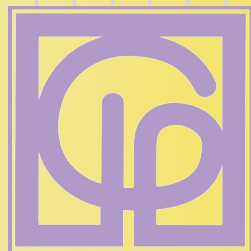


Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich

heilpädagogik

66. Jahrgang

Heft 3 • September 2023



- 2 **Ausschreibung**
Preis der Heilpädagogischen Gesellschaft 2024
- 3 **Ein ganzes Dorf oder ein enges Netz?**
Kooperationen bei der schulischen Betreuung
von Kindern im Autismus-Spektrum
Sabine HÖFLICH
- 11 **Burnout-Prävention:**
Coping-Strategien im Lehrer:innenalltag
Lisa HOFMANN, Raphael D. OBERHUBER
- 18 **Prozesse der Primarstufendidaktik:**
Aspekte der Vergangenheit - Kompetenzerweiterung
durch historisches Lernen in der Primarstufe
vor dem Hintergrund sprachsensiblen Unterrichts
Johann FEODOROW, Daniela WERNISCH

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.

Impressum

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

Diese Ausgabe der **heilpädagogik** thematisiert drei unterschiedliche Bereiche im schulischen Kontext.

Sabine HÖFLICH fokussiert sich in ihrem Artikel **Ein ganzes Dorf oder ein enges Netz?** auf die wichtigen Kooperationen in der schulischen Betreuung von Kindern im Autismus-Spektrum.

Der Artikel **Burnout-Prävention: Coping-Strategien im Lehrer:innenalltag** von Lisa HOFMANN und Raphael D. OBERHUBER beleuchtet die Problematik von beruflichen Belastungen und Stress im Tätigkeitsfeld von Primarstufenpädagog:innen.

Und Johann FEODOROW und Daniela WERNISCH bringen schließlich unter dem Titel **Prozesse der Primarstufendidaktik: Aspekte der Vergangenheit** eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Sprachkompetenz und sprachsensiblen Unterrichts im Kontext der Vermittlung geschichtlicher Ereignisse.

Beachten Sie bitte auch die Ausschreibung zum **Preis der Heilpädagogischen Gesellschaft 2024**, wir freuen uns auf Ihre Einreichung bis 1. März 2024.

In eigener Sache:

Die Zeitschrift **heilpädagogik** bietet eine Plattform zum Erfahrungsaustausch zwischen Forschung und Praxis.

Gerne veröffentlichen wir in dieser Zeitschrift Ihre Erfahrungen, Berichte und Forschungsergebnisse aus den vielfältigen heilpädagogischen Handlungsfeldern. Ich freue mich über Ihre Kontaktnahme,

mit freundlichen Grüßen

Wolfgang Sieberer
Schriftleitung



12. Hinterbrühler Symposium

23. und 24. November 2023
online

Weitere Informationen unter www.inkiju.at

Interdisziplinäres Netzwerk für Kinder und Jugendliche Hinterbrühl



Ausschreibung Preis der Heilpädagogischen Gesellschaft 2024

Die **Heilpädagogische Gesellschaft Österreich (HGÖ)** schreibt den **Preis der Heilpädagogischen Gesellschaft** aus, der im Rahmen des **25. Heilpädagogischen Kongresses** in **Salzburg** am **24./25. Mai 2024** vergeben wird.

Der Preis dient der Entwicklung und Weitergabe heilpädagogischen Forschens und Wirkens und stellt eine Auszeichnung für Arbeiten im heilpädagogischen Bereich in Österreich dar.

Er kann auch für heilpädagogische Projekte (best practice) und Entwicklungsvorhaben von grundlegender und weitreichender Bedeutung vergeben werden. In diesem Falle werden die Bewerber:innen gebeten, eine druckreife schriftliche Beschreibung ihres Projektes mitzuliefern.

Es können Arbeiten und Projekte aus dem Gebiet der Heilpädagogik und aus benachbarten Disziplinen (Medizin, Psychologie, Sozialwissenschaften etc.) die Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen im Fokus haben, eingereicht werden.

Als Dotation sind bis zu Euro 3.000,- vorgesehen.

Der Preis kann auch in Teilen vergeben werden.

Die formlose Einreichung muss in deutscher Sprache abgefasst werden. Auch Dissertationen,

Diplomarbeiten und Masterarbeiten an österreichischen Universitäten und (Fach-)Hochschulen werden zugelassen. Die Einreichung kann durch Personen, Institutionen oder durch Nominierung von einem der Landesverbände der HGÖ erfolgen.

Von den Nominierten ist eine Erklärung beizulegen, dass sie mit der Veröffentlichung einer entsprechenden Kurzfassung ihrer Arbeit in der Zeitschrift Heilpädagogik einverstanden sind.

Die Einreichung erfolgt auf elektronischem Weg an den Schriftführer der HGÖ,

Wolfgang Sieberer, w.sieberer@tsn.at

Einreichfrist: 1. März 2024

Eine Jury der Heilpädagogischen Gesellschaft beschließt die Nominierung für die Preisvergabe. Auf den Ausschluss des Rechtsweges wird hingewiesen.

Informationen zur Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich

www.heilpaedagogik.at

Ein ganzes Dorf oder ein enges Netz? Kooperationen bei der schulischen Betreuung von Kindern im Autismus-Spektrum

Sabine HÖFLICH

Menschen im Autismus-Spektrum haben oft ein großes Bedürfnis nach Konstanz und Vorhersehbarkeit. Ein enges Netz aus Bezugspersonen kann Ihnen Sicherheit geben. Gleichzeitig besagt ein afrikanisches Sprichwort, dass es ein ganzes Dorf braucht, um ein Kind zu erziehen. Die Mitglieder dieses „Dorfes“ werden im Folgenden betrachtet und es wird der Überlegung nachgegangen, inwiefern die Kooperation des engen Bezugspersonen-Netztes und des Dorfes mit Mitgliedern aus dem persönlichen wie aus dem professionellen Umfeld aussehen kann.

1 Einleitung

Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum (AS) unterscheiden sich von neurotypischen Gleichaltrigen meist durch die Art des Denkens, Wahrnehmens, Fühlens, Kommunizierens sowie Interagierens. Unterstützungsbedarf im sprachlichen, motorischen oder sozial-emotionalen Bereich ist oft gegeben. Dann braucht es pädagogische, therapeutische und/oder medizinische Begleitmaßnahmen.

Um Gelerntes zu verarbeiten und sich emotional stabilisieren zu können, brauchen Menschen im AS meist mehr Zeit, Ruhe und Konstanz als neurotypische Personen. Zu viele Reize und vielfältige Anforderungen belasten rasch. Auch verschiedene Interaktionspartner:innen können überfordern (Theunissen, 2017).

Im Spannungsfeld der Aussage „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes [interdisziplinäres] Dorf“ (Textor, 2018) und dem Bedürfnis nach Beständigkeit (Theunissen, 2017) wird der Frage nach Möglichkeiten der Zusammenarbeit bei der Betreuung von Schüler:innen im AS nachgegangen.

Im Folgenden wurde die Schule als zentraler Ausgangspunkt gewählt, um die Möglichkeiten bzw. die Bedeutung von Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft darzustellen.

2 Autismus und Neurodiversität

Im medizinisch-biologischen Verständnis wird Autismus als qualitative Beeinträchtigung sozialer Interaktion und Kommunikation sowie durch ein stereotypes Repertoire an Interessen und Aktivitäten beschrieben. So wird im DSM 5, dem diagnostischen Handbuch psychischer Störungen, dem breiten Spektrum an Erscheinungsformen, der Variationsbreite von Ausprägungsgraden und den fließenden Übergängen, Rechnung getragen und die Autismus-Spektrum-Störung als neuronale Entwicklungsstörung, die Einfluss auf die Kontaktfähigkeit hat, definiert (American Psychiatric Association, 2018). Der inklusive, nicht defizit- bzw. störungsfokussierende Begriff der Neurodiversität beschreibt eine Vielfalt an Formen des Wahrnehmens, der Aufmerksamkeit, des Denkens und des Erinnerns wie des Lern- und Problemlösungsverhaltens. Menschen mit Autismus verarbeiten in einer anderen Weise. Kommunikations- und Gesprächsverhalten bzw. Emotionsbewertung und -wahrnehmung können sich ebenso wie Motorik und

Sensorik von neurotypischen Personen unterscheiden. Durch neuronale Verschiedenheit entstehen Unterschiede im Bedarf an Beständigkeit, Routine und Ordnung, welche im erhöhten Maße notwendig sind, um Überforderung in einer neurotypisch ausgerichteten Welt zu verringern bzw. zu vermeiden (Theunissen & Sagrauske, 2019; Theunissen, 2022).

3 Kooperationen

In einer immer vielfältigeren Welt mit unterschiedlichsten Herausforderungen bedarf es guter Kooperation. Zusammenarbeit wird als wichtiger Gelingensfaktor bei der (inkluisiven) Betreuung von Kindern und Jugendlichen betrachtet (Kornau et al., 2018; Reisinger, 2018).

Im schulischen Setting gilt es die Lehrer:innenkooperation zu betrachten. Auch Professionsgleiche unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzung, Erfahrungen, Werte und Arbeitsdauer bzw. -weise. Auf Basis einer gemeinsamen menschenrechtsbasierten, wertschätzenden Grundhaltung gilt es, die Stärken der einzelnen Lehrer:innen im Team im Sinne der Kinder zu nutzen (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006).

Um auch umfassende, nichtschulische Bedarfe adressierende Förderbereiche einzubeziehen, bedarf es ebenfalls der Vernetzung (Bauer 2013; Trumpa, Franz & Greiten, 2016).

Bei der intra- wie bei der inter- bzw. multiprofessionellen Zusammenarbeit werden hohe Erwartungen an das Miteinander werden gestellt. Ein dichtes, intensives und beständiges Kooperieren im Sinne des Kindes, bei dem jeder die Stärken seiner Profession zur Geltung bringt, gilt als Erfolg versprechend. Damit Zusammenarbeit gelingt, bedarf es differenzsensibler Kollegialität, die Vielfalt als Ressource anerkennt und durch Austausch, arbeitsteilige Kooperation und im besten Falle Kokonstruktion geprägt ist (Breuer, Idel & Schütz, 2019; Steinwand, 2012).

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine HÖFLICH, BEd.

Traiskirchen, Österreich

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Volks- und Sonderschullehrerin, Studium der Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik; Arbeitsschwerpunkte:

Diversität und Inklusion; Forschung in den Bereichen Resilienz und Autismus.

sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at



4 Zusammenarbeit bei der Betreuung von Schüler:innen im AS

Anhand von Fallvignetten, in denen Lehrpersonen Förderprozesse beschreiben, wurden Lehrer:innenkooperationen, multiprofessionelle Teams und Vernetzungsvarianten bei der schulischen Betreuung von Schüler:innen im AS näher betrachtet. In den 21 zur Verfügung gestellten Vignetten wurden Förderprozesse von 19 Buben und zwei Mädchen im AS im Pflichtschulalter dargestellt.

Innerhalb des Systems Schule steht die Klassenlehrperson bzw. die Sonderschullehrperson im Zentrum, die Aufgaben der Koordination von Information, Austausch und Kollaboration innehaben. Enge Zusammenarbeit und Nutzung aller vielfältiger Stärken des Lehrer:innenteams sind hilfreich, um das Kind gut zu fördern und in seiner Entwicklung zu begleiten sowie die Klasse erfolgreich führen zu können. Personen

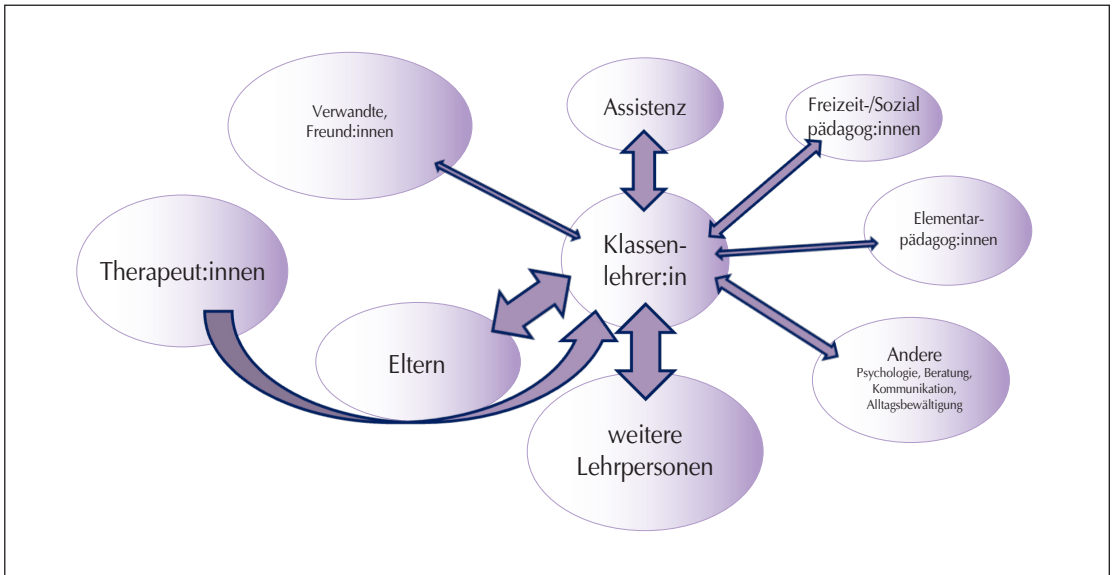


Abbildung 1: Kooperationen aus der Lehrerebeneperspektive (Schriftgröße sowie Pfeilstärke symbolisieren die Anzahl der Nennungen)

mit einschlägigen Weiterbildungen wie die Hochschullehrgänge Autismus-Spektrum oder Sprachheilpädagogik werden als eine wichtige fachliche Ressource betrachtet. Andere Lehrpersonen unterstützen durch Maßnahmen in den Bereichen Lernbegleitung, Mobilität, Kommunikation, Interaktion oder Bewegung.

In der Schule arbeiten oft auch die Schulassistenten, Freizeit- und Sozialpädagog:innen sowie nicht-pädagogisches Personal wie das Reinigungspersonal oder der:die Busfahrer:in zusammen mit dem Lehrpersonal. Wenn Kinder Assistenz erhalten, die bei der Lebensbewältigung unterstützt, nehmen Austausch und Absprache eine wichtige Rolle ein, um gemeinsam den schulischen Alltag gestalten zu können. Freizeit- und Sozialpädagog:innen werden in der schulischen Nachmittagsbetreuung eingesetzt oder leiten sportliche Aktivitäten, beispielsweise in einer Kletter- oder einer Fußballgruppe, an. Förderung in den Bereichen Lernen, Bewegen und Interaktion findet mit deren Unterstützung statt. Nicht zu unterschätzen ist außerdem die Bedeutung der Absprache mit dem Reinigungs-

personal, um Irritation durch Veränderung der räumlichen Umgebung zu vermeiden. Da für zahlreiche Kinder im Autismus-Spektrum Übergänge eine Herausforderung darstellen, kann ein gemeinsames Konzept mit den Fahrer:innen des Schulbusses bzw. des Fahrdienstes hilfreich sein. Mit Verständnis und Unterstützung sowie aktiver Mitgestaltung des Umfeldes kann viel erreicht werden.

Einen besonderen Stellenwert bei der Kooperation nehmen fast immer die Erziehungspersonen ein. Eltern bzw. Pflegeeltern sind stark in den Förderprozess und den Austausch eingebunden. Dabei wurden unterschiedliche Wege der Kommunikation gefunden wie täglicher kurzer Informationsaustausch beim Bringen und Abholen der Schüler:innen, Telefonate oder in Form von virtuellen Gruppengesprächen mit einem Elternteil, der Lehrperson und der Assistenz.

Außerdem nehmen Eltern meist eine Mittlerrolle zwischen Schule und Therapie ein. Informationsweitergabe oder auch Kontaktaufnahme

zwischen den beiden Systemen fällt darunter. Am häufigsten werden Ergotherapie und Logopädie in Anspruch genommen, auch heilpädagogisches Reiten bzw. Voltigieren, Musiktherapie, Therapie durch einen Special Trainer für Autismus, Delfintherapie sowie Konzentrationstrainings und Neurofeedback-Therapie werden aufgesucht. Meist informieren die Mütter das Lehrer:innenteam über aktuelle Therapien bzw. über die Schwerpunkte, die in diesem Setting bearbeitet werden. In selteneren Fällen wird über die Eltern auch ein Besuch von eine:r Therapeut:in in der Schule arrangiert, um den an der Schule Tätigen direkt Information und Anleitung bzw. Austausch zu ermöglichen.

Besuchen Schüler:innen verschiedene Therapien, so werden diese meist alternierend besucht. Auch das bewusste Zulassen von Therapiepausen ist ein wichtiges Thema, damit Gelerntes sich konsolidieren kann. Ebenso kann dadurch erfasst werden, ob das Erarbeitete in den Alltag Eingang gefunden hat und zur selbständigeren Lebensbewältigung befähigt, oder ob es noch Training und Begleitung braucht.

Manche zunächst angestrebten Testungen bzw. Überprüfungen, vornehmlich psychologische oder lerntherapeutische Maßnahmen, werden auch verschoben. Dies geschieht manchmal wegen langer Wartelisten, manchmal aufgrund der geringen Relevanz im aktuellen Entwicklungsverlauf bzw. Betreuungssetting oder um kindlichen bzw. familiären Druck zu reduzieren.

Kooperationen mit Elementarpädagog:innen findet während einer spezifischen Phase vor der Einschulung statt. Dieser Austausch wird als bedeutsam beschrieben. Bei Kindern, die bereits im Kindergarten Unterstützung erhalten, nimmt das Übergangsgespräch an der Nahtstelle Kindergarten-Schule eine wichtige und hilfreiche Rolle ein. Auch seitens der Familien wird

diese Kooperation als besonders beachtenswert erachtet, da Veränderungen oft mit großer Verunsicherung einhergehen und eine gute Vorbereitung bzw. Begleitung helfen, diese Krise erfolgreich zu bewältigen.

Weitere Unterstützungssysteme thematisieren die Bereiche Beratung und Kommunikation.

Am häufigsten werden dabei die Schulpsycholog:innen genannt, deren das schulische Leben für alle zu erleichtern. Die Unterstützung durch psychologische Begleitung und Beratung aus dem pädagogischen bzw. logopädischen Feld reicht von Alltags- und Konfliktbewältigung, Kommunikation und Lernen bis hin zu Information. Davon profitierten die Schüler:innen selbst, aber auch Lehrpersonen, Eltern und andere im Feld tätige Personen.

Unterstützung bietet auch der professionelle pädagogische Blick von außen auf die Rahmenbedingungen und fachlichen wie institutionellen Ressourcen. Beratungslehrer:innen waren besonders im Förderschwerpunkt Verhalten eine wichtige Stütze. Die Autismus-Beratung der Bildungsdirektion berät die Schulen und bemüht sich gegebenenfalls um Vernetzung mit Ambulatorien oder Vereinen. Auch die Diversitätsmanager:innen, die Mitarbeiter:innen der Fachstelle Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS), unterstützen mit Fach- und Systemexpertise. Koordinierend begleitet außerdem die Schulleitung und organisiert unter anderem die Kontaktaufnahme mit Dolmetscher:innen und Gebärdensprachdolmetscher:innen, die wertvolle Hilfe bieten, um Kommunikation und Verständnis zu ermöglichen (vgl. Bildungsdirektion Niederösterreich, 2023).

5 Im Kreis der Vertrauten

Die sozialen Ressourcen, die das Kind in seiner Entwicklung begleiten und fördern, werden nun unter dem Aspekt der Vertrautheit

betrachtet, um das Verhältnis der Unterstützenden bzw. der Kooperationspartner:innen zum Kind darzustellen.

Der *Circle of Friends*, der Unterstützer:innenkreis, stellt das soziale Umfeld dar. Dabei wird nach sozialer Nähe in vier konzentrischen Kreisen unterschieden, in deren Zentrum das Kind steht.

Im ersten Kreis der engsten Vertrauten, dem *Circle of Intimicy*, finden sich Alleinerziehende wie Eltern, Geschwister, Pflege- bzw. Adoptiveltern oder Bezugserzieher:innen, wenn Kinder fremduntergebracht aufwachsen. Die primären Bezugspersonen der Schüler:innen im AS nehmen eine bedeutsame Rolle bei den Förderprozessen ein. Enge Zusammenarbeit mit der Schule, eine gute Beziehung und ein gemeinsames Ziel können hier nachhaltiges Lernen ermöglichen. Können Erziehungsberechtigte den Erwartungen des Systems bezüglich Information, Austausch und Kooperation nicht nachkommen, finden die Kinder im gegenwärtigen System nicht dieselben Bildungschancen vor. Nicht in allen gesellschaftlichen Schichten, Kulturen und Ländern ist es üblich, dass ein

hoher Grad an Engagement und Kollaboration der Eltern im schulischen Bereich erwartet wird (Deniz, 2016; Otterpohl & Wild, 2016). Manchen fehlen die zeitlichen oder finanziellen Ressourcen, um den – oft unausgesprochenen – Erwartungen nachzukommen. Fehlt die Kraft bzw. das Vertrauen in die Institution oder in die Wirkmächtigkeit von kooperativen Prozessen, um enge Zusammenarbeit mit der Schule zu pflegen, kann sich dies ebenfalls nachteilig auswirken (Adamczyk, 2021). Werden seitens der Schule Empfehlungen zur Übernahme von Lehrer:innenaufgaben an die Eltern ausgesprochen, wie es besonders deutlich in Home-schooling-Phasen während der Covid19-Pandemie der Fall war, kann dies zu familiären Konflikten führen. Das Verschmimmen bzw. Vermischen von Aufgaben und Rollen – Was macht eine Mutter, wofür ist ein:e Lehrer:in zuständig – , kann Kinder im AS stark irritieren (Höflich, 2021).

Geschwister fungieren manchmal als Sprachrohr oder als Vermittler:innen zwischen der neurotypischen und autistischen Welt. Dies kann emotional, sozial wie kognitiv überfordern und

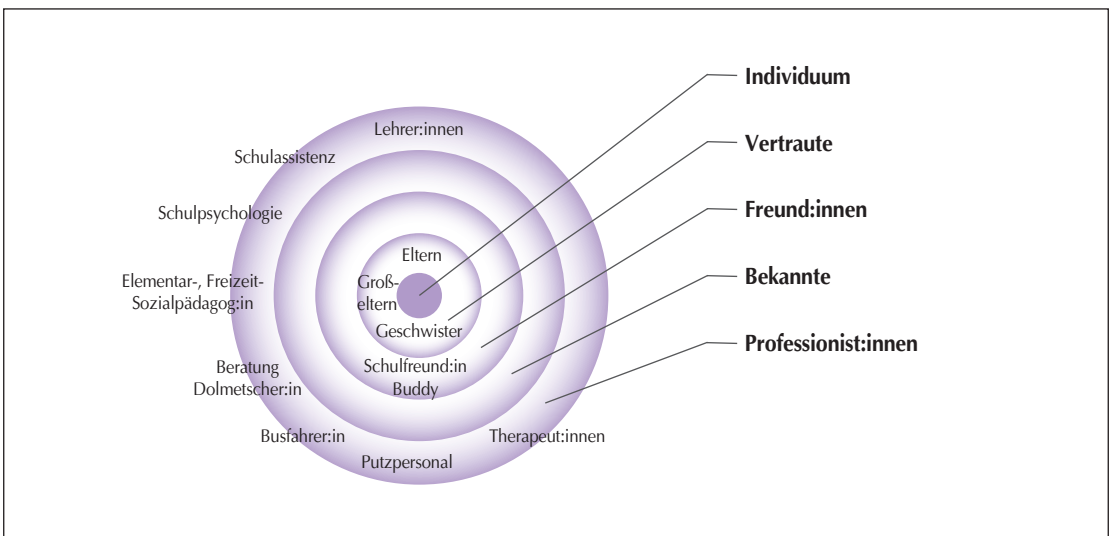


Abbildung 2: *Circle of friends* von Schüler:innen im Autismus-Spektrum (nach Falvey, Forest, Pearpoint & Rosenberg, 1997; Hinz, o.J.)

die Gefahr der sozialen Ausgrenzung mit sich bringen (Achilles, 2007; Maus, 2017).

Im nächsten Kreis, dem *Circle of Friendship* bzw. im *Kreis der Freund:innen*, werden jene Personen betrachtet, die aufgrund einer Freundschaftsbeziehung als stark vertraut bezeichnet werden. Gleichaltrige bzw. Freund:innen spielen in vielen Fällen keine nennenswerte Rolle im Leben der Schüler:innen im AS. Im Primarstufenbereich wurde an einer Schule ein Buddy-System etabliert, um das Kind dabei zu unterstützen, Ordnung zu halten und den Schulalltag zu bewältigen. Die Interaktion zwischen den Schüler:innen findet über die Thematisierung einer sachlichen Tätigkeit statt, nicht aufgrund des Interesses an der anderen Person oder mit der vordergründigen Zielsetzung, Freundschaften zu begründen. Schulkamerad:innen erscheinen jüngeren Kindern im AS wenig interessant. Soziale Interaktion wird für die meisten als Stressfaktor empfunden und kann auch Angst auslösen, wobei in einem geschilderten Fall wird ein Interesse an älteren Kindern deutlich wird. In der Sekundarstufe steigt das Interesse an anderen Schüler:innen.

Da Peers in der beschriebenen Stichprobe selten thematisiert werden, wäre es interessant, die Kinder selbst nach dem subjektiven Verständnis der Beziehung zu befragen, um so besser einschätzen zu können, ob Klassenkamerad:innen und Buddys als Freund:innen angesehen werden eher die Funktion von Bekannten einnehmen.

Der *Circle of Participation* ist der Kreis der Bekannten. Hier befinden sich Menschen, mit denen gerne etwas unternommen und das Interesse an bestimmten gemeinsamen Inhalten geteilt wird. Diese Beziehung wird nicht als Freundschaft definiert, die Anwesenheit dieser Personen erfreut aber das Individuum. In den untersuchten Vignetten fehlen Hinweise auf Unterstützung aus Nachbarschaft und weiterer Verwandtschaft bzw. Bekanntschaft oder die Einbettung in das kommunale Umfeld.

Im vierten Bereich, dem *Circle of Exchange* bzw. *Kreis der Professionist:innen*, werden Personen genannt, die für bestimmte Dienstleistungen bezahlt werden und somit eine professionelle Rolle einnehmen (Falvey, Forest, Pearpoint & Rosenberg, 1997; Hinz, o.J.).

Im *Circle of Exchange* bzw. im *Kreis der Professionist:innen* befinden sich die meisten Personen, die als Pädagog:innen, Psycholog:innen, Berater:innen, Kommunikationsunterstützer:innen oder Helfer:innen bei der Alltagsbewältigung eine berufliche Aufgabe erfüllen. Es zeigt sich, wie in vielen Lebensgeschichten von Menschen mit Beeinträchtigung (Hinz, o.J.), dass dieser letzte Kreis mit den meisten Menschen belegt ist. Hier finden sich Vertreter:innen der unterschiedlichen Professionen. Je nach Bedarf und Zeitpunkt des Prozesses finden Kooperationen statt und werden entwicklungsbedingte Fördermaßnahmen gesetzt. Manchmal gibt es intensive Phasen des Miteinanders und der konkreten Arbeit mit den Kindern, die dann wieder abflachen oder überhaupt ausgesetzt werden, manchmal gibt es Beratung und Information auf der Erwachsenen-ebene.

Modifiziert man dieses Modell durch Fokussierung auf Kontaktintensität und -häufigkeit, zeigt sich, dass jene Personen, deren Beziehung zu dem:der Schüler:in im AS durch Nähe gekennzeichnet ist, in die Mitte rücken.

So lässt sich ein enges Netz an Personen darstellen, die das Kind im AS gut kennt und mit dem es kontinuierlich in Kontakt geht. Vertrauen, Vorhersehbarkeit und Verlässlichkeit kennzeichnen diese Beziehung. Eltern, Lehrer:innen, Schulassistent:innen sowie Freizeit- und Sozialpädagog:innen bilden dieses Netzwerk der Vertrauten. Auch wenn Busfahrer:innen, Schulfreund:innen oder Buddys nur in manchen Lebensgeschichten der Schüler:innen im AS eine bedeutsame Rolle einnehmen, so gehören diese auch zu diesem engen Interaktionsfeld.

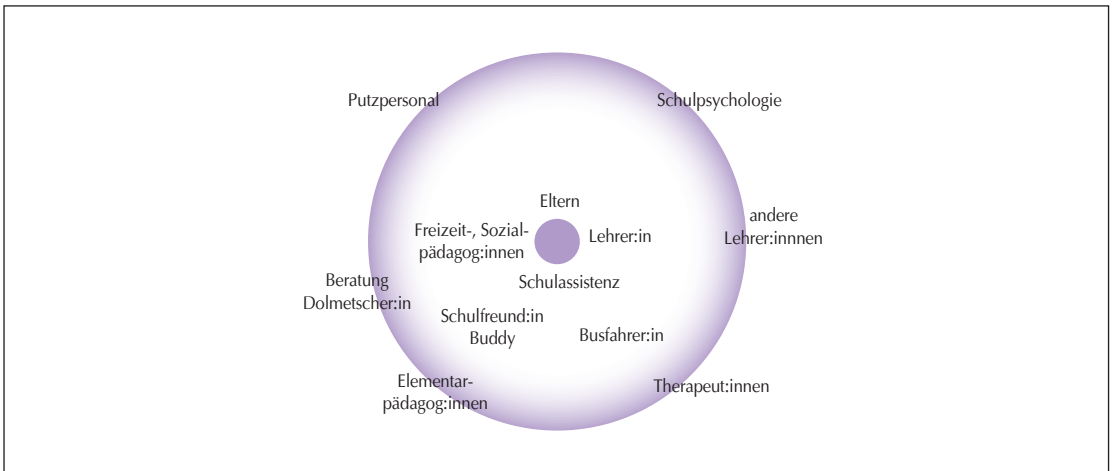


Abbildung 3: Enges Netz an Bezugspersonen im Alltag und interdisziplinäres Dorf an spezifischer Förderung

Personen, die im Förderprozess für begrenzte, klar definierte, intensiv genutzte Zeit zur Verfügung stehen, fungieren als Interaktionspartner:innen im Sinne eines interdisziplinären Dorfes, das spezifische Förderung bzw. Beratung bereithält. Weitere Lehrpersonen, die nicht kontinuierlich in schulischen Prozessen mitwirken, Schulpsycholog:innen, Therapeut:innen, Berater:innen, Elementarpädagog:innen und Dolmetscher:innen sind Mitglieder dieses interdisziplinären Dorfes, ebenso das Putzpersonal, das meist nicht direkt in Kontakt bzw. in kontinuierlichen Beziehungsprozessen mit den Schüler:innen steht, sondern durch die Mitgestaltung des Umfelds schulische Abläufe erleichtert.

6 Fazit

Die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Schulassistenten, Sozial- und Freizeitpädagogen im System Schule sowie die Bedeutung der Kollaboration von Schule und Familie verdeutlicht die Notwendigkeit eines belastbaren Netzes, das Stabilität und Sicherheit gewährleistet und dem Bedürfnis der Schüler:innen im AS nach Kontinuität entgegenkommt. Gegenseitige Anerkennung der jewei-

ligen Expertise wird hier ebenso bedeutsam wie das Einlassen auf unterschiedliche Perspektiven. Wege aufzuzeigen, wie Kollegialität gestärkt, zielorientiert zusammengearbeitet und Gestaltungsräume in der Schule geschaffen werden können, ist bedeutsam, damit sich alle Beteiligten als mit ihren Stärken und professionellen Zugängen wahrgenommen fühlen und einen guten Platz – räumlich wie in der Teamgemeinschaft – finden.

Der Rolle der Eltern und deren Engagement bei Informationsweitergabe, gemeinsamer Zielsetzung und Vernetzung mit außerschulischer Förderung im therapeutischen Bereich kommt ein hoher Stellenwert zu. In der Kooperation mit und durch das Elternhaus steckt bedeutsames förderliches Potential. Im Sinne der Bildungsgerechtigkeit bedarf es eines Blickes auf die Möglichkeiten außerhalb des Familienverbundes, wenn die Eltern diese enge Kooperation nicht eingehen können.

Das multi- bzw. interdisziplinäre Dorf, das durch Lehrpersonen bzw. Eltern vernetzt wird, ist ebenfalls von großer Wichtigkeit, da es Entwicklungsanreize gibt und die Handlungskompetenzen erweitert, um den Kindern im AS

Teilhabe zu ermöglichen und dabei zu unterstützen, mit den Anforderungen einer neurotypischen Umgebung besser umgehen zu können. Bedeutsam dabei ist, dass den Begleitmaßnahmen auch ein Innehalten und Pausieren mitzudenken ist, sodass nicht ständig zusätzliche Anforderungen gestellt und Reize gesetzt werden, sondern je nach individuellen Bedarfen Zeit zur Konsolidierung und zum Entwickeln gegeben wird.

Es braucht ein enges, belastbares Netz, das Stabilität, Schutz und Beziehung bietet, damit ein ganzes interdisziplinäres „Dorf“ (Textor, 2018) seine Wirkung entfalten kann.

Literatur

- American Psychiatric Association (2018)(2. korrigierte Auflage). Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5. Göttingen: Hogrefe.
- Achilles, I. (2007). Die Situation der Geschwister behinderter Kinder. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*. Nr. 1(S. 66-77)
- Adamczyk, J. (2021). Vertrauen und Beteiligung in der Schule. Typenanalyse einer qualitativen Interviewstudie mit Eltern. *DDS – Die Deutsche Schule*. 113. Jahrgang, Heft 3 (S. 267–281). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.03>
- Bauer, P. (2013). Multiprofessionelle Kooperation und institutionelle Vernetzung in der (Ganztags-)Schule. In T. Bohl & S. Meissner, S. (Hrsg.): *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsbefunde und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Beltz (S. 161-176.)
- Bildungsdirektion Niederösterreich (2023). Autismus. <https://www.bildung-noe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Sonderpädagogik/F-rderschwerpunkt--sozial-emotionale-Entwicklung-und-Autismus/Autismus.html>
- Breuer, A., Idel, T.S. & Schütz, A. (2019). Professionsentwicklung im Ganzttag. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz, J. (Hrsg.) *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4_17 (S. 307-323)
- Deniz, C. (2012). Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.) *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. (S. 326-331) https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_34
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher et al. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-11. (S. 1-21)
- Falvey, M., Forest, M., Pearpoint, J. & Rosenberg, R. (1997). *All my life's a circle*. Toronto, Canada: Inclusion Press. <https://inclusion.com/bkallmylifesacircle.html>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52 2 (S. 205-219). doi.org/10.25656/01:4453
- Hinz, A. (o.J.). *Inklusionspädagogik*. <http://www.inklusionspaedagogik.de/index.php/zukunftsplanung/vorgehensweisen/circle-of-friends>
- Höflich, S. (2021). Autismus und Corona. Über Erfahrungen von Eltern, Lehrpersonen und Therapeut:innen. In *heilpädagogik*. 3-14.
- Kornau, B., Dreblow, H., Ullrich, St., Karanjuloff, B. & Dert D. (2018). Inklusion durch Kooperation?! <https://doi.org/10.25968/opus-1212>
- Maus, I. (2017). *Geschwister von Kindern mit Autismus: Ein Praxisbuch für Familienangehörige, Therapeuten und Pädagogen*. Kohlhammer.
- Otterpohl, N. & Wild, E. (2017). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext der schulischen Leistungsentwicklung. In B. Kracke & P. Noack. (Hrsg.) *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5_13-1
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018). *Hochschullehrgang Autismus-Spektrum (AS)*. Version 1.3. <https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/Autismus.pdf>
- Reisinger, T. M. (2018). Kooperation als Unterstützungselement in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung. http://www.sozialeforschung.at/155_Reisinger_Tanja_Maria_2018.pdf
- Steinwand, C. (2012). Kooperierende Lehrerinnen und Lehrer. Ein diskursanalytischer Blick auf die Narration über Lehrerkoooperation in Zeitschriften für die pädagogische Praxis. In St. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit an-deren Partnern*. Waxmann
- Textor, M. (2018) *Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf*. <https://www.ipzf.de/dorf.html>
- Theunissen, G. (2022). Autismus – Sichtwechsel: vom Behandeln zum Unterstützen. <https://www.autismusspektrum.info/post/autismus-sichtwechsel-vom-behandeln-zumunterst%C3%BCtzen>
- Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019). *Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2017). *Autismus und herausforderndes Verhalten: Praxisleitfaden für positive Verhaltensunterstützung*. Lambertus-Verlag.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *DDS – Die Deutsche Schule*. 108. Jahrgang, Heft 1 (S. 80-92). Waxmann

Burnout-Prävention: Coping-Strategien im Lehrer:innenalltag

Lisa HOFMANN, Raphael D. OBERHUBER

Die Thematik *berufliche Belastungen und Stress* zeigt im Tätigkeitsfeld von Primarstufenpädagog:innen keine Rarität auf, sondern kann als konstanter Bestandteil des beruflichen Alltags betrachtet werden. Während zu Belastungsphänomenen und der Prävalenz von Burnout bei Lehrer:innen einige Studien vorliegen, existiert keine Studie, die sich explizit auf die Schulform der Primarstufe und die Thematik der Präventions- und Bewältigungsmaßnahmen bezieht.

Mit einer Querschnittsstudie wurden aktuell existierende Belastungen im Lehrer:innendasein und der Einsatz spezifischer Präventions- und Bewältigungsmaßnahmen erhoben. Damit soll der Status quo sowie die Erhaltung der Lehrer:innengesundheit in einem Bezirk in Oberösterreich dargestellt werden. Zur Gewinnung der Daten wurde ein Fragebogen konzipiert und als Untersuchungsinstrument herangezogen.

Die erlangten Ergebnisse deuten auf eine hohe Kongruenz zwischen Theorie und Empirie. Prävention ereignet sich auf der intra-, interpersonellen und organisatorischen Ebene und es zeigen sich zahlreiche prophylaktische Maßnahmen bei den befragten Primarstufenpädagog:innen, um den Prozess des Ausbrennens zu verhindern.

Einleitung

Berufliche Belastungen und Stress repräsentieren im Tätigkeitsfeld von Primarstufenpädagog:innen keine Rarität, sondern können als konstante Bestandteile des berufli-

chen Alltags betrachtet werden. In den Medien wird oftmals vermittelt, dass Lehrpersonen einer besonders gefährdeten Berufsgruppe angehören, die einem erhöhten Risiko ausgesetzt ist, psychische und physische Erkrankungen zu entwickeln (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Dies wird in der Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2006), die bereits einige Jahre zurückliegt, gezeigt, wobei Belastungssituationen von Pädagog:innen über einen sechsjährigen Zeitraum präzise untersucht wurden. Intention dieser Studie war, die differenten Belastungssituationen im Alltag der Pädagog:innen zu eruieren und Vorschläge zur Verbesserung zu entwickeln. Analoge Ergebnisse erbrachte die Belastungsstudie der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) und der Arge Burnout (2016), die zeigte, dass der Anteil der von Burnout bedrohten Pädagog:innen im Pflichtschulbereich erheblich anstieg.

Oftmals finden sich die Ursachen in organisatorischen Gegebenheiten und der intrinsischen Motivation von Lehrer:innen. Basierend auf eigenen Erfahrungen der Autorin und Literaturnachweisen existieren zahlreiche Belastungsarten im schulischen Alltag (Sommer, 2016). Mit Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 ist ad hoc eine Vielzahl an Faktoren hinzugetreten, welche die Lehrer:innengesundheit gefährden (kann) und deren Berufsbild stark modifizierte. Das breite Spektrum an fachlichen, pädagogisch-didaktischen und organisatorischen Kompetenzen musste extensiviert und die Rolle eines Allround-Talentes eingenommen

werden. Aus der Studie Lehrergesundheit in der Corona- Pandemie, die im Oktober 2020 vom Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, kann entnommen werden, dass der berufliche Alltag der Pädagog:innen in dieser herausfordernden Zeit äußerst belastend war (IFT-Nord, 2020). Diese enormen Anforderungen an das Lehrpersonal können letzten Endes mit der individuellen psychischen Widerstandsfähigkeit, der Resilienz, bewältigt werden. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, herausfordernde Stresssituationen zu überwinden, eine mentale Stärke und ein positives Selbstbild beizubehalten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019). Um das riskante Spannungsfeld zwischen dem Naturell, der Bildungsinstitution Schule und dem helfenden Konnex mit Schüler:innen, Erziehungsberechtigten, Kolleg:innen und der Schulleitung zu überwinden und resilient zu bleiben, dienen Präventionsmaßnahmen als förderliche Grundlage. Diese Burnout-Prophylaxe ist sehr vielfältig, jedoch kann diese in drei strategische Kategorien gegliedert werden: intra-, interpersonelle & organisatorische Ebene (Burnout-Syndrom, 2022).

Coping-Strategien, auch Bewältigungsstrategien genannt, repräsentieren einen wesentlichen Schutzfaktor der Resilienz, wobei der Name auf das Englische *to cope with* zurückzuführen ist. Diese beschreiben, wie Menschen mit enorm herausfordernden Lebensereignissen oder Lebenskrisen umgehen und diese bewältigen. Wird der Blick auf die Forschung gerichtet, so wird ersichtlich, dass die Begrifflichkeit Coping diverse Modelle einschließt, die sich bezüglich des Zieles, der Funktion oder der Wirksamkeit differenzieren lassen (Stangl, 2022). Basierend auf dem Faktum, dass jede Person ihre Individualität entfaltet, bedarf es unterschiedlicher Strategien, Belastungen zu reduzieren, Stress abzubauen und Lebenskrisen zu überstehen.

Prof.ⁱⁿ Lisa HOFMANN, BEd., MEd.

Desselbrunn, Österreich

Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (Schwerpunkt „Bewusst Leben und Bewegen“), Masterstudium an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Hochschullehrgang „Ausbildung zur Praxispädagog:in“
Pädagogin an der Volksschule Ohlsdorf



lisa.Hofmann@schule-ooe.at

Mag. Dr. Raphael D. OBERHUBER

Linz, Österreich

Prof.(PH), Dipl.Päd., Klinischer- und Gesundheitspsychologe, LA für D, ME und Klavier, Professor für Bildungspsychologie und Inklusive Pädagogik an der PHOÖ, für Psychosomatik an der SFU Wien, für Diagnostik an der Hamburger Fernhochschule, Psychologe an der Kepler Universitätsklinik Linz und in freier Praxis



r.oberhuber@eduhi.at

Aus diesem Grund ist es von hoher Relevanz, das breite Spektrum an Belastungsphänomenen darzustellen, Präventions- und Bewältigungsmaßnahmen kennenzulernen und diese anzuwenden, um einen effektiven Beitrag zur Aufrechterhaltung der individuellen Gesundheit zu leisten.

Expertisen über Präventions- & Copingstrategien im Berufsfeld von Primarstufenpädagog:innen – Studie und Methode

Die Wahrnehmung existierender Belastungsarten und der Einsatz von spezifischen Präventions- und Bewältigungsmaßnahmen ist immer individuell zu betrachten. Bereits die Belastungsstudie von Schaarschmidt (2006) zeigt auf, dass diese Empfindungen häufig kongruent sind. Eine aktuelle Studie, die sich auf diese Thematik bezieht und eine Schulform präziser untersucht, war bis dato nicht vorhanden. Dies veranlasste Lisa Hofmann im Juni 2022 dazu, eine Querschnittsstudie im Schulbezirk Grieskirchen in Oberösterreich durchzuführen, da sie als Primarstufenpädagogin in diesem Bezirk tätig war. Intention dieser war, den Status quo sowie die Erhaltung der Lehrer:innengesundheit in einem Bezirk in Oberösterreich darzustellen. Ein weiteres Charakteristikum dieser Studie repräsentiert die Prävention, da die erlangten Ergebnisse Hinweismöglichkeiten für die Lehrperson selbst, Schulleitungen und die Bildungsdirektion Oberösterreich liefern. Demzufolge kann für den befragten Schulbezirk beziehungsweise die Primarstufenpädagog:innen dieses Bezirkes ein spezifisches Fortbildungsprogramm zu der Thematik *Burnout, Präventions- und Coping-Strategien* angeboten werden.

Bei der Erhebung im Juni 2022 wurden Pädagog:innen von einunddreißig Volksschulen, die im Schulbezirk Grieskirchen tätig waren, befragt. Mit Genehmigung der Bildungsdirektion Oberösterreich übermittelte Lisa Hofmann den Schulleitungen eine kurze Beschreibung ihres Forschungsprojektes, den Link zum Online-Fragebogen und ersuchte diese, den Link an ihr Kollegium weiterzuleiten.

Im Zeitfenster von 27. Juni bis 22. Juli 2022 konnten Volksschullehrer:innen an dieser Querschnittsstudie partizipieren. Laut Bildungsdi-

rektions Oberösterreich waren im Schuljahr 2021/22 im Bezirk zweihundertfünfundsiebzig Primarstufenpädagog:innen angestellt, wovon siebenundfünfzig sich bereit erklärten, an der Studie von Hofmann teilzunehmen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 20,73 Prozent.

Für diese quantitative Studie wählte die Autorin einen Fragebogen als Untersuchungsinstrument aus. Zur Gewinnung der Daten konzipierte sie einen Online-Fragebogen, der aus sechsunddreißig Fragen bestand. Empirische Erhebungsprozesse mittels Fragebogen können als typische, verbreitete Vorgehensweise betrachtet werden, die zur Repräsentation empirischer Sachverhalte eingesetzt werden. Diese Form von schriftlicher Befragung ermöglicht den Teilnehmer:innen eine selbstständige Beantwortung, die häufig ortsunabhängig stattfindet. Als weiteres Charakteristikum gilt die Verbreitung des Fragebogens durch das Internet, wobei die Übermittlung per E-Mail und/oder eines Links erfolgt (Steiner & Benesch, 2021, S.43-45).

Dieser Fragebogen umfasste die Themenkomplexe *belastende Situationen, prophylaktische, bewältigende Maßnahmen und das gesundheitliche Wohlbefinden*, welche sich stringent aus dem aktuellen Forschungsstand ableiten lassen. Die befragten Primarstufenpädagog:innen des Schulbezirkes wurden hier aufgefordert, ihre individuelle Einschätzung auf einer Skala einzutragen. Es standen folgende Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: *trifft gar nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu und trifft genau zu*.

Hofmann legt nachstehend die bedeutsamsten Ergebnisse ihrer Querschnittsstudie dar.

Repräsentation der Ergebnisse

1. Belastungen

Zu Beginn wurde untersucht, ob im Alltag von Primarstufenpädagog:innen verschiedene Belastungsarten existieren. Es wurde aufgezeigt, dass diese konstante Bestandteile repräsentieren.

Weitere Fragen zu dem Themenkomplex *Belastungen* zielten darauf ab, spezifische Belastungsarten, mit denen Lehrpersonen in der Primarstufe konfrontiert werden, zu erheben. Folgende Optionen wurden von befragten Personen als äußerst belastend wahrgenommen:

- Übernahme von Supplierstunden
 - Erhöhter Lärmpegel
 - Disziplinarprobleme von Schüler:innen
 - Überstunden aufgrund der Corona-Pandemie
- Weiters lieferte die Studie Informationen über Belastungsarten, die von den teilnehmenden Pädagog:innen als belastend evaluiert wurden:
- Hohe Arbeitsplatzdichte am Schulstandort
 - Informationsübermittlung zwischen Lehrperson und Erziehungsberechtigten
 - Entgrenzung des Arbeitsalltags (flexible, ortsunabhängige Arbeitsgestaltung)
 - Fehlende Beziehungen im Kollegium
 - Mangelhafte kooperative und wertschätzende Kultur
 - Ängste und Sorgen hinsichtlich der Ansteckungsgefahr mit dem Coronavirus

2. Prävention

Als wesentlicher Fokus dieses Themenbereiches war zu erheben, ob präventive Maßnahmen auf der personalen Ebene, der Beziehungsebene und der organisatorischen Ebene getroffen werden müssen, um der Entstehung eines Burnout-Syndroms entgegenzuwirken. Fünfundsechzig Prozent der befragten Primarstufenpädagog:innen konnten sich völlig identifizieren. Zwei spezifische Präventionsmaßnahmen, *Selbstachtung* und *befriedigendes außerberufliches Leben*, wurden von über sechzig Prozent der Partizipant:innen bevorzugt ausgewählt. Darüber hinaus ist auch markant, dass mehr als fünfzig Prozent an verpflichtenden Fortbildungen zum Thema *Burnout-Prophylaxe* teilnehmen würden. Aufgrund dieses Ergebnisses scheint es, als sei diese Thematik für die befragten Lehrpersonen von großem Interesse.

Den erlangten Ergebnissen zufolge kann angegeben werden, dass für die Primarstufenpädagog:innen des Schulbezirkes Grieskirchen weitere Präventionsmaßnahmen relevant waren:

- Teilnahme an spezifischen Fortbildungen
- Fundiertes Wissen über Burnout-Syndrom und dessen Entstehung

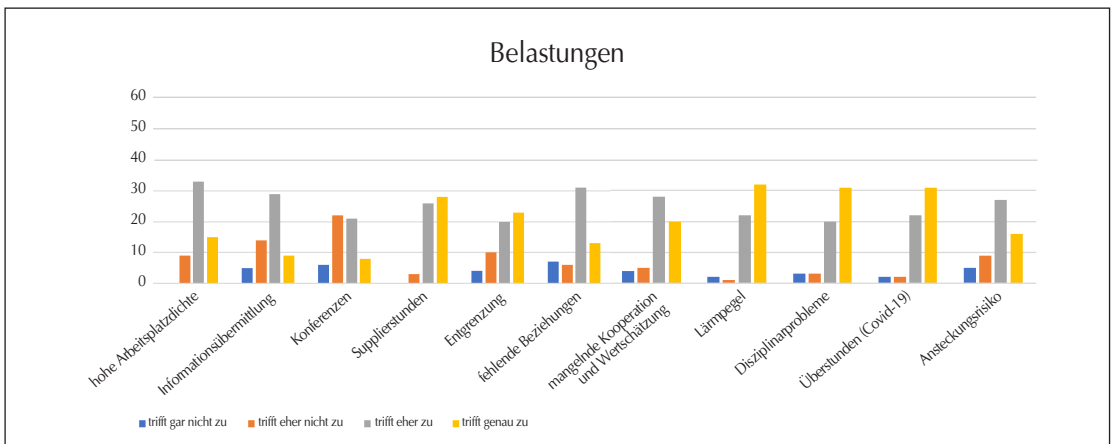


Abbildung 1: Ergebnisse Belastungen. Hofmann (2022)

- Feedback von Kolleg:innen
- Gruppenkonversationen
- Helfersysteme innerhalb des Kollegiums
- Unterstützungsangebote der Schulleitung und der Bildungsdirektion

3. Bewältigung

Coping-Strategien werden nahezu von der Hälfte der befragten Primarstufenpädagog:innen zur Aufrechterhaltung der individuellen Gesundheit eingesetzt. *Positive Denkweise, kognitive Neubewertung* und *das Pflegen beziehungsweise der Rückhalt von sozialen Beziehungen* gelten als präferierte Bewältigungsmaßnahmen in kritischen Situationen, da sich über sechzig Prozent völlig identifizieren konnten.

Evident ist, dass die Überwindung von prekären Gegebenheiten durch direkte Handlungsprozesse, durch Unterlassung von diesen oder durch modifizierte Verhaltensweisen bewältigt werden und dabei ähnliche Ergebnisse erlangt wurden. Ebenso werden der Einsatz von Entspannungstechniken und mentales Training bevorzugt.

Frappierend hingegen ist das differenzialer bewertete Ergebnis bei sportlichen Tätigkeiten, da alle vier Antwortoptionen gewählt wurden.

könnte vermutlich auf persönliche Interessen und Stärken der Pädagog:innen zurückzuführen sein.

4. Salutogenese

In diesem Themenkomplex wurde der Fokus auf das Kohärenzgefühl und die (potentielle) Partizipation an einem Präventionsprogramm gelegt. Den Ergebnissen ihrer Studie zufolge kann Lisa Hofmann behaupten, dass das Kohärenzgefühl, sprich die Verstehbar-, die Handhabbar- und die Sinnhaftigkeit, sechshundneunzig Prozent der Primarstufenpädagog:innen des Schulbezirkes Grieskirchen gesund hält. Erstrebenswerte Ergebnisse wurden auch bei den Fragen nach der Teilnahme an einem Präventionsprogramm erzielt, da die Nachfrage vorhanden war und ein solches Programm vorwiegend positiv bewertet wurde. Bei der Teilnahme kann differenziert werden in *grundsätzliches Interesse* und *gegenwärtiges Interesse*. Deutlich erkennbar ist, dass ähnliche Ergebnisse erreicht wurden. Dies war für die Autorin äußerst erstaunenswert, da trotz des geöffneten Zeitfensters von 27. Juni bis 15. Juli, welches das Ende des Schuljahres und den Ferienbeginn abdeckte, großes Interesse bei Primarstufenpädagog:innen im Bezirk Grieskirchen vorhanden war.

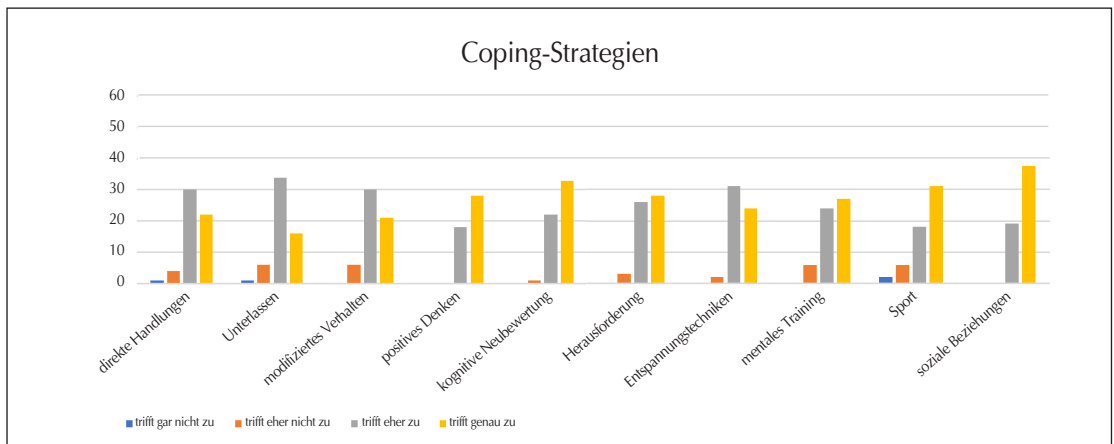


Abbildung 2: Ergebnisse Coping-Strategien. Hofmann (2022)

Conclusio

Im Hinblick auf psychische Belastungen zeigt sich der Beruf der:des Pädagog:in als besonders herausfordernd, da er eine Vielzahl an Belastungsarten inkludiert. Die Ergebnisse der Querschnittsstudie von Hofmann weisen Parallelen zu Schaarschmidt und Kieschke auf (2013, S.81).

Weiters wurde in dieser Querschnittsstudie nachgewiesen, dass die Belastungsarten, welche den befragten Primarstufenpädagog:innen im Fragebogen zur Auswahl standen, mit Sommer (2016, S.10-22) und Poschkamp (2011, S. 72) kongruent sind. Die häufigsten Belastungsarten, die im Schulbezirk Grieskirchen im Bereich der Primarstufe genannt wurden, sind eine hohe Arbeitsplatzdichte, erhöhter Lärmpegel und Disziplinarprobleme von Schüler:innen. Darüber hinaus kann behauptet werden, dass der berufliche Alltag während der Corona-Pandemie für Pädagog:innen äußerst belastend war und somit eine spezifische Belastungsart repräsentierte, welche das reguläre Arbeitspensum erhöhte und zu Überstunden führte (IFT-Nord, 2020, S.9f.; Dreer & Kracke, 2021, S.45). In ihrer Querschnittsstudie zeigte Hofmann, dass auch Ängste und Sorgen hinsichtlich der Ansteckungsgefahr mit dem Coronavirus existierten und diese eine spezifische Belastungsart darstellte.

Der Weg des Ausbrennens ist ein schleicher Prozess, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Besonders der Lehrer:innenberuf repräsentiert ein riskantes Spannungsfeld zwischen dem Naturell, der Bildungsinstitution Schule und dem helfenden Konnex mit Schüler:innen, Erziehungsberechtigten, Kolleg:innen und der Schulleitung. Aus diesem Grund sind präventive Maßnahmen auf der individuellen Ebene, der Beziehungsebene und der organisatorischen Ebene von hoher Bedeutung, um frühzeitig entgegenzusteuern und die Entstehung eines Burnout-Syndroms zu verhin-

dern. Wie die Ergebnisse der Querschnittsstudie im Schulbezirk aufzeigen, existiert im beruflichen Alltag von Primarstufenpädagog:innen eine Vielfalt an Präventionsmaßnahmen, wobei auch hier eine hohe Kongruenz zu Christiansen (2013, S. 16), Fengler & Sanz (2014, S. 168-178), Holzrichter (2016, S.20) und Poschkamp (2011, S. 86-89) vorliegt.

Primarstufenpädagog:innen wenden in ihrem beruflichen Alltag Coping-Strategien bewusst an, um einen essenziellen Beitrag zur Aufrechterhaltung ihrer Psychohygiene zu leisten. Es wurden auch im Bereich der Bewältigungsstrategien Ergebnisse von Hofmann erlangt, wobei Parallelen zur Literatur von Reisch (2003, S.60f.), Resilienz Akademie (2022), Wiemeyer & Hänsel (2017, S. 6-8), Fleckenstein (2017, S. 35f.) und Poschkamp (2011, S.61f.) gezogen werden können. Hieraus ergibt sich, dass die befragten Primarstufenpädagog:innen sowohl emotions-, problem- und bewertungsfokussierendes Coping als auch allgemeine Strategien zur Aufrechterhaltung ihrer Gesundheit anwenden.

Die Autorin Lisa Hofmann möchte mit ihrer Querschnittsstudie nicht nur die Primarstufenpädagog:innen auf diese Thematik aufmerksam machen, sondern alle Lehrpersonen, und plädiert dafür, dass Befindlichkeiten nicht nur wahrgenommen, sondern viel mehr ernst genommen werden müssen. Basierend darauf kann dem Prozess des Ausbrennens entgegengesteuert werden, damit das innere Feuer noch länger gewährleistet werden kann. Mit diesem Forschungsprojekt soll diese wichtige Thematik verdeutlicht werden und Primarstufenpädagog:innen zeigen, diverse Möglichkeiten und Strategien zur Prävention und Bewältigung von unvermeidbaren Belastungen kennenzulernen und zu finden, um eine effiziente und individuelle Maßnahme anzuwen-

den. Das Ziel soll darin bestehen, das Risiko, ein Burnout-Syndrom zu erleiden, zu minimieren und dieses bestenfalls zu verhindern, damit der schöne und erfüllende Lehrer:innenberuf zufriedenstellend ausgeübt werden kann.

Literatur

- Burnout-Syndrom (2022). Stress und Burnout Prävention. Zugriff am 20.02.2022 unter <https://www.burn-out-syndrom.org/pravention>
- Christiansen, S. (2013). Burnout-Syndrom. Präventive Maßnahme der Personalabteilung. In A. Meziani, B. Eberlein & S. Christiansen (Hrsg.), Burnout: Entstehung und Prävention. München: GRIN Verlag GmbH.
- Dreer, B., & Kracke, B. (2021). Lehrer:innen im Corona-Lockdown 2020. Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In C. Reintjes, R. Porsch, & G. Im Brahm (Hrsg.), Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. (S. 45-62). Münster: Waxmann.
- Fengler, J., & Sanz, A. (2014). Ausgebrannte Teams. Burnout-Prävention und Salutogenese. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Fleckenstein, J. (2017). Körperliche Aktivität als Therapieform. In V. Oertel & S. Matura (Hrsg.), Bewegung und Sport gegen Burnout, Depressionen und Ängste. Berlin: Springer-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2019). Resilienz. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Gewerkschaft Öffentlicher Dienst.(o.J.). Gewerkschaft. Anteil Burnout-gefährdeter Lehrer gestiegen. Zugriff am 25.03.2022 unter <https://tirol.goed.at/de/news/13-gewerkschaft-anteil-burn-out-gefaehrdeter-lehrer-gestiegen>
- Holzrichter, T. (2016). Selbstfürsorge als Basis derLehrergesundheit.Strategien,Tipps und Praxishilfen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Institut für Therapie- & Gesundheitsforschung (2020). Stimmungsbild. Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie. Zugriff am 04.03.2022 unter <https://www.dak.de/dak/download/ergebnisbericht-2389012.pdf>
- Lexikon Stangl (2022). Coping. Zugriff am 27.07.2022 unter <https://lexikon.stangl.eu/36/coping/>
- Poschkamp, T. (2011). Ausgebrannt! Burnout erkennen, heilen, verhindern. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Reisch, R. (2003). Schulstress gekonnt meistern. Praktische Tipps für LehrerInnen und Eltern. Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co. KG
- Resilienz Akademie (2022). Coping. Der Umgang mit Stress, Problemen und Krisen. Zugriff am 27.07.2022 unter <https://resilienz-akademie.com/wiki/coping/>
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland, Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (S. 81-98). Heidelberg: Springer VS.
- Steiner, E. & Benesch, M. (2021). Der Fragebogen.Von der Forschungs idee zur SPSS-Auswertung. Stuttgart: utb GmbH.
- Sommer, D. (2016). Schulstress, lass nach! Als Lehrer gesund und gelassen bleiben. Hamburg: AOL-Verlag.
- Wiemeyer, J. & Hänsel, F. (2017). Körperliche Aktivität. In V. Oertel & S. Matura (Hrsg.), Bewegung und Sport gegen Burnout, Depressionen und Ängste (S.3-10). Frankfurt: Springer-Verlag GmbH.



12. Hinterbrühler Symposium

23. und 24. November 2023

online

Weitere Informationen unter www.inkiju.at

Interdisziplinäres Netzwerk für Kinder und Jugendliche Hinterbrühl



Prozesse der Primarstufendidaktik: Aspekte der Vergangenheit

Kompetenzerweiterung durch historisches Lernen in der Primarstufe vor dem Hintergrund sprachsensiblen Unterrichts

Johann FEODOROW, Daniela WERNISCH

Sprachliche Voraussetzungen spielen eine entscheidende Rolle für das historische Lernen. Ziel des vorliegenden Textes ist die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Sprachkompetenz im Kontext der Vermittlung geschichtlicher Ereignisse. Dabei werden innovative Aspekte in den Blick genommen, damit es gelingt, dass Schüler:innen sowie auch Lehrer:innen zum fächerübergreifenden Denken angeregt werden.

Eine angemessene Beherrschung der Sprache ermöglicht es Lernenden einerseits, historische Inhalte zu verstehen, zu analysieren und zu interpretieren und andererseits, kritisches Denken und Reflektieren zu fördern. Die Sprache dient als Werkzeug, um Geschichte zu beschreiben, zu erklären sowie Zusammenhänge zur Gegenwart herzustellen. Die Fähigkeit, historische Quellen zu lesen und zu interpretieren, erfordert ein Verständnis komplexer sprachlicher Strukturen und eines adäquaten Wortschatzes. Ohne solide sprachliche Kompetenzen werden Schüler:innen Probleme haben, historisches Gedankengut in der Primarstufe zu entschlüsseln und den Kontext zu erfassen. Zudem ist die mündliche Kommunikation – die narrative Kompetenz, auf die im Artikel noch näher eingegangen wird – ein integraler Bestandteil des historischen Lernens. Erst so können Kinder ihr Wissen vertiefen und unterschiedliche

Perspektiven berücksichtigen. Die Partizipation an Diskussionen erfordert sowohl sprachliche Fertigkeiten als auch das Verständnis von Fachbegriffen und geschichtlichen Zusammenhängen und soll das kritische Denken und Auseinandersetzen mit historischen Ereignissen fördern. Schüler:innen, die über eine solide sprachliche Basis verfügen, sind besser in der Lage, sich mit historischem Lernen auseinanderzusetzen. Daher sollten sprachliche Voraussetzungen in der Geschichtsvermittlung einen hohen Stellenwert einnehmen, um effektives und tiefgreifendes Lernen zu ermöglichen.

Dieser Text widmet sich der Verbindung des Geschichtsunterrichts in der Primarstufe mit sprachlichen Kompetenzen, ganz besonders der sinnerfassenden Lesefähigkeit und der Wortschatzarbeit vor dem Hintergrund des sprachsensiblen Unterrichts, wie es das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) auch in seinen Konzepten für bereits gegenwärtige und zukünftige Inhalte vorsieht.

Wildemann und Fornol (2017) bringen es auf den Punkt: Sprachliche Fertigkeiten stellen einen wesentlichen Prädiktor für den Schul- und Lernerfolg in allen Bereichen dar und wirken sich auf die Selbstwahrnehmung und das Selbstkonzept der Lernenden aus (vgl. Wildemann, Fornol, 2017, S. 80f).

Frühes historisches Lernen und narrative Kompetenz

Verschiedene empirische Befunde zum frühen historischen Lernen fassen eines zusammen: Primarstufenschüler:innen sind in der Lage, historisch zu denken und über Vergangenheit, Geschichte und die daraus resultierenden Erkenntnisprozesse zu reflektieren (vgl. Fenn, 2018, S. 318). Die Relevanz kommt in nachfolgendem Zitat gut zum Ausdruck:

„Die Arbeit mit historischen Quellen ist seit den 70er Jahren ein fester Bestandteil historischen Lernens in der Primarstufe.“ (Michalik, 2007, S. 223)

Geschichtsdidaktik im Zusammenhang mit sprachlichen Fähigkeiten, insbesondere der Fertigkeit des Erzählens, der sogenannten narrativen Kompetenz, ist auf der Ebene der Rekonstruktion der Vergangenheit anzusehen. Sprache und das damit verbundene Erzählen sind wichtige Voraussetzungen, denen in der Bewusstseinsbildung einer sogenannten Entwicklung historischer Denkweisen von Schüler:innen ein großer Stellenwert zuzuschreiben ist. Sprachliche Fertigkeiten und Erzählfähigkeiten sind demnach als Schlüsselkompetenzen ausschlaggebend für erfolgreiches historisches Lernen und sollten als zentrales Bildungsziel in der Elementar- und Primarstufe angesehen werden (vgl. Karl, 2021, S. 23f). Da die vergangene Realität nicht mehr direkt beobachtet- bzw. erlebbar ist, kann Geschichte nur über mündlich und schriftlich Überliefertes rezeptiv erschlossen werden. Daraus wird ersichtlich, dass sprachliche Kompetenzen in ihrer Gesamtheit unabdingbar sind, um historisches Lernen überhaupt zu ermöglichen (vgl. Schrader, 2019, S. 123ff). Die Wissenschaft mit ihren Teilbereichen aus der Primarstufendidaktik und -methodik beschäftigt sich mit Traditionen

Prof. Mag. Johann FEODOROW BEd.

Klagenfurt, Österreich

Hochschulprofessor;
Doktorand an der AAU
Klagenfurt; Studium der
Medien und Kommunikationswissenschaften mit
Schwerpunkt Pädagogik
und Slawistik; Lehramt für
Sonderschulen;
Berufliche bzw. wissenschaftliche Schwerpunkte:
Primarstufenpädagogik
und -didaktik: Inklusion / Sachunterricht



johann.feodorow@ph-kaernten.ac.at

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Daniela WERNISCH BEd.

Bodensdorf, Österreich

Professorin an der PH
Kärnten mit Schwerpunkt
Inklusion: Sprache, Kommunikation und Hören;
Studium der Medien- und Kommunikationswissenschaften; Lehramt für Volks- und Sonderschulen, Sprachheil- und Gehörlosenpädagogin, Italienisch für Volksschulen, Diplom für Legasthenie- und Dyskalkulietrainerin



daniela.wernisch@ph-kaernten.ac.at

und Ansätzen, die sich mit dem Erzählen auseinandersetzen. Im Hinblick auf die Förderung narrativer Kompetenzen wird die Bedeutung des historischen Lernens schon im Elementarbereich der Schule unterstrichen. Zudem ist der Erzählprozess als solcher in den meisten gesellschaftli-

chen Bereichen von größter Relevanz und wirkt sich positiv auf das Wissen von Menschen aus (vgl. Karl, 2021, S. 23f).

Sprachsensibler Unterricht im Zusammenhang mit historischem Lernen

Nach Handro (2013, S. 321f) begegnet uns Sprache im Geschichtsunterricht in zwei Dimensionen: die Sprachlichkeit des Untersuchungsgegenstandes in Form von schriftsprachlichen Quellen, zum Beispiel Urkunden, Gesetzestexten oder Briefen, sowie die Sprachlichkeit der Historiographie. Unter zuletzt angeführter Dimension wird die Geschichtsschreibung verstanden.

„Erst durch historisches Erzählen werden zunächst zusammenhanglose Einzelereignisse sinnvoll verknüpft und damit in eine sprachliche Form gebracht.“ (Handro, 2013, S. 322)

Betrachtet man die Funktionen von Bildungssprache, dient sie nicht nur als Medium von Wissenstransfer, sondern auch als Werkzeug des Denkens, was wiederum mit den kognitiven Fähigkeiten eines Menschen verknüpft ist. Bildungssprache geht über die Alltagssprache hinaus und bildet die Grundlage für schulischen Erfolg. Sprachsensibler Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass sämtliche Kompetenzen auf allen sprachlichen Ebenen gefordert und gefördert werden. Neben basalen phonischen, pragmatischen, semantischen, morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten müssen hierbei auch diskursive und literale Qualifikationen erwähnt werden. Ein besonderes Augenmerk sollte hierbei nicht nur auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit (wie bei den beiden Autorinnen Wildemann und Fornol (2017) nachzulesen), sondern auch auf Kinder mit Beeinträchtigungen, seien sie kognitiver, sprachlicher, sensorischer Natur und/oder mit

sonstiger Einschränkung, gelegt werden (vgl. Wildemann, Fornol, 2017, S. 48ff).

„Während die Sprachförderung davon ausgeht, dass sprachliche Aspekte gezielt und explizit fokussiert werden, setzt Sprachbildung voraus, dass Fachunterricht und Unterrichtskommunikation selbst als förderlich für sprachliche Entwicklung gestaltet werden.“ (Rost-Roth, 2017, S. 71)

Sprachförderung und Sprachbildung (auch unter dem Aspekt der mehrsprachigen Bildung) stehen also keineswegs im Widerspruch, sondern können nicht nur in einer additiven Förderstunde, sondern ebenso inklusiv im Regelunterricht stattfinden. Da die sprachlichen Kompetenzen innerhalb einer Gruppe sehr unterschiedlich sind, sind die Lehrkräfte gefordert, die jeweiligen Bedürfnisse ihrer Schüler:innen zu ermitteln und entsprechend differenzierte Angebote zur Verfügung zu stellen, um differenzierte und komplexe sprachliche Strukturen zu unterstützen (vgl. Jostes u.a., 2019, S. 33f). Dabei ist die Vermittlung von Bildungssprache nicht statisch, sondern unterliegt der dynamischen Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen, wie beispielsweise kognitiv-intellektueller Fähigkeiten, Alter, Aktivitäten sprachlicher Risikogruppen usw. Die sprachliche Biografie der Lernenden kann unter der Voraussetzung der Berücksichtigung ihres Entwicklungsstandes durch die Vermittlung von Bildungssprache weiter vorangetrieben und erweitert werden (vgl. Wildemann, Fornol, 2017, S. 45).

Historisches Lernen und Wortschatz

In Verbindung mit historischem Lernen wird dem Training und der damit einhergehenden Erweiterung des Wortschatzes Wichtigkeit zugesprochen. In diesem Zusammenhang wird

aktuell der Begriff Scaffolding (engl. Baugerüst) verwendet. Scaffolding bedeutet „Unterstützungssystem“ im Fachunterricht. Durch diese sprachlichen Unterstützungshandlungen können neue Inhalte und Fähigkeiten leichter erschlossen werden. Bereits im Jahre 1976 verwendete Bruner diese Metapher, um die unterstützenden Handlungen Erwachsener in der Kommunikation mit ihren Kindern zu beschreiben:

„Bei einem Scaffolding handelt es sich um ein Baugerüst, das benötigt wird, um ein Gebäude zu errichten. Je weiter der Bau fortschreitet, desto mehr Elemente des Baugerüsts können wieder abgebaut werden, weil sie nicht mehr benötigt werden. Somit wird ein Baugerüst zwar nur für einen bestimmten Zeitraum benötigt, stellt aber dennoch ein essenzielles Hilfsmittel für das Gesamtprojekt dar.“ (Wildemann, Fornol, 2017, S. 255)

Scaffolding bedeutet für die Planung des Unterrichts unter anderem, an Vorwissen und Vorerfahrungen der Kinder unter Berücksichtigung des Sprachstands anzuknüpfen, geeignete Materialien auszuwählen und eine sprachliche Aktivierung in unterschiedlichen Lehr- und Lernformen zu ermöglichen (vgl. Wildemann, Fornol, 2017, S. 257).

Abstrakte und komplexe Begriffe, wie sie im historischen Lernen immer wieder vorkommen, können erst durch sprachliche Kompetenzen begreifbar und reflektiert werden und bedürfen unterschiedlicher Methoden, Geschichte „lebendig“ zu erfahren. Wie bereits erwähnt, kommt hierbei das angesprochene „Unterstützungssystem“ Scaffolding zum Einsatz.

Mündliche Überlieferungen als Quellen

Verbale Interaktionsmöglichkeiten, beispielsweise mit Zeitzeug:innen, bieten Lern- und Er-

kenntnischancen auf verschiedenen Ebenen. Das mündlich Überlieferte bietet nicht nur Kindern einen attraktiven und motivierenden Zugang zur Vergangenheit, der ihnen aus Geschichtserzählungen von Großeltern bereits bekannt und vertraut ist. Durch Erzählungen wird auch vergangenes Leben lebendig, vorstellbar und auch Kinder aus der Primarstufe erhalten unabhängig von ihrer Lesekompetenz Zugang zu vergangenen Zeiten (vgl. Michalik, 2007, S. 34).

Traditionen und Bräuche wiedergeben – methodisch-didaktisch in den Unterricht eingegliedert – war und ist ein wichtiger Aspekt in der Geschichtsdidaktik des 21. Jahrhunderts. Darüber hinaus sind es aber auch die täglichen Erfahrungen im Dialog, in den Medien, im Betrachten von Gebäuden, von Fotos usw., die ein historisches Interesse entstehen lassen können (vgl. Richter, 2009, S. 134f). Gerade der Geschichtsunterricht in der Primarstufe bietet die Möglichkeit unter dem Gesichtspunkt der Sprachsensibilität, aus der Alltags- und Bildungssprache eine Forschsprache zu generieren, sei es das Betrachten und Interpretieren alter Bilder, das Erforschen von Urkunden, die Formulierung von Fragen bei einer Zeitzeug:innenbefragung oder das spielerische Tun und Lösen von Rätseln (vgl. Wildemann, Fornol, 2017, S. 301).

Lehrer:innen stehen demnach vor großen Herausforderungen, wenn sie Schüler:innen auf die nächsthöheren Bildungseinrichtungen vorbereiten. Um eine Anschlussfähigkeit an den Fachunterricht der weiterführenden Bildungsstufen zu gewährleisten, muss in der Primarstufenausbildung angesetzt werden. Ein historisches Fundament in Bezug auf Einblicke in diese Bereiche kann nicht nur der Deutschunterricht schaffen. Dem Sachunterricht, der diese fundamentale Aufgabe übernimmt, wird in Schulbüchern zu wenig Raum gegeben. Karl

(2021) analysiert deshalb aktuelle Lehrmittel für den Primarstufenbereich und kommt zum Entschluss, dass Inhalte aus zwei exemplarischen Unterrichtsbüchern, die in österreichischen Schulen verwendet werden, zu wenig historische Perspektive aufweisen. Werden Parallelen vom Fachbegriff des historischen Denkens in der Primarstufe zu den Inhalten des zugelassenen österreichischen Sachunterrichtsbuchs „Sonnenklar“ und dem Lehrplan gezogen, kommt die Autorin zur Erkenntnis, dass historisches Lernen nur oberflächlich abgedeckt wird (vgl. Karl, 2021, S. 40). Entwicklungspsychologische Befunde, zum Beispiel die Studie von Beveridge und Leudar hat bereits im Jahr 1997 bestätigt, dass sich mangelnde Erzählkompetenz im Kindesalter über die Jahre deutlich verstärkt und sich sogar negativ auf die kognitive Entwicklung auswirkt (vgl. Karl, 2021, S. 24):

„Der frühe Fokus scheint deshalb unumgänglich, da ein Rückstand im jungen Alter nicht mehr vollständig aufholbar scheint. Die oben genannte Studie brachte hervor, dass sich bei Kindern mit schwacher Erzählfähigkeit das Defizit im Bildungsverlauf verstärkte, da sich der Rückstand später auf den allgemeinen Schulerfolg auswirkte.“ (Karl, 2021, 24)

Die Defizite in den narrativen Kompetenzen wirken sich ebenfalls auf schriftliche Überprüfungen aus, wie die Analysen der von Schüler:innen verfassten Texte gezeigt haben (vgl. Karl, 2021, S. 24).

Wildemann und Fornol (2017) beschreiben in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer historischen Fragekompetenz. Historische Fragen werden mit Unterstützung der Lehrkraft gefunden und formuliert, was dazu führt, dass sich aus fragmentarischen Überlieferungen eine sinnvolle Erzählung über vergangene Zeiten bildet (vgl. ebd., S. 211).

Nimmt man vorherige Aussagen in Augenschein, kommt klar zum Ausdruck, dass für die Entwicklung von historischem Denken sprachliche Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen. Gerlach (2016) nennt in diesem Zusammenhang kognitive Voraussetzungen, die Kinder aufweisen müssen, um gute Geschichtenerzähler:innen sein zu können (vgl. Karl, 2021, S. 24). Schüler:innen benötigen demnach Gelegenheiten zur Begegnung mit älteren Menschen und einen kommunikativen Austausch von Generationen, der sich in weiterer Folge positiv auf ihre Kompetenzentwicklung auswirkt (vgl. Michalik, 2007, S. 35).

Lesekompetenzen zur Erschließung historischer Inhalte

Der Unterricht in der Primarstufe nimmt nach Karl für die Entwicklung der Bildungssprache einen besonderen Stellenwert ein, denn mit dem Erlernen der Schrift und des Lesens können Kinder ihren Wortschatz um ein Vielfaches erweitern. Gerade im Geschichtsunterricht hat das Lesen von Sachtexten eine große Bedeutung – ganz besonders in weiterführenden Schulen. Sachtexte zeichnen sich durch einen hohen Informationswert mit einem differenzierten Fachwortschatz aus.

Durch diese sprachliche Verdichtung ergeben sich oft Probleme auf Wort-, Satz- und Textebene, was wiederum im sprachbewussten Unterricht thematisiert werden sollte (vgl. Leisen, 2010, S. 53f). Sinnerfassendes Lesen stellt ein weiteres wichtiges Ziel dar. Grundsätzlich bestehen für die Lehrpersonen zwei Möglichkeiten, mit Sachtexten in ihrem Unterricht umzugehen:

- die Anpassung der Leser:innen an den Text
- die Anpassung des Textes an die Leser:innen

Die erste Möglichkeit ist eine offensive. Ein schrittweises „Erlesen“, indem Überschriften und Zwischenüberschriften, Darstellungen, Diagramme, Zeitstrahle und Bilder gemeinsam analysiert und Vorwissen der Kinder aktiviert werden, erleichtert das Sinnverständnis der oft anspruchsvollen Sachtexte. Durch wiederholtes Anwenden dieser „Lesewerkzeuge“ sind die Schüler:innen nach und nach in der Lage, auch ohne Unterstützung Sachtexte zu erschließen. Die zweite Möglichkeit ist eine defensive. Durch sprachliche Vereinfachungen, indem Sätze verkürzt werden, ein reduzierter Wortschatz zum Einsatz kommt usw. sowie durch eine Veränderung der äußeren Gestaltung des Textes, wie das Verwenden einer größeren Schriftart, Flattersatz anstelle von Blocksatz, Vergrößerung von Abständen zwischen den Zeilen usw., kann das Verstehen des Textes erleichtert werden. Als zusätzliches Training der Lesefertigkeiten kann die Bearbeitung von Sachtexten auf unterschiedlichste Art und Weise ebenso zum Verständnis und lustbetontem Lernen beitragen. Dies kann in Form von Puzzles, Rätseln, Lückentexten, Suchrastern, Karteien usw. im Unterricht eingebaut werden (vgl. Wildemann, Fornol, 2017, S. 305ff).

Wissenschaftliche Erkenntnisse belegen, dass sich die Erzählkompetenz durch folgende Möglichkeiten verbessert:

- vielfaches Üben
- Wiederholen
- Spielsituationen
- die Möglichkeit, sich ausprobieren zu können. (vgl. Karl, 2021, 27)

Bei der Unterscheidung von Erzählhandlungen fasst Pandel (2010) Folgendes zusammen: Die Geschichte, die der Geschichtsunterricht darbietet, besteht aus Nacherzählungen. Im Nacherzählen werden Tradition und Identität

gebildet, gefestigt und fortgesetzt (vgl. Karl, 2021, S. 28).

Die unterschiedlichen Meinungen zum Begriff Geschichtskultur erzeugen bei Heranwachsenden Fragen und Unverständlichkeiten. Zentrale Aufgaben in der Primarstufe implizieren deshalb die Klärung von Missverständnissen. Oberstes Ziel des historischen Lernens im Sachunterricht ist es demnach, die Fähigkeit zum historischen Denken anzuleiten, oder anders formuliert, sie zu fördern (vgl. Gesellschaft für Didaktik, 2013, S. 56).

Analyse für das Fach Sachunterricht

Der Lehrplan der Volksschule beinhaltet auszugswise folgende Hinweise in Bezug auf die historische Perspektive:

- schrittweise lernen, sich Informationen beschaffen, zu interpretieren und kritisch zu bewerten
- Fähigkeiten entwickeln, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig und lösungsorientiert zu bearbeiten (...) die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel anbahnen
- die Fähigkeit entwickeln, zeitliche Dimensionen zur Orientierung zu nutzen
- erfahren, dass Zeitabläufe beobachtbar sind, Zeit gliederbar und messbar ist

Die zuvor genannten Fähigkeiten sind im Lehrplan verankert. Dieser Auszug soll verdeutlichen, dass historisches Lernen sowohl Bestandteil der Bildungs- als auch Lehraufgaben für das Fach Sachunterricht ist. (vgl. Karl, 2021, S. 35)

Bei genauerer Betrachtung des Lehrplans der Grundstufe I wird deutlich, dass durch mitgebrachte alte und neue Gegenstände, das Ausstellen, Beschreiben und Vergleichen ein historisches Fundament geschaffen wird. Beim historischen Lernen geht es vor allem darum, sich

in der Zeit bzw. durch Zeit zu orientieren. Der Schwerpunkt liegt oftmals auf der Entwicklung eines Zeitbewusstseins (vgl. Karl, 2021, S. 36). Die Unterscheidung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist einer der großen Lernprozesse in der Primarstufe. In der Grundstufe sollen bestimmte Kompetenzen, beispielsweise der Umgang mit Quellen, die Schüler:innen bereichern. Bei der Gewichtung der unterschiedlichen Teilbereiche des Sachunterrichts fällt auf, dass der Lernbereich Zeit nur 7% einnimmt. Andere Bereiche scheinen hingegen an Wichtigkeit zu gewinnen. Die Forderung nach mehr Aufmerksamkeit für das historische Lernen im Primarstufenbereich scheint demnach mehr als berechtigt zu sein. Gerade im Grundschulalter durchlaufen Kinder extreme Entwicklungsschritte, weshalb hier verstärkt der Fokus auf die Entwicklung eines Temporalbewusstseins gelegt werden sollte. Aus diesem Grund sind Lehrende gefordert, ihren Unterricht in Bezug auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges auch entsprechend methodisch-didaktisch zu gestalten (vgl. Karl, 2021, S. 37ff).

Diese Aufbereitung könnte sich exemplarisch auch auf Zeitzeug:inneninterviews beziehen. Gespräche mit Zeitzeug:innen sind nicht nur als Bestandteil von Untersuchungen aktueller Probleme möglich, denkt man hierbei z.B. an die aktuelle Situation in Russland und der Ukraine. Flüchtlinge bzw. Migrant:innen könnten über ihre Herkunft, Erlebnisse und Erfahrungen befragt werden und bieten somit auf Erzählebene eine Bereicherung für die/den Erzählende/n und die Zuhörer:innen, soweit mündliche Sprachkenntnisse vorhanden sind. Einer Aufarbeitung von dramatischen vergangenen Situationen wird zudem eine große Wichtigkeit zugesprochen. Somit wird auch der psychologische Aspekt gemeinsam mit den unterschiedlichen Formen des

Erzählens thematisiert (vgl. Michalik, 2007, S. 35).

Aufgeworfene Thesen der zuvor genannten Autor:innen lassen annehmen, dass für die Entwicklung eines frühen historischen Denkens Inhalte von Sachunterrichtsbüchern nicht ausreichen. Das Mitbringen von Fotos von früher, Besuche des Heimatmuseums etc. sind Beispiele dafür, die historische Perspektive der Sachbücher zu ergänzen (vgl. Karl, 2021, S. 40f).

Fazit

Das Niveau der verwendeten Sprache im Unterricht muss an das Alter sowie an die kognitiven Voraussetzungen und den sprachlichen Ist-Stand der Lernenden angepasst werden, damit historisches Denken gelingen kann. Der Sachunterricht eignet sich neben dem Fach Deutsch dazu, Kindern Erzählanlässe zu bieten, wie zum Beispiel im Morgenkreis, bei Ritualen oder der Berücksichtigung jährlich wiederkehrender Bräuche. Im Vergleich zu anderen Disziplinen des Sachunterrichts führt der Bereich des historischen Lernens noch immer eine Art Schatten-dasein. Zum derzeitigen Standpunkt ist der Stellenwert des historischen Lernens und auch die Förderung der dafür notwendigen Erzählkompetenz unbefriedigend. Zentrale Aspekte des historischen Lernens, wie das Verständnis von Zeit oder ein kritisch-reflektierter Umgang mit Quellen, dürfen in Zukunft nicht mehr marginal behandelt oder sogar ignoriert werden (vgl. Karl, 2021, S. 42f). Methodisch überwiegt im gegenwärtigen Sachunterricht die Veranschaulichung von Lerninhalten durch Arbeitsblätter. Die Methodenvielfalt ist jedoch besonders wichtig, um Schüler:innen die Gelegenheit zu vielfältiger Annäherung an die entsprechenden Themen des Sachunterrichts zu geben (vgl. Kaiser, 2010, S. 276).

Zugänge zur Arbeit mit historischen Quellen und ihren Einsatzmöglichkeiten im Sachun-

terricht gibt es unzählige. Es liegt nun am Lehrpersonal, sie auch in den Unterricht – nicht nur unter Verwendung von Sachunterrichtsbüchern – einzusetzen. Gegenständliche, dingliche Sachquellen, Bild- oder Schriftquellen, wie sie unter anderem Michalik im Handbuch Methoden im Sachunterricht ausführlich beschreibt, sind hierbei nur einige Zugänge, die aufgegriffen werden können (vgl. Michalik, 2007, S. 226ff).

Als Selbstverständlichkeit kann angesehen werden, dass jede Lehrperson über ein bestimmtes didaktisches Repertoire verfügt, das sie im besten Fall für guten Unterricht in Form von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen stetig erweitert.

Literatur:

- Fenn, M. (Hrsg.) (2018). Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen: Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In: Becker-Mrotzek M., Schramm K., Thürmann, E., Vollmer, H. (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann. (S. 317–334).
- Jostes, B., Beetz, P., Dorn, C., Eichler, C., Hermanowski, L., Krüger, S., Maar, V., Miller von, M., Schroeder, C. (2019). Bildungssprache und Sprachbildung im Fach Geschichte. Universitätsverlag Potsdam.
- Kaiser, A. (2010). Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Karl, K. (2021). Förderung narrativer Kompetenzen und ihre Auswirkungen auf das historische Lernen in der Primarstufe. In: Buchberger, W. Kühberger Ch. (Hrsg.) Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven. Innsbruck. Studien Verlag. (S. 23 – 45).
- Leisen, J. (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn. Varus.
- Michalik, K. (2007). Befragung und Zeitzeugenbefragung. In: Von Reeken, D. (Hrsg.) Dimensionen des Sachunterrichts, Bd.3. Handbuch Methoden im Sachunterricht. Schneider Verlag Hohengehren. (S. 30 – 38).
- Michalik, K. (2007). Arbeit mit historischen Quellen. In: Von Reeken, D. (Hrsg.) Dimensionen des Sachunterrichts, Bd.3. Handbuch Methoden im Sachunterricht. Schneider Verlag Hohengehren. (S. 223 – 231).
- Richter, D. (2009). Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag-Hohengehren.
- Rost-Roth, M. (2017). Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: Lütke, B., Petersen, I., Tajmel, T. (Hrsg.), Fachintegrierte Sprachbildung. Berlin, Boston. de Gruyter. (S. 69–97).
- Schrader, V. (2019). Zur Integration historischen und sprachlichen Lernens im Geschichtsunterricht. Theoretische Leitgedanken und praktische Umsetzung. In: Danilovich, Y. Putjana G. (Hrsg.) Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul. Wiesbaden. Springer. (S. 123 – 139).
- Wildemann, A., Fornol, S. (2017). Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze. Klett Kallmeyer.



Informationen zur Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich

www.heilpaedagogik.at

SAVE THE DATE - 24.-25. Mai 2024

25. Heilpädagogischer Kongress in Salzburg

Verstehen wir uns noch?! Beziehungen und Sprache in Zeiten von Medien und Migration - Tücken und Brücken

veranstaltet von
der Landesgruppe Salzburg
der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich



in Kooperation mit der
Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig



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