

INKLUSION KONKRET

VERSTEHEN UND HANDELN



die pädagogische
hochschule
oberösterreich



INKLUSION KONKRET

Verstehen und Handeln

Herausgeber: Ewald Feyerer / Wilfried Prammer
ewald.feyerer@ph-ooe.at
wilfried.prammer@ph-ooe.at

Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH OÖ)
Institut Inklusive Pädagogik (IIP)

Koordination und Beratung: Christine Kladnik, Sylvia Maria Kopp-Sixt,
Irene Moser, Eva Prammer-Semmler, Marianne Wilhelm, Dagmar Zöhrer

Grafische Gestaltung: Gertrude Plöchl

Lektorat: Christa Hagler

Bezugsadresse: Institut Inklusive Pädagogik, Kaplanhofstraße 40, 4020 LINZ
Download unter: [https://ph-ooe.at/studium/inklusive-paedagogik/
download-zeitschrift-inklusion-konkret.html](https://ph-ooe.at/studium/inklusive-paedagogik/download-zeitschrift-inklusion-konkret.html)

1. Auflage Linz, 2019

ISBN: 978-3-9504316-6-7

- Katharina Soukup-Altrichter**
5 **Vorwort der Vizerektorin der Pädagogischen Hochschule OÖ**
- Ewald Feyerer/Wilfried Prammer**
7 **Vorwort der Herausgeber**
- Reto Luder**
11 **Auffälliges Verhalten in der Schule**
Herausforderungen und Lösungsansätze
- Martin Schöfl**
21 **Wir brauchen einen Intelligenztest ...?**
Nutzen und Grenzen von Intelligenztests
in der pädagogischen Diagnostik bei Lernschwierigkeiten
- Willi Jandl**
27 **ICF quo vadis?**
Implementierung der ICF in das Schulsystem Kärntens
- Petra Pinetz**
33 **Schulische Integration ist
für uns Eltern ein langer Kampf.**
Ein Beitrag aus Elternsicht
- Elke Ravelhofer**
46 **Er sagt, ich bring´ ihn auf die Palme.
Aber da ist ja nirgends ein Baum.**
Autismusspektrum und Schule. Wie kann Unterstützung gelingen?
Eine Ermutigung
- Margit Leibetseder**
64 **Texte ohne Hürden und Hindernisse**
Praxistipps zu „Leichter Sprache“
- 69 **Autorinnen und Autoren**

Vorwort

Mit dem nun vorliegenden sechsten Band von ‚Inklusion konkret‘ ist die Reihe bereits zu einer unverzichtbaren Diskussionsplattform für Anliegen inklusiver Bildung geworden. Wir haben uns entschlossen, diese Reihe seitens der PH OÖ in Eigenverantwortung fortzuführen, solange es kein bundesweit agierendes Zentrum für inklusive Bildung als Nachfolge des BZIB gibt.

Der sechste Band mit dem Titel „Verstehen und Handeln“ widmet ein Kapitel der Integration von verhaltensauffälligen Schüler*innen, die von Lehrpersonen als am meisten belastend erlebt wird. Die Gruppe der verhaltensauffälligen Schüler*innen gelten auch als die am schwierigsten zu integrierende Personengruppe. Gleichzeitig zeigen empirische Untersuchungen, dass eine separative Beschulung nicht besonders erfolgversprechend ist, sondern gerade eine integrative Schulung wichtig wäre. Umso wichtiger ist es, Schulen mit geeigneten Maßnahmen zu unterstützen, um Lehrpersonen und Schüler*innen im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts zu stärken. So wurden in einem Schweizer Aktionsforschungsprojekt evidenzbasiert Maßnahmen zur Prävention und Intervention bei auffälligem Verhalten entwickelt, umgesetzt und systematisch reflektiert. Gerade die Passung zu den Bedürfnissen der beteiligten Personen sowie zu den konkreten Rahmenbedingungen entscheidet nachhaltig über den Erfolg der gesetzten Maßnahmen. Wesentlich dabei erscheint, Reflexion und Handeln oder Analysieren, Verstehen und Handeln in iterativen Schleifen zu verbinden.

Dass Inklusion Unterstützung braucht, ist hinlänglich bekannt. Für die Feststellung des jeweiligen Unterstützungsbedarfs sind die derzeit üblichen Verfahren angesichts der immer „bunter werdenden Zusammensetzung“ der Gruppen in unseren Klassen nicht immer befriedigend. Meist fokussieren die Verfahren die Schwächen und „Defekte“ der Schüler*innen. Ein alternatives Verfahren stellt die Frage, wie viel Hilfe ein Kind in bestimmten Bereichen braucht, um teilhaben zu können. Es bewertet also nicht das Defizit, sondern den individuellen Förderbedarf, der keine Eigenschaft des Kindes darstellt, sondern vielmehr in der Wechselwirkung zwischen Eigenschaften des Kindes und der Umwelt entsteht.

Auch hier wird deutlich, dass Verstehen einen systemischen Blick auf handelnde Personen in ihren Kontexten braucht, um eine sinnvolle Handlungsgrundlage zu eröffnen.

Wir hoffen, Ihnen mit dem vorliegenden Band eine anregende Lektüre zu liefern und wünschen interessante Stunden beim Lesen.

Katharina Soukup-Altrichter
Vizerektorin für Lehre und Forschung
der Pädagogischen Hochschule OÖ

Vorwort

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Leider müssen wir Ihnen/euch mitteilen, dass es bis jetzt noch keinen Auftrag zur Weiterführung des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik seitens des BMBWF gibt. Im Rahmen der Aufgaben des BZIB haben wir *Inklusion Konkret* als Disseminationsmedium zu Fragen der Inklusiven Bildung in Österreich verstanden. Dass Sie nun doch eine weitere Ausgabe in Händen halten können, ist der Initiative der Pädagogischen Hochschule in OÖ zu verdanken, die diese Initiative auch weiterhin unterstützt. Dafür bedanken wir uns recht herzlich.

Um zum Handeln zu kommen, ist das „Gewordensein“ und somit das Verstehen, das Diagnostizieren, grundlegend. Mit dem Thema „Verstehen und Handeln“ und den Beiträgen in dieser Publikation wollen wir aufzeigen, dass sich sinnvolles Handeln erst aus dem Kontext des Erkennens, des Erklärens und des Verstehens einer vorliegenden Problematik entwickeln kann. Darauf aufbauend kann dann eine gewünschte Zielperspektive abgeleitet werden.

Gerade in einer Zeit, in der sich gesellschaftliche Probleme vermehrt auch in der Schule zeigen und in der viele neue Anforderungen bzw. Herausforderungen an die Schule gestellt werden, ist es notwendig, den Hintergrund und die Entstehungsgeschichte von Reformvorhaben zu kennen.

Über die Neuerungen zu Schulautonomie, Pädagogikpaket, Leistungsbeurteilungsverordnung, Schüler*innen-Einschreibung, Fachbereich Inklusion Diversität und Sonderpädagogik (FIDS), Deutschklassen, Testungen etc. schreibt uns eine Schulleiterin: „(...) eine Reform jagt die andere – teilweise sind die Informationen nur aus den Medien zu erfahren, die Unterlagen dazu sind meist noch nicht vorhanden. (...) Sehr viel ‚Unterstützungspapier‘ (?) das kaum mehr zu bewältigen ist.“ Weiters listet sie noch auf, dass Deutschklassen/-kurse rein organisatorisch eine Herausforderung darstellen, es zu wenig Einführung und Austausch über die Neuerungen gibt, das neue SPF-Verfahren als zu kompliziert empfunden wird, die Testungen (z.B. Informelle Kompetenzmessung (IKM), Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D), Schülereinschreibung) den Leiter*innen bzw. Lehrpersonen ohne Abgeltungen übertragen werden, ... Diese Auflistung könnte noch lange fortgesetzt werden. Es ist aber nicht unsere Absicht auf alles einzugehen, was Probleme macht. Wir denken, dass es Sinn macht, den Hintergrund und die Auswirkungen solcher Vorhaben transparent zu machen.

Am Beispiel der Umsetzung des neuen Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wollen wir exemplarisch zeigen, wie die an und für sich positive Zielsetzung, die Zahl der Schüler*innen, denen der SPF zugesprochen wird, zu senken, zu keiner Verbesserung pädagogischer Qualität führt, sondern eine Verschlechterung bringt, da nicht gleichzeitig mit der beabsichtigten Senkung der SPF-Quoten neue Ressourcen in die Prävention desselben fließen. Auch das Verfahren zur Feststellung eines SPF, das als „neu“ angekündigt wurde, erfüllt das Versprechen nach mehr Transparenz und einer gerechteren Vergabe des SPF keineswegs. Die folgende Gegenüberstellung der gesetzlichen Bestimmungen hinsichtlich der Feststellung einer Behinderung respektive eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) soll veranschaulichen, dass Österreich trotz einer bedeutsamen und wichtigen Entwicklung der Schule seit den 60er-Jahren im wesentlichen Bereich der Feststellung einer Behinderung keine grundlegende Entwicklung vollzogen hat.

Selbstverständlich muss der Gesetzgeber dafür sorgen, dass Behinderung nachvollziehbar und transparent festgestellt wird. Allerdings ist mit einer Feststellung alleine noch keine qualitätsvolle Pädagogik gewährleistet. Solange nur durch eine stigmatisierende Feststellung Ressourcen ins System kommen, ohne dass gleichzeitig auf einer gesetzlichen

**§ 8 Schulpflichtgesetz (SchPFG):
Besuch einer Sonderschule
(Bundesgesetz vom 25. Juli 1962)**

(1) Schulpflichtige Kinder, die infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule nicht zu folgen vermögen, aber dennoch bildungsfähig sind, haben — unbeschadet der Bestimmungen der §§ 11 bis 13 — ihre allgemeine Schulpflicht in einer ihrer Eigenart und Bildungsfähigkeit entsprechenden Sonderschule oder einer Volks- oder Hauptschule angeschlossenen Sonderschulklasse zu erfüllen, soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind und der Schulweg den Kindern zumutbar oder der Schulbesuch auf Grund der mit Zustimmung der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten der Kinder erfolgten Unterbringung in einem der Schule angegliederten oder sonst geeigneten Schülerheim möglich ist.

(2) Über die Aufnahme eines Kindes in eine Sonderschule (Sonderschulklasse) hat der Bezirksschulrat auf Ansuchen der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes oder auf Antrag des Leiters der Schule, dem das Kind zur Aufnahme vorgestellt worden ist oder dessen Schule es besucht, oder sonst von Amts wegen zu entscheiden. Vor seiner Entscheidung hat der Bezirksschulrat zur Feststellung, ob das Kind sonderschulbedürftig ist, ein Gutachten des Leiters der zuständigen Sonderschule (Lehrers der Sonderschulklasse) sowie erforderlichenfalls, jedenfalls aber auf Verlangen der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes, ein schul- oder amtsärztliches Gutachten einzuholen. Wo ein pädagogisch-psychologischer Dienst eingerichtet ist, kann der Landesschulrat durch Verordnung überdies die Einholung eines pädagogisch-psychologischen Gutachtens durch den Bezirksschulrat vorsehen, soweit die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes zustimmen oder dies verlangen; dieses Gutachten ist dem Schularzt (Amtsarzt) zugänglich zu machen.

(3) Gegen die Entscheidung des Bezirksschulrates können die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes Berufung an den Landesschulrat erheben, gegen dessen Entscheidung kein ordentliches Rechtsmittel zulässig ist.

**§ 8 SchPFG: Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf
(geltende Fassung vom 17. September 2019)**

(1) Auf Antrag oder von Amts wegen hat die Bildungsdirektion mit Bescheid den sonderpädagogischen Förderbedarf für ein Kind festzustellen, sofern dieses infolge einer Behinderung dem Unterricht in der Volksschule, Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag. Unter Behinderung ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen zu verstehen, die geeignet ist, die Teilhabe am Unterricht zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten. Im Zuge der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist auszusprechen, welche Sonderschule für den Besuch durch das Kind in Betracht kommt oder, wenn die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten es verlangen, welche allgemeine Schule in Betracht kommt. Unter Bedachtnahme auf diese Feststellung hat die Bildungsdirektion festzulegen, ob und in welchem Ausmaß der Schüler oder die Schülerin nach dem Lehrplan der Sonderschule oder einer anderen Schulart zu unterrichten ist. Bei dieser Feststellung ist anzustreben, dass der Schüler oder die Schülerin die für ihn oder sie bestmögliche Förderung erhält.

(2) Im Rahmen der Verfahren gemäß Abs. 1 kann auf Verlangen oder mit Zustimmung der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten das Kind, sofern es die Volksschule oder Mittelschule noch nicht besucht, für höchstens fünf Monate in die Volksschule oder die Mittelschule oder eine Sonderschule der beantragten Art, sofern es die Volksschule oder die Mittelschule bereits besucht, in eine Sonderschule der beantragten Art zur Beobachtung aufgenommen werden.

(3) Sobald bei einem Kind auf die sonderpädagogische Förderung verzichtet werden kann, weil es – allenfalls trotz Weiterbestandes der Behinderung – dem Unterricht nach dem Lehrplan der betreffenden allgemeinen Schule zu folgen vermag, ist die Feststellung gemäß Abs. 1 erster Satz aufzuheben. Für den Fall, dass bei Fortbestand des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schüler oder die Schülerin dem Unterricht nach dem Lehrplan der betreffenden allgemeinen Schule zu folgen vermag, ist die Feststellung gemäß Abs. 1 vierter und fünfter Satz entsprechend abzuändern.

(3a) Bei körperbehinderten und sinnesbehinderten Schülern, die in eine Sekundarschule nach Erfüllung der allgemeinen Aufnahmevoraussetzungen der jeweiligen Schulart aufgenommen werden, ist die Feststellung gemäß Abs. 1 aufzuheben. Dies gilt nicht beim Besuch einer Sonderschule.

Grundlage Ressourcen für Prävention zur Verfügung gestellt werden (z.B. durch eine indexbezogene Ressourcenvergabe), bekommen die im Gesetzestext verwendeten Begriffe eine hohe Bedeutung und sind handlungsleitend. Wenn jetzt Behinderung als die „Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung“ definiert wird, verlangt das, dass der klassisch medizinische Ansatz (ICD 10) in der Diagnostik durch einen pädagogischen Ansatz (ICF) gerahmt wird.

Die Schule des 21. Jahrhunderts ist mit vielen Anforderungen konfrontiert und das ständige Bemühen um Weiterentwicklung der Schulen – trotz eines evidenten Ressourcenmangels – verlangt Achtsamkeit im Umgang mit Menschen, denen das Etikett „SPF“ oder „lernbehindert“ bescheinigt wird. Die nachfolgenden Beiträge sollen dazu ermutigen aus

dem „Gewordensein“ bestimmter Begrifflichkeiten jene Konsequenzen abzuleiten, die ein kritisches Verstehen ermöglichen und konkrete Handlungsmöglichkeiten initiieren.

Der unreflektierte Gebrauch von Begriffen kann Menschen in ihrer Würde verletzen und Zuschreibungen können Menschen Bildungschancen verwehren. Nicht selten kann man hören, wie Jugendliche mit Ausdrücken wie „Du bist ja behindert“, „Idiot“ oder aber mit der Frage oder Feststellung „Bist blöd?!“ andere „heruntermachen“ wollen. Pädagogik muss sich um Solidarität, Toleranz und humanes Denken bemühen. Dabei gilt es im Miteinander, Generalisierungen und undifferenziertes Denken bewusst zu machen und solchen Denkhaltungen mit ihren fatalen Konsequenzen gegenzusteuern.

Betrachtet man den Begriff „Lernbehinderung“, der im Vergleich zu früheren Begriffen nur scheinbar an stigmatisierender Schärfe verloren hat, genauer, so ist festzustellen, dass es sich um keinen pädagogischen Begriff handeln kann, denn auch die aktuellen gesetzlichen Bestimmungen verweisen auf eine sozialgesetzgeberische Grundlage, wie das Behinderteneinstellungsgesetz in der geltenden Fassung, in dem Behinderung – und somit auch Lernbehinderung – als eine andauernde Erschwernis der Teilhabe (am Unterricht) definiert und somit auf das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung Bezug nimmt. Für Pädagog*innen, die sich als Anwält*innen der Kinder ihrer Klasse verstehen und jedes Kind optimal fördern wollen, kann Lernbehinderung kein „grundsätzlich pädagogischer“ Begriff sein, denn egal welche Hindernisse zur Entwicklung den Schüler*innen im Wege stehen, sie brauchen Förderung. Die mit dem Etikett „lernbehindert“ vorgenommene Einteilung in zwei Arten von Schüler*innen ist für das Verständnis von Lehrpersonen irritierend und oft auch belastend.

Begriffe, die Menschen vergleichen, dem einen mehr, dem anderen weniger Fähigkeiten zuschreiben, können sehr schnell ein Werturteil provozieren, auch wenn dies bewusst gar nicht gewollt ist. Stehen Pädagog*innen jedoch in Belastungs- oder Entscheidungssituationen, können Begriffe rasch stigmatisierend wirken. „Lernbehinderung“ wird dann ausschließlich am individuellen Kind festgemacht, obwohl eigentlich situative, institutionelle oder soziale Rahmenbedingungen problemverursachend sind.

Eberwein führte schon 1993 aus, dass der der Begriff „Lernbehinderung“ inkorrekt und unwissenschaftlich ist, denn dieser suggeriere ein charakteristisches Merkmal bei bestimmten Schüler*innen (jährlich trifft diese Etikettierung immerhin Tausende), eine definierbare Eigenschaft, nämlich die Beeinträchtigung des Lernvermögens, durch die diese Schüler*innen von den anderen, den „normalen“, abzugrenzen seien. Gerade das ist jedoch wissenschaftlich nicht zu belegen. Weder ist der Begriff Intelligenz, der ein wesentliches Einordnungskriterium für die Sonderschulzuweisung darstellt, klar zu definieren, noch können bestimmte Kriterien für „Lernfähigkeit“ eindeutig festgelegt werden. Es gibt keine diagnostischen Instrumente, die jene, für die Lernbehinderung angeblich konstitutiven Begriffe „umfänglich“, „schwerwiegend“, „irreversibel“, objektiv erfassen können. Letztere berücksichtigen auch nicht die Tatsache, dass das Lernen, die Prozesse des Lernens, im Kern für alle Schüler*innen nach denselben Strukturen ablaufen.

Lernvorgänge im Menschen sind vielfältig und komplex. Der Versuch ihrer umfassenden Beschreibung zu Klassifizierungszwecken wäre zudem auch gar nicht zielführend, da sie sich laufend verändern. Der Mensch als Lernwesen lernt auch Lernen, und dieser Prozess ist stark von der Umgebung der Schüler*innen abhängig.

Aus dieser Sicht ist die Annahme, dass es so etwas wie „Lernbehinderung“ als biologisch grundgelegte Eigenschaft gäbe, geradezu kontraproduktiv, weil entwicklungshindernd.

Pädagogisch ist eine Haltung, die primär nach Wegen und Möglichkeiten des erfolgreichen Lernens sucht und für die die Suche nach Defekten eher zweitrangig ist. In der Praxis ist es dienlicher, wenn sich Lehrpersonen fragen, mit welchen Lernangeboten Interesse und Beteiligung angeregt werden können, als Energien und Ressourcen auf die Erstellung eines umfassenden Katalogs vorliegender mangelnder Fähigkeiten zu verschwenden.

Allmählich kommt man daher von dem simplifizierenden Begriff „Lernbehinderung“ ab und betont die Multidimensionalität von Lernschwierigkeiten. Statt von Lernbehinderung sollte von aufgabenspezifischen Schwierigkeiten gesprochen werden, vor die alle Menschen gestellt sind, somit also kein spezifisches Persönlichkeitsmerkmal darstellen, sondern eine schulorganisatorische, normabhängige und daher relationale BestimmungsgroÙe sind, die je nach Schule und Lehrperson verschieden sein kann.

Zur Beschreibung von Schüler*innen mit einem SPF wird nicht selten ein diffamierender Katalog an Negativ-Attributen verwendet, der die massive Etikettierung und Stigmatisierung, die Arroganz bei der Bewertung subkultureller Lebenswelten bzw. sozialer Benachteiligungen und die Missachtung entsprechender neuer Forschungsergebnisse verdeutlicht. Probleme *mit* Schüler*innen werden oft zu Problemen *von* Schüler*innen umdefiniert, ihr häufig anderes Lernverhalten von der Institution als Intelligenzmangel gedeutet. Diagnostik wird dann nicht als Förderdiagnostik verstanden, wodurch auch keine adäquate Förderung erfolgt und die „Lernbehinderten“ hinsichtlich ihrer potenziellen Möglichkeiten unerforscht und somit unverstanden und unterfordert bleiben.

Bei „schwierigen“ Schüler*innen muss das unterrichtliche Planen erst ihre Motivation, ihr Ausdrucksvermögen und ihre Abstraktion beachten, um dann didaktische Möglichkeiten zu entwickeln. Besondere Chancen liegen in neuen Lernformen. Lehrer*innen machen Lernangebote, vor allem aber schaffen sie die Voraussetzungen für selbstreferentielles, sich selbst organisierendes Lernen. Nicht mehr die Homogenität von Lernen ist gefragt, sondern die Vielfalt der Ansätze, die Individualität und Eigenwilligkeit und eine Vielzahl der Lehrmethoden.

„Lernbehinderte“, so zeigte sich, gelangen in der allgemeinen Schule zu besseren Leistungen als in der Sonderschule (Feyerer, 2009, S. 89). In der Tat muss man sich aus einer ganzheitlichen Sicht des Menschen fragen, ob sich Kinder immer noch an die Institution Schule anpassen müssen, oder ob es nicht vielmehr dem Wesen des Menschen entspricht, dass die Institution Schule auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingeht und die Fragen, das Interesse der Schüler*innen ernst nimmt und dies in den didaktischen Überlegungen berücksichtigt.

Um dies zu ermöglichen, brauchen Lehrpersonen und Schulen Unterstützung, sowohl in der Unterrichts- und Schulentwicklungsberatung als auch durch personelle Ressourcen, die sowohl flexibel über einen definierten Zeitrahmen oder bei hohen Unterstützungsbedarfen über lange Zeiträume eingesetzt werden können. Auf eine solche Entwicklung deutet in der bildungspolitischen Gesetzgebung und Umsetzungspraktik wenig hin, wiewohl es nicht an gut fundierten und praktikablen Konzepten mangeln würde.

Dies aufzuzeigen und Wege zur Veränderung der schulischen Praxis zugänglich zu machen, sehen wir als einen essentiellen Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Schule in Österreich.

Ewald Feyerer & Wilfried Prammer
Linz, November 2019

Literatur

Eberwein, H. (1993). Systemische- und förderungsorientierte Diagnostik in den (integrativen) Grundschulen. *Grundschule*, 25(1), 8–10.

Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, Bd. 2, (S. 73–97), Graz: Leykam.

Auffälliges Verhalten in der Schule

Herausforderungen und Lösungsansätze

Abstract

Auffällige Verhaltensweisen sind eine der häufigsten Störungen im Schulbereich. Auffälliges Verhalten ist allerdings ein Sammelbegriff, der verschiedenste Erscheinungsformen und Intensitäten umfasst und oft zeigen sich in verschiedenen Beschreibungen sowohl Übergeneralisierungen als auch Widersprüche. Die bisherigen Erfahrungen mit schulischer Inklusion zeigen, dass verhaltensauffällige Kinder und Jugendlichen eine der am schwierigsten zu integrierenden Personengruppen sind und die Betroffenen wie auch das System der Unterstützung vor schwierig zu lösende Herausforderungen stellen. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über Definition und Systematik auffälligen Verhaltens sowie über den Forschungsstand zur Inklusion verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Handlungsmöglichkeiten für die Bearbeitung auffälligen Verhaltens im Kontext inklusiver Regelklassen werden thematisiert und Möglichkeiten einer praxisorientierten Umsetzung von Maßnahmen aufgezeigt.

Was ist auffälliges Verhalten?

Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen, so genannt „schwierige“ Schülerinnen und Schüler oder, wie in diesem Beitrag bezeichnet, auffällige Verhaltensweisen, sind eine der häufigsten Störungen im Schulbereich. Mit einer Inzidenz zwischen 15% und 20% gibt es praktisch in jeder Schulklasse eines oder meist mehrere Kinder, die durch ihr Verhalten auffallen und damit sich selber, die Lehrpersonen und die Mitschüler*innen zum Teil massiv stören, beim Lernen beeinträchtigen oder belasten (Keller et al., 2018; Eckstein, 2019).

In den Medien, aber auch in der Fachliteratur werden unter auffälligem Verhalten sehr unterschiedliche Phänomene zusammengefasst. Bei der Frage, was genau unter auffälligem Verhalten zu verstehen ist, zeigen sich sowohl Übergeneralisierungen als auch Widersprüche. Auffälliges Verhalten ist ein Sammelbegriff, der verschiedenste Erscheinungsformen und Intensitäten umfasst (Eckstein, 2019). Die folgenden Beispiele stammen aus Beschreibungen typischer auffälliger Verhaltensweisen aus der Praxis von Lehrpersonen (Keller et al., 2018) und zeigen einen Teil dieses begrifflichen Spektrums auf:

***Beispiel 1:** F. stört oft den Unterricht durch Aufstehen und Herumgehen während einer geführten Sequenz. Er turnt auf dem Stuhl herum und lenkt seine Mitschüler*innen ab, indem er mit ihnen schwatzt oder kleine Gegenstände herumwirft. Er spricht sehr oft unangefordert und seine Beiträge sind meistens nicht zur Sache. Wenn er eine Frage hat oder ihn etwas beschäftigt, platzt er damit heraus, kann nicht warten. Er missachtet oft Anweisungen der Lehrperson und zeigt unangemessene Reaktionen auf Zurechtweisung bei Grenzüberschreitungen, beginnt dann zu weinen, gibt eine freche Antwort oder läuft aus dem Zimmer.*

***Beispiel 2:** C. zeigt oft Aggressionen gegenüber Mitschüler*innen: Beleidigungen, Tätlichkeiten wie schubsen, an den Haaren ziehen oder schlagen. Wenn er einen schlechten Tag hat, kann es auch vorkommen, dass er „austickt“ (Möbiliar herumwerfen, unkontrollierte Gewaltausbrüche mit Schlagen und Treten). Manchmal kommt es auch zu (verbalen) Aggressionen gegen Lehrpersonen: freche Antworten, Verweigerung, emotionale Ausbrüche (Fluchen/lautstarke verbale Entgleisung, Sachbeschädigung).*

Beispiel 3: P. ist sehr schüchtern und zurückgezogen. Sie sagt oft, sie würde sich unwohl fühlen und fehlt häufiger im Unterricht. Sie traut sich nicht, vor der Klasse etwas zu sagen und hat Angst, im Sportunterricht oder im Klassenlager zu duschen. Sie redet selten mit ihren Mitschüler*innen und wird von ihnen deshalb auch wenig beachtet. Sie beteiligt sich fast nie am Unterricht, traut sich im Musikunterricht nicht zu singen. Sie wirkt oft abwesend und unsicher.

Verhaltensstörungen oder auffälliges Verhalten bezeichnen generell „ein Verhalten, welches von den formellen Normen einer Gesellschaft und/oder von den informellen Normen innerhalb einer Gruppe nicht nur einmalig und in schwerwiegendem Ausmaß abweicht“ (Vernooij, 2000, S. 33). Die Annahme, Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten könnten damit klar und objektiv bestimmt werden, trifft indes nicht zu. Ob ein Verhalten als auffällig beurteilt wird oder nicht, ist abhängig von verschiedenen Faktoren: „Wenn Verhalten auffällt, fällt es nicht, an sich‘ auf, sondern es fällt immer irgendjemandem auf; und nicht irgendwie, sondern immer in einer ganz konkreten Lebenssituation“ (Jetter, 1996, S. 6). Die Definition eines Verhaltens als „auffällig“ oder „gestört“ ist also nicht klar abgegrenzt, sondern findet, was das Ausmaß und die Intensität der Abweichung des jeweiligen Verhaltens von der Erwartung betrifft, auf einem Kontinuum mit fließenden Übergängen zwischen den einzelnen Kategorien statt (vgl. Abbildung 1).

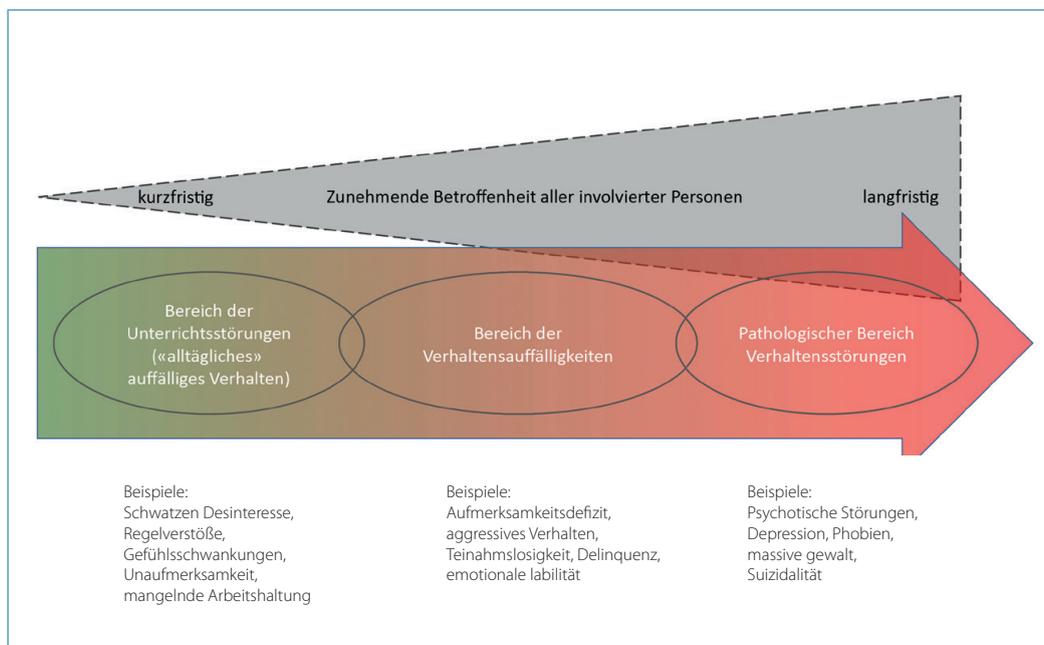


Abbildung 1: Kontinuum auffälligen Verhaltens

Am einen Ende dieses Spektrums stehen Verhaltensweisen, die sehr häufig vorkommen und gewissermaßen zum normalen pädagogischen Alltag gehören. Sie sind meist kurzfristig und können situativ mit dem Handlungsrepertoire der Lehrperson im Unterricht bearbeitet werden.

Am anderen Ende des Spektrums lassen sich schwerwiegende Verhaltensstörungen verorten, die alle involvierten Personen stark belasten und über längere Zeit hinweg bestehen. Sie übersteigen die Möglichkeiten, über die Lehrpersonen und die Schule verfügen und erfordern systemübergreifende Handlungsansätze unter Einbezug psychologischer, therapeutischer und weiterer Ressourcen. Auf der Basis epidemiologischer Studien kann davon ausgegangen werden, dass ca. 10 % der Schüler*innen eine klinisch relevante, also behandlungsbedürftige, psychopathologische Störung aufweisen (Schwenck, 2016; Eckstein, 2019).

Dazwischen liegt ein weiter Bereich auffälligen Verhaltens, der Lehrpersonen sowie Mitschüler*innen teilweise stark belasten kann und die Schule vor anspruchsvolle Herausforderungen stellt. Aus Sicht des Autors gehören in diesen Bereich auch die drei oben genannten Beispiele. Die Grenzen zwischen diesen Bereichen sind jedoch fließend und nicht objektiv zu ziehen, sondern abhängig von der jeweiligen Einschätzung der beteiligten Personen.

Neben der Intensität einer Auffälligkeit ist auch die Art und Weise der jeweiligen Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens von Bedeutung. Aktuell liegen verschiedene Definitionen und Klassifikationen vor, die im sonderpädagogischen Kontext von Bedeutung sind:

Klinische Definitionen

In empirischen Studien am häufigsten verwendet werden Definitionen aus medizinischer und psychologisch-psychiatrischer Sicht. Klinische Definitionen versuchen in der Regel, Verhaltensauffälligkeiten als mehr oder weniger stabile Merkmale einer Person zu erfassen und empirisch zu beschreiben. Damit kann die Verhaltensauffälligkeit als Abweichung von einer Norm definiert werden. Ein verbreitetes Beispiel solcher Definitionen findet sich etwa in der Internationalen Klassifikation ICD der Weltgesundheitsorganisation (Tabelle 1):

ICD-11 Code	Verhaltensauffälligkeit/Störung
6A05	ADHD
6A70	Depressive disorder (Depressionen)
6B00	Anxiety disorder (Angststörungen)
6B20	Obsessive-compulsive disorder (Zwangsstörungen)
6B80-6B85	Feeding or eating disorders (Essstörungen)
6C00-6C01	Elimination disorders (Einnässen/Einkoten)
6C70-6C73	Impulse control disorders (Störungen der Impulskontrolle)
6C40-6C50	Disorders due to substance abuse or addictive behaviours (Sucht)
6C90	Oppositional defiant disorder (oppositionelles Verhalten)
6C91	Conduct-dissocial disorder (dissoziales Verhalten)

Tabelle 1: Klassifikation auffälligen Verhaltens nach ICD-11 (WHO 2019: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>)

Pädagogische Definitionen

Aus pädagogischer Sicht liegt eine Verhaltensauffälligkeit dann vor, wenn die Erziehungssituation oder der Unterricht durch das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers gestört wird und Lernen deshalb nicht mehr in der beabsichtigten Weise möglich ist. Sie sind somit Ereignisse, „die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen“ (Menzel, 2009, S. 17). Eine verbreitete Einteilung unterscheidet zwischen externalisierenden, also nach außen gerichteten und internalisierenden, also nach innen gerichteten Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Hillenbrand, 2001; Petermann et al., 2008; Myschker & Stein, 2014).

Kategorie	Beispiele von Erscheinungsformen
Externalisierende Störungen	Aggressivität und Gewalt Hyperaktivität Impulsivität
Internalisierende Störungen	Angststörungen Depressivität Essstörungen Schlafstörungen Somatische Störungen
Entwicklungsbedingt auffälliges Verhalten	Aufmerksamkeitsdefizite dem Alter unangemessenes Verhalten leichte Ermüdbarkeit mangelnde Belastbarkeit
Dissoziales Verhalten	Delinquenz Verantwortungslosigkeit leichte Erregbarkeit und Frustration Beziehungsstörungen

Tabelle 2: Pädagogische Klassifikation auffälligen Verhaltens (überarbeitet nach Myschker & Stein, 2014)

Soziologische Definitionen

Im Gegensatz zur individualtheoretischen Sichtweise klinischer Definitionen kann Verhaltensauffälligkeit aus soziologischer Perspektive als gesellschaftlich bedingter Ziel-Mittel-Konflikt verstanden werden (vgl. Barth, 2009). Den betroffenen Kindern und Jugendlichen fehlen nach dieser Auffassung die gesellschaftlich anerkannten Mittel (z. B. erfolgreiches schulisches Lernen) zur Erreichung der vorgegebenen Zielsetzungen (z. B. den erwünschten Beruf haben), resp. diese Mittel werden ihnen von der Gesellschaft vorenthalten. Die Anpassungsreaktionen, welche die Kinder und Jugendlichen in dieser Situation zeigen, äußern sich schließlich als Verhaltensauffälligkeiten.

Bio-Psycho-Soziale Definitionen

Viele Definitionen auffälligen Verhaltens lassen sich damit einer von zwei grundsätzlichen Sichtweisen zuordnen: Aus der Sicht des „individual model“ ist Verhaltensauffälligkeit grundsätzlich eine Persönlichkeitseigenschaft eines Kindes oder Jugendlichen; aus der Sicht des „social model“ dagegen ist sie vor allem ein Resultat von negativen Einflüssen und Bedingungen der Umwelt des Kindes oder Jugendlichen. Das bio-psycho-soziale Modell versucht, diese beiden grundsätzlichen Sichtweisen zu integrieren und fokussiert nicht nur Krankheiten, Syndrome und Defizite des Individuums, sondern bezieht auch Faktoren des Umfeldes mit ein, welche die Möglichkeiten zur Aktivität und Partizipation des Individuums mitbestimmen. Gesundheit in diesem Sinne bedeutet dann nicht einfach die Abwesenheit von Krankheiten oder Störungen, sondern ist bestimmt durch die Möglichkeit des Individuums, mit seinen Voraussetzungen Aktivitäten auszuführen und an der Gemeinschaft zu partizipieren. Diese Möglichkeiten sind mindestens ebenso von den individuellen Voraussetzungen des Individuums wie von den Bedingungen des Kontextes abhängig. Bezogen auf auffällige Verhaltensweisen heißt das, dass die Aktivitäten und Partizipationsmöglichkeiten einer Person (z. B. die Schule erfolgreich abzuschließen) von ihren biologischen und psychologischen Funktionen abhängig sind (z. B. ihrem Verhaltensrepertoire), aber auch genauso von den Umweltfaktoren (z. B. der Toleranz der Lehrperson) (Hollenweger, 2006).

Verhaltensauffällige Schüler*innen sind mit Herausforderungen in verschiedenen Situationen in Schule und Unterricht konfrontiert, die von ihnen soziale und emotionale Kompetenzen erfordern, um sie in gesellschaftlich erwünschter Weise zu bewältigen. Wenn ihnen diese Kompetenzen nicht oder nur in unzureichendem Ausmaß zur Verfügung stehen, gelingt dies nicht. Die betroffenen Kinder greifen in diesem Fall auf diejenigen Verhaltensweisen zurück, die ihnen zur Verfügung stehen, die aber in der aktuellen Situation nicht angemessen sind und nicht zum erwünschten Ergebnis führen – sie sind dysfunktional und erscheinen auffällig, als Verhaltensstörung.

Zusammengefasst:

Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten lassen sich funktional und entwicklungsperspektivisch als Bewältigungsversuch einer überfordernden Situation im Kontext der aktuellen Lebensumwelt des Kindes/Jugendlichen verstehen (vgl. Luder et al., 2017; Liesen & Luder, 2011).

Auffälliges Verhalten und Inklusion

Im Zusammenhang mit der vermehrten Verbreitung integrativer sonderpädagogischer Förderung anstelle von separativer Förderung in Sonderklassen und Sonderschulen stellen Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen die Betroffenen wie auch das System der Unterstützung vor schwierig zu lösende Fragen (Willerscheidt, 2008). Einerseits ist aufgrund der bisherigen Erfahrungen mit integrativen Schulungsformen zu befürchten, dass die Gruppe der verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen eine der am schwierigsten zu integrierenden Personengruppen darstellt (Barsch, Bendokat & Brück, 2008; Goetze, 2008; Liesen & Luder, 2011). Andererseits deutet einiges darauf hin, dass diese Schülerinnen und Schüler auch die Gruppe und das Sozialverhalten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler negativ beeinflussen können (Müller, 2008). Die Befunde aus 66 Untersuchungen (Müller & Minger, 2013) zeigen, dass die Wirkung der Peers auf die individuelle Entwicklung sowohl von personalen, psychologischen als auch sozial-kontextuellen Merkmalen abhängt. Beispielsweise gibt es Phasen einer erhöhten Beeinflussbarkeit (frühe bis mittlere Jugend) sowie Personengruppen, für welche die Problematik besonders ausgeprägt ist (z.B. Jugendliche mit bereits bestehenden dissozialen Verhaltensweisen und Einstellungen, hohem Konformitätsstreben und großer Risikobereitschaft). Zu den individuellen Kompetenzen, die eine ungünstige Wirkung der Peers ausgleichen könnte, gehören dagegen eine hohe Selbstkontrolle und soziale Kompetenzen im Umgang mit Peerdruck. Es ergeben sich aber auch Hinweise, dass die Eltern durch die Gestaltung positiver Beziehungen zu ihren Kindern sowie durch Nachfragen und Diskutieren den Einfluss der Peers moderieren können.

Im Zusammenhang mit schulischer Integration gibt es wichtige Hinweise darauf, dass für Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten eine separative Schulung (z.B. in Sonderschulen, besonderen Klassen oder Fördergruppen) nicht besonders erfolgversprechend ist, sondern gerade für ihre Entwicklung eine integrative Schulung wichtig wäre. Aktuell diskutierte Überlegungen fokussieren deshalb auf die Vermeidung des Zusammenführens dissozialer Kinder und Jugendlicher in besonderen Sozialtrainings oder Schulklassen (Dodge, Dishion & Lansford, 2006; Müller, 2010) und streben eine Integration dieses Personenkreises in prosoziale Peergruppen an (Müller, 2011). Verschiedene Studien liefern Hinweise darauf, dass eine integrative Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Regelklasse möglich und erfolgversprechend ist und dass mit geeigneten Maßnahmen die Tragfähigkeit der Schule für Schüler*innen mit sozialen Beeinträchtigungen gestärkt werden kann (Wettstein, 2012; Luder, Pfister & Kunz, 2017).

Auffälliges Verhalten als Belastung

Schüler*innen mit auffälligem Verhalten gehören zu denjenigen Personengruppen, welche für Lehrpersonen in inklusiven Regelklassen eine besonders hohe Belastung darstellen können. Konflikte mit sogenannten „schwierigen Schülerinnen und Schülern“ gelten schon seit längerer Zeit als einer der wichtigsten Belastungsfaktoren von Lehrpersonen (Nakamura & Lehmann, 2003; Nido et al., 2008). Eine aktuelle Studie aus der Schweiz, in der 248 Lehrpersonen befragt wurden, bestätigt diese Ergebnisse (Keller et al., 2018). Auffälliges Verhalten von Schüler*innen ist einer der größten beruflichen Belastungsfaktoren für Lehrpersonen (vgl. Abbildung 2). Auch auf die Art der Verhaltensauffälligkeit kommt es dabei an: Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten hängen mit der wahrgenommenen Belastung der Lehrpersonen am stärksten zusammen ($r = .33, p = .001$). Ein ebenfalls statistisch signifikanter Zusammenhang, wenn auch weniger bedeutsam, ergibt sich mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ($r = .19, p = .01$).

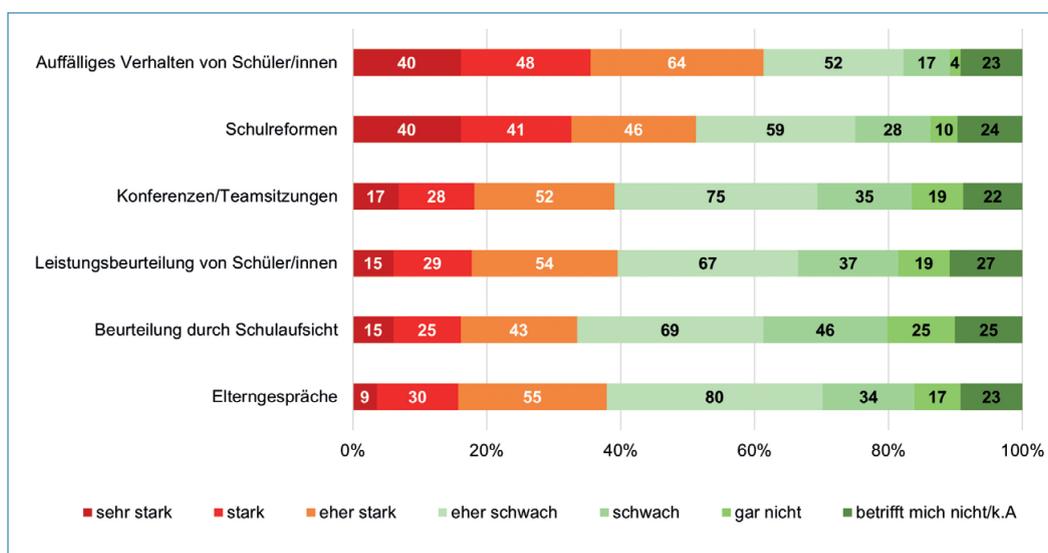


Abbildung 2: Belastungsfaktoren für Lehrpersonen (Keller et al., 2018, S. 199)

Ein Ausschluss aus der Regelklasse, beispielsweise durch die Zuweisung zu einer Sonderschule, einer besonderen Klasse, Fördergruppe oder einem Time-out verspricht in dieser Situation eine Entlastung der Lehrperson sowie der Mitschüler*innen und ist aus dieser Sicht eine scheinbar vielversprechende Handlungsmöglichkeit. Leider entfällt durch eine solche separative Maßnahme die Möglichkeit, die prosoziale Peergroup der Regelklasse als Ressource zu nutzen und dadurch die Chance auf eine erfolgreiche Förderung der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers zu erhöhen.

Entlastung durch Stärkung der Schule

Auffälliges Verhalten von Schüler*innen stellt eine große Belastung für die Schule dar. Um eine erfolgreiche integrative Schulung und Förderung der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten, braucht es eine gezielte Entlastung und Unterstützung der Schulen durch professionelle und wirksame Handlungsmöglichkeiten im Unterricht (vgl. Abbildung 3).

Um entlastend zu wirken und das auffällige Verhalten nachhaltig zu verbessern, sollten die eingesetzten Maßnahmen einerseits wirksam sein und andererseits auch möglichst gut zu den jeweiligen Anforderungen des auffälligen Verhaltens sowie der konkreten Situation in der Praxis passen.

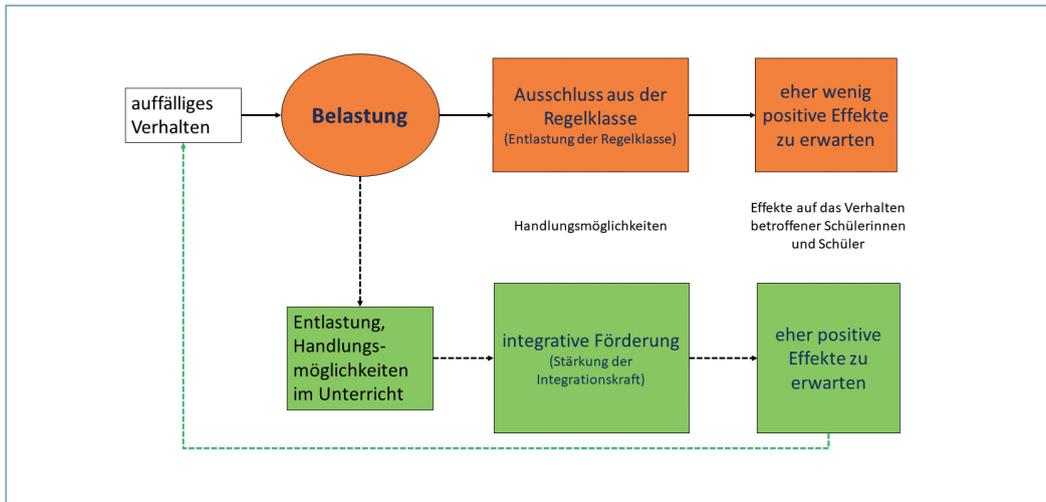


Abbildung 3: Belastung durch auffälliges Verhalten

Evidenzbasierte Handlungsmöglichkeiten

Viele Lehrpersonen fühlen sich herausgefordert oder gar überfordert, wenn sie mit auffälligem Verhalten ihrer Schüler*innen konfrontiert werden. Wie soll reagiert werden? Was kann getan werden? Welche Maßnahmen zur Intervention oder Prävention sind geeignet? Auf diese Fragen fehlen in der Praxis oft die Antworten.

Aus wissenschaftlicher Sicht ist wichtig, dass eine Maßnahme auch nachweislich wirksam ist. Diese Wirksamkeit sollte durch empirische Forschungsergebnisse abgesichert sein, damit die entsprechende Maßnahme Lehrpersonen oder Schulen empfohlen und in der Praxis eingesetzt werden kann. Die empirisch nachgewiesene Wirksamkeit einer Maßnahme wird üblicherweise anhand der vorliegenden Literatur, in der die Belege für ihre Wirkungen publiziert sind, eingeschätzt. Dabei können verschiedene Levels empirischer Wirksamkeitsnachweise unterscheiden werden. Die folgenden Levels orientieren sich an den „Levels of Evidence Based Medicine“ des OCEBM¹ und wurden für die Einschätzung sonderpädagogischer Maßnahmen angepasst:

Level 1: Zur Wirksamkeit der Maßnahme liegen zusammenführende Auswertungen mehrerer empirischer Studien vor (Metaanalysen oder systematische Reviews).

Level 2: Zur Wirksamkeit der Maßnahme liegt mindestens eine methodisch gut gemachte empirische Studie vor (z.B. Kontrollgruppendesign, randomisierte Stichprobe, mehrere Messzeitpunkte).

Level 3: Zur Wirksamkeit der Maßnahme liegt mindestens eine empirische Einzelfallstudie oder Falldokumentation vor (z.B. Kasuistik, MBD-Versuchsplan, Projektdokumentation).

Level 4: Zur Wirksamkeit der Maßnahme liegen keine empirischen Daten vor, sondern lediglich theoretische Argumentationen oder Meinungen von Expert*innen oder Expert*innengruppen.

Als evidenzbasiert oder nachweislich wirksam kann demnach eine Maßnahme gelten, wenn publizierte Studien zu ihrer Wirksamkeit vorliegen, die mindestens auf Level 3 oder höher eingeordnet werden können.

¹ OCEBM Levels of Evidence Working Group. (2011). The Oxford 2011 Levels of Evidence: <http://www.cebm.net/index.aspx?o=5653>

Ergebnisse systematischer Literaturreviews (Liesen & Luder, 2012; Casale, Hennemann & Hövel, 2014; Luder, Pfister & Kunz, 2017) zeigen, dass es eine Vielzahl von evidenzbasierten Handlungsmöglichkeiten zur Prävention und Intervention bei auffälligem Verhalten gibt. Programme im Bereich der Prävention, zum Aufbau von sozialen und emotionalen Kompetenzen, erweisen sich dabei oft als hilfreich und wirksam. Im Gegensatz dazu ist es schwieriger, bereits bestehende Verhaltensauffälligkeiten zu reduzieren, dafür existieren deutlich weniger Programme mit belegter Wirksamkeit (Casale et al., 2014).

Bei genauerer Betrachtung zeigen sich einige Eigenschaften, die viele nachweislich wirksame Programme auszeichnen. Diese gemeinsamen Eigenschaften stellen gewissermaßen Erfolgsfaktoren oder Prinzipien erfolgversprechender Handlungsmöglichkeiten dar, die bei der Auswahl geeigneter Ansätze herangezogen werden können:

- ▶ **Prosoziales Verhalten unterstützen:** Handlungsmöglichkeiten sind wirksam, wenn sie erwünschtes, prosoziales Verhalten ermöglichen und unterstützen.
- ▶ **Fördern statt Strafen:** Handlungsmöglichkeiten sind wirksam, die soziale und emotionale Kompetenzen aufbauen und fördern.
- ▶ **Gemeinsam handeln:** Handlungsmöglichkeiten sind wirksam, wenn sie eine inklusive Schulkultur sowie inklusive Einstellungen und Haltungen befördern. Eine vom gesamten Team getragene Schulkultur mit geteilten Einstellungen und Haltungen bezüglich des Umgangs mit auffälligem Verhalten ist eine wichtige Ressource und eine Grundlage für gelingende Interventionen.
- ▶ **Unterricht bewusst gestalten:** Handlungsmöglichkeiten sind wirksam, die Maßnahmen auf der didaktisch-methodischen Ebene der Unterrichtsgestaltung mit einbeziehen. Ein differenzierter, an individuelle Lernbedürfnisse angepasster Unterricht unterstützt angemessenes Lern- und Arbeitsverhalten und wirkt präventiv gegen Unterrichtsstörungen.
- ▶ **Im Alltag umsetzen:** Handlungsmöglichkeiten sind wirksam, wenn sie sich im Unterrichtsalltag auch tatsächlich umsetzen lassen. Dazu müssen die verfügbaren Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten der jeweiligen Situation berücksichtigt werden, damit eine nachhaltige Implementierung der jeweiligen Maßnahme in der Praxis des Schulalltags gelingt.

Angepasste Umsetzung in der Praxis

Neben der Wirksamkeit einer Maßnahme ist auch ihre Indikation von zentraler Bedeutung für den Erfolg. Die eine beste Maßnahme gibt es nicht, sondern es kommt darauf an, dass die gewählte Maßnahme auch tatsächlich zur Problemlage, zum auffälligen Verhalten sowie zu den lokalen und individuellen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen der beteiligten Personen und der konkreten Situation passt. Je genauer diese Bedürfnisse und die Ziele, die mit der Umsetzung einer Maßnahme erreicht werden sollen, bekannt sind desto passender die Auswahl und desto wahrscheinlicher auch der Erfolg.

Eine Möglichkeit zur Auswahl und Umsetzung geeigneter Maßnahmen wurde in einem Projekt mit verschiedenen Partnerschulen in der Schweiz erprobt². In Aktionsforschungsprojekten (vgl. Altrichter & Posch, 2007) wurden auf der Basis von Erhebungen zum Ist-Stand und den Bedürfnissen der Schulen passende Maßnahmen ausgewählt, in der Praxis erprobt und evaluiert. Das Vorgehen war entlang der folgenden Schritte aufgebaut:

- ▶ **Bedarfserhebung:** *In einer Online-Umfrage mit allen Mitarbeitenden der Schule wurden verschiedene Aspekte rund um das Thema Verhaltensauffälligkeiten erhoben. Dabei kamen sowohl standardisierte Skalen zum Einsatz, die quantitative Auswertungen und*

² Der Bericht zu diesem Projekt „Challenge“ kann auf der Projekthomepage heruntergeladen werden: <https://phzh.ch/de/Forschung/forschungszentren/Zentrum-Inklusion-und-Gesundheit-in-der-Schule/Projekte/sis/>

Vergleiche ermöglichten, als auch offene Fragen, die eine vertiefte qualitative Auswertung erlaubten. Ergänzt wurde die Bedarfserhebung durch Interviews mit Schulleitenden, Lehrpersonen und sonderpädagogischen Fachpersonen der Schule.

- ▶ **Gemeinsame Planung:** Die Ergebnisse der Bedarfserhebung wurden mit den Schulen gemeinsam besprochen. Zusammen mit einer Fachperson aus dem Forschungsteam wurden Handlungsmöglichkeiten diskutiert und geplant. Dabei wurde auf ein Repertoire an evidenzbasierten Maßnahmen aufgebaut.
- ▶ **Umsetzung:** Die gemeinsam geplanten Maßnahmen wurden umgesetzt. Zu zwei festgelegten Zeitpunkten wurde die Durchführung der Maßnahmen mit Zwischenevaluationen begleitet.
- ▶ **Evaluation:** Die umgesetzten Maßnahmen wurden mit einer erneuten Datenerhebung evaluiert. Gemeinsam wurden von den Schulen und vom Forschungsteam die Ergebnisse der Evaluation und das weitere Vorgehen besprochen.

In den durchgeführten Aktionsforschungsprojekten wurden bisher weitgehend positive Erfahrungen gemacht. Die ergriffenen Maßnahmen führten unter anderem zu einer genaueren Einschätzung der Situationen, leisteten einen Beitrag zur Ressourcenmobilisierung in den Teams und erhöhten die Handlungsfähigkeit und Handlungssicherheit der Mitarbeitenden, was zu deutlichen Entlastungseffekten führte.

Im Rahmen der praktischen Umsetzung von Maßnahmen zur Bearbeitung von auffälligem Verhalten konnten einige unterstützende Faktoren isoliert werden, welche die Erfolgchancen erhöhen können:

- ▶ frühes Reagieren und Einbezug präventiver Maßnahmen;
- ▶ positive, partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern;
- ▶ situative, kreative Unterstützungsmöglichkeiten zur situativen Entlastung generieren und nutzen;
- ▶ koordinierte und professionelle Zusammenarbeit im Schulteam.

Dem gegenüber zeigten sich auch Risikofaktoren, welche eine erfolgreiche Bearbeitung auffälliger Verhaltensweisen gefährden:

- ▶ unklare, verzögerte Prozesse und Entscheidungen im Schulteam sowie in der Zusammenarbeit mit Fachstellen oder Behörden; keine sichtbaren Erfolge über längere Zeit;
- ▶ Multi-Problem-Konstellationen mit schlechter Erreichbarkeit der betroffenen Schüler*innen bzw. ihrer Familien und damit verbundene Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit.

Diskussion und Fazit

Auffälliges Verhalten von Schülerinnen und Schülern führt bei diesen sowie bei beteiligten Personen (Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrpersonen und weitere) zu Belastungen. Diese Belastungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines Schulausschlusses derjenigen Kinder, welche das auffällige Verhalten zeigen. Deren Förderung in separativen Kontexten entlastet zwar kurzfristig, ist jedoch mittel- und langfristig eher wenig erfolgversprechend. Wenn es dagegen gelingt, durch entsprechende Handlungsmöglichkeiten die beteiligten Personen so zu entlasten, dass eine integrative Förderung der verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler möglich bleibt, dann sind im Rahmen dieser integrativen Förderung auch eher positive Effekte auf das auffällige Verhalten zu erwarten. Um eine solche Entlastung zu ermöglichen, sollten evidenzbasierte Maßnahmen zur Prävention und Intervention bei auffälligem Verhalten ausgewählt und möglichst passend zu den Bedürfnissen der beteiligten Personen und zu den konkreten Rahmenbedingungen der Praxissituation implementiert und umgesetzt werden.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barsch, S., Bendokat, T. & Brück, M. (2008). Zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen – Anfragen an die Integrations- und Sonderpädagogik. *Heilpädagogik Online*, 7(2), 3–12.
- Barth, D. (2009). Abweichendes Verhalten und Disziplinschwierigkeiten in der Schule als Problem der sozialen Ordnung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78(4), 280–290.
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 33–58.
- Dodge, K. A., Dishion, T. J. & Lansford, J. E. (2006). *Deviant Peer Influences in Programs for Youth – Problems and Solutions*. New York: Guilford Press.
- Eckstein, B. (2019). *Gestörter Unterricht. Wie Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen wahrnehmen, deuten, bewerten und beschreiben*. Zürich: Philosophische Fakultät der Universität Zürich.
- Goetze, H. (2008). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. *Heilpädagogik Online*, 7(2), 32–52.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*. München: Reinhardt.
- Hollenweger, J. (2006). Die ICF im Spiegel der schweizerischen Heilpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12(5), 34–40.
- Jetter, K. (1996). Wenn Verhalten auffällt. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 19(2), 5–14.
- Keller, R., Kunz, A., Luder, R. & Pfister, L. (2018). Schulentwicklung für eine inklusive und gesunde Schule am Beispiel der Projekte „SIS“ und „Challenge“. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*. (S. 187–204). Münster: Waxmann.
- Liesen, C. & Luder, R. (2012). Forschungsstand zur integrativen und separativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Berufliche Rehabilitation*, 26(1), 9–19.
- Liesen, C. & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(8), 11–18.
- Luder, R., Pfister, L. & Kunz, A. (2017). *Projekt Stärkung der Integrationskraft der Stadtzürcher Schulen (SIS) – Teilprojekt 3: Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten Schlussbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich PHZH.
- Menzel, D. (2009). Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 11–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, C. M. (2010). Beeinflussen sich erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche negativ? – Vier Thesen zu den Risiken von negativem Peereinfluss in 36 sonderpädagogischen Fördergruppen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 79(1), 27–39.
- Müller, C. M. (2011). Mechanismen negativer Beeinflussung zwischen Jugendlichen mit dissozialem Verhalten und ihre Bedeutung für schulische Präventionsansätze. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 80(4), 297–309.
- Müller, C. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. *Heilpädagogik online*, 7(2), 66–84.
- Müller, C. M. & Minger, M. (2013). Welche Kinder und Jugendlichen werden am stärksten durch die Peers beeinflusst? Eine systematische Übersicht für den Bereich dissozialen Verhaltens. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(2), 107–129.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nakamura, Y. M. & Lehmann, R. J. (2003). Mitarbeiter/innenbeurteilung, Lebens- und Schulqualität. *PH Akzente*, (3/2003), 50–52.
- Nido, M., Ackermann, K., Eberhard, U., Trachsler, E. & Brügggen, S. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport. Aarau.
- Petermann, F. (2008). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 29–56). Göttingen: Hogrefe.
- Schwenck, C. (2016). Psychische Störungen in der Schule. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie* (S. 231–240). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vernooij, M. A. (2000). Verhaltensstörungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 32–44). Göttingen: Hogrefe.
- Wettstein, A. (2012). Integration von Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt* (S. 119–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willerscheidt, J. (2008). Ist die Integration von SchülerInnen mit Verhaltensstörungen möglich? *Heilpädagogik online*, 7(2), 53–65.

Wir brauchen einen Intelligenztest ...?

Nutzen und Grenzen von Intelligenztests in der pädagogischen Diagnostik bei Lernschwierigkeiten

Abstract

Mit dem Rundschreiben 7/2019 wird verlangt, dass beim Ansuchen um einen sonderpädagogischen Förderbedarf (= SPF) zuerst eine Behinderung festgestellt wird. In der Diagnostik von Lernschwächen hat der Intelligenztest eine historische Rolle. Diese erreicht nun durch juristische Neuauslegungen eine überdimensionierte Bedeutung, indem man den IQ-Wert aus der ICD-10-Diagnostik als vorrangiges Merkmal heranzieht, um überhaupt sonderpädagogische Konsequenzen zu überlegen.

Der Beitrag geht zuerst auf die historische Bedeutung und Entwicklung von Intelligenztests ein, beschäftigt sich dann mit der Aussagekraft von IQ-Werten und dem Nutzen und Grenzen von IQ-Tests und geht der Frage nach, welche Relevanz der Intelligenzquotient für das pädagogische Handeln hat.

Historische Entwicklung – brandaktuell

Wer hätte gedacht, dass die heute in der Pädagogik viel und kontrovers diskutierten IQ-Tests ihren Ursprung in eben dieser Pädagogik haben? 1882 führte die Schulpflicht in Frankreich zu einer stärker werdenden Heterogenität unter den Schüler*innen, als sie bereits vorher gegeben war. Um „schwächere“ Schüler*innen als solche zu identifizieren und zu fördern, damit sie den Anschluss an den Regelunterricht wieder schaffen konnten, brauchte es ein Instrument und einen Maßstab. Alfred Binet sollte diese Aufgabe lösen, er entwickelte realitätsnahe Testbeispiele, sogenannte Items, die bis heute in den Testbatterien enthalten sind. Der Weg zum bekannten Intelligenzquotienten, besser bekannt unter seiner Abkürzung IQ, wurde 1912 von William Stern eingeschlagen, von Luis Terman 1916 und von David Wechsler 1939 weiter präzisiert und bis heute beibehalten. Dieser Weg mündete in der Möglichkeit, ein bestimmtes Kind mit einer Gruppe gleichaltriger Kinder (einer Normstichprobe) zu vergleichen und damit dessen kognitive Leistungsfähigkeit zu bestimmen. Der heute bekannte IQ-Wert von 100 als Synonym für durchschnittliche Leistung geht auf Sterns frühe Berechnungen zurück und basiert auf der Annahme einer Normalverteilung, also der statistischen Hypothese, dass IQ-Werte bei einem Großteil der Menschen sich rund um diesen Mittelwert bewegen und nur wenige Menschen Leistungen in den Extrembereichen aufweisen.

Anfang des 20. Jahrhunderts sprach sich der Psychologe Henry Goddard für die Untersuchung der geistigen Fähigkeiten aller Immigrant*innen und den Ausschluss derjenigen aus, die markante kognitive Schwächen aufweisen. Der amerikanische Kongress erließ 1924 den „Immigration Restriction Act“, ein Gesetz zur Beschränkung von Einwanderung. Als konsequente Maßnahme wurde es zur Politik der USA, Immigrant*innen bei ihrer Ankunft auf Ellis Island im Hafen von New York Intelligenztests zu unterziehen. Eine große Zahl von Einwander*innen jüdischer, italienischer und russischer Herkunft wurden ebenso wie Angehörige anderer Nationalitäten aufgrund von IQ-Tests als „debil“ klassifiziert, eine Klassifikation früherer Manuale, heute ersetzt durch den Begriff Intelligenzminderung. Einige Psycholog*innen interpretierten diese statistischen Ergebnisse als Beleg für die genetische Minderwertigkeit der Immigrant*innen aus dem Süden und Osten Europas gegenüber den „robusten“ Nord- und Westeuropäer*innen. Diese „minderwertigen“

Gruppen waren jedoch auch diejenigen, die am wenigsten mit der vorherrschenden Sprache und Kultur vertraut waren, die in den IQ-Tests ihren Niederschlag fanden. Sie waren auch erst kürzlich eingewandert (für eine ausführliche Information zur Geschichte der Intelligenzmessung siehe Mackintosh, 2011).

Es wurde fälschlich angenommen, dass Intelligenz rein erblich ist und der Intelligenzwert alleine die kognitive Leistung „im Erbmaterial“ widerspiegelt. Viele Studien in westlichen Industrieländern kamen zu einem ganz anderen Ergebnis: Etwa 50 % der individuellen Intelligenzunterschiede können auf genetische Unterschiede zurückgeführt werden, d. h. die Erbllichkeit von Intelligenz liegt bei etwa 50 % (vgl. Plomin, deFries, McClearn & McGuffin, 2008). Es bleibt also ein großer Rest an Veränderlichkeit und Einfluss. Eine Quelle dafür ist das Umfeld, in dem wir aufwachsen.

In groß angelegten amerikanischen Langzeitstudien wurde bereits vor mehr als 40 Jahren die Wechselwirkung zwischen SOZIALER SCHICHT UND IQ untersucht (für eine ausführliche Zusammenfassung siehe Gerrig & Zimbardo, 2008). Der sozio-ökonomische Status der Familie und das Ausbildungsniveau der Mutter wurden als die besten Prädiktoren für den IQ des Kindes im Alter von vier Jahren bestimmt. Die Frage ist also nicht, wie viel Anteil der Intelligenz angeboren ist, sondern mit welchen Ressourcen ein Mensch auf die Welt kommt, in welcher Umgebung er aufwachsen kann, die diesen Ressourcen entsprechen – die also weder unter- noch überfordert. DAS ist eine inklusive Frage. Wie sich in weiterer Folge SOZIALE SCHICHT UND SPRACHE beeinflussen, zeigten exemplarisch die amerikanische Forscherin Betty Hart und der amerikanische Forscher Todd Risley (1994). Sie haben in einem faszinierenden Projekt versucht, den sprachlichen Heimvorteil bildungsbürgerlicher Kinder konkret zu beziffern. Sie beobachteten Familien aus verschiedenen Milieus und zählten über Monate die Anzahl der Wörter, die sich über den Nachwuchs ergoss. Am Ende nannten sie ihre Studie *The Early Catastrophe*, „die frühe Katastrophe“. 30 Millionen Wörter – so viele Wörter hören umsorgte Kinder bereits in den ersten drei Jahren. Die Anzahl der Wörter von weniger umsorgten, „bildungsfernen“ Familien ist ein Bruchteil davon. Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass die Sprachentwicklung ein dominanter Faktor in der kognitiven Entwicklung ist: Peyre, Charkaluk, Forhan, Heude & Ramus (2017) wiesen in einer groß angelegten französischen Studie nach, dass die Sprachentwicklung (speziell der Wortschatz) im Alter bis 2 Jahren besser als Motorik oder soziale Zuwendung einen großen Teil der nonverbalen Intelligenz im Alter von 5-6 Jahren vorhersagen kann. Das bedeutet, dass Sprache an der Entwicklung unserer messbaren nichtsprachlichen Intelligenz stark beteiligt ist! Geringere mittlere Leistungen von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten zeigen sich nicht alleine als Startnachteil, sondern auch als „Verlaufshemmer“, was jüngst an knapp 15.000 Proband*innen längsschnittlich zwischen 2 und 16 Jahren durch wiederholte Messungen gezeigt werden konnte (Stumm & Plomin, 2015).

Bei der Diagnose von Lernproblemen kommen Grenzen zum Einsatz, die Lernschwierigkeiten damit von anderen Ursachen abzugrenzen versuchen. Zur Erklärung dieser häufig wie in Stein gemeißelten Grenzen des IQ-Wertes folgt ein kurzer Exkurs zur Intelligenzmessung.

Exkurs: Intelligenzkonstrukte und kritische Grenzen

Aktuelle Intelligenztestmodelle gehen nicht mehr nur von einem g-Faktor (steht für „general intelligence“) aus, also einem eindimensionalen Modell, sondern von einem mehrgliedrigen. Das bedeutet, dass Intelligenz nicht auf eine Dimension reduzierbar ist. 2-Ebenen-Modelle unterscheiden kristalline und fluide Fähigkeiten (Cattell, 1987) und bestehen daher aus Aufgaben, die erworbenes Wissen und Fähigkeiten (kristallin) und angeborene Anteile (fluid) unterscheiden. Hierbei gelten fluide Leistungen als erziehungsresistent und wenig von Bildung und Familie beeinflusst, während kristalline Leistungen, wie etwa der Wortschatz oder das Weltwissen, stärker von Umwelteinflüssen

abhängig sind. Viele der aktuellen Intelligenztest-Batterien folgen dem sogenannten CHC-Modell (Cattell-Horn-Carroll-Modell aus dem Jahr 1993), in welchem 3 Ebenen (I bis III) differenziert werden, wobei auf der III. (höchsten) Ebene der g-Faktor zu finden ist, darunter (II) generelle Fähigkeiten und wiederum darunter (I) spezifische Fähigkeiten. Sprache wird zum Beispiel innerhalb dieses Modells als Teil der Gesamtingenieurleistung (III) beurteilt, spezifiziert als kristalline Fähigkeit (II) und durch spezifische Aufgaben zum Wortschatz, zum sprachlogischen Denken u. a. (I) überprüft. In der Praxis erkennt man die Anwendung von Intelligenztestbatterien in der Dauer der Durchführung und der Menge an Dimensionen, die überprüft werden. Im Durchschnitt benötigt eine vollständige Durchführung zwischen 60 und 120 Minuten. Werden sehr kurze Testdurchführungszeiten beschrieben, kann davon ausgegangen werden, dass entweder ein Test basierend auf einem eindimensionalen Modell verwendet wird (was die Aussagekraft einengt) oder aber von einer Batterie einzelne Bereiche herausgepickt werden (was oft ohne systematischen Hintergrund passiert und somit eine ebenso geringe Aussagekraft beinhaltet). Insbesondere bei der Interpretation des IQ-Wertes ist auf obige Konstruktion zu achten – mehrdimensionale Intelligenzmodelle weisen zwar auf der obersten Ebene einen einzigen IQ-Wert auf (Ebene I), jedoch ist in der Praxis die Beachtung der häufig inhomogenen oder sogar heterogenen Bereiche hilfreich. Bezogen auf Testgütekriterien ist zwar der „allgemeine“ Summenwert (Ebene I) immer stabiler und besser als Teilwerte, jedoch profitiert die Praxis selten von statistischen Summenwerten, sondern von der in der Welt vorhandenen Heterogenität. Die häufig berichteten starken Zusammenhänge zwischen Schullaufbahn und Intelligenz beziehen sich vor allem auf den (eindimensionalen) g-Faktor (Jensen, 1998).

Werden nun ein oder mehrere Werte gewählt, stellt sich noch die Frage, ab wann von unterdurchschnittlich, durchschnittlich oder überdurchschnittlich zu sprechen ist. Folgende Einteilung der Intelligenz-Niveaus sind weit verbreitet (wobei Abweichungen möglich sind, fixe „Wahrheiten“ zu den Grenzwerten existieren nicht, sondern ausschließlich statistische Analysen von Gruppen, vgl. Field, 2016): Durchschnittlich werden Leistungen zwischen 85 und 115 IQ-Punkten beurteilt, eine „Grauzone“ unterdurchschnittlicher Leistungen wird häufig zwischen 85 und 70 Punkten beschrieben, eindeutig unterdurchschnittlich bei Werten kleiner als 70.

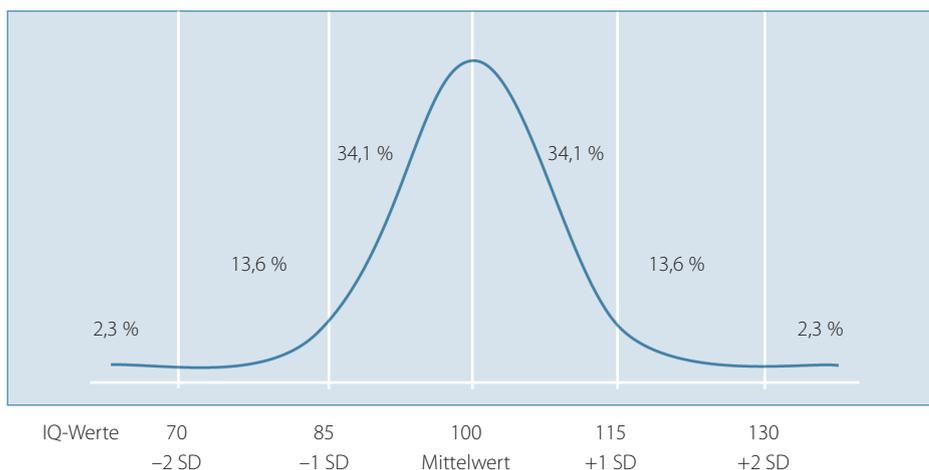


Abb. 1: Normalverteilung, adaptiert aus dem Normwertrechner psychometrica (www.psychometrica.de)

Unter der Annahme, dass IQ-Werte normalverteilt sind, weisen 68,2 % der Normstichprobe einen als durchschnittlich bezeichneten Wert rund um die „Zauberzahl“ 100 auf. „Normal“ ist demnach, was statistisch häufig passiert. Wo genau die Grenze zu „darüber“ und „darunter“ gezogen wird, ist vielmehr Geschmackssache als Kalkül. Es folgen kurze Ergänzungen zur „oberen“ und „unteren“ Grenze.

Intelligenz und Hochbegabung

Intelligenzwerte über 130 werden häufig dem Begriff „Hochbegabung“ zugeordnet. Zweifel bestehen, ob Hochbegabung nur durch einen Messwert, nämlich die Messung im Intelligenztest, beschrieben werden kann. So hat sich zum Beispiel Joseph Renzulli (2016) für eine „Drei-Kreis“-Konzeption der Hochbegabung ausgesprochen, in der diese über Fähigkeit, Kreativität und Zielstrebigkeit (task commitment) definiert wird. Damit könnten auch Menschen als hochbegabt bezeichnet werden, die zwar überdurchschnittlich, aber nicht überragend intelligent sind. Neben messbaren kognitiven Merkmalen sind es also auch Persönlichkeitseigenschaften (Zielstrebigkeit oder Beharrungsvermögen) und viel Ausdauer und Kreativität, die zu besonderen Leistungen anspornen.

Intelligenz und kognitive Beeinträchtigung

Die Erfassung kognitiver Beeinträchtigung im Sinne einer Diagnose (wie etwa im noch immer gültigen ICD-10-Manual¹: Intelligenzminderung F70.x) bedarf eines Intelligenztestergebnisses unter 70 und damit einhergehende Einschränkungen in der Alltagsadaptivität. Schäfer und Bundschuh (2017) fassen in einem Artikel der Zeitschrift „Behinderte Menschen“ zusammen, dass Intelligenztests vielleicht eine erste Orientierungshilfe sein können, jedoch bereits die zweite Anforderung (Alltagsadaptivität) nicht erfüllen können. Ein Test alleine bietet demnach weder ausreichend Grundlage für die Diagnose „kognitive Beeinträchtigung“ und noch viel weniger für die Ableitung von Fördermaßnahmen – ein Kriterium, das jeder sinnvollen klinisch-psychologischen oder pädagogischen Diagnostik zugrunde liegt. Fördermaßnahmen sind prozessorientiert zu sehen und als solche zu evaluieren – auch das ist Diagnostik, gemeint als nutzwolle Verlaufs-/Prozessdiagnostik. Obwohl Intelligenz ein relativ robustes und stabiles Konstrukt zu sein scheint, was etwa in Schottland durch Jan Deary (2012) in Längsschnittstudien enormen Ausmaßes zeigte, gibt es insbesondere bei Kindern einen Zusammenhang zwischen Umwelt/Beschulung und Intelligenzentwicklung:

- Die Dauer des Schulbesuchs korreliert selbst bei Kontrolle von Eingangsvoraussetzungen mit der Intelligenz;
- Unregelmäßiger Schulbesuch, Schulabbruch und auch lange Sommerferien wirken sich negativ auf die Intelligenz aus und können bis zu 5 IQ-Punkte „kosten“ (Ceci & Williams, 1997).

Intelligenz und Lernprobleme

Lernprobleme werden je nach Blickwinkel unterschiedlich untersucht, beschrieben und demnach auch kategorisiert. In der psychologischen Forschung geben einerseits diagnostische Manuale und andererseits Leitlinien Orientierung. Spezifische Lernstörungen werden nach dem aktuellen Manual DSM V definiert als Symptome bei Kindern, die das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen trotz intakter Wahrnehmung(-sverarbeitung), körperlicher Integrität und Beschulung persistierend erschweren. Bezüglich Intelligenz wird angemerkt, dass sich die Symptome nicht alleine auf mangelnde Intelligenz zurückführen lassen dürfen. Wie in Metaanalysen (Zusammenfassung von Studien zu einem Thema) gezeigt wurde, können Unterschiede in den gemessenen IQ-Werten nicht ausreichend erklären, welche Fördermaßnahmen gewählt werden, wie schwerwiegend die Symptomatik ist oder wie sich die Symptomatik (z.B. die Fehler in der Rechtschreibung) zeigt (siehe dazu ausführlich die deutschsprachigen Leitlinien der awmf, 2015). Umgekehrt kann somit festgehalten werden, dass Intelligenz ein schlechter Marker dafür ist, ob oder welches Lernproblem vorhanden ist, das Berücksichtigung fordert!

¹ www.dimdi.de

In der pädagogischen Diktion werden Lernschwächen von Lernbehinderungen abgegrenzt, wobei Lernbehinderung manifeste Schwierigkeiten beschreiben. Eine genaue Abgrenzung der Begrifflichkeiten im Sinne der Empirie wird nicht diskutiert. Eine genaue Abgrenzung ist nach aktuellen Studien auch nicht zulässig, siehe auch in den Leitlinien der awmf. Eben diese Grenzen sind aber Einschluss- oder Ausschlusskriterium für Diagnosen und damit für pädagogische Unterstützungsmaßnahmen. In Anbetracht der Fakten eine willkürliche Maßnahme.

Wir brauchen also keinen Intelligenztest ...?

Nein, diese Schlussfolgerung wäre genauso verkehrt wie die, einen Intelligenztest als wichtigste Basis für die Klassifikation von (Lern-)Problemen im schulischen Alltag einzusetzen. Nutzen von (korrekt durchgeführten) Intelligenztests sind nach Meinung des Autors nämlich:

- ▶ das Arbeitsverhalten von Kindern in kognitiv anspruchsvollen Situationen gut beobachten und vergleichen zu können;
- ▶ Leistung in der 1:1-Situation weitgehend unabhängig von Persönlichkeitsvariablen (angepasst vs. aufmerksamkeitsuchend, rückzüglich vs. fordernd, sozial offen vs. abwehrend usw.) erfassen zu können;
- ▶ Profilanalysen erstellen zu können: Was sind die Stärken des Kindes, wo zeigen sich Entwicklungsmöglichkeiten (auch zur Kommunikation an das Kind selbst);
- ▶ zur Abgrenzung und Differentialdiagnostik.

Voraussetzungen dafür sind:

- ▶ Kenntnisse des Intelligenzkonstrukts und Übung in der Anwendung seitens der Testleiter*in (Klinische*r Psycholog*in);
- ▶ Genauigkeit in der Auswahl der Subtests (und Fähigkeit zur nachvollziehbaren und fachlich korrekten Argumentation), bei der Durchführung und Interpretation (z. B. bei der Berücksichtigung des Messfehlers eines jeden noch so guten Tests);
- ▶ Aktualität des Tests, auch in Bezug auf seine Standardisierung;
- ▶ Anpassung des Tests an etwaige besondere Testsituationen oder Bedürfnisse (Mehrsprachigkeit, Hörminderung, Konzentrationsschwächen, motorische Einschränkungen, Komorbiditäten etc.).

Fazit

Ja, wir brauchen Intelligenztests im Rahmen der klinischen und pädagogischen Diagnostik, als einen Baustein in der Diagnostik. Aber nicht unhinterfragt und keinesfalls als die entscheidende Grundlage bei Kindern mit Lernschwierigkeiten für die Frage, ob sonderpädagogische Förderung notwendig ist oder nicht, denn die Unabhängigkeit von Leidensdruck, Symptomschwere und zusätzlichen, gleichzeitig auftretenden Störungen (sogenannten komorbiden Störungen) vom Grad der Intelligenz wurde unter anderem auch in deutschsprachigen Studien gezeigt (Fischbach et al., 2013).

Literatur

- Ceci, S. J. & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52(10), 1051–1058.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1987). *Abilities: Their structure, growth, and action* (rev. ed.). Amsterdam: North Holland.
- Deary, I. J. (2012). Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 63, 453–482.

Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (DGKJP), *Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und / oder Rechtschreibstörung (PDF)*, Evidenz- und konsensbasierte Leitlinie AWMF, Registernummer 028-044.

Field, A. (2016). *An Adventure in Statistics: The Reality Enigma*. London: Sage Publications.

Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Kleszczewski, Balke-Melcher, J., Schmidt, C. et al. (2013). Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen*, 2(2), 65–76.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18. aktualisierte Auflage; R. Graf, D. Mallett, M. Nagler & B. Ricker, Übersetz.; R. Graf, Bearb.). München: Pearson.

Hart, B. & Risley, T. R. (1994). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young Children*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Jensen, A. R. (1998). Adoption data and two related hypotheses. *Intelligence*, 25(1), 1–6.

Mackintosh, N. J. (2011). History of theories and measurement of intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (3–19). Cambridge: Cambridge University Press.

Plomin, R., De Fries, J. C., Mc Clearn, G. E. & McGuffin, P. (2008). *Behavioral Genetics*. New York: Worth Publishers.

Peyre, H., Charkaluk, M., Forhan, A., Heude, B. & Ramus, F. (2017). Do developmental milestones at 4, 8, 12 and 24 months predict IQ at 5–6 years old? Results of the EDEN mother–child cohort. *European Journal of Paediatric Neurology*, 21(2), 272–279.

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections On Gifted Education* (pp. 55–86). Waco, TX: Prufrock Press.

Schäfer, H. & Bundschuh, K. (2017). Diagnostik und Förderplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift behinderte menschen*, 40(6), 21–27.

Stumm, S.V. & Plomin, R. (2015). Socioeconomic status and the growth of intelligence from infancy through adolescence. *Intelligence*, 48(1), 30–36.

Willi Jandl

ICF quo vadis?

Implementierung der ICF in das Schulsystem Kärntens

Abstract

In den letzten Jahrzehnten ist die Zusammensetzung der Schüler*innen-Gruppen in den Schulklassen immer vielfältiger und bunter geworden. Kinder mit Behinderungen werden zunehmend ins Regelschulwesen integriert, dazu kommen Kinder mit anderen Erstsprachen, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Kinder mit Teilleistungsschwächen. Lehrer*innen müssen ihren Unterricht zunehmend differenzieren, und es werden ihnen je nach Diversität der Kinder unterschiedliche Unterstützungssysteme zur Seite gestellt, wie beispielsweise Integrationslehrer*innen, Deutschförderklassen oder wie aktuell diskutiert wird, Time-Out-Gruppen. Die Förderbedarfe werden dabei individuell, mit einer Vielzahl unterschiedlicher Verfahren festgestellt. Leider sind diese Verfahren untereinander nicht kompatibel und es kommt zu Kollisionen, wenn ein Kind von mehreren Diversitäten betroffen ist, wie beispielsweise Behinderung und andere Erstsprache. Auch wird zunehmend bewusst, dass die Herausforderungen des Schulsystems nicht mehr von Pädagog*innen allein gelöst werden können. Eine Vernetzung mit Medizin, Psychologie und Therapie wird zunehmend notwendig.

Aus dieser Entwicklung ist ersichtlich, dass es neue Zugänge und eine einheitliche Sprache braucht, mit deren Hilfe verschiedene Förderbedarfe einheitlich beschrieben werden können. Diese einheitliche Sprache wird uns von der WHO in Form der „International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)“ bereitgestellt.

Mit Hilfe der ICF ist es möglich, verschiedene Förderbedarfe in einem einheitlichen System zu beschreiben und damit vergleichbar zu machen. Sie kann von der Pädagogik, der Medizin, der Psychologie und unterschiedlichen Therapien gleichermaßen verwendet werden und führt somit zu einer interdisziplinären Verständigung auf Augenhöhe. Es werden die Förderbedarfe so beschrieben, dass eine transparente und vergleichbare Ressourcenzuteilung und Förderplanung ermöglicht wird. Es geht nun darum, die ICF ins Schulwesen zu implementieren. Dafür wurden in Kärnten die ersten Schritte bereits gemacht.

Ausgangssituation – Problemstellung

Das Jahr 1993 stellte eine große Wende in der Sonderpädagogik Österreichs dar. Erstmals wurde die Möglichkeit der Integration im Regelschulsystem gesetzlich verankert. Eltern von Kindern mit Behinderungen bekamen ab diesem Zeitpunkt die Wahlmöglichkeit zwischen der Beschulung in einer Sonderschule und in einer Regelschule. Das entscheidende Kriterium, ob ein Kind den sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen bekommt, ist das Bestehen einer Behinderung, die dazu führt, dass das Kind dem Unterricht der Regelschule nicht ohne sonderpädagogische Unterstützung folgen kann (§ 8 Schulpflichtgesetz). Diese Voraussetzungen werden in einem speziellen Verfahren mittels einer Selektionsdiagnostik geprüft und für die betroffenen Kinder per Bescheid festgestellt.

In den letzten 25 Jahren haben sich die Herausforderungen, die sich den Lehrer*innen stellen, sehr geändert (vgl. Huber et al., 2014, S. 9ff.). Das Leben in Schulklassen ist in den letzten Jahren bunter und vielfältiger geworden. Längst sind es nicht mehr Kinder mit Behinderungen, welche den Lehrer*innen die größten Sorgen bereiten. Diese Kinder sind durch Sonderpädagog*innen gut betreut und gefördert. Zurzeit beschäftigen uns Kinder mit anderen Erstsprachen und Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten meist mehr als Kinder mit Behinderungen.

Für viele dieser verschiedenen Bedarfe gibt es differenzierte Unterstützungssysteme. Für Kinder mit Behinderungen wird der sonderpädagogische Förderbedarf per Bescheid festgestellt, wenn das Kind aufgrund einer Behinderung dem Unterricht nicht ohne Hilfe folgen kann. Für Kinder mit anderen Erstsprachen wird der notwendige Förderbedarf mittels MIKA-D-Testung festgestellt, für Kinder mit einem Assistenzbedarf gibt es wieder andere Vorgaben für die Verfahrensabwicklung und Diagnostik. Dadurch kommt es zu einer Vielzahl unterschiedlicher Verfahrens- und Diagnosesysteme. Die verschiedenen diagnostischen Vorgaben sind untereinander nicht kompatibel und vergleichbar. Spätestens wenn ein Kind zwei oder mehr Differenzbereiche aufweist, kommt es zur Kollision der verschiedenen Zugänge. Deshalb wird es zunehmend notwendig, ein einheitliches diagnostisches System zu schaffen, mit dessen Hilfe alle denkbaren Fördernotwendigkeiten erfasst und abgebildet werden können. Auch wird immer mehr bewusst, dass die schulischen Herausforderungen künftig nicht allein von der Pädagogik gelöst werden können. Eine Zusammenarbeit mit Medizin, Psychologie und verschiedensten Therapieformen wird zunehmend notwendig. Damit das Zusammenspiel der verschiedenen Disziplinen besser funktionieren kann, sollten alle Beteiligten sich in einer einheitlichen Sprache verständigen und austauschen können.

ICF als Lösungsmöglichkeit

Eine Unterstützung bei allen diesen Herausforderungen stellt uns die WHO in Form der International Classification of Functions (= ICF) (WHO, 2013; Hollenweger, 2016, S. 161 ff.) zur Verfügung. Mit Hilfe der ICF ist es möglich, ein Kind mit allen seinen relevanten Stärken und Schwächen zu beschreiben. Sie ist nicht auf einen Bereich beschränkt. Dadurch kann die Basis für eine einheitliche Förderplanung geschaffen werden.

Zunehmend wird erkannt, dass die Herausforderungen, die sich den Schulen stellen, nicht vom System Schule allein gelöst werden können. Eine Vernetzung und Kooperation mit Ärzt*innen, Therapeut*innen, Sozialarbeiter*innen ist zunehmend notwendig. Jede Fachrichtung verwendet eine eigene Fachsprache, verschiedene Begrifflichkeiten führen zu Missverständnissen. Genau da setzt die ICF an, indem eine gemeinsame Sprache, ein interdisziplinäres Diagnose- und Fördersystem angeboten wird (vgl. Pretis et al., 2019). Weitere wichtige Vorteile in der Verwendung der ICF liegen im geänderten Behinderungsverständnis, welches nicht nur die Schwächen eines Menschen erfasst, sondern auch die Wechselwirkungen mit Umweltfaktoren einbezieht und das Ziel der selbstbestimmten Teilhabe an allen Angeboten der Gesellschaft hat. Die Diagnose wird nicht mehr ausschließlich von einer Fachfrau/einem Fachmann über ein Kind erstellt, sondern in einem gemeinsamen Prozess mit allen Beteiligten unter Einbeziehung der Betroffenen erarbeitet (vgl. Schuntermann, 2013, S. 19 ff.). Somit können bekannte Fehlerquellen der selektiven Diagnostik wie z.B. Tagesverfassung, Haloefekt, zufällig richtige Lösungen und der gleichen (vgl. Ingenkamp, 2008) umgangen werden. Der Beurteilung werden nicht einzelne punktuelle Feststellungen, sondern die Beobachtung über lange Zeiträume zugrunde gelegt.

Zusammenfassend bietet die ICF neue diagnostische Zugänge und Möglichkeiten, welche zu einem Gesamtkonzept führen, das übergreifend über verschiedene Förderbedarfe gestellt werden kann. Aus dieser interdisziplinären Diagnose lassen sich vergleichbare Ressourcenzuteilungen ableiten und Förderkonzepte erarbeiten.

Umsetzung in Kärnten allgemein

Im Jahr 2004 hat die Abteilung 4 des Amtes der Kärntner Landesregierung (Abteilung für Soziales) die ICF als Basis für die Zuteilung von Förderungen eingeführt (vgl. Land Kärnten Abt. 4, 2015). Jede Einrichtung, die Gelder von der Abteilung für Soziales erhalten

möchte, muss ihren Bedarf in einer einheitlichen Form mittels einer ICF-basierten Dokumentation einreichen. Für jede Klientin/jeden Klienten der Einrichtungen wird ein Bewertungsblatt zur Erfassung des Förder- und Begleitungsbedarfes geführt, halbjährlich aktualisiert und in regelmäßigen Abständen der Abteilung für Soziales übermittelt. Kernelement des Bewertungsblattes ist die Codierung der Aktivitäten mittels ICF. Das Bewertungsblatt dient dabei als Dokumentation, Förderplanung und Grundlage der Ressourcenzuteilung. Regelmäßig wird dieses Gesamtsystem evaluiert und in einem Bericht veröffentlicht¹. Die betroffenen Einrichtungen sind in den Bereichen der Frühförderung von Kindern mit Behinderungen, in der nachschulischen Betreuung (Anlehre, Werkstätten) bis hin zur Altenpflege tätig. Eine Lücke fehlt nur im Bereich der schulischen Bildung. Wenn es gelingt, diese Lücke zu schließen, dann liegt ein durchgängiges Diagnose- und Fördersystem vor, welches von der Frühförderung bis zur Altenbetreuung einheitlich und transparent arbeitet.

Umsetzung in der schulischen Situation Kärntens

Bisher kommt die ICF in den Schulen Kärntens nur sehr vereinzelt bis gar nicht zur Anwendung. Deshalb hat der Landesschulrat für Kärnten die Pädagogische Hochschule veranlasst, im Herbst 2018 einen Lehrgang zu starten, in dem Gutachter*innen mit den neuen diagnostischen Möglichkeiten der ICF vertraut gemacht werden sollen. Das Ziel dieses Lehrgangs ist es unter anderem, dass alle sonderpädagogischen Gutachten in Kärnten künftig einheitlich nach dem aktuellen Stand der Wissenschaft und ICF-basiert die Förderbedarfe eines Kindes abbilden.

Ausgehend von dieser Gutachter*innen-Schulung wird es notwendig, die individuellen Förderpläne zu überarbeiten. Aus Diagnostik und Förderung könnte so ein ICF-basiertes Gesamtkonzept entstehen, welches nahtlos an der Frühförderung ansetzt und in der nachschulischen Betreuung übernommen werden kann.

Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes

Gemäß § 8 Schulpflichtgesetz hat die Bildungsdirektion den sonderpädagogischen Förderbedarf für ein Kind festzustellen, wenn dieses infolge einer Behinderung dem Unterricht der Regelschule nicht ohne sonderpädagogische Hilfe folgen kann. Dabei wird der Begriff „Behinderung“ nach der Legaldefinition des Behinderteneinstellungsgesetzes definiert. Dem Behinderungsbegriff liegt in diesem Verständnis das medizinische Behinderungsmodell zugrunde (vgl. Schrattbauer & Auer-Mayer, 2016).

Die Feststellung der Behinderung fällt in die Kompetenz von Ärzt*innen (vgl. § 2 Ärztegesetz) beziehungsweise klinischen Psycholog*innen (vgl. § 22 Psychologengesetz). Die Behinderung muss in diesen Gutachten in Form einer ICD-Diagnose codiert werden. Das sonderpädagogische Gutachten wird auf der Grundlage dieses ärztlichen beziehungsweise psychologischen Gutachtens erstellt (vgl. Jandl, 2018)

Im sonderpädagogischen Gutachten wird festgestellt,

- ob das Kind dem Unterricht folgen kann,
- ob die bereits festgestellte Behinderung im Kausalzusammenhang damit steht,
- nach welchem Lehrplan ein Kind zu unterrichten ist,
- ob alle Fördermaßnahmen im Vorfeld ausgeschöpft wurden und
- an welcher Schule für das Kind die besten Fördermöglichkeiten bestehen.

¹ Siehe z.B. https://www.ktn.gv.at/320117_DE-LEP-Evaluierung_des_BEP

Verankerung der ICF im sonderpädagogischen Gutachten

Zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes ist die Verwendung der ICF nicht zwingend notwendig. Das gesamte Verfahren ist letztlich eine mehrstufige Selektionsdiagnose.

Jedoch sollten sich im sonderpädagogischen Gutachten auch Empfehlungen für die künftige Förderung finden. Dabei geht es um die Frage, welche Förderung das Kind bekommen soll und in welchem Ausmaß diese Förderung notwendig ist, um am Unterricht teilhaben zu können. Das Ziel aller Überlegungen ist die optimale Teilhabe des Kindes am Unterricht. Diese Frage lässt sich mit Hilfe der Möglichkeiten der ICF beantworten.

Die Pädagog*innen sind nicht berechtigt, Körperstrukturen oder -funktionen zu beurteilen. Diese Komponenten fallen in die Zuständigkeit der Medizin und Psychologie. Die Zuständigkeit der Pädagogik umfasst die Komponenten der Aktivitäten und der Partizipation. Deshalb wurde im Lehrgang vor allem auf diese Komponenten eingegangen. Ausgangspunkt war das Schweizer Modell „Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)“² (vgl. Luder, 2018; Hollenweger, 2016), welches auf die österreichische Situation übertragen wurde³. Die Aktivitäten wurden aus dem „Standardisierten Abklärungsverfahren“ als Vorlage übernommen. Es steht dabei jeder*jedem Gutachter*in frei, diesen Katalog bei Bedarf zu erweitern.

Für die Bewertung, wie stark ein Problem ausgeprägt ist, gibt die WHO nur sehr grobe Empfehlungen in Form von Beschreibungen und Prozentwerten. In der Literatur gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge. Es entsteht der Eindruck, dass jede*r Autor*in für ihren*seinen Fachbereich ein eigenes Bewertungssystem kreiert (vgl. Pretis et al., 2019, S. 112 f.).

Ein Denkansatz ist, jedem Item einen standardisierten Test zuzuordnen und die Bewertung je nach Testergebnis durchzuführen. Diese Vorgangsweise entspricht dem medizinischen Behinderungsmodell, indem ein*e Expert*in das Kind testet und schließlich über das Kind ein Urteil in Form einer Bewertung fällt.

Gerade dieser Ansatz sollte in der ICF aber nicht umgesetzt werden. Der ICF liegt das bio-psycho-soziale Behinderungsmodell zugrunde (vgl. Schuntermann, 2013, S. 31 ff.). Bewertungen werden als Teamentscheidung unter Einbeziehung der Betroffenen getroffen. Dabei geht es um das Ziel der selbstbestimmten Teilhabe der Betroffenen an den Angeboten der Gesellschaft (vgl. Luder, 2018).

Im Lehrgang wurden mit den Teilnehmer*innen verschiedene Möglichkeiten besprochen und die Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen. Schließlich haben sich die Lehrgangsteilnehmer*innen auf folgende Vorgangsweise geeinigt:

Ein Abschnitt des Gutachtens wird künftig in Form von Items aus der Komponente der Aktivitäten bestehen. Die Bewertung dieser Items soll nicht von der*dem Gutachter*in allein getroffen werden, sondern eine Entscheidung aller mit dem Kind befassten Personen sein. Bewertet werden dabei weniger besondere Schwächen des Kindes, sondern es geht um die Frage, wie viel Hilfe das Kind in diesem Bereich braucht, um teilhaben zu können (WHO, 2013, S. 50):

2 Siehe dazu https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule_und_umfeld/gesundheit_praevention/schulpsychologie/sav.html

3 Siehe dazu www.bzib.at

Beschreibung der WHO

Welche Hilfe braucht das Kind (wie viel Hilfe)?

- 0 kein Problem das Kind braucht keine zusätzliche Hilfe
- 1 leichtes Problem es gibt ein Problem, jedoch ist die Lehrperson selbst in der Lage durch spezielle Maßnahmen die Teilhabe des Kindes zu ermöglichen (Differenzierung, Förderunterricht etc.)
- 2 mäßiges Problem die Lehrperson kann dem Kind nicht mehr ohne zusätzliche Unterstützung helfen.
Es braucht temporäre Unterstützung von außen (Nachhilfe, Sprachheilunterricht, Beratungslehrer*in, Legasthenie- bzw. Dyskalkulietraining etc.).
- 3 erhebliches Problem das Kind braucht ständig besondere Maßnahmen (Lehrplanänderung, SPF, Integrationslehrer*in, Schulassistenten etc.)
- 4 Problem voll ausgeprägt trotz ständiger Unterstützung kann das Kind nur sehr eingeschränkt am Unterricht teilhaben (dies betrifft z.B. Kinder, die größere Gruppen nicht aushalten und nur in sehr kleinen Gruppen beschult werden können)

Im Unterschied zum medizinischen Modell wird hier nicht der Defekt, sondern der individuelle Förderbedarf bewertet, damit das Kind voll partizipieren kann. Es kann somit dazu kommen, dass ein Kind mit einer „objektiv“ stärkeren Beeinträchtigung unter guten Rahmenbedingungen in einer Schule einen geringeren Förderbedarf hat als ein Kind mit einer leichteren Beeinträchtigung unter schlechten Rahmenbedingungen. Dieses Ergebnis entspricht dem bio-psycho-sozialen Behinderungsmodell. Behinderung ist nach diesem geänderten Verständnis nicht eine Eigenschaft des Kindes, sondern entsteht in der Wechselwirkung von Eigenschaften des Kindes und der Umwelt. Durch einen Schulwechsel kann es zur Notwendigkeit einer Neubewertung kommen, da dasselbe Kind unter verschiedenen Umweltbedingungen unterschiedliche Förderbedürfnisse haben kann.

Die geforderte Objektivität in der Bewertung wird in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich durch die Verwendung standardisierter Tests, sondern durch eine Intersubjektivität (Beurteilung von mehreren Personen aus verschiedenen Perspektiven) erreicht. Abgebildet werden die einzelnen Items in Anlehnung an das Manual für die klinische Anwendung „Die ICF Core Sets“ von J. Bickenbach, A. Cieza, A. Rauch und G. Stucki (2012). Dies hat den Vorteil, dass für jedes Item vermerkt wird, wie die Bewertung zustande gekommen ist und ein Feld für Anmerkungen zur Verfügung steht:

		0 Problem nicht vorhanden 1 Problem leicht ausgeprägt 2 Problem mäßig ausgeprägt 3 Problem erheblich ausgeprägt 4 Problem voll ausgeprägt 8 nicht spezifizierbar 9 nicht anwendbar								
d110	zuschauen									
	SVG <input type="checkbox"/> Lehrgespräch <input type="checkbox"/> Elterngespräch <input type="checkbox"/> Beobachtung <input type="checkbox"/> Testung <input type="checkbox"/> sonst:									
	Anm.:									
d115	zuhören									
	SVG <input type="checkbox"/> Lehrgespräch <input type="checkbox"/> Elterngespräch <input type="checkbox"/> Beobachtung <input type="checkbox"/> Testung <input type="checkbox"/> sonst:									
	Anm.:									

Aus der Zusammenschau dieser Darstellung über alle Items können wichtige Informationen für die Förderplanung und Ressourcensteuerung abgeleitet werden. Kinder mit verschiedenen Förderbedarfen werden vergleichbar. Die Ressourcenzuteilung wird transparent und nachvollziehbar. Auch lassen sich für die Pädagog*innen die notwendigen Grundlagen für die Förderplanung und individuelle Schwerpunktsetzungen aus dem Gutachten ableiten.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Integration von Kindern mit Behinderungen fußt ex lege auf einer Selektionsdiagnostik und der Feststellung des Förderbedarfes für ein Kind per Bescheid. Diese Sichtweise war im Jahr 1993 zielführend und ausreichend. In den letzten 25 Jahren hat sich die schulische Situation jedoch sehr verändert. Zu den großen Herausforderungen unserer Zeit gehören Kinder mit herausforderndem Verhalten, Kinder mit anderen Erstsprachen, Kinder mit hohem Assistenzbedarf, Kinder mit Legasthenie und viele andere mehr. Die Zusammensetzung einer Schulklasse ist bunt und vielfältig geworden. Anstatt für jeden Bedarf ein eigenes Diagnostik- und Zuweisungsverfahren zu entwickeln, sollte der Versuch unternommen werden, ein einheitliches System zu schaffen, mit dessen Hilfe alle Bedürfnisse der Kinder abgebildet werden können. Ein solches System wird uns von der WHO in Form der ICF zur Verfügung gestellt. Es bedarf nur noch der Umsetzung der ICF im österreichischen Schulsystem. In Kärnten wurde ein erster Schritt gemacht, in dem von der Pädagogischen Hochschule ein Lehrgang für Gutachter*innen zu diesem Thema angeboten wurde. Zurzeit erproben die sonderpädagogischen Gutachter*innen die Umsetzung der ICF in ihren Gutachten.

Bis erste Ergebnisse vorliegen, wird es aber noch etwas Zeit brauchen. Im nächsten Schritt wird es notwendig sein, die Förderpläne an die ICF anzupassen und alle Sonderpädagog*innen in der Anwendung der ICF zu schulen. Es ist noch ein weiter Weg, den wir in diese Richtung gehen wollen, doch die ersten Schritte sind bereits getan.

Literatur

- Amt der Kärntner Landesregierung, Abteilung 4, Soziales und Gesellschaft (2015). *Evaluierung des Bedarfs- und Entwicklungsplanes für Menschen mit Behinderung, Bericht 2015*. Klagenfurt: Amt der Kärntner Landesregierung.
- Bickenbach, J., Cieza A., Rauch, A. & Stucki, G. (2012). *Die ICF Core Sets (Manual für die klinische Anwendung)*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Hollenweger, J. (2016). Einige Überlegungen zur Anwendung der ICF im Bildungsbereich. In: I. Hedderich, G. Biewer & J. Hollenweger (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 674–680). Stuttgart: utb Verlag.
- Huber, St. G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule*. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Jandl, W. (2018). *Das ICF-basierte sonderpädagogische Gutachten*. Abgerufen am 24. Mai 2019 von www.bzib.at
- Luder, R. (2018). Sonderpädagogische Diagnostik im Kontext inklusiver Schule. *Gemeinsam Leben* (26)2, 76–85.
- Pretis, M., Kopp-Sixt, S. & Mechtl, R. (2019). *ICF-basiertes Arbeiten in der inklusiven Schule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schrattbauer, B. & Auer-Mayer, S. (2016). *Das Behinderteneinstellungsgesetz (Kommentar)*. Wien: ÖGB Verlag.
- Schuntermann, M. F. (2013). *Einführung in die ICF – Grundkurs*. Landsberg: ecomed Verlag.
- Schweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)*. Abgerufen am 22.6.2019 von https://edudoc.ch/record/115392/files/SAV_d_web.pdf
- WHO (2013). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*, Bern: Hans Huber Verlag.

Schulische Integration ist für uns Eltern ein langer Kampf.

Ein Beitrag aus Elternsicht

Abstract

Obwohl seit über 25 Jahren gesetzliche Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung im Pflichtschulbereich in Österreich bestehen, ist die Umsetzung insbesondere für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf noch immer keine Selbstverständlichkeit. Entscheiden sich Eltern von Kindern mit Behinderung für einen integrativen Weg, müssen sie häufig selbst aktiv werden und stets darauf achten, dass die gesetzlichen Vorgaben tatsächlich in der Praxis umgesetzt werden und dass ihre Kinder ein qualitativvolles Bildungsangebot erhalten.

Der vorliegende Artikel ist ein Beitrag aus Elternsicht. In diesem kommen Eltern von Kindern mit Behinderung ausführlich zu Wort: Ihre (bisherigen) Erfahrungen mit der Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung stehen dabei im Mittelpunkt. Ziel ist es nicht, einen repräsentativen Überblick zu geben, sondern Eltern die Möglichkeit einzuräumen, ihre sowohl positiven als auch negativen Erfahrungen zu artikulieren. Dies hat exemplarischen Charakter, weil die Eltern alle aus Wien stammen und in diesem Bundesland, im Vergleich zu den anderen Bundesländern, zum Teil andere Unterstützungssysteme bereitgestellt werden. Ähnliche Rückmeldungen höre ich jedoch von Eltern und Fachkräften aus anderen Bundesländern.

Insbesondere die Inklusion von Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf stößt nämlich in ganz Österreich noch auf erhebliche Hürden und fehlende Rahmenbedingungen.

Zur Beratungsstelle für (Vor-)Schulische Integration

Die Beratungsstelle für (Vor-)Schulische Integration des Elternvereins ‚Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen – Integration Wien‘ ist ein Angebot zur professionellen Beratung und Begleitung für Eltern von Kindern mit Behinderung im Alter von 0 bis 15 Jahren im vorschulischen und schulischen Lebensbereich. Diese wird aber auch von Fachkräften zu unterschiedlichen Fragestellungen genutzt.

Die meisten Beratungsgespräche finden im Bereich Pflichtschule statt. Zum einen holen Eltern Informationen zu gesetzlichen Bestimmungen, unterschiedlichen Schulformen, Rahmenbedingungen etc. ein. Zum anderen wenden sich Eltern an die Beratungsstelle, wenn es Probleme in der Schule gibt, wie zum Beispiel die Nichtbereitstellung eines Integrationsplatzes, reduzierte Anzahl der Stunden des Unterrichts, fehlende Assistenz etc. Dabei wird versucht, für das jeweilige Kind eine gute Lösung zu erzielen, was häufig eine enge Zusammenarbeit und Kooperation mit der Schule und Schulbehörde erfordert.

Für den vorliegenden Beitrag wurden Eltern mittels eines Fragebogens mit offen formulierten Fragen über ihre Erfahrungen zur Umsetzung der schulischen Integration befragt. Die Eltern beantworteten die Fragen in schriftlicher Form. Insgesamt sieben Eltern (zwei Männer und fünf Frauen) haben den Fragebogen ausgefüllt. Die Töchter und Söhne der befragten Eltern sind im Alter von 7,5 bis 13,5 Jahren. Aktuell besucht ein Kind eine Vorschulklasse in einer Sonderschule, zwei Kinder besuchen eine Integrationsklasse in einer Volksschule, drei Kinder eine Neue Mittelschule und ein Kind besucht eine Wiener Mittelschule AHSplus mit Realgymnasium und Gymnasium.

Ein Kind der befragten Eltern wird nach dem Regellehrplan unterrichtet und sechs Kinder nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.

Die Antworten der Eltern werden in Form von wörtlichen Zitaten oder in zusammenfassender Form verwendet. Die Namen der befragten Eltern wurden selbstverständlich anonymisiert.

Vielen Dank an die Eltern, die den Fragebogen ausgefüllt haben und für ihre Erfahrungen, die sie den Leser*innen hiermit bereitstellen.

Wahlrecht

Das Schulgesetz sieht vor, dass Eltern das Recht haben, zwischen dem Besuch einer Integrationsklasse oder dem Besuch einer Sonderschule für ihr Kind mit Behinderung zu wählen. Alle befragten Eltern geben an, dass es sehr schwierig war und ist, dieses „Wahlrecht“ in der Praxis durchzusetzen.

Dieses Wahlrecht scheint eher latent vorhanden zu sein. Erst nach gemeinsamer Intervention mit Integration Wien kam Bewegung in die Sache. (Herr A.)

Ich denke, wir haben keine Wahl in der realen Welt, denn für mein Kind gibt es nur Ausreden, warum es eine Integrationsklasse in der NMS NICHT besuchen kann. (Frau C.)

Die Sonderschule muss abgeschafft werden. Das Wahlrecht ist in vielen Fällen nur ein scheindemokratisches.

*Wenn sich Eltern für den integrativen Weg entscheiden und sich eine Schule aussuchen wollen, kann es dabei viele Hürden geben – keine Nachmittagsbetreuung, oder es sind dort nicht genügend Kinder mit einer Behinderung angemeldet. Das heißt, da gibt es dann zu wenig Unterrichtsstunden für eine*n Sonderpädagog*in, Schule nicht barrierefrei etc. [...] D. h., de facto sind die Regelschulen von ihrer Ausstattung und ihren Hilfssystemen nicht gleichwertig mit den Sonderschulen. Ich kann mein Kind schon in der Regelschule XY anmelden, aber wenn dann dort nicht die notwendigen Ressourcen vorhanden sind bzw. zur Verfügung gestellt werden, dann hab ich nichts von meinem Wahlrecht.*

Oft werden deswegen auch Eltern in die Sonderschulen gedrängt. Sonderschulen müssen sich auch für ihre hohen Kosten rechtfertigen – sie brauchen eine Daseinsberechtigung und müssen deswegen, solange sie noch vorhanden sind, gefüllt werden. Die Zwei-Gleichigkeit (Sonderschulen und Integrationsklassen/Inklusion) ist sehr kostenintensiv und nicht finanzierbar. D. h., das Wahlrecht ist im Grunde eine Augenauswischerei und die Politik ist zu feige bzw. zu rückschrittlich im Denken, die Sonderschulen abzuschaffen und unser Schulsystem auf Inklusion umzustellen. (Herr B.)

Erfahrungen mit schulischer Integration

Die Erfahrungen, die Eltern mit der schulischen Integration ihrer Kinder bislang gemacht haben, sind sehr unterschiedlich. Einerseits führen Eltern positive Erfahrungen, wie zum Beispiel gut qualifizierte und engagierte Pädagog*innen, individuelle Förderung, an und andererseits negative Erfahrungen, wie defizitorientierte Sichtweisen der Schulbehörde und der Pädagog*innen, aber auch zu wenig konkrete Förderung. Als großes Manko wird von einigen Eltern die fehlende Nachmittagsbetreuung für Kinder mit Behinderung angeführt.

*Ganz schwierig, hängt meist von der Leitung und den Pädagog*innen ab. Die ersten zwei Volksschuljahre waren ein Desaster und die Sonderschulpädagogin absolut ungeeignet, wenn nicht sogar eine Bedrohung für Kinder mit Behinderung. War ein Kampf und mein Kind hilflos, bis ich darauf gekommen bin, was diese Lehrerin mit hilflosen Kindern treibt. Die Lehrerin wurde dann von der Schule suspendiert, darf aber an einer anderen Schule im selben Bezirk weiter unterrichten. Gefahr für Kinder, welche sich nicht wehren können.*

In der Mittelschule funktioniert die Integration meines Sohnes recht gut, wobei weit entfernt von den Vorgaben. Es wird halt irgendwie getan und versucht das Kind zu integrieren. Betreuung bei Konferenzen oder wenn Schule früher aus ist, gibt es keine. Es wird davon ausgegangen, dass ALLE Kinder mit 10-14 Jahren, alleine nach Hause gehen und alleine zu Hause sind, wenn Eltern noch in der Arbeit sind. Dass ein Kind mit Beeinträchtigung das nicht kann, wird vollkommen ignoriert. (Frau G.)

Die ersten 3 Jahre in der 1. Stufe der Mehrstufenklasse waren hervorragend. Unser Sohn wurde nicht nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet, sondern nach seinen tatsächlichen Fähigkeiten gefordert und gefördert und hat tolle Fortschritte gemacht. Er liest sinnerfassend und rechnet im 100er-Zahlenraum. Die soziale Integration war vorbildhaft: Er war in der Klassengemeinschaft einfach ‚mitten drinnen‘.

*In der 2. Stufe der Mehrstufenklasse (mit neuem Lehrer*innenteam und den Schulstufen 4., 5. und 6. Klasse) gestaltet sich dies schon anders. Die Klasse an sich ist aufgrund des unterschiedlichen Lehrstoffes (4. Klasse Volksschule, 5. und 6. Klasse Neue Mittelschule) schon nicht mehr so eine Einheit. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass der Lernfortschritt vor allem vom Engagement und der Zusammenarbeit des jeweiligen Lehrer*innenteams abhängt! (Frau E.)*

Volksschule: *Sehr gute, was die Schule (Unterricht) und Lehrerinnen betrifft. Auch die zusätzliche Autistenbetreuung in Wien hat ganz toll geklappt und viel Mehrwert gebracht. Kontakt mit der Integrationslehrerin war sehr gut, wir haben viel telefoniert.*

Ein Vorteil war aber auch das Engagement als Eltern im Elternverein und dadurch der sehr gute Kontakt zur Schulleitung.

Nachmittagsbetreuung Volksschule: *Großes Manko. Die Schule sieht sich dafür nicht zuständig und ehrlicherweise gibt es hier auch zu wenige Ressourcen für die Schule. Die Schule ist meist mit vielen anderen Problematiken, die alleine den Unterricht betreffen, sehr beschäftigt, daher gibt es meist keinen Raum für Engagement der Schulleitung für Integration in der Nachmittagsbetreuung.*

Nachmittagsbetreuung im Sonderhort: *Dort musste unser Sohn mit dem Fahrtendienst hinfahren, was er kaum ausgehalten hat (4-5 Kinder mit problematischem Sozialverhalten de facto unbetreut).*

Ansonsten eben alle Nachteile einer nicht integrativen Betreuung. Es fehlte das positive Beispiel nicht beeinträchtigter Gleichaltriger. Die Belastung durch die individuellen Einschränkungen der einzelnen Kinder war sehr hoch. Freundschaften zu finden ist vier Jahre lang nicht wirklich geglückt, da die Familien der anderen Kinder alle sehr belastet waren.

Freundschaften zu den Schulkollegen waren kaum möglich, da man sich nur im Unterricht und während der kurzen Pausen sah, am Nachmittag war der Kontakt sozusagen gekappt.

Schulversuch WMS-AHSplus: *Bisher sehr gute Erfahrung. Sohn wird von der Lehrerschaft sehr gut angenommen, ein paar Lehrer*innen würde ich sogar als pädagogisch genial bezeichnen! Betreuung durch Autistenbetreuerinnen mit sehr viel Engagement und sehr gute Kooperation mit den Eltern.*

Generell ist deutlich zu spüren, dass in der Schule eine soziale Einstellung gelebt wird.

Manko: Mehrere Autisten in einer Klasse, was für die Klasse und auch für die Autisten untereinander oft belastend ist und die Integration eher erschwert. Idee der Schulleitung ist, alle Schulstunden mit Zusatzbetreuung abzudecken. Für meinen Sohn wäre es wahrscheinlich vorteilhafter, wenn nicht jede Stunde Betreuung anwesend wäre (die er zumeist nämlich gar nicht braucht), sondern nur zu Zeiten, wo er wirklich Hilfe braucht bzw. zur Unterstützung dort, wo es zu Problemen kommt.

*So fließt viel der ihm zugedachten Ressourcen in die Betreuung der anderen Autisten seiner Klasse und mein Sohn entgleitet immer wieder der Aufmerksamkeit der Betreuer*innen. Das ist ein offenes Geheimnis und wir spüren das ‚schlechte Gewissen‘ der Betreuer*innen und auch der Lehrer*innen.*

Nachmittagsbetreuung in der WMS: Positiv, dass es keine Debatte gab, ob unser Sohn betreut werden kann! Trotzdem schwierige Situation, weil der Betreuungsschlüssel gering und dadurch vor allem in den frühen Betreuungsstunden sehr viel Tumult und Unruhe. Betreuung durch geschultes Personal nur zeitweise und ‚zufällig‘, weil eine der Autistenbetreuerinnen z. T. auch als (allgemeine) Nachmittagsbetreuerin Stunden übernimmt. Ansonsten gibt es extra Betreuungsressourcen für die Integrationskinder ja wieder nur für die Unterrichtszeit.

In unserem Fall nehmen wir nun nur an 3 Tagen Nachmittagsbetreuung in Anspruch, sonst wäre die Belastung für meinen Sohn dort zu hoch.

Fazit zur WMS+Nachmittagsbetreuung: Vieles läuft gut. Die Betreuungsressourcen würde ich mir flexibler wünschen, aber dafür müssten sozial engagierte Schulen noch viel stärker unterstützt werden!!! (Frau F.)

Unterstützung durch die Bildungsdirektion

Die Frage, welche Unterstützung Eltern seitens der Bildungsdirektion erhalten, wurde recht unterschiedlich beantwortet und reichte von „Wir haben bislang noch um keine Unterstützung von der Bildungsdirektion angesucht.“ (Frau E.), „Derzeit kein Kontakt. Schule und Autistenbetreuerinnen klären alles intern.“ (Frau F.) bis hin zu „Ich bekomme immer nur leere Versprechungen und werde auf jemanden anderen ‚Zuständigeren‘ weiterverwiesen! Ich muss mir ihr Gejammer anhören, dass sie nichts tun können, und mich mit den Bröseln abfinden, die sie mir zuwerfen! Das fühlt sich an wie DISKRIMINIERUNG!“ (Frau C.)

Wissen über Lernstand und Lernfortschritte

Weiters wurden die Eltern gefragt, ob sie einen Einblick hätten, was ihre Tochter oder ihr Sohn lerne, ob sie regelmäßig über die Lernfortschritte informiert würden und die Möglichkeit hätten, sich einzubringen.

Mehr als die Hälfte der befragten Eltern fühlt sich seitens der Pädagog*innen über den Leistungsstand und über Lernfortschritte informiert, wobei zumeist von den Eltern darauf hingewiesen wird, dass sie selbst aktiv auf die Pädagog*innen zugehen, um Informationen zu erhalten.

*Ja. Wir stehen in engem Kontakt mit den Autistenbetreuerinnen: Telefonisch, über Textnachrichten usw. Persönliche Gespräche sind bei Bedarf ebenso möglich, auch gemeinsam mit Lehrer*innen. Alles sehr unkompliziert.*

Infos bezüglich Schulleistung gäbe es aktiv nur dann, wenn es zu Problemen käme. In unserem Fall fragen wir selbst regelmäßig nach, Sprechstunde usw.

Kommunikation ist stets auf Augenhöhe! (Frau F.)

Wir haben regelmäßige Gesprächstermine mit der Lehrerin – auf unseren Wunsch hin. Wir sind immer wieder einmal vor Schulbeginn in der Klasse, um inhaltliches abzuklären. Das hat sich aus unserer Sicht in den letzten Monaten als absolut notwendig für den Lernfortschritt herausgestellt [...] 2 mal in der Woche erledigen wir gemeinsam mit unserem Sohn die Hausaufgaben zu Hause und an den anderen 3 Tagen schauen wir uns die in der Nachmittagsbetreuung erledigten Hausaufgaben durch. Daher wissen wir auch um die lerninhaltlichen Fortschritte Bescheid. Ich möchte auch festhalten, dass die Lehrerin der 2. Stufe unserem Sohn keine Hausaufgaben geben wollte und nur auf ausdrücklichen Wunsch von uns und der Nachmittagsbetreuung Übungen und Wiederholungen aufgibt. Wie viel er tatsächlich in der Schule beim Vormittagsunterricht selbst lernt, können wir leider nicht beurteilen. Wir haben den Eindruck, dass er oft mit ‚Nichtschulischem‘ beschäftigt wird. (Frau E.)

Wir haben viel Einblick in seinen schulischen Alltag und es besteht ein reger und regelmäßiger Austausch mit der Schule! (Herr B.)

Unzufrieden zeigen sich zwei der befragten Eltern.

Leider nicht. Das Kind erzählt nicht viel. Ich sehe nur die bereits ausgefüllten Hefte, aber erhalte kein Info. Nur beim ersten Elternabend im Herbst wurden uns die Bücher gezeigt, welche Fortschritte die Kinder gemacht haben. Aber um erfolgreiche Ergebnisse zu schaffen, muss mehr Kommunikation, abgestimmte Arbeit täglich stattfinden. Ich bin sehr enttäuscht und weiß nicht, wohin damit. (Frau D.)

Nur sehr mäßiger Informationsaustausch. Sich einzubringen ist sichtlich sehr unerwünscht. Die allwissende Kompetenzhoheit sowie die Erfindung des Butterbrotes und der Doppelhaltestelle liegen einzig und alleine bei den Lehrerinnen. Anregungen und Vorschläge werden eloquent und kommunikationsgeschult als Alibi abgefragt. Jedoch unter Zuhilfenahme eines mantra-artig strapaziertem Kindeswohl einerseits, und des Säulenheiligtums des Bildungsauftrages andererseits, im Anschluss wegargumentiert. (Herr A.)

Soziale Kontakte und Beziehungen

Den Eltern wurde die Frage gestellt, ob sie Einblick hätten, welche sozialen Kontakte und Beziehungen ihre Tochter oder ihr Sohn mit anderen Kindern in ihrer oder seiner Klasse habe und wie diese vom Kind erlebt würde. Weiteres wurde gefragt, wie Kinder ohne Behinderung diese sozialen Kontakte erleben und ob es außerhalb der Schule Kontakte mit den Schulkolleg*innen gibt.

Drei Eltern geben an, dass sie seitens der Pädagoginnen nicht über soziale Kontakte und Beziehungen innerhalb der Klasse informiert werden. Drei weitere Eltern fühlen sich von den Pädagog*innen gut informiert und erleben die soziale Integration ihrer Söhne und Töchter als positiv.

Fast alle befragten Eltern geben an, dass außerhalb der Schule kaum Kontakte und Treffen ihrer Kinder mit Schulkolleg*innen stattfinden.

*Diese Dinge werden uns einzig und allein durch die Mentorin kommuniziert. Dies geschieht aber mittlerweile nur in privatem Rahmen (Telefon/Mail), da der Mentorin seitens der Schule das direkte Gespräch mit uns untersagt wurde. Außerhalb der Schule gibt es keine Berührungspunkte mit Mitschüler*innen. (Herr A.)*

*Wenn ich meinen Sohn danach frage, kommen unklare Antworten. Ich bekomme auch keine Informationen von den Lehrer*innen, mit wem und wobei mein Kind Kontakt mit seinen Mitschülern hat. Freundschaften gibt es nur in der Schule, wenn überhaupt, außerhalb der Schule hat mein Sohn keinen Kontakt zu seinen Mitschülern! Er wird zu Geburtstagsfeiern manchmal eingeladen, dort findet aber nach meiner Beobachtung wenig Kontakt mit den anderen Kindern statt [...]. (Frau C.)*

*Unser Sohn hat in den letzten 1,5 Jahren sozial sehr viel gelernt. Seine Klasse ist generell sozial keine einfache, aber er lernt auch dadurch sehr viel. Im ersten Jahr hatte er noch persönliche Konflikte mit Schulkollegen (in den Pausen!), das ist jetzt ganz weg. Hier haben die Betreuer*innen und Lehrer*innen beste Arbeit geleistet.*

*Unser Sohn beobachtet sehr viel. Daher sieht er viele verschiedene Schwierigkeiten, die die diversen Klassenkollegen haben, und seine eigene Problematik verliert dadurch an Bedeutung. Er versucht sich von den anderen („schwerer betroffenen“) Autisten seiner Klasse abzugrenzen. Allerdings nimmt er trotzdem sehr gerne so manche ‚Spezialbehandlung‘ an. Für die Schulkolleg*innen ohne Behinderung ist es manchmal nicht einfach damit umzugehen, dass unser Sohn in vielen Bereichen eigentlich „eh ganz normal“ ist und aber trotzdem Erleichterungen bekommt. Und auch für die Lehrer*innen und Betreuerinnen ist das oft eine Gratwanderung.*

*Glücklicherweise gibt es endlich auch außerhalb des Schullebens Kontakt zu Schulkolleg*innen, mit allen ganz normalen positiven und negativen Erfahrungen. (Frau F.)*

Er fühlt sich in der Klasse wohl und laut Lehrerin ist er in die Klassengemeinschaft integriert. Regelmäßige soziale Kontakte mit den Kindern ohne Behinderung gibt es außerhalb der Schule nicht. (Frau E.)

*Mein Kind wird von den Regelkindern gut in der Gruppe aufgenommen, wobei ich mir nicht sicher bin, ob die Kinder das wollen oder ob die Pädagog*innen sie darum bitten. Außerhalb der Schule gibt es kaum Kontakte mit den Mitschüler*innen. Mein Sohn würde sehr, sehr gerne, aber es dürfte sehr schwierig sein.*

*Laut Pädagog*innen und Eltern, lernen die Regelkinder in unserer Integrationsklasse viel von den I-Kindern. Vor allem im sozialen Bereich. Manche Kinder sind stolz, wenn sie I-Kinder in irgendeiner Form unterstützen können. Manche Kinder lernen von meinem Kind, dass man sich nicht immer messen muss – wer ist besser usw. Auf jeden Fall lernen alle Kinder von einander. Egal ob Regel- oder I-Kind. Das ist ein ganz wichtiger Faktor für den weiteren Lebensweg aller Schüler*innen. (Frau G.)*

Ja, wir haben auch da Einblick. In der Volksschule war die Vermischung noch besser – entwicklungsbedingt hat der außerschulische Kontakt mit Kindern ohne eine Behinderung aber stark abgenommen. Unser Kind ist aber sehr gut in die Klasse integriert – hat einen sehr guten Freund und ist beliebt. Unser Kind fühlt sich sehr wohl und was wir erleben, fühlen sich die anderen Kinder mit ihm auch sehr wohl. (Herr B.)

Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagog*innen

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Eltern und den Pädagog*innen? Können Eltern ihre Anliegen, Ängste und Sorgen aber auch Probleme mit den Pädagog*innen besprechen?

Drei befragte Eltern empfinden die Zusammenarbeit mit den Pädagog*innen ihres Kindes als sehr positiv.

Die Zusammenarbeit war bisher ausgesprochen gut und wir hoffen, dass dies in den oberen Klassen seine Fortsetzung findet. (Frau E.)

Alles sehr gut – bis auf 2 Jahre (schlechte Sonderpädagogin) – direkte Gespräche, WhatsApp-Nachrichten, Mails, Telefonate, Mitteilungsheft etc. – wann immer wir etwas vorbringen wollen, dann ist das möglich – in verschiedensten Kommunikationsformen. (Herr B.)

Für zwei Eltern funktioniert die Zusammenarbeit teilweise, denn

wie dann meine Anliegen im Alltag berücksichtigt werden, kann ich leider nicht sagen, denn es sind immer wieder unterschiedliche Betreuungspersonen bei meinem Sohn. (Frau C.)

*Ja, teilweise. Dank des Einsatzes der zuständigen Pädagog*innen sehe ich, was mein Kind lernt, und ich werde beim KEL-Gespräch auch darüber informiert. (Frau G.)*

Zwei Elternteile sind mit der Zusammenarbeit mit den Pädagog*innen nicht zufrieden.

Äußern ja, aber ich werde nicht gehört. (Frau D.)

Eher schwierig bis unmöglich. Es wird anscheinend einfach wirklich viel zu wenig über Autismus gewusst. Wir haben die wöchentlichen Telefonate (selbige schienen eine unsäglich Bürde für die Damen gewesen zu sein) wegen kompletter Sinnlosigkeit eingestellt. Wir warten die nunmehr verbleibenden eineinhalb Monate bis Schulschluss ab und hoffen, im nächsten Haus mehr Glück zu haben. Denn eines scheint evident: Es liegt an den handelnden Personen. Nicht zwingend am Haus. (Herr A.)

Zusammenarbeit außerschulische Personen und Pädagog*innen

Den Eltern wurde im Fragebogen die Frage gestellt, ob außerschulische Personen (z.B. Therapeut*innen), die mit deren Töchtern und Söhnen arbeiten, seitens der Pädagog*innen einbezogen werden, ob ein regelmäßiger Austausch stattfindet und Eltern über diesen Austausch informiert werden.

Alle Eltern geben an, dass kaum bzw. kein Austausch zwischen außerschulischen Personen und Pädagog*innen stattfindet und wenn dieser stattfindet, werden Eltern seitens der Pädagog*innen nicht darüber informiert.

*Sie wollen immer den Kontakt zu den Therapeut*innen haben, aber ich bekomme dann keine Infos, ob ein Austausch stattgefunden hat und was besprochen wurde. Von den Therapeut*innen ja, von den Lehrer*innen nur nach meiner Anfrage. (Frau C.)*

Nein. Gar nicht. Nicht mal, wenn man darauf verweist. (Frau D.)

Derzeit machen wir aus zeitlichen Gründen keine Therapie. Der Aufwand/die zeitliche Belastung wir in unserem Fall größer als der Nutzen. Solange Therapie lief, war das völlig entkoppelt. (Frau F.)

Assistenz oder pflegerische Leistungen

Nachgefragt wurde bei den Eltern im Fragebogen auch, ob ihr Kind Assistenz oder pflegerische Leistungen in der Schule benötigt. Weiters wurden die Eltern gefragt, ob ihr Kind diese Leistungen erhält und in welcher Form.

Zwei Eltern geben an, dass ihre Tochter oder ihr Sohn keine Assistenz oder pflegerische Leistung benötigt. Drei Eltern führen aus, dass ihr Kind Assistenz oder pflegerische Leistungen benötigen würde, diese aber unzureichend oder gar nicht bereitgestellt wird.

Aufgrund der Schulstufe „0“ ist seitens des Gesetzgebers leider keine Assistenz vorgesehen. Dies könnte der Gesetzgeber überdenken (wird er aber aus finanziellen Gründen eher nicht).

Ebenso ist es anscheinend unmöglich, für ein autistisches Kind eine eigene Begleitperson für den Schülertransport/Fahrtendienst zu bekommen. Wir wurden seitens der Direktorin aufgefordert, ein Schreiben an die zuständige Magistratsabteilung zu richten, in welchem wir die Situation gezielt überdramatisieren sollten. Wir haben uns geweigert, unser Kind und sein Verhalten in einer Form darzustellen, die nicht der Wahrheit entspricht. Unserer Entrüstung ob dieses Umstandes wurde mit einem ‚na ja, dann wird halt nix bewilligt werden‘ begegnet.

Der Umstand der nicht vorhandenen Begleitung stellt uns hin und wieder vor erhebliche logistische Herausforderungen. Untertägig zur Schule fahren, Kind abholen etc. (Herr A.)

Mein Kind benötigt pflegerische Maßnahmen. Diese werden im Moment bereitgestellt. Aber genau das ist unser Problem, warum für die Sekundarstufe I noch immer kein Schulplatz in einer Integrationsklasse gefunden wurde, da es diese dort nicht gibt! Wir haben gerade Mitte Mai und ich weiß noch immer nicht, ob mein Kind im kommenden Schuljahr einen Platz in einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe I erhält. (Frau C.)

Ja, mein Sohn hat Assistenz in der Schule, wobei dies nur ein paar Stunden in der Woche sind. Derzeit ist auch ein Zivildienstler in der Schule, welcher auch auf andere Klassen/Schulen aufgeteilt ist. (Frau G.)

Ein befragter Elternteil weist darauf hin, dass die Assistenz von den Schulkolleg*innen des Kindes übernommen wird und ein weiterer Elternteil zeigt sich mit der bereitgestellten Assistenz zufrieden.

Reduziertes Bildungsangebot

Die Eltern wurden gefragt, ob ihr Kind den Unterricht in der vollen Stundenzahl besuchen kann und wenn das Kind ein reduziertes Bildungsangebot erhält, wie dies seitens der Schule oder Schulbehörde begründet wird.

Ein Elternteil führt an, dass das Kind ein reduziertes Bildungsangebot erhält.

Von insgesamt 10 Kindern in der Klasse unseres Sohnes haben insgesamt 3 den SPF. Alle diese Kinder sind nur ganz, ganz selten zur gleichen Zeit in der Klasse.

Meistens müssen selbige vom Unterrichtsbeginn her gestaffelt ,antreten‘

Ein Schelm, der Böses denkt.

Die verkürzte (auf täglich 2 Stunden) Unterrichtszeit wird mit der maximal möglichen Belastung des Kindes argumentiert. Zu mehr sieht man sich nicht im Stande ...

Realistischerweise wird sich das bis zum Schulschluss auch nicht mehr ändern.

Für uns als Familie ist das, freundlich formuliert, ein Albtraum. Abgesehen von den entstehenden Kosten für die zusätzliche außerschulische Betreuung, sind auch die gestaffelten Beginnzeiten eine ausgesprochene Zumutung. ... Nunmehr hat man den Unterrichtsbeginn dankenswerter Weise an vier Tagen in der Woche auf 08:00 Uhr vereinheitlicht. Bei einem aufrechten Dienstverhältnis in privatwirtschaftlichem Rahmen wäre der unterschiedlich gestaffelte Unterrichtsbeginn schlicht unmöglich. Wobei – den Job wäre man dann eh schnell los. Die so entstandene Arbeitslosigkeit böte dann die nötige zeitliche Flexibilität. (Herr A.)

Eine Mutter meint, dass ihr Kind zwar den Unterricht in der vollen Stundenanzahl besuchen kann,

aber es gibt Momente wie manche Schulaktivitäten, wobei er nicht mitgenommen wird und in einer Klasse für Kinder mit einer körperlichen Behinderung der Schule bleiben muss. (Frau C.)

Eltern als Expert*innen

Auf die Frage, ob sich Eltern als Expert*innen für ihr Kind seitens der Schule wahrgenommen fühlen und wie mit der Expertise und Erfahrung der Eltern seitens der Schule umgegangen wird, fielen die Antworten unterschiedlich aus.

Drei Eltern geben an, dass sie sich als Expert*innen für ihr Kind wahrgenommen fühlen und „Kommunikation auf Augenhöhe“ (Frau F.) erfolgt. „Ja. Unsere Ideen werden aufgegriffen bzw. spezielles Lernmaterial, das wir zur Verfügung stellen, wird verwendet.“ (Frau E.) „Ja, wir fühlen uns gehört und unsere Erfahrungen werden gerne aufgenommen.“ (Herr B.)

Drei Eltern fühlen sich als Expert*innen für ihr Kind seitens der Schule nicht wahrgenommen.

Gar nicht – es ist der Schule wurscht! (Herr A.)

*Ich werde oft mit Vorwürfen bombardiert, weil ich die Dinge nicht real sehe z. B., und dann kommt das Gefühl, dass ich irgendwie nicht verstanden werde, dass ich von manchen Personen, die nicht am laufenden Stand der Ereignisse sind, belächelt werde. Ich möchte an die Weiterentwicklung meines Kindes glauben und darin ernst genommen werden und nicht von ‚Fachexpert*innen‘ das Gefühl bekommen, dass ich alles nur mit einer rosaroten Brille sehe. [...] Oft habe ich das Gefühl, dass in manchen Köpfen der schulische Werdegang und allgemein sein Entwicklungspotenzial schön negativ abgestempelt ist. (Frau C.)*

Da glaube ich, laufen wir in Parallelschienen. Es wird kaum meine Info wahrgenommen und darauf eingegangen. Mein Kind passt sich sehr gut an. In der Schule ist mein Kind ganz anders. Aber es ist keine Dauerlösung. (Frau D.)

Positive und negative Erfahrungen mit der Schule

Im Fragebogen hatten die Eltern die Möglichkeit, positive und negative Erfahrungen mit der Schule bzw. mit den bisherigen Schulen zu nennen. Alle Eltern geben sowohl positive als auch negative Erfahrungen an.

So richtig alles dürfte man nicht falsch machen (muss man ja auch der Fairness halber anerkennen). Der Indikator dafür ist: Unser Kind geht immer noch gerne in die Schule 😊! (Herr A.)

Für mich ist es ein ständiger Kampf, ich finde immer etwas, das man verbessern könnte. Das Gefühl, nicht ernst genommen zu werden, unter Druck gesetzt zu werden, um ja nicht ‚das Wohl meines Kindes‘ aus den Augen zu verlieren und damit gedrängt werden, Dingen zuzustimmen. (Frau B.)

*Die Sonderpädagogin hat sehr schnell das Vertrauen meines Kindes erworben. Das ist der einzige Grund, warum wir an dieser Schule geblieben sind. Das Lerntempo und die Methoden sind nicht die modernsten (Erfahrung mit Therapeut*innen zeigen, dass es mehr effektivere Methoden gibt, die wir auch im Alltag oft benutzen). (Frau D.)*

Größte Problematik: Nachmittagsbetreuung. (Frau F.)

*Die ersten Jahre waren so, wie wir uns Integration vorgestellt haben. Wir denken, es gibt in den höheren Klassen Handlungsbedarf, sowohl was die soziale Integration betrifft als auch den Lernfortschritt und die Lernbegleitung. Aber, wie gesagt, es kommt immer auf das jeweilige Lehrer*innenteam und deren Einstellung an bzw. kommt es auch darauf an, ob neue Klassenkameraden bereits davor inklusive Schulerfahrungen hatten oder eben nicht. (Frau E.)*

Volksschule: Alle Wunschschulen meinerseits wurden vom Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik abgelehnt.

1.+2. Klasse: Trauma für mich und mein Kind.

3.+4. Klasse: Schulwechsel – besser, aber nicht ideal.

*Neue Mittelschule: Ich denke, mein Kind fühlt sich wohl. Aber ich bin mir sicher, dass die Integration nicht 100%-ig passt. Ich höre immer wieder nur ‚Ressourcen‘: Es macht mich traurig, dass alle Kinder Rechte haben, aber mein Kind immer als Bittsteller gesehen wird. Ich sehe Lernerfolge, wobei bei noch besserer Förderung würde mein Kind viel mehr schaffen. Auf die Bedürfnisse eines Autisten wird nicht wirklich eingegangen. Weil ja die Ressourcen und Expert*innen vor Ort fehlen.*

*Es hängt so viel vom Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik und von der Schulleitung ab. Würde es da konkrete Vorgaben geben, was eingehalten werden muss, denke ich, würden es die Schulleitungen und Pädagog*innen viel ernster nehmen.*

Ich zittere jetzt schon, da angeblich im kommenden Schuljahr kein Zivildienster mehr für unsere I-Kinder eingesetzt wird. Wie das dann funktionieren soll, wenn es jetzt schon nicht richtig funktioniert, ist eine große Frage für mich! (Frau G.)

Positive Haltung zu unserem Kind, positive Einstellung zum Lernen, Spaß an der Schule, selbstverständliche Integration/Inklusion.

Negativ: Fehlende Nachmittagsbetreuung an einer offenen Schule ab der Neuen Mittelschule. (Herr B.)

Wünsche an Schule, Schulaufsicht und Politik

Die Eltern hatten im Fragebogen die Möglichkeit, Wünsche an Schule, Schulaufsicht und Politik zu formulieren. Hauptsächlich wurden Wünsche an die Politik formuliert.

Die Politik möge wieder dazu übergehen (oder überhaupt einmal damit beginnen), das Unterrichtswesen gemäß wissenschaftlicher Evidenz zu gestalten und entsprechend zu dotieren. Die populistische Berücksichtigung diverser Befindlichkeiten des ‚besorgten Bürgers‘ ist ein Verbrechen an unseren Kindern!

In vielen anderen Bereichen hat man schließlich auch kein Problem damit, sich eher weniger bis gar nix darum zu kümmern, was die Bevölkerung wirklich möchte.

Und sollte die Bevölkerung gerade mehrheitlich nix mit Inklusion/Integration am Hut haben (wonach es ja leider auch aussieht), so läge es in der Verantwortung der Politik gegen-zusteuern.

Womit wir wieder bei der wissenschaftlichen Evidenz angelangt wären. (Herr A.)

Sie sollen ihre Köpfe öffnen und verstehen lernen, dass keiner von uns unantastbar ist! Jedem könnte etwas passieren; Wie würde der Bildungsminister reagieren, wäre sein Kind durch eine Behinderung im Alltag von der Güte und Gnade des Staates abhängig!? (Frau C.)

*Betreuung/Assistenz dort, wo der*die Schüler*in ist (nächstgelegene Schule, ev. Schule der Wahl) und nicht Schüler*innen dorthin, wo ein I-Platz frei ist!*

Recht auf Nachmittagsbetreuung für alle Kinder. Für Integrationskinder sogar besonders wichtig, da generell weniger bzw. später selbständig.

Freizeitbetreuung und Lernbetreuung sollte als Ort für soziales Lernen einen viel wichtigeren Stellenwert erhalten!

Weniger Integrationskinder pro Klasse, dafür alle Klassen als I-Klassen führen! -> so wäre echte Integration möglich!

Schulen, die sozial engagiert orientiert sind, müssen noch stärkere Unterstützung erhalten! (Frau F.)

Wir wünschen uns, dass die Umsetzung der UN-Konvention für Menschen mit Behinderung endlich tatsächlich erfolgt und unser Sohn eine SELBSTVERSTÄNDLICHE Inklusivbildung, zumindest bis zu seinem 18. Lebensjahr, erhält. Wir wünschen uns, dass die inklusive Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Lebenslagen für alle Menschen etwas Selbstverständliches wird. Das erreicht man NICHT mit Sonderschulen und Segregation. Es braucht für Inklusion gut qualifiziertes und mehr Lehrpersonal. (Frau E.)

*Mein Wunsch wäre es, dass für alle Kinder die gleichen Rechte gelten. Mein Sohn soll die gleichen Rechte auf Bildung haben wie jedes andere Kind. Mehr Assistenz an Schulen mit Integrationsklassen und vor allem mehr Expert*innen. Logopädie, Legasthenie, Autismus, Wahrnehmung – für diese Bereiche sollte es an jeder Pflichtschule Expert*innen geben. Diese könnten die Pädagog*innen direkt vor Ort unterstützen und gemeinsam das Kind besser fördern.*

Beim Sportunterricht gibt es leider gar keine Unterstützung für Kinder mit Beeinträchtigung. Mein Kind besucht eine Sportschule und kann selten am Sportunterricht teilnehmen, da der Sportlehrer alleine mit 20 Kindern ist und keine Ahnung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen hat.

*Anwesenheit der Sonderschulpädagog*innen in allen Unterrichtsfächern. Mein Kind muss in Nebenfächern irgendwie im Schulstoff mitkommen – was es eindeutig nicht schafft.*

Betreuung an allen Nachmittagen und vor allem Betreuungsangebot auch in den Ferien. Die Kinder haben 14 Wochen Ferien im Jahr. Ich als Alleinerziehende aber nur 5 Wochen Urlaub im Jahr. Jede Fremdbetreuung ist kostenpflichtig – für Alleinerziehende eine finanzielle Herausforderung, da Sonderbetreuung meist teurer ist als Regelbetreuung.

Kostenlose integrative Ferienbetreuung in jedem Wiener Gemeindebezirk.

Integrationsklassen auf weiterführenden Schulen! (Frau G.)

Was Eltern sonst noch wichtig ist

Im Fragebogen hatten die Eltern zudem die Möglichkeit mitzuteilen, was ihnen wichtig ist bzw. was sie noch mitteilen möchten.

Wir freuen uns auf den Tag, an dem wir sagen können: Die Schule, die unser Kind besucht, ist wirklich toll! (Herr A.)

Wir hatten Glück, unseren Sohn in einer Schule in einem anderen Bezirk unterzubringen. Aufgrund des Wohnortes war das nicht selbstverständlich.

Was wir ohne diesen Schulplatz gemacht hätten, das weiß ich nicht. Wir hatten keine Alternative.

Es bleibt trotzdem eine große Herausforderung für die Familien, ihre Kinder mit besonderen Bedürfnissen durch die Schulzeit zu bringen. Vor allem so, dass sie die Schulzeit nicht nur absitzen, sondern das bestmögliche Lernergebnis schaffen. (Frau F.)

Danke für diesen Fragebogen. (Frau E.)

Vielen Dank an Integration Wien! Danke, dass es jemanden gibt, der sich für unsere Kinder und für die Rechte unserer Kinder einsetzt.

Integration – Inklusion wird geredet, aber nicht gelebt!

Schulische Integration ist für viele Eltern ein langer Kampf. Für viele Kinder ein Trauma.

Jedes Kind hat Recht auf Bildung!

Nicht nur in Pflichtschulen, auch in weiterführenden Schulen.

Ganz wichtig, Integration auf AHS und Gymnasien auch mit einem Sonderschullehrplan.

In Österreich herrscht Bildungspflicht bis 18 Jahre. Sehr geehrter Herr Bildungsminister, welche weiterführende Schule darf mein Kind nach der Pflichtschule besuchen?

Jedes Regelkind kann sich nach der Pflichtschule aussuchen, wie der weitere Bildungsweg aussehen soll. Mein Kind darf gar nichts. Mein Kind hat kein Recht auf weitere Bildung. Mein Kind benötigt aber mehr Zeit, um mehr lernen zu können.

Ein Regelkind weiß mit 14 Jahren kaum, was es beruflich in Zukunft machen soll, wieso wird dies von Kindern mit Beeinträchtigung dann erwartet? Wieso muss mein Kind irgendeine Lehre machen, die gar nicht seinen Vorstellungen entspricht? Noch dazu hat mein Kind da auch kaum Auswahl, weil eben mein Kind kein Wahlrecht hat und das machen muss, was ihm vorgegeben wird – auch wenn es ihn überhaupt nicht interessiert. Da ja das Angebot für Jugendliche mit Behinderung in Österreich nicht wirklich groß ist.

Mein Kind liebt Musik. Tja, leider gibt es keine weiterführende Schule mit Schwerpunkt Musik für mein Kind, da mein Kind nach dem Allgemeinem Sonderschullehrplan unterrichtet wird. Ist das wirklich gerecht?

MEIN KIND IST EIN MENSCH UND HAT DIESELBEN BEDÜRFNISSE UND INTERESSEN WIE JEDER MENSCH! (Frau G.)

*Regelschulen für alle! Abschaffung der Sonderschulen! Inklusion, Inklusion, Inklusion ... Lehrer*innen brauchen dringend Unterstützung durch Assistenzberufe. (Herr B.)*

Zusammenfassung und Ausblick

Für alle befragten Eltern ist es selbstverständlich, dass ihre Töchter und Söhne mit Behinderung mit gleichaltrigen Kindern gemeinsam die Schule besuchen, gemeinsam aufwachsen und miteinander und voneinander lernen. Deutlich wird, dass es für die befragten Eltern sehr wichtig ist, dass ihr Kind ein hochwertig qualitätsvolles Bildungsangebot erhält, dass qualifizierte und engagierte Pädagog*innen mit dem Kind arbeiten und dass jedes Kind entsprechend der individuellen Fähigkeiten und Interessen gefördert wird. Alle befragten Eltern geben an, dass sie regelmäßig über den Lernstand sowie Lernfortschritt ihres Kindes informiert werden möchten, aber auch ihr Wissen und ihre Expertise einbringen können und dieses auch seitens der Pädagog*innen berücksichtigt werden sollte. Wie die Ergebnisse der Befragung zeigen, machen die Eltern hier unterschiedlichste Erfahrungen. In diesem Zusammenhang betonen die meisten Eltern, dass sie selbst aktiv auf die Pädagog*innen zugehen und nicht umgekehrt. Ein Teil der Eltern zeigt sich mit der Zusammenarbeit mit den Pädagog*innen aktuell zufrieden und ein anderer Teil ist weniger bis gar nicht zufrieden. Die Zusammenarbeit zwischen Pädagog*innen und außerschulischen Fachkräften scheint für Eltern wichtig zu sein, wird aber im Schulalltag kaum gelebt bzw. erhalten Eltern kaum Informationen darüber, ob diese stattfindet und was besprochen wurde.

Die befragten Eltern geben an, dass die Bereitstellung eines Integrationsplatzes für ihr Kind, beginnend bereits in der Volksschule, kein Selbstverständnis ist. Die Rückmeldungen der befragten Eltern, aber auch die Erfahrung der Beratungsstelle für (Vor-)Schulische Integration zeigen, dass Eltern häufig in Richtung Sonderschule beraten werden. Häufig braucht es viel Engagement, viele Argumente und einen langen Atem seitens der Eltern, dass ihr Kind eine Integrationsklasse besuchen „darf.“ Besonders beim Übertritt

von der Primarstufe in die Sekundarstufe I werden Eltern, deren Kinder nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet werden, häufig Richtung Sonderschule beraten. Insbesondere zeigt sich in allgemeinen Schulen, dass Assistenz für Kinder mit Behinderung unzureichend und pflegerische Leistungen, wenn diese von Kindern mit Behinderung in der Mittelschule benötigt wird, gar nicht bereitgestellt wird.

Oft benötigen Eltern, da sie berufstätig sind, eine Nachmittagsbetreuung für ihr Kind. Insbesondere ist diese in allgemeinen Schulen in der Sekundarstufe I unzureichend bis gar nicht vorhanden, hingegen wird diese in vielen Sonderschulen bereitgestellt. Seit Jahren sind Integrationsklassen und Sonderschulen nicht gleichwertig ausgestattet.

Es stellt sich natürlich die Frage, wie Eltern mit einem Kind mit Behinderung zur Information kommen und wie diese Eltern das Recht auf schulische Integration einfordern und umsetzen können, wenn sie

- ▶ nicht um ihre Rechte Bescheid wissen,
- ▶ aufgrund von Sprachbarrieren häufig keine Informationen einholen können,
- ▶ gar nicht wissen, wohin sie sich wenden sollen,
- ▶ das Bildungssystem in Österreich nicht kennen,
- ▶ müde vom Kampf um einen Integrationsplatz sind (oft schon beginnend im Kindergarten),
- ▶ müde sind, sich ständig rechtfertigen, weshalb ihr Kind integrativ beschult werden soll,
- ▶ immer wieder hören, dass ihr Kind viel an Unterstützung braucht, die in allgemeinen Schulen nicht angeboten werden kann,
- ▶ wissen, dass es keine Person gibt, die ihr Kind z. B. auf die Toilette begleitet,
- ▶ mit der Unsicherheit konfrontiert sind, dass es viel zu wenig Assistenzleistungen für ihr Kind gibt usw.

Viele Eltern, deren Kinder bereits die Neue Mittelschule besuchen, machen sich häufig und zu Recht Gedanken, haben aber auch viele Ängste und Sorgen, welche schulischen Möglichkeiten ihre Töchter und Söhne nach Beendigung der Pflichtschulzeit haben. Bislang fehlen gesetzliche Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts von Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Oberstufe der Gymnasien, aber auch in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Seit fast 20 Jahren wird auf diesen Missstand von Elternvereinen und diversen Organisationen, die sich für die Rechte von Menschen mit Behinderung einsetzen, hingewiesen und werden entsprechende Grundlagen eingefordert.

Seit der gesetzlichen Verankerung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung sind Eltern damals wie heute mit sehr ähnlichen Problemlagen konfrontiert. Das Recht auf integrative Bildung, aber auch deren Umsetzung ist noch immer keine Selbstverständlichkeit. Es braucht nach wie vor starke, selbstbewusste und sprachlich gewandte Eltern, die dieses Recht für ihre Töchter und Söhne einfordern können und darauf achten, dass ihre Kinder ein qualitativvolles Bildungsangebot erhalten.

Unzählige wissenschaftliche Berichte belegen eindrücklich, dass das gemeinsame Lernen und Leben für alle beteiligten Personen ein enormer Gewinn ist. Natürlich braucht es hier entsprechende Rahmenbedingungen, aber auch die entsprechende Haltung und Einstellung der handelnden Personen.

So ist auch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die das Recht auf inklusive Bildung (Artikel 24) verbrieft, seit 26. Oktober 2008 in Kraft. Österreich hat sich damit dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem im öffentlichen und privaten Bereich zu schaffen – von der elementaren Bildung bis hin zur tertiären Ausbildung, lebenslanges Lernen. Inklusive Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für die volle und gleichberechtigte Teilhabe (Partizipation) von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft.

Seitens der Bundesregierung fehlt ein klarer politischer Auftrag und ein Bekenntnis zur Umsetzung von inklusiver Bildung im Pflichtschulbereich.

Der Grundsatz muss sein: „Jedes Kind hat das Recht auf inklusive Bildung“, und nicht „Darf mein Kind eine Integrationsklasse besuchen?“

Nach 25 Jahren ist es höchst an der Zeit, den Kampf zu beenden und gesetzliche Grundlagen und entsprechende Rahmenbedingungen für ein inklusives Bildungssystem zu schaffen!



Elke Ravelhofer

Er sagt, ich bring´ ihn auf die Palme. Aber da ist ja nirgends ein Baum.

**Autismusspektrum und Schule.
Wie kann Unterstützung gelingen?**

Eine Ermutigung

Abstract

Kinder und Jugendliche im Autismusspektrum (AS) waren schon immer Schüler*innen unserer Schulen. Oft unerkant, häufig durch intuitiv-mitfühlende, manchmal auch durch klug pädagogisch-analytisch denkende Lehrkräfte mitgenommen. Was sich als Kontinuum, egal unter welchen Vorzeichen, zeigt(e), war und ist das Problem, diese Kinder und Jugendlichen in ihrem Agieren zu verstehen. Sie ticken anders und bewährte soziale Lenkungsmechanismen beeindrucken sie wenig bis nicht. In den letzten Jahren hat sich die Fachdiskussion um diese Personengruppe sowohl erweitert als auch vertieft. Und somit gelangten auch die schulischen Supportmöglichkeiten vermehrt in den Fokus der fachlichen Expertise.

Der Artikel will im Rahmen seiner Möglichkeiten konkrete Bausteine eines Unterstützungskonzepts nahebringen, welches sich in seinem Grundgefüge an der „Checkliste zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS)“ (Eckert & Sempert, 2013) orientiert. Dieses Gerüst wird mit Praxisbeispielen unterfüttert¹, die Hilfen für Verstehen und Handeln bzw. Optionen für das Miteinander von Menschen im Autismusspektrum und neurotypischen² Menschen beleuchten.

Zu Beginn

Der Inhalt dieses Artikels befasst sich mit Kindern und Jugendlichen im Autismusspektrum (AS) und ihre Begleitung durch das System Schule. Er geht der Frage nach: Wie kann ich als Teil des pädagogischen Personals diese Gruppe von Schüler*innen besser verstehen, ihnen gegenüber pädagogisch adäquater handeln, aber auch zu einem friktionsfreieren Miteinander von Menschen im Autismusspektrum und Neurotypischen beitragen?

Es soll hier nicht nur eine reine Darstellung von Unterstützung im Mikrokosmos des Klassenlernraums geschehen, sondern auch auf Vorbereitungs- und Unterstützungsmöglichkeiten an Nahtstellen und Supportoptionen während des Schuljahrs (Lehrer*innen-Beratung, Klassenarbeit etc.) eingegangen werden. Anregungen und Materialien haben ihren Ursprung in der Auseinandersetzung mit Fachliteratur/Vorträgen und in der Arbeit als „Mentorin“, also als Unterstützerin für die Belange von Schüler*innen im AS in der Schule.³ Sie entspringen auch der Abschlussarbeit des Hochschullehrgangs „Fortbildungszertifikat Autismus-Spektrum-Störung“ der PH OÖ, welche ich mit zwei

1 Im Text kursiv und farblich umrandet

2 Zur Erklärung: Neurotypisch (NT) ist im Fachkontext die Bezeichnung dafür, dass jemand sich nicht im Autismusspektrum (AS) befindet.

3 Der Begriff der „AS-Mentorin“ ist in Wien fachsprachlich verankert (FIDS Autimus Wien). In Oberösterreich ist er im pädagogischen Sprachgebrauch nicht offiziell legitimiert, jedoch als Tätigkeit existent.

meiner Kolleg*innen verfasst habe.⁴ Der Austausch mit den Mitarbeiter*innen des FIDS⁵ Autismus in Wien⁶ war hier von Anfang an grundlegend, fruchtbar und inspirierend. Die enge Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Autismus OÖ⁷ war ebenfalls sehr hilfreich.

Die Zusammenstellung von gedanklichen und praktischen Eckpunkten orientiert sich an pragmatischen Notwendigkeiten, die der Schulalltag bereithält. Eine systematische Zusammenschau der wichtigen Theorieaspekte, die in diesem Kontext bearbeitet wurden, finden sich im Qualitätszirkel von Eckert und Sempert (2013). Die Ermutigung, von der im Titel die Rede ist, geht von der Verknüpfung von fachkonzeptuellem Rahmen und konkreten Handlungsbeispielen aus.

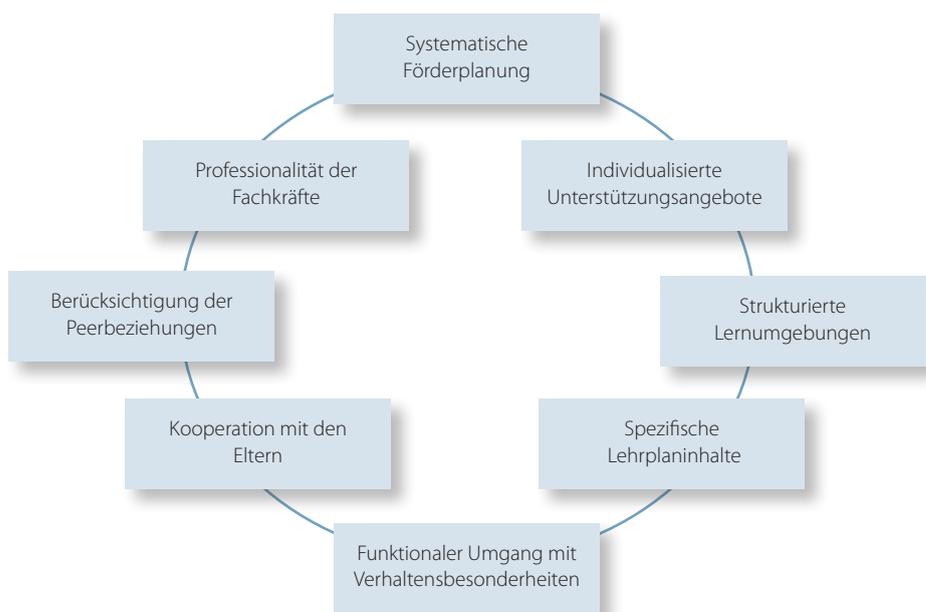


Abb. 1: Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrumstörung (aus Eckert & Sempert, 2013)

Verstehen und Handeln – Was ist das Autismusspektrum?

Wohl in keinem anderen Bereich gibt es eine so dynamische Entwicklung, aber auch kontrovers geführte Diskussion. (Theunissen et al., 2014, S. 5)

Mit diesen Worten äußert sich Theunissen in Bezug auf Thematisierung von und Auseinandersetzung mit der Materie Autismus. Und hier stehen wir schon vor der ersten Hürde, der der Benennung. Die gerade verabschiedete ICD-11-Version (International Classification of Diseases 11th Revision⁸) bezeichnet den Kreis der Autismusspektrumsstörung (ASS)/Autism spectrum disorder (ASD) so:

4 Als Sonderpädagogin meiner Bildungsregion besuchte ich zusammen mit einer Kollegin und einem Kollegen den besagten Hochschullehrgang (Herbst 2017 – Frühling 2019) an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Der Artikel beinhaltet oder erwähnt auch Ideen unserer Abschlussarbeit (Materialblätter oder Checklisten). Ich danke an dieser Stelle meiner Kollegin, Gabriele Werner, und meinem Kollegen, Bernhard Hölzl, für die Erlaubnis, diese hier miteinzubeziehen. Wir arbeiten stetig an unserer Beratungsmappe weiter und auch der Gedanke einer Veröffentlichung steht im Raum.

5 FIDS steht für Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik.

6 Siehe dazu www.integration-autismus.at

7 Der Fachbereich Autismus OÖ besitzt folgende Emailadresse oe.fachbereich@schuleaut.at

8 <https://icd.who.int/en>

Autism spectrum disorder is characterized by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behavior and interests.⁹

Mit dieser Klassifizierung zeigt sich die Option, dass nominale Kategorien wie „Frühkindlicher Autismus“, „Atypischer Autismus“ oder „Asperger-Syndrom“ an Bedeutung verlieren. Fakt ist, ICD-Klassifikationen bewegen sich auf dem Terrain eines stark medizinisch-diagnostischen und damit auch eher defizitorientierten Herangehens. Diese sind für pädagogisch-produktives Agieren nur bedingt hilfreich. Weniger beschränkende Zugänge, die eher dazu neigen das Proaktive zu unterstützen, können andere Wege klarer darlegen. Eine solche Annäherung findet sich in einer weiteren internationalen Einteilung, nämlich der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), die von einem rein diagnostisch defizitorientierten Weg abweicht.¹⁰ Hier findet Klassifizierung über die Parameter „Körperstruktur“, „Körperfunktionen“, „Umweltfaktoren“, „personenbezogene Faktoren“, „Aktivität“ bzw. „Partizipation“ statt. Die letztgenannten Faktoren, die auf Tun und Teilhabe setzen, werden wie folgt dargestellt:

Eine Aktivität ist die Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung (Aktion) durch einen Menschen. Partizipation [Teilhabe] ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation.¹¹

Sollen sich die theoretischen Vorüberlegungen mit Schulalltagsrealität verknüpfen, so hilft es durchaus, sich die dazugehörige Grafik vor Augen zu führen:

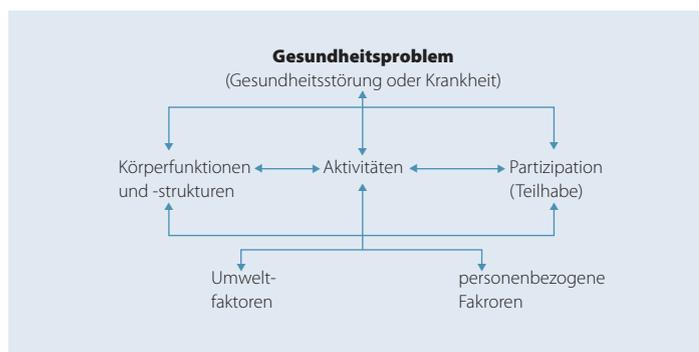


Abb. 2: ICF - Wechselwirkungen zwischen den Komponenten¹²

In Bezug auf das Autismusspektrum können exemplarisch folgende Körperfunktionen der ICF als besonders relevant erachtet werden: mentale Funktionen (wie etwa Aufmerksamkeit, psychosoziale Funktionen, Orientierung, Wahrnehmung etc.), Sinnesfunktionen und Stimm- und Sprechfunktionen.

Neben diesen Top-Down-Vektoren der Publizität des Themas zeigen sich auch starke Lebenszeichen in der Darstellung der Sachlage durch Betroffene selbst (vgl. Zöllner & Zöllner, 2012). Die Stärke der Eigenartikulation und die hohe Publikationsdichte von Menschen im AS¹³ trägt dazu bei, dass die Anliegen der Community nicht (erst) den Umweg über die Nicht-Betroffenen-Expert*innenrunden nehmen müssen. Gesellschaftliche Veränderungen hin zu mehr Offenheit für Vielfalt und technische Innovationen, wie sie etwa in der Unterstützten Kommunikation (UK) zu erkennen sind, helfen ebenso mit, das Anliegen der Menschen im Autismusspektrum zu einem relevanten Thema werden zu lassen.

9 <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f437815624>

10 <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/>

11 <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/component-d.htm>

12 <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/zusatz-02-vor-einfuehrung.htm>

13 Stellvertretend seien für viele hier nur beispielhaft C. Preißmann, P. Schmidt, B. Schreiter, N. Schuster, H. Seng oder D. Zöllner angeführt.

Bei der Autismusspektrumsstörung handelt es sich um eine tiefgreifende Entwicklungsstörung, die sich, wie schon oben beschrieben, in verschiedenen Ausprägungen, Kombinationen und Schweregraden zeigt. In diesem Sinn einer individuellen Attribuierung sind auch die nachfolgenden Kapitel zu verstehen.

Betroffen sind vor allem Interaktion, Sprache/Kommunikation und spezielle oft sehr eng gelegte Interessen/Beschäftigungen als sogenannte Symptomtrias. Im Bereich der Wahrnehmung kann sowohl die Rezeption an sich als auch Verarbeitung und Integration von Sinneseindrücken problematisch sein. Einschränkungen in der Wahrnehmung, etwa Wichtiges von Unwichtigem zu trennen (Zentrale Koheränz), und teilweise große Probleme sich in andere hineinversetzen zu können (Theory-of-Mind), werden ebenfalls als Merkmale der Entwicklungsbeeinträchtigung angeführt (vgl. Hall & Wieland, 2012; Freitag et al., 2017). Zudem verlaufen Grenzen hin zum Neurotypischen fließend. Man geht vom Bild eines Kontinuums aus. Diese Vorstellung hat sich im pädagogischen Bereich schon an vielen Standorten als Sprachmittel etabliert, sodass man immer weniger von Schüler*innen mit ASS (Autismusspektrumsstörung), sondern eher von Schüler*innen im AS (Autismusspektrum) spricht und schreibt. In diesem Spektrum kommen sowohl hochintelligente Menschen mit ausgefeilten sprachlichen Fähigkeiten vor als auch Personen, die man im Schulsystem als Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf bezeichnen würde und die sich keiner eigenen Verbalsprache bedienen können (vgl. Leuchte, 2014a, S. 37).

Im Schulkontext begegnen uns eine Vielzahl von Ausdrücken, die Befunde, Gutachten oder Schüler*innenbögen füllen: Asperger-Syndrom, Autismusspektrumsstörung, Frühkindlicher Autismus, Atypischer Autismus, High Functioning etc. Kinder und Jugendliche im Autismusspektrum stellen also auch begrifflich eine große Herausforderung dar.

Laut aktuellen Schätzungen liegt die Prävalenzrate für das Autismusspektrum bei ca. 1%. Komorbiditäten sind unter anderem in Verbindung mit Angststörungen, Sozialphobien, ADHS oder oppositioneller Sozialverhaltensstörung nachgewiesen. Gründe für die Erhöhung der Prävalenzrate sind vielfältig und reichen von ausgeprägterem gesellschaftlichem Bewusstsein über diffizilere Diagnostikinstrumentarien bis zu einer zeitlich vorgezogenen Diagnostizierung von schon sehr jungen Kindern. Parallel dazu zeigen sich adaptierte diagnostische Rahmenbedingungen in den Instrumentarien ICD-10-GM (German Modifikation) und in weiterer Folge ICD-11. Das Thema Autismus prägt die Entwicklung schulischer Landschaft (Fortbildungsschwerpunkte, Fachpublikationen, Lehrmittel etc.) mit (vgl. Theunissen et al., 2014, S. 5f.; Freitag et al., 2017, S. 13ff.). Anhand der Eckpunkte nach Eckert und Sempert (2013) soll nun die Materie sozusagen aufgespannt werden, wobei feststeht, dass manche der angeführten Praxisbeispiele sich in ihrer Zuordnung nicht nur auf ein Kapitel beschränken lassen.

Verstehen und Handeln – Kooperation mit den Eltern

Eltern sind die Menschen mit besonderer Lebensexpertise ihrer Kinder, das gilt auch für die Schüler*innen im AS. Noch bevor Kinder die Schule das erste Mal betreten oder das letzte Kindergartenjahr absolvieren, hat es im System Familie schon viele Konflikte, Niederlagen, aber auch Siege gegeben. Hier wurden Freiräume eröffnet oder Routinen einzementiert. Nach einer relativ freien Phase elementarpädagogischer Betreuung gilt es nun den Schritt in die, von Fremden noch mehr vorstrukturierte und dadurch auch mehr fordernde Umgebung der Schule zu wagen. Durch den im Kapitel „Professionalität der Fachkräfte“ beschriebenen Kontakt am Ende des letzten Kindergartenjahrs bzw. in der vorherigen Schulklasse wird eine Austauschbasis vorbereitet. Die Miteinbeziehung der Eltern ist besonders für Kinder im AS ein nicht zu vernachlässigender Faktor in einem gelingenden Schulsetting.

Eltern als Expert*innenteam in der Unterstützung

In einem gezielt auf den familiären Alltag abgestimmten Checkliste können fokussiert Bereiche wie¹⁴

- ▶ bisherige besondere Ereignisse, Rahmenbedingungen und Kooperationen (Ärzt*innen, Therapie etc.),
- ▶ Routinen/Ritualisierung von Alltagshandlungen,
- ▶ Besonderheiten im Bereich Wohnen,
- ▶ Krisenmanagement, interfamiliäre (Hilfs-)Strukturen und
- ▶ Freizeitstruktur

angesehen werden. Dies wiederum weitet den Blick auf die Möglichkeiten oder die hindernden Prägungen, die dem Kind und seinem Lebensumfeld innewohnen. Es bleibt natürlich auch immer die Frage, wo nimmt man gegebene Strukturen als Hilfe und Stütze, wo ist es möglich, wo nicht sinnvoll, gar zu problematisch Eingeschlossenes umzulenken oder zu ersetzen. Neben der Klassenlehrperson bzw. der*dem Sonderpädagog*in kann hier auch die*der AS-Mentor*in eine wichtige Ansprechperson werden, vor allem wenn es um Fördermaßnahmen geht, die kurzzeitig zusätzliche personale Ressourcen unum-gänglich machen. Dies kann etwa in der Anbahnung von Kommunikationsverfahren wie PECS¹⁵ oder in Bereichen von UK der Fall sein.

Im Fall von D., einem Schüler mit frühkindlichem Autismus, besuchen auf Wunsch der Mutter nun ebendiese (die Mutter), zwei Lehrerinnen, die Schulassistentin und die Mentorin gemeinsam eine Einführung zur Kommunikations-App „Go Talk Now“. So gibt es hier eine breite Abdeckung an befassen, dann auch für D. „besonders kommunikationsfitten“ Menschen. Es liegt noch mehr Chance im Entwickeln von lebensbedeutsamen Supports für den Schüler, da viele Blickwinkel einfließen und bei Ausfall der einen oder anderen Person noch genug andere präsent bleiben, die mit der Situation vertraut sind.

Regelmäßiger Austausch von pädagogischem Umfeld und Eltern erweist sich selbstredend ebenfalls als fruchtbringend und bereichernd. Auch von Eckert und Sempert (2013) werden die Eltern in den geschilderten Aspekten als wesentliche Kontextsäule beschrieben. Der Austausch kann oft ja auch Erstaunliches zu Tage bringen, denkt man etwa nur an die Crux der oft so eingeschränkten Präferenzen oder Tagesrituale, die von starker Befürsorgung und damit hoher Unselbständigkeit geprägt sind.

Der mobile Schüler L. etwa beteiligt sich in der Schule, wenn auch mit Unterstützung, am Klassengeschehen, schreibt ein wenig, isst feste Nahrung, spielt und geht herum. Zu Hause trinkt er auch mittags am liebsten aus dem Flascherl, lässt sich bedienen und von einem Ort zu anderen bewegen.

Hier werfen die Tätigkeits- und Handlungskonzepte ein besonderes Licht auf die Ressourcen, die in diesem Kind stecken. Das gemeinsame Wissen um Reibungsbereiche ist im Prozess von Umstrukturierungen extrem förderlich. An dieser Stelle sei auch daran erinnert, dass die Eltern betroffener Kinder und Jugendlicher in Klassenelternrunden eine bedeutsame Rolle haben, wenn es darum geht, ein umfassendes Bild ihrer Tochter oder ihres Sohnes zu zeichnen.

¹⁴ Die Checkliste bündelt relevante Punkte, die sich aus Praxiserfahrung und Aspekten einschlägiger Fachliteratur wie Eckert & Sempert (2013), Schirmer (2011) u. a. ergeben.

¹⁵ PECS steht für Picture Exchange Communication System; siehe dazu auch <https://www.pecs-germany.com/picture-exchange-communication-system-pecs/>.

Verstehen und Handeln – Professionalität der Fachkräfte

Nach dem Postulat von Eckert und Sempert (2013) fallen in diesen Teil des Rahmenmodells Faktoren wie Basiswissen über das Autismusspektrum, personelle Fachressourcen, Austauschoptionen und Klärung von Zuständigkeiten. Grundlage aller dieser pädagogischen Eckpunkte ist für das genannte Forscherteam ein systemimmanenter „ressourcenorientierter Blick auf alle Kinder mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf“ (Eckert & Sempert, 2013, S. 30). Ein von diesem Autorenteam ebenfalls beschriebenes, generelles sonder- bzw. inklusivpädagogisches Standort-Engagement zeitigt auch eine notwendige, proaktive Schau auf die Möglichkeiten aller Schüler*innen. Der Grundsatzhaltung der Pädagog*innen kommt hierbei fundamentale Bedeutung zu und ist Basis für gelingendes Miteinander.

Lehrer*innen leben ihren Beruf in einem sehr bunten und herausfordernden Feld. Gibt es in der Klasse Kinder oder Jugendliche im AS, bedeutet dies, dass die bisherigen Arbeitsbereiche sich für das pädagogische Personal auch um „pädagogische Unterstützung/Assistenz autistischer Menschen, aber auch Arbeiten, wie sie im Rahmen einer durch Autismus bedingten Vulnerabilität notwendig werden können (vergleichsweise höhere Anfälligkeit gegenüber Identitätskrisen, Verhaltensauffälligkeiten, psychische Erkrankungen)“ erweitern (Leuchte, 2014b, S. 296). Bewusst wurde hier der Begriff pädagogisches Personal verwendet, da es sich neben den in der Klasse Unterrichtenden auch um Schulassistenten, Zivildienern oder Praktikant*innen handeln kann. Zudem sollen im Sinne einer prophylaktischen und transparenten Vorgehensweise personell auch Schulfachlehrer*innen, Buslenker*innen oder Reinigungspersonal mitbedacht werden. Von hoher Relevanz ist in diesem Zusammenhang die Ausformung von Nahtstellen.

Nahtstellengestaltung

Das Vorgehen in Transitionsphasen lässt folgende Hauptkomponenten als wichtig erscheinen:

- ▶ Besuch des Kindes in der aktuellen (elementar-)pädagogischen Einrichtung, die es besucht. Dies geschieht etwa durch eine*n Pädagog*in (die*den AS-Mentor*in oder die übernehmende Klassenlehrperson).
- ▶ Im Anschluss daran ein Gespräch mit Elementarpädagog*in oder Lehrperson, bei dem auch spezifische Fragen als Leitfaden helfen, Vulnerabilitäten im Auge zu behalten.
- ▶ Ebenso sollte ein Gespräch mit den Eltern des Kindes stattfinden, um so auch diesen Lebenskontext einfließen zu lassen.
- ▶ Mit den damit gewonnenen Erkenntnissen wird nun eine erste Austauschrunde mit der*dem zukünftigen Klassenlehrer*in oder dem Lehrer*innenteam initiiert. Erst dadurch kann es zu einer gut vorbereiteten Umgebung, der Bereitstellung nötiger Strukturen oder Materialien kommen.
- ▶ Es hat sich auch gezeigt, dass kurze Inputs bei Konferenzen nur ein erstes Bekanntmachen sein können, es bedarf hier noch eines etwas später gelegten, tiefer gehenden Zugangs, also weiterer Gespräche oder Fragemöglichkeiten, um die facettenreichen Gestalt des Autismusspektrum zu vermitteln. Mit zu bedenken ist, das medial vorgeprägte Bild von Menschen im AS, wie es etwa durch Serien wie „Big Bang Theory“ oder „Die Brücke“ entstehen kann, aufzubrechen und der Realität anzupassen (vgl. Schuster, 2012, S. 155). Es heißt hier auf allgemeine, symptomale Fakten hinzuweisen, jedoch auch Denk- und Gestaltungsräume für den*die jeweilige*n Schüler*in zu eröffnen. Ein guter Einstiegsfilm hierzu ist etwa „Erstaunliche Dinge geschehen“. Dieser Film ist in 36 (sic!) Sprachen abrufbar.¹⁶

¹⁶ www.amazingthingshappen.tv

- ▶ Schließlich kann Begleitung durch eine Art AS-Mentor*in, die sich vielfältig äußert (Besprechen von aktuellen Problemen, Hilfe bei der Planung weiterer Schritte, Unterstützung in Material- oder Strukturfragen, regelmäßige Treffen, Klassenbesuche, Literaturhinweise etc.), eine starke Unterstützung sein.

Verstehen und Handeln – Individualisierte Unterstützungsangebote

Die durch die Heterogenität von Schulklassen bedingte, differenzierte Unterstützung im Unterricht ist eine wichtige Säule des schulischen Supports. Für Kinder und Jugendliche im AS braucht es aber auch gerade in den sonst unscheinbaren Nischen des Schultages besondere Konstrukte oder Mitbedenkungen. Exemplarisch konkretisierte AS-adaptierte Handlungsrahmen und -varianten lassen sich anhand des Tagesablaufs eines solchen Kindes gut veranschaulichen.

Kleine Alltagshilfen

Besagte Hilfen ergeben sich durch:

- ▶ Die individuelle Ankunftszeit, die evtl. verändert wird, um einem buchstäblichen „Untergehen“ in einer großen Schüler*innen-Ansammlung entgegenzuwirken.
- ▶ Der Platz in der Garderobe, der nicht in der Mitte der Reihe, sondern randständig ist, um Stress zu reduzieren und Konflikten entgegenzuwirken.
- ▶ Der Stundenplan, der noch einmal extra auf dem Tisch klebt oder an der Wand in Pictogrammen zu sehen ist, um Voraussehbarkeit zu gewährleisten. Er enthält evtl. auch Kürzel oder Bilder der Fachlehrer*innen.
- ▶ Die Organisation der Lernmaterialien, die getrennt oder farblich kodiert aufbewahrt werden und in einer Extra-Zeitschiene geholt bzw. zurückgebracht werden.
- ▶ Arbeitspläne, die mit klaren Erledigungszeichen oder Check-out-Systemen verbunden sind.
- ▶ Anweisungen, die sprachlich klar und eindeutig oder visualisiert sind.
- ▶ Pausen, die strukturiert sind und durch einen Zeitmesser auch mit ihrem Ende sichtbar gemacht werden.
- ▶ Raumwechsel, die ritualisiert sind, oder für den*die Schüler*in zeitverzögert, d. h. vor oder nach der Bewegung des Klassenpulk, stattfinden.
- ▶ Leistungsfeststellungen und -beurteilungen, die auf Mitteilungsstärken der Kinder und Jugendlichen bauen (schriftlich oder mündlich), da entweder mündlich besser agiert werden kann („Weil es so lang dauert, alles ganz genau aufzuschreiben. Meine Hand schmerzt dann. Auch beim Computer.“) oder schriftlich („Da schreibe ich und rede nicht. Das ist nicht anstrengend. Da ist das Papier da und kein Mensch.“). So kann einer starken Problematik im interaktionalen Umgang entgegengewirkt werden.

Die genannten Punkte mögen klein in ihrem Realisieren sein, haben jedoch große Wirkung (vgl. etwa Tuckermann et al., 2017).

Verstehen und Handeln – strukturierte Lernumgebungen

Struktur ist (nicht nur) für Kinder und Jugendliche im Autismusspektrum Geländer, Haltegriff, Bodenmarkierung oder Gebrauchsanweisung. Die Kategorien der Strukturierungen im Schulkontext betreffen Zeit, Raum und Aufgabenstellungen. Sie helfen auch vielen neurotypischen Kindern und Jugendlichen. Nicht nur Lernaufgaben im engeren Sinn sind hier von Strukturierung betroffen, sondern ebenso Tätigkeitsabläufe des Alltags, die oft besondere Fallstricke für Schüler*innen im AS darstellen, da z. B. der Satz des Pythagoras kein Problem schafft, der Ablauf von Pause, Turnstunde oder Lehrausgang aber sehr wohl.

In der Fachliteratur gibt es zahlreiche Beispiele praktischer Umsetzung von Strukturierungsprinzipien. Ein Grundlagenwerk ist hierbei das Kompendium zum TEACCH-Konzept (Häußler, 2016). Auch in autobiographischen Texten zeigen Menschen im AS sehr konkret auf, wo sie sich als Schüler*innen Hilfe und Unterstützung gerade in diesem Bereich gewünscht hätten (etwa Schmidt, 2012; Schuster, 2012; Matzies-Köhler, 2015). Auf einige solche Ankerpunkte soll nun kurz eingegangen werden.

Strukturanker im schulischen Kontext

- ▶ **Rückzugsort:** Dies kann ein Sessel, ein Teppich, ein Platz hinter einem Paravent, ein Schaukelstuhl, ein kleines Wurfzelt oder ein Tisch mit einer herunterhängenden Decke sein, aber auch Ohrstöpsel, Kopfhörer oder eine Schlafmaske erfüllen unter Umständen den Zweck eine Rückzugschance zu bieten.
- ▶ **Raumaufteilung:** Eine Lernnische, ein Extratisch an der Wand oder in einem Eck oder auch nur ein Pultteiler können schon stark entlastend wirken. Der Sitzplatz der*des Schüler*in sollte sich am Rand befinden, stabil bleiben und nicht an populären häufigen Platzwechselritualen teilnehmen. Dies gilt auch für Garderobenplätze.
- ▶ **Zeitmesser:** Uhren, die dem „Time-Timer“-Prinzip entsprechen, also eine klar definierte Ablauffläche haben, sind oft passender als Sanduhren, da in diesen die Zeit „zwischen den Fingern verrinnt“ und sie einen unbestimmten, fließenden Charakter haben. Das Hinunterrieseln des Sandes kann aber auch durchaus beim Betrachten in den Bann ziehen und eine beruhigende Wirkung erzeugen.
- ▶ **Pausenplan:** Gerade unstrukturierte Phasen im Schulalltag verunsichern und sind im Kontext Autismusspektrum fruchtbarer Boden für Streit, Mobbing oder einsames Minutenzählen am Schul-WC. Ein definiertes Vorgehen, das als Plan sichtbar gemacht wird, kann hier große prophylaktische Wirkung haben. Auch das Abwägen zwischen Ruhe und Erproben/Erleben von Sozialkontakten muss Berücksichtigung finden. Ein eigener Pausenplan, wie hier gezeigt, kann den*die Schüler*in an das Vorgehen erinnern bzw. Gleichbleibendes einüben.

Große Pause	1) Ich esse meine Jause in kleinen Bissen. Ich trinke 2 Becher Wasser. → Dazu brauche ich mindestens 4 Minuten.	Timer
	2) Ich frage um Erlaubnis. → 3 Min Stepper Wenn die Hängematte frei ist, → 5 Min Hängematte	Timer
	3) Ich ruhe mich aus./Ich lese. → bis zum Läuten	Buch mit Landkarten, Sofa in der Klasse
	4) Wenn es läutet, → Federschachtel → Ordnerbox mit Büchern/Heften für die nächste Stunde	Ordnerbox

Abb. 3: Pausenplan eines Schülers (NMS)¹⁷

- ▶ **Arbeitsplan:** Solche Pläne kommen den Kindern und Jugendlichen im AS in jedem Fall entgegen. Als didaktische Vor- bzw. Mitläufer des Arbeitsplans können die sogenannten „Strukturierten Aufgaben“ (Schuhschachteln, Körbe etc.) gesehen werden (vgl. etwa Castaneda, 2011; Solzbacher, 2019). Auch Aufgabenordnungssysteme wie

17 Die Abb. 3–9 wurden von der Autorin selbst erstellt.

die „1-2-3-Mappe“ von Haider & Kaluza (o. J.) sind fester Bestandteil im Bereich der gegliederten Bearbeitungsdidaktik. Unabhängig davon, wie das Aufgabenmedium gestaltet ist, heißt es Basisfragen zu beachten:

- Wie gut ist Anfang/Ende und Ablauf des Items ersichtlich?
- Wie zeitnah geschieht die Kontrolle über das Gemachte (Selbstkontrolle, Fremdkontrolle)?
- Was geschieht, wenn die Aufgabe beendet ist?
- Wird erklärt, wenn besondere Materialien benötigt werden oder es Transferaufgaben gibt (Übertrag ins Heft, Eintragen in eine Liste etc.)?

► Fachhilfen, z.B. Aufsatzhilfen in Deutsch: Strukturhilfen betreffen nicht nur Rahmenbedingungen des Lernens, sondern auch dessen Inhalte. Speziell das Terrain der Textgestaltung kann für Schüler*innen im AS häufig mühsam sein. Aufgaben in den Realien oder Mathematik machen mitunter weniger Probleme, wenn sie sich auf klare Sachinformation und deren strukturierte Verarbeitung beziehen. Schon bei der Arbeit mit komplexeren Fließtexten mit übertragenen Bedeutungen oder Textbeispielen in Mathematik beginnen viele Schwierigkeiten. Besonders im Bereich der Aufsatzthemen und deren Bearbeitung stoßen viele Kinder im AS an ihre Grenzen. Nun geht es um Inhalt, Aufbau, Abwechslung und Sprachgestaltung. Checklisten zu Textsorten, wie sie sich ja in vielfältiger Weise in der einschlägigen Literatur finden, geben eine Richtung in puncto Strukturhilfen vor. Hinsichtlich ihrer grafischen Gestaltung, ihres Layouts oder ihrer komplizierten Sprache sind sie oft nur bedingt für Kinder und Jugendliche im AS geeignet und bedürfen einer Überarbeitung. Im Rahmen einer Fortbildung zur Sprachförderung wurde von Kolleginnen der „Sprachinsel“ der VS Resthof in Steyr¹⁸ eine von ihnen strukturierte Schreibhilfe (etwa für Schularbeiten) vorgestellt, die ich aufgegriffen und adaptiert habe. Da es für selbständiges Schreiben wie bei Schularbeiten gedacht ist, sind zwar Fragen oder Stichworte angeführt, jedoch keine Textvorschläge. Diese können in einer Übungsvariante eingebaut werden. Wichtig ist hierbei: klare Sprache, die sich auf das Wesentliche konzentriert. Auch Angaben zur Mindestanzahl von Sätzen sind teilweise mit eingearbeitet, da ja die Abgabe von „Knappetaufsätzen“ eine durchaus relevante Problematik in diesem Themenkontext darstellt. Kinder schreiben etwa exakt die geforderte Wortanzahl, reihen aber nur einzelne logische Sätze aneinander. Somit verfehlen die Schreibenden oft das Lernziel bezüglich Textgestaltung. Die Checkliste soll Orientierungshilfen ermöglichen, die aber nicht permanent sichtbar sind. Die Struktur stellt sich wie folgt dar:

- Ein Blatt mit den Einzelschritten zur Textgestaltung wird kriteriengeleitet erstellt.
- Darauf wird ein dunkleres Blatt geheftet und
- entsprechend den Abschnitten oder Fragen eingeschnitten, aber nicht durchtrennt.
- So kann der*die Schüler*in das jeweilige Einzel-Item/den Aufgabenblock abdecken, lesen und danach arbeiten.
- Auch die Ablenkung durch Angaben für andere Anteile sind hintangestellt.

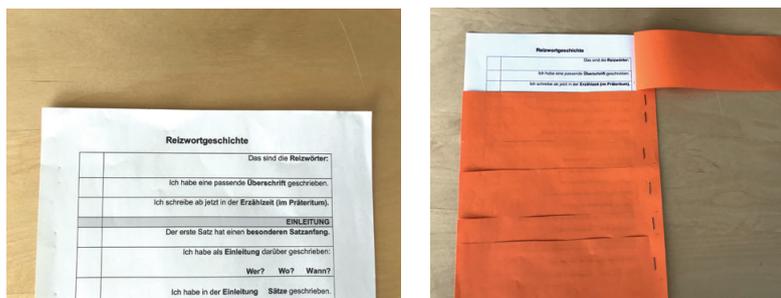


Abb. 4: Strukturhilfe zur Reizwortgeschichte ohne und mit Abdeckung

Verstehen und Handeln – Spezifische Lehrplananteile

Was ist unter dem Bereich der spezifischen Lehrplaninhalte zu verstehen?

Hierunter fallen laut Eckert und Sempert (2013) Angebote zu den Bereichen soziale Interaktion, Kommunikation, besonderes Verhalten und spezielle Interessen, den vulnerablen Diagnose-Kernpunkten. Konkreter benannt geht es hierbei um Themen wie Regeln, Gesprächsführung, Umgang mit intensiven Spezialinteressen, Entscheidungsfindung oder Verhalten in unvorhergesehenen Situationen. Ebendiese Kontexte finden sich in den didaktischen Grundsätzen der Lehrpläne wieder, werden aber in den angeführten Inhalten wenig dezidiert aufgeführt, da man von einer neurotypischen „sozialen Basisbegabung“ des Schulkindes im Allgemeinen ausgeht. Die oben benannten Bereiche, die von Klassenkamerad*innen intuitiv und in sozialer (Peer-)Reflexion gelernt werden, bedeuten für Kinder und Jugendliche im AS richtige Lernarbeit und für das pädagogische Personal didaktisch gut überlegtes Vorgehen. Zwei Beispiele sollen dies darstellen:

Aufgabenmanagement – fertig oder nicht? – Der grüne Punkt

S. lernt mit Hilfe des Stundenplans und Hausübungsplans am Abend zu Hause gemeinsam mit seiner Mutter, die Schultasche für den nächsten Tag fertig zu machen. Wenn alles erledigt ist, wird der Ranzen zur Wohnungstür gestellt. Dies klappt gut, aber nach einiger Zeit berichtet die Mutter, dass sich bei S. Ängste zu entwickeln beginnen. Er meint, das Einpacken sei doch nicht zu Ende, es sei fehlerhaft gemacht worden ... Immer wieder muss er am Abend zur und in die Schultasche schauen, ob alles passt.

Im Verlauf eines Elterngesprächs wurde die Idee geboren, dass S. selbst auf die fertig gepackte Schultasche ein „Gütesiegel“, den grünen Punkt (mit dem Zusatz „FERTIG“), anbringen solle. Der Punkt war einerseits Signal und Schlussaktion der getanen Arbeit und andererseits Rückversicherung, wenn sich Zweifel regten. Nach einigen stressigen Abenden, kein Laufen zum Ranzen oder hektisches Öffnen und Suchen mehr. S. schaut immer wieder mal zur Schultasche, ist dann aber versichert, dass alles seine Ordnung hat. Er ist beruhigt.



Abb. 5: Visualisierung: der grüne Punkt = fertig eingepackt

Umgang mit Emotionen – das Wutheft

M. kommt immer wieder in Konflikte, weil er in der kommunikativen Begegnung mit Kindern aus seiner Klasse Gesagtes falsch versteht, Gesten oder Mimik anders deutet. Was klein beginnt, kann sich in eine langwierige Diskussion verwandeln oder zu einem kapitalen Streit entwickeln.

Ich lernte M. in meiner Arbeit erst im Übergang zur Sekundarstufe kennen und übernahm sehr bald ein Schlichtungswerkzeug, mit dem schon seine VS-Lehrerin gearbeitet

hatte. In der Volksschule war es das Wutblatt (M. bezeichnete das Gefühl, das er in solchen unverständenen Situationen hatte, als Wut). In der Sekundarstufe machten wir daraus ein Wutheft.

Dies ist ein unliniertes Heft, in das immer Wutblätter eingeklebt werden. Es kann so bei Bedarf die gegenüberliegende Doppelblatthälfte für Skizzen oder Zeichnungen freigelassen werden. Das Wutblatt besteht aus:

faktischen Angaben

- ▶ Datum:
- ▶ Uhrzeit:
- ▶ Ort:
- ▶ Diese Leute sind beteiligt:

Angaben zu den Vorgängen

- ▶ Was war los?
- ▶ Was hast du gefühlt? Wie war das in dir drinnen?
- ▶ Was hast du getan? Was haben andere getan?

Die Bearbeitung von missinterpretierten und konfliktbehafteten Situationen geschieht schriftlich oder grafisch. Sie kann schon im ersten Durchgang zu einer Problemlösung beitragen. Für den Fall, dass das nicht geschieht, wurde mit M. ein Alternativ-Fahrplan für Konflikte erarbeitet, um Klarheit im Vorgehen zu gewährleisten.

- ▶ Was geschieht bei sofortiger Klärung des Problems?
- ▶ Welche Schritte folgen, wenn das Wutblatt nicht zur Lösung des Konflikts beiträgt?

So wird das Werkzeug des Wuthefts in einen Gesamtzusammenhang des sozialen Umgangs gestellt. Die neutralen Smileys am Ende sollen veranschaulichen, dass es auch neutrale Lösungen gibt und nicht immer nur „supergute“.

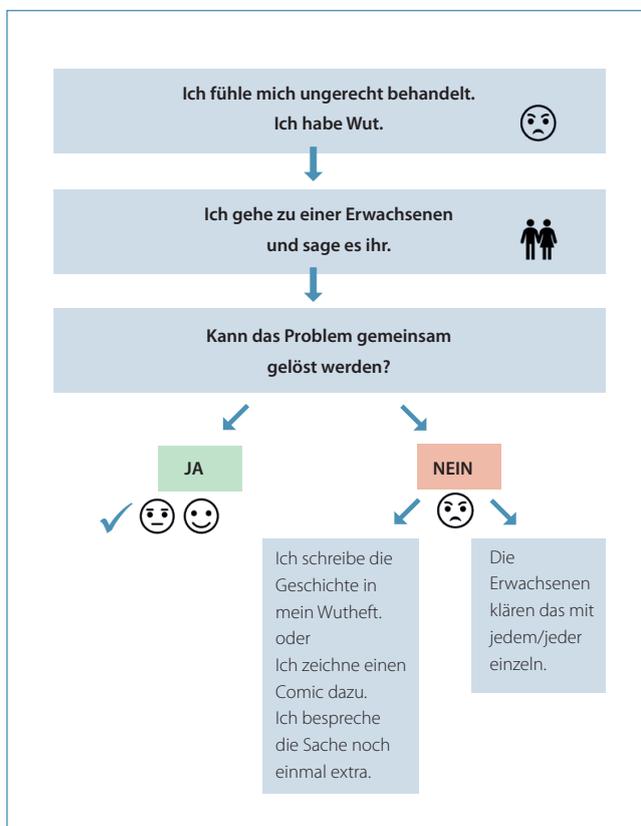


Abb. 6: Visualisierung: Das mache ich, wenn ich Wut habe.

Verstehen und Handeln – Funktionaler Umgang mit Verhaltensbesonderheiten

Die besonderen Verhaltenslogiken von Kindern und Jugendlichen im AS, die einer eigenen sehr klaren Verlaufserklärung folgen, sind vielfältig und uns Neurotypischen erschließt sich ihre Stringenz nicht immer zeitnah. Theunissen (2014, S. 395 f.) postuliert hier auch eine Differenzierung zwischen (akzeptiertem) besonderem Verhalten und sogenannten Verhaltensauffälligkeiten, wie etwa erschwerter Impulskontrolle, unpassendem Lachen, (grundlos?) aggressivem Verhalten, Wutepisoden oder ängstlichen Verstimmungen. Auch bisherige Erfahrungen wie Mobbing spielen in diesen Bereich hinein, der sich als ein gewisses Kontinuum zwischen den oben benannten Polen sozial anerkannter Verhaltensvariante und psychopathologischer Form aufspannt.

Notfallbox

In der Lebenspraxis zeigen sich zwei bedeutsame Interventionsstränge. Einerseits sollen Vorboten einer belastenden Situation schon früh erkannt werden (spezifischer Atemrhythmus, Klopfen etc.). Will man hier einen sogenannten Meltdown (ein Zusammenbrechen der mentalen Schutzfunktionen, ein psychophysisches Eskalieren) verhindern, heißt es schon im Vorfeld zu reagieren (Erste-Hilfe-Box, Ruhebereich, Ablenkung, Ansprache). Andererseits gilt es, Handlungsmöglichkeiten zu schaffen und durch Strukturierung und gezielten Einsatz von Verstärkern Arbeitshaltung oder sozial erwünschtes Verhalten anzubahnen, zu üben und als Routine zu etablieren. So soll ein drohender Meltdown mit Vorboten erst gar nicht aufkommen und eine Umlenkung geschehen (vgl. Hejlskov Elvén, 2017).

Bewährt hat sich in diesem Kontext die Zusammenstellung einer jeweiligen „Notfallbox“. Hier geht es darum, Aktivitäten/Gegenstände zu sammeln und zu formieren, die auf den Menschen im Stressmodus eine beruhigende Wirkung haben. Diese sind im besten Fall in einer Gürteltasche oder einer kleinen Schachtel schnell griffbereit. Beruhigung und Abregulierung kann in vielen verschiedenen sensorischen oder motorischen Kategorien geschehen.

- ▶ Auditives: Gehörschutz anlegen, kleine Spieluhr ans Ohr halten etc.
- ▶ Visuelles: Augenmaske (auch mit Kühloption) tragen, Sanduhr beobachten etc.
- ▶ Olfaktorisches: Kren im Glas riechen, Duftöl schnuppern etc.
- ▶ Orales: Kauspielzeug, elektrische Zahnbürste ohne Zahnpasta verwenden etc.
- ▶ Taktiles/Kinästhetisches: Tonkügelchen zwischen den Fingern spüren, Igelball zwischen den Händen rollen etc.
- ▶ Körperwahrnehmung: Sandsäckchen auflegen (lassen), in einen Karton setzen, schaukeln etc.
- ▶ Bewegungs- oder Beschäftigungsangebote: etwas tragen helfen, Stressball, Radfahren auf dem Hometrainer etc.

Inhalte sind hierbei individuell höchst unterschiedlich und müssen besprochen und erarbeitet werden. Anregungen dahingehend fanden wir für unsere Beratungsmappe unter anderem im Internet.¹⁹

Kommunikation

Informationen, die nur dem Klassenvorstand oder dem Klassenteam bekannt sind, sind in ihrem Wirkungsradius selbstredend begrenzt. In der Pausenaufsicht oder bei Supplierungen kann es somit zu klassischen Crash-Situationen kommen.

¹⁹ Z.B.: www.andnextcomesL.com

Bei M. wird vereinbart, dass er am Anfang der Stunde auf das WC geht, da es in den WC-Pausen immer wieder zu Problemen kommt. Es hat geläutet und alle Kinder sind in der Klasse, da stürmt M. auf die Toilette und wird von einer Lehrerin angehalten und ermahnt. Er beschimpft sie und macht mit den Händen große ausholende Bewegungen. Die Lehrerin, die neu an der Schule ist, kann es nicht fassen, wie mit ihr geredet wird und fühlt sich zudem bedroht. Die Situation eskaliert.

Wo bei neurotypischen Schülerinnen und Schülern im Generellen auch in Krisen einigermaßen miteinander kommuniziert werden kann – und schon dies oft nicht problemlos vonstattengeht –, kann dies bei Kindern und Jugendlichen im AS in eine absolute Negativspirale laufen. In unserer Situation hat M. vermutlich schon auf die Möglichkeit des WC-Gangs gewartet (körperliches Bedürfnis), sich hierbei penibel an den aufgestellten Regeln gehalten (Strukturtreue). Die Reaktion der Lehrerin war für ihn in einem doppelten Sinn ein Affront („Ich muss schon auf die Toilette. Jetzt darf ich gehen. Ich darf das. Das ist die Regel. Die Lehrerin da hat keine Ahnung.“)

Welche Vorgangsweise kann hier auch schon im Vorfeld helfen?

- ▶ Prophylaxe auf Seiten des*der Schüler*in:
Kommunikationsaufbau – Ich befolge eine Regel. Jemand stört mich dabei. → Wie kann ich das gut erklären? Was mache ich mit der Wut, die da ist?
- ▶ Prophylaxe auf Seite des Lehrer*innen-Kollegiums bzw. der Schulleitung:
In einer Konferenz werden besondere Abmachungen vorgestellt. Ein besonderer Platz für derartige Hinweise (z. B. im Konferenzzimmer in einer Mappe) wird für alle definiert und als verpflichtendes Informationsmedium installiert.

Eine solche Aktion ist natürlich nicht auf Schüler*innen im AS reduziert. Transparente Informationsverbreitung bezüglich individualisierter Regelungen im Lehrer*innen-Zimmer ist für alle Beteiligten ein Gewinn. Bei Kindern und Jugendlichen, die sich nicht so klar mitteilen können, kann auch ein kleiner Steckbrief supplierendem Lehrpersonal helfen adäquat zu agieren. Ein Beispiel hierzu ist das „Ich kann-Blatt“.



MAX MUSTERMANN, 1 a

Ich kann

- fast alle Buchstaben schreiben in Druckschrift (klein /groß)
- Wörter zusammenlautend lesen
- im ZR 10 (+,-) rechnen
- gut helfen (kehren, abwaschen, etwas tragen)

Das interessiert mich

- die Welt um mich
- Autos
- detailreiche Bilder(bücher)
- Legospiel, Puzzles

Das ist mir wichtig

- Ich frage gerne
- Ich hebe auch kleine Dinge auf und sammle sie

Das beruhigt mich

- Puzzles bauen
- klassische Musik
- ruhige Lieder singen
- malen (Ich habe ein Malheft – A4 unliniert)
- Bilderbücher

BESONDERES

Wenn ich laut bin,

- leise mit mir reden.
- eine Aktivität angehen, bei der ich mich beschäftigen kann.
- von Jakob trennen.

Wenn ich gerügt werde,

- fange ich manchmal zu weinen an. Das ist ein Ventil für mich, dann geht es gut neu weiter.

Abb. 7: Visualisierung „Ich kann-Blatt“

Social Statements

Im sozialen Kontext ist aber oft nicht nur die Konfrontation mit dem Verhalten und Sein der anderen der Triggerpunkt für emotionale Eskalationen. Gerade Kinder und Jugendliche im AS stehen oft in einem heftigen inneren Selbstkonflikt. Ein Kampf mit dem eigenen Ich sozusagen.

C. kommt schon in der Früh um 7:45 Uhr weinend zu seiner Lehrerin und sagt, dass er jetzt schon weiß, dass er nicht genug Zeit haben wird, um alles zu schaffen. Er beklagt nach kurzen Arbeitsphasen, dass die anderen in der Klasse ja ohnehin immer alles viel schneller lernten als er. Sie hätten sicher auch andere Aufgaben. Sie hätten sicher nicht denselben Stoff. Dann beginnt leises Jammern, dass sich schlussendlich in Weinen, Wehklagen und ausufernden Bewegungen wandelt.

In Anlehnung an die Social Stories von Carol Gray wurden für C. „Social-Statement-Karten“ entwickelt. Unter Social Stories versteht man Geschichten oder Abläufe, „die es Menschen im AutismusSpektrum (AS) ermöglichen sollen, soziale Kontexte oder Situationen, implizite Regeln bzw. Sozialverhalten anderer Menschen zu verstehen“ (Matzies-Köhler, 2012, S. 327). Social Statements sollen helfen, einen momentanen Emotionalzustand, der Gefahr läuft eine riskante Weiterentwicklung zu nehmen, abzustoppen und die Gedanken in eine andere Richtung zu lenken bzw. den konstruktiven Gegenentwurf zur sich anbahnenden Verzweiflung zu schaffen oder zu vertiefen.

Dazu hat C. eine „Social Statement“-Ringmappe mit A6-Karten (als festen Karton, foliert oder in stärkeren Klarsichthüllen erweist es sich am geeignetsten). Auf jedem Blatt ist je ein kurzes Statement mit dazugehörigen Piktogrammen/Grafiken zu sehen. Das Bildmaterial stammt ebenfalls aus dem Internet.²⁰

Den Schüler C. beschäftigt immer wieder das Problem: „Die anderen haben auch schon im Kindergarten und in der Vorschule gelernt. Ich bin nicht so weit. Ich lerne etwas anderes. Das ist viel zu leicht.“

Ist erkennbar, dass C.s emotionaler Zustand sich durch diesen Trigger hochzuschrauben beginnt, wird die entsprechende Karte gemeinsam gesucht oder liegt schon bereit.

In einem klaren kurzen Satz wird die Kernbotschaft der „Social Statement“-Karte (miteinander oder allein) gelesen, mitgezeigt und evt. wiederholt. Manchmal sagt C. den Satz noch einmal für sich oder sieht nur darauf. Auf eventuelle Nachfragen wird, wenn überhaupt, nur kurz eingegangen oder die Botschaft bestätigt, wenn er Rückversicherung braucht. Die Karte bleibt auch vor ihm liegen, während er wieder zu seiner Arbeit zurückkehrt.

Ein sinnvoller Einsatz kann aber nur dann geschehen, wenn die Aufregung noch nicht zu groß bzw. die Grenze zum unkontrollierbaren Aufregen noch nicht überschritten ist (vgl. Hejlskov Elvén, 2017).



Abb. 8: Social Statement: „In der Klasse lernen alle Kinder dasselbe.“

Verstehen und Handeln – Berücksichtigung der Peerbeziehungen

Die Beziehungen zu Peers ist für Kinder und Jugendliche im AS ein besonders unwegsames Gelände, da oft die Entwicklung von Beziehungen einerseits durch die autismus-spezifische Symptomatik der*des Betroffenen erschwert ist und andererseits wir häufig die Folie, vor der Sozialbeziehungen im Leben von Menschen im Autismusspektrum ablaufen, nicht entsprechend realisieren (vgl. Schirmer, 2012). Diesem Herantasten und beinhardtem Lernvorgang von Seiten des*der Schüler*in im AS steht oft Unverständnis, Ignoranz oder Verurteilung von Seiten der neurotypischen Peers gegenüber. Die Möglichkeiten und Anlässe für Klassenkonflikte sind vielfältig und auch kaum vermeidbar. Aber es besteht ebenso die Aussicht durch die schwierigen Phasen in ein gutes Miteinander zu wachsen. Neben allgemeinen Schwerpunktstunden im Sozialen Lernen mit Themen wie „Jede*r ist besonders“, „Wir sind ein Team“, „Das schaffen wir nur gemeinsam“ etc. zeigt sich auch die Notwendigkeit, der Klasse Möglichkeiten zu geben, Fragen zum Thema Autismus zu stellen, eigene Hypothesen zu überprüfen, Strategien klarzumachen oder Ventil für Unverständnis und Wut zu geben. Dies soll ohne Anwesenheit der*des Schüler*in im AS stattfinden. Nur so können sich die Mitschüler*innen frei äußern und es kann Klärung stattfinden. Auch der oben genannte Film „Erstaunliche Dinge geschehen“ kann mit Bedachtnahme auf das Alter der Kinder gut eingesetzt werden.

Gesagt und gemeint

Immer wieder sind Floskeln oder Redensarten ein schwieriges Thema, dem Missverständnisse, falsche Reaktionen oder gar Streit folgen: „Er sagt, ich bring´ ihn auf die Palme. Aber da ist ja nirgends ein Baum. Und ich trag´ ihn nicht – zu schwer. Der ist dumm.“ Eine Aussprache ist unausweichlich. Damit diese auch optisch verankert und das Gesagte untermauert werden kann, wurde ein Blatt für solche Gelegenheiten gestaltet, das mit jeweils aktuellen Beispielen gefüllt werden kann. Die Blätter werden entweder in einer Mappe gesammelt oder hängen eine Zeitlang als Erinnerung an einem Ort, der dafür bestimmt ist. Auch Schüler*innen mit niedrigem Deutschniveau können von einer solchen Klärung von Begriffen profitieren.

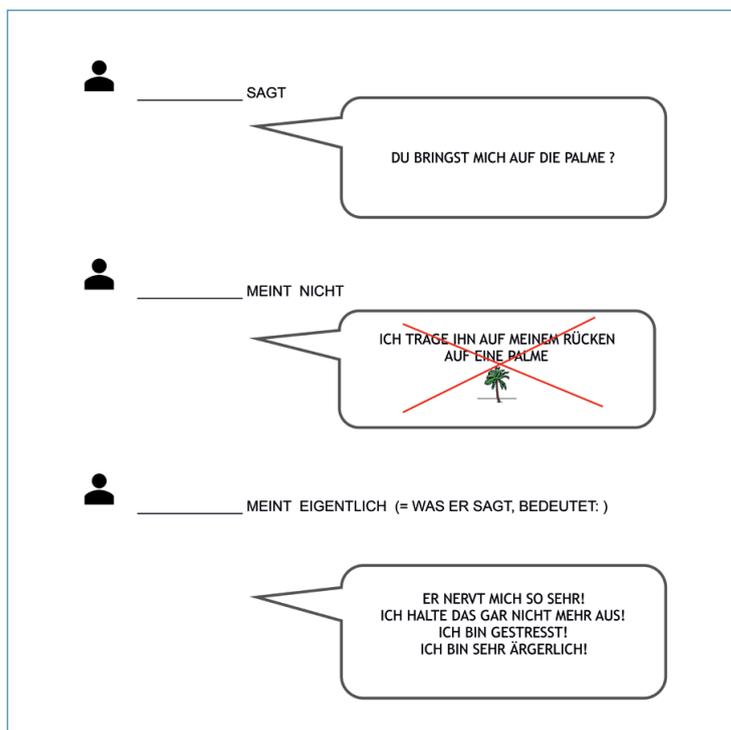


Abb. 9: Visualisierung der Redewendung „Gesagt, aber nicht so gemeint“

Verstehen und Handeln – Systematische Förderplanung

Der Begriff Förderplanung lässt viele Pädagog*innen schon fast zeitgleich an Förderplanerstellung denken, doch soll in diesem Artikel auf die Wichtigkeit hingewiesen werden, dass *„die Begriffe ‚Förderplan‘ und ‚Förderplanung‘ keinesfalls undifferenziert synonym gebraucht werden können. Nicht das Erstellen von Plänen ist im pädagogischen Kontext primär relevant, sondern der Prozess des Planens“* (Trost, 2012, S. 140). Diese Herangehensweise hat nicht nur in Bezug auf Schüler*innen im AS Relevanz. Es geht um die Miteinbeziehung aller Beteiligten – auch der Betroffenen –, um Austausch und Reflexion im Prozess sowie um das Stecken von adäquaten Zielen. Der Förderplan ist die schriftliche Niederlegung der Förderziele und ihre Evaluation (Rundschreiben 6/2009²¹). Ausführungen und Vorlagen zu Förderplan und Förderplanung finden sich in der Fachliteratur und im Netz zahlreich.²² Eine tiefgreifendere Beschäftigung mit diesem Kapitel sprengt jedoch den Rahmen dieses Artikel und so muss an dieser Stelle zur eigenen Fachrecherche ermutigt werden.

In diesem Zusammenhang soll auch auf entsprechende aktuelle Rahmenbedingungen der Bundesländer/Bildungsdirektionen in Bezug auf Schüler*innen im AS hingewiesen werden. Kontextspezifische Richtlinien bzw. Erlässe sind in den Bundesländern Niederösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg und Wien über die Webseiten der Bildungsdirektionen (bzw. der Arbeitsgruppe CIS Vorarlberg) abrufbar oder durch Kontakt mit den zuständigen FIDS erhältlich. In Oberösterreich ist ein entsprechender Leitlinienkatalog im Entstehen. Mobile Lehrer*innen mit spezieller Unterstützungstätigkeit im Bereich Autismus und Schule sind in den Bundesländern Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Vorarlberg und Wien tätig. In Kärnten können Assistenzkräfte speziell über die Webseite der Bildungsdirektion beantragt werden.²³

Resümee

Es sollte klar geworden sein, wie viele Teilbereiche erfasst und pädagogisch abgedeckt werden müssen, wenn schulische Begleitung von Kindern und Jugendlichen im Autisspektrum gelingen soll. Dem liegen Fakteninformation und emotionale Annahme von Gegebenheiten zugrunde, denn es *„fordert der Umgang mit Schülern und Schülerinnen mit Autismus eine kompetenzorientierte Denkweise, das Bemühen um das Verstehen eines zunächst fremd wirkenden Anderen und erst dann ein differenziertes Handlungsprogramm“* (Trost, 2012, S. 133). Daraus erwächst Ermutigung. Man erlebt, dass das Verstehen der Kinder und Jugendlichen im AS hilft, Handlungen zu setzen, die ebendiese Schüler*innen als Verstandenwerden wahrnehmen und ebendies sich auf ihr Handeln auswirkt. Ein Kreislauf, der sich aber immer wieder neu in Gang setzen und entdecken lassen möchte. Oder um es mit Gee Vero, einer Schriftstellerin und Künstlerin, selbst im AS, zu sagen:

Wenn Sie viel über Autismus wissen möchten, dann müssen Sie sich immer wieder auf ein neues Abenteuer einlassen, denn es gilt jedem Autisten und seinem Autismus neu zu begegnen. (Vero, 2018, S. 37)

21 https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2009_06.html

22 vgl. etwa Bildungsdirektion Salzburg, FIDS Autismus Wien

23 vgl. Bildungsdirektionen Kärnten, Niederösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol; Fachbereich Autismus OÖ, FIDS Autismus Wien und CIS Arbeitsgruppe Vorarlberg

Literatur

- Bildungsdirektion Kärnten (kein Datum). *Mobiles Beratungsteam für Schüler/innen mit Autismus-Spektrum-Störung (MBA)*. Abgerufen am 18. Juli 2019 von <https://www.sonderpaed.at/fachbereiche/autismus-spektrum-st%C3%B6rungen-ass/>
- Bildungsdirektion Niederösterreich (kein Datum). *Autismus*. Abgerufen am 18. Juli 2019 von <http://www.bildung-noe.gv.at/index.php/fpaut.html>
- Bildungsdirektion Salzburg (kein Datum). *Autismus*. Abgerufen am 18. Juli 2019 von <https://www.bildung-sbg.gv.at/schule-und-unterricht/paedagogische-abteilungen/allgemein-bildende-pflichtschulen/sonderpaedagogik/autismus/>
- Bildungsdirektion Steiermark (2009). *Autismus - Erlass*. Abgerufen am 18. Juli 2019 von <https://www.lsr-stmk.gv.at/Documents/Autismus%20Erlass%202009.pdf>
- Bildungsdirektion Tirol (kein Datum). *ASS Orientierungshilfe*. Abgerufen am 18. Juli 2019 von Orientierungshilfe im Umgang mit Schüler/innen mit autistischen Verhaltensweisen Schwerpunkt Asperger-Syndrom: https://www.lsr-t.gv.at/sites/lrs.tsn.at/files/upload_schulpsychologie/ass_orientierungshilfe_v5.pdf
- Bundesministerium Bildung Wissenschaft Forschung (kein Datum). <https://bildung.bmbwf.gv.at/>. Abgerufen am 30. Juni 2019 von Richtlinien für die Anwendung von Individuellen Förderplänen als Instrument der Unterrichtsplanung, Evaluierung und Qualitätssicherung im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2009_06.html
- Castaneda C. (2011). www.hpswetzikon.ch. Abgerufen am 2. Juli 2019 von [/www.hpswetzikon.ch/downloads/ClaudioCastaneda_Arbeitsmaterialien.pdf](http://www.hpswetzikon.ch/downloads/ClaudioCastaneda_Arbeitsmaterialien.pdf)
- CIS Vorarlberg (kein Datum). *Community Inklusion Sonderpädagogik*. Abgerufen am 18. Juli 2019 von Autismus-Spektrum-Störungen: cis.vobs.at/inklusion-sonderpaedagogik/mobile-lehrerinnen/bl-fuer-autismus-spektrum-stoerungen/?print=1
- Eckert, A. & Sempert, W. (2013). Checkliste zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS). *Zeitschrift Autismus des Bundesverbandes Autismus Deutschland*, 2, S. 27-30. Abgerufen am 16. Juni 2019 von https://www.researchgate.net/publication/287644946_Checkliste_zur_schulischen_Forderung_von_Kindern_und_Jugendlichen_mit_einer_Autismus-Spektrum-Störung_ASS
- Fachbereich Autismus ÖO (kein Datum). ooe.fachbereich@schuleaut.at.
- FIDS Autismus Wien (kein Datum). Abgerufen am 21. Juni 2019 von <http://www.integration-autismus.at/neu/>
- Freitag, C., Kitzerow, J., Medda, J., Soll, S. & Cholemky, H. (2017). *Autismus-Spektrum-Störung*. Göttingen: Hogrefe.
- Häußler, A. (2016). *Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus: Einführung in Theorie und Praxis*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Haider, S. & Kaluza, C. (o. J.). *Lebendiges Lernen*. Abgerufen am 30. Juni 2019 von Seewald-Görig: <http://blog.lebendigeslernen.net/2015/10/13/1-2-3-mappe-2/>
- Hall, M. & Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hejlskov Elvén, B. (2017). *Herausforderndes Verhalten vermeiden. Menschen mit Autismus und psychischen oder geistigen Einschränkungen positives Verhalten ermöglichen*. Tübingen: dgvt Verlag.
- Leuchte, V. (2014a). Autismus. In G. Theunissen, W. Kulig, V. Leuchte & H. Paetz (Hrsg.), *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht* (S. 36-37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leuchte, V. (2014b). Profession/Professionalisierung/professionelles Handeln. In G. Theunissen, W. Kulig, V. Leuchte & H. Paetz (Hrsg.), *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht* (S. 295-296). Stuttgart: Kohlhammer.
- Matzies-Köhler, M. (2014). Social Stories (nach Carol Gray). In G. Theunissen, W. Kulig, V. Leuchte & H. Paetz (Hrsg.), *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht* (S. 327-329). Stuttgart: Kohlhammer.
- Matzies-Köhler, M. (2015). *Autismus. Adlerblick und Tunnelsicht. Tipps für Lehrer*. o.A.: o.A.
- Schirmer, B. (2012). Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrumstörung: Beziehung zu Mitschülern aufbauen und gestalten – ein Aspekt sonderpädagogischer Förderung. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 42-54). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, P. (2012). Was eine autistenfreundliche Schule braucht – Reflexion der eigenen Schulzeit. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 81-101). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuster, N. (2012). Autismus als Herausforderung für die Schule – Lösungsansätze für die Praxis. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung* (S. 155-164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Solzbacher, H. (2019). *Von der Dose bis zur Arbeitsmappe. Ideen und Anregungen für strukturierte Beschäftigungen in Anlehnung an den TEACCH-Ansatz*. Dortmund: modernes lernen.
- Theunissen, G. (2014). Verhaltensauffälligkeiten. In G. Theunissen, W. Kulig, V. Leuchte & H. Paetz (Hrsg.), *Handlexikon Autismus-Spektrum, Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht* (S. 395-396). Stuttgart: Kohlhammer.

- Theunissen, G., Kulig, W., Leuchte, V. & Paetz, H. (Hrsg.). (2015). *Handlexikon Autismus-Spektrum; Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trost, R. (2012). Ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen aus dem autistischen Spektrum. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 119-154). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tuckermann, A., Häußler, A. & Lausmann, E. (2017). *Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht*. Dortmund: Borgmann.
- Vero, G. (2018). Versuchen Sie mal mit Autismus zu leben. *Behinderte Menschen ; Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 42(2), S. 37-42.
- Zöller, D. & Zöller, M. (2012). Warum schreiben Autisten Bücher und welchen Beitrag leisten diese Bücher für ein besseres Verständnis der autistischen Problematik? In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 31-41). Stuttgart: Kohlhammer.

Texte ohne Hürden und Hindernisse

Praxistipps zu „Leichter Sprache“

Abstract

„Wir leben nicht nur mit der Sprache – wir leben aus ihr und von ihr. Sie formt uns und wir verbrauchen sie“ (Schneider, 2008, S. 9). Es ist also ein zutiefst demokratischer Zugang, niemanden von diesem Medium auszuschließen, denn Sprache ist nicht nur ein ganz wesentlicher Kanal, um mit Menschen in Kommunikation zu treten, sondern sie ist auch der Zugang zu Wissen, Information, Kultur und Unterhaltung und somit zur Teilhabe an den Kommunikationsprozessen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens. Neben dem Angebot von Texten in barrierefreien Formaten, die es z. B. Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung ermöglichen, sich die Inhalte vorlesen zu lassen, ist die Bereitstellung von Texten in „leicht verständlicher Sprache“ eine logische Konsequenz zur Reduktion von Hürden und Hindernissen durch Sprache. Im inklusiven Unterricht gehören die Individualisierung und Differenzierung von Inhalten und Material zu den wesentlichen didaktischen Prinzipien. Textinformationen in leichter Sprache anzufertigen oder anzupassen, ist nur eine Möglichkeit von vielen, um allen Adressat*innen adäquate Bildungsangebote zu bieten.¹

Die nachfolgende Sammlung an Quellen stellt Internetseiten von (Informations-)Medien, Öffentlichen Einrichtungen und Organisationen, die Texte auch in „Leichter Sprache“ anbieten, vor und gibt auch kritischen Stimmen, die behaupten, Texte in „Leichter Sprache“ sind zu wenig differenziert und können auch zu einer Unterforderung führen, Raum. Um den Beitrag auch wirklich benutzer*innenfreundlich aufzubereiten, haben wir zusätzlich zur Printversion dieses Artikels eine Zusammenstellung der Links auf unserer Website (<https://ph-ooe.at/studium/inklusive-paedagogik/schriftenreihe-inklusion-konkret.html>) veröffentlicht.

Was ist „Leichte Sprache“?

Im angloamerikanischen und skandinavischen Kultur- und Sprachraum bereits weit verbreitet, nahm im deutschsprachigen Raum „Leichte Sprache“ Anfang 2000 – angetrieben durch Selbstvertretungsbewegungen von Männern und Frauen mit Lernschwierigkeiten – seine Anfänge. Einrichtungen der Behindertenhilfe und Anbieter*innen von Übersetzungsleistungen schlossen sich zum Austausch zusammen und bildeten Netzwerke, um Konzepte, Methodik, Qualitätsstandards und Forschung gemeinsam voranzutreiben. Als wichtige Organisationen in diesem Bereich sind das „Netzwerk Leichte Sprache“² und das „capito Netzwerk“³ zu nennen (vgl. Gross, 2015, S. 82–85).

Die Begrifflichkeiten „Leichte Sprache“ oder „Einfache Sprache“ sind durch keine wissenschaftlich fundierte Definition abgesichert. Es handelt sich bei dem dahinterstehenden Konzept um ein vorwiegend praxisorientiertes Modell, unter dem man eine besonders vereinfachte Sprachform versteht, durch die eine bessere Verständlichkeit von Texten erreicht werden soll. Als weiteres sehr wesentliches Element der „Leichten Sprache“ gilt, dass Informationen in dieser Form der Sprache von Menschen mit Lernschwierigkeiten geprüft werden (vgl. Gross, 2015, S. 88).

1 vgl. <https://www.schule-inklusive.de/blog/inklusive-unterricht/post/durch-leichte-sprache-teilhabe-ermoeglichen/>

2 www.leichte-sprache.org

3 www.capito.eu

Die Bestrebungen von Anbieter*innen, dass die Übersetzung von Texten und Formularen Richtlinien und Regeln unterliegt, sind sehr groß und so entwickelte z.B. das Unternehmen capito – angelehnt an den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen („GER“) – die drei Verständlichkeitsstufen A1, A2 und B1⁴.

Die am leichtesten verständliche Stufe ist A1. Hier werden nur bekannte Wörter verwendet. Die Sätze sind besonders kurz, die Grammatik sehr einfach und nur die wichtigste Aussage wird vermittelt. Häufig wird nicht nur auf Textebene informiert, sondern auch mit Fotos, Handzeichnungen, Tönen und Filmen.

Informationen auf der Stufe A2 sind ausführlicher. Sie ermöglichen den Leser*innen, sich mit einem Thema so weit auseinanderzusetzen, dass die wesentlichen Konsequenzen verstanden werden. Beispiele dafür sind ein Vertrag, ein Bescheid oder eine Arbeitsanweisung.

Leicht verständliche Informationen auf der Stufe B1 bauen auf Vorwissen oder dem Wortschatz geübter Alltagsleser*innen auf. Sie vermeiden Fachjargon und sind überall dort zu finden, wo es darum geht, Nicht-Fachleute zu informieren.⁵

Obwohl jede Organisation, die Übersetzungen in „Leichter Sprache“ anbietet, unterschiedliche Vorgehensweisen und Qualitätskriterien befolgt, kann man einheitlich sagen, dass „Leichte Sprache“ folgende Kriterien aufweisen soll:

- ▶ Verwendung von möglichst kurzen Wörtern, jedoch keine Abkürzungen
- ▶ Vermeidung von schwereren Wörtern und Fremdwörtern
- ▶ Fachbegriffe müssen erklärt werden, hierzu findet man im Netz zahlreiche Wörterbücher⁶
- ▶ Formulierungen in möglichst kurzen Sätzen, pro Satz ein Gedanke oder eine Aussage
- ▶ Beachtung der Satzstruktur Subjekt – Prädikat – Objekt

Exemplarisch seien hier einige Quellen, die sich ausführlich mit Richtlinien und Regeln für „Leichte Sprache“ auseinandersetzen, angeführt:

- ▶ Inclusion Europe (www.easy-to-read.eu): Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht.
- ▶ Netzwerk Leichte Sprache (www.leichte-sprache.de): Regeln für Leichte Sprache.
- ▶ Bundesministerium für Soziales und Arbeit, BRD (www.bmas.de): Leichte Sprache. Ein Ratgeber.

Die Adressat*innen von „Leichter Sprache“ sind sehr heterogen und reichen von Personen mit Lernschwierigkeiten, Demenz und Aphasie oder Betroffenen prälingualer Gehörlosigkeit bis hin zu Personen mit funktionalem Analphabetismus sowie Personen mit geringen Kenntnissen in der angebotenen Sprache (vgl. Bredel & Maaß, 2016, S. 140). Gerade dies gibt Kritiker*innen Anlass zur Meinung, dass „Einfache“ und „Leichte Sprache“ zu wenig differenziert und zielgruppenorientiert sei und sich diese Art der vereinfachten Sprache z. B. nicht zum Erlernen einer neuen Sprache eigne, da es sich um ein unkorrektes Sprachvorbild handle. Baumert (o.J.), der sich sehr ausführlich mit den Schwachstellen und Mängeln von Einfacher Sprache auseinandersetzt, betont aber auch, dass aus Mangel an Alternativen vorläufig dieses Konzept seine Berechtigung habe⁷.

4 vgl. www.europaeischer-referenzrahmen.de

5 vgl. <https://www.gutverstanden.at/index.php?id=4>

6 <http://bidok.uibk.ac.at/leichtlesen/projekte/leichte-sprache-woerterbuch/index.html>

7 vgl. <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/1234/file/BaumertESLS.pdf>

Praxistipps in „Leichter Sprache“

Die nachfolgende Zusammenstellung von Linktipps erhebt keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, sie soll schlichtweg interessierten Menschen und User*innen von Einfacher bzw. Leichter Sprache Inspirationen geben, wo Informationen leicht verständlich angeboten werden. Es wäre zu begrüßen, wenn sich das Angebot stetig erweitern würde, denn die Bereitstellung und Vermittlung von Informationen in dieser Form der Sprache, signalisiert die gesellschaftliche Sichtbarmachung und Anerkennung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger (vgl. Flieger, 2015, S. 150).

Informations- und Unterhaltungsmedien

Die APA hat im Rahmen eines Projektes einen Nachrichtendienst in einer einfacheren, leicht verständlichen Sprache ins Leben gerufen. Fünfmal die Woche wird „TopEasy“ als kompakter Nachrichtenüberblick in den Sprachstufen A2 und B1 erstellt. Dieser Dienst beinhaltet die vier bis sechs wichtigsten Meldungen des Tages aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Chronik, Kultur und Sport. [Link dazu: https://science.apa.at/](https://science.apa.at/)

Der ORF TELETEXT bietet ebenfalls Nachrichten in leicht verständlicher Sprache an. Ab Teletextseite 480 werden unter dem Titel „Nachrichten leichter verständlich“ tagesaktuelle Meldungen leicht verständlich, in kurzen Sätzen und auf mehr Zeilen aufgeteilt (Sprachstufe A2) angeboten. Zusätzlich zum „klassischen“ ORF TELETEXT am TV-Gerät ist seit 2002 eine Onlineversion abrufbar. [Link dazu: https://teletext.orf.at/channel/orf1/page/470/1](https://teletext.orf.at/channel/orf1/page/470/1)

Die österreichische Tageszeitung *Kurier* bietet tagesaktuell Nachrichten in einfacher Sprache an. [Link dazu: https://kurier.at/einfache-sprache](https://kurier.at/einfache-sprache)

Sechsmal jährlich erscheint die Zeitung „einfach informiert – Meine leicht verständliche Zeitung“, die kostenpflichtig unter www.einfachinformiert.at bestellt werden kann.

Die kostenpflichtige deutsche Wochenzeitung „Klar & Deutlich Aktuell“ bietet Nachrichten aus dem In- und Ausland, Artikel über Sport, Freizeit, Gesundheit und Unterhaltung in „einfacher Sprache“ an. Die Zeitung wird in digitaler Form (40 Mal im Jahr, außer in den Schulferien) als pdf-Datei per Mail zugestellt. Neben kurzen, übersichtlichen Texten in leicht verständlicher Sprache enthält die Zeitung auch noch Verständnisfragen, Aufgaben und mögliche Diskussionsansätze und ist somit eine Informationsquelle, die für den inklusiven und differenzierten Unterricht im Sekundarstufenbereich eingesetzt werden kann. Bestellmöglichkeiten für die Zeitschrift: <https://einfachebuecher.de/Zeitungen/Klar-und-Deutlich-Aktuell>

Der Verlag „Spaß am Lesen. Lesen für alle“ bietet bekannte Bestseller und Jugendbücher wie „Die Welle“, „Wir Kinder vom Bahnhofszoo“, „Ziemlich beste Freunde“, „Bob der Streuner“ oder „Der Hundertjährige, der aus dem Fenster stieg und verschwand“ in „einfacher Sprache“ und teilweise auch in gekürzter Form an. [Link zum Verlag: https://einfachebuecher.de/](https://einfachebuecher.de/)

Informationen über Rechte und Pflichten von Bürger*innen

Das österreichische Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz hat erst kürzlich die UN-Behindertenrechtskonventionen in der Version „Leicht Lesen“ veröffentlicht. [Link dazu: https://broschuerenservice.sozialministerium.at](https://broschuerenservice.sozialministerium.at)

Die Leicht-Lesen-Broschüre zum Thema „Erwachsenenschutzrecht“ erklärt die vier Arten des neuen Systems (Vorsorgevollmacht sowie gewählte, gesetzliche und gerichtliche Erwachsenenvertretung) in einfacher Sprache. Zusätzlich ist eine zweite Leicht-Lesen-Broschüre speziell zur gewählten Erwachsenenvertretung erarbeitet worden, in der genauer auf diese Vertretungsart eingegangen wird. [Link zu den Broschüren: https://www.vertretungsnetz.at](https://www.vertretungsnetz.at)

Das österreichische Sozialministerium bietet Informationen z.B. über Fördermöglichkeiten oder Barrierefreiheit auch in einfacher Sprache an. [Link dazu: https://www.sozialministeriumservice.at/site/Startseite/Leichter_Lesen/](https://www.sozialministeriumservice.at/site/Startseite/Leichter_Lesen/)

Bundesländer in Österreich haben Chancengleichheitsgesetze. Diese Gesetze sollen das Risiko, aufgrund einer Beeinträchtigung aus der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden, verringern.

Chancengleichheitsgesetz in Leichter Sprache gibt es für

- ▶ Wien: <http://www.fsw.at/downloads/>
- ▶ Vorarlberg: <http://www.behinderung-vorarlberg.at/>
- ▶ Oberösterreich: <http://www.land-oberoesterreich.gv.at/files/publikationen/>

Außerdem hat das Land Oberösterreich die Broschüre „Wege finden – Informationen für Menschen mit Beeinträchtigungen“ (vormals Sozialratgeber) in „leichter Sprache“ herausgegeben. Sie kann unter <https://www.land-oberoesterreich.gv.at/files/publikationen/> aufgerufen werden.

Beispielhaft soll noch auf die Serviceseite des Landes Tirol in „Leichter Sprache“ hingewiesen werden, die einerseits länderspezifische Informationen anbietet, aber auch Formulare in einfach verständlicher Sprache zur Verfügung stellt. [Link dazu: https://www.tirol.gv.at/leicht-lesen/](https://www.tirol.gv.at/leicht-lesen/)

Nützliches für den Lebensalltag

Ein Projekt von bidok – die barrierefreie digitale Bibliothek zu Behinderung und Inklusion – gestaltete eine Informationsseite zum Thema Gewalt in „Leichter Sprache“. Die Internet-Seite bietet grundlegende Informationen über Gewalt und über bestehende Beratungseinrichtungen. Die Inhalte dieser Seite wurden auch als Broschüre veröffentlicht, um Menschen, die keinen Zugang zu digitalen Medien haben, ebenfalls eine Informationsquelle anzubieten. [Link zur Webseite: http://bidok.uibk.ac.at/leichtlesen/](http://bidok.uibk.ac.at/leichtlesen/)

Das Unternehmen capito, das u. a. die Übersetzung von Texten in leichter Sprache anbietet, veröffentlichte ein Handbuch für iPad-Benutzer*innen unter dem Titel „Alles, was Sie über die Benutzung des iPads wissen müssen – leicht verständlich und übersichtlich erklärt!“. Neben der Bedienung des Geräts werden auch Bedienungshilfen und die Nutzung der unterschiedlichsten Apps erklärt. Das Handbuch kann kostenpflichtig unter <https://www.capito.eu/shop/benutzungs-handbuch-fuer-das-ipad/> erworben werden.

Die deutsche Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hat für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die noch keine oder kaum Erfahrung mit dem Internet gemacht haben, Leitfäden in „Einfacher Sprache“ zu folgenden Themen herausgebracht:

- ▶ „Einfach online. Ein Leitfaden für Internet-Beginner“
- ▶ „Einfach Internet. Leitfaden zur sicheren Internetnutzung in einfacher Sprache“

Weiters wurden Leitfäden in „Einfacher Sprache“ entwickelt, die erklären, wie folgende Soziale Netzwerke funktionieren und was bei deren Nutzung zu beachten ist:

- ▶ FACEBOOK
- ▶ YOUTUBE
- ▶ WHATSAPP
- ▶ TWITTER
- ▶ INSTAGRAM

Über die nachfolgende Überblicksseite gelangen Sie zu diesen Leitfäden: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/214270/einfach-internet-online-leitfaeden>

Informationen zu Museen und Veranstaltungsorten

Eine sehr innovative Idee, um Kunst und Kultur so barrierefrei wie möglich zu gestalten, ist die Entwicklung der capito App⁸. Besucher*innen können mittels einer App den an einem Exponat oder in Ausstellungsräumlichkeiten angebrachten QR Code einscannen und bekommen dadurch Informationstexte in verschiedenen Sprachniveaus angeboten. Ein weiterer Vorteil dieser App ist, dass Texte mittels Sprachausgabe vorgelesen werden können und die Erweiterung des Textangebots, z. B. um eine Fremdsprache, sehr einfach ist.

Das Museum Arbeitswelt in Steyr bietet neben einem baulich barrierefreien Zugang zum Museum und Führungen in Gebärdensprache auch Raumtexte und Videos in Österreichischer Gebärdensprache mittels der bereits erwähnten capito App an. Außerdem gibt es die Möglichkeit, sich Informationen zum Museum und zu der aktuellen Ausstellung in einfacher Sprache herunterzuladen. Die Broschüre dazu findet man unter <http://museum-steyr.at/>.

Der Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim bietet ebenfalls Informationen rund um den Gedächtnisort in „Leichter Sprache“ an. In einer umfassenden Broschüre wird der Lern- und Gedenkort und die Geschichte der T4-Tötungsanstalt in einfacher verständlicher Sprache, mit Bildern unterstützt, vorgestellt. Das Informationsmaterial ist kostenlos auf der Homepage des Lern- und Gedenkortes unter <http://www.schloss-hartheim.at/downloadbar>.

Literatur

- Bredel, U. & Maaß, Ch. (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden.
- Flieger, P. (2015). *Verteilt Leicht Lesen die Macht neu?* In K. Candussi & W. Fröhlich (Hrsg.), *Leicht Lesen. Der Schlüssel zur Welt* (S. 143–153). Wien: Böhlau Verlag GmbH & Co KG.
- Gross, S. (2015). *Regeln und Standards für leicht verständliche Sprache. Ein Rundblick*. In K. Candussi & W. Fröhlich (Hrsg.), *Leicht Lesen. Der Schlüssel zur Welt* (S. 81–102). Wien: Böhlau Verlag GmbH & Co KG.
- Schneider, W. (2008). *Wörter machen Leute. Magie und Macht der Sprache* (14. Aufl.). München: Piper Verlag GmbH.

Internetquellen

- Andreas Baumert: *Einfache Sprache und Leichte Sprache. Kurz und bündig*. Abgerufen am 24. Juli 2019 von <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/1234/file/BaumertESLS.pdf>
- bidok leicht lesen: *Leichte Sprache Wörter-Buch*. Abgerufen am 24. Juli 2019 von <http://bidok.uibk.ac.at/leichtlesen/projekte/leichte-sprache-woerterbuch/index.html>
- Capito. Abgerufen am 24. Juli 2019 von <https://www.capito.eu/>
- Capito. *Die Capito App*. Abgerufen am 24. Juli 2019 von <https://www.capito.eu/?projekt=capito-app>
- Gut Verstanden GmbH. Capito. Das „Leicht Lesen“-Gütesiegel. Abgerufen am 24. Juli 2019 von <https://www.gutverstanden.at/index.php?id=4>
- Netzwerk Leichte Sprache. Abgerufen am 24. Juli 2019 von <https://www.leichte-sprache.org/>

8 <https://www.capito.eu/?projekt=capito-app>

Autorinnen und Autoren

Dr. Reto Luder, Prof. ZFH für Sonderpädagogik, leitet das Zentrum „Inklusion und Gesundheit in der Schule“ an der Pädagogischen Hochschule in Zürich. Forschungsschwerpunkte sind integrative Förderung, Förderdiagnostik und Förderplanung sowie die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten.

Kontakt: reto.luder@phzh.ch

www.phzh.ch/personen/reto.luder

Mag. Willi Jandl ist Koordinator im Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik in Kärnten. Ab 1994 war er Leiter des sonderpädagogischen Zentrums im Bezirk Villach-Land und seit 2006 auch im Bezirk Villach-Stadt. Von 1996 bis 2006 leitete Willi Jandl die Allgemeine Sonderschule Treffen.

Seit 1994 ist er mit der Feststellung von unterschiedlichen Förderbedarfen von Kindern im Schulsystem befasst und für die Ressourcensteuerung in der Sonderpädagogik in den genannten Bezirken zuständig.

Kontakt: willibald.jandl@bildung-ktn.gv.at

Mag. Dr. Martin Schöfl ist als klinischer Psychologe an der Pädagogischen Hochschule OÖ in den Bereichen Lernstörungen und kognitive Entwicklung lehrend und forschend tätig. Klinische Erfahrungen konnte er zwischen 2004 und 2018 in der neurolinguistischen Ambulanz des Konventhospitals der Barmherzigen Brüder Linz gewinnen.

Kontakt: martin.schoefl@ph-ooe.at

Mag.^a Petra Pinetz leitet seit über zehn Jahren die Beratungsstelle für (Vor-)Schulische Integration des Elternvereins ‚Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen – Integration Wien‘. Sie ist ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin, hat das Studium der Pädagogik/Sonder- und Heilpädagogik sowie den Diplom-Lehrgang „Mediation und Konfliktregelung“ absolviert.

Kontakt: petra.pinetz@integrationwien.at

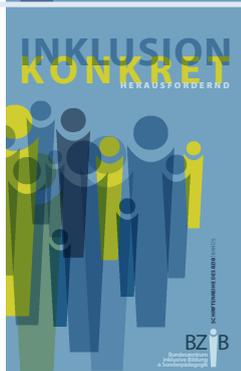
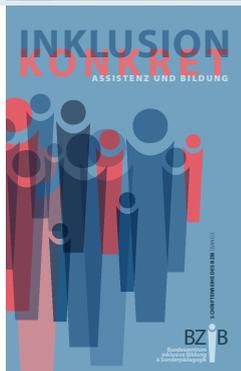
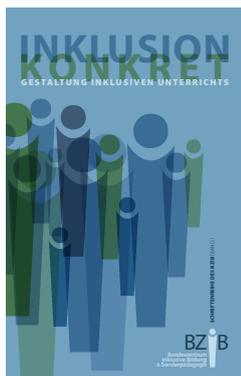
<http://www.integrationwien.at/schule>

Mag.^a Elke Ravelhofer ist – nach vielen Jahren als Klassenlehrerin – Betreuungslehrerin mit dem Schwerpunkt „Support von Schülerinnen und Schülern im Autismusspektrum“. Sie hat Lehramt für Sonder- und Volksschulen und Pädagogik/Sonder- und Heilpädagogik studiert. An der Pädagogischen Hochschule OÖ ist sie in der Lehre und als Teil des Teams der Lernwerkstatt tätig.

Kontakt: elke.ravelhofer@ph-ooe.at

Margit Leibetseder, BEd Msc ist nach langjähriger Arbeit als Sonderschul- und Volksschullehrerin nun als Mobile Lehrerin im Bereich Lernen tätig und ist Mitarbeiterin im Institut Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule OÖ.

Kontakt: margit.leibetseder@ph-ooe.at



INKLUSION KONKRET INKLUSION DOKUMENTATION

Schriftenreihe des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik

Ziel der Schriftenreihe ist es, theoretisch begründete Impulse für die Entwicklung inklusiver Schulen zu geben. Während die Publikationsreihe „Inklusion Konkret“ eher (schul)praktisch ausgerichtet ist, werden in der Reihe „Inklusion Dokumentation“ Schwerpunktthemen mit dem Fokus auf Wissenschaft, Forschung und Entwicklung aufbereitet.

Bisher erschienen:

INKLUSION KONKRET

Gestaltung inklusiven Unterrichts

Wie kann inklusiver Unterricht erfolgreich gestaltet werden? In Band 1 finden Sie dazu u.a. grundsätzliche Überlegungen zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts sowie Praxisbeispiele für die Fächer Bewegung & Sport, Mathematik, Geschichte und Sozialkunde.

INKLUSION KONKRET

Assistenz und Bildung

Was genau ist denn Pädagogische Assistenz und wie kann diese effektiv in Bildungseinrichtungen eingesetzt werden? In Band 2 finden Sie dazu Antworten aus Wissenschaft und Praxis aus dem In- und Ausland.

INKLUSION DOKUMENTATION

Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen

Wie können Ressourcen so zugeteilt werden, dass möglichst wenige Schüler/innen mit einem SpF-Bescheid stigmatisiert werden müssen, die Schulen aber trotzdem genügend Lehrer/innen für notwendige Fördermaßnahmen haben? In Band 3 sind die theoretischen Inputs aus dem In- und Ausland sowie konkrete Rechenmodelle aus der Entwicklungsarbeit in den inklusiven Modellregionen umfassend dargestellt.

INKLUSION KONKRET

Zum gemeinsamen Unterricht aller

Können wirklich alle Schüler/innen gemeinsam unterrichtet werden oder gibt es nicht doch Grenzen der Inklusion? Band 4 liefert dazu Argumente und Praxisbeispiele.

INKLUSION KONKRET

Herausfordernd

Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems ist in vielen Bereichen und für viele Kolleginnen und Kollegen eine Herausforderung. Dieser Band soll mit seinen Beiträgen Mut machen, – auch weiterhin – neue Wege zu beschreiten.

Bezugsadresse:

Institut Inklusive Pädagogik, Kaplanhofstraße 40, 4020 LINZ

Download unter: <https://ph-ooe.at/studium/inklusive-paedagogik/download-zeitschrift-inklusion-konkret.html>

