

BMB

Bundesministerium
für Bildung



Dokumentation der Fachtagung

„Teilhabe, Partizipation in einer Schule für
ALLE“
Schwerpunkt Körperbehinderung

**15. – 16. April 2016
in Wien**

Impressum

Medieninhaber und Herausgeber

Bundesministerium für Bildung, Abteilung I/1 – Sonderpädagogik/Inklusive Pädagogik

Redaktionsgruppe

Niederösterreich:	SD ⁱⁿ Astrid Leeb
Oberösterreich:	SD Christian Berndorfer
Salzburg:	SD Hannes Liegle
Steiermark:	SD ⁱⁿ Andrea Rauscher
Tirol:	Dir. Sven Beier
Vorarlberg:	SD ⁱⁿ Maria Bauer-Debois
Wien:	SD ⁱⁿ Ilse Lauteren
	SD ⁱⁿ Martina Neuhold-Pulker
	Dir. ⁱⁿ Christine Pauxberger
	SD ⁱⁿ Mag. ^a Petra Poduba
	SD ⁱⁿ Susanne Novacek

Koordination:

MinRⁱⁿ Mag.^a Christine Seifner

Erscheinungsdatum: September 2016

Internetversion: www.cisonline.at

Liebe Leserinnen und Leser!

Diese Broschüre enthält die Zusammenfassung der Fachtagung

„Teilhabe, Partizipation in einer Schule für ALLE“

Diese Veranstaltung wurde vom Bundesministerium für Bildung, Abteilung Sonderpädagogik/Inklusive Pädagogik, in der Zeit vom 15. - 16. April 2016 in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich organisiert.

Die inhaltliche Verantwortung für die vorliegenden Texte liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Wir hoffen, dass diese Broschüre nicht nur interessanten Lesestoff, sondern auch nützliche Anregungen für die praktische Arbeit mit den Ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen bietet.

„Glück empfinden zu können, ist eine Fähigkeit, die Menschen mit und ohne Behinderung verbindet.“ (Richard von Weizsäcker)

Die Redaktion

Programm

Freitag, 15. April 2016

- 13:00 Uhr Begrüßung
- 13:30 – 14:30 Vortrag Dr.ⁱⁿ Gonda Pickl
 „Mehrfachbehinderte Kinder mit nicht deutscher Muttersprache –
 Voraussetzung für bestmögliche Kommunikationsförderung“
- 14:45 – 15:45 1. Runde der Workshops 1 - 4
- Workshops 1 – 4
- „Wege aus dem Sonderpädagogischen Zentrum“
Mag. jur. Andreas Walch

 - „Eine Schule macht sich auf den Weg, eine Inklusionsklasse an einer
Sonderschule“
Dir. Sven Beier

 - „Interdisziplinarität im Schulheim Mäder“
Dir.ⁱⁿ Maria Bauer-Debois

 - „Gelungene Integration/Inklusion“
Dipl. Päd.ⁱⁿ Elisabeth Jäger (VS Klagenfurt), Dipl. Päd.ⁱⁿ Andrea Prorok und
Dipl. Päd.ⁱⁿ Karin Gspandl (VS Voitsberg)
- 15:45 – 16:15 Pause
- 16:15 – 17:15 2. Runde der Workshops 1 - 4
- 17:15 – 18:00 Reflexion des Tages

Samstag, 16. April 2016

09:00 – 10:00 Uhr: Vortrag Prof. Dr. Reinhard Lelgemann

„Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen
und hohem Unterstützungsbedarf und ihr Platz in einer inklusiven
Schullandschaft -
Wünsche, Erfahrungen und Erkenntnisse, Haltungen“

10:15 – 11:15 Uhr 3. Runde der Workshops 1 – 4

Workshops 1 – 4

- „Wege aus dem Sonderpädagogischen Zentrum“
Mag. jur. Andreas Walch
- „Eine Schule macht sich auf den Weg, eine Inklusionsklasse an einer
Sonderschule“
Dir. Sven Beier
- „Interdisziplinarität im Schulheim Mäder“
Dir.ⁱⁿ Maria Bauer-Debois
- „Gelungene Integration/Inklusion“
Dipl. Päd.ⁱⁿ Elisabeth Jäger (VS Klagenfurt), Dipl. Päd.ⁱⁿ Andrea Prorok und
Dipl. Päd.ⁱⁿ Karin Gspandl (VS Voitsberg)

11:15 – 11:45 Uhr Pause

11:45 – 12:45 Uhr 4. Runde der Workshops 1 – 4

12:45 Uhr Plenum:was ich noch sagen wollte“

13:00 Uhr: Ende der Veranstaltung

Gesamtmoderation: SDⁱⁿ Maria Bauer-Debois

E-mail: gonda.pickl@phst.at

Kurzbiografie:

Ausbildung zur Sonder- und Sprachheilpädagogin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien.

Staatliche Diplomprüfung zur Sportlehrerin für Menschen mit Körperbehinderung an der Bundesanstalt für Leibeserziehung in Graz.

Graduate studies am “Department of Communicative Disorders” an der University of Wisconsin / Madison, USA.

Ausbildung zur Beratungslehrerin für körper- und sinnesbehinderte Kinder.

Berufsbegleitendes Doktoratsstudium an der Universität Stockholm im Bereich Sonderpädagogik, 2008 Promotion zur Doktorin der Philosophie.

Langjährige Tätigkeit als Sonderschullehrerin in Graz, danach Sprachheillehrerin am Sonderpädagogischen Zentrum Graz, Sprachheilschule (Kurstätigkeit und überregionale Beratung betr. unterstützte Kommunikation für nicht verbal kommunizierende Schüler/innen).

Dzt. Lehr- und Forschungstätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz.

Nationale und internationale Präsentationen und Seminare, Publikationen.

Affiliationen: BCI (Blissymbolics Communication International), IALP (Intern. Association of Logopedics and Phoniatrics, Mitglied im AAC-Komitee), ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication) und ÖGS (Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik).

**Mehrfach behinderte Kinder mit nicht deutscher Familiensprache -
Voraussetzungen für bestmögliche Kommunikationsförderung**

Abstract

Mit der Zunahme globaler Migration steigt auch die Zahl von Kindern mit schweren und mehrfachen Behinderungen und limitierter verbaler Kommunikation, in deren Familien eine andere Sprache als die Schulsprache gesprochen wird. Während mehrsprachige Kinder mit Sprach- und/oder Sprechbehinderungen zunehmend in den Fokus von Forschung rücken, existieren nur wenige Studien zur Problematik multilingual aufwachsender Kinder mit schweren und mehrfachen Behinderungen, die sich nur mit Hilfe unterstützter Kommunikation (UK) mitteilen können.

Die vorliegende qualitative Studie sucht nach unterstützenden wie auch behindernden Faktoren für eine optimale kommunikative Förderung dieser Kinder sowohl in der Schule als auch in der Familie. Die Resultate basieren auf Beobachtungen, qualitativen Forschungsinterviews und Analysen in der Tradition von Grounded Theory und machen deutlich, dass die Qualität der Interaktion zwischen Eltern und Lehrerinnen bzw. Lehrern von zentraler Wichtigkeit für effektive Kommunikationsförderung und – bei nicht sprechfähigen Kindern – für die kulturell sensible Verwendung von Kommunikationshilfen ist. Diese zentrale Kategorie wird in all ihren Abhängigkeiten von (schul-)systemischen wie auch personellen (Eltern, Lehrpersonen) Bedingungen beleuchtet.

In weiterer Folge werden die Herausforderungen diskutiert, vor denen Eltern wie auch Lehrpersonen stehen.

Mehrfach behinderte Kinder mit nicht deutscher Familiensprache - Voraussetzungen für bestmögliche Kommunikationsförderung

1 Einleitung

Im Jahr 2011 lebten durchschnittlich rund 1,57 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich (fast 19 Prozent der Gesamtbevölkerung), davon wurden rund 1,153 Millionen im Ausland geboren und gehörten somit der „ersten Generation“ der Zuwanderer/innen an (Baldaszi et al., 2012). Nach Brandau & Pretis (2009) kann Migration zu Brüchen in der Biografie und somit zu psychischen Belastungen führen. Vieles, was im Ursprungsland möglicherweise bereits etabliert war, wie etwa eine anerkannte Berufsausbildung, ein bestimmter Status oder soziale Netzwerke, ist in der neuen Heimat nicht mehr gegeben und kann, wenn überhaupt, nur unter hohem Einsatz wieder erarbeitet werden (Usuculan, 2005). Werden Eltern mit einer Behinderung ihres Kindes konfrontiert, bedeutet dies einen massiven Umbruch ihrer Lebensplanung (Brehaut et al., 2004; Eisenhower et al., 2005; Olsson & Hwang, 2001; Rudolph et al., 2003). Selbst bei Eltern, welche die Behinderung ihres Kindes vollkommen zu akzeptieren scheinen, bleibt eine gewisse Verletzlichkeit zurück (Maes et al., 2003); für Eltern, die nicht nur mit einer Behinderung ihres Kindes, sondern ständig auch mit einer für sie neuen Kultur und Sprache konfrontiert sind, kann sich diese Verletzlichkeit noch intensivieren (Brandau & Pretis, a.a.O.). Die steigende Anzahl von Kindern an Österreichs Schulen mit schweren Behinderungen und komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen, in deren Familien eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, führte zur Frage, welche sonder- und sprachheilpädagogischen Maßnahmen nötig sind, um die kommunikative Entwicklung dieser Kinder optimal zu fördern.

1.1 Mehrsprachigkeit und Kommunikationsbehinderung

Als mehrsprachig gelten Menschen, die konstant und in unterschiedlichen Kontexten mit zwei oder mehreren Sprachen konfrontiert sind (De Houwer, 1995). Kaum ein Land kann heute als monokulturell erachtet werden, Mehrsprachigkeit ist ein häufiges Phänomen (Marshall et al., 2007), folglich rücken auch kommunikationsbeeinträchtigte, mehrsprachige Kinder zunehmend in den Fokus der Forschung (z.B. Jedik, 2003; Rothweiler, 2007; Thordardottir, 2006). Das „Multilingual Affairs Committee“ der IALP (International Association of Logopedics and Phoniatics) führte 2006 eine Studie durch, die 13 Länder, 99 SprachtherapeutInnen und 157 zwei- oder mehrsprachige Kinder mit Sprach- und/oder Sprechstörungen umfasste (Jordaan, 2008). Der Studie zufolge basieren effektive Maßnahmen mit diesen Kindern auf Evaluation und Intervention sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache, auf Beratung von Eltern und Lehrpersonen betreffend die Verwendung dieser Sprachen und auf der linguistischen Kompetenz von Pädagoginnen/Pädagogen und Therapeutinnen/Therapeuten. Einsprachige Intervention in der (meist schwächeren) Zweitsprache ist weniger effektiv als Intervention in der (stärkeren) Erstsprache, gefolgt von Intervention in der Zweitsprache (Jordaan, a.a.O.). Zahlreiche Studien bestätigen die Wichtigkeit einer stark verankerten Erstsprache (z.B. Derrida, 2003; Ikonomu, 2008; Jedik, 2003; Zellerhoff, 2009).

Trotz dieser Erkenntnisse existieren in deutschsprachigen Ländern keine Richtlinien für eine den Zweitspracherwerb fördernde Didaktik (Hopf, 2005). Zwar werden an österreichischen Schulen Kurse in den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler angeboten, im Schulalltag spielen diese Sprachen dennoch kaum eine Rolle (Frigerio Sayilir & Sassenroth, 2004; Kniffka & Siebert-Ott, 2008). Kinder, die nach dem Lehrplan für schwerst- bzw. mehrfach behinderte Kinder unterrichtet werden, erhalten in der Regel von schulischer Seite keine Förderung in ihrer Erstsprache, es sei denn, Lehrerinnen bzw. Lehrer erwerben in Eigeninitiative Sprachkenntnisse und setzen diese in der Interaktion mit ihren Schülerinnen und Schülern ein (Pickl, 2011).

1.2 Mehrsprachigkeit und unterstützte Kommunikation

Das international etablierte Fachgebiet Augmentative and Alternative Communication (AAC) wird im Deutschen als Unterstützte Kommunikation (UK) bezeichnet. Das Ziel dieses Fachgebietes ist es, die kommunikativen Möglichkeiten von Menschen mit schwer verständlicher oder fehlender Lautsprache zu verbessern. Hierbei geht es um eine Ergänzung bzw. Unterstützung unzureichender Lautsprache (augmentative communication), oder um einen Ersatz fehlender Lautsprache (alternative communication). Vorhandene lautsprachliche Fähigkeiten werden ausgenutzt und unterstützt und, wenn es die Kommunikationssituation erfordert, um zusätzliche Methoden ergänzt, wie körpereigene Kommunikationsformen (z.B. Blick, Mimik, nicht standardisierte Gebärden), nichtelektronische Hilfen (z.B. grafische Symbole, Objekte) und elektronische Hilfen (z.B. Sprachausgabegeräte, Computerprogramme) (Braun, 2010). Nicht in diese Gruppe fallen jedoch gehörlose Menschen ohne zusätzliche motorische und/oder kognitive Beeinträchtigung, die ja mit der Gebärdensprache über eine vollwertige Sprache verfügen, auch wenn sie nicht lautsprachlich kommunizieren.

Vielen UK-Benutzerinnen und Benutzer helfen unterstützende Systeme nicht nur, sich selbst auszudrücken (expressiver Bereich), sondern auch beim Verstehen ihrer Gesprächspartnerinnen und -partnern (impressiver Bereich) (von Tetzchner & Martinsen, 2000). So profitiert ein Kind mit eingeschränktem Sprachverständnis u. U. von Bildsymbolen oder Gegenständen, auf die eine Gesprächspartnerin oder ein Gesprächspartner während einer Mitteilung zeigt, um den Inhalt dieser Mitteilung zu verarbeiten.

Es ist bereits seit längerer Zeit Gegenstand der Forschung, ob Benutzerinnen bzw. Benutzer von UK tatsächlich als zweisprachig bezeichnet werden können (z.B. Woll & Barnet, 1998). Unbestritten ist das einzigartige Input-Output-Verhältnis (Trudeau et al., 2010), da UK-Benutzerinnen bzw. UK-Benutzer typischerweise gesprochene Sprache für ihre rezeptive Kommunikation verwenden, sich selbst aber über Objekte, Gebärden oder Bildsymbole ausdrücken. Bi- oder multilingual aufwachsende, unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler können in doppeltem Sinn als mehrsprachig gelten: Nicht nur ist ihre Familiensprache eine andere als die in der Schule verwendete Sprache; sie müssen auch noch einen anderen Modus erlernen, etwa die repräsentative Verwendung von Bildern oder Gebärden, um sich ausdrücken zu können (Smith & Grove, 2003).

Mangelt es in deutschsprachigen Ländern bereits an evidenzbasierter Praxis betreffend das Unterrichten mehrsprachiger Kinder ohne Behinderung, so existieren noch weniger Daten betreffend Unterricht und Intervention mit mehrsprachigen Kindern mit mehrfachen Behinderungen. Internationale Studien fokussieren auf mehrsprachig aufwachsende UK-Benutzerinnen bzw. UK-Benutzer mit guten rezeptiven Fähigkeiten (z.B. Harrison-Harris, 2002; McCord & Soto, 2004; Rossi &

Balandin, 2005), jedoch gibt es kaum Studien zu Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die mit mehreren Sprachen konfrontiert sind. In einer qualitativen Studie, in der es um die Kommunikation von Eltern mit ihren schwer kommunikationsbeeinträchtigten Kindern ging (Pickl, 2008), nahmen auch Familien teil, in denen aufgrund der Herkunft eines Elternteils zumindest zeitweise eine andere Sprache als Deutsch verwendet wurde. Es zeigte sich, dass Sprachausgabegeräte immer in der Schulsprache programmiert wurden, selbst wenn deren Verwendung in der Familie unnatürlich war, während manuelle Gebärden mit der Sprache verbunden wurden, die gerade in der Familie gesprochen wurde.

1.3 Ziel der Studie

Die vorliegende qualitative Studie wurde durch die Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz ermöglicht und untersuchte sowohl förderliche als auch behindernde Einflüsse auf effektive Kommunikationsförderung von nicht sprechfähigen Kindern mit mehrfacher Behinderung und einer anderen Familiensprache als Deutsch. Ziel der Studie war ein besseres Verständnis für die Wahrnehmung und Befindlichkeit betroffener Pädagoginnen/Pädagogen und Eltern, für Herausforderungen, vor denen Pädagoginnen/Pädagogen und Eltern stehen, sowie für Bedingungen, die von Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen als unterstützend versus behindernd für die kommunikative Entwicklung des Kindes empfunden werden.

2 Methode

Für diese Studie bot sich die Forschungstradition der Grounded Theory an, um Einflüsse auf die Kommunikationsförderung der Zielgruppe nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären.

Diese qualitative Methode wurzelt in medizinischer Soziologie (Glaser & Strauss, 1967) und dient der systematischen Datensammlung und –analyse sowie der Konstruktion einer Theorie. Der Forschungsprozess ist interaktiv, Daten werden direkt im Umfeld der Teilnehmerinnen/Teilnehmern gesammelt, die im Zentrum der Studie und in Beziehung zu dem studierten Phänomen stehen (Charmaz, 2006; Creswell, 2007). Zur Datengewinnung dienen Einzel- oder Gruppeninterviews, Beobachtungen und Memos (Glaser, 1998). Letztere dokumentieren den internen Dialog der/des Forschenden und in weiterer Folge den Verlauf der Analyse; sie helfen also den Prozess zu strukturieren und von Daten zu einer Theorie zu führen (Strauss, 1994). Creswell (2007) vergleicht den Prozess der Datensammlung in Grounded Theory mit einem Zick-Zack-Prozess: Die/der Forschende sammelt Information im „Feld“, beobachtet, führt Interviews, macht Notizen, analysiert die Daten an ihrem/seinem Arbeitsplatz, geht zwecks weiterer Datensammlung zurück ins „Feld“, führt weitere Analysen durch – ein Prozess, der so lange fortgesetzt wird, bis die einzelnen Informationseinheiten oder Kategorien gesättigt sind, weitere Beobachtungen oder Interviews keine neuen Erkenntnisse mehr bringen und die/der Forschende genügend Hypothesen aufstellen kann, um eine Theorie zu generieren, die das studierte Phänomen in all seiner Komplexität zu erklären vermag (Glaser & Strauss, 1967).

2.1 Rekrutierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Vor Projektbeginn wurden die Schulaufsichtsbehörden für die drei Bundesländer Salzburg, Steiermark und Wien kontaktiert und über Ziel und Verlauf der Studie unter Beachtung ethischer Richtlinien (Codex SFS, 2004) informiert. Nach deren Zustimmung wurden Sonderpädagogische Zentren (heute Zentren für Inklusion und Sonderpädagogik, ZIS) und integrative Schulen in Graz, Salzburg und Wien zur Teilnahme eingeladen, sollten Schülerinnen/Schüler die folgenden Kriterien erfüllen: Sie hatten schwere und mehrfache Behinderungen / keine oder eine extrem limitierte verbale Sprache / eine andere Familiensprache als Deutsch.

Trotz des in Österreich herrschenden, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzten Trends zur integrativen Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), besuchten alle Kinder, welche die Teilnahmebedingungen erfüllten und deren Eltern und/oder Lehrerinnen/Lehrer bereit waren, sich als Interviewpartnerinnen und -partner zur Verfügung zu stellen, Sonderschulen; drei davon befanden sich in Graz, zwei in Salzburg und drei in Wien. Information an Schulaufsicht, Schulleitung und Pädagoginnen/Pädagogen wurde in Deutsch, Information an die Eltern auch in fünf weiteren Sprachen (englisch, kroatisch, türkisch, rumänisch, russisch) ausgesandt.

2.2 Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

An der Studie nahmen zehn Mütter, ein Vater, ein Großvater, 21 Klassenlehrerinnen/Klassenlehrer und drei Sprachheillehrerinnen teil. Ursprünglich wären auch Interviews mit Mitschülerinnen/Mitschülern vorgesehen gewesen; es konnte jedoch kein Kind einer teilnehmenden Klasse ausreichend kommunizieren, um an Interviews teilzunehmen.

Unter den 43 Kindern der Zielgruppe waren 14 Mädchen und 29 Knaben im Alter zwischen 6 und 16 Jahren. In ihren Familien wurden 21 verschiedene Sprachen gesprochen: Afghanisch, albanisch, arabisch, bosnisch, englisch (US), Hindi, kroatisch, kurdisch, Malayalam, Paschtu, persisch, polnisch, Punjabi, rumänisch, russisch, slowenisch, spanisch, tschetschenisch, türkisch, Twi (Ghana) und Urdu. Alle Kinder waren kognitiv und in unterschiedlichem Ausmaß auch körperlich beeinträchtigt, viele Kinder hatten zusätzliche Wahrnehmungs- und Sinnesbehinderungen. Kein Kind konnte lesen bzw. sich über Buchstabieren verständigen. Die Kinder kommunizierten entweder ohne Hilfsmittel (über Körpersprache, Vokalisationen, Gesten, individuelle Gebärden) oder über Bildsymbole und/oder einfache technische Sprachausgabegeräte, auf denen Phrasen für bestimmte Situationen gespeichert waren, die zuvor in natürlicher Sprache aufgenommen worden waren.

2.3 Datensammlung

Die Daten für diese Studie wurden aus Beobachtungen in Klassen, Memos, informellen Gesprächen und semistrukturierten Interviews (Kvale, 1996) mit Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen gewonnen. Die für Eltern und Lehrerinnen/Lehrer unterschiedlich konzipierten Interviewleitfäden deckten eine möglichst große Bandbreite für die Kommunikation des Kindes und die Interaktion zwischen Eltern und Lehrerinnen/Lehrer relevanter Themen ab, erlaubten aber auch das Einbringen neuer und unerwarteter Aspekte. Die Interviews wurden individuell oder in Kleingruppen durchgeführt (in zwei Fällen mit Hilfen von

Dolmetscherinnen/Dolmetschern, sonst auf Deutsch oder Englisch), aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. In einigen Fällen wurden Interviews bei der Transkription „geglättet“, d.h. bei unverändertem Inhalt in korrekte Syntax gebracht, um die anschließende Analyse zu erleichtern.

2.4 Datenanalyse

Wie in Grounded Theory üblich, wurden Datensammlung, Kodierung und Analyse parallel durchgeführt. Die Analyse begann mit dem offenen Kodieren (Strauss & Corbin, 1990) – dem Sammeln bedeutungsvoller Informationseinheiten, wie sie aus Interviews, Beobachtungen und Memos resultierten. Den Daten gemeinsame Konzepte wurden identifiziert und mit Codes versehen. So fiel z.B. sowohl die Aussage einer Lehrerin „Es ist schwierig, die Eltern zu erreichen. Mütter sprechen meist kein Deutsch, und es dauert oft lange, bis Väter Zeit finden, in die Schule zu kommen“, als auch das Zitat einer Mutter „Leider ist mein Deutsch nicht so gut, ich fühle mich in Teambesprechungen unsicher“ unter den Code „Sprachbarrieren“. Ähnlichkeiten und Unterschiede innerhalb der Daten wurden identifiziert und aus Codes, die sich auf das gleiche Phänomen zu beziehen schienen, wurden Kategorien gebildet. So waren z.B. die Codes „gemeinsame Sprache“ und „Klassensituation“ Teil der Kategorie „Kontakte zwischen Eltern und Lehrpersonen“. Dem Prozess des offenen Kodierens folgte das axiale Kodieren: Die Kategorien wurden auf ihre wechselseitigen Einflüsse, Abhängigkeiten, Strategien und resultierenden Konsequenzen hin untersucht und als visuelle Modelle dargestellt. Während des axialen Kodierens unterstützten einige Ergebnisse frühere Hypothesen und aufkeimende Theorien, andere Hypothesen mussten verworfen werden. Der Prozess des Datensammelns und –sortierens und des Vergleichens und Kontrastierens von Codes und Kategorien dauerte an, bis eine Sättigung erreicht war, also aus weiterer Analyse keine neuen Codes oder Kategorien hervorgingen und die Kategorien ausreichend mit Daten gefüllt waren. Durch den Prozess des selektiven Kodierens wurde die zentrale Kategorie ausgewählt und in Relation zu den anderen Kategorien gestellt (Strauss & Corbin, a.a.O.).

3 Resultate

Die Kategorie „Interaktion zwischen Eltern und Lehrerinnen/Lehrern“ hatte innerhalb der anderen Kategorien eine zentrale Stellung, war am häufigsten in den Daten vertreten, wies den höchsten Sättigungsgrad an Information auf und war auch für alle Teilnehmerinnen/Teilnehmer von zentraler Bedeutung. Wurden Beziehung und Interaktion zwischen Eltern und Lehrpersonen als positiv empfunden, drückten beide Seiten auch Zufriedenheit betreffend die kommunikative Förderung des Kindes aus. Diese zentrale Kategorie wurde von folgenden Bedingungen beeinflusst:

3.1 Regelmäßige Kontakte zwischen Eltern und Lehrpersonen

Die Intensität der elterlichen Einbringung und Partizipation wurde von Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen unterschiedlich empfunden. Viele Lehrerinnen/Lehrer beklagten die Probleme, die Eltern zu erreichen:

„Sie schauen nie in das Elternheft. Wenn ich ihnen etwas mitteilen möchte, klebe ich einen Zettel an seine Trinkflasche; die wird täglich neu befüllt, so kann ich sicher sein, dass sie die Mitteilung sehen.“

Auch fehlende Information wird als problematisch empfunden: „Es ist schwierig, einen Förderplan zu erstellen, wenn man nicht einmal grundlegende Information über das Kind erhält!“

Einige Eltern betonten die enge Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen/Lehrern, die dann von diesen aber nicht bestätigt wurde. Eine pakistanische Mutter bot eine mögliche Erklärung für diese Diskrepanz (Übersetzung aus dem Englischen, Pickl): „In meiner Kultur sind Lehrerinnen/Lehrer absolute Autoritäten, man würde ihr Tun nie hinterfragen. Elterliches Einbringen wird nicht erwartet und ist auch nicht erwünscht. Hier ist das Gegenteil der Fall: Ich werde ständig um Partizipation gebeten, für mich immer noch eine ungewohnte Situation!“

3.1.1 Eine gemeinsame Sprache als Voraussetzung für effiziente Kommunikation

Kein/e Lehrerin und kein Lehrer übte offene Kritik an Eltern betreffend deren mangelnde Deutschkenntnisse, selbst wenn diese schon viele Jahre in Österreich lebten, aber viele Lehrerinnen/Lehrer erwähnten Kommunikationsprobleme aufgrund von Sprachbarrieren. In den meisten Familien verfügten Väter über bessere Deutschkenntnisse, konnten aber aus Zeitgründen kaum an Besprechungen teilnehmen und waren u. U. auch weniger mit den speziellen Kommunikationsformen des Kindes vertraut als Mütter, die meist mehr Zeit mit dem Kind verbrachten. Alle Lehrerinnen und Lehrer bestätigten den Nutzen von Dolmetschdiensten, jedoch waren (und sind) diese nicht für alle Schulen (z.B. steirische Landesschulen) kostenlos und wurden (werden) daher auch nur in Notfällen angefordert.

Speziell Sonderpädagogische Zentren bzw. Zentren für Inklusion und Sonderpädagogik (ZIS, zum Zeitpunkt der Studie als Sonderpädagogische Zentren, SPZ, bezeichnet) bieten meist multilinguale Information an, dennoch scheinen Informationen betreffend besondere Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen nicht alle Eltern zu erreichen, wie es das Beispiel einer türkischen Mutter zeigte (Übersetzung einer Dolmetscherin aus dem Türkischen): „Da waren so viele Dinge, die ich nicht wusste. Zum Beispiel die Windeln – als sie eine bestimmte Größe brauchte, konnte ich sie nicht mehr im Supermarkt finden. Zum Glück sagte mir meine Nachbarin, dass es Windeln auch in großen Größen gibt, und dass man sie verschrieben bekommt“.

Ein Lehrer erwähnte Kommunikationsprobleme, die aus einem divergierenden Verständnis der Behinderung resultierten: „Für seine Mutter ist er nicht behindert, sondern krank. Sie ist überzeugt, dass er durch ihre Ernährung gehen und sprechen lernen wird, und sieht daher keinen Sinn, mit uns zu kooperieren“. Eine andere Lehrerin vermutete bei einer aus Indien stammenden Familie religiöse Hintergründe: „Seine Eltern haben nie um irgendwelche Therapien angesucht. Daheim wird er wie ein Prinz, fast wie ein kleiner Gott behandelt – vielleicht wollen seine Eltern gar keine Veränderung, und seine Behinderung hat für sie eine religiöse Bedeutung?“

3.1.2 Die Klassensituation

Regelmäßige Kontakte zwischen Eltern und Lehrerinnen/Lehrern wurden durch eine geringe Schülerzahl und durch ausreichendes pädagogisches Personal im Verhältnis zu Anzahl und Schweregrad der Behinderung der Kinder begünstigt. Als problematisch erachteten Lehrerinnen/Lehrer Kinder mit massiven Verhaltensauffälligkeiten, da diese ihnen so viel Energie abverlangten, dass die unterstützt kommunizierenden Kinder zu wenig Aufmerksamkeit erhielten. Zudem

hatten Treffen mit den Eltern verhaltensauffälliger Kinder oft Vorrang gegenüber Treffen mit den Eltern anderer Kinder, welche das Klassengefüge weniger belasteten.

3.2 Interesse der Lehrerinnen und Lehrer an Kultur und Sprache des Kindes

Diese Kategorie stand in direktem Bezug zur Kategorie „elterliches Einbringen der eigenen Sprache und Traditionen“. Offenheit der Pädagoginnen/Pädagogen gegenüber anderen Kulturen und ihr Interesse an den Sprachen und Traditionen in den Familien ihrer Schülerinnen und Schüler schienen Voraussetzungen zu sein, damit sich diese Traditionen auch in den Klassen wiederfanden. Zwei Klassenlehrerinnen/-lehrer konnten die Muttersprachen ihrer Schülerinnen bzw. Schüler nicht genau angeben, obwohl diese der Schulleitung bekannt waren. In Folge spielten dann weder diese Sprachen im Schulalltag eine Rolle, noch wurden Eltern angeregt, Beispiele ihrer Traditionen einzubringen. Andere Lehrerinnen/Lehrer zeigten hingegen hohe kulturelle Sensitivität, besuchten beispielsweise Kurse in den Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler, um sie in vertrauten Worten ansprechen zu können, und passten auch die Kommunikationshilfen der Kinder entsprechend an: Die Lehrerin eines Mädchens, dessen Familie aus Ghana stammte, wählte bewusst Bildsymbole in dunkler Hautfarbe, um Körperteile zu repräsentieren; die selbe Lehrerin motivierte die Mutter eines anderen Schülers, sein Sprachausgabegerät mit einem ihm bekannten kroatischen Lied zu besingen, um ihn besonders zu motivieren, das Gerät zu betätigen. Eine Sprachheillehrerin erstellte die Bildsymbole für das Kommunikationsalbum eines Kindes mit deutscher und türkischer Bezeichnung – bei der Verwendung des Computerprogramms Boardmaker®1 musste sie selbst den Begriff nur in Deutsch eingeben.

In manchen Fällen ermutigte die kulturelle Offenheit der Lehrerinnen/Lehrer auch die Eltern, ihre Traditionen in den Schulalltag einzubringen: Eine pakistanische Mutter erstellte für die Lehrerinnen eine Liste aller der Wörter, die ihre Tochter in Paschtu und Urdu, den in der Familie gesprochenen Sprachen, zu artikulieren versuchte, damit diese wussten, wozu sich das Kind gerade äußern wollte.

Eine aus Südindien gebürtige Mutter schickte für ihre Tochter traditionell zubereitete indische Speisen mit in die Schule, da mit dieser Kost das Esstraining in der Klasse besser funktionierte als mit österreichischen Gerichten.

3.2.1 Wissen der Lehrerinnen und Lehrer über die kommunikativen Bedürfnisse innerhalb der Familien

Jene Lehrerinnen/Lehrer, die beim Einsatz von UK kulturelle Sensitivität zeigten, wussten meist auch über die Kommunikationsdynamik innerhalb der Familien der Schülerinnen und Schüler Bescheid. Besaßen die Kinder technische Kommunikationshilfen, so zeigten sie Familienmitgliedern Möglichkeiten für deren Verwendung und regten sie zum Besprechen der Geräte in der Familiensprache an. Fehlte ein Vormodellieren für den Einsatz von UK-Hilfen, führte dies u. U. zu Frustrationen auf beiden Seiten: Eine Lehrerin berichtete, dass das Fotoalbum mit den individuellen Gebärden eines Mädchens angekritzelt zurückgeschickt wurde und sie es daher nicht mehr mitgeben würde. Dieser türkisch-kurdischen Familie war zuvor weder die Bedeutung des Albums noch die Verwendung der Gebärden in der Kommunikation mit dem Mädchen erklärt worden. Laut Lehrerin kamen die Eltern weder an die Schule noch reagierten sie auf Mitteilungen, sie konnte jedoch keine Gründe für diese offensichtlich unbefriedigende Situation angeben.

Wissen über die kommunikativen Ansprüche innerhalb der Familien schien essentiell für die Akzeptanz von alternativen Kommunikationsformen von Seiten aller Familienmitglieder zu sein, wie es die Aussage einer Mutter eines Sohnes mit Down-Syndrom verdeutlicht: „Mein Mann möchte nur, dass er spricht. Für ihn ist es kein Erfolg, wenn er neue Gebärden lernt. Die Lehrerin hat mir erklärt, wie wichtig sie für meinen Sohn sind, um sich ausdrücken zu können, aber mein Mann argumentiert, dass er ja nicht gehörlos ist, also warum soll er gebärden“.

Für viele Eltern schien es nicht einfach, mit Lehrerinnen/Lehrern über familiäre Themen zu sprechen, sei es aufgrund von Sprachbarrieren (das Beisein einer unbekanntem dolmetschenden Person war u. U. ein weiteres Hindernis für die Weitergabe persönlicher Informationen), aufgrund kultureller Traditionen (wenn im Herkunftsland ein Austausch mit Lehrerinnen/Lehrern über private Themen nicht üblich war), aufgrund von Erfahrungen mit Autoritäten im Herkunftsland, oder aufgrund von Reaktionen hiesiger Pädagoginnen/Pädagogen: Zwei Lehrerinnen berichteten von Einladungen der Eltern, denen sie jedoch nicht nachkamen, da sie eine Vereinnahmung fürchteten; für die Eltern war die zurückgewiesene Einladung jedoch fast eine Beleidigung und es kam zu keiner weiteren Öffnung ihrerseits.

Umfassendes Wissen über Bedürfnisse und eventuelle Schwierigkeiten innerhalb der Familien basierte in der Regel auf außerordentlichem Einsatz der Pädagoginnen/Pädagogen über die Unterrichtszeit hinaus und beinhaltete sowohl Hausbesuche als auch in einem Fall Hilfe bei der Organisation des Schulbustransports oder ein in die Wegeleiten von Rollstuhladaptationen.

3.2.2 Wissen der Lehrerinnen und Lehrer über die kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in seiner Familiensprache

Ein Drittel der teilnehmenden Lehrerinnen/Lehrer wusste nichts über die Kommunikationsfähigkeiten der Kinder in ihren Muttersprachen-Familiensprachen, ein weiteres Drittel sah keine Unterschiede im Kommunikationsverhalten in der Mutter-Familien- und der Schulsprache, was mit dem Schweregrad der Behinderung erklärt wurde, und ein Drittel berichtete von besseren Fähigkeiten eines Kindes in seiner Muttersprache Familiensprache im Vergleich mit seinem Kommunikationsverhalten in deutschsprachiger Umgebung.

Einige Eltern äußerten ihre Dankbarkeit gegenüber Pädagoginnen/Pädagogen für deren Ermutigung, daheim mit dem Kind in der Muttersprache Familiensprache zu sprechen, da ihnen von anderen Seiten, oft auch von Ärzten, geraten wurde, sich auf Deutsch zu fokussieren bzw. zu beschränken, um das Kind nicht zu überfordern.

3.3 UK - Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer

Alle an der Studie teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer waren ausgebildete Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen, jedoch war UK noch kein Teil ihrer Ausbildung, was allgemein bedauert wurde; Wissen über UK war in der Regel via Fortbildung oder kollegiale Hilfe erworben worden, der Bedarf an einem größeren Angebot an Fortbildung im UK-Bereich wurde in allen Interviews geäußert. UK-erfahrene Lehrerinnen/Lehrer konnten ihren Schülerinnen und Schülern meist eine große Bandbreite an Kommunikationshilfen anbieten, z.B. Sprachausgabegeräte unterschiedlicher Kapazitäten, Bildsymbole oder repräsentierende Objekte, was eine Lehrerin so erklärte: „Wenn man weiß, was es alles gibt, findet man auch Wege der Finanzierung, und wir wurden da sehr kreativ!“

Als besonders förderlich für einen Wissenszuwachs betreffend UK und die Arbeit mit Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund erachteten Lehrerinnen/Lehrer die Unterstützung durch erfahrene Kolleginnen und Kollegen, ein engagiertes Team und eine einfühlsame, unterstützende Schulleitung.

Lehrerinnen und Lehrer mit großer Erfahrung in UK für Kinder mit schweren und mehrfachen Behinderungen erfuhren ihre Tätigkeit als befriedigend, schätzten Teamwork und erachteten die kommunikativen Fördermaßnahmen für ihre Schülerinnen und Schüler als effektiv. Die Teamzusammensetzung für die Erstellung individueller Förderpläne unterschied sich innerhalb der teilnehmenden Schulen erheblich: In einigen Schulen trafen sich nur die beiden in einer Klasse unterrichtenden Lehrerinnen/Lehrer regelmäßig zu Besprechungen, in anderen Schulen waren auch Therapeutinnen und Therapeuten Teil des Teams. Nur in zwei Schulen war es üblich, auch Eltern in Förderplanbesprechungen einzubeziehen, wobei die Nichteinbeziehung von den anderen Schulen mit einer zusätzlichen Verkomplizierung des Prozesses erklärt wurde (allgemeine Schwierigkeit, Eltern zu erreichen, Sprachbarrieren, evtl. nötiges Anfordern von Dolmetschdiensten, zeitaufwändiges Erklären von Fördermaßnahmen).

3.4 Die insgesamt gewonnenen Daten ermöglichten Antworten auf die Forschungsfragen:

Herausforderungen für die Lehrerinnen und Lehrer waren die schwierige Erreichbarkeit von Eltern, deren mangelnde Partizipation (meist als Passivität oder mangelndes Interesse interpretiert), Sprachbarrieren, unzureichendes Wissen über das Sprachverständnis des Kindes in seiner Muttersprache-Familiensprache, fehlende oder missbräuchliche Verwendung von Kommunikationshilfen in den Familien sowie die Notwendigkeit, auch in nicht unterrichtsbezogenen Belangen organisatorische Hilfestellung leisten zu müssen.

Barrieren für die Lehrerinnen und Lehrer betreffend effektive Kommunikationsförderung waren eine hohe Schülerinnen/Schüler-Lehrerinnen/Lehrer-Ratio, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, übermäßige administrative Aufgaben, eine fehlende gemeinsame Sprache mit den Eltern, nicht responsive Eltern sowie divergierende Ansichten über das Wesen einer Behinderung.

Als förderlich erachteten die Lehrerinnen und Lehrer ein unterstützendes Team, positives Feedback der Schulleitung, kooperative Eltern, die Kooperation mit kompetenten Therapeutinnen und Therapeuten, unkomplizierten Zugang zu Dolmetscherdiensten sowie ein auf ihre speziellen Bedürfnisse ausgerichtetes Fortbildungsangebot.

Herausforderungen für Eltern waren ihre Schwierigkeiten, das Kind zu verstehen, dessen Unfähigkeit, sich ihnen mitzuteilen, unrealistische Erwartungen von Familienmitgliedern betreffend die kommunikative Entwicklung des Kindes, die Unsicherheit betreffend Verwendung von Erst- oder Zweitsprache innerhalb der Familie sowie das Gefühl mangelnder Unterstützung, wie es eine Mutter ausdrückte: „Man ist immer allein, wenn man für etwas kämpft oder etwas entscheiden soll. Manchmal ist man sogar innerhalb der Familie allein“.

Barrieren für Eltern betreffend die kommunikative Förderung ihres Kindes waren ihre eigene fehlende Deutschkompetenz, der schwierige Zugang zu Information betreffend Menschen mit Behinderung, fehlende Refundierung der Kosten für

technische Kommunikationshilfen, Klassen mit hoher Schülerzahl sowie Mitschülerinnen/Mitschüler mit Verhaltensauffälligkeiten.

Als förderlich erachteten Eltern kleine Klassen mit ruhiger Atmosphäre und ausreichender pädagogischer Unterstützung, an ihrem Kind interessierte Lehrerinnen/Lehrer, genügend Zeit für das Kind, um sich zu entwickeln sowie Information über Unterstützung und mögliche Strategien in einer ihnen verständlichen Sprache.

Alle Eltern drückten große Zufriedenheit mit der segregativen Schulsituation ihrer Kinder aus und betonten die Vorteile kleiner Klassen. Besonders geschätzt wurden basale Förderklassen, in denen zwei Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen mit vier Schülerinnen/Schülern arbeiteten, die jedoch nicht in allen teilnehmenden Bundesländern existierten. Diese Zufriedenheit war unabhängig von zuvor gemachten Erfahrungen mit inklusiver Beschulung und der allgemeinen Einstellung gegenüber Inklusion; während diese als Möglichkeit durchaus geschätzt wurde, unterstrichen Eltern die Vorzüge der Sonderklasse für ihr eigenes Kind.

Kein Elternteil dieser Studie war Mitglied im Elternverein, und nur ein Elternpaar hatte Kontakt zu anderen Familien, deren Kinder eine Behinderung hatten. Der Wunsch nach solchen Kontakten war jedoch teilweise vorhanden, so sagte etwa eine aus Polen gebürtige Mutter:

„Ich wünschte, es gäbe organisierte Treffen für Eltern, deren Kinder nicht sprechen können, und dass zu solchen Treffen vielleicht auch Expertinnen bzw. Experten hinzukämen, die uns über verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten erzählen könnten.“

3.5. Reaktionen auf die Interviews

Die interviewten Eltern schätzten die Möglichkeit, über ihr Kind und ihre spezielle Situation als Eltern, die einer ethnischen Minderheit angehörten und ein Kind mit schwerer Behinderung hatten, sprechen zu können, ohne dass der Fokus auf der Evaluation der Fähigkeiten und Einschränkungen des Kindes lag.

An einer Schule, wo die Elterninterviews in Kleingruppen durchgeführt wurden, erfuhren zwei Mütter erst durch die Interviewsituation, dass sie beide aus dem gleichen Herkunftsland kamen und beide unterstützt kommunizierende Söhne hatten. Der Großteil der interviewten Lehrerinnen und Lehrer berichtete, dass die Interviewfragen neue Ideen betreffend ihren Unterricht und die mögliche Miteinbeziehung von Eltern provoziert hatten.

4 Diskussion

Die Ergebnisse internationaler Forschung demonstrieren, dass die Nichtbeachtung der Erstsprache im Unterricht und in der Sprachheilarbeit zu Schwächung der Erstsprache führen und somit auch die kognitive Situation des Kindes negativ beeinflussen kann (z.B. Jordaan, 2008; Lengyel, 2009).

Einige der teilnehmenden Lehrerinnen/Lehrer dieser Studie motivierten Eltern zum Einbringen ihrer Erstsprache oder besuchten selbst Sprachkurse. Unterricht und Intervention fanden jedoch ausschließlich einsprachig, also in der für die Schülerinnen/Schüler zweiten (und vermutlich schwächeren), Sprache statt.

Die internationale Studie des Multilingual Affairs Committee der IALP (2006) zeigte, dass nur in 18 Prozent der Fälle Dolmetscherdienste zu Evaluation und Intervention hinzugezogen wurden, und dass von diesen nur die Hälfte ausgebildete Dolmetscherinnen bzw. Dolmetscher waren (Jordaan, 2008). In der vorliegenden

Studie wurden Dolmetscherinnen/Dolmetscher (oft Verwandte oder Freunde der Eltern) manchmal zwar zu Besprechungen hinzugezogen, jedoch nie in die direkte Arbeit mit dem Kind miteinbezogen.

Das IALP-Komitee betont auch die Wichtigkeit der elterlichen Inklusion in die Sprachheilarbeit mit mehrsprachigen Kindern, und Eltern von Kindern mit Behinderung sollten zu Recht auch als Expertinnen bzw. Experten für ihre Kinder gelten (Goldbart & Marshall, 2004). Interviewte Lehrerinnen bzw. Lehrer der vorliegenden Studie berichteten jedoch von Problemen, die Eltern in Entscheidungen und Planung einzubeziehen, und erklärten diese Probleme meist mit Sprachbarrieren und divergierenden Ansichten zu Behinderung, Erziehung und Intervention. Die meisten Eltern bestätigten ihre Nichteinbeziehung in die Förderplanung und äußerten auch keinen Wunsch nach Einflussnahme.

Die an der Studie beteiligten Eltern waren alle als Erwachsene nach Österreich gekommen, ihre Ausbildung reichte von Grundschul- bis zu Universitätsabschluss; ähnlich unterschiedlich waren die Deutschkenntnisse, wobei diese unabhängig von der Aufenthaltszeit in Österreich waren. Einige Eltern waren sichtlich stark in ihrer ursprünglichen Kultur verwurzelt, während andere ihr Bemühen zur Integration in die hiesige Kultur betonten. Lanfranchi (2002) unterscheidet drei, von ihrer Ethnie unabhängige, Migrant/inn/en-Typen: Zukunftsorientierte Familien sind aktiv an Problemlösungsstrategien und am Verstehen der neuen Kultur beteiligt. Traditionsorientierte Familien verkehren bevorzugt mit Personen aus ihrem Herkunftsland und sind bemüht, eigene kulturelle Traditionen aufrechtzuerhalten und Einflüsse der neuen Umgebung eher abzuwehren. Der dritte Typus hält am Glauben fest, dass der Aufenthalt nur vorübergehend sein und es zu einer Rückkehr ins Ursprungsland kommen würde (was nicht der Realität entsprechen muss) – und kommt somit im neuen Land nie richtig an.

Vielen Migrant/inn/en mangelt es an Information über das hiesige Schulsystem (Sacher, 2008), unterschiedliche Sprach- und Bildungsniveaus können zusätzliche Barrieren darstellen. Erfahrungen mit Regierungsinstitutionen und mit Fachleuten als Autoritätspersonen im Ursprungsland machen es manchen Eltern kaum möglich, an Treffen als gleichgestellte Partnerinnen und Partner teilzunehmen und die Erwartungen hiesiger Schulen betreffend Partizipation zu erfüllen (McCord & Soto, 2004).

Gerade für den Bereich der unterstützten Kommunikation bestätigen Studien die Wichtigkeit, Entscheidungen kollaborativ und familienzentriert zu treffen (Calculator, 2009; Parette et al., 2000; Soto et al., 2001). Familien mit Migrationshintergrund rechnen u. U. jedoch gar nicht mit ihrer Miteinbeziehung oder stimmen Entscheidungen zu, auch wenn sich diese für ihren familiären Alltag als nicht brauchbar erweisen.

Parette et al. (2000) betonen die Notwendigkeit, über die Kommunikationsdynamik in der Familie eines nicht sprechenden Kindes Bescheid zu wissen, um es mit einem in seiner Lebenssituation effizienten Kommunikationssystem zu versorgen. In der vorliegenden Studie war das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer über die kommunikativen Bedürfnisse in den Familien ihrer Schülerinnen und Schüler eher die Ausnahme als die Regel.

Zahlreiche Studien belegen die Wichtigkeit eines Beziehungsaufbaus zwischen Fachleuten und Familien bei gleichzeitigem Respekt vor ihrer Herkunft, ihren Werten, Erwartungen und Prioritäten (z.B. Cress, 2004; Goldbart & Marshall, 2004; Kalyanpur & Harry, 1999). In dieser Studie sahen sich LehrerInnen besonders von Eltern gefordert, die zwar Informationen erhielten, diese aber nicht akzeptieren konnten, da sie sie nicht mit ihren Glaubenssätzen vereinbaren konnten. Marshall (2003, S. 334,

in freier Übersetzung der Autorin) spricht diese ethischen Konflikte an: „Trotz des positiven Prinzips einer kulturell-sensitiven Vorgangsweise, die Ansichten unserer Klientinnen und Löhnten zu respektieren und unsere Strategien wo immer möglich dahingehend zu adaptieren, müssen wir überlegen, was in Situationen zu tun ist, wo wir diese Ansichten nicht teilen oder sie aus ethischen oder moralischen Gründen nicht umsetzen können.“

4.1 Die Schulsituation für Kinder mit schwerer Behinderung und nicht deutscher Muttersprache

Im Schuljahr 2010/11 waren rund 24 Prozent der Schulkinder an Volksschulen fremdsprachig, an Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen betrug der Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler rund 21 Prozent. Betrachtet man deren Anteil an Sonderschulen, so stammten knapp 29 Prozent der Schülerinnen bzw. Schüler aus nicht-deutschsprachigen Familien (Baldaszi et al., 2012). Trotz der steigenden Tendenz zu inklusiver Beschulung in Österreich besuchten alle in dieser Studie involvierten Kinder Sonderschulen, auch wenn einige zuvor integrativ beschult worden waren. Die Entscheidung über den Schultyp obliegt den Eltern und sollte auf ausführlicher Beratung über mögliche Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulformen basieren (Holzinger & Wohlhart, 2009). Alle Eltern dieser Studie waren zufrieden mit der gegenwärtigen Schulsituation ihrer Kinder und betonten die Vorteile der kleinen Klassen, die das Fokussieren auf jedes einzelne Kind ermöglichten.

5 Schlussfolgerungen

Kommunikative Förderung von Kindern mit schwerer Behinderung und nicht-deutscher Familiensprache wird begünstigt durch eine Klassensituation, welche intensives Eingehen auf das individuelle Kind erlaubt, sowie durch Lehrerinnen und Lehrer, die offen für andere Kulturen und Sprachen, an Teamwork interessiert und vertraut mit Strategien der unterstützten Kommunikation sind; all das baut auf bereits existierendem Wissen und bestätigt dieses. Diese Studie trägt jedoch zu einem besseren Verständnis der Faktoren bei, die für die Interaktion zwischen Eltern und Lehrerinnen/Lehrern relevant sind. Diese Interaktion erwies sich einerseits als zentrale Komponente im Prozess der schulischen Kommunikationsförderung, andererseits wurde sie jedoch von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als nicht zufriedenstellend empfunden. Wesentlich für eine effektive Eltern-Lehrpersonal-Interaktion scheint, außer dem Überwinden sprachlicher Barrieren, das Überbrücken kultureller Differenzen betreffend Behinderung, Erziehung, Intervention und elterliche Partizipation zu sein. Effektive Kommunikationsförderung kann nur gelingen, wenn Pädagoginnen und Pädagogen die möglicherweise unterschiedlichen Perspektiven von Migrantinnen bzw. Migranten in ihre Planungen miteinbeziehen und Eltern ausführlich über den erwarteten Grad der Partizipation informieren.

6 Limits der Studie

Obwohl ursprünglich nicht beabsichtigt, arbeiteten alle interviewten Lehrerinnen und Lehrer in Sonderklassen mit geringer Schülerzahl (zwischen vier und acht); ihre Unterrichtsbedingungen beeinflussten ihre Wahrnehmung von förderlichen versus behindernden Faktoren für die Kommunikationsförderung der Zielgruppe. Die Studie reflektiert daher nicht die Wahrnehmungen von Lehrerinnen/Lehrern in integrativ geführten Klassen mit weitaus höherer Schülerzahl.

Als Interviewpartnerinnen und -partner standen nur halb so viele Eltern wie Lehrerinnen/Lehrern zur Verfügung. Eine mögliche Ursache waren Sprachbarrieren: Aufgrund ihrer Arbeitssituation konnten (die häufig besser Deutsch sprechenden) Väter nicht an den Interviews teilnehmen, und Mütter schätzten entweder ihre Deutsch- oder Englischkenntnisse als unzureichend für Interviews ein oder wollten angebotene Übersetzungsdienste nicht annehmen. Möglicherweise wären mehr Eltern als Interviewpartnerinnen und -partner zu gewinnen gewesen, wären sie direkt kontaktiert worden. Sie per Post anzuschreiben war aus Datenschutzgründen jedoch keine Option, und nicht alle Eltern hatten Internetzugang. So wurden Schulleitungen und Lehrerinnen/Lehrer der teilnehmenden Schulen gebeten, die Informationen über die Studie an die Eltern weiterzuleiten, was sich aber in zwei Schulen als problematisch erwies: Lehrerinnen und Lehrer einer Schule gaben an, mit der Weiterleitung der Informationen gezögert zu haben, da sie davon ausgegangen waren, dass Eltern, die auch sonst kaum an die Schule kamen, nicht zwecks Interviewteilnahme erscheinen würden. An einer anderen Schule, an der laut Schulleitung 79 Kinder den Teilnahme Kriterien entsprochen hätten, wurden die Interviews kurzfristig abgesagt, was mit Erkrankung vieler Lehrerinnen bzw. Lehrer erklärt wurde. Leider wurden gleichzeitig auch die Interviews mit den Eltern abgesagt, obwohl deren Teilnahme unabhängig von der Teilnahme der Lehrerinnen/Lehrer gewesen wäre. Von dieser Schule wurde auch von keiner Lehrerin/keinem Lehrer der daraufhin an die Schulleitung geschickte Fragebogen elektronisch bearbeitet und retourniert, obwohl dies von der Schulleitung zugesichert worden war.

Als Ursache für dieses Verhalten können mögliche Unsicherheiten betreffend den Einsatz unterstützter Kommunikation vermutet werden. Aus der der Studie vorausgehenden Information war ersichtlich, dass Kinder mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen im Zentrum stehen würden. Falls an der betreffenden Schule UK für diese Kinder noch keine Option war, könnten Lehrerinnen/Lehrer es vorgezogen haben, nicht an den Interviews teilzunehmen und somit auch keine Fragen zu UK beantworten zu müssen.

Die Ergebnisse der Studie reflektieren die schulische Situation von Kindern mit schweren Behinderungen und nicht deutscher Muttersprache in drei Hauptstädten österreichischer Bundesländer. Inwieweit sie auch für Kinder und deren Familien und Pädagoginnen bzw. Pädagogen in anderen Ländern gelten, bedarf weiterer Forschung.

Neben der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz, die diese Studie ermöglichte, gebührt mein Dank den teilnehmenden Eltern und Lehrerinnen, Lehrern sowie natürlich den Kindern, die im Zentrum dieser Studie standen.

Literatur

Baldaszi, E., Jaschinski, I., Kytir, J., Marik-Lebeck, S., Wisbauer, A. (Statistik Austria), Faßmann, H. (Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften) (2012). Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Statistik Austria, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Postgasse 7/4/2, 1010 Wien, Austria.

Brandau, H., & Pretis, M. (2009). Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch II: Herausforderungen und Konfliktlösungen. In: Schratz, M. & Seel, A. (Hg.) (2009): Erfolgreich im Lehrberuf, Band 3. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Braun, U. (2010). Was ist Unterstützte Kommunikation? In: isaac (Hrsg.), Handbuch der Unterstützten Kommunikation. 4. Aufl. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

Brehaut, C., Cohen, D. & Dafna, R. (2004). The health of primary caregivers of children with cerebral palsy. In: Pediatrics, 114, 182-192.

Calculator, S. (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. In: International Journal of Inclusive Education, 13, 93-113.

Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

CODEX SFS (2004). Centre for Research Ethics and Bioethics, BMC. Uppsala Science Park, 75185 Uppsala, Sweden.

Cress, C. (2004). Augmentative and alternative communication and language: Understanding and responding to parents' perspectives. In: Topics in Language Disorders, 24, 51-61.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design – choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In: Fletcher, B. & MacWhinney, B. (Hg.) (1995): The Handbook of Child Language. London: Blackwell.

Derrida, J. (2003). Die Einsprachigkeit des Anderen. München: Fink.

Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. (2005). Preschool Children with Intellectual Disability: Syndrome Specificity, Behaviour Problems and maternal Well-Being. In: Journal of Intellectual Disability Research, 49, 657 – 671.

Frigerio Sayilir, C. & Sassenroth, M. (2004). Mehrsprachige Kinder im Schriftspracherwerb. In: MitSPRACHE 3, 2004, 35-44.

Glaser, B. (1998). Doing Grounded Theory – Issues and Discussions. Mill Valley, CA: The Sociology Press.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.

Goldbart, J. & Marshall, J. (2004). "Pushes and Pulls" on the parents of children who use AAC. In: *Augmentative and Alternative Communication*, 20, 194-208.

Harrison-Harris, O. L. (2002). AAC, literacy and bilingualism. In: *The ASHA Leader* 11/5/2002, 7(20), 4-17.

Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2009). Schulische Integration. In: Schratz, M. & Seel, A. (Hg.) (2009): *Erfolgreich im Lehrberuf*, Band 4. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2, 236-251.

Ikonomu, D. M. (2008). Mehrsprachigkeit und ihre Rahmenbedingungen. Fremdsprachenkompetenz in den EU-Ländern. Bern: Peter Lang.

Jedik, L. (2003). Zweisprachigkeit und Migration. In: Grohnfeldt, M. (Hg.) (2003): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 2, Erscheinungsformen und Störungsbilder, 138-149. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Jordaan, H. (2008). Clinical Intervention for Bilingual Children: An International Survey. In: *Folia Phoniatica et Logopaedica* 60, 2, 97-105.

Kalyanpur, M. & Harry, B. (1999). *Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2008). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und lernen*. Paderborn.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lanfranchi, A. (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Bern: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lengyel, D. (2009). Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Vorgehens bei zweisprachigen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hg.) (2009): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 3, Diagnostik, Prävention und Evaluation, 208-217. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Maes, B., Broekman, T. G., Dosen, A. & Nauts, J. (2003). Caregiving burdens of families looking after persons with intellectual disability and behavioral or psychiatric problems. In: *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 447-455.

Marshall, J. (2003). International and Cross-Cultural Issues: Six Key Challenges for Our Professions. In: *Folia Phoniatica et Logopaedica* 55, 6, 329-336.

McCord, S. & Soto, G. (2004). Perceptions of AAC: An Ethnographic Investigation of Mexican-American Families. In: *Augmentative and Alternative Communication*, 20, 4, 209-227.

Multilingual Affairs Committee of IALP (2006). Recommendations for working with bilingual children. In: *Folia Phoniatrica et Logopaedica* 58, 6, 458-464.

Olsson, M. B. & Hwang, C. P. (2001). Depression of mothers and fathers of children with intellectual disability. In: *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 535-543.
Parette, H., Brotherson, M. & Huer, M. (2000). Giving families a voice in augmentative and alternative communication decision-making. In: *Education and Training of the Mentally Retarded*, 35, 177-190.

Pickl, G. (2008). Children with complex communication needs. The parents' perspective. Dissertation im Bereich Sonderpädagogik an der Universität Stockholm, Schweden. ISBN 978-91-7155-693-6.

Pickl, G. (2011). Communication Intervention in Children with Severe Disabilities and Multilingual Backgrounds: Perceptions of Pedagogues and Parents. *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 27, 4, 229-244.

Rossi, C. & Balandin, S. (2005). Bilingualism, culture and AAC. In: *Acquiring Knowledge in Speech, Language and Hearing*, 7, 27-29.

Rothweiler, M. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hg.) (2007): *Handbuch Sonderpädagogik, Band 1: Sonderpädagogik der Sprache*, 254-258. Göttingen: Hogrefe.

Rudolph, M., Rosanowski, F., Eysholdt, U. & Kummer, P. (2003). Anxiety and depression in mothers of speech-impaired children. In: *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67, 1337-1341.

Sacher, W. (2008). *Elternarbeit*. Heilbrunn: Klinkhardt.

Siebert-Ott, G. (2009). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, G. (Hg.): *Schieflagen im Bildungssystem*, 145-159. Wiesbaden.

Smith, M. M., & Grove, N. C. (2003). Asymmetry in input and output for individuals who use AAC. In: Light, J., Beukelman, D. & Reichle, J. (Hg.) (2003): *Communicative competence for people who use AAC: From research to effective practice*, 163-198. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Soto, G., Muller, E., Hunt, P. & Goetz, L. (2001). Critical issues in the inclusion of students who use augmentative and alternative communication: An educational team perspective. In: *Augmentative and Alternative Communication*, 17, 62-72.

Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: CA: Sage Publications.

Thordardottir, E. (2006). Language intervention from a bilingual mindset. In: The ASHA Leader, 11 (10, Aug. 15), 6-7, 20-21.

Trudeau, N., Sutton, A., Morford, J. P., Côté-Giroux, P., Pausé, A.-M. & Vallée, V. (2010). Strategies in Construction and Interpretation of Graphic-Symbol Sequences by Individuals who use AAC Systems. In: Augmentative and Alternative Communication 26, 4, 299-312.

Uslucan, H.-H. (2005). Lebensweltliche Verunsicherung türkischer Migranten. In: Psychosozial, 28, 1, 111-122, von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). Einführung in Unterstützte Kommunikation. Heidelberg: Edition S.

Woll, B. & Barnet, S. (1998). Toward a sociolinguistic perspective on augmentative and alternative communication. In: Augmentative and Alternative Communication, 14, 4, 200-211.

Zellerhoff, R. (2009). Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit. Frankfurt: Peter Lang.

**Prof. Dr. Reinhard Lelgemann
Universität Würzburg**

E-Mail: [lелgemann@uni-wuerzburg.de](mailto:lelgemann@uni-wuerzburg.de)

Lehrstuhl für Sonderpädagogik
Körperbehindertenpädagogik
Wittelsbacherplatz 1
D - 97074 Würzburg
Raum 02.212
Tel. +49-931-31-84833

Kurzbiographie:

Seit 1980 Sonderpädagoge / Diplompädagoge mit Erfahrungen in folgenden Bereichen:

- Lehrer in einer Schule für Lernbehinderte
- Lehrer in einer Schule für Körperbehinderte (Sekundarstufe-I, Abschluss-Stufe, Primarstufe)
- Lehrer im Gemeinsamen Unterricht / Kooperation in einer Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gesamtschule;
- Sonderschullehrer im Hochschuldienst der Universität zu Köln, Seminar für Körperbehindertenpädagogik 1994 - 1998;
- Fachleiter am Studienseminar für Sonderpädagogik Düsseldorf in den Fächern Erdkunde, Geschichte und Sozialwissenschaften aller sonderpädagogischen Fachrichtungen 1998 - 2003;
- Moderator und Leiter von Fortbildungen der Bezirksregierung Düsseldorf und beim katholischen Institut für Lehrerfortbildung in Mülheim;
- Mitglied der Richtlinienkommission für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im körperlichen und motorischen Bereich des Landes Nordrhein-Westfalen;
- Mitglied im Ausschuss „Mehr Bildung“ der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen;
- Moderation und Begleitung von Eltern mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im außerschulischen Bereich;
- Promotion zum Thema „Gestaltungsprozesse im Bereich der beruflichen Rehabilitation für Menschen mit sehr schweren Körperbehinderungen als Herausforderung der Werkstätten für Behinderte und Tagesförderstätten“;
- Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat schulische Inklusion beauftragt durch den Bayerischen Landtag seit Herbst 2010

Schülerinnen und Schüler mit körperlicher Beeinträchtigungen sowie hohem Unterstützungsbedarf und ihr Platz in einer inklusiven Schullandschaft- Wünsche, Erfahrungen und Erkenntnisse, Haltungen

- **Einige grundlegende Reflexionen auf der Basis der ICF Erkenntnisse aus diversen Forschungsprojekten zum Thema des Vortrags Über die Schulzeit hinausgehende Perspektiven**

Grundlagen:

Entwicklungen der Schülerschaft an Förderzentren kmE in Bayern und im MSD – Langzeitstudie 2004 - 2008 (Lelgemann & Fries)

Konduktive Förderung im Rahmen der integrativen Außenklasse des Förderzentrums Aschau an der Grundschule in Rohrdorf 2005-2009 (Lelgemann)

Ermittlung von Qualitätsbedingungen für den Ausbau gemeinsamer Beschulung (schulische Inklusion) und Sicherung des bestmöglichen Bildungsangebots (§24, 2e der UN-Konvention) von Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung 2010-2012 (Lelgemann, Lübecke, Singer, Walter-Klose)

Studie zum Stand der Integrationsforschung kmE-Schüler – alle englisch-sprachigen Länder, 2012 (Walter - Klose)

Kooperationsprojekt Stand der Inklusion kmE-Schüler im schwedischen Schulsystem 2012 (Lelgemann)

Schulische Bildungserfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit einer ICP – 2013 (Haupt & Wiczorek)

Begleitforschungsprojekt Inklusiver Schulentwicklung im Freistaat Bayern 2013-2016 (Lelgemann, Singer, Walter-Klose)

- **Selbstverständnis Körperbehindertenpädagogik:**

Als körperbehindert wird eine Person bezeichnet, die infolge einer medizinisch beschreibbaren Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren

Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass individuelle Tätigkeiten und die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert sind. Die Relevanz

der körperlichen Behinderung wird zudem davon beeinflusst, welche Aktivitäts- sowie Partizipationsmöglichkeiten und –erschwerisse in einer Gesellschaft gegeben sind.

- **Wodurch wird die Qualität pädagogischer Arbeit bzw. die Kooperation mit Kindern und Jugendlichen mit einer körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigung bestimmt? (in Anlehnung an die ICF)**

Dreieck: Beeinträchtigung- Aktivität – Partizipationsmöglichkeiten und Aktivitäts- und Partizipationserschwerisse

- **Beeinträchtigung:**

- Grundlegende und weitere medizinisch beschreibbare Schädigungen (Beispiele)
- Sauerstoffmangel während der Geburt
- Vergiftungen
- Genetische Schädigungen
- Traumatische Erfahrungen
- Seh- und Hörbeeinträchtigungen
- Wahrnehmungs- oder Konzentrationsstörungen
- Kognitive Beeinträchtigungen
- Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich

- **Aktivitätsmöglichkeiten sowie Aktivitätserschwerisse (beispielhaft):**

- Eigene unkonventionelle Bewegungsmöglichkeiten
- Einsatz von Mimik und Gestik
- Angebot / Verweigerung von Therapie (Physio- und Ergotherapie)
- Angebot / Verweigerung förderlicher Pflege
- Angebot / Verweigerung unterstützender Kommunikationssysteme

- **Partizipationsmöglichkeiten sowie Partizipationserschwerisse (beispielhaft):**

- Fehlende Bildungsangebote
- Qualität der Struktur der Bildungsangebote
- Spezifische didaktische Angebote
- Möglichkeiten der Mobilität
- Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben

- **Motorische Kompetenzen und Schwierigkeiten der Kinder**

- | | |
|---|-----|
| - Ohne Hilfsmittel können gehen | 36% |
| - Einen Rollstuhl nutzen | 55% |
| - Ganz selbständig sind | 12% |
| - Hilfe beim An- und Ausziehen benötigen | 80% |
| - Hilfe beim Essen benötigen | 66% |
| - Hilfe beim Toilettengang benötigen | 78% |
| - Gut verständlich sprechen | 49% |
| - Sprechen fällt schwer bei | 24% |
| - Es können nicht sprechen bzw. nur mit Talker sprechen | 27% |
| - Schwierigkeiten beim Schreiben mit der Hand haben | 66% |
| - mit PC schreiben | 41% |

(entnommen aus Haupt & Wieczorek 2013)

- **Spezifische Bedingungen der Kinder und Jugendlichen mit einer ICP**

- Mehr Arbeitszeit als andere benötigen 83%
- Speziellen Förderunterricht benötigen 62%
- Anhaltende Probleme in Unterrichtsfächern werden angegeben bei: 54%
- in Mathematik bei 40%
- Lesen und Rechtschreiben bei 37%
- Aufsatz bei 29%
- Die notwendigen Hilfen in der Schule erhalten 82%
- Physio- und/oder Ergotherapie in der Schule haben 71%
- Förderung in Unterstützter Kommunikation 30%

(entnommen aus Haupt & Wieczorek 2013)

- **Wesentliche Kompetenzen aus Sicht der Eltern**

- Gute Kenntnisse über Bewegungsstörungen und deren mögliche weiteren Einschränkungen, auch über Schüler mit Mehrfach- und Schwerstbehinderungen und Hilfen bzw. Hilfsmitteln
- Grundkenntnisse möglicher Wahrnehmungsbeeinträchtigungen und deren Berücksichtigung im Unterricht
- Besonderheiten der Diagnostik (Diagnostik, die nicht benachteiligt)
- Nachteilsausgleiche für Schüler und Schülerinnen in Regelschulen
- Lernen, wie gute Lernorte geschaffen werden können, mit individueller und gemeinsamer Förderung
- Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern
- Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Fachkräften, Regelschullehrern, Therapeuten, Pflegekräften,
- Schulbegleitern / Integrationshelfern, aber auch technischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
- Fähigkeiten, nicht behinderten Kindern Behinderungen zu erklären und das soziale Miteinander in der Schule aktiv zu gestalten.

(In Anlehnung an Haupt&Wieczorek 2013 sowie Lelgemann 2012)

- **Die Bereitschaft von Lehrkräften zur Inklusion ist umso höher...**

- je weniger der Schüler körperlich beeinträchtigt ist,
- je sozial kompetenter der Schüler ist,
- je weniger der Unterricht an die Schüler angepasst werden muss,
- je mehr Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht oder mit Unterricht für Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung an der Schule bestehen,
- je mehr Erfahrungen die Lehrer selbst mit gemeinsamem Unterricht haben,
- je besser die sonderpädagogischen Beratungsmöglichkeiten an der Schule sind,
- je besser sich die Lehrerin/der Lehrer in sonderpädagogischen Fragen und didaktischen Methoden ausgebildet fühlen,
- je mehr die Lehrer/innen das Gefühl haben, als Lehrer/in Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler ausüben zu können,
- je besser die Möglichkeiten der Kooperation an der Schule sind,
- je jünger die Lehrerinnen und Lehrer sind und
- je unterstützender die architektonischen, räumlichen, sächlichen, personellen und organisatorischen Schulstrukturen wahrgenommen werden.

- **Bereitschaft zur Umsetzung schulischer Inklusion (Eltern und Schüler an Förderschulen)**

Frage an die Eltern: würden sie ihr Kind erneut an der Schule anmelden?

„Wenn den Kindern gute Lernbedingungen geboten werden könnten, würde ich die Inklusion befürworten. In der Realität sind Klassenstärke, Betreuungsschlüssel, räumliche Bedingungen, Lehrerausbildung, etc. mangelhaft. Die Förderschule hat behinderten Kindern mehr zu bieten und ganz andere Fördermöglichkeiten. Auch der Übergang in ein mögliches Berufsleben wird an Förderschulen sehr ernst genommen.“

„Zurzeit stimmen die Rahmenbedingungen für das gemeinsame Lernen überhaupt noch nicht. Unter idealen Bedingungen würde ich den gemeinsamen Unterricht sehr befürworten.“

„Gewährleistet sein sollte: behinderungsgerechte Schule; Therapiemöglichkeiten; Pflege; geschultes Personal“.

- **Warum verlassen Schüler mit Körperbehinderung eine integrative Lernsituation und wechseln an die Förderschule?**

Bereich	Gründe & Ursachen
Sozialer Bereich	Ausgrenzungen /Stigmatisierungen Hänseleien Überforderung der Lehrkräfte
Unterricht	Fehlende Adaptionen (Differenzierung) körperliche Voraussetzungen Nachteilsausgleiche Klassengröße Fehlendes (Fach-) Personal
Rahmenbedingungen	Kommunikativ: Informationsfluss, Kooperation mit Eltern Strukturell: Räumlichkeiten, Angebotsstrukturen
Wahl der Förderschule kmE	Belastungssituation zu groß Mangelhaftes inklusives Platzangebot Bewusste Wahl

- **Bedingungen schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt KME**

Außerschulische Ebene	Beratung bildungs- und schulpolitische Aspekte gesellschaftspolitische Diskussion
Schulstrukturelle und schulorganisatorische Ebene	Angebotsstrukturen (Therapie, Pflege, Ganzttag, Sozialarbeit) personell, baulich-räumlich, sächlich kommunikative Prozesse/Strukturen
Unterrichtsbezogene Ebene	inklusive Unterrichtsgestaltung personelle Voraussetzungen Klassengröße
Ebene der Haltungen und Einstellungen	Inklusion und Heterogenität Umgang mit Behinderung Haltung zum Unterricht

- **Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen sowie hohem Unterstützungsbedarf und ihr Platz in einer inklusiven Schullandschaft**

Schulische oder berufliche Perspektiven:

(Studie Lelgemann & Fries 2008: Untersuchungen in Bayern)

Berufsvorbereitungsjahr: 21,5% (erster Durchgang); 14,2% (zweiter Durchgang)

Allgemeine Schule: 10,5% (erster Durchgang) 4,0% (zweiter Durchgang)

Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM): 17,8% / 32,6%

Tagesförderstätte(TFS): 6,3% / 8,3%

Berufsbildungswerk: 15,7% / 18,1%)

Wohnmöglichkeiten nach der Schulzeit:

(Studie Lelgemann & Fries 2008: Untersuchungen in Bayern; 2. Befragung, einmalige Erhebung):

61,3% der Entlass-Schülerinnen und Schüler wohnen weiterhin bei den Eltern

27% der Entlass-Schülerinnen und Schüler wohnen in einem Internat

2,5% aller Schülerinnen und Schüler, die ein FZ KME besucht haben, wohnt nach der Schulzeit in einer eigenen Wohnung

(für 9,2% der erfassten Schüler lagen keine Antworten vor).

- **Aufgaben der Körperbehindertenpädagogik:**

Bestmögliche Bildungsmöglichkeiten eröffnen,

bestmögliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen,

Bedingungen der Partizipation kritisch analysieren,

Vorschläge zur Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten entwickeln und einzubringen,

Ansprechpartner/Ansprechpartnerin und Beratungsstelle für Menschen mit körperlichen und mehrfachen Beeinträchtigungen Eltern sein,

Fachkompetenz sichern und ermöglichen.



**„Teilhabe, Partizipation in einer Schule für
ALLE“
Schwerpunkt Körperbehinderung**

Workshops

Workshop 1

„Wege aus dem Sonderpädagogischen Zentrum (SPZ)“

Workshopleiter:

Mag. jur. Andreas Walch

Diplom. Europarechtsexperte (Universität Krems)

Mitarbeiter der Stelle zur Bekämpfung von Diskriminierung in Wien

Kurzzusammenfassung:

Nach 16-jähriger Berufserfahrung als Jurist bei der Stadt Wien habe ich durch meine nunmehrige Tätigkeit Gelegenheit, mich auch mit der Rolle der Zentren für inklusive Bildung und Sonderpädagogik (ZIS) bzw. der sonderpädagogischen Zentren (SPZ) in der heutigen Gesellschaft zu beschäftigen.

Im Lichte einer inklusiven Gesellschaft werden in diesem Zusammenhang viele Fragen aufgeworfen. Als Sinnbild gelebter Segregation ist es nun am jeweiligen ZIS/SPZ, Hürden zu überwinden und das reichhaltige Angebot an mehrschichtigen Förderungen auch im Rahmen eines „normalen“ Schulbetriebes anzubieten

Dieser Workshop soll es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichen, durch eigene Erfahrung zu verstehen, welchen Hürden sich Schülerinnen und Schüler gegenüber sehen, wenn sie das ZIS/SPZ verlassen. Dafür gibt es wahrscheinlich nicht nur einen brauchbaren Weg.

Zu Beginn des Workshops wurde an zwei bis vier Tischen das Kartenspiel „Farbe bekennen“ gespielt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden gebeten, nach den auf einem Zettel vorgegebenen Regeln zu spielen. Jegliche Kommunikation während des Spiels war untersagt. Die Siegerin/der Sieger des jeweiligen Tisches musste nach der ersten Runde an einen anderen Tisch wechseln. Während des zweiten Spiels stellte sich heraus, dass die Regeln an den Spieltischen nicht ident waren. An beiden Tischen ging es um ein einfaches Stichspiel mit Farbzwang, allerdings war eine andere Farbe Trumpf.

Mittels dieses Spiels versuchte der Workshopleiter Mag.iur. Walch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu verdeutlichen, dass ähnlich wie im Spiel Sonderschulen andere Regeln haben als Regelschulen. Das an sich sei schon ein Problem, da diese Spielregeln eben nur dort gelten, aber sonst nirgendwo.

Gedanken und Impulse als Ertrag des Workshops:

Die anschließenden Diskussionen bewegten sich jeweils in den Spannungsfeldern „Schule“ und „Gesellschaft“.

Ad Schule:

Einhaltung der UN-Konvention, die Österreich unterzeichnet hat. Dies müsste die Schließung aller Sonderschulen zur Folge haben. Problem: An den Regelschulen gibt es bauliche Barrieren, keine Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen, keine adäquate Ausstattung und keine spezifischen Förder- und Therapieangebote.

Wahlmöglichkeiten zwischen Sonder- und Regelschule sollte vorhanden sein.

Erst ein selektionsfreies Schulsystem ermöglicht die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler.

Beibehaltung des Sonderschulsystems führt zu struktureller Diskriminierung.

Abbau von Ängsten, Widerständen und Vorbehalten gegen die Einrichtung basaler Förderklassen an allen dafür geeigneten Schulstandorten.

Ad Gesellschaft:

Integration und Inklusion ist nicht nur eine Herausforderung für Bildungseinrichtungen, sondern auch an der Gestaltung des öffentlichen Raums (z.B. Spielplätze, Barrierefreiheit,...) messbar.

Gesetzliche Rahmenbedingungen reichen nicht aus, wenn Barrieren in den Köpfen der Menschen ohne Handicap ebenfalls zu Hindernissen werden.

Gleichstellung, Gleichbehandlung und Partizipation beeinträchtigter Menschen am gesellschaftlichen Leben muss weiterhin ein wichtiges Ziel bleiben.

Trotz erkennbarer Fortschritte gibt es für Österreich im europäischen Vergleich noch sehr viel Nachholbedarf.

Workshop 2

„Eine Schule macht sich auf den Weg - Eine Inklusionsklasse an einer Sonderschule“

Workshopleiter:

Dir. Sven BEIER, BeD
Private Schule Elisabethinum
Axams/Tirol

Weitere Referentin: Regina Hundegger-Traweger, SOBLn

Kurzzusammenfassung:

Am Ende einer dreijährigen Entwicklung eines Schulleitbildes an der Privaten Schule Elisabethinum (Schule für körper- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche) hat ein ganz bestimmter Satz in die leitenden Gedanken dieses Leitbildes gefunden:

„Inklusive Pädagogik ist unser Ziel und wir arbeiten an ihrer Verwirklichung.“

Aus der Überzeugung heraus, dass die integrative Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung oder Krankheit, wenn sie denn mit hoher Qualität vonstattengeht, nur unterstützt werden kann, haben wir uns auf den Weg einer solchen gemeinsamen Beschulung gemacht. Kinder lernen immer am Modell und unsere Kinder hatten in den vergangenen Jahren wenige Möglichkeiten, mit Kindern ohne Behinderung oder Krankheit gemeinsam zu lernen. Diese Modellmöglichkeit konnten wir ihnen an unserem Standort nur bieten, wenn wir andere Schulen einladen, mit uns gemeinsam Unterricht zu gestalten. Nun aber ist dies in einer ersten Klasse an dieser Schule täglich möglich.

Dieser Workshop möchte aufzeigen, wie sich die Private Schule Elisabethinum auf den Weg gemacht hat und die vielen Parameter aufzeigen, die bei einem solchen Projekt bedacht werden sollten. Konkret soll es auch um eine bestimmte Unterrichtsform gehen, mit der diese Vielfalt in einer solchen Klasse organisatorisch machbar ist.

Nähere Informationen dazu unter:

<https://www.slw.at/index.php/was/slw-elisabethinum/was-wir-bieten/schule/inklusionsklasse>

Das Schulleitbild ist als Dokument abrufbar unter:

https://www.slw.at/images/pdf/Schule_Elisabethinum_Leitbild_2012_09_28.pdf

Gedanken und Impulse als Ertrag des Workshops:

Notwendig zur Einrichtung eines derartigen Projektes sind jahrelange Vorarbeiten, die Schaffung von finanziellen und personellen Ressourcen, der Mut zu unkonventionellen Lösungen und vor allem ein von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern getragenes, inhaltlich ausgereiftes pädagogisches Konzept.

Obwohl das Projekt von den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den Lehrerinnen und Lehrern sehr positiv angenommen wird, muss der Schulversuch jährlich von der Schulaufsicht wieder genehmigt werden.

Nach wie vor müssen viele bürokratische Hürden überwunden werden.

Auch gegen die Befürchtungen anderer Schulen muss weiterhin Überzeugungsarbeit geleistet werden.

Ein Motto, um trotz der Bedenken den eingeschlagenen Weg weiter zu gehen:

„Wer will, findet Wege, wer nicht will, findet Gründe.“

Workshop 3

„Interdisziplinarität im Schulheim Mäder“

Workshopleiterin:

SDirⁱⁿ Maria Bauer-Debois
Landessonderschule für körperbehinderte Kinder
Mäder/Vorarlberg

Referent/innen: Alexandra Jank, SOBLn
Daniel Rahn, Physiotherapeut

Kurzzusammenfassung:

Im Schulheim Mäder arbeiten Pädagogik, Therapie und Medizin sehr eng zusammen. In der Ganztageschule werden zu Beginn des Schuljahres die Stundenpläne der Kinder gemeinsam mit allen drei Fachbereichen besprochen und gestaltet. Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten, Logopädinnen und Logopäden sowie Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten arbeiten mit den Kindern in Einzelstunden, Gruppen oder kommen in den Klassenverband dazu. Zusätzlich gibt es die verschiedensten Projekte, die von Pädagoginnen und Pädagogen sowie den Therapeutinnen und Therapeuten gemeinsam angeboten werden. Zu dem interdisziplinären Team gehören auch die diplomierten Krankenschwestern, sei es bei der Betreuung der Kinder direkt in der Klasse oder als Ansprechpersonen bei allen Fragen medizinischer Art.

In diesem Workshop wurde das tägliche Miteinander im Schulheim Mäder vorgestellt.

Zurzeit gibt es in dieser Landessonderschule für Menschen mit Körper- und Schwermehrfachbehinderungen ungefähr 60 Schülerinnen und Schüler; 8 junge Erwachsene besuchen eine Kreativgruppe. Diese werden von etwa 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Hauses unterrichtet, gefördert und betreut. In der Regel absolvieren die Schülerinnen und Schüler die gesamte Zeit Ihrer Schulpflicht im Haus.

Die Landessonderschule Mäder ist eine Ganztageschule, in der die Angebote pädagogischer, therapeutischer und medizinischer Art verschränkt stattfinden.

Nähere Informationen zur Schule unter: <http://www.schulheim.maeder.at>

Gedanken und Impulse als Ertrag des Workshops:

Die Schule bietet ein „All-inclusive“-Paket für Eltern/Erziehungsberechtigte an, da alle Expertinnen und Experten vor Ort sind - inklusive Hilfsmittelversorgung.

Die interdisziplinären Teams arbeiten mit hoher Professionalität, um für die Schülerinnen und Schüler während der gesamten Schullaufbahn bestmögliche Förderung und Bildung zu gewährleisten.

Beachtlich erschien den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops der hohe Personalschlüssel sowohl vom Land Vorarlberg, als auch vom Trägerverein der Schule, sowie die qualitativ hochwertige Ausstattung des Schulheims.

Kritisch angemerkt wurde der hohe organisatorische und zeitliche Aufwand für Besprechungen und Teamsitzungen, sowie die geringe Stundenzahl, die die Schülerinnen und Schüler im Klassenverband zubringen.

Workshop 4

„Gelungene Integration/Inklusion“

Referentinnen: Elisabeth Jäger, Dipl.Päd.ⁱⁿ (Klagenfurt/Kärnten)
Andrea Prorok, Dipl. Päd.ⁱⁿ (Voitsberg/Steiermark)
Karin Gspandl, Dipl.Päd.ⁱⁿ (Voitsberg/Steiermark)

Kurzzusammenfassung:

Die pädagogische Verantwortung, die wir den uns anvertrauten Kindern gegenüber übernommen haben und unsere jahrelange pädagogische Tätigkeit auf Basis von reformpädagogischen Grundgedanken (Montessori, Freinet, Jenaplan) führte zu den Überlegungen, wie wir die Rahmenbedingungen für Kinder und das Lehrpersonal im Regelschulwesen noch verbessern könnten.

Organisatorische Aspekte der altersgemischten, integrativ geführten Klasse:

Seit dem Schuljahr 2010/11 wird an der VS Voitsberg eine Mehrstufenklasse mit Integration nach reformpädagogischen Grundsätzen geführt. Betreut wird diese Gruppe von einem Team, bestehend aus einer Volksschullehrerin und einer Sonderschullehrerin.

Jedes Jahr stoßen Schulanfänger und/oder Kinder aus anderen Schulstufen zur Gruppe dazu. Die Eingliederung der Schulneulinge erfolgt fließend. $\frac{3}{4}$ der Gruppe bleiben immer stabil. Die Struktur und die Dynamik der Gruppe bleiben damit erhalten.

Der stabile Teil der Gruppe ist mit dem Tagesrhythmus, den Arbeitsweisen und dem Ordnungsrahmen schon vertraut. Ältere Kinder können Mentorfunktionen erfüllen.

Didaktisch-methodische Aspekte der altersgemischten, integrativ geführten Klasse:

Gemeinsame Themenbereiche werden in entwicklungs- und leistungsadäquaten Arbeitsgruppen erarbeitet. Angebote können wiederholt, aber auch übersprungen werden. Selbst Kinder mit Entwicklungs- oder Lernrückständen können ihr Wissen an jüngere Kinder weiter geben. Die Kinder finden in der weit gestreuten altersheterogenen Gruppe leicht einen geeigneten Lernpartner.

Soziale und gesellschaftspolitische Aspekte der altersgemischten, integrativ geführten Klasse:

Rücksichtnahme gegenüber Kindern mit besonderen Bedürfnissen, gegenüber Älteren und Jüngeren wird gelebt. Bedürfnisse nach Kontakten zu älteren und/oder

jüngeren Kindern werden berücksichtigt. Dadurch entsteht die positive Atmosphäre einer Großfamilie.

Das unterschiedliche Arbeitstempo und die unterschiedliche Leistungsfähigkeit werden als selbstverständlich erlebt. Konkurrenzverhalten wird abgebaut. Hilfe geben und annehmen werden erlernt.

Einer Rollenfixierung wird vorgebeugt. Es ergibt sich ein laufender Wechsel der Rangdynamik, da Schulneulinge in ein bestehendes, funktionierendes soziales Gefüge aufgenommen werden.

Welche Überlegungen führten zur Einrichtung einer Mehrstufenklasse?

Die pädagogische Verantwortung, die wir den uns anvertrauten Kindern gegenüber übernommen haben und unsere jahrelange Lehrerinnenätigkeit auf Basis von reformpädagogischen Grundgedanken (Montessori, Freinet, Jenaplan) führte zu den Überlegungen, wie wir die Rahmenbedingungen für Kinder und LehrerInnen im Regelschulwesen noch verbessern könnten.

Pädagogik muss immer vom Kinde ausgehen und die Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Gesamtentwicklung respektieren, das heißt, es sind besonders die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, die individuelle Entwicklung der neuronalen Strukturen und die individuelle physische Entwicklung des Kindes zu berücksichtigen, zu unterstützen und zu begleiten. Erst durch das Respektieren dieser Lebensprozesse jedes einzelnen Kindes, kann die kindliche Egozentrik überwunden, und der Schritt in die Gemeinschaft getan werden. Lernen ist ein ganz persönlicher Prozess, der nur in einer Gemeinschaft wirklich funktionieren kann.

Die Individualisierung, wie sie in der Mehrstufenklasse möglich ist, fördert eigenverantwortliches und eigenständiges Lernen (Eigeninitiative, konstruktive Zusammenarbeit, Kreativität). Dies sind Qualifikationen, die vermehrt am Arbeitsmarkt gefordert werden.

Begriffe wie Wertschätzung und Respekt, aber auch Freiheit und Grenzen stellen für uns wesentliche Grundpfeiler unseres pädagogischen Denkens dar, und genau das sind wichtige Aspekte, welche gerade in unserer heutigen Gesellschaft klar konzipiert, hinterfragt und gelebt werden müssen.

Ein weiterer Grund, diese Mehrstufenklasse zu führen, ist die Erfahrung, dass das Modell der selektionsfreien Eingangsstufe die Problematik für lernschwache Kinder nach drei Jahren nicht löst. (Diese müssen dann trotzdem „sitzen bleiben“)

Was ist eine Mehrstufenklasse?

In einem Klassenverband werden Schülerinnen und Schüler von der Vorschulstufe bis zur 4. Schulstufe gemeinsam betreut. Des Weiteren wird die M-Klasse integrativ geführt, das heißt auch Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen diese Klasse.

Begleitet wird diese Gruppe von einem Team, bestehend aus einer Volksschullehrerin und einer Sonderschullehrerin.

Durch den altersgemischten Klassenverband wird dem individuellen Lerntempo der Kinder besser entsprochen. Ein Durchlaufen der Volksschulzeit in vier bis fünf Jahren ist möglich, ohne den Klassenverband durch Wiederholen einer Schulstufe verlassen zu müssen.

In Mehrstufenklassen haben auch lernschwächere Kinder die Chance, sich kompetent zu fühlen, da immer jüngere, schulunerfahrene Kinder nachfolgen.

Durch die Individualisierung wird eigenständiges Lernen gefordert und gefördert.

Durch das individuelle Arbeiten und die Betreuung durch ein Lehrerteam, kann sowohl die Förderung lernschwacher Kinder als auch die Förderung begabter Kinder optimal erfolgen.

Die Kinder unterschiedlicher Altersstufen entwickeln eine große soziale Kompetenz im Umgang miteinander.

Die Inklusion behinderter Kinder ist eine Selbstverständlichkeit, da die Strukturen einer Mehrstufenklasse dafür bestens geeignet sind. Inklusion beginnt im Kopf und ist ein Menschenrecht. Nur durch gemeinsames Spielen und Lernen von Anfang an, können Vorurteile erst gar nicht entstehen.

Die Mehrstufenklasse wird als Schulversuch geführt, da nicht nur Kinder der GS 1, sondern auch Kinder der GS 2 in dieser Klasse betreut werden.

Räumliche Gegebenheiten

Wir benützen einen großen Klassenraum und wenn notwendig, auch einen angrenzenden Werkraum.

Das Klassenzimmer ist der Arbeitsraum, der in verschiedene Lernbereiche unterteilt ist.

Das Material

Da wir ausgebildete Montessoripädagoginnen sind, spielt Montessorimaterial in unserer Klasse eine große Rolle.

Alle Materialien müssen für Kinder ästhetisch ansprechend sein und die meisten erfüllen das Prinzip der Selbstkontrolle. Diese ersetzt jedoch nicht die Betreuung und Beobachtung von uns Lehrerinnen. Einerseits erhalten die Kinder die Möglichkeit durch uns Bestätigung ihres Tuns zu erfahren, andererseits können wir so feststellen, ob es Bereiche gibt, in denen das Kind Hilfe braucht.

Das Einhalten der Ordnung und der sorgfältige Umgang mit den Materialien sind Grundprinzipien unseres Zusammenlebens.

Lernorganisation

Fixe Wochenstunden gibt es nur in Werken, Religion und Bewegung und Sport. Sachunterricht, Musik, Kreatives Gestalten und Englisch werden, wenn möglich, im Klassenverband abgehalten. Deutsch/Lesen und Mathematik erfolgen im Rahmen einer Planarbeit, der täglichen Freiarbeit.

Abgerundet wird unsere Arbeit durch jahresübergreifende Projekte, wie z. B. Waldpädagogik und Besuche im Bezirksseniorenheim.

Ebenso werden die Lerninhalte des Sachunterrichtes meist in Projekten, in kleinen, altersgemischten Gruppen erarbeitet, wobei sich die Kinder je nach Alter in die Themen vertiefen können.

Leistungsfeststellung und Beurteilung

Es gibt vier fixe Lernjahre, deren Lernstoff laut Lernzielkatalog erledigt werden muss. Es besteht aber auch die Möglichkeit, fünf Jahre zu bleiben, da sich das Kind in einzelnen Gegenständen in unterschiedlichen Lernjahren befinden kann.

Die Noten werden in den ersten drei Lernjahren durch den Lernzielkatalog ersetzt. Die Beurteilung in Noten erfolgt erst ab der vierten Klasse. Kinder im vierten Lernjahr werden bewusst auf den Übertritt in weiterführende Schulen vorbereitet, das heißt, es werden auch Schularbeiten durchgeführt.

Gedanken und Impulse als Ertrag des Workshops:

Derartige Projekte können nur funktionieren, wenn die Teamarbeit funktioniert.

Mehrstufenklassen sind nur mit Integrationskindern vorstellbar, da sonst kein pädagogisches Zweierteam in der Klasse arbeiten könnte.

Sowohl in Voitsberg, als auch in Klagenfurt sind die Lehrerinnen dieser Klassen Vorreiterinnen, die auch gegen Vorbehalte von Seiten der Kolleginnen und Kollegen ankämpfen müssen.

Die Weiterführung dieses Modells nach der Grundschulzeit ist nicht gesichert, obwohl der Wunsch von Seiten der Eltern besteht.

Die Zusammenarbeit mit dem nahe gelegenen ZIS (Zentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik) funktioniert sehr gut.