



# MODELLE UND KONZEPTE DER GESTALTUNG VON INKLUSION

FERNSTUDIENGANG INKLUSION UND SCHULE



*Autoren*

*Eva Prammer-Semmler, Wilfried Prammer*

## **IMPRESSUM**

**AUFLAGE:** 2. AUFLAGE 2020

UNIVERSITÄT KOBLENZ  
ZENTRUM FÜR FERNSTUDIEN  
UND UNIVERSITÄRE WEITERBILDUNG

### **ANSCHRIFT**

ZENTRUM FÜR FERNSTUDIEN UND UNIVERSITÄRE  
WEITERBILDUNG (ZFUW)  
POSTFACH 201 602  
56016 KOBLENZ  
[WWW.ZFUW.ORG](http://WWW.ZFUW.ORG)

### **URHEBERRECHTE**

DIESER LEHRBRIEF IST URHEBERRECHTLICH  
GESCHÜTZT. ALLE RECHTE VORBEHALTEN. DIESER  
LEHRBRIEF DARF IN JEDLICHER FORM OHNE  
VORHERIGE SCHRIFTLICHE GENEHMIGUNG DER  
UNIVERSITÄT KOBLENZ NICHT REPRODUZIERT UND/  
ODER UNTER VERWENDUNG ELEKTRONISCHER  
SYSTEME VERARBEITET, VERVIELFÄLTIG ODER  
VERBREITET WERDEN.

© 2016 ZENTRUM FÜR FERNSTUDIEN UND UNIVERSITÄRE  
WEITERBILDUNG, UNIVERSITÄT KOBLENZ

# **MODELLE UND KONZEPTE DER GESTALTUNG VON INKLUSION**

**Eva Prammer-Semmler, Wilfried Prammer**



## DIE AUTOREN

### EVA PRAMMER-SEMMLER, M.A.



Ausbildung zur Sonder- Volksschul- Beratungslehrerin, Abschluss des PFL- und Profillehrganges (Schul- Unterrichtsentwicklung, Aktionsforschung)  
Ausbildung zur Mediatorin

Abschluss des Masterstudiums im Fachbereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik – Studiengang Integrative Heilpädagogik/Inclusive Education an der EH Darmstadt. Masterthese: „Die Bedeutung von Kooperation für inklusive Pädagogik – eine Analyse differenzierter Handlungsmöglichkeiten im schulischen Feld“. Vorgelegt von Eva Prammer-Semmler und Willi Prammer. EH Darmstadt. September 2011

Inklusive Didaktik, Umgang mit Heterogenität/Individualisierung (Haltung, Wissen, Können in den jeweiligen schulpraktischen Kontexten) Bildung/Methodik/Didaktik für Schüler/innen mit einer schweren Behinderung im Kontext der Sonderschule und in integrativen Settings, pädagogische Diagnostik, Integration von Schüler/innen mit sozialen Anpassungsproblemen, Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden, Beratung von Lehrer/innen, Aktionsforschung.

### WILFRIED PRAMMER, M.A.



Ausbildung zum Sonderschullehrer an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich bei Prof. Dr. Josef Fragner; Ausbildung zum Volksschullehrer; Masterstudium an der EH Darmstadt, ausgebildeter Mediator sowie langjähriger Leiter eines Sonderpädagogischen Zentrums (SPZ).

Als Sonderschullehrer im Team der „Offenen Klasse“, einer Integrationsklasse an der Hauptschule Oberneukirchen, mitverantwortlich für die ersten Integrationserfahrungen in Bereich der Sek. 1 in Oberösterreich. Nach 2 vollen Durchgängen (8 Jahre) ab 2000 mit der Leitung eines SPZ betraut. Seit 2014 Wechsel an die Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Lehrtätigkeit im Rahmen der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung mit den Schwerpunkten methodisch-didaktische Umsetzung einer integrativen Pädagogik, integrative Berufsausbildung, Diagnostik, Projektunterricht und alternative Formen der Leistungsbeurteilung; Lehrgangsleitung der Lehrgänge „Diagnostikum – Verstehen lernen“, „Inklusive Pädagogik“ und Mitarbeit in weiteren Lehrgängen (Reformpädagogik).



## VORWORT ZUR 2. AUFLAGE

„Die Zukunft liegt nicht darin,  
dass man an sie glaubt  
oder nicht an sie glaubt,  
sondern darin,  
dass man sie vorbereitet.“ (Erich Fried)

Sie halten den aktualisierten Studienbrief zum Modul INK 03 in Ihren Händen. Als wir gefragt wurden, ob wir unseren Studienbrief überarbeiten und aktualisieren wollen, haben wir deswegen gezögert, weil sich ja die grundlegenden Inhalte einfach nicht ändern und auch nicht geändert werden müssen. Beispiele, die wir im Studienbrief verwenden, sind nach wie vor aussagekräftig. Die Kernaussagen bleiben ohnehin immer die gleichen. Um dennoch aktuellen Thematiken Rechnung zu tragen, haben wir uns entschlossen, diesen ergänzenden Text dem Studienbrief voranzustellen und im Studienbrief nur jene Korrekturen vorzunehmen, die sich als notwendig erwiesen haben. Keine Bange, wir haben auch keine weiteren Arbeitsaufträge hinzugefügt. Unser inhaltlicher Anspruch an diesen Studienbrief ist immer noch, dass wir Ihnen mit unserem Inhalt Mut machen wollen, Wege zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems zu beschreiten, auch wenn sich aktuell vieles im deutschen und österreichischen Schulsystem als sehr herausfordernd darstellt.

Es würde leichtfallen, ein großes Klagelied über all das anzustimmen, was im Bildungswesen in aktuell schief läuft. Deutlich komplizierter ist es, ein Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem zu beschreiben, in dem die von uns beschriebenen Schwächen und Versäumnisse vermieden oder zumindest ansatzweise behoben werden können (siehe dazu den weiter unten angeführten Text aus früheren Zeiten).

Das Virus SARS-Cov-2 ist nicht nur eine „demokratische Zumutung“ (Angela Merkel), es beschleunigt auch die sozialen Verwerfungen. Die berühmt-berüchtigte soziale Schere geht aktuell noch weiter auf und das sehen wir auch im System Schule. Kaum jemand hat die Situation von Schüler/innen mit hohem Unterstützungs- und Betreuungsbedarf thematisiert. Die, die das soziale Miteinander dringend benötigen, deren tägliche Routinen ihnen Sicherheit geben, fanden und finden kaum Beachtung. Eindrucksvoll, was Eltern über diese Zeit geschrieben haben. „Die Verletzlichkeit, die uns gerade vor Augen geführt wird, lehrt uns schmerzlich das Bedürfnis nach Nähe und Gemeinsamkeit“, schrieb der Chefredakteur Josef Fragner im Vorwort zur Ausgabe 2/2020 der Zeitschrift Menschen (vormals „Behinderte Menschen“), die auch bewegende Elternerfahrungen dazu veröffentlicht. Nehmen Sie sich Zeit diese Beiträge zu lesen und spüren sie nach, wie es den Kindern und deren Eltern gegangen ist.

Als Lehrerin, als Lehrer muss man sich in der täglichen Arbeit in der Klasse den vielfältigen Herausforderungen stellen und wird dazu noch mit weiteren Ansprüchen bzw. Anforderungen konfrontiert. Kaum hat man auf Fragen wie „Wie geht man mit Mädchen und Buben um, die von den Schrecken der Kriege in der Heimat oder der Mühsal der Flucht traumatisiert wurden? Wie berücksichtigt man die oft sehr unterschiedlichen Bildungsbiografien der Kinder? Wie gestaltet man eine kompetenzorientierte Rückmeldung? Welche Schritte sind zu machen, um die Schule in eine inklusive Schule zu verwandeln?“ Antworten und Hand-

## VORWORT ZUR 2. AUFLAGE

lungsmöglichkeiten gefunden, kommen auch schon wieder neue Anforderungen wie z.B. die Fragen der Digitalisierung, des kompetenzorientierten Unterrichts, der Beurteilung durch Ziffern, usw. hinzu. Das alles, obwohl (oder trotzdem) die Schüler/innen auf ein Leben in einer Welt vorbereiten werden müssen, die sich immer schneller zu drehen scheint und zunehmend komplexer wird. Die sich daraus ergebende Schulentwicklung muss zusätzlich zum normalen Unterricht geleistet werden. Entlastung gibt es für die meisten Aufgaben nicht. Es ist klar, dass daraus eine Überforderung folgt, weil es schlichtweg unmöglich ist, bei gleichbleibenden Personal- und Zeitressourcen zusätzliche Bildungs- und Verwaltungsaufgaben zu übernehmen, ohne dass die Qualität auf anderen Gebieten leidet. Eine echte Herausforderung!

Als herausfordernd ist auch der zeitliche Aspekt der Entwicklung inklusiver Schulen zu bezeichnen, denn vieles was heute (wieder) diskutiert wird, hat seine Wurzeln schon in den 80er-Jahren. Mit ausgewählten Zitaten aus einem Beitrag zum 10. Praktikerforum 2003 „Qualitäten integrativer Schulen“ (Feyerer 2004) wollen wir aufzeigen, dass vieles schon gedacht, geschrieben und auch umgesetzt wurde und es letztlich immer wieder die fehlende Verbindlichkeit seitens der Verantwortlichen sowie die geringe Bereitschaft zur Umsetzung war, die diese Entwicklung zum Stocken gebracht hat. Es sind dies aber auch klare Hinweise und Bedingungen, die ein Gelingen möglich machen. Diese immer wieder aufzuzeigen und dabei auch Beispiele der Umsetzung zu beschreiben sehen wir als unsere Aufgabe.

Wenn wir hier nachfolgend – sozusagen exemplarisch – einen auf Österreich bezogenen Text nehmen, so können sie sicherlich nachvollziehen, dass die Situation in Deutschland oder auch in der Schweiz sich nicht gravierend anders dargestellt hat. Es brauchte schon die Behindertenrechtskonvention und deren Ratifizierung, dass – somit auch gesetzlich verankert – stärkere Impulse zur Veränderung des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem entstanden sind. Ersetzen Sie bitte in den folgenden Zitaten einfach Integration mit Inklusion. Obwohl wir Integration im Sinne Georg Feusers immer schon als eine Schule für alle gedacht haben, war der Begriff Inklusion im deutschsprachigen Diskurs zur Jahrtausendwende nämlich noch nicht angekommen.

„Insgesamt sind damit 2002/03 in Oberösterreich rund 1100 Klassen und dementsprechend viele LehrerInnen mit dem Thema Integration konfrontiert. Vergleicht man diese Zahlen mit anderen Bundesländern oder auch mit der Entwicklung in Deutschland (nur rund 12 % aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen, steigende Zahlen in den Sonderschulen), so darf man als Oberösterreicher auf die rein quantitative Entwicklung wirklich stolz sein. In einer enorm kurzen Zeit von 15 Jahren ist es gelungen, für zwei Drittel aller behinderten Kinder einen Schulplatz in der Regelschule anzubieten. Vom engagierten Schulversuch entwickelte sich die Integration damit zu einem flächendeckenden Angebot, wobei jedoch starke regionale Unterschiede festzuhalten sind. Rein zahlenmäßig ist also eine tolle Entwicklung gegeben, mehr als 100 Jahre heil- und sonderpädagogische Tradition im Sinne eines medizinischen bzw. defizitorientierten Paradigmas wurden in 15 Jahren entschärft.“ (Feyerer, 2004)

Heute – immerhin nach mehr als 18 Jahren - hat sich die Situation hinsichtlich der Inklusionsquoten österreichweit nur unwesentlich geändert. Deutlicher ist die Entwicklung in Deutschland erkennbar. Der Inklusionsanteil, also der prozentuelle Anteil von Schülerinnen und Schülern bei denen Förderbedarf festgestellt wurde und die integrativ beschult wurden, lag 2018 im Bundesdurchschnitt bei 47,5 Prozent und ist damit



mehr als doppelt so hoch wie vor zehn Jahren (2008: 18,4 Prozent Quelle: <https://deutscheschulportal.de/schulkultur/laendervergleich-inklusionsquote-an-schulen-waechst-weiter/>). Diese Steigerung ist aber auch mit dem Ansteigen der Zahl der Schüler/innen, für die sonderpädagogische Förderbedarfe diagnostiziert wurden, in Verbindung zu bringen. Die Inklusionsquote sollte also nicht isoliert von der Förderquote betrachtet werden. Mit dem Schülerrückgang und der damit verbundenen geringeren Ressourcenzuteilung haben sich die personellen Bedingungen über die Jahre zunehmend verschlechtert.

„Neben dem individualisierten Förderangebot für spezifische Behinderungen versucht man, für jedes Kind Bildungsangebote zu vermitteln, die es aufgrund seiner Entwicklung und seiner Interessen annehmen und ausbauen kann. Dazu gehört natürlich auch die Förderung hochbegabter Kinder, der Fokus auf das soziale Miteinander und das kooperative Lernen in der Klasse. Diese Ziele werden häufig durch speziell geplante Einheiten für die Bewältigung von Konflikten, durch den Einsatz von speziellem Material, durch therapeutische Angebote (Lernen mit allen Sinnen, bewegungsorientierter Unterricht, etc.) und durch computerunterstützten Unterricht erreicht. Voraussetzung für das Gelingen dieses Unterrichts ist die Einstellung der LehrerInnen zum Menschenbild im Allgemeinen, speziell die Sichtweise von Normalität (Lingenauber 2003<sup>1</sup>; Mader 1999<sup>2</sup>; Specht 1993<sup>3</sup>) und die Arbeit im Team (Dür & Scheidbach 1995<sup>4</sup>).

Das LehrerInnenteam ermöglicht die intensive Auseinandersetzung mit den sozialen und kognitiven Prozessen, die jedoch auch viel Zeit und Engagement der Beteiligten erfordert. Regelmäßige Teambesprechungen und gemeinsame Unterrichtsplanungen sind so essentiell für die erfolgreiche Integration wie die klare Arbeitsaufteilung im Team. Die Studie von Wetzel et al. (1999) zeigt deutlich, dass Lehrer/innen, die nur vereinzelt Schüler/innen integrieren und keinen Teampartner zur Verfügung haben (Einzelintegration, Stützlehrermodell) weniger alternative Lernformen anbieten und damit häufiger überfordert sind als LehrerInnen in Integrationsklassen.

Problemzonen werden vor allem in den fehlenden Rahmenbedingungen erkannt. Viele Probleme wären zu bewältigen, wenn die Lehrer/innen in ihrer Arbeit mehr Unterstützung hätten, z.B. mehr Stunden für den Einsatz einer zweiten LehrerIn. Besonders wenn die TeampartnerInnen miteinander nicht zurecht kommen, wird Supervision als hilfreich und notwendig erachtet (Bews 1995<sup>5</sup>). Die richtige Mischung zwischen individueller Förderung, um den Bedürfnissen der behinderten Kinder gerecht zu werden und der gemeinsamen Förderung aller Kinder ist ebenso Thema vieler Beiträge. Das „Lernen

---

<sup>1</sup> Lingenauber, S. (2003). Normalismusforschung: Über die Herstellung einer neuen Normalität im integrationspädagogischen Diskurs. In G. FEUSER, G. (Hrsg.), *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Band 1 der Reihe Behindertenpädagogik und Integration (S. 63–74). Hamburg: Verlag Peter Lang.

<sup>2</sup> Mader, M. (1999). Portraits. *Miteinander*, Heft 1999/2. Linz: Verein Miteinander.

<sup>3</sup> Specht, W. (Hrsg.) (1993). Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder - Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Graz: BMUK.

<sup>4</sup> Dür, A. & Scheidbach, B. (1995). *Ohne "Wenn und Aber". Schulische Integration in Vorarlberg*. Diplomarbeit an der Universität Innsbruck.

<sup>5</sup> Bews, S. (1995). *Integrativer Unterricht in der Praxis, Erfahrungen, Probleme, Analysen*. Innsbruck: Studienverlag.

## VORWORT ZUR 2. AUFLAGE

am gemeinsamen Gegenstand" (Feuser 1997<sup>6</sup>) wird als erstrebenswertes Ziel genannt, das nicht immer leicht zu erreichen ist.“

18 Jahre später kann zwar auf viele Entwicklungen in diesem Bereich zurückgeblickt werden, wobei gleichzeitig angemerkt sein muss, dass bereits erreichte Fortschritte aufgrund aktueller politischer Entwicklungen wieder gefährdet sind. Kritisch anzumerken ist jedenfalls, dass Teamarbeit noch keinesfalls professionalisiert ist, individueller Unterricht tendenziell zur Routine in Integrationsklassen wurde, eine Weiterentwicklung individualisierten Unterrichts im Sinne Feusers nur am Rande festzustellen ist.

„Im Umgang mit Verhaltensauffälligkeit zeigt sich vielleicht, wie tragfähig die Vision einer inklusiven Schule ist“ (Ahrbeck & Willmann 2015, S. 637). Das ist eine nach wie vor gültige Aussage, an der die Qualität eines Bildungssystems gemessen werden kann.

„Die Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten bereitet die größten Schwierigkeiten. Diese Kinder brauchen einen sehr klar gesteckten Arbeitsrahmen, der in Integrationsklassen öfters zugunsten vermehrter Individualität und Kreativität aufgelöst wird. Selbsttätigkeit, kooperatives Lernen, projektorientiertes Lernen stellt die SchülerInnen oft vor unlösbare Aufgaben, die sie nur bewältigen können, wenn die LehrerInnen Kraft ihrer Persönlichkeit und im Team, oft mit Hilfe von professioneller Unterstützung von außen, den notwendigen Rahmen und die Struktur bieten können (Lughofer 1996<sup>8</sup>, Tschötschel-Gänger 1997<sup>9</sup>). Durch die Unterstützung von ExpertInnen und ausgestattet mit einem fundierten sonderpädagogischen Know-how scheint die Integration von Kindern mit anderen Behinderungen, auch die von schwerbehinderten, weniger problematisch zu sein.“

Obwohl auf Grundlage von Forschungsbefunden aus den letzten Jahren zusehends Beziehungsgestaltung und die Schule als emotional „sicherer Ort“ thematisiert und in verschiedenen Konzepten im schulischen Alltag umgesetzt werden<sup>10</sup>, ist die Gruppe von Schülerinnen und Schülern nach wie vor von Exklusion am meisten bedroht.

### Kritische Analyse der momentanen Situation

**Trotz nachgewiesener Nachteile der Sonderbeschulung** (vgl. Burgener-Woeffray/Jenny-Fuchs/Moser-Opitz 1993, 66ff<sup>11</sup>) wie Stigmatisierung und Etikettierung, die zu einem geringeren gesellschaftlichen Wert, verminderten sozialen Kontakten und schließlich zu sozialem Ausschluss führt, einer schlechteren schulischen Förderung (Stichwort: Haeberlin-Studie) und deutlich geringeren Berufschancen als z.B. Pflichtschul-

---

<sup>6</sup> Feuser, G.: Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 215-226). Weinheim: Beltz.

<sup>7</sup> Ahrbeck & Willmann 2015

<sup>8</sup> Lughofer, Th. (1996). Soziale und emotionale Integration von verhaltensauffälligen Kindern. Diplomarbeit an der Universität Salzburg.

<sup>9</sup> Tschötschel-Gänger, Ch. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Integration verhaltensauffälliger Kinder – ein Modell für Diagnose und Intervention. *Integration in der Praxis*. (1), S. 17-24.

<sup>10</sup> Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2009): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Kohlhammer

<sup>11</sup> Burgener-Woeffray, A., Jenny-Fuchs, E. & Moser-Opitz, E. (1993). Integration von behinderten Menschen: Separation oder Integration? *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 16 (4), S. 65–71.

abbrecher/innen, eine Wegnahme von Entwicklungschancen einerseits durch die Reduktion des Lernstoffes im Sinne einer ‘Schonraumpädagogik’ und andererseits durch die Reduktion wichtiger sozialer Kontakte, wodurch eine positive Veränderung sozialer und emotionaler Persönlichkeitseigenschaften kaum herbeigeführt werden kann sowie die Festschreibung sozialer Ungleichheit, wie Begemann (1984)<sup>12</sup> und Probst (1973)<sup>13</sup> ja hinlänglich gezeigt haben;

**trotz einer umfangreichen Paradigmendiskussion**, die – zumindest auf der theoretischen Ebene - zur folgenden neuen Sichtweise von ‘Behinderung’ führt: eine ökosystemische Sichtweise, die Behinderung im Sinne der WHO-Definition aus 1980 konsequent nicht als Eigenschaft bestimmter Personen, sondern als sozial bedingte Folge von individueller Schädigung (impairment) oder Leistungsminderung bzw. Funktionsbeeinträchtigung (disability) sieht. Behinderung (handicap) ist demnach ‘eine auf eine Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und soziokulturellen Faktoren normal wäre’ (offizielle deutsche Übersetzung der WHO-Definition von 1980, zit. nach Sander 1994, 103f.<sup>14</sup>). Im ökosystemischen Paradigma werden Selektion und Separation nicht als logische Folge von Behinderung, sondern als die Behinderung selbst gesehen. Sander (1994, 105) meint dazu: ‘Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.’ Behinderung ist aus dieser Sicht also kein unveränderbarer, genetisch, hirnanorganisch oder sonst wie biologisch vorgegebener Defekt, sondern eine durch soziales Handeln und Erleben veränderliche Bedingung des Menschseins. Sind Kinder ungenügend in ihr Ökosystem integriert, haben sie zuwenig Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihrer konkreten Lebenswelt, dann werden sie behindert. Selektion und Separation werden im ökosystemischen Paradigma somit nicht mehr als logische Folge von Behinderung, sondern als die Behinderung selbst gesehen. Jedes Kind braucht zur Entwicklung nämlich ausreichend Anregungen aus seiner sozialen und materiellen Umwelt, seinem ökologischen System, das ihm in einem dialektischen Wechselwirkungsprozess Lernen und Entwickeln ermöglicht. Ein solcher ökosystemischer Behinderungsbegriff hat den Vorteil, dass er den Blick weg vom Kind auf den dialektischen Wechselwirkungsprozess zwischen Individuum und Umwelt lenkt und damit neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Ziel pädagogischen Handelns ist nun die Manipulation der Lernbedingungen, wobei nicht von den Defekten ausgegangen wird sondern von den jeweiligen Kompetenzen. Dieser Perspektivenwechsel ‘Weg von den Defekten – hin zu den Kompetenzen’ drückt sich auch in der neuen Diktion der WHO aus dem Jahre 1999 aus (ICIDH-2 Beta 2 Version), die anstelle von Schädigung (impairment) Körperfunktion (function), statt Leistungsminderung (disability) Aktivität/Leistung (activity) und anstelle des Begriffes Behinderung (handicap) den der Partizipation (participation) setzt. Bei Berücksichtigung systemisch-konstruktivistischer Sichtweisen und insbesondere der theoretischen Position (...) wird bewusst, dass Personen nicht länger mehr aufgrund ihrer Symptome kategorisiert, selektiert und separiert werden können, sondern als Menschen in all ihrem subjektiven So-Sein, in ihren biographischen und gesellschaftlichen Bezügen als unverwechselbare bio-psycho-soziale Einheit anzunehmen sind, um ihnen eine möglichst autonome und selbstbestimmte Ent-

---

<sup>12</sup> Begemann, E. (1984). Schüler und Lern-Behinderungen. Zum pädagogischen Auftrag des Lehrers. Ein Studienbuch. Bad Heilbronn/Obb.

<sup>13</sup> Probst, H. H. (1973). Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: I. Abé et al. (Hrsg.), *Kritik der Sonderpädagogik*. (S. 107-183). Gießen.

<sup>14</sup> Sander, A. (1994). Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. 3. Auflage (S. 99–107). Weinheim; Basel: Beltz.

## VORWORT ZUR 2. AUFLAGE

wicklung zu ermöglichen (vgl. Feuser 1995, 84ff.<sup>15</sup>). Dies wird auch im Prinzip der menschlichen Würde (nach Dybwald in Wacker & Neumann 1985, 24f.<sup>16</sup>) ausgedrückt, welches verlangt, die Vielfalt des menschlichen Seins anzuerkennen und zu fördern und jedem Menschen die gleiche Würde und das gleiche Recht entgegenzubringen, unabhängig von seiner Intelligenz, seiner Bewegungsfähigkeit, seinem Sprachvermögen, einer Hautfarbe, seinem Alter, seinem Geschlecht, etc. Gleichwertigkeit und nicht Gleichartigkeit ist daher eines der grundlegendsten Prinzipien der Integration und Inklusion;

**trotz internationaler und nationaler Erklärungen, Verträgen und Gesetzen**, worin immer schon die Integration als die anzustrebende Schulform betont wird, wie z.B. im UN-Weltaktionsprogramm 1983, in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes 1989, bei Überführung der Integration in das Regelschulwesen 1993, in der Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994, in der alle Regierungen dazu aufgefordert werden, 'das Prinzip Erziehung ohne Ausgrenzung auf rechtlicher und politischer Ebene anzuerkennen' (Pkt. 3) und in der 'Regelschule mit einer integrativen Ausrichtung als das wirksamste Mittel, eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung und eine Erziehung für alle zu verwirklichen', bezeichnet werden, sowie in der Festschreibung des Verbots von Benachteiligungen Behinderter im Artikel 7 der österreichischen Bundesverfassung 1997;

**ist 'Eine Schule für alle', die wirklich**

- *demokratisch* (jede/r darf alles lernen),
- *human* (jede/r auf ihre/seine Weise) und
- *solidarisch* (jede/r bekommt die dafür notwendigen Hilfen) ist,

**heute noch immer nicht strukturell verankert und zur alltäglichen schulischen Praxis geworden. Ja, nicht einmal überall dort, wo Integration draufsteht, ist auch Integration drinnen.**

Eine kritische Analyse der momentanen Integrationspraxis zeigt nämlich, dass

- die notwendigen didaktisch-methodischen Veränderungen des Unterrichts wie innere Differenzierung durch Individualisierung, Wochenplanunterricht, Freiarbeit, Projektunterricht, Teamteaching, alternative Formen der Leistungsbeurteilung nur in Ansätzen stattfinden,
- Individualisierung häufig falsch interpretiert wird, was oft zu getrenntem Lernen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Gang, im Extraraum oder hinten in der Klasse führt,
- die Kooperation der Schüler/innen, das entscheidende Merkmal effektiven gemeinsamen Unterrichts, kaum gefördert wird,
- speziell im Sekundarstufenbereich die Verwirklichung einer integrativen Pädagogik und Didaktik massiv auf die Grenzen des selektionsorientierten Schulsystems stößt, aber auch in der Grundschule immer wieder Schüler/innen mit schweren Behinderungen unter im Namen der „responsible inclusion“ die „Integrationsfähigkeit“ abgesprochen wird,

---

<sup>15</sup> Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

<sup>16</sup> Wacker, E. & Neumann, J. (Hrsg.) (1985). *Geistige Behinderung und soziales Leben*. Frankfurt/New York.

- die Integrationsbewegung das gegliederte und damit auf Selektion und Segregation orientierte Schul- und Bildungssystem nicht prinzipiell in Frage stellen sondern nur partiell verbessern konnte, die Integration heute daher noch immer unter den – eigentlich paradoxen weil letztendlich wieder Segregation erzeugenden – Bedingungen wie schultypenbezogene Lehrpläne, Jahrgangsstufenziele, Noten und zumindest zeitweiser äußerer Differenzierung verwirklicht werden muss.

Anstelle von förderlichen Rahmenbedingungen findet man immer öfter hemmende Rahmenbedingungen wie

- „normale“ Klassengröße (bis zu 30 Schüler/innen),
- Integrationsklassen als „Sammelbecken“ von als schwierig kategorisierten Schüler/innen,
- keine ausreichende Vorbereitung der Lehrer/innen, kaum teamstützende Maßnahmen,
- Teams, die sich nicht als gleichberechtigt, sondern sich als ‘Haupt- und Hilfslehrer/innen’ positionieren,
- immer weniger Ressourcen für immer mehr Schüler/innen
- kaum Unterstützung durch Schulaufsicht und Behörden
- kaum Beratung und Unterstützung am Standort,
- keine Bereitschaft seitens der Gymnasien zur Integration,
- wenig Angebote für eine integrative Nachmittagsbetreuung,
- keine Aussicht auf Weiterführung der Integration in berufsbildende mittlere und höhere Schulen sowie
- ganz allgemein eine stärker werdende Ökonomisierung von Bildung.

Die integrative Praxis ist immer noch von der jahrzehntelangen Vorherrschaft medizinischen Denkens innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik im Sinne des ‘medizinischen oder individualtheoretischem Paradigmas’ (Bleidick 1979, 68<sup>17</sup>) geprägt. Medizinische Diagnosen, Festlegungen des Förderortes prolongieren diese Sichtweise auf der Ebene der Verwaltung und scheinen aktuell wieder mehr an Bedeutung zu gewinnen. Am enorm ausdifferenzierten Sonderschulwesen als auch an der dementsprechend ausdifferenzierten Lehre und Forschung an den Universitäten wird aber weiterhin festgehalten und damit die individualtheoretische Sichtweise manifestiert. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben andere Kinder, sogenannte ‘auch-Kinder’, die eben auch dabei sein dürfen, wenn sie nicht zu sehr von der Norm abweichen.“

„Wenn langfristig Nicht-Aussonderung den Regelfall darstellt, vom defizitorientierten zum kompetenzorientierten Paradigma gewechselt und von einer Kategorisierung nach Behinderungsarten abgegangen werden soll, bedarf es letztendlich nicht mehr verschiedener Pädagogiken. Die Schulen müssen sich langfristig an diesen Zielsetzungen orientieren, was allerdings eine große Herausforderung darstellt, da es ein Hinterfragen traditioneller Standpunkte und Positionen.“

Die Verankerung der Gleichwertigkeit aller ist in einer Gesellschaft, die wesentlich durch soziale Ungleichheit geprägt ist und die ‘lebensunwertes Leben’ heute gar nicht mehr zur Welt kommen lässt, sondern hu-

---

<sup>17</sup> Bleidick, U. (1979). *Sonderpädagogische Grundlegungsprobleme*. Kurseinheit der Fernuniversität Hagen, 1979

## VORWORT ZUR 2. AUFLAGE

mangenetisch schon vor der Geburt ausschaltet, sicherlich nicht einfach und ein sehr hohes Ziel, kann aber mit entsprechend kleinen und pragmatischen Schritten erreicht werden. Schon Eberwein (1996, 32f.<sup>18</sup>) meinte: „Der systemtranszendierende Weg dazu führt über die Integrationspädagogik. Sie stellt sozusagen die Brücke dar zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik und ist daher ein Übergangsbegriff. Integrationspädagogik hat dann ihren Auftrag erfüllt, wenn die Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in Schulen und Vorschulen endgültig überwunden ist“.

Miguel Lopez-Melero (2000, 11ff.<sup>19</sup>), ein Partner in den Projekten INTEGER und EUMIE, zeigt in seinem Konzept der ‘Kultur der Vielfalt’ auf, dass pädagogische Institutionen zwar nur beschränkten Einfluss haben und ökonomisches Leid nicht beseitigen können. Sie haben aber immerhin die Möglichkeit, eine Sphäre der Gerechtigkeit durch ‘intersubjektive Anerkennung’ zu schaffen, und das ist nicht wenig. Um eine Kultur der Vielfalt verankern zu können, bedarf es einer Schule der Vielfalt, eines Kindergartens der Vielfalt, Berufsorientierungs- und Ausbildungsstufen der Vielfalt, etc., welche neben der Vermittlung kognitiven Wissens und praktischer Fertigkeiten die Erfahrung des Menschen in seiner Einmaligkeit und Eigenartigkeit und das individuelle und soziale Erfahren von

- Können und Nicht-Können,
- Stärken und Schwächen,
- Freud und Leid,
- Gleichheit und Verschiedenheit,
- Gemeinsamkeit und Trennung,
- Sich-Annähern und Sich-Abgrenzen ermöglicht.

Eine solche Schule der Vielfalt verlangt eine neue Professionalität der darin tätigen Lehrer/innen: Kooperation muss von den unterschiedlich ausgebildeten Lehrer/innen und der Assistenz im pädagogischen Feld als wesentlicher Bestandteil ihrer Tätigkeit den Schülerinnen und Schülern vorgelebt werden.

Mit diesem Rückblick wollen wir aufzeigen, dass sich an den Orientierungen im Wesentlichen bis heute nichts geändert hat, denn es geht nach wie vor darum, ausgeschlossenen oder vom Ausschluss bedrohten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, gemeinsam mit allen anderen zu lernen, sich im gleichen sozialen Umfeld zu bewegen, Erfahrungen zu machen, Kompetenzen zu erwerben, um sich den Herausforderungen der Zukunft stellen zu können.

---

<sup>18</sup> Eberwein, H. (1996). Zur Kritik des Behinderungsbegriffes und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In: H. Eberwein (Hrsg.), *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen* (S. 9–37). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

<sup>19</sup> Lopez-Melero, M. (2000). Ideologie, Vielfalt und Kultur. *BEHINDERTE*, 23 (4), S. 11 – 34.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>LERNZIELE .....</b>	<b>3</b>
<b>01. ZU BEGINN EINIGE GRUNDLEGUNGEN.....</b>	<b>13</b>
01.1    BILDER UND THESEN ZUR EINSTIMMUNG .....	13
01.2    UNSERE VORSTELLUNG EINER INKLUSIVEN SCHULE .....	21
01.3    INKLUSION UND MULTIPLE BILDUNGSREFORMEN.....	27
01.4    WAS HEISST DENN HIER BEHINDERT?.....	33
01.5    UNSER VERSTÄNDNIS VON INKLUSION.....	41
<b>02. WENN ALLES SO EINFACH WÄRE: SCHULEN ENTWICKELN SICH, ABER WIE?.....</b>	<b>45</b>
02.1    BESTIMMUNG VON SCHULKULTUR .....	51
02.2    SCHULEN VERÄNDERN SICH – UMWANDLUNGSINDIKATOREN .....	54
02.2.1    Beispiel Aargau .....	54
02.2.2    Beispiel School Walkthrough .....	60
<b>03. KOOPERATION - EINE GRUNDLEGENDE KLÄRUNG .....</b>	<b>65</b>
03.1.1    Die Ausformulierung von Kooperation in der Kooperativen Pädagogik .....	78
<b>04. INTERAKTION UND KOOPERATION ZWISCHEN BEHINDERTEN UND NICHTBEHINDERTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN .....</b>	<b>85</b>
04.1    TEILNAHME AN DER PEER-KULTUR VON KINDERN IM KINDERGARTENALTER .....	89
<b>05. PARTIZIPATION VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN .....</b>	<b>93</b>
<b>06. KOOPERATION FÄLLT NICHT VOM HIMMEL.....</b>	<b>105</b>
<b>07. DIE ARBEIT MIT DEN ELTERN .....</b>	<b>113</b>
<b>08. ERZIEHUNG, BILDUNG UND UNTERRICHT: METHODISCHE GESTALTUNG VON LERNANLÄSSEN UND BEURTEILUNG .....</b>	<b>123</b>
08.1    BEISPIELE AUS DER PRAXIS.....	128
08.1.1    Wochenplan (WP) und Freiarbeit (FA) .....	129
08.1.2    Differenzierte Förderung im Fachunterricht - Gebundener Unterricht .....	131
08.1.3    Wie gestaltet sich die inhaltliche Konzeption für Einführungen? .....	133
08.1.4    Gemeinsames Lernen im Projekt.....	134

## INHALTSVERZEICHNIS

08.2	KOOPERATIVES LERNEN ALS EINE METHODE .....	143
08.3	BEURTEILUNG.....	149
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>		<b>155</b>
<b>GLOSSAR.....</b>		<b>157</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>		<b>159</b>



## LERNZIELE

In der Modulbeschreibung sind für das Modul INK 03 „Modelle und Konzepte der Gestaltung von Inklusion“ folgende Ziele angegeben.

Sie

- beschreiben theoriebasiert Faktoren für das Gelingen inklusiver Bildung.
- bewerten unterschiedliche Instrumentarien zur Einschätzung inklusiver Bildungsqualität.
- analysieren Fallbeispiele kriterienorientiert.
- ziehen daraus Schlussfolgerungen und
- erläutern mögliche Entwicklungsrichtungen und entwicklungsfördernde Bedingungen bezogen auf den jeweiligen Einzelfall.

Sie werden im Besonderen dazu aufgefordert, Texte und Beispiele zu analysieren, Vergleiche zu Ihrer individuellen Situation an Ihren Schulen zu ziehen und mögliche konzeptionelle Überlegungen (besser) gelingende Inklusion anzustellen

### **Inhalt und UNSERE Absicht**

Die Konzeption des vorliegenden Modules zielt darauf ab, Inklusion in einer „relativen Breite“ zu diskutieren. Auf viele, in diesem Modul aufgegriffene Begriffe, Konzepte, Theorien wird in anderen Modulen nochmals vertiefend eingegangen. „Inklusion“ wird als „Mehrebenkonstellation“ (Dlugosch, Langner 2013) vorgestellt. Inklusiv Praktiken finden in den einzelnen Klassen statt, und Inklusion muss an der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler wirksam werden. Lehrer/innen sind wesentliche Akteurinnen/Akteure für die Umsetzung. Sie sind aber abhängig von inklusionsfördernden Strukturen auf der Ebene der Schule und auf der regionalen Ebene bzw. können sie diese Strukturen bestenfalls mitgestalten. Die nationale Ebene, repräsentiert über politische Ziele und Gesetze, stellt eine wesentliche Größe für hemmende und fördernde Bedingungen dar, ist aber in ihrer Dynamik durch Einzelne nicht mehr beeinflussbar.

„Relativ in der Breite“ bezieht sich darauf, dass auf sich verändernde gesellschaftliche Exklusionsbedingung nicht näher eingegangen wird, wiewohl diese die Ausformung inklusiver Schulen nachhaltig beeinflussen. So kann die zunehmende Brüchigkeit in den Erwerbsbiografien oder die Neuausrichtung von Sozialstaatlichkeit durch die Verschiebung der Belastungen von Unternehmen und Kapitalgewinnen hin zu einzelnen Personen oder Schulen (vgl. Andreß, Kronauer 2006) als erhöhtes Exklusionsrisiko bezeichnet werden. Gerade im Lichte der gesell-

## LERNZIELE

schaftlichen Entwicklungen muss auch klar sein, dass die Entwicklung zu einer inklusiven Schule sich dazu in einem permanenten Widerspruch befindet.

Wir lehnen die Konzeption des Modules an den sozio-ökonomischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) an.

Bronfenbrenner entwirft in diesem Ansatz eine Systematik der Einflussfaktoren der menschlichen Entwicklung, indem er unterschiedliche Systemebenen mit ihren Beeinflussungen und Transformationen beschreibt.

- Das Individuum (in diesem Fall die Schülerin/der Schüler) als bio-psycho-soziale Entität, dessen Biografie nicht voraussetzungslos sondern unter bestimmten Bedingungen (soziale Herkunft, Geschlecht, Gesundheit, Alter, Ethnie...) sich entwickelt.
- Mikrosysteme umfassen die unmittelbaren Beziehungen eines Menschen zu anderen Menschen oder zu Gruppen, also beispielsweise die Beziehung zur Familie, zur Schule, zum Arbeitsplatz etc.
- Ein Mesosystem ist die Gesamtheit der Beziehungen eines Menschen, also die Summe der Mikrosysteme und die Beziehung zwischen ihnen. Ein Beispiel für eine mesosystemische Interaktion ist das Zusammenspiel zwischen Schule und Elternhaus.
- Ein Exosystem ist ein Beziehungsgeflecht, dem der einzelne Mensch nicht direkt angehört, und er somit nur einen beschränkten oder gar keinen Einfluss auf dessen Gestaltung hat. Dennoch haben die Exosysteme mitunter erheblichen Einfluss, indem bspw. die Arbeitsbedingungen eines Elternteiles die Entwicklungsbedingungen eines Kindes und die Interaktionen zwischen Lehrerinnen/Lehrern mit diesem Elternteil beeinflussen.
- Das Makrosystem ist die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft, damit auch der Normen, Werte, Konventionen, Traditionen, der kodifizierten und ungeschriebenen Gesetze, Vorschriften und Ideologien.
- Chronosysteme umfassen die zeitliche Dimension der Entwicklung, z. B. die markanten Zeitpunkte in der Entwicklung, und deren biografische Abfolge. Darunter fallen insbesondere auch die Qualität und die Gestaltung von Übergängen in unterschiedlichen Lebensphasen, z.B. der Schuleintritt (vgl. Bronfenbrenner 1981)

Unser Verständnis von Inklusion

Inklusion wird zu Recht als Menschenrecht verstanden! Wenn hier von einer inklusiven Schule die Rede ist, dann kann eine Schule in diesem universellen Verständnis nur dann inklusiv sein, wenn sie die Achtung der Individualität und die Sorge um die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft aller Kinder zu ihrem Konzept macht.

Sie beschäftigen sich in diesem Modul also mit Schulen und Konzepten, die es grundsätzlich vielen unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll, an Bildung zu partizipieren. Eine umfassende Inklusion bzw. eine inklusive Pädagogik sehen wir grundsätzlich als eine Entwicklung, die in unterschiedlichen Staaten, in unterschiedlichen Regionen, ja sogar in unterschiedlichen Einzelschulen sich unterschiedlich darstellt. Auch die in den Videos gezeigten Schulen sind keine ‚best-practice-Schulen‘, die zur Imitation einladen. Wir begreifen diese Schulen als sich entwickelnde Organisationen, die auf bestimmte Bedingungen wie z.B. der Heterogenität und den Bedürfnissen ihrer Schüler/innen Antworten gesucht und umgesetzt haben.

Wenn an manchen Stellen insbesondere auf Schüler/innen mit einer Beeinträchtigung eingegangen wird, so ist das unserer (der Verfasser/innen des Studienbriefes) Fachrichtung, der Sonderpädagogik, geschuldet. An dieser Stelle sei auch angemerkt, um Missverständnissen vorzubeugen, dass es für uns die Arbeit von unterschiedlichen Expertinnen/Experten (in diesem Fall von Sonderpädagoginnen/-pädagogen aber auch von z.B. Spezialistinnen/Spezialisten für Migrationspädagogik...) in einer inklusiven Schule unerlässlich ist.

Die Inhalte sind in der Modulbeschreibung wie folgt angegeben:

Die Inhalte

- theoretische Klärung einer gelingenden inklusiven Schulentwicklung
- im Besonderen finden folgende Aspekte Berücksichtigung: Demokratie und Partizipation, Beziehungsgestaltung, methodische Konzepte, Schulkultur
- daraus abgeleitete Indikatoren Analysegrundlage für Fallbeispiele
- Analyse von Fallbeispielen

Zu Anfang möchten wir mit grundlegenden Überlegungen, das sind unser Verständnis von Inklusion, Beeinträchtigung und von einer inklusiven Schule, Orientierung und einen gedanklichen Rahmen ermöglichen.

Im weiteren Verlauf beschäftigen wir uns mit dem „System Schule“. Wir gehen davon aus, dass Schulen sich unter bestimmten Bedingungen entwickeln. Jede Schule entwickelt oder hat eine „Schulkultur“, die zwischen den schulischen Akteurinnen/Akteuren (Leitung, Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, Schulaufsicht, ...) mehr oder weniger transparent kommuniziert wird. Die Art der Schulentwicklung und die Schulkultur nehmen erheblich Einfluss darauf, wie Schulen mit unterschiedlichen Schülerinnen/Schülern umgehen. Wenn Schulen sich entwickeln, dann „wandeln sie sich um“. Umwandlung muss beobachtbar und kommunizierbar sein. Deshalb stellen wir Ihnen zwei Instrumentarien vor, die es erlauben, Entwicklung zu beschreiben.

## LERNZIELE

Wir meinen, dass Kooperation zwischen und Partizipation von unterschiedlichen Akteurinnen/Akteuren eine wesentliche Schlüsselfunktion in der Entwicklung zu einer inklusiven Schule hat. Für die Umsetzung von inklusiver Pädagogik werden, schon fast einer Zauberformel gleichend, immer wieder Konzepte der Individualisierung und Differenzierung als erfolgversprechend genannt. Das ist allerdings nur eine notwendige Facette. Wir sehen diese prominente Positionierung von Individualisierung und Differenzierung allerdings sehr kritisch. Individualisierung, als Chance oder Zwang zur Gestaltung des eigenen Lebens, ist nicht nur ein Auftrag an die Gestaltung von Bildungsprozessen, sondern ein gesamtgesellschaftlicher „life-style“. Das löst sehr wohl ambivalente Gefühle aus. Individualisierung verlangt zusehends mehr vom einzelnen Menschen (von der einzelnen Schule), durch eigene Initiative gesellschaftlichen Wandel erfolgreich zu bewältigen. Das mag verlockend klingen. Gleichzeitig erhöht sich damit das Risiko, auch ein Scheitern als individuelles Versagen zu begreifen, ohne damit das Scheitern und den sukzessiven Rückzug von Unterstützungssystemen zu benennen. Die bedrohliche Kehrseite der Individualisierung, die Gefahr sozialer Isolation und der Verlust einer kollektiven Identität macht sich vor allem dort bemerkbar, wo Bruchstellen in persönlichen Biografien, durch Krankheit, Behinderung, Armut, Flucht..., auftreten. Aber genau da muss eine Schule, die sich inklusiv nennt, wirksam werden.

Darin liegt der Grund, dass das Thema „Kooperation“ sehr ausführlich erläutert wird. Kooperation wird auch in den unterschiedlichen Ausformungen, der Kooperation von Schüler/innen mit und ohne Beeinträchtigung, der Kooperation zwischen unterschiedlichen Akteurinnen/Akteuren und letztendlich auch durch die Partizipation von Schülerinnen/Schülern beschrieben.

Im letzten Teil des Studienbriefes beschäftigen wir uns mit Umsetzungsmöglichkeiten in Erziehung, Bildung und Unterricht und mit der Beurteilung. Dies ist die Systemebene, auf der inklusive Pädagogik wirksam wird, wiewohl die Wirksamkeit durch unterschiedliche Faktoren stark beeinflusst wird. In diesem Teil beschränken wir uns auf Umsetzungsmöglichkeiten, da sie sich damit noch in anderen Modulen vertiefend auseinandersetzen werden.

### **Wegweiser zur Bearbeitung**



#### **HINWEIS AUF ANDERE MODULE**

Wir möchten Ihnen Orientierung geben, indem wir auf Inhalte anderer Module verweisen.



#### **LERNTAGEBUCH, NACHDENKEN ÜBER DIE EIGENE SITUATION**

Bitte führen Sie während der Bearbeitung des Modules ein Lerntagebuch. Es hilft Ihnen dabei, einzelne inhaltliche Aspekte emotional, aber auch analytisch zu beurteilen. Das Lerntagebuch stellt eine Grundlage für Ihr Portfolio dar.

**NOTIZEN**

Manchmal werden Sie gebeten, sich einfach Notizen zu machen. Diese sollen als Erinnerungshilfe dienen. Auch auf sie kann beim Erstellen des Portfolios zurückgegriffen werden.

**ANALYSE VON FILMSEQUENZEN**

In den einzelnen Kapiteln wird auf Filmsequenzen zurückgegriffen, die Sie unter bestimmten Fragestellungen analysieren.

**Einführung in das Lerntagebuch**

„*Ich denke mit der Feder in der Hand*“ (Italo Svevo)

Das Lerntagebuch

Das Lerntagebuch unterstützt ein Wissen und Erkenntnis schaffendes Schreiben und verfolgt einen konstruktivistischen Ansatz.

Das Lerntagebuch „gehört Ihnen“. Bitte legen Sie sich ein Heft an, in das Sie zeitnahe mit der Hand Ihre Gedanken eintragen. Die Einträge in das Lerntagebuch sind keine Einsendeaufgaben. Aber Sie beziehen sich im Prozessportfolio darauf, indem Sie z.B. auf das Lerntagebuch verweisen oder daraus zitieren; z.B. (Eintrag LTB, 20.3.2016)

Im Lerntagebuch geht man subjektiv bedeutsamen Fragen nach, beschäftigt sich mit Irritationen und versucht zu verstehen, wodurch diese zustande kommen.

Was könnte das z.B. sein?

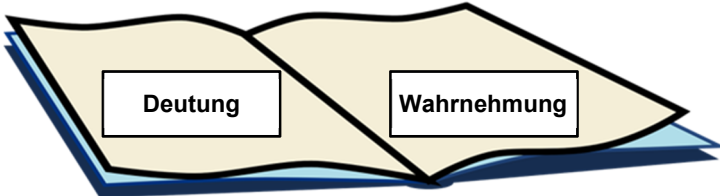
- ein Ereignis aus Ihrem schulischen Alltag sein, das Sie beschäftigt und das Sie mit Hilfe einer Text- oder Filmpassage bearbeiten möchten.
- eine Filmsequenz, die Sie zum Nachdenken anregt oder Ärger in Ihnen hervorruft.
- eine Textpassage, mit der Sie sehr oder so gar nicht einverstanden sind.
- ...

Darin können Hinweise auf Potenziale zur Veränderung von Routinen, professionsfeindlichen Haltungen oder auch Handlungsmustern, auch als Folge von individuellen und biografisch geprägten Spannungsfeldern, liegen. Das Lerntagebuch enthält auch Elemente des Selbstcoaching wie „Wie kann ich das machen?“, „Wie kann ich/habe ich bereits mein Handeln/Verhalten, Denken verändern/t“?

## LERNZIELE

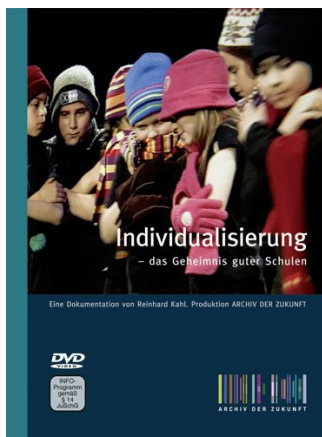
Wenn Sie die Möglichkeit haben, dann nutzen Sie das Lern- tagbuch doch bitte auch „interaktiv“

Mit dieser Form des Schreibens werden aber auch subjektive Theorien und individuelle Skripte als Ausdruck biografischer Muster sichtbar, denn diese beziehen sich vor allem auf die Wahrnehmung (Gefühle, Stimmung, Innenperspektive), diese werden in einem weiteren Schreibprozess vom Wahrnehmenden selbst oder auch gewählten anderen Personen gedeutet (Außenperspektive) oder es erfolgen bereits auch erste Hinweise zu theoriebasierten pädagogisch-professionellen Handlungsmustern.

	
<p><b>LINKE SEITE</b>  nach der zeitnahen erzählten Episode  Reflexionssprache  <b>DEUTUNG</b></p>	<p><b>RECHTE SEITE</b>  zeitnah am Geschehen/der Irritation  Erzählsprache  <b>WAHRNEHMUNG</b></p>
<p>Hier kommen Ihre nachträgliche Gedanken und Ideen, vielleicht inspiriert durch einen Text, eine Filmsequenz, aus Diskussionen mit Kolleginnen/Kollegen.  Auf diese Seite können Sie auch ausgewählte Personen zum Schreiben einladen, im Prinzip aber jede Person, von der man denkt, sie könnte einem helfen, neue Erkenntnisse zu gewinnen. Das heißt, Sie wählen selbst, wer lesen und ihre/seine Gedanken hinzufügen darf.</p>	<p>Hier kann man episch und durchaus lyrisch eine zum Thema passende und zentrale Gegebenheit ausführlich, spannend, wütend oder traurig erzählen, hier sind der persönliche Schreibstil und die persönliche Note gefragt und natürlich auch Emotionen, denn diese sind für Lernprozesse zentral, dieses Schreiben nennt man auch „wildes Schreiben“ oder Freewriting. „your own natural voice“ auch biografische Geschichten, Erinnerungen an die eigene Schulzeit (Trigger) andere Erfahrungen, auch Fotos haben hier Platz.</p>

Warum wir uns für diesen Film entschieden haben:

Überblick DVD  
„Individualisierung“



**KAHL, REINHARD (2011):**  
**Individualisierung –**  
**das Geheimnis guter Schulen.**

**DVD. Hamburg: Archiv der Zukunft.**

„Überall auf der Welt sind Lehrerinnen und Lehrer dabei, herauszufinden, wie individualisiertes Lernen und entsprechendes Lehren gehen und dabei erleben sie, wie viel erfolgreicher und befriedigender es für die Kinder und Jugendlichen und auch für sie selbst wird.“

(Kahl 2011, S. 10)

Reinhard Kahl hat mit der DVD „Individualisierung – das Geheimnis guter Schulen“ eine Sammlung von 25 Videoclips aus verschiedenen europäischen Ländern produziert, die zeigen, wie Individualisierung des Lernens im Alltag gelingt. Kahl zeigt gute Beispiele aus Schulen und möchte damit inspirieren. Er wählt nicht nur „Vorzeigeschulen“. Er wählt auch „ganz gewöhnliche“ Schulen, die sich auf dem Weg gemacht haben und versuchen, genau den Schülerinnen/Schülern, die die Schule besuchen, eine gute Schule zu sein.

Der Tenor dieser DVD ist, dass Kinder und Jugendliche einzigartig sind, und basiert auf dem tiefen Vertrauen darin, dass sie lernen wollen. „Verliebt sein in das Gelingen“ so wird im Nachwort eine weitere wesentliche Motivation für diese Zusammenstellung von Beispielen genannt.

In diesem Studienbrief arbeiten Sie mit folgenden Filmausschnitten:

- *Problems are our friends. Schulen in Kanada*

In Kanada wird mit dem „Durham Board of education“ schon in den 1980-er Jahren gezeigt, dass Teamarbeit und Weiterbildung für Schulen und Lehrerinnen/Lehrern einen Mehrwert bedeuten, wenn die jeweils schulischen Fragen zum Thema werden.

*Das Haus des Lernens – Neue Wege in der Schweiz*

In der Schweiz werden Schulen gezeigt, die sich als lernende Organisation

## LERNZIELE

verstehen. Leitungen und Lehrer/innen verändern ihre Schulen, denn wenn „wir die Schule gestalten können, und es uns gut geht, wird es den Schülern gleich gut gehen“ (ebd., S. 63)

- *Lehrerteams. Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden*

Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden setzt auf die Stärken und Interessen von Lehrerinnen/Lehrern und darauf, dass sie diese in den Projekten einsetzen. Diese Projekte kommen der gesamten Schule zugute. Die Schüler/innen „müssen hungrig auf die Welt sein“, sagt die Schulleiterin, denn „nur so kann Lernen gelingen“ (ebd., S. 73)

*Jeder ist Chef. Die Max-Brauer-Schule in Hamburg*

In Hamburg geht es um die Max – Brauer-Schule. Sie unterrichtet Schüler/innen von der ersten bis zur neunten Schulstufe und hat ihren Unterricht radikal umgestellt: es gibt Lernateliers und Projektunterricht. Und wieder wird den Schüler/innen viel zugetraut. So wirken sie auch: „selbstsicher und friedlich“ (ebd., S. 67).

- *Verschieden sein. Die Montessori-Gesamtschule in Potsdam I bzw. Labyrinth des Wissens. Die Montessori-Gesamtschule in Potsdam II*

Die Montessorischule in Potsdam schafft Gelegenheiten zum Lernen, dazu gehören Experimente genauso wie ein Garten, der betreut sein will. Integration stellt für diese Schule kein Problem dar, sondern prägt die Kultur der Schule.

- *Aufrichten, nicht nur unterrichten! Schule in der Großstadt*

Schulen in der „Großstadt“ verändern sich, beispielsweise die Ferdinand-Feilgrath-Schule in Berlin Kreuzberg. Sie wird von einer Ghettoschule zu einer begehrten Schule des Einzugsgebietes. Die Schule erkennt, dass Sozialpädagogik nicht das Einzige ist, was der Schule noch helfen kann. Deshalb entscheidet sich die Schule, Künstler/innen und Handwerker/innen, Sportler/innen für die Schule zu gewinnen. Und das ist tatsächlich der Hauptgewinn für die Schule, an dem sich Lehrer/innen und Schüler/innen wieder aufrichten konnten.

### **Was Sie von den Videoausschnitten, die wir gewählt haben, erwarten können:**

Sie werden explizit kaum auf Videosequenzen stoßen, die über die Integration von Schüler/innen mit und ohne Behinderung berichten. Aber Sie sehen Schulen, die von unterschiedlichen Schülerinnen/Schülern besucht werden. Es sind Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, aus Einwandererfamilien und auch Schüler/innen mit einer Beeinträchtigung.

Alle Schulen haben einen Weg gewählt, um ihren Schüler/innen ein guter Bildungsort zu sein.



Alle Schulen haben ihr Konzept an die Kinder und Jugendlichen angepasst, die die Schule besuchen. Sie warten nicht auf die Schüler/innen, die zu ihrem Schulkonzept dazu passen.

Wir haben hauptsächlich Schulen aus Deutschland gewählt, weil sie unter gesetzlichen Bedingungen arbeiten, die vielleicht Ihren Bedingungen ähneln. Selbstverständlich sind Beispiele aus anderen Staaten, insbesondere aus den nordeuropäischen Staaten ebenfalls anregend, aber sie arbeiten unter anderen Rahmenbedingungen als es deutsche Schulen tun.



## 01. ZU BEGINN EINIGE GRUNDLEGUNGEN

Im ersten Kapitel beschreiben wir die Schlüsselbegriffe „Inklusion“, „inklusive Schule“ und „Behinderung“ als einen der möglichen Differenzbereiche. Wir definieren diese Begriffe aus unserem Verständnis heraus. Für Sie sind es Arbeitsbegriffe, die helfen sollen, in den weiteren Texten von einem ähnlichen Verständnis auszugehen. Zu Beginn möchten wir Sie mit einigen Bildern und Thesen einstimmen.

Im Fokus

Sie

Ziele

- entwickeln ein Verständnis der Schlüsselbegriffe dieses Moduls.
- vergleichen Ihr Verständnis der Schlüsselbegriffe mit den in den Texten ausgeführten.

### 01.1 BILDER UND THESEN ZUR EINSTIMMUNG

**These 1<sup>20</sup>: Jedes Kind will, ja muss – einfach weil es Mensch ist – lernen**



**Abb. 01.1 Eine kindgerechte Schule, These 1 (Feyerer & Prammer, 2003, S. 16)**

Geht es um das Lernen, so wird immer wieder vom schulischen Lernen ausgegangen und dabei meist unberücksichtigt gelassen, dass Lernen ein lebenslanger Pro-

---

<sup>20</sup> Die Thesen 1 – 7 wurden illustriert von Margit Feyerer-Fleischanderl ([www.fey-flei.at](http://www.fey-flei.at))

## ZU BEGINN EINIGE GRUNDLEGENGEN

zess ist, der uns immer wieder herausfordert. Jedes Kind hat schon unglaublich viel gelernt, sich aktiv mit der Welt auseinandergesetzt, BEVOR es noch jemals die Schule, aber auch den Kindergarten, betreten hat. Auch jedes Schulkind will von sich aus lernen, nicht nur das Kleinkind. Die traditionelle Schule vermiest den Kindern allerdings oft das Lernen, weil schulisches Lernen zu stark am vorgegebenen Stoff, am Lehrbuch, ausgerichtet wird.

Lernen bedeutet, unserer Meinung nach, sich die Welt in ihrer Vielfalt anzueignen, ihre Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, sich als Teil des Ganzen zu begreifen und letztlich auch einen verantwortungsvollen Zugang zum Mitmenschen und zur Gesellschaft zu finden. Die heutige Schule hat noch immer den Ruf, dass sie den Stoff den Kindern zum Problem und nicht die Probleme bzw. Fragen der Kinder zum Stoff macht. Die subjektiven Bedeutsamkeiten der Kinder sind in Verbindung mit den objektiven Bedeutsamkeiten einer Gesellschaft in Einklang zu bringen. Dazu bedarf es der Kenntnis der individuellen Voraussetzungen des Kindes und einer Pädagogik, die ein gemeinsames und zielgerichtetes Tun am gemeinsamen Gegenstand – also die kooperative und aktive Arbeit in Projekten – ermöglicht. Erfahrungsgemäß kann so die speziell in der Sekundarstufe oft beklagte Lernunlust der Schüler/innen stark verringert werden.

**These 2: »Was Du lernen willst zu tun, lernst Du, in dem Du es tust.«  
(ARISTOTELES)**



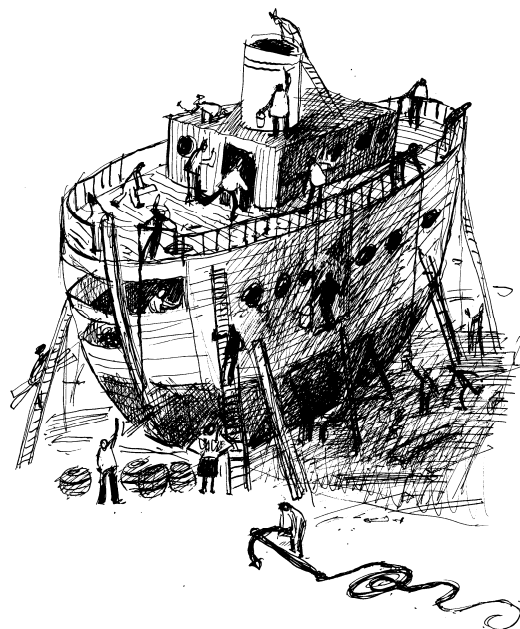
**Abb. 01.2** Eine kindgerechte Schule, These 2 (Feyerer & Prammer, 2003, S. 17)

Alles, was wir je in unserer Entwicklung gelernt haben, lernten wir durch Tun. Diese Forderung steht in unseren Lehrplänen, diese Erkenntnis ist uralte. Angewandt wird sie in der Schule noch immer falsch. Tun ist nämlich mehr, viel mehr,

als das Ausfüllen von Arbeitsblättern, das Keksbaken vor Weihnachten, das Vormachen physikalischer Versuche. Tun bedeutet, seine/ihre motorischen, kognitiven, affektiven und sozialen Fähigkeiten vielfältig einzusetzen und zu schulen. Unter diesen Überlegungen sind auch die Unterrichtsformen Projektunterricht und Freie Arbeit zu sehen. Projektunterricht, Wochenplan und Freiarbeit sind zwar zu pädagogischen Modewörtern geworden, oftmals versteckt sich hinter Freiarbeit aber nur eine andere Form zur Übung und Sicherung des Unterrichtsertrags und hinter Projekt bloß ein didaktischer Trick, der den Schülerinnen/Schülern die Wichtigkeit des von der Lehrerin/dem Lehrer ausgewählten Unterrichtsstoffes verdeutlichen soll.

Diese alternativen Unterrichtsformen sind unserer Meinung nach aber aus einer Einstellung zum Kinde heraus zu begreifen und nicht so sehr als pädagogisch-didaktische Maßnahme zur Steigerung des Unterrichtsertrages. Erst durch ein kindbezogenes, emanzipatorisches und demokratisches Erziehungs- und Bildungsverständnis werden diese Unterrichtsformen zu einer lebendigen Praxis und nicht bloß zu einer leblosen Technik. Es geht darum, den Kindern das Wort zu geben, was ja schon von FREINET gefordert wurde. Oder anders ausgedrückt: ihnen das Wort erst gar nicht zu nehmen, sondern den Kindern das Wort zu lassen.

**These 3: »Hilf mir, es selbst zu tun.« (Maria MONTESSORI)**



**Abb. 01.3** Eine kindgerechte Schule, These 3 (Feyerer & Prammer, 2003, S. 18)

Die Schule begleitet Kinder viele Jahre ihres Lebens, in denen sie zu selbständig denkenden und handelnden Menschen heranreifen sollen. Hilfe auf diesem Weg anzubieten, ist die Aufgabe der Pädagoginnen/Pädagogen. Anstatt für Kinder mit

## ZU BEGINN EINIGE GRUNDLEGENGEN

Lernproblemen die Komplexität der Welt durch Reduktion des Lernstoffes zu verringern, gilt es, strukturierende Hilfen – angepasst an den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes – zu geben und das Prinzip der minimalsten Hilfe anzuwenden.

Um dies effektiv verwirklichen zu können, ist auch die materielle Ausstattung von enormer Bedeutung. Lernmaterial, das den Bedürfnissen der Kinder entspricht, ihnen Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt bietet, Lernanreize schafft und in dem Ausmaß vorhanden ist, dass allen Kindern ein kooperatives und aktives Lernen ermöglicht wird, ist von den Lehrerinnen/Lehrern vorzubereiten. Die Lebendigkeit des Unterrichts zeigt sich in der Vielfalt der Aktivitäten der Kinder. Platz zu haben, sich ausbreiten zu können, auf Entdeckungsreise zu gehen, sich in der Gruppe zu behaupten, eigene Vorschläge einzubringen, hängt letztendlich mit den materiellen und strukturellen Hilfen zusammen.

Hinzu kommt noch, dass für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung personelle Hilfen in Form einer Unterstützung durch Sonderpädagoginnen/ -pädagogen und eventuell therapeutische Angebote eine sinnvolle und unabdingbare Ergänzung darstellen. In beiden Bereichen – materielle und personelle Ressourcen – ist nicht so sehr die Quantität, sondern viel mehr Qualität ausschlaggebend.

Um Qualität schaffen zu können, muss sich die Schule öffnen und auch Eltern als Expertinnen/Experten in den gesamten Prozess einbeziehen. Deren vielfältige Kompetenzen und Fertigkeiten können eine enorme Bereicherung für den Unterricht (z.B. als Expertinnen/Experten im Rahmen von Projekten) und für das gesamte Schulleben (z.B. bei der Organisation von Festen, bei Exkursionen, bei der Gestaltung von Lernräumen, in der „Elternarbeit“ an sich...) darstellen.

Um sich gemeinsam auf die Reise begeben zu können, bedarf es also vieler Menschen, die neben ihren Handlungskompetenzen auch Visionen mitbringen, um das »Schiff« zu Wasser zu bringen und auch dann auf Kurs zu halten, wenn die Wogen hoch gehen.

»Wenn du ein Schiff bauen willst,  
dann trommle nicht Männer zusammen,  
um Holz zu beschaffen,  
Aufgaben zu vergeben  
und die Arbeit zu verteilen,  
sondern lehre sie die Sehnsucht  
nach dem weiten endlosen Meer.«

(Antoine de Saint Exupéry)

**These 4: »Der Mensch wird am Du zum Ich.« (Martin BUBER) bzw. »Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind.« (Georg FEUSER)**



**Abb. 01.4** Eine kindgerechte Schule, These 4 (Feyerer & Prammer, 2003, S. 19)

Schule muss als Erfahrungsraum dienen, um in einem noch geschützten und geleiteten Modell lernen zu können, wie ein friedliches, selbstbestimmtes, geregeltes, gerechtes und verantwortungsvolles Leben in einer humanen und demokratischen Gemeinschaft möglich gemacht werden kann.

Dazu muss Schule die Möglichkeit bieten, in einen echten Dialog einzutreten, sei es nun unter den Mitschülerinnen/-schülern, den Eltern oder den Lehrerinnen/Lehrern. Die Form des Dialoges ist dabei ausschlaggebend, denn nur wenn ich den anderen so annehmen kann wie er ist, finde ich auch einen Zugang zu ihm. Diese Überlegungen führen zur Notwendigkeit einer echten Partnerschaft zwischen Eltern, Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern. Eine solche trägt wiederum dazu bei, anstehende Entscheidungen im Sinne des Kindes zu treffen.

Dabei sind die Rollen der an der Partnerschaft Beteiligten zu hinterfragen und zu ändern: Die Erziehungsbeauftragten werden von unbeteiligten Außenstehenden zu Teilhabenden, die Schüler/innen von passiven »Erziehungsobjekten«, die zu bilden und zu erziehen sind, zu kooperativen »Erziehungsobjekten«, die sich aktiv am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligen. Die Lehrer/innen schließlich werden Erzieherinnen/Erziehern zu Kooperationspartnerinnen/-partnern in einem gewaltfreien Dialog, in dem sie sich selber auch als Lernende begreifen.

## ZU BEGINN EINIGE GRUNDLEGENGEN

Wenn Schule sich ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag stellen will, dann darf sie aber auch nicht den auftretenden Schwierigkeiten (mangelnde Zukunftsperspektiven der Jugendlichen, Rechtsextremismus, Gewalt, Schulfrust und Verhaltensprobleme, ...) ausweichen, sondern muss vielmehr danach trachten, im partnerschaftlichen Dialog diesen Aspekten Platz einzuräumen.

Teamarbeit ist dabei ein bedeutenderer Faktor der beruflichen Aufgaben. Koordination und Kooperation zielen auf ein produktives Miteinander ab. Dies zu realisieren ist Aufgabe aller am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten. Ärzte, Therapeutinnen/Therapeuten, Pädagoginnen/Pädagogen, Psychologinnen/Psychologen, ... sollen in einem partnerschaftlichen Miteinander den Entwicklungsprozess des Kindes begleiten.

Diese an alle Beteiligten gestellte Anforderung verlangt ein hohes Maß an Toleranz, Selbstdisziplin, Bereitschaft, neue Wege zu gehen, und letzten Endes auch viel Mut.

**These 5: »Ich vergleiche nie ein Kind mit einem anderen, sondern immer nur jedes Kind mit ihm selbst.« (Johannes Heinrich PESTALOZZI)**



**Abb. 01.5** Eine kindgerechte Schule, These 5 (Feyerer & Prammer, 2003, S. 20)

Die herkömmliche Form der Ziffernbeurteilung führt bei vielen Kindern zu Stress, Angst und Verunsicherung. Die Schüler/innen werden nicht nach ihren individuellen Fähigkeiten, sondern nach normierten Gesichtspunkten beurteilt, verglichen und gereiht. Diese Form der Beurteilung missachtet, dass die Kinder nicht gleich,



ihre Lernvoraussetzungen unterschiedlich, ihre Zugänge zum Wissen individuell verschieden sind und somit der Vergleich mit anderen Kindern gerade für eine gerechte Beurteilung der individuellen Leistungen nicht geeignet ist. Mit dieser These wollen wir aber keinesfalls die Leistung an sich in Frage stellen, sondern nur den Bezugsmaßstab derselben. Bezugspunkt der Leistung, die von jeder Schülerin/jedem Schüler selbstverständlich erwartet und gefordert wird, ist die Einzelne/der Einzelne selbst. In den diversen Formen der Beurteilung ohne Noten, sei es nun Pensbuch, Entwicklungsbericht, mündliche Form der Information, direkte Leistungsvorlage, etc.) wird versucht, den erbrachten Leistungen und den individuellen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. Eine Beschreibung des IST-Standes legt gleichzeitig die weiteren Ziele fest. Die Rückmeldung an das Kind bezieht sich auf seine erbrachten Leistungen und zeigt dem Kind auch, wo es noch Entwicklungsmöglichkeiten hat (SOLL-Stand). Durch die Vermeidung des Vergleiches mit den anderen Schülerinnen/Schülern bleibt ihr/sein Selbstwertgefühl intakt. Durch die Lebensbedeutsamkeit des Unterrichtsangebotes sowie durch zielgerichtetes Arbeiten wird sichergestellt, dass genügend Motivation vorhanden ist, eigene Strategien, wenn nötig, zu ändern und sich auch weiterhin mit dem Unterrichtsangebot auseinanderzusetzen.

**These 6: Die Welt der Kinder ernst nehmen**



**Abb. 01.6 Eine kindgerechte Schule, These 6 (Feyerer & Prammer, 2003, S. 21)**

»Ihr sagt: »Der Umgang mit Kindern ermüdet uns.« – Ihr habt recht. Ihr sagt: »Denn wir müssen zu ihrer Begriffswelt hinuntersteigen. Hinuntersteigen, herabbeugen, beugen, kleiner machen.« Ihr irrt euch. Nicht das ermüdet uns. Sondern – dass wir





**uk universität  
koblenz**  
Zentrum für Fernstudien  
und Universitäre Weiterbildung