

**leykam:** *seit 1585*

REKTORAT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE (HRSG.)  
Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Band 14

Andrea Karner & Silke Luttenberger (Hrsg.)

**Mehr als ganz.**  
**Ganzheitliche Ansätze in der schulischen Arbeit**

Andrea Karner & Silke Luttenberger (Hrsg.)  
Mehr als ganz. Ganzheitliche Ansätze in der schulischen Arbeit.  
Graz – Wien, 2021

© 2021 Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co KG, Graz – Wien

Alle Rechte vorbehalten!

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Titelfoto: © Andrea Wagner

Satz und Korrektorat: Mag. Elisabeth Stadler, [www.zwiebelfisch.at](http://www.zwiebelfisch.at)

Gesamtherstellung: Leykam Buchverlag

ISBN 978-3-7011-0470-3

[www.leykamverlag.at](http://www.leykamverlag.at)

## Vorwort des Rektorats

Der 14. Band der Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark ist dem Thema „Mehr als ganz. Ganzheitliche Ansätze in der schulischen Arbeit“ gewidmet. Andrea Karner führt im Resümee ihres Beitrags „Ganzheit(lichkeit) im schulischen Kontext“ aus, dass sich die ganzheitliche Schulentwicklung nicht nur auf den Unterricht bezieht, sondern auch die Organisation sowie die Personen, die dort arbeiten, als Ganzes betrachtet.

Wenn wir als Rektorat der Pädagogischen Hochschule Steiermark die beiden integrierten Praxisschulen als Ganzes betrachten, erfüllt uns das, was wir sehen, mit großem Stolz. Die dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen verfügen über große Expertise im Bereich der Unterrichtsentwicklung, Innovationen werden gelebt und in der Praxis umgesetzt. Dementsprechend ist es unser Ziel, die Praxisvolksschule und die Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark künftig noch stärker als einzigartiges Expertisefeld zu nutzen, welches durch die Kombination neuer Unterrichtsmodelle und gleichzeitiger Forschungsaktivitäten entsteht und ständig weiterentwickelt wird.

Die beiden Praxisschulen sollen somit künftig nicht nur Ausbildungsort für Lehramtsstudierende sein und innovative Unterrichtsmodelle entwickeln, sondern auch die Aufgabe einer Forschungsschule übernehmen, in der die Strukturmuster neuer Unterrichtskonzepte beobachtet und deren Wirkung in Teams von Forschenden der Hochschule und der Praxisschulen beforscht wird.

Mit dem vorliegenden Band zeigen die Pädagoginnen und Pädagogen der Praxisschulen, dass sie Innovation nicht nur leben und in der Praxis umsetzen, sondern durch ihre Beiträge auch zu Innovationen anregen. Sie legen damit aber vor allem auch einen forschenden Habitus an den Tag, der gemeinsam mit ihrer Expertise die Grundlage für die Weiterentwicklung zu Modell- und Forschungsschulen darstellt. Damit wird der ganzheitliche Blick auf die beiden Praxisschulen künftig auch ihre Forschungsdimension und die noch stärker zu forcierende Zusammenarbeit mit den Forscherinnen und Forschern der Pädagogischen Hochschule Steiermark umfassen, mit dem Ergebnis, dass die beiden Praxisschulen und die Hochschule als Ganzes zu sehen sind.

Dass der 14. Band der Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark in dieser hohen Qualität zustande gekommen ist, verdanken wir den einzelnen Autorinnen und Autoren sowie den beiden Herausgeberinnen Andrea Karner und Silke Luttenberger. Ihnen allen gebührt dafür großer Dank!

Elgrid Messner, Regina Weitlaner, Beatrix Karl

# Inhalt

|   |    |
|---|----|
| Editorial<br><i>Andrea Karner, Claudia Luttenberger, Silke Luttenberger &amp; Andrea Wagner</i> ..... | 11 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| Die Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Steiermark<br><i>Claudia Luttenberger &amp; Andrea Wagner</i> ..... | 16 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| Ganzheit(lich)keit im schulischen Kontext<br><i>Andrea Karner</i> ..... | 20 |
|---|----|

## I Leben und ganzheitliche Bildung

|   |    |
|---|----|
| Miteinander und voneinander lernen – Inklusion an einer Ganztagschule<br><i>Mirjam Axmann</i> ..... | 29 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Ganzheitliches Lernen in einer inklusiv geführten Mehrstufenklasse nach dem reformpädagogischen Konzept nach Maria Montessori – eine Darstellung<br><i>Irene Kompaß</i> ..... | 43 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| Den Blick aufs Ganze richten<br><i>Doris Leipold</i> ..... | 59 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| Wie wollen wir zusammenleben?<br><i>Antje Harreiter</i> ..... | 74 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Spannungsfeld Auszeitgruppe<br><i>Daniela Gangl</i> ..... | 88 |
|---|----|

|   |     |
|---|-----|
| Alles was Recht ist – Kinderrechte als Ausgangspunkt moderner Schulpädagogik<br><i>Wolfgang Pfeifer</i> ..... | 105 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Die genderkompetente Lehrperson<br><i>Daniel Dulle</i> ..... | 116 |
|--|-----|

## II Lernen an den Praxisschulen

|   |     |
|---|-----|
| Spielend lernen – Lernspiele<br><i>Johanna Neubauer</i> .....   | 133 |
| Förderung von interkultureller Kompetenz bei der Spieleentwicklung<br>im Rahmen von Erasmus+<br><i>Katharina Loitsch</i> .....  | 148 |
| Digitale Medien und Spielentwicklung<br><i>Vera Rappl</i> .....   | 161 |
| Green lab: Ganzheitliche Umweltbildung in der Primarstufe<br><i>Sonja Zavertanik</i> .....  | 179 |
| Die Rolle der Lernplattform in der Umsetzung eines modulbasierten<br>Deutschunterrichts im Rahmen der Flexiblen Eingangsstufe (Grazer Modell)<br><i>Bettina Dauphin, Christian Hauser, Vera Rappl &amp; Eva-Maria Walch</i> ..... | 198 |
| Ganzheitlich Sprache lernen<br><i>Katharina Loitsch, Elisabeth Pölzleitner, Laura Bergmann &amp; Béatrice Weinzettl</i> .....   | 217 |
| Die Planung und Umsetzung eines flexiblen Unterrichtssystems<br>im Fach Mathematik<br><i>Andrea Karner &amp; Brigitte Wolkingner</i> .....  | 231 |
| Satzzeichen nach den Prinzipien von Maria Montessori<br><i>Karin Barlowitsch</i> .....  | 241 |
| Primarstufe goes digital<br><i>Angelika Kornberger</i> .....  | 253 |
| Die Zeit des Nationalsozialismus ganzheitlich erfassen lernen<br><i>Karin Barlowitsch</i> .....   | 267 |
| Zugänglichkeit zu komplexen Zusammenhängen im Geographie-Unterricht<br>mit Concept Mapping fördern: Beispiel Klimawandel<br><i>Brigitte Wolkingner</i> .....  | 278 |

### III Persönlichkeitsentwicklung und Tun

|   |     |
|---|-----|
| Lern- und Leistungsmotivation<br><i>Melanie Jammerbund</i> .....  | 293 |
| Mit Freude lesen<br><i>Johanna Neubauer</i> .....   | 311 |
| Handlungsorientierte Umweltbildung an der Praxismittelschule –<br>Von Ohnmacht zur Selbstwirksamkeit<br><i>Ulrike del Cueto Lopez</i> ..... | 329 |
| Das Kindermuseum als Lern- und Erfahrungsraum<br><i>Daniel Dulle</i> .....  | 342 |
| ICH – DU – WIR<br><i>Maria Hanzl</i> .....  | 357 |
| Spiele im Sportunterricht<br><i>Harald Gumpold-Hölblinger</i> .....   | 371 |
| Schule bewegt<br><i>Günther Kienzl</i> .....  | 386 |
| Schlauer durch Bewegung?<br><i>Georg Lehrmayer</i> .....  | 406 |
| Angemessen kommunizieren lernen<br><i>Nadine Hofbauer</i> .....   | 424 |



# Editorial

*Andrea Karner, Claudia Luttenberger, Silke Luttenberger & Andrea Wagner*

Ganzheitliches Lernen ist Lernen mit allen Sinnen, ist Lernen mit Verstand, mit Gemüt und Körper. Ganzheitliche Bildung erfolgt interaktiv und bezieht alle Sinne und Emotionen mit ein. Daraus ergibt sich eine Methodenvielfalt, die handlungs- und erfahrungsgeleitet ist, spielerisch sein kann und Raum für die Individualität jedes und jeder einzelnen Lernenden eröffnet.

Für die Rolle und das Handeln der Lehrperson bedeutet dies, die affektiv-emotionalen Persönlichkeitsanteile der Kinder sensibel wahrzunehmen und den Unterricht daran zu orientieren. Verstand, Motorik und Emotionen werden gleichermaßen berücksichtigt, das Lernen wird in Zusammenhänge integriert und ein enger Bezug zur Lebenswelt der Kinder hergestellt.

Der vorliegende Sammelband vereint Beiträge von Lehrerinnen und Lehrern der Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Es sind das Lehrende der Praxisvolksschule und Praxismittelschule, aber auch Unterrichtsentwickler/innen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Sprachheillehrer/innen, die konkret aufzeigen, wie Ganzheitliches Lernen im Unterricht integriert und auch konkret gelingend gestaltet werden kann. Die Handlungsfelder sind breit gestreut und reichen von Innovationen im Unterricht über inklusive Ansätze bis hin zu verschiedensten Themen der Persönlichkeitsentwicklung.

Im Kapitel *Leben und ganzheitliche Bildung* wird dabei auf inklusive Ansätze eingegangen und auch aufgezeigt, welche Bedeutung Kinderrechte und Genderkompetenz in diesem Zusammenhang haben. Der Abschnitt *Lernen an den Praxisschulen* fasst alle Beiträge zusammen, die innovative Projekte und Unterrichtskonzepte und deren Umsetzung beschreiben. Den Abschluss bildet der Bereich *Persönlichkeitsentwicklung und Tun*. Hier wird aufgezeigt, wie durch Aktivität und bewusste pädagogische Maßnahmen die gesamte Persönlichkeit der Schüler/innen gefördert werden kann.

## Leben und ganzheitliche Bildung

**Mirjam Axmann** beschreibt in ihrem Beitrag „Miteinander und voneinander lernen“ wie Inklusion an einer verschränkten Ganztageschule gelingen kann und geht dabei konkret auf das Lernen mit Kindern mit Down-Syndrom ein.

**Irene Kompaß** stellt in ihrem Beitrag die Arbeit in einer inklusiv geführten Mehrstufenklasse an der Praxisvolksschule vor. Die Schülerinnen und Schüler lernen nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik in jahrgangübergreifenden Klassen. Neben der Wissensvermittlung stehen hier die Förderung sozialer, emotionaler und kreativer Kompetenzen sowie die Möglichkeit des Erlernens lebenspraktischer Fähigkeiten im Zentrum.

**Doris Leopold**, Sonderpädagogin und Sprachheillehrerin an beiden Praxisschulen, vermittelt in ihrem Beitrag die Grundlagen der Sprachheilpädagogik und beschreibt den mehrdimensionalen Prozess des Spracherwerbs. Dabei verweist sie nicht nur auf die ganzheitlichen Aspekte des Handlungsfeldes, sondern auch auf den holistischen Blick auf das Kind.

**Antje Harreiter** beschäftigt sich mit der Frage, wie inklusives Leben und Handeln in der Schule gelingen können. Antworten findet sie im individualisierten und kooperativen Arbeiten, der Begleitung von Lern- und Leistungsentwicklung sowie der Arbeit im multiprofessionellen Team. Ihr Fazit ist, dass nur eine ganzheitliche Sichtweise auf das System Schule dazu führt, dass Inklusion in einem weiteren Sinn verwirklicht werden kann.

**Daniela Gangl** geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie exklusiv die Inklusion von Kindern mit auffälligem Verhalten ist. Vorgestellt werden unterschiedliche Konzepte und Supportsysteme, die die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit auffälligem Verhalten unterstützen können.

**Wolfgang Pfeifer** geht in seinem Beitrag auf die Kinderrechte ein und sieht sie als Ausgangspunkt moderner Schulpädagogik. Neben der kurzen Geschichte der Kinderrechte thematisiert er unter anderem das Recht auf Bildung und das Recht auf Partizipation. Beschrieben wird eine kinderrechtskonforme Schule, die die Verankerung der Kinderrechte in den Leitbildern und Konzepten einzelner Schulen vorsieht.

**Daniel Dulle** setzt sich in seinem Beitrag mit der Genderkompetenz von Lehrpersonen auseinander. Im Mittelpunkt steht dabei eine Haltung, die über eine (stereotype) Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen hinausgeht und den Blick auf das breite Vielfaltsspektrum in Klassen richtet.

## Lernen an den Praxisschulen

In „Spielend lernen“ beschreibt **Johanna Neubauer** die theoretischen Grundlagen und die Entwicklung eines Lernspiels. Anhand des Spiels *Travelling across Europe* zeigt sie, wie Schülerinnen und Schüler durch die Entwicklung eines eigenen Lernspiels ganzheitlich gefördert werden können. Die genaue Beschreibung der Entwicklungsschritte von der Planungsphase bis zur Präsentation soll Lehrenden praktische Hilfestellung bei der Lernspielentwicklung geben.

**Katharina Loitsch** erläutert, wie die interkulturelle und fremdsprachliche Kompetenz von 10- bis 13-Jährigen im Fach Englisch im Rahmen der Erstellung eines gemeinsamen interaktiven Spiels gefördert werden kann. Ein Praxisbeispiel illustriert, wie der Austausch und die Zusammenarbeit von Kindern aus Griechenland, Italien, Österreich, Rumänien und Zypern ganzheitliche Lernprozesse möglich machten.

**Vera Rappl** greift in „Digitale Medien und Spielentwicklung“ das Potenzial digitaler Medien im Unterricht auf und erläutert dies am Beispiel der Entwicklung des Spiels *Travelling across Europe*. Anhand konkreter Beispiele wird illustriert, wie Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz digitaler Medien Aufgabenstellungen konzipieren und Ziele im Sinne der Ganzheitlichkeit erreichen können.

**Sonja Zavertanik** präsentiert in ihrem Beitrag das *Green lab* der Praxisvolksschule. Es handelt sich dabei um ein Freiluftlabor, in dem die Schülerinnen und Schüler Pflanzen und Tiere bewusst entdecken, beobachten und erforschen können. Eine solcherart ganzheitliche Umweltbildung erfolgt innerhalb des Atelierunterrichts und ist Teil der Begabungs- und Interessensförderung.

**Bettina Dauphin, Christian Hauser, Vera Rappl** und **Eva-Maria Walch** unterrichten in der Flexiblen Eingangsstufe der Prismittelschule das Fach Deutsch. In ihrem Beitrag beschreiben sie Konzeption und Aufbau der Deutsch-Module für die Lernplattform und die zugrundeliegenden pädagogisch-didaktischen Theorien. Auch fragen sie nach der Rolle der Lernplattform im Kontext der COVID-19-bedingten Homeschooling-Phase und präsentieren erste Ergebnisse einer Umfrage.

**Katharina Loitsch, Elisabeth Pölzleitner, Laura Bergmann** und **Béatrice Weinzettl** geben Einblick in die Unterrichtspraxis der Flexiblen Eingangsstufe im Fach Englisch. Bei der Konzeption des ganzheitlichen Systems wurden neueste Erkenntnisse der Neurowissenschaften eingebunden. Beschrieben wird neben theoretischen Überlegungen die praktische Umsetzung der Arbeit mit Vokabeln und Grammatik und der Kompetenzbereiche *reading & listening* sowie *speaking & writing*.

**Andrea Karner** und **Brigitte Wolkinger** beschreiben in ihrem Beitrag die Planung und Umsetzung eines flexiblen Unterrichtssystems im Fach Mathematik. Neben didaktisch-methodischen Überlegungen wird ein Einblick in die praktische Umsetzung und ein Ausblick für die weitere Entwicklungsarbeit gegeben.

**Karin Barlowitsch** besinnt sich in ihrem Beitrag auf den offenen Unterricht als Prototypen ganzheitlichen Lernens und zeigt auf, wie Schülerinnen und Schüler die Satzzeichen nach den Prinzipien von Maria Montessori erfolgreich erarbeiten können.

**Angelika Kornberger** vermittelt in ihrem Beitrag ein handlungsanleitendes Grundlagenwissen zum Einstieg in die digitale Primarstufenwelt. Neben der Beschreibung der

wichtigsten digitalen Kompetenzen werden Argumente für die Verwendung neuer Medien in der Primarstufe dargelegt.

In ihrem zweiten Beitrag stellt **Karin Barlowitsch** ein Unterrichtskonzept vor, das den Schülerinnen und Schülern im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung einen ganzheitlichen Zugang zur Zeit des Nationalsozialismus ermöglichte und externe Expertinnen und Experten miteinband.

**Brigitte Wolking** zeigt am Beispiel Klimawandel, wie die Zugänglichkeit zu komplexen Zusammenhängen im Geographieunterricht mit Concept Mapping gefördert werden kann. Die selbstgesteuerte, aktive Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten sowie das Bewusstmachen der gesamten Struktur und der Beziehungen zwischen einzelnen Teilbereichen fördern sinnstiftendes und nachhaltiges Lernen.

## Persönlichkeitsentwicklung und Tun

**Melanie Jammerbund** greift das Thema Lern- und Leistungsmotivation auf und zeigt, wie Lern- und Entwicklungsprozesse so gestaltet werden können, dass die Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Entscheidend sind die Aufteilung des Lehrstoffes in Lernbereiche, die Dokumentation des Lernweges, Materialauswahl, Klassenraumgestaltung, Lernstandserhebungen/Leistungsnachweise sowie eine entsprechende Feedbackkultur.

**Johanna Neubauer** setzt sich in ihrem Beitrag mit der Förderung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I auseinander. Der Beitrag gibt einen Überblick über die wissenschaftlichen Grundlagen des Leseprozesses sowie Anregungen und praktische Beispiele zur Förderung der Lesekompetenz.

**Ulrike del Cueto Lopez** beschreibt in ihrem Beitrag Aspekte einer motivierenden, handlungsorientierten Umweltbildung. Zentral sind Lernerfahrungen, bei denen lustvolle Naturerlebnisse mit dem Erlernen ökosystemarer Zusammenhänge gepaart, eigene Handlungsmöglichkeiten und positive Zukunftsszenarien entwickelt werden können.

In seinem zweiten Beitrag beschreibt **Daniel Dulle** „Das Kindermuseum als Lern- und Erfahrungsraum“ und geht dabei auf die Genese, auf methodische Ansätze und die Lehrperson im musealen Lernprozess ein. Museen bieten den Kindern die Möglichkeit, Lernerfahrungen aus „erster Hand“ zu machen und einen Sachverhalt im wahrsten Sinne des Wortes „zu begreifen“.

**Maria Hanzl** beschäftigt sich in ihrem Beitrag „ICH-DU-WIR“ mit dem Theaterspiel. Aufbauend auf den Grundlagen der Theaterpädagogik zeigt sie, wie im schulischen Kontext durch das Theaterspiel soziales Lernen unterstützt, Selbstbewusstsein gestärkt, die Sinne geschärft und Rollenerfahrungen ermöglicht werden.

**Harald Gumpold-Höblinger** beschreibt in „Spiele im Sportunterricht“ die Dialektik zwischen dem Spiel und Freiem Spiel und zeigt auf, wie es durch didaktisch-methodische Maßnahmen gelingen kann, Leistungsorientierung und Soziales Lernen zusammenzuführen. Der Bewegungs- und Sportunterricht und das damit verbundene Sportspiel bieten einen Raum für die ganzheitliche Entwicklung und ermöglichen, Inklusion zu leben.

In „Bewegte Schule“ geht **Günther Kienzl** auf die kindliche Bewegungsentwicklung ein und zeigt auf, welche Problemstellungen bei Kindern im Volksschulalter auftreten können. Beschrieben werden der Einsatz des Spiels für die ganzheitliche Förderung der Kinder sowie rhythmisierende Elemente des Bewegten Unterrichts in der verschränkten Ganztageschule.

**Georg Lehrmayr** gibt in seinem Beitrag einen Einblick in die neuesten Erkenntnisse der Gehirnforschung und erläutert, wie Entwicklungen im Gehirn mit Bewegung zusammenhängen. Zudem wird die Bedeutung exekutiver Funktionen aufgezeigt. Einblicke in die Unterrichtspraxis zeigen auf, wie Konzentration, Selbstregulation und Wahrnehmung durch Sport gefördert werden können.

In „Angemessen kommunizieren lernen“ greift **Nadine Hofbauer** das komplexe Thema Kommunikation auf und diskutiert es im schulischen Kontext. Neben theoretischen Grundlagen zeigt sie, wie Kinder kommunizieren und was ihnen dabei hilft. Um ein entwicklungsförderliches Unterrichtsklima zu schaffen, müssen alle Einflüsse, die auf die kommunizierenden Personen einwirken, ganzheitlich erfasst werden.

# Die Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Steiermark

*Claudia Luttenberger & Andrea Wagner*

Die Praxisschulen sind ein wesentlicher Bestandteil der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Sowohl in der Volksschule als auch in der Mittelschule werden acht bzw. neun Klassen geführt. Die Pädagoginnen und Pädagogen sind angehalten, ihren Unterricht am Puls der Zeit zu gestalten und stets weiterzuentwickeln. Die Grundlagen dafür bilden zeitgemäße pädagogische Konzepte sowie aktuelle Ergebnisse aus der Bildungsforschung. Im Schulalltag wird eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis angestrebt. Dies erfolgt an jedem Standort individuell, angepasst an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

## Organisatorische Stellung und Aufgaben von Praxisschulen

Die organisatorische Stellung und die Aufgaben von Praxisschulen sind im Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien verankert (RIS 2021). Laut § 23 sind die Praxisschulen angehalten

„an der Einführung der Studierenden in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis im Sinne einer berufsnahe schulpraktischen Ausbildung mitzuwirken sowie neue Wege der Unterrichtsgestaltung zu erproben. Sie [haben] weiters die Aufgabe, die erziehungs- und unterrichtspraktische Ausbildung im Hinblick auf die Schulwirklichkeit zu ergänzen und zu festigen“ (ebd.).

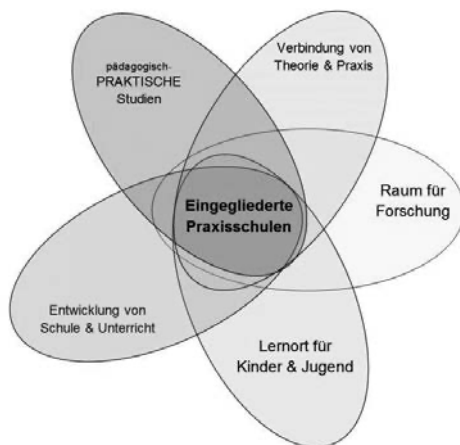


Abb. 1: Leitbild österreichischer Praxisschulen

Diese Anforderungen werden von einem gemeinsamen Leitbild aller österreichischen Praxisschulen umrahmt.

Viele Lehramtsstudierende absolvieren an den Praxisschulen ihre *Pädagogisch-Praktischen Studien*. Sie werden dabei von erfahrenen Lehrpersonen in ihrer Unterrichtspraxis begleitet und reflektieren gemeinsam Unterricht, gelingende Lernformen und das individuelle Verständnis der Profession in Theorie und Praxis. Im Mittelpunkt steht dabei der Erwerb grundlegender berufsspezifischer Kompetenzen.

Die Praxisschulen schaffen eine *Verbindung von Theorie und Praxis*, indem sie für Lehrende und Studierende der Pädagogischen Hochschulen offenstehen. Die enge Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule und der Austausch von innovativen Ideen, Methoden und Best-Practice-Beispielen machen es möglich, dass Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Lehrende und Studierende Schule gemeinsam gestalten.

Eine Kernaufgabe der Praxisschulen ist es, neue Wege der Unterrichtsgestaltung zu erproben und dadurch Schule immer wieder neu zu denken. Die Praxislehrerinnen und -lehrer zeichnen sich durch ihr fachliches Wissen aus. Sie orientieren sich dabei an den wissenschaftlichen Erkenntnissen und lassen innovative Konzepte in die Unterrichtsarbeit einfließen.

Praxisschulen sind Forschungsschulen und bieten viel Raum für wissenschaftliche Projekte. Durch den regelmäßigen Austausch mit Fachleuten können Entwicklungsprozesse forciert und die Qualität der schulischen Prozesse sichergestellt werden. Die Ergebnisse aus den Evaluationen bilden die Grundlagen für die Zukunftsarbeit an den Schulen.

In erster Linie sind Praxisschulen aber Lernorte für Kinder und Jugendliche. Dafür werden an jedem Standort individuelle Schwerpunktthemen gesetzt. Unterschiedliche Leitbilder geben Zielbilder für die pädagogische Arbeit vor und bilden einen Rahmen für das Zusammenleben an den Schulen.

## **Die Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PVS)**

An der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark wird besonderer Wert auf „Umwelt- und Gesundheitsbewusstsein, Persönlichkeitsentwicklung, Interkulturalität, den gezielten und reflektierten Einsatz neuer Medien, musisch-kreatives Tun und systemische Vernetzung“ gelegt (pvs.phst.at, 2021).

Der Fokus auf *Umwelt- und Gesundheitsbewusstsein* zeigt sich zum Beispiel durch die Initiative des Green-Labs, ein Freiluftlabor, das im Zuge der Begabungs- und Interessensförderung genutzt wird. Das *Gesundheitsbewusstsein* ist eng verbunden mit körperlicher Betätigung. Aus diesem Grund sind die Lehrpersonen der Praxisschule bestrebt, die Konzentration, Selbstregulation und Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern durch Sport zu fördern. Ein Praxisbeispiel ist hierfür der Bewegte Unterricht.

Die *Persönlichkeitsentwicklung* von Schülerinnen und Schülern wird durch vielfältigste Lehr- und Lernangebote gefördert. Unter anderem können hier die bewusste Kommunikation für ein entwicklungsförderliches Unterrichtsklima oder die Lern- und Leistungsmotivation zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern genannt werden. Ganz wesentlich ist für die Persönlichkeitsentwicklung auch, dass die Kinder miteinander und voneinander lernen. Inklusion bedeutet in diesem Zusammenhang, dass jedes Individuum so akzeptiert wird, wie es ist, und gemäß seiner Stärken und Schwächen individuell gefördert und gefordert wird. Ein Beispiel dafür sind die jahrgangübergreifenden Klassen der Praxisschule, bei denen verschiedene reformpädagogische Ansätze zum Einsatz kommen.

Ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit an der Praxisvolksschule ist der *gezielte und reflektierte Einsatz neuer Medien*. An der Praxisvolksschule begleiten die Lehrenden ihre Schülerinnen und Schüler beim verantwortungsbewussten, kreativen und gesunden Forschen und Erkunden der digitalen Lebenswelt.

Ein Beispiel für das *musisch-kreative Tun* sind die theaterpädagogischen Angebote an der Praxisvolksschule. Zur *systemischen Vernetzung* zählt auch die Zusammenarbeit mit Museen. Durch den Besuch von verschiedensten Ausstellungen wird den Kindern die Möglichkeit geboten, Lernerfahrungen aus „erster Hand“ zu machen und einen Sachverhalt im wahrsten Sinne des Wortes „zu begreifen“.

## **Die Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PMS)**

Die Arbeit der Praxismittelschule steht unter dem Motto „Leben – Lernen – Tun“ (pms.phst.at, 2021).

### ***Leben***

Die Praxismittelschule ist ein Ort, an dem Inklusion gelebt wird. Dabei wird stets der Frage nachgegangen, wie inklusives Leben und Handeln in der Schule gelingen können. Wichtig ist dabei die Zusammenarbeit von unterschiedlichsten Expertinnen und Experten, die es möglich machen, alle Kinder auf ihrem Weg bestmöglich zu begleiten.

### ***Lernen***

Die Lehrerinnen und Lehrer der Praxisschule sind stets bemüht, ihren Unterricht am Puls der Zeit zu halten. Ein Beispiel dafür ist die Entwicklung des Unterrichtsmodells der Flexiblen Eingangsstufe, bei dem die Fächer Englisch, Mathematik und Deutsch in Modulen unterrichtet werden. Ganzheitliche Aspekte lassen sich zudem in Projekten wie *Games for Active Learning* oder Ansätzen der Montessori-Pädagogik im Deutschunter-



richt finden. Aber auch Querschnittsthemen wie die Leseförderung nehmen einen besonderen Stellenwert in der Praxismittelschule ein.

## ***Tun***

Die Praxismittelschule ist darum bemüht, den Unterricht und zugehörige Angebote lebensnah zu gestalten, sodass die Schülerinnen und Schüler auf das gesellschaftliche und berufliche Leben vorbereitet werden und zu mündigen Mitbürgerinnen und Mitbürgern heranreifen können. Dabei werden sie durch die aktive Arbeit eines Schüler/innenparlaments unterstützt und stets auf Themen wie Friedenserziehung und Menschenrechte sensibilisiert. Zum Handeln werden die Schülerinnen und Schüler auch bei den Themen Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung angeregt.

## **Aufgaben, die in einer ganzheitlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen münden**

Praxisschulen haben den Auftrag, in der Schullandschaft eine Vorreiterrolle einzunehmen und neue Wege im Unterricht zu erproben. Die Aufgaben werden an den unterschiedlichen Schulstandorten individuell umgesetzt. Der Einblick in die Leitbilder und die pädagogische Arbeit der Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler vielfältigste Angebote nutzen können und in ihrer gesamten Persönlichkeit gefördert werden. Die Lernenden werden in ihrer jeweiligen (individuellen) „ganzen“ Person wahrgenommen.

Die Lehrerinnen und Lehrer müssen nicht nur gute Wissensvermittler/innen sein, sie müssen auch stets die affektiven und psychomotorischen Persönlichkeitsanteile der Schüler/innen berücksichtigen und dahingehend Angebote setzen. Wie dies gelingen kann, zeigen die Beiträge der Lehrerinnen und Lehrer der Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Steiermark, indem sie Einblicke geben, wie Ganzheitliches Lernen im Unterricht integriert werden kann.

## **Literatur**

- RIS (2021). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien*. BGBl. I Nr. 30/2006 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2021. Verfügbar unter [www.ris.bka.gv.at](http://www.ris.bka.gv.at) [04.02.2021].
- pms.phst.at (2021). *Das Leitbild der Praxismittelschule*. Verfügbar unter: <https://pms.phst.at/ueber-uns/schulprofil/leitbild/> [04.02.2021].
- pvs.phst.at (2021). *Das Leitbild der Praxisvolksschule (PVS)*. Verfügbar unter: <https://pvs.phst.at/schule/leitbild/> [04.02.2021].

# Ganzheit(lichkeit) im schulischen Kontext

*Andrea Karner*

Seit Jahrzehnten gibt es in den Fachbereichen der Philosophie, Anthropologie, Psychologie und Pädagogik den Versuch, die Begriffe *Ganzheit* und *Ganzheitlichkeit* zu bestimmen. Im Allgemeinen wird die *Ganzheit* als Einheit beschrieben, die aus zusammengehörigen Teilen besteht (Duden, 2020). Die Teile des Ganzen sind voneinander abhängig, da sich Änderungen von einzelnen Teilen immer auf das gesamte System auswirken (Lindemann, 2010, S. 6). Aus diesem „unauflöselichen Wirkzusammenhang“ lässt sich schließen, dass die Ganzheit eine „urtümliche Geschlossenheit“ beschreibt und sich dadurch von einem zufälligen Nebeneinander einzelner Teile unterscheidet (Schröder, 2015, S. 120).

Im schulischen Kontext werden, um den Begriff Ganzheit zu fassen, pädagogische Ansätze herangezogen. An die Stelle der *Ganzheit* tritt oftmals der Begriff der *Ganzheitlichkeit*, da das Lernen von Schülerinnen und Schülern mit dem ganzheitlichen Erkennen und Erleben ihrer Umwelt in Verbindung gebracht wird. Thenorth und Tippelt (2012, S. 267) bezeichnen die *Ganzheitlichkeit* in der Pädagogik als „tradierte Leitvorstellung“, die eine spezifische Qualität von Strukturen und Prozessen in der Erziehung beschreibt. Die pädagogische Arbeit, die auf Ganzheitlichkeit beruht, orientiert sich an der „Einheit von Kopf, Herz und Hand“, einem holistischen Zugang zur Bildung beruhend auf den Arbeiten Pestalozzis (ebd.).

Schröder spricht in diesem Zusammenhang von einer ganzheitlichen Sichtweise, bei der „Menschen als personale Einheit“ betrachtet werden (Schröder, 2015, S. 120). Damit verbunden ist auch seine „Forderung nach einer harmonischen Ausbildung aller Kräfte“ (ebd.). Dieser Zugang sollte nicht nur im *ganzheitlichen Lernen*, sondern auch bei der Persönlichkeitsbildung und bei inklusiven Ansätzen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zum Tragen kommen.

Der vorliegende Beitrag versucht die Zusammenhänge zwischen inklusiven Ansätzen und Aspekten des ganzheitlichen Lernens theoretisch grundzulegen, als auch Verbindungen zur Persönlichkeitsbildung und Schulentwicklung aufzuzeigen und damit das Anliegen eines ganzheitlichen Blickes auf Schülerinnen und Schüler im Schulalltag zu untermauern.

## Lernen aus ganzheitlicher Sicht

*Ganzheitliches Lernen*<sup>1</sup> umfasst nach Flechsig (1996, S. 32) neben der „Integration von Hand- und Kopfarbeit auch den Gedanken fächerübergreifender Themen“. Bei diesem Ansatz wird *Ganzheitlichkeit* über die Auswahl bzw. Zusammenstellung der Bildungsinhalte realisiert (Stier, 2002, S. 42–43). Die Lerninhalte werden dabei nicht auf Basis ihrer Fachsystematik, sondern aufgrund von ausgewählten Frage- und Problemstellungen bearbeitet (Jank & Meyer, 2019, S. 327). Diesem Ansatz zufolge lässt sich *ganzheitliches Lernen* im Unterricht durch interdisziplinäre, fächerübergreifende, mehr- oder multiperspektivische Ansätze verwirklichen.

Allgemein gilt, dass die Entwicklung von Kompetenzen „immer in einen ganzheitlichen Lehr-Lernprozess eingebunden“ ist (Meyer & Klapper, 2006, S. 90). Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler „soziale, personale, technische und organisatorische Kompetenzen in weitgehend integrierter Weise“ erwerben (Flechsig, 1996, S. 239).

Meyer (2020, S. 403) verbindet das ganzheitliche Lernen mit dem handlungsorientierten Unterricht. Er bekräftigt Flechsigs Definition, indem er davon ausgeht, dass Lernen „ganzheitlich, also mit Kopf, Herz, Händen und allen Sinnen abläuft“ (ebd.). Das damit verbundene ganzheitliche Erleben setzt sich aus inneren und äußeren Momenten zusammen. Das bedeutet, dass nicht nur die Reize von außen, sondern die inneren Wahrnehmungen und Reaktionen von Menschen in den Lernprozess mit einfließen.

„Das menschliche Lernen betrifft wie das Erleben immer die Ganzheit der Person. Lernen vollzieht sich als Wirkeinheit und zeigt nicht nur Konsequenzen im Verhalten, sondern auch im gesamten Bereich der Leib-Seele-Geist-Einheit. Eine Deutung des Lernens als Reiz-Reaktions-Verknüpfung simplifiziert den Lernvorgang auf äußerlich erkennbare Fakten. Das ganzheitliche Verwobensein des Lernens in die menschliche Existenz bringt bestimmte Forderungen nach Anerkennung der Ganzheit im Bereich der Schule als Ort kindlichen Lernens“ (Schröder, 2010, S. 47).

Schröders Ansatz lässt sich in vielen Zeilen österreichischer Lehrpläne wiederfinden:

- In der Grundstufe sollen Lehrerinnen und Lehrer von einem „eher ganzheitliche[n] Erleben der Kinder“ ausgehen und Lerninhalte so aufbereiten, dass sie diesem Bild von Schülerinnen und Schülern gerecht werden (bmbwf, 2012, S. 27).
- In der Mittelschule kommt in der Begabungs- und Interessensförderung das *ganzheitliche Lernen* zum Einsatz (bmbwf, 2018, S. 121).

---

1 Die Frage, was *ganzheitliches Lernen* ist, wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet und teilweise auch kritisch hinterfragt. Dies gründet unter anderem darin, dass der Zugang zum ganzheitlichen Lernen nicht eindeutig bzw. nur unscharf definiert werden kann. Denn Ganzheitlichkeit kann sich auf den gesamten Lernprozess beziehen, ohne eine konkrete Perspektive einzunehmen (Jansen, 2013, S. 8). Die Definition Flechsigs (1996) wird deshalb herangezogen, da im vorliegenden Band durch Bezugsrahmen genaue Begriffsbestimmung geschaffen werden und dadurch von einer Eindeutigkeit ausgegangen werden kann.

- Das Thema *Ganzheitlichkeit* spielt auch in den kreativen Fächern eine wichtige Rolle. So soll der technische Werkunterricht in der Mittelschule zu einem „ganzheitlichen Blick auf die Welt“ führen (bmbwf, 2018, S. 92). Für den textilen Werkunterricht in der Volksschule gilt: „Ganzheitliches Lernen und Lernen in Sinnzusammenhängen soll den Kindern ermöglichen, die Vernetzung einzelner Fachbereiche und Unterrichtsgegenstände bewusst zu erkennen“ (bmbwf, 2012, S. 194).
- Zudem ist der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport für die „ganzheitliche Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler“ bedeutend, da er zur körperlichen, motorischen, sozialen, affektiven, motivationalen und kognitiven Entwicklung der Kinder beiträgt (bmbwf, 2012, S. 194). Der Bewegungsunterricht fördert „insbesondere die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung des Kindes“ (ebd., S. 219).

Allgemein kann festgehalten werden, dass *ganzheitliches Lernen* in allen Fächern durch den Einsatz digitaler Medien gestützt werden kann. Burow (2019, S. 19) formuliert diesbezüglich folgenden Zusammenhang: „Die Schule der Zukunft, die Digitalisierung offensiv nutzt, [...] ist eine Schule, die einem ‚ganzheitlichen‘ Erziehungsideal folgt, in dem den digitalen Medien eine unterstützende Funktion zukommt.“

### **Persönlichkeitsbildung aus ganzheitlicher Sicht**

Mit dem Ansatz des *ganzheitlichen Lernens* geht die Entwicklung personaler Kompetenzen einher (Flechsig, 1996, S. 239). Um Schülerinnen und Schüler in ihrer gesamten Persönlichkeit zu stärken und zu fördern, müssen alle Facetten eines jeden Individuums wahrgenommen werden. Für den Bildungsauftrag in der Schule bedeutet das, dass die Lernenden nicht nur auf ihre Leistungsfähigkeit und ihren Intellekt reduziert werden, sondern sie durch vielfältige Lernangebote verschiedenste Persönlichkeitsanteile aktivieren und weiterentwickeln können.

Hier setzt auch der Volksschullehrplan an, bei dem „eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich“ als allgemeines Bildungsziel genannt wird (bmbwf, 2012, S. 9). Bei ganztägigen Schulformen reicht der Bildungsauftrag noch weiter: Sie sollen individuelle Interessens- und Begabungsförderung, soziales Lernen sowie das Bestärken des Zusammenlebens und Persönlichkeitsbildung in die Betreuungsaufgaben einfließen lassen (bmbwf, 2018, S. 17).

Auch wenn in unterschiedlichen Fächern verschiedene Persönlichkeitsmerkmale angesprochen werden, gilt es die Schülerinnen und Schüler als Ganzes, als „personale Einheit“, zu erfassen (Schröder, 2010, S. 48). Jansen (2013, S. 8) verweist diesbezüglich darauf, dass „beim Menschen zwar die verschiedensten Fähigkeiten und Seiten unterschieden“ werden können, es aber wenig Sinn macht „diese Unterscheidungen in Trennungen zu überführen, weil uns dann die Besonderheit des Menschen aus dem Blick gerät.“ Aus diesem Grund ist es für alle am Bildungsprozess Beteiligten wichtig, sich an einem ganzheitlichen Bild vom Kind zu orientieren.

## Ganzheit als Basis für die Inklusion

Ganzheit im System Schule anzustreben bedeutet, allen Schülerinnen und Schülern eine uneingeschränkte Teilnahme an allen Aktivitäten zu ermöglichen. Ein Zusammenhang zwischen den Inklusionsbestrebungen und der Ganzheit lässt sich wie folgt ableiten: Inklusion stammt vom lateinischen *inclusio*, einem Substantiv mit der Bedeutung „Einschluss“ oder „Einschließung“. Dadurch, dass alle Kinder in den Regelunterricht miteingebunden werden, kann auch das „gesellschaftliche Ganze“ in den Klassenzimmern abgebildet werden (Trescher, 2015, S. 24). Grundsätzlich geht es darum, mit inklusiven Settings Begrenzungen im Zugang zur Bildung zu überbrücken und die Unterscheidungen in eine ganzheitliche Betrachtungsweise von Menschen und Systemen überzuführen.

## Schulentwicklung aus ganzheitlicher Sicht

Ganzheitliche Schulentwicklung vereint die Prozesse der Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung (Rolff, 2016, S. 115). Aus dem holistischen Verständnis für Schulentwicklung geht hervor, dass der Entwicklungsprozess einer ganzheitlichen Gestaltungsformel folgt, bei der die einzelnen Faktoren auf einer Linie liegen und unter- bzw. miteinander vernetzt sind (Rolff, 2016, S. 150). Die Entwicklung von Unterricht, Organisation und Personal muss daher stets in Bezug auf ihre Verbundenheit und Gleichwertigkeit betrachtet werden.

Auf Ebene der Personalentwicklung meint Ganzheitlichkeit, „dass sich Mitarbeitende mit allen ihren Facetten (Werten, Haltungen, individuellen Besonderheiten u. ä.) einbringen können“ (Kaegi, 2018, S. 196). Diese Einbindung erfolgt unter anderem durch die Schaffung von Beziehungs-, Dialog- und Zeiträumen, wo die Ganzheit des Menschen Beachtung findet und einfließen kann. Dies wird durch Maßnahmen wie Reflexion, bewusste Gemeinschaftsbildung und Meetings, in denen die Stimme aller Mitarbeiter gehört werden, realisiert (Laloux, 2015, S. 191–192).

In Hinblick auf die Organisationsentwicklung müssen „positive Werte und Leitlinien innerhalb der Organisation deutlich erkennbar sein und umgesetzt werden. Dazu braucht es konkrete Maßnahmen, die ein Leben dieser Werte in der Organisation ermöglichen“ (Kaegi, 2018, S. 196). In den Schulen gibt es dafür meist Leitbilder, an denen sich die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern orientiert und aus welchen Rahmenbedingungen für das gemeinsame Schaffen abgeleitet werden.

In der Unterrichtsentwicklung wird das Thema der Ganzheitlichkeit aufgegriffen, indem methodisch-didaktische Wege beschrritten und Überlegungen angestellt werden, wie alle Facetten der Lernenden gefördert werden können. Im Grunde geht es um die Entwicklung eines Unterrichts, die einem Streben nach Ganzheit gerecht wird.

## Resümee

Das Thema Ganzheitlichkeit hat viele Facetten und kommt sowohl in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern als auch bei der Schulentwicklung zum Tragen. Beim ganzheitlichen Lernen wird die Verbindung von Kopf, Herz und Hand angeregt und es werden möglichst viele Sinne angesprochen, um neues Wissen zu erwerben und Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzubauen. Darüber hinaus wird auch die Verbindung von Bildungsinhalten durch projektorientierte und fächerübergreifende Angebote gefördert. Ganzheitliche Ansätze tragen auch zur Persönlichkeitsbildung und -entwicklung der Schüler/innen bei. Die ganzheitliche Schulentwicklung bezieht sich nicht nur auf den Unterricht, sondern betrachtet auch die Organisation sowie die Personen, die dort arbeiten, als Ganzes. In der Entwicklungsarbeit wird auf die Verbundenheit und Gleichwertigkeit aller Komponenten geachtet.

## Literatur

- bmbwf (2012). *Lehrplan für Volksschulen*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Verfügbar unter: [www.bmbwf.gv.at > dam > medien\\_lp\\_vs\\_25727](http://www.bmbwf.gv.at/dam/medien_lp_vs_25727) [15.03.2020].
- bmbwf (2018). *Lehrpläne – Neue Mittelschulen*. BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 230/2018. Verfügbar unter: [www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_nms.html](http://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_nms.html) [16.03.2020].
- Burow, O.-A. (2019). Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Sieben revolutionäre Herausforderungen und ihre Bewältigung. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Schule digital – wie geht das?* (S. 12–60). Weinheim: Beltz.
- Duden (2020). Ganzheit. Verfügbar unter: [www.duden.de/rechtschreibung/Ganzheit#bedeutung](http://www.duden.de/rechtschreibung/Ganzheit#bedeutung) [18.03.2020].
- Flechsig, K.-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland – Verlag für lebendiges Lernen.
- Jank, W., & Meyer, H. (2019). *Didaktische Modelle*. 13. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Jansen, P. (2013). Ganzheitliches Lernen. Ein erziehungswissenschaftlich vernachlässigter Begriff. *Schulmagazin 5–10*, 81 (6), 7–10.
- Kaegi, U. (2018). Keine Selbst-Organisation ohne Arbeit an mentalen Bildern. In O. Geramanis & S. Huttmacher (Hrsg.), *Identität in der modernen Arbeitswelt*. Wiesbaden: Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18786-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18786-6_13).
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.
- Lindemann, B. (2010). *Die Ganzheit des Menschen*. Thesenpapier Nr. 3 vom 18.01.2010. Verfügbar unter [www.bernd-lindemann.de](http://www.bernd-lindemann.de) [15.05.2019].
- Meyer, H. (2020). *Unterrichtsmethoden II*. Praxisband. 16. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H., & Klapper, A. (2006). Unterrichtsstandards für ein kompetenzorientiertes Lernen und Lehren. In R. Hinz & B. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken* (S. 89–108). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.

- Schröder, H. (2010). *Lernen – Lehren – Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. Berlin: Oldenbourg.
- Schröder, H. (2015). *Didaktisches Wörterbuch*. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. München – Wien: Oldenbourg Verlag.
- Stier, G. (2002). *Verwendungsweisen des Begriffs der „Ganzheitlichkeit“ in der Pädagogik. Eine Problematisierung*. Dissertation. Regensburg.
- Thenorth, H.-E., & Tippelt, R. (2012). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim – Basel: Beltz.
- Trescher, H. (2015). *Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

# **I Leben und ganzheitliche Bildung**



# Miteinander und voneinander lernen – Inklusion an einer Ganztagschule

## Lernen mit Down-Syndrom (von und mit Luna)

*Mirjam Axmann*

„Der Weg der Inklusion beginnt beim Nachdenken über den eigenen Standpunkt“  
(Dannenbeck & Dorrance, 2011. S 208)

Die Behindertenkonvention von 2009 besagt, dass „alle Menschen mit oder ohne Behinderung willkommen sind, wertgeschätzt, respektiert und anerkannt werden, sich als angenommen und zugehörig erleben sollen sowie ein selbstbestimmtes Leben führen können“ (Theunissen, 2010, S. 23). Dabei geht es nach Bentele (2014, S. 2), „nicht darum, dass der oder die Einzelne sich anpassen [muss], um teilhaben zu können bzw. mithalten zu können. Es geht darum, dass sich unsere Gesellschaft öffnet.“

Dieser Beitrag gibt einen Einblick in die pädagogische Arbeit mit Kindern mit Down-Syndrom. Dabei wird aufgezeigt, wie Kinder mit Down-Syndrom lernen und welche organisatorischen Rahmenbedingungen ein Schulstandort zur Verfügung stellen muss, um allen Lernenden gerecht zu werden und ganzheitliches Lernen für alle erlebbar zu machen. Der Beitrag wird von einer Grundhaltung getragen, dass jede und jeder Einzelne mit ihren/seinen Fähigkeiten und Voraussetzungen wertvoll ist (Bentele, 2014, S. 2). Darüber hinaus erfordert die Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf die Einstellung, *gemeinsam miteinander und voneinander lernen zu wollen*. Alle Kinder brauchen einen angemessenen Unterricht, Kinder mit Down-Syndrom im Speziellen. Im Vordergrund steht der Grundgedanke der Inklusion, denn dem Lernerfolg von Kindern mit Down-Syndrom liegt immer ein differenzierter und den individuellen Lernausgangslagen und Interessen angepasster Unterricht zugrunde, der nicht von einer bestimmten Schulform abhängig ist (Wilken, 2017, S. 120).

## Inklusion ist nicht Integration

Die Integration entwickelte sich aus einem zweiklassigen System: Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf wurden oftmals in einem eigenen System beschult. Durch die Integration sollte diese Zweigleisigkeit aufgehoben und alle Kinder sollten wieder in das Regelsystem eingegliedert werden. Diese Art von Trennung ist bei inklusiven Ansätzen nicht existent, denn Inklusion ermöglicht eine Teilhabe von Anfang an. Die Schüler/innen nehmen sowohl am Unterricht als auch an den sich daraus ergebenden lebensprak-

tischen Übungen teil. In Bezug auf die pädagogische Arbeit erfordert dies eine fortlaufende Adaptierung der Unterrichtssettings, damit alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen am Schulalltag teilhaben können. Die Gemeinsamkeit von Integration und Inklusion zeigt sich darin, dass sowohl die gelebte Inklusion als auch integrative Unterrichtssettings auf die individuelle Förderung und das gemeinsame Lernen der Schüler/innen abzielen (Wilken, 2017, S. 89).

Die wohl zutreffendsten Gedanken zu einer inklusiven Grundhaltung liefert Annedore Prengel, indem sie auf die Wahrnehmung der Besonderheit eines jeden Individuums eingeht:

„... wenn die Haltung der Anerkennung von Getrenntheit und Einmaligkeit der Einzelpersonen das Klima einer Lerngruppe bestimmt, entsteht Gemeinsamkeit. Aus Subjektivität entsteht Inter-subjektivität. Die Aufmerksamkeit einer jeden, eines jeden für die eigene Besonderheit weckt die Fähigkeit, auch der Besonderheit der anderen gewahr zu werden“ (Prengel, 2019, S. 195).

Ein Unterricht auf Basis einer inklusiven Grundhaltung macht ein individuelles Förderkonzept im schulischen Setting unerlässlich. Dieses muss aber auch in regelmäßigen Abständen evaluiert werden, um fortlaufend die nötigen personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen für das schulische Lernen zu schaffen. Im Unterricht sind neben den vorhandenen Unterschieden im Fähigkeitsprofil jedes einzelnen Kindes auch die syndromspezifischen Besonderheiten bezüglich Lernverhalten und Verhalten im Allgemeinen zu beachten (Wilken, 2017, S. 104). Kinder mit Down-Syndrom weisen zum Beispiel im Bereich des Verstehens und in der Verarbeitung von Informationen typische Auffälligkeiten auf. Sie benötigen neben verbalen Informationen auch ergänzende visuelle und multisensorische Angebote. Zusätzlich brauchen sie einfach mehr Zeit. Um ihre Lernbereitschaft und Motivation und damit die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne zu halten, ist es von zentraler Bedeutung, positive Emotionen für einen Themenbereich zu wecken (ebd., S. 120–121).

Im Vorfeld der Entwicklung eines angemessenen schulischen Förderkonzeptes ist es folglich notwendig, sich theoretisch und faktenbasiert mit den Lernausgangslagen und Voraussetzungen von Kindern mit Down-Syndrom und auch den syndromspezifischen Besonderheiten auseinanderzusetzen. Von besonderer Bedeutung ist hier auch der transparente Erfahrungsaustausch aller Beteiligten, bei dem die Entwicklungsschritte, aber auch Herausforderungen und Grenzen der pädagogischen Arbeit thematisiert werden.

In den folgenden Abschnitten werden nun Auszüge aus so einem individuellen Förderkonzept<sup>1</sup> vorgestellt. Im Mittelpunkt steht dabei die Arbeit mit Luna<sup>2</sup>, einem 8-jährigen

---

1 Das Förderkonzept basiert auf der Pädagogischen Entwicklungs-Diagnostik von Frau Mag.<sup>a</sup> Bernadette Wieser. Die Unterlagen wurden dem pädagogischen Personal der Schule zur Entwicklung von konkreten Fördermaßnahmen zur Verfügung gestellt.

2 Ein besonderer Dank gilt Lunas Mutter, denn durch ihre Offenheit ist es möglich, anhand dieses Artikels das schulische Lernen eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen zu beschreiben.

Mädchen mit der Diagnose Down-Syndrom. Für sie ist es möglich, uneingeschränkt am Schulleben teilzuhaben, da verschiedenste zusätzliche Ressourcen genutzt werden können. Im konkreten Fall bedeutet dies, dass sie in der Schule fortlaufend von einer Sonderpädagogin und stundenweise auch von einer Schulsassistentin<sup>3</sup> begleitet und unterstützt wird.

## Grundlagenwissen als Voraussetzung für eine angemessene Grundhaltung

Da ein faktenbasierendes Grundwissen die Basis für die professionelle und bedürfnisorientierte Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ist, wird nun das Down-Syndrom auf theoretischer Ebene beschrieben.

### *Definition Down-Syndrom*

Down-Syndrom, benannt nach Langdon Down, ist eine Chromosomenanomalie, die dazu führt, dass in jeder Zelle ein Chromosom zu viel vorhanden ist. Grundsätzlich geben Mutter und Vater jeweils 23 Chromosomen mit und bilden gemeinsam 23 Chromosomenpaare. Bei Kindern mit Down-Syndrom ist entweder mütterlicher- oder väterlicherseits ein überzähliges Chromosom vorhanden. Dies hat zur Folge, dass das Chromosom 21 dreimal statt zweimal aufscheint. Die häufigste Form des Down-Syndroms wird auch Trisomie 21 genannt (Bird & Buckley, 2011, S. 13–14).

Zu den wichtigen körperlichen Merkmalen des Down-Syndroms zählen minimale Unterschiede der Kopfform, meist auseinanderstehende schmale Augenform und häufig auftretende Herzfehler (ca. 40% benötigen medizinische Hilfe bis hin zu Operationen). Zusätzlich kommen meist noch physische Beeinträchtigungen wie Hypotonie (schwacher Muskeltonus), häufig auftretende Infektionen der Atemwege und Beeinträchtigungen der Sinnesorgane hinzu. Ein möglichst frühzeitiges Behandeln bei auftretenden Krankheitsfällen bzw. eine therapeutische Begleitung vermindern die Wahrscheinlichkeit einer Entwicklungsverzögerung und Beeinträchtigungen des Hör- und Sehvermögens. Zudem werden die Entwicklungsperspektiven durch eine frühe Förderung mit angemessenen Therapien erheblich erhöht (Bird & Buckley, 2011, S. 15–16).

Entwicklungsprognosen lassen sich dennoch nur schwer abgeben, da diese immer von einem förderlichen sozialen Umfeld abhängen; ein Zusammenspiel vieler Faktoren und aller Beteiligten ist für einen positiven Entwicklungsverlauf notwendig. Es ist davon auszugehen,

---

3 Die Stunden für eine individuelle Betreuungsperson, die die Schulsistenz des Kindes übernimmt, werden von den Eltern beim zuständigen Amt für Soziales beantragt. Der positive Bescheid entscheidet über das Stundenausmaß der Begleitung. Die Trägerinstitution wird von den Eltern gewählt und in Kooperation mit der Schule wird die Begleitung durch die Schulsistenz zielgerichtet und den Bedürfnissen des Kindes angepasst in den Tagesablauf integriert.

„dass Kinder mit Down-Syndrom – wie alle anderen auch von Vor- und Nachteilen der Gesundheitsversorgung, ihres sozialen Umfelds, ihrer Position innerhalb der Familie, ihres Geschlechtes, sowie der Qualität ihrer Schule, um nur einiges zu nennen, beeinflusst werden“ (Bird & Buckley, 2011, S. 21).

### ***Motorische Fähigkeiten***

Fast alle Kinder mit Down-Syndrom weisen Beeinträchtigungen in der grob- und feinmotorischen Entwicklung auf. Deren Ausprägung ist allerdings bei jedem Kind unterschiedlich. Diese Besonderheiten umfassen kognitive, physische und medizinische Auffälligkeiten (Haveman, 2013b, S. 70).

**Hypotonie** – Die Muskulatur bei Kindern mit Down-Syndrom ist wesentlich schlaffer als bei Kindern ohne eine Behinderung. Babys bewegen sich bereits weniger und nehmen ungewöhnliche Haltungen ein. Diese Hypotonie beeinflusst aber nicht nur die Bewegungsabläufe und die Haltung, sie wirkt sich auch wesentlich auf die motorische Entwicklung aus. Kinder mit Down-Syndrom heben später den Kopf an und erreichen auch die Sitzposition später als Kinder ohne eine Beeinträchtigung. Das Greifen nach Gegenständen und das Halten dieser setzt ebenfalls später ein (Haveman, 2013b, S. 70–71).

**Überflexibilität der Gelenke und Hände bzw. Sehnen** – Diese Überflexibilität wird oftmals auch als Hyperextension bezeichnet, tritt vorwiegend im Kleinkindalter auf und beeinträchtigt sowohl Grob- als auch Feinmotorik. Durch die extreme Dehnbarkeit der Beine und Hüften erlernen diese Kinder das Krabbeln, Stehen und Sitzen schwerer als Kinder ohne Beeinträchtigungen. Zudem ist auch das Halten von Gegenständen und das Greifen danach mit mehr Anstrengung verbunden (Stray-Gundersen, 2000, S. 165).

**Verkürzte Gliedmaßen** – Beine und Arme sind im Verhältnis zum Rumpf oft kürzer. In diesem Fall treten Schwierigkeiten beim Aus- und Anziehen auf. Ein guter Gleichgewichtssinn kann dies kompensieren (Bruni, 2001, S. 29).

**Charakteristika der Hand** – Bei Kindern mit Down-Syndrom sind Besonderheiten der Hand bzw. der verzögerten Knochenausbildung des Handgelenks keine Seltenheit. Dies hat wiederum eine verzögerte Entwicklung der Grob- und Feinmotorik zur Folge. Durch kleinere Hände und kürzere Finger ergeben sich große Erschwernisse beim Halten von Gegenständen und auch das Fangen von Bällen ist eine Herausforderung. Die spätere Entwicklung der Handknochen erschwert die Stabilisierung der Hand bei bestimmten Greifmustern (Haveman, 2013b, S. 72).

**Medizinische Besonderheiten** – Die häufig auftretenden Infektionen der Nasen- und Ohrengänge haben ebenfalls Auswirkungen auf die motorische Entwicklung, wie auch nicht selten vorkommende Sehbeeinträchtigungen, die sich auf die Augen-Hand-Koordination auswirken. Nicht zu unterschätzen ist aufgrund dieser Schwierigkeiten auch die

Angst vor dem Fallen und mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Eine große Herausforderung und Belastung sind die angeborenen Herzfehler, da sie neben dem niedrigen Muskeltonus auch zu einer verminderten Ausdauerfähigkeit beitragen (Haveman, 2013b, S. 72).

Im Mundbereich treten häufig physiologische Besonderheiten auf, die das Sprechen oftmals beeinflussen. In Kombination mit einem verminderten Hörvermögen fehlen damit wesentliche Voraussetzungen für das Sprachverständnis und das Sprechen (Haveman, 2013b, S. 72).

## Wie lernen Kinder mit?

### Ein standortbezogenes Förderkonzept für die schulische Begleitung von Kindern mit Down-Syndrom

Die vorangegangenen theoretischen Aspekte zeigen deutlich, welchen Herausforderungen die Lehrperson im schulischen Setting gegenübersteht. Dazu zählt auch der Beziehungsaufbau am Beginn der gemeinsamen Arbeit. Wesentlich sind auch die Lern- und Erfahrungsbereiche Kommunikation, Frühlesen/Lesen, Schreiben, Mathematik und der lebenspraktische Bereich, der alltäglichen Handlungen und die Förderung der Selbstständigkeit betrifft.

Um diesen Herausforderungen angemessen begegnen zu können, hat Bernadette Wieser vom Down-Syndrom-Zentrum<sup>4</sup> „Leben Lachen Lernen“ die Seminarreihe „HALT!“ entwickelt. Ihr Konzept beruht auf Verhaltenstraining, Kooperationstraining und Beziehungsaufbau. Da diese Ansätze in die pädagogische Arbeit mit Luna einfließen, werden in den folgenden Abschnitten persönliche Erfahrungen beschrieben und die angewandten Methoden reflektiert.

#### ***Lern- und Erfahrungsbereich: Beziehungsaufbau***

Luna war anfangs sehr zurückhaltend und doch neugierig, alles um sich herum aufzunehmen und mit den Kindern zu interagieren. Diese Beobachtungen zeigten, dass dem Kennenlernen Raum gegeben werden muss, bevor die pädagogische Arbeit beginnen konnte. Im Mittelpunkt stand also das Kontaktaufnehmen, das gegenseitige Kennenlernen und der Aufbau einer tragfähigen Beziehung. Klingt einfach, ist aber gerade bei Kindern mit Down-Syndrom eine besondere Herausforderung. Eine tragfähige Beziehung aufzubauen, setzt eine Auseinandersetzung mit den speziellen Verhaltensweisen von Kindern mit Trisomie voraus. Unterstützend wirken ein guter Augenkontakt, der Aufbau von Körperspannung und klare Regeln (Wieser, 2018, S. 5–7).

---

4 <http://www.downsyndromzentrum.at/> [04.11.2020]

Erst wenn das Kind mit der vollen Aufmerksamkeit bei der Lehrperson oder der jeweiligen Bezugsperson ist, kann mit dem Lernen begonnen werden. Aus diesem Grund ist die Bildungskoooperation im Klassenverband mit einem Kind mit Down-Syndrom von besonderer Bedeutung. Alle Personen, die am gemeinsamen Lernen beteiligt sind, fordern diese verbindlichen Verhaltensregeln vom Kind ein. Nur so kann dieses Kooperationstraining gelingen und zu weiterem Lernen beitragen. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für gelingendes Lernen ist auch der Aufbau von Frustrationstoleranz. Durch gezielte Übungen wird diese schrittweise aufgebaut. Das Kind bekommt nur für kooperatives Verhalten Aufmerksamkeit und Belohnungen, negative Verhaltensmuster werden nicht bestärkt und durch ein bewusstes Wegdrehen ignoriert (Wieser, 2018, S. 5–7).

Bereits von Beginn an wurde mit Luna an der Kooperationsbereitschaft gearbeitet. Gerade in Arbeitssituationen, aber auch in Alltagssituationen, wurden Blickkontakt und eine positive Antwort auf die Frage nach ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit von ihr eingefordert. Erst wenn sie dazu bereit war, konnten wir mit der Arbeit beginnen. Im sozialen Miteinander wurden auch die anderen Kinder sowie die Schullehrkraft auf diese wichtigen Umgangsregeln aufmerksam gemacht. Die Konsequenz in der Durchführung dieses Kooperationstrainings und das Einbeziehen aller Beteiligten zeigte schon bald positive Ergebnisse und trug wesentlich zu den bisher erreichten Lernerfolgen von Luna bei.

### ***Lern- und Erfahrungsbereich: verbale und nonverbale Kommunikation***

Eine der größten Herausforderungen war die nonverbale und verbale Kommunikation von und mit Luna. Kinder mit Down-Syndrom zeigen eine verzögerte Sprachentwicklung. Dies beeinträchtigt nicht nur Interaktionen, sondern den Kindern werden auch wichtige Erkenntnisse im Bereich der nonverbalen und auch der verbalen Kommunikation vorenthalten. Dadurch ist auch die Interaktion mit der Umwelt erschwert; kommt noch eine Beeinträchtigung im Bereich der auditiven Wahrnehmung hinzu, ist eine verlangsamte Sprachentwicklung kaum vermeidbar (Haveman, 2013b, S. 83–84).

Vielfältige typische Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich und damit deutliche Abweichungen zu den anderen Kompetenzbereichen sind bei Kindern mit Down-Syndrom damit keine Seltenheit. Zudem gibt es Diskrepanzen zwischen Sprechen und Sprachverständnis. Aber auch hier gleicht kein Kind dem anderen. Während ein Kind mit Down-Syndrom schon zu Schulbeginn verständlich und grammatikalisch richtig sprechen kann, weist ein anderes vor allem bei der Artikulation Auffälligkeiten auf und spricht vorwiegend in Einwortsätzen. Selbst nach der Beendigung ihrer Schulzeit ist der aktive Wortschatz bei vielen Kindern mit Down-Syndrom nicht allzu groß. Vor allem das „Nicht-Sprechen“-Wollen ist ein typisches Merkmal. Oft werden andere (Bezugspersonen, Kinder) als Sprachrohr eingesetzt. Mögliche Ursachen hierfür sind schlechte Vorerfahrungen, wie zum Beispiel nicht verstanden oder missverstanden zu werden (Wilken, 2017, S. 111–112).

Aber auch wenn „Kinder mit Down-Syndrom [...] ein spezifisches Sprachprofil mit Schwächen in der Artikulation, Grammatik und bei der Satzbildung“ haben, besitzen sie zugleich, wie Wilken (2017, S. 113) betont: „Stärken in den sozial-kommunikativen Kompetenzen“. Hier sollte die schulische Förderung ansetzen. Schwierigkeiten im lautsprachlichen Bereich können durch Gestik und Mimik kompensiert werden. Denn auch Kinder mit Down-Syndrom setzen ihre Gesten und mimische Ausdrücke wirkungsvoll ein (Haveman, 2013b, S. 84–85).

### *Gebärden-unterstützte Kommunikation: GuK nach einer Idee von Etta Wilken*

Die Gebärden-unterstützte Kommunikation, auch GuK genannt, setzt es sich zum Ziel, Kinder in ihrem Spracherwerb zu unterstützen und ihre Mitteilungsfähigkeit zu verbessern. Kinder, die noch nicht oder nur wenig sprechen, können durch den Einsatz von Gebärden mit ihrer Umwelt kommunizieren. Wichtig ist hier der wesentliche Unterschied zur Gebärdensprache, da GuK das Sprechen nicht ersetzt, sondern nur durch einzelne Gebärden unterstützt (Wilken, 2016, S. 3).

Für circa 200 Begriffe wird eine Gebärde wie auch eine Wortkarte angeboten. Mit den Kindern kann so ein Grundwortschatz erarbeitet werden, wobei nur Wörter gebärdet werden, die für das Verstehen der Mitteilung von Bedeutung sind. Beim Satz „Ich möchte ein Brot“ wird beispielsweise nur das Wort Brot mit einer Gebärde gezeigt. Die Betonung und die zusätzliche Visualisierung durch die Gebärde lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf wichtige Wörter und das Sprachverständnis wird unterstützt. Ein wesentlicher Faktor ist vor allem der möglichst frühe Einsatz von GuK, da es für Kinder früher möglich ist zu gebärden, als zu sprechen, und so eine mögliche Frustration in der Kommunikation vermieden werden kann. Vor allem in der Frühförderung wird GuK bei nicht sprechenden Kindern häufig eingesetzt (Wilken, 2016, S. 3).

Nachdem Luna bereits bei der Tagesmutter mit GuK ihren Grundwortschatz erweitert hatte, wurde auch in der Schule mit GuK gearbeitet. Es zeigte sich allerdings schnell, dass die Gebärden-unterstützte Kommunikation nur funktioniert, wenn alle Menschen aus der unmittelbaren Lebenswelt Lunas mit Gebärden kommunizieren. Diese müssten eingeübt und in den Alltag integriert werden, ansonsten wird diese Form der Kommunikation nicht übernommen.

### ***Lern- und Erfahrungsbereich: Frühlesen/Lesen***

Der Leselernprozess kann bei Kindern mit Down-Syndrom früh einsetzen. Durch das „Frühe Lesen“ werden den Kindern ganze Wörter angeboten. Vor allem die Visualisierung ganzer Wörter ist für die Kinder leichter, zudem werden so syndromspezifische Defizite im auditiven Bereich kompensiert. Der eigentliche Leselernprozess dauert mit diesem Aufbau mehrere Jahre. Die Kinder werden vor allem von Bezugspersonen beim Spracherwerb unterstützt und zum Sprechen motiviert. Das „Frühe Lesen“ unterscheidet