia Marxer
Dreilindenstrasse 44, 9011 St.Gallen

Miriam Hartmann
Bruggwaldstrasse 14, 9008 St.Gallen

PK 3

Guido Poetzsch
Rickenstrasse 37, 8737 Gommiswald

Geschäftsprüfungs- kommission KSH

Eveline Keller
Meienbergstrasse 34d, 9000 St.Gallen

Markus Gerig
Cunzstrasse, 9016 St.Gallen

Weitere Informationen unter

www.ksh-sgai.ch

IMPRESSUM

Das Mitteilungsblatt der KSH erscheint 2x pro Jahr.
Ausgabe Nr. 32, Januar 2014
www.ksh-sgai.ch

Herausgeber

Konferenz der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen
der Kantone St.Gallen und Appenzell Innerrhoden

Präsidium

Daniel Baumgartner, 9230 Flawil
daniel.baumgartner@hpsflawil.ch

Redaktion

Madlen Ingber-Guler (mig), 9606 Bütschwil
madlen.ingber@tbwil.ch

Druck

ERNi Druck und Media AG, 8722 Kaltbrunn

Auflage

800 Exemplare

Versand/Adressverwaltung/Adressänderungen

Andrea Benzoni-Gübeli, 8722 Kaltbrunn
andrea.benzoni@bluemail.ch

Weitere Kontaktadressen

Verschiedenste Kontaktadressen finden sich oben auf dieser Seite,
die Mailadressen auch auf der Homepage.

Redaktionsschluss KSH-Mitteilungsblatt Nr. 33, August 2014
20. Juni 2014

P.P.

8722 Kaltbrunn

DIE POST 