

L-NEWS

| 01/13

ZEITSCHRIFT FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE

INKLUSION, JA! -
ABER WIE?!

In der Diskussion:
„Inklusion,
Ja! - Aber wie?!“
&
Erfahrungsberichte



ABL

AKADEMIE FÜR
BILDUNGSFORSCHUNG
UND LEHRERBILDUNG



GOETHE
UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN



VORWORT

INKLUSION, JA! – ABER WIE?

Liebe Leserin,
lieber Leser,

pünktlich zu Beginn des Sommersemesters 2013 befasst sich diese Ausgabe der L-News mit dem Thema Inklusion. Im Zuge der Umsetzung der UN-Konvention für Rechte von Menschen mit Behinderung findet seit 2012 die Umstrukturierung des Schulsystems in Hessen statt. Die Frage, wie Inklusion in Schule und Gesellschaft im Sinne aller am besten erreicht werden kann, ist ein Thema, bei dem Ihnen als angehende Lehrerinnen und Lehrer sicherlich viele Fragen unter den Nägeln brennen. Deshalb werden wir in dieser Ausgabe das Thema aus den unterschiedlichsten Perspektiven beleuchten. Dabei lassen wir nicht nur Vertreter der European Agency for Development in Special Needs Education zu Wort kommen, sondern wir haben mit Herrn Prof. Dr. Katzenbach und Herrn Prof. Dr. Ellinger zwei ausgewiesene Experten über die richtige Umsetzung inklusiver Beschulung diskutieren lassen.

Selbstverständlich finden Sie auch spannende und informative Nachrichten aus der ABL in dieser Ausgabe.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!



Prof. Dr. Udo Rauin
Geschäftsführender Direktor
ABL



Dr. Angela Gies
Geschäftsführerin
ABL

DAS INTERVIEW

PRAXIS

ÜBER DEN TELLERRAND

- 6 INTERVIEW
Inklusion, Ja! - Aber wie?
Zwei Experten in der Diskussion
- 10 „INKLUSION BRAUCHT
VORBEREITUNG!“
Das macht Frau Dr. Schnell in
ihrem Erfahrungsbericht aus
Sicht der Ausbilderin deutlich
- 12 INKLUSIVE PRAXIS IM
SCHULALLTAG
Der Erfahrungsbericht der
Junglehrerin macht deutlich,
dass Heterogenität im Kopf
beginnen muss.
- 13 BUCHTIPPS UNSERER
AUTOREN
- 14 EUROPA
Wie sieht die inklusive Lehrer-
bildung eigentlich in anderen
europäischen Ländern aus?
- 17 ARMENIEN
Im kaukasischen Binnenstaat
ist inklusiver Unterricht nor-
mal. Ist er aber die optimale
Lösung? - Ein Erfahrungsbe-
richt
- 18 ITALIEN
Das inklusive Schulsystem in
Italien zeigt, dass Inklusion
ohne gesellschaftliche Grund-
lagen nicht möglich ist.



DIES UND DAS

- | | | | |
|----|---|----|-----------|
| 19 | UMFRAGE
Wir haben Studierende
gefragt: Was halten Sie von
einer inklusiven Schulbildung? | 3 | VORWORT |
| 20 | BUCHREZENSIONEN | 26 | IMPRESSUM |
| 21 | FRAG FRAU HENNEN!
In der Sprechstunde gehen die
Uhren anders... | | |
| 22 | NEUES AUS DER ABL
Grundwissenschaften werden
Bildungswissenschaften, Ver-
anstaltungen der GLA | | |
| 23 | L-NETZ
Meinungen aus der Fachschaft | | |
| 24 | KURZFILMWETTBEWERB
Mit etwas Kreativität ein iPad-
Mini gewinnen!! | | |
| 25 | SCHULPRAKTISCHE STUDIEN
Anmeldung zu den SPS im
Frühjahr 2014 | | |



„INKLUSION, JA! – ABER WIE?“ ZWEI EXPERTEN IN DER DISKUSSION

IM GESPRÄCH MIT PROF. DR. STEPHAN ELLINGER UND PROF. DR. DIETER KATZENBACH

Interview: Rebecca Röhrich

Prof. Dr. Ellinger und Prof. Dr. Katzenbach haben viel gemeinsam: Beide beschäftigen sich mit dem Thema Inklusion im Regelschulsystem und beide plädieren dafür, die Diskussion aus einer pädagogischen Perspektive heraus zu führen. Aber in der Frage, was die UN-Konvention eigentlich will und was politisch zu tun ist, herrscht Uneinigkeit.

Herr Prof. Katzenbach, Herr Prof. Ellinger, in Hessen wird's erst: Die UN-Konvention, der sich Deutschland 2009 angeschlossen hat, muss jetzt umgesetzt werden...

KATZENBACH: Mit den Auflagen der UN-Konvention ist nichts völlig Neues auf den Tisch gebracht. Wir haben bereits 30 Jahre Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Kinder. Der Artikel 24 besagt: „Jedes Kind hat einen Anspruch darauf, die Schule in der Gemeinschaft zu besuchen, in der es lebt.“ Das bedeutet für mich, dass ein Kind die Schule besucht, die es besuchen würde, wenn es nicht beeinträchtigt wäre.

ELLINGER: Die Deutsche Vereinigung für Rehabilitation weist darauf hin, dass diese Forderung in Deutschland schon seit Jahrzehnten erfüllt ist: Jedes Kind hat Anrecht und die Möglichkeit, kostenlos am allgemeinen Bildungssystem teilzunehmen!

KATZENBACH: Das ist doch Unsinn! Das war anfänglich auch die Ansicht der Kultusminister, aber diese Rechtsauffassung ist mittlerweile klar widerlegt. Es geht nicht nur darum, dass alle Kinder beschult werden, sondern, dass sie Teilhabe an einem inklusiven Bildungssystem haben können – und zwar in der Gemeinschaft, in der sie leben.

Das bedeutet, dass sich durch die Umsetzung der UN-Konvention etwas am deutschen Schulsystem ändern wird?

ELLINGER: Die Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften fordert die Abschaffung aller Sondereinrichtungen. Dagegen wehre ich mich! Meiner Meinung nach verringert es die Grundintention der UN-Konvention, Förderorte für beeinträchtigte Kinder zu gewährleisten. Denn dadurch werden Möglichkeiten reduziert.

KATZENBACH: Es geht zunächst darum, dass das „Regel-Ausnahme-Verhältnis“ umgekehrt wird. Aktuell haben wir die Regelsituation, dass Kinder mit Beeinträchtigung auf Förderschulen gehen, also nur in Ausnahmefällen in das Regelschulsystem eingegliedert werden. An dieser Stelle möchte ich auch darauf hinweisen, dass der Begriff Inklusion fälschlicherweise immer auf Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedarf reduziert wird. Im internatio-

nen Diskurs betrifft Inklusion jedoch alle Differenzlinien: Alter, Geschlecht, Herkunft und soziokulturelle Hintergründe. Behinderung ist nur *eine* Differenzlinie, unter denen sich Menschen unterscheiden. Bei Straßenumfragen bekommt man beispielsweise auf die Frage, was der Unterschied zwischen Integration und Inklusion sei, die Antwort: „Integration ist für Ausländer, Inklusion für Behinderte“...

Was ist denn der Unterschied zwischen Inklusion und Integration?

KATZENBACH: Von Inklusion spricht man sinnvollerweise nur dann, wenn ein Exklusionsrisiko besteht. Also wenn Unterschiede zwischen Menschen damit verknüpft sind, dass bestimmte Gruppen von Menschen geringere Teilhabechancen haben. Bei Integration wird dieser Unterschied explizit benannt. So spricht man vom „gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Kinder“. Inklusion würde hingegen bedeuten, dass die unterschiedlichen Kinder zusammen sind, ohne dass die Unterschiede ständig benannt werden müssen, einfach weil Kinder ohnehin unterschiedlich sind. Eine Regelschule muss so aufgestellt sein, dass sie prinzipiell in der Lage ist mit der Unterschiedlichkeit der Kinder umzugehen und im zweiten Schritt müssen entsprechende Vorkehrungen getroffen werden, wie z. B. apparative Hilfen für ein Kind mit Körperbeeinträchtigung.

ELLINGER: Aber das ist doch der Grund, warum unsere Vorfahren ein separierendes Schulsystem entwickelt haben! In der Geschichte der Heilpädagogik hatten die Pädagogen, die mit beeinträchtigten oder behinderten Kindern gearbeitet haben genau das im Blick. Wir müssen inklusiv beschulen, aber es gibt vorübergehend Zeiten, in denen das nicht möglich ist. Nehmen wir das Beispiel verhaltensauffälliger Kinder: Wenn ein verhaltensauffälliges Kind eine Zeit lang nicht in der allgemeinen Schule ist, dann mit dem Ziel, dass es wieder zurechtzukommen lernt, um dann nach einer bestimmten Auszeit wieder zurück geschult zu werden.

KATZENBACH: Ich glaube die Rückschulungsquote liegt bei einem Prozent...

ELLINGER: Die Schulämter und Institutionen dokumentieren die Rückschulungsquoten nicht. Hier stellt sich genau die Frage, wem man das Primat der Steuerung dieser Bildungssysteme gibt. Der Politik, die von oben nach unten sagt „Ihr müsst gemeinsam!“ oder der Pädagogik, der man zutrauen sollte, dass sie ihr Bestes gibt? Und dann müssen vorab empirische Befunde dokumentieren, wie es funktionieren kann, damit diese Kinder keinen Schaden nehmen, bevor man sie zusammenzwingt.

KATZENBACH: Das ständige Argument, da müsse erst mal gezeigt werden, dass es die Inklusion besser macht, ist so absurd! Das setzt doch eine besondere Effektivität der Beschulung in Förderschulen schon voraus. Dieser Nachweis ist aber niemals erbracht worden.

ELLINGER: Die Frage ist doch, ob wir uns nicht die Zeit nehmen könnten, weniger verwaltungsbezogen oder rechtlich zu argumentieren und dafür mehr pädagogische und evaluierte Konzepte zu elaborieren, bevor wir umstellen. Denn die Gefahr besteht ja, dass wir etwas abbauen, was dann später wieder mühsam aufgebaut werden muss. Unsere Vorväter haben unter hohem persönlichen, finanziellem und auch beruflichem Einsatz Sonderförderstellen aufgebaut. Warum sollten wir das jetzt wegwischen, nur weil die Politik plötzlich auf die Idee kommt: „Schnell! Schnell! Schnell!“?

KATZENBACH: Es gibt kein „Schnell, schnell, schnell!“ - Wo denn?

ELLINGER: Naja in Hessen gibt es schon bald keine Sonderschulen mehr. Was bedeutet das denn anderes, als „Schnell, schnell, schnell!“?

KATZENBACH: Das ist doch ein Hirngespinnst! Die neue Kultusministerin verlagert Jahr für Jahr 40 Stellen aus dem Förderschulbereich in den gemeinsamen Unterricht. Da wir 4.000 Stellen im Förderschulsystem haben, dauert dieser Prozess der Verlagerung exakt 100 Jahre! Wichtig ist, dass Inklusion in den Regelschulen stattfindet. Wenn es keinen Auftrag für die Regelschulen gibt sich zu verändern, werden sie es auch nicht tun!

ELLINGER: Dann muss die Diskussion auf der Ebene der Lehrerbildung stattfinden: Wir lassen die Schulen in Frieden, wir lassen die Kinder in Frieden und fangen an, die allgemeinen Pädagogen und die allgemeine Schule darauf einzustellen, dass sie die Behinderten und die Benachteiligten aufnehmen können. Das heißt, die Sonderpädagogik muss in Form von konkreter sonderpädagogischer Kompetenz in die allgemeinen Schulen kommen. Die Fähigkeit, mit heterogenen Gruppen umzugehen, reicht da nicht.

Was ändert sich denn dann an den Regelschulen durch die Umsetzung der UN-Konvention?

ELLINGER: Ich vermute stark, dass viele Lehrerinnen und Lehrer in den allge-





Prof. Dr. Stephan Ellinger ist Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung an der Julius-Maximilians-Universität in Würzburg. Beim Thema Inklusion interessieren ihn vor allem die Konsequenzen, die mit der Umsetzung der UN-Konvention auf alle Beteiligten zukommen werden.

Prof. Dr. Dieter Katzenbach ist Inhaber der Professur für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik in den Fachrichtungen Lernbehindertenpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik an der Goethe-Universität in Frankfurt. Beim Thema Inklusion ist ihm besonders die gesellschaftliche Zielperspektive der gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen wichtig. Seine Schwerpunkte liegen beim gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern.

meinbildenden Schulen keine Ahnung von Sonderpädagogik haben und deshalb, ohne es zu wollen, viele Kinder ungerecht behandeln. Und ich bin mir auch sicher, dass in den allgemeinbildenden Schulen sehr viele benachteiligte Kinder sitzen, die internalisierende Störungen haben, die jetzt entdeckt werden, weil Sonderpädagogen in diesen Klassen sind. Viele Kinder mit z. B. Aufmerksamkeitsstörungen sitzen in den Klassen und sind Schulversager. Jetzt kommen im Zuge der Inklusion Sonderpädagogen in die allgemeine Schule, entdecken dort ihre Klientel und helfen ihnen. Das finde ich ganz toll!

Und was bedeutet das für die Lehramtsstudierenden bzw. für die Lehrerbildung?

KATZENBACH: Für die Lehrerbildung hieße das gar keine so große Veränderung, wenn man nur das täte, was man ohnehin tun müsste: nämlich Lehrer(innen) auf Kinder und auf Unterricht mit heterogenen Lerngruppen vorzubereiten. Heterogenität ist sowieso da und die Integration von Kindern mit Beeinträchtigung würde schon rein zahlenmäßig daran kaum etwas ändern. Das wäre im Schnitt, würde man auf Förderschulen verzichten, ein Kind pro Klasse. Eine ohnehin heterogene Lerngruppe wird nur noch etwas heterogener. Das heißt konkret: Jede(r) Regellehrer(in) muss erstens dazu in der Lage sein, das Handwerkszeug zu erlernen, mit Unterschiedlichkeiten in der Klasse umzugehen - sowohl didaktisch als auch von der Einstellung her. Und er/sie muss zweitens in der Lage sein, sich Unterstützung zu holen, kooperativ im Team zu arbeiten. Es ist jedenfalls nicht damit getan, dass alle Regelschullehrer(innen) ein Inklusionsseminar besuchen und eine Woche etwas über Autismus, eine Woche etwas über Hörgeschädigte Kinder hören usw. Wir müssen natür-

lich vielmehr bestimmte Expertise sichern. Aber das geht nur über qualifizierende Ausbildungen. Was ich mir gut vorstellen kann, ist so etwas als postgraduales Weiterbildungsstudium.

Das heißt, dass die Lehrerbildung schon jetzt nicht ausreichend auf den Berufsalltag vorbereitet?

KATZENBACH: Hier ist in der Tat vieles verbesserungsbedürftig. Allerdings kann ich zumindest für das Lehramt an Förderschulen sagen, dass die Aspekte Heterogenität und interdisziplinäre Kooperation im Curriculum systematisch untergebracht sind.

ELLINGER: Ziel sollte es doch sein, dass wir als Pädagogen sehen, wo ein Kind anfänglich schon Probleme hat. Wenn man sich erst einmal Unterstützung holen muss, ist es schon zu spät! Das kann ein Allgemeinpädagoge gar nicht leisten! In der Diskussion um Inklusion wird die sonderpädagogische Kompetenz viel zu wenig beachtet. Es reicht einfach nicht, wenn sich ein Sonderpädagoge zwei Stunden in der Woche mit einem beeinträchtigten Kind beschäftigt. Eigentlich müsste der Allgemeinpädagoge alle Belange, die in seiner Lerngruppe vorkommen, bedienen können oder er muss einigermaßen homogenisieren. Das ist ein Dilemma!

KATZENBACH: Das Problem löst die Sonderschule doch auch nicht! Ein Erziehungshilfepädagoge kennt sich gut mit Erziehungshilfe aus, aber er muss auch Mathe, Deutsch, Französisch usw. auf einem guten Niveau unterrichten können. Da lacht sich doch jeder Fachdidaktiker ins Hemd! Die einzige Lösung ist meiner Meinung nach, dass jede Schule eine sonderpädagogische Grundausstattung hat. Und für die Ressourcen muss das Förderschulsystem systematisch abgebaut werden. Ein Parallelsystem ist einfach zu teuer und da ist die UN-Konvention

eindeutig: Sie verbietet zwar keine Förderschulen, aber wenn es nicht zur Inklusion kommt, weil man ein teures und hoch aufwendiges Förderschulsystem aufrecht erhält, dann ist das ein Widerspruch.

ELLINGER: Meine Sorge bei den aktuellen Umstrukturierungen ist, dass es auf der politischen Ebene vor allem darum geht, Einsparungen bei der Ausbildung von Sonderpädagogen vorzunehmen. Da komme ich mir vor, als hätte ich die ganze Zeit dadurch, dass ich Spezialisten ausbilde und Spezialist sein will, der Inklusion negativ entgegengewirkt. Als sei ich ein Menschenrechtsverletzer, indem ich Fachkenntnis für bestimmte Störungsbilder ausbilde. Ich habe den Eindruck, dass die Leute, die in der Lehrerbildung Einsparungen vornehmen wollen, auch glauben, man könne die sonderpädagogische Ausbildung im Rahmen der Inklusion verringern. Wir brauchen mehr sonderpädagogische Kompetenz, nicht weniger! Das heißt, es wäre wichtig, die allgemeinen Lehrämter mit sonderpädagogischen Kompetenzen auszustatten. Ich befürchte nämlich, dass wir jetzt dabei sind, die Sonderpädagogen zu reduzieren, die Regelpädagogen aber noch nicht „aufgefüllt“ haben.

KATZENBACH: Da sind wir uns einig. Es ist nur die Frage: Welche Form von Expertise braucht man wo? Und wenn die Diskussion so geführt wird, dass wir diese Expertise brauchen, nur um Sondereinrichtungen bedienen zu können, bin ich dagegen.

Was verändert sich für die Lehramtsstudierenden, die Förderschullehramt studieren? Müssen sie damit rechnen, nicht mehr an eine Schule zu kommen?

KATZENBACH: Wir vermitteln den Studierenden, dass es sich beim Beruf des(r) Förderschullehrer(in) um ein unglaublich breites Spektrum an Berufsrollen handelt. Es kann sein, dass sie Lehrer(innen) an einem beratenden Förderzentrum sind und über Land reisen. Es kann aber auch sein, dass sie an einer Regelschule und fester Teil eines Kollegiums sind.

ELLINGER: Aber die Beratungskompetenzen, die ein(e) Förderschullehrer(in) mitbringen muss, werden immer wichtiger. Egal, ob Beratungszentrum oder Teil des Kollegiums – man muss damit zurecht kommen, eine begleitende Rolle einzunehmen. Das ist aber in Zusammenarbeit mit anderen Lehrern durchaus schwierig. Gerade, wenn diese als „Einzelkämpfer“ ausgebildet wurden. Regelpädagogen müssen dahingehend auch besser ausgebildet werden. Das kann die Sonderpädagogik alleine nicht leisten.

KATZENBACH: Ja, der Änderungsprozess muss in der Regelschule stattfinden – keine Frage! Aber man darf nicht vergessen, dass sich durch den Inklusionsprozess das Rollenbild des Lehrers grundsätzlich ändert.

Was wäre für Sie die ideale Umsetzung von Inklusion?

ELLINGER: Aus meiner Sicht ist es ein Problem, dass in den

pädagogischen Institutionen selten pädagogische Entscheidungen getroffen werden, sondern vielmehr verwaltungsbezogene, finanziell begründete. Ein kleines Beispiel: Beginn der Schule ist um 08.00 Uhr. Jeder weiß, dass Kinder in bestimmten Entwicklungsabschnitten um diese Zeit dem Koma näher sind als beispielsweise der Mathematik. Aus unterschiedlichen, nicht pädagogischen Gründen muss aber anscheinend Schule seit Jahren so früh beginnen. Daran kann keine wissenschaftliche Studie etwas ändern. Wenn tatsächlich Diskussionen aufkommen, den Schulstart auf später zu verlegen, dann nicht etwa, weil jemand pädagogische Studien gelesen hat, sondern weil Busunternehmen eine andere Organisation haben wollen. Dann geht es plötzlich! Pausenzeichen, 45-Minutentaktung, Schulnoten usw. sind alles Elemente, die einfach nicht pädagogisch begründet sind. Es ist haarsträubend, was den Strukturen pädagogischer Institutionen eigentlich zugrunde liegt.

Wenn im deutschen Schulsystem allgemein nach pädagogischen und nicht nach verwaltungsrelevanten Punkten entschieden werden würde, wäre das für mich schon ein großer Schritt in die richtige Richtung. Zu unterstreichen ist sicher das Konzept der Ganztagschule. Dort können Kinder gefördert werden, weil sie über den Tag nicht ausschließlich auf den engen Bereich des schulischen Lernens festgelegt werden. Aber auch hier bedarf es professioneller sonderpädagogischer Kompetenz, die sich nicht im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und in Kooperationsfähigkeit erschöpft.

KATZENBACH: Es ist völlig unstrittig, dass sich Länder mit Gemeinschaftsschulen bzw. mit Gesamtschulen viel leichter tun. In Kanada gibt es z. B. eine 12-jährige Gemeinschaftsschule, ein nach Leistung differenziertes Kursangebot in den Kernfächern erst ab der 10. Klasse. Dort existiert eine ganz andere Haltung gegenüber Schülern. Interessant dabei ist, dass Länder wie Kanada oder auch Finnland methodisch-didaktisch für unsere Verhältnisse relativ wenig zu bieten haben. Das ist schon erstaunlich! Es macht deutlich, dass es am Unterricht allein nicht liegen kann. Kanada und auch Finnland waren jahrelang PISA-Sieger. Ich glaube, es sind eher diese „soften Bereiche“, nämlich eine Schulkultur, die auf Annahme und Wertschätzung basiert. Eine Kollegin in Kanada hat das einmal auf den Punkt gebracht: „Wir als Schule sind dafür verantwortlich, dass es für jedes Kind mindestens eine Person gibt, die sagen kann „Ich freue mich, dass du kommst!“ Und ich finde, dafür haben wir als Schule Sorge zu tragen. Es fehlt uns an einer Kultur, die niemanden ausschließt.“

KONTAKT:

Prof. Dr. Stephan Ellinger
stephan.ellinger@uni-wuerzburg.de
Prof. Dr. Dieter Katzenbach
d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de

„INKLUSION BRAUCHT VORBEREITUNG!“

Dr. Irmtraud Schnell

Frau Dr. Schnell begleitet Lehramtsstudierende beim Kennenlernen der schulischen Umsetzung von Inklusion im Unterricht und in der Schulorganisation. Dafür bietet sie regelmäßig Exkursionen in inklusiv arbeitende Grundschulen an.

„Das inklusive Denken ist seitdem nicht mehr aus meinem Kopf zu kriegen.“ – So fasste eine Teilnehmerin der Exkursion ihre Gedanken nachträglich zusammen. Studierende der Sonderpädagogik hatten drei Tage in der Grundschule Berg Fidel in Münster verbracht, um die Umsetzung schulischer Inklusion aus nächster Nähe kennenzulernen. Die Grundschule Berg Fidel ist eine Schule, die sich für alle Kinder des Wohnbezirks zuständig fühlt und sich auf dem Weg zu einer inklusiven Schule befindet. Bei Hospitationen in solchen Schulen begegnen einige Studierende zum ersten Mal einem Unterricht, der von den unterschiedlichen Ausgangslagen und den Interessen der Kinder ausgeht und damit, in einem Klima der Wertschätzung, zu individuellen Lernerfolgen sowie zu einem Miteinander der verschiedenen Kinder beiträgt. Bei solchen Exkursionen ist von der Erfahrung der zukünftigen Lehrkräfte aus der eigenen Schulzeit auszugehen.

„Die Schultypen als solche sind ein Spiegel der Klassenstrukturen der Gesellschaft, man müsste



Dr. Irmtraud Schnell

dafür sorgen, dass die Bildungsgüter, die bisher nur einer kleinen, privilegierten Schicht zugute kamen, allen zugänglich werden.“ Das ist kein Zitat aus der aktuellen Debatte um mehr Chancengleichheit in der Bildung, sondern eine Feststellung, die vor fast einem halben Jahrhundert der Journalist Georg Picht traf, der damals die „Deutsche Bildungskatastrophe“ zum geflügelten Wort machte (Picht zit. nach Füller 2007, 400). Mittlerweile pfeifen die Spatzen von den Dächern, dass unser Schulsystem den Anspruch, allen Schüler(innen) grundsätzlich gleiche Chancen zu ermöglichen, auch heute nicht gerecht wird – mit der Gefahr, dass der Befund als gegebenes und unabänderliches Faktum hingenommen wird. In welchen Prozessen und mit welchen Mitteln die ungerechte Verteilung der Bildungschancen herbeigeführt wird, ist weiter unklar. In der Regel wird es den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben, wenn sie nicht „passen“ oder wenn sie in der gegliederten Sekundarstufe angeblich nicht richtig platziert sind. Stimmen, die allen Kindern Potentiale zusprechen und Erziehung und Bildung als Auftrag zu deren Entfaltung verstehen, drohen zu verhallen. Aus dieser vermeintlichen Ruhe schreckt nun die Konvention der Vereinten Nationen zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf, die allen Kindern, und hier insbesondere denjenigen mit besonderem Förderbedarf, „hochwertige“ Erziehung und Bildung in einem „inclusive education system“ zusagt. Deutschland hat die Konvention unterzeichnet und steht nun in der Pflicht, das deutsche Schulsystem entsprechend zu entwickeln.

Wer ein Gymnasium besucht hat – das dürfte auf die Mehrzahl der Leser(innen) zutreffen – kann sich vermutlich kaum vorstellen, wie Inklusion umgesetzt werden könnte und kann. Gleichwohl gehören mittlerweile in vielen Gymnasien Schüler(innen) mit Behinderung, die „zielgleich“ unterrichtet werden können, selbstverständlich dazu, evtl. mit Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse im Rahmen eines Nachteilsausgleichs: ein halbseitig gelähmter Mensch kann u. U. in Mathematik eine Konstruktionsaufgabe ohne Hilfe nicht selbst ausführen auch ein Mensch mit Autismus braucht bestimmte Lernbedingungen. Einige Gymnasien (z. B. in Bad Harzburg oder in Bad Segeberg) nehmen auch Schüler(innen) mit so genannter geistiger Behinderung auf.

Wenn die eigene Schulzeit so erlebt wurde, dass immer wieder Mitschüler(innen) die Klasse oder die Schule verlassen mussten und nach der vierten se alle „aufgeteilt“ wurden, bedarf es des kritischen Nachdenkens und des Bewusstseins der eigenen

(womöglich nicht gerechtfertigten) Privilegierung, um überhaupt die Bereitschaft zu entwickeln, sich ein anderes Modell von Schule vorzustellen. Theorie in Form von Texten können den Prozess zwar befördern (z. B. Brügelmann 2002, Prengel 2004, Tillmann 2005, Katzenbach 2012, Stähling/Wenders 2012), aber die konkrete Anschauung eines Unterrichts, der sich den diversen Ambivalenzen stellt, mit denen der Auftrag zur Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe in unserem Schulsystem versehen ist, sollte dazu kommen. Deshalb werden im Rahmen des Pflichtseminars „Schulentwicklung unter dem Anspruch von Inklusion“, neben der Lektüre von Texten und der Anschauung in Filmbeiträgen, Hospitationen in Schulen angeboten, die sich auf dem Weg verstehen, eine Schule für alle Kinder ihres Wohnbezirkes zu werden bzw. die Kinder nicht wegen spezieller Förderbedarfe abweisen. Nach anfänglichem Zögern wird der Zeit- bzw. finanzielle Aufwand als lohnend und als Bereicherung anerkannt.

Im Laufe der Exkursionen bildet sich bei den Studierenden ein Verständnis von Inklusion heraus: *„Inklusion distanziert sich von Selektion und Segregation und ermöglicht einen anderen Blick auf alle Schüler, d. h., jeder ist besonders und diese Einzigartigkeit stellt einen Gewinn für alle dar.“*

Für die Studierenden wird die Basis inklusiver Pädagogik erfahrbar: *„Ein wertschätzender Umgang mit Schüler(innen) ist möglich.“*

Auch die Konflikthaftigkeit inklusiver Prozesse wird sichtbar: *„Inklusion ist mehr als Utopie/Illusion und kann tatsächlich verwirklicht werden – wenn auch nicht ohne Schwierigkeiten.“*

Und vor allem die eigene Rolle im inklusiven Prozess wird deutlicher: *„Ich beziehe mich nun allein auf das Anliegen, das ich an mich als zukünftige Lehrerin habe und welches für mich Inklusion besonders auszeichnet, nämlich Schüler(innen) respektvoll zu behandeln und sie in ihrer Individualität zu achten. Wie wichtig dieses Anliegen ist, ist mir durch diese Praxiserfahrung sehr viel deutlicher geworden. Ich habe ein sehr viel deutlicheres Bild davon bekommen, wie ich mich gerne als Lehrerin einmal sehen würde.“*

„Der persönliche Einsatz der Lehrer(innen) ist maßgeblich für das Gelingen des Unterrichts. Und zwar nicht so, dass man alles können muss, sondern so, dass man mit den Schülern auf Augenhöhe zusammenarbeitet.“

Welche Wahrnehmungen führen zu diesen Einsichten? Was erfahren die Studierenden über inklusive Pädagogik und inklusive Schulentwicklung während der dreitägigen Exkursion? Welche Elemente theoretischer Erkenntnisse fügen sich mit den Erfahrungen zu einem Bild zusammen?

- Die individuelle Entwicklungszeit von Kindern und Jugendlichen und die jeweiligen Leistungen werden ernst genommen. Kinder lernen in Ruhe in einem anregenden Umfeld.
- Weil Schüler(innen) zu den je möglichen Leistungen her-

ausgefordert werden, erhält sich die Lernmotivation.

- Offener Unterricht und/oder, wie die in vielen Gesamtschulen praktizierte Strukturierung des Tages in individuelle Lernzeit, Projektzeit und Arbeit in Werkstätten sind unabdingbare Voraussetzung eines individualisierenden Unterrichts in heterogenen Lerngruppen.
- Elemente demokratischer Erziehung wie Klassen- und Schülerrat tragen wesentlich zu einer Partizipationskultur, zu einem von Respekt und Empathie getragenen Umgang miteinander bei.
- Jahrgangübergreifender Unterricht scheint die soziale Zugehörigkeit und die gleichberechtigte Wahrnehmung der Verschiedenen zu unterstützen und Freundlichkeit und gegenseitige Fürsorge zu fördern.
- Die gleichberechtigte Kooperation zwischen verschiedenen kompetenten Erwachsenen ermöglicht eine breite Beantwortung der unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder.

Was in drei Tagen nur erahnt werden kann, ist die permanente Entwicklungsarbeit, die Schulen leisten, die die Heterogenität ihrer Schüler(innen) als pädagogischen Auftrag ernst nehmen. Es kann auch nur erahnt werden, in welchen Widersprüchen sie sich verorten und ihre Arbeit verantworten müssen – zwischen jahrgangs- und schulformbezogenen Standards auf der einen und dem Anspruch, einzelnen Kindern einen freien Entwicklungsraum zu eröffnen, auf der anderen Seite; zwischen dem Anspruch, Entwicklungen offen zu halten und der Erwartung der richtigen Platzierung von Kindern, um nur zwei der Ambivalenzen zu nennen (ausführlicher dazu Katzenbach 2012).

Diese Widersprüche bestehen, ganz unabhängig von Inklusion, wenn Lehrkräfte eine heterogene Lerngruppe gut unterrichten wollen; sie werden allerdings in einem inklusiven Schulsystem zum Stein des Anstoßes. Es wird der Anstrengung auf allen Ebenen des Bildungssystems bedürfen, wenn ein „inclusive education system“ gebaut werden soll. Manches andere Bundesland ist übrigens auf dem Weg dorthin Hessen voraus; in Brandenburg z. B. wurden in einem kommunikativen Prozess, an dem viele Organisationen und Gruppen von Menschen mit und ohne Behinderungen beteiligt waren und sind, die pädagogischen und organisatorischen Elemente erarbeitet, die Inklusion voraussetzt. Auf dieser Grundlage plant das Bildungsministerium die kurz- und mittelfristige Umsetzung, zu der u. a. gehört, dass die Studienordnung für alle Lehrämter die Vorbereitung auf das Unterrichten in inklusiven Lerngruppen vorsieht.

KONTAKT:

Dr. Irmtraud Schnell

I.Schnell@em.uni-frankfurt.de

AUF DEM WEG ZUR INKLUSIVEN PRAXIS IM SCHULALLTAG!?

Claudia Federolf

Claudia Federolf hat an der Goethe-Universität in Frankfurt und an der Universität Wien Lehramt Förderschule mit den Schwerpunkten LH/EH im Fach Geschichte studiert. Ihr Referendariat hat sie an einer integrativen Grundschule gemacht und arbeitet jetzt an einer integrativen Gesamtschule in Frankfurt. Für sie stehen die Umstrukturierungsmaßnahmen im Rahmen der Umsetzung der UN-Konvention im Widerspruch zum derzeitigen Schulsystem in Deutschland.

„Also du kümmerst dich dann „Aum die behinderten Kinder?“ – „Neee, wir sind als Team für alle Kinder da!“ – „Echt? Das ist ja cool, da hat deine Klasse ja zwei Lehrer!“

So oder so ähnlich passiert es mir immer wieder, wenn ich auf meinen Berufsalltag angesprochen werde. Alle Kinder eines Jahrgangs, ganz gleich mit welchen „besonderen Bedürfnissen“, werden von meinen Kolleg(innen) und mir gemeinsam beschult oder in Kleingruppen individuell betreut – viele Stunden in Doppelbesetzung. Alle Kinder sind Teil des Minisystems Klasse, in dem sie bestmöglichst nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten beschult werden und in dem sie sich gegenseitig unterstützen. Förderschullehrer(innen) und Regelschullehrer(innen) ergänzen sich mit ihrem Wissen, lernen voneinander, arbeiten als Team und nicht als Einzelkämpfer(innen). Je mehr sich die Beteiligten mit verschiedenen Arbeitsformen der inneren Differenzierung auskennen, umso leichter fällt die arbeitsteilige Vorbereitung. Das macht Spaß, funktioniert und ist kein „Hexenwerk“, wenn die Kolleg(innen) bereit sind, voneinander zu lernen und sich auszutauschen.

Dennoch beschreibt dies kein inklusives Lernen, allemal ein inklusiv orientiertes Lernen, das zudem in der Ausgestaltung in großem Maße von den beteiligten Lehrkräften und ihrem Engagement abhängig ist. Inklusiver Unterricht braucht ein inklusives Schulsystem und die dazu notwendigen Ressourcen. Dazu gehören angemessene Stundenzuweisungen, Angebote für Supervision, Beratung und Weiterbildung ebenso wie geeignete Arbeitsmaterialien

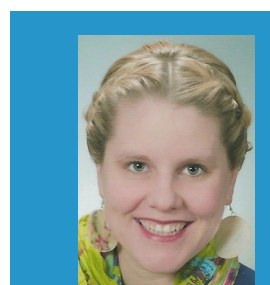
und Ausstattung. Doch genau daran mangelt es; die Ressourcen sind auf völlig unzureichendem Niveau gedeckelt. Lehrkräfte arbeiten in der derzeitigen Praxis auf ganz unterschiedliche Weise inklusiv, abhängig von den verfügbaren Ressourcen. Statt der oben beschriebenen gemeinsamen Ausgestaltung des Unterrichtsalltages verschiedener Professionen, höre ich momentan allerlei Schauergeschichten: von Förderschullehrer(inne)n, die auf eine rein beratende Tätigkeit reduziert werden und in absurd geringen Stundenzuweisungen arbeiten müssen, ebenso

wie von Regelschullehrer(inne)n, die sich gänzlich allein gelassen fühlen.

Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion steht derzeit im Widerspruch zu dem sie umgebenden Schulsystem. Sie ist in höchstem Maße von dem besonderen Engagement der dort arbeitenden Menschen abhängig, die permanent den systemischen Widersprüchen ausgesetzt sind. Diesen ständig mit kreativen Lösungen entgegen zu treten, ist außerordentlich kräftezehrend. Jede Lehrkraft muss sich mit diesen Widersprüchlichkeiten auseinandersetzen. Um darauf vorbereitet

zu sein, sollte dies am besten schon im Studium passieren.

Kein Kind darf zurück gelassen werden. Dies ist das Recht eines jeden Kindes. Wir Lehrkräfte müssen für dieses Recht eintreten. Der Umgang mit Heterogenität in der Klasse ist dabei die Aufgabe jeder Lehrkraft, gleich welcher Ausbildung. Dabei muss man nicht alles können. Inklusion beginnt mit der Akzeptanz, für alle Kinder gleichermaßen zuständig zu sein und mit dem Willen, im Rahmen der eigenen Möglichkeiten, der Heterogenität der Kinder gerecht zu werden.



KONTAKT:

Claudia Federolf

Federolf@em.uni-frankfurt.de

BUCHTIPPS UNSERER AUTOREN

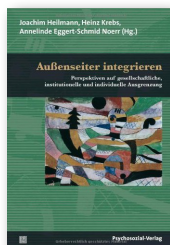
AKTUELLE LITERATUR ZUM EINSTIEG IN DIE THEMATIK

Katzenbach, Dieter: Die innere Seite von Inklusion und Exklusion, in: Hellmann, Joachim; Krebs, Heinz & Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung, Gießen 2012, S. 81-111.

Benkmann, Rainer/Chilla, Solveig/Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke, Kassel 2012.

Stähling, Reinhard/Wenders, Barbara: „Das können wir hier nicht leisten“. Wie Schulen dennoch die Inklusion schaffen können, Baltmannsweiler 2012.

Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule, Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2012.



LITERATUR ZUR ENTWICKLUNG DER LEHRERBILDUNG IN EUROPA

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung: Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer, Odense/Dänemark 2012: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung: Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen. Odense/Dänemark 2011: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.

LITERATUREMPFEHLUNGEN FÜR DIE PRAXIS

Von der Groeben, Annemarie: Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen, Berlin 2008.

Pollert, Manfred/Drunkemühle, Ludger: Differenzieren lässt sich lernen, Frankfurt am Main 1980.

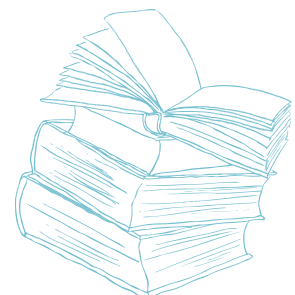
Innes, Dario: Die besondere Normalität, München 2009.

Ahrbeck, Bernd: Der Umgang mit Behinderung. Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz, Stuttgart 2011.

Ellinger, Stephan/Stein, Roland (Gast-Herausgeber): Inklusion in der Praxis, in: Empirische Sonderpädagogik 2 (2012), online abrufbar unter: www.psychologie-aktuell.com/index.php?id=255

LITERATUR ZUM ITALIENISCHEN BILDUNGSSYSTEM

Ferdigg, Rosa Anna: Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol, in der Online-Zeitschrift für Inklusion 2 (2010), online abrufbar unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/54/58



ENTWICKLUNGEN IN DER LEHRERBILDUNG AUS EUROPÄISCHER SICHT

LEHRERBILDUNG IN EUROPA STEHT GANZ OBEN AUF DER BILDUNGSPOLITISCHEN AGENDA

Ulrike Suntheim

Ulrike Suntheim ist nationale Koordinatorin der European Agency for Development in Special Needs Education an der Goethe-Universität. Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung ist eine unabhängige, sich selbst verwaltende Einrichtung. Die Agency wird von den Mitgliedsstaaten als Plattform für die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen Fachkräften und Entscheidungsträgern im Bereich der sonderpädagogischen Förderung genutzt. In ihrem Artikel für die L-News stellt Frau Suntheim Ihnen die förderpädagogischen Entwicklungen in der Lehrerausbildung von Schweden bis Spanien vor.

In den letzten Jahren hat sich in allen europäischen Ländern der Weg hin zu einem inklusiven Schulsystem verstärkt und der Rechtsanspruch auf Inklusion durchgesetzt. In der Auseinandersetzung mit der Umsetzung der UN Behindertenrechtskonvention wird dabei deutlich, dass Inklusion auf gesellschaftlicher und schulischer Ebene nicht auf die Teilhabe behinderter und von Behinderung bedrohter Schüler(innen) in den allgemeinen Schulen begrenzt ist, sondern die Einbindung aller Menschen in ihrer Verschiedenheit und Vielfalt in Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft und Zugehörigkeit zu einer Bevölkerungsgruppe sowie ihrer unterschiedlichen kognitiven, sozialen und emotionalen Voraussetzungen etc. umfasst.



Ulrike Suntheim

Der Lehrerbildung kommt in diesem Prozess eine besondere Bedeutung zu. Wenn „Bildung sich auf dem Glauben an Chancengleichheit, Menschenrechte und Demokratie für alle Lernenden gründet“ und „inklusive Bildung nicht verhandelbar“ ist, dann muss die Ausbildung der Studierenden in Lehramtsstudiengängen „theoretische und praktische Konzepte und Prinzipien, die die inklusive Bildung im globalen und lokalen Kontext untermauern“ berücksichtigen. Da das Thema Lehrerbildung in Europa ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda steht, hat die European Agency for Development in Special Needs Education im Projekt „Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa, Chancen und Herausforderungen“ untersucht, wie Lehramtsstudierende aller Schularten in ihrer Erstausbildung und Lehrkräfte in der Fort- und Weiterbildung auf den Umgang und den Unterricht mit unterschiedlichen Lernenden in einer heterogenen Lerngruppe vorbereitet werden. Einige europäische Beispiele der universitären Einbindung und Umsetzung inklusiver Inhalte in Lehramtsstudiengängen werden im Folgenden beschrieben.

Beispiele inklusiver Konzepte und Studiengänge an europäischen Hochschulen

Die Entwicklungen in der Lehrerbildung sind in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich und vielfältig; die einzelnen Beispiele können daher nur einen sehr verkürzten Einblick in die jeweiligen Systeme geben. Für alle Länder festzuhalten ist jedoch das Ergebnis einer im Rahmen des Projektes durchgeführten Umfrage, dass Vorlesungen und Seminare mit dem Schwerpunkt Inklusion/inklusive Bildung neben den Ausbildungsgängen zur Sonderpädagogik mehrheitlich meist nur im Primarbereich angeboten werden.

In Spanien wurde an der Autonomen Universität Madrid für den zweiten Teil der Lehrerbildung im Primarbereich der Grundkurs „Psycho-pädagogische Grundlagen der inklusiven Bildung“ entwickelt, der den Umgang mit Diversität in den Vordergrund stellt und auf die sich anschließenden Konzepte, Verfahren und inklusiven Bildungswerte im weiterführenden Modul „Bildung für Gleichheit und Bürgerrechte“ vorbereitet, das Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Lernende mit Migrationshintergrund im Fokus hat. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Moduls orientieren sich die eingesetzten Unterrichtsmethoden am Ansatz selbst und führen dazu, dass die Lehr-

amtsstudierenden Verantwortung für ihr eigenes Lernen entwickeln müssen, indem sie während des Kurses ein Lern-tagebuch führen, ein E-Portfolio erstellen und somit ihren individuellen Lernprozess selbst steuern.

Die Hochschule Borås in Schweden bietet im Studiengang für das Lehramt an allgemein bildenden Schulen mit dem Modul „Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung“ den Studierenden die Möglichkeit, sich mit der Rolle der sonderpädagogischen Förderung in einer „Schule für alle“ auseinanderzusetzen. Fragen wie „Inklusion versus Exklusion“ und „Normalität versus Unterschiedlichkeit“ werden dabei ebenso diskutiert wie die Kompetenzen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, die zukünftige Lehrkräfte benötigen.

Im Fachbereich Pädagogik der Universität Zypern werden die Studierenden mit den Grundlagen der Behindertens-forschung vertraut gemacht. Die Lehramtsstudierenden werden in diesem Modul angeregt, unter anderem mit Behindertenorganisationen Netzwerke aufzubauen und mit lokalen Schulen zusammenzuarbeiten. Dieses Modul ist Teil der Spezialisierung für angehende Lehrkräfte des Primarbereichs. Für die Ebene der Schulen werden zur Zeit in Zypern Interventionsprogramme ausgearbeitet, die soziale Modelle anstelle der medizinischen oder Fürsorge-Modelle in der Arbeit mit Behinderten fördern sollen.

Die Pädagogische Hochschule Zürich bietet mit der „Lern-arena: Inklusive Sonderpädagogik“ einen Wahlkurs an, in dem verschiedene Lernansätze kombiniert werden, um für Studierende realistische Lernkontexte zu schaffen. Auf der E-Learning-Plattform werden sie auf vielfältige Weise mit inklusiven Settings vertraut gemacht und angeregt, verschiedene Rollen und Aufgaben zu übernehmen, individuelle Förderpläne zu erstellen und Fördermaßnahmen zu entwickeln, um Kenntnisse in den Bereichen sonderpädagogischer Förderbedarf, Teamarbeit und Kooperation, Diagnose und Assessment für das Lernen, individuelle Förderplanung, Binnendifferenzierung und Individualisierung zu erlangen.

Neben den beschriebenen Modulen und Teilbereichen in den Lehramtsstudiengängen einiger europäischer Hochschulen gibt es allerdings auch Beispiele gänzlich neuer Konzeptionen in der Lehrerbildung. So erhielt die Universität Aberdeen von der schottischen Regierung den Auftrag, neue Konzepte zur Umsetzung der inklusiven Bildung auszuarbeiten und dabei besonders die ausgrenzend wirkenden Belastungen von Migration, Mobilität, Sprache, ethnischer Herkunft und generationenübergreifender Armut auf die Lernenden zu beachten. Es entstand eine Lehrplanre-

ADRESSEN ZU DEN BESCHRIEBENEN MODULEN/UNIVERSITÄTEN

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid
Tel.: +34 91 497 50 00
e-mail: informacion.general@uam.es
www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/home.htm

Högskolan i Borås, University of Boras

The School of Education and Behavioural Sciences
S-501 90 Borås Sweden
Visit address: Allégatan 1, Borås.
Tel.: +46-33-435 40 00,
e-mail: registrator@hb.se
www.hb.se/

University of Latvia

19 Raina Blvd., Riga
LV 1586, Latvia
www.lu.lv/eng/faculties/fep/

University of Cyprus

Department of Education
Dramas 11-13 P.O. Box 20537
Theophanides Building, 4th and 5th floor
Nicosia 1077
www.ucy.ac.cy/goto/scienceed/en-US/GeneralInformation.aspx

PH Zürich

Lagerstrasse 2
8090 Zürich
www.phzh.ch/de/Fachbereiche/Sonderpaedagogik/

University of Aberdeen, King' College

ABERDEEN, AB24 3FX
Tel: +44 (0) 1224 273504
Fax: +44 (0) 1224 272576
Website: www.abdn.ac.uk/sras/
www.abdn.ac.uk/education/programmes/pgdes/PGDE-Diploma.shtml

form, die die Studierenden vorbereitet auf:

- der Einbindung aller Lernenden in den Unterrichtsalltag,
- die Aufbereitung der Lerninhalte für die gesamte Lerngruppe,
- die Gestaltung von Unterricht und Lerngelegenheiten, die alle Lernenden in die Lage versetzt, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen.

Dieses Konzept diente als Grundlage der Curriculumreform für das Post-Graduate Diploma in Education (PDGE – zweite universitäre Stufe der Lehrerbildung) und steht im Einklang mit den Inhalten des vierjährigen Studiengangs Bachelor of Education. In Lettland absolvieren alle Lehramtsstudierenden in der Erstausbildung einen Einführungskurs in Sonderpädagogik.

Zusammenfassend kann man bei allen genannten Beispielen feststellen, dass bei der Konzeption der neuen Module und Studiengänge besonders die Frage im Fokus stand, welches Wissen und welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen Lehrkräfte in einer inklusiven Gesellschaft in der Schule des 21. Jahrhunderts benötigen. Im „Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“, das im Rahmen des EA-Projektes Lehrerbildung entstand, wird dies thematisiert und angeregt, Studierenden aller Lehramtsstudiengänge die Grundlagen im Umgang mit den Bedürfnissen aller Lernenden zu vermitteln, um sie auf ihre pädagogische Arbeit in einer inklusiven Gesellschaft vorzubereiten.

Weitere Informationen zur Lehrerbildung in Europa sind zusammengestellt im Bericht „Inklusionsorientierte Lehrerbildung“, abrufbar unter www.schulentwicklung.uni-frankfurt.de/web/index.php/ea und/oder www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion

KONTAKT:

Ulrike Suntheim

suntheim@em.uni-frankfurt.de

Eine armenische Schulklasse



INKLUSION IN ARMENIEN

Shushan Tumanyan

Inklusion muss nicht aufgrund staatlicher Maßnahmen umgesetzt werden. In einigen Ländern gibt es zu einem inklusiven Unterrichtsmodell aus demografischen Gründen keine Alternative. Shushan Tumanyan ist in Armenien aufgewachsen und studiert L 3 an der Goethe-Universität. Sie berichtet über ihre Erfahrungen mit inklusivem Unterricht.

Armenien ist ein kleines Bergland inmitten des Kaukasus. Nach dem Zerfall der Sowjetunion erlangte Armenien 1991 seine Unabhängigkeit. Seitdem baut das Land sein eigenes Bildungswesen auf. Jahrelang befand sich das Schulsystem in Armenien in einem Umstrukturierungsprozess. Hierbei wurde zunächst das zehnjährige Schulsystem zu einem elfjährigen umstrukturiert, 2006 schließlich wurde die allgemein bildende Schule auf zwölf Jahre ausgeweitet. Laut des Bildungsministers ist die schulische Umstrukturierung bereits zum letzten Jahr abgeschlossen worden. Das „Einheitsschulprinzip“ aus den Sowjetzeiten wurde in Armenien weitestgehend beibehalten. Die einzige dort existierende Schulform nennt sich allgemein bildende Mittelschule und beinhaltet eine vierjährige Grundschulzeit, fünf Jahre in der Sekundarstufe I und drei Jahre in der Sekundarstufe II (Gymnasium). In Armenien wird daher jeder Schüler zu einem dem Abitur vergleichbaren Abschluss geführt. Eine Sonderform der Mittelschulen stellen die sogenannten *Varjharans* dar, die nur in Jerewan und in den anderen

Großstädten Armeniens vorzufinden sind. Dort werden lediglich die Sekundarstufen I und II unterrichtet, vergleichbar mit den Gymnasien im deutschen Schulsystem. Der Unterschied hierbei liegt jedoch darin, dass für alle Mittelschulen im Land dieselben Lehrpläne gelten. Neben diesen Schulen gibt es noch Sonderschulen, die die Bildung und Erziehung behinderter Kinder organisieren. Diese sind ebenfalls nur in den Großstädten Armeniens angesiedelt. Daher können die Eltern behinderter Kinder nur dort frei entscheiden, ob ihr Kind auf eine Mittel- oder Sonderschule gehen soll.

In Jerewan, wo ich einen Studentenjob als Dolmetscherin bei einem Schweizer Arzt ausgeübt habe, besuchten wir die Mittelschule Nr. 27, in welcher der Arzt verschiedene Schüler mit Einschränkungen beobachtete. In der fünften Klasse

gab es beispielsweise drei hörgeschädigte Kinder, die nach Einschätzung der Lehrerin dem Unterrichtsstoff folgen konnten. Der Arzt hatte zwar ein paar Tipps zur Verbesserung der Sitzplätze dieser Kinder, war aber insgesamt zufrieden mit der Integration der Kinder. Die Kleinstädte und Dörfer hingegen verfügen nur über eine einzige Schulform – die Mittelschule. Hierbei findet also im Gegensatz zu den Großstädten eine „Zwangsinklusion“ statt. Familien in Dörfern und Kleinstädten haben meist nicht die finanziellen Möglichkeiten, ihr Kind auf eine Sonderschule zu schicken, auch wenn sie es gerne täten. Als ehemalige Schülerin aus einer ländlichen Region wusste ich überhaupt nicht, dass es Sonderschulen gibt. Für mich war es völlig normal, in unserer Klasse oder auch grundsätzlich in der Schule einige Kameraden mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen zu haben. In unserer Klasse haben die Stärkeren den Schwächeren immer geholfen – auch ohne die Anweisungen der Lehrer. Später durfte ich im Rahmen meines Studiums als Praktikantin an der Shnogher Mittelschule (im Norden Armeniens) aus der Perspektive einer Lehrerin erfahren, inwieweit die Inklusion an einer Schule organisiert ist. Neben den Kindern mit Sprachstörungen oder motorischen Behinderungen, die sich gut mit den „normalen“ Kindern arrangiert, am Unterricht teilgenommen und mit den Klassenkameraden kommuniziert hatten, habe ich auch einen Jungen mit geistigen Behinderungen kennengelernt, der sich nur schwer in die Klasse einfinden konnte. Er hat den Unterricht zwar nicht gestört, war aber praktisch nur physisch anwesend. Nur durch mein Aufrufen war das Kind bereit, sich in den Unterricht einzubringen. In einer Sonderschule könnte dieses Kind individuell gefördert werden. Aus meiner Sicht müsste eine Regelschule sehr viel Unterstützung bekommen, um ein Kind mit starker geistiger Behinderung angemessen zu fördern. Ich fände es deshalb nicht gut, wenn im Zuge der Umsetzung der UN-Konvention die Förderschulen in Hessen komplett abgeschafft werden würden. Ich halte es für richtig und wichtig, dass man die Wahl haben muss, sein Kind auf die Schule zu schicken, welche – aus Sicht der Eltern – am besten für das Kind geeignet ist. Insbesondere Schüler mit extremen geistigen Behinderungen sollten m. E. gesondert gefördert werden und nicht mit den anderen Schülern zusammen unterrichtet werden.



KONTAKT:

Shushan Tumanyan
hhs.shnogh.756@rambler.ru

„INKLUSION IST MEHR, ALS NUR DIE GEMEINSAME BESCHULUNG ALLER KINDER“

INKLUSIONSENTWICKLUNG AUS ITALIENISCHER SICHT

Rosa Anna Ferdigg

In Italien gibt es bereits seit den 70er Jahren ein inklusives Schulsystem. Kinder werden dort von Anfang an auf eine heterogene Gesellschaft vorbereitet. Das funktioniert auch, weil die italienische Gesellschaft eine andere ist, denn mit einer gemeinsamen Beschulung ist es nicht getan.

Seit 1977 werden in Italien alle Kinder gemeinsam in einer Schule für alle beschult. Doch was macht das inklusive italienische Schulsystem aus? Die Grundlage ist ein anders organisiertes Schulsystem, in dem von der ersten Grundschulklasse bis zur dritten Mittelschulklasse (entspricht der deutschen achten Klasse) alle Schüler(innen) gemeinsam lernen, fünf Jahre lang in der Grundschule und, in veränderter Klassenzusammensetzung, drei Jahre lang in der Mittelschule. Erst nach der achten Klasse dürfen die Schüler(innen) die weiterführende Schule wählen. Das italienische Schulsystem sieht dann im Bereich der Vollzeitschule in der Sekundarstufe II, nach der letzten Oberstufenreform 2011, folgende Gymnasien vor, die nach den angeführten Fachrichtungen und Schwerpunkten gegliedert sind: Klassisches Gymnasium, Realgymnasium und Realgymnasium mit dem Schwerpunkt angewandte Naturwissenschaften, Sprachengymnasium, Kunstgymnasium (Fachrichtungen: Darstellende Kunst, Architektur und Umwelt, Audiovisuelle Medien und Multimedia, Design, Grafik, Bühnenbild, Gymnasium für Musik und Tanz mit dem Schwerpunkt Musik und Schwerpunkt Tanz), Sozialwissenschaftliches Gymnasium und Sozialwissenschaftliches Gymnasium mit Schwerpunkt Volkswirtschaft. Daneben können die Schüler(innen) auch das Abitur an Fachoberschulen im wirtschaftlichen oder im technologischen Bereich erlangen.

Im Bereich der beruflichen Bildung sieht die Landschaft, ähnlich wie in Deutschland, sehr differenziert aus und es gibt auch, besonders in den nördlichen Regionen, duale Ausbildungswege. Die Schul- und Bildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr gilt für alle jungen Menschen, ganz unabhängig von deren Begabungen oder Besonderheiten. Wichtig zu unterstreichen scheint mir, dass es eine andere Perspektive auf den Auftrag der Schule bei der Aufnahme der Kinder und Jugendlichen gibt. Nicht das Kind, bzw. der/die Jugendliche muss den Beweis erbringen, dass er/sie/es die Voraussetzungen für den Schulbesuch erfüllt, sondern die Bildungseinrichtung muss sich den Bedürfnissen des jungen Menschen anpassen und den bestmöglichen Rahmen für gelingende Bildung zur Verfügung stellen. Dazu muss man zwei Fakten hervorheben: In Italien gibt es keine „Zurückstellung“ von Kindern im Rahmen

der Schuleintrittsphase und keine „Grundschulempfehlung“. Das heißt auf der einen Seite, dass keine individuelle Möglichkeit besteht, den Schuleintritt nach dem sechsten Lebensjahr zu verzögern, aber gleichzeitig auch, dass bei der Wahl der weiterführenden Schule in der Sekundarstufe II nach der achten Klasse völlige Freiheit besteht, denn keine Schule darf Jugendliche zurückweisen. Und diese Vorgabe gilt für alle, unabhängig von der erfolgten Orientierung in der Grundstufe und von besonderen Begabungen oder Beeinträchtigungsformen.

Dies sind maßgebliche Rahmenbedingungen für eine inklusive Ausrichtung des Schulsystems. In der Schule wird somit die natürliche Heterogenität der Gesellschaft abgebildet und damit wird das Individuum von Anfang an, bereits von der Kindertagesstätte und vom Kindergarten an, in eine Welt der natürlichen Vielfalt hineinsozialisiert. Für die Professionellen in den Bildungseinrichtungen bedeutet das, dass ihr Aufgabenfeld von starken Veränderungen in der Gesellschaft unmittelbar betroffen ist. In einem inklusiven System sind auch die Berufsbilder der in den Bildungseinrichtungen tätigen Erwachsenen vielfältiger: So gibt es Grundschullehrer(innen), Fachlehrer(innen) in Grund- und Sekundarstufe, Integrationslehrer(innen), Mitarbeiter(innen) für Integration und Sozialpädagog(inn)en. Diese multiprofessionellen Teams arbeiten koordiniert zusammen und organisieren auf Schul- und Klassenebene das Bildungsangebot für alle Schüler(innen). Personenbezogene Lernpläne für alle, nicht nur für Schüler(innen) mit anderen Fähigkeiten, sind die langfristige Folge der schulischen Integration Ende der 70er Jahre. Seitdem gibt es nicht nur differenzierte Lernwege, sondern auch differenzierte Lernziele und dem entsprechend eine differenzierte Leistungsbewertung. Auch Begriffe wie Lernportfolio und Lernberatung haben seit einem Jahrzehnt Einzug in italienische Schulen gehalten und sind die notwendige Konsequenz eines auf die Person orientierten Bildungsangebotes und Lernweges. Inklusion ist in der Tat mehr, als nur die gemeinsame Beschulung aller Kinder. Es benötigt rundherum eine Organisation des Bildungssystems, die Inklusion ermöglicht und unterstützt.



KONTAKT:

Rosa Anna Ferdigg
Ferdigg@em.uni-frankfurt.de
rosa.ferdigg@eh-darmstadt.de

UMFRAGE

NACHGEFRAGT: WAS HALTEN SIE VON EINER INKLUSIVEN SCHULBILDUNG?

Seit 2012 wird in Hessen die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen umgesetzt. Im Kontext des Schulsystems bedeutet das, dass Kinder mit Förderbedarf ab sofort auch auf eine Regelschule gehen können. Ziel soll es sein, dass alle Kinder, so unterschiedlich ihre Fähigkeiten und Förderbedürfnisse auch sind, gemeinsam lernen und spielen sollen. Was ist Ihre Meinung zu einer inklusiven Schulbildung?

„Das halte ich für eine sehr gute Idee, da behinderte Kinder meist durch Förderschulen ausgeschlossen werden und sie durch die Inklusion eine Chance bekommen mit gleichaltrigen, nicht behinderten Kindern gemeinsam zu lernen. Zudem ist auch dies für die nicht-behinderten Kinder eine Chance, da vor allem das Sozialverhalten hierdurch gefördert wird. Dies sollte bereits in den Kindergärten begonnen werden.“
Nina, 24 Jahre, L2

„Es ist peinlich, dass hierüber noch diskutiert wird und die Inklusion nicht schon längst fester Bestandteil unseres Bildungssystems ist.“
Samuel, 28 Jahre, L3

„Schulen sind zu allem fähig, Lehrkräfte nicht! Eine ausgebildete Realschullehrerin hat nie etwas über Kinder mit Behinderungen und deren Bedürfnisse gelernt. Klassen sind an sich schon sehr heterogen, und auch ohne Kinder mit „special needs“ gelangen die Lehrenden an ihre Grenzen. Natürlich ist es möglich, dass Kinder mit Behinderung von Inklusion profitieren, aber m. E. ergeben sich daraus Nachteile für die meisten anderen Klassenkameraden. Besserer Vorschlag: Gleiches Gebäude, eigene Klassen, und nachmittags kann in der Ganztagschule tatsächlich miteinander gespielt und sich umeinander gekümmert werden.“
Kathrin, 35 Jahre, L3

„Ich finde es wichtig, dass nicht-behinderte Menschen (Kinder) mit Kindern mit Behinderungen spielen und lernen sollten. Die Schulen müssten dafür aber unter hohem finanziellen Aufwand umgerüstet werden, da viele bisherige Sonderschulen über gute Ausstattungen wie z. B. Schwimmbäder verfügen.“
Martin, 22 Jahre, L3

„Ich bin geteilter Meinung, denn mit der Inklusion muss gleichzeitig ein stärkeres Klassenleitungsteam gegründet werden, was bisher schwierig ist! Bei Inklusionsklassen müssen mindestens zwei Lehrkräfte und mehr vorhanden sein, um den Regelkindern ihren normalen Unterricht zu garantieren. Andererseits finde ich es toll, wenn Kinder voneinander lernen und für Menschen aller Art sensibilisiert werden! Mit der richtigen Umsetzung und guten Bedingungen bin ich für die Inklusion!“
Lisa Marie, 29 Jahre, L2

BUCHREZENSIONEN

VON ANDREAS HÄNSSIG, LEITER DES BÜROS FÜR SCHULPRAKTISCHE STUDIEN AN DER GOETHE-UNIVERSITÄT



Das allgemeindidaktische Schulpraktikum. Schulpädagogisches Orientierungswissen und Anregungen zum forschenden Lernen in der Schule. Peter Floß, Christian Gleser, Manfred Rotermund, Andre Winter (Hrsg.) 2012, 425 S. Raab Verlag. € 19,80

Kaum eine Lehrveranstaltung wird von Lehramtsstudierenden so positiv bewertet, wie das Schulpraktikum. Die Gesamtheit der Vor- und Nachbereitungsveranstaltung sowie des Schulpraktikums bleibt den Studierenden jedoch oft verborgen. Die Autor(inn)en der vorliegenden Buchreihe „Perspektive Lehramt für Studierende und Referendare“, möchte die Vielfalt der schulpraktischen Themen theoriegeleitet vorstellen. Damit dies gelingt, wird jedes Kapitel mit einer informativen

Mind Map eröffnet und einem passgenauen Literaturverzeichnis abgeschlossen. So können über 20 Aufsätze einzeln sehr gut bearbeitet und ggf. vertieft weiter studiert werden. Einen guten Überblick über den Sinn „Schulpraktischer Studien“ bietet Rotermund an. Danach folgen überblicksartig Kapitel zur Schule, Lehrerrolle, Lehrer-Schülerinteraktion und zu Methoden und didaktischen Modellen. Der Beitrag „Umgang mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten“ von Westermann wird den Leser(inne)n die Selbstreflexion der eigenen Unterrichtstätigkeit erleichtern und verdeutlichen, dass auch Lehrkräfte bei der Lösung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten ihrer Schüler(innen) eine entscheidende Rolle spielen. Jedes Kapitel bietet darüber hinaus Anregungen zum „Forschenden Lernen“ und kann so als Grundlage für die Erstellung eines Entwicklungsportfolios sowie den häufig geforderten Praktikumsberichten sehr gut genutzt werden. Wie wichtig die Entwicklung der Selbstreflexionskompetenz der zukünftigen Lehrer(innen) in der Lehrerbildung ist, zieht sich wie ein „roter Faden“ durch das Studienbuch.



Konfliktmanagement und Gewaltprävention Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen. Rainer Kilb, 371 S. mit 16 Abb. Springer VS. 2012. € 29,95

Unterrichten, Beraten, Betreuen und Erziehen gehören zu den primären Aufgaben der heutigen Lehrkräfte. Darüber hinaus wird von ihnen erwartet, dass sie theoriegeleitet Konflikte lösen und Gewalt durch Präventionsprogramme verhindern können. Soweit die Erwartung – die Realität sieht jedoch ganz anders aus, wie Studierende nach dem Schulpraktikum zu berichten wissen. Rainer Kilb gibt einen ausgezeichneten Überblick über die Entstehung von Konflikten und deren Zusammenhänge im schulischen Bereich. Neben Themenfeldern, die dem sozialpädagogischen Anforderungsprofil zuzuordnen sind, wird der schulische Aspekt immer wieder angesprochen. Das vermittelte Theoriewissen erlaubt einen professionellen Umgang mit Konflikten und Gewaltprävention. Das Buch bietet neben 16 Abbildungen 50 Übersichten, die den komplexen Inhalt des Lehrbuches sehr gut zusammenfassen und einladen, sich mit den einzelnen Kapiteln ausführlich zu befassen.



Lebenslang Lehrer? Alternativen zum Lehrerberuf. Peter Unruh. Beltz Praxis. 2012. 144 S. € 19,95

Gerade nach dem ersten Schulpraktikum stellen sich Lehramtsstudierende das erste Mal die Frage nach der Eignung für den Lehrerberuf. Zweifel werden gerne ausgeklammert. Nach dem zweiten Schulpraktikum wurde schon zu lange studiert um noch wechseln zu wollen bzw. zu können und wer gar das Referendariat erfolgreich absolviert hat, der hat es schwarz auf weiß „Lebenslang Lehrer“. Unruh zeigt an acht Beispielen, dass es auch andere Berufsfelder für Lehrer(innen) gibt und wie der „Ausstieg“ gelingen kann. Darüber hinaus widmet sich das Buch im zweiten Teil, u. a. den Fragen: Welche Alternativen gibt es? Ganz gehen – oder ein bisschen? Soll ich aussteigen? Impulse für die Selbstreflexion. Es werden Handlungsalternativen aufgezeigt und Self-Assessments für Lehramtsstudierende vorgestellt. Nicht nur für unentschlossene Studierende, sondern auch für Ausbilder(innen) und Praktikumsbeauftragte sehr geeignet, die Studierenden und Referendar(innen) Alternativen zum Lehrerberuf aufzeigen möchten. Hilfreiche Impulse zur Selbstreflexion können bestens zur Portfolioarbeit genutzt werden.

FRAG FRAU HENNEN!

IN DER SPRECHSTUNDE GEHEN DIE UHREN ANDERS

Silke Hennen

Ohne sie wären viele Lehramtsstudierende oft verloren: Silke Hennen ist Diplompädagogin und berät seit über zwei Jahren Lehramtsstudierende in der Studienberatung der ABL. Ab sofort wird sich Frau Hennen regelmäßig mit den brennendsten Fragen von Ihnen in ihrer Kolumne beschäftigen. Aktuelle Kolumnen aus dem Beratungsalltag gibt es in Zukunft nicht nur in der Printausgabe, die Sie gerade in ihren Händen halten, sondern auch bei uns im Netz.

Oft warten 10, 12 Studierende – zu Stoßzeiten vor Unistart sind es deutlich mehr, aber das ist „eine andere Geschichte und soll ein andermal erzählt werden“ – vor meiner Tür und es gilt, sich einerseits Zeit für jedes Anliegen zu nehmen und andererseits keine allzu langen Wartezeiten entstehen zu lassen. Jedes Ihrer Anliegen ist interessant, gerade dann, wenn nach dem Semesterstart die Stundenplanberatung langsam aber sicher ausläuft, ist mit jedem Türöffnen eine neue Frage verbunden. Manche kenne ich, manche tauchen auch wirklich das erste Mal auf. Es geht um die Staatsprüfungen, alternative Wege nach dem Staatsexamen, Zweifel in den ersten Semestern, Fachwechsel, den Wunsch ins Ausland zu gehen, um Teilnahme- und Leistungsnachweise, Körperschmuck als Lehrer, Prüfungsanforderungen oder Studieren mit Kind – auch Gerüchte, die sich in so einem großen „Betrieb“ wie der Goethe-Universität nie vermeiden lassen, kommen irgendwann bei mir an.

Für mich verfliegt die Zeit! Oft auch für die Studierenden, die gerade dran sind. Viele Themen haben mehrere Facetten und werfen zwischenzeitlich neue Fragen auf, sodass die Beratung oft auch über das „schlichte“ Beantworten von Fragen hinausgeht. Für alle Wartenden sieht das vermutlich ganz anders aus. Ich kann mir vorstellen, dass die Zeit auf unserem Flur nicht allzu schnell vergeht – kenne ich das doch noch zu gut aus meiner eigenen Studi-Zeit oder aus den meisten Wartezimmern, welche Arztpraxis auch immer. Für Ihre Geduld bin ich an dieser Stelle sehr dankbar und möchte mich bei allen



Studierenden bedanken, die trotz langer Wartezeiten immer freundlich und interessiert sind. Gerade gemeinsam mit Ihnen macht mein Job mir wirklich Spaß!

An dieser Stelle gibt es auch einige Neuigkeiten, die ich Ihnen nicht vor enthalten will! Auch die ABL wird umziehen, wenn auch nur innerhalb des Campus Bockenheim. Dem Beratungsteam der ABL („Allgemeine Studienberatung Lehramt“, „Beratung für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund“ und „Beratung bei Schreibaufgaben im Studium“) wird dann ein eigener Raum zur Verfügung stehen. Das bedeutet aber auch, dass wir teamintern unsere Sprechstunden koordinieren müssen – und damit ggf. neue Sprechzeitenfenster entstehen werden. Selbstverständlich werden wir den Stundenumfang an sich nicht reduzieren. Bitte informieren Sie sich

regelmäßig auf unseren Webseiten, damit Sie nicht vor verschlossenen Türen stehen!

Bereits jetzt bemühen wir uns darum, Ihnen Informationsmaterial zur Verfügung zu stellen, das Ihre Wartezeit ein wenig kurzweiliger macht: Nicht ganz so, wie man es aus manchem Wartezimmer gewohnt ist, aber dafür immer mit Bezug zu Ihrem Studium! Die aktuelle Ausgabe unserer „L-News“, Flyer rund um Auslandsaufenthalte oder Finanzierungsmöglichkeiten und allerhand Aktuelles liegt für Sie bereit. Zum Ende hin noch eine letzte Information – wir arbeiten an FAQ, so umfangreich wie nötig und so knapp wie möglich. Viele Fragen aus der Sprechstundenerfahrung werden hier aufgegriffen und ersparen vielleicht künftige Wartezeiten.

Die erste Kolumne zum Thema „Nicht-Bestehen“ können Sie auf unserer ABL-Website unter „L-News“ lesen:
www.abl.uni-frankfurt.de

KONTAKT:
Silke Hennen
hennen@em.uni-frankfurt.de

NEUES AUS DER ABL

GRUNDWISSENSCHAFTEN WERDEN ZU BILDUNGSWISSENSCHAFTEN

Im Sommersemester 2013 wird der Studienanteil Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium neu eingeführt. Laut Senatsbeschluss der Goethe-Universität wird er den bisherigen Studienanteil Grundwissenschaften ersetzen.

Die Bildungswissenschaften sollen Lehramtsstudierende, neben der Auseinandersetzung mit allgemein didaktischen Theorien, Lehr-/Lerntheorien und Bildungs- und Erziehungstheorien auf ihre pädagogisch-praktische Aufgabe als Lehrer(innen) vorbereiten. Insgesamt gibt es fünf Pflichtmodule und ein Einführungsmodul. Im Einführungsmodul werden Grundlagen für das weitere Studium der Bildungswissenschaften vermittelt. In den fünf Pflichtmodulen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren und Schulpraktische Studien werden die jeweiligen Themenbereiche vertiefend behandelt. Die Studierenden erwerben somit Kompetenzen in den vier für Schule und Unterricht zentralen Bereichen. Das Studium der Bildungswissenschaften ist für alle Lehramtsabschlüsse grundsätzlich identisch aufgebaut, allerdings gibt es Unterschiede in den Belegverpflichtungen.

Studierende, die ihr Lehramtsstudium zum Sommersemester 2013 im ersten Semester aufnehmen und bei denen keine Studienleistungen angerechnet wurden (sogenannte Quereinsteiger), studieren neben ihren Fächern den Studienanteil Bildungswissenschaften. Studierende, die ihr Studium vor dem SoSe 2013 aufgenommen haben oder die im SoSe 2013 Quereinsteiger sind, studieren zunächst, wie gewohnt, den Studienanteil Grundwissenschaften. Die Grundwissenschaften können sie bis zum SoSe 2014 abschließen, indem sie bis dahin alle nötigen Studien- und Prüfungsnachweise erwerben. Können oder wollen Studierende diese Frist nicht einhalten, studieren sie ab Wintersemester 2014/15 Bildungswissenschaften weiter. Selbstverständlich werden alle Studien- und Prüfungsleistungen aus den Grundwissenschaften auf die Bildungswissenschaften angerechnet - und zwar so, dass keine Nachteile daraus resultieren. Details zur Anrechnung werden spätestens im WS 2013/14 bekannt gegeben.

Antworten auf die häufigsten Fragen sowie Informationen zu Informationsveranstaltungen für Studierende finden Sie auf unserer Internetseite: www.abl.uni-frankfurt.de

Ansprechpartner:
Tom Schep
schep@em.uni-frankfurt.de

VERANSTALTUNGEN DER GOETHE-LEHRERAKADEMIE

(Hoch)begabte Schülerinnen und Schüler erkennen und fördern

Online-Phase: 08. 04.-11.05.2013
Präsenztermine: Sa, 20. April 2013, & Sa, 11. Mai 2013, jeweils 10:00-13:00 Uhr. Ort: Goethe-Universität Frankfurt, Campus Bockenheim
Weitere Informationen: www.gla.uni-frankfurt.de/veranstalt/hochbegabung.html

Schule und Datenschutz in Hessen (Vertiefungskurs)

Onlinephase: 15. 04.- 03.05.2013
Präsenztermine: 12. April und 03. Mai 2013, jeweils von 14:00-17:00 Uhr. Ort: Goethe-Universität, Campus Bockenheim
Weitere Informationen: www.gla.uni-frankfurt.de/veranstalt/datenschutz_schulung/index.html

Mathematische Experimente – Eine andere Form zu handlungsorientiertem Mathematikunterricht

Termin: Di. 16.04.2013, 15:00 - 19:00 Uhr. Ort: Goethe-Universität, Campus Bockenheim
Weitere Informationen: www.gla.uni-frankfurt.de/veranstalt/index.html

Kompetenzorientiert Chinesischunterricht: Kommunikative Kompetenzen und ihre Vermittlung

Onlinephase: 22.04.2013 - 27.05.2013, Präsenztermine: Sa. 04.05., 14:00 -19:00 und So. 05.05., 09:00 - 15:00 Uhr. Ort: Goethe-Universität, Campus Bockenheim
Weitere Informationen: www.gla.uni-frankfurt.de/zert/zert_chinesisch/index.html

Stichwort: Inklusion.

Menschenrecht und Praxis
Termin: Mi. 24.04.2013, 10:00 - 18:00 Uhr, Ort: Jugendbegegnungsstätte Anne Frank e.V., Hansaallee 150, 60320 Frankfurt am Main. Weitere Informationen: www.gla.uni-frankfurt.de/veranstalt/index.html

Chinesischunterricht im Kontext des Schulbetriebs in Hessen

Onlinephase: 06.05. - 17.06.2013
Präsenztermine: Fr. 24.05., 14:00 - 18:00 und Sa. 25.05., 09:00 - 16:00 Uhr. Ort: Goethe-Universität, Campus Bockenheim. Weitere Informationen: www.gla.uni-frankfurt.de/zert/zert_chinesisch/index.html

Kompetenzorientiert Chinesischunterricht: Vermittlung interkultureller Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache I: methodische Kompetenzen.

Onlinephase: 26.08. - 30.09.2013
Präsenztermine: Fr. 06.09., 14:00 - 18:00 und Sa. 07.09., 09:00 - 16:00 Uhr. Ort: Goethe-Universität, Campus Bockenheim. Weitere Informationen: www.gla.uni-frankfurt.de/zert/zert_chinesisch/index.html

Mythos China - Träume, Albträume, Realitäten

Termin: Sa, 31.08.2013, 10:00 - 16:00 Uhr, Ort: Goethe-Universität, Campus Bockenheim, Weitere Informationen: www.gla.uni-frankfurt.de/veranstalt/mythos_china/index.html

Die gesundheitsfördernde Schule. Ansätze, Herausforderungen und Perspektiven für Schulen in Hessen

Termin: Sa. 07.09.2013, 09:00 - 16:30 Uhr, Ort: Goethe-Universität, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt am Main
Weitere Informationen: www.gla.uni-frankfurt.de/veranstalt/index.html; www.karg-stiftung.de

Fachtag „Hochbegabtenförderung“

Termin: Di. 08.10.2013, 10:00 - 17:00 Uhr, Ort: Goethe-Universität, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt am Main
Weitere Informationen: www.gla.uni-frankfurt.de/veranstalt/index.html; www.karg-stiftung.de oder www.gla.uni-frankfurt.de/veranstalt/index.html

ABL GOETHE-LEHRERAKADEMIE

MEINUNGEN AUS DER FACHSCHAFT

INKLUSION BEGINNT BEREITS IM KOPF

L-Netz

Das L-Netz hat sich als Fachschaft der Lehramtsstudierenden auch Gedanken zum Schwerpunktthema „Inklusion“ gemacht. Deshalb hat sie unter den Lehramtsstudierenden an der Goethe-Universität mal gefragt, was Inklusion eigentlich bedeutet – mit einem Ergebnis, das einen nachdenklich stimmen kann.

Das Thema Inklusion wurde in den vergangenen Jahren sowohl vermehrt medial, als auch bildungspolitisch aufgegriffen und diskutiert. Doch wie steht es eigentlich um das Wissen der künftigen Lehrer(innen) zum Thema Inklusion? Um dieser Frage nachzugehen, haben wir im Februar 2013 eine Umfrage unter Lehramtsstudierenden der Uni Frankfurt durchgeführt.

Obwohl die UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland bereits im Jahr 2009 ratifiziert wurde, ist sie noch längst nicht umgesetzt und nur teilweise in den Schulen, Universitäten und in der Gesellschaft angekommen. Ein/e Teilnehmer(in) in der Umfrage definiert Inklusion treffend als „Teilhabe aller Menschen in allen Lebensbereichen“, mit der eine „grundlegende Änderung im gesellschaftlichen Denken“ und dem „Verzicht auf (das) Kriterium normal vs. unnormal/behindert“ einhergeht.

Bei der Auswertung der Ergebnisse wurde deutlich, dass lediglich 43 Prozent der Befragten Inklusion treffend beschreiben können. 38 Prozent setzen den Begriff der Inklusion sogar mit dem der Integration gleich. Weitere Ergebnisse unserer Umfrage zeigen, dass das Thema Inklusion in Vorlesungen und Seminaren nach wie vor nur sporadisch behandelt wird. Von 123 Teilnehmer(innen) gaben 87 Studierende an, den Begriff Inklusion zu kennen, davon haben 78 Personen hierüber etwas in der Uni gehört. Zwar kennen 81 bzw. 84 Prozent der L1- und L5-Studierenden den Begriff der Inklusion auch aus universitären

Zusammenhängen, aber nur 55 bzw. 56 Prozent der L2- und L3-Studierenden. Das ist erschreckend! Ein solches gesellschaftliches Umdenken ist nicht nur Bedingung, sondern auch Folge einer Umsetzung des Inklusionsgedankens in den Schulen. Dies wiederum ist nur möglich, wenn Inklusion und der Umgang mit Heterogenität im Unterricht in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte thematisiert wird.

Die Ergebnisse der Umfrage lassen erkennen, dass der Begriff Inklusion trotz medialer und bildungspolitischer Diskussionen nach wie vor häufig missverstanden wird. Für Verunsicherung sorgt diesbezüglich sicherlich auch die deutsche Fassung der UN-Behindertenrechtskonvention, in der Inklusion mit Integration übersetzt ist. Zudem wird der Ausdruck von der derzeitigen Landesregierung häufig für integrative Projekte und Maßnahmen „missbraucht“.

Wir hoffen, die gezeigten Umfrageergebnisse tragen dazu bei, das Thema Inklusion im Lehramtsstudium stärker in den Fokus zu rücken. Die zukünftigen Bildungswissenschaften sind unserer Meinung nach dafür der geeignete Ort, weil alle Lehramtsstudierenden damit erreicht werden können. Denn Inklusion beginnt bereits im Kopf! Doch dafür muss eine Kenntnis darüber existieren, die nicht durch fehlerhafte Mutmaßungen über den Begriff verfälscht ist.



KONTAKT:
L-Netz
post@l-netz.info
www.l-netz.info



KURZFILM MACHEN UND iPad-MINI GEWINNEN!

Glück, Verzweiflung, Wahnsinn und geniale Momente – kaum eine Zeit ist turbulenter und spannender als die Abschlussphase. Wie wäre es also, dem Examen ein visuelles Denkmal zu setzen?

Die Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL) sucht den besten Kurzfilm rund um das Lehramtsstaatsexamen. Dabei kann es sich um einen Rückblick auf die Studierendenzzeit handeln oder eine künstlerische Verarbeitung der Prüfungsangst – alles ist erlaubt! Mitmachen kann jeder!

Das Video darf maximal drei Minuten lang sein und muss im avi-Format produziert sein. Der beste Kurzfilm wird auf der Examensfeier im Sommer 2013 gezeigt. Hauptpreis ist ein iPad-Mini!

EINSENDESCHLUSS: 15. MAI 2013

Macht mit! Kurzfilm auf USB-Stick oder CD bei uns an der Geschäftsstelle abgeben oder per Post schicken an:

Rebecca Röhrich
Akademie für Bildungsforschung
und Lehrerbildung
Öffentlichkeitsarbeit und
Kooperation
Robert-Mayer-Str.1
60325 Frankfurt am Main

ANMELDUNG ZU DEN SCHULPRAKTISCHEN STUDIEN (SPS) IM FRÜHJAHR 2014

MONTAG, 22. APRIL BIS FREITAG, 26. APRIL 2013

täglich von 8:00 – 13:00 Uhr im Büro für Schulpraktische Studien

Campus Bockenheim, Ort wird auf der Homepage bekannt gegeben

Das Anmeldeformular finden Sie auf der Homepage: www.abl.uni-frankfurt.de

- Für die Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien benötigen Sie das ausgedruckte und vollständig ausgefüllte Anmeldeformular. Für die Anmeldung zum 1. Modul benötigen Sie zusätzlich die vom Landesschulamt bestätigte Bescheinigung über das Orientierungspraktikum (siehe unten).
- Zum Öffnen des Anmeldeformulars ist Ihr persönlicher HRZ-Account erforderlich:
www.rz.uni-frankfurt.de/services/zugang_faq/studiaccount/
- Das Anmeldeformular wird beim Druckbefehl automatisch zweimal gedruckt. Beide Exemplare sind für die Anmeldung im Büro für Schulpraktische Studien erforderlich.
- Eine Anmeldung ist nur im oben angegebenen Zeitraum möglich.
- Um das Ausfüllen zu erleichtern, finden Sie kurz vor der Anmeldung eine Power-Point-Präsentation auf unserer Homepage, die ausführliche Hinweise zum Anmeldeformular bereitstellt.

Studierende der folgenden Studiengänge können sich zu den Modulen der Schulpraktischen Studien anmelden:

Lehramt an Grundschulen (L1) und Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2):

- Studierende zum Beginn des 1. Semesters zum ersten Modul (i.d.R. Grundwissenschaften)
- Studierende zum Beginn des 3. Semesters zum zweiten Modul (i.d.R. Fachdidaktik)

Lehramt an Gymnasien (L3):

- Studierende zum Beginn des 1. Semesters zum ersten Modul (i.d.R. Grundwissenschaften)
- Studierende zum Beginn des 4. Semesters zum zweiten Modul (i.d.R. Fachdidaktik)

Lehramt an Sonderschulen/Förderschulen (L5):

- Studierende zum Beginn des 1. Semesters zum ersten Modul (i.d.R. Sonderpädagogik)
- Studierende zum Beginn des 4. Semesters zum zweiten Modul (i.d.R. Fachdidaktik)

Hinweise zur Anmeldung:

- **Orientierungspraktikum:** Informationen und Formblätter zum Orientierungspraktikum erhalten Sie beim Landesschulamt (www.lehrerbildung.lsa.hessen.de). Der Bericht zum Orientierungspraktikum muss bis spätestens Donnerstag, den **14. März 2013** im Landesschulamt (LSA) eingereicht sein. Beachten Sie bitte, dass es sich bei der vom Landesschulamt genannten Frist um eine Ausschlussfrist handelt.
- **Anmeldung mit Vollmacht:** Sofern Sie persönlich während des Anmeldezeitraums aus triftigem Grund verhindert sind (z. B. nachgewiesener Auslandsaufenthalt oder attestierte Krankheit), können Sie eine Person bevollmächtigen, Ihre Anmeldung unter Vorbehalt durchzuführen. Ihre Vertrauensperson benötigt zur Anmeldung das Anmeldeformular (zweimal ausgedruckt), eine Vollmacht und bei der Anmeldung zum 1. Modul die Bescheinigung des LSA über das Orientierungspraktikum. Diese Anmeldung wird nur unter Vorbehalt angenommen, d. h. Sie müssen diese Anmeldung persönlich bestätigen und baldmöglichst in die Sprechstunde kommen.

IMPRESSUM

Herausgeber:

Goethe-Universität Frankfurt
Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung
Robert-Mayer-Str. 1 (HPF 153)
60054 Frankfurt am Main
Tel.: (069) 798-23282
Fax: (069) 798-23841
E-Mail: verwaltung_abl@em.uni-frankfurt.de
V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Udo Rauin

Redaktion: Rebecca Röhrich

Layout und Satz: Rebecca Weber
Tel.: (069) 798-25114
E-Mail: lnews-redaktion@em.uni-frankfurt.de

Bildnachweise:

Fotolia (4):

Titelbild, © daffodilred/Fotolia.com
S. 5 & 21, © olly/Fotolia.com
S. 12, © Hans-Jörg Nisch/Fotolia.com
S. 19, © babimu/Fotolia.com

Bildmaterial von den jeweiligen Autoren (7):

S. 10, 12, 14, 16, 17, 18, 23

ABL (4): S. 7, 8, 19, 21

Zeichnungen/Illustrationen (6):

Titelbild, S. 13-18 & 24 © Rebecca Weber

Druck:

Goethe-Universität Frankfurt
HRZ-Druckzentrum

Die L-News ist unentgeltlich. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers und der Redaktion wieder. Die L-News erscheint in der Regel zwei Mal pro Jahr, mit einer Auflage von 1300 Exemplaren. Für unverlangt eingesandte Artikel und Fotos wird keine Gewähr übernommen. Die Redaktion behält sich Kürzungen und Angleichungen an redaktionelle Standards vor.

