mittendrin.

Das Magazin für Heilpädagogik | Nr. 1 | Herbst 2026



Auf der Kippe

Kinder mit Autismus sind oft Grenzfälle der Integration. Der Fall Luffy zeigt: Wenn alle an einem Strang ziehen, dann gelingt's.

Seite 10

Illustration Zehn Erfolgsfaktoren auf einen Blick: So sieht eine Schule für alle aus. **Seite 8**

Interview «ADHS und Schule muss man neu denken», fordert Kinderarzt Oskar Jenni. **Seite 16**

Eine Diagnose bietet Orientierung



Beat Glogger ist als freischaffender Wissenschaftsjournalist, Autor, Dozent und Schreibcoach tätig.

Diese erste Ausgabe startet mit einer Odyssee, wie sie viele von Autismus Betroffene erleben: von den ersten Fragen der Eltern, was mit ihrem Kind los sein könnte, bis zur Diagnose. Auch wenn Luffys Vater sich anfänglich und wohl auch heute noch gegen die Diagnose sträubt, ist sie für viele Familien eine Erlösung. Sie gibt dem unerklärlichen Anderssein ihres Kindes einen Namen.

Darum gefällt mir das Interview mit Priska Hagmann-von Arx. Sie traut sich, einer Koryphäe wie John Hattie zu widersprechen: Diagnosen sind nicht nur schlecht, sondern geben Eltern Orientierung. Ich erinnere mich, wie der renommierte Entwicklungspädiater Remo Largo uns Eltern reinen Wein eingeschenkt hat: Unser Kind leide an Zerebralparese und frühkindlichem Autismus. Das war hart, aber endlich wussten wir, was es war. Wir haben aber unseren Sohn nicht in einer Label-Schublade verstaut. Im Gegenteil, endlich verstanden wir ihn und konnten ihm gerecht werden.

Wie die «Schule für alle» aussehen könnte – oder muss – zeigt eine anschauliche Grafik. Besonders hervorheben möchte ich Punkt 6: «Beziehung schlägt Methode». Dies habe ich persönlich durch meinen Sohn erfahren, der frisch ausgebildete Heilpädagoginnen häufig abgelehnt hat, weil sich diese auf Schemata und Methoden beriefen, anstatt – wie es die älteren unter ihnen taten – sich auf eine echte Beziehung einzulassen. Das Kind spürt sofort, wo es sich wohlfühlt.

Das Hochschulmagazin im neuen Format macht Lust auf mehr: Im Gegensatz zu vielen Corporate-Publikationen anderer Institutionen trägt «mittendrin.» keine Scheuklappen. Die Redaktion anerkennt, dass es neben der HfH auch andere Absender und unterschiedliche Meinungen gibt. Die Hochschule lässt Widerspruch und Kontroverse zu. Sie berichtet nicht nur aus dem eigenen Nest, sondern blickt über dessen Rand hinaus und regt damit zur Debatte an. Lassen Sie sich – liebe Leserschaft – auf diese ein!

Beat Glogger
Wissenschaftsjournalist

Fokus

Was belastbare Schulen auszeichnet und wie die Integration von Kindern mit herausforderndem Verhalten gelingen kann.



INTERVIEW MIT KATHARINA JOHNER

«Jedes Kind bleibt hier»

6

ILLUSTRATION

Die Schule für alle – so sieht sie aus

8

AKTUELL

Zahlen, Fakten, Köpfe

4

STANDPUNKT

Integrative Schule – wie weiter?

5

REPORTAGE

«Dass ich Autismus habe, stört mich nicht!»

10



INTERVIEW MIT OSKAR JENNI

«Wir müssen ADHS neu denken»

16

INTERVIEW MIT PRISKA HAGMANN-VON ARX

Diagnostisches Wissen richtig einsetzen

20

INKLUSION

Zauberformel für eine Schule für alle

22

WEITERBILDUNG

Wenn auffälliges Verhalten im Unterricht stört

24

FORSCHUNG KOMPAKT

Neue Erkenntnisse für eine starke Schule

25

ZUM ABSCHLUSS

Mädchen mit ADHS in der Schule

26

IMPRESSUM

mittendrin.
Magazin der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, ISSN 2235-0055

Auflage
6500 Exemplare

Erscheinungsweise
Jeweils Mai und November

Herausgeberin
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
T +41 (0)44 317 11 11
www.hfh.ch

Verantwortlich
Dr. Nina Hug

Redaktion
Steff Aellig, Dr. (aes); Dominik Gyseler, Dr. (gyd); Nina Hug, Dr. (hun); Lars Mohr, Dr. (mol); Kristina Vilenica, MA (vik)

Gestaltung
Bodara AG, Zürich
www.bodara.ch

Druck
Mattenbach AG, Winterthur

Hinweis
Alle Texte orientieren sich am HfH-Leitfaden für eine diversitätssensible Sprache: *www.hfh.ch/diversity*

Abonnement
Abonnieren Sie das Hochschulmagazin kostenlos per Post. Ihre Kontaktangaben können Sie im Formular erfassen:
www.hfh.ch/mittendrin-abo

Die Zahl

48 %

der befragten LCH-Mitglieder beurteilen die **integrative Schule kritisch.** Ihre Kritik gilt allerdings nicht der Idee der Integration, sondern ihrer **Umsetzung.** Viele erleben die **Unterstützung und die verfügbaren Ressourcen als unzureichend.** Lehrpersonen mit Klassenverantwortung fühlen sich dabei am meisten belastet. Für LCH-Präsidentin Dagmar Rösler zeigt das Ergebnis den dringenden Handlungsbedarf: «Es ist 5 vor 12.» *gyd*

Zitat

«Was in der Heilpädagogik funktioniert, funktioniert für alle»

Der international bekannte Bildungsforscher **John Hattie** (*1950) führte während seines Referats am HfH-Hochschultag vom 17. März 2026 aus, dass wirksame heilpädagogische Ansätze allen Lernenden nützen können. Ein Beispiel dafür ist der Umgang mit Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum: Unklare Abläufe können bei ihnen grossen Stress auslösen. Visuelle Tagespläne, strukturierte Lernumgebungen und eindeutige Aufträge geben ihnen Sicherheit. Von solchen Massnahmen profitieren auch andere Lernende. *gyd*

Köpfe



Martin Imhof ist neu Abteilungsleiter Besondere Förderung im Volksschulamt des Kantons Zürich. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen die Weiterentwicklung der integrierten und separativen Sonderschulung sowie die Versorgungs- und Bedarfsplanung. Martin Imhof verfügt über langjährige Erfahrung sowohl in der Sonder- als auch in der Regelschule – er ist ausgebildeter Primarlehrer und Schulleiter – und bringt fundiertes Fachwissen aus dem ambulanten Gesundheitswesen mit. Von 2023 bis 2026 leitete er die Abteilung Sonderschulung bei der Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. Zuvor war er als Leiter Aufsicht der Abteilung Sonderschulung, Heime und Werkstätten im Kanton Aargau tätig. «Damit Schulen ihrem Bildungsauftrag gerecht werden, müssen viele Elemente zusammenwirken. Zentral sind eine integrative Haltung, ein fundiertes Systemverständnis, aufeinander abgestimmte Prozesse sowie eine offene und verlässliche Zusammenarbeit», so Imhof. Für die Stärkung dieser Elemente wird er sich als Abteilungsleiter einsetzen. *vik*



Prof. Dr. Julia Büttner-Kunert wurde im Juli 2025 als ordentliche Professorin für Logopädie an der Universität Freiburg berufen. Ihre Forschung an der Schnittstelle von Linguistik, Neurorehabilitation und Pädagogik untersucht die Wechselwirkungen von Sprache, Kognition und Verhalten. Im Zentrum steht die Frage, wie Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg Bedeutung konstruieren, vermitteln und verstehen. Ihre Forschungsfragen sind aus ihrer eigenen langjährigen klinischen Tätigkeit in der Neurorehabilitation hervorgegangen. Sie hat an der LMU München promoviert und sich dort in der Germanistischen Linguistik zur Neuropragmatik habilitiert. Neben der Entwicklung diagnostischer Verfahren (Text- und Gesprächskompetenz) engagiert sie sich in nationalen und internationalen Forschungsprojekten zu Pragmatik und Kognitiven Kommunikationsstörungen. Diese Projekte verbinden dabei Grundlagenforschung mit evidenzbasierter Diagnostik, Rehabilitation und gesellschaftlicher Partizipation. *vik*



Prof. Dr. Melanie Willke lehrt und forscht zu Lernenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen, Assistiven Technologien und Unterstützter Kommunikation. Per 1. Juli 2026 hat sie die Leitung des Instituts für Behinderung und Partizipation an der HfH von Prof. Dr. Carlo Wolfisberg übernommen. Melanie Willke hat mehrere Jahre in einer Sonderschule gearbeitet, aus dieser Zeit bringt sie viel Praxiserfahrung mit. Die Nähe zum Berufsfeld will sie weiterhin pflegen, damit aktuelle Entwicklungen und Fragen aus der Praxis im Institut rasch aufgegriffen und bearbeitet werden können. Ein besonderes Augenmerk legt Melanie Willke auf Kinder und Jugendliche mit chronischen Krankheiten: «In jeder Regelklasse sitzen mindestens zwei Kinder mit einer chronischen Krankheit – doch wie sehr sie dadurch beim Lernen eingeschränkt sein können, wissen die wenigsten.» Ähnliches gilt für körperlich-motorische Einschränkungen: Sie sind nicht immer sichtbar, können den Schulalltag und das Lernen aber erheblich beeinflussen. Melanie Willke will das Bewusstsein und die heilpädagogische Expertise für die oft übersehenen Bedürfnisse dieser Kinder schärfen. Einen neuen Schwerpunkt im Institut bildet zudem das Thema Künstliche Intelligenz in heil- und sonderpädagogischen Kontexten. «Die Partizipation von Menschen mit Beeinträchtigung sicherzustellen, bleibt weiterhin handlungsleitend für alle Mitarbeitenden», betont sie. *vik*

Fotos: zVg (3)

Standpunkt

Integrative Schule – wie weiter?

«Fast jede zweite befragte Lehrperson beurteilt die schulische Integration kritisch. Für mich ist das aber keine Absage an die pädagogische Idee. Die Kritik gilt ihrer Umsetzung. Wer Integration bestellt, muss sie auch bezahlen. Drei Massnahmen sind jetzt nötig.

1. Kleinere Klassen bei erhöhtem Förderbedarf. Die Klassengrösse muss sich nach ihrer Zusammensetzung richten. Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sollen bei ihrer Berechnung stärker gewichtet werden. Je mehr Kinder zusätzliche Unterstützung benötigen, desto kleiner sollte also die Klasse sein. In diese Beurteilung muss auch die Einschätzung der Lehrpersonen einfliessen.

2. Ressourcen flexibler einsetzen. Heute erhalten Schulen zusätzliche Mittel oft erst, wenn eine Diagnose vorliegt. Darauf warten sie teilweise ein Jahr, weil Kinderärzte und schulpsychologische Dienste überlastet sind. Besser wäre: Jede Schule bekommt einen ausreichend grossen Ressourcenpool, der sich am konkreten Förderbedarf der Klassen orientiert. Die Schulleitung muss rasch und unbürokratisch handeln können.



«Wer Integration bestellt, muss sie auch bezahlen.»

Dagmar Rösler, Präsidentin Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)

3. Temporäre Gefässe schaffen. In Schulinseln können Kinder und Jugendliche zeitlich begrenzt ausserhalb ihrer Klasse lernen. Dieses entlastende Angebot gehört ins Schulhaus, erfordert heilpädagogisches Know-how und muss die Rückkehr in die Stammklasse ermöglichen. Der Aufbau solcher Gefässe darf jedoch nicht auf Kosten der heilpädagogischen Ressourcen in der Regelklasse gehen.

Seit 20 Jahren wird die schulische Integration unter unzureichenden Rahmenbedingungen umgesetzt. Einzelne Korrekturen reichen nicht mehr. Das System muss strukturell weiterentwickelt werden – so, dass Lehrpersonen spürbar entlastet werden.»

«Die integrative Schule folgt zu Recht dem Ideal der Gleichheit: Die Kinder sollen, wenn möglich, gemeinsam unterrichtet werden. Gute Absichten garantieren jedoch keine bessere Praxis. Längerfristig müssten sich drei Dinge ändern.

1. Integration ist wichtig, jedoch nicht heilig. Man muss fragen können, ob die Regelklasse für jedes Kind immer der richtige Ort ist. Der reflexhafte Impuls, bei offensichtlichen Problemen stets mehr Personal und Mittel zu fordern, ist voraussagbar.

Der moralische Anspruch, immer das Beste für das Kind zu wollen, ist aber nur die eine Seite. Die ökonomischen und pädagogischen Rahmenbedingungen spielen immer auch mit.



«Man muss fragen können, ob die Regelklasse für jedes Kind immer der richtige Ort ist.»

Roland Reichenbach, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

2. Mythos der Individualisierung. Die Idee weitgehend individualisierten Lernens verträgt sich nicht mit den gesellschaftlichen Funktionen der Schule. Die gemeinsame Ausrichtung an einem curricularen Gegenstand hat auch soziale und politische Gründe. Die stark moralisierte Inklusionsdebatte ignoriert diese weitgehend. Sie kennt nur das Individuum.

3. Die Personalität und Sozialität des Lehrens stärken. Lernende brauchen den «Human Touch»: keine individuell-adaptiven Algorithmen, sondern weltgewandte Personen, die ihnen Wissen und Kompetenzen vermitteln. Kinder brauchen zudem klare Strukturen, Rituale, Unterstützung und Ermutigung. Das ist pädagogisch verstandene Gleichheit. Erzogen und gebildet werden nicht Individuen, sondern Personen.

Nach all den Integrationsbemühungen sollte weniger gefragt werden, wie Integration um jeden Preis erhalten werden kann, als vielmehr: Was haben wir uns ernsthaft erhofft und wie gehen wir mit den enttäuschten Hoffnungen um?»

Fotos: zVg (2)



«Jedes Kind bleibt hier»

Die langjährige Schulleiterin und Bildungsexpertin Katharina Johner weiss, warum Inklusion eine tägliche Belastungsprobe für Haltung, Team und Führung ist – und wie sie gelingt.

Interview **Dominik Gyseler** Foto **Daniel Winkler**

Katharina Johner, was ist der wichtigste Baustein für eine Schule, in der alle Kinder einen Platz haben?
Die Haltung. Ohne sie funktioniert nichts. Unser Leitsatz lautet: «Jedes Kind bleibt hier.»

Ohne Wenn und Aber?
Ja. Vom Kindergarten bis zur sechsten Klasse.

Warum ist dieser Anspruch so entscheidend?
Weil er Orientierung und Halt gibt. Inklusion ist kein fertiges Modell, das man einfach umsetzt. Wir stehen ständig vor neuen Situationen und müssen Lösungen entwickeln. Wenn der Grundsatz klar ist, fällt diese Arbeit leichter. Sobald man beginnt, Kinder «auszulagern», verändert sich die Denkweise – und die Schule verliert an Konsequenz.

Wie bringen Sie diese Haltung ins Team?
Indem wir darüber reden und wir als Schulleitende sie vorleben. Jeden Tag. In Gesprächen, in Entscheidungen, auch in schwierigen Momenten. Wenn eine Lehrperson unsicher ist, vermittle ich: «Wir schaffen das gemeinsam.»

Reicht das?
Nein. Es braucht ein starkes Team.

Was heisst das konkret?
Aktuell haben wir hier an der Schule Kinder mit Trisomie 21 und eine Reihe von Kindern im Autismus-Spektrum. Da müssen Lehrperson, Heilpädagogin und Schulsozialarbeit eng zusammenarbeiten. Wenn das nicht funktioniert, kippt das System schnell.

Woran merken Sie, dass ein Team funktioniert?
An der Belastbarkeit und der Stimmung. Wenn ein Kind im Unterricht ausrastet oder sich komplett verweigert, muss das Team ruhig bleiben, sich gegenseitig unterstützen und handlungsfähig sein.

Wie wählen Sie Ihre Lehrpersonen aus?
Ich achte stark auf die innere Haltung und die Belastbarkeit einer Person. Fachwissen kann man erwerben. Aber ob jemand in einer schwierigen Situation stabil bleibt, zeigt sich oft schon im Gespräch.

Haben Sie ein Beispiel?
Ein Bewerber sagte einmal: «Ich weiss nicht, ob ich das alles kann, aber ich will es versuchen und dranbleiben.» Das ist entscheidend. Diese Bereitschaft zählt mehr als perfekte Antworten.

Welche Rolle spielt Unterrichtsqualität?
Eine sehr grosse. Ein zentraler Schlüssel ist das Universal Design for Learning.

Was heisst das im Klassenzimmer?
Ich mache ein kurzes Beispiel zum Mathematikunterricht. Ein Kind arbeitet mit dem Lehrbuch, ein anderes schaut ein Erklärvideo, ein drittes baut mit Holzkörpern. Am Schluss zeigen alle ihr Verständnis – aber auf unterschiedlichen Wegen. Das entlastet die Lehrperson und gibt allen Kindern mehr Zugänge.

In den Medien ist oft von Kindern die Rede, die solche Systeme sprengen.
Die gibt es.

Was macht sie so herausfordernd?
Manche handeln sehr gezielt. Sie verletzen andere bewusst – verbal oder körperlich. Da reicht ein gutes Setting allein nicht. Es braucht vielmehr Ausdauer, klare Haltung und viel Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten.

Und wenn eine Lehrperson an ihre Grenze kommt?
Dann greife ich ein. Sofort.

Wie genau?
Ich übernehme Gespräche mit Eltern oder Behörden, setze mich notfalls auch in den Unterricht, unterstütze direkt. Unser Grundsatz ist: «Wir lassen dich nicht allein.»

Gibt es Situationen, in denen Inklusion nicht mehr funktioniert?
Ja.

Wann ist dieser Punkt erreicht?
Wenn das Wohl des Kindes oder des Teams gefährdet ist. Dies ist der Fall, wenn ein Kind über längere Zeit keinen Lernfortschritt macht, sich komplett zurückzieht oder massiv überfordert ist.

Haben Sie ein konkretes Beispiel?
Ein Kind lag über Monate immer wieder unter dem Tisch, hielt sich die Ohren zu und war kaum ansprechbar. Erst wenn jeweils die Eltern kamen, beruhigte es sich. In solchen Fällen muss man ehrlich sein: Das Setting passt nicht.

Wie lange hält man solche Situationen aus?
Ein halbes Jahr, vielleicht ein Jahr, dann braucht es eine Entscheidung.

Und wenn diese Entscheidung bedeutet, dass es nicht gelingt?
Dann ist das kein Scheitern im klassischen Sinn. Inklusion heisst auch, Grenzen zu erkennen – und trotzdem an der Haltung festzuhalten.

Was bedeutet das konkret?
Dass wir weiterarbeiten. Mit der nächsten Situation, den nächsten Kindern oder auch mit demselben. Denn jedes Kind darf auch wieder zurückkommen.

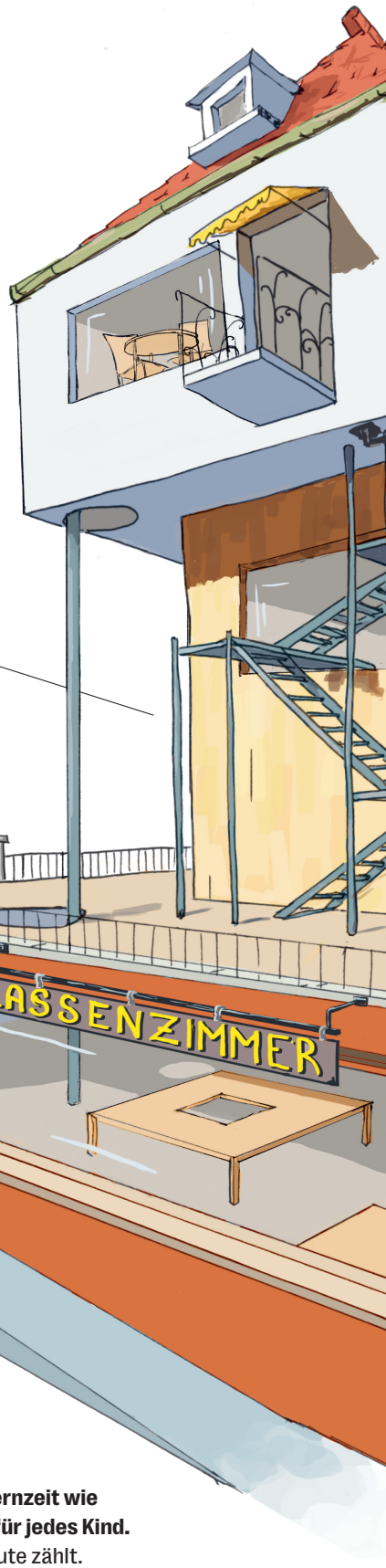
Zur Person
Katharina Johner ist ausgebildete Primarlehrerin und hat Erfahrung in der Schulentwicklung, Gewaltprävention und psychosozialen Beratung. Sie war mehrere Jahre als Schulleiterin tätig und zum Zeitpunkt des Interviews Co-Schulleiterin in Winterthur. Heute leitet sie bei der Stadt Schaffhausen den Bereich Pädagogik und Schulentwicklung.

Dominik Gyseler arbeitet in der Wissenschaftskommunikation.

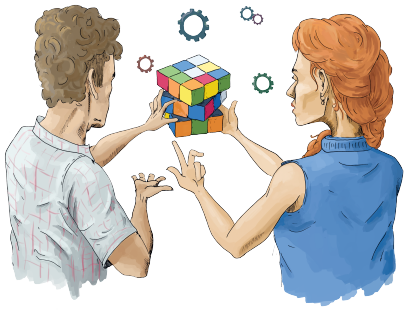
Die Schule für alle – so sieht sie aus

Zehn Merkmale zeigen, wie Schulleitung, Team und Unterricht zusammenspielen müssen, damit jedes Kind an seiner Schule bleiben kann.

Text **Dominik Gyseler** Illustrationen **Milena Aellig**



TEAMZIMMER



4 **Gemeinsames Fallmanagement bei «Red Flags».** Auffälligkeiten werden früh erkannt und ernst genommen. Das Team delegiert nicht, sondern verantwortet Entscheidungen.

5 **Lehrpersonen und Schulische Heilpädagog:innen sind auf Augenhöhe.** Zwei Professionen, ein Auftrag. Unterricht wird gemeinsam gestaltet, unterschiedliche Perspektiven werden bewusst genutzt.

KLASSENZIMMER

6 **Verlässliche Beziehungen im Klassenzimmer.** Beziehung schlägt Methode. Kinder lernen dort besser, wo sie sich sicher und gesehen fühlen – gerade bei Lern- und Verhaltensproblemen.



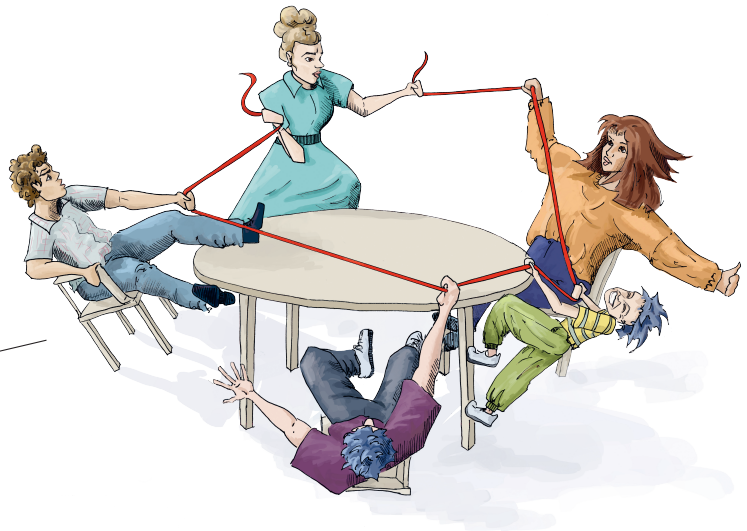
7 **Sozial-emotionales Lernen ist Teil des Unterrichts.** Gefühle regulieren, Konflikte lösen, Frustration aushalten – diese Kompetenzen sind lernbar und werden systematisch aufgebaut.

8 **So viel Lernzeit wie möglich für jedes Kind.** Jede Minute zählt. Unterrichtszeit wird geschützt und aktiv gestaltet.

SCHULLEITUNG

1 **Haltung: «Jedes Kind bleibt an unserer Schule».** Das zwingt die Schule, Lösungen im eigenen System zu finden. Diese Haltung schafft Orientierung – gerade dann, wenn es schwierig wird.





2 **Schulleitung übernimmt in der Krise.** Sie entlastet Lehrpersonen, übernimmt Verantwortung und trifft Entscheidungen. Führung zeigt sich im Krisenmoment.



3 **Schulleitung verteilt Ressourcen klug im System.** Unterstützung folgt dem aktuellen Bedarf. So bleibt die Schule auch unter Druck handlungsfähig.

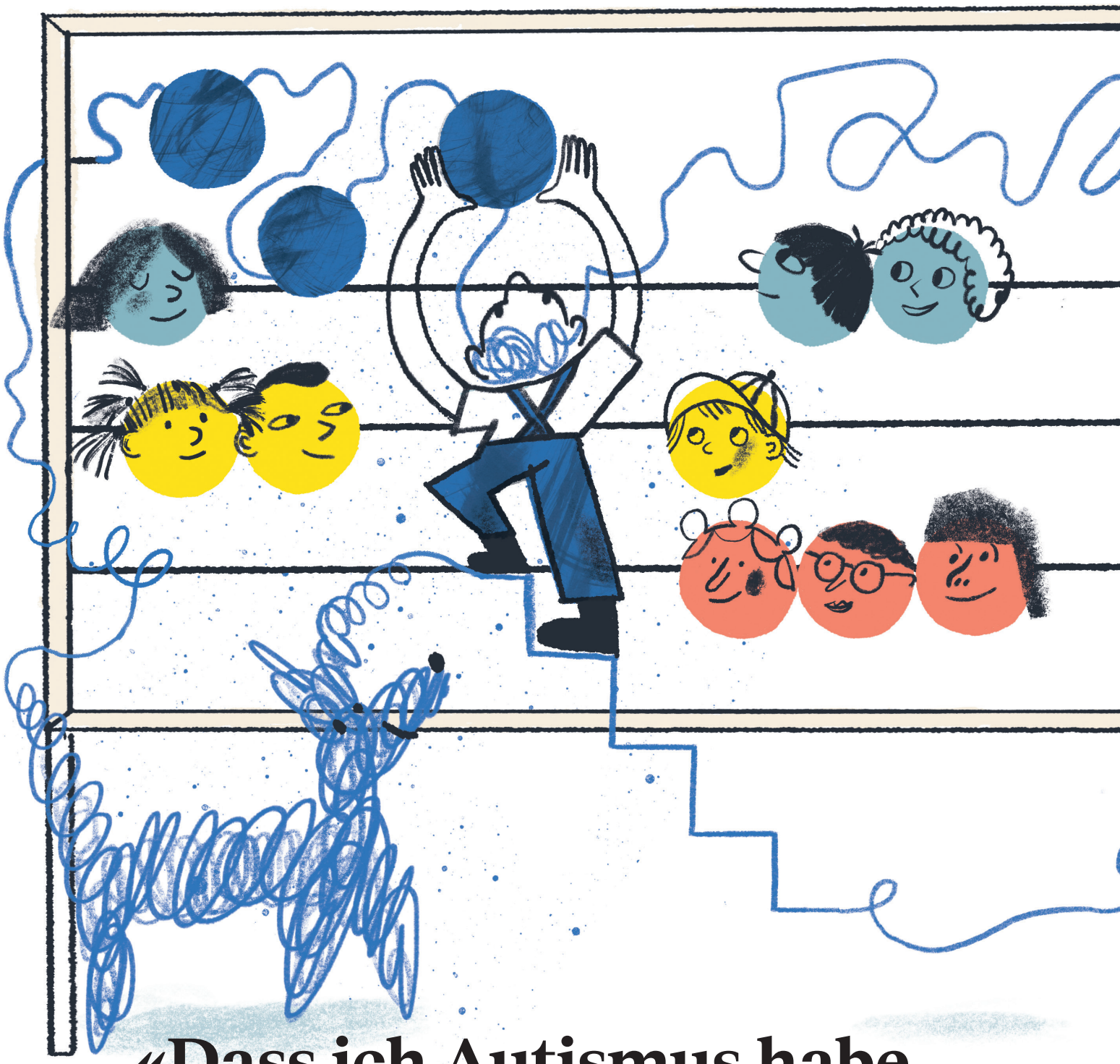
LERNRAUM

9 **Rückkehr vom Lernraum in die Stammklasse ist eingeplant.** Die Rückkehr aus separativen Settings wird von Anfang an mitgedacht und vorbereitet. Übergänge werden aktiv begleitet.



10 **Kinder lernen Strategien bei Stress.** Belastung gehört zum Schulalltag. Entscheidend ist, wie Kinder damit umgehen können.

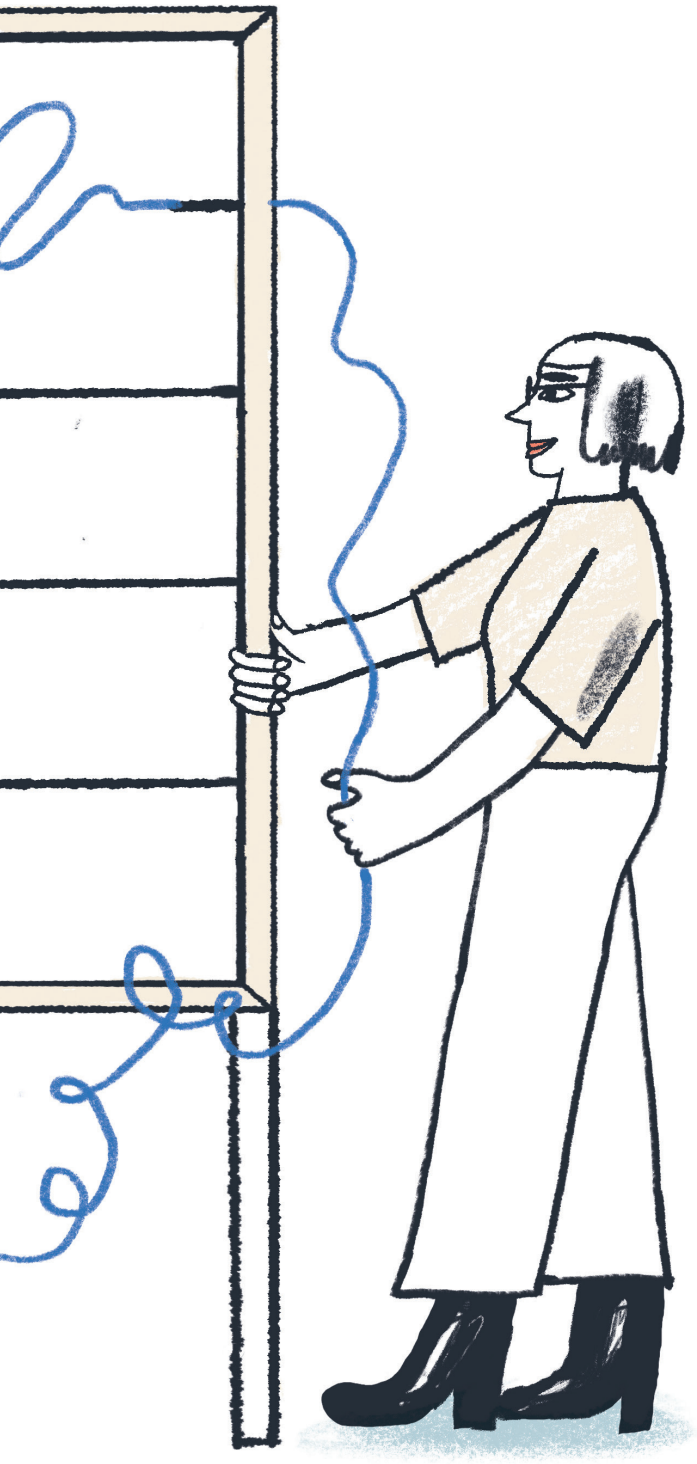
Die zehn Merkmale bündeln die Erkenntnisse aus den HfH-Round-Tables. In diesem Veranstaltungsformat diskutieren Fachpersonen aus Wissenschaft, Praxis und Politik aktuelle bildungspolitische Fragen sowie Lösungsansätze und Gelingensbedingungen.



«Dass ich Autismus habe, stört mich nicht!»

In der Unterstufe wollte man Luffy Novák in eine andere Schule quer versetzen, doch seine Eltern haben für die Integration im Quartierschulhaus gekämpft – und gewonnen. Luffy besucht nun die vierte Klasse und es läuft gut. Was sind die Zutaten für diese Erfolgsgeschichte?

Text **Steff Aellig** Illustrationen **Isabel Peterhans**



Ein normaler Mittwochmorgen in einer vierten Klasse. Nathalie Schwarz steht an der Tür ihres Klassenzimmers und begrüsst jede Schülerin, jeden Schüler persönlich. «Guten Morgen, Luffy*», sagt sie und hält seine Hand so lange, bis Luffy ihr in die Augen schaut. Auf seinem Gesicht eine Mischung aus Lächeln und Grinsen. Die Lehrerin lässt seine Hand los und zusammen mit den anderen Kindern trudelt Luffy ins Zimmer und versorgt sein Material unter der Schulbank. Es ist ein emsiges Treiben, begleitet von munterem Schwatzen. Für Beobachtende nichts Auffälliges, weder an Luffy noch an der gesamten Szene. Doch für die Klassenlehrerin ist der Lärmpegel bereits jenseits der Toleranzgrenze. Sie klatscht in die Hände: «Alle wieder raus in den Gang», sagt sie mit ruhiger Stimme, «wir machen das noch einmal, aber ganz ohne Schwatzen.»

«Beziehung heisst für mich auch, einen klaren Rahmen vorzugeben», erklärt Nathalie Schwarz ihre Intervention. Die Kinder müssten spüren, was von ihnen erwartet wird – und was nicht. Angesprochen auf Luffys Unauffälligkeit sagt sie: «Ich versuche ihn so normal wie möglich zu behandeln. Eine Diagnose ist keine Entschuldigung, sondern hilft mir bei meinen pädagogisch-didaktischen Entscheidungen.» Doch Luffy sei längst nicht das anspruchsvollste Kind in der Klasse, meint Nathalie Schwarz, und gibt einen kurzen Einblick in die Herausforderungen ihres Unterrichtsalltags: Ein Kind hat eine schwere Leseschwäche. Ein weiteres Kind hat ein starkes ADHS. Wenn es die Medikation am Morgen nicht genommen hat, gerät es schon auf dem Schulweg in Konflikte. Und neben Luffy hat es noch weitere Kinder im Autismus-Spektrum. «Eines davon lebt permanent in seiner Phantasiewelt und ist kognitiv weit weg vom Schulstoff der vierten Klasse», erzählt die Lehrerin. Doch für sie ist klar: Diese Bandbreite ist heute Realität. «Ich nehme diese Kinder, wie sie sind, gebe ihnen die passende Struktur, in der sie arbeiten und lernen können», so Schwarz. In der heutigen Mathematiklektion geht es um die schriftliche Subtraktion. Zusammen mit vier anderen Kindern meldet sich Luffy für die Fördergruppe – freiwillig, wie Nathalie Schwarz später hervorhebt. Auch hier wieder: Von Luffys Auffälligkeiten merkt man wenig. Das war aber nicht immer so.

Mit Drei: Fasziniert von Verkettungen

Als kleines Kind zeigte Luffy Verhaltensweisen, die bisweilen herausfordernd waren, erzählt Hana Novák, seine Mutter. Sie stammt aus Osteuropa, hat Philosophie studiert und arbeitet heute als Bibliothekarin. «Er schlief sehr wenig und hatte ganz spezielle Vorlieben oder Abneigungen.» Wir sitzen mit der Familie am Küchentisch, vor uns liegen Fotos aus der Kita. Auf einem sitzt Luffy auf dem Boden, vor ihm eine meterlange Schlange von Modellautos, eins hinter dem anderen. «Es waren Verkettungen

*** Keine Rückschlüsse auf Personen und Institutionen:** Die Fakten stimmen, doch die Namen sind erfunden. Dies in Absprache mit den involvierten Personen, zum Schutz ihrer Persönlichkeit und der vertraulichen Informationen. Den Namen «Luffy» hat sich die Hauptperson selbst gegeben. Angelehnt an Monkey D. Luffy, den Protagonisten der berühmten Anime- und Manga-Serie «One Piece» und Kapitän der Strohhutpiratenbande. Luffy ist bekannt als Gummimensch, dem Schläge nicht wehtun. Sein Ziel ist es, Piratenkönig zu werden, indem er den legendären Schatz «One Piece» findet.

aller Art, die ihn faszinierten», so die Mutter. Zum Beispiel beim Tramfahren: Da hat ihn die Kupplung zwischen zwei Wagen fast magisch angezogen. «Er musste immer im vorderen Wagen ganz hinten auf dem Bänklein sitzen. Und dann hat er die ganze Zeit nach unten auf diese Verbindung zum hinteren Wagen gestarrt.» Manchmal mussten die Eltern halbe Nachmittage im Tram verbringen. «Und als wir dann endlich aussteigen wollten, gab es ein Zetermordio. Das war kaum auszuhalten», so Novák.

Im Kindergarten: Diagnose «ASS» war ein Schock

Jeder Übergang, jeder Settingwechsel war für Luffy eine Herausforderung – und damit eine Belastung für die ganze Familie. Als Luffy drei war, ging Hana Novák zum Kinderarzt: «Bitte helfen Sie uns!» Der Arzt leitete eine Therapie bei einer Kinderpsychiaterin in die Wege. Und diese dann schliesslich die spezifische Abklärung. Luffy war bereits im ersten Kindergartenjahr, als der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst (KJP) der Familie die Diagnose eröffnete: Autismus-Spektrum-Störung (ASS). «Asperger-Syndrom» steht im Abklärungsbericht des KJP, dies bei gut durchschnittlicher Gesamtintelligenz.

«Für mich war diese Diagnose zuerst ein Schock, ich hätte das nie erwartet», erzählt die Mutter. Auch Alejandro Rodríguez, Luffys Vater, schüttelt den Kopf: «In meinem Herkunftsland in Südamerika hätte ein Kind wie Luffy niemals eine Diagnose bekommen. Das tönt wie eine Krankheit, aber für mich ist Luffy ein Junge mit vielen Ressourcen. Er macht tolle Fortschritte und wird eine gute Zukunft haben. Ich bin stolz auf ihn!» Und Luffy selbst? «Ich weiss, dass ich Autismus habe, aber das stört mich nicht.» Es habe sogar Vorteile, sagt er verschmitzt und schnappt sich eine neue Rolle Oreo-Kekse aus dem Küchenschrank. «Wenn andere mich auf dem Pausenplatz beleidigen, so lässt mich das emotional völlig kalt. Aber ich weiss: Wenn ich Lust auf eine Schlägerei habe, muss ich ihn nur zurückbeleidigen, dann geht er auf mich los!»

Das gehöre nicht in diese Geschichte, meint Luffys Mutter tadelnd und schiebt die Fotos aus Luffys Babyzeit wieder ins Mäppchen. Für sie ist klar: «Ohne Diagnose kommst du in der Schweiz nicht zur notwendigen Unterstützung und Förderung.» Im Laufe seiner Kinderjahre hat Luffy viele verschiedene Förderangebote erhalten: Psychotherapie, Ergotherapie, Psychomotoriktherapie. Im Unterricht die Klassenassistenz, die Sozialpädagogin und die Heilpädagogin. Ist das nicht fast ein Überangebot? Nein, diese Unterstützung, davon ist Hana Novák überzeugt, haben Luffy und der ganzen Familie sehr viel gebracht: «Vor allem die Psychotherapeutin war für uns wie ein Leuchtturm in stürmischer See. Ohne sie wären wir schon oft vom richtigen Kurs abgekommen. Vor allem damals, als Luffy vom Kindergarten in die erste Klasse kam.» Es war die Zeit, als alles aus dem Ruder zu laufen schien.

Erste Klasse: Wenig Unterstützung

«Luffy war pausenlos in Bewegung, wie wenn er unter Strom gestanden hätte», erinnert sich seine ehemalige Unterstufenlehrerin Kathrin Minder. «In der ersten Klasse ist er wie ein Artist die Stützsäulen in meinem Schulzimmer hochgeklettert und hat gesagt, er sei jetzt ein Äffchen. Dann wieder kroch er auf dem Boden zwischen den Bänken durch und war eine Schlange.» An normalen Unterricht war gar nicht zu denken. Denn auch in dieser Klasse gab es neben Luffy noch weitere Kinder mit hohem Förderbedarf. Ein anderer Junge zum Beispiel – ebenfalls mit ASS-Diagnose, habe praktisch nicht geredet und alles in den Mund genommen. «Der hatte praktisch kein Gefahrenbewusstsein und brauchte eine Eins-zu-eins-Betreuung», berichtet Minder. Die erfahrene Lehrerin zeichnet dasselbe Bild wie Nathalie Schwarz, Luffys Viertklasslehrerin: «Es ist nicht das einzelne Kind mit hohem Förderbedarf, das unseren Job so herausfordernd macht, es ist die Anzahl und die Zusammensetzung innerhalb einer Klasse.»



Der anfängliche Plan der Schulleitung tönte einleuchtend: Man teilt alle Kindergartenkinder mit hohem Förderbedarf in die gleiche erste Klasse ein, um sie dann mit demselben Paket an Zusatzressourcen zu unterstützen – als eine Art Quersubventionierung. Das hat aber leider nicht funktioniert: Zu weit auseinander lagen die Lernvoraussetzungen dieser Kinder. «Zwar war die Klassenassistenz, welche Luffy aus dem Kindergarten kannte, wieder in meiner Klasse», erklärt Kathrin Minder, «aber sie musste sich voll und ganz um ein anderes Kind kümmern.» So war beim Übertritt in die erste Klasse gar niemand mehr richtig zuständig für Luffy. Rückblickend sei dieser Übergang nicht umsichtig genug vorbereitet worden, bilanziert die Lehrerin. «Vermutlich haben wir die Komplexität der einzelnen Fälle unterschätzt», so Minder. Und als die fallführende Heilpädagogin noch die Schule wechselte, fiel auch das fachliche Backup weg. «Ich fühlte mich allein-



gelassen und dachte ernsthaft an eine Kündigung», erinnert sich die Unterstufenlehrerin. Das System drohte zu kippen, die Schulleitung musste handeln.

Querversetzung als Befreiungsschlag?

Die Situation in jener Klasse war tatsächlich knifflig, erinnert sich Marco Zullino, der zuständige Schulleiter. «Schon wenn es rund läuft, ist es oft ein Spagat: die knappen Ressourcen verteilen, die Unterrichts- und Förderqualität sicherstellen und gleichzeitig das Wohlbefinden von Kindern und Lehrpersonen im Auge behalten.» Und in der ersten Klasse von Kathrin Minder sei gerade einiges davon in Schieflage gewesen. Dazu kam, dass die Schule noch wenig Erfahrung mit dem neuen System der Integration hatte. Vorher war die Sonderschule zuständig für die integrative Schulung und hat auch das Fachpersonal gestellt. Neu sollte nun die Regelschule die ganze Verantwortung übernehmen. «In dieser Umstellungsphase hatten wir noch nicht das notwendige Knowhow dafür», ordnet der Schulleiter ein. Luffys Fall war anspruchsvoll für alle: «Er hatte zwar die ASS-Diagnose, aber bei uns in der Schule noch keinen Status – und deshalb konnten wir keine zusätzlichen Ressourcen freimachen», erklärt der Schulleiter. Der Schulpsychologische Dienst empfahl den Eltern, eine auf Autismus spezialisierte Sonderschule zu besichtigen. «Wir mussten verschiedene Möglichkeiten ausloten», so Zullino. Doch nach diesem Schnupperbesuch waren die Eltern gegen eine separative Beschulung. «Unser Antrag, Luffy in eine andere Regelschule querzuversetzen war aus damaliger Sicht die einzige Möglichkeit der Entlastung – eine Art Befreiungsschlag», so Zullino.

Nicht so für die Familie: Sie hat dieser Antrag über Nacht auf ein hohes Stresslevel katapultiert. «Ich hatte den Eindruck, dass unsere bisherigen Bemühungen um gute Zusammenarbeit auf Knopfdruck weggespült wurden», erinnert sich Hana Novák. Sie muss sich kurz sammeln, bevor sie weiterspricht. «Mein Mann und ich wurden von der Schule zu einer riesigen Gesprächsrunde eingeladen. Dort wollten uns alle davon überzeugen, dass diese Querversetzung für unser Kind das Beste sei. ‹Eine Chance›, hiess es, ‹ein Neustart›! Und dabei hatte Luffy eben erst guten Kontakt zu Klassenkollegen geknüpft, die bei uns im Quartier wohnen. Ich verstand die Welt nicht mehr», so Novák.

Auch Luffy selbst erinnert sich an diese Zeit. «Alle waren gestresst, weil ich Sachen machte, die nicht in die Schule passten», erzählt er. Mit einem Schwung setzt er sich auf das Klettergestell in seinem Zimmer. Neben dem Etagenbett stapelt sich ein gigantischer Haufen Kuscheltiere. Er hat sich ein Hündchen rausgefischt.

«Ich musste zum Beispiel ständig zur Toilette und sass dann lange darauf, bis ich endlich pinkeln konnte. Die Lehrerin meinte, ich mache das extra, um dem Unterricht fernzubleiben. Das war aber nicht so.» Jeden Tag nahm er ein anderes Kuscheltier mit in die Schule. Luffy habe bis in die zweite Klasse Schwierigkeiten gehabt, allein zur Schule zu gehen, erzählt sein Vater. Von dort komme die Idee, es mit dem Kuscheltier zu probieren, quasi als Sicherheitsanker. Das habe gut funktioniert. Rückblickend ist für die Mutter klar: «Beim Übertritt vom Kindergarten in die erste Klasse sind Fehler passiert. Dabei weiss man, dass bei Kindern mit ASS vor allem Übergänge besonders sorgfältig vorbereitet und begleitet werden müssten».

Entscheidung bringt Klarheit

Die Eltern waren hin- und hergerissen: Einerseits wollten sie nicht als Querulanten gelten, vor allem nicht in ihrer Situation als Migranten. Zudem kannten sie ihre Rechte und Möglichkeiten nicht so genau. Auf der anderen Seite spürten sie deutlich: Die geplante Querversetzung war keine gute Lösung für ihr Kind, sondern diente vor allem der Entlastung der Klassensituation. «Ich war in einem totalen Dilemma, aber schliesslich siegte mein Mutterinstinkt», erzählt Hana Novák. Die Eltern haben der Querversetzung nicht zugestimmt, und deshalb hat die Schulpflege den Antrag schliesslich abgelehnt. Luffy durfte in der Klasse bleiben.

Für die Unterstufenlehrerin Kathrin Minder hat dieser Behördenentscheid Klarheit gebracht – und damit eine positive Wende eingeläutet. «Eigentlich war ich froh, denn ich wusste ja, dass Luffy bei mir am richtigen Ort war.» Kurz darauf wurde Luffy der Sonderschulstatus attestiert und Mirca Welzin, die Sozialpädagogin, übernahm fallführend die Begleitung von Luffy. «Zu Beginn haben wir vor allem ausserhalb des Klassenzimmers gearbeitet. Aber Luffy hat eine erstaunliche Entwicklung durchgemacht und konnte immer besser ins Unterrichtsgeschehen integriert werden», so Welzin. Ein wichtiger Teil ihrer Arbeit war die Kommunikation mit den Eltern. «Auch heute noch tausche ich mich regelmässig mit der Mutter aus. Ich informiere sie über das, was in naher Zukunft in der Schule auf Luffy zukommen wird: Hausaufgaben, Exkursionen, Prüfungen und so weiter. Die Mutter bereitet dann Luffy zuhause darauf vor und hilft ihm, sich entsprechend zu organisieren.»

Die schulischen Fachpersonen sind sich einig: Ein richtiger «Entwicklungsboost» war das Sozialkompetenztraining durch das Pädagogische Fachzentrum der Stadt Zürich. Dort hat Luffy gelernt, sich selbst und andere Kinder besser zu verstehen. «Früher konnte er jemandem ungefiltert den Spiegel vorhalten – ‹Du bist so dumm!› – und hat nicht gemerkt, dass das beleidigend und respektlos ist», erzählt Mirca Welzin. Und heute? «Mittlerweile versteht er, dass andere Kinder verschieden fühlen und reagieren können – oft anders als er selbst», so die Sozialpädagogin.

Nicht nur Luffy hat eine positive Entwicklung durchgemacht, auch die ganze Schule hat aus ihren Fehlern gelernt. Stichwort konstante Bezugsperson: Die Schulleitung hat bewusst darauf geachtet, dass Mirca Welzin als fallführende Sozialpädagogin in der Mittelstufe wieder mit an Bord ist – und zwar mit einem gut ausgestatteten Pensum. «Für die vierte Klasse haben wir die Klassenlehrperson gezielt ausgewählt», erklärt Schulleiter Marco Zullino. Es musste eine erfahrene und strukturierte Lehrperson sein, welche eine gefestigte inklusive Haltung und ausreichend Belastbarkeit mitbringe. Und Stichwort Übertritt vorbereiten: Für eine Projektwoche hat man Luffy – damals noch ein Drittklässler – zur künftigen Viertklasslehrerin eingeteilt. «So konnten er und seine Eltern Nathalie Schwarz und ihr Klassenzimmer schon mal kennenlernen. Das hat allen Beteiligten Sicherheit gegeben», so Zullino.

Schule neu denken

Für Monika Oberstettler, die verantwortliche Schulpsychologin, ist der «Fall Luffy» zwar insgesamt eine Erfolgsgeschichte, doch konnten einige Klippen nur knapp umschifft werden. «Vor allem die Übergänge müssen wir sorgfältiger vorbereiten und begleiten», ist Oberstettler überzeugt, «das ist nicht nur für Kinder im Autismus-Spektrum entscheidend, sondern wirkt im ganzen System entlastend.» Ein zentraler Faktor: Wichtige Bezugspersonen müssten bei Stufenübertritten mit den Kindern «mitwandern». Bei Luffy war das die Klassenassistenz aus dem Kindergarten. «Die ist wohl in der ersten Klasse weiterhin da gewesen, aber eben nicht mehr zuständig für Luffy, sondern für das andere Kind mit ASS, jenes mit Sonderschulstatus. Das war rückblickend nicht ideal.»

Geschichten wie jene von Luffy zeigen ein Grundproblem unseres Schulsystems auf: «Die Kinder unserer Zeit mit ihren vielfältigen Bedürfnissen passen nicht mehr in die Schule, wie wir sie mal erfunden haben», so Oberstettler. «Damit zusätzliche Ressourcen in eine Klasse fliessen, müssen zuerst einzelne Kinder eine Diagnose und dann einen bestimmten Status bekommen», erklärt die Schulpsychologin. Für eine ganzheitlichere Lösung müsse die Schule anders organisiert werden. Es brauche ein multiprofessionelles Team für jede Klasse – etwa so wie heute schon an Sonderschulen. «Im Kern müssten das zwei kompetente Lehrpersonen sein, welche den Kindern einen klaren Rahmen und eine tragfähige Beziehung bieten.» Heute beobachte man immer mehr Kinder mit Schwierigkeiten, ihre Bedürfnisse aufzuschieben und Emotionen adäquat zu regulieren. «Wenn die Schule das auffangen soll, braucht es grosszügige Investitionen. Die Bemühungen um Inklusion sind zwar nicht gratis, aber sie zahlen sich am Schluss für die ganze Gesellschaft aus», ist Oberstettler überzeugt.

Steff Aellig arbeitet in der Wissenschaftskommunikation.

Der Fall Luffy: Fünf Learnings

1 **Haltung und Klassenführung sind das A und O:** Eine inklusive Haltung im Sinne von «Ich nehme die Kinder, wie sie sind», bildet die pädagogische Grundlage. Darauf aufbauend schafft die Lehrperson den Rahmen und die Strukturen, damit die Kinder und Jugendlichen möglichst gut lernen können. Klare Erwartungen und Rückmeldungen sind für Kinder mit hohem Förderbedarf zentral für ihre positive Entwicklung. Beziehung ist nicht Selbstzweck, sondern bedeutet immer «Lernbeziehung»: Hohe, aber realistische Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sind die Grundlage für Lernen und Leisten.

2 **Übergänge sorgfältig begleiten:** Im Kleinen sind es Orts- und Settingwechsel, die anspruchsvoll sein können: Vom Klassenunterricht in die Lerngruppe; von der Pause zurück ins Klassenzimmer. Im Grossen sind es die Übertritte, zum Beispiel zwischen Klassen, Zyklen und Stufen. Diese müssen gut vorbereitet, kommuniziert und begleitet werden – und zwar nicht nur bei Kindern mit ASS. Eine klare Fallführung ist dabei entscheidend.

3 **Familie auf Augenhöhe:** Eltern wollen angehört und ernstgenommen werden. Es braucht ein ehrliches Verständnis für die Familie und ihre Situation. An Standort- und Elterngesprächen müssen die Eltern ausreden können. Gegenüber den Ansprüchen von Eltern muss die Schule die Haltung einnehmen: «Wir hören Sie an und nehmen es auf. Ob wir es möglich machen können, wissen wir noch nicht.»

4 **Know-how ins Klassenzimmer:** Es ist ein zu hoher Anspruch an Lehrpersonen, auf die vielfältigen Bedürfnissen und Diagnosen aller Kinder fachlich adäquat zu reagieren. Deshalb muss das Know-how von externen Fachpersonen aus unterschiedlichen Disziplinen niederschwellig zugänglich sein – und auch abgeholt werden. Schulleitungen haben hier eine wichtige vermittelnde Funktion.

5 **Flexibler Ressourceneinsatz:** Die Schulleitung ist verantwortlich für die Organisation und die Qualität der Förderangebote. Ziel muss es sein, die verfügbaren sonderpädagogischen Ressourcen möglichst wirksam einzusetzen. Das geht dann gut, wenn das System flexibel bleibt und der Ressourceneinsatz nicht fest an den «Status» einzelner Kinder und Jugendlichen gekoppelt ist. Das braucht von Seiten Schulleitung oft Kreativität und Augenmass. Manchmal sind unkonventionelle Lösungen der Schlüssel zum Erfolg.

«Know-how kommt erst an zweiter Stelle»

Wenn Stadtzürcher Schulen in sonderpädagogischen Fragen an ihre Grenzen kommen, können sie die Unterstützung des Pädagogischen Fachzentrums (PFZ) in Anspruch nehmen.

Interview **Steff Aellig**

Isabella Vidmar, nehmen Sie mich mal mit in das Training, das Sie mit Luffy gemacht haben. Wie muss man sich das vorstellen?
Wir arbeiten mit Gruppen von sechs bis acht Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Sie kommen einmal pro Woche für eineinhalb Stunden zu uns. Das Sozialkompetenztraining hilft ihnen, positive soziale Situationen zu erleben und Selbstbewusstsein aufzubauen. In der Gruppe von Luffy hat ein Kind beim ersten Treffen mit leuchtenden Augen gefragt: «Stimmt es, dass hier alle Autismus haben?»

Wieso mit leuchtenden Augen?
Zu wissen, dass noch andere Kinder in ihrem Alter im Spektrum sind, vermittelt das Gefühl, nicht alleine zu sein und verstanden zu werden. Denn in der Schule merken sie oft: Ich bin anders, ich ecke an, so wie ich bin.

Und dann: Was trainieren Sie mit diesen Kindern?
Es geht darum, den eigenen Autismus besser zu verstehen und in die neurotypische Welt zu übersetzen. In Luffys Gruppe zum Beispiel haben wir mit dem Bilderbuch «Das Farbenmonster» gearbeitet. Da geht es darum, bei sich selbst und bei anderen Menschen verschiedene Emotionen zu erkennen und einzuordnen.

Und, hat das genützt?
Ja, in Luffys Gruppe konnten wir eine positive Entwicklung in Gang bringen. Das Training an sich ist aber nur die eine Seite. Die Beratung der schulischen Fachpersonen ist ebenso wichtig.

Worum geht es da?
Ziel ist es, ein Verständnis für den Autismus zu schaffen: Wie äussert sich dieser und was braucht ein Schulkind für sein Lernen? Luffy zum Beispiel hatte Mühe mit Konzentration und kroch oft als Schlange auf dem Boden herum. Er hatte in der Unterstufe eine tolle Lehrerin, sehr engagiert und offen für Tipps. Sie hat zum Beispiel das Farbenmonster aufgenommen und ihren gesamten Unterricht für Kinder im Spektrum angepasst. Das hat übrigens allen Kindern geholfen.

Zur Person



Die Familientherapeutin und Heilpädagogin Isabella Vidmar gehört zum Fachteam Autismus des PFZ. Sie berät Schulen bei der Integration und Förderung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum. Über ein Jahr lang war Luffy bei ihr in einem Sozialkompetenztraining.

Was sind die drei wichtigsten Punkte bei einem autismusfreundlichen Unterricht?
Erstens Visualisierung. Die darf aber in einem Schulzimmer nicht überladen sein. Links die Geburtstagsliste, rechts die Tafel mit den Wochenhausaufgaben, da noch die Klassen- und Pausenplatzregeln und daneben die Anmeldeliste fürs Schülerturnier – das ist für Kinder im Spektrum ein «Overkill». Was es braucht: wenige und relevante Informationen.

Und zweitens?
Vorhersehbarkeit. Es braucht Transparenz darüber, was als nächstes kommt. Flexibilität kann trainiert werden, zum Beispiel durch das Aufzeigen von unterschiedlichen Szenarien.

Haben Sie ein Beispiel dafür?
Die Lehrperson plant eine kurze Unterrichtssequenz draussen auf der Wiese vor dem Klassenzimmer. Doch das Wetter ist unbeständig. Deshalb informiert sie so: «Es kann sein, dass es regnet, dann bleiben wir im Klassenzimmer. Bleibt es trocken, dann gehen wir raus.»

Und der dritte Punkt?
Die Sprache. Für Menschen mit ASS reden wir zu viel und zu sozial. Kurze Sätze und nur eine Information pro Satz, das ist im Schulalltag eine rechte Umstellung. Keine Metaphern oder Redewendungen verwenden – eine Aufforderung darf keine Frage sein, und schon gar nicht im Konjunktiv. Also statt: «Luffy, könntest du mir bitte die Tafel putzen?», lieber klar und direkt: «Luffy, putz bitte noch die Tafel!»

Braucht es in Schulen mehr Know-how, damit die Integration von Kindern mit ASS gelingt?
Es braucht viele Faktoren, damit eine Integration gelingen kann: Die Beziehung zum Kind und eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern, das sind schon die Grundsteine. Das Know-how kommt erst an zweiter Stelle. Es schafft Verständnis und hilft dadurch der Lehrperson bei einem adäquaten Umgang mit dieser Thematik.

Worauf müssen Schulen besonders achten?
Wichtig sind die Stufenübertritte. Da muss die Schule achtgeben, dass die Kommunikation nicht abbricht und alle relevanten Informationen weitergegeben werden. Oft hilft es, wenn eine stabile Vertrauensperson mit dem Kind mitgehen kann. Bei Luffy war das die Klassenassistenz. Sie war für alle eine wertvolle Bezugsperson.

Steff Aellig arbeitet in der Wissenschaftskommunikation.

Foto: zVg



Der Entwicklungspädiater Oskar Jenni fordert einen grundlegenden Perspektivenwechsel: weniger starre ADHS-Diagnosen, mehr Aufmerksamkeit für die individuelle Entwicklung eines Kindes.

«Wir müssen ADHS neu denken»

Immer häufiger bringen Kinder mit ADHS die Lehrpersonen an ihre Grenzen. Der Kinderarzt Oskar Jenni sagt: Einen kurzfristigen Gamechanger gibt es nicht – aber wir als Gesellschaft stehen an einer entscheidenden Schwelle, die ein neues Verständnis von ADHS, Kindheit und Schule erfordert.

Interview **Dominik Gyseler** Fotos **Daniel Winkler**

Oskar Jenni, sind ADHS und Autismus immer noch die häufigsten Gründe für eine entwicklungspädiatrische Abklärung am Kinderspital?
Das hat sich in letzter Zeit etwas verschoben. Wir konzentrieren uns momentan wieder stärker auf jüngere Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, die im Vorschulalter besonders auf spezialisierte Abklärungen angewiesen sind. ADHS und Autismus bleiben zentrale Diagnosen, werden aber im Schulalter auch von anderen Diensten gestellt.

Lehrpersonen haben das Gefühl, dass sie Jahr für Jahr mehr Kinder mit Verhaltensproblemen im Schulzimmer haben.
Das Gefühl täuscht nicht. Wobei man klar unterscheiden muss: Zugenommen haben die leichteren Verhaltensprobleme. Bei Kindern mit einer mittelschweren oder schweren ADHS sind die Zahlen stabil geblieben. Aber insgesamt ist die Anzahl der Kinder mit auffälligem Verhalten in den letzten 15 Jahren gestiegen.

Die Schule reagiert darauf mit immer weiteren Angeboten, aktuell etwa mit den Förderklassen. Viele sagen nun: Das löst das Problem nicht – es braucht einen Gamechanger.
Den gibt es aber nicht! Zumindest keinen, der schnell wirksam ist.

Warum nicht?
Wir leben heute in einer Gesellschaft, die seit den 1980er Jahren stark im Umbruch ist – Soziologen wie Ulrich Beck, Andreas Reckwitz oder Hartmut Rosa haben das exzellent beschrieben. Prägend für unsere Zeit sind Schlagwörter wie Individualisierung, Perfektionismus, Leistungsdruck, Beschleunigung. Das sind tektonische Verschiebungen in der Gesellschaft, die sehr viel Unruhe und Unsicherheit mit sich bringen, nicht zuletzt in der Schule.

Brauchen wir in dieser Unsicherheit mehr klare Diagnosen wie ADHS?
Im Gegenteil. Wir müssen weg von dieser Vorstellung, dass ADHS eine klar definierte Störung ist, die einen klar definierten Massnahmenplan zur Folge hat. Das ist falsch.

Warum?
Für uns Kliniker ist diese Diagnose eine Herausforderung. Weil wir keinen psychologischen Test haben, keine Blutwerte, kein MRI, kein EEG. Wir beschreiben Verhalten und ordnen es ein. Das ist stark subjektiv geprägt von den Personen, die diese Diagnose machen. Es gibt keine klare Grenze, wo die Normalität aufhört und wo die Störung beginnt. Vielfalt kann man nicht kategorisieren und mit Kästchen abhaken.

Was ist der Ausweg?
Wir müssen ADHS neu denken.

Wie?
Als ADHS-Spektrum. Wir müssen weg vom Schwarz-Weiss-Denken, dass ein Kind ADHS hat oder nicht. Typische Merkmale wie Unaufmerksamkeit und Impulsivität sind vielmehr kontinuierlich verteilt und zeigen sich je nach Situation unterschiedlich stark. So kann ein Kind in der Mathestunde unruhig und zerstreut sein und eine halbe Stunde später beim Zeichnen völlig konzentriert arbeiten.

Beim Autismus spricht man seit 15 Jahren von der Autismus-Spektrum-Störung. Ist das eine Erfolgsgeschichte?
Grundsätzlich ist das ein Fortschritt im Denken, auch wenn wir weiterhin dazu gedrängt werden, eine klare Diagnose im Sinne von Ja oder Nein zu stellen. Ich sehe darin aber einen ersten Schritt hin zu einem neuen Paradigma. Konsequenterweise würde das zum Konzept der Neurodiversität führen.

Danach sind neurologische Unterschiede wie ADHS oder Autismus gleichwertige Variationen des menschlichen Gehirns.
Genau. Allerdings ist der Begriff gerade wieder stärker unter Druck geraten, vor allem in den USA, wo Diversität im Zuge der politischen Strömungen zunehmend in-

Neuerscheinung



In seinem neuen Buch «Kompass Kind» (Verlag Kein & Aber) beantwortet der Entwicklungspädiater Oskar Jenni 99 Fragen zur Entwicklung und Erziehung kleiner Kinder. Er zeigt, was Kinder wirklich brauchen und vermittelt Eltern Orientierung im Alltag.

frage gestellt wird. Entscheidend ist jedoch die Haltung dahinter: Nicht das Kind allein soll im Fokus stehen, sondern auch seine Umwelt. Und statt Defizite zu betonen, gilt es, die Ressourcen des Kindes so zu stärken, dass Teilhabe möglich wird.

Der bekannte Bildungsforscher John Hattie sagt, Labels wie ADHS seien Chancenkiller, weil sie den Blick auf das Kind einengen. Wie siehst du das?
Die Meinung teile ich ohne Vorbehalt. Es heisst dann schnell: «Das Kind hat ein Problem und muss therapiert werden. Wir als Umfeld haben damit aber nichts zu tun.» Vor allem bei einem Kind mit ADHS-Diagnose wird sein ganzes Verhalten damit erklärt und bewertet.

Vom Kind auch?
Ja, vom Kind auch: «Ich habe ADHS, darum kann ich es nicht anders.»

Und da hilft der neue Ansatz des ADHS-Spektrums.
Das ist ein wichtiger Schritt auf diesem Weg, die Diagnose mehr oder weniger abzuschaffen.

Abschaffen?
Ich sage jetzt nicht, dass es in 20 Jahren gar keine Diagnose mehr geben wird. Aber ich glaube tatsächlich, dass man an einem ganz anderen Ort stehen wird. Und die Schule kann entscheidend dazu beitragen.

Wie?
Indem die Lehrpersonen zu Entwicklungsspezialisten werden.

Oskar Jenni redet Klartext. Er lehnt sich immer wieder nach vorne, spricht eindringlich, formuliert auf den Punkt – und macht klar: Den schnellen Befreiungsschlag gibt es zwar nicht, aber ein scharfer Richtungswechsel ist dringend nötig. Man spürt: Da kommt noch mehr. Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen ist aber erstmal Zeit für ein paar Schnellfragen im Format «Stimmt – stimmt nicht».

1. ADHS ist angeboren.
Nein, stimmt nicht. «Angeboren» ist irreführend, weil es eine genetische Festlegung suggeriert – tatsächlich gibt es kein einzelnes ADHS-Gen, und Umweltfaktoren spielen eine zentrale Rolle.


Oskar Jenni plädiert für mehr Gelassenheit im Umgang mit Kindern und warnt vor überhöhten Leistungserwartungen.

2. Es gibt immer mehr Kinder mit ADHS.
Nein, stimmt nicht. Eine klare Zunahme gibt es nur bei leichteren Verhaltensauffälligkeiten, nicht bei schweren oder mittelschweren ADHS-Fällen.

3. In Zürich gibt es verhältnismässig mehr ADHS-Diagnosen als im Tessin.
Ja, stimmt. Das zeigt, dass ADHS nicht nur eine medizinische Diagnose ist, sondern stark kulturell und gesellschaftlich geprägt wird, etwa durch unterschiedliche Vorstellungen von Normalität.

4. Bei Mädchen bleibt ADHS häufig unentdeckt.
Ja, stimmt. Mädchen zeigen häufiger internalisierende Probleme, die weniger auffallen, während Jungen eher externalisierende Verhaltensweisen zeigen, die sofort sichtbar sind.

5. Digitale Medien verstärken ADHS-Symptome.
Stimmt teilweise. Digitale Medien können bei manchen Kindern Symptome verstärken, bei anderen aber auch strukturierend und entlastend wirken, etwa wenn Gaming in gesunder Dosierung den Alltag ordnet.

6. Schlafprobleme verstärken ADHS-Symptome.
Ja, stimmt. Schlaf und Wachzustand sind eng miteinander verbunden, sodass Probleme am Tag meist mit Schlafproblemen einhergehen – und umgekehrt.

7. Gute Ernährung verringert ADHS-Symptome.
Nein, stimmt nicht. Dafür gibt es keine genügende wissenschaftliche Evidenz.

8. Die Jüngsten in unserer Schulklasse haben ein Erhöhungsrisiko von ADHS.

Ja, stimmt. Eine belastbare kanadische Studie zeigt, dass die jüngsten Kinder in einer Klasse rund 30–40 % häufiger eine ADHS-Diagnose erhalten.

9. Hyperaktivität verbessert sich im Erwachsenenalter eher als Unaufmerksamkeit.
Ja, stimmt. Die motorische Aktivität folgt einem natürlichen Entwicklungsverlauf: Sie steigt in den ersten Lebensjahren an, erreicht im frühen Schulalter ihren Höhepunkt und nimmt danach wieder ab, auch bei sehr aktiven Kindern.

10. Neurofeedback verringert aktive Symptome bei Kindern.
Nein, stimmt nicht. Eine grosse Metaanalyse mit 38 Studien zeigt keinen verlässlichen Effekt von computergestützten Gehirntrainings.

Oskar Jenni, ich komme zum ADHS-Spektrum zurück. Der Gewinn besteht darin, dass eine ganzheitliche Förderung in den Fokus rückt. Aber Schulen brauchen doch eine offizielle Diagnose, um Ressourcen für die Umsetzung zu bekommen.
Genau, da haben wir ein Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma.

Wie kommen wir da raus?
Die Wissenschaft kann vielleicht eine Vorreiterrolle übernehmen. Ihre Suche nach klaren medizinischen oder biologischen Markern für solche Störungen ist gescheitert. Deshalb wird aktuell intensiv darüber diskutiert, welche neuen Paradigmen es braucht. Gleichzeitig braucht es eine breite Diskussion darüber, wie wir Kindheit und Auffälligkeiten verstehen. Wir stehen als Gesellschaft an einer Schwelle, die einen neuen Blick auf die Kindheit erfordert.

Was heisst das konkret?
Die heutige Kindheit ist überfordert durch widersprüchliche Anforderungen. Der Anspruch auf Selbstbestimmung kollidiert zunehmend mit frühem Leistungsdruck und hohen Erwartungen. Entscheidend ist nun: Was braucht ein Kind, damit es sich gesund entwickeln kann?

Was?
Wichtig sind die 5 G: Geborgenheit in verlässlichen Beziehungen, Gesundheit von Körper und Seele, Gelegenheiten zum Lernen aus Neugier und eigenem Antrieb, Grenzen als Orientierung und Schutz und Gemeinschaft mit Anderen. Diese Bedürfnisse darf man nicht gegeneinander ausspielen, sondern muss sie gemeinsam denken und leben.

Er nennt das die «verbindende Kindheit». Dieses neue Leitbild soll uns durch die kommenden Jahrzehnte führen – und damit auch die Schule prägen. Oskar Jenni hat sich nie ungefragt in Bildungsdebatten eingemischt. Die Frage, was das nun alles für die Schule bedeutet, drängt sich zum Schluss aber förmlich auf.

Was ist wichtiger im Unterricht: Struktur oder Beziehung?
Beides ist wichtig. Jeder Mensch hat das Bedürfnis, Geborgenheit zu spüren in Beziehungen. Und jeder Mensch hat das Bedürfnis von einem Rahmen mit Grenzen, der ihm Orientierung gibt. Kinder haben die Tendenz, die Struktur zu brechen, Grenzen zu überschreiten. Damit testen und sichern sie Beziehung.

Ein Kind, das in der Mathestunde am Boden liegt, herumschreit und mit Gegenständen wirft …
… ist in einer akuten Notsituation. Über eine bewusst gestaltete Beziehung kann die Lehrperson das Verhalten des Kindes gezielt beeinflussen. Beziehung bedeutet dabei, zugewandt, klar, verlässlich und wohlwollend zu sein.

Was ist sonst noch wichtig?
Kinder brauchen Bewegung, Pausen und klare Abläufe. Eine spezielle ADHS-Lernumgebung gibt es aber nicht. Entscheidend ist, dass die Umwelt die Entwicklung des Kindes unterstützt.

Ist Ritalin das Eingeständnis, dass das nicht funktioniert?
Ich würde eher sagen, dass sich dann die Situation deutlich zugespitzt hat. Wenn ein Kind grossen Leidensdruck hat und auch das Umfeld stark belastet ist, kann Methylphenidat im Einzelfall helfen. Es darf aber nicht dazu führen, dass bei ADHS automatisch zuerst zu Medikamenten gegriffen wird.

Welches Missverständnis zu ADHS tritt bei Lehrpersonen häufig auf?
Ein häufiges Missverständnis ist, dass mit der Diagnose ADHS bereits etwas erreicht ist. Viele erwarten, dass man danach genau weiss, was zu tun ist – nach dem Motto: «Sagen Sie mir, was das Kind jetzt braucht, Herr Doktor.» Genau das kann ich aber nicht. Das ist eine pädagogische Aufgabe – und sie hat nichts mit der Diagnose zu tun.

Dominik Gyseler arbeitet in der Wissenschaftskommunikation.

ADHS – eine Frage der Perspektive

Störung
Kind hat eine ADHS-Diagnose erhalten oder nicht.



Spektrum
Kinder haben unterschiedlich stark ausgeprägte ADHS-Merkmale.



Neurodiversität
Unterschiede gehören zur natürlichen Vielfalt.



Diagnostisches Wissen richtig einsetzen

Sind Diagnosen Hindernisse für den Schulerfolg? Priska Hagmann-von Arx ordnet die Rolle von Diagnostik und die Bedeutung von psychischen Diagnosen aus psychologischer und heilpädagogischer Sicht ein.

Interview **Nina Hug**

Priska Hagmann-von Arx, Diagnosen spielen im Schweizer Schulsystem eine wichtige Rolle. Was leisten sie im Schulalltag?
Eine Diagnose kann zunächst einmal Orientierung schaffen. Sie kann helfen, Schwierigkeiten einzuordnen, die vorher vielleicht unverständlich waren, und Hinweise darauf geben, welche Unterstützung und Förderung sinnvoll sein könnten. Wenn wir zum Beispiel wissen, dass Schwierigkeiten vor allem das Lesen und Rechtschreiben betreffen oder dass die Aufmerksamkeitslenkung eine zentrale Rolle spielt, ergeben sich unterschiedliche Ansatzpunkte für die Förderung. Zudem ist in unserem Schulsystem eine Diagnose teilweise Voraussetzung für bestimmte Ressourcen oder einen Nachteilsausgleich.



Zur Person
Prof. Dr. Priska Hagmann-von Arx ist seit 2022 Professorin für Lernprozesse und Lernentwicklung unter erschwerten Bedingungen an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH). Nach einer Ausbildung zur Primarlehrerin hat sie Psychologie an der Universität Basel studiert und anschliessend habilitiert.

Der Nachteilsausgleich schaut explizit auf die Schwächen des Kindes. Es hat einen Nachteil, den es auszugleichen gilt.
Bei einem Nachteilsausgleich bleiben die Lernziele bestehen, aber die Bedingungen werden angepasst, damit das Kind zeigen kann, was es kann. Darin steckt eigentlich eine positive Erwartung an das Kind. Anders ist es bei individuellen Lernzielen. Hier werden die Lernziele angepasst und damit verändern sich auch die Erwartungen an das Kind. Solche Entscheidungen können sinnvoll und notwendig sein, sie können aber auch Erwartungen verfestigen und beeinflussen, was wir einem Kind künftig zutrauen.

John Hattie warnte am Hochschultag der HfH explizit vor den negativen Effekten niedriger Erwartungen an Kinder aufgrund einer Diagnose: «Wenn wir Schülerinnen und Schüler labeln, zum Beispiel mit einer Diagnose wie ADHS, dann erklären wir damit zu häufig, warum ein Kind etwas nicht kann. Das hemmt die Entwicklung».
Wir müssen genau unterscheiden: Eine klinische Diagnose, ein Nachteilsausgleich, individuelle Lernziele oder ein besonderer Schulstatus haben unterschiedliche Funktionen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie Unterstützung ermöglichen können, aber auch unsere Wahrnehmung und Erwartungen beeinflussen.

Für die Förderung reicht eine diagnostische Kategorie oder schulische Zuordnung deshalb nie aus. Wir müssen das Kind in seiner gesamten biopsychosozialen Situation betrachten und gleichzeitig reflektieren, ob eine Diagnose unsere Erwartungen verändert oder zu Stigmatisierung und Diskriminierung führt.

Sollten wir auf die Diagnosestellung verzichten, um Hatties Forderung nach «No Labelling» zu erreichen?
Nein, «No Labelling» sollte für mich nicht einfach «keine Diagnosen» bedeuten. Ich stimme John Hattie darin zu, dass die Gefahr besteht, weniger von einem Kind zu erwarten, sobald wir es einer Kategorie zuordnen. Aber Erwartungen entstehen nicht erst mit einer Diagnose und sie betreffen Kinder mit und ohne Label.

Deshalb scheint mir die entscheidende Frage nicht zu sein: Diagnose – ja oder nein? Sondern: Was machen wir mit diagnostischem Wissen? Eine Diagnose kann dabei eine hilfreiche Station sein, sie darf aber nicht zum Endpunkt werden.

Was genau passiert also mit dem diagnostischen Wissen nach einer Diagnosestellung?
Eine Diagnose darf weder Endpunkt der Diagnostik noch eine Erklärung dafür sein, was ein Kind kann oder nicht kann. Sie ist

eine Information, die wir in der Heil- und Sonderpädagogik zusammen mit anderen diagnostischen Erkenntnissen nutzen, um für ein Kind Bildungsziele und Fördermassnahmen abzuleiten, umzusetzen und deren Wirkung zu überprüfen. Wir vermitteln an der HfH den Diagnostik-Förder-Kreislauf in Form einer liegenden Acht. Eine Schlaufe steht für die Diagnostik, die andere für die Förderung. In der Diagnostik-Schlaufe wird die Ausgangslage geklärt. Darauf aufbauend werden in der Förder-Schlaufe Massnahmen geplant und umgesetzt, die dann im Sinne einer Prozessdiagnostik evaluiert werden.

Eine Diagnose klingt nach einem eindeutigen Befund. Ist sie das?
Psychische Diagnosen beruhen nicht auf einem einzelnen Messwert, wie zum Beispiel: Habe ich Fieber oder nicht? Für eine Diagnose müssen bestimmte Symptome in einer bestimmten Kombination vorliegen. Klassifikationssysteme legen fest, welche Merkmale vorliegen müssen, damit eine diagnostische Kategorie vergeben wird. Diese Kriterien sind wissenschaftlich begründet, aber nicht unveränderlich. Auch gesellschaftliche Vorstellungen von dem, was wir als «normal» erachten, ändern sich.

In der Diskussion rund um Verhaltensauffälligkeiten rückt der Begriff «Neurodiversität» zunehmend ins Zentrum.
Genau. Aus der Perspektive der Neurodiversität stellt sich die wichtige Frage: Was verstehen wir als Störung und was als Teil menschlicher Vielfalt? Je selbstverständlicher unterschiedliche Formen des Denkens, Lernens und Verhaltens anerkannt werden und je besser die Umwelt unterschiedliche Voraussetzungen berücksichtigt, desto weniger braucht es möglicherweise Diagnosen, um Unterstützung zu erhalten.

Würde es dann genügen, sich zu fragen, ob der eigene Unterricht bzw. die Förderung einen positiven Effekt hat, so wie John Hattie es fordert?
Die Frage nach der Wirkung und ihrer Evaluation ist zentral. Diagnostik und Förderung greifen kontinuierlich ineinander. Wenn die erwartete Entwicklung ausbleibt, evaluieren wir, ob die Fördermassnahmen wie geplant umgesetzt werden konnten, ob sie angepasst werden müssen oder ob wir die Förderung neu überdenken müssen.

Wenn Unterstützung weniger an Diagnosen gebunden wäre – müsste man dann das Schulsystem neu denken?
Die Vision ist eine inklusive Schule. Heute arbeiten wir vielerorts mit integrativen Ansätzen. Dabei bleibt das bestehende System Schule zunächst der Bezugspunkt, und wenn Schwierigkeiten auftreten, suchen wir häufig nach zusätzlicher Unterstützung für das Kind, zum Beispiel durch Schulische Heilpädagogik, Psychomotoriktherapie oder Logopädie. Das kann sinnvoll und notwendig sein. Inklusion bedeutet einen Perspektivenwechsel: Der Blick richtet sich nicht nur auf das Kind und seine Passung in das bestehende System, sondern auch auf die Schule und die Frage, wie sie sich verändern muss, damit sie der menschlichen Vielfalt gerecht wird.

Welche Rolle hätten Diagnosen im skizzierten System?
In einem inklusiveren System bräuchten wir Diagnosen weniger als Voraussetzung, um Unterstützung zu legitimieren. Wir würden vermehrt fragen: Was braucht das Kind, um lernen und sich entwickeln zu können und wie müssen wir Schule und Unterricht dafür gestalten? Diagnostik bleibt dabei wichtig, aber wir müssten weniger kategorisieren, um Unterstützung zu ermöglichen. Damit könnte auch ein Teil der heutigen Abklärungsadministration wegfallen.

Nina Hug ist Leiterin der Hochschulkommunikation.

Bilder: HfH(2)

«No Labelling»: Interview mit John Hattie und Janet Clinton



Die HfH-Professorin Priska Hagmann-von Arx (links), traf John Hattie (rechts) und Janet Clinton (Mitte) zum Interview.

Am Hochschultag der HfH im Frühling 2026 sprachen Bildungsexperte John Hattie und Evaluationsforscherin Janet Clinton über Einflussgrössen für den Lernerfolg von Kindern mit Beeinträchtigungen und die Rolle der Erwartungen von Lehrpersonen. HfH-Professorin Priska Hagmann-von Arx wollte von ihnen genauer wissen, was hinter «No Labelling» steckt und wie sonderpädagogische Ressourcen zugeteilt werden sollten. Das Interview finden Sie unter: *www.hfh.ch/mittendrin*

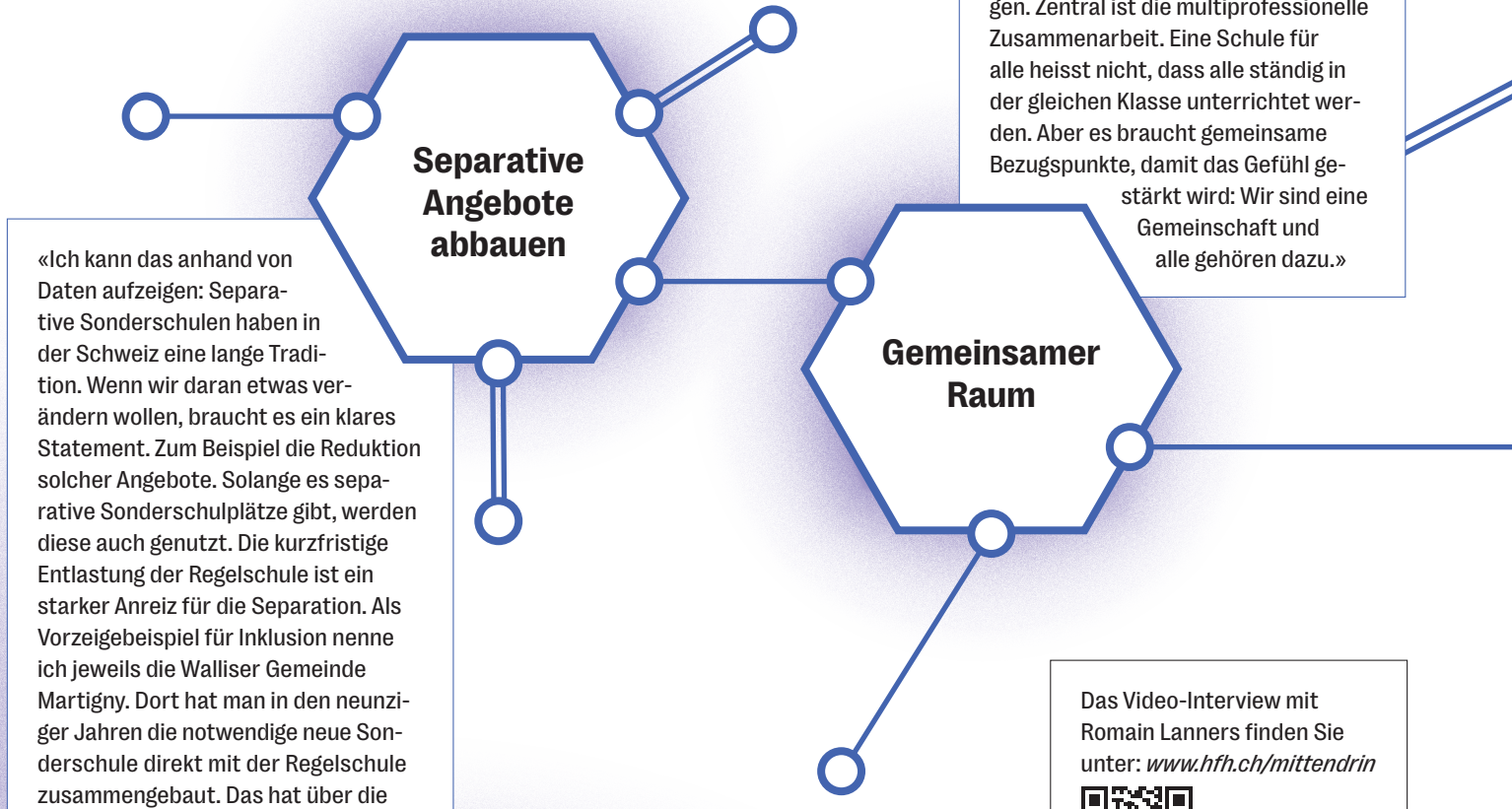
Publikation: «Diagnostische Reisen bei Kindern und Jugendlichen»
Wie erleben Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachpersonen den Weg zur Diagnose einer psychischen Störung und darüber hinaus? Priska Hagmann-von Arx reflektiert die Bedeutung psychischer Diagnosen im Kontext der Heil- und Sonderpädagogik. Das Buch hilft, Vorurteile gegenüber jungen Menschen mit psychischen Diagnosen abzubauen. Die Publikation kann im HfH-Shop bestellt oder via Open Access abgerufen werden unter: *www.hfh.ch/shop*

Zauberformel für eine Schule für alle

Das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) ist ein nationales Kompetenzzentrum und erfüllt Aufgaben im Bereich Bildung und Teilhabe. Als Direktor hat Romain Lanners den Überblick – schweizweit und international. Er weiss, wie Inklusion gelingen kann.

Text **Steff Aellig**

Mit seinem mehrsprachigen Hintergrund ist Romain Lanners der ideale Mann für den heilpädagogischen Spagat über den Röstigraben. Und als Luxemburger hat er den «fremden Blick», um der Schweiz in bildungspolitisch heiklen Fragen ungeschminkt den Spiegel vorzuhalten. Ursprünglich wollte Romain Lanners Chemielehrer werden. Wir haben ihn im Haus der Kantone in Bern zum Gespräch getroffen und ihn deshalb nach einer Zauberformel für die inklusive Schule gefragt. Diese besteht nach Romain Lanners aus fünf Elementen.



«Ich kann das anhand von Daten aufzeigen: Separative Sonderschulen haben in der Schweiz eine lange Tradition. Wenn wir daran etwas verändern wollen, braucht es ein klares Statement. Zum Beispiel die Reduktion solcher Angebote. Solange es separative Sonderschulplätze gibt, werden diese auch genutzt. Die kurzfristige Entlastung der Regelschule ist ein starker Anreiz für die Separation. Als Vorzeigebeispiel für Inklusion nenne ich jeweils die Walliser Gemeinde Martigny. Dort hat man in den neunziger Jahren die notwendige neue Sonderschule direkt mit der Regelschule zusammengebaut. Das hat über die Jahre auch die Haltung verändert: Man tut alles, um Kinder zu behalten, anstatt sie loswerden zu wollen.»

«Meine Vision ist klar: Kinder mit besonderen Bedürfnissen gehen zusammen mit allen anderen in die Schule ihres Wohnquartiers. Aber dort kann die architektonische und pädagogische Antwort auf diese Bedürfnisse sehr heterogen sein. Vielleicht braucht es spezielle Räumlichkeiten für temporäre separativ unterrichtete Gruppen. Vielleicht braucht es spezifisches heilpädagogisches Know-how für den Umgang mit komplexen Behinderungen. Zentral ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Eine Schule für alle heisst nicht, dass alle ständig in der gleichen Klasse unterrichtet werden. Aber es braucht gemeinsame Bezugspunkte, damit das Gefühl gestärkt wird: Wir sind eine Gemeinschaft und alle gehören dazu.»

Das Video-Interview mit Romain Lanners finden Sie unter: *www.hfh.ch/mittendrin*

«Wir brauchen die Sonderschulen mit ihrem spezialisierten Know-how! Aber wir müssen sie näher zu den Regelschulen bringen. Die beiden Systeme müssen besser verzahnt werden. Das ist in der Konzeption und Organisation zu Beginn vielleicht aufwändiger. Aber letztlich sind heterogene Gruppen effizienter für das Lernen. Denn wir wissen: In einer separativen Schulungsform gibt es mit der Zeit eine Nivellierung nach unten. Bei Verhaltensauffälligkeiten ist der Effekt noch dramatischer: Dort fehlen den Kindern und Jugendlichen die positiven Verhaltensvorbilder und sie kommen in einen Teufelskreis. Von heterogenen Lerngruppen profitieren auch die guten und angepassten Schülerinnen und Schüler. Der Umgang mit Heterogenität ist eine überfachliche Kompetenz, die man in unserer Gesellschaft braucht. Die gilt es in der Schule zu vermitteln.»

Know-how verzahnen

«Ich weiss: Der Wandel in Richtung einer inklusiven Gesellschaft braucht Zeit. Separation ist in der Schweiz immer noch ein Automatismus. Den gilt es gemeinsam zu durchbrechen. Dazu müssen wir alle Beteiligten ins Boot holen: die Politik und die Administration, die Schulleitungen und Lehrpersonen, die Ausbildungsinstitutionen, aber auch die Eltern mit ihren Kindern. Wir müssen wegkommen von den plakativen Diskussionen zur inklusiven Schule. Die Politik soll sich um andere Fragen kümmern als um jene, ob wir wieder Klein- und Sonderklassen brauchen. Dieses Denken ist zu schwarz-weiss. Wir müssen eine neue Haltung entwickeln und etablieren, die der veränderten gesellschaftlichen Situation besser gerecht wird. Wir sind in diesem Prozess gut unterwegs, aber noch lange nicht am Ziel.»

Alle ins Boot holen

Vision: Grösstmögliche gesellschaftliche Teilhabe

«Meine Vision ist grösstmögliche gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen. Wie wir unsere Gesellschaft organisieren wollen, ist eine zentrale Frage, die auf allen Ebenen diskutiert werden muss. Wenn Inklusion das Ziel sein soll, dann kann man gut begründet behaupten: Die Exklusion ist gescheitert! Denn die Daten zeigen: Einmal Sonderschule, immer Sonderschule. Die Reintegration endet nicht nur schulisch, sondern vor allem beruflich in einer Sackgasse. Landen Menschen in der Separation, dann verlieren wir sie häufig dauerhaft. Die heutige Gesellschaft ist dermassen heterogen und divers, dass es sowohl pädagogisch als auch finanziell keinen Sinn mehr macht, Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu separieren.»

Zur Person



Romain Lanners stammt aus Luxemburg und hat als Kind seine Ferien in den Schweizer Bergen verbracht. Sein beruflicher Weg führte ihn nach Fribourg, wo er Sonderpädagogik studiert hat. Seit neun Jahren ist Romain Lanners Direktor des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik (SZH).

Foto: zVg

Steff Aellig arbeitet in der Wissenschaftskommunikation.

Ein Kind ruft ständig dazwischen. Ein anderes zieht sich zurück. Konflikte bremsen die Klasse aus. Hinter vielen als schwierig erlebten Situationen stehen **sozial-emotionale Kompetenzen.** Zu diesen zählen beispielsweise Gefühle wahrnehmen und regulieren, Frustration aushalten, Beziehungen gestalten oder Konflikte lösen. Diese Fähigkeiten sind lernbar.

Weiterbildungsangebot zum sozial-emotionalen Lernen (SEL)

SEL bietet wissenschaftlich fundierte und praxiserprobte Ansätze, die Fachpersonen unmittelbar im Schulalltag einsetzen können. Studien zeigen, dass dadurch sozial-emotionales Wissen gefördert und prosoziales Verhalten erlernt wird. Verhaltensauffälligkeiten nehmen ab und eine Verbesserung schulischer Fertigkeiten kann beobachtet werden. Die Zugänge zu sozial-emotionalem Lernen sind vielfältig. Die Weiterbildungen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) setzen dort an, wo die Herausforderungen entstehen: beim einzelnen Kind, bei der Klasse, bei der Beziehungsgestaltung und bei der eigenen professionellen Haltung.

Das Klassenklima gezielt stärken
Kurs: «Classroom Management bei auffälligem Verhalten», **Mittwoch, 13. und 27. Januar 2027,** jeweils von 14.00 bis 17.00 Uhr
Anmeldeschluss:
22. Dezember 2026

Emotionale und soziale Basiskompetenzen fördern
Webinar: «Lubo aus dem All!» und «Ben & Lee», **10. März 2027, 24. März 2027 und 28. April 2027,** jeweils 15.00 bis 17.00 Uhr
Anmeldeschluss:
5. März 2027

Auffälliges Verhalten verstehen und professionell begleiten
Webinar: «Wer versteht, kann (manchmal) zaubern», **22. Februar 2027, 8. März 2027, 22. März 2027 und 19. April 2027,** jeweils 16.30 bis 18.00 Uhr
Anmeldeschluss:
17. Februar 2027

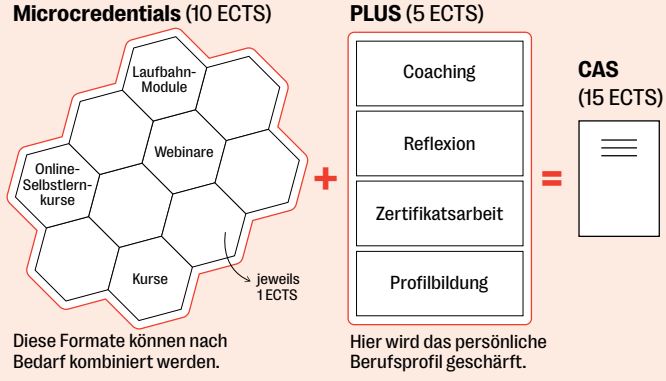
Vertiefen Sie Ihr Know-how im Umgang mit Konflikten und starken Emotionen bei Ihren Schüler:innen sowie bei Unruhe im Klassenzimmer. Entdecken Sie die passende Weiterbildung unter: *www.hfh.ch/sel*

Sozial-emotionales Lernen vertiefen, CAS erwerben

So spezifisch wie eine Intervention auf aktuelle Herausforderungen zugeschnitten sein muss, so individuell sollen auch die Weiterbildungsmöglichkeiten an der HfH sein. Die Hochschule hat das Modell «MicroPlus» entwickelt, in dem der Zertifikatslehrgangs CAS Sozial-emotionales Lernen flexibel erworben werden kann. Das Modell ermöglicht, eigene Lern- und Themenpräferenzen zu setzen sowie zeitliche Verfügbarkeiten zu berücksichtigen.

Modell MicroPlus: Zutaten (siehe Grafik)

- Alle Angebote zum Thema «Sozial-emotionales Lernen» sind mit ECTS-Punkten kreditiert.
- Die Lernbausteine wie Selbstlernkurs, Webinar und Präsenzkurs werden unabhängig voneinander gebucht, entsprechend den eigenen beruflichen Interessen und Zielen.
- Nachdem zehn ECTS-Punkte erworben wurden, können die Lernbausteine mit einem Plus-Teil kombiniert werden, was den Erwerb des CAS Sozio-emotionales Lernen ermöglicht.
- Die Einheit «Plus» verbindet die persönlichen Schwerpunkte der Lernbausteine durch Coaching, Reflexion, Praxisprojekte und Profilbildung.



Diese Formate können nach Bedarf kombiniert werden.

Hier wird das persönliche Berufsprofil geschärft.

Hilfe gegen den Frust beim Lesen

Wenn Kinder beim Vorlesen Fehler machen oder ausgelacht werden, können sie den Mut verlieren und sich zurückziehen. Das Projekt LUBO-LRS entwickelt und überprüft eine Ergänzung zu «Lubo aus dem All!», die Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten emotional und sozial stärken soll. «Kinder mit Leseschwierigkeiten brauchen nicht entweder Leseförderung oder sozial-emotionale Unterstützung – häufig brauchen sie eine klug abgestimmte Verbindung von beidem», sagt Projektleiter Dennis Hövel. Hier setzt «Rubidas Abenteuer» an: Im zwölfteiligen Programm liest die Figur Rubida verschiedene Wörter falsch, erntet dabei Spott und will aufgeben. Anschliessend üben die Kinder im Rollenspiel, wie sie Hilfe holen und mit ihrem Frust umgehen können. Mit Erfolg, wie die Studie mit Beteiligung der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) zeigt: Bei zwölf Kindern, die das Modul zusätzlich zur Lese- und Emotionsförderung erhielten, beobachteten Lehrpersonen danach weniger Anzeichen von Niedergeschlagenheit und Depression. Der Medianwert sank auf einer Skala von 0 bis 4 von 1,13 auf 0,25. «Dieser deutliche Effekt hat uns überrascht», ordnet Dennis Hövel ein. *gyd*

Leseschwierigkeiten können Kinder auch emotional belasten. Ein neues Fördermodul stärkt sie beim Lesen und im Umgang mit Frust.

Projekt: Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Kindern mit einer Lese-Rechtschreib-Störung (LUBO-LRS)
Leitung: Dennis Christian Hövel (HfH)
Laufzeit: 2021 bis 2026

Stört ein Kind, ist die ganze Schule gefragt

Herausforderndes Verhalten belastet den gesamten Schulalltag. Tragfähige Lösungen entstehen, wenn alle Beteiligten entlastet werden und die Schule als Ganzes gestärkt wird. Wie Schulteams gemeinsam passende Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, untersuchte das PHZH-Projekt «Challenge»: Zunächst wurden 1032 Mitarbeitende aus 26 Schulen anonym online befragt. Die Auswertung machte sichtbar, was sie belastete und welche Unterstützung bereits vorhanden war. Interessierte Schulen entwickelten daraufhin gemeinsam mit dem Projektteam unter Reto Luder, Mirjam Nievergelt und André Kunz massgeschneiderte Lösungen. «Diese Massnahmen lassen sich vor allem dann verwirklichen, wenn sie an bestehende Räume, Angebote und Zuständigkeiten anknüpften und wenig zusätzliches Geld oder Personal erforderten», sagen die Projektleitenden. Was daraus entstehen kann, zeigen zwei Beispiele: Eine Primarschule richtete einen erweiterten Lernort ein, an den sich Kinder in belastenden Situationen vorübergehend zurückziehen konnten. Eine andere schuf einen Entspannungsraum. Nach dessen Nutzung gaben die Kinder an, sich besser zu fühlen. *gyd*

Herausforderndes Verhalten belastet die ganze Schule. Lösungen entstehen, wenn das Schulteam gemeinsam handelt und bestehende Strukturen nutzt.

Projekt: Unterstützung von Schulen im Kanton Zürich im Umgang mit auffälligem Verhalten (Challenge)
Leitung: Reto Luder und André Kunz (PHZH)
Laufzeit: 2022 bis 2026

Mehr Unterstützung entlastet nicht automatisch

Die aktuelle LCH-Umfrage macht deutlich: Damit schulische Integration gelingt, brauchen Lehrpersonen mehr Unterstützung und Entlastung im Klassenzimmer. Doch mehr Personal allein reicht nicht – darauf weisen Ergebnisse der laufenden Studie SWING von der PHBern hin. Zusätzliche Unterstützungslektionen entlasten laut Co-Studienleiterin Caroline Sahli Lozano «vor allem dann, wenn adäquat ausgebildete Fachpersonen zur Verfügung stehen». Zusätzliche Lektionen durch ausgebildete Personen erhöhen die Entlastung der Klassenlehrperson in deren Selbstwahrnehmung signifikant. Ohne entsprechende Ausbildung zeigt sich diese wahrgenommene Entlastung nicht. Umso wichtiger ist der Blick auf die Qualifikation: 44 Prozent der befragten heilpädagogischen Fachpersonen haben keine adäquate abgeschlossene Ausbildung. *gyd*

Mehr Personal allein reicht nicht. Entscheidend für die Entlastung der Lehrpersonen ist die fachliche Qualifikation der Unterstützung.

Projekt: Stress und Wohlbefinden von Schulteams im Kontext schulischer Integration (SWING)
Leitung: Caroline Sahli Lozano und Sergej Wüthrich (PHBern)
Laufzeit: 2024 bis 2028

«Ich brauche die Information so zack, zack, zack, zack»

Mädchen mit ADHS erfahren in der Schule meist wenig pädagogische Aufmerksamkeit. In der Masterarbeit von Fabienne Fueter kommen sie zu Wort.

Text **Lars Mohr**



Mit ADHS wird in der Öffentlichkeit gerne das Bild vom Zappelphilipp verbunden. Auf die Schule bezogen: von einem Jungen, der laut und ungestüm den Unterricht stört, der sich kaum bändigen lässt und der die Lehrperson zu einer Reaktion provoziert. Diese Typisierung, so anschaulich wie plakativ, habe jedoch einen Haken, sagt Fabienne Fueter: Sie vermittle nur die halbe Wahrheit – oder noch weniger – und greife daher zu kurz. ADHS habe viele Gesichter. Im Schulfeld und insgesamt in der Gesellschaft sei davon nicht genug die Rede.

Vor allem drei Aspekte müssten stärker hervorgehoben werden: Erstens stehe beim ADHS nicht immer eine hyperaktiv-impulsive Symptomatik im Vordergrund, wie Umherlaufen oder Aufspringen während des Unterrichts. Zweitens könnten ADHS-Merkmale nicht nur als Störungen oder Belastungen, sondern auch als Ressourcen wirken – zum Beispiel der gute Orientierungssinn, die Fähigkeit, querzudenken, oder die Kreativität, die viele Lernende mit ADHS besässen. Drittens dürfe man die Mädchen nicht vergessen. Deren Symptome seien zwar häufig subtiler bzw. weniger irritierend für das Umfeld; das bedeute jedoch nicht, dass ADHS bei Mädchen nicht vorkomme.

Als Fachperson hat Fabienne Fueter täglich mit Kindern und Jugendlichen mit ADHS zu tun. Sie arbeitet seit sechs Jahren als Schulische Heilpädagogin und als Lerncoach. Im laufenden Schuljahr wirkt sie in beiden Funktionen am Oberstufenzentrum der Kreisschule Rohrdorferberg in Niederrohrdorf (Kanton Aargau). Als Lerncoach ist sie zudem im Zyklus 2 an der Primarschule Ennetbaden tätig. Berufsbegleitend absolvierte sie von 2023 bis 2025 das Studium der Schulischen Heilpädagogik an der HfH.

In der Ausbildung galt ihr besonderes Interesse den Schulerfahrungen von Lernenden mit ADHS. Diesem Thema widmete sie ihre Masterarbeit und führte Interviews mit sechs betroffenen Mädchen bzw. jungen Frauen im Alter von zehn bis 19 Jahren. Dadurch konnte sie individuelle Einblicke in das Erleben der befragten Schülerinnen gewinnen, wenn auch auf Basis einer nur kleinen (nicht repräsentativen) Stichprobe.

ADHS, erläutert die Autorin, wird anhand von drei Kernsymptomen diagnostiziert: Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität. Es gibt aber unterschiedliche Formen, in denen sie zutage treten:

— das sogenannte gemischte Erscheinungsbild, bei dem die drei Symptome gleichzeitig bzw. etwa gleich stark beobachtbar sind,
— das vorwiegend hyperaktiv-impulsive Erscheinungsbild (ohne grössere Aufmerksamkeitsprobleme) sowie
— das vorwiegend unaufmerksame Erscheinungsbild (mit weniger ausgeprägtem hyperaktiv-impulsivem Verhalten).

Maskenträgerinnen

Mädchen mit ADHS zeigen oft das unaufmerksame Bild, betont Fabienne Fueter. Für Lehrpersonen sei es nicht einfach, dieses zu erkennen. Denn die Schülerinnen brächten viel Energie auf, um sich den Erwartungen im Klassenzimmer anzupassen und ihre Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, zu «maskieren», das heisst: sie zu überspielen. Das könne eine extreme Ermüdung nach dem Schultag zur Folge haben, die aber eher zu Hause auffalle.

Ursache sei die Dysregulation der Aufmerksamkeit, das heisst die verminderte Fähigkeit, den eigenen mentalen

Abschlussarbeit und Interviews

Die Masterarbeit von Fabienne Fueter «Zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit: Schulische Erfahrungen von Mädchen mit ADHS» (2025) ist online verfügbar unter: *zenodo.org/records/20703740*. Einige Originalton-Auszüge stehen als Audiodateien unter *www.hfh.ch/mittendrin* zur Verfügung.



ADHS hat viele Gesichter. Mädchen zeigen oft das unaufmerksame Bild, das für Lehrpersonen nicht leicht zu erkennen ist.

Foto: iStock

Fokus gut zu steuern. Sowohl von äusseren Reizen (zum Beispiel von Geräuschen) als auch von inneren Reizen (wie Gedanken und Gefühlen) liessen sich die Schülerinnen leicht ablenken, zumal sie solche Empfindungen schnell als überflutend erlebten. Die Aufmerksamkeit anschliessend wieder gezielt auf eine Schulaufgabe zu lenken, stelle eine erhebliche Anstrengung dar – und somit eine Erschwerung des Lernens.

Dazu kommen Besonderheiten beim Arbeitsgedächtnis: «ADHS-Schüler:innen sind weniger gut darin, Informationen kurzfristig zu speichern und effektiv abzurufen», erklärt die Heilpädagogin. «Besonders mündlich übermittelte Informationen werden schnell vergessen.» Deshalb sollten Unterrichtsinhalte auch auf andere Weise präsentiert werden: In den Interviews, die Fabienne Fueter für ihre Masterarbeit erhoben hat, beschreiben alle sechs Schülerinnen visuelle Hilfen als besonders unterstützend für ihren Lernprozess. Konkret wurden schriftliche Anleitungen der Lehrperson genannt, aber auch digitale Medien wie Tablets bzw. Lern-Apps, mit denen eine Lernende zum Beispiel eigene Videos über schulische Themen erstellt. Das Video sei meistens auf die doppelte Abspielgeschwindigkeit eingestellt, erzählt sie. «Also, weil für mich […], wenn es […] zu wenig schnell geht, dann bin ich so schnell draussen. Ich brauche die Information so zack, zack, zack, zack. […] Ich schweife halt so schnell ab.»

Die Beziehung zur Lehrperson

Die individuelle Art der Informationsverarbeitung, die sich in der zitierten Äusserung spiegelt, kann für Lehrpersonen eine Herausforderung sein – und im Einzelfall zu einer schroffen Reaktion führen. So gibt eine Schülerin eine abwertende Bemerkung ihrer Lehrperson wie folgt wieder: «Du hast ja ADHS. Bei dir ist das normal, dass du so dumm tust.» Ähnliche Ansprachen hat eine zweite Interview-Teilnehmerin in Erinnerung: «Nur weil du ADHS hast, musst du nicht meinen, dass du eine Extrawurst bekommst.» Dabei ist gerade das Verhältnis zur Lehrerin bzw. zum Lehrer ein entscheidender Faktor: Alle sechs Auskunftspersonen in der Masterarbeit von Fabienne Fueter bezeichnen die Qualität der Beziehung zur Lehrperson als zentral für ihr schulisches Wohlbefinden und Lernen. Sie wünschen sich zugängliche, empathische und motivierte Lehrkräfte, am besten mit einer Prise Humor.

Als Indikator für eine tragfähige pädagogische Beziehung nennen drei Lernende das Verhalten der Lehrperson in eher schwierigen Situationen: «Ich mache das abhängig davon, wenn ich eine Frage stelle oder ein Problem habe», veranschaulicht eine Jugendliche: «Wenn ich dann […] angemeckert werde, dann schaltet es bei mir sofort aus. […] Dann fühle ich mich nicht […] respektiert.»

Respekt und Anerkennung sind für die befragten Schülerinnen auch im Umgang mit Gleichaltrigen von hoher Bedeutung – und immer wieder fragil. Es sei auffällig, schreibt Fueter, dass die Mädchen und jungen Frauen wiederholt von sozialer Unsicherheit, kurzlebigen Freundschaften und Zurückhaltung bei der Kontaktaufnahme berichten, bis hin zu Erfahrungen klarer Ablehnung. Eine Schülerin schildert dazu eine eindrückliche Szene: «Wir mussten Gruppen machen […]. Die ganze Klasse hat sich in Gruppen eingeteilt, und ich stand am Schluss noch da. Niemand wollte mich in der Gruppe haben, und ich dachte: Bitte, Gott, mach', dass die Zeit zurückgeht!»

Derartigen Belastungen im Zusammenleben gilt es nach Möglichkeit vorzubeugen. Sie dürfen jedoch nicht zu einem einseitigen Bild verleiten, wird in der Masterarbeit unterstrichen. ADHS mache nicht nur Probleme. Bewusst spricht Fabienne Fueter vom Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Spektrum. Denn ADHS solle nicht als Störung verstanden werden, vielmehr als «neurobiologische Variante von Normalität […], die sowohl Herausforderungen als auch Ressourcen umfasst.»

Lars Mohr leitet das Modul Masterarbeit SHP/HFE.

«Jedes Kind bleibt hier.»

Katharina Johner, S. 6

HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich

www.hfh.ch