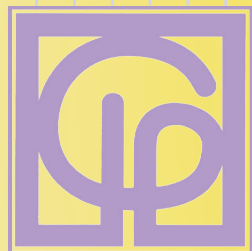


Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich

heilpädagogik

66. Jahrgang

Heft 1 • Februar 2023



- 2 **Wie Achtjährige ihren Alltag in der Pandemie erleb(t)en:
Ein Rückblick und Ausblick**
Barbara BONFILS
- 8 **Strategien zur schulinternen Vermittlung von
kommunikativen Kompetenzen an Kinder mit
Autismus-Spektrum-Störung in der Primarstufe**
Christine LANGER
- 13 **Der Bewegungs- und Sportunterrichtunterricht
als Chance für Kinder mit sonderpädagogischem
Förderbedarf im Verhalten**
Sophie STADLER
- 22 **Weiterbildung und Lehrer:innengesundheit – Ergebnisse
einer Studie zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und
Erlebensmuster (AVEM)**
Peter GURMANN, Tina ORTNER, Stephanie STEGFELLNER

ISSN 0438-9174

heilpädagogik

Die Fachzeitschrift **heilpädagogik** erscheint viermal im Jahr (jeweils Mitte Februar, Mai, September und Dezember) im Eigenverlag als Organ der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich und wird an die Mitglieder der Gesellschaft kostenfrei abgegeben. Redaktionsschluss ist jeweils zu Beginn des vorhergehenden Monats!

Beiträge aus Forschung und Praxis sind erwünscht. Die veröffentlichten Beiträge geben die Meinung der Autor:innen wieder und müssen sich nicht mit dem Standpunkt der Herausgeber decken.

Hinweise für Autor:innen

Die Manuskripte sind als Word-Datei per Mail zusammen mit Angaben über die Autor:innen einschließlich Foto an die Schriftleitung zu senden. Die Schriftleitung entscheidet über die Annahme der Manuskripte.

Hauptbeiträge sollen eine Länge von 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Illustrationen sind erwünscht und der Textdatei als eigene Dateien anzuschließen (Fotos und Zeichnungen im Format *.jpg, Auflösung 300 dpi; Tabellen und Diagramme in *.xls). Autor:innen von Hauptbeiträgen erhalten für die Veröffentlichung 10 Belegexemplare.

Kurzbeiträge und Veranstaltungshinweise sollen nicht länger als 3.000 Zeichen sein.

Herausgeberin im Eigenverlag:

Heilpädagogische Gesellschaft Österreich (HGÖ)
ZVR-Zahl: 228016944
c/o Sylvia KASCHNITZ
Sparbersbachgasse 12, 8010 Graz

Website: www.heilpaedagogik.at

Schrift- und Verlagsleitung/Redaktionsadresse:

Wolfgang Sieberer
Carl Wagner-Straße 2a, A-6330 Kufstein
Tel.: +43 664 5145478
Mail: w.sieberer@tsn.at

Druck:

Druckerei Aschenbrenner, A-6330 Kufstein

Einzelpreis: Inland EUR 4,30; Ausland EUR 6,50
Abonnement: Inland: EUR 14,-; Ausland: EUR 23,-;
Abo-Bestellungen sind an die Verlagsleitung zu richten.
Anzeigen/Inserate: auf Nachfrage (Verlagsleitung)

HGÖ-Landesorganisationen:

Heilpädagogische Gesellschaft Burgenland:

Obfrau: Dr.ⁱⁿ Sylvia KASCHNITZ
Mitgliederverwaltung:
SOL Eva KAINZ, eva.kainz@bildungsserver.com
Redaktionsreferentin:
vSL Silke KRUTZLER, BEd, silke.krutzler@bildungsserver.com

Heilpädagogische Gesellschaft Kärnten:

Interessierte Personen aus Kärnten können sich an die Landesverbände von Steiermark oder Salzburg wenden.

Heilpädagogische Gesellschaft Niederösterreich:

Obfrau: SQM Maria HANDL-STELZHAMMER, MA
Mitgliederverwaltung:
Thomas GÖSCHL, thomas.goeschl@gmx.net
Redaktionsreferent:
HR Dr. Adolf JOKSCH, dolf.joksch@kabsi.at

Heilpädagogische Gesellschaft Oberösterreich:

Obfrau: Mag.^a Andrea Boxhofer
Mitgliederverwaltung:
Mag.^a Eva RUMPLMAYR, eva.rumplmayr@spattstrasse.at,
Redaktionsreferent: derzeit unbesetzt

Heilpädagogische Gesellschaft Salzburg:

Obmann: Dr. Georg WEISS
Mitgliederverwaltung und Redaktionsreferent:
Dr. Georg WEISS, georg.weiss@salzburg.gv.at

Heilpädagogische Gesellschaft Steiermark:

Obmann: Dr. Wolfgang KASCHNITZ
Mitgliederverwaltung:
Wilfried GRASSEGGGER, heilpaedagogik.stmk@gmail.com
Redaktionsreferent: derzeit unbesetzt

Heilpädagogische Gesellschaft Tirol:

Obmann: Wolfgang SIEBERER
Mitgliederverwaltung:
Renate REISIGL, r.reisigl@tsn.at
Redaktionsreferent:
Wolfgang SIEBERER, w.sieberer@tsn.at

Heilpädagogische Gesellschaft Vorarlberg:

Obfrau: Dipl.-Päd. Andrea TIESLER
Mitgliederverwaltung und Redaktionsreferent:
Dipl.-Psych. Jan TIESLER, tiesler.jan@aon.at

Heilpädagogische Gesellschaft Wien:

Obmann: Mag. Martin EISNER
Mitgliederverwaltung:
Michaela SOMMERAUER, michaela.sommerauer@chello.at
Redaktionsreferent: derzeit unbesetzt

Editorial

Corona hat die Welt in den vergangenen zwei Jahren in besonderem Maße bestimmt und geprägt. Frau Barbara BONFILS schildert im ersten Artikel, **wie Achtjährige ihren Alltag in der Pandemie erleb(t)en.**

Frau Christine LANGER erhielt 2022 im Rahmen des 24. Heilpädagogischen Kongresses als eine von drei Preisträgerinnen den Förderpreis der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich. Der 2. Artikel bringt eine Zusammenfassung ihrer Masterarbeit zum Thema **„Strategien zur schulinternen Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen an Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung in der Primarstufe“.** Die Arbeiten der anderen beiden Preisträgerinnen wurden in Heft 2022/4 vorgestellt.

Der Bewegungs- und Sportunterricht als Chance für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Verhalten stand im Fokus der Masterarbeit von Frau Sophie STADLER. Die sehr praxisrelevante Arbeit wird ab Seite 13 zusammenfassend dargestellt.

Peter GURMANN, Tina ORTNER und Stephanie STEGFELLNER präsentieren im letzten Artikel dieser Ausgabe der „heilpädagogik“ die Ergebnisse einer **Studie über die Auswirkung einer zweijährigen Weiterbildung zur Beratungslehrperson auf die Lehrer:innengesundheit.**

Ich bedanke mich als Schriftleiter bei den Autor:innen der Fachartikel dieses Hefts und wünsche allen Leser:innen eine spannende Lektüre und interessante Einblicke in die unterschiedlichen Themenkreise.

Wolfgang Sieberer
Schriftleitung



Informationen zur Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich

www.heilpaedagogik.at

Wie Achtjährige ihren Alltag in der Pandemie erleb(t)en: Ein Rückblick und Ausblick

Barbara BONFILS

Seit September 2020 hat Covid das Leben jener jungen Schulkinder geprägt, bei welchen der Schulstart mit pandemiebedingten Einschränkungen einherging. Über die individuellen Erfahrungen in verschiedenen Bereichen des Alltags wurden fünf Kinder einer zweiten Klasse Volksschule befragt. Alle wünschten sich ein Leben "ohne Corona" zurück. Die Frage, ob als Folge der erlebten Pandemie gesamtgesellschaftlich eher Resilienz oder Vulnerabilität dominieren werden, ergibt zukünftigen Forschungsbedarf.

Kindheit in der Pandemie

Fünf Schüler:innen einer zweiten Klasse Volksschule im Bundesland Salzburg wurden im Jänner 2022 über den Einfluss der Pandemie auf ihr Leben befragt. Zu diesem Zeitpunkt lebten die Kinder bereits seit zwei Jahren mit den Folgen der weltweiten Ausbreitung. Das ist bei Achtjährigen ein großer Teil ihrer bisherigen Lebensspanne, vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass ein Kind in den ersten Lebensjahren völlig von seinen Eltern abhängig ist. Deren Aufgabe ist es, vitale Bedürfnisse abzudecken und ein sicheres und liebevolles Umfeld zu schaffen, das es einem Kind ermöglicht sich körperlich, seelisch und sozial gut zu entwickeln.

Mit der Ich-Erkenntnis spielt der eigene Wille in der Phase der Konterdependenz eine zunehmend wichtige Rolle. Durchlebte Machtkämpfe und Trotzphasen lassen das Kind zunehmend an Autorität und Autonomie gewinnen. Spätestens mit dem Eintritt in den Kindergarten erweitern Kinder ihren sozialen Horizont und werden zunehmend Teil verschiedener sozialer Gruppen. Achtjährige erleben sich als Teil ihrer Peergroup,

als Teil verschiedener weiterer Gruppen und befinden sich, trotz gewonnener Autonomie, situations- und altersbedingt in Dependenz mit ihren Herkunftsfamilien und schulischen Autoritäten. Wie Eltern und Schulen mit der Umsetzung politischer Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung umgingen und welche Entscheidungen getroffen wurden, war trotz politischer Vorgaben sehr unterschiedlich und entzog sich des kindlichen Einflusses.

Welche Auswirkungen für Erwachsene, Jugendliche und Kinder die Covid-Pandemie auf das individuelle Wohlbefinden hat, wurde in einer OECD-Studie erhoben, an der 25 Länder teilnahmen, unter anderem Österreich. Aufgrund der vielfältigen Unsicherheitsfaktoren in verschiedenen Bereichen des privaten Lebens, verschlechterte sich seit Pandemiebeginn die psychische Gesundheit in beinahe allen Bevölkerungsgruppen. Vor allem junge Erwachsene wurden aufgrund unsicherer Jobverhältnisse und erlebter Einsamkeit besonders verunsichert. Angesichts der Einschränkungen in der Bewegungsfreiheit und anderer großer mentaler Belastungen nimmt die Studie die Politik in die Verantwortung und fordert, sich mehr für Kinder und Jugendliche zu engagieren.

Flora (8) hatte keine Angst an Covid zu erkranken. „Nein, weil ich ein Kind bin. Manche haben ja eine Krankheit und da ist es schlimmer, wenn man Corona hat.“

Sara (8) hingegen hatte durchaus die Befürchtung „...dass es meine Eltern erwischt, oder dass es mich erwischt. Aber ich werde Wissenschaftlerin und Ärztin. Da kann ich dann auf mich aufpassen.“

Fabian (8) unterzog sich zu Hause regelmäßig Corona-Tests und erzählte von seiner Corona Erkrankung: „Da habe ich mich sogar gefreut, weil ich dauernd Geschenke bekommen habe und eigentlich habe ich überhaupt nichts gehabt, nur ein bisschen Husten.“

Reduktion von Körperkontakt als Schutz vor Ansteckung

„Was das Kind braucht, um mit dem Leben fertigzuwerden (...) es braucht Geborgenheit, es braucht Zärtlichkeit. (...) Wir haben unsere Haut aus zwei Gründen (...): Erstens, um uns abzugrenzen, daß wir wissen, dort bist du noch und dort hörst du auf, und zweitens, um die Berührung der Mitwelt zu empfinden, und zwar liebevoll.“ (Ringel 2004 // 1987, S. 62)

Der Individualpsychologe Erwin Ringel erklärt in seinem Bestseller „Die ersten Jahre entscheiden“, wie Wärme und Geborgenheit zu Vertrauen führen, und wie aus dem kindlichen Urvertrauen Selbstvertrauen und Vertrauen in andere entwickelt werden kann.

Die Pandemie stellte Familien diesbezüglich vor große Herausforderungen, z.B. wenn Eltern oder Geschwister an Covid erkrankten und sich im Haushalt absondern mussten, um ihre Kinder nicht anzustecken.

Aber auch um Ansteckung allgemein zu vermeiden, bestand seit Pandemiebeginn die Notwendigkeit, Körperkontakte zu reduzieren. Dabei kann es zu Konflikten kommen, wenn die Bemühungen Familienmitglieder zu schützen, in dem Körperkontakte zu Großeltern, Cousins und Freund:innen reduziert werden, die Bemühungen familiäre Kontakte zu pflegen zurückdrängen. „Beziehungen sind ein essenzielles Grundbedürfnis, und so wird von zahlreichen alten Menschen berichtet, dass sie lieber das Risiko auf sich nehmen wollen, an der Krankheit zu sterben, als in der fortandauernden Isolation auszuharren.“ (Thomashoff und Syllaba, 2021)

Dipl. Päd. Barbara BONFILS, BEd, MEd

Kuchl, Österreich

Volksschul- und Sonderpädagogiklehramt an der Pädagogischen Akademie und Hochschule Salzburg, Lehrgang Montessoripädagogik, Masterstudium an der PH Oberösterreich, langjährige Berufserfahrung in Integrations-/Inklusionsklassen, Praxislehrerin für Hochschulsstudent:innen



barbara.bonfils@aps.salzburg.at

Interessenskonflikte zwischen Schutz und Freiheit

Interessenskonflikte ergeben sich aus dem Bedürfnis individuelle Freiheiten bewahren zu wollen und einer gesamtgesellschaftlich notwendig gewordenen Solidarität.

„Viele der notwendigen Bewältigungsstrategien, wie Abstandsregeln, Maskentragen, Testungen und Impfungen stellen, werden sie behördlich angeordnet, erhebliche Eingriffe in individuelle Freiheiten dar. Die dabei geforderten Verhaltensweisen haben aber auch ganz wesentlich den Charakter von notwendigen Akten der Solidarität des / der Einzelnen der Gemeinschaft gegenüber.“ (Österreichische Bioethikkommission, 2021)

Die von Corona betroffenen Kinder der untersuchten Klasse erlebten im letzten Kindergartenjahr und in den ersten beiden Schuljahren Einschränkungen in ihren kindlichen Freiheiten. Geburtstagsfeiern konnten nicht stattfinden oder mussten verschoben und in einem kleinen Rahmen gehalten werden. Gewohnte

Freizeitaktivitäten, wie das Erlernen eines Instrumentes, Chorgesang oder die Ausübung einer Sportart fanden über längere Zeiträume nicht statt. Der Besuch von Freund:innen musste auf ein Minimum beschränkt werden. Face-to-face Kontakte können jedoch schwer ersetzt werden. Hans-Otto Thomashoff, Psychiater und Psychoanalytiker warnt davor, dass der Gebrauch von Smartphones, sowie Fernsehen keine Alternative zu echten Beziehungen darstellen, da kein „lebendig gespiegelter Austausch“ stattfinden kann und zudem die Möglichkeit fehlt, etwas aktiv zu bewirken.

Elodie (7) hätte sich gerne mit einer Freundin getroffen, aber sie musste darauf warten, weil ihr Bruder Corona hatte.

Floras geliebter Ballettunterricht fand in der ersten und zweiten Klasse oftmals nicht statt „... weil wir nicht den Saal benützen dürfen. Und es ist auch öfter so, dass jemand krank ist. Es fällt dann aus.“

Maximilian (8) bedauerte die Einschränkungen seiner Freiheiten: „Ich und mein Freund S. waren früher, ohne Corona, immer einkaufen ohne Masken. Jetzt dürfen wir nicht mehr allein gehen, und wenn, dann nur mit Masken, aber es muss immer jemand mitgehen.“

Sara beschrieb, wie sich ihr Kontakt mit anderen Kindern verändert hat: „Am Anfang konnte ich immer zu Kindern gehen (...) Manchmal gehe ich jetzt zu Kindern, weil sie mich anrufen und dann muss ich nicht die Schutzmaske tragen. Das ist gut.“

Für Fabian hingegen hatte sich wenig verändert: „Bis jetzt kommen immer noch sehr viele Freunde und wir spielen miteinander.“

In die kindlichen Lebenswelten drangen zusätzlich zum veränderten Alltag Konflikte durch unterschiedliche Systeme und Wertvorstellungen in Familien oder an Schnittstellen zwischen Personen und/oder Institutionen. Zwar lernen Kinder sich in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Positionen, Meinungen und Haltungen von Erwachsenen zurechtzufinden

und dabei eigene Interessen zu verfolgen. Dies wurde jedoch in Zeiten der Covid-Pandemie aufgrund der individuellen Belastungen vertrauter Menschen und daraus resultierenden Konflikten deutlich erschwert. Besonders das Thema „Corona-Impfung“ führte in Familien zu starken Kontroversen.

Am 27. Oktober 2021 schrieb die Bioethikkommission in einer Stellungnahme: „Gibt es langfristig zu wenig Geimpfte, drohen Kindern und Jugendlichen womöglich wieder Schulschließungen. Es kann ein neuer Lockdown notwendig werden, der der Gesellschaft neben körperlichen und seelischen Schäden einen erneuten enormen wirtschaftlichen Schaden zufügt.“ In einem Radiointerview appellierte auch der Wiener Gesundheitsstadtrat Peter Hacker im Dezember 2021 angesichts der schnellen Ausbreitung der Omikron-Variante an die dritte Impfung. Auf die psychosozialen Folgen erneuter möglicher Schulschließungen angesprochen, antwortete er: „Die Kinder sind sowieso die ganze Zeit die Hauptleidtragenden und verstehen auch am allerwenigsten, was da gerade passiert. Die kennen auch einen anderen Zustand schon teilweise nimmermehr, was natürlich entsetzlich ist.“

Das Tragen des Mund-Nasenschutzes am Sitzplatz fiel für die Schüler:innen am 21. Februar 2022. Bildungsminister Martin Polaschek kündigte weitere Lockerungen an, sobald sich die epidemiologische Lage entspannt. Ein Ende

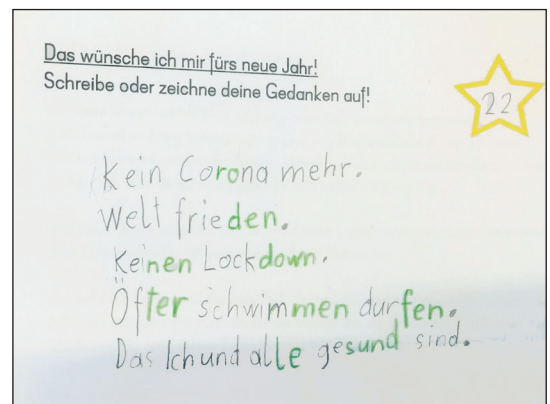


Bild 1: Wünsche von Daniel

war jedoch noch nicht in Sicht. Die Omikron Subvariante BA.2 führte zu einer neuen Welle, die mit rund 48.000 Covid-Fällen im März 2022 einen neuen Höhepunkt erreichte. Während stufenweise Lockerungen in Kraft traten, stieg die Anzahl der Hospitalisationen bei zugleich sinkender Mortalität. Zu diesem Zeitpunkt stellte sich die Frage, ab wann sich die Pandemie in eine Endemie entwickeln wird.

Maximilian setzte auf Schutz: „Ich würde mich impfen lassen und immer Tests machen.“ Wäre er erwachsen, würde er in den Schulen die Kinder jeden zweiten Tag testen lassen und darauf achten, dass sie die Maske tragen, aber auch genügend Maskenpausen haben. „Ich würde sie (die Kinder) manchmal lassen.“

Einschränkungen des kooperativen Lernens in der Schule

Die Schule stand in den letzten beiden Jahren vor großen Herausforderungen, da sie den Anspruch hatte, Schüler:innen einen möglichst geschützten Platz vor Ansteckung zu bieten, an welchem - bei zugleich notwendigen Sicherheitsvorkehrungen - das gemeinsame Lernen ohne allzu großer Hürden stattfinden sollte.

Die für einen sicheren Schulbetrieb notwendigen Hygiene- und Präventionsmaßnahmen schränkten die kindlichen Freiheiten in der Schule und im privaten Lebensbereich ein. Abstandhalten und das Tragen des Mund-Nasenschutzes, sowie die Einhaltung von Hygieneregeln behindern Kooperationsprozesse, die das Lernen unterstützen.

„Wie aus pädagogischer Sicht die Maßnahmen gemeinsames Lernen erschweren, lässt sich sehr gut an der Pflicht zum Tragen eines Mund-Nasenschutzes verdeutlichen. Neben der Veränderung des Atmungsgefühls manipulieren Masken unsere Kommunikation(sfähigkeiten), und das weniger durch eingeschränkte auditive Reizschärfe als durch das Ausbleiben non-

verbaler Marker.“ (Langner und Milker, 2021) Der Stellenwert der Mimik in der zwischenmenschlichen Kommunikation ist unumstritten.

Im ersten Lockdown im März 2020 stellten die Schulschließungen „im Sinne der Kulturhistorischen Theorie eine Krise“ dar (Langner und Milker, 2021). Davon waren die befragten Kinder noch nicht betroffen, da sie noch den Kindergarten besuchten. In der Gruppe der Volksschulkinder aus ihrem Bekannten und Geschwisterkreis dürfte die leicht stärkere Gewichtung digitaler Lernmedien gefühlsmäßig eine eher untergeordnete Rolle gespielt haben. Schlimmer war für die Kinder, die durch einen Lockdown einhergehende Abwesenheit von persönlicher Begegnung. Ein solcher Mangel verhindert persönliche Entwicklung und führt zu Rückschritten in der Beziehungsarbeit.

Obwohl Sara die Maskenpflicht und die Testungen in der Schule störten, wollte sie nicht an Covid erkranken: „Dann könnte ich nicht mehr in die Schule gehen.“

Über die Auswirkungen der Pandemie in der Schule sagte Maximilian: „Ich fand es schade, dass wir nicht mehr singen oder in der Pause zu anderen Kindern gehen durften.“

Auch Flora fand, dass man in der Schule nicht mehr alles tun konnte, was vorher möglich war: „Man konnte nicht mehr ins Foyer gehen und in der Pause in anderen Klassen vorbeischaun.“

Fabian freute sich, dass es schrittweise Lockerungen in der Schule gab. Er fand es „ohne Corona (...) cooler, weil mit der Maske kann man überhaupt nicht gut atmen. Und es gibt diese ganzen Regeln: Abstand halten, desinfizieren, Maskenpausen. Man darf nicht zu nah beieinander sein.“

Ein anderes Problem war, dass die Ressource von „echten“ Räumen in Zeiten der Pandemie kaum genutzt werden konnte. Dieser Umstand führte unweigerlich zu mehr Distanz in der schulischen Elternkommunikation. Elterngespräche fanden telefonisch statt oder über Videokanäle.

Sorgsam gestaltete Klassenräumen und ausgestellte Schülerwerke blieben für Elternaugen unsichtbar. Der Aufbau eines Vertrauensverhältnis zwischen Mutter oder Vater und Lehrer:in wurde deutlich erschwert.

Die befragten Kinder hätten ihren Eltern, die noch nie in der Schule waren oder nur den Klassenraum am Elternabend gesehen haben, gerne ihre Klasse, den Turnsaal sowie den Klassen-Zusatzraum gezeigt. Sie nannten die Bücher, Pflanzen, Spiele und Bilder, die sie ihnen präsentieren würden, um ihren schulischen Alltag zu teilen. „Ich würde ihnen gerne die Schule zeigen, wo ich sitze, was wir alles in der Schule tun“, erklärte Fabian.

Mittlerweile können Eltern die Schulen wieder betreten. Für die Schüler:innen gibt es zurzeit keine gravierenden Einschränkungen im Schulalltag. Die an den Schulstandorten etablierten Hygienekonzepte machen sich niederschwellig bemerkbar, wenn z.B. auf Hände waschen geachtet wird oder unterschiedliche Schuleingänge und Garderoben verwendet werden.

Die Zukunft der Pandemie bleibt unklar

Die Covid-Pandemie ist noch nicht vorbei. Virologen prognostizierten bereits im Sommer steigende Fallzahlen für den Herbst 2022. In den Schulen startete das Schuljahr 2022/23, wie es im Sommersemester ausgelaufen war, nämlich ohne Test- und Maskenpflicht. Das Bildungsministeriums kündigte an, einen Präsenzunterricht gewährleisten und Einschränkungen auf ein notwendiges Maß reduzieren zu wollen. Für die erste Schulwoche wurden Testungen an den ersten drei Schultagen empfohlen. Die Schüler:innen sollten am ersten Schultag bereits getestet in die Schule kommen. In der zweiten Schulwoche konnten sich Schüler:innen Covid-Schnelltests auf Wunsch mit nach Hause nehmen. All diese Maßnahmen basierten auf Freiwilligkeit. Schulen mit hohem Infektionsgeschehen konnten über den Zeitraum von zwei Wochen das Tragen des Mund-Nasenschutzes

sowie die Durchführung von Antigentests anordnen.

Lehrervertreter:innen kritisieren das Fehlen von klaren Vorgaben, wenn beispielsweise Kinder zu Hause bleiben, weil es in den Schulen kaum mehr Schutzmaßnahmen gibt. Zudem warnt der stellvertretende Vorsitzende der Pflichtschullehrer:innengewerkschaft Thomas Bulant davor, pädagogische Ressourcen für administrative Aufgaben (wie z.B. das Testen) zu verwenden, die in den Funktionsbereich von Gesundheitsbehörden fallen. Außerdem sei es trotz Lehrer:innenmangels ein Muss, den pandemiebedingten Förderbedarf zu decken. Um Startnachteilen entgegenzuwirken, die sich auf das gesamte weitere Leben von Kindern auswirken, plädiert er für eine Doppelbesetzung in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Primarstufe.

Viele Lehrpersonen wünschen sich von der Bildungspolitik, dass die Schulen nicht immer „in letzter Minute“ über Maßnahmen informiert werden, und dass es besser gelingt, bundesweit einheitlich und mit Klarheit zu agieren.

Ausblick

Die befragten Kinder überlegten, wie sie die Pandemie bekämpfen würden, wenn sie erwachsen wären.

Elodie würde „eine gute Medizin suchen“, Fabian Erfinder werden: „Dann erfinde ich ein Gegenmittel, falls es bis dahin Corona gibt.“ Sara setzte auf einen medizinischen Weg, um das Virus zu bekämpfen: „Ich würde ein Corona-Mittel herstellen aus Kräutern und ich würde einen Zettel machen, wie man Corona besiegen kann und das könnten dann die Menschen aus der Apotheke holen.“

Da der Beginn der Pandemie im März 2020 in ihr letztes Kindergartenjahr fiel, hatten die befragten Kinder einer zweiten Schulstufe zum Zeitpunkt des Interviews noch kaum einen Schulbetrieb ohne Einschränkungen erlebt. Wie sich die von Corona geprägte Schüler:innengeneration entwickeln wird, und ob als Konsequenz der

erlebten Erfahrungen, in der Grundgesamtheit betrachtet, Vulnerabilität dominieren wird oder Resilienz entwickelt werden kann, werden Ergebnisse aus weiterführender Forschung zeigen.

Ob Covid als Pandemie ausgestanden ist, können auch Virologen nicht beantworten, da es zu wenig Daten über die Durchseuchung der Bevölkerung gibt und es überdies nicht klar ist, welche Virusvarianten noch evolvieren werden. Pandemien werden immer ein Teil der Menschheitsgeschichte bleiben. Es bleibt für die Zukunft zu hoffen, dass die gesammelten Erfahrungswerte von Covid 21 helfen, die Bevölkerung, und im Besonderen Kinder, vor physischen und psychischen Folgeerscheinungen zu schützen.

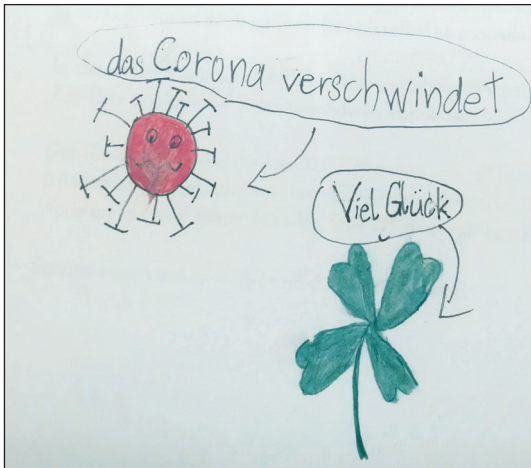


Bild 2: Wünsche von Paul

Literatur

- Bildungsdirektion Vorarlberg (Hrsg.). 29.08.22. Online verfügbar unter: <https://www.bildung-vbg.gv.at/service/Corona/schulbetrieb.html>
- Bowlby, John; Andres, Manfred; Endres, Manfred (2016): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. Unter Mitarbeit von Mary D. Salter Ainsworth. 7. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- BVZ: Keine Masken in der Schule ab 21. Februar. 14.02.22. Online verfügbar unter <https://m.bvz.at/in-ausland/keine-masken-in-der-schule-ab-21-februar-epidemie-schule-viruserkrankung-oesterreich-313012787>
- Kurier (29.08.22): Schulstart ohne Masken und Testpflicht. Online verfügbar unter <https://kurier.at/politik/inland/so-starten-die-schulen-in-den-herbst/402126632>

Langner, Anke; Milker, Clemens: Corona - eine Krise für die Kooperation? – In: Qfl – Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 1 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234194 -DOI: 10.25656/01:23419.

Nimmervoll, Lisa: Wie werden die Schulen Corona-fit? Das fordern Fachleute, Eltern und Lehrkräfte. In: Der Standard, 29.08.2022. Online verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/2000138611295/wie-werden-die-schulen-corona-fit-das-fordern-fachleute-eltern>

Ö1 Journale (2021): Morgenjournal um 7. Interview mit Wiens Gesundheitsstadtrat Peter Hacker. Unter Mitarbeit von Moderatorin Helene Seelmann, 15.12.21.

OECD Berlin Centre, Vertretung der OECD für Deutschland, Österreich und die Schweiz (2021): Die Pandemie zeigt ihre Folgen in fast allen Lebensbereichen. Online verfügbar unter <https://www.oecd.org/berlin/presse/die-pandemie-zeigt-ihre-folgen-in-fast-allen-lebensbereichen.htm>.

Österreichische Bioethikkommission: Eine Pandemie ist keine Privatsache. Stellungnahme der Bioethikkommission – 27.10.21. Hg. v. Bundeskanzleramt. Wien. Online verfügbar unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/bioethikkommission/publikationen-bioethik.html>

Ringel, Erwin (2004 // 1987): Die ersten Jahre entscheiden. Bewegen statt erziehen. 8. Auflage. Wien: Jungbrunnen. schule.at (23.11.21): Ab zweitem Corona-Fall sollen Klassen ins Distance Learning. Online verfügbar unter <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/ab-zweitem-corona-fall-sollen-klassen-ins-distance-learning>.

Seidel, Jörn: Corona-Prognosen: Was erwartet uns im Herbst? In: WDR Nachrichten, 02.09.22. Online verfügbar unter <https://www1.wdr.de/nachrichten/themen/coronavirus/corona-pandemie-herbst-winter-100.html>

Schwarz, Gerhard (2005): Die „Heilige Ordnung“ der Männer. Hierarchie, Gruppendynamik und die neue Rolle der Frauen. 4., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thomashoff, Hans-Otto; Syllaba, Linda (2021): Coronamüde: Hilfe, mein Kind hat resigniert! In: Der Standard, 03.03.21. Online verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/2000124429558/corona-muede-hilfe-mein-kind-hat-resigniert>.

Wiener Zeitung (09.03.22): Subvariante BA.2 führt zu nächster Welle. Online verfügbar unter <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2140242-Rund-48.000-Neuinfektionen-am-Dienstag.html>

Bilder

Benzer, Kerstin. Adventskalender Hausaufgaben für die zweite Klasse. Abgerufen am 20.09.22 von https://spielend-leicht-lernen.at/epages/65189760-8d20-4ac8-92f9-d62b15badcf8.sif/de_DE?ObjectID=50493366

Schüler:innenbeiträge

Im Gespräch mit Elodie, Fabian, Flora, Maximilian und Sara
Zeichnungen: Daniel, Paul

Strategien zur schulinternen Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen an Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung in der Primarstufe

Christine LANGER

Der vorliegende Artikel befasst sich mit den Inhalten der Masterarbeit zum Thema „Strategien zur schulinternen Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen an Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung in der Primarstufe“, wobei der Fokus im Rahmen der literaturgestützten qualitativ-empirischen Studie auf die Mitteilung von Bedürfnissen, Wünschen und Vorlieben in der Situation des gemeinsamen Essens gelegt wurde.

Den Kern des vorliegenden Artikels stellen die Ergebnisse der Befragung von Expert:innen dar, welche in Form von Leitfadeninterviews erhoben wurden. Die Erfassung der Daten erfolgte unter Berücksichtigung der aktuellen Literatur mithilfe eines Kodierleitfadens. Anschließend wurden die Daten nach den Richtlinien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Aus Sicht der Lehrperson gilt es, sich stetig fortzubilden sowie Sensibilität und Verständnis für die individuellen Bedürfnisse der Schülerin oder des Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung aufzubringen. Dabei können Strukturierungshilfen sowie Angebote der Unterstützten Kommunikation förderlich sein.

Im Rahmen meiner Zeit an einer Allgemeinen Sonderschule in Niederösterreich durfte ich gleich zu Beginn meiner Lehrtätigkeit zwei Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung kennenlernen. Diese Erfahrung ließ mich in die Welt der Autismus-Spektrum-Störungen mit all ihren Facetten eintauchen, da die Aufgabe ganz besonders danach verlangte, sich intensiv mit der Thematik auseinanderzusetzen. Das damit gewonnene Interesse für die Thematik führte dazu, mich in meiner Masterarbeit einem Teil-

aspekt der Autismus-Spektrum-Störungen vertiefend zu widmen.

Im Rahmen der literaturgestützten und qualitativ-empirischen Studie werden durch die Befragung von sechs Expert:innen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen aus Sicht der Lehrperson aufgezeigt. Es wurde dazu die Situation des gemeinsamen Essens herangezogen, um festzustellen, wie schulintern in sozialer und kommunikativer Hinsicht am besten auf die Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung eingegangen werden kann. Die telefonisch oder per Video befragten Personen hatten bereits Erfahrungen mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung aus pädagogischer oder therapeutischer Sicht gesammelt. Das Leitfadeninterview geht auf einzelne Kompetenzbereiche ein, die in der Situation des gemeinsamen Essens im schulischen Kontext erforderlich sind. Die Antworten der Expert:innen wurden in einem Kodierleitfaden erfasst und die Daten nach den Richtlinien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Nach der ICD-11 zeigen Schüler:innen mit Autismus-Spektrum-Störung Defizite der sozialen und kommunikativen Interaktion (vgl. ICD-11, englische Version, Stand Mai 2021, 6A02). Die abweichende Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung, sowie Defizite in der Theory of Mind, haben einen großen Einfluss auf die Kommunikationsfähigkeit und die Bewältigung des Alltags der Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (vgl. Castañeda & Hallbauer, 2013, S.29ff.).

Die Sprachentwicklung wird maßgeblich durch unterschiedliche Wahrnehmungsfak-

toren wie beispielsweise Erfahrungen, Selbst-reflexion und Visualisierungen beeinflusst. Aufgrund der isolierten Reizverarbeitung und eingeschränkten zentralen Kohärenz treten bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung häufig Defizite verschieden starker Ausprägungen in der Sprachentwicklung auf. Die Auffälligkeiten der gesprochenen Sprache können im Autismus-Spektrum von fehlendem Blickkontakt bis hin zu fehlender verbalsprachlicher Kommunikation reichen (vgl. Funke, 2020, S.79ff.). Gesprächskompetenz verlangt allerdings neben der verbalen Äußerungsfähigkeit auch nach zwischenmenschlichen Interaktionen und ist somit eine soziale Kompetenz (vgl. Becker-Mrotzek & Brünner, 2009, S.8). Der Zusammenhang zwischen eigenen verbalsprachlichen Mitteilungen und konkreten Handlungen soll gegeben sein. In diesem Kontext ist es irrelevant, ob es sich bei den verbalen Äußerungen um Einwortsätze oder Phrasen oder ganze Sätze handelt. Die Vermittlungsziele der Gesprächskompetenzen, welche individuell auf die Fähigkeiten des jeweiligen Kindes abgestimmt sind, stellen in allen Lebensbereichen der Schülerin beziehungsweise des Schülers, und damit auch im schulischen Kontext in der Primarstufe, eine unverzichtbare Notwendigkeit dar. Lehrpersonen, welche mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung arbeiten, sind daher auf den laufenden Aufbau von neuen Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildungen angewiesen. Diese Arbeit soll für diese Personengruppe schulinterne Möglichkeiten und Strategien zur Vermittlung von kommunikativen und sozialen Kompetenzen sowie deren konkreter Umsetzung am Beispiel der Mitteilung von Bedürfnissen, Wünschen und Vorlieben in der Situation des gemeinsamen Essens aufzeigen.

Basierend auf den theoretischen Grundlagen der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten im Spracherwerb, den Gesprächskompetenzen, den besonderen sozialen und kommunikativen Anforderungen beim Essen sowie den Bedürfnissen von Kindern mit Autismus-Spektrum-

MEd., Christine LANGER

Theresienfeld, Österreich
2016-2021 Lehramtsstudium für Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt Lerncoaching
seit Feb. 2020 Tätigkeit als Pädagogin im Sonder- und Volksschulbereich
seit Sept. 2021 Hochschullehrgang „Digitale Kompetenzen“



christine.langer@schule-noe.at

Störung in der Primarstufe ist festzustellen, dass für diese Schüler:innen die Struktur im schulischen Alltag eine zentrale Rolle einnimmt. Die dabei essenziellen Faktoren sind strukturelle Rahmenbedingungen des Umfeldes, aber auch ein strukturierter Tagesablauf und eine klare Vermittlung von Strukturierung seitens der Bezugspersonen. Im sprachlichen Bereich ist eine intensive Auseinandersetzung mit den individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen seitens der Lehrperson notwendig, um die Unterrichtsinhalte optimal an das Kind anzupassen. Für einen geregelten und planmäßigen Ablauf sind individualisierte Planungen unerlässlich. In ebendieser Planung müssen die äußeren Gegebenheiten, das individuelle Krankheitsbild und die strukturellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Kindes miteingebunden werden. Jenen Personen, die im schulischen Alltag mit dem Kind zusammenarbeiten, muss bewusst sein, dass sich Gesprächskompetenzen bei Schüler:innen mit Autismus-Spektrum-Störung nicht stetig und wie bei neurotypischen Kindern weiterentwickeln. Die Arbeit an den sprachlichen Kompetenzen erfordert neben Geduld auch Beständigkeit und einen strukturierten

Aufbau. Das Ziel ist es, dass die Schüler:innen ihre individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Vorlieben auf eine an sie angepasste Art und Weise dem Umfeld mitteilen können. Das kann beispielsweise mit Hilfe unterschiedlicher Varianten der Unterstützten Kommunikation oder mit visuellen Unterstützungshilfen erfolgen. Werden diese eingesetzt, ist es wichtig, die Auswahl der unterschiedlichen Methoden auf die Persönlichkeit, die Bedürfnisse und die Fähigkeiten des Kindes abzustimmen. In den Bereich der Gesprächskompetenzen fallen auch die sozialen Interaktionen mit anderen Schüler:innen, sowie mit Lehrpersonen. Diese sozialen Kompetenzen müssen schrittweise erlernt werden, sodass das Kind diese selbstständig auch in der Situation des gemeinsamen Essens anwenden kann. Wichtig ist eine Priorisierung der Ziele in Hinblick auf die sozialen und kommunikativen Kompetenzen, um einer Überforderung des Kindes mit Autismus-Spektrum-Störung entgegenzusteuern.

Sowohl die Ergebnisse der Literatur als auch die Erkenntnisse der qualitativ-empirischen Forschung zeigen, dass visuelle Unterstützungshilfen und Kommunikationshilfen Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung Sicherheit und Orientierung geben. Es gibt vielseitige Möglichkeiten, Strukturierungshilfen im schulischen Kontext einzusetzen. Dabei ist es irrelevant, ob sich die Schülerin oder der Schüler im Autismus-Spektrum verbalsprachlich äußern kann oder nicht. Für ein individuell angepasstes Förderkonzept sind detaillierte Beobachtungen und ein hohes Maß an Sensibilität seitens der Lehrperson notwendig. Dabei hilft es, sich in die Perspektive des Kindes mit Autismus-Spektrum-Störung hineinzuversetzen. Fundiertes Fachwissen über die Entwicklungsstörung hilft dabei, Verständnis für die besonderen Bedürfnisse aufzubringen. Für die Mitteilung von Bedürfnissen, Wünschen und Vorlieben ist der Einsatz Unterstützter Kommunikation ebenso empfehlenswert.

Bei der Implikation der Unterstützten Kommunikation in den schulischen Alltag sollte

das Kind mit Autismus-Spektrum-Störung schrittweise an die Verwendung der individuell ausgewählten Kommunikationshilfen herangeführt werden. Das Kind soll in seinem individuell angepassten Tempo lernen, nicht nur die eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Vorlieben während des Essens mitzuteilen, sondern auch mit anderen Schüler:innen während des Essens im Rahmen der eigenen Möglichkeiten sozial zu interagieren.

Die Angebote der Unterstützten Kommunikation sind sehr vielseitig und reichen von Social Stories™ über Rollenspiele, Formulierungshilfen und Tages- oder Wochenpläne bis hin zu PECS®, METACOM Symbolbildern, Visualisierungen und Konsequenzplänen. Außerdem nehmen Struktur und klare Regeln eine zentrale Rolle ein, da Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung damit ebenso Sicherheit und Orientierung gegeben werden kann. Hierbei ist der Einsatz von TEACCH® Elementen sinnvoll. Somit stellen Strukturierungshilfen sowie Unterstützte Kommunikation die beiden wichtigsten Aspekte gelingender Strategien für die Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen dar.

In der Praxis und Literatur haben sich für die Mitteilung von Bedürfnissen, Wünschen und Vorlieben sowie die Vermittlung erwünschter Verhaltensweisen die in Abbildung 1 ersichtlichen Angebote der Unterstützten Kommunikation besonders bewährt.

Aus den Ergebnissen der literaturgestützten qualitativ-empirischen Studien lässt sich ableiten, dass besonders die Individualität einen hohen Stellenwert im Umgang mit Schüler:innen

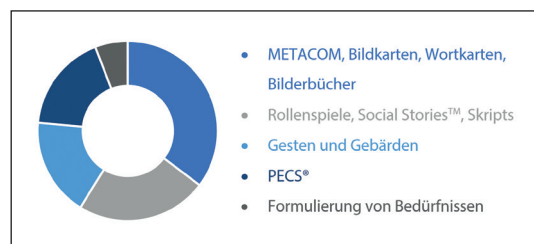


Abbildung 1: Positive Erfahrungen mit Unterstützter Kommunikation (Langer, 2021)

mit Autismus-Spektrum-Störung in allen Bereichen einnimmt. Bei der schulinternen Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen ist vorrangig auf die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Besonderheiten des Kindes mit Autismus-Spektrum-Störung zu achten. Durch Beobachtungen sind die spezifischen Herausforderungen festzustellen, um anschließend entsprechende Fördermaßnahmen zu initiieren. Die Verwendung von visuellen Kommunikationshilfen, wie METACOM, Bild- und Wortkarten und Bilderbüchern wird nicht nur in der aktuellen Literatur, sondern auch von den Interviewpartner:innen im Umgang mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung empfohlen. Ebenso können Rollenspiele, Skripts und Social Stories™ hilfreich sein. Mit dem Einsatz von Gesten und Gebärden sowie dem PECS® wurden ebenfalls bereits positive Erfahrungen gesammelt. Dabei ist es wichtig, auf eine schrittweise Vorgehensweise sowie auf die Anpassung der Unterstützten Kommunikation an das Kind mit Autismus-Spektrum-Störung zu achten. Mit Unterstützter Kommunikation haben die meisten befragten Personen keine negativen Erfahrungen gemacht. Das spricht abermals für den Einsatz dieser Methode bei der schulinternen Vermittlung von Kompetenzen, die in der Situation des gemeinsamen Essens benötigt werden. Auch die Auswahl der prozessorientierten oder produktorientierten Vorgehensweise bei der Vermittlung von Kompetenzen, welche in der Situation des gemeinsamen Essens benötigt werden, richtet sich nach den Bedürfnissen und Fähigkeit des Kindes. Dennoch wird zumeist die Kombination der beiden Modelle empfohlen, da die Schüler:innen mit Autismus-Spektrum-Störung von beiden Vorgehensweisen profitieren können. Dies ist bei der Planung und der Vorbereitung für die Vermittlung von Kompetenzen als Lehrperson zu beachten. Bei jenen Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung, welche deutliche Defizite im selbstständigen Handeln aufweisen, ist der Einsatz der produktorientierten Vorgehens-

weise, also das Lernen am Modell, zielführender, da vorgegebene Regeln und Strukturen für diese Kinder eine Notwendigkeit darstellen. Für die Vermittlung der Kompetenzen sind Kommunikationshilfen unverzichtbar. Unterstützte Kommunikation hilft den Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung die gesellschaftlichen Erwartungen, vorgegebene Regeln und Strukturen sowie Verhaltens- und Gesprächsregeln besser zu verstehen und umzusetzen. Dabei kommen vor allem visuelle Darstellungen und die Verwendung einer einfachen und klaren Sprache zum Einsatz. Bei der Vermittlung von Verhaltens- und Gesprächsregeln ist die Unterstützung der Kommunikation durch aktives Handeln für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung hilfreich.

Die Verwendung von Strukturierungshilfen stellt in der Situation des gemeinsamen Essens ein enorm wichtiges Hilfsmittel dar und sollte bei Schüler:innen mit Autismus-Spektrum-Störung unbedingt angewandt werden. Als Lehrperson sollte bei der Vermittlung von Schlüsselbegriffen und Schlüsselphrasen für die Situation des gemeinsamen Essens darauf geachtet werden, diese an die individuellen Bedürfnisse des Kindes mit Autismus-Spektrum-Störung anzupassen. Dazu sind detaillierte Beobachtungen im Vorfeld notwendig. Es gilt sich die Frage zu stellen, welche kognitiven, sprachlichen und nichtsprachlichen Ansprüche das Kind hat, um es ihm zu ermöglichen, seine Bedürfnisse, Wünsche und Vorlieben mitzuteilen. Aufbauend auf diesen Beobachtungen müssen Fördermaßnahmen gesetzt werden, welche die Lerninhalte adäquat vermitteln. Die Tischgespräche richten sich nach den sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen des Kindes und müssen ebenso individualisiert werden. Auch hier ist auf die schrittweise Vorgehensweise zu achten. So ist beispielsweise die Verwendung der adäquaten Ausdrucksweise anfänglich irrelevant, wenn das Kind mit Autismus-Spektrum-Störung erst damit beginnt, seinem Umfeld die Bedürfnisse selbstständig mitzuteilen.

Dennoch ist es wichtig, den Kindern mit

Autismus-Spektrum-Störung trotz ihrer Besonderheiten Tischmanieren und gesellschaftliche Verhaltensregeln beizubringen, was auch die Angemessenheit verbaler oder nonverbaler Äußerungen umfassen kann. Das Umfeld und der Ablauf der Situation des gemeinsamen Essens sollten von der Lehrperson auf die spezifischen Besonderheiten der Schülerin oder des Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung abgestimmt werden. Dabei geben Strukturierungshilfen und klare, beständige Vorgaben Sicherheit. Unterstützte Kommunikation ist einzusetzen, um das Kind mit Autismus-Spektrum-Störung zur Selbstständigkeit hinzuführen. Der Sitzplatz ist reizarm und mit visuellen Unterstützungshilfen zu gestalten. Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung haben Schwierigkeiten mit der Wahrnehmung, Reizselektion und Reizverarbeitung (vgl. Funke, 2020). Während der gesamten Situation des gemeinsamen Essens ist daher darauf zu achten, das Kind mit Autismus-Spektrum-Störung durch das Umfeld, die Reize und die kommunikativen Anforderungen nicht zu überfordern. Es soll schrittweise an die Situation des gemeinsamen Essens herangeführt und damit vertraut gemacht werden. Es muss zu jedem Zeitpunkt seitens der Lehrperson flexibel auf die individuellen Bedürfnisse, Impulse und Fähigkeiten des Kindes sensibel eingegangen werden.

In Hinblick auf die aus dieser qualitativ-empirischen Forschung gezogenen Schlüsse und der Methodenkritik wäre die Durchführung einer zusätzlichen quantitativen Forschung mit mehr befragten Personen aus dem therapeutischen und pädagogischen Kontext aussagekräftiger. Zu beachten ist bei einer erneuten Forschung im schulischen Kontext die pädagogische Rolle der Lehrperson, welche oftmals über kein fachspezifisches therapeutisches Wissen über Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung verfügt und die Kinder oftmals in heterogenen Konstellationen unterrichtet. Die Forschung dieser Studie bezieht sich auf den schulischen Kontext, wobei es für die optimale Förderung von Kindern mit

Autismus-Spektrum-Störung hilfreich wäre, auch andere Lebensbereiche, wie beispielsweise das private alltägliche Umfeld, in der gemeinsamen Situation des Essens hinsichtlich Tischkultur, Tischgespräch und Essensgewohnheiten näher zu erforschen. Damit könnte die Vermittlung von kommunikativen sowie sozialen Kompetenzen in allen Lebensbereichen auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes mit Autismus-Spektrum-Störung in der Situation des gemeinsamen Essens abgestimmt werden. Abschließend ist die Vielzahl der Situationen im Alltag zu erwähnen, welche sowohl für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung als auch für die neurotypischen Personen des unmittelbaren Umfeldes eine enorme Herausforderung darstellen. Für diese, am Alltag des Kindes beteiligten Personen, wäre ein Ratgeber, der alle diese Aspekte in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen und die Anforderungen in verständlicher Sprache zusammenfasst, eine hilfreiche Lektüre, um ein Verständnis für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung aufzubauen.

Die im Artikel beschriebenen Ergebnisse, welche im Zusammenhang der literaturgestützten qualitativ-empirischen Forschung erhoben wurden, sind zusammen mit einer detaillierten Auswertung der erhobenen Daten und Ausführung der theoretischen Grundlagen in der Masterarbeit, welche unter <http://media.obvsg.at/AC16360649-2001> veröffentlicht wurde, nachzulesen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., & Brünner, G. (2009). *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (2. Auflage). Peter Lang.
- Castañeda, C., & Hallbauer, A. (2013). *Einander verstehen lernen. Ein Praxisbuch für Menschen mit und ohne Autismus* (1. Auflage). Holteneauer Verlag.
- Funke, U. (2020). *Interaktion und Kommunikation bei Autismus-Spektrum-Störungen. Mit Komm!ASS® zur Sprache führen* (1. Auflage). W.Kohlhammer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Beltz Verlag.
- WHO Family of International Classifications (2021). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* [Website]. <https://icd.who.int/dev11/l-m/en> [abgerufen am 17.07.21]

Der Bewegungs- und Sportunterricht als Chance für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Verhalten

Sophie STADLER

1. Einleitung

Lehrpersonen sind heutzutage durch auffälliges Verhalten der Kinder gefordert. Grund dafür ist oftmals eine grenzenlose Erziehung der Eltern und die unzufriedenstellende Begeisterung der Schüler:innen (vgl. Teuber, 2005, S. 10f.). Weiteres lässt sich vermerken, dass die Anzahl der Kinder mit sozial-emotionalen Förderbedarf in der Schule steigt (vgl. Müller, 2018, S. 11). Mitte der 1990er Jahre entstanden im Bewegungs- und Sportunterricht didaktische Konzepte, wie beispielsweise die Erziehung als Sozialisation oder der „erziehende Sportunterricht“ (vgl. Horn, 2009, S. 65ff.). Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten besitzen mehrfach defizitäre Selbstkonzepte und wenig Selbstvertrauen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2009, S. 123). Die Lehrer-Schüler-Beziehung, Strukturierungen und gezielte Regeln treten bei der Beschulung von verhaltensauffälligen Kindern in den Vordergrund. In Bezug auf den Bewegungs- und Sportunterricht sind das Wissen über seine Problemfelder als auch die Merkmale des guten Unterrichts von Bedeutung (vgl. Horn, 2009, S. 154ff. & Meyer, 2021, S. 23ff.). Im Weiteren werden allgemeine Grundlagen und Erkenntnisse aus einer Forschungsarbeit aufgezeigt.

2. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten unterrichten

Die Lehrperson fungiert in der Schule als Vorbild für wichtige Werte und Normen (z.B. Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, etc.) (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014, S. 145). Schüler:innen mit Auffälligkeiten im Verhalten

besitzen zumeist defizitäre Selbstkonzepte und ein geringes Selbstvertrauen, wodurch das Klassenklima und die Lehrer-Schüler- als auch die Schüler-Schüler-Beziehung von Bedeutung erfährt (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2009, S. 123). Das unzureichende Selbstvertrauen ist dabei mit den Selbstwirksamkeitskonzepten (vgl. Meyer, 2021, S. 50), welche das Vertrauen in das eigene Lernen beschreiben (vgl. Hattie, 2014, S. 45), vernetzt. Zudem stehen den wenigsten Kindern „Eltern zur Verfügung, die Zeit, Muße, und Interesse haben, sich den Sorgen, aktuellen Themen und Erlebnissen ihrer Kinder“ (Unruh & Petersen, 2006, S. 26) hinzugeben. „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu unterrichten, bedeutet nicht nur, über Unterrichtskonzepte, Unterrichtsprinzipien und spezifische Methoden nachzudenken, sondern gleichermaßen auch über Erziehung.“ (Müller, 2018, S. 40) Schüler:innen mit Auffälligkeiten im Verhalten fällt es oft schwer zu vertrauen, da sie einer weiteren „Verletzbarkeit“ entgegenwirken wollen. Die verlässliche Beziehungsgestaltung tritt somit in den Vordergrund der Lehrperson (vgl. Müller, 2018, S. 43ff.). Durch Strukturierung wird zielgerichtetes Handeln initiiert und Flexibilität gefördert. Proaktive Aspekte vermeiden Störungen und sind in den unterschiedlichsten Bereichen (dem Raum, der Sprache und der Methode) zu finden (vgl. Müller, 2018, S. 56). Beispiele für die räumliche Strukturierung sind das Schaffen von unterschiedlichen Zonen im Klassenzimmer oder in der Turnhalle (vgl. Müller, 2018, S. 57f.), die Strukturierung der Zeit durch einen Plan oder die Einteilung von Belastungs- und Arbeitsphasen (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014, S. 170ff.). Strategien in Bezug auf die Sprache bilden beispielsweise

nonverbale Signale, den Einsatz von Spiegelsätzen, das Ignorieren von unbedeutenden Regelverstößen als auch die Nichtverwendung von „dürfen“ in Sätzen der Lehrperson (vgl. Müller, 2018, S. 58ff.). Vor allem das soziale als auch das kooperative Lernen ist bei der Beschulung von Schüler:innen mit Auffälligkeiten im Verhalten von Bedeutung (vgl. ebenda, S. 69). Weiteres gilt die positive Rückmeldung bei der Einhaltung von Regeln (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014, S. 177ff.), wobei zu beachten ist, dass Tokensysteme bei Kindern mit geringer Frustrationstoleranz und mangelndem Selbstwert nicht zu empfehlen sind (vgl. Müller, 2018, S. 33).

3. Ursachen für Verhaltensstörungen

Verhaltensauffälligkeiten ergeben sich durch die Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. „Ein und dieselbe Ursache kann auf dem Hintergrund einer jeweils unterschiedlichen Lerngeschichte und unterschiedlicher Persönlichkeitsstrukturen sehr verschiedene Wirkungen aufweisen.“ (Metzinger, 2005, S. 16) Ursachen für Auffälligkeiten befinden sich zumeist in der Familie, in größeren Systemen, im Kind oder entstehen durch Wechselwirkungen. Im Weiteren wird auf dies kurz eingegangen.

3.1 Ursachen in der Familie

Einerseits ahmen verhaltensauffällige Kinder mögliche psychische Störungsbilder der Eltern (z.B. Depressionen, Angststörungen, etc.) nach. Andererseits klassifizieren psychisch kranke Eltern die Verhaltensweisen ihrer Kinder leichter als „(verhaltens)auffällig“. Sie „sind die wichtigsten Bezugspersonen und Verhaltensmodelle für Kinder. Deshalb ist davon auszugehen, dass sich ihr psychischer und emotionaler Zustand auf das Befinden und die Entwicklung ihrer Kinder auswirkt.“ (Textor, 2005, S. 20) Auch pathogene Familienstrukturen, durch beispielsweise unveränderbare Familienregeln oder undurchdringliche Grenzen zur Außenwelt, und damit einherge-

Prof. Sophie STADLER, MEd. BEd.

Loosdorf, Österreich

Sonderschullehrerin an der ASO Loosdorf und diplomierte Sozialpädagogin
beruflicher Schwerpunkt:
Schüler*innen mit sozial-emotionalen Förderbedarf

sophie_stadler@gmx.at



hende Ehekonflikte bedingen Verhaltensauffälligkeiten. Indes spielen das Erziehungsverhalten der Eltern (vgl. Textor, 2005, S. 18ff.) und Erziehungsfehler (vgl. Gruber et al., 2004, S. 64) eine wesentliche Rolle. „Besonders schädlich ist, wenn die übertretenen Regeln und die Gründe für Bestrafungen nicht erklärt werden oder wenn wortlos gestraft wird.“ (Textor, 2005, S. 23) Mögliche Reaktionen des Kindes, wie Wutanfälle, Trotzreaktionen oder aggressives Verhalten, folgen (vgl. ebenda, S. 22f.). Zudem werden 3 Gruppen von „Erziehungsfehlern“ unterschieden (Gruber et al., 2004, S. 64):

- „Übertriebene Verweigerung: Zurückgewiesene (ungeliebte) Kinder, kombiniert mit einer starken ‚maßregelnden Erziehung‘, werden ‚frustriert‘ bzw. ‚aggressiv‘.
- Grenzenloses Gewährenlassen führt zu Irritation und Überforderung des Kindes.
- Inkonsequentes Hin- und Herschwanken (inkonsistenter Erziehungsstil) führt zu ständigen Konflikten.“

Weitere Ursachen für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bieten vorhersagbare Krisen als erwartete einschneidende Veränderungen oder kritische Lebensereignisse (z.B. Todesfall, ungeplante Schwangerschaft oder Unfall). Eine Bewältigung dieser Krisen gelingt,

wenn die Eltern durch ihr soziales Netzwerk gestützt werden und ein adäquater Umgang mit Problemen möglich ist (vgl. Textor, 2005, S. 25f.).

3.2 Ursachen in größeren Systemen

Als „größere Systeme“ wird das Netzwerk des Kindes bzw. der Familie inklusive möglichen Institutionen beschrieben, wobei die Peers für die Schüler:innen besonders bedeutsam sind. Ein möglicher Wegfall eines Systems birgt eine weitere Belastung für das Kind (vgl. Textor, 2005, S. 26f.). „Werden sie von anderen Kindern nicht beachtet, verächtlich oder als 'schwarzes Schaf' behandelt, so fühlen sie sich einsam, ziehen sich immer mehr zurück und entwickeln ein negatives Selbstbild“ (ebenda, S. 27). An Bedeutung erfahren hierbei sowohl die Bindungsrepräsentation, die Informationsverarbeitung (Wahrnehmungen, Wahrnehmungsverzerrungen), die Selbstwirksamkeit und Kontrollerwartung als auch die Selbststeuerung/-regulation. Eine sichere Bindung ist die Grundlage für das weitere Bindungsverhalten und schafft eine stabile Selbststruktur (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 49ff.). Zudem hat sich das Leben und das Spielverhalten eines Kindes den letzten Jahren deutlich verändert (vgl. Textor, 2005, S. 27).

Die kindliche Entwicklung wird heute stark von Medien beeinflusst: So werden vor allem kleinere Kinder oft durch Fernsehsendungen verängstigt, kommt es zu einer Reizüberflutung, wirkt sich häufig der hohe Medienkonsum negativ auf die Sprach- und Sozialentwicklung aus und führen die vielen Gewaltszenen zu mehr Aggressivität. (ebenda)

Zusätzlich werden bei älteren Schüler:innen durch Über- und Unterforderung im Unterricht oder Konflikte mit den Lehrpersonen und Mitschüler:innen Verhaltensauffälligkeiten initiiert. Auch ein unvorbereiteter Unterricht verstärkt diese Thematik. Weitere Faktoren, wie beispielsweise Belastungen aus der Arbeitswelt, beengende Wohnverhältnisse oder fehlender Raum für Spielzeug, werden ebenfalls genannt (vgl. Textor, 2005, S. 26f.).

3.3 Ursachen im Kind

Neben den bereits genannten Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten in der Lebenswelt und bei der Bewältigung von unterschiedlichen (Problem-)Situationen, liegen Faktoren hierfür auch im Kind selbst. Es wird bemerkt, dass es „Prädispositionen für psychische Probleme und Verhaltensstörungen wie beispielsweise Depressivität gibt und dass diese ein Kind 'verwundbarer' für negative Umwelteinflüsse machen“ (Textor, 2005, S. 29). Probleme in der Schwangerschaft, Suchtmittelmissbrauch oder eine Frühgeburt erhöhen die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten (vgl. ebenda, S. 29f.). In weiterer Folge spielen konstitutionelle (z.B. das Temperament des Kindes) und erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten eine bedeutende Rolle. Dysfunktionale Verhaltensweisen werden von den Kindern durch das Modelllernen aufgenommen. Dabei wird versucht „durch störende oder anormale Verhaltensweisen die Aufmerksamkeit der anderen Familienmitglieder zu erreichen“ (Textor, 2005, S. 30). Die Reaktion wird als „Zeichen von Interesse, Zuneigung und Sorge oder als Selbstbestätigung“ (ebenda) interpretiert, das Verhalten somit positiv verstärkt und verfestigt. Es kommt zu einem unerwünschten Lernprozess. Auch die unzureichende Bewältigung von Lebenssituationen oder negativen Erfahrungen bedingen Verhaltensauffälligkeiten im Kindesalter. Beispiele dafür sind Schicksalsschläge, Übergänge im Lebenszyklus (z.B. Schuleintritt) oder wenn Kinder erfahren, dass „ihnen bekannte Werte, Normen, Erwartungen und Verhaltensmuster nicht akzeptiert bzw. toleriert werden“ (ebenda, S. 32). Hierbei sind wenig- und hochbegabte Schüler:innen eingeschlossen (vgl. ebenda, S. 30ff.).

In der Kindesentwicklung gibt es zudem risikohöhen- und risikomindernde Bedingungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 53). „Aus der Bilanz von Belastungen gegenüber Ressourcen ergibt sich eine Gesamtbelastbarkeit des Kindes und seiner Familie“ (ebenda). Als Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung werden

beispielsweise die Intelligenz, die Gesundheit, ein ausgewogenes Temperament, ein positives Selbstbild oder Selbstwertgefühl genannt (vgl. Textor, 2005, S. 34f.). Weitere risikomildernde Bedingungen werden in 3 Gruppen zusammengefasst:

„1. Eigenarten des Kindes, die zum Teil angeboren sind,

2. Außerfamiliäre Besonderheiten

und 3. Besonderheiten des Familien- und Beziehungsmilieus“ (Dornes, 2000, S. 105 zit. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 54)

In der Resilienzforschung steht fest, dass „auch unter schlechten sozio-ökonomischen Bedingungen immer ein Großteil der Kinder und Jugendlichen langfristig unauffälliges Verhalten zeigt, weil z.B. stabile Beziehungen zu einer erwachsenen Person oder ein emotional tragendes Klima eine positive ausgleichende und seelisch stabilisierende Wirkung haben“ (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 55).

4. Die Erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht

Bereits in den 1990er Jahren begann die Beschäftigung mit der Erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht. Hierbei werden zwei Ansätze unterschieden: die Erziehung im engeren und im weiteren Sinne. Ersteres bedeutet „das Eingreifen gezielter (fremd-) bestimmter Maßnahmen, die aber auf jeden Fall in ein Vermittlungsgeschehen, also in pädagogische Interaktion eingebettet“ (Krieger, 2011, S. 54) sind. Sie ist stark mit der Bildung vernetzt, wobei diese als mehr fremdbestimmt und zeitlich limitiert gilt (vgl. ebenda, S. 54ff.). „Erziehung im weiteren Sinne bezeichnet demgegenüber ungeplante, auch unbeabsichtigte Erziehungswirkungen, die nicht nur von Menschen, sondern auch von Dingen, Strukturen, Systemen, Medien, etc. ausgehen“ (ebenda). Zudem kommt es im Bewegungs- und Sportunterricht zu einer Sozialisation, indem eine „Person zu einer körperlich, psychisch und sozial handlungsfähigen Persön-

lichkeit“ (Sygusch, 2007, S. 19) wird. Hierbei gilt es drei Formen zu unterscheiden: Sozialisation im, durch und zum Sport. Durch die Sozialisation im Sport dient das Handeln im Unterricht gekoppelt mit den psychosozialen Ressourcen zur Bewältigung von Aufgaben. Durch den Sport wird dieses Handeln auf den Alltag transferiert und bietet somit Hilfestellung bei der Bewältigung (Sozialisation durch Sport) dessen. Die psychosozialen Ressourcen initiieren hiermit eine Aufnahme zu sportlichen Aktivitäten (vgl. ebenda, S. 20f.). Diese Ressourcen beinhalten das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit, die soziale Kompetenz, den sozialen Rückhalt und die Gemeinschaft (vgl. ebenda, S. 37). Als aussichtsreiche Form der Erziehung im Schulsport gilt der „erziehende Sportunterricht“, welcher durch den Doppelauftrag, die Prinzipien, der Mehrperspektivität und der Selbsterziehung geprägt wird (vgl. Krieger, 2011, S. 61). Der Doppelauftrag beschreibt hierbei die Vernetzung der Bewegungs- mit der Bildungskompetenz (vgl. Gissel & Flemming, 2004, S. 356). Eine Erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht entsteht, „wenn mit ihm sowohl Bewegungsbildung im Sinne der Sachaneignung (d.h. Erziehung 'zum' Sport) als auch allgemeine Bildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung (d.h. Erziehung 'durch' Sport) intendiert wird“ (Prohl, 2012, S. 72). In Bezug auf die allgemeine Bildung stehen nach Klafki die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Mitbestimmungsfähigkeit als auch die Solidaritätsfähigkeit im Mittelpunkt. Die Inhalte und die Methoden werden von den Lehrpersonen dahingehend ausgewählt, um diese Schlüsselkompetenzen zu fördern (vgl. ebenda, S. 73ff.). Die Prinzipien für den „erziehenden Sportunterricht“ sind Bestandteil gegenwärtiger Fachdiskussionen und somit nicht festgelegt (vgl. Krieger, 2011, S. 63). Die Mehrperspektivität bezeichnet das „Interesse an der Vielfalt der alltäglichen Lebenswelt [...] im Allgemeinen und der Vielfalt der menschlichen Bewegungskultur im Speziellen“ (Beckers, 2013, S. 186). Vielseitige Bewegungserfahrungen legen somit den Grundstein

für weitere Bewegungsspezialisierungen und die allgemeine Entwicklung der Schüler:innen (vgl. ebenda). Die Selbsterziehung ist in diesem Sinne eine Kommunikation, „die sich zwischen Aufordern (in der Regel durch den Erwachsenen) und Stellung nehmen des Kindes (z. B. durch Zustimmung, Ablehnung, Ausweichen, etc.) bewegt“ (Krieger, 2011, S. 68). Die Lehrperson bereitet somit „Entwicklungssituationen vor, lädt dazu ein, sich zu bewegen und bietet Hilfe an“ (ebenda, S. 69).

Als Problemfelder im Bewegungs- und Sportunterricht werden vor allem das Auf- und Abbauen von Sportgeräten, Unterrichtsstörungen oder das Nichtteilnehmen am praktischen Unterricht genannt (vgl. Achtergarde, 2007, S. 311ff.). Die Merkmale des guten Bewegungs- und Sportunterrichts sind mit der allgemeinen Didaktik verschränkt. Allerdings gilt es sowohl den Entwicklungsstand der Kinder als auch das Unterrichtsfach selbst zu bedenken (vgl. Horn, 2009, S. 152). Im Folgenden werden die „zehn Merkmale des guten Unterrichts“ nach Hilbert Meyer (2021) aufgelistet und durch Beispiele aus dem Bewegungs- und Sportunterricht (BSP) begründet (vgl. Horn, 2009, S. 156ff.):

- 1) *Klare Strukturierung* im Sinne von „Unterrichtsritualen, die Ruhe, Ordnung und Verlässlichkeit schaffen“ (Horn, 2009, S. 156)
BSP.: vereinbarte Zeichen, Sitzkreis in der Mitte der Halle, etc.
- 2) *Hoher Anteil echter Lernzeit* durch eine gute organisatorische Vorbereitung
BSP: Bereitlegen von Material, Minimierung von Wartezeiten, vorbereitete Gruppeneinteilung, etc.
- 3) *Lernförderliches Klima*
BSP.: Sichern und Helfen als Vertrauensgrundlage zur Lehrperson, klare Spielregeln, Ängste ansprechen, Umgang mit Niederlagen und Siegen kennenlernen, etc.
- 4) *Inhaltliche Klarheit*
BSP: verständliche Aufgabenstellung, methodische Reihen, Ergebnissicherung, etc.

- 5) *Sinnstiftendes Kommunizieren* als „im eigenen Handeln einen Sinn zu erkennen- und etwas nicht nur erzwungenermaßen zu tun“ (Horn, 2009, S. 172)
- 6) *Methodenvielfalt* als Inszenierungstechniken (z.B. Gesten), Verlaufsformen (z.B. Einstieg-Erarbeitung-Ergebnissicherung) und methodische Grundformen (z.B. kooperativer Unterricht)
- 7) *Individuelles Fördern* durch einen differenzierten Unterricht
- 8) *Intelligentes Üben* durch differenzierte Schwierigkeitsgrade, einem richtigen Rhythmus, sinnvollen Aufgaben und einer ruhigen Arbeitsatmosphäre
- 9) *Transparente Leistungserwartungen* durch ein angepasstes Lernangebot, das mithilfe von Leistungskontrollen zu einer Rückmeldung des Fortschrittes führt
- 10) *Vorbereitete Umgebung*
BSP: Sicherheitsvorkehrungen, Anzahl von Sportgeräten etc.

Diese nun genannten Punkte dienen als Grundlage für die eigene Planung, als Anhaltspunkt für die eigene Unterrichtsreflexion und für die Qualitätssicherung/-steigerung des Bewegungs- und Sportunterrichts (vgl. Horn, 2009, S. 191ff.).

5. Empirische Untersuchung

Durch die bereits kurz dargestellte theoretische Aufbereitung der Thematik stellt sich die Frage, wie der Bewegungs- und Sportunterricht zu weniger Auffälligkeiten im Verhalten beitragen kann. Es liegen noch keine gezielten Forschungsergebnisse für Schüler:innen mit SPF im Verhalten in diesem Unterrichtsgegenstand vor. Allerdings beinhaltet der Bewegungs- und Sportunterricht erzieherischer Ansätze und Problemfelder, wodurch Überlegungen diesbezüglich begründet sind. Zudem weisen Schüler:innen mit einem SPF im Verhalten inadäquate Verhaltensweisen auf, weshalb es zu folgender Unterfrage kommt: *Inwieweit verändert sich die*

Stellung der Kinder mit einem SPF im Verhalten durch die gesetzten Interventionsmaßnahmen?

Um die Forschungsfragen zu beantworten, kamen Beobachtungsbögen vor, während des und nach dem Bewegungs- und Sportunterricht als auch Soziogramme im zeitlichen Abstand zu fünfwöchigen Interventionsmaßnahmen zutrage. Rückwirkend wurden Vergleiche der beiden Untersuchungszeitpunkte angestellt. Es handelte sich um eine qualitative Originalstudie, da das Design dafür selbst entwickelt wurde. Die Daten wurden hierbei selbst erhoben und erstmalig verarbeitet. Die Untersuchungsgruppe für die Soziometrie bestand aus einer Sonderschulklasse. Für die Beobachtungen wurden 3 Schüler:innen aus dieser Klasse mit einem SPF im Verhalten herangezogen. Als Forschungsansatz galt die Einzelfallstudie. Begründungen dafür waren die kleine Anzahl der Schüler:innen als auch die weitere Methodentriangulation. Für die Beobachtungen wurden im Vorfeld folgende Kategorien definiert: oppositionelles Verhalten, dissoziales Verhalten, Interaktion sowie Aktivität und Aufmerksamkeit (vgl. Meyer, 2021, S. 76; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014, S. 50ff. Steinhausen, 2019, S. 455). Die Soziometrie wurde nach Wellhöfer (2007) analysiert und ausgewertet. Die genaue Darstellung der beiden Forschungsmethoden würde in diesem Artikel das Ausmaß sprengen. Deshalb wird nun kurz auf die Interventionsmaßnahmen eingegangen und abschließend eine Darstellung der Ergebnisse geboten.

5.1 Interventionsmaßnahmen

Infolge der Auswertung beider Methoden (Soziometrie, Beobachtungen) wurden 5-wöchige Interventionsmaßnahmen gesetzt. Grundlage dafür ist eine Vergleichsstudie von Bähr et. al (2007) als auch die zehn Merkmale des guten Bewegungs- und Sportunterrichts (vgl. Horn, 2009, S. 154ff. & Meyer, 2021, S. 23ff.). Die Auswahl der Maßnahmen erfolgte durch die Beachtung der Diagnosen der Schüler:innen. Folgende Interventionsmaßnahmen wurden eingesetzt: eine

wöchentliche Bewegungs- und Sporteinheit unter dem Aspekt des „Sozialen Lernens“, Organisationshilfen und Visualisierungen, Maßnahmen für das Nichtteilnehmen an der Unterrichtsstunde, sinnvolle Disziplinarmaßnahmen, Rituale und Signale zur Vereinfachung sowie eine Kontrolle des Auf- und Abbaus von Sportgeräten und -materialien. Im Weiteren werden nun kurz Praxistipps für die Umsetzung dessen gegeben.

1) Wöchentliche Bewegungs- und Sportstunden unter dem Aspekt des „Sozialen Lernens“ – *lernförderliches Klima*

Soziales Lernen im Bewegungs- und Sportunterricht bewirkt eine Verbesserung des Klassenklimas, eine Verringerung der Gewaltbereitschaft und führt zu einer Steigerung der Leistungsbereitschaft (vgl. Brattinger, 2018, S. 6f.). Eine Ausgangsliteratur bietet hierbei beispielsweise das Werk „Soziales Lernen im Sportunterricht“ von Brattinger (2018).

2) Organisationshilfen und Visualisierungen im Bewegungs- und Sportunterricht – *Klare Strukturierung*

Es handelt sich um „eine visuelle Darstellung der verschiedenen Unterrichtsabschnitte“ (Hindenburg, 2020, S. 3) (z.B. Aufwärmspiel, Aufbau, Stationen in Partnerarbeit, Entspannung, Reflexion) als auch um Sportregeln („Ich trage Sportkleidung.“) und soziale Regeln („Wir helfen einander.“).

3) Maßnahmen beim Nichtteilnehmen an der Unterrichtsstunde – *klare Strukturierung, lernförderliches Klima*

„Wenn mehrere Schüler nicht am Unterricht teilnehmen können, kann das dazu führen, dass ein regelrechtes Parallelprogramm zum Sportunterricht läuft. Es wird miteinander gequatscht und, falls der Lehrer es zulässt, mit dem Handy gespielt und/oder Musik über Walkman gehört.“ (Achtergarde, 2007, S. 321) Um dem entgegenzuwirken gibt es die Möglichkeit den Schüler:innen mithilfe eines Aushangs oder einer Zusammenfassung Alternativen aufzuzeigen, wie sie sich trotzdem im Unterricht einbringen.

gen können (z.B. beim Auf- und Abbau helfen, den Schüler:innen Hilfestellung bei Übungen anbieten, Schiedsrichter- und Hilfstätigkeiten ausführen). Des Weiteren kann ein Protokoll verfasst werden, indem sie einige Fragen („Was wurde in der Bewegungs- und Sportstunde gemacht?“, „Wo hast du geholfen? Was hast du geleistet?“) beantworten (in Anlehnung an Achtergarde, 2007, S. 342f.). Hierfür kann je nach Entwicklungsstand des Kindes gezeichnet oder geschrieben werden.

4) Sinnvolle Disziplinarmaßnahmen für einzelne Schüler:innen – *lernförderliches Klima*

Regeln bewirken einen schützenden Raum. Bei Verstößen dessen ist es wichtig, dass Konsequenzen berechenbar sind. Zudem müssen diese sofort danach wieder enden (vgl. Brattinger, 2018, S. 16). Folgende Beispiele können genannt werden:

- Entschuldigung
- gelbe Karte (= Verwarnung)
- rote Karte (= 5 Minuten Ausschluss, Ausschluss eines Spieles)
- Wiedergutmachung (z.B. mithilfe einer Kartei für Anregungen; siehe Grabe & Dosch, 2014)

5) Rituale und Signale zur Vereinfachung – *inhaltliche Klarheit, klare Strukturierung*

Rituale verhelfen der Lehrperson zu einem strukturierten Unterricht. Sie sind „Handlungen, die immer den gleichen Handlungsablauf“ (Brattinger, 2018, S. 18) besitzen. Sie geben den Schüler:innen Sicherheit, erhöhen die Bewegungszeit, vermitteln Zusammengehörigkeit und stärken das soziale Miteinander, vermindern Unterrichtsstörungen und erleichtern der Lehrperson die Unterrichtsvorbereitung (vgl. ebenda).

- Hand heben der Lehrperson: Schüler:innen versammeln sich im Sitzkreis (in Anlehnung an Achtergarde, 2007, S. 136f.)
- Begrüßungsritual: z.B. Kinder stehen im Kreis, verbeugen sich und sprechen „Jetzt geht's...“ und im Hochgehen rufen sie lautstark „Los!“ (vgl. Brattinger, 2018, S. 18)

- Ritual zum Stundenabschluss: „Auf das Rufen des Lehrers 'Gut!' antworten die Kinder mit einem lauten 'Sport!' und reißen die Hände nach oben. Danach gehen alle langsam aus der Halle zum Umziehen.“ (Brattinger, 2018, S. 19)

6) Kontrolle des Auf- und Abbaus von Sportgeräten und -materialien – *hoher Anteil echter Lernzeit*

Zu Schulanfang wird der Geräteraum und die darin befindlichen Sportmaterialien und -geräte besprochen (vgl. Brattinger, 2018, S. 11). Zudem teilt die Lehrperson die Schüler:innen klar ein, um Verantwortlichkeit zu schaffen. Wird immer wieder dasselbe Gerät aufgebaut, so erweist es sich als vorteilhaft, wenn die Lehrperson dieses einer kleinen Gruppe von Schüler:innen vorzeigt, sodass sie ihr Wissen an die anderen Kinder weitergeben (vgl. Achtergarde, 2007, S. 312). Nach dem Auf- oder Abbau setzen sich die Schüler:innen immer sofort wieder auf die zuvor festgelegte Ausgangsposition (z.B. Sitzkreis in der Hallenmitte). Im Geräteraum selbst befinden sich immer nur wenige Kinder (vgl. Brattinger, 2018, S. 11).

5.2 Ergebnisdarstellung

Durch den Vergleich der beiden Beobachtungszeitpunkte zeigte sich eine deutliche Minderung der Verhaltensauffälligkeiten vor, während des und nach dem Bewegungs- und Sportunterricht. Vor allem die Kategorien „Oppositionelles Verhalten“ (z.B. Trotz, Provokation, Leistungsverweigerung, etc.), „Interaktion“ (z.B. verminderte Empathie, sozial zurückgezogen, Sprechverweigerung, etc.) und „Aktivität und Aufmerksamkeit“ (z.B. verminderte oder gesteigerte körperliche Aktivität, Unaufmerksamkeit, etc.) wiesen eine deutliche Reduktion auf. Zum Teil kam es zu einer Extinktion von Verhaltensweisen: Die Provokation und die Leistungsverweigerung (Kategorie „Oppositionelles Verhalten“), welche zuvor als häufigste Indikatoren dieser Kategorie definiert wurden; das Zerstören von Gegenständen und das Weglaufen (Kategorie „Dissoziales Verhalten“); überangepasstes Verhalten, Sprechverweigerung, Di-

stanzgehemtheit oder Unsicherheit (Kategorie „Interaktion“) sowie eine weitere gesteigerte körperliche Aktivität (Kategorie „Aktivität und Aufmerksamkeit“) wurden nicht mehr gezeigt. In der Soziometrie zeigte sich, dass alle Schüler:innen mit einem SPF im Verhalten nach den Interventionsmaßnahmen einen Zugewinn an Attraktivität von den anderen Kindern erhielten. Ein Schüler mit SPF im Verhalten wurde nach Wellhöfer (2007, S. 94) vom „Außenseiter“ zum „Oppositionsführer“, das eine deutliche Verbesserung seiner Position in der Gruppendynamik bedeutete. Die Frage nach der Stellung der Schüler:innen (*Inwieweit verändert sich die Stellung der Kinder mit einem SPF im Verhalten durch die gesetzten Interventionsmaßnahmen?*) wird somit beantwortet, dass es bei allen Kindern mit SPF im Verhalten zu einer positiven Veränderung kam. Zudem wird festgehalten, dass durch theoretisch begründete und für die Schüler:innen adäquat ausgewählte Interventionsmaßnahmen weniger Auffälligkeiten vor, während des und nach dem Bewegungs- und Sportunterricht zu verzeichnen sind. Der Unterricht selbst kann durch soziales Lernen, Organisationshilfen, Visualisierungen, Maßnahmen beim Nichtteilnehmen an der Unterrichtsstunde, sinnvolle Disziplinarmaßnahmen sowie durch Rituale und Signale zu weniger Auffälligkeiten im Verhalten beitragen. Es erscheint somit als dringlich Überlegungen in Bezug auf den genauen Ablauf des Bewegungs- und Sportunterrichts, möglichen Disziplinarmaßnahmen und einfachen Ritualen anzustellen. Die dargelegten Erkenntnisse können somit als Ausgangspunkt für die eigene Planung des Unterrichts fungieren.

Literatur

- Achtergarde, F. (2007). Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch. (Bd. 6). Meyer & Meyer.
- Bähr, I., Koch, F., & Gröben, B. (2007). Kooperatives Lernen im Sportunterricht-empirische Befunde. In V. Scheid (Hrsg.), Sport und Bewegung vermitteln (S. 69–78). Czwalina.
- Brattinger, W. (2018). Soziales Lernen im Sportunterricht Klasse 1-4. Fair Play, Teambuilding & Co: Methoden, Bausteine und Stundenbilder für jeden zeitlichen Rahmen. (1. Auflage). Auer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen (2. Aufl.). W. Kohlhammer.
- Gissel, N., & Flemming, S. (2004). „Erziehender Sportunterricht“. Vorschlag für ein Schema zur Planung von Unterrichtseinheiten. Sportunterricht, 53(12), 355–359.
- Grabe, A., & Dosch, E. (2014). Die Wiedergutmachungskartei. Sich entschuldigen und bedanken- 85 Anregungen für Kinder. Verlag an der Ruhr.
- Gruber, H., Ledl, V., & Boyer, L. (Hrsg.). (2004). Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen. Jugend & Volk.
- Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hindenburg, F. (2020). Organisationshilfen für die Turnhalle. <https://www.wimasu.de/shop/organisationshilfen>
- Horn, A. (2009). Bewegung und Sport. Eine Didaktik. Verlag Julius Klinkhardt.
- Jungmann, T., & Reichenbach, C. (2009). Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. Borgmann Media.
- Krieger, C. (2011). Sportunterricht als Erziehungsgeschehen. Eine Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen aus Schüler- und Lehrersicht. (Bd. 13). Sportverlag Strauß.
- Metzinger, A. (2005). Verhaltensprobleme erkennen, verstehen und behandeln (1. Aufl., Bd. 6). Beltz.
- Meyer, H. (2021). Was ist guter Unterricht? (15.). Cornelsen.
- Müller, T. (2018). Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. Ernst Reinhardt.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2014). Wenn Schüler mit geistiger Behinderung verhaltensauffällig sind. Konzepte und Praxisimpulse für Regel- und Förderschulen. Ernst Reinhardt.
- Steinhausen, H.-C. (2019). Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie: Mit 120 Tabellen sowie 76 aktuellen Original-Fragebögen und Skalen. (9. Aufl.). Elsevier.
- Syusch, R. (2007). Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein. (Bd. 160). Hofmann.
- Teuber, M. (2005). Problemerzeugende Situationen in Kindertageseinrichtungen. In M. R.
- Textor (Hrsg.), Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Hort (3. Aufl., S. 10–17). Beltz.
- Textor, M. R. (2005). Verhaltensauffällige Kinder- eine integrative Perspektive. In M. R.
- Textor (Hrsg.), Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Hort (3. Aufl., S. 18–37). Beltz.
- Wellhöfer, P. R. (2007). Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. (3., überarb. und erw. Aufl., Bd. 2192). Lucius & Lucius.

Weiterbildung und Lehrer:innengesundheit – Ergebnisse einer Studie zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Peter GURMANN, Tina ORTNER,
Stephanie STEGFELLNER

Psychisch belastbare, zufriedene und gesunde Lehrpersonen haben Einfluss auf die Schulqualität und tragen zur Effektivitätssteigerung bei. (Scharschmidt/Fischer, 2010).

SWOT-Analysen, Evaluationsbögen und die Präsentationen der zentralen Erkenntnisse aus den Prozessportfolios der Teilnehmer:innen aus drei Lehrgängen der Weiterbildung zur Beratungslehrperson an der Pädagogischen Hochschule Kärnten ließen vermuten, dass sich neben der ursächlich beabsichtigten Kompetenzerweiterung im Umgang mit Schüler:innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung gleichzeitig auch das subjektive Wohlbefinden vieler Lehrgangsteilnehmer:innen im Pflichtschuldienst erhöht hatte.

Das Ziel dieser wissenschaftlichen Untersuchung zum Thema „Weiterbildung und Lehrer:innengesundheit - Ergebnisse einer Studie zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)“ war es daher, vermutete Effekte einer zweijährigen Weiterbildung zur Beratungslehrperson auf die Förderung von Lehrer:innengesundheit mit der Auswertung quantitativer Messdaten empirisch zu untermauern.

Als Testinstrument diente das AVEM-Testverfahren nach Scharschmidt/Fischer (2010). Die Abkürzung AVEM steht dabei für „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“. Dieses Verfahren steht besonders mit den Konzepten der Resilienz (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff, 2020; Plessner, 2018; Blättner/Wallner, 2011) und der Salutogenese (Antonovsky, 1997) in Verbindung, da diese elaborierten Theorien in ihren Zugängen zum individuellen Gesund-

heitsleben besonders Widerstandsressourcen und gesundheitsfördernde Maßnahmen in den Vordergrund stellen.

Konzepte zur Förderung der Lehrer:innengesundheit

Die Diskussion zur Lehrer:innengesundheit erlangt nach Scharschmidt/Fischer (2001, S. 61) aus zwei Gründen so viel Aufmerksamkeit: Erstens machen die Lehrer:innen die größte akademische Berufsgruppe aus, damit geht es um die Gesundheit von einem systemrelevanten Anteil der Bevölkerung. Zweitens haben psychisch belastbare, zufriedene und gesunde Lehrer:innen Einfluss auf die Schulqualität und tragen zur Effektivitätssteigerung der Schulen im Land bei.

Im folgenden Abschnitt werden die beiden verwandten Konzepte der Resilienz und der Salutogenese vorgestellt. Jene stellen in ihren Zugängen vor allem Widerstandsressourcen und gesundheitsfördernde Maßnahmen in den Vordergrund.

Resilienz

Inzwischen beschäftigen sich mehrere wissenschaftliche Disziplinen, darunter die Psychologie, die Pädagogik und die Soziologie, mit dem Begriff der Resilienz. Trotz der allgemein umstrittenen Definition (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff, 2020, S.16) ist Resilienz mit „Widerstandsfähigkeit“ und, abgeleitet aus dem Englischen, „Spannkraft und Elastizität“ verbunden. Ursprünglich stammt der Begriff aus der Physik und Materialkunde und steht für das Charakteristikum eines Materials, nach äußerer Einwirkung schnell zu seiner Grundform zu-

rückzukehren (Bengel/Lyssenko, 2012, S.24). Umgelegt auf den psychischen Kontext drückt es Widerstandskraft, Flexibilität und Belastungsfähigkeit aus. Welter-Enderlin/Hildenbrand (2008, S.13) fügen dem noch die Nutzung persönlicher Ressourcen hinzu. Auch Eckert/Ebert/Sieland (2013, S. 194) teilen diese Ansicht. Lepore/Stevens (2006 zit. n. Bengel/Lyssenko, 2012, S. 25) verweisen in ihrem Bild der Resilienz als vom Sturm geschüttelten Baum auf die drei wesentlichen Formen des Resilienzbegriffs. Die erste Form ist die Resistenz. Dabei wird keine Reaktion auf äußere Einwirkung gezeigt. Ist eine kurzfristige Belastung, mit schneller Erholung und Rückkehr zum Normalzustand zu beobachten, wird von der zweiten Ausprägung, der Regeneration, gesprochen. Das Merkmal der dritten Form, der Rekonfiguration, ist die Anpassung an die erlebten Umstände. (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 17) Reich/Zautra/Hall (2010) fügen dem noch einen vierten Aspekt, den der Nachhaltigkeit („sustainability“) hinzu. Sie beziehen dieses Handeln nicht auf das Aktions-Reaktions-Prinzip, sondern auf „unique human capacities for appraisal, planning, and intentional action“ (2010, S. 7). Damit spielt dieses Prinzip auf die Fähigkeit des Menschen an, zu reflektieren, zu planen und nach diesem Plan zu handeln.

Als neuen Aspekt lassen Noecker und Petermann (2008, S. 255, zit. n. Blättner/Wallner, 2011, S. 146) protektive Faktoren in ihre Definition mit einfließen. So sollen bestimmte Faktoren mildernd auf Belastungen und Beanspruchungen wirken können. Wie erläutert, gilt die Identifikation dieser Faktoren als Gegenstand der Resilienzforschung. Jene Schutzfaktoren werden nach Bengel/Meinders-Lücking/Rottman als Faktoren bezeichnet, „die die Auftretenswahrscheinlichkeit von Störungen vermindern, indem sie zur Entwicklung von Ressourcen beitragen bzw. [...] erleichtern.“ (2009, S. 23). Die Einteilung der Schutzfaktoren erfolgt in personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren.

Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff identifizieren

MMag. Dr. Peter GURMANN, Prof. Dipl. Päd.

Klagenfurt

PH Kärnten –
Viktor Frankl Hochschule
Professor für den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik/
Emotionale und soziale
Förderung und Classroom-
Management



peter.gurmann@ph-kaernten.ac.at

Tina ORTNER, MEd

Fohnsdorf

Volksschullehrerin an der
Volksschule Fohnsdorf



tinaortner15@gmail.com

Mag.^a Stephanie STEGFELLNER, Prof.ⁱⁿ Dipl. Päd.ⁱⁿ

Klagenfurt

PH Kärnten –
Viktor Frankl Hochschule
Professorin am Institut für
Pädagogik und Didaktik der
Elementar- und Primarstufe.
Leiterin des LeseSchreib-
Zentrums der PH Kärnten.
Jahrelange Lehrtätigkeit
im sonderpädagogischen
Bereich. Lehre und Orga-
nisation im Ausbildungsleh-
gang „Beratungslehrer:innen“.



stephanie.stegfellner@ph-kaernten.ac.at

„eine stabile, unterstützende und zugewandte Beziehung“ (2020, S. 18) als den stabilsten Prädiktor einer resilienten Entwicklung. Mit dieser Ansicht wird vor allem auf die familiären und sozialen Schutzfaktoren Bezug genommen. Damit kann festgestellt werden, dass das Umfeld wesentlichen Einfluss auf den Aufbau von Resilienz hat. Daraus kann gefolgert werden, dass ein Grundstein für die resiliente Entwicklung im Kindes- und Jugendalter gelegt wird und dadurch später auch nicht mehr aufzuholen ist. Dabei wird vor allem auf den Punkt angepielt, nach dem Erwachsene als Rollenmodelle agieren sollen. Auch die Eltern-Kind-Beziehung und das positive Verhältnis zu Geschwistern gehören in diesen Bereich. Außerhalb des familiären Kreises liegt in diesem Zusammenhang die Qualität von Bildungseinrichtungen. Auch diese ist eine von der Umgebung vorgegebene und gestaltete Variable.

Doch auch Schutzfaktoren rein auf personaler Ebene sollen in großem Maße einen Beitrag zur erfolgreichen Bewältigung von Krisen leisten können. In diesem Zusammenhang kristallisieren sich aus Langzeitstudien sechs relevante Kompetenzen heraus, um „Krisensituationen, aber auch Entwicklungsaufgaben und kritische Alltagssituationen zu bewältigen“ (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 19). Folgende personale Kompetenzen werden nach Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff (2020, S. 20f) auch als Resilienzfaktoren bezeichnet und sind Teil des Weges zur Bewältigung einer Situation:

- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Selbstregulation
- Selbstwirksamkeit
- Soziale Kompetenz
- Aktive Bewältigungskompetenzen
- Problemlösen

Seiler (2011, S. 52) beruft sich auf Boss (2006), um auf die Grenzen des Resilienzkonzepts zu verweisen. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass das Streben nach dem im Wortstamm vorkommenden „abfedern“, also dem Un-

empfindlich-Werden oder gar dem Verbiegen nicht in allen Situationen zur durchgängigen Lebensphilosophie werden soll. So sollen auch die Menschen aus dem Umfeld Anpassungsleistungen zugunsten persönlicher Bedürfnisse erbringen. Resilienz besteht demnach nicht nur aus dem Finden von Lösungen, sondern auch aus der Fähigkeit zur Akzeptanz.

Salutogenese

Als Begründer des Salutogenese-Konzepts wird Aaron Antonovsky (1997) gesehen. Antonovsky stellt die Salutogenese der Pathogenese gegenüber. Pathogenetische Ansätze fragen nach den Krankmachern, während die Grundfrage im salutogenetischen Ansatz lautet: „Warum befinden sich Menschen auf der positiven Seite des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums oder warum bewegen sie sich auf den positiven Pol zu, unabhängig von ihrer aktuellen Position?“ (Antonovsky, 1997, S. 15). Damit richtet sich die Konzentration der Frage auf den Ursprung von Gesundheit. Hurrelmann (2003, S. 55) interpretiert Antonovskys Verständnis von Gesundheit als „dynamische Interaktion zwischen zahlreichen belastenden und entlastenden, schützenden und unterstützenden Faktoren.“ So kann Gesundheit auch als Ergebnis des Gleichgewichts von Risiko- und Schutzfaktoren einer Person gedeutet werden. Bengel/Strittmatter/Willmann (2001, S. 141) fügen dem hinzu, dass Gesundheit bis zu diesem Zeitpunkt keine eigene Qualität zu haben schien, sondern nur über Krankheit definiert werden konnte.

Antonovsky entwickelt mit dem Entwurf des Kohärenzgefühls (SOC - sense of coherence) eine Antwort auf die salutogenetische Frage. Dieses ist aber nicht als bloßes Gefühl, sondern eher „als Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster zu begreifen“ (Bengel/Strittmatter/Willmann 2001, S. 142) und wird als personelle Ressource betrachtet (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 24). So sollen Widerstandsressourcen den Stressoren einen Sinn geben. Durch diese sinnhaften Erfahrungen wird mit

der Zeit ein starkes Kohärenzgefühl aufgebaut (Antonovsky, 1997, S. 16). Antonovsky (1997, S. 34) identifiziert folgende drei zentrale Komponenten des SOC.

Verstehbarkeit

Antonovsky (1997, S. 34) sieht Verstehbarkeit als den Kern der Definition. Menschen mit hoch ausgeprägter Verstehbarkeit erleben interne und externe Stimuli als strukturiert und damit erklärbar. Mit der Erfahrung, Stimuli vorherzusagen oder zumindest in bereits erlebte und gebildete Kategorien einordnen zu können, nimmt die Person jene nicht mehr als bedrohlich wahr.

Handhabbarkeit

Um mit oben genannten Stimuli und deren Anforderungen adäquat umgehen zu können, sind geeignete Ressourcen vonnöten. Diese beschreiben die Handhabbarkeit. Die Kontrolle über diese Ressourcen muss nicht bei der Person selbst liegen, sondern kann auch ausgelagert werden. Antonovsky (1997, S. 35) spricht dabei Personen an, welchen Vertrauen entgegengebracht wird. So können das nicht nur Ehepartner:innen, Freund:innen, Ärzt:innen, sondern auch Gottheiten sein. Wird davon ausgegangen, ein hohes Maß an Handhabbarkeit zu haben, tritt das Gefühl in die Opferrolle gedrängt zu werden seltener auf.

Bedeutsamkeit

Als affektiv-motivationale Komponente im Modell der Salutogenese wird die Bedeutsamkeit beschrieben, Bengel/Strittmatter/Willmann (2001, S. 142) sprechen auch von Sinnhaftigkeit, das Gefühl, eigenes Handeln als sinn- und wertvoll zu erleben. Antonovsky (1997, S. 35) bezieht sich dabei auf Viktor Frankls Logotherapie. Dieser stellt die Wichtigkeit einer Sinnggebung in den Mittelpunkt seiner Forschungen und blickt dabei auch auf eigene Erfahrungen im Konzentrationslager zurück (Frankl 2016; Frankl 2017). Dadurch, dass den aufkommenden Aufgaben ein Sinn gegeben wird, lohnt es sich nach

Bengel/Strittmatter/Willmann (2001, S. 142) „Energie in ihre Lösung“ zu investieren, auch wenn sie nicht zu einem positiven Abschluss kommen können.

Die Entwicklung der Komponenten des Kohärenzgefühls sind nach Antonovsky (1997, S. 94) kultur-, erziehungs- und sozialisationsabhängig. Auch wenn Grundsteine für die Ausprägung dieser im Kindes- und Jugendalter gelegt werden, so ist eine Weiterentwicklung auch im Erwachsenenalter möglich, wie Bengel/Strittmatter/Willmann (2001, S. 144) konstatieren. Darin können Parallelen zur Resilienzforschung gebildet werden, da auch ein Zwiespalt herrscht, in welchem Alter sie geprägt, aus- oder weitergebildet wird.

Individuumszentrierte Gesundheitsförderung im Lehrberuf als zusätzliche Kompetenzerweiterung im Rahmen einer viersemestrigen Weiterbildung

Wie eingangs erläutert, sind die Proband:innen der durchgeführten Untersuchung Personen, die den Lehrgang „Beratungslehrer/innen für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Förderbedürfnissen“ an der Pädagogischen Hochschule Kärnten absolviert haben. Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich haben Schwierigkeiten im Aufbau und der Qualität von sozialen Beziehungen. Eigene Emotionen und die Emotionen anderer werden nur schwer richtig wahrgenommen und gedeutet. Das Aufgabengebiet der Beratungslehrpersonen in diesem Bereich liegt vor allem in der Beratung der Lehrpersonen und Betreuung der Schüler:innen mit Defiziten dieser Art.

Die Arbeit von Beratungslehrer:innen „zielt darauf ab, Schulversagen oder die Notwendigkeit der Ausstellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs zu verhindern.“ (Pädagogische Hochschule Kärnten, 2007, S. 2). Es ist folglich davon auszugehen, dass sie in der Arbeit mit „Schüler/innen [sic!] mit Defiziten und Störungen im sozial-emotionalen Bereich“ (Pädagogi-

sche Hochschule Kärnten, 2007, S. 4) erhöhten psychischen Belastungen ausgesetzt sind. Darin begründet sich auch die Aufnahme von gesundheitsfördernden und -erhaltenden Lehrveranstaltungen in das Curriculum. Als solche können vor allem vier Lehrveranstaltungsreihen identifiziert werden:

Supervision I, II und III

Da es zu den Bildungsinhalten der Lehrveranstaltungen zählt, die „eigene Arbeit in Einzel- und Gruppensituationen zu reflektieren, ebenso Wahrnehmungen und Interpretationen von Schüler- bzw. Schülerinnenverhalten [sic!] [...] von Verhalten von Lehrpersonen sowie Zusammenhänge im jeweiligen System“ (Pädagogische Hochschule Kärnten, 2007, S. 20) zu erkennen, stehen sie in engem Zusammenhang mit den genannten Resilienzfaktoren. Es findet sich nicht nur die Fremdwahrnehmung, sondern auch die Problemlösung wieder, wenn es darum geht, den Zusammenhang mit dem in der Beschreibung genannten jeweiligen System zu erkennen.

Grenzen zeigen, Grenzen setzen

Die Beschreibung der Bildungsziele beinhaltet in vielen Punkten den Resilienzfaktor der aktiven Bewältigungskompetenz, denn es geht darum, die „eigenen Stärken bewusst zu machen“ sowie um das „Wahrnehmen und Reflektieren der eigenen Grenzen und der Grenzen anderer.“ (Pädagogische Hochschule Kärnten, 2007, S. 17). Die Bildungsinhalte sind auch mit dem Faktor des Problemlösens zu verknüpfen, da die eigene Kraft als Ressource, „neue Möglichkeiten zu finden“ (Pädagogische Hochschule Kärnten, 2007, S. 17) betont wird.

Pathologie des Zeitgeistes: Prophylaxe und Gegensteuerung durch Logopädagogik

Mit Viktor Frankls Zugang zur Sinnorientierung über die Logopädagogik kann aus den Bildungsinhalten der Lehrveranstaltung ein Zusammenhang zur Salutogenese herausgelesen werden. So steht die „sinnorientierte Erziehung“ (Pädagogische Hochschule Kärnten, 2007, S.

18) oder die „sinn- und werteorientierte Lebensbegleitung“ (ebd.) im Fokus dieser Lehrveranstaltung. Jene Ansätze orientieren sich besonders an der Komponente Bedeutsamkeit des SOC von Antonovsky (1997, S. 35).

Psychohygiene und Entspannungstechniken

Der Bezug der Bildungsinhalte dieser Lehrveranstaltung zur Resilienz ist offensichtlich. Es werden Gegenmaßnahmen zum „Umgang mit Emotionen, Burn-out [sic!], Arbeitsunzufriedenheit und Helfer-Syndrom“ (Pädagogische Hochschule Kärnten, 2007, S. 18) erarbeitet. Genau jene Aspekte werden im AVEM-Testverfahren wieder aufgegriffen und überprüft. Die Bezeichnungen Burnout und Helfer-Syndrom können den beiden Risikomustern (Anstrengung und Burnout) aus dem AVEM-Test zugeordnet werden.

Fragestellungen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, mithilfe der beiden Konzepte der Resilienz und der Salutogenese Auswirkungen der Förderung von Lehrer:innengesundheit aufzuzeigen. Die Untersuchung erfolgt unter Anwendung des AVEM-Testverfahrens nach Schaarschmidt/Fischer (2010) in Form einer Panelstudie in zwei Erhebungswellen. Dieses Verfahren stellt vor allem den Gesundheitsaspekt in den Vordergrund. Konkret werden in diesem Zusammenhang zwei Fragestellungen untersucht:

- 1) Welche Veränderungen zeigen sich in der Gegenüberstellung von Eingangs- und Ausgangsdiagnostik der Gesamtstichprobe (N=23) in Bezug auf die vier Referenzprofile?

Aufgrund der Ergebnisse aus SWOT-Analysen, Evaluationsbögen und die Präsentationen der zentralen Erkenntnisse aus den Prozessportfolios der Teilnehmer:innen aus der Weiterbildung zur Beratungslehrperson ließen vermuten, dass sich das subjektive Wohlbefinden vieler Lehrgangsteilnehmer:innen im Pflichtschuldienst erhöht hatte. In Folge dessen wurde

angenommen, dass sich die durch den AVEM-Test sichtbarmachte Musterzugehörigkeit tendenziell in Richtung eines gesundheitsfördernden Verhaltens wenden würde.

2) Welche messbaren Veränderungen ergeben sich aus der Gegenüberstellung von Eingangs- und Ausgangsdiagnostik mithilfe des Testverfahrens AVEM im Bereich der Widerstandskraft gegenüber Belastungen?

Dieser Bereich ist besonders mit der Resilienz und der Salutogenese, den Konzepten zur Gesundheitsförderung, in Zusammenhang zu bringen. Da im Lehrgang diesem speziellen Kompetenzerwerb in eigenen Lehrveranstaltungsreihen Platz gegeben wird, liegt die Erwartung nahe, dass messbare Effekte in diesem Bereich erzielt werden können.

Methoden

Stichprobe und Rahmenbedingungen

Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden im Rahmen des Lehrgangs „Beratungslehrer/innen für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Förderbedürfnissen“ (Pädagogische Hochschule Kärnten, 2010) erhoben. Voraussetzung der Teilnahme an der Befragung war die durchgängige Partizipation am Lehrgang.

Die erste Erhebung (Eingangsdiagnostik) fand im Jahr 2017 statt, die zweite Erhebung (Ausgangsdiagnostik) erfolgte im Jahr 2019. An der Eingangsdiagnostik haben 26 Proband:innen teilgenommen. Für die Ausgangsdiagnostik blieben 23 Proband:innen übrig. Der Schwund von 3 Testpersonen in dieser Panelstudie ist mit einem vorzeitigen Abbruch der Ausbildung zur Beratungslehrperson von zwei Personen und der Enthaltung der Ausgangsdiagnostik von einer Person zu begründen. Somit kann in der Auswertung und Interpretation der Daten auf N=23 zurückgegriffen werden.

Testverfahren „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM)

Als Testinstrument diente das AVEM-Testverfahren nach Schaarschmidt/Fischer (2010). Die

Abkürzung AVEM steht dabei für „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“. Schaarschmidt/Fischer entwickelten das Testverfahren AVEM als „mehrdimensionales, persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren“ (2010, S. 5) zur Selbsteinschätzung. Der Probandin/dem Probanden ist es dabei möglich, auf eine Fragestellung über eine fünfstufige Skala (von trifft völlig zu bis trifft überhaupt nicht zu, siehe Abbildung 1) zu antworten.

Die vielfältigen Fragestellungen erlauben „Aussagen über gesundheitsförderliche bzw. -gefährdende Verhaltens- und Erlebensweisen bei der Bewältigung von Arbeits- und Berufsanforderungen“ (Schaarschmidt/Fischer, 2010, S. 5) zu treffen. Damit liegt der Mehrwert der Analyse vor allem in der Früherkennung und den daraus abgeleiteten präventiven Maßnahmen. Dieses Verfahren steht besonders mit den Konzepten der Resilienz (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff, 2020; Plessner, 2018; Blättner/Wallner, 2011) und der Salutogenese (Antonovsky, 1997) in Verbindung, da diese elaborierten Theorien in ihren Zugängen zum individuellen Gesundheitserleben besonders Widerstandsressourcen und gesundheitsfördernde Maßnahmen in den Vordergrund stellen.

Elf Dimensionen und drei Bereiche

Abgefragt werden Merkmale in 11 unterschiedlichen Dimensionen (à 6 Items). Diese wiederum sind in drei übergreifende Bereiche eingeteilt.

Zum ersten Bereich, dem beruflichen Engagement zählen die Dimensionen subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit.

Dem zweiten Bereich, der Widerstandskraft gegenüber Belastungen, sind die Dimensionen Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung und innere Ruhe/Ausgeglichenheit zuzuordnen.

Die Dimensionen Erfolgs erleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unter-

stützung untermauern den dritten Bereich, die berufsbegleitenden Emotionen.

Vier Muster

Wie in der Bezeichnung des Testverfahrens zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster schon angedeutet, geht es um die Zuordnung der Proband:innen in 4 prototypische Muster.

Muster G

Die Abkürzung G steht für Gesundheit. Dabei steht die Probandin/der Proband in einem gesundheitsförderlichen Verhältnis zu ihrer/seiner Arbeit. Schaarschmidt/Fischer (2010, S. 11f) halten fest, dass das Muster G „durch stärkeres (aber nicht überzogenes) Engagement, Belastbarkeit, Zufriedenheit und Wohlbefinden gekennzeichnet ist.“

Muster S

Der Buchstabe S steht für Schonung gegenüber den Ansprüchen der Arbeit. Hervorzuheben ist das allgemein positive Lebensgefühl. Die Ursache dessen soll aber eher im Umfeld als in der Arbeit gesucht werden. Muster S sollte nicht unter dem unbedenklichen Gesundheitsaspekt betrachtet werden, sondern eher unter dem Motivationsaspekt. Dabei betonen Schaarschmidt/Fischer (2010, S. 12), dass dabei die nicht nur die Person, sondern vor allem auch die Arbeitsumstände in den Fokus zu nehmen sind.

Risikomuster A

Merkmal des Risikomusters A ist die (zu) hohe Anstrengung. Personen, die dem Risikomuster A zugetan sind, haben also den Eindruck, dass die getane Arbeit nicht ausreichend geschätzt wird.

Risikomuster B

Das B in der Bezeichnung Risikomuster B steht für das Burnout-Syndrom. Die Kernpunkte, die Freudenberg (1974) und Maslach (1982 zit. n. Schaarschmidt/Fischer 2010, S. 13) in der Definition des Burnout-Syndroms finden, können durch Resignation, Erschöpfungserleben, herabgesetzte Widerstandskraft, Unzufriedenheit und grundsätzlicher negativer Emotionen auch im Risikomuster B wiedergefunden werden und sind somit bezeichnend.

Diese Muster sind nicht nur in ihren prototypischen, reinen Ausprägungen möglich. Auch Abstufungen und Kombinationen werden erfasst. Schaarschmidt/Fischer (2013, S. 14) gehen davon aus, dass durch die Musterzuordnung von Personen Aussagen dazu getätigt werden können, inwieweit Testpersonen eigene Gesundheitsressourcen für die im Beruf gestellten Anforderungen nützen können bzw. inwieweit dabei ein individuelles Gesundheitsrisiko besteht.

Deskriptive Ergebnisse

Die Durchführung des AVEM-Testverfahrens kann sowohl in Papier-Bleistift-Form, als auch computergestützt erfolgen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich auch die Möglichkeiten und der Aufwand der Auswertung. Die Computer-Form wird mittels beiliegender Software ausgewertet. So ist auch eine Berechnung des Maßes der Musterzugehörigkeit möglich. Da die Fragebögen in diesem konkreten Fall per Papier-Bleistift-Form erhoben wurden, war die Item Eingabe in das dem Manual beiliegende Auswertungsprogramm notwendig.

Bitte kreuzen Sie das jeweilige Zeichen an:

Bitte beachten Sie:
Voller Kreis heißt, dass Sie der Aussage **völlig** zustimmen,
leerer Kreis heißt, dass Sie **überhaupt nicht** zustimmen.

Die Aussage... trifft überhaupt nicht

überwiegend nicht
teils/teils

überwiegend
völlig zu

1. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt

Abbildung 1: Fünfstufige Skala zur Selbsteinschätzung (Schaarschmidt/Fischer, 2010)

Im folgenden Abschnitt findet der Vergleich von Eingangs- und Ausgangsdiagnostik der vorliegenden Stichprobe statt.

Die Veränderungen in der Gegenüberstellung von Eingangs- und Ausgangsdiagnostik der Gesamtstichprobe in Bezug auf die vier Referenzprofile

Die Beantwortung der ersten Fragestellung geschieht mithilfe von Abbildung 2. Diese zeigt den Vergleich an Musterzugehörigkeiten von Erhebungswelle 1 zu Erhebungswelle 2.

Das Säulendiagramm verdeutlicht, dass der schwarze Anteil (I), also der Anteil von gesundheitsförderlichem Verhalten, gestiegen ist. Im Gegenzug ist der Anteil der Graustufen (II, III, IV, V) gesunken. Vor allem die Kombinationen aus und mit Risikomustern (IV) sind im Vergleich von 2017 und 2019 zurückgegangen. Damit kann ein positive Bilanz gezogen werden: der Wandel der Musterzugehörigkeiten lässt darauf schließen, dass die Intervention in Form der Beratungslehrer:innenausbildung sich positiv auf das subjektiv empfundene Beanspruchungserleben der Proband:innen auswirkt.

Die Darstellung der Bewegungen von den Musterzugehörigkeiten von Erhebungswelle 1 und Erhebungswelle 2 erfolgt in Abbildung 3. Im linken Bildabschnitt werden die Muster in Erhebungswelle 1 (2017) dargestellt. Rechts jene von Erhebungswelle 2 (2019). Aufgrund

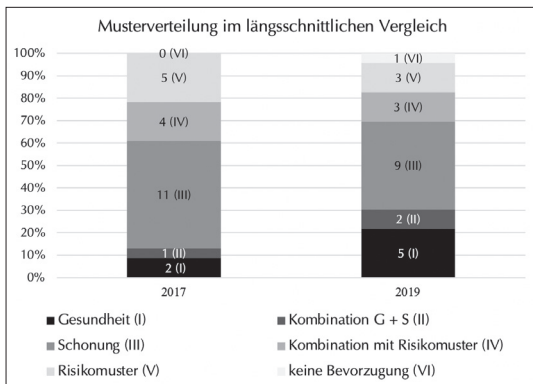


Abbildung 2: Musterverteilung im längsschnittlichen Vergleich

der geringen Anzahl an Proband:innen wurden nur absolute Zahlen zum Vergleich angeführt. Die Pfeile visualisieren die Bewegung von einem Muster aus Erhebungswelle 1 zu Erhebungswelle 2. Die unterschiedlichen Schraffierungen der Pfeile verweisen in ihrer Einheit auf die Zuwendung zu demselben Muster. Behält die:der Proband:in die Musterzugehörigkeit bei, ist dies nur an den absoluten Werten, nicht an den Pfeilen ersichtlich.

Dabei ist auffällig, dass sich ein Großteil der Muster zum positiven Pol hinbewegt. Es lassen sich keine Bewegungen zu einem reinen Risikomuster feststellen. Am meisten Bewegung zeigt sich weg vom Schonungsmuster. Drei Proband:innen kommen mit ihrer Bewegung in den Bereich der Gesundheit, drei in die Kombination aus Schonung und einem Risikomuster, nämlich dem Risikomuster Burnout. In der zweiten Erhebungswelle ist zu beobachten, dass sich weder bestehende Risikomuster zu reinen Risikomustern noch bestehende Gesundheitsmuster in Richtung Risikomuster entwickelt haben.

In Tabelle 1 werden die absoluten Veränderungen der vorkommenden Klassifikationen visualisiert. Die römischen Ziffern in Klammer verweisen auf die Einteilung aus Abbildung 2.

So wird noch einmal deutlicher, dass Kategorien, die mit Gesundheitsförderung (I,II,III) in Verbindung gebracht werden, mehr Zuwachs haben als Kategorien der Risikomuster und Kombinationen mit Risikomustern (IV,V). Einzig der

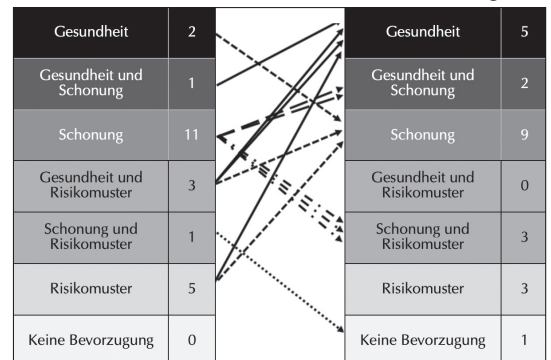


Abbildung 3: Musterveränderungen von Erhebungswelle 1 zu Erhebungswelle 2

Kombination aus Schonung und einem Risikomuster gehören nach der Intervention um zwei Proband:innen mehr an als in Erhebungswelle 1.

Damit ist zusammenfassend anzumerken: Der Wandel der Musterzugehörigkeiten lässt darauf schließen, dass sich die Intervention in Form der Beratungslehrer:innenausbildung eindeutig positiv auf das subjektiv empfundene Beanspruchungserleben der Proband:innen auswirkt.

Die Veränderungen aus der Gegenüberstellung von Eingangs- und Ausgangsdiagnostik im Bereich der Widerstandskraft gegenüber Belastungen

Der für die zweite Fragestellung zentrale Begriff, die Widerstandskraft gegenüber Belastungen, ist mit den grundlegenden Konzepten zur Lehrer:innengesundheit, der Resilienz und der Salutogenese in Verbindung zu bringen, da sich deren Grundüberlegungen auf den Aufbau und Erhalt von Widerstandskraft beziehen.

Für die Beantwortung wurden die Profile der Proband:innen nebeneinandergelegt (siehe Abbildung 4) und die Staninewerte der Dimensionen 5 bis 8 für den übergreifenden Bereich der Widerstandskraft gegenüber Belastungen verglichen. Der Begriff Stanine steht dabei für „standard nine“. Diese neunstufige Skala hat einen Mittelwert von 5. Auch die Werte 4 und 6 sind als mittlere Werte zu bezeichnen. Die Staninewerte sind am

Gesundheit (I)	+3
Gesundheit + Schonung (II)	+1
Schonung (III)	-2
Gesundheit + Risikomuster (IV)	-3
Schonung + Risikomuster (IV)	+2
Risikomuster (V)	-2
Keine Bevorzugung (VI)	+1

Tabelle 1: Absolute Veränderungen der Musterzugehörigkeiten

oberen Rand des Auswertungsprofils abzulesen.

Abbildung 4 stellt die Veränderung exemplarisch am Profil einer Probandin/eines Probanden dar. In Schwarz wird das Profil der Probandin/des Probanden von 2017 dargestellt, strichliert jenes aus dem Jahr 2019. Die vier Dimensionen, nämlich Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, offensive Problembewältigung und innere Ruhe/Ausgeglichenheit, die zur Widerstandskraft gegenüber Belastungen zählen, sind weiß hervorgehoben. Daraus konnte folgende Tabelle 2 abgeleitet werden.

5. Distanzierungsfähigkeit	6. Resignationstendenz	7. Offensive Problembewältigung	8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit
+4	-2	0	+2

Tabelle 2: exemplarische Darstellung des Maßes der Widerstandskraft

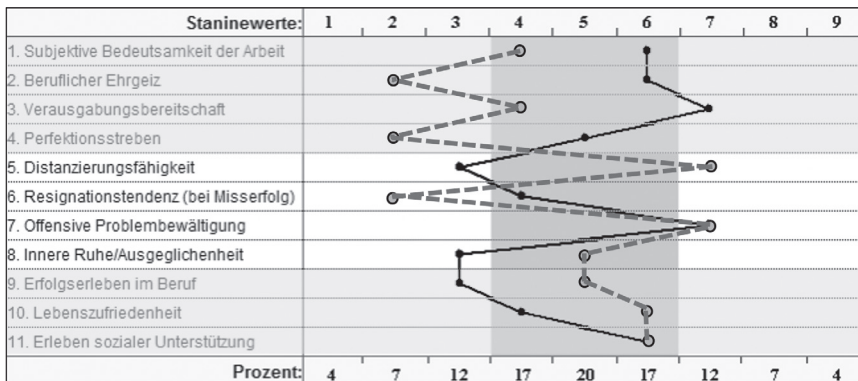


Abbildung 4: Erläuterung der Berechnung des Maßes der Widerstandskraft (in Anlehnung an Scharschmidt/Fischer 2010)



Zur differenzierteren Betrachtung wurden die Tests in drei Gruppen geteilt. So werden in Tabelle 3 die Ergebnisse von Proband:innen dargestellt, welche einer eher positiven Entwicklung zugeordnet werden. Tabelle 4 fasst jene mit einer eher negativen Entwicklung zusammen. Kaum Entwicklungen im Sinne einer Zuwendung zum gesundheitsförderlichen Verhalten und Erleben können bei den in Tabelle 5 dargestellten Ergebnissen nachgewiesen werden.

Positive oder negative Tendenzen sind nicht mit den Zeichen + und – gleichzusetzen, da ein Zuwachs (+) im Bereich der Distanzierungs-fähigkeit, der Offensiven Problembewältigung und der Innern Ruhe und Ausgeglichenheit als positiv zu bewerten sind, ein Zuwachs (+) von Resignationstendenz bei Misserfolg jedoch als negativ. Schwarze Markierungen verweisen auf eine positive Entwicklung, graue auf eine negative.

	Distanzierungs-fähigkeit	Resignations-tendenz bei Misserfolg	Offensive Problem-bewältigung	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit
	+1	-1	+2	+2
	0	+1	+2	+1
	0	0	-1	0
	+2	-1	-1	+3
	+1	-1	+1	+2
	0	+1	0	-1
	+2	+1	-2	+1
	+4	-2	0	+2
	+1	0	0	+2
Summe +	+11	-2	+1	+12

Tabelle 3: Vergleich Dimensionen der Widerstandskraft – positiv

Bei Proband:innen, deren Entwicklung als positiv eingeschätzt wird, verzeichnen in Summe in allen Dimensionen des Bereichs der Widerstandskraft gegenüber Belastungen eine positive Tendenz. Einen besonders großen Zuwachs zeigen die Dimensionen der Distanzierungs-fähigkeit und der Innern Ruhe und Ausgeglichenheit. Geringere Werte zeigen sich bei der Resignationstendenz bei Misserfolg und der Offensiven Problembewältigung.

	Distanzierungs-fähigkeit	Resignations-tendenz bei Misserfolg	Offensive Problem-bewältigung	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit
	-2	+1	+1	-1
	0	-1	0	-1
	-6	-1	0	0
Summe -	-8	-1	+1	-2

Tabelle 4: Vergleich Dimensionen der Widerstandskraft – negativ

Wie aus Tabelle 4 abgelesen werden kann, stehen bei Proband:innen mit einer eher negativen Entwicklung niedrige Werte der Distanzierungs-fähigkeit und der Innern Ruhe und Ausgeglichenheit gering positiven Werten von Resignationstendenz bei Misserfolg und der Offensiven Problembewältigung gegenüber. Weitere sind mit den Werten aus Tabelle 3 vergleichbar. Es hat also den Anschein, dass die Intervention diese beiden Dimensionen nicht beeinflusst hat.

Dieses Bild lässt sich durch die Betrachtung von Tabelle 5 nicht bestätigen. Bei Proband:innen mit geringen Änderungen ihrer Musterzugehörigkeit, sie werden hier neben den bereits als positiv und negativ bezeichneten als neutral betitelt, wird in Summe ein Verlust der Distanzierungs-fähigkeit festgestellt. Deutliche Steigerung erfährt jedoch die Offensive Problembewältigung. Auch die Innere Ruhe und Ausgeglichenheit und Resignationstendenz bei Misserfolg erfahren eine Erhöhung.

	Distanzierungs-fähigkeit	Resignations-tendenz bei Misserfolg	Offensive Problem-bewältigung	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit
	0	0	0	-1
	-3	+2	+1	+3
	-1	-1	-3	+1
	0	0	-1	0
	0	+3	+2	-3
	0	-2	+2	+2
	0	-4	+3	+3
	0	+1	+4	+1
	+1	0	+1	0
	0	0	+1	-1
Summe -	-3	-1	+10	+5

Tabelle 5: Vergleich Dimensionen der Widerstandskraft – neutral

Trotz dieser Klassifikation in positiv, negativ, oder neutral können jedoch in den Dimensionen Resignationstendenz bei Misserfolg und Offensive Problembewältigung durchwegs positive Werte verzeichnet werden.

Dies wurde für alle 23 Proband:innen durchgeführt. Insgesamt kommt so Tabelle 6 zustande.

	Distanzierungs-fähigkeit	Resignations-tendenz bei Misserfolg	Offensive Problem-bewältigung	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit
Summe	0	-4	+12	+15

Tabelle 6: Summe des Vergleichs Dimensionen der Widerstandskraft



Es lässt sich festhalten, dass die Intervention der Weiterbildung zur Beratungslehrperson in der Dimension Offensive Problembewältigung und der Dimension Innere Ruhe/Ausgeglichenheit nachweisliche Effekte zeigt. Bemerkenswert ist, dass die Distanzierungsfähigkeit keine Veränderung im Vergleich der Staninewerte aller Proband:innen zeigt. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass diese Dimension hohe Schwankungsbreiten zwischen den einzelnen Referenzmustern zeigt.

Diese Streuung wird in Abbildung 5 zu den vier Referenzprofilen ersichtlich. Die Dimension Distanzierungsfähigkeit ist zugleich Bindeglied zwischen den Bereichen berufliches Engagement und Widerstandskraft gegenüber Belastungen und kommt daher auch in beiden vor. Skalenergebnisse unter vier und über sieben liegen außerhalb des statistischen Durchschnittsbereichs. (Kieschke/Krumrey, 2019, 69ff).

In Verbindung mit den angeführten Referenzprofilen der vier Muster kann bezüglich der Dimension Distanzierungsfähigkeit festgehalten werden, dass für Muster G höhere Werte im Normbereich typisch sind. Risikomuster B hingegen ist durch Werte im unteren Normbereich charakterisiert. Muster S zeigt überdurchschnitt-

lich hohe Werte, Risikomuster A im Gegensatz dazu niedrige Werte, beide außerhalb des Normbereichs.

Außerdem wurden die Tests der Proband:innen zur differenzierteren Betrachtung dieser Dimension in drei Gruppen geteilt. So werden in Tabelle 7 in der ersten Spalte die Summe der Staninewerte von Proband:innen dargestellt, welche nach der Panelstudie einer eher positiven Entwicklung zugeordnet werden. Die zweite Spalte zeigt die Summe der Staninewerte der Ergebnisse von Proband:innen mit einer eher negativen Entwicklung. Kaum Entwicklungen im Sinne einer Zuwendung zum gesundheitsförderlichen Verhalten und Erleben können bei der Summe der Staninewerte in der dritten Spalte nachgewiesen werden.

Staninewerte Entwicklung Distanzierungsfähigkeit positiv	Staninewerte Entwicklung Distanzierungsfähigkeit negativ	Staninewerte Entwicklung Distanzierungsfähigkeit neutral
+11	-8	-3

Tabelle 7: Staninewerte der Distanzierungsfähigkeit der drei Gruppen im Vergleich

Damit zeigt die Datenlage, dass die Dimension der Distanzierungsfähigkeit messbare Effekte auf das subjektive Beanspruchungserleben zu haben scheint und sich je nach Musterzuge-

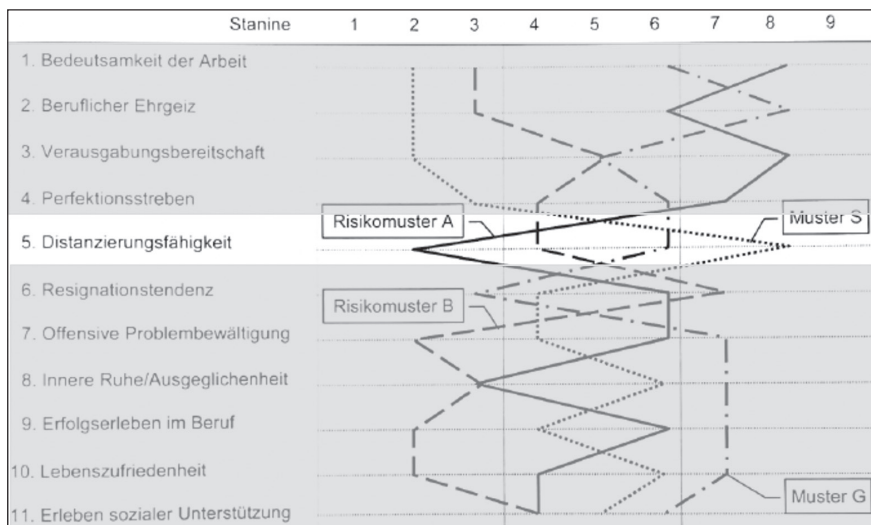


Abbildung 5: Darstellung der 4 Referenzmuster mit Fokus auf Distanzierungsfähigkeit (Schaarschmidt/Fischer, 2010, S. 11)

hörigkeit äußert. Insgesamt gleichen sich die Werte durch die unterschiedlichen Musterzugehörigkeiten und Ausprägungen jedoch wieder aus, was den Nullwert im Vergleich aller Proband:innen erklären könnte.

Diskussion

Das Ziel der Erhebung war es, den Eindruck der gleichzeitigen Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens dieser Lehrgangsteilnehmer:innen evidenzbasiert zu belegen. Die Tendenz der betrachteten Stichprobe macht deutlich, dass die zweijährige Weiterbildung zur Beratungslehrerin/zum Beratungslehrer positive Effekte auf das subjektive Beanspruchungserleben der Proband:innen hat und zu einer Verminderung dessen führen kann. Dieser Nachweis wird erstens an der Verschiebung der Musterzugehörigkeit in Richtung der gesundheitsförderlichen Muster festgemacht. Zweitens zeigt gerade der zentrale Bereich Widerstandskraft gegenüber Belastungen durch das Messverfahren positive Veränderungstendenzen in Richtung einer Erhöhung.

Insbesondere die Beschreibung, Darstellung, Analyse und Interpretation der Dimension Distanzierungsfähigkeit stellt einen nennenswerten Mehrwert dieser quantitativen Studie dar.

Die Dimension Distanzierungsfähigkeit steht in engem Zusammenhang zu den Modellen der Resilienz und Salutogenese. So bezieht sie sich in besonderem Maße auf den Resilienzfaktor Selbstregulation. Demnach sollen Erregungszustände in ihrer Dauer und Intensität selbst steuer-, kontrollier- und regulierbar sein (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 20f). Damit in Verbindung zu bringen ist wiederum die Komponente Handhabbarkeit aus Antonovsky Herzstück der Salutogenese, dem Kohärenzgefühl: Die Anforderungen des Lebens können durch die zur Verfügung stehenden eigenen Ressourcen und/oder fremde Hilfe gut bewältigt werden (Bewältigungszuversicht) (Antonovsky, 1997, S. 35). Auch die Verstehbarkeit, also eine weitere Komponente des Kohärenzgefühls, hängt stark mit dem Aufbau von Distanzierungsfähigkeit zu-

sammen. Antonovsky (1997, S. 34) hält fest, dass Menschen mit hoch ausgeprägter Verstehbarkeit interne und externe Stimuli als strukturiert und damit erklärbar erleben. Mit der Erfahrung, Stimuli vorherzusagen oder zumindest in bereits erlebte und gebildete Kategorien einordnen zu können, nimmt die Person jene nicht mehr als bedrohlich wahr. Damit wird eine Abgrenzung zu ihnen leichter.

Der Mehrwert der Untersuchung auf Basis dieser kleinen Stichprobe (n=23) liegt vor allem in der Dokumentation und im Wirkungsnachweis, der aufzeigt, dass spezifische Weiterbildungsmaßnahmen durchaus die psychische Gesundheit von Lehrer:innen stärken können. Gleichzeitig unterstreichen die Ergebnisse die Komplexität und Dringlichkeit der Gesundheitsförderung im Lehrberuf. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Effekte stark von der Schwerpunktsetzung der Weiterbildung abhängig sind. Damit wäre eine weiterführende Studie im Bereich anderer Angebote, die nicht explizit auf den Gesundheitsaspekt abzielen, denkbar. Die in dieser Untersuchung gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse können zusätzlich auch für Schulleiter:innen und das gesamte Kollegium interessant sein. Dies gilt sowohl für die individuelle als auch die systemische Ebene, beispielsweise in der Anregung von Schulentwicklungsprozessen zum Thema „Gesundheitsförderung“ (Schaarschmidt/Fischer 2001, S. 61).

Lehrgänge, wie der zweisemestrigere berufs begleitende „Lehrgang zur Erweiterung beruflicher Handlungskompetenzen/Beziehung – Balance – Klassenmanagement“ an der Pädagogischen Hochschule Kärnten (Stegfellner/Gurmann 2017, S. 175 ff.) oder die Lehrkräfte-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell (Bauer/Unterbrink/Zimmermann, 2007) setzen genau da an.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Bauer, J.; Unterbrink, T.; Zimmermann, T. (2007). Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Zugriff

- am 01.06.2022 unter <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/coachingrlehrerfreiburgermodellbaua07.pdf> und <https://lehrer-coachinggruppen.de/>
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 43. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Bengel, J.; Meinders-Lücking, F.; Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit, Band 35. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Bengel, J.; Strittmatter, R.; Willmann, H. (2001). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 6. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Blättner, B. & Wallner, H. (2011). Gesundheitswissenschaft. Eine Einführung in Grundlagen, Theorie und Anwendung (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckert, M.; Ebert, D.; Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle – Befunde - Interventionen. (2. Aufl., S. 193-212). Wiesbaden: Springer.
- Frankl, V. E. (2015). Der Wille zum Sinn. (7. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Frankl, V. E. (2017). ... trotzdem ja zum Leben sagen: ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager (2. Aufl.). München: Kösel.
- Hurrelmann, K. (2003): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung (5. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Pädagogische Hochschule Kärnten (2007). Lehrgang Beratungslehrer/innen für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Förderbedürfnissen. Curriculum.
- Plessner, M. (2018). Psychologie. Balance und Gleichgewicht im sportpsychologischen Kontext. Das Magazin für den Österreichischen Schießsport, 04/18, 9-12. Zugriff am 01.06.2022 unter <https://www.schuetzenbund.at/wp-content/uploads/2020/10/10komma9-2018-04.pdf>
- Reich, J. W.; Zautra, A. J.; Hall, J. S. (2010). Handbook of adult resilience. New York: The Guilford press.
- Rönnau-Böse, M.; Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schaarschmidt, U. (2008). Lehrergesundheit erhalten und stärken. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Studie zur psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Zugriff am 01.06.2022 unter https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Paedagogische_Woche/2008/Materialien/Schaarschmidt_Oldenburg_22_9_08.pdf.
- Schaarschmidt, U.; Fischer, A. W. (2010). AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Pearson Assessment & Information.
- Schaarschmidt, U.; Fischer, A. W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung; mit 6 Tabellen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines Veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U.; Fischer, A. W. (2013). Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Seiler, S. (2011): Resilienz - die Kunst der Stressresistenz. foerdermagazin.de 06/2011. S. 49- 52.
- Stegfeller, S. & Gurmman, P. (2017): Auf die Zutaten kommt es an ... - Beziehung-Balance-Klassenmanagement. Genese des Lehrgangs zur Erweiterung beruflicher Handlungskompetenzen. In: Kreis, I. & Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.). Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung. Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung. Bd. 1. (S. 175-190). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag
- Welter-Enderlin, R.; Hildenbrand, B. (Hrsg.) (2008). Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer.



Informationen zur Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich

www.heilpaedagogik.at

HARTHEIM  IMPULSE



SYMPOSIUM 2023

„WAS WILLST DU EIGENTLICH VON MIR?“

KOGNITIV BEEINTRÄCHTIGT UND PSYCHISCH KRANK:
WIE HALTUNG, KOMMUNIKATION UND BINDUNGSARBEIT
ZU EINEM GELUNGENEN MITEINANDER BEITRAGEN.

14. JUNI 2023, ALKOVEN

www.hartheim-impulse.at

heilpädagogik

Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich

P.b.b.

Zul.-Nr: GZ 19Z041735

Abs.: Heilpädagogische Gesellschaft Österreich

c/o Sylvia Kaschnitz, Sparbersbachgasse 12, 8010 Graz

Retouren an Wolfgang Sieberer, Carl Wagner-Str. 2a, 6330 Kufstein