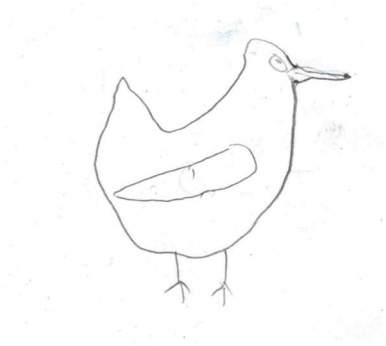
BeSonderschulung

Systemische Erlebnispädagogik und integrierte Sonderschulung

Eva Inderbitzin

Diplomarbeit in Systemischer Erlebnispädagogik nach planoalto
Februar 2020
KRPG 24, 2018-2020



Zeichnungen Titelblatt und Kapitel 1,2,4 von Schulkindern der Praxisprojektklasse

«Und dann braucht man ja auch noch Zeit, einfach dazusitzen und vor sich hinzuschauen»

Astrid Lindgren

Inhaltsverzeichnis

1. Biografie (in der öffentlichen Version nicht enthalten) 1
2. Mein Profil 1
3. Mein Verständnis von kreativ-ritueller Prozessgestaltung 2
3.1 Naturerfahrungen 3
3.2 Kreativtechnik 4
3.3 Szenische Arbeit 5
3.4 Rituelle Strukturen 6
4. Praxisprojekte 7
4.1 Kochen im Schulgarten 7
4.2 Annas sonnige Momente 14
5. Fachartikel - Erlebnispädagogik und integrierte Sonderschulung 16
5.1 Gesetzgebung 18
5.2 Verantwortungsbereiche 18
5.3 Pädagogisches Konzept 19
5.4 Planung 20
5.5 Lehrplan 21 für alle Schülerinnen und Schüler 20
5.6 Konzeptuelle Grundlagen 21
5.7 Befähigungsbereiche 22
5.8 Umsetzung 24
5.9 Konklusion 25
Quellenverzeichnis 26

1. Biografie (in der öffentlichen Version nicht enthalten)

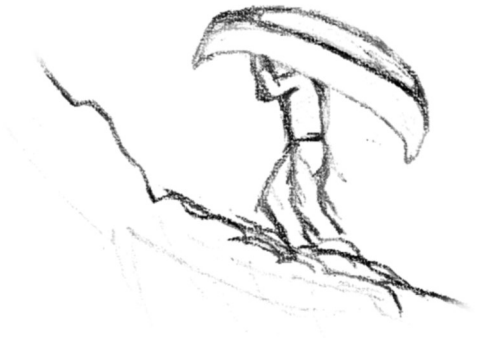
2. Mein Profil

Mein Herz schlägt für Erlebnispädagogik im Alltag. Ich möchte Menschen nahe am alltäglichen Leben begleiten und unterstützen um mitten im Leben zu bewegen. Es ist mir ein Anliegen, Erlebnispädagogik einfach und wirkungsvoll im Alltag zu integrieren, sowie für alle unabhängig von Zeit und Budget erlebbar zu machen.

Bei der Arbeit mit Schulkindern der Regelklasse sowie der integrierten Sonderschule lege ich mein Augenmerk auf ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen.
Das Lernen mit allen Sinnen, mit Verstand, Gemüt und Körper ist mir wichtig bei der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie dem Vermitteln von Wissen.
Ich sehe die verschiedenen Lernmethoden nicht in Konkurrenz zueinander, sondern lasse sie zusammenfliessen.

Ich gestallte erlebnispädagogische Angebote so, dass sie in den Alltag einfliessen können und viele unterschiedliche Menschen berühren. Das können Angebote, in der wilden Natur, in der Stadt, im Park oder auch in Gebäuden sein. Raum für Entwicklung ist überall vorhanden.
Ich biete ein niederschwelliges Angebot, dass ressourcenorientiert ist sowie Menschen mit sich und ihrer Umwelt verbindet.

3. Mein Verständnis von kreativ-ritueller Prozessgestaltung



Wenn Menschen Kanus auf Berge schleppen, ohne Wasser in Sicht, bietet die kreativ rituelle Prozessgestaltung Raum, sich zu orientieren. Sie macht auf Wegweiser aufmerksam und unterstützt in der Entscheidung: Richtung Wasser zu laufen, das Kanu gegen Bergschuhe zu tauschen oder bewusst weiter zu tragen.

Für mich bedeutet kreativ-rituelle Prozessgestaltung (KRPG) vielseitiges und ganzheitliches Erleben und Lernen. Raum schaffen für «fruchtbare Momente». So nannte Friedrich Copei «jene Augenblicke, in denen eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt».

Die systemische Erlebnispädagogik gibt Impulse für Veränderung und tieferes Erleben.
Die Menschen werden oft knapp ausserhalb ihrer Komfortzone mit Fremdem konfrontiert. Dieses neue ungewohnte Feld bietet sich für einen perspektivischen Wechsel an, gibt Raum, um neue Kräfte zu entdecken und Kreativität und Fantasie zu entwickeln. Die Persönlichkeitsentwicklung und der Weg jedes Einzelnen stehen für mich in der kreativ-rituellen Prozessgestaltung im Vordergrund. In Einzelarbeiten sowie in der Gruppe ist der Prozess des Einzelnen wichtig, damit Entwicklung und Veränderung möglich ist. Die KRPG fördert die Verbindung zu sich selbst und seinem Innenleben, dadurch wird eine sensible Wahrnehmung und das Gespür für die Mitmenschen und die Natur gefördert.

Neben den erlernbaren soft und hard Skills ist für mich die innere Haltung ein zentraler Bestandteil der KRPG. Darunter verstehe ich eine wertschätzende und offene Einstellung gegenüber sich selber, dem Leben und den Mitmenschen, sowie den Glauben und das Vertrauen in die Ressourcen der Menschen. Für das bessere Verstehen und Umsetzen wird die KRPG vom Institut Planoalto in folgende vier Felder unterteilt (Andrea Zuffellato und Astrid Habiba, 2012, S.186).

- die Unmittelbarkeit, die Wirk- und Heilkraft der Naturerfahrung
- Kreativtechniken mit ihrem Potenzial, ästhetischen Sinn, schöpferische Kraft und unbewusste Aspekte menschlicher Weisheit anzusprechen
- szenische Arbeitsansätze mit ihrer Handlungs- und Erfahrungskraft
- die Wirksamkeit ritueller Strukturen

Auf den folgenden Seiten beschreibe ich mein Verständnis der vier Methodenfelder.

3.1 Naturerfahrungen

Die **Natur**, als Gegensatz zur Kultur, ist das nicht von Menschen Geschaffene. Sie umfasst die Gesamtheit der Pflanzen, Tiere, Gesteine und Gewässer. Das romantische Bild der unberührten Natur ist in der Schweiz kaum anzutreffen. Wenn wir uns in der Natur aufhalten, ist diese meist vom Menschen mitgestaltet. Viele Menschen sind im Alltag und in der Freizeit von der Natur im urbanen Umfeld umgeben. **Naturerfahrungen** sind Erlebnisse und Erfahrungen mit und in der Natur. So vielseitig wie die Natur sind auch die Möglichkeiten, sie zu erleben. Die Erlebnisse reichen von sportlichen Aktivitäten und Abenteuern in der Natur bis zum sinnlichen Waldbaden. Auch das blosse Sein in der Natur sowie die kurze Velofahrt zur Arbeit gehören zu den Naturerfahrungen.

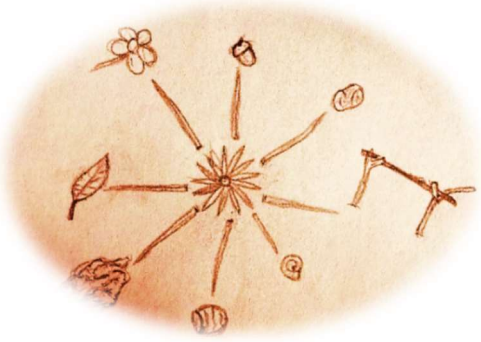
Naturerfahrungen durch Spiele, Sport oder Abenteuer werden **konkrete Naturerfahrungen** genannt. Sie sind ein Teil der kreativ-rituellen Prozessgestaltung. Manchmal dient das natursportliche Unterwegssein als Mittel zum Zweck, um einen bestimmten abgeschiedenen Ort zu erreichen. Naturerfahrungen werden gezielt für die Persönlichkeits- und Gruppenentwicklung eingesetzt. Die Bewegung in der Natur kann die körperliche und geistige Gesundheit positiv beeinflussen und Prozesse anstossen. Durch das aktive Unterwegssein in der Natur können Durchhaltewillen, der Glaube an sich selbst und seine eigenen Kräfte, der Umgang mit eigenen Ressourcen und der Zusammenhalt in einer Gruppe gestärkt und gefördert werden.

Beispiel: In der Natur Camps zu bauen und draussen zu kochen, unterstützt das Verantwortungsgefühl für die Gruppe. Die Konsequenz von «ich habe keine Lust Holz zu sammeln» ist unmittelbar spürbar: es gibt kein Feuer und auch kein warmes Essen.

Naturerfahrungen können auch als **energetische** oder **spirituelle Erfahrungen** erlebt werden. Es gibt Orte in der Natur, die als positiv und lieblich oder als neutral empfunden werden. Wiederum gibt es Orte, die gerne schnellst möglich wieder verlassen werden. Eine Rast in karger Felslandschaft oder auf einem mit Moos bewachsenen Stein an einer Quelle fühlt sich unterschiedlich an. Die verschiedenen Energien und Stimmungen werden individuell wahrgenommen und hängen mit dem eigenen Prozess und Wohlbefinden zusammen. Die vermutete Wirksamkeit der verschiedenen Landschaften, Elemente und Energiefelder werden gezielt eingesetzt.

In der **Metaphorischen Naturerfahrung** werden Erlebnisse und Bilder symbolisch genutzt, um sie ins Alltagsleben zu transformieren und Entwicklungsprozesse zu verbildlichen. Bilder sind für das Unterbewusstsein oft fassbarer als Worte. Metaphern können bewusst eingesetzt werden durch Geschichten, durch die Weg- oder Tätigkeitswahl. Oft beschenkt uns die Natur mit unplanbaren Geschehnissen, die symbolisch den individuellen Prozess unterstützen können.

3.2 Kreativtechnik



Wer bin ich? Woher komme ich? Wohin möchte ich? Was sind meine Werte? Bei solchen oder ähnlichen Themen ist es manchmal kaum möglich, mit gewohnten Denkmustern eine Antwort zu finden. Gesellschaftsnormen und fixe Ideen können den Entwicklungsprozess hemmen.

Die kreative Darstellung von Situationen kann helfen, sich von bewusstem Denken und alten Mustern zu lösen. Starre Erinnerungen und Erlebnisse können neu oder aus einer anderen Perspektive wahrgenommen werden. Durch das Gestalten und einer vereinfachten Darstellung der Situation ist es oft möglich, Zusammenhänge zu erkennen und zu (be)greifen.

Lebenssituationen, Erlebnisse und Schwierigkeiten werden in der Kreativtechnik mit Naturmaterialien dargestellt. Von Steinen über abgebrochene Äste bis zur Samenkapsel, alles Passende wird gesucht und für die Darstellung einer Situation verwendet. Die verschiedenen Objekte repräsentieren für die Thematik Bedeutsames wie Personen, Gefühle oder Tätigkeiten. Durch die intensive Auseinandersetzung, welcher Stein oder welches Ästchen sich besser als Stellvertreter für etwas eignet, ist ein tiefes Eintauchen in die Thematik möglich. Das konzentrierte Suchen nach dem richtigen Gegenstand, wie etwa das passende Rindenstück, welches die ältere Schwester repräsentieren soll, führt uns auf einem anderen Weg an die Thematik heran.

Beispiel*:* Als ich mit den Schulkindern der fünften Klasse ein «Was ich alles kann Mandala» legte, hörte ich Sätze wie: ich kann ja eh nichts, bin schon fertig, weil ich nichts zu legen habe, oder sah Kinder dasitzen und vor sich hinstarren. Doch schon nach einigen Minuten wanderte jedes Kind umher und wirkte fokussiert darauf, die Dinge zu finden, die es braucht. Alle hatten nach einer Weile ein buntes «Was ich alles kann Mandala». Ein Mädchen erzählte mir Wochen später, wenn sie sich schlecht fühle, denke sie an ihr Mandala, dann gehe es ihr wieder besser. Das Sichtbar- und Bewusstmachen der eigenen Stärken kann das Selbstwertgefühl stärken und uns positiv im Leben unterstützen.

Als ich meine Lebenslinie legte, merkte ich, wie ein Mensch in meiner Vergangenheit zu viel Platz einnahm, ich dies jedoch nicht möchte und es mich blockiert. Die Person wurde von einem grossen Stein auf meiner Lebenslinie repräsentiert. Als ich meine Begleiterin durch meine Biografielinie führte, platzierte ich dort einen kleineren Stein für diese Person, um ihr den ihr angemessenen Platz in meiner Vergangenheit zuzuweisen.

3.3 Szenische Arbeit

Lebensgeschichten neu erzählen. Dies ist mein erster Gedanke, wenn ich an szenische Arbeit denke. Durch Rollenspiele und Aufstellungen werden mit Hilfe von Schauspielerinnen im Inneren gespeicherte Geschichten, Erlebnisse und Gefühle im Aussen dargestellt oder gespielt. Durch die im Aussen nachgestellten Szenen kann ein anderer Zugang zur Thematik gefunden werden und alternative Lösungen werden sichtbar.

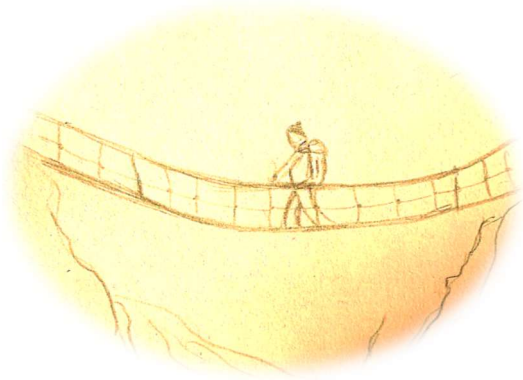
Es gibt verschiedene Methoden, um innere Geschichten mit Schauspielern im Aussen darzustellen. Oft werden Szenen durch Rollenspiele oder Aufstellungen inszeniert. Den Mitwirkenden wird vom Protagonisten eine Identität übergestülpt. So können Szenen aus der Vergangenheit oder mögliche Zukunftssituationen dargestellt und verändert gespielt werden. Es ist möglich, eine eventuell in der Zukunft eintreffende Situation zu spielen. Im Spiel können alternative Handlungsmöglichkeiten geübt werden, um anders auf eine Situation reagieren zu können. Dies kann helfen, in Zukunft nicht in eingefahrenen, negativen Mustern zu verharren. Die szenische Arbeit beinhaltet spielerische Methoden, welche gut im Alltag integriert werden können, sowie komplexe Aufstellungen für intensive Workshops.

Eine einfache Form der szenischen Arbeit ist das Darstellen von Gefühlen oder Situationen durch Positionieren und Formen einer anderen Person. Das Gegenüber wird wie eine Skulptur geformt, so dass es dem eigenen inneren Empfinden entspricht oder einer Situation eine Form gibt. Es ist auch möglich, sich selbst in einer Skulptur darzustellen um so ein Gefühl oder eine Thematik auszudrücken. Sich mit den eigenen Gefühlen zu befassen und sie körperlich darzustellen, hilft sich oder Situationen zu verstehen und besser einzuschätzen. Menschen, denen es schwerfällt, ihre Gefühle mit Worten mitzuteilen, kann die körperliche Darstellung einen alternativen Ausdrucksweg bieten.

Da es in szenischer Arbeit oft um menschliche Beziehungen geht und Menschen stellvertretend für Personen und Thematiken eingesetzt werden, braucht es eine besonders aufmerksame Leitung. Ein sensibles Gespür für die Bedürfnisse und Grenzen jedes Einzelnen und gegenüber sich selbst zu haben, finde ich unabdingbar.

Beispiel: Ein Kind schlug in der Garderobe wiederholt andere Kinder. Die betroffenen und freiwilligen Kinder spielten die Situation nach. Sie wechselten die Rollen und es wurde immer klarer, was die Situation zum Eskalieren brachte. Ich war erstaunt über das Verständnis, dass die Kinder nach kurzer Zeit einander entgegenbringen konnten. Sie überlegten sich deeskalierende Massnahmen und Verhaltungsweisen und übten diese im Spiel.

3.4 Rituelle Strukturen



Rituale begleiten die Menschen schon seit jeher und finden sich in allen Kulturen wieder. Es gibt viele religiöse und spirituelle Trauer-, Hochzeits- und Übergangsrituale. Oft werden in Ritualen Übergänge zelebriert, wobei Altes zurückgelassen und Neues empfangen wird. Rituale können Freude bringen und unterstützend wirken aber auch zerstörerische und unmenschliche Handlungen sein. Im Alltag begleiten uns ebenfalls Rituale: z.B. das Zu-Bett-geh-Ritual, das Feierabendbier oder der Morgenkreis in der Schulklasse. Klar zu unterscheiden zwischen Gewohnheit und Ritual finde ich schwierig. Wichtig finde ich jedoch, dass Rituale, egal in welchem Kontext, immer auf Freiwilligkeit basieren.

Viele Menschen beschleicht ein zwiespältiges Gefühl beim Thema Ritual. Daher finde ich es wichtig, dass sich rituelle Strukturen der KRPG klar von religiösen und esoterischen Ideologien abgrenzen.

In der KRPG werden rituelle Strukturen oft zu Themen wie Übernahme, Übergabe und Übergänge genutzt. Es sind strukturierte Vorgänge mit klarem Anfang und Ende. Es wird meist eine andächtige Stimmung kreiert und Objekte werden symbolisch verwendet. Ein Ahornblatt kann eine vergangene Liebesbeziehung symbolisieren, welche man in einer rituellen Struktur dem Fluss übergibt. Die körperliche Handlung und die Visualisierung können das Loslassen und Weitergehen vereinfachen.

Beispiel: In Elba reihten sich die Teilnehmerinnen der KRPG 24 in einer Ahninnen-Linie auf. Zuvorderst die Frau im Jetzt danach stellvertretend ihre Mutter, deren Mutter, deren Mutter usw. Unter Anleitung liess die zuhinterst platzierte Frau die weibliche Urkraft durch sich fliessen. Danach legte sie ihre Hände auf die Schulter der nächsten Frau. So floss die Weibliche Urkraft von Ahnin zu Ahnin.
Als Frau zuvorderst spürte ich eine stärkende weibliche Energie in mir. Wahrzunehmen, dass sehr viele Ahninnen hinter mir stehen, schenke mir Vertrauen ins Leben.

4. Praxisprojekte

4.1 Kochen im Schulgarten

Praxisprojekt mit einer 5. Klasse 5.9.- 21.11.19

Meine Idee war es, ein Praxisprojekt zu gestalten, das im Alltag der Teilnehmenden integriert ist. Auch wollte ich etwas Wiederkehrendes anbieten. Einige Male das gleiche Projekt durchführen, in gleicher Umgebung mit dem gleichen Zielpublikum. Die Alltagsumgebung ist mir wichtig, damit ich den Menschen mitten im Leben begegne, um dort im besten Fall etwas zu bewegen. Einen wiederkehrenden Anlass wollte ich, um zu erfahren, wie die gleiche Struktur mit verschiedenen Gruppen unterschiedlich wirkt.
Ich befasste mich mit zwei Projektideen:

- Mit einer 5. Regelklasse in den Wald gehen, über dem Feuer kochen. Zu aktuellen Klassen - und Entwicklungsthemen meine Angebote gestalten.
- Mit Menschen, die im Altersheim leben, in den nahe gelegenen Wald gehen. Feuer machen, singen und je nach Möglichkeit und Bedürfnis verschiedene Methoden anbieten.

Entscheid

Ich entschied mich, mein Praxisprojekt an meinem Arbeitsort, einem Schulhaus in Winterthur, mit der 5. Klasse durchzuführen. Ich kenne die Kinder der Klasse gut, da ich in dieser Klasse seit einem Jahr ein Kind der integrierten Sonderschule im Unterricht unterstütze und begleite. In meinem Fachtext setzte ich mich mit Erlebnispädagogik in der Integrierten Sonderschulung im Schulalltag auseinander. Durch das Praxisprojekt mit den Schulkindern konnte ich Theorie und Praxis verbinden.

Vorbereitung

Das Projekt wollte ich anfangs September starten. Ende Juni einigte ich mich mit dem Klassenlehrer auf den zeitlichen Rahmen und wir teilten zusammen die Gruppen ein. Im Gesamten sollten acht Waldmorgen stattfinden, vier davon mit anschliessendem Mittagessen. Die 24 Schulkinder teilten wir in Sechsergruppen ein. Somit war jedes Kind mit seiner Gruppe an einem Waldmorgen und einem Waldmorgen mit Mittagessen eingeteilt. Wir versuchten die Kinder so einzuteilen, dass sie sich möglichst aus teils festgefahrenen Rollen lösen können. So entstanden vier unterschiedliche Gruppen. Eine Mädchengruppe, eine gemischte Gruppe und zwei Knabengruppen. Die Schulleitung freute sich über das Projekt an ihrer Schule und bewilligte es. Nach rechtlichen Abklärungen informierten sie mich, dass ich aus Sicherheitsgründen nicht alleine mit den Kindern in den Wald dürfe. Ich suchte nach anderen Möglichkeiten und entschied mich, das Projekt im Schulgarten umzusetzen.

Lerninhalt, Wirkung, Ziel

Ich besprach mit dem Klassenlehrer, welche überfachlichen Kompetenzen er fördern und erweitern möchte. Der Fokus lag auf den personalen Kompetenzen.
Im Lehrplan 21 werden personale Kompetenzen folgendermassen definiert (www.zh.lehrplan.ch).

- Selbstreflexion: eigene Ressourcen kennen und nutzen
- Selbständigkeit: Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbständig bewältigen, Ausdauer entwickeln.
- Eigenständigkeit: eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen.

Folgende Methoden wählte ich zur Förderung und Erweiterung der überfachlichen Kompetenzen.

Selbstreflexion: «Was ich alles kann Mandala», Monorail, Nachbesprechung
Selbständigkeit: Verantwortlichkeitsbereich Karten, Feuermachen, Kochen, Einkaufen.
Eigenständigkeit: Menüwahl diskutieren, Verantwortlichkeitsbereich Karten.

Monorail auf der Mauer

Individuelle «Was ich alles kann Mandalas» mit allem, was in der Umgebung zu finden war.

Feinplanung erster Morgen

Wo	Was, Methode	Lerninhalt, Wirkung
Besammlung im Steinkreis (Schulhausplatz)	Begrüssung	
auf den Steinblöcken	Monorails nach Grösse, Schulweglänge, gerne draussen, wie oft im Wald, Feuermach Erfahrung.	Informationen für Leitung, einander anders kennen lernen, Gruppenfindung.
Im Steinkreis	Gibt es Regeln für Leitung, welche Regeln für Kinder im Schulgarten? Kinder fragen/ Antworten.	Durch eigene logische Regeln definieren besseres Einhalten.
Schulgarten	Garten anschauen, Kinder machen selbständig Feuer.	Ankommen, zusammen ein etwas erreichen (Feuer)
Beim Feuer	Erklärung « Was ich alles kann Mandala» (Ressourcen Kosmos)	Danach selbständig Mandala legen.
Individueller Platz	Mandala legen	Mit eigenen Stärken auseinandersetzen und verbildlichen.
Bei gelegten Mandalas	In ganzer Gruppe oder zu zweit sein Mandala erklären.	Stärken bewusster machen, andere Stärken voneinander erfahren.
Am Feuer	Menü für nächsten Donnerstag selbständig planen. Marshmallow braten.	Fördert Selbständigkeit und Zusammenarbeit.
Am Feuer	Besprechen: Was gibt es für Verantwortungsbereiche? Jedes Kind wählt ein Kärtchen mit seinem Verantwortungsbereich.	Verantwortung übernehmen, sich etwas zutrauen.
Am Feuer	Ausblick, nächsten Donnerstag mit Mittagessen besprechen, Fragen klären, Verabschiedung.	Raum für Gespräche, Fragen, Unsicherheiten. Vorfreude entstehen lassen.

Aus chaotischen Essensvorschläge entstanden Menüs und Einkaufslisten.

Feinplanung zweiter Morgen mit anschliessendem Mittagessen

Wo	Was, Methode	Lerninhalt, Wirkung
Besammlung im Steinkreis (Schulhausplatz)	Begrüssung, Rückblick, Ablauf / Verantwortlichkeitsbereich besprechen	Klarer wiederkehrender Start, Platz für Fragen/Erzählungen, Verantwortung übernehmen.
Schulgarten	Für Feuer bereit machen, Einkaufsliste schreiben.	Zusammen absprechen, kooperieren.
Coop	Einkaufen	Verantwortung übernehmen, Hilfe holen, delegieren
Schulgarten	Feuermachen	Verantwortung übernehmen, Hilfe holen, delegieren
Schulgarten	Vorbereitung, Kochen, Essensplatz gestalten, Essen	Verantwortung übernehmen, Hilfe holen, delegieren.
Schulgarten	Aufräumen	Absprechen, Zusammenarbeit, durchhalten.

Durchführungsdaten

Gruppe 1 (Mädchen)	Gruppe 2 (Gemischt)	Gruppe 3 (Knaben)	Gruppe 4 (Knaben)
5.Sept. 12.Sept. mit Mittagessen	26.Sept. 3.Okt. mit Mittagessen	24.Okt. 31.Okt. mit Mittagessen	7.Nov. 21.Nov mit Mittagessen

Durchführung

Die Planung diente mir als Leitfaden. In allen Gruppen verfolgte ich die gleiche Struktur. Dazwischen gab es viel Raum und Zeit, für den individuellen Gruppenprozess und um den Garten mit seinen Pflanzen und Tiere zu erkunden. Da alle Kinder Mundart verstehen, sprachen wir Schweizerdeutsch. Ende November waren wir froh, um das wärmende Feuer. Nur einmal mussten wir das Feuer vor dem Regen schützen und unter dem Gartenunterstand essen. Ansonsten hatten wir trockenes und teils sonniges Wetter.

Die Kinder probierten erfundene und gelernte Techniken aus, um das Feuer in Gang zu bringen.

Reflexion

Die Begrüssung und das Ankommen im Steinkreis war wichtig, damit die Kinder trotz der Nähe zum Schulhaus in das andere Setting schlüpfen konnten. Nach der ersten Gruppe war ich mir nicht sicher, ob die Monorails die Kinder überforderten. Ich erlebte sie als verwirrt und sie hatten Mühe sich einzuordnen. Ich entschied mich, die Monorails in der nächsten Gruppe wieder durchzuführen jedoch mit angepassten Fragen. Ich stellte zuerst Fragen, bei denen sie sich klar einordnen konnten. Sie mussten sich nach ihrer Grösse, Schulweglänge und Geburtsdatum sortieren. Durch diese Startfragen konnten sie sich danach zu schwierigeren Themen wie «die Gamedauer», «die Erfahrung beim Feuermachen» und «Wie gerne sie draussen sind» ordnen.

Der Effekt des gemeinsamen Besprechens von Regeln hat mich überrascht. Die Kinder erinnerten sich jeweils immer wieder gegenseitig an die Regeln. Ich glaube die Regeln wurden eingehalten, weil sie der Vorstellung der Kinder entsprachen und sie ihnen logisch erschienen. Die Kinder wirkten überrascht, als sie das Feuer alleine machen mussten. Sie wagten sich gemeinsam ans Feuermachen. Sie überlegten und erfanden zusammen Feuermachtechniken. Im «Was ich alles kann Mandala» legten viele Kinder, dass sie sehr gut Feuer machen können. Beim Mandala legen, staunte ich über die oft eher zappelig auffallenden Kinder. Sie waren beim Legen ganz still und wirkten sehr fokussiert. Im Unterricht eher ruhige Kinder wirkten jeweils eher verzettelt und schnell abgelenkt. Das Wählen von Verantwortungsbereichen erscheint mir als sehr wichtig, um klar Verantwortung zu übernehmen. Dies half den Kindern, sich selber zu organisieren und abzusprechen.

Beim Kochen und sonstigen körperlichen Arbeiten fielen mir leistungsschwache Schulkinder auf. Sie erstaunten mich mit ihrem Blick für das Ganze. Auch fiel mir auf, dass sie Verantwortung übernahmen und klare Anweisungen geben konnten.
Das Aufräumen und Abwaschen von den Töpfen führten in jeder Gruppe zu Diskussionen und Unstimmigkeiten. Zwar gab es ein klar verantwortliches Kind, es brauchte jedoch helfende Kinder. Die Kinder diskutierten, wer jeweils helfen sollte. Sie teilten die Abwaschsachen in ihrem Sinne gerecht auf. Sie brauchten mehr Zeit, als ich dachte, aber sie konnten die Situation jeweils selbständig lösen.

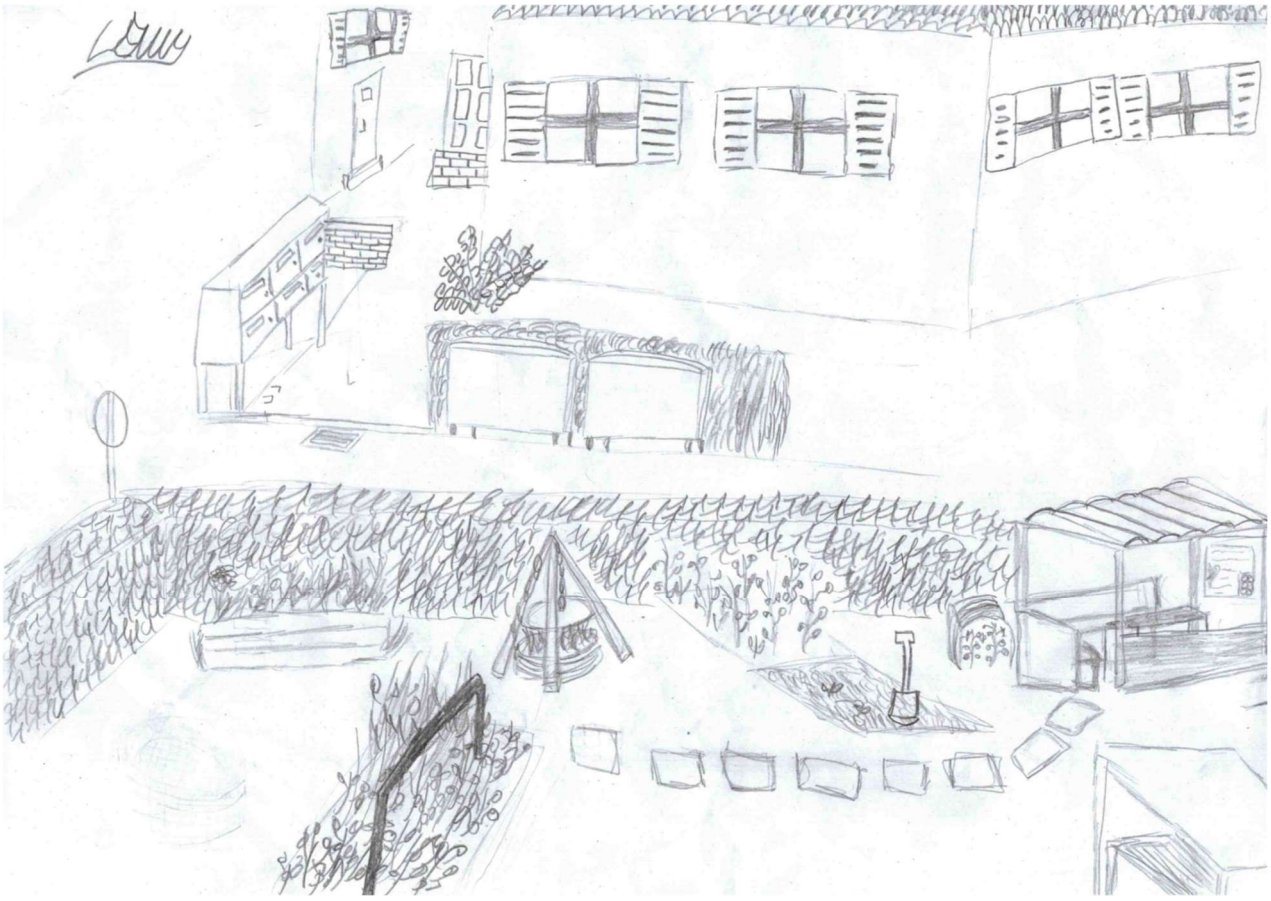
Die Lehrpersonen empfanden die Kinder in der Projektzeit als ausgeglichener und motivierter. Einen stärkeren Klassenzusammenhalt sei nachhaltig spürbar.

Die Kinder erzählten mir immer wieder von ihrem tollen Feuer und dem feinen Essen, und dass sie das Projekt gerne wiederholen würden.

Das Vorbereiten, Rüsten und Schneiden brauchte viel Zeit.

Die Kinder überlegten und diskutierten, wie die beschränkte Anzahl an Töpfen am besten eingesetzt werden.

Die Verantwortlichen suchten einen geeigneten Essensplatz und richteten an.



Der Schulgarten, gezeichnet von einem Schüler der Projektklasse.

4.2 Annas sonnige Momente

Praxisprojekttag am 30. November 2019

Anna (Name geändert), eine Freundin von mir, hat seit fast zwei Jahren Depressionen. Sie ist psychologisch betreut und nimmt Psychopharmaka. Ich überlegte mir, in welcher Form ich sie für einen Tag begleiten kann. Ich hatte Bedenken, durch eine Methode etwas auszulösen, was ich nicht auffangen kann. Ich entschied mich, mit Anna eine Wanderung in ihrer Heimat zu machen. Den Fokus wollte ich auf schöne Lebensmomente legen.

Ablauf:

- Mit dem Bus von Wald bis Rehazentrum Höhenklinik.
- Wanderung (ca. 1h) Richtung Farner mit Gehen in Achtsamkeit.
- Aussichtspunkt am Waldrand, Lebenslinie legen (ca. 1h)
- Pause am Feuer mit Tee.
- Mit Anna Lebenslinie entlang gehen, erzählen lassen.
- Nochmals Lebenslinie entlanggehen mit Fokus auf goldene Momente.
- Pause am Feuer, essen.
- Rückweg an Kapelle vorbei, eventuell Kerze anzünden.
- Durch Wald nach Wald zurücklaufen. Platz für auftauchende Themen.

Ich traf Anna um 9:40 Uhr in Wald am Bahnhof. Wir fuhren mit dem Postbus zum höhergelegenen Rehazentrum und liefen Richtung Farner. Zuerst erzählte mir Anna, wie es ihr zurzeit gehe. Sie findet ihre Situation sehr schwierig. Die Depressionen begleiten sie schon lange. Medikamente und Therapie bewirken kaum etwas. Damit sie zur Ruhe kommen kann, bekam Anna von mir die Aufgabe, Farben, Gerüche oder Geräusche bewusst wahrzunehmen oder ihre Atemzüge zu zählen, immer von null bis zehn. Sie erzählte mir danach, wie die frische Luft ihr Leichtigkeit gab, und sie durch das Zählen ihrer Atemzüge abschalten konnte. Als wir am Waldrand angekommen waren, machten wir eine Pause und bestaunten die Aussicht. Danach legte Anna am Waldrand ihre Lebenslinie. Anna wirkt nach dem Legen der Lebenslinie aufgewühlt. Wir machten eine Tee-Pause und Anna legte sich neben das Feuer bis sie sich wieder bereit fühlte. Nach der Pause erzählte Anna mir ihre Lebenslinie. Im zweiten Durchgang gingen wir den schönen Momenten entlang. Anna legte dabei noch drei weitere schöne Momente hinzu, die ihr noch einfielen. Wir machten eine längere Pause und grillierten Käse und Gemüse.

Auf dem Weg zur Kapelle sprachen wir über gemeinsame, schöne Momente als Nachbarskinder. Anna zündete in der Kapelle eine Kerze an, in Gedanken an ihre verstorbene Schwester. Wir nahmen spontan den Bus zurück nach Wald, Anna war müde, aber innerlich ruhig, wie sie sagte.

Annas Rückmeldung:

Ich habe mich sehr gefreut, als ich von Deinem Projekt erfahren habe und fühlte mich sehr geehrt, dass Du dies mit mir durchführen möchtest. Für mich ist die Situation sehr schwer und ich fühle mich oft auch alleine gelassen. Es war für mich sehr angenehm, dass wir in meiner bekannten Umgebung geblieben sind. Die vielen Eindrücke und noch eine neue Umgebung, wäre zu viel für mich gewesen. Der Tag war sehr aufwühlend, aber auch mit sehr eindrücklichen Erlebnissen begleitet. Die Idee mit der Lebenslinie fand ich sehr gut. Es half mir, daran erinnert zu werden, dass es nicht immer so schwer war, wie es zurzeit für mich ist. Ich habe bereits in der Therapie die Lebenslinie gelegt. Es war niemals so eindrücklich, wie dies draussen zu tun, in Verbindung mit der Natur. Der Tag hat mir Kraft gegeben und Vertrauen in die Zukunft. Danke liebe Eva.

5. Fachartikel - Erlebnispädagogik und integrierte Sonderschulung

Seit meinem Ausbildungsstart als systemische Erlebnispädagogin fasziniert mich die Verbindung von Erlebnispädagogik und Schule. Erlebnispädagogik scheint mir ideal, um die im Lehrplan 21 definierten überfachlichen Kompetenzen zu erlernen und zu festigen. Ich begann, erlebnispädagogische Elemente in den Schulalltag einzubauen und habe ein erlebnispädagogisches Projekt mit Schulkindern durchgeführt. Ich hatte das Gefühl, dass leistungsschwache Schulkinder durch positive Erlebnisse im Schulalltag gestärkt werden. Mich interessierte, wie ich durch Erlebnispädagogik die Kinder in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen und sie in ihrer Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit fördern kann. Ich begann mich vertieft mit dem Thema Erlebnispädagogik in der Schule auseinander zu setzen, las Literatur und führte Gespräche mit Menschen, die sich bereits intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Die Volksschule ist der ideale Ort, um Kinder aller sozialen Schichten zu erreichen und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Da ich für die integrierte Sonderschule arbeite, richtete ich meinen Fokus auf Kinder mit speziellem Bildungsbedarf. Ich stelle mir die Frage, wie sich Erlebnispädagogik in der integrierten Sonderschulung umsetzen lässt.

Integrierte Sonderschulung bedeutet, dass Kinder trotz speziellem Bildungsbedarf die Regelklasse besuchen. Die Gründe für eine integrierte Sonderschulung können sehr unterschiedlich sein. Genau so verschieden sind die sonderpädagogischen Massnahmen, um ein Kind im Unterricht zu unterstützen und zu begleiten. Kinder mit speziellem Bildungsbedarf sind zum Beispiel Kinder mit Seh- oder Gehbehinderung, geistiger Behinderung oder Entwicklungsstörungen wie Autismus. Für die Organisation und Finanzierung ist es wichtig, wer die Verantwortung für die Integration trägt. In welchen Verantwortungsbereich ein Kind mit speziellem Bildungsbedarf fällt, wird von Fachpersonen und der Schulpflege geprüft. Im Schulalltag fliessen die gestellten Ressourcen der Sonder- und Regelschule zusammen. Fachpersonen der integrierten Sonderschulung sind im Idealfall ein gut integrierter Teil des Unterrichtsteams und unterstützen nach Bedarf auch die Regelschulkinder. In Regelschulklassen mit integrierten Sonderschulkinder sind neben der Lehrperson meistens Heilpädagoginnen oder pädagogische Mitarbeiter anwesend. Als pädagogische Mitarbeiterin kann ich die Entwicklung der Schulkinder aus einer anderen Perspektive wahrnehmen. Da ich nicht die Hauptverantwortung für den Unterricht trage, habe ich die Kapazität die Kinder zu beobachten und auf ihre Entwicklung einzugehen.

In diesem Konstrukt Erlebnispädagogik einzubringen, macht für mich aus folgenden Gründen Sinn:

- Ich kenne die Kinder und ihr soziales Umfeld
- Passend zu aktuellen Themen kann ich Interventionen innert Kürze gestalten und umsetzen
- Trotz beschränkter Ressourcen kann ich Projekte umsetzen und etwas bewirken
- Meine Arbeit wird vom Kollegium respektiert und getragen
- Erlebnispädagogik ist eine wirksame und wichtige Quelle, den Schulalltag zu ergänzen und zu bereichern

Kinder mit speziellem Bildungsbedarf brauchen oft eine individuelle Förderung und Begleitung. Diese Förderung ermöglicht ihnen die Partizipation in der Regelklasse. Die nahe Begleitung führt jedoch manchmal auch zum sozialen Ausschluss. Zudem kann es sein, dass die Kinder durch die intensive Betreuung wenig Freiraum haben, um ohne Erwachsene Erfahrungen zu sammeln. Kinder mit sonderpädagogischen Massnahmen sind auch oft von Sportangeboten und Freizeitaktivitäten ausgeschlossen. Somit bleibt ihnen ein weiterer Bereich für die Entwicklung verschlossen. Deshalb finde ich es besonders wichtig, diesen Kindern Raum für Entwicklung zu bieten. Diesen Raum möchte ich jedoch für alle Schulkinder öffnen. Dadurch kann sich jedes Kind (mit und ohne Behinderung) persönlich weiterentwickeln und am Gruppen-Prozess teilhaben. Es geht nicht darum, Kinder durch Erlebnispädagogik angepasster zu machen, und auch nicht darum, Aktivitäten zu gestalten, damit Schulkinder stillsitzen können. Mit erlebnispädagogischen Aktivitäten möchte ich die Wichtigkeit und Stärken jedes einzelnen Kindes hervorheben, das Potenzial und die Erfolge der Kinder mit ihnen feiern. Ich möchte Erlebnispädagogik im Schulalltag einbauen um die Kinder in ihrem Entwicklungsprozess zu fördern und zu unterstützen. In der Folge hoffe ich, dass sie mit oder ohne Behinderung ein möglichst selbstbestimmtes und selbständiges Leben führen können.

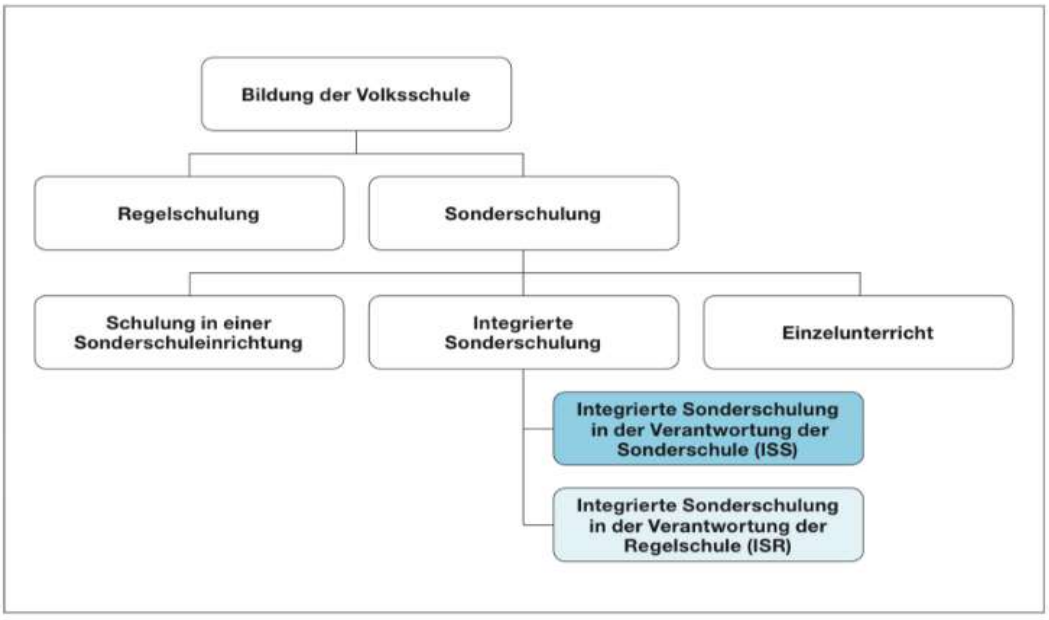
Um die Erlebnispädagogik im Schulalltag der integrierten Sonderschulung einzubauen, braucht es die Zustimmung der Schulleitung, der Lehrperson und der zuständigen Heilpädagogin. Um meine Idee fachlich zu begründen und durchzusetzen, ist ein fundiertes Wissen über das Schulsystem und den Lehrplan unabdingbar. Deshalb setze ich mich zuerst mit dem System der integrierten Sonderschule auseinander. Danach werde ich auf den Lehrplan 21 eingehen und deren Umsetzung in der integrierten Sonderschule. Am Ende meines Fachartikels werde ich auf die Verbindung von Erlebnispädagogik und integrierter Sonderschulung eingehen. Die fachliche Auseinandersetzung ist für mich ein wichtiger und nötiger Schritt, um die Erlebnispädagogik in die integrierte Sonderschule einzubetten.

5.1 Gesetzgebung

Jedem Kind eine angemessene Bildung zu garantieren - unabhängig seiner körperlichen, geistigen, emotionalen und sozialen Entwicklung, Herkunft, Geschlecht, religiösen Hintergrund oder familiären Situation - ist ein erstrebenswertes Ziel des Bildungssystems. Mit dem Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) vom 13. Dezember 2002 wurde ein Gesetz geschaffen, um die Bildung von Kindern mit Behinderungen zu sichern. Die Kantone müssen für eine angemessene Grundbildung von Kindern mit besonderen Schulungsbedürfnissen sorgen. Ebenfalls sollen die Kantone Kinder mit Sonderschulungsbedarf in die Regelschule integrieren, soweit es möglich ist und es dem Wohl des Kindes dient. Das Gesetz wird von den Kantonen unterschiedlich umgesetzt. Ich stütze mich auf das Konzept und die ausarbeitete Broschüre der Bildungsdirektion des Kantons Zürich «Integrierte Sonderschulung im Kanton Zürich, Grundlagen, Regelungen und Finanzierung».

5.2 Verantwortungsbereiche

Der Kanton, die Gemeinden und die Schulen sind gemeinsam verantwortlich für eine angemessene Bildung aller Kinder und Jugendlichen im Volksschulalter. Für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen erfüllt diese Aufgabe die öffentliche Schule mit dem regulären Unterrichtsangebot. Gut 3.5 % der Schülerinnen und Schüler sind in ihren Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten so stark beeinträchtigt, dass sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezielle Unterstützung nicht folgen können. Sie weisen einen besonderen Bildungsbedarf auf. Kinder die in Regelklassen nicht angemessen gefördert werden können, erhalten Zugang zu sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung. Sonderpädagogische Massnahmen sind Schulung in einer Sonderschule, integrierte Sonderschulung oder Einzelunterricht. Über die allgemeinen Rahmenbedingungen der Sonderschulung gibt die Broschüre «Sonderschulung im Kanton Zürich» Auskunft.



Positionierung der integrierten Sonderschulung im Überblick. Quelle: Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (2018).

Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule (ISS) oder integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) unterscheiden sich in ihren sonderpädagogischen Massnahmen teilweise kaum. Bei Kindern mit ISR trägt die Schule die Verantwortung und stellt die nötigten Ressourcen für eine angemessene Bildung zur Verfügung. Wenn ein Kind mit den Ressourcen und Fachpersonen in der Regelschule nicht oder nicht mehr angemessen gefördert und unterstützt werden kann, wird eine separierte oder integrierte Sonderschulung (ISS) geprüft und beantragt. Wenn die Schulpflege den Antrag gutheisst, liegt die fachliche Unterstützung, Koordination und Finanzierung in der Verantwortung der Sonderschule. Für eine bestmögliche Integration der Kinder fliessen die Ressourcen der Sonder- und Regelschule im Schulalltag jedoch ineinander. Das bedeutet, dass die Fachperson der ISS die Lehrperson entlastet in dem sie die Regelschulkinder unterstützt und sich ins Team einbringt.

5.3 Pädagogisches Konzept

Im sozialen Kontext gehören integrierte Sonderschülerinnen und -schüler zur Regelschule. Sie gelten im Schulalltag als reguläre Schülerinnen und Schüler der Klasse mit gleichen Rechten und Pflichten wie ihre Klassenkameradinnen und -kameraden. Die integrierten Kinder arbeiten, wenn immer möglich, an gleichen Themen wie Kinder ohne besonderen Bildungsbedarf und nehmen aktiv am Unterricht teil. Einzelförderung, oder der Unterricht in Kleingruppen, sollten maximal einen Drittel des Unterrichtspensums ausmachen. Lernziele, Lernmittel und Methoden werden dem jeweiligen Kind individuell angepasst. An Ausflügen und Anlässen wie Schulversammlung, Schulreise oder Klassenlager, nehmen alle Kinder gemeinsam teil. Die individuellen Lernziele werden in einem Förderplan festgehalten, der von der schulischen Heilpädagogin regelmässig überprüft wird.

Das Integrationsteam, welches aus Lehr- und Fachpersonen besteht, unterstützt sich gegenseitig und trägt gemeinsam die Verantwortung für die Integration. Gemeinsam werden die Zielsetzungen bei Standortbestimmungen regelmässig überprüft. Tagesstrukturangebote der Schulgemeinde wie Mittagstisch oder Hort stehen auch Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zur Verfügung. Eine gute Vernetzung und Zusammenarbeit der Lehrpersonen, sonderpädagogischen Fachpersonen, Therapeutinnen, Schulleitenden und den Erziehungsberechtigten ist für eine gelungene Integration ein wichtiger Faktor. Zusätzlich können der schulpsychologische Dienst sowie Beratungsstellen der Sonderschule, der Heilpädagogischer Fachhochschule oder der Pädagogischen Hochschule beigezogen werden und unterstützend wirken.

Für eine gelungene Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf sind die Schulen gefordert, ihre Schulkultur zu überdenken. Die Schulen setzen sich mit der Thematik auseinander, informieren intern und legen eine gemeinsame Haltung fest. Dazu gehört eine offene und transparente Kommunikationskultur im Schulhaus, Fehlertoleranz, Vielfältigkeit fördern, Chancengleichheit, etc.

Lehr- und Fachpersonen unterstützen die Integration zusätzlich mit einer Unterrichtsgestaltung, die Partizipation möglich macht. Die soziale Integration von integrierten Sonderschülerinnen und -schüler hängt laut der Broschüre «Integrierte Sonderschulung im Kanton Zürich» im Wesentlichen von folgenden drei Faktoren ab:

1) die grundsätzlich vorhandene positive Einstellung in einem Schulteam
2) ein tragendes soziales Netzwerk
3) die Partizipation im Unterricht und im Schulalltag

5.4 Planung

Die Planung des Integrationssettings ISR oder ISS ist eine komplexe Aufgabe. Im Fokus steht der spezielle Bildungsbedarf der Sonderschülerin, des Sonderschülers. Dabei ist der Blick auf die ganze Klasse und die Lehr- und Fachpersonen ebenso wichtig. Das Ziel ist es, mit möglichst wenig Beteiligten eine gelungene Integration zu erreichen. Es wird versucht, bereits vorhandene Strukturen von Lehr- und Fachpersonen zu nutzen. Bei Kindern mit ISS übernimmt die Planung des Settings die Sonderschule. Die Fachpersonen werden durch die Sonderschule angestellt. Eine besondere Herausforderung besteht darin, dass die Förderung nicht in der Sonderschule, sondern in der Regelschule stattfindet. Idealerweise arbeiten die Sonder- und Regelschule eng zusammen, um ein stabiles Setting mit grösstmöglicher Wirkung zu gestalten.

5.5 Lehrplan 21 für alle Schülerinnen und Schüler

Mit dem Lehrplan 21 ist ein Lehrplan für die gesamte Deutschschweiz erarbeitet worden. Für die Einführung und Umsetzung sind die Kantone verantwortlich. Seit dem Schuljahr 2019/20 arbeiten alle Schulen im Kanton Zürich nach dem Zürcher Lehrplan 21. Der Lehrplan legt die Ziele für den Unterricht aller Stufen der Volksschule fest und zeigt, wie die einzelnen Kompetenzen über die ganze Volksschulzeit aufgebaut sind. Für jeden Fachbereich sind Lernziele in Form von Kompetenzen beschrieben. Kompetenzen umfassen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen, Einstellungen und Bereitschaften.

Bildungsziele Lehrplan 21 der Volksschule Kanton Zürich

Bildung ist ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen. Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln. Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt.

Grundsätzlich gilt der Lehrplan 21 für alle Schülerinnen und Schüler der Volksschule und somit auch für Kinder mit speziellem Bildungsbedarf. Der Fachbericht «Sonderschulung und Lehrplan 21» der Kommission Volksschule D-EDK aus dem Jahre 2018, gibt Auskunft auf Fragen wie:

- Wie kann oder soll der Lehrplan 21 für den Unterricht und die Förderung von Schülerinnen und Schüler mit verstärkten Massnahmen genutzt werden?
- In welcher Art gilt der Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler, die durch Sonderschulung gefördert werden?
- Wie kann der Lehrplan 21 als Orientierungshilfe für die Formulierung von adäquaten, individuell angepassten Lernzielen genutzt werden?

Der Bericht ist als Grundlage für die Deutschschweiz gedacht. Die kantonalen Regelungen wurden nicht berücksichtigt.

Für die konkrete Umsetzung des Lehrplans in der Sonderschulung wurde im Mai 2019 die Broschüre «Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen» von der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz verabschiedet und herausgegeben. Die Broschüre bietet allen Sonderschulen Orientierung in der Anwendung des neuen Lehrplans und hilft bei der Planung und Überprüfung der Bildungssettings, -inhalte und -ziele. Im nachfolgenden Text stütze ich mich auf die konzeptuellen Grundlagen und Befähigungsbereiche dieser Broschüre.

5.6 Konzeptuelle Grundlagen

Schülerinnen und Schüler mit speziellem Bildungsbedarf können mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht, oder nur teilweise entlang den vom Lehrplan vorgesehenen Kompetenzaufbauten lernen. Sie verfügen möglicherweise erst über grundlegende Aneignungs-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten und benötigen länger für den Aufbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es gibt jedoch auch Schülerinnen und Schüler mit verstärkten pädagogischen Bedürfnissen, welche die im Lehrplan 21 vorgesehenen Kompetenz erreichen (z.B. Kinder mit Beeinträchtigungen der Sinnesfunktionen).

«Wir müssen das Kind verstehen, bevor wir es erziehen.» Paul Moor

Um einen umfassenden Förderplan zu erstellen, erfasst die zuständige schulische Heilpädagogin oder der Heilpädagoge den Lernstand des Kindes mit besonderen Bedürfnissen. Dafür werden auch fach- und stufenspezifische Lernstanderfassungen und anerkannte Testverfahren verwendet (z.B. SLRT Salzburger Rechtschreibetest, HSP Hamburger Schreibprobe, Heidelberger Rechentest, SLRT Salzburger Lese- und Rechtschreibetest, ERT Eggenberger Rechentest, Diagnostische Bausteine, ELFE Leseverständnistest, Diagnostischer Test Deutsch, Diagnostischer Rechtschreibetest).

Zusätzlich wird das Klassifikationssystem ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO) angewendet. Darauf basierend und unter Berücksichtigung des familiären Umfeldes wird ein detaillierter und aussagekräftiger Förderplan verfasst. Er beinhaltet Daten zu Beobachtungen, zu durchgeführten Tests, zu den Massnahmen sowie die Anhaltspunkte zur Überprüfung der Zielerreichung. Die Förderplanung muss auf die im Lehrplan 21 definierten Bildungsziele hinarbeiten. Mit den Informationen aus der Förderdiagnostik und eventuell ergänzenden Abklärungen durch Fachpersonen wird ein Bildungsplan erstellt. Der Bildungsplan bietet Orientierung für alle beteiligten Lehr- und Fachpersonen. Er definiert die Bildungsziele und Bildungsinhalte für ein Semester, Jahr oder Zyklus. Es werden fachliche sowie überfachliche Bildungsziele festgehalten.

5.7 Befähigungsbereiche

Überfachliche Kompetenzen sind laut Lehrplan 21 für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zentral. Sie stärken die Schülerinnen und Schüler in ihrer Sozial-, Personal-, und Methodenkompetenz. Die überfachlichen Kompetenzen sind auf den schulischen Kontext ausgerichtet. Es wird davon ausgegangen, dass vor allem die personalen und sozialen Kompetenzen zu einem grossen Teil im familiären und sozialen Umfeld ausgebildet werden. In der Schule werden sie weiterentwickelt und ausgebaut. Bei Kindern mit speziellem Bildungsbedarf ist es nicht sinnvoll, die überfachlichen Kompetenzen auf den schulischen Kontext zu beschränken. Deshalb wurden die überfachlichen Kompetenzen systematisiert und erweitert und sogenannte Befähigungsbereiche entwickelt.
Es sind sechs Befähigungsbereiche festgelegt:

- Sich selbst sein und werden (Selbstempfinden, Urheberschaft, Selbstausdruck)
- Sich und andere anerkennen (Integrität, Würdigung, Wertschätzung)
- Sich austauschen und dazugehören (Vertrauen, Bindung, Dialog)
- Mitbestimmen und gestalten (Kooperation, Konfliktfähigkeit, Gestaltungskraft)
- Erwerben und nutzen (Orientierung in der Welt, Erschliessen der Welt, Vorgehensweisen und Strategien)
- Dranbleiben und bewältigen (Selbstständigkeit, Ausdauer, Flexibilität)

Befähigungsbereiche: Erweiterung der überfachlichen Kompetenzen. Quelle: Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (2019).

«Befähigung umschreibt das Bildungsziel der Erkundung und Entfaltung der Potenziale und das Entwickeln einer eigenen Identität. Der Begriff fokussiert auf die Entwicklung der Potenziale und Bereitschaften der Schülerin oder des Schülers. Dies mit dem Ziel, Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und zu entwickeln, um sie in ihrem Vermögen zu stärken, alle Möglichkeiten auszuschöpfen, um das Leben zu realisieren, das sie führen möchten. Das Konzept der Befähigung basiert auf dem Befähigungsansatz (Capability Approach) nach Amartya Sen und Marta Nussbaum.»
Ausschnitt aus der Broschüre «Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen».

Die Grundidee der Befähigung geht einher mit der ressourcenorientierten Haltung der systemischen Erlebnispädagogik (Selbstbestimmtheit und Handlungsfähigkeit fördern mit Blick auf das Potenzial und die Fähigkeiten, welche das Kind mitbringt und in sich trägt). Eine ressourcenorientierte Haltung ist auf die Fähigkeiten und das Potenzial der Menschen ausgerichtet. Sie geht davon aus, dass der Blick auf die vorhandenen Fähigkeiten stärkend wirkt und eine Veränderung in die gewünschte Richtung erleichtert. Erlebnispädagogische Tätigkeiten bieten Handlungsfelder um Ressourcen bewusst zu machen, neue zu entdecken oder vorhandenen eine neue Bedeutung zu geben.

5.8 Umsetzung

In meinem Praxisprojekt habe ich an überfachlichen Kompetenzen der gesamte Klasse gearbeitet.
In einer Gruppe war ein Junge mit geistiger Behinderung, der motorisch beeinträchtigt und in seiner Entwicklung verzögert ist. Seine langsame Auffassungsgabe und undeutliche Aussprache machen es für ihn schwierig, an Gruppenprozessen teilzuhaben.

Ich habe das Angebot so gestaltet, dass ich sowohl auf die Ziele der Gruppe wie auch die Förderungsziele von Luca (Name geändert) eingehen konnte.

Die Heilpädagogin hat für Luca unter anderem folgende Förderziele definiert:

- Über Stärken und Schwächen sprechen und dadurch ein ausgeglichenes Selbstwertgefühl entwickeln können
- Abmachungen einhalten
- Konflikte durch reden lösen
- Wachsende Eigenständigkeit und leben in einer Gemeinschaft mit Abmachungen

Die Förderung der definierten überfachlichen Kompetenzen der Klasse habe ich im Praxisprojektbericht beschrieben. Hier möchte ich konkret aufzeigen, wie die Erlebnispädagogik unterstützend auf die Integration und die Stärkung der Ressourcen eines integrierten Sonderschülers einwirkt.

Es wäre einfacher gewesen, nur mit Luca zu arbeiten - eine gezieltere Förderung wäre möglich gewesen. Der Integrationsgedanke war aber wichtiger: Lucas Platz in der Gruppe sollte gestärkt werden.

Es war viel Vorbereitung nötig, um die Grundlage zu schaffen, dass Luca in diesem Rahmen teilnehmen konnte. Als Vorbereitung besuchte ich mit ihm mehrmals den Schulgarten. Es war wichtig, ihn mit der neuen Umgebung vertraut zu machen, damit er sich selbständig zurechtfinden kann. Dazu waren einfache Übungen wichtig, wie beispielsweise den Wasserhahn vom Brunnen zu bedienen. Wir studierten Pflanzen und Tiere und überlegten warum man nicht durch die Gartenbeete laufen darf. Er hat gelernt, wo Holz und die Gartengeräte gelagert sind. Im Anschluss war es ihm möglich, Arbeiten in der Gruppe zu übernehmen, bei denen er ohne die Vorbereitung überfordert und blockiert gewesen wäre. Ich besprach mit ihm in der Vorbereitung, welche Rollen und Verantwortungsbereiche verteilt werden und wie er sich einbringen kann. Wir haben immer wieder über seine Stärken gesprochen und wie er diese im «Was ich alles kann-Mandala» darstellen könnte.

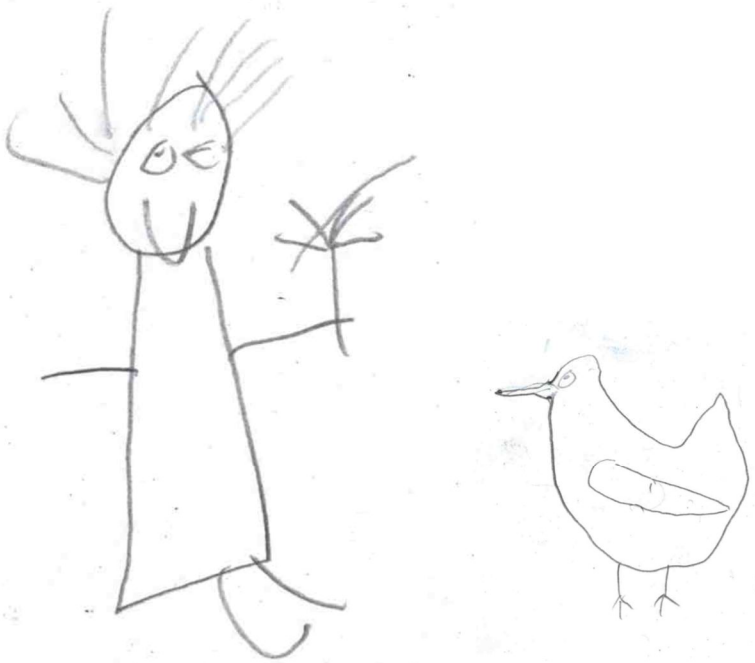
Die gut geplante Vorbereitung und die wiederholte Auseinandersetzung mit seinen Stärken haben dazu geführt, dass er sich während der Projektmorgen in seiner Lernzone bewegen und seine Kompetenzen weiterentwickeln konnte. Somit war es ein gelungenes Projekt, welches allen Kindern ein Lernfeld bot.

5.9 Konklusion

Durch die intensive fachliche Auseinandersetzung und die Erfahrung mit dem Praxisprojekt kann ich zukünftig solche Projekte vor der Schulleitung und den andern Lernpersonen besser vertreten.

Erlebnispädagogik bewegt und verbindet und fördert die Vielfältigkeit.

Ich erhoffe mir, dass dadurch auch andere pädagogische Mitarbeitende in diese Richtung arbeiten werden.



Spaghetti essen im Schulgarten, gezeichnet von Luca.

Quellenverzeichnis

(Kreszmeier & Zuffellato, 2012)
(Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt, 2018)
(Die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2018)
(Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017)
(Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz, 2019)

Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017). *Lehrplan Volksschule: Gesamtausgabe.* https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf

Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt. (2018). *Integrierte Sonderschulung im Kanton Zürich: Grundlagen, Regelungen und Finanzierung.* https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/sonderschulung/_jcr_content/contentPar/downloadlist_4/downloaditems/451_1552048094633.spooler.download.1552047970181.pdf/190308_HR_ISR.pdf

Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen.* https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/inline-files/20190611_Anwendung%20des%20LP21%20für%20SuS%20mit%20komplexen%20Behinderungen.pdf

Die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2018). *Sonderschulung und Lehrplan 21: Fachbericht der Arbeitsgruppe.* https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/FB%20Sonderschulung%20Lehrplan%2021_2018-01-31.pdf

Kreszmeier, A. H., & Zuffellato, A. (2012). *Lexikon Erlebnispädagogik: Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive* (2., überarbeitete Auflage). Augsburg : ZIEL.