

inklusive



initiieren		2
konkretisieren		3
professionalisieren		4
argumentieren		6
fokussieren		8
partizipieren		10
individualisieren		12
kooperieren		14
sensibilisieren		15
assoziiieren		16

Spotlight

Katharina Soukup-Altrichter

Pädagogik der Vielfalt (A. Prengel) bedeutet nach Andreas Hinz Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit, er sieht Heterogenität als Problem und als Chance. Inklusiv Pädagogik ist kein Ersatzbegriff für Sonderpädagogik, sondern soll sich mit allen Differenzbereichen beschäftigen. Heterogene Gruppen umfassen Männer und Frauen, bildungsnahe, -ferne, ein- und mehrsprachige Schüler/innen, Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen, Arme und Reiche. Diese Unterschiede sollen als Ressource und als Chance für gemeinsames Lernen in der Differenz genutzt werden.

Lehrpersonen sehen die Heterogenität der Schülerschaft nicht immer als Bereicherung. Viele fühlen sich überfordert angesichts der Schülergruppen, die immer unterschiedlicher werden. Beate Wischer macht auf diese Überforderung aufmerksam, fordert realistische Zielsetzungen und weist darauf hin, dass nicht nur einzelne Lehrpersonen Verantwortung dafür tragen, jedem und jeder gerecht zu werden. Auch die Systemebene, die oftmals widersprüchliche Anforderungen stellt (z.B. selektieren und fördern), muss in die Pflicht genommen werden.

In Österreich verfolge ich derzeit mehrere Debatten.

Eine über die Abschaffung der Sonderschulen: Dabei fürchten vielfach Sonderschullehrpersonen, ihren ureigenen Tätigkeitsbereich und damit ihre Identität zu verlieren.

Eine über den Begriff der Inklusion: Diskutiert wird, wie es gelingen kann, einerseits den spezifischen Bedarfen und andererseits einer inklusiven Schule und Hochschule mit allen Differenzbereichen gerecht zu werden.

Die dritte Debatte fragt: Wem gehört die Inklusion? Der Erziehungswissenschaft, der Sonder-, der Migrations-, der Genderpädagogik ...? Oder entsteht hier wiederum die Gefahr, dass Mehrsprachigkeit und Frausein als Behinderung wahrgenommen werden.

Auch hier sollte gelten: Gleichwertigkeit in der Differenz, Gleichwertigkeit mit allen Unterschieden. Für Inklusiv Bildung müssen sich alle gemeinsam verantwortlich fühlen und diese gemeinsam voranbringen.

Dr. in Katharina Soukup-Altrichter (Bildmitte) ist Vizerektorin für Lehre und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Inklusiv steuern, lenken, planen – ein Gebot der Stunde

Management in Zeiten der Unsicherheit, für Zeiten der Unsicherheit ...

Liebe Leser/innen!

Wir freuen uns als Verantwortliche des Hochschulmanagements der PH OÖ, dass das vorliegende Magazin die Thematik „Inklusion“ so inklusiv, so breit und ebenso einschließend behandelt. Dieser Sachverhalt erklärt sich auch, aber nicht nur aus der bildungspolitischen Geschichte der letzten 25 Jahre in Österreich. Unser Standort hat sich bereits in den 1990er-Jahren intensiv mit dem Wissen um Verschiedenheit von Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlicher auseinandergesetzt. Schon zu Zeiten des Akademiengesetzes 1999 wurde dem Aspekt der Vielfalt, der „Normabweichung“ und den uneingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten im System Schule von etikettierten, marginalisierten Schülergruppen besonderes wissenschaftliches Augenmerk geschenkt. Wir werden in unserem Beitrag den Fokus nicht auf nationale Gesetze und internationale Ratifizierungen Österreichs richten, weil dadurch inhaltlichen Redundanzen des Magazins verhindert werden sollen. Wir können auch keine wissenschaftlich fundierte Abhandlung erstellen, dies obliegt den Expertinnen und Experten der Inklusiven Bildung in unserem Hause. In unserer Annäherung fokussieren wir das Thema unter strategischer, organisationaler und betrieblicher Hinsicht.

Bereits im Jahr 2011 wurden intensive Überlegungen zur Neustrukturierung und Neuorganisation der PH OÖ angestellt. Nach der Pionierphase im Sinne einer „bloßen“ Zusammenführung der ehemals getrennten Dienststellen des Bundes war dieser Prozess hoch notwendig geworden. Letztendlich konnte im Studienjahr 2012/13 eine neue Organisationsstruktur etabliert werden. Dieses partizipative Projekt wurde unter Einbindung externer Organisationsentwickler realisiert und führte zur Installation eines eigenen

Institutes für Inklusiv Pädagogik nach den gesetzlichen Bestimmungen des Hochschulgesetzes 2005. Das Institut hat sich nicht nur regional, sondern auch national und international positioniert und ist in der spezifischen community sehr präsent. Beispielsweise gelang es im Jahr 2017, erstmalig die Ausrichtung der Internationalen Tagung der Inklusionforscher/innen (IFO) an unserer Hochschule zu organisieren. Wenngleich durch gesetzliche Maßnahmen – Pädagog/innen Bildung Neu – der Ausbildungsanteil im Sinne eines eigenen Studienganges (Lehramt für Sonderschulen) nicht mehr gesetzlich vorgeschrieben wurde, hat sich strategisch die Einrichtung des Institutes für Inklusiv Pädagogik sehr bewährt. Die fachliche Durchdringung des Institutes, die Kooperation – als Wesen einer Matrixstruktur (Matrixkultur) – mit allen anderen Organisationseinheiten hat sich in der Gestaltung essentieller Bildungsprozesse (Curricula) als sehr effizient erwiesen. So hat der Qualitätssicherungsrat in seinem letzten Monitoringbericht von vorbildhaften Abbildungen und Gewichtungen inklusiver Inhalte in den Curricula gesprochen. Von Steuerungsseite war klar, dass auf Basis einer Neudefinition und Neupositionierung der PH OÖ im österreichischen Hochschulraum der Weg zu einer Bildungsorganisation mit einem inklusiven Grundverständnis zu gehen ist. Dies wurde auch in einem strategischen Ziel für den Ziel- und Leistungsplan der Jahre 2019–2021 so verankert.

Die sukzessive Vertiefung inklusiver Haltungen an unserer Hochschule in allen relevanten Bildungsprozessen hat natürlich auch Implikationen auf die Agenden des Bildungsbetriebsmanagements. So wurde innerhalb von 18 Monaten ein zweiter Standort der Hochschule geplant und realisiert, dieser ist nicht nur wirtschaft-

lich vernünftig umgesetzt, sondern erfüllt alle Kriterien und Bedarfe einer inklusiven Hochschule. Das ist von betrieblicher Seite ein erstes Teilprojekt, da die weiteren Schritte bereits projektiert werden. Unser „Stammhaus“ in der Kaplanhofstraße soll in Etappen adaptiert werden, um allen Kriterien einer Inklusiven Hochschule, allen Differenzkriterien unserer Klientel und unseres Personals zu entsprechen. Last but not least wird aktuell an der Modifizierung des derzeitigen Organisationsplans der PH OÖ gearbeitet. Nach nunmehr sieben Jahren des Studierens, des Arbeitens und Lebens in der erwähnten Matrixkultur geht es um das Setzen der nächsten Schritte, um das Antizipieren möglicher Zukunftsszenarien in Abhängigkeit der unterschiedlichen relevanten Stakeholder (BMBWF, Bildungsdirektion, Schulen ...). Die PH OÖ und die Führung des Hauses sind sich der Verantwortung des beschriebenen Sachverhaltes bewusst, immer gedacht unter den Prämissen, die für die PH OÖ konstitutiv sind, und das ist ganz fundamental der inklusive „Geist“ der Organisation.

Dieser Beitrag soll aufzeigen, dass Inklusiv Pädagogik nicht nur auf Bildungsprozesse abzielt – Inklusiv Pädagogik verändert auch die systematische Verfasstheit einer Gesamtorganisation in ihren Grundfesten. Dem hat die strategische und wirtschaftliche Führung zu entsprechen. Die PH OÖ lehrt, was sie lebt, sie agiert in den Spannungsfeldern einer diversen Gesellschaft und schließt ein, nicht aus. Zur Unterstützung dieser Prozesse wurde soeben z. B. die Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität eingerichtet.

Die Pädagogische Hochschule OÖ ist – auch als nachgeordnete Dienststelle des BMBWF – eine stabile Organisation in Zeiten der „Unsicherheit“. Für unsere Mitarbeiter/innen, unsere Studentinnen/Studenten und unsere „Kundinnen/Kunden“ geben wir Sicherheit und Perspektive!

Mag. Herbert Gimpl (l.) ist Rektor der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Josef Oberneder, MAS MBA MSc ist Vizerektor für Hochschulmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.



Und jetzt erst recht!

Spezielle Kompetenzen und Inklusive Pädagogik

■ Wilfried Prammer schreibt einen fiktiven Brief an Lehrer/innen, Studierende und Lehrende, die sich besonders derer annehmen, die mehr an Hilfe und Unterstützung bedürfen.

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Die aktuelle Ausgabe des Magazins der PH OÖ zum Thema Inklusion ermöglicht es, euch aktuelle Fakten darzustellen und Missverständnisse auszuräumen. Vielerorts wird ja behauptet, gesagt oder gar geklagt, dass es keine Sonderschullehrerausbildung mehr gibt.

Es ist mir ein großes Anliegen, begründet zu vermitteln, dass jene Kolleginnen und Kollegen, die sich besonders derer annehmen, die mehr an Hilfe und Unterstützung bedürfen, weiterhin dringend gebraucht werden und die Pädagogische Hochschule OÖ alles Mögliche tut, diesem Anspruch gerecht zu werden. Die Schule – und nicht nur in Oberösterreich – kann und wird nicht auf eure Kompetenzen, euer Engagement und eure inklusive Haltung verzichten können.

Vielerorts ist zu hören, dass der Schule immer mehr und immer schwierigere Aufgaben übertragen werden und dass sie sich mit ständig neuen Anforderungen auseinandersetzen muss. Nimmt man diese Entwicklungen ernst, dann liegt es doch auf der Hand, dass dafür nicht nur einige speziell Ausgebildete vonnöten sind, sondern dies alle Kolleginnen und Kollegen herausfordert. Deswegen haben wir heute eine ganz andere Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern als noch vor einigen Jahren: Individualisierung und Differenzierung, das Kind in den Mittelpunkt zu stellen, kein Kind aus den gemeinsamen Lernprozessen auszuschließen, allen Schülerinnen und Schülern die Aneignung von Kompetenzen zu ermöglichen und sich mit der Welt kompetent auseinanderzusetzen – das sind die Aufgaben der Schule der Zukunft. Um diese Zukunft gestalten zu können, brauchen wir Pädagoginnen und Pädagogen, die die notwendige Haltung, das Wissen um die Heterogenität und die Fähigkeit

Schule und Unterricht zu adaptieren, haben. Dies gilt für alle Pädagoginnen und Pädagogen!

Um den komplexen und vielfältigen Herausforderungen gerecht zu werden, brauchen wir aber auch jene, die mit der Wahl des Schwerpunktes Inklusive Pädagogik (Primarstufe) bzw. der Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Sekundarstufe) spezielles Fachwissen und spezielle Kompetenzen in die Teamarbeit der Schule einbringen werden.

„Die neue Form der Ausbildung mit dem völlig neuen Ansatz der Altersbereiche muss erst in den Köpfen aller ankommen.“

Die neue Form der Pädagog/innenbildung sieht vor, dass der Fokus der Ausbildung auf Altersbereiche ausgerichtet ist. Für den Altersbereich von 6 bis 10 Jahren werden Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen in einem acht Semester dauernden Studium zum Bachelor ausgebildet. Das neue Dienstrecht sieht zudem vor, dass nach dem Abschluss des Bachelorstudiums ein Masterstudium (für den Primarbereich 2 Semester und 60 EC, für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik 3 Semester und 90 EC) innerhalb von 5 Jahren nach der Anstellung zu absolvieren ist. Im Bereich der Sekundarstufe (Altersbereich 10 bis 19 Jahre) wählen die Studierenden schon zu Studienbeginn zwei Fächer, können also ein Fach und – sozusagen als 2. Fach – die Spezialisierung Inklusive Pädagogik studieren.

Alle Studierenden setzen sich somit mit inklusiver Pädagogik auseinander,

sonderpädagogische Kompetenzen aber werden im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik (Primarstufe) und in der Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Sekundarstufe) vermittelt. Die neue Form der Ausbildung mit dem völlig neuen Ansatz der Altersbereiche muss erst in den Köpfen aller ankommen, dann wird sich auch ein Verständnis entwickeln, welches den neuen Typus der für inklusiven Unterricht und Sonderpädagogik qualifizierten Lehrpersonen beschreibt. Diese können dann in vielen Bereichen eingesetzt werden. Jetzt schon qualifizieren sich Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Masterstudien für Spezialgebiete, wie z. B. durch unsere Masterstudien zur sozial-emotionalen Entwicklung oder auch für den Bereich Sprache und weitere Angebote, die im Cluster Mitte angeboten werden.

Mit Sommersemester 2019 werden erstmals die „neuen“ Pädagoginnen und Pädagogen das Bachelor-Studium abschließen, die Sekundarpädagoginnen werden erstmals im SS 2020 fertig. Erst dann wird man sehen, wie auf der administrativen und schulischen Ebene auf diese neue Form der Ausbildung hinsichtlich der Anstellung und des Einsatzes in der Schule reagiert wird. Ganz bestimmt kann man sagen, dass wir von der Pädagogischen Hochschule engagierte und für den Diversitätsbereich Behinderung qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer in das System Schule entlassen.

Gerade im Bereich der Sonderpädagogik sind die Entwicklungen gravierend. Eine seit 10 Jahren ratifizierte Behindertenrechtskonvention, ein nationaler Aktionsplan Behinderung und das Ansteigen der Zahl jener, die sonderpädagogische Förderung und Unterstützung benötigen, kennzeichnen aktuelle Entwicklungslinien, die nicht nur einhellig, sondern divers aufgefasst werden. Im schulischen Kontext werden aktuell die Begriffe „Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik“ verwendet und sind mit der Schaffung des Fachbereiches Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) in der Bildungsdirektion auch so verankert.

Inklusion und Diversität unterscheiden sich darin, dass Diversität lediglich eine Betrachtungsebene im Sinne von Vielfalt in unserer Gesellschaft ist. Inklusion setzt Handlungsziele und impliziert Handlungsstrategien. In der Auseinandersetzung mit Inklusiver Pädagogik im Rahmen der Ausbildung werden, je nach Vertiefungsgrad, die Grundlagen einer zukünftigen Schule, die keinen mehr ausschließt, geschaffen. Inklusive Bildung – die Betonung liegt auf Bildung – begreift Inklusion als ein „Mehrebenensystem“, bei dem Unterricht, schulische, regionale, bildungspolitische und gesellschaftliche Aspekte für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems bedeutsam sind.

„FIDS“ als Abkürzung für den „Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik“ wirkt in der Bezeichnung verwirrend. Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik werden als gleichgestellte Begriffe nebeneinandergestellt. Die Schüler/innen an sich sind, den beschreibenden Modus bedienend, ohnedies divers. Ob die Schule deshalb schon inklusiv ist, darf berechtigt bezweifelt werden. Warum Sonderpädagogik extra Erwähnung findet, ist unter dem Aspekt einer angestrebten inklusiven Bildung wenig plausibel. Es ist daher zu befürchten, dass durch die Benennung „FIDS“ Differenzen manifestiert werden. Wir hoffen sehr, dass die vom Gesetzgeber vorgesehene Lösung, Pädagogische Beratungszentren (PBZ) in den Bildungsregionen anstelle der bisherigen ZIS einzurichten, umgesetzt wird. Dieser neue Fachbereich muss künftig deutlich machen, dass darin Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Differenzpädagogiken mit ihrem spezifischen Wissen und ihren Praktiken die Schulen darin unterstützen, ihre „Heterogenitätstoleranz“ und ihr Handlungswissen zu erhöhen und ihren unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern bestmögliche Bildungschancen ohne Ausschluss anzubieten.

Wilfried Prammer, M.A. ist Professor im Bereich Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.



Illustration: Pixabay.com

Neue Herausforderungen und Strategien

Wichtige Fragen – hilfreiche Antworten

■ Eva Prammer-Semmler und Ursula Böing über die Professionalisierung für eine Inklusive Pädagogik.

Seit der Reformierung der Ausbildung von Lehrer/innen und der Veränderung der Ausbildung zu „Sonderschullehrer/innen“ in eine Ausbildung zu „Inklusiven Pädagoginnen und Pädagogen“ in Österreich gibt es dazu viele kritische Stimmen. Die Intentionen der reformierten Ausbildung zu erläutern und die Frage zu beantworten, ob mit dieser Reform das Sonderschullehramt nun ersatzlos gestrichen sei und alle Lehrer/innen zukünftig ohnedies alles können müssten, ist Ziel des folgenden Beitrags.

1. Was ist die zukünftige Aufgabe einer sich entwickelnden Profession „Inklusive Pädagogik“ und inwiefern ergeben sich Unterschiede gegenüber der Profession „Sonderpädagogik“?

Zunächst gilt festzuhalten, dass sich grundlegende strukturelle Merkmale professionell pädagogischen Handelns, aus denen sich allgemeine Anforderungen an die Ausbildung und an die pädagogische Professionalität der in der Praxis Tätigen formulieren lassen, nicht durch eine Veränderung von einer traditionellen „Sonder-“ hin zu einer „Inklusiven“ Pädagogik wandeln. Widersprüche und Ungewissheiten sind, angesichts komplexer Anforderungen in der Schule und im Unterricht, strukturelle Merkmale pädagogischer Arbeit und bleiben dies auch unter sich verändernden professionellen Rahmungen.

Allgemein leiten sich pädagogische Aufgaben damit weniger aus besonderen Institutionsformen oder der Zuwendung zu einer bestimmten Schülerin / einem bestimmten Schüler ab, sondern aus der Struktur der professionellen Tätigkeit.

„Regelpädagogik produziert nach wie vor Ausschlüsse aus Bildungssystemen.“

Die derzeitigen, mit dem Anspruch Inklusion verbundenen Reformprozesse in der Ausbildung von Lehrer/innen und die damit einhergehende Veränderung der beruflichen Identität

von Lehrpersonen steigern möglicherweise strukturelle Ungewissheit. Bisherige, vertraute und insofern routiniert zu bewältigende pädagogische Situationen nehmen ab, während neue unbekannte Situationen, für die noch keine Bewältigungsstrategien vorhanden sind, zunehmen. Insofern erscheinen für Lehrpersonen Strategien des Umgangs mit krisenhaften Situationen, insbesondere kommunikative, fallreflexive und beratende Kompetenzen relevant.

Für „Inklusive Pädagoginnen und Pädagogen“ gilt demnach grundlegend, genau wie für alle pädagogisch Professionellen, dass sie

- im Unterricht, im Management der Klasse, in der Beziehungsgestaltung zu den und zwischen den Schülerinnen/Schülern erfahrungsbasiert und reflektiert Routinen entwickeln.
- in spezifischen Fällen, die von der Routine abweichen, handlungsfähig bleiben. Pädagogische Situationen sind – trotz aller routinierter Strategien und Umgangsweisen der in diesen Situationen handelnden Personen – einzigartig und singular.
- dafür wissenschaftliches Wissen benötigen, durch das ihr Handeln in der Praxis begründbar wird. Pädagogisch Tätige sind angewiesen auf Begründungswissen, um ihr Handeln gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern, Schulleitungen, Kolleginnen und Kollegen und nicht zuletzt gegenüber der Gesellschaft zu legitimieren (Dlugosch 2005, 39).
- reflexive Strategien entwickeln, um mit strukturellem „Nicht-Wissen-Können“ oder „Noch-Nicht-Wissen“ (Combe et al. 2018, 55) und widersprüchlichen Anforderungen umzugehen. Dazu gehört die Bereitschaft zum professionellen Austausch und zur Beratung.

Dennoch sind mit der Abkehr von der Profession „Sonderpädagogik“ hin zu einer Profession „Inklusive Pädagogik“ substanzielle Veränderungen verbunden. Haben sich Sonderpädagoginnen und -pädagogen bislang vornehmlich über ihre sonderpädagogische Spezifik – durch ihren Fokus auf bestimmte

Schüler/innen oder durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Schultypus – definiert, so lässt sich in einem durch das Label „Inklusive Pädagogik“ zum Ausdruck kommenden veränderten Professionalitätsverständnis die Expertise eher entlang einer bestimmten „Problemdefinition“ (Weisser 2005, 112), die aber nicht in der „Besonderheit“ des Kindes/Jugendlichen liegt, begründen.

Eine Inklusive Pädagogik orientiert sich in ihrem Handeln eben nicht nur am Individuum, welches als „besonders“ erkannt wird und formuliert ausgehend von diesem Individuum Ansätze seiner Rehabilitation und Teilhabe. Ihre Expertise entlang einer Problemdefinition ist nicht zu verwechseln mit einem Mandat als „Problem- oder Krisenlöser“ (vgl. dazu Dlugosch 2005). Bezogen auf alltägliches

Handeln bedeutet dies, dass Inklusive Pädagogik nicht nur dort aktiv wird, wo sie von der Regelpädagogik einen Auftrag für „schwierige“ Kinder bekommt, sondern vielmehr immer dort interveniert, wo die Regelpädagogik Gefahr läuft, behindernde oder exkludierende Praktiken herzustellen. Regelpädagogik produziert nach wie vor Ausschlüsse aus Bildungssystemen. Eine tradierte Sonderpädagogik hat diese Ausschlüsse bisher gewissermaßen toleriert, indem die Bedürfnisse „besonderer“ Schüler/innen als Legitimation für den Ausschluss herangezogen wurden. Anders werden inklusive Pädagoginnen und Pädagogen ihr Wissen um spezifische Bedürfnisse dazu verwenden, sensibel auf exkludierende Bedingungen zu reagieren und Lernbarrieren möglichst gering zu halten. Inklusive Pädagogik erfüllt damit einen emanzipatorischen Bil-

Literatur

Ackermann, K.-E. (2010): Zum Verhältnis von geistiger Behinderung und Bildung. In: Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: ATHENA-Verlag, 242–244.

Combe, A.; Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: Paseka, A.; Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 53–80.

Dederich, M. & Schnell, M. (2009): Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Verlag Kohlhammer, 59–87.

Feuser, G. (2011): Entwicklungslinien der Didaktik. In: Kaiser, A. et al.: Didaktik und Unterricht. Band 4. Behinderung, Bildung und Partizipation. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, 86–100.

Herz, B. (2010): Inklusion und Exklusion: Über Rhetorik, Mentalität und Realität. In: Sturm, T. & Schwohl, J. (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Hamburg: Transkript, 29–45.

Horster, D.; Hoyningen-Suess, U. & Liesen, C. (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS. Daraus:

Dederich, M.: Über Wissenschaft, Erkenntnis und die Singularität des anderen Menschen, 169–186.

Dlugosch, A.: Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten, 27–51.

Reiser, H.: Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik, 133–150.

Weisser, J.: Sonderpädagogische Probleme formulieren: Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens, 97–115.

Terhart, E. (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 3–21.

dungsauftrag und hinterfragt ein- und ausgrenzende Bildungskonzeptionen.

In dieser veränderten Perspektive geht es nicht darum, die Sonderpädagogik und ihr relevantes Wissen abzuschaffen, sondern dieses Wissen für die Entwicklung einer Allgemeinen Pädagogik (Feuser 2011) verfügbar zu machen.

2. Was heißt das für die Ausbildung der Studierenden?

Folgt man diesen Ausführungen, so geht mit der Abschaffung des Sonderschullehrantes durch die Reformierung der Lehrer/innenausbildung in Österreich keine Abschaffung sonderpädagogischen Wissens einher.

Die neue Lehramtsausbildung sieht in ihrer Konzeption vielmehr vor, dass sich alle Studierenden den (Lern-)bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem Entwicklungsniveau und keinem spezifischen Schultyp widmen. Allgemeinpädagogisches Wissen, didaktische Strukturen und Methodenvielfalt sollen helfen, den Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Heterogenität der Schüler/innen wird als Voraussetzung angenommen, die in der Gestaltung von Lernräumen zu berücksichtigen ist. Dies ist als Basisausbildung für alle Studierenden konzipiert.

Studierende können sich in der Bachelorausbildung für den Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik mit dem Fokus auf Behinderung“ entscheiden. Die Entscheidung für diesen Schwerpunkt erfolgt im 3. Semester. Zu diesem Zeitpunkt haben sich die Studierenden bereits bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch damit auseinandergesetzt, wie sie den (Lern-)Bedürfnissen unterschiedlicher Schüler/innen begegnen können. Darauf aufbauend setzen sie sich dann mit wissenschaftlichen Grundlagen, Forschungsbe-

funden und methodisch-didaktischen Konzepten für die Förderung der sozial-emotionalen, der sprachlich-kommunikativen, der kognitiven, der motorischen Entwicklung und der Entwicklung der Wahrnehmung auseinander. Um die Studierenden auf die „Singularität“ eines Kindes/Jugendlichen zu orientieren, werden anhand von spezifischen Fällen Problemstellungen analysiert und Handlungsoptionen entwickelt. Das alleine würde aber nicht ausreichen. In der Inklusiven Pädagogik geht es darum, ausschließende Praktiken auf Grundlage dieses spezifischen Wissens zu erkennen, zu verhindern und Alternativen zu ermöglichen. Deshalb haben auch Kooperation und Beratung für Unterrichts- und Schulentwicklung einen wichtigen Stellenwert im Curriculum der angehenden Lehrpersonen.

„Es geht um ein Eintreten für ein ungeteiltes Recht auf Erziehung und Rehabilitation.“

Insbesondere was die (berufs-)biografischen Erfahrungen der Lehramtsstudierenden betrifft, kann man davon ausgehen, dass „die pädagogisch-didaktischen Überzeugungen (also nicht das pädagogisch-didaktische Wissen) von Personen, die in das Lehramtsstudium und dann später in den Lehrberuf eintreten, aufgrund vorausliegender Erfahrungen häufig schon sehr gefestigt und stabil sind“ (Terhart 2012, 8). Integration/Inklusion zeichnet sich nur bei sehr wenigen Studierenden in ihrer biografischen Erfahrung ab. Der überwiegend größte Anteil kommt mit biografischen Erfahrungen der

Selektion an die Hochschule. Diese Erfahrungen stehen der Entwicklung einer professionellen Haltung zu einem inklusiven schulischen System bei Studierenden „im Wege“, indem sie etwa zu einer Reduktion der Komplexität pädagogischer Phänomene (bspw. „Wer schwierig ist, braucht die Kleingruppe“...) führen können. Diese Einstellungen der Studierenden gilt es in einer an Inklusion orientierten veränderten Lehrerausbildung zu irritieren. Darüber hinaus geht es für die Studierenden darum, andere Möglichkeiten denken zu lernen und darauf aufbauend Handlungsalternativen zu entwerfen, umzusetzen und ihre Bedeutsamkeit in Bezug auf die Erhöhung der Bildungschancen und Partizipation von Schüler/innen mit einer Beeinträchtigung zu überprüfen.

Für zukünftige Lehrkräfte, die sich einer inklusiven Bildung mit einem Fokus auf Behinderung verschreiben, geht es – letztendlich – auch um Loyalität mit den Schülerinnen und Schülern. Es geht um ein Eintreten für ein ungeteiltes Recht auf Erziehung und Rehabilitation, um die Unterstützung der Selbstvertretung der Betroffenen, um den anwaltschaftlichen Einsatz für diejenigen, die nicht für sich selbst sprechen können, wobei die Sicherung und Weiterentwicklung sozialer Eingliederung und Teilhabe ein wesentliches ethisches Grundprinzip ist (vgl. Dederich & Schnell 2009, 59–87).

3. Ist das nicht etwas viel verlangt?

Ja, jedenfalls! Die Weiterentwicklung einer inklusiven Schule benötigt Lehrkräfte, die nicht die Bestimmungsgroße „Sonderpädagogischer Professionalität“ als Zuständigkeit für bestimmte Kinder übersetzen und somit eine „Sonderschule in der Westentasche“ (Reiser 2005, 145) ständig reproduzieren. Es geht auch um kein Inklusionsverständnis, das „zugunsten von Harmonisierung die tatsächlichen

Differenzen verdeckt und dies erst gar nicht sichtbar werden lässt“ (Ackermann 2010, 242).

Diese Lehrkräfte verstehen, dass Inklusion niemals auf Methodik oder die Schule als alleinigen Lern- und Entwicklungsort reduziert werden kann. Das gemeinsame Ziel einer inklusiven Bildung ist die Stärkung einer demokratischen, partizipativen und kooperativen Lernkultur für alle Schüler/innen – und zwar gemeinsam mit weiteren Akteurinnen und Akteuren im lokalen Sozialraum (vgl. Herz 2010).

Inklusion ist damit ein Entwicklungsprozess, der mehr als jede andere pädagogische Entwicklung von politischen Positionierungen abhängig ist. Es wäre mehr als naiv, davon auszugehen, dass die neue Lehrer/innengeneration in Zeiten, in denen sich betriebswirtschaftliche Steuerungsprinzipien durchsetzen, die Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen umgestalten (vgl. Herz 2010), in der Lage ist, „Inklusion umzusetzen“. Aber in der hier skizzierten veränderten Lehrer/innenausbildung – so der Anspruch – sind sie in der Lage, die in die Schule eingelagerten gesellschaftlichen Ansprüche reflexiv zu erblicken und sich daraus ergebende Benachteiligungen und Ungleichheiten zu bearbeiten.

Dr.ⁱⁿ Ursula Böing war Hochschulprofessorin für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kognitive Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und lehrt jetzt an der Katholischen Hochschule NRW in Münster das Fachgebiet Heilpädagogik. Eva Prammer-Semmler, M.A. ist Professorin im Bereich Inklusive Pädagogik und Mitglied des Hochschulkollegiums an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

ANZEIGE

INKLUSION KONKRET – INKLUSION DOKUMENTATION – Schriftenreihe des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik



Bezugsadresse: BZIB, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz | office@bzib.at | Download: www.bzib.at

Inklusive Pädagogik und ihre fließenden Grenzen

Kreative Visionen für die Zukunft

■ Ein Streitgespräch zwischen Marion Döll und Ewald Feyerer, moderiert von Katharina Soukup-Altrichter.

K.SA.: Laut den Empfehlungen der ExpertInnengruppe wird inklusive Bildung und Inklusive Pädagogik unterschieden. Inklusive Bildung umfasst alle Bemühungen zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems. Die Inklusive Pädagogik hätte als Lehr- und Forschungsgebiet eine spezifische Zielgruppe: nämlich vulnerable marginalisierte Personen, die aufgrund ihrer Lebens- und Lernbedingungen ohne besondere Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen von Ausschluss gefährdet sind. Bei dir, Marion, geht es um Kinder und Jugendliche, die migriert und mit ihren Familien nach Österreich gekommen sind. Bei Ewald steht die Beschäftigung mit behinderten Menschen im Mittelpunkt. Du trittst aber im Gegensatz zu Marion auch stark für ein gemeinsames Lehr- und Forschungsgebiet ein. Wie definiert ihr eure Position?

M.D.: Die inklusive Bildung ist eher im administrativen schulorganisatorischen Diskurs verankert, während die Inklusive Pädagogik mehr Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist. Ich nehme wahr, dass der öffentliche Diskurs über inklusive Bildung sehr stark auf das Feld der Behinderung fokussiert ist. Parallel dazu gibt es natürlich auch in der öffentlichen Wahrnehmung eine starke Hinwendung zu mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern oder solchen mit Migrationshintergrund. Die Themen werden in der Öffentlichkeit und auch in der

„Wir brauchen generalisierte SpezialistInnen.“

Administration eher getrennt behandelt. Den breiten Inklusionsbegriff findet man hauptsächlich in der wissenschaftlichen Literatur.

E.F.: Ich gebe dir teilweise recht. Meistens, wenn Inklusion gesagt wird, taucht das Bild von Behinderung auf, wohl auch deshalb, weil die UN-Behindertenrechtskonvention ein Auslöser der Diskussion um Inklusion war. Leider wird aber vergessen, dass die UN-Behindertenrechtskonvention von allen Schülerinnen und Schülern spricht und von allen Differenzli-

nien. Es ist zwar eine Rechtskonvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung, aber alles was darin über Inklusion gesagt wird, betrifft alle benachteiligte Gruppen. Im öffentlichen und administrativen Diskurs ist Behinderung heute kein Thema mehr. So wurde zum Beispiel bei der Entstehung der FIDS ganz massiv gesagt, dass behinderte Kinder und Jugendliche nur einen ganz kleinen Teil der Schülerschaft ausmachen.

M.D.: Bei dem Punkt würde ich dir zustimmen. Es werden die marginalisierten Gruppen gegeneinander ausgespielt. Als Wissenschaftler/in muss man schauen, dass man sich da nicht instrumentalisieren lässt. Neben der gemeinsamen Zielsetzung von Inklusions- und Migrationspädagogik, Diskriminierung, Benachteiligung und Segregation möglichst zu reduzieren, gibt es jedoch verschiedene theoretische Zugänge. Was die beiden letzten Endes unterscheidet ist, dass die Migrationspädagogik eher eine Analyseperspektive hat. Ihr Anspruch ist Reduktion von Diskriminierung durch Reflexion, während die Inklusive Pädagogik anwendungsorientierter ist.

E.F.: Beim Thema „Ausspielen“ sind wir uns einig. Die Idee des ExpertInnenpapiers war ja, dass auch die Wissenschaft und die Lehre einen Gegenpol zu diesem „Ausspielen“ setzen. Damit es eben nicht passiert, dass sich verschiedene Wissenschaftszweige nur für ihre Besonderheit interessieren, sondern darüber hinaus das Gemeinsame auch gemeinsam bearbeiten, ohne das Besondere zu verlieren. Das ist ja auch das Grundthema der Inklusion: Das Allgemeine gemeinsam zu leben und zu sehen, aber das Besondere zuzulassen.

K.SA.: Es stellt sich die Frage, ob es nicht in beiden Bereichen stärker umsetzungsorientierte und didaktische Fragestellungen gibt. Du, Marion, sagst immer, dass du keine Sprachdidaktikerin bist und, dass das nicht dein Feld sei, aber in diesem Bereich würden natürlich auch Leute arbeiten, die ganz konkret sagen, wie Sprachstände analysiert werden und wie Sprachentwicklung gefördert werden kann.

M.D.: Diese Beispiele fallen mehr in den Bereich der interkulturellen Pädagogik. Da sich die „Migrationspäd-

agogik“ vorwiegend als Analyseperspektive versteht, will sie gar nichts entwickeln. Das ist ja auch die größte Kritik an der Migrationspädagogik: dass sie immer kritische Analysen präsentiert, aber keine Lösungen.

E.F.: Was hindert jetzt die Migrationsforscher/innen, sich an dem neuen Lehr- und Forschungsgebiet zu beteiligen und nicht zu sagen „Ich muss und kann nur als Migrationsforscherin und -forscher in meiner Community leben“.

M.D.: Ich glaube, in der Forschung sind die Grenzen gar nicht so eng gesteckt, es gibt ja den Zweig der Intersektionalität. Aber ein Problem entsteht, wenn versucht wird, die Migrationspädagogik oder auch die interkulturelle Pädagogik trotz gemeinsamer Ausrichtung und ähnlicher Ziele zu subsumieren unter der Inklusiven Pädagogik – einerseits wegen disziplinären Traditionen, andererseits wegen unterschiedlichen theoretischen Zugängen. Es sind wissenschaftliche Disziplinen, die eigenständig existieren, und die Vertreter/innen haben Interesse daran, dass ihre Disziplin auch eigenständig erhalten bleibt. Die Inklusive Pädagogik, die sich aus ihrer Tradition heraus mehr mit Behinderung auseinandersetzt, und die Migrationspädagogik sind letzten Endes schlichtweg „Pädagogik“.

K.SA.: Heißt das, dass diese Forschungsgebiete dann verschwinden würden und es zu einer Marginalisierung der Unterschiede, der unterschiedlichen Zugänge, der unterschiedlichen Forschungsfragen kommt?

M.D.: Ja, ich denke, dass diese Gefahr tatsächlich besteht, und das ist meines Erachtens gerade im Kontext der Lehrerbildung problematisch. Auf der einen Seite geht es dort natürlich um allgemeine didaktische Konzepte, Haltung usw. Das sind gemeinsame Ziele, an denen man arbeiten kann. Aber es gibt in jedem Spezialisierungsbereich eigene Bestände an Grundlagenwissen. Und wenn man sich wegen der gemeinsamen Zielsetzung zu stark aneinander angleicht, sehe ich tatsächlich die Gefahr, dass irgendwann eine Professur für Inklusive Pädagogik da ist, die alles abdecken muss und dann die Studierenden darüber informieren

soll, wie man Ausschlüsse verhindert, egal in welcher Lebenslage sich die Schüler/innen befinden.

E.F.: Da sind wir einer Meinung! Ich habe vorher schon vom Besonderen im Allgemeinen gesprochen und es war nie die Absicht des ExpertInnenpapiers, sozusagen die Teilwissenschaften zu subsumieren. Das Problem ist, dass es sehr stark von den anderen so aufgefasst worden ist. Ich habe das damals bei der DaZ-Tagung als „Herrschaftsproblem“ bezeichnet. Es war aber nie das Ziel, denn wir brauchen „generalisierte SpezialistInnen“. Selbstverständlich muss es Leute geben, die sich damit auseinandersetzen, wie Menschen mit Fluchterfahrung oder anderer Muttersprache leben. Die bringen ein anderes Wissen ein als jemand, der sich damit auseinandersetzt, wie Menschen mit einer autistischen Wahrnehmung lernen. Wenn man es nicht schafft, die Differenzbereiche zueinander zu bringen, bleibt man aber immer in der Konkurrenz stecken.

K.SA.: Das gemeinsame Dach wäre ja die Pädagogik, die per se eigentlich eine Inklusive Pädagogik sein sollte. Wozu braucht man dann das Wort „inklusive“? Allerdings haben wir in der Pädagogik auch Strömungen, die mit inklusiven Ansätzen nichts zu tun haben. Oder ist das Problem, dass „inklusive“ ein stark normativer Begriff ist?

M.D.: „Inklusiv“ ist meines Erachtens stark normativ besetzt. Der Begriff ist auch stark politisch besetzt. Und ich nehme die Diskussion als sehr emotional geführt wahr. Ich glaube, deshalb sitzen wir auch gemeinsam hier, weil ich mich da selber gar nicht ausnehmen kann. Ich habe nach der DaZ-Tagung lange darüber nachgedacht, warum es für mich ein Problem ist, wenn mehrsprachige Kinder diskursiv in die Nähe von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung gerückt werden. Ich habe dann an mir selber gemerkt, dass ich offensichtlich Vorbehalte habe, die ich bisher wenig reflektiert hatte. Auf der anderen Seite wird der Diskurs über geflüchtete oder auch Kinder mit Migrationshintergrund gerade mit vielfältigen Attributen der Geringschätzung geführt. Wenn dann noch eine diskursive Nähe zu Behinderung da ist, dann wird dem sozusagen noch eins draufgesetzt. Ich habe

gemerkt, dass ich offensichtlich eine kognitive Beeinträchtigung schlimmer finde als einen Migrationshintergrund und das ist natürlich genau das, was nicht passieren sollte.

E.F.: Das habe ich bei der DaZ-Tagung „Identitätsproblem“ genannt. Eine der ersten Reaktionen war: „Menschen mit anderer Sprache sind ja nicht behindert“. Die Frage ist jetzt, bringen wir die Idee der Inklusion besser weiter, wenn wir weiterhin bei diesem Trennen bleiben, oder rücken wir näher zusammen als neues Lehr- und Forschungsgebiet. Im Hochschulgesetz und im Universitätsgesetz ist verankert, dass wir auf Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention Rücksicht nehmen müssen. Sowohl die Behindertenrechtskonvention als auch die Inklusive Pädagogik denken ja an alle Benachteiligungen. Wäre es dann nicht sinnvoll, das Gemeinsame auch zwischen den Disziplinen mehr zu leben?

„Die marginalisierten Gruppen werden gegeneinander ausgespielt.“

M.D.: In Form von...?

E.F.: In Form von konsequentem Aufbau des gemeinsamen Lehr- und Forschungsgebiets. Sich öfter zusammensetzen, schauen, was das Allgemeine im Besonderen ist und wo wir „besonders“ bleiben müssen. Gemeinsame Forschungsprojekte angehen, Communities vermischen. Die Inklusionsforscherinnen-Tagung ist ja stark fixiert auf Menschen mit sonderpädagogischem Hintergrund. Das zu öffnen, ist schon probiert worden, aber

es gelingt nur ganz wenig. Genauso geht es umgekehrt, denke ich mir. Wie schauen bei euch die Öffnungsversuche aus?

M.D.: Die Öffnungsversuche sind durchaus da, z.B. die DaZ-Tagung. Dabei haben wir gemerkt, dass die DaZ-Community fernbleibt, sobald „Inklusion“ im Titel steht. Bei der Veranstaltung waren fast mehr Inklusionsinteressierte als DaZ-Interessierte, obwohl die Idee ja aus der DaZ-AG kam. Es gibt also offensichtlich Vorbehalte. Aber Forschungsaktivitäten im Überschneidungsbereich gibt es zum Teil schon. Nicht hier vor Ort, aber Forscher/innen, die sich quasi mit intersektionalem Ansatz in Bildungskontexten beschäftigen, die gibt es.

K.S.A.: Der Dachbegriff wäre vermutlich dann sinnvoll und möglich, wenn man das erlebt hat, dass es so ein gemeinsames Lehr- und Forschungsgebiet gibt. Wie können die Gruppen stärker miteinander arbeiten und was könnten hier sinnvolle Schritte sein?

M.D.: Ich würde gerne einmal eine Bestandsaufnahme über die gemeinsamen theoretischen Grundlagen oder auch die Unterschiede machen. Mit welchen Theorien und welchen Konzepten wird jeweils gearbeitet? Ich glaube, dass in beiden Themengebieten die Auseinandersetzung mit dem Sozialkonstruktivismus sehr stark verankert ist. Ein weiterer gemeinsamer Nenner ist, dass sowohl die Inklusive Pädagogik als auch die Migrationspädagogik in den Bereich der kritischen Pädagogik fallen. Davon ausgehend könnte man gemeinsame Grundüberlegungen anstellen. Für mich ist aus der DaZ-Perspektive zum Beispiel nach wie vor die Frage interessant, und das ist es wohl auch für den klassischen Inklusionsbereich, wie inklusive Bildung in einer kapitalistischen Gesellschaft

gelingen kann, die Verlierer produzieren muss, sodass letzten Endes jegliche Intervention und jegliche Veränderung nur eine Verschiebung herbeiführt, wer das Schlusslicht im Bildungsprozess bildet. Das erklärt vielleicht auch, warum die Disziplinen häufig gegeneinander arbeiten. Weil man natürlich für die eigene Zielgruppe Partei ergreift, und das bildungspolitisch gut instrumentalisiert werden kann. Aber letzten Endes können wir Bildungsungerechtigkeit und Bildungsungleichheit in der kapitalistischen Gesellschaft in diesem Bildungssystem nicht auflösen. Wir können nur darauf hinweisen, dass bestimmte Gruppen aus bestimmten Gründen benachteiligt sind und das kritisieren.

E.F.: Wir können die Studierenden aber schon auch dazu befähigen, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern einmal ermöglichen, einen kritischen Blick auf diese Gesellschaft zu werfen, auf die verschiedenen Lebensbedingungen, um dann selbst Schlussfolgerungen zu ziehen.

K.S.A.: Der Vorschlag wäre also, gemeinsam zu analysieren, was die theoretischen Zugänge sind, diese nebeneinander zu legen und zu schauen, wo Unterschiede, Lernpotenziale, oder Ideen sind, die den jeweils anderen Bereich bereichern können. Das gleiche sollte auch auf der Umsetzungsebene geschehen: Mit welchen Konzepten arbeitet wer, wo und wie erfolgreich. Was können wir voneinander lernen?

E.F.: Erste Schritte sind ja schon gegangen worden bei uns, bei unserer Annäherung, indem jetzt zum Beispiel die Vertreter/innen aus der Sonderpädagogik und der Migrationspädagogik im Fachbereich Sprachliche Bildung dabei sind. Sprachliche Beeinträchtigung wird somit schon mitthema-

tisiert, also nicht mehr ganz auf die Seite gestellt, wenn es um sprachliche Bildung geht.

M.D.: Ich glaube schon, dass es in einer etwas fernerer Zukunft durchaus möglich wäre, eine gemeinsame Dachmarke zu haben. Aber im Moment ist meines Erachtens die Community noch nicht so weit, sich als Teildisziplin zu verstehen, weil sie vergleichsweise jung ist. Die erste Professur für Deutsch als Zweitsprache wurde in Österreich erst 2010 besetzt.

E.F.: Wenn ich an die Professuren für Sonderpädagogik in Österreich denke, dann sieht es nicht besser aus. An der Universität Wien gibt es eine Professur für Sonder- und Heilpädagogik – allerdings schon etwas länger. Aber bei uns an der PH gibt es Hochschulprofessuren für Inklusive Pädagogik.

K.S.A.: Wir haben in unseren strategischen Zielen formuliert, dass wir die Differenzbereiche stärker zusammenführen und auch das intersektionale Forschungsfeld bearbeiten wollen. Dazu gibt es eigentlich gute Anknüpfungspunkte, wenn ich euch beiden so zuhöre. Danke für das Gespräch!

Dr.ⁱⁿ Marion Döll ist Hochschulprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.
Dr. Ewald Feyerer ist Leiter des Instituts Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.
Dr.ⁱⁿ Katharina Soukup-Altrichter ist Vizerektorin für Lehre und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Irene Moser

Das BZIB hat aus meiner Sicht wertvolle Arbeit für die Weiterentwicklung der Inklusions- und Sonderpädagogik in Österreich geleistet. Nicht nur die Entwicklung der Curricula und damit die Vernetzung der Lehrenden und Planenden an Österreichs Hochschulen wurde von euch vorangetrieben, ihr habt auch einen wertvollen Informationspool angeboten.

Gerade in Zeiten der laufenden Veränderungen ist für mich als Lehrende an der PH Salzburg die Website des BZIB ein Ressourcenpool, den aktuellen Stand der Entwicklungen zu kennen und Aktivitäten bzw. Material abzurufen.

Ich hoffe es gibt eine sinnvolle Weiterführung der Aktivitäten des BZIB.

Dr.ⁱⁿ Irene Moser, PH Salzburg

Gertrud Nachbaur

Inklusion ist...

... wenn Kinder in ihrem Sosein wahrgenommen werden und gleichberechtigt am schulischen Leben teilnehmen können.

Max ist ein Kind mit Asperger-Syndrom, ärgert er sich, „wischt“ er die Sachen vom Tisch. Ida ermüdet schnell beim Lesen, überhaupt liest sie für ihr Alter sehr langsam. Hannes ist gehörlos, er versteht die Gebär-

densprache. Maria ist sehr verschlossen, sie meidet jeden Kontakt in der Klasse. Kevin wirkt oft sehr traurig und abwesend. Lela ist seit zwei Jahren in Österreich, sie spricht schon gut Deutsch, beim Schreiben hat sie Mühe. Das sind nur 6 der 21 Kinder in einer „normalen“ Klasse. ALLE sind verschieden.

In meiner Vorstellung betrifft Inklusion ALLE, Kinder in ihrer geistigen, sozialen, emotionalen oder auch motivationalen Verfasstheit, Kinder in ihrer sprachlichen, motorischen oder lernpsychologischen Entwicklung, Kinder mit Sinnesbeeinträchtigungen oder anderen Behinderungen.

Wertschätzung des Verschiedenseins als leitendes pädagogisches Prinzip

bedeutet für mich, die unterschiedlichen Bedürfnisse ALLER Schüler/innen in den Blick zu nehmen. Manche brauchen mehr, andere weniger Begleitung, damit eine gleichberechtigte Teilhabe am schulischen und gesellschaftlichen Leben möglich ist.

Es ist eine Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen, dieser Aufgabe gerecht zu werden, bei der die Fortbildung bestmöglich unterstützen möchte.

Mag.^a Gertrud Nachbaur, PH OÖ, Institut für Fortbildung & Schulentwicklung 1

fossi-Talk

Sprache als zentrales Medium von Lern- und Entwicklungsprozessen

■ Jörg Mußmann und Marion Döll forschen an der Schnittstelle von Sprachheilpädagogik und Mehrsprachigkeit.

Sprache ist ein komplexes, symbolisches Zeichensystem, das eingebunden ist in kognitive, soziale und emotionale Entwicklungsprozesse. Mit Sprache werden Gedanken zu Vergangenen, Möglichem und Zukünftigem vermittelt, Wünsche, Perspektiven und Absichten zum Ausdruck gebracht. Sprache ist damit ein zentrales Medium schulischer Lern- und sozial-emotionaler Entwicklungsprozesse mit hoher pädagogischer Relevanz und nicht nur ein logopädisches Thema. Denn Sprache ist mehr als Sprechen. Der Gebrauch von Sprache als sprachliches Handeln und Erleben erfolgreicher Kommunikation geht weit über den korrekten Gebrauch einer Grammatik hinaus und ist das genuine Ziel sprachpädagogischen Handelns, um die Partizipation an sprachlich vermittelten Bildungsprozessen sicherzustellen. Die Entwicklung und die pädagogische Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit können sich im Kontext von Mehrsprachigkeit und erschwerten Bedingungen im Falle von entwicklungsbedingter oder erworbener Sprachstörungen vollziehen.

Diesem Themenbereich widmet sich die Forschungsstelle Sonderpädagogik, Sprache und Inklusion (fossi) der PH OÖ in Lehre, Forschung und Praxisberatung. Sie wurde 2015 in Kooperation der Fachbereiche Bildungswissenschaften und Sprachliche Bildung gegründet, um Aktivitäten im Schnittstellenbereich zwischen Inklusiver Pädagogik, Sprachheilpädagogik und Mehrsprachigkeit zu initiieren, zu koordinieren und durchzuführen. Dabei arbeitet die fossi eng mit nationalen und internationalen Fachgesellschaften – z. B. der Deutschen Gesell-

schaft für Sprachheilpädagogik (dgs) und dem Verband Sonderpädagogik (vds), aber auch anderen Hochschulen wie der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich – zusammen. Weitere Unterstützung erhält die fossi durch das Institut für Forschung und Beratung zu Sprache, Bildung und Migration (IFB) sowie durch externe wissenschaftliche Beraterinnen und Berater. Die personellen und infrastrukturellen Bedingungen an der PH OÖ laden zudem dazu ein, sich intensiv dem hochschuldidaktischen Prinzip des forschenden Lernens und Lehrens zu verpflichten und Studierende verschiedener Studiengänge in eigens dafür eingerichteten Colloquien über Seminar- und Abschlussarbeiten direkt in die Entwicklungs- und Forschungsprojekte einzubinden. Auch Promotionsbetreuungen, wie z. B. derzeit in Zusammenarbeit mit der Universität Wien, gehören zu den Aktivitäten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der fossi.

Die Schwerpunkte der fossi-Forschungsprojekte liegen derzeit v.a. im Bereich professionsbezogener und sonderpädagogischer Fragestellungen, die in Kombination von quantitativen und qualitativen Ansätzen bearbeitet werden. Daneben gibt es praxisorientierte Entwicklungsprojekte, die mit Handreichungen und Praxisberatungen Lehrkräfte in den Schulen unterstützen sollen.

Eine Auswahl an Projekten illustriert die vielfältigen Tätigkeiten der fossi:

Das Projekt SHPinDaZ – SprachheilpädagogInnen in der DaZ-Förderung – analysiert mit

professionstheoretischen Perspektive den Umfang und die Form des Einsatzes von sprachheilpädagogisch ausgebildeten bzw. spezialisierten Lehrkräften in der Förderung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Dabei soll auch das professionelle Selbstverständnis in einem methodenkombinierten Erhebungsdesign mit dem Anspruch eines explorativen Survey rekonstruiert werden. Semi-standardisierte Online-Fragebögen werden sukzessive mit qualitativen und kontrastiven Experteninterviews ergänzt (Döll/Mußmann 2017).

„Sprache ist mehr als Sprechen und somit nicht nur ein logopädisches Thema.“

Seit dem Wintersemester 2016/2017 wird durch die fossi an der PH OÖ im Rahmen des Projekts StuPa* – Studentische Perspektiven auf Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit sowie Auffälligkeiten und Störungen des Sprachgebrauches, des Sprechens und der Kommunikationsfähigkeit aus professionstheoretischer sowie migrationspädagogischer Perspektive untersucht, ob und wie sich Kenntnisse und Werthaltungen von Studierenden zu den Themen Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit sowie Auffälligkeiten und Störungen des Sprachgebrauches, des Sprechens und der Kommunikationsfähigkeit im Laufe eines Studienjahres verändern. Ausgangspunkt dafür ist die explorativ-tentative Evaluation des DaZ-Moduls an der Universität Paderborn (Döll/Hägi-Mead/Settinieri 2017).

Weitere Projekte fokussieren die Evaluation eines pädagogischen Diagnostikinstrumentes zu Redeflussstörungen für Lehrkräfte und Eltern sowie die Entwicklung einer Handreichung für Lehrkräfte zum Nachteilsausgleich bei Sprachbeeinträchtigungen, die in Zusammenarbeit mit der Österreichischen Selbsthilfe-Initiative Stottern erarbeitet wird. Darüber hinaus werden zusammen mit Studierenden und Lehrkräften so genannte Mutmach-Bilderbücher zu Sprachbeeinträch-

tigungen analysiert und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht entwickelt.

Die fossi ist Ansprechpartnerin für Eltern und Lehrkräfte, um Informationen und Beratung bei Sprachbeeinträchtigungen im Unterricht und in der Schule anzubieten. Daneben gibt es Informations- und Fachnachmittage. So diskutierten beispielsweise am 9.11.2018 Logopäd/innen und Lehrkräfte im Rahmen einer Tagung über Kooperationsmöglichkeiten. Am 21.01.2019 waren „Deutschförderklassen und Deutschförderkurse“ das Thema für eine erste Bilanz des dritten fossi-Fachnachmittages.

Dr.ⁱⁿ Marion Döll ist Hochschulprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Dr. phil. Jörg Mußmann, Dipl.-Päd. ist Hochschulprofessor für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprachliche Bildung und Förderung.

Link

Ansprechpartner/innen und weitere Informationen finden Sie unter: www.ph-ooe.at/forschung/fossi.html

Literatur

Döll, M. & Mußmann, J. (2017): SprachheilpädagogInnen in der DaZ-Förderung in Österreich. In: Erziehung und Unterricht 5+6, 427–436.

Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settinieri, J. (2017): „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In: Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, Chr., Witte, A. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung, Sprachliche Bildung, Band 2, 203–215.



Herausforderungen als Chance nutzen

Plädoyer für den Erwerb verschiedenster Sprachregister

■ Silvia Krumhuber bricht eine Lanze für den sprachbewussten Fachunterricht. Dieser unterstützt und fördert die Lernenden in ihren vielfältigen Aufgaben.

In unserer zunehmend heterogenen Gesellschaft, in der Leistungen, erworbene Kompetenzen und Schulabschlüsse die Kriterien für soziale Zugehörigkeit und berufliche Chancen sind, steht die Schule und mit ihr vor allem der Unterricht vor besonderen Herausforderungen.

Die Rahmenbedingungen für das Lernen haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten stark gewandelt: Digitalisierung, Internet, Wirtschaft und Arbeitswelt, veränderte Familien- und Gesellschaftsstrukturen beeinflussen und verändern den Alltag in der Schule stark. Schüler/innen und Lehrer/innen sind davon gleichermaßen betroffen. Lehrpersonen müssen diese vielfältigen Veränderungen in ihrem Unterricht bedenken und in Bezug auf (fach-)didaktische, methodische und pädagogische Gestaltung berücksichtigen. Die Erwartungen und Anforderungen an die Schüler/innen bezüglich ihres bereits erworbenen Vorwissens und ihrer sprachlichen Kompetenzen stellen viele Schüler/innen im Fachunterricht vor große Probleme und münden häufig in frühzeitigem Scheitern und Beendigung der Schullaufbahn ohne mittleren Bildungsabschluss. In Zahlen bedeutet das eine Drop-out-Quote von rund 8000 Jugendlichen pro Jahr – vor allem bei Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache oder bildungsfernem sozialen Hintergrund. Die Folgen davon sind sowohl für die Wirtschaft als auch für die Gesellschaft bekannt: Fachkräftemangel und soziale Spannungen.

Zunehmend dringlicher wird daher – nicht nur in Österreich – von der Wissenschaft und den Pädagogischen Hochschulen das pädagogisch-didaktische Konzept des sprachbewussten Fachunterrichts beworben. „Schon wieder ein neues Unterrichtskonzept?! Was soll mir das wieder bringen?“ hört man von den durch die vielen Veränderungen der letzten Jahre stark beanspruchten Pädagoginnen und Pädagogen. Neue Mittelschule, Kompetenzorientierung, teilzentrierte Reifeprüfung, neue Oberstufe und weitere Maßnahmen mussten in den Schulen implementiert werden. Das beansprucht alle Akteure stark. Und doch macht das

Konzept des sprachbewussten Fachunterrichts all diese Maßnahmen erst wirklich erfolgreich, denn es unterstützt alle Schüler/innen, ihren Lernprozess möglichst mit Lernerfolg zu krönen.

Um Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, müssen sich Schüler/innen fachgerecht ausdrücken können. Im Gegensatz zum Alltag der Lernenden benötigen fachliches Verstehen und die Bewältigung von Lerninhalten eine Fachsprache, die nicht Teil der Alltagskommunikation ist. Sie brauchen dafür bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen, die jedoch nicht mehr automatisch vorausgesetzt werden können; sie müssen erworben, erlernt werden.

Neurowissenschaftliche Forschungen zeigen, dass Lernen erfolgreich passiert, wenn an Bekanntes bzw. bereits Gelerntes angeknüpft werden kann. Neues muss in einer aktiven und fordernden, aber nicht überfordernden Auseinandersetzung in das bestehende Wissensnetz eingewoben werden. Sprachbewusster Unterricht unterstützt diesen Wissens- und Kompetenzaufbau gezielt durch didaktisch-methodische Maßnahmen. Dabei wird ausgehend vom Alltagssprachlichen Können auf die kontinuierliche Erweiterung der fachsprachlichen Kompetenz der Schüler/innen Wert gelegt. Der Erwerb von Fachsprache im Unterricht fördert bei allen Schüler/innen gleichermaßen das Verständnis von Zusammenhängen und Inhalten. Diese für sie „neue“ Sprache unterstützt die Lernenden, die Aufgaben fachlich und sachlich korrekt zu lösen und damit „erfolgreich“ zu sein. Das wiederum fördert die Motivation, die Lernbereitschaft und das Selbstbewusstsein in hohem Maß.

Im Gegensatz zur fachsprachlichen Kommunikation geschieht Alltagsleben vornehmlich mündlich. Dazu

genügt das individuelle sprachliche Register des jeweiligen sozialen Umfeldes. Damit wird man verstanden. Lernen in der Schule benötigt noch weitere Formen von Sprache: Neben der fachsprachlich korrekten/präzisen mündlichen Äußerung ist die schriftliche Darstellung von Sachverhalten ein wichtiges Kommunikationsmittel, das in seiner Vielfältigkeit den Erwerb verschiedenster Sprachregister notwendig macht. Diese können nicht automatisch vorausgesetzt werden. Kompetenztests, Leistungsmessungen, Leistungserhebungen erfolgen zumeist schriftlich. Einen Sachverhalt sprachlich präzise darstellen zu können, ist daher unerlässlich. Natürlich ist das auch für eine mündliche Darstellung von Sachverhalten notwendig.

„Um Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, müssen sich Schüler/innen fachgerecht ausdrücken können.“

Das Konzept des sprachbewussten Unterrichts hat vielfältige Methoden entwickelt und adaptiert, mit denen der kontinuierliche Erwerb der Fachsprache unterstützt wird. Generell erfolgt das Erlernen der Fachsprache nach drei Prinzipien (<http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien>)

- durch kalkulierte sprachliche Herausforderung
- durch Wechsel der Darstellungsformen und -ebenen
- durch Scaffolding mit Hilfe von Methoden-Werkzeugen.

Die sprachliche, fachliche und kulturelle Heterogenität von Lernerguppen hat häufig zur Folge, dass eine für alle Schüler/innen gleich gestellte Aufgabe zu unterschiedlichsten Verhaltensweisen führt, die Über- oder Unterforderung, aber auch erfolgreiches Lernen sichtbar machen. Das bewirkt, dass sich die einzelnen Personen der Gruppe gegenseitig im Lernen behindern statt unterstützen oder erfolgreiches Lernen verhindern statt ermöglichen.

Eine nach den genannten drei Prinzipien des sprachbewussten Unterrichts strukturierte Aufgabe ermöglicht, dass jede Lernerin/jeder Lerner einzelne Bausteine entsprechend ihres/seines Lernstandes bewältigen kann. Das Durchlaufen dieser „Treppe des kalkulierten Lernens“ ermöglicht darüber hinaus der Lehrperson im Unterrichtsgeschehen einen Spielraum für Unterstützungsmaßnahmen bei einzelnen Lernenden und gibt Zeit für Beobachtungen oder andere Interventionen.

Auf Seiten der Schüler/innen fördert dieses Konzept durch den Erwerb fachlicher und fachsprachlicher Kompetenzen die Stärkung der Persönlichkeit, die Selbstverantwortung für das eigene Lernen und es unterstützt personale und soziale sowie methodische Kompetenzen.

Fazit

Sprachbewusster Fachunterricht ist ein wichtiges Unterrichtskonzept, das Schüler/innen beim Lernen von fachlichen Inhalten und Fachsprache gezielt fördert und unterstützt und es trägt dazu bei, die Zufriedenheit und Freude am Unterricht auf Seiten der Lehrer/innen und der Schüler/innen zu erhöhen. Die Seminare, Workshops und schulinternen Veranstaltungen, die an der Pädagogischen Hochschule OÖ angeboten werden, ermöglichen das Kennenlernen des Konzepts in vielfältiger Weise.

Mag.^a Silvia Krumhuber, MA ist Seminarkoordinatorin für Humanberufliche Schulen im Institut Fortbildung & Schulentwicklung II an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und Lehrerin an der HLW Linz-Auhof für Deutsch, Englisch, Kulturtouristik.



Kinder sind keine „unfertigen Erwachsenen“

Erkenntnisse zum Assistenzhandeln

■ Handlungsfähig, kompetent und autonom – Ursula Böing lenkt in ihrem Essay den Blick auf die Forschung aus der Schüler/innenperspektive.

Üblicherweise werden Publikationen zu Forschungsvorhaben nach Forschungsstand, Erkenntnisinteresse, methodischem Vorgehen, theoretischer Verortung, Darstellung und Interpretation der Ergebnisse gegliedert und ausführlich anhand von Quellenmaterial belegt. Mit diesem Essay soll in kurzer und prägnanter Form ein wissenschaftlicher Standpunkt in den Mittelpunkt gestellt werden.

Zunächst gilt zu erwähnen, dass mein Forschungsschwerpunkt im Forschungsfeld „Assistenz“ angesiedelt ist. Damit erforsche ich jene (para)professionelle Rolle, die im Kontext des Reformauftrages inklusiver Schulentwicklung und der damit initiierten Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit attestiertem Förderbedarf an allgemeinen Schulen eben diesen Schüler/innen immer häufiger zur Seite gestellt wird. Assistenzhandeln analysiere ich dabei aus einem bestimmten Blickwinkel: der Perspektive der Schüler/innen.

Schüler/innen sind machtvolle Akteure in der Institution Schule; sodass sie für Forschungskontexte äußerst relevant sind und sich entlang ihrer Perspektive wichtige empirische Erkenntnisse zu Assistenzhandeln generieren lassen.

Dies möchte ich an einem Beispiel illustrieren. Das Material stammt aus der Studie „SAS – Schulassistenz aus Schüler/innenperspektive“, die ich in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen, Vertr. Prof. Dr. Andreas Köpfer, im Jahr 2015 durchgeführt habe (vgl. Böing & Köpfer 2017; Köpfer & Böing 2017). In dem Beispiel erzählt ein Schüler, ich nenne ihn

Oskar, über erhaltene Unterstützung durch seine Assistenz.

Die Assistenz – hier mit einem Pseudonym als ‚Frau Weber‘ bezeichnet – wird von Oskar als verfügbare personelle Unterstützung eingeführt, die dazu beiträgt, ein aus seiner Perspektive nur bedingt beeinflussbares unterrichtliches Geschehen und seine inhärenten Leistungsanforderungen [eine schwierige Aufgabe, Z. 20] zu bewältigen. Frau Weber erhält die latente Funktion einer ‚Erfüllungsgehilfin‘. Man könnte sagen, sie wird von Oskar als problemlösende Instanz funktionalisiert und zur Bewältigung von Aufgaben herangezogen.

Dieses Beispiel zeigt anschaulich, dass Schüler/innen nicht nur passive Empfänger/innen und Adressat/innen schulischer Anforderungen oder Reformbestrebungen sind. Vielmehr gestaltet Oskar Situationen mit „Assistenz“ aktiv und in sehr machtvoller Weise. Damit wird er zum Erzeuger sozialer Wirklichkeit und produziert letztlich eigene Ordnungen in Situationen mit Schulassistenzhandeln.

Dass dem so ist, dafür sprechen Erkenntnisse einer sich in den vergangenen Jahrzehnten entwickelnden sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung (vgl. Machold 2013). Wurde die Sichtweise auf Kinder traditionell wissenschaftlich vornehmlich durch eine entwicklungspsychologische Brille betrachtet, durch die das Kind als „unfertiger Erwachsener“ erschien und eine passive Rolle zuerkannt bekam, so betrachtet eine sozialwissenschaftlich orientierte Kindheitsforschung Kinder als aktive Akteure.

Konzeptualisiert als handlungsfähige, kompetente und autonome Subjekte, werden Kinder in dieser sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung als an Prozessen der Erzeugung kultureller und sozialer Realität beteiligt betrachtet.

„Schüler/innen sind machtvolle Akteure in der Institution Schule.“

Die Rede vom „Kind als Akteur“ soll hier jedoch nicht so verstanden werden, als könne das Kind nun allein und nach Belieben soziale Realitäten erzeugen. Vielmehr ist mit Machold (2013) von einer „diskursiv verstrickten Handlungsfähigkeit“ (ebd., 40) auszugehen, d.h. Kinder sind in komplexe, widersprüchliche und machtbesezte Ordnungen verwoben, ihnen gleichsam unterworfen und an ihrer Hervorbringung beteiligt.

Auf das obige Beispiel bezogen: Die schulstrukturelle Entscheidung der Installierung der Differenzierungsmaßnahme „Assistenz“ wird durch Oskar bearbeitet, indem Assistenzhandeln durch ihn in spezifischer Art und Weise funktionalisiert wird. Oskar agiert hier machtvoll – aber innerhalb eines letztlich von ihm nicht oder nur wenig bedingbaren Handlungsgefüges.

Diese Funktionalisierung des Assistenzhandelns haben wir in der oben zitierten Studie auch in anderen Situationen gefunden:

- als „willkommenes Schutzschild“ und konfliktlösende Instanz in sozialen Konfliktsituationen mit Peers,
- als Unterstützung bzw. „Erfüllungsgehilf/in“ bei sozial-emotionalen Verhaltensanforderungen,
- als „Ersatz-Peer“ für Spiel- und Pausenaktivitäten oder
- als Legitimationsperson für Exklusivrechte, z.B. bezogen auf Raumnutzung in der Schule.

Damit bewegt sich Assistenzhandeln im widersprüchlichen und verwobenen Feld institutionell-struktureller Orientierungen, wie z.B. normativer Leistungs- und Verhaltensansprüche und den Funktionalisierungen der Schüler/

innen, wobei die Aufgabe der Assistenz dann darin besteht, für mögliche Adressierungen der Schüler/innen sensibel zu bleiben, die damit verbundenen inhärenten Widersprüche reflexiv zu erblicken und auszubalancieren. Assistenzhandeln in der Schule wird damit zu einer höchst anspruchsvollen professionell-pädagogischen Tätigkeit, die einer pädagogischen Qualifizierung bedarf. Qualifizierungsmaßnahmen, wie beispielsweise der Lehrgang „Assistenz für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen“ an der PH OOE sind dabei ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung.

Diese Schüler/innenperspektive birgt m.E. so viel Erkenntnispotential, dass ich sie in einer zweiten Studie zu „Assistenz aus Schüler/innenperspektive“ (ASS) an ausgewählten Schulen in Oberösterreich aufgenommen habe und in weiteren vertiefenden Studien ausdifferenzieren möchte.

Dr.ⁱⁿ Ursula Böing war Hochschulprofessorin für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kognitive Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und lehrt jetzt an der Katholischen Hochschule NRW in Münster das Fachgebiet Heilpädagogik.

Literatur

Böing, U. & Köpfer, A. (2017): Schulassistenz aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenz erfahrung. In: Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.): Schulbegleitung – ein Arbeitsbuch für Theorie und inklusive Praxis. Weinheim: Beltz, 127–136.

Köpfer, A. & Böing, U. (2017): Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Assistenz erfahrung auf Schulassistenz. Eine komparative Sequenzanalyse unterrichtlicher Situationen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 62 (1), 20–33.

Machold, C. (2013): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.

15	I	Okay, (.) okay, (.) und wenn du jetzt (.) wenn du jetzt nicht
16		so gut vorankommst (.) [äh] dann (.) hast du gesagt kriegst
17		du Unterstützung (.) von (.) Frau Weber vielleicht kannst
18		mal (.) erzählen wie- wie unterstützt sie dich denn [äh] wie
19		lernt ihr dann zusammen
20	S1	dann (2) ja (6) [emm] (.) wenn ich mal [emm] eine
21		schwerige Aufgabe (.) seh [emm] dann hilft sie mir immer
22		(.) [emm] (1) sie- [emm] einmal ne Aufgabe das war (.)
23		siebzich minus (1) [emm] fffffünfzig [emm] (.) und daas
		wusst ich dann nich (2)
24	I	[mhmm] (1) okay, und was hast du dann gemacht als du
25		das nicht wusstest (.)
26	S1	[emm] (.) Frau Weber gefragt und (.) dann [emm] (1) hat
27		sie gesacht das sind zwanzig? (1) und (.) dann hatt ich das
28		da aufgeschrieben (1) und das wars (1)

Forschung trifft Lehre

Ein innovativer Blick auf spezifische Lernstörungen

■ Martin Schöfl gibt Einblicke in das „Lehr- und Forschungslabor Legasthenie“ an der PH OÖ: Das Team SCHNAPP erhebt Lese- und Rechtschreibprobleme und fördert die Kinder gezielt.



Die Mutter eines neunjährigen Schülers mit persistierenden Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, nennen wir ihn Jakob, an die Lehrperson: „... und hätte man das nicht früher erkennen können, dass mein Jakob derartige Schwierigkeiten beim Lernen bekommt? Jetzt hat er den Anschluss an die Klasse völlig versäumt, ist frustriert und will nicht mehr lernen. Aber soll ich es ihm verübeln? Wir drängen ihn täglich zu mehr und intensiveren Übungen, die Hausaufgabe ist ein Graus, aber am Ende bleibt weniger Erfolg als bei den Klassenkollegen. Diese Situation belastet Jakob und die ganze Familie schon so lange!“

Jakob ist eines von etwa 6% – 10% der Kinder mit Lese-Rechtschreibproblemen. Das bedeutet, dass die Lernleistungen in Tempo und Qualität hinter jenen der Klassenkolleginnen und -kollegen liegen. Diese Schwierigkeiten lassen sich jedoch nicht auf eine mangelnde kognitive Begabung, eine geringe Beschulung oder Hör- und Sehprobleme zurückführen. In der diagnostischen Leitlinie DSM-5 zur Klassifikation psychischer Störungen wird eine Lese-Rechtschreibproblematik zudem daran festgemacht, dass die Symptomatik anhält, nachdem bereits mindestens sechs Monate lang an dieser geübt wurde – also das Lesen- und/ oder Schreiben gezielt trainiert

wurde. Kinder, welche diese Kriterien erfüllen, leiden – in diesem Sinne ist leiden auch das treffende Wort – unter den Schwächen; zudem überträgt sich der daraus resultierende geringere schulische Selbstwert negativ auf das allgemeine Selbstwirksamkeitserleben. Auswirkungen auf andere schulische Leistungen, auf die Lernmotivation und auf die seelische Gesundheit sind die logische Konsequenz. Genügend Gründe, das Problem „Spezifische Lernstörungen“ anzugehen.

Die eingangs gestellte Frage der Mutter ist berechtigt: Hätte man das Problem schon früher erkennen können? Wissenschaftlich formuliert, lautet die Frage: Zu welchem Zeitpunkt kann das Risiko für spätere hartnäckige Lese- und Rechtschreibprobleme sicher erhoben werden, damit diesen Kindern gezielt Förderung bekommen?

Die Projektmitglieder von SCHNAPP (Schriftspracherwerb an der Nahtstelle zur Primarstufe – PH OÖ) bearbeiten deshalb seit zwei Jahren diese Frage. In der Literatur werden Versuche zur frühen Risikoidentifikation ab dem Kindergartenalter beschrieben, wobei die Vorhersagestabilität in Hinblick auf spätere schriftsprachliche Schwierigkeiten in diesem Alter noch als mäßig zu beschreiben ist. Das Team

SCHNAPP erhebt daher die in der dritten Woche nach Schulbeginn mit Hilfe eines dafür entwickelten diagnostischen Instruments eine Reihe an Vorläuferfertigkeiten.

Eingebettet in eine magische Coverstory, erfüllen die Kinder für eine Spielfigur zahlreiche Aufgaben. In der kindgerechten 1:1-Situation können so die Leistungen im Wortschatz, der Grammatik, der Buchstabenkenntnis, Phonologie im engeren Sinn und andere Bereiche

erfasst und die Arbeitshaltung des Kindes beobachtet werden.

Gute Idee, aber wer soll das zukünftig umsetzen? Die Antwort liefert das Lehr- und Forschungslabor: Studierende an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich haben die Möglichkeit, innerhalb eines Wahlpflichtfaches über zwei Semester hinweg einen Einblick in die Theorie und Praxis pädagogisch-psychologischen Diagnostizierens von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten zu gewinnen. Sie können sich im Rahmen dieser Lehrveranstaltung in der eigenständigen Vorgabe des Testinstruments in ausgewählten Klassen erproben. Sie lernen die daraus resultierenden Ergebnisse auszuwerten, sie zu interpretieren und entsprechende Ableitungen davon nach Reflexionen in der Seminargruppe an die Lehrpersonen zurück zu melden. Mit diesem neuen Lehrformat, das sich aus der Beschäftigung mit der Theorie und den diagnostischen Mitteln entwickelte, wird Forschung und Lehre miteinander verschmolzen und von den Studierenden mitgestaltet.

Die bisherigen kleineren Studiendesigns von SCHNAPP wurden mit ausgedruckten Testmaterialien durchgeführt. Im Herbst 2018 wurde die diagnostische Batterie digitalisiert,

damit die Vorgabe für alle Kinder standardisiert und somit objektiver gelingt. Zukünftig soll eine digitale Auswertung eine unmittelbare Rückmeldung über die Stärken und Schwächen eines Kindes im Sinne eines individuellen Profils ermöglichen. So kann die Lehrperson gezielt auf diese Rücksicht nehmen. In unserem Beispiel weist Jakob etwa ein geringes phonologisches Arbeitsgedächtnis und erhöhte Ablenkbarkeit auf. Bei Übungen in der Schule kann Jakob ein Sitzplatz nahe bei der Lehrperson, ein zusammengeäumter Arbeitsplatz und häufiges (lautes) Wiederholen von Lerninhalten helfen.

„Mit diesem neuen Lehrformat wird Forschung und Lehre miteinander verschmolzen.“

Am Ende des ersten Schuljahres werden die Kinder, die nun ein Schuljahr lang im Lesen und Schreiben unterrichtet wurden, auf eben diese Fertigkeiten hin untersucht. Die Stabilität der Risikopunkte ganz am Anfang der ersten Klasse kann somit erhoben werden. Je genauer und sicherer die Risikoerhebung zu Beginn des ersten Schuljahres erfolgt, desto spezifischer und damit ökonomischer können Fördermaßnahmen angelegt werden, damit Kinder mit Schwächen zum Zeitpunkt der Einschulung einzelnen Bereichen nicht generell als „schwach“ klassifiziert werden und mögliche Stigmatisierungen reduziert werden.

Eltern von Kindern mit Risikofaktoren (z.B. familiäre Häufung, Sprachentwicklungsdefizite des Kindes) profitieren von der frühen Erfassung differenzierter Profile, welche das Kind nicht im Sinne einer Diagnose stigmatisieren, sondern die Aufmerksamkeit auf einzelne wesentliche Entwicklungsdomänen richten.

Dr. Martin Schöfl ist Professor mit dem Schwerpunkt Lernstörungen an der Pädagogischen Hochschule in Oberösterreich.

Von der Elementarisierung der Mehlwürmer

Vernetztes biologisches Wissen und wertvolle Lerngelegenheiten

■ Eva Prammer-Semmler und Katharina Hirschenhauser berichten, wie ein Lernthema aufbereitet wird, damit auch Schüler/innen mit einer Behinderung das Wesentliche erfassen können.

Wie kommt die Inklusion ins Fach? Der Beantwortung dieser Frage versuchen wir uns anzunähern, indem wir aus unterschiedlichen fachlichen Zugängen (Verhaltensbiologie und Inklusive Pädagogik) Teile einer Lehrveranstaltung aus dem Lehramt für Biologie und Umweltkunde (Ethologie) in der Sekundarstufenausbildung gemeinsam gestalten.

In einem ersten Teil der Lehrveranstaltung geht es um die Beobachtung der zielgerichteten Bewegungen von Mehlkäferlarven („Mehlwürmern“) und um die Beobachtung ihres Verhaltens in ihrer zielgerichteten Bewegung weg vom Licht. Fachsprachlich bezeichnet man dieses Verhalten als „negative Phototaxis“, vereinfacht kann es als „etwas mögen“ oder „etwas meiden“ erklärt werden. Auf der Grundlage einer fachdidaktischen Analyse des Themas wird die „nicht-zufällige, zielgerichtete Bewegung der Mehlwürmer“ gleichzeitig als das „Elementare“ dieses Inhaltes definiert. In der Inklusiven Didaktik spricht man vom Elementaren eines Inhaltes, wenn sich jede Schülerin/jeder Schüler allgemeine Prinzipien des gemeinsamen Themas auf ihrem/seinem jeweiligen Lernniveau erschließen kann. Damit wird ein wesentliches Grundprinzip einer Inklusiven Didaktik (Feuser 1995) erfüllt: ein gemeinsames Lernthema wird so aufbereitet, dass auch Schüler/innen mit einer Behinderung das Wesentliche erfassen

können, ohne eine „Bildungs-Reduktionskost“ vorgesezt zu bekommen, die den Bildungsgehalt des Themas nicht abdecken kann. Der „Mehlwurm“ wird aus der Sicht der Fachwissenschaft als ein gutes Beispiel (Exemplarisches) für das Nachvollziehen des „nicht-zufälligen Verhaltens“ von Käferlarven als „zielgerichtete Bewegungen“ identifiziert.

„Die Grundlage für dieses Lehr- und Lernarrangement bildet die Inklusiv Didaktik.“

Die Beobachtung der Mehlwürmer in einer einfachen Versuchsanordnung wird von den Studierenden in Kleingruppen unter folgenden Bedingungen durchgeführt: Diese Sequenz hat das Ziel, etwas über das Verhalten der Mehlwürmer in Erfahrung zu bringen. Dazu kooperieren die Studierenden, allerdings unter der simulierten Voraussetzung, dass in jeder der Kleingruppen Studierende mit und ohne Beeinträchtigung zusammenarbeiten. In einem gemeinsamen Rückblick auf diese Beobachtungssequenz werden mit den Beteiligten Verhaltenselemente auf Grund von „Mögen“ und „Vermeiden“ beleuchtet – einerseits beim beobach-

teten Tier, andererseits am eigenen Verhalten. Es wird die Frage gestellt, ob Verhaltenselemente auf Grund von „Nähe suchen“ und „Vermeiden“ auch in den Studierenden-Interaktionen entstanden sind. In der Analyse werden unterschiedlich komplexe Niveaus der Zusammenarbeit aus verhaltensbiologischer Perspektive thematisiert: prosoziales Verhalten, soziale Interaktionen, Helfen und Kooperation. Das Wiedererkennen von Fachinhalten am eigenen Verhalten (z. B. Nähe suchen oder vermeiden, Beziehungen in sozialen Gruppen, Gegenseitigkeit) und – für angehende Lehrer/innen fachdidaktisch relevant – das Zuordnen von biologischen Basiskonzepten (z. B. Wechselwirkung zwischen Organismus und Umwelt, oder Variabilität und Anpasstheit, vgl. Nachreiner et al. 2015) eröffnen ein vernetztes biologisches Wissen und wertvolle Lerngelegenheiten. Die biologischen Basiskonzepte können demnach nicht nur biologiedidaktisch, sondern auch im Sinne von Klafkis Elementarisierung von Fachinhalten und beim Realisieren von inklusiven Ansätzen hilfreich sein.

Die Grundlage für dieses Lehr- und Lernarrangement bildet die Inklusiv Didaktik. Selbsterfahrung und die Analyse aus den Perspektiven von Fach- und Bildungswissenschaften sollen den Studierenden die grundlegende Erkenntnis ermöglichen, dass auch komplexe Bildungsinhalte für Lerner/innen, die auf unterschiedlich

komplexen Niveaus lernen, aufbereitet werden können. Erst die Evaluation wird zeigen, ob im Sinne von Klafkis Bildungstheorie dieses Lehr- und Lernangebot tatsächlich die Qualität hat, dass die Studierenden dadurch allgemeine Prinzipien, die auf andere Inhalte übertragbar sind, auch ableiten können.

Eva Prammer-Semmler, M.A. ist Professorin im Bereich Inklusive Pädagogik und Mitglied des Hochschulkollegiums an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. PD Mag. Dr. Katharina Hirschenhauser ist Hochschulprofessorin im Fachbereich Biologie und Vorsitzende des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Literatur

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Nachreiner, K., Spangler, M. & Neuhaus, B. J. (2015): Begründung eines an Basiskonzepten orientierten Unterrichts. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 68(3), 172–177.



Foto: K. Hirschenhauser

Schon wieder Autismus!

Modediagnose oder gar Epidemie?

■ Brita Schirmer reflektiert über die Diagnose Autismus und berichtet vom Fortbildungszertifikat „Autismus-Spektrum-Störungen“ an der PH Oberösterreich.

Autismus ist zu einem populären Thema geworden. Wir begegnen ihm im Fernsehen, z.B. in Sendungen von Quarks & Co oder Xenius, aber auch in „Big Bang Theory“. Sogar in Krimis, wie „Die Brücke“, gibt es neuerdings Kommissare im Autismus-Spektrum. Man sieht sie im Kino, z.B. beim 2. Teil von „Fack ju Göhte“ oder im Kinderfilm „Das Pferd auf dem Balkon“. Die Buchhandlungen sind voller Autobiografien, wie ... „und dass jeden Tag Weihnachten wär“ oder „Ein guter Tag ist ein Tag mit Wirsing“. Ist Autismus eine Modediagnose oder haben wir es hier gar mit einer Epidemie zu tun?

Die Diagnose Autismus ist noch gar nicht so lange bekannt. Erst in den 1940er-Jahren wurde sie unabhängig voneinander von zwei Männern erstmalig beschrieben: von Hans Asperger und von Leo Kanner. Natürlich gibt es Menschen im Autismus-Spektrum nicht erst seit dieser Zeit. Allerdings hatten sie bis dahin andere Diagnosen erhalten.

Einzug in die Diagnosematerialien hielt der Autismus erst in den 1980er-

bzw. 90er-Jahren. Damit stiegen nun die Diagnosezahlen rasant an. In den USA fand man in den 1970ern nur 3 von 10.000 Menschen im Autismus-Spektrum, in den 1990er hatten sich die Zahlen bereits verzehnfacht. Zugleich begann mit dem Kinofilm „Rain Man“ auch ein mediales Interesse an dem Thema. Große Teile der Bevölkerung wurden auf diese Weise mit den Auswirkungen von Autismus bekannt.

„Während ihres Studiums war das Thema Autismus bestenfalls gestreift worden.“

Im Laufe der Zeit änderten sich die Auffassungen darüber, was Autismus ist und sie werden sich auch zukünftig weiter verändern. Seit im Jahr 2013 das Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen

DSM-5 erschienen ist, heißt der aktuelle medizinische Fachterminus Autismus-Spektrum-Störung. Es handelt sich beim DSM-5 um das aktuellste Klassifikationssystem der American Psychiatric Association, in dem Störungen mit ihren Namen und Symptomen aufgelistet werden.

Mit dem Ansteigen der Diagnosezahlen gab es auch in den Kindergärten und Schulen zunehmend mehr diagnostizierte Heranwachsende im Autismus-Spektrum mit unleugbar besonderen Lernvoraussetzungen. Pädagoginnen und Pädagogen interessierten sich in höherem Maße für die Bedürfnisse dieser Mädchen und Jungen. Während ihres Studiums war das Thema Autismus bestenfalls gestreift worden. Im pädagogischen Alltag machten sie aber die Erfahrung, dass bei anderen Schülerinnen und Schülern bewährtes pädagogisches Handwerkzeug bei diesen Kindern und Jugendlichen viel weniger gut funktioniert. Es wuchs bei vielen ein Interesse an einer soliden, berufsbegleitenden Ausbildung, die auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist.

Das Institut für Fortbildung und Schulentwicklung I hat deshalb in Kooperation mit dem Institut für Inklusive Pädagogik ein 6 ECTS-Fortbildungszertifikat „Autismus-Spektrum-Störungen“ angeboten, an dem insgesamt 74 Personen teilgenommen haben. Diese haben sich grundlegende Kompetenzen erworben, um im Rahmen der Inklusion auch den Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern besser gerecht werden zu können. Da der Lehrgang neben dem verpflichtenden Basis- und Reflexionsmodul aus vielen Wahlveranstaltungen bestand, konnten insgesamt sogar 1150 Anmeldungen verzeichnet werden. Als nächster Schritt wird ein umfassenderer Lehrgang für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren überlegt, der aber nur dann Sinn macht, wenn genügend Zeitressourcen für den Einsatz solcher Personen zur Verfügung stehen.

Dr.ⁱⁿ Brita Schirmer ist Autismusexpertin und betreibt den YouTube-Kanal „1.000 Fragen zum Autismus“.

Sie rebellieren, bekämpfen das System oder sind gelangweilt

Besonders Begabte als Herausforderung

■ Ramona Uhl berichtet darüber, dass „Außergewöhnliche“ oft für Sonderprogramme der Inklusion, jedoch kaum für die Begabtenförderung identifiziert werden.

Diversität, Förderung der Individualität, Erkennen und Eingehen auf unterschiedliche Potenziale, Talente, Begabungen, und vor allem deren Weiterentwicklung sind heute nicht nur in der Alltagsgesellschaft, sondern auch im Bereich der Inklusion eine Herausforderung.

Betts & Kercher (2008) gliedern besonders Begabte in sechs typische Verhaltensprofile: die erfolgreich Lernenden, die Herausforderer, die Rückzieher, die Aussteiger, die doppelt oder mehrfach Außergewöhnlichen und die Selbstbestimmten. Bei der jeweiligen Profilbeschreibung werden die Dimensionen Gefühle und Haltungen, Verhaltensmerkmale, Bedürfnisse des Kindes, Wahrnehmung des Kindes

durch Erwachsene und Gleichaltrige, Erkennungsmerkmale des Kindes, häusliche und pädagogische Maßnahmen beschrieben.

Jugendliche, die in ihrem Verhalten nach das Profil der „Herausfordernden und Kreativen“ zeigen, rebellieren und bekämpfen das System, hinterfragen Autoritäten, werden kaum identifiziert, sind gelangweilt, zeigen wechselndes Selbstwertgefühl und sind frustriert über das Nicht-Erkant-Werden. Lernende, die in ihrem Verhalten nach dem Profil „Gefährdete und Drop-outs“ einzuordnen sind, bekämpfen das System, um zu überleben, sind dabei nicht erfolgreich, entwickeln statt Langeweile Zorn, ertragen oft den

Druck nicht mehr, entwickeln Hass auf Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und sich selbst. Bei Jugendlichen, mit dem Verhaltensprofil der „Doppelt oder mehrfach Außergewöhnlichen“ kann eine Kombination von behindert und begabt gezeigt werden. Es kann zu sogenannten Inselfegabungen kommen. Der Fokus sollte sich auf die Stärke richten und nicht auf deren Schwäche. Die „Außergewöhnlichen“ werden oft für Sonderprogramme der Inklusion, jedoch kaum für die Begabtenförderung identifiziert.

Diese Profile nach Betts können ein Hilfsmittel sein, um das Verhalten besonders Begabter auch im Bereich der Inklusion zu erkennen. Das Handlungsziel dabei ist,

Betroffene besser zu identifizieren, sie in ihren Stärken zu fördern, damit sie sich ihrer Begabung gemäß weiterentwickeln können.

Dr.ⁱⁿ Ramona Uhl, MBA ist Professorin im Institut Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Literatur

Betts, G. T. & Kercher, J. K. (2008): Der Weg des selbstbestimmten Lernens. Auf dem Weg zum autonomen Lernen (hrsg. von Mönks, F. J. & Kemper, U.). Münster: Lit-Verlag.

Du Spasti! Du Tschusch!

Im Spannungsfeld von Migrations- und Sonderpädagogik

■ Catherine Carré-Karlinger und Eva Prammer-Semmler über unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik – Fokus Behinderung“.

In der Ausbildung von Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik – Fokus Behinderung“ geht es um den Erwerb von Kompetenzen, die Absolventinnen und Absolventen befähigen sollen, Lernmöglichkeiten so anzubieten, dass für diese Personengruppe optimale Bildungschancen und Teilhabe an gemeinsamen Bildungsprozessen ermöglicht werden.

Wir haben uns entschieden, in einem der ersten Module dieses Schwerpunktes eine Lehrveranstaltung auf der Folie unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge zu gestalten, insbesondere der Migrationspädagogik und der Sonderpädagogik.

Die Qualität der Bildungsangebote – sowohl für Schüler/innen mit einer Einwanderungsbiografie als auch für Schüler/innen mit einer Behinderung – kann durch bewusste oder unbewusste Vorurteile beeinflusst werden. Lehrer/innen können – gerade bei Schüler/innen dieses Entwicklungsalters – durch „Adressierungen“, die das Spezifische, das „Andere“ betonen, die Identitätsbildung der so angesprochenen Schüler/innen entscheidend mitbeeinflussen. Die so adressierten Schüler/innen inszenieren sich folglich als „behindert“ oder „anders“ in ihrer Relation zu den Lehrerinnen und Lehrern und zu den Mitschülerinnen, -schülern (Re-Adressierung). Schüler/innen, die als „behindert“ oder als „kulturell divers und anderssprachig“ kategorisiert werden, sind von Benachteiligung und damit von einer misslingenden Bildungslaufbahn viel eher bedroht als Schüler/innen, die diesen Kategorien nicht zugeordnet werden. Schulen, die gute Schulen für ihre diversen Schüler/innen sein wollen, sind Schulen, die darauf achten, Benachteiligungserfahrungen möglichst gering zu halten.

Als künftige Lehrpersonen müssen die Studierenden über den diskriminierenden Blick der Institution Schule reflektieren und sich einen sen-

siblen Umgang mit den Ressourcen und Bedürfnissen der Schüler/innen aneignen. Die Erfahrungen der Studierenden mit zugewanderten Mitschüler/innen sind in ihrem Ausmaß oft abhängig vom Ort ihres eigenen Schulbesuches (Stadt-Land-Gefälle) und deshalb sehr unterschiedlich. Vergleichsweise nur wenige Studierende besuchten als Schüler/innen Integrationsklassen und hatten bereits in ihrer Schulzeit mit Mitschüler/innen mit einer Behinderung zu tun. Im Studium selbst gibt es durchaus schon mehrsprachige Studierende und Studierende mit einer Einwanderungsgeschichte – Studierende mit Behinderung gibt es kaum.

„Eine Möglichkeit der Vertiefung ist das biografische Arbeiten.“

Keine oder nur wenige persönlichen Erfahrungen mitzubringen, muss Professionalisierung zwar nicht behindern, kann aber nie überprüfte Zuordnungen befördern. Gezielte Lehrangebote können für die Lernenden Möglichkeiten eröffnen, sich damit auseinanderzusetzen und darüber in das Gespräch zu kommen.

Im Sinne einer Inklusiven Pädagogik geht es im Seminar darum, das Spezifische der beiden Gegenstandsbereiche (Migrations- und Sonderpädagogik) zu begreifen. Es geht nicht darum, das Spezifische aus diesen Bereichen „gleich zu schalten“, sondern um die Bereitschaft und um ein spezifisches (Handlungs)Wissen aus beiden Bereichen, um damit einen gemeinsamen Lern- und Lebensraum schaffen zu können.

Dafür setzen wir Methoden und Inhalte ein, die Pauschalisierungen zu einem Gegenstand der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und mit Theorie machen. Eine Möglichkeit der Vertiefung, die wir gewählt haben, ist das biografische Arbeiten. Die eigene (Bildungs)Biografie und die (sprach-)biografischen Hintergründe von Schüler/innen anderer ethnisch-kultureller Herkunft sowie von Schüler/innen mit Behinderung werden in der Seminargruppe über erzählte Lebensgeschichten zugänglich gemacht. Dadurch wird anschaulich, unter welchen Bedingungen sich unterschiedliche Lebensentwürfe entwickeln und welche Einflüsse diese auf die gegenwärtige Wahrnehmung haben können. Die biografische Arbeit ermöglicht einen persönlichen Einstieg in die komplexe Thematik. Darüber hinaus dient sie als Brücke zu den vielschichtigen wissenschaftsgeleiteten Theorien, die sich mit Othering und Diskriminierung befassen. Durch entsprechende Gruppenübungen im Unterricht wird die Kausalität zwischen Wahrnehmung des Selbst und die Konstruktion und Abgrenzung zum „Anderen“ ersichtlich gemacht. Die Studierenden befassen sich mit ihrem sozialen Image – als Individuum und als künftige Lehrperson – sowie mit den sozialpsychologischen Mechanismen der Diskriminierung von Minderheiten. Sie tauschen sich darüber aus, was sie bewegt und motiviert, einer Person etwas zuzutrauen oder auch nicht, jemandem gegenüber misstrauisch und vorsichtig zu sein oder sich offen und sicher zu verhalten. Sie üben Perspektivenwechsel als Schlüsselkompetenz für pädagogische Handlungsfähigkeit.

Hauptziel ist, ein Verständnis dafür zu wecken, dass Kinder unter ihren jeweils individuellen Bedingungen ihr schulisches Leben und Lernen meistern müssen, und dass sie dafür eine geeignete pädagogische Begleitung benötigen. Es geht uns darum, Deutungs- und Handlungsalternativen anzubieten. Dafür

greifen wir auf das spezifische Theorie- und Handlungswissen der jeweils eigenen Bereiche zurück und stellen innovative Modelle zur Diskussion.

Als übergeordnetes Ziel dieser Lehrveranstaltung steht der Versuch,

- Bildung im Spannungsfeld zwischen Diversität als längst gewordener geopolitischer Realität und den verhärteten Homogenisierungstendenzen einer Mehrheitsgesellschaft wahrzunehmen.
- für Schüler/innen mit einer Beeinträchtigung die Partizipation an gehaltvoller Bildung zu erhöhen und die – gegenwärtig – größer werdenden Exklusionsrisiken durch pädagogisches Handeln wieder zu verringern.
- Erkenntnisse zu ermöglichen, dass die Förderung gerechter Bildungschancen von gemeinsamen Anstrengungen abhängig ist und dafür spezifische Expertisen notwendig sind.

Denn kritisches Denken zu fördern und Studierenden die Gelegenheit zu bieten, sich grundlegend mit ethisch-philosophischen Fragestellungen zu beschäftigen, erscheint uns in Zeiten zunehmender bildungspolitischer Unsicherheit wichtiger denn je.

Mag.ª phil. Catherine Carré-Karlinger ist Leiterin des Zentrums Sprachliche Vielfalt und Transkulturalität und Mitarbeiterin des Instituts für Internationale Kooperationen und Studienprogramme an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Eva Prammer-Semmler, M.A. ist Professorin im Bereich Inklusive Pädagogik und Mitglied des Hochschulkollegiums an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.



Keine Hürden beim Studium im Rollstuhl

Das Tree- und das 6+1-Modell als wichtige Grundlage

■ Beate Praxmarer und Norbert Zauner erklären, wie im Lehramtsstudium inklusive Sportsettings erfolgreich umgesetzt werden können.

Seit 2015 können auch Menschen mit Behinderung das Lehramtsstudium absolvieren. Im Studienjahr 2017/18 ergab sich erstmals die Situation, die Lehrveranstaltung zur Vermittlung der grundlegenden Inhalte des Bewegungs- und Sportunterrichts in der Primarstufe gemeinsam mit einer Studentin, die auf den Rollstuhl angewiesen ist, zu absolvieren. Um allen beteiligten Studierenden die Möglichkeit bieten zu können, „inklusive Settings“ in der Bewegungs- und Sportausbildung mit zu entwickeln und auch selbst zu erleben, wurden im Vorfeld evidenzbasierte Konzepte, Modelle und Strategien für einen inklusiven Sportunterricht vorgestellt.

Tiemann (2016) bietet einen systematischen Überblick der aktuellen Entwicklungen in diesem Bereich, von welchen jene Modelle herangezogen wurden, die für die Planung und Umsetzung dieser Lehrveranstaltung am geeignetsten erschienen. Das Tree-Modell und das 6+1-Modell bildeten die Basis für Planungsschritte, die den Studierenden konkrete Hinweise boten, an welchen Komponenten des Unterrichtsgeschehens Adaptationen vorgenommen werden könnten, um die Partizipation aller Teilnehmer/innen zu ermöglichen. In der Tabelle werden diese zwei Konzepte gegenübergestellt, wodurch die sich

überschneidenden Ansatzpunkte der Planung sichtbar und andererseits Elemente einer Weiterentwicklung gezeigt werden. Anschließend werden die einzelnen Komponenten erklärt.

„Die rollstuhlfahrende Studierende wurde mit Selbstverständlichkeit in das Geschehen inkludiert.“

Ad a): Teaching Style: Auch die Art und Weise, wie Sportlehrkräfte anleiten, muss an die Bedürfnisse der einzelnen Gruppenmitglieder angepasst sein. Ein zentraler Aspekt ist die verbale Anweisung, die in verständlicher Sprache erfolgen muss. Dazu sollten kurze, einfache und prägnante Worte verwendet werden. Wenn die Anweisung beim ersten Mal nicht verstanden wird, muss diese von der Lehrkraft in einer anderen Form, z. B. durch Demonstration, körperliche Nähe und andere Hilfestellungen erfolgen.

Rules: Regelveränderungen bei bekannten Sportspielen wie Basketball, dessen Regelwerk vielen Kindern und Jugendlichen bekannt ist, sind oftmals schwierig umzusetzen. Bei Spielen, die für eine Lerngruppe noch unbekannt sind, sind Regelanpassungen einfacher vorzunehmen.

Environment: Bezogen auf Modifikationen der Lernumwelt muss unter anderem an folgende Aspekte gedacht werden, damit erfolgreiches gemeinsames Sporttreiben ermöglicht wird: Gibt es bauliche Barrieren oder mobile Hindernisse? Gibt es Möglichkeiten für einzelne sich zurückzuziehen? Handelt es sich um einen reizarmen oder eher reizintensiven Raum?

Equipment: Abhängig von Aufgabenstellung und Fähigkeiten muss eine Anpassung des Materials an die heterogene Gruppe erfolgen.

Ad b): Eine bedeutsame Erweiterung stellt das 6+1-Modell dar. Hier werden das gesamte planerische Handeln für die Durchführung von Sportunterricht und die Einstellungen der Lehrkraft (Studierenden) zu Inklusion konti-



Foto: B. Praxmarer

nuierlich reflektiert. Dieses inklusive Modell bietet somit eine gute Grundlage und ein neues „Werkzeug“ für die Planung und Realisierung von Lehrveranstaltungen im Bereich Bewegung & Sport.

Abb. 1: Das 6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2016)



Die Pfeile zwischen den Adaptionsfeldern und der Haltung der Lehrenden weisen auf den prozesshaften Charakter des adaptiven Handelns und Interwenierens hin. Reflexionen und Analysen führen zu weiteren Anpassungen und Entwicklungen. Beim 6+1-Modell stehen die Kategorien Material, Lernumfeld, Regeln, Aufgabenstellungen, Sozialformen und Kommunikation in permanenter Wechselbeziehung zur Lehrperson bzw. ihrer Haltung.

Umsetzungsbeispiele

Die Station „Armdrücken“ war eine von mehreren Aufgabenstellungen innerhalb eines Stationenbetriebs.

Angewandte Differenzierungsmöglichkeit: Durch die Bereitstellung eines halbhohen Kastens erfolgte eine Anpassung des „Materials“, wodurch die Ausführung der Übung für alle Teilnehmer/innen ermöglicht wurde.

Die Gruppe bewegt sich gemeinsam zur Musik. Der/die Vorderste bestimmt den Weg im Raum (siehe Foto).

Angewandte Differenzierungsmöglichkeit: Ausgehend von der Komponente „Unterrichtsstil – Anleitung“ wurde bei der Erklärung des gemein-

samen Spiels auf die Worte „gehen, laufen“ verzichtet und stattdessen das für alle umzusetzende Verb „bewegen“ verwendet. Durch diese sehr kleine Veränderung in der Anleitung wurde es leicht möglich, das vorgeschlagene Spiel als Gruppe gemeinsam durchzuführen.

Die rollstuhlfahrende Studierende wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr wertschätzend aufgenommen und mit Selbstverständlichkeit in das Geschehen inkludiert. Viele Ideen kamen von den Studierenden selbst und wurden mit Freude umgesetzt. Die Wichtigkeit der Selbsterfahrung als Unterstützung beim Aufbau einer inklusiven Haltung zeigte sich bei den Studierenden im Zuge moderierter Reflexionsgespräche.

Mag.^a Beate Praxmarer ist Professorin im Bereich Bewegung & Sport an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Norbert Zauner, MEd ist Professor im Bereich Bewegung & Sport an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und Praxisschulpädagoge an der Europaschule.

a) Tree-Modell Australian Sports Commission, 2006	b) 6+1-Modell Heike Tiemann, 2016
Teaching Style	Kommunikation, Hilfen
Rules	Regeln
Environment	Lernumfeld
Equipment	Materialien Sozialformen
	Aufgabenstellung
	Haltung der Lehrkraft

Literatur

Australian Sports Commission (2006): Sports Ability Activity Cards. Online unter: <https://sportingschools.gov.au/resources-and-pd/schools/sports-ability>.

Tiemann, H. (2016): Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382/303>.

Editorial

Ewald Feyerer

Inklusion ist allgegenwärtig, trotzdem, oder gerade deswegen, gibt es dazu aber viele unterschiedliche Begriffsdeutungen und Konzepte. An der PH OÖ ist Inklusive Bildung im Leitbild verankert und mit diesem Magazin wollen wir Positionen klären, Mut zur Umsetzung machen und gelungene Beispiele mit Bezug zur Professionalisierung im Feld der Inklusiven Bildung zeigen. Da wir Inklusion breit verstehen, haben wir dazu mehrere Diversitätsbereiche und alle unsere Aufgabenfelder – Aus-, Fort- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung – einbezogen sowie interne und externe Kooperationspartner/innen gebeten, Assoziationen zu unserer Arbeit kurz zu skizzieren.

Inklusiv zu handeln, basiert darauf, inklusiv zu denken. Allerdings ist das nicht so einfach, da viele theoretische Zugänge zu diesem Thema existieren. Es gibt aber auch so etwas wie eine grundsätzliche Position, die von allen an der PH OÖ getragen wird: Inklusive Bildung will Ausschluss vermeiden, Barrieren (nicht nur räumlich) abbauen und allen Menschen optimale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der sozialen Gemeinschaft ermöglichen. Das ist auch das Ziel all unserer Professionalisierungsbemühungen in Aus-, Fort- und Weiterbildung. Uneinig sind wir uns aber schon, wenn es z. B. darum geht, wie das Lehr- und Forschungsgebiet „Inklusive Pädagogik“ zu definieren ist, in welchem Ausmaß Besonderung in einer inklusiven Schule noch zulässig ist und in welchem Ausmaß welche Inhalte in die Lehre einfließen sollen.

Das Magazin soll einen kleinen Eindruck in die vielfältigen Zugangsweisen zum Thema Inklusive Bildung an der PH OÖ geben, Denkanstöße für Lehrer/innen und Studierende bieten und einfach interessant zu lesen sein. Ich hoffe, das ist uns halbwegs gelungen. Auf Rückmeldungen freut sich Ihr Ewald Feyerer

Dr. Ewald Feyerer ist Leiter des Instituts Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Anke Langner

Inklusive Pädagogik ist Allgemeine Pädagogik, so wie sie Georg Feuser formuliert hat. Und das bedeutet auch, jeglichen Formen der Ausgrenzung von Menschen zu widersprechen. Um dies tun zu können, bedarf es sowohl der Sensibilität als auch der Fähigkeit, Mechanismen, die ausgrenzen, marginalisieren und stigmatisieren zu entlarven und zu verändern. Beides muss unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Methoden erarbeitet werden. Erkennen über Analysen muss sich jede Pädagogin, jeder Pädagoge erarbeiten sowie auch die Kompetenz, Methoden zu entwickeln, die die Teilhabe und Partizipation aller im Bildungsprozess unterstützen.

Die Umsetzung der Idee einer inklusiven Gesellschaft sowohl über die Gestaltung als auch über das Infragestellen von pädagogischem Handeln, das ausgrenzt und selektiert, manchmal auch unter dem Label „Es ist doch nur im Sinne des Kindes“, verfolgen die Mitarbeiter/innen am Institut Inklusive Pädagogik und am Bundeszentrum Inklusive Bildung & Sonderpädagogik. Ohne sie würde einmal mehr ein Korrektiv fehlen, um die Idee von Inklusion auch pädagogisch (weiter) zu entwickeln.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anke Langner, Technische Universität Dresden

Klaus Rödler

Inklusion ist mehr als gemeinsames Arbeiten. Es ist auch Arbeiten am Gemeinsamen – und das bezieht sich sowohl auf das, was allen gemeinsam ist, als auch auf die soziale Gemeinschaft und auf den gemeinsamen Inhalt. Der gemeinsame Inhalt ist dabei oft das Schwerste. Häufig scheint er nur sehr weit gefasst durch Differenzierung innerhalb eines Themas erreichbar zu sein. Am

Ende machen doch alle etwas Anderes. Umso mehr freut es mich, dass ich vom Institut Inklusive Pädagogik in Linz eingeladen wurde, mein Konzept ‚Rechnen durch Handeln‘ vorzustellen, das zeigt, wie es möglich ist, dass alle Kinder wirklich am gemeinsamen Gegenstand und ohne differenzierte Aufgabenstellungen rechnen lernen. Diese Einladung ist für mich auch deshalb so wichtig, als sie mir die Tür nach Österreich geöffnet hat und ich jetzt regelmäßig nach Linz komme, um diesen pädagogischen und didaktischen Ansatz sichtbar zu machen.

Dr. Klaus Rödler, Lehrer und Fortbildner aus Frankfurt/Main

Willehad Lanwer

Die Forderung der Frühaufklärung von Comenius „Alle Menschen Alles zu lehren“ ist bis heute nicht umgesetzt. Ebenso betont Klafki für den bildungstheoretischen Diskurs im erziehungswissenschaftlichen Feld, dass „die Kernideen der Aufklärung in einem radikalen, d.h. an die Wurzeln gehenden Sinne nach wie vor begründbar gültig, jedoch nicht entfernt hinreichend eingelöst worden sind, dass sie also weitergedacht und weiterverfolgt werden müssen“.

Die Herausforderungen, die sich daraus gegenwärtig im erziehungswissenschaftlichen Kontext ergeben, implizieren im Kern die Beantwortung der Frage, die Franca Ongaro Basaglia wie folgt formuliert. „Nach welchen Kriterien können sich Ausschluss und Integration in einer Gesellschaft vollziehen, welche die Gleichheit aller proklamiert hat und in der man gleichzeitig von der naturgegebenen Ungleichheit aller spricht?“.

Im weitesten Sinne ist damit der Gegenstandsbereich markiert, an

dem am „Institut Inklusive Pädagogik“ der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich im Hinblick auf die Professionalisierung sowie Qualifizierung der Studierenden gelehrt und geforscht wird. Daran mitzuarbeiten lohnt sich, um im Sinne von Martin Buber zu verdeutlichen: „Es geht nicht an, das als utopistisch zu bezeichnen, woran wir unsere Kraft noch nicht erprobt haben“.

Prof. Dr. phil. Willehad Lanwer, EH Darmstadt

Georg Feuser

Die Wege nach Linz, schon in den 1980er-Jahren – damals noch an die Pädagogische Akademie – und später dann zur Pädagogischen Hochschule OÖ, um am Studienbetrieb mitzuwirken, Vorträge zu halten, Fort- und Weiterbildungen durchzuführen oder an Tagungen teilzunehmen, die immer hervorragend organisiert und durchgeführt wurden, war für mich stets eine Reise an einen Ort, an dem die Inhalte und deren Weiterentwicklung an erster Stelle standen, zu Kolleginnen und zu Kollegen, mit denen bereichernde Gespräche geführt werden konnten und zu Studierenden, die lernen, etwas begreifen wollten, mitwirken.

Es ergaben sich Freundschaften, die bis heute von hoher Bedeutung sind und last but not least gingen vom Kollegen Josef Fragner und der Zeitschrift „behinderte menschen“ sowie vom „Institut Inklusive Pädagogik“ des Kollegen Ewald Feyerer in Zusammenarbeit mit Willi Prammer und Eva Prammer-Semmler bedeutende Innovationen aus – für eine Inklusion OHNE Segregation!

Prof. em. Dr. Georg Feuser, Universität Bremen und Universität Zürich

Impressum

das magazin der pädagogischen hochschule oö

Eigentümer, Herausgeber und Verleger

© Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz
www.ph-ooe.at

Für den Inhalt verantwortlich

Dr. Ewald Feyerer

Lektorat

Mag. Gerhard Einsiedler

Redaktion

Eva Prammer-Semmler, M.A.
Wilfried Prammer, M.A.

Gastbeiträge müssen inhaltlich nicht mit der Meinung des Herausgebers übereinstimmen.

Gestaltung, Satz

Josef Philipp, MSc

Druck

Trauner Druck