

# Behinderung und Sprache

# Inhalt

Daniel Stalder	
<b>Editorial</b>	1
<b>Rundschau</b>	2
<b>SCHWERPUNKT</b>	
Dorothea Lage	
<b>Grundlegende Aspekte zur Unterstützten Kommunikation</b>	6
Sara Gschwend-Sennhauser und Michaela Cappello Müller	
<b>Qualitätsmerkmale zu Unterstützter Kommunikation in Organisationen</b>	
Eine Checkliste für Leitungspersonen	13
Christina Arn und Rita Baumann	
<b>Fachwissen in Leichter Sprache</b>	
Leichte Sprache in der Aus- und Weiterbildung von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Logopädinnen und Logopäden	21
Bettina Ledergerber	
<b>Leichte Sprache</b>	
Ein Praxiskonzept verbreitet sich in der Schweiz	26
Sarah Guidi und Patricia Hermann-Shores	
<b>Warum es für Barrierefreiheit auch «Leichte Gebärdensprache» braucht</b>	
Beobachtungen aus der Praxis und Überlegungen für die Forschung	33
Sandra Trevissoi, Simone Berner-Nayer und Lilo Eglin-Puschmann	
<b>Die Begleitung von Lernenden mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen</b>	39
Erich Hartmann, Christoph Till und Julia Winkes	
<b>Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in der Regelschule</b>	
Gelingensbedingungen für erfolgreiche (Sprach-)Förderung und Kooperation zwischen beteiligten Fachpersonen	46
<b>Dokumentation zum Schwerpunkt</b>	53
<b>Impressum</b>	19
<b>Rezension / Bücher / Behinderung im Film / Forschung / Agenda</b>	54
<b>Inserate</b>	62

Daniel Stalder

## Sprache als Schlüssel zur Partizipation

Wenn wir davon ausgehen, dass Sprache der Ausgangspunkt ist, um unsere Lebenswelt zu begreifen, dann ist sie auch ein Instrument, um diese zu gestalten – oder um sich überhaupt Zugang zu den Lebensbereichen unserer Gesellschaft zu verschaffen. Beherrschen Menschen eine Sprache, fällt es ihnen leichter, soziale Beziehungen zu gestalten und in der Gesellschaft zu partizipieren. Eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten führen oft zu Abhängigkeiten oder beeinträchtigen die gesellschaftliche Teilhabe.

In der UN-BRK wird gefordert, dass alle Menschen Zugang zu einer selbstbestimmten Kommunikation haben sollen. Dies gilt als eine Bedingung, um sämtliche Menschenrechte und Grundfreiheiten beanspruchen zu können. Dazu gehört auch die Partizipation in der Gesellschaft. Um diese zu gewährleisten, müssen vielfältige Kommunikationsformen und -mittel sowie Zeichensysteme über alle Lebensbereiche hinweg und lebenslang verfügbar sein.

Es liegt also auf der Hand: Teilhabe hängt massgeblich von den kommunikativen Möglichkeiten ab, die ein Mensch hat. In der Unterstützten Kommunikation (UK) liegt ein grosses Potenzial für Menschen mit Behinderungen, wie Dorothea Lage in ihrem differenzierten Beitrag aufzeigt. Damit der Zugang zu UK lebenslang gewährleistet wird, fordern Gschwend-Sennhauser und Cappello Müller von den Organisationen der Behindertenhilfe die Schaffung von entsprechenden Rahmenbedingungen. Aus

beiden Beiträgen wird deutlich, dass UK die Grundlage schafft, damit Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten selbstbestimmt entscheiden können. Dies wiederum ist ausschlaggebend für ihre gesellschaftliche Teilhabe.

Auch der Leichten Sprache wird oft eine Partizipationsfunktion zugeschrieben. Arn und Baumann sehen sie als eine «Form gelebter Inklusion» und plädieren dafür, heilpädagogische Fachpersonen entsprechend aus- und weiterzubilden. Ledergerber nimmt eine kritische Perspektive ein und zeigt Schwierigkeiten rund um die Leichte Sprache auf. Inwiefern die Leichte Deutschschweizerische Gebärdensprache zur Barrierefreiheit beiträgt, umschreiben Guidi und Hermann-Shores in ihrem Artikel.

Auf die Partizipation wirken sich auch Sprachentwicklungsstörungen aus. Im Beitrag von Trevissoi, Berner-Nayer und Eglin-Puschmann geht es um die Begleitung und Förderung von Lernenden mit einer starken Beeinträchtigung der Sprache und des Sprechens. Hartmann, Till und Winkes beschreiben Fördermassnahmen und Rahmenbedingungen hinsichtlich der inklusiven Schulung von Kindern mit Sprachstörungen im Regelunterricht.

In dieser Ausgabe wird deutlich, wie grundlegend die Partizipation von Menschen mit Behinderungen auf einer funktionierenden Kommunikation beruht. Die Möglichkeiten dazu gilt es für alle Menschen zu sichern und zu fördern. Ich wünsche eine anregende Lektüre.



*Daniel Stalder  
Wissenschaftlicher  
Mitarbeiter  
SZH/CSPS  
Haus der Kantone  
Speichergasse 6  
3001 Bern  
daniel.stalder@  
szh.ch*

## Rundschau

### INTERNATIONAL

#### DE: Lehre barrierefrei gestalten

Das Projekt «Inklusive Hochschullehre» der Universität Rostock zielt auf die Entwicklung und Implementierung barrierefreier Studienstrukturen sowie barrierefreier Lehrangebote in den Hochschulen des Landes; dies vor dem Hintergrund des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) der Vereinten Nationen sowie der Strategie des Landes zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2023. Ein im Jahr 2018 entwickelter Leitfaden gibt Tipps, wie Lehrveranstaltungen barrierefrei gestaltet und individuelle Bedürfnisse von Studierenden mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden können. Für barrierefreie Lehre und Didaktik sind selten enorme Umstellungen und Veränderungen notwendig. Vieles ist Bestandteil «guter Lehre» und kommt allen Studierenden zugute.

Weitere Informationen: [www.uni-rostock.de](http://www.uni-rostock.de)  
→ Inklusive Hochschule

#### CH: Weltwirtschaftsforum und Behinderung

Das Weltwirtschaftsforum (WEF) stellt bei seiner Jahrestagung vom 22. bis 25. Januar in Davos die stärkere Einbeziehung von Menschen mit einer Behinderung in den Mittelpunkt. «Gemeinsam müssen wir eine integrativere Welt entwickeln, die sich um die aktuellen und künftigen Bedürfnisse jedes Einzelnen kümmert», sagte Nico Daswani, Leiter des Bereichs Kunst und Kultur beim WEF. Die Notwendigkeit, stärker auf die Belange der weltweit etwa eine Milliarde Menschen mit Behinderung einzuge-

hen, sei eine Kernbotschaft der Jahrestagung. Diesmal steht die Tagung in Davos unter dem Motto «Globalisierung 4.0: Auf der Suche nach einer globalen Architektur im Zeitalter der Vierten Industriellen Revolution».

Quelle: [www.rollingplanet.net](http://www.rollingplanet.net)  
→ News vom 14.12.2018

### NATIONAL

#### Inklusion in der Arbeitswelt

Um die Vorbehalte der Unternehmen aufzuheben, fördert das Projekt *iPunkt+* ein inklusives Arbeitsumfeld mit einem Label. Der Verein Impulse hat mit dem Label *iPunkt* vor vier Jahren die Förderung eines inklusiven Arbeitsumfelds gestartet, um das Ziel einer bestmöglichen Integration von Menschen mit Behinderungen in den regulären Arbeitsmarkt anzustreben. Das Label zeichnet Unternehmen aus, die Menschen mit Behinderungen oder einer dauerhaften Erkrankung einstellen oder wiederbeschäftigen. Dabei wird das Bewusstsein der Unternehmen gefördert, Menschen mit Behinderungen zu engagieren, Barrieren systematisch abzubauen und Vielfalt wertzuschätzen. Die Sensibilisierung fördert das gegenseitige Verständnis sowie nachhaltige Beziehungen und verstärkt Wirkungen durch koordiniertes Vorgehen. Das Projekt wird nun ausgeweitet, indem interdisziplinäre Arbeitsgruppen Kriterien ausarbeiten, die wirkungsvolle und praxistaugliche Prozesse definieren. Es wird daraus eine modellhafte Darstellung von Schnittstellen, Prozessen und Akteuren erarbeitet, die als Organisationsvorlage für ein inklusives Arbeitsumfeld dienen wird. Die Vorlage wird in das Label

integriert, was so zu einer besseren Förderung der Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Arbeitsmarkt führt.

Weitere Informationen: [www.impulse.swiss](http://www.impulse.swiss)

### **Berufliche Eingliederung von Jugendlichen**

Jährlich schaffen 2 000 Jugendliche in der Schweiz wegen physischer oder psychischer Beeinträchtigungen den Eintritt ins Erwerbsleben nicht. Stattdessen sind sie auf eine IV-Rente angewiesen. Das Informationsportal *Compasso*, das für Arbeitgebende mit dem Fokus auf Früherkennung und Intervention sowie berufliche Wiedereingliederung an den Schnittstellen zwischen Unternehmen, Betroffenen, IV, Suva, Pensionskassen und Privatversicherern tätig ist, hat die Situation analysiert und vier Handlungsfelder und acht konkrete Massnahmen erarbeitet, um junge Erwachsene mit Beeinträchtigung besser ins Berufsleben zu integrieren. Die wichtigsten Resultate und Handlungsansätze der Studie «Jung und beeinträchtigt – ein erfolgreicher Weg in die Arbeitswelt» sind: 1) Prozessbegleitung erstmalige Eingliederung optimieren, 2) Potenzial niederschwelliger Ausbildungen besser nutzen, 3) Statistik verbessern, 4) gezielte Informationen verstärken und 5) Rahmenbedingungen verbessern.

Weitere Informationen: [www.compasso.ch](http://www.compasso.ch)  
→ Newsmeldung vom 30.11.2018

### **Urteilsfähigkeit in der medizinischen Praxis**

Urteilsfähigkeit ist eine Grundvoraussetzung, damit Patientinnen und Patienten in eine medizinische Behandlung einwilligen können. Die Entscheidung, ob jemand urteilsfähig ist oder nicht, hat somit weitreichende Auswirkungen. Gesundheitsfachpersonen fühlen sich jedoch oft unsicher,

wenn sie die Urteilsfähigkeit abklären müssen. Als Hilfestellung für die Praxis hat die *Schweizerische Akademie der Medizinischen Wissenschaften (SAMW)* medizinische Richtlinien ausgearbeitet. In den Richtlinien enthalten ist ein Subkapitel zur Evaluation der Urteilsfähigkeit bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung.

Weitere Informationen: [www.samw.ch](http://www.samw.ch) →  
News vom 11.12.2018

### **Bewegung und Sport in Institutionen**

In einem Kooperationsprojekts von *Special Olympics Switzerland*, *INSOS Schweiz* und dem *Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern* wurde untersucht, welche Angebote zu Bewegung und Sport es heute in Institutionen für Menschen mit Behinderung gibt und welche Rahmenbedingungen dafür förderlich oder hinderlich sind. Im Schlussbericht «Bewegung und Sport in Institutionen für Menschen mit einer Behinderung» werden folgende Empfehlungen für die Praxis formuliert: Es soll ein Ausbau neuer Sport- und Bewegungsangebote stattfinden und die Personalstrukturen und das Management sowie Kooperationen mit externen Sportorganisationen sollen gestärkt werden.

Zum Bericht: [www.insos.ch](http://www.insos.ch) → Aktuelles  
vom 13.12.2018

### **Beschwerde gegen Doppelstockzüge FV-Dosto der SBB**

Der Dachverband *Inclusion Handicap* hatte im Januar 2018 Beschwerde gegen die befristete Betriebsbewilligung der Dosto-Züge eingereicht, weil diese von Menschen mit Behinderungen nicht selbstständig genutzt werden könnten. Im November 2018 einigten sich *Inclusion Handicap* und die SBB

aussergerichtlich zu vier Punkten: Die SBB verpflichteten sich, grössere Piktogramme zur Kennzeichnung der Vorrangsitze für Menschen mit Behinderung zu verwenden, ein durchgängiges taktils Leitsystem zu installieren, Monitore zu entspiegeln und kontrastreiche Bodenleisten anzubringen. Kurz danach entschied das Bundesverwaltungsgericht, zehn von den elf verbleibenden Rechtsbegehren abzuweisen. Der Entscheid wurde weitgehend damit begründet, dass die Ausstattung der Züge den durch die EU-Kommission ausgearbeiteten Normen «Technische Spezifikation für Interoperabilität – Zugänglichkeit für Menschen mit Behinderung und Menschen mit eingeschränkter Mobilität» (TSI PRM) entsprechen. Der Argumentation von Inclusion Handicap, diese Normen würden den Anforderungen des Behindertengleichstellungsgesetzes nicht genügen, leistete das Gericht keine Folge. Einzig im Punkt der zu steilen Rampe gab das Gericht der Beschwerdeführerin teilweise Recht.

Weitere Informationen: [www.humanrights.ch](http://www.humanrights.ch)  
→ Medienmitteilung vom 11.12.2018

## VARIA

### Gebärdensprache im SRF

Ab 2019 wird die Gesundheitssendung «Puls» die vierte Sendung, die SRF neben «Kassensturz», «Tagesschau» und «Signes» regelmässig in Gebärdensprache zeigt. Die «Puls»-Sendung vom Montag wird jeweils am darauffolgenden Sonntag auf SRF 1 gebärdet ausgestrahlt. Die SRG baut das Angebot von Sendungen in Gebärdensprache, Audiodeskription und Untertitelungen jährlich aus. Seit diesem Jahr gilt eine neue Ver-

einbarung mit sieben Verbänden für Menschen mit einer Sinnesbehinderung. Diese regelt, welche Sendungen untertitelt, welche Inhalte audiodeskribiert oder gebärdet werden.

Quelle: [www.sgb-fss.ch](http://www.sgb-fss.ch) → Medienmitteilung vom 13.12.2018

### Inklusives Gaming

Gamerinnen und Gamer mit eingeschränkter Mobilität haben grosse Mühe, die komplexen Eingabegeräte zu bedienen. Ein heutiger Controller hat über 14 Knöpfe und erfordert eine gute Feinmotorik und Hand-Augen-Koordination. Seit September 2018 ist der «Xbox Adaptive Controller» von *Microsoft* auf dem Markt. Der «Xbox Adaptive Controller» verspricht, Games für alle zugänglicher zu machen. Er ist einfach erweiterbar und die Bedienung passt sich an die Spielerinnen und Spieler an, nicht umgekehrt, wie es sonst der Fall ist. Damit erschliesst *Microsoft* ein Kundensegment, das bislang stark von der Game-Industrie vernachlässigt wurde.

Quelle: [www.srf.ch](http://www.srf.ch) → Digital → News vom 10.12.2018

### «Easy dressing» für Kinder mit einer Behinderung

Das Modelabel *Marks & Spencer* hat eine Kleiderlinie für Kinder mit Behinderung entworfen. Die aktuelle Herbst-Winter-Kollektion enthält rund 100 Modelle von Alltagskleidern, die leicht anzuziehen sind, auch von Kindern, die Unterstützung brauchen. Diese spezielle Linie wurde in Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Behinderung realisiert und unterscheidet sich äusserlich nicht von der Hauptkollektion.

Quelle: *insieme Magazin*, 4, 7.

## Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2019

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1/2019	Zusammenarbeit mit Eltern	10.09.2018	10.10.2018
2/2019	Behinderung und Sprache	10.09.2018	01.11.2018
3/2019	Beziehungsgestaltung	10.10.2018	10.12.2018
4/2019	Behinderung und Sexualität	10.11.2018	10.01.2019
5–6/2019	Inklusive Freizeitangebote	10.12.2018	10.02.2019
7–8/2019	Übergänge Schule – Berufsausbildung – Arbeitswelt	10.02.2019	10.04.2019
9/2019	Neue Wohnformen, innovative Lebensformen	10.04.2019	10.06.2019
10/2019	Schule von morgen	10.05.2019	10.07.2019
11–12/2019	Digitale Transformation	10.06.2019	10.08.2019

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter [www.szh.ch/zeitschrift](http://www.szh.ch/zeitschrift).

## Thèmes 2019 de la Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2019)	De l'employabilité à l'intégration professionnelle
2 (juin, juillet, août 2019)	Littérature et numération
3 (septembre, octobre, novembre 2019)	Nouvelles façons d'habiter
4 (décembre 2019, janvier, février 2020)	Transformation numérique: aubaine ou écueil pour la pédagogie spécialisée?

**Une description des thèmes 2019 est disponible sur le site Internet du CSPS:**

[www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue) → Thèmes 2019

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](mailto:redaction@csp.ch)

Lignes directrices rédactionnelles: [www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue)

Dorothea Lage

## Grundlegende Aspekte zur Unterstützten Kommunikation

### Zusammenfassung

Die UN-BRK fordert, dass für alle Menschen – ganz gleich wie schwer und umfassend deren Beeinträchtigung ist – der Zugang zur autonomen Kommunikation mit individuell angepassten Mitteln gewährleistet ist. In diesem Beitrag wird einerseits aufgezeigt, wie die Kommunikation mit Teilhabe und Inklusion in Zusammenhang steht und welche professionellen Grundhaltungen dem pädagogischen und arbeitsagogischen Handeln dienlich sind. Andererseits wird die Bedeutung der Unterstützten Kommunikation (UK) für die Umsetzung der UN-BRK erörtert und mögliche Handlungsmaximen dafür werden vorgestellt.

### Résumé

La CDPH de l'ONU exige que toute personne, quelle que soit la gravité ou l'étendue de son handicap, ait un accès garanti à la communication autonome par le biais de moyens adaptés individuellement. Le présent article montre d'une part où se situe la communication par rapport à la participation et à l'inclusion, et quelles attitudes professionnelles fondamentales sont bénéfiques dans la prise en charge pédagogique et l'accompagnement socioprofessionnel. Il se penche par ailleurs sur l'importance de la communication améliorée et alternative (CAA) dans la mise en œuvre de la CDPH et présente de possibles principes d'action dans ce contexte.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-02-01](http://www.szh-csps.ch/z2019-02-01)

### UK und die Sache mit den professionellen Grundhaltungen

In der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird gefordert, dass für alle Menschen die gleichberechtigte Teilhabe an allen Lebensbereichen der Gesellschaft zu gewährleisten ist und somit die Grundlage für die Inklusion geschaffen wird. In den Begriffsbestimmungen der UN-BRK (Art. 2) wird die Kommunikation ins Zentrum gestellt, um Menschen mit Behinderungen die «volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft» (UN-BRK, Art. 3c) zu garantieren. Kommunikation «schliesst Sprachen, Darstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Grossdruck, leicht zugängliches Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zu-

gänglich gemachte sowie *ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation* (Hervorhebung D. L.), einschliesslich leicht zugänglicher Informations- und Kommunikationstechnologie ein» (UN-BRK, Art. 2). Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen sollen diese Formen, Mittel und Zeichensysteme zur Verfügung stehen, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Dazu gehören unter anderem Methoden und Mittel der UK, welche die gesprochene und geschriebene Sprache ergänzen bzw. ersetzen. Die UK ist somit ein zentraler Bereich der Behindertenhilfe. Organisationen in diesem Bereich müssen sich nun der Aufgabe stellen, Voraussetzungen zu schaffen, dass der Zugang zur UK in ihrem umfassenden Verständnis ermöglicht, UK



implementiert und als UK-Kultur gelebt werden kann (Lage, 2006).<sup>1</sup>

Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen stehen auch nach 30 Jahren UK in der Schweiz noch vor Barrieren: sowohl im direkten Kontakt mit anderen Menschen als auch beim Zugang zu den Lebensbereichen unserer Gesellschaft. Nach wie vor kann entweder der Wechsel einer Lehrperson oder in einen anderen Lebenskontext dazu führen, dass ein unterstützt kommunizierender Mensch keine Begleitung oder keine UK-Kultur (mehr) um sich hat, da die Angebote der UK in vielen Einrichtungen je nach Lebensbereich oder Schulklasse qualitativ sehr unterschiedlich sind. Mit UK zu kommunizieren, wird zum Exklusionsrisiko.

Zeitgleich entwickelt sich das Fachgebiet der UK weiter und Erkenntnisse aus angrenzenden Fachgebieten, wie Linguistik und frühkindliche Kommunikationsentwicklung, verändern das UK-Fachwissen. Sei es das Erlernen von Zeichensystemen, die Sprachentwicklung im Kontext der *Mehrsprachigkeit* sowie der Blick auf die *Pragmatik* und die *Wirkung* des kommunikativen Handelns. Schliesslich stellt die UK für Menschen mit schwersten mehrfachen Beeinträchtigungen ein wichtiges Mittel der Kooperation und Verständigung dar. Auch wenn oft noch die Meinung vorherrscht, dass viele dieser Menschen sowohl für die UK als auch für die Inklusion zu beeinträchtigt seien. Mit Blick auf diese Menschen wird deutlich, welchen Herausforderungen wir gegenüberstehen: den Einstellungsbarrieren, das heisst den Barrieren in unseren Köpfen, und den Wissensbarrieren bzgl. einer entwicklungsangemessenen

Begleitung in der UK. Konzepte wie *TripleC* (Bloomberg & West, 1999) und *InterAAction* (Bloomberg, Johnson & West, 2004), *Co-Creating Communication*, *Intensive Interaction*, *TEACCH™* und/oder *PECS*, bieten handlungsleitende Methoden für die UK, wie Lebenswelten gemeinsam, kommunikativ und teilhabeorientiert gestaltet werden können. Methodenvielfalt in der UK wird unabdingbar.

### **Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen stehen auch nach 30 Jahren UK in der Schweiz vor Barrieren.**

#### **UK und die Sache mit der Teilhabe**

Das der ICF zugrundeliegende Konzept der Funktionalen Gesundheit (FG) besagt: «Das Ziel FG ist dann erreicht, wenn ein Mensch, möglichst kompetent und gesund, an den Lebensbereichen teilnimmt und teilhat, an denen nicht beeinträchtigte Menschen normalerweise auch teilnehmen und teilhaben» (INSOS, 2009, S. 38). Im sozialen Handeln entwickelt ein Mensch kommunikative Kompetenzen Im Sinne des Empowerments – aber nur, wenn entsprechende Teilhabemöglichkeiten vorhanden sind. So wird Kommunizieren ein Mittel zum Zweck im Sinne der UN-BRK und Inklusion: ohne Kommunikation keine Teilhabe und ohne Teilhabe keine Kommunikation (Lage, 2006, S. 186). Es ist Aufgabe des sozialen Umfelds, die Handlungsspielräume und Angebote zur Teilhabe bereitzustellen bzw. zugänglich zu machen (Knobel & Lage, 2013).

#### **UK und die Sache mit der Sprache**

UK ist primär Kommunikation und somit mehr als Sprache. Gesprochene und geschriebene Sprache ist ein symbolisch genutztes *System* von Zeichen. Dieses System

<sup>1</sup> siehe auch Artikel in dieser Ausgabe von Gschwend-Sennhauser und Cappello Müller

funktioniert nach bestimmten komplexen Regeln, die es ermöglichen, aus einer begrenzten Anzahl Zeichen, zum Beispiel den Buchstaben, Begriffe zu bilden. Mit diesen Begriffen lassen sich wiederum nach bestimmten Regeln Aussagen kombinieren und Inhalte formulieren. Das Geniale eines Zeichensystems ist das *Symbolische*: Losgelöst vom Hier und Jetzt können Inhalte dargestellt werden. Und zwar ist es möglich, sich mit einem symbolischen Zeichensystem nicht nur über Befindlichkeiten oder Informationen auszutauschen, sondern auch Vergangenes, Zukünftiges oder Fiktives zu übermitteln. Um mit den vorgegebenen Zeichen, den Wörtern und den Sätzen innerhalb des sprachlichen Systems handeln und variieren zu können, benötigt man sprachliche und kognitive Kompetenzen. Sprache ist notwendig für eine differenzierte Kommunikation. Sie ist zudem identitätsbildend und ein kulturelles Phänomen (Lage, 2006, S. 25ff.). Und schliesslich ist UK für diejenigen, die mit UK-Mitteln kommunizieren (lernen), nichts anderes als Kommunikation. Neben der linguistischen Kompetenz gehören zur Kommunikation auch die *operative*, *soziale* und *strategische* Kompetenz (Antener, 2014; Light & McNaughton, 2014).

### **UK ist primär Kommunikation und somit mehr als Sprache.**

Bei jedem noch nicht sprechenden Kind stehen Erleben und Erfahrungen mit präintentionalen und vorsprachlichen körpereigenen Zeichen im Mittelpunkt. Dies können das soziale Lächeln bei Zuwendung, das Schreien bei Hunger, Durst und Schmerzen oder das Zappeln bei Freude sein. All diese Zeichen erzeugen eine *Wirkung* im sozialen Umfeld. Für alle Menschen, die kommunizieren ler-

nen und ein Zeichensystem noch nicht symbolisch verwenden, sind folgende Aspekte entscheidend: die Urheberschaft des eigenen Tuns empfinden, den Zusammenhang von Ursache-Wirkung erleben, Aufmerksamkeit auf sich lenken sowie Ablehnung und später auch Zustimmung zeigen. Diese präintentionalen Handlungsweisen führen dazu, dass sich Bezugspersonen auf die Kooperation und Kommunikation einlassen. Sie trauen der Person ohne Vorbehalt etwas zu und führen sogenannte *Pseudo-Dialoge*: Jedes Zeichen, auch die leisen, feinen und undeutlichen, werden konsequent und prompt als kommunikative Zeichen angenommen und als solche *strukturiert überinterpretiert* (Nonn, 2011). Ebenso ist aus der Säuglingsforschung bekannt, dass sich aus dieser zutrauenden Haltung der Bezugspersonen heraus erste Zeichen für die vorsprachliche, intentionale und kommunikative Kompetenz entwickeln. Diese Methoden der *strukturierten Überinterpretation*, das *Scaffolding* und das *Modelling* (Castañeda, Fröhlich & Waigand, 2017), sind derzeit viel diskutierte UK-Themen, um Gelingensbedingungen für die kommunikative Entwicklung zu schaffen. Die Methoden aus der frühkindlichen Interaktion in den Kontext der UK zu übertragen, ist Ausgangspunkt, um die UK bei Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen anzubahnen: Dies wird auch *kompetente Gesprächsführung* in UK genannt. Hier steht das kommunikative Handeln der Bezugspersonen im Zentrum – die UK fängt bei uns an.

### **UK und die Sache mit dem Lernen und Lehren**

Die Ausgestaltung einer entwicklungsangemessenen Interaktion unterstützt kommunikative Kompetenz und fördert entwicklungsfreundliche Angebote für die Teilhabe. Die ei-

gene Rolle und das eigene kommunikative Handeln sind in der Entwicklungsbegleitung entscheidend. Mit der Checkliste Triple-C für kommunikative Kompetenz (Bloomberg & West, 1999) existiert ein Instrument, um die frühen kommunikativen Handlungsweisen eines Menschen mit schweren mehrfachen Entwicklungsbeeinträchtigungen zu erfassen. In der Zusammenarbeit mit Kommunikationsanfängerinnen und -anfängern sind wir diejenigen, die die Teilhabeorte kommunikativ und entwicklungslogisch gestalten. Deshalb ist umfassendes Wissen zu den Grundlagen der frühen Kommunikationsentwicklung hilfreich, um die kleinen und feinen Veränderungen in der Entwicklung des Anderen erkennen sowie die Begleitung mit UK planen und reflektieren zu können (Lage, 2009). Unsere Rolle definiert sich über die Verantwortung, diese Menschen mit ihren individuellen Fähigkeiten und Ressourcen angemessen zu unterstützen, damit sie *ihre* Entwicklungswege in *ihrem* Tempo, mit *ihren* Zielen, Wünschen und Bedürfnissen gehen können. Tomasello (2009) hat mit seiner Theorie zur sozial-pragmatischen Entwicklung der menschlichen Kommunikation einen wesentlichen Beitrag für die UK geleistet. Er stellt eine angeborene Fähigkeit und intrinsische Motivation des Menschen zur Kooperation fest. Dies sei der Ursprung für die *geteilte Aufmerksamkeit*, die sich in drei Phasen entwickelt: 1) Interesse zeigen, 2) sich interessieren und 3) das Interesse, geteilte Aufmerksamkeit zu wiederholen.<sup>2</sup> Die Basis der Entwicklung intentionaler Kommunikation sind die drei Motive Auffordern/Bitten, Informieren und Teilen. Diese sozial-kognitiven Prozesse be-

zeichnet Tomasello (2009) als Ursprung der menschlichen Kommunikation. Vor dem gemeinsamen Hintergrund, der durch lebensweltliche Erfahrungen entsteht, können Gedanken und Gefühle mitgeteilt werden. Denn erst dieser macht Verständigung möglich, weil die alltägliche Kommunikation mit Ausdrücken gefüllt ist, die nur aufgrund eines gemeinsamen Weltwissens erschlossen werden können (Lage, 2006). Weiter beschreibt Tomasello (2009), dass Kommunikation durch Zeigegesten oder Blickrichtung und Gebärdenspiel auf dem Interesse des Anderen basiert, der Zeige- und Blickrichtung zu folgen. Tomasello (2009) definiert als *sozial-kognitive Revolution* (mit etwa neun Monaten), wenn die kommunikative Absicht eindeutig durch die Zeigegeste erkennbar ist. Aufbauend auf der geteilten Aufmerksamkeit beteiligt sich das Kind aktiv steuernd an der Kommunikation und teilt seine Wünsche und Bedürfnisse nonverbal mit. Wenn beide Beteiligten kooperieren, um das Gelingen des kommunikativen Handelns sicherzustellen, wird die kommunikative Absicht deutlich. Die Kooperation hängt dabei entscheidend von der Fähigkeit der geteilten Intentionalität ab. Schliesslich gelingt so der Übergang zur Sprache, bei dem die ikonischen und Zeige-Gesten an die inhaltlichen Grenzen der Kommunikation stossen. Gemeinsame Handlungen, in denen jeder Mensch und seine Bezugsperson kommunikative Absichten einbringen, sind die Basis der frühen Kommunikationsentwicklung (Tomasello, 2009).

Für die Kommunikationsentwicklung mit UK bedeutet dies (Nonn, 2011):

- viele Kommunikationsgelegenheiten schaffen,
- einen umfangreichen Wortschatz zur Verfügung haben mit vielen kurzen Wörtern, die grosse kommunikative Wirkung aufweisen, sowie

<sup>2</sup> Diese Drei-Dimensionalität im Begriff «Interesse» entstammt den Theorien zur Intentionalitätsentwicklung (*Joint Attention, Joint Goal, Joint Acting*; Tomasello, 2009).

- lernen, die Aufmerksamkeit in sozial erkennbarer (auch anerkannter) verständlicher Form auf sich richten zu können und zu wollen.

### **UK und die Sache mit dem Anwenden in der Praxis**

Immer noch geistert der Mythos herum, dass ein Mensch erst bestimmte Fähigkeiten erlangt haben muss, damit mit UK begonnen werden kann. Beukelman und Mirenda (2013), nennen eine einzige Voraussetzung: die Teilhabe. Ohne diese gibt es niemandem, mit dem man sprechen kann, nichts, worüber man reden könnte und keinen Anlass zur Kommunikation.

*Nach wie vor geistert der Mythos herum, dass ein Mensch erst bestimmte Fähigkeiten erlangt haben muss, damit mit UK begonnen werden kann.*

Mit dem *Partizipationsmodell* gelang es Beukelman und Mirenda (2013), die funktionale Teilhabe ins Zentrum der Handlungsplanung mit UK zu stellen. Es ist ein systematisches Vorgehen, bei dem auch die sozio-kulturellen Bedingungen der Lebenswelten von Menschen mit schweren mehrfachen Beeinträchtigungen auf Teilhabebarrieren untersucht werden und der Partizipationsgrad einer Person als Schlüsselkriterium für die Kommunikationsentwicklung angesehen wird (Lage, 2006). Das Partizipationsmodell integriert zudem das Wechselwirkungsgefüge im Konzept der Funktionalen Gesundheit in den Kontext der UK (Lage & Knobel, 2017; Knobel & Lage, 2013). Erfahrungen in der Begleitung und Schulung von Fachpersonen zum Partizipationsmodell zeigen, ...

... wie der Perspektivenwechsel zur Teilhabeorientierung möglich wird und dadurch entwicklungsfreundliche Teilhabeorte entstehen.

... wie die Haltung der Begleitpersonen teilhabesensibilisiert ist.

... wie mit kleinen Schritten viel möglich ist.

Mit dem Partizipationsmodell gibt es ein Handlungsplanungsmodell in der UK, das für alle Menschen alltagstauglich ist.

### **Fazit**

Was wäre, wenn alle der Überzeugung wären, dass jeder Mensch kommuniziert oder das Kommunizieren lernen kann? Dann wird UK selbstverständlich im Alltag eingesetzt. Davison-Hoult und Ward (2017, S. 14f.) konstatieren: Normalerweise hören Kinder ungefähr 18 Monate lang rund um die Uhr gesprochene Sprache, bis sie das erste Wort sprechen. Menschen, die UK lernen sollen, haben vielleicht eine, manchmal sogar zwei Stunden in der Woche Zugang zur UK. Das heisst, dass sie hochgerechnet wohl nahezu 20 Jahre benötigen, bis sie mit UK sprechen können – und wir professionell Handelnde hören nicht schon vorher mit der UK auf ...

Was wäre, wenn alle Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen ihr Recht auf Kommunikation einfordern könnten? Dann wird der konsequente Blick auf Kommunikations- und Teilhabebarrieren im gesellschaftlichen Leben notwendig, um den Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen den Zugang zu all unseren gesellschaftlichen Bereichen zu sichern. Individuelle Fähigkeiten und Bedürfnisse werden sorgfältig analysiert und durch die Diagnostik erfasst man auch mögliche Übungsfelder für das Kommunizieren sowie deren Teilhabeorte. Diese Entwicklungen im Kontext der UK wie auch die

menschenrechtspolitischen Vorgaben führen zur Forderung, dass die Begleitpersonen teilhabeorientierte Handlungsmodelle in der UK anwenden sollen.

Was wäre, wenn für alle Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen ein Leben lang der Zugang zur UK gewährleistet wäre? Dann ist ein Übergang in einen anderen Lebensbereich nicht mit einem möglichen Risiko behaftet, die gelernten kommunikativen Kompetenzen nicht mehr nutzen zu dürfen oder zu können. Das BSV (2016, S. V–VII) hält in seiner Analyse zur Abgabe von Kommunikationshilfen fest, dass ...

... die Unterstützung in Erwachsenen-einrichtungen aufgrund knapperer Ressourcen und weniger geschultem Personal schwächer ist.

... Fachpersonen nicht über die nötigen Ressourcen (zeitlich und fachlich) verfügen.

... UK-Kompetenzen ausbaufähig sind.

... für Institutionen Anreize zu schaffen sind, um die UK stärker zu implementieren und die entsprechenden Ressourcen einzuräumen.

Statt Spardruck braucht es also Investitionen im Bereich UK.

Was wäre, wenn alle Fachpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung umfassende Kenntnisse zur UK vermittelt bekämen? Dann kämen die Fachpersonen mit einem Basiswissen in die Praxisfelder und müssen sich zu UK nicht erst noch weiterbilden.

Was wäre, wenn wir Fachpersonen unsere letzten Barrieren in den Köpfen abbauen würden und UK als ein selbstverständliches Handlungsfeld im professionellen Handeln betrachten könnten? Dann bieten wir allen Menschen immer UK an, ohne gleich zu erwarten, dass sie auch sofort damit kommunizieren können.

## Literatur

- Antener, G. (2014). Unterstützte Kommunikation. Entwicklung und Perspektiven eines Fachgebietes. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (11–12), 6–12.
- Beukelman, D. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and Alternative Communication. Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults* (5<sup>th</sup> rev. ed.) Baltimore: Brookes Publishers.
- Bloomberg, K., Johnson, H. & West, D. (2004). *InterAAction* (DVD). SCOPE Spastic Society of Victoria, Australia.
- Bloomberg, K. & West, D. (1999). *The Triple C – Checklist of Communication Competencies* (DVD). SCOPE Spastic Society of Victoria, Australia.
- Bundesamt für Sozialversicherungen BSV (2016). *Analyse der Abgabe von Kommunikationsgeräten an Versicherte der Invalidenversicherung*. Bern. [www.bsvlive.admin.ch/praxis/forschung/00106/01326/index.html?lang=de](http://www.bsvlive.admin.ch/praxis/forschung/00106/01326/index.html?lang=de) [Zugriff am 07.12.2018]
- Castañeda, C., Fröhlich, N. & Waigand, M. (2017). *Modelling in der Unterstützten Kommunikation*. Heigenbrücken: Waigand Selbstverlag.
- Davison-Hoult, A. & Ward, C. (2017). *An Introduction to AAC for People with Syndrome and other Complex Communication Needs*. United Kingdom. [www.rettuk.org/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2018/08/An-Introduction-to-AAC-for-People-with-Rett-Syndrome-and-other-Complex-Communication-Needs-Email.pdf](http://www.rettuk.org/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2018/08/An-Introduction-to-AAC-for-People-with-Rett-Syndrome-and-other-Complex-Communication-Needs-Email.pdf) [Zugriff am 07.12.2018].
- Gschwend-Sennhauser, S. & Cappello Müller, M. (2019). Qualitätsmerkmale zu Unterstützter Kommunikation in Organisationen. Eine Checkliste für Leitungspersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 13–19.

- INSOS Schweiz (2009). *Das Konzept der Funktionalen Gesundheit. Grundlagen, Bedeutung und Einsatzmöglichkeiten am Beispiel der Behindertenhilfe*. Bern. [www.insos.ch/assets/Downloads/Broschuere-Konzept-Funktionale-Gesundheit.pdf](http://www.insos.ch/assets/Downloads/Broschuere-Konzept-Funktionale-Gesundheit.pdf) [Zugriff am 07.12.2018].
- Knobel Furrer, C. & Lage, D. (2013). Das Konzept der Funktionalen Gesundheit (FG). Kompetente Teilhabe mit dem Partizipationsmodell erreichen. In A. Hallbauer, T. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation* (S. 429–443). Karlsruhe: Von Loeper.
- Lage, D. (2006). *Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lage, D. (2009). Unterstützte Kommunikation – Möglichkeiten der Prävention und Intervention. In K. Bundschuh & J. Bach (Hrsg.), *Prävention und Intervention über die Lebensspanne. Schulische und ausserschulische Handlungsfelder* (S. 153–187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lage, D. & Knobel Furrer, C. (2017). Das Kooperative Partizipationsmodell – ein notwendiger Relaunch. In D. Lage & K. Ling (Hrsg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe* (S. 125–138). Karlsruhe: Von Loeper.
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (1), 1–18.
- Nonn, K. (2011). *Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Heidelberg: Thieme.
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.

Prof. Dr. Dorothea Lage  
Dozentin und Sonderpädagogin  
Leiterin des MAS Behinderung und  
Partizipation  
Fachhochschule Nordwestschweiz  
Hochschule für Soziale Arbeit  
Institut Integration und Partizipation  
Riggenbachstrasse 16  
4600 Olten  
[dorothea.lage@fhnw.ch](mailto:dorothea.lage@fhnw.ch)



Sara Gschwend-Sennhauser und Michaela Cappello Müller

## Qualitätsmerkmale zu Unterstützter Kommunikation in Organisationen

### Eine Checkliste für Leitungspersonen

#### Zusammenfassung

Durch den Einsatz von Unterstützter Kommunikation (UK) können Mittel und Methoden angeboten werden, mit denen Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen kommunizieren und aktiv partizipieren können. Damit für Betroffene der Zugang zur UK lebenslang gewährleistet ist, sind Organisationen der Behindertenhilfe aufgefordert, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. Das UK-Netzwerk Schweiz hat die Checkliste «Qualitätsmerkmale zu UK in Organisationen» erarbeitet, um Leitungspersonen bei diesem Prozess zu unterstützen.

#### Résumé

L'utilisation de la communication améliorée et alternative (CAA) permet d'offrir à des personnes ayant des difficultés de communication des outils et méthodes leur permettant de communiquer et de participer activement. Afin que les personnes concernées puissent bénéficier tout au long de leur vie de la CAA, les organisations d'aide aux personnes en situation de handicap sont appelées à créer des conditions-cadre adaptées. Le réseau CAA Suisse a établi une checklist des « critères de qualité relatifs à la CAA dans les organisations » pour épauler les responsables dans ce processus.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-02-02](http://www.szh-csps.ch/z2019-02-02)

#### Ausgangslage

Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis und beeinflusst die Lebensqualität. Jeder Mensch hat das Recht, Wege und Mittel kennenzulernen, mit welchen er anderen die eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Interessen so effektiv wie möglich mitteilen kann. In den letzten Jahren konnte beobachtet werden, dass sich immer mehr Organisationen der Behindertenhilfe die Etablierung und strukturelle Verankerung von UK zum Ziel gesetzt haben. Noch kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass UK in der Arbeit mit Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen eine Selbstverständlichkeit ist. Nach wie vor bleiben viele Betroffene ohne angemessene Beratung, Förderung und Versorgung.

Das UK-Netzwerk Schweiz ([www.uk-netzwerk.ch](http://www.uk-netzwerk.ch)), ein Zusammenschluss ver-

schiedener regionaler Netzwerke und diverser Gremien zu UK in der deutschsprachigen Schweiz, hat sich über längere Zeit mit der Ausarbeitung zentraler Qualitätsmerkmale für eine organisationsinterne Implementierung von UK beschäftigt. Es hat die Checkliste «Qualitätsmerkmale zu UK in Organisationen»<sup>1</sup> für Leitungspersonen in Organisationen der Behindertenhilfe erarbeitet, welche anhand verschiedener Qualitätsmerkmale eine Einschätzung des aktuellen Standes der UK-Implementierung innerhalb der Organisation ermöglicht. Das Instrument ist als Ergänzung zu bestehenden Qualitätssicherungssystemen gedacht und soll neben dem Istzustand auch einen allfälligen Entwicklungsbedarf im Bereich der UK

<sup>1</sup> Die Checkliste kann unter [www.buk.ch/downloads](http://www.buk.ch/downloads) heruntergeladen werden.

aufzeigen. Die Qualitätsmerkmale basieren auf fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen und auf praxisbezogenen Erfahrungen verschiedener Organisationen (Bau-nach et al., 2007; Lage, 2006; Sennhauser, 2009).

Nebst den Grundsätzen der UK müssen auch Elemente aus der Organisationsentwicklung in den Verankerungsprozess einbezogen werden, da sich insbesondere Faktoren des organisationalen Lernens, des Wissens- und des Qualitätsmanagements entscheidend auf eine nachhaltige UK-Implementierung auswirken. Vor diesem Hintergrund entstand die Checkliste, welche im Folgenden vorgestellt wird.

### **Die Qualitätsmerkmale zeigen Rahmenbedingungen auf, damit sich UK wirkungsvoll in Organisationen der Behindertenhilfe etablieren kann.**

#### **Qualitätsmerkmale zu UK in Organisationen**

Die nachfolgenden Qualitätsmerkmale (QM1–7) zeigen auf, welche Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen, damit sich UK wirkungsvoll in Organisationen der Behindertenhilfe etablieren kann. Gleichzeitig kann anhand dieser Qualitätsmerkmale überprüft werden, inwieweit UK bereits in einer Organisation implementiert ist und welche Teilbereiche noch zu optimieren sind. Jede Organisation funktioniert aufgrund ihrer Strukturen und Prozesse anders und hat einen individuellen Bedarf. Deshalb sind die ausgearbeiteten Inhalte der Qualitätsmerkmale als Empfehlungen zu verstehen, die sich den Bedingungen und Bedürfnissen anpassen lassen.

#### **Verfügbarkeit grundlegender Wissensinhalte zu UK (QM1)**

Organisationen der Behindertenhilfe erheben den Bestand, die Ressourcen und den Bedarf zu UK. Sie legen ihre grundlegenden Wissensinhalte und individuellen Wissensstandards in Bezug auf UK fest und stellen diese allen Mitarbeitenden zur Verfügung. Kontinuierliche Weiterbildungsveranstaltungen ermöglichen es allen Mitarbeitenden, ein allgemeines UK-Wissen aufzubauen. Interne und externe Weiterbildungen zu verschiedenen UK-Themen tragen dazu bei, das Fachwissen aller Mitarbeitenden nachhaltig zu erweitern. Daneben soll einzelnen Mitarbeitenden der Zugang zu individueller UK-spezifischer Weiterbildung ermöglicht werden, um sich dadurch Expertise anzueignen.

Mithilfe von Wissensmanagement wird das individuelle (UK-)Fachwissen für die gesamte Organisation nutzbar und zugänglich gemacht. Dazu eignet sich beispielsweise das Modell von Probst, Raub und Romhardt (2012) mit den Bausteinen «Wissen identifizieren, erwerben, entwickeln, verteilen, nutzen, bewahren, bewerten und Wissensziele definieren» (vgl. dazu auch Lage & Knobel Furrer, 2014). Um sich der eigenen Ressourcen bewusst zu werden, kann in Form einer Wissenslandkarte (Gerhards & Trauner, 2010) eine Übersicht über das in der Organisation vorhandene Wissen geschaffen werden. Zur erfolgreichen Bewältigung aktueller sowie zukünftiger Aufgaben muss gleichzeitig aber auch immer wieder neues Wissen generiert werden.

Neue Mitarbeitende werden in regelmäßigen Abständen in die Thematik eingeführt, um die Möglichkeiten von UK kennenzulernen und über die organisationsinternen Vereinbarungen (Standards) informiert zu werden. Die Mitarbeitenden müssen wissen, wo und bei wem sie sich in-



formieren können. Weiter geht es auch darum, dass sie sich Methoden und Strategien aneignen, um das Theoriewissen in alltägliche Handlungskompetenzen integrieren zu können. Ausgangspunkt ist das spezifische Wissen (das Was) und das Know-how (das Wie) im umfassenden Konzept der UK (Lage & Knobel Furrer, 2014).

### **Verankerung der UK in der Organisation (QM2)**

Wird in Organisationen der Behindertenhilfe eine nachhaltige Implementierung von UK angestrebt, müssen entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen vorliegen und organisationale wie auch qualitätssichernde Massnahmen getroffen werden. UK ist in die Strukturen, Prozesse und Konzepte der Organisation zu integrieren und muss Bestandteil des Qualitätsmanagements sein: UK muss beispielsweise in Aufnahme- und Standortgesprächen zu einer Selbstverständlichkeit werden sowie in verschiedensten Dokumenten und (päd-)agogischen Konzepten (z. B. Leitbild, Rahmenkonzept, Entwicklungsplanung) verankert sein.

Die Organisationen verfügen über ein entsprechendes Konzept oder einen Leitfaden zu UK. Dort sind wichtige Grundlagen des Fachbereichs sowie organisationsinterne Vereinbarungen (Standards) festgehalten, die für alle Mitarbeitenden verbindlich sind. Sie sollen als Instrument zur Umsetzung im Alltag dienen und damit zu einem Stück gelebter Kultur in der Praxis werden. Die Entwicklung gemeinsamer Vereinbarungen schafft Klarheit, Kontinuität und Sicherheit. Die angewandten UK-Mittel und Methoden werden koordiniert und eine eigene, organisationsinterne «alternative Kommunikationskultur» wird festgelegt.

Die Umsetzung und Verankerung der UK wird zudem regelmässig überprüft und

aktualisiert. Vorgänge des Implementierens (nicht nur der UK) gehören immer in die Zuständigkeit des Managements (Lage & Steiner, 2018): Leitungspersonen treffen Entscheidungen für das Anpassen bestehender Strukturen, Abläufe und Konzepte und führen die Prozesse, deren Planung, Umsetzung und Überprüfung in der Organisation. Sie unterstützen UK, tragen sie mit und vertreten sie intern sowie gegen aussen.

***UK ist in die Strukturen, Prozesse und Konzepte der Organisation zu integrieren und muss Bestandteil des Qualitätsmanagements sein.***

### **Finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen für UK (QM3)**

Die Organisationen der Behindertenhilfe verfügen über zeitgemässe materielle Ressourcen (z. B. UK-Materialien, Hilfsmittel, Fachliteratur) oder ermöglichen den einfachen Zugang zu diesen. Ebenso sind finanzielle Ressourcen notwendig, welche eine langfristige und flächendeckende Verankerung in der Organisation gewährleisten (z. B. Aus- und Weiterbildung, Fachberatung).

Die Organisationen stellen in angemessenem Umfang Arbeitszeit für UK zur Verfügung. Die Arbeit mit UK braucht Zeit und benötigt klar definierte Zeitgefässe für den interdisziplinären Austausch, für Praxisreflexionen sowie zur Methoden- und Materialentwicklung. Fixe Traktanden in Sitzungs- und Austauschgefässen sind nötig, damit UK aktuell gehalten werden kann.

Da es letztlich nicht nur um Strukturen und Prozesse, sondern vor allem auch um Inhalte geht, sind personelle Ressourcen nötig, um in jeder Organisation qualifizierte Fachpersonen mit vertieften UK-Kenntnissen zur Verfügung zu haben.

#### **Qualifizierte UK-Fachpersonen (QM4)**

In Organisationen der Behindertenhilfe werden einzelne Mitarbeitende zu UK-Fachpersonen aus- oder weitergebildet. Diese wirken als Multiplikatoren und vervielfachen das erworbene Wissen innerhalb der Organisation. Qualifizierte UK-Fachpersonen verfügen über umfassende Kenntnisse und Erfahrungen im sich ständig weiterentwickelnden Fachgebiet der UK, kennen dessen theoretische Bezugssysteme und können Handlungsmodelle in UK anwenden (Lage, 2006). Zudem sind sie für die Erstellung des UK-Konzepts verantwortlich und kümmern sich anschliessend um die Erhaltung und Verbreitung des UK-Wissens in der Organisation. Ihre Positionierung innerhalb des Organigramms sowie ein schriftlicher Stellen- und Aufgabenbeschrieb regeln die Zuständigkeitsbereiche, definieren Aufgaben und verteilen Verantwortlichkeit sowie Entscheidungskompetenz.

### ***Ausgebildete UK-Fachpersonen wirken als Multiplikatoren und vervielfachen das erworbene Wissen innerhalb der Organisation.***

UK-qualifizierte und professionalisierte Fachpersonen bilden sich laufend weiter und sind (über-)regional vernetzt. Sie koordinieren, implementieren und etablieren die UK in der Organisation. Sie bieten Beratung und Unterstützung an, koordinieren die Massnahmen und sind Anlaufstelle für spezifische Fragen und Anliegen der Mitarbeitenden, der Mitglieder des sozialen Netzwerks und der Betroffenen selbst.

#### **UK als Bestandteil der individuellen Entwicklungsplanung (QM5)**

Entwicklungsorientierung wird im Zusammenhang mit UK als ständig begleitende,

über alle Lebensphasen laufende Diagnostik, Planung, Durchführung und Überprüfung der UK-Massnahmen verstanden. Lebenslanges Lernen bedingt ein Erweitern der kommunikativen Fähigkeiten, wofür erst einmal die Kommunikationsbeeinträchtigungen in ihrer Komplexität gezielt erfasst werden müssen. Anhand von Handlungsmodellen wie beispielsweise dem «kooperativen Partizipationsmodell» (Lage & Knobel Furrer, 2017) orientieren sich die UK-Massnahmen am Alltag, werden individuell analysiert, geplant und regelmässig überprüft. UK-Interventionen werden aufgrund des ermittelten Handlungsbedarfs systematisch und theoriegeleitet eingeführt, umgesetzt und weiterentwickelt.

Die Kontinuität der kommunikationsunterstützenden Massnahmen ist über alle Altersstufen und auch bei Übergängen oder bei Wechseln von Bezugspersonen gewährleistet. UK-relevante Informationen werden bei Übertrittsgesprächen weitergegeben, damit für Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen das Kommunizieren weiterhin gesichert bleibt. Hierbei hat sich die Dokumentation der UK-Massnahmen in einem Dossier sehr bewährt. Darin wird festgehalten, über welche Kompetenzen die betroffene Person verfügt, mit welchen Mitteln sie kommuniziert, welche Ziele angestrebt werden und welche Massnahmen bereits getroffen wurden. Entsprechende Dokumentationsvorlagen<sup>2</sup> sind von den UK-Netzwerken erstellt worden.

Der Kooperation mit den Bezugspersonen, dem sozialen Umfeld und der UK-Person selbst kommt im Rahmen der Kommunikationsförderung eine erhebliche Bedeutung zu. Die Kompetenzen der Bezugspersonen

<sup>2</sup> siehe z. B. «Kommunikationspass» im Downloadbereich von [www.buk.ch](http://www.buk.ch)

sonen tragen entscheidend dazu bei, ob eine unterstützende Massnahme erfolgreich ist. Das soziale Umfeld ist massgeblich dafür verantwortlich, die alternativen Formen der UK zu lernen sowie UK zu lehren und vorzuleben (*Modelling*), um so gemeinsam eine UK-Kultur in den Lebenswelten zu entwickeln (Lage & Knobel Furrer, 2014).

### Einbezug betroffener UK-Nutzerinnen und -Nutzer (QM6)

Bezogen auf die Lebenslaufplanung sowie die unterschiedlichen Mittel und Wege der UK werden personelle und materielle Unterstützungsmassnahmen der betreffenden Person in den einzelnen Sozialisations- und Lebensphasen und den damit verbundenen Lebensbereichen gemeinsam geplant. Es werden, wenn immer möglich, die Teilhabe der Betroffenen am UK-Versorgungsprozess und eine grösstmögliche Mitbestimmung angestrebt. Die unterschiedlichen Kommunikationsbedürfnisse der Person, aber auch Erwartungen und Anforderungen an ihre kommunikativen Kompetenzen im sozialen Umfeld müssen lebenslang berücksichtigt werden (Lage, 2006). Dafür soll auch das Vokabular auf den individuellen Hilfsmitteln laufend den Bedürfnissen der UK-Nutzerinnen und Nutzer angepasst werden.

Im Kontext der UK bedeuten Autonomie und *Empowerment*, dass den Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten echte Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnet, Strategien der persönlichen Entscheidungsfindung vermittelt und dadurch echte Kommunikationsmöglichkeiten angeboten werden. Auch unterstützt kommunizierende Menschen haben eigene Motive und Bedürfnisse, sollen individuelle Ziele setzen und diese selbst planen, durchführen und vor allem mitteilen können. UK wird in diesem Kontext zu ei-

nem zentralen Mittel, den Weg in Richtung vermehrter Selbstbestimmung und *Empowerment* für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen zu ebnet. UK ermöglicht es, Verstehens- und Verständigungsprozesse kooperativer und partizipativer zu gestalten, indem die betroffenen Personen mitbestimmen und eine Stimme erhalten.

### *Beim UK-Versorgungsprozess wird eine grösstmögliche Mitbestimmung der Betroffenen angestrebt.*

### Weiterführung von UK während der gesamten Lebenszeit (QM7)

Die individuelle Versorgung mit UK muss über die gesamte Lebenszeit hinweg gesichert sein, damit die erworbenen kommunikativen Fähigkeiten beibehalten und stets weiterentwickelt werden können. Allen Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen soll das Erlernen, Anwenden und Erweitern ihrer kommunikativen Fähigkeiten ermöglicht werden. Dazu müssen ihnen lebenslang all diejenigen Formen, Mittel und Zeichensysteme zur Verfügung stehen, die sie benötigen und lernen können, um kompetent teilhaben zu können (Lage & Knobel Furrer, 2014).

Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen benötigen ein multimodales Kommunikationssystem, das auf ihre individuellen Bedürfnisse und Ressourcen abgestimmt ist. Bei der Auswahl werden insbesondere auch motorische Fertigkeiten und kognitive Fähigkeiten einbezogen. Zu beachten ist, dass den unterstützten kommunizierenden Menschen in Gesprächssituationen ausreichend Zeit eingeräumt wird. UK wird im Alltag der Betroffenen so geplant, gestaltet und umgesetzt, dass sie gemäss

ihren momentanen Möglichkeiten mit den angemessenen UK-Hilfsmitteln partizipieren können. Sie müssen die Möglichkeit erhalten, mit verschiedenen Partnerinnen und Partnern (auch ausserhalb der Organisation) in Kommunikation zu treten, um dabei ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern. Zentrale Aufgabe der Organisationen der Behindertenhilfe ist, neben der gesprochenen Sprache ergänzende und alternative Kommunikationsformen und -mittel anzubieten und diese als gleichwertig zu verstehen. UK muss zu einer Selbstverständlichkeit werden, in die gesamte Lebenswelt integriert sein und überall mit allen stattfinden können.

### Schlussgedanken

Alle Menschen haben ein Recht auf Bildung, Kommunikation und Kommunikationsförderung. UK bietet Mittel und Methoden, um aktive Partizipation in den Organisationen sowie in allen weiteren Lebensbereichen zu ermöglichen. Der Anspruch, die organisationalen Rahmenbedingungen auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen anzupassen, lässt sich weder im Alleingang noch von heute auf morgen umsetzen. Zahlreiche Erfahrungen bestätigen, dass solche Prozesse viel Zeit benötigen.

Organisationen der Behindertenhilfe sind aufgefordert, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, Konzepte zu entwickeln und institutionell zu verankern. Die dazu notwendigen Ressourcen müssen auf allen Ebenen zur Verfügung gestellt werden, sodass für Betroffene der Zugang zur UK lebenslang gewährleistet ist. Ziel ist, dass UK nicht zufällig und nur durch die Tatkraft einzelner UK-affiner Mitarbeitenden gelebt wird, sondern zu einer selbstverständlichen, gemeinsamen Haltung und damit zum fes-

ten Bestandteil der Qualität von Organisationen der Behindertenhilfe wird. Dazu soll die hier vorgestellte Checkliste beitragen.

### Literatur

- Baunach, M., Herrmann, T., Hüning-Meier, M., Pivitt, C., Simon, W. & Steinhaus, I. (2007). Unterstützte Kommunikation in der Schule. Die Qualität des Unterrichts. *Unterstützte Kommunikation*, 4, 7–20.
- Gerhards, S. & Trauner, B. (2010). *Wissensmanagement. 7 Bausteine für die Umsetzung in der Praxis*. München: Hanser.
- Lage, D. (2006). *Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt – eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lage, D. & Knobel Furrer, C. (2014). Rahmenbedingungen für die UK – neue Herausforderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 20–26.
- Lage, D. & Knobel Furrer, C. (2017). Das kooperative Partizipationsmodell. Ein notwendiger Relaunch. In D. Lage & K. Ling (Hrsg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe* (S. 125–138). Karlsruhe: Von Loeper.
- Lage, D. & Steiner, S. (2018). Gelingensbedingungen für die nachhaltige Verankerung der UK in Organisationen der Behindertenhilfe. *Unterstützte Kommunikation*, 1, 6–12.
- Probst, G., Raub, S. & Romhardt, K. (2012). *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen* (7. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Sennhauser, S. (2009). *Relevante Qualitätsmerkmale für die schulinterne Implementierung von Unterstützter Kommunikation*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik, unveröffentlichte Masterthese.

## Weiterführende Literatur

Hau, M. (2002). *Handbuch Wissensmanagement. Grundlagen und Umsetzung, Systeme und Praxisbeispiele*. Heidelberg: Springer.

Peterander, F. & Speck, H. (Hrsg.) (2004). *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. (2. Aufl.). München: Reinhardt.



Sara Gschwend-Sennhauser  
Schulische Heilpädagogin  
Heilpädagogische Schule Toggenburg  
Hofjüngerstrasse 6  
9630 Wattwil  
sara.gschwend@bluewin.ch



Michaela Cappello Müller  
Supervisorin & Coach bso  
Erwachsenenbildnerin / Schulische Heilpädagogin  
Kommunikationsraum  
Bahnhofstrasse 11  
9000 St. Gallen  
www.kommunikationsraum.ch  
cappello@kommunikationsraum.ch

## Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 25. Jahrgang, 2/2019**  
ISSN 1420-1607

### Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)  
Haus der Kantone  
Speichergasse 6, Postfach, 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: Romain Lanners  
Redaktion: David Bisang, Silvia Brunner Amoser, Silvia Schnyder, Daniel Stalder  
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter  
Inserate: Remo Lizzi  
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](http://www.szh.ch) → Zeitschrift

### Auflage

2299 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

### Druck

Ediprim AG, Biel

### Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 69.90  
Print-Abo CHF 79.90  
Kombi-Abo CHF 89.90

### Einzelausgabe

Print CHF 9.90 (inkl. MwSt.), plus Porto  
Digital CHF 7.90 (inkl. MwSt.)

### Abdruck

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

### Hinweise

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

Weitere Informationen erhalten Sie auf unserer Website [www.szh.ch](http://www.szh.ch)



## Expertenwissen online: Mehrsprachigkeit



In der Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie von Kindern mit Migrationserfahrung ist es wichtig, die jeweiligen Unterschiede zwischen der Erst- und der Zweitsprache (in diesem Fall der deutschen Sprache) zu kennen. «Fehler» sollen nicht sofort als Merkmale einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung bewertet werden. Bei der Abklärung und Diagnoseentwicklung von mehrsprachigen Kindern spielt daher die Kenntnis der Erstsprache des Kindes eine entscheidende Rolle in der Erkennung von Sprachmischungen, sogenannten Interlanguage-Effekten.

Die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich bietet neu unter [www.hfh.ch/mehrsprachigkeit](http://www.hfh.ch/mehrsprachigkeit) wertvolle Informationen im Vergleich Erst- und Zweitsprache. Die markantesten Unterschiede und Gemeinsamkeiten von über zehn Sprachen in den Kategorien Nomen, Verb und Satzbau sind dicht und lesefreundlich dargestellt. Fachpersonen aus den Bereichen Logopädie und Schulische Heilpädagogik, DaZ-Lehrkräften und Sprachförderpersonen steht damit ein in dieser Form einmaliges Hilfsmittel zur sprachlichen Einschätzung von mehrsprachigen Kindern zur Verfügung.

Christina Arn und Rita Baumann

## Fachwissen in Leichter Sprache

Leichte Sprache in der Aus- und Weiterbildung von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Logopädinnen und Logopäden

### Zusammenfassung

*Leichte Sprache wird in Zukunft für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Logopädinnen und Logopäden an Bedeutung gewinnen. Im beruflichen Umfeld treffen sie auf unterschiedliche Zielgruppen, die auf Leichte Sprache angewiesen sind und diese im Rahmen ihres Rechtes auf Inklusion einfordern. Fachpersonen brauchen darum entsprechende Kenntnisse der Prinzipien und Regelwerke der Leichten Sprache. Deshalb ist es unerlässlich, dass in der Aus- und Weiterbildung entsprechende Angebote verfügbar sind. Zudem sind weitere Produkte in Leichter Sprache bedeutsam, welche auf Forschungserkenntnissen beruhen und die Bedürfnisse von Nutzerinnen und Nutzern berücksichtigen.*

### Résumé

*Le langage facile à lire et à comprendre va prendre de plus en plus d'importance pour les professionnel-le-s de la pédagogie spécialisée ainsi que les logopédistes. En effet, dans l'exercice de leur profession, elles et ils sont confronté-e-s à différentes populations qui sont tributaires du langage facile à lire et à comprendre et qui le requièrent dans le cadre de leur droit à l'inclusion. Les professionnel-le-s doivent donc bénéficier des connaissances adéquates sur les principes et les règles de fonctionnement du langage facile à lire et à comprendre, et il est indispensable que des offres adaptées soient proposées dans le cadre de la formation initiale et continue. Il est par ailleurs important d'avoir d'autres produits en langage facile à lire et à comprendre qui soient fondés sur des résultats de recherche et qui tiennent compte des besoins des utilisatrices et utilisateurs.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-02-03](http://www.szh-csps.ch/z2019-02-03)

### Ein Alltag mit geringen Kompetenzen in Lesen und Schreiben

In den letzten beiden Jahrzehnten veränderte sich der Zugang zu Informationen drastisch. Immer mehr Informationen sind vor allem oder sogar nur noch in elektronischer Form zugänglich: Verwaltungsangelegenheiten, Versicherungen, auch Nachrichten sind teilweise nur noch übers Internet abrufbar. Dabei ist die Bedienung der unterschiedlich gestalteten Websites nicht immer barrierefrei.

Der gesellschaftliche Wandel, insbesondere die verbreitete Nutzung der neuen Medien, erschwert Menschen mit geringen

Lesekompetenzen die Bewältigung des Alltags. Besonders betroffen sind Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, prälingualer Gehörlosigkeit oder Demenz. Es gibt aber auch Menschen, die nur vorübergehend auf leicht verständliche Informationen angewiesen sind wie Menschen mit Deutsch als Zweitsprache oder mit Aphasie. Gemeinsam ist allen, dass sie zeitweise oder dauerhaft über eingeschränkte Lesekompetenzen verfügen – mit unterschiedlichen Möglichkeiten, diese zu erweitern. Lesen und Schreiben sind Schlüsselkompetenzen, um am alltäglichen Leben selbstständig partizipieren zu können.

Insbesondere digital vermittelte Informationen sind oft sehr komprimiert. Sie erfordern von den Lesenden nicht nur eine hohe Lesekompetenz, sondern auch entsprechendes (Welt-)Wissen (vgl. Beyer & Gerlach, 2018).

Stellen Sie sich folgende Situation vor:  
 Sie wollen über *www.sbb.ch* ein Ticket vom Bahnhof Zürich Leimbach nach Bremgarten Isenlauf lösen. Die Seite liefert folgende Angaben:  
 1x Z-Pass A-Welle-ZVV Einzelbillett  
 5 Zonen, Halbtax-Abo CHF 6.70

Um bei obenstehendem Beispiel zu bleiben: Abkürzungen wie Z-Pass oder A-Welle-ZVV müssen bekannt sein. Häufig sind zudem auch geografische Kenntnisse und die Fähigkeit, Preise zu vergleichen, notwendig, um das preiswerteste Angebot für ein gültiges Ticket zu finden.

### **Sprache: ein komplexes System**

Sprache ist inhaltlich und strukturell ein komplexes System. Sie setzt sich aus den linguistischen Ebenen Pragmatik, Morphologie, Semantik und Phonologie zusammen, die erst im Zusammenspiel einen verständlichen und nachvollziehbaren Inhalt ergeben. Sprache ist lebendig: Begrifflichkeiten und ihr Gebrauch verändern sich in unterschiedlichen Kontexten. Einzelne Sätze werden sowohl mündlich als auch schriftlich durch Konjunktionen sofort zu Text verbunden. Text zu verstehen setzt voraus, dass Hörende und Lesende nicht nur die formale Struktur, sondern insbesondere auch die Kohärenz entnehmen können, um den Inhalt zu erschliessen (vgl. Meibauer, 2011).

Lesekompetenz setzt sich zusammen aus der Lesetechnik, dem Decodieren der Zeichen und dem Leseverständnis, das heisst

dem Entschlüsseln des Inhaltes. Mit dem Konzept der Leichten Sprache wird versucht, den Zugang zu diesen komplexen formalen und inhaltlichen Strukturen zu erleichtern.

### **Funktionen Leichter Sprache**

Die Notwendigkeit einer leicht verständlichen Sprache wird von den Betroffenen geäussert. Damit machen sie ihren Anspruch auf Selbstvertretung und Inklusion geltend. In Schweden wurde bereits in den 1970er Jahren ein erstes Konzept Leichte Sprache entwickelt, welches von der amerikanischen Empowerment-Bewegung übernommen und schliesslich in weitere europäische Länder übertragen wurde (vgl. Lebenshilfe Bremen, 2013). Im deutschsprachigen Raum engagiert sich das Netzwerk «Mensch zuerst» seit den 1990er Jahren für die Umsetzung des Konzeptes Leichte Sprache. Inzwischen können die Betroffenen sich zudem auf die UN-Behindertenrechtskonvention berufen, in der unter anderem ein barrierefreier Zugang zu Informationen verlangt wird.

Leichte Sprache ist eine Möglichkeit, diesen barrierefreien Zugang zu Informationen zu erreichen, sie geht sogar darüber hinaus. Leichte Sprache erfüllt drei wichtige Funktionen (Bredel & Maaß, 2016, S. 10f.):

1. *Partizipationsfunktion*: Sie ermöglicht Menschen, die einen erschwerten Zugang zu allgemeinen und fachsprachlichen Texten haben und über wenig (Welt-)Wissen verfügen, zu partizipieren.
2. *Lernfunktion*: Sie ermöglicht den Wissenserwerb und das Einüben des Umgangs mit unterschiedlichen Textsorten und gibt damit Nutzerinnen und Nutzern die Möglichkeit, im Verlauf ihrer weiteren Entwicklung Standardtexte lesen und verstehen zu können.



3. Brückenfunktion: Das ausgangssprachliche Material wird nicht ersetzt, sondern ergänzt durch Texte in Leichter Sprache.

### **Leichte Sprache: eine unzulässige Vereinfachung von Inhalten?**

Kritiker der Leichten Sprache bemängeln, dass durch die Übersetzung in Leichte Sprache Inhalte weggelassen und Zusammenhänge unzulässig vereinfacht werden. Die Gefahr besteht, dass in erster Linie die Übersetzenden entscheiden, welche Informationen weitervermittelt werden. Dazu meint Stefanowitsch (2014): «Eine Vereinfachung der Sprache führt deshalb unweigerlich zu einer Vereinfachung der Inhalte, sodass beim Zuschnitt von Äußerungen auf bestimmte Adressatenkreise immer eine Abwägung zwischen Verständlichkeit und Genauigkeit getroffen werden muss» (S. 18). Und er stellt fest: «Dort, wo es nicht um Menschen mit kognitiven oder sensorischen Einwirkungen geht, kann die Lösung sprachlicher Schwierigkeiten deshalb nicht ohne Weiteres die Vermeidung oder drastische Vereinfachung komplexer Register sein. Sie ist stattdessen in einer besseren sprachlichen Bildung der Ansprechpersonen zu suchen» (ebd.).

### **Partizipation und Lernen ermöglichen**

Auch in der Heilpädagogik wurde in den vergangenen Jahren kontrovers diskutiert, ob Leichte Sprache für die Tätigkeit der Heilpädagoginnen sowie Logopädinnen notwendig sei. Auch hier wurde die These der unerlaubten Vereinfachung von Inhalten ins Feld geführt.

Betrachtet man die erwähnten Funktionen der Leichten Sprache, so lässt sich zeigen, dass diese mit den grundlegenden Prämissen der Heilpädagogik vergleichbar sind. Denn «in der Heil- und Sonderpädagogik geht es

um die Pädagogik [...] und um die Integration von Menschen mit besonderem Bildungsbedarf» (Kronenberg, 2016, S. 7). Genau dies soll mit den drei Funktionen erreicht werden.

### ***Leichte Sprache hat eine Partizipationsfunktion, eine Lernfunktion und eine Brückenfunktion.***

Leichte Sprache ist ein Mittel, um einen barrierefreien und adressatengerechten Zugang zu Information zu ermöglichen. Daher braucht es Anwendungskennnisse der Leichten Sprache für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Logopädinnen und Logopäden, um diese in Schule und Therapie sowie im Umfeld gezielt einsetzen zu können. So ist es nur richtig, dass auch in der Aus- und Weiterbildung eine Auseinandersetzung mit dem Thema stattfindet.

### **Kompetenzen in Leichter Sprache**

In der Aus- und Weiterbildung sollen sich Logopädinnen und Logopäden sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen das Grundlagenwissen zu Leichter Sprache erarbeiten, damit sie dieses im beruflichen Alltag anwenden und vermitteln können.

Folgende Kompetenzen sind für Fachleute der Heilpädagogik und Logopädie relevant:

- Sie können einschätzen, wer Leichte Sprache benötigt. Dazu müssen sie die sprachlichen Fähigkeiten treffend einschätzen können und insbesondere sensibel für die Bedürfnisse und Besonderheiten der unterschiedlichen Adressatengruppen sein.
- Sie kennen die Prinzipien und Regelwerke der Leichten Sprache und wenden sie an (vgl. Maaß, 2015). «Letztlich handelt es sich um eine fachlich anspruchsvolle Aufgabe: Es geht darum, Zugänge zu komplexen Sachzusammenhängen zu ermög-

lichen, die Zusammenhänge aber nicht unangemessen zu vereinfachen, sondern auf das Wesentliche hin zu konzentrieren, gewissermassen eine Essenz des Textes zu erstellen» (Seitz, 2014, S. 5).

- Sie können Texte adressatengerecht übersetzen. «Elementarisierung stellt einen sorgsam Abstimmungsprozess zwischen dem Kerngehalt des Bildungsinhaltes und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler dar. Ziel der Elementarisierung ist es, Bildungsinhalte so aufzubereiten, dass sie zum subjektiv bedeutsamen Lerngegenstand für Schülerinnen und Schüler werden» (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 85f.).
- Sie können vorhandene Texte und Literatur auf ihren Nutzen und ihre Qualität hin einschätzen. Es gibt unterschiedliche Regelwerke und Qualitätsstandards für Texte und Literatur. Die Fachleute sollen in der Lage sein, anhand dieser Standards eine Beurteilung durchzuführen.

Für alle diese Punkte gilt: Entscheidungen sind im Austausch mit Nutzerinnen und Nutzern zu treffen, denn Leichte Sprache ist eine Form gelebter Inklusion. «Leichte Sprache beinhaltet auch ein Konzept für inklusive Zusammenarbeit und verfolgt eine inklusionspolitische Zielsetzung. Menschen mit Lernschwierigkeiten profitieren hierbei in doppeltem Sinn: Zum einen haben sie als Prüferinnen und Prüfer einen erheblichen Anteil an der Produktion von Texten in Leichter Sprache; zum anderen sind sie Nutzer von Angeboten in Leichter Sprache und können dadurch ihr Weltwissen erweitern, ihre Teilhabemöglichkeiten verbessern und selbstbestimmter agieren» (Borucker, 2017, S. 49). Prüferinnen und Prüfer werden als Fachpersonen in Aus- und Weiterbildung einbezogen. Dadurch wird Partizipation aktiv gelebt.

### Was bringt die Zukunft?

Um eine qualitativ gute Aus- und Weiterbildung gewährleisten zu können, braucht es Weiterentwicklung und Evaluation der Leichten Sprache. Verschiedene Hochschulen beteiligen sich bereits aktiv an der Forschung zur Leichten Sprache. So entwickelte beispielsweise die Universität Hildesheim ein Regelbuch Leichte Sprache, den Duden Leichte Sprache und den Ratgeber Leichte Sprache. Diese Produkte sind für Übersetzerinnen und Übersetzer von Texten in Leichte Sprache sehr hilfreich.

Die Überprüfung und Weiterentwicklung der bereits vorhandenen Produkte für Übersetzungsarbeiten bleibt wichtig, um den Nutzerinnen und Nutzern Produkte anbieten zu können, welche ihren Bedürfnissen und Anliegen gerecht werden.

Die Weiterentwicklung ist aber auch für weitere Ziele sinnvoll. Zum Beispiel ist man in den Bereichen Heilpädagogik und Therapie daran interessiert, Leichte Sprache als Mittel für den Unterricht und die Therapie einzusetzen.

Lehrmittel und Literatur in Leichter Sprache werden inzwischen von unterschiedlichen Verlagen publiziert. Es ist jedoch häufig nicht ersichtlich, auf welchem Regelwerk die Übersetzungen basieren und welche Standards zur Überprüfung der Texte in Leichter Sprache angewandt werden. Dies sollte sich aus Qualitätsgründen ändern, was den Nutzerinnen und Nutzern zugute kommen würde.

Es besteht das Bedürfnis nach der Entwicklung von therapeutischen Methoden auf der Basis von Leichter Sprache. Für den Unterricht gilt, dass Leichte Sprache didaktisches Prinzip wird – sowohl in Mündlichkeit und Schriftlichkeit als auch in Bezug auf digitale Medien.

Gleichzeitig ist eine Evaluation der Produkte aus der Sicht der Nutzerinnen und Nutzer notwendig, um sicherzustellen, dass ihre Bedürfnisse und Anliegen angemessen berücksichtigt werden.

Das nachfolgende Zitat stammt aus der Zusammenfassung des Artikels von Leskelä mit dem Titel «Von Selko zu Leicht Lesen. Ein nordischer Blick auf die praktische Durchsetzung eines Bürgerrechts» in *Leichter Sprache*. Sie zeigt darin deutlich, dass es Nutzerinnen und Nutzer braucht, um eine qualitative Weiterentwicklung der Materialien in *Leichter Sprache* zu erreichen.

Wir müssen Leicht Lesen entwickeln.  
 Noch wissen wir nicht genug,  
 was in einer Sprache einfach oder  
 schwer ist.  
 Dazu brauchen wir Forschung.  
 Dazu brauchen wir auch Menschen,  
 die Leicht Lesen benötigen.  
 (Leskelä, 2015, S. 185)

## Literatur

- Beyer, R. & Gerlach, R. (2018). *Sprache und Denken*. Heidelberg: Springer.
- Borucker, C. (2017). Leichte Sprache zieht Kreise. *Unterstützte Kommunikation*, 3, 46–49.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016). *Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Kronenberg, B. (2016). Was heilt die Heilpädagogik? Was ist besonders an der Sonderpädagogik? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (5–6), 6–14.
- Lebenshilfe Bremen (2013). *Leichte Sprache. Die Bilder*. Bremen: Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.
- Leskelä, L. (2015). Von Selko zu Leicht Lesen. Ein nordischer Blick auf die praktische

Durchsetzung eines Bürgerrechts. In K. Candussi & W. Fröhlich (Hrsg.), *Leicht Lesen. Der Schlüssel zur Welt* (S. 169–185). Wien: Böhlau.

- Maaß, C. (2015). *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Berlin: LIT Verlag.
- Meibauer, J. (2011). *Pragmatik – eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Seitz S. (2014). Leichte Sprache? Keine einfache Sache. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64, 3–6.
- Stefanowitsch, A. (2014). Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64, 11–18.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015). *Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten*. Wien: UTB.



Christina Arn, lic. phil.; MAE  
 Dozentin Schwerpunkt Logopädie  
[christina.arn@hfh.ch](mailto:christina.arn@hfh.ch)



Rita Baumann, lic. phil.,  
 dipl. Heilpädagogin  
 Dozentin Schwerpunkt Pädagogik für  
 Menschen mit geistiger Behinderung  
[rita.baumann@hfh.ch](mailto:rita.baumann@hfh.ch)

Interkantonale Hochschule  
 für Heilpädagogik Zürich  
 Institut für Behinderung und Partizipation  
 Schaffhauserstrasse 239  
 Postfach 5850  
 8050 Zürich

Bettina Ledergerber

## Leichte Sprache

### Ein Praxiskonzept verbreitet sich in der Schweiz

#### Zusammenfassung

Die Leichte Sprache hat sich in den letzten zehn Jahren im deutschsprachigen Raum rasant verbreitet. Ein Grund dafür sind die Bemühungen der Verwaltungen, die UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen. Doch eine einheitliche Definition für Leichte Sprache besteht noch nicht. Zahlreiche Regelwerke haben zu unterschiedlichen Interpretationen geführt. In diesem Artikel wird aufgezeigt, in welchen Bereichen die Politik, Praxis und Wissenschaft gefordert sind. Als besonders fragwürdig wird aus linguistischer sowie inklusionstheoretischer Sicht die zuweilen beobachtbare Nichteinhaltung der Grammatik bewertet.

#### Résumé

Le langage facile à lire et à comprendre (Leichte Sprache) s'est répandu très rapidement ces dix dernières années dans l'espace germanophone, ceci notamment grâce aux efforts fournis par les administrations pour mettre en œuvre la Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU. Il n'y a cependant pas encore de définition unique de ce que le terme « Leichte Sprache » englobe. Des nombreux corpus de règles ont conduit à des interprétations diverses. Le présent article montre dans quels domaines la politique, la pratique et la science sont sollicitées. Tant du point de vue linguistique que de celui de la théorie de l'inclusion, le non-respect de la grammaire que l'on observe parfois nous semble particulièrement contestable.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-02-04](http://www.szh-csps.ch/z2019-02-04)

*Leichte Sprache ermöglicht Inklusion – wird behauptet. In der Wissenschaft fehlt bislang ein Beweis dafür.*

Nur wer sich informieren kann, kann mitreden und sich einbringen. Deshalb übersetzt das Büro für Leichte Sprache von Pro Infirmis seit dem Jahr 2015 Texte in leicht verständliches Deutsch. In der Deutschschweiz entstand fast gleichzeitig auch das *Büro Leichte Sprache* der Behinderteninstitution Wohnwerk Basel. Der *Verein Einfache Sprache* setzt sich ebenfalls für dieses Anliegen ein und es gibt einige Übersetzerinnen und Übersetzer, die selbstständig Texte in Leichte Sprache übertragen. Vor 2015 war diese in der Schweiz noch praktisch unbekannt – hie und da wurde sie von Mitarbeitenden in Behindertenheimen eingesetzt.

Anders in Deutschland, wo die Entwicklung der Leichten Sprache mindestens zehn Jahre vor der Schweiz vorangetrieben wurde – befeuert durch Inklusionsbemühungen und die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK). In Deutschland gibt es über 100 Übersetzungsbüros. Die Bundeskanzlerin Angela Merkel informiert auf ihrer Website in Leichter Sprache, seit Anfang 2013 bietet der Deutschlandfunk das *Onlineportal Nachrichten leicht an*.

Leichte Sprache im Sinne der UN-BRK hat das Ziel, Menschen mit Leseschwierigkeiten die Teilhabe an Gesellschaft und Politik zu ermöglichen, erklärt Kellermann (2014, S. 7).

### **Wo liegt der Unterschied zwischen Leichter und einfacher Sprache?**

Während die Leichte Sprache nur Sätze mit maximal acht Wörtern erlaubt, sind es bei der einfachen Sprache bis zu fünfzehn Wörter. Angelehnt an den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Kompetenzbeschreibungen für Lernende von Fremdsprachen) werden in der Praxis, unter anderem von der im ganzen deutschsprachigen Raum tätigen österreichischen Anbieterkette Capito, drei Niveaus unterschieden: A1, A2, B1 (Capito, 2015; Schiess, 2001). So wird das auch im Büro für Leichte Sprache von Pro Infirmis gehandhabt. Bezogen auf dieses Modell unterscheidet sich einfache Sprache von Leichter Sprache im Niveau. Das Niveau B1 gilt als einfache, die Niveaus A1 und A2 als Leichte Sprache.

Anders als bei der Leichten Sprache gibt es für die einfache Sprache kein Regelwerk. Sie ist durch einen komplexeren Sprachstil gekennzeichnet. Die Sätze sind länger, Nebensätze sind zulässig und sämtliche im Alltag gebräuchlichen Begriffe werden als bekannt vorausgesetzt. In der Praxis werden diese Regeln für einfache und Leichte Sprache unterschiedlich angewendet oder auch Vorgaben bezüglich Satzlänge nicht streng eingehalten (Kellermann, 2014, S. 7).

Auch der Dudenverlag hat zum Thema Leichte Sprache veröffentlicht. Es ist kein Regelwerk, sondern eine kritische, linguistische Auseinandersetzung zweier Professorinnen mit bestehenden Ratgebern, Wörterbüchern und Regelwerken, in denen es zahlreiche, linguistisch gesehen mehr oder weniger fundierte und sich zum Teil widersprechende Regeln gibt (Bredel & Maaß, 2016).

Abgesehen von den konkreten Regelwerken gibt es noch keine übergeordneten

allgemeingültigen Definitionen von Leichter und einfacher Sprache. Bock (2015) beschreibt das Phänomen Leichte Sprache als Varietät des Deutschen, wenngleich als un- ausgereifte Varietät. Die Leichte Sprache kann auch nicht als Sondersprache bezeichnet werden, da sie gerade nicht auf die Abgrenzung von Gruppen zielt (ebd.).

Anders als einige Praxisvertreterinnen und -vertreter, welche den Unterschied zwischen einfacher und Leichter Sprache regelmässig betonen, grenzen die Duden-Autorinnen Bredel und Maaß (2016, S. 531) die Leichte sowie einfache Sprache nicht mehr streng voneinander ab. Sie sprechen sich für ein dynamisches System aus. Der Text soll so konstruiert sein, dass er inhaltlich korrekt und an die Kompetenzen der Lesenden angepasst ist.

*Anders als bei der Leichten Sprache gibt es für die einfache Sprache kein Regelwerk.*

### **Führt Leichte Sprache unbeabsichtigt zu Exklusion?**

Leichte Sprache ist also ein defizitorientiertes Konzept. Dessen Verfechter gehen von grossen gesellschaftlichen Kommunikations- oder Sprachbarrieren aus. Damit haben sie nicht Unrecht, wenn man Studien zu Lesekompetenzen heranzieht. Das hiesige Bundesamt für Statistik geht von einer grossen sozialen Benachteiligung von Personen aus, die bei den Lesekompetenzen lediglich das tiefste Niveau erreichen. Im internationalen Vergleich schneidet die Schweiz in dieser Kategorie durchschnittlich ab – oder in Zahlen ausgedrückt: Nahezu 800 000 erwachsene Personen stellt das Lesen eines sehr einfachen Textes vor unüberwindbare Verständnisprobleme (Notter et al., 2006, S. 6ff.)

Die Übersetzungsbüros für Leichte Sprache im deutschsprachigen Raum beziehen sich in ihrem Marketing auf diese und andere Lesekompetenzstudien<sup>1</sup> – und behaupten: Mit Leichter Sprache verbessert sich die Teilhabe von Menschen mit Leseschwierigkeiten. Aber: Das Textverständnis ist ein komplexer Prozess. Theoretisch betrachtet ist dieser angenommene lineare Zusammenhang zwischen Leichter Sprache, dem Textverständnis und Inklusion in dieser Einfachheit zu hinterfragen. Der Lebenswelt und der Kultur der Leserinnen und Leser muss ebenfalls Bedeutung beigemessen werden, damit sie einen Text mit einem Weltausschnitt verknüpfen können.

Folgendes Beispiel soll dies illustrieren: Zu einem Akzeptanzproblem führt etwa die Vereinfachung von fremdsprachigen Begriffen in eine Lautschrift-Übersetzung. Das englische Wort «United» wird zu «Juneitid». Aber: Einem Fan des Fussballklubs *Manchester United* dürfte das Wort «United» samt seiner richtigen Aussprache bekannt sein – allfälligen Leseproblemen zum Trotz.

Leichte Sprache und einfache Sprache befinden sich in einem Spannungsfeld. Sie wollen klar und unmissverständlich sein – und sie bedienen sich der Methode der Simplifizierung. Das bedeutet auch, etwas wegzulassen. Wer das erkennt, fühlt sich dann schnell «auf den Arm genommen» (Kupke & Schlummer, 2010, S. 67). Oft wird auch die Nichteinhaltung der Grammatik kritisiert,

<sup>1</sup> Ähnliche Befunde zum sogenannten funktionalen Analphabetismus offenbart auch eine Studie für Deutschland: 10 Prozent der Bevölkerung können zwar mit kurzen Sätzen umgehen, scheitern aber beim Lesen zusammenhängender Texte. Weitere 4,5 Prozent der Bevölkerung können gar nicht lesen oder höchstens einige Wörter (Grotlüschen & Riekman, 2012, S. 20).

zum Beispiel, wenn lange zusammengesetzte Wörter mit Fugen-s konsequent mit Bindestrich getrennt werden (Bundesgleichstellungs-Gesetz), oder wenn mit dem im Duden vorgeschlagenen Mediopunkt (Bundesgleichstellungsgesetz) ein neues Zeichen eingeführt wird. Der Mediopunkt, diese unbekannte Lesehilfe – so lautet die Kritik einer von der Autorin interviewten Leiterin eines der ersten Übersetzungsbüros für Leichte Sprache in Deutschland – sei gewöhnungsbedürftig und könne je nach Einschränkung der Lesenden als Punkt interpretiert werden. Dazu kommt: Der Mediopunkt grenzt die Leichte Sprache wieder von der «normalen Sprache» ab. Er schafft somit ein Identifikationsmerkmal – und es ist fraglich, ob das im Sinne der Inklusion ist.

Die oben genannte Vermutung bezüglich sinkendem Vertrauen und fehlender Akzeptanz aufgrund der absichtlichen Falschreibungen wird auch durch an der Universität Zürich gemachte Erfahrungen mit Leichter Sprache gestützt. Im Rahmen einer partizipativen Forschungsstudie wurden Biografien von Menschen mit kognitiver Behinderung erhoben. Das Forschungsteam berichtet von Schwierigkeiten im Umgang mit Leichter Sprache. In einem Fall musste die Lebensgeschichte einer Person auf deren Wunsch zurückübersetzt und an die offiziellen Schreibregeln angepasst werden. Die getrennt geschriebenen Wörter hatten die beeinträchtigte Person irritiert (Hedderich, Egloff & Zahnd, 2015, S. 101).

Das Beispiel zeigt einen Widerspruch, der auch auf übergeordneter Ebene erscheint. Der Inklusionsansatz ist verbunden mit dem Anspruch, die Ressourcen von Menschen mit und ohne Behinderung wertzuschätzen, unabhängig davon, in welchem Bereich sie liegen.

Menschen haben Leseprobleme deshalb, weil die «Messlatte» in Anbetracht ihrer Lesekompetenzen zu hoch liegt. Dies wehrt aber den Blick darauf, «dass auch behinderte Menschen potentielle Fähigkeiten und Fertigkeiten haben» (Felder, 2012, S. 291). Der Blick auf die Ressourcen und nicht die Defizite einer Person ist eine der zentralen Entwicklungen in der aktuellen Diskussion über Behinderung. Auch sprachliche Ressourcen können gefördert werden. Sie werden aber in einer defizitorientierten und unter Umständen paternalistischen Sichtweise oft unterschätzt.

### **Führt Leichte Sprache zu einer höheren politischen Teilhabe?**

Aller Kritik und offenen Fragen zum Trotz: In der Politik sind zahlreiche Bemühungen am Laufen, die Verwaltung zu animieren, mehr einfache oder Leichte Sprache einzusetzen.

Im Kanton Zürich liegt derzeit ein Postulat von Grünen und Grünliberalen beim Regierungsrat auf dem Tisch, welches fordert, den Zugang und die Verständlichkeit von Wahl- und Abstimmungsmaterialien sowie Informationen zur politischen Meinungsbildung weiter zu verbessern (Kantonsrat Zürich, 2017). Die Diskussion hierzu dürfte im bürgerlich geprägten Kantonsrat spannend werden.

Als Antwort auf eine Motion der Alternativen Linken, die forderte, Abstimmungsbotschaften einfacher zu formulieren, räumte der Berner SVP-Gemeinderat ein, grundsätzlich sei es gut, möglichst einfache Formulierungen anzustreben (Schuler, 2018). Auch die Grünen der Stadt Zürich verlangen Leichte Sprache beim städtischen Internetauftritt. Stadtpräsidentin Corinne Mauch zeigte sich in der Diskussion im Städtzürcher Parlament offen: Leichte Sprache stelle ei-

nen Gewinn für die darauf angewiesenen Menschen dar. Konkret werde sie in der Stadtverwaltung jedoch erst vereinzelt verwendet (Gemeinderat Zürich, 2018).

### ***Der Blick auf die Ressourcen und nicht die Defizite einer Person ist zentral in der Diskussion über Behinderung.***

Die Politikerinnen und Politiker argumentieren, dass die Leichte Sprache eine positive Wirkung auf die politische Teilhabe habe. Allerdings gibt es dazu keine Resultate aus der Forschung. Ein Indiz könnten die ersten Wahlen in Leichter Sprache im Frühjahr 2015 in Bremen sein. Ein Blick auf die Beteiligung an den Bürgerschaftswahlen zeigt: Alleine die Einführung der Leichten Sprache vermochte die sinkende Wahlbeteiligung nicht aufzuhalten. 55,5 Prozent aus dem Jahr 2011 stehen lediglich 50,2 Prozent aus dem Wahljahr 2015 gegenüber. Die Quote ungültig eingeworfener Stimmzettel sank – wenn auch nur leicht – von 3,3 auf 3,0 Prozent (Statista, o. J.). Andere Gründe für das Sinken können nicht ausgeschlossen werden. Alleine die Wahlbeteiligung oder die Quote ungültiger Stimmen lässt keine weiteren wissenschaftlichen Schlüsse zu.

### **Wer bestimmt in der Praxis, welche Texte leicht zu lesen sind?**

Der vorliegende Artikel beschränkt sich hauptsächlich auf die Verwendung Leichter Sprache im deutschsprachigen Raum. Nichtsdestotrotz soll ein Blick auf einen Ansatz aus dem angelsächsischen Raum geworfen werden: *Plain Language*. Konzeptionell ähnelt Plain Language der Leichten Sprache – wenn Letztere wie bei Bredel und Maaß (2016) als Kontinuum verstanden wird.

In der Plain Language sollen Sätze kürzer und einfacher werden, Fachjargon ist zu vermeiden, ebenso Passivkonstruktionen und Fremdwörter. Zudem sollen Texte logisch strukturiert werden. Der Unterschied zu Leichter Sprache ist, dass sich Plain Language von Beginn weg an ein breites Zielpublikum richtete. Anders als bei der Leichten Sprache, bei welcher häufig ein separater Flyer oder eine eigene Sprachversion auf Webseiten angeboten wird, wird mit Plain Language das gesamte Informationsangebot überarbeitet und vereinfacht (Plain, o. J.).

Das Text- und Übersetzungsbüro *Supertext* in der Schweiz bezieht sich ausdrücklich auf den angelsächsischen Ansatz und bietet einen entsprechenden Übersetzungsservice an. Die Idee dahinter ist dieselbe wie bei Pro Infirmis. Ihr Slogan: «Es gibt eine Sprache, die 95 Prozent der Menschen verstehen.» Allgemein verständliches Sprachniveau ist bei Supertext B1 (Supertext, o. J.). Auch bei Pro Infirmis wünschen sich die meisten Kundinnen und Kunden Texte auf dem Niveau B1 – gerade, wenn sie nicht aus dem Behindertenbereich stammen und somit die Zielgruppe der Texte breiter wird.

### **Bei Pro Infirmis prüfen Menschen mit Lern- oder kognitiver Behinderung die Verständlichkeit der Texte.**

Es ist wissenschaftlich noch nicht erwiesen und wird diskutiert, ob dank dem Ansatz von Plain Language verhindert werden kann, was bei der Leichten Sprache kritisiert wird: unbeabsichtigt mit einer «eigenen Sprache» das Gegenteil von Inklusion zu erreichen.

Ein weiterer Unterschied von Plain Language zum Praxiskonzept der Leichten Sprache liegt in der Überarbeitung der Texte: Bei Pro Infirmis prüfen Menschen mit Lern- oder kognitiver Behinderung oder Migrationshintergrund die Verständlichkeit der Texte. Sie arbeiten auf Stundenlohnbasis und sorgen ähnlich wie ein Lektorat für die Qualitätssicherung. Die Idee: Nur vom Zielpublikum geprüfte Texte können den Anspruch an Verständlichkeit erfüllen.

Dazu ein Auszug aus dem Regelwerk des deutschen Netzwerks Leichte Sprache (2013, S. 35):

#### **Lassen Sie den Text immer prüfen.**

[...]

Nur sie [Menschen mit Lern-Schwierigkeiten, B.L.] können Ihnen sagen: Das kann ich gut verstehen.

[...]

Verstehen die Prüfer und Prüferinnen etwas nicht?

Dann ist der Text nicht gut.

#### **Dann müssen Sie den Text noch mal ändern.**

Der genau vorgeschriebene Prüfprozess aller Texte und das Organisieren der Prüfsitzungen verlangsamen aber die Auftragsbearbeitung. Anders als Supertext kann das Büro für Leichte Sprache keine Texte innert eines Tages für Kundinnen und Kunden erstellen.

Neben Verwaltungen gehören inzwischen immer mehr auch Anbieter aus dem Gesundheitsbereich zu den Referenzen des vor über drei Jahren von Pro Infirmis Zürich ins Leben gerufenen Büros für Leichte Sprache. Zuletzt wurden Übersetzungen für eine Spitex-Organisation (die AGB), Erklärun-



gen zum elektronischen Patientinnen- und Patientendossier oder auch Informationstexte zu einem Krankheitsbild in Leichte Sprache übertragen.

### Fazit: Alle sind gefordert

Der Artikel hat verschiedene Schwierigkeiten aufgezeigt, mit denen die Leichte Sprache zurzeit «kämpft». Zwei davon stechen besonders hervor: Erstens die aus linguistischer, aber auch aus inklusionstheoretischer Sicht fragwürdige Nichteinhaltung der Grammatik der deutschen Sprache. Dies könnte eine breite Akzeptanz auf politischer und gesellschaftlicher Ebene verhindern.

Die Übersetzungsbüros und die Politik gehen bislang pragmatisch mit diesem Problem um und sensibilisieren mit ihren Vorstößen und Arbeiten öffentlich für die Inklusion von Menschen mit Behinderung. Einige Übersetzungsbeispiele zeigen, dass Leichte Sprache Potenzial hat, Kommunikation zu verbessern. Beispiel dafür ist eine von Pro Infirmis für ein Kantonsspital übersetzte interne Präsentation für Mitarbeitende. Bei der Personalabteilung des Krankenhauses gehen seit der Vereinfachung weniger Nachfragen zu Zeiterfassung, Kompensation und Ferienansprüchen ein. Die Qualität der Texte muss in der Praxis immer höchste Priorität haben

Den politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern stellen sich die folgenden Fragen: Ist es die Lösung des Problems, in Übersetzungen in Leichte Sprache zu investieren? Oder sollen mehr Bildungszugänge für weniger gebildete oder stigmatisierte Gruppen geschaffen werden, um dadurch Teilhabe zu ermöglichen? Oder braucht es beides?

Die Wissenschaft ist besonders gefordert, die Wirksamkeit von Leichter Sprache empirisch zu überprüfen. Forschung in

diese Richtung könnte zudem Aufschluss darüber geben, in welchen Bereichen weitere Anstrengungen in Richtung einer vereinfachten Sprache getätigt werden können.

### *Die Wissenschaft ist besonders gefordert, die Wirksamkeit von Leichter Sprache empirisch zu überprüfen.*

Bettina Ledergerber war Mitglied der Projektgruppe, welche Anfang 2015 das Büro für Leichte Sprache von Pro Infirmis aufbaute.

Der vorliegende Artikel basiert auf eigenen Recherchen und der unveröffentlichten Masterarbeit der Autorin mit dem Titel «Leichte Sprache unter dem Verständnis von Inklusion. Braucht die Schweiz eine fünfte Landessprache? – Kritische Bestandesaufnahme in Richtung Praxistauglichkeit». School of Management and Law, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, 2015.

### Literatur

- Bock, B.M. (2015). *Barrierefreiheit durch Leichte Sprache*. [www.uni-marburg.de/fb10/iaa/gal2014/programm/poster\\_foerderpreis.pdf](http://www.uni-marburg.de/fb10/iaa/gal2014/programm/poster_foerderpreis.pdf) [Zugriff am 04.11.2018].
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden.
- Capito (o.J.). *Capito. Über uns*. [www.capito.eu/de/Ueber\\_uns/Unser\\_Leitbild](http://www.capito.eu/de/Ueber_uns/Unser_Leitbild) [Zugriff am 04.12.2018].
- Felder, F. (2012). *Inklusion und Gerechtigkeit: Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gemeinderat Zürich (2018). *Postulat 2017/407. Auszug aus dem Beschlussprotokoll. 14. Ratssitzung vom 12. September 2018*. Zürich: Gemeinderat.

- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Hedderich, I., Egloff, B. & Zahnd, R. (2015). *Biografie, Partizipation, Behinderung. Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kantonsrat Zürich (2017). *Postulat 2017/332. Zugang und Verständlichkeit von Wahl- und abstimmungsmaterialien und Informationen zur politischen Meinungsbildung*.
- Kellermann, G. (2014). Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. *APUZ*, 9–11, 7–10.
- Kupke, C. & Schlummer, W. (2010). Kommunikationsbarrieren und ihre Überwindung. Leichte Sprache und Verständlichkeit in Texten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Teilhabe*, 2, 67–73.
- Netzwerk Leichte Sprache (2013). *Die Regeln für Leichte Sprache*. [www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln\\_Leichte\\_Sprache.pdf](http://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf) [Zugriff am 08.11.2018].
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Plain (o. J.). *Plain Language: Improving Communications from the Federal Government to the Public*. [www.plainlanguage.gov/index.cfm](http://www.plainlanguage.gov/index.cfm) [Zugriff am 15.10.2018].
- Schiess, R. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.
- Schuler, K. (2018, 10. Oktober). «Leichte Sprache» hat es noch schwer. *Der Bund*, 19.
- Statista (o. J.). *Wahlbeteiligung bei den Bürgerschaftswahlen in Bremen von 1946 bis 2015*. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/3172/umfrage/wahlbeteiligung-bei-den-buergerschaftswahlen-in-bremen-seit-1947/> [Zugriff am 04.12.2018].
- Supertext (o. J.). *Wir Machen Sie verständlich. Mit Plain Language*. [www.supertext.ch/de/plain-language](http://www.supertext.ch/de/plain-language) [Zugriff am 04.12.2018].

### Internetseiten

#### deutschsprachiger Anbieter

[www.büro-leichte-sprache.ch](http://www.büro-leichte-sprache.ch)  
[www.leichte-sprache-basel.ch/](http://www.leichte-sprache-basel.ch/)  
[www.supertext.ch/de/plain-language](http://www.supertext.ch/de/plain-language)  
[www.capito.eu/zuerich](http://www.capito.eu/zuerich)

#### Übersetzungsbeispiele Leichte Sprache

*Aus Sicht der Autorin gelungene Übersetzungsbeispiele in Leichte Sprache*

[www.maedchenhaus.ch](http://www.maedchenhaus.ch)  
[www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/informationen-in-leichter-sprache.html](http://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/informationen-in-leichter-sprache.html)  
[www.stadt-zuerich.ch/portal/de/index/politik\\_u\\_recht/ombudsstelle.html](http://www.stadt-zuerich.ch/portal/de/index/politik_u_recht/ombudsstelle.html)  
[www.martin-stiftung-fuer-alle.ch](http://www.martin-stiftung-fuer-alle.ch)



*Bettina Ledergerber*  
 Kommunikation & Sozialpolitik  
 Pro Infirmis Zürich  
 Hohlstrasse 560  
 8048 Zürich  
[bettina.ledergerber@proinfirmis.ch](mailto:bettina.ledergerber@proinfirmis.ch)

Sarah Guidi und Patricia Hermann-Shores

## Warum es für Barrierefreiheit auch «Leichte Gebärdensprache» braucht

Beobachtungen aus der Praxis und Überlegungen für die Forschung

### Zusammenfassung

*Ein Teil der in der Deutschschweiz lebenden gebärdensprachorientierten Menschen mit einer Hörbehinderung braucht Informationen in einer einfacheren Form von Gebärdensprache, der «Leichten Deutschschweizerischen Gebärdensprache» (Leichte DSGS). Dazu gehören Menschen mit einer Hörbehinderung und Migrationshintergrund sowie Menschen mit einer Hörbehinderung und einer zusätzlichen Lernschwierigkeit oder Demenz. Leichte DSGS wird im Alltag spontan eingesetzt. Sie zeichnet sich unter anderem durch kürzere Sätze, grösser ausgeführte Gebärden und einen kleineren Wortschatz aus und weist Parallelen zur Leichten Sprache auf. Zur Leichten DSGS gibt es bis heute keine wissenschaftlichen Untersuchungen.*

### Résumé

*Pour une partie des personnes vivant en Suisse alémanique présentant une déficience auditive et ayant recours à la langue des signes, les informations doivent être données en utilisant une forme simplifiée de cette dernière: la «langue des signes Suisse alémanique simplifiée» (DSGS simplifiée). On citera par exemple les personnes avec une déficience auditive qui sont issus de la migration, qui présentent des difficultés d'apprentissage, ou encore une démence. La DSGS simplifiée est utilisée spontanément dans le quotidien. Elle se caractérise entre autre par des phrases plus courtes, des gestes plus explicites et un vocabulaire réduit, et présente des similitudes avec le langage facile à lire et à comprendre. On ne dispose à ce jour d'aucune étude scientifique sur la DSGS simplifiée.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-02-05](http://www.szh-csps.ch/z2019-02-05)

### Einleitung

Der Zugang zu Informationen ist für Menschen mit einer Hörbehinderung oft nicht per se gewährleistet (Inclusion Handicap, 2017; SGB–FSS, 2018). Um Informationen für Menschen mit einer Hörbehinderung möglichst barrierefrei zu machen und um die Kommunikation zwischen Menschen mit ei-

ner Hörbehinderung und hörenden Menschen zu ermöglichen, werden verschiedene Kommunikationsformen und Hilfsmittel eingesetzt. Dazu gehören der Einsatz von Gebärdensprachdolmetschenden, Gebärdensprachvideos, Schriftdolmetschen, Texte in einer einfacheren Schriftsprache, sprachliche Kulturvermittlung<sup>1</sup> und Untertitelung.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> In Gesprächen mit gehörlosen Migrantinnen und Migranten reicht es oft nicht aus, dass eine Gebärdensprachdolmetscherin/ein Gebärdensprachdolmetscher anwesend ist. Es braucht zusätzlich eine sprachliche Kulturvermittlung. Das ist in der Regel eine gehörlose Person, welche die Deutschschweizerische Gebärdensprache in internationale Gebärden oder in Leichte Gebärdensprache übersetzt. Wenn kulturelle Unterschiede geklärt werden müssen, übernimmt das die sprachliche Kulturvermittlerin/der sprachliche Kulturvermittler.

<sup>2</sup> In der Deutschschweiz bieten verschiedene Organisationen die folgenden Hilfsmittel an: procom (Gebärdensprachdolmetschende), pro audio Schweiz (Schriftdolmetschen), SwisTXT (Untertitelung), BFSUG (sprachliche Kulturvermittlung) und DIMA (sprachliche Kulturvermittlung). Einige Institutionen im Gehörlosen- und Schwerhörigenbereich und vereinzelt auch Organisationen des Bundes (z. B. EBGB) stellen einen Teil ihrer Informationen in Form von Gebärdensprachvideos zur Verfügung. Zudem werden einzelne Sendungen des Schweizer Radios und Fernsehens SRF von Gebärdensprachdolmetschenden übersetzt.

Die Praxis zeigt, dass eine breite Palette von Hilfsmitteln und Kommunikationsformen nötig ist (Kaul, 2016), damit Menschen mit einer Hörbehinderung Zugang zu den notwendigen Informationen haben. Denn die Zielgruppe hat aufgrund ihrer Diversität äusserst vielfältige Kommunikationsbedürfnisse.

### *In der Kommunikation mit gehörlosen Menschen mit Migrationshintergrund oder Mehrfachbehinderung wird Leichte DSGS bereits benutzt.*

Für gebärdensprachorientierte Menschen mit einer Hörbehinderung wird ein Teil der Informationen auf Internetseiten in Form von Gebärdensprachvideos zugänglich gemacht und Gespräche werden in Gebärdensprache geführt. Dadurch bekommt ein Grossteil der gebärdensprachkompetenten Menschen mit einer Hörbehinderung einen barrierefreien Zugang zu Informationen. Für einen anderen Teil der Menschen mit einer Hörbehinderung stellen aber auch solche Informationen eine Barriere dar, denn sie verfügen (noch) nicht über genügend Kompetenzen in einer bestimmten Gebärdensprache (z. B. der DSGS). Dazu gehören...

- ... Menschen mit einer Hörbehinderung, welche in einem anderen Land aufgewachsen sind und zum Teil keine Schule besucht haben,
- ... gehörlose Menschen mit einer zusätzlichen Behinderung (Menschen mit einer Mehrfachbehinderung beziehungsweise «Gehörlos+» [von den Betroffenen gewählte Bezeichnung]),
- ... gehörlose Menschen, welche dement sind,

- ... gehörlose Menschen, welche in der Schule ausschliesslich lautsprachorientiert geschult worden sind<sup>3</sup> und
- ... zum Teil auch Menschen mit einer Hörbehinderung, die zwar gebärdensprachkompetent sind, aber in Bezug auf Alltags- und/oder Bildungswissen Lücken haben.

Alle diese Menschen brauchen für einen barrierefreien Zugang Informationen in einer einfacheren Form von Gebärdensprache, welche im Folgenden als «Leichte Gebärdensprache» bzw. mit Fokus auf die Deutschschweiz als «Leichte DSGS» bezeichnet wird.

#### **Was ist Leichte DSGS?**

Informelle Gespräche mit Personen, die Gebärdensprache als Erstsprache gelernt haben und die unter anderem gehörlose Migrantinnen und Migranten sowie gehörlose Menschen mit einer Mehrfachbehinderung unterrichten bzw. als Sozialarbeiterinnen begleiten, haben ergeben, dass in der Kommunikation mit den genannten Zielgruppen Leichte DSGS benutzt wird. Diese zeichnet sich im Vergleich zu DSGS unter anderem dadurch aus, dass die Informationen in kürzeren Sinneinheiten vermittelt und dass einfache und Konkretes bezeichnende Gebärden verwendet werden, wobei der prozentuale Anteil an ikonischen Gebärden höher ist. Zudem werden mehr Beispiele eingebaut und beim Gebärden werden, wenn vorhanden, häufiger Bilder und Gegenstände einbezogen. Des Weiteren ist die Leichte DSGS dadurch gekennzeichnet, dass die Gebärden grösser und in einem langsameren

<sup>3</sup> Zur Geschichte der Gehörlosen in der Schweiz, siehe den Schlussbericht des Projekts «Verbot der Gebärdensprache in der Schweiz» von Hesse und Lengwiler (2017).

Tempo ausgeführt werden. Bei komplexen Sachverhalten werden in Leichter DSGS zum Teil nur die Kerninformationen weitergegeben. Für die DSGS, welche stark mundbildorientiert ist (Boyes Braem, 2006, S. 21) und bei der es dadurch einige Gebärden gibt, die sich nur bezüglich der Komponente «Mundbild» unterscheiden, werden in Leichter DSGS zusätzliche Gebärden für Erklärungen eingesetzt. So wird zum Beispiel die Gebärde «Wer» mit der Gebärde «Personen» ergänzt und bei der Produktion der Gebärde «Was», welche sich in Bezug auf die manuellen Komponenten nicht von der Gebärde «Wer» unterscheidet, werden vorhandene Gegenstände kurz in die Hand genommen. Ob in der Leichten DSGS die grammatikalischen Regeln von DSGS befolgt werden, muss untersucht werden.

Es ist davon auszugehen, dass es eine Form von Leichter Gebärdensprache im Kontakt mit den oben genannten Zielgruppen für Leichte Gebärdensprache schon immer gegeben hat, und dass Leichte Gebärdensprache in allen Gebärdensprachen vorkommt.<sup>4</sup> In der Deutschschweiz war es Christa Notter, die Leiterin von DIMA<sup>5</sup>, die den Bedarf für Leichte DSGS im Zusammenhang mit barrierefreier Kommunikation als

erste thematisiert hat (siehe DIMA, 2017, S. 18). Auch aufgrund ihres Inputs hat die BFSUG Zürich (Beratung für Schwerhörige und Gehörlose) im Frühling 2018 zu verschiedenen Themen wie Invalidenversicherung, Krankenkasse oder Beistandschaft bei Erwachsenen Videos mit Informationen in Leichter DSGS – die BFSUG nennt es «einfache Gebärdensprache» – erstellt (siehe [www.bfsug.ch/informationen/infothek](http://www.bfsug.ch/informationen/infothek)).

### Parallelen zur Leichten Sprache

Die Merkmale von Leichter DSGS lassen Parallelen zur «Leichten Sprache» erkennen. Leichte Sprache ist ein «in der Praxis entwickelter Ansatz, um Texte für verschiedene, heterogene Zielgruppen verständlicher zu machen» (Bock, 2014, S. 17). Zu den Zielgruppen von Leichter Sprache gehören Menschen mit Lernschwierigkeiten, an Demenz erkrankte Menschen, Migrantinnen und Migranten sowie Menschen mit funktionalem Analphabetismus oder einer Hörbehinderung (ebd., S. 19). Für Leichte Sprache gibt es schriftlich festgehaltene Regeln, die «vor allem intuitiv entwickelt und bisher nicht systematisch linguistisch überprüft» worden sind (ebd.). Zu den Regeln von Leichter Sprache gehören unter anderem kurze Sätze, die Verwendung eines eingeschränkten Wortschatzes und der Einsatz einer grösseren Schrift. Zudem werden Sachverhalte mit Beispielen erklärt und die Texte sind öfters mit visuellen Darstellungen ergänzt.<sup>6</sup> Die Linguistin Bock (2014)

<sup>4</sup> Zum Beispiel benutzt das Zentrum für Kultur und visuelle Kommunikation der Gehörlosen in Berlin und Brandenburg in der Praxis ebenfalls eine leichte Gebärdensprache, insbesondere in der Kommunikation mit Menschen mit einer Mehrfachbehinderung und Menschen mit einer Hörbehinderung und Migrationshintergrund.

<sup>5</sup> DIMA ist eine deutschschweizerische Organisation, welche sich seit 2004 für Bildung, Kommunikation und Integration von Menschen mit einer Hörbehinderung einsetzt. DIMA bietet Kurse in den Bereichen «Integration Gesellschaft» und «Integration Arbeit» an, entwickelt gehörlosengerechtes Unterrichtsmaterial und setzt sich für barrierefreie Kommunikation für Menschen mit einer Hörbehinderung ein.

<sup>6</sup> Für «Leichte Sprache» gibt es verschiedene Regelwerke. Eines der bekanntesten ist der Regelkatalog des Netzwerks Leichte Sprache ([www.leichte-sprache.org/die-regeln](http://www.leichte-sprache.org/die-regeln)). Weitere Regelwerke gibt es von der Forschungsstelle Leichte Sprache der Universität Hildesheim von Maaß (2015) und von Capito ([www.capito.eu](http://www.capito.eu)). Letzteres ist nicht öffentlich zugänglich.

bezeichnet Leichte Sprache «als künstlich geschaffene, schriftliche Varietät» (S. 38). Leichte DSGS weist auch Ähnlichkeiten zum sogenannten *Foreigner Talk* auf: «Mit dem Terminus *Foreigner Talk* wird in der Linguistik das Sprachverhalten Einheimischer erwachsenen Ausländern gegenüber bezeichnet, die keine oder nur wenig Kenntnisse in der Zielsprache haben» (Jakovidou, 1993, S. 9). Zu den Merkmalen des *Foreigner Talks* gehören kürzere Sinneinheiten und ein eingeschränktes Vokabular (ebd., S. 15). Jakovidou (1993) belegt in ihrer Arbeit zur Funktion und Variation des *Foreigner Talks*, dass dieser «je nach Sprecher, Angesprochenem oder sogar je nach Redegegenstand variiert» (ebd., S. 1) und «dass der *Foreigner Talk* weder eine einheitliche, noch eine einzige Varietät darstellt, sondern aus einer Menge von Varietäten besteht» (ebd., S. 259).

### **Die aus der Forschung zur Leichten DSGS gewonnenen Erkenntnisse können bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention hilfreich sein.**

Aufgrund der Beobachtungen aus der Praxis und der Gegenüberstellung von Leichter Sprache und *Foreigner Talk* ergibt sich die Hypothese, dass Leichte DSGS ein intralinguales Sprachphänomen ist, also ein Phänomen innerhalb des Sprachsystems DSGS, wie es zum Beispiel auch die DSGS-Dialekte sind (Boyes Braem, 1995, S. 123ff.); zu Gebärdensprachvarietäten siehe auch Schembri und Lucas (2015) sowie Hohenstein und Shores (2016). Ob Leichte DSGS eine einzige Varietät ist, oder ob aufgrund der verschiedenen Zielgruppen für Leichte DSGS mehrere Varietäten unterscheidbar

sind, muss untersucht werden. Was mit Bestimmtheit gesagt werden kann, ist, dass Leichte Gebärdensprache nicht das gleiche ist wie *International Signs* (internationale Gebärden). *International Signs* wird im Kontakt zwischen gebärdensprachkompetenten Menschen mit unterschiedlichem Sprachhintergrund angewendet. Untersuchungen haben gezeigt, dass *International Signs* aus linguistischer Sicht keine vollwertige Sprache ist und keinen festgelegten Wortschatz besitzt (Adam, 2016). Leichte Gebärdensprache ist auch nicht zu verwechseln mit Gebärdensprachunterstützter Kommunikation (GuK) oder lautsprachbegleitetem Gebärden (LBG). Bei diesen beiden Formen der Kommunikation wird die Lautsprache (z. B. Deutsch) mit Gebärden (z. B. der DSGS) ergänzt. Dabei wird die grammatikalische Struktur der Lautsprache angewendet (dazu Boyes Braem, 1995, S. 147ff.).<sup>7</sup>

### **Feststellungen und Arbeitshypothesen**

Aus der dargestellten und wenig untersuchten Sachlage ergibt sich, dass Leichte DSGS in Bezug auf verschiedene Aspekte ein spannendes und zeitgemässes Forschungsfeld ist. Zudem können die aus der Forschung gewonnenen Erkenntnisse bei der Umsetzung der Auflagen der UN-Behindertenrechtskonvention, welche 2014 von der Schweiz ratifiziert worden ist, hilfreich sein. Aufgrund der oben beschriebenen Beobachtungen aus der Praxis und der Überlegungen dazu formulieren wir folgende Arbeitshypothesen:

<sup>7</sup> Zu gebärdensprachunterstützter Kommunikation für Menschen mit einer Hörbehinderung und einer zusätzlichen Lernschwierigkeit siehe Costabel (1998).

- *Arbeitshypothese 1:* Leichte DSGS ist ein intralinguales Sprachphänomen. Davon lassen sich unter anderem folgende Fragen ableiten: Was sind die Merkmale von Leichter DSGS im Detail? Werden für die verschiedenen Zielgruppen verschiedene Abstufungen von Leichter DSGS eingesetzt und gibt es somit mehrere Varietäten von Leichter DSGS? Wenn ja, wie unterscheiden sich diese voneinander?<sup>8</sup>
- *Arbeitshypothese 2:* Nicht in allen Gebärdensprachen weist die Varietät Leichte Gebärdensprache dieselben Merkmale auf, was durch die Beobachtung zur mundbildorientierten DSGS gestützt wird. Für die Forschung ergeben sich daraus Fragen danach, welche Merkmale für Leichte Gebärdensprache sich in allen Gebärdensprachen finden und in welchen Punkten sich beispielsweise Leichte DSGS von Leichter Deutscher Gebärdensprache unterscheidet.
- *Arbeitshypothese 3:* Um Barrierefreiheit für Menschen mit einer Hörbehinderung zu gewährleisten, müssen Informationen parallel in vier Sprachen/Varietäten zugänglich gemacht werden: Standardvarietät der Lautsprache (z. B. Deutsch), Varietät Leichte Sprache (z. B. Leichtes Deutsch), Standardvarietät Gebärdensprache (z. B. DSGS) und Varietät Leichte Gebärdensprache (z. B. Leichte DSGS). Auch zu dieser Arbeitshypothese müssen empirische Untersuchungen gemacht werden.

Mit dem Sichtbarmachen und der Erforschung von Leichter DSGS (und Leichter Gebärdensprache im Allgemeinen) kann nicht nur ein weiterer Schritt in Richtung barrierefreie Kommunikation gemacht werden, es wird auch der Diversität von Menschen mit einer Hörbehinderung Rechnung getragen.

#### Literatur

- Adam, R. (2016). International Signs. In G. Gertz & P. Boudreault (Eds.), *Deaf Studies. Encyclopedia, Volume 2* (pp. 485–487). Los Angeles: SAGE.
- Bock, M. B. (2014). «Leichte Sprache». Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In S. J. Jekat et al. (Hrsg.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik* (S. 17–51). Berlin: Frank & Timme.
- Boyes Braem, P. (1995). *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg: Signum.
- Boyes Braem, P. (2006). Die Funktion der Mundbilder in der Gebärdensprache von Früh- und Spätlernern der Deutschschweizerischen Gebärdensprache DSGS. *VUGS*, 43, 19–70.
- Costabel, U. (1998). Kommunikation mit nichtsprechenden (hörgeschädigten) Geistigbehinderten. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Mehrfachbehinderte mit Hörschäden* (S. 123–132). Neuwied: Luchterhand.
- DIMA (2017). *Jahresbericht 2017*. Zürich. [www.dima-glz.ch/wp-content/uploads/Jahresbericht\\_2017\\_Homepage.pdf](http://www.dima-glz.ch/wp-content/uploads/Jahresbericht_2017_Homepage.pdf) [Zugriff am 18.12.2018].
- Hesse, R. & Lengwiler, M. (2017). *Aus erster Hand. Gehörlose und Gebärdensprache in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel: Universität Basel.

<sup>8</sup> Dazu können die Ergebnisse des vor Kurzem abgeschlossenen SNF-Projekts «Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Gebärdensprachen» beigezogen werden, das in Zusammenarbeit von HfH und ZHAW durchgeführt worden ist.

Hohenstein, C. & Shores, P. (2016). Sociolinguistics: Registers. In G. Gertz & P. Boudreault (Eds.), *Deaf Studies. Encyclopedia, Volume 3* (pp. 906–910). Los Angeles: SAGE.

Inclusion Handicap (2017). *Schattenbericht, Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bern. [www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file\\_de/424/dok\\_schattenbericht\\_unobrk\\_inclusion\\_handicap\\_barrierefrei.pdf?lm=1528210534](http://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_de/424/dok_schattenbericht_unobrk_inclusion_handicap_barrierefrei.pdf?lm=1528210534) [Zugriff am 18.12.2018].

Jakovidou, A. (1993). Funktion und Variation im «Foreigner Talk». Tübingen: Narr.

Kaul, T. (2016). Hören und Kommunikation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 218–223). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Maaß, C. (2015). *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Münster: LIT Verlag.

Schembri, A. C. & Lucas, C. (Eds.) (2015). *Sociolinguistics and deaf communities*. Cambridge: Cambridge University Press.

SGB–FSS (2018). *Parallelbericht des Schweizerischen Gehörlosenbundes. Über die Situation von Menschen mit einer Hörbehinderung in der Schweiz*. Zürich. [www.sgb-fss.ch/wp-content/uploads/2015/06/sgb-fss\\_Parallelbericht-d.pdf](http://www.sgb-fss.ch/wp-content/uploads/2015/06/sgb-fss_Parallelbericht-d.pdf) [Zugriff am 18.12.2018].

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.



*Sarah Guidi, lic. phil. I  
Leitung Schreibberatung für  
Gehörlose und Schwerhörige  
DIMA  
Oerlikonerstrasse 98  
8057 Zürich  
sarah.guidi@dima-glz.ch*



*Patricia Hermann-Shores, Ed. M, Prof.  
Dozentin und Leitung der Ausbildung  
Gebärdensprachausbildende (FAGS)  
Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik Zürich  
Institut für Behinderung und Partizipation  
Schaffhauserstrasse 239  
Postfach 5850  
8050 Zürich  
patty.shores@hfh.ch*



Sandra Trevissoi, Simone Berner-Nayer und Lilo Eglin-Puschmann

## Die Begleitung von Lernenden mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen

### Zusammenfassung

*Das Zentrum ASS, ehemals Aargauische Sprachheilschule, ist ein Kompetenzzentrum für Lernende mit einer starken Beeinträchtigung der Sprache und des Sprechens. Im vorliegenden Artikel wird aufgezeigt, wie sich diese Beeinträchtigung auf andere Lebens- und Schulbereiche auswirkt. Dabei werden einerseits Erkenntnisse aus der Literatur, andererseits Ergebnisse einer Umfrage am Zentrum ASS präsentiert. Zudem werden Beispiele aufgeführt, wie Lernende im Alltag mithilfe interdisziplinärer Zusammenarbeit ihren Möglichkeiten angepasst gefördert werden können.*

### Résumé

*Le Centre ASS – autrefois Aargauische Sprachheilschule (école de langage d'Aargau) – est un centre de compétence pour des apprenants présentant de graves troubles du langage et de la parole. Le présent article décrit comment ces troubles se répercutent sur d'autres domaines du quotidien et de l'école, en présentant d'une part des connaissances apportées par la littérature spécialisée, d'autre part les résultats d'un sondage réalisé au Centre ASS. Il donne enfin des exemples de la manière dont les apprenants peuvent bénéficier au quotidien d'un soutien adapté à leurs possibilités grâce à une collaboration interdisciplinaire.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-02-06](http://www.szh-csps.ch/z2019-02-06)

### Das Zentrum ASS

Am Zentrum ASS werden an sechs Standorten im ganzen Kanton Aargau Lernende mit einer starken Beeinträchtigung der Sprache und des Sprechens vom Kindergarten bis zur neunten Klasse beschult. Der Schulungsort wird nicht durch den Schweregrad der sprachlichen Beeinträchtigung vorgegeben, da grundsätzlich eine integrative der separativen Förderung vorgezogen wird. Für eine Sonderschulung am Zentrum ASS gibt es folgende Gründe: Die Lernenden benötigen unter anderem eine konsequente Anpassung des Unterrichts sowie eine Sprachförderung auch in Alltagssituationen. Ein ausgeprägtes Störungsbewusstsein, ein geringes Sprachverständnis und Auswirkungen auf die alltägliche Partizipation sprechen ebenfalls für eine Sonderschulung (Schulpsychologischer Dienst Aargau, 2013).

In der Tagesschule werden die Lernenden in kleinen Klassen unterrichtet und erhalten mindestens zwei Lektionen pro Woche logopädische Therapie. Während den Pausen, Zwischenstunden und dem Mittagessen werden sie in einem sozialpädagogischen Setting betreut. Bei Bedarf können die Lernenden die Psychomotorik- und Psychotherapie besuchen. Die interdisziplinäre Förderung zielt auf eine möglichst baldige Reintegration der Lernenden in die Regelschule oder ins Berufsleben. Eine solche wird zweimal jährlich beim Förderplangespräch zwischen interdisziplinärem Team und Eltern thematisiert. Eine allfällige Reintegration in die Regelschule wird sorgfältig aufgegleist. Die Lernenden werden dabei ihrem Alter angepasst einbezogen. Um die Bedingungen für eine Reintegration der Lernenden zu optimieren, bietet das Zentrum ASS für Mit-

arbeitende der Regelschule eine kompetente und praxisnahe Fachberatung an.

### Sprachliche Beeinträchtigung / spezifische Sprachentwicklungsstörung

Die Diagnose der starken Beeinträchtigung der Sprache und des Sprechens basiert auf dem Klassifikationssystem ICD-10 der «umschriebenen Entwicklungsstörung der Sprache und des Sprechens (F80)» (DIMDI, 2018). Synonym wird der Begriff der spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) verwendet (Kannengieser, 2014). Eine spezifische Sprachentwicklungsstörung kann unter anderem folgende Bereiche betreffen: Sprachverständnis, Wortschatz, Satzbau, Aussprache, Kommunikation sowie Schriftspracherwerb (Schulpsychologischer Dienst Aargau, 2013). Die dem Störungsbild zugrundeliegenden Symptome sind unterschiedlich ausgeprägt. Daher gelten Ausschlusskriterien, bei deren Erfüllung es sich um eine sekundäre Sprachentwicklungsstörung handelt (ebd.; Kannengieser, 2014).

### Komorbide Beeinträchtigungen

Bei der Schulung der Lernenden am Zentrum ASS steht die Förderung der Sprache im Fokus. Dennoch können bei einer SSES auch andere Entwicklungsbereiche in unterschiedlichem Ausmass betroffen sein (Kee-se, 2000). Anhand des mehrdimensionalen Entwicklungsmodells nach Grohnfeldt (2017) wird der Zusammenhang der Sprachentwicklung mit anderen Entwicklungsbereichen ersichtlich (siehe Abb. 1).

Auf der Grundlage dieses Modells soll nachfolgend zuerst anhand von Erkenntnissen aus der Literatur sowie anschliessend mithilfe der Ergebnisse einer internen Befragung der Mitarbeitenden des Zentrums ASS (Trevissoi, 2018<sup>1</sup>) dargestellt werden, wie sich der Förderbedarf in den verschiedenen Entwicklungsbereichen ausweisen kann.

<sup>1</sup> Die Masterarbeit untersuchte den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler am Zentrum ASS in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen. Die Erhebung erfolgte mittels einer schriftlichen Befragung der Mitarbeitenden und die Ergebnisse wurden mithilfe deskriptiver Statistik dargestellt.

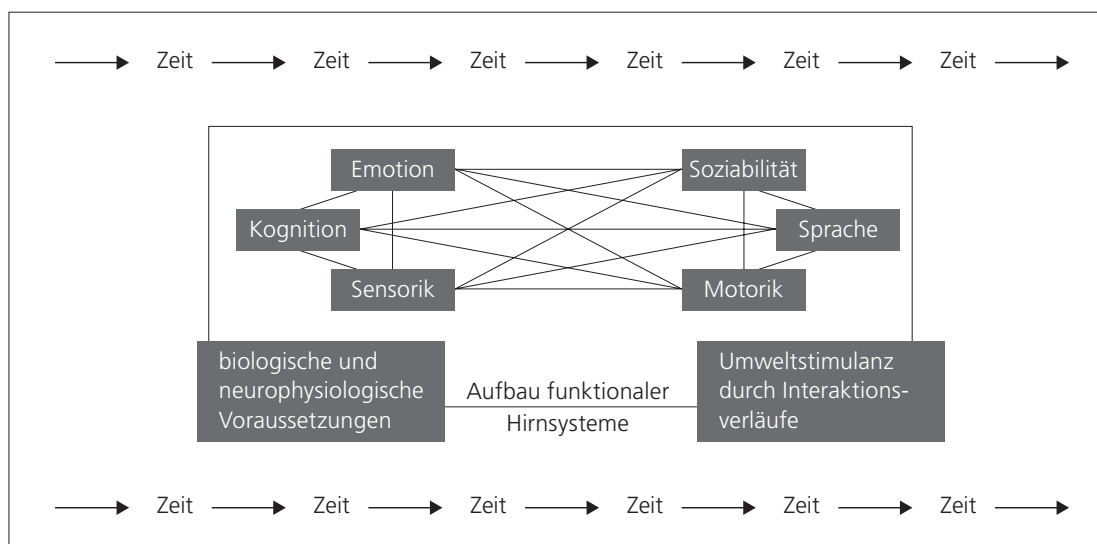


Abbildung 1: Mehrdimensionales Entwicklungsmodell (Grohnfeldt, 1995, zit. nach Grohnfeldt, 2017, S. 163)

## **Beschreibung des Förderbedarfs in den jeweiligen Entwicklungsbereichen**

### **Lernen**

Es gibt eine enge Verbindung zwischen Kognition und Sprache (Weinert, 2004; Schönauer-Schneider, 2014). Das Lernen wird von einer hohen Abstraktheit des Wortschatzes massgeblich beeinträchtigt. «Sie [die Lernenden] können das im Unterricht über Sprache vermittelte Wissen nicht ausreichend verarbeiten und für kognitive Leistungen wie Schlussfolgern oder Problemlösen nutzen» (Schönauer-Schneider, 2014, S. 105). Ausserdem ist laut Dannenbauer (2003) der Schriftspracherwerb bei 40–70 Prozent der Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung erschwert. Darum wird das Lernen durch die Verwendung von konkreten Wörtern und unter Einbezug der handelnden Ebene gefördert.

Bei den Lernenden am Zentrum ASS widerspiegeln sich die genannten Schwierigkeiten im Planen und Organisieren, indem einige der Lernenden Probleme haben, einen Handlungsplan zu erstellen und diesen den aktuellen Gegebenheiten anzupassen. Hierbei spielen auch Gedächtnisprozesse eine zentrale Rolle: So verweisen die Schwierigkeiten bei mehrteiligen Anweisungen auf mögliche Einschränkungen im Arbeitsgedächtnis. Die Schwierigkeiten, sich an persönliche Fakten zu erinnern, können auf mögliche Einschränkungen im semantischen Gedächtnis hindeuten. Weiter wird die Wissensaufnahme durch die Probleme beim Lesen, sowohl bezüglich der Technik als auch des Verständnisses, und durch das oftmals eingeschränkte Verständnis von mündlichen Anweisungen erschwert. Förderbedarf zeigt sich weiter in der Lesetechnik, -geläufigkeit und im Verständnis. Beim Schreiben

sind Schwierigkeiten bei der inhaltlichen Gestaltung der Texte, bei der Rechtschreibung sowie der Grammatik ersichtlich. Die beschriebenen Schwierigkeiten des Lernens, darin eingeschlossen ist auch der Schriftspracherwerb, können sich auch auf andere Schulfächer als Deutsch auswirken. So bereiten zum Beispiel in der Mathematik insbesondere Textaufgaben Schwierigkeiten.

## ***Rund die Hälfte der Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen hat motorische Defizite.***

### **Motorik und Wahrnehmung**

Eine Untersuchung von DiDonato Brumbach und Goffmann (2014) zum motorischen Entwicklungsstand bei Kindern zwischen vier und sechs Jahren mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung ergab bei zirka 50 Prozent motorische Defizite, welche sowohl die Fein- als auch die Grobmotorik betrafen, jedoch mit grösseren Auffälligkeiten in ersterer.

Die Kinder am Zentrum ASS zeigen denn auch im Bereich Motorik vor allem Schwierigkeiten im Kindergarten und in der Unterstufe. In der Wahrnehmung (Sensorik) sind vor allem bei den Lernenden der Kindergartenstufe Schwierigkeiten ersichtlich; dies mehrheitlich in der Raumorientierung, Körperwahrnehmung und in der Wahrnehmung von Formen und Figuren.

### **Emotion und Soziabilität**

Abweichungen in den Entwicklungsbereichen Emotion und Soziabilität werden im Zusammenhang mit (spezifischen) Sprachentwicklungsstörungen oftmals hervorgehoben und zirka 30 Prozent der Kinder erhalten eine psychiatrische Diagnose (Su-

chodoletz, 2013). Die Entwicklungsbereiche Emotion und Verhalten von Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung werden von St Clair et al. (2011) als auffälliger als bei normal entwickelten Kindern beschrieben, jedoch liegen die Werte noch innerhalb des Normbereichs. Die Gestaltung von adäquaten Interaktionen kann für Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung eine Herausforderung sein. Die Kinder haben Mühe, soziale Situationen richtig einzuschätzen und angemessen zu handeln. In Konfliktsituationen nehmen sie die Hilfe von erwachsenen Personen in Anspruch, entziehen sich der Situation, geben auf oder reagieren physisch aggressiv (Marton, Abramoff & Rosenzweig, 2005). Fujiki, Brinton und Clarke (2002) schreiben, dass vor allem ältere Kinder männlichen Geschlechts weniger Fähigkeiten in der Emotionsregulation zeigen.

***Peerprobleme verstärken sich mit zunehmendem Alter, wenn nur geringe Fortschritte in der rezeptiven Sprache erzielt werden konnten.***

Die sozialen Fähigkeiten der Lernenden am Zentrum ASS liegen zu fast 70 Prozent im Normbereich, jedoch sind Auffälligkeiten in der Einschätzung und im Vollziehen von Handlungen von sozialen Situationen beobachtbar. Auch am Zentrum ASS äussert sich die verminderte Emotionsregulation stärker bei den Knaben, welche vermehrt mit Trotzverhalten reagieren.

Aus der Literatur ist bekannt, dass Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung ein grösseres Risiko besitzen, ge-

mobbt zu werden (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Sie weisen im Selbstvertrauen bezüglich der sozialen Interaktion einen tieferen Selbstwert auf (Marton, Abramoff & Rosenzweig, 2005). Die Peerprobleme scheinen die Kinder ständig zu begleiten. Die Problematik verstärkt sich mit zunehmendem Alter, insbesondere, wenn nur geringe Fortschritte in der rezeptiven Sprache erzielt werden konnten. So schliessen 40 Prozent der Jugendlichen mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung weniger Freundschaften (Durkin & Conti-Ramsden, 2007).

Knapp 70 Prozent der Lernenden am Zentrum ASS weisen (zumindest teilweise) ein geringes Selbstvertrauen auf. Die Thematik der eingeschränkten Freundschaftsschliessungen konnte nur bedingt bestätigt werden, da auf der Mittelstufe diese Problematik am grössten zu sein scheint und, gegensätzlich zu den Aussagen aus der Literatur, auf der Oberstufe abnimmt.

**Möglichkeiten zur interdisziplinären Förderung und Anpassung des Unterrichts**

Eine Erfassung der sprachlichen Schwierigkeiten und derer Folgen für den Alltag ist unter anderem eine wichtige Basis für die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Zielsetzungen. Zusätzlich soll auch die Anpassung des Unterrichts auf dieser Erfassung beruhen.

Der folgende Abschnitt behandelt konkrete Anpassungsmöglichkeiten und Praxisbeispiele des Unterrichts, welche oft auch interdisziplinär ausgerichtet sind.

**Einsatz von Ritualen**

Gemäss Reber und Schönauer-Schneider (2017) ist das Einsetzen von Ritualen im Unterricht, etwa in Form eines Tagesplans an

der Wandtafel, eine gute Möglichkeit zur Sprachförderung. Ein solcher Tagesplan kann mit den Lernenden sprachlich ausformuliert werden. Diese Tagespläne sowie weitere relevante Hinweise für den Alltag, wie beispielsweise Verhaltensregeln, können mittels Piktogrammen dargestellt werden.

### **Sicherung des Sprachverständnisses**

Aufgrund der vorhandenen Schwierigkeiten im Bereich des Sprachverständnisses ist das Verstehen von Erklärungen und Aufgabenstellungen, seien sie mündlich oder schriftlich, erschwert (Reber & Schönauer-Schneider, 2018). Vor diesem Hintergrund sind Erklärungen, Arbeitsanweisungen oder erzählte Geschichten durch die Lehrperson in einfachen und kurzen Hauptsätzen und häufig vorkommenden Wörtern wiederzugeben (Schmitt & Weiss, 2004; John et al., 2004, zit. nach Schönauer-Schneider, 2018). Trotz dieser Anpassungen können bei den Lernenden nach wie vor Sprachverständnisschwierigkeiten im Unterricht sowie im Alltag auftreten. Deshalb ist es wichtig, dass sie sich trauen, Fragen zu stellen, dass sie benennen, was genau sie nicht verstehen und Fragen differenziert ausformulieren können. Die Lernenden sollen erfahren, dass dies ein positives Verhalten ist und sie diese Strategie zunehmend in ihren Alltag übertragen können (Reber & Schönauer-Schneider, 2017).

Das Üben der beschriebenen Strategien sowie das Kommunizieren werden im Zentrum ASS nicht nur durch das therapeutische und schulische Setting, sondern auch durch die Tagesbetreuung ermöglicht, welche Austauschrunden und Kommunikationmöglichkeiten für die Lernenden zur Verfügung stellt.

### **Wortschatzaufbau**

Ein kleiner aktiver oder passiver Wortschatz sowie Wortabrufstörungen sind mögliche Symptome auf der semantisch-lexikalischen Ebene (Kannengieser, 2012; Schulpsychologischer Dienst Aargau, 2013). Ein kleiner Wortschatz hat auf das Verstehen von Erklärungen oder Texten einen grossen Einfluss (Kannengieser, 2012; Reber & Schönauer-Schneider, 2017).

Wörter, welche im üblichen Schulalltag vorkommen, werden von Lernenden häufig nicht verstanden. Solche Schwierigkeiten werden von den Fachpersonen des Zentrums ASS oft im Fach Realien beobachtet. Insbesondere wird dies beim unzureichenden Verständnis von Erklärungen oder Texten wahrgenommen. Diesbezüglich besteht die Möglichkeit, dass die Lehrpersonen und die Logopädinnen oder Logopäden eine Liste mit möglichen unbekanntem Wörtern erstellen und diese mit den Lernenden üben. Der Vorteil für die Lernenden liegt hierbei darin, dass die geübten Wörter in ihrem Alltag angewendet werden und sie am Schulstoff partizipieren können. Beim Erlernen von neuen Wörtern und deren Gebrauch erweist es sich als hilfreich, wenn die Logopädin bzw. der Logopäde einen Quartalsplan erhält, welcher die Ziele und Inhalte des Schulstoffs auch für die anderen Fächer aufzeigt. So ist es möglich, den darin behandelten Wortschatz mit den Lernenden, wenn nötig, zu erarbeiten. Beispielsweise ist es auch für den Schriftspracherwerb hilfreich, wenn die Logopädin bzw. der Logopäde weiss, welcher Buchstabe aktuell gelernt wird und diesen Prozess gegebenenfalls unterstützt.

### **Visualisierung**

Bei Wortverständnisproblemen ist die Visualisierung von komplexen und abstrakten Begriffen eine didaktische Umsetzungs-

möglichkeit. So können etwa die Wörter «Hochdruck» und «Tiefdruck» beim Thema Wetter bildlich dargestellt werden. Durch die Visualisierung wird der auditive Kanal entlastet. Dies ist in der Zusammenarbeit mit Lernenden, welche eine Spracherwerbsstörung aufweisen, ein wichtiges Prinzip (Reber & Schönauer-Schneider, 2018).

### **Bei Wortverständnisproblemen ist die Visualisierung von komplexen und abstrakten Begriffen eine gute Möglichkeit.**

Unterstützungs- und Anpassungsmöglichkeiten wie die hier beschriebenen sind für die Partizipation von Lernenden mit einer starken Beeinträchtigung der Sprache und des Sprechens grundlegend. Und dies ist unabhängig davon, ob sie die Schule am Zentrum ASS oder an einer Regelschule besuchen. Es ist dem Zentrum ASS deshalb ein Anliegen, sein spezialisiertes Wissen in diesem Bereich künftig allen interessierten Fachpersonen, als Ergänzung zum Know-how vor Ort, zur Verfügung stellen zu können.

#### **Literatur**

- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). Social Difficulties and Victimization in Children with SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47 (1), 145–161.
- Dannenbauer, F. M. (2003). Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder* (S. 48–74) (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- DiDonato Brumbach, A. C. & Goffman, L. (2014). Interaction of Language Processing and Motor Skill in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57 (1), 158–171.
- DIMDI (2018). *ICD-10 WHO Version 2018*. Köln. [www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/html/gm2018/block-f80-f89.htm](http://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/html/gm2018/block-f80-f89.htm) [Zugriff am 13.11.2018].
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development*, 78 (5), 1441–1457.
- Fujiki, M., Brinton, B. & Clarke, D. (2002). Emotion Regulation in Children With Specific Language Impairment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 33 (2), 102–111.
- Grohnfeldt, M. (2017). Zur Komplexität von Sprachentwicklungsstörungen, kognitiven und sozial-emotionalen Störungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompodium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 3: Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien* (S. 161–169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen – Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Urban & Fischer.
- Kannengieser, S. (2014). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 188–198). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keese, A. (2000). Sprachbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonder-*

*pädagogischen Psychologie* (S. 45–60).  
Göttingen: Hogrefe.

Marion, K., Abramoff, B. & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 38 (2), 143–162.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht*. München: Reinhardt.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Reinhardt.

Schönauer-Schneider, W. (2014). Komplexität von Sprachstörungen und ihre Verbindungen zu Lern- und Verhaltensstörungen. In M. Grohnfeldt, (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 103–108). Stuttgart: Kohlhammer.

Schulpsychologischer Dienst Aargau (2013). *Einstufungsraster von Auffälligkeiten der Sprachentwicklung*. [www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente\\_offen/einstufungsraster%20auffaelligkeiten%20sprachentwicklung.pdf](http://www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente_offen/einstufungsraster%20auffaelligkeiten%20sprachentwicklung.pdf) [Zugriff am 13.11.2018].

St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 44 (2), 186–199.

Trevissoi, S. (2018). *Spracheheilschule – Eine Schule nur für die Sprache? Eine Erhebung des Förderbedarfs in den Entwicklungsbereichen bei aargauischen Sprachheilschülern*. Unveröffentlichte Masterarbeit, HfH.

Von Suchodoletz, W. (2013). *Sprech- und Sprachstörungen*. Göttingen: Hogrefe.



Sandra Trevissoi  
Schulische Heilpädagogin  
[sandra.trevissoi@asslenzburg.ch](mailto:sandra.trevissoi@asslenzburg.ch)



Simone Berner-Nayer  
Logopädin  
[simone.berner@asslenzburg.ch](mailto:simone.berner@asslenzburg.ch)



Lilo Eglin-Puschmann  
Leitung Fachstelle Logopädie  
[lilo.eglin@asslenzburg.ch](mailto:lilo.eglin@asslenzburg.ch)

Zentrum ASS  
Turnerweg 16  
5600 Lenzburg

Erich Hartmann, Christoph Till und Julia Winkes

## Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in der Regelschule

Gelingensbedingungen für erfolgreiche (Sprach-)Förderung und Kooperation zwischen beteiligten Fachpersonen

### Zusammenfassung

*Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen weisen persistierende Sprachprobleme auf, die sich negativ auf ihr schulisches Lernen und die Partizipation auswirken. Die inklusive Schulung dieser Kinder erfordert die Expertise und Kooperation von Regelschule, Schulischer Heilpädagogik und Logopädie. Das Zusammenspiel von aufeinander abgestimmten Instruktionen und Interventionen umfasst einen strukturierten, sprachsensiblen Regelunterricht, verschiedene Formen des Teamteachings, präventive Förderung sowie logopädische Therapieangebote. Grundlage sind neben diagnostisch begründeten Entscheidungen auch Rahmenbedingungen und Ressourcen für professionelles Handeln.*

### Résumé

*On observe chez les enfants atteints de troubles spécifiques du développement du langage des problèmes langagiers persistants qui affectent leurs apprentissages scolaires et leur participation. Une scolarisation inclusive pour ces enfants requiert l'intervention de spécialistes et la coopération entre école ordinaire, enseignement spécialisé et logopédie. L'interaction d'instructions et d'interventions coordonnées inclut un enseignement ordinaire structuré et attentif au langage, diverses formes de co-enseignement, un soutien préventif, ainsi que des offres thérapeutiques en logopédie. Cela implique, en plus de décisions prises en vertu d'un diagnostic, de disposer également de conditions et de moyens permettant une action professionnelle.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-02-07](http://www.szh-csps.ch/z2019-02-07)

### Hintergrund und Zielsetzung

Die altersgemässe Beherrschung der (Bildungs-)Sprache ist zentral für die aktive Teilnahme am Unterricht und erfolgreiches Lernen. Dies ist offenbar auch den Verfasserinnen und Verfassern des Lehrplans 21 bewusst, in dem es heisst: «Die Förderung der Sprachkompetenz in allen Fachbereichen ist ein entscheidender Schlüssel zum Schulerfolg. [...] Deshalb muss Fachunterricht immer ein Stück weit auch Sprachunterricht sein» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 76f.), was dem Prinzip der durchgängigen Sprachbildung (Brandt & Gogolin, 2016) entspricht.

So wichtig die Vermittlung von Sprachkompetenzen ist, so anspruchsvoll ist die

Aufgabe, den heterogenen Lernbedürfnissen der Lernenden in inklusiven Regelklassen bestmöglich Rechnung zu tragen. Eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen stellen mitunter Kinder mit einer *spezifischen Sprachentwicklungsstörung* (SSES) dar. Da es in der Schweiz eine lange Tradition des Unterrichts und der therapeutischen Betreuung dieser Kinder in der Regelschule gibt, verfügt man in der Regelpädagogik und Logopädie diesbezüglich bereits über solide Wissens- und Erfahrungsgrundlagen. Diese gilt es im Zuge der dynamischen Umgestaltung des Schulsystems in Richtung einer verstärkten inklusiven Bildung gewinnbringend nutzbar zu machen und weiterzuentwickeln.



Fachpersonen in inklusiven Schulen profitieren von forschungsbasierten Erkenntnissen über aussichtsreiche sprachdidaktische und -therapeutische Methoden sowie geeignete Organisationsformen für unterrichtliche und sonderpädagogische Angebote. Es ist unser Anliegen für diesen Beitrag, Merkmale eines hilfreichen Sprachunterrichts für Kinder mit ungünstigen Sprachlernvoraussetzungen zu benennen. Darüber hinaus wird skizziert, wie zusätzlich erforderliche sprachfördernde und -therapeutische Massnahmen für Schulkinder mit sprachbasierten Problemen implementiert werden können, und welche Rollen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren des Schulteams dabei sinnvollerweise zukommen.

### **Sprachentwicklungsstörung und Schulschwierigkeiten**

Kinder mit einer SSES zeigen individuell ausgeprägte, mehr oder weniger komplexe Schwierigkeiten beim Spracherwerb. Die Erschwernisse manifestieren sich im formalen und/oder inhaltlichen Bereich (Ausssprache, Satzbau, Wortschatz, Gesprächs- und Erzählfähigkeit) und betreffen alle oder mehrere Modalitäten (Verstehen, Produktion, Reflexion) der mündlichen Sprache. Obgleich die Kinder dank gezielter vorschulischer Sprachförderung und -therapie nachweislich Fortschritte erzielen, verfügen sie zum Schuleintritt in der Regel nicht über dieselbe sprachliche Basis wie ihre sprachunauffälligen Peers. Zwar können viele Betroffene ihre offenkundigen lautsprachlichen Defizite im Verlauf der Schulzeit überwinden, jedoch persistieren oft subtilere linguistische Schwächen. Die Spracherwerbsprobleme wirken sich nicht nur hinderlich auf die kommunikative Partizipation aus, sondern auch auf die Aneignung der geschriebenen Sprache sowie das Fremd-

sprachenlernen. Darüber hinaus tragen Kinder mit SSES ein erhöhtes Risiko für emotionale und soziale Schwierigkeiten, was die Schulentwicklung zusätzlich negativ beeinflussen kann (Leonard, 2014). Dieser Abriss der Entwicklungsproblematik im Rahmen einer SSES unterstreicht die Notwendigkeit von effektiven unterrichtlichen und sonderpädagogischen Massnahmen, die über den sprachlichen Bereich hinausgehen.

### ***Trotz Förderung haben Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen beim Schuleintritt nicht dieselbe sprachliche Basis wie ihre Peers.***

### **Welcher Sprachunterricht ist erfolgversprechend?**

Wie andere Kinder können auch Lernende mit ungünstigen sprachlichen Voraussetzungen grundsätzlich von verschiedenen methodisch-didaktischen Ansätzen (z. B. direkte Instruktion, offener/entdeckender Unterricht) profitieren. Laut Forschungsbeurteilung ist die *direkte Instruktion* (Hattie, 2014) für Kinder mit Lernrisiken oder -schwierigkeiten indes besonders effektiv. Gemeint ist die erwachsenengeleitete, strukturierte und kleinschrittige Vermittlung von (schrift-)sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, was explizite Erklärungen, Modellierungen, angeleitete Aktivitäten mit Feedbacks, häufiges Wiederholen sowie ausreichende Übungspraxis zur Automatisierung und Generalisierung des Erlernen einschliesst. Direkter Unterricht nutzt verschiedene Formen der *Binnendifferenzierung* (z. B. Halbklasse, Kleingruppe, Partnerarbeit). Voraussetzung hierfür ist, dass die Lehrperson geeignete (*förder-)diagnostische Möglichkeiten* (Beobachtung, Scree-

ning, curriculumbasierte Erhebungen) nutzt, um Lernstand und -entwicklung aller Schulkinder zu erfassen, Lernende mit (sprachbasierten) Schwierigkeiten früh zu erkennen und pädagogische Angebote auf die diversen Bedürfnisse innerhalb der Klasse abstimmen zu können. Die praktische Umsetzung eines differenzierenden und adaptiven Unterrichts ist eine grosse Herausforderung. Um diese erfolgreich bewältigen zu können, ist Unterstützung und Beratung von Regellehrpersonen durch Kolleginnen und Kollegen mit spezieller Expertise für kindliche Sprach- und Lernschwierigkeiten unabdingbar (Vaughn, Bos & Schumm, 2011).

Eine wichtige Funktion kommt im Unterricht insbesondere dem sprachlichen Verhalten der Lehrperson zu, die in ihrer Rolle in hohem Masse als Sprachmodell fungiert. Die Konfrontation mit Alltags-, Bildungs- und Fachsprache(n) sowie gegebenenfalls ersten Fremdsprachen stellt Schulkinder mit SSES vor grosse Herausforderungen, insbesondere da Sprache sowohl Mittel als auch Ziel des Unterrichts ist. Eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung unterstützt Lernende mit Sprachschwierigkeiten durch geeignete methodisch-didaktische Massnahmen, die unter den Schlagwörtern *sprachsensibler Unterricht* und *durchgängige Sprachbildung* zusammengefasst werden (Brandt & Gogolin, 2016; Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Darüber hinaus existieren *sprachheilpädagogische Techniken*, welche auf die kindlichen Sprachprobleme abgestimmt sind und sprachliches Lernen im Unterricht begünstigen. Das sind beispielsweise das fokussierte und gehäufte Modellieren von Zielstrukturen, korrektive Feedbacks, kontextoptimierte Unterrichtssequenzen und verständnissichernde und -fördernde Massnahmen (Reber & Schönauer-Schneider, 2011, 2017).

### Präventive Förderung und therapeutische Massnahmen

Bisherige Forschung zum *Response-to-Intervention-Modell* (RTI; vgl. Abb. 1) unterstreicht die präventive Effektivität eines qualitativ guten Regelunterrichts (Hartmann, 2014; Voß et al., 2016). Gleichwohl gibt es in jeder Klasse einige Kinder, welche den curricularen Anforderungen des Unterrichts (Ebene I) aus verschiedenen Gründen (SSES, Mehrsprachigkeit, kognitive Beeinträchtigung u. a.) nicht genügen können. Solche Schülerinnen und Schüler erhalten vorübergehend eine entsprechende *fokussierte Zusatzförderung* (Ebene II) im Sinne einer präventiv-pädagogischen Massnahme. Mit Blick auf die Schweiz ergeben sich verschiedene Optionen und mögliche Zuständigkeiten zur Durchführung von curriculumbasierten Förderaktivitäten. Sollten Regellehrpersonen wegen mangelnder Ressourcen keine oder nur wenig Zeit für diese Förderung zur Verfügung haben, bieten sich primär Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen an, die aufgrund ihrer Ausbildung und Funktion innerhalb der Schule für diese Aufgabe bestens geeignet sind. In der Fachliteratur werden zudem deutliche Empfehlungen für eine präventive, unterrichtsintegrierte Förderung von Risikokindern durch logopädische Fachkräfte ausgesprochen, was sich in verschiedenen Studien zu wichtigen Bereichen wie Wortschatz, phonologische Bewusstheit oder Lesen und Schreiben als aussichtsreich erwiesen hat (Kempe, 2010; Archibald, 2017).

Auch auf Ebene II fallen erfahrungsgemäss einige Kinder auf, die von der gezielten Unterstützung nicht wie erwartet profitieren und infolgedessen eine *spezielle* bzw. *sprachtherapeutische Intervention* (Ebene III) erhalten, die von der präventiven För-

derung zu unterscheiden ist. Sprachtherapie bezeichnet längerfristig angelegte Massnahmen, die auf Grundlage einer differenzierten Diagnostik sprachlich-kommunikativer Stärken und Schwächen den individuellen Bedürfnissen des Kindes angepasst sind. Als Kernaufgabe von schulischen Logopädinnen und Logopäden zeichnet sich Kindersprachtherapie durch eine hohe Spezifität, Systematik und Intensität aus. Sie zielt darauf ab, lernerschwerende Bedingungen zu reduzieren, um Sprachkompetenzen aufzubauen, erweitern und generalisieren, d.h. Sprachfortschritte auf Situationen ausserhalb des Therapiesettings übertragen zu können. Kompensations- und Copingstrategien sind weitere Inhalte der Sprachtherapie mit dem übergeordneten Ziel der Unterstützung kindlicher Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten (Reber & Schönauer-Schneider, 2011; DLV, 2012; Hartmann, 2014). Individualisierte Sprachtherapie für Kinder mit bereits diagnostizierter SSES

oder anderen Kommunikationsstörungen kann und soll bei Bedarf von Anfang an bzw. bereits dann angeboten werden, wenn sich die Kinder in der Logik von RTI noch auf der Ebene I befinden. Die Inanspruchnahme von logopädischer Therapie schliesst eine ergänzende präventive Förderung (Ebene II) zu curricularen Bereichen, mit denen sich die Lernenden schwertun (z. B. Buchstaben-Laut-Beziehungen, phonologische Bewusstheit), nicht aus. In diesem Fall sind Absprachen und Kooperation zwischen den involvierten Mitgliedern des Schulteams besonders wichtig, um die verschiedenen Unterstützungsmassnahmen zielführend in den schulischen Alltag integrieren, koordinieren und dosieren zu können.

Die Logopädin oder der Logopäde mit Expertise für Sprachentwicklung, Schriftspracherwerb und entsprechende Beeinträchtigungen übernimmt in diesem komplexen Kooperationssetting direkte wie indirekte Interventionsaufgaben – neben der nach-

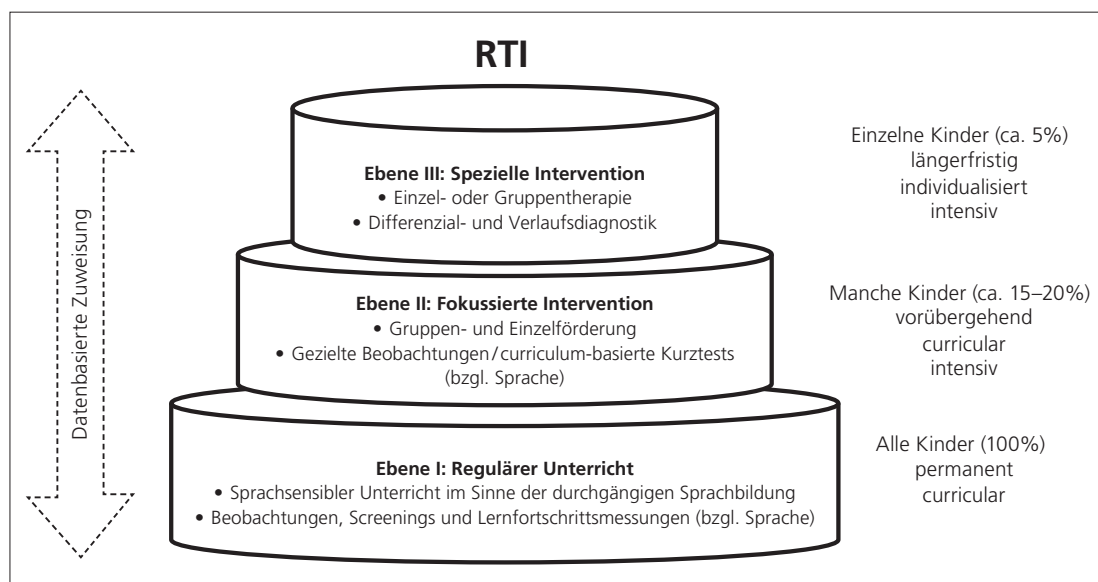


Abbildung 1: Mehrebenen-Modell zur Organisation von Unterricht, präventiver Förderung und Sprachtherapie (modifiziert nach Hartmann & Müller, 2009)

folgend weiter thematisierten sprachtherapeutischen Betreuung von Kindern auch die kollegiale Beratung und Unterstützung von regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen sowie die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten zwecks Optimierung von kindlichen Sprachlernbedingungen und Förderangeboten in Unterricht und Familie.

### **Für kooperative, unterrichtsimmanente therapeutische Massnahmen bieten sich Varianten des Teamteachings an.**

#### **Sprachtherapeutische Interventionsmodelle**

Unter dem Einfluss zunehmender Bestrebungen für die inklusive Bildung sowie neuerdings für das RTI-Modell sind seit den 1990er Jahren vor allem in den USA neue sprachtherapeutische Modelle entwickelt, erprobt und erforscht worden. Diese Alternativen zur herkömmlichen (isolierten) logopädischen *Einzel- oder Gruppentherapie* ausserhalb des Klassenverbandes werden unter dem Begriff der (*collaborative*) *classroom-based speech-language pathology intervention/therapy* zusammengefasst und stossen auch im deutschsprachigen Raum auf zunehmendes Interesse und eine konstruktive bzw. pragmatische Haltung bezüglich ihrer Nutzung im schulischen Alltag. Zwar ist die Wirksamkeit der Pull-Out-Therapie für Schulkinder mit Sprachstörungen in der Literatur belegt, und es besteht weitgehender Konsens, dass dieses (kombinierbare) traditionelle Modell vor allem in Phasen der Anbahnung von Sprachstrukturen und bei komplexen Störungsbildern weiterhin seine Berechtigung in einem System von aufeinander abgestimmten Unterrichts- und Interventionsangeboten haben muss (Grohnfeldt & Schönauer-Schneider, 2007; Reber,

2012; Hartmann, 2014). Die Limitationen dieser Variante zeigen sich jedoch im Bereich der Generalisierung von sprachtherapeutischen Fortschritten und der unzureichenden Berücksichtigung von funktionalen Kommunikationszielen, was nach ergänzenden Möglichkeiten im Sinne von *naturalistic* oder *classroom-based services* verlangt (Archibald, 2017, S. 2). Darunter fallen neben der *additiven Einzel- oder Gruppentherapie im Klassenzimmer* (ohne Bezug zum Curriculum) und der *klassenintegrierten Einzel- oder Gruppentherapie im Klassenzimmer* (mit Unterrichtsbezug) auch verschiedene Formen des *immanenten sprachtherapeutischen Unterrichts*. Von der erst- zur letztgenannten klassenintegrierten Organisationsform erhöhen sich die Einbindung curricularer Inhalte in die therapeutische Unterstützung, die Komplexität des sozialen Lehr-Lern-Kontexts und die Notwendigkeit der produktiven Zusammenarbeit von Lehrperson und logopädischer Fachperson. Für die Umsetzung kooperativer, unterrichtsimmanenter therapeutischer Massnahmen bieten sich verschiedene Varianten des Teamteachings an, wie z. B. *Unterricht mit Einzelunterstützung*, *Unterricht an Stationen*, *paralleles Unterrichten zum gleichen Thema* oder *interaktives Co-Teaching* (Reber, 2012; Reber & Schönauer-Schneider, 2017). Die Klassenleitung sowie die unterrichtlichen Anteile werden dabei üblicherweise von der Regellehrperson übernommen, während die Co-Leitung und die therapeutischen Aufgaben durch die Logopädin bzw. den Logopäden verantwortet werden (Amft et al., 2009). Die bisherige empirische Evidenz verweist auf das förderliche Potenzial von klassenbasierten Massnahmen. Von solchen profitieren nicht nur die sprachauffälligen Kinder, sondern auch das Team, da die Verantwortung geteilt ist und die spezifischen Kompe-

tenzen der Beteiligten gewinnbringend genutzt werden können. Die Auswahl hilfreicher Optionen muss unter Berücksichtigung von Bedürfnissen der Kinder, Möglichkeiten der Fachpersonen sowie u. a. infrastrukturellen Gegebenheiten erfolgen. Für den Erfolg von kooperativen sprachtherapeutischen Bemühungen ist es unerlässlich, dass das Teamteaching als Arbeitsform akzeptiert wird und sich in der Schule etablieren kann. Entsprechend muss der Stundenplan (flexibel) gestaltet werden können. Zur Unterstützung von solchen Innovationen sollte vorteilhaft auch interkollegiale Beratung oder Supervision zur Verfügung stehen (Baxter et al., 2009).

### **Gelingensbedingungen für professionelles Handeln und Kooperieren**

Das Sicherstellen eines qualitativ hochwertigen und koordinierten Unterrichts-, Förder- und Therapieangebots an inklusiven Schulen ist zweifelsohne ein anspruchsvolles Unterfangen. Damit es erfolgreich gelingen kann, müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein, die von den Schulen bzw. Schulteams zu erbringen oder einzufordern sind. Hier sind zunächst angemessene personelle, zeitliche, organisatorische und materielle Rahmenbedingungen und Ressourcen für professionelles Handeln und eine zielführende interdisziplinäre Zusammenarbeit zu nennen. Regellehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Logopädinnen und Logopäden müssen sich hierfür nicht nur motiviert, offen und flexibel zeigen, sondern auch in fachlicher Hinsicht gründlich auf ihre vielfältigen Aufgaben vorbereitet sein (Hartmann & Müller, 2009; Hartmann, 2014), was in den Verantwortungsbereich der Aus- und Weiterbildung von regel- und sonderpädagogischen Professionellen an unseren Hoch-

schulen fällt. Schliesslich dürfte die inklusive Schule von mehr Forschung zur Identifikation und Implementation von effektiven Unterrichts-, Förder- und Therapiemassnahmen für Kinder mit besonderem sprachlichem Unterstützungsbedarf profitieren.

### **Literatur**

- Amft, S., Kempe, S., Steiner, J. & Uehli, B. (2009). Aus pädagogisch-therapeutischer Sicht: Integration als Anforderung – Integration in der Umsetzung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (1), 6–15.
- Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1–17.
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K. & Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together. Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25 (2), 215–234.
- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster: Waxmann.
- DLV (Deutscheschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband) (2012). Berufsbild Logopädie. [www.logopaedie.ch/sites/default/files/u802/DLVintern/DLVD\\_berufsbild\\_A5%209\\_NeueAdr.2014.pdf](http://www.logopaedie.ch/sites/default/files/u802/DLVintern/DLVD_berufsbild_A5%209_NeueAdr.2014.pdf) [Zugriff am 24.11.2018].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21*. [http://be.lehrplan.ch/container/BE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](http://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf) [Zugriff am 24.11.2018].
- Grohnfeldt, M. & Schönauer-Schneider, W. (2007). Sprachheilpädagogische Aspekte des Unterrichts an unterschiedlichen Förderorten. In U. Heimlich & F.B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förder-schwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 240–252). Stuttgart: Kohlhammer.

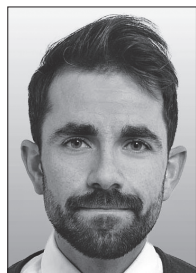
- Hartmann, E. (2014). Aussichtsreicher inklusiver Schriftsprachunterricht für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf im Lesen- und Schreibenlernen. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 166–186). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Hartmann, E. & Müller, C. M. (2009). Schulweite Prävention von Lernproblemen im RTI-Modell. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (9), 25–33.
- Hattie, J. A. (2014). *Lernen sichtbar machen* (3. erw. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Kempe, S. (2010). Logopädisches Angebot an integrativen Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (7–8), 6–12.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: MIT Press.
- Reber, K. (2012). Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in inklusiven Settings. Perspektiven der Vernetzung zwischen Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Regelschule. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 20 (4), 264–275.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2011). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Reinhardt.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Vaughn, S., Bos, C. & Schumm, J. (2011). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom* (5<sup>th</sup> ed.). Uppler Saddle River: Pearson.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügenger Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.



*Prof. Dr. phil. Erich Hartmann*  
 Professor für Logopädie  
 Departement für  
 Sonderpädagogik  
 Universität Freiburg  
 Petrus-Kanisius-Gasse 21  
 1700 Freiburg  
 erich.hartmann@unifr.ch



*Dr. phil. Julia Winkes*  
 Lektorin  
 Departement für  
 Sonderpädagogik  
 Petrus-Kanisius-Gasse 21  
 1700 Freiburg  
 julia.winkes@unifr.ch



*Dr. phil. Christoph Till*  
 Dozent  
 Institut für Heilpädagogik  
 PHBern  
 Fabrikstrasse 8  
 3012 Bern  
 christoph.till@phbern.ch

## Dokumentation zum Schwerpunkt

### Behinderung und Sprache

#### Weiterführende Literatur

Antener, G., Girard-Groeber, S. & Lichtenauer, A. (2018). Empowerment durch Leichte Sprache. Das Projekt «Einfach leicht verständlich» als Beitrag zur Ermächtigung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7–8, 44–50.

Baur, M. (2018). Die Gebärdensammlung PORTA. Eine Antwort auf kommunikative Partizipationsbarrieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 44–48.

Bock, B. M., Fix, U. & Lange, D. (Hrsg.) (2017). «Leichte Sprache» im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme.

Geissmann, H. (2017). Vom Late Talker zum Late Bloomer oder zur spezifischen Spracherwerbsstörung. *Mitsprache*, 1, 5–17.

Grohnfeldt, M. (2017). Zur Komplexität von Sprachentwicklungsstörungen, kognitiven und sozial-emotionalen Störungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 3: Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien* (S. 161–169). Stuttgart: Kohlhammer.

Justh, H. (2018). Einfluss Unterstützter Kommunikation auf die sprachlichen Fähigkeiten von 3 Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Forschung Sprache*, 6 (1), 4–19.

Kaczmarzik, J. (2018). Prüfen von Leichte-Sprache-Texten. Ziele der Textprüfung, Systematisierung

der Prüfmethode und Konzeption von Prüfinstrumenten. *Teilhabe*, 4, 174–180.

Köhler, T. (2016). Barrierefreie Sprache – Nachrichten für alle. *Gemeinsam leben*, 3, 132–141.

Nonn, K. (2017). «It takes two to talk.» Pragmatik – Kommunikation und ihre Bedeutung für UK. *Unterstützte Kommunikation*, 1, 6–17.

Posse, D. (2018). Die Wahl der Therapiesprache bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Ein narratives Review. *Praxis Sprache*, 3, 147–156.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Reinhardt.

Rüstow, N. (2018). Leichte Sprache, einfache Sprache und das Recht auf Zugang zu Informationen. *heilpaedagogik.de*, 3, 13–17.

Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren*. München: Reinhardt.

Theisel, A. K., Glück, C. W. & Spreer, M. (2018). Bildungswege und Schulleistungen sprachbeeinträchtigter Kinder im Verlaufe der Grundschulzeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 2, 126–138.

Vogt, S. (2018). Ikonische Gesten helfen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen beim Wortlernen. *Logos*, 3, 186–195.

Wanka, A. (2018). Frühförderung von Kindern mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung. *Unterstützte Kommunikation*, 3, 15–25.

Wendler, M. (2018). Handeln – Sprechen – Schreiben als konzeptionelle Grundlagen für den Schriftspracherwerb von Kindern. Leitlinien einer anregungs- und sprachbezogenen grafomotorischen Förderung. *Motorik*, 4, 190–199.

Ziegler, M. (2018). Einfache Sprache als Grundlage für Partizipation. Weil Deutsch nicht gleich Deutsch ist. *Lernen fördern*, 2, 4–11.

#### Links

[www.logopaedie.ch](http://www.logopaedie.ch)  
Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband, DLV

[www.uk-netzwerk.ch](http://www.uk-netzwerk.ch)  
Netzwerk Unterstützte Kommunikation

[www.gesellschaft-uk.de](http://www.gesellschaft-uk.de)  
Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation

[www.edi.admin.ch/ebgb](http://www.edi.admin.ch/ebgb)  
Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen → Leichte Sprache

[www.leichte-sprache.org](http://www.leichte-sprache.org)  
Netzwerk Leichte Sprache

#### Zusammenstellung

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

## Rezension

**Herrndorf, W. (2013). Tschick. In Einfacher Sprache. Übersetzt von Andreas Lindemann. Münster: Spaß am Lesen Verlag.**

Der Erfolgsroman «Tschick» erschien im Jahre 2013 auf ausdrücklichen Wunsch des Autors in Einfacher Sprache. In der folgenden Rezension wird diese Ausgabe des Romans mit dem Original verglichen und kritisch analysiert.

«Tschick» ist ohne Zweifel ein Erfolgsroman von literarischer Qualität, der es auch – und das ist selten – in den Deutschunterricht geschafft hat. Zahlreiche Unterrichtsmaterialien und vielfältige schulische Umsetzungsmöglichkeiten belegen dies. Es ist ein Roman, mit dem Lehrpersonen erfahrene und weniger geübte Leserinnen und Leser motivieren wollen und – laut Erfahrungsberichten – meist auch können. Ein Buch für alle. Oder doch nicht?

Wolfgang Herrndorf selbst hat sich kurz vor seinem Tod im Jahre 2013 dafür eingesetzt, dass sein Roman in Einfacher Sprache erscheinen soll. Noch im selben Jahr ist dieser Wunsch durch den *Spaß am Lesen Verlag* umgesetzt worden. Andreas Lindemann zeigt sich für die Übersetzung in Einfache Sprache verantwortlich<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Zu erwähnen ist, dass Einfache Sprache nicht denselben bereits normierten sprachlichen Gesetzmässigkeiten wie die Leichte Sprache unterliegt. Diese können bereits in einer umfangreichen Duden Ausgabe nachgeschlagen werden (Bredel, U. & Maaß, C. [2016]. *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden).

Was ist nun anders im Roman «Tschick. In Einfacher Sprache» im Vergleich zu seinem Original?

Augenscheinlich ist die Kürzung des 254 Seiten langen Originaltextes um 58 Seiten und die Darstellung in einer grösseren serifenfreien Schriftart, strukturiert durch zahlreiche Absätze. Neu ist auch die Einteilung in Kapitel mit erklärenden Überschriften. Zu Beginn gibt es anstelle einer Vorschau auf das Ende eine inhaltliche Zusammenfassung mit einer einleitenden Figurenbeschreibung. Dann wird wie im Original in der Ich-Form aus der Sicht des Protagonisten Maik erzählt. Schwierige Wörter und Ausdrücke sind im Fliesstext unterstrichen und werden in einer Wörterliste am Ende des Buches erklärt. Zum Beispiel «Nazi»: kurz für Nationalsozialist, ein Anhänger des Nationalsozialismus. Ob das wirklich weiterhilft? Es ist auch nicht ganz nachvollziehbar, warum «googeln» in der Wörterliste erscheint, «Plattform» allerdings nicht. Dass «Lada» erklärt wird, ist wiederum wichtig, zumal zusätzlich eine rote Version des russischen Automodells auf dem Titelbild abgebildet ist, was einerseits komisch und andererseits hilfreich ist. Zusätzlich schaut hinter dem Auto eine Kuh hervor, im Vordergrund rechts befindet sich ein Ortsschild mit der Aufschrift «Tschick. In Einfacher Sprache.» Das wirkt ansprechend und witzig.

Vom literarischen Ausgangstext muss durch die drastische Kürzung zwangsläufig einiges verlorengehen. So wird die Angebotete Tatjana vom Ich-Erzähler Maik im Original über fast eine Seite lang beschrieben, in «Einfacher Sprache» reicht dafür ein Absatz:

*In meiner Klasse war ein Mädchen, das hieß Tatjana. Tatjana war das schönste Mädchen auf der Welt. Alles an ihr war super. Ihr Aussehen. Ihre Stimme. Ihr Lachen. Ihre*



*Haare. Einfach alles. Ihr könnt euch denken: Ich war wahnsinnig verknallt in sie. Sie aber nicht in mich. Auch klar. Weil ich ein totaler Langweiler bin. Eine richtige Schlaftablette. Und ein Feigling bin ich auch (S. 12).*

Trotz dieser drastischen Verknappung schafft auch Lindemann das, wofür Herrndorf von der Kritik gelobt wurde, nämlich «die Wirklichkeit fremder Welten mit authentischer roher Figurensprache, mit Jugendslang und knappem Wortschatz [...] zu transportieren» (Seidler, Berliner Zeitung in Tschick, 2013, o. S.). Das Buch beginnt mit zwei Seiten voll solcher Kommentare ohne Nummerierung, erst dann folgen Titel und Roman.

Es finden sich auch gelungene Leerstellen, die Fragen bei den Rezipientinnen und Rezipienten evozieren: «Wird Isa sich wirklich wieder melden?», «Nützt sie das Wissen, um später das Haus auszurauben?», «Was hat sie vor?», «Kannst du mir vielleicht 30 Euro leihen?», fragte sie. «Ich geb's dir wieder, ich schwör's. Schreib mir deine Adresse auf. Ich schick dir dann das Geld, versprochen!»  
*Ich zögerte kurz. Dann schrieb ich ihr meine Adresse auf und gab ihr das Geld.*  
*«Super, danke!» Isa beugte sich nach vorn und küsste mich auf den Mund. Tschick bekam ein Küsschen auf die Wange, und weg war sie» (S. 48f.).*

### Fazit

Einfache und Leichte Sprache werden – zu Recht – in der Literaturwissenschaft und Pädagogik kontrovers diskutiert. Sprachliche Vereinfachungen bringen einerseits natürlich Vorteile im Bereich des Textverständnisses. Aber wie viel Vereinfachung braucht es? So viel wie nötig, so wenig wie möglich, muss das Credo lauten, was bei einer

so heterogenen Gruppe von Rezipientinnen und Rezipienten aber schwer umzusetzen ist. Andererseits kann die literarische Qualität nach der Bearbeitung nicht dieselbe bleiben. Wie sollen Schülerinnen und Schüler ein höheres Niveau erreichen, wenn man es ihnen auf der Rezeptionsebene vorenthält? Wie viel Verständnisbarrieren sollen ausgeräumt, wie viel können und sollen auch ausgehalten werden?

«Tschick. In Einfacher Sprache» ist ein wichtiges Buch, wenn – und das ist äusserst wichtig – es mit Bedacht eingesetzt wird. Jugendlichen mit Lern- oder Leseschwierigkeiten, mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kann es den Zugang zum Text ermöglichen bzw. erleichtern und das ist eine erfreuliche Sache.

*Simone Stefan*

*Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein (Tirol)*  
*simone.stefan@kph-es.at*

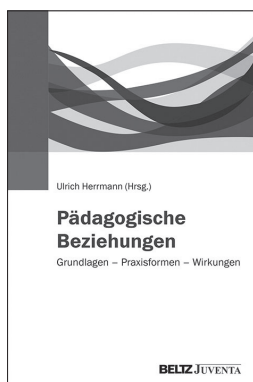
Der *Spaß am Lesen Verlag* macht seit zehn Jahren Bücher und Zeitungen in Einfacher und Leichter Sprache für Menschen, die nicht gut oder nicht gern lesen. Die Bücher sind leicht lesbar und doch sehr packend. Sie erzählen Geschichten so, dass alle Menschen sie verstehen können. Dadurch kann jeder Mensch erfahren, wie viel Spass Lesen macht. Der Verlag bietet deutsche, englische und niederländische Titel.

## Bücher



**Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule.* München: Ernst Reinhardt.**

Den Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten inklusiv unterrichten, begegnen viele Herausforderungen: Was mache ich, wenn Lernende sich selbst oder anderen schaden? Wenn sie Arbeitsaufträge verweigern, sich in Szene setzen oder zu viel Nähe suchen? Der Autor erklärt in seinem Buch eine Vielzahl typischer Unterrichtssituationen, in denen Schülerinnen und Schüler auffälliges Verhalten zeigen und sich dadurch nicht am Unterricht beteiligen können. Alle Situationen werden analysiert und aus erzieherischer und unterrichtlicher Perspektive beleuchtet. Es werden praktische Hilfestellungen gegeben, aber auch mögliche Gefahren und vermeidbare Fehler aufgezeigt.



**Herrmann, U. (Hrsg.) (2018). *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen.* Weinheim: Beltz.**

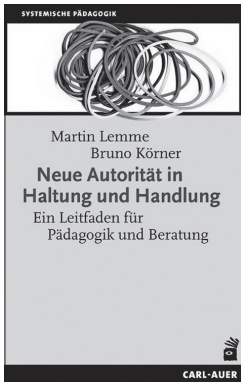
Die pädagogische Alltagsarbeit wird zunehmend schwieriger. Lehren und Lernen, Erziehen und Unterrichten stellen für Unterrichts- und Erziehungsfachkräfte häufig ungewohnte Herausforderungen dar, auf die sie meist nicht vorbereitet sind. Fachlichkeit allein genügt nicht mehr, dagegen erweist sich die in den Ausbildungen vernachlässigte Beziehungsfähigkeit als Brennpunkt gelungener pädagogischer Praxis. Dies greift der Band auf, indem er Beiträge aus der Erziehungs- und Unterrichtspraxis versammelt, die mittels konkreter Fallbeispiele zu Selbstreflexion und Sensibilisierung als Grundlagen gelingender pädagogischer Beziehungspraxis anregen.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



**Damm, M. (2018). *Guter Unterricht braucht Beziehungen. Schemapädagogik – ein Ansatz zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern.* Seelze: Klett Kallmeyer.**

Unterrichtsstörungen sind ein weit verbreitetes Phänomen, mit dem viele Lehrende täglich konfrontiert sind. Schülerinnen bzw. Schüler und Lehrpersonen gleichermaßen bringen zahlreiche biografische Themen (Schemata) mit in den Schulalltag, die die Stimmung und das Miteinander im Klassenraum beeinflussen können. Dieser Band will helfen, daraus resultierende Konflikte zu verstehen, Widerstände aufzulösen und Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden zu verbessern. Die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in Schule und Unterricht hängt u. a. von einer tendenziell förderlichen Beziehungsgestaltung ab. In der Praxis jedoch stehen diesem Prozess allzu oft provozierende Verhaltensweisen und negative Erwartungsmuster (Schemata) im Wege. Beispielsweise können bestimmte Interaktionen auf Schülerseite (sog. Images, Tests oder Psychospiele) die Lehrkraft vor grosse Herausforderungen stellen. Diese zu bewältigen ist eine Kunst, die erlernt werden kann.



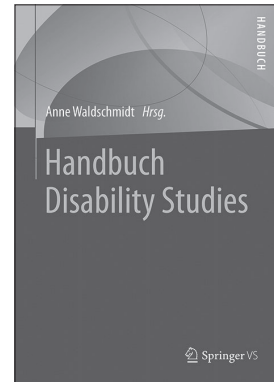
**Lemme, M. & Körner, B. (2018).** *Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung.* Heidelberg: Carl-Auer.

Das Konzept der Neuen Autorität, das der israelische Psychologe Haim Omer ursprünglich für die Pädagogik entwickelt hatte, findet mittlerweile auch Eingang in Bereiche wie Coaching und Führung. Präsenz, Transparenz, Beharrlichkeit, Entschiedenheit, Selbstführung, Deeskalation und Vernetzung sind die Punkte, an denen angesetzt wird. Was als Idee einleuchtend, schlüssig und einfach wirkt, erweist sich in der Umsetzung mitunter als schwieriger denn erwartet. Die Autoren begegnen dieser Diskrepanz, indem sie ihr Vorgehen in logischer Abfolge beschreiben und es an Beispielen und Übungen sichtbar und erfahrbar machen. Neben der Wirkweise der Neuen Autorität erklären sie die besondere Art der Beziehungsgestaltung und ergänzen das Konzept um therapeutische Vorgehensweisen. Tools und Werkzeuge zur Intervention werden ebenso dargestellt wie Übungen zur Selbstreflexion.



**Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2018).** *Inklusion ist machbar! Das Erfahrungshandbuch aus der kommunalen Praxis.* Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge e. V.

«Inklusion ist machbar!»: Das ist die Erfahrung von Menschen aus rund 30 Kommunen und Regionen, die sich seit vielen Jahren für Inklusion einsetzen. Überall werden dringend mehr Ressourcen und bessere Voraussetzungen für Inklusion gebraucht – und gleichzeitig gibt es genug zu tun. «Fangen wir schon mal an!», ist eine Botschaft, die hinter dem Titel dieses Buches steht – und hinter den Erfahrungen, die hier zusammenkommen. Das Erfahrungshandbuch ist ein Fundus für Ideen und Anregungen für die eigenen Prozesse vor Ort, der zum Stöbern einlädt, inspiriert und ermutigt. Das Buch knüpft an den kommunalen Index für Inklusion an («Inklusion vor Ort»), mit dem viele Kommunen bereits gearbeitet haben.



**Waldschmidt, A. (Hrsg.) (2019).** *Handbuch Disability Studies.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

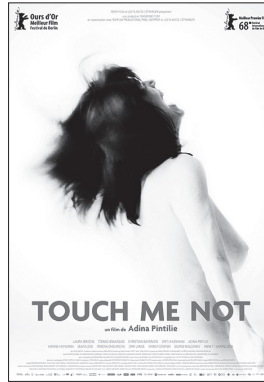
Die *Disability Studies* sind ein international etabliertes, anspruchsvolles und innovatives Forschungsfeld, in dem es darum geht, das Phänomen «(Nicht-)Behinderung» als historische, soziale, politische und kulturelle Konstruktion zu fassen, es somit aus der medizinisch-pädagogischen Umklammerung zu lösen und unter einer genuin sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive zu untersuchen. Ähnlich den *Gender Studies* oder *Queer Studies* handelt es sich zudem um einen Ansatz, der eine emanzipatorische Zielrichtung verfolgt. Das Handbuch führt in den internationalen Diskurs ein und bietet einen fundierten Überblick über die Entwicklung und den aktuellen Stand der deutschsprachigen Disability Studies. Die Aufsätze behandeln zentrale theoretische, methodische und empirische Fragen der Studien zu Behinderung («dis/ability») aus unterschiedlichen Disziplinen.

## Behinderung im Film



### ***Don't Worry, He Won't Get Far on Foot.* Ein Film von Gus Van Sant (2018).**

John hat eine Vorliebe für schräge Witze – und ein Alkoholproblem. So kann er einfach nicht Nein sagen, als ihn eine Partybekanntschaft zur Safttour quer durch L. A. überredet. Betrunken schläft er auf dem Beifahrersitz des Zechkumpans ein und erwacht am nächsten Morgen querschnittgelähmt im Krankenhaus. Mit 21 Jahren auf den Rollstuhl angewiesen, braucht er all seinen Humor, um wieder Sinn in seinem Leben zu finden. Dabei helfen ihm Annu, die seine Lebenslust zurückkehren lässt, genauso wie der Hippie Donny, der ihm aufzeigt, sein Dasein aus anderer Perspektive zu betrachten. John erkennt Schönheit und Komik in den Abgründen menschlicher Erfahrungen und nutzt sein künstlerisches Talent, um seine scharfen Beobachtungen in Cartoons zu verwandeln. Das fiktive Porträt erzählt zärtlich, melancholisch und mit hoffnungsvoller, bejahender Energie von einem Leben mit Einschränkungen.



### ***Touch me not.* Ein Film von Adina Pintilie (2018).**

Der halbdokumentarische Experimentalfilm der rumänischen Regisseurin Adina Pintilie «Touch Me Not» hat im Jahr 2018 überraschend den Goldenen Bären an der Berlinale gewonnen. An der Grenze zwischen Realität und Fiktion folgt «Touch me not» der emotionalen Reise von Menschen mit und ohne Behinderung, die ihre Intimität und Sexualität erforschen wollen und gibt einen Einblick in ihre Gefühlswelten. Mit abwechselnd klinisch kühlen, erotischen und zärtlichen Bildern unternimmt die Filmemacherin eine intime Expedition, in der sich die Barrieren zwischen Mann und Frau, «normal» und «anders» auflösen: eine fundamentale filmische Erfahrung, die grosse emotionale und kontroverse Reaktionen hervorgerufen hat.



### ***Weserlust Hotel.* Der verrückte Filmdreh «All inclusive». Ein Film von Eike Besuden (2018).**

«Weserlust Hotel» ist ein Film über Menschen mit Behinderung, die einen Film machen. Es ist der charmante Blick auf den einmaligen Filmdreh zum Spielfilm «All inclusive» mit verrückten Typen, komischen Momenten und philosophischen Gedanken. Es ist ein lebensfroher Film über die verblüffende Umsetzung von Inklusion. Hier werden Probleme gelöst, wie man es sich vorher gar nicht vorstellen konnte, hier wird um die Ecke gedacht und das sehr erfolgreich. Das aussergewöhnliche Making-of eines Spielfilms, in dem Menschen mit einer Behinderung an der Seite von bekannten Schauspielerinnen und Schauspielern Haupt- und Nebenrollen übernehmen und auch bei den anderen Gewerken wie Kamera, Kostüm oder Ausstattung mitmischen.

Wenn nicht anders vermerkt, sind die DVDs im Fachhandel erhältlich.

## Forschung

### **Bewegungsbasiertes Präventionsprogramm zur Förderung von sozioemotionalen Kompetenzen (Pilotprojekt)**

Je höher die sozioemotionalen Kompetenzen eines Kindes sind, desto tiefer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es im Laufe seiner Schulzeit Verhaltensprobleme zeigen wird. Mit Hilfe von speziellen Programmen lassen sich solche Fähigkeiten wie das Ausdrücken und Steuern der eigenen Gefühle oder Empathie für andere gezielt trainieren. Das Projektteam hat ein eigenes Programm entwickelt, das auf dem Ansatz spielerischer Bewegungsangebote basiert. Dieses Förderprogramm soll nun auf den Prüfstand gestellt werden. Im Pilotprojekt wird untersucht, inwieweit das neu entwickelte Programm in der Schule durchführbar ist, und mit welchen Instrumenten die Effekte auf die Kinder gemessen werden können. Es werden drei bis vier Interventionsklassen aus der 1. oder 2. Primarstufe rekrutiert, welche das Programm über einen Zeitraum von zehn Wochen (1 Lektion pro Woche) durchführen und bewerten. Zur Evaluierung eines geeigneten Messinstruments wird zusätzlich eine Kontrollgruppe gebildet. Die gesamte Stichprobe wird mittels eines standardisierten Fragebogens zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten vor und nach der Umsetzung des Programms von ihrer Klassenlehrperson in ihren Kompetenzen eingeschätzt.

*Laufzeit:*

August 2018–Juli 2019

*Forschende Institutionen:*

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH

### **Interventionsstudie zur Förderung der Selbstregulation in Schule und Familie (FOSSA)**

Das Projekt FOSSA hat zum Ziel, Massnahmen zur Förderung der Selbstregulation von Kindern aus belasteten Familien mit gefährdeter Schullaufbahn zu entwickeln und zu überprüfen. Die Selbstregulation der Kinder soll gestärkt werden, sodass sie ihr Verhalten und ihre Emotionen besser steuern, in der Schule gut lernen und sich positiv entwickeln können. Am Projekt nehmen 120 Kinder sowie deren Lehrperson und Bezugsperson (Eltern) aus verschiedenen Schulen der Kantone Bern, Aargau, Luzern, Zürich und St. Gallen teil. Dazu wird ein Forschungsprojekt durchgeführt und Massnahmen zur Umsetzung im Bereich der Lehrpersonenweiterbildung und der Förderung der Kinder in der Familie entwickelt. Schulen und Gemeinden sollen Werkzeuge erhalten, wie sie bei Kindern mit sozialen Beeinträchtigungen präventiv aktiv werden können. Benachteiligte Kinder werden durch die Unterstützung von Familie und Lehrpersonen in ihrer Entwicklung gefördert, sodass sie die gleichen Chancen im Bildungsverlauf haben wie andere Kinder. Das Projekt basiert auf einer Interventionsstudie mit Vorher-Nachher-Messung und einer Vergleichsgruppe, welche während drei Jahren wissenschaftlich begleitet wird.

*Laufzeit:*

September 2018–März 2022

*Forschende Institutionen:*

Fachhochschule Nordwestschweiz, FHNW

### **MALKA – Mathe lernen und kooperieren von Anfang an**

Ein wichtiges Ziel des Mathematikunterrichts der ersten Schuljahre ist, dass die Kinder flexible Strategien zum Kopfrechnen und ein Verständnis mathematischer Operationen erwerben. Dabei ist insbesondere die Ablösung vom zählenden Rechnen wichtig. Nicht alle Kinder schaffen diesen Schritt von sich aus, manche benötigen dazu eine gezielte Förderung. Ein weiteres wichtiges Ziel der Schuleingangsphase ist, dass die Kinder zu einer Klassengemeinschaft zusammenwachsen und sich in der Klasse akzeptiert fühlen. Das Projekt MALKA setzt an dieser Stelle an und möchte Lehrpersonen darin unterstützen, Rechenschwierigkeiten von Anfang an durch eine gezielte Förderung vorzubeugen und die soziale Integration in der Klasse zu stärken. Untersucht werden folgende Fragen: Können der Aufbau von flexiblen Rechenstrategien sowie das Operationsverständnis durch spezifische Fördermassnahmen unterstützt werden? Wie kann die soziale Integration gefördert werden, sodass sich alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse akzeptiert und wohl fühlen? Wie können die Fördereinheiten von den Lehrpersonen in den Unterricht integriert werden?

*Laufzeit:*

August 2018–Juni 2020

*Forschende Institutionen:*

Pädagogische Hochschule St. Gallen, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Universität Zürich, Pädagogische Hochschule FHNW

Weitere Forschungsprojekte:

[www.szh.ch/](http://www.szh.ch/)

[forschungsdatenbanken](#)

## Agenda

### Mai

#### Internationale Aktionstage

05.05.2019

**Europäischer Tag zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung**

17.05.2019

**Global Accessibility Awareness Day (GAAD)**

#### Tagungen

09.05.2019–11.05.2019

DE-Weimar

**Diagnostik – Digitalisierung – Didaktik**

**Sonderpädagogischer Kongress 2019**

Ohmstrasse 7

DE-97076 Würzburg

Tel. +49 (0) 931 24020

post@verband-sonderpaedagogik.de

www.verband-sonderpaedagogik.de

17.05.2019–18.05.2019

Rorschach

**Tablet Days 2019.**

**Grenzenlose Bildung**

Würth Haus

9400 Rorschach

Tel. 079 601 71 71

info@tabletdays.eu

http://tabletdays.eu

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie auf unserer Website unter [www.szh.ch/weiterbildung](http://www.szh.ch/weiterbildung)

### Kurse

02.05.2019–03.05.2019

Zug

**Körpereigene Kommunikationsformen (Modul 21)**

buk – Bildung für Unterstützte Kommunikation  
Ackerstrasse 3

6300 Zug

Tel. 044 711 55 60

info@buk.ch

www.buk.ch

08.05.2019–22.05.2019

Bern

**Bewegen, zeichnen, schreiben bis in die Fingerspitzen hinaus**

PHBern

Institut für Weiterbildung und Medienbildung

Weltstrasse 40

3006 Bern

Tel. 031 309 27 11

info.iwm@phbern.ch

www.phbern.ch/19.621.022

10.05.2019

Luzern

**Bewegung aus der Stille – Stille als Arbeitsinstrument**

Kinder stark machen

Theresia Buchmann

Tribschengasse 8

6005 Luzern

Tel. 079 775 69 08

kontakt@kinderstarkmachen.ch

www.kinderstarkmachen.ch

10.05.2019–11.05.2019

Bern

**Umgang mit Aggression und Gewalt**

Institut für Weiterbildung und Medienbildung

Weltstrasse 40

3006 Bern

Tel. 031 309 27 11

info.iwm@phbern.ch

www.phbern.ch/19.621.029

10.05.2019–11.05.2019

Winterthur

**Diagnostik von Sprach-erwerbsstörungen bei Kindern mit Migrationshintergrund**

Zentrum für kleine Kinder

Pionierstrasse 10

8400 Winterthur

Tel. 052 213 68 46

zentrum@kinder.ch

www.kinder.ch

10.05.2019–14.06.2019

Zürich

**Lernende mit Mathematik-schwierigkeiten auf der Sekundarstufe gezielt fördern**

Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik Zürich (HfH)

Schaffhauserstrasse 239

8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

weiterbildung@hfh.ch

www.hfh.ch

15.05.2019

Zürich

**Marte Meo Thementag – Pflege und Betreuung**

IEF – Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung

Schulhausstrasse 64

8002 Zürich

Tel. 044 362 84 84

ief@ief-zh.ch

www.ief-zh.ch

15.05.2019–05.06.2019

Zürich

**Demotivierte Lernende.**

**Wie können Motivation und Selbstregulation im Unterricht konkret gefördert werden?**

Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik Zürich (HfH)

Schaffhauserstrasse 239

8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

weiterbildung@hfh.ch

www.hfh.ch

16.05.2019–14.06.2019

Zürich

**Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen im Fokus Heilpädagogischer Früherziehung**

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

16.05.2019–23.05.2019

Zürich

**Herausforderndes Verhalten verstehen – Handlungsmöglichkeiten finden**

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

17.05.2019

Luzern

**Leise Momente des Gelingens – Einführung in die Marte-Meo-Methode**

Kinder stark machen  
Theresia Buchmann  
Tribschengasse 8  
6005 Luzern  
Tel. 079 775 69 08  
kontakt@kinderstarkmachen.ch  
www.kinderstarkmachen.ch

17.05.2019–18.05.2019

Luzern

**Geschichten erzählen**

Praxis für Logopädie und lösungsorientierte Therapie  
Winkelriedstrasse 30  
6003 Luzern  
Tel. 079 376 92 55  
info@praxis-amrein.ch  
www.praxis-amrein.ch

22.05.2019

Bern

**Praxisberatung angepasste Rahmenbedingungen (Nachteilsausgleich) Kanton Bern**

Institut für Weiterbildung und Medienbildung  
Weltstrasse 40  
3006 Bern  
Tel. 031 309 27 11  
info.iwm@phbern.ch  
www.phbern.ch/19.653.037

22.05.2019–23.05.2019

Zürich

**Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen**

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

22.05.2019–25.09.2019

Zürich

**Schulleitungen und Verantwortliche Sonderpädagogik unterstützen Kooperationsprozesse an Schulen**

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

23.05.2019–24.05.2019

Zug

**UK lehren und lernen (Modul 3)**

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

25.05.2019

Baar

**«Wenn bei Menschen mit einer Mehrfachbehinderung auch das Sehen beeinträchtigt ist»**

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

**«Agenda»**

enthält eine Auswahl uns bekannter, für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen relevanter Tagungen, Fortbildungskurse, Kongresse usw. ab dem übernächsten Monat nach Erscheinen der Zeitschrift. Für nähere Informationen zu den einzelnen Veranstaltungen wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.

**Weiterbildungen melden**

Ihre Weiterbildungen (Tagungen, Kongresse, Fortbildungskurse) können Sie online eintragen. Dazu brauchen Sie sich nicht zu registrieren.

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

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



## ***Ausbildungskurs zur Schicksalsanalytischen Beratung***

Der Schwerpunkt des Kurses «Schicksalsanalytische Beratung» liegt auf einer Einführung in die schicksalspsychologische Lehre, um diese dann als Hintergrund der Beratungsarbeit verwenden zu können.

Die Schicksalspsychologie strukturiert die inhaltliche Bearbeitung der aktuellen Probleme, d.h. dass wir in jeder Beratungsphase und bei jedem auftauchenden Beratungsproblem schicksalspsychologische Aspekte in unsere Überlegungen, Aktivitäten und Entscheide einfließen lassen. Obwohl unser Kurs auch die Grundlagen der beraterischen Vorgehensweise vermittelt, sollte der Kurs «Schicksalsanalytische Beratung» mit Vorteil auf einer Ausbildung in Beratungstechnik aufbauen können.

### ***Ausschnitt aus dem Inhalt des Kurses:***

Tiefenpsychologisches Wissen, wesentliche Elemente der Schicksalsanalyse, die Vererbung, Triebssystem und Triebbedürfnisse, Triebanpassung und Triebsublimierung, psychische Störungen und deren Symptomatik, Genotropismus und Szondi-Test, die Stellung des Ichs, Beratungsarbeit.

### ***Angaben zum Kurs:***

**Lernen:** Direktunterricht am Institut, Gruppenarbeit, Textstudium, Rollenspiele, Selbsterfahrung, Supervision

**Zielgruppen:** Personen mit heilpädagogischer Ausbildung

**Dauer:** 2 Jahre (vier Semester), ca. 50 Halbsamstage

**Ausbildungsziel:** Kompetenz im Erfassen des psychischen Hintergrunds von in der Beratung vorgebrachten Problemen

**Abschluss:** Zertifikat des Instituts als dipl. Schicksalsanalytische Beraterin oder Berater

**Kosten:** Fr. 3200.– (zahlbar in vier Raten)

**Kontakt:** Szondi-Institut, Krähbühlstrasse 30, 8044 Zürich, Tel. 044 252 46 55, e-mail: [studienleitung@szondi.ch](mailto:studienleitung@szondi.ch), Sekretariatsleiterin: Manuela Egle, Studienleiter: Alois Altenwegger, lic.rer.pol., dipl. Schicksalsanalytiker

Kursprogramm auf [www.szondi.ch](http://www.szondi.ch)

Beginn der Ausbildung: Samstag, 13. April 2019





#### «Lernen verstehen»

Dieser Leitsatz begleitet alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sowie alle Schülerinnen und Schüler der Stadtschulen Zug durch das Schuljahr 2018/2019.

Die Heilpädagogische Schule der Stadt Zug bietet Unterricht, Therapie und Betreuung für rund 50 Kinder und Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung oder Mehrfachbehinderung zwischen 4 und 18 Jahren.

Wir suchen für das Schuljahr 2019/2020

#### Jahrespraktikantinnen / Jahrespraktikanten

(35–40 Stunden pro Schulwoche an 5 Tagen, entspricht einem 70–80 %-Pensum)

##### Ihre Aufgaben umfassen

- Mithilfe in der Aufsicht, Betreuung und Förderung unserer Kinder und Jugendlichen auf der Grundlage unseres Schulkonzeptes
- Einsatz in einem Schullager und einer Sportwoche

##### Sie verfügen über

- Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung
- Offenheit für die Zusammenarbeit in einem interdisziplinären Team

##### Wir bieten

- Vorpraktikum/Jahrespraktikum für eine pädagogische oder soziale Ausbildung
- eine vielfältige und spannende Tätigkeit
- ein engagiertes und kooperatives Team
- interne Fortbildungsmöglichkeiten

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung mit Foto und den üblichen Unterlagen an die Schulleiterin der Heilpädagogischen Schule Zug: Brigitte Portmann, Schulzentrum Maria Opferung, Klosterstrasse 2a, 6300 Zug, Tel. 041 725 41 50, brigitte.portmann@stadtschulenzug.ch

Stadtschulen Zug  
www.stadtschulenzug.ch



Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule

#### Certificate of Advanced Studies (CAS)

### Theaterpädagogik

Erproben Sie theaterpädagogische Formen in Unterricht und Schule. Erfahren Sie einen Zugang zu den überfachlichen Kompetenzen. Setzen Sie sich praktisch und theoretisch mit der Theaterpädagogik auseinander und erleben Sie Einblicke in die Praxis.

#### Kooperation

PH ZH, SWCH Schule und Weiterbildung Schweiz

#### Zielgruppe

Lehrpersonen aller Stufen,  
Heilpädagogen/innen, Sozialpädagogen/  
innen

#### Daten

Start: Freitag, 05.07.2019

Anmeldeschluss: Samstag, 11.05.2019

[www.fhnw.ch/wbph-cas-tp19](http://www.fhnw.ch/wbph-cas-tp19)

# Z

# hdk

Zürcher Hochschule der Künste

# MÖCHTEN SIE MUSIK IN IHRE ARBEIT MIT MENSCHEN EINBEZIEHEN?

## KLINISCHE MUSIKTHERAPIE

Master of Advanced Studies (MAS) in Klinische Musiktherapie

Studienbeginn im September 2019

[zhdk.ch/weiterbildung-musik](http://zhdk.ch/weiterbildung-musik)

**Musik berührt  
Musik verbindet  
Musik bewegt**

# Zertifikats- lehrgänge 2019

---

## **CAS Wirksam fördern**

September 2019 bis August 2020

## **CAS Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen**

September 2019 bis September 2020

## **CAS Beratung in der Schule**

August 2019 bis September 2020

---

Daten zu Informationsveranstaltungen  
sowie Anmeldung unter:  
[www.hfh.ch/weiterbildung](http://www.hfh.ch/weiterbildung)

**HfH** Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik

---



Institut für systemische Entwicklung  
und Fortbildung

---

### **In der Vergangenheit findest du die Zukunft**

Einführung in die Praxis der Biografiearbeit mit belasteten Kindern  
und Jugendlichen

Dozentin: Irmela Wiemann  
Datum: 11.–12. März 2019

### **Marte Meo Einführungstag**

Entwicklungsprozesse anregen – eine kompetenzorientierte  
Beratungsmethode mit Video

Dozentin: Marianne Egloff  
Datum: 13. März 2019

### **Kindesschutz durch Elterncoaching**

Leicht und beweglich bleiben – überforderte Eltern ressourcenorientiert  
unterstützen

Dozent: Rainer Kreuzheck  
Datum: 02.–03. April 2019

### **Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen**

Dozentin: Karin Schmid  
Datum: 22.–23. Mai 2019

---

### **IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung**

Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, Tel. 044 362 84 84

Information und Anmeldung: [www.ief-zh.ch](http://www.ief-zh.ch), [ief@ief-zh.ch](mailto:ief@ief-zh.ch)

## **Annahmeschluss für Ihre Inserate**

Nr. 4/2019 (erscheint Mitte April):

**10. März 2019**



Stiftung Schweizer Zentrum  
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée

## **Die digitale Transformation – Fluch oder Segen für die Sonderpädagogik?**

Digitale Elemente wie Internet, soziale Medien, assistierende Technologien oder Roboter beeinflussen zunehmend unseren Alltag und die zwischenmenschlichen Beziehungen. Was bedeutet diese Transformation für die Arbeitsfelder der Heil- und Sonderpädagogik? Was bewirkt sie für Menschen, die mit einer Beeinträchtigung leben? Der 11. Schweizer Heilpädagogik-Kongress setzt sich mit Chancen und Risiken von digitalisierten Lern-, Arbeits- und Lebenswelten auseinander.

### **11. Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2019**

Datum: Dienstag, 27.08. und Mittwoch, 28.08.2019

Ort: Bern, vonRoll-Areal

SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern,  
Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61

[www.szh.ch/kongress](http://www.szh.ch/kongress)

## Nachwuchspreis Heilpädagogik 2019

des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik

### Ausschreibung Nachwuchspreis Heilpädagogik 2019

Mit dem «Nachwuchspreis Heilpädagogik» fördert das *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik* angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Ausgezeichnet werden exzellente Masterarbeiten im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik. Der Gewinn des Preises umfasst die Publikation der Arbeit bei der Edition SZH/CSPS, dem führenden Verlag zu heil- und sonderpädagogischen Themen in der Schweiz. Eingabefrist ist der 31. März 2019.

Eine Kommission, die sich aus verschiedenen Fachpersonen zusammensetzt, wählt die Preisträgerin respektive den Preisträger nach eingehender Begutachtung der Arbeiten aus.

### Teilnahmebedingungen

Die Masterarbeiten (Deutsch oder Französisch) müssen zum Zeitpunkt der Einreichung (31. März 2019) abgeschlossen und begutachtet sein.

Die Vorschläge werden in Form eines Dossiers in elektronischer Form eingereicht. Dieses beinhaltet die vollständige Arbeit, ein halbseitiges Abstract der Arbeit, ein CV der Autorin oder des Autors und zusätzlich ein Gutachten, das die Bewertung der Arbeit enthält.

### Anmeldung und Auskunft

Barbara Egloff (de): [redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)

Melina Salamin (fr): [redaction@csp.ch](mailto:redaction@csp.ch)