



KURSBUCH

Erziehungswissenschaft

Neu zum
Kernlehrplan
2014

Cornelsen

Teildruck

Kursbuch Erziehungswissenschaft

Neu bearbeitet nach bewährtem Konzept

Das überarbeitete Kursbuch ist exakt auf den Kernlehrplan 2014 abgestimmt und nimmt dabei die bewährte Grundstruktur mit seinen drei Hauptteilen wieder auf.

Die Neuausgabe enthält alle **Schwerpunkte** des Kernlehrplans in Nordrhein-Westfalen wie „Heterogenität“, „Inklusion“ und „Bildung zur Nachhaltigkeit“. Zudem werden alle Themen und Inhalte behandelt, die die gültige **Obligatorik für das Zentralabitur** vorsieht. Das *Kursbuch Erziehungswissenschaft* eignet sich zum eigenständigen Erarbeiten des Lehrstoffs wie auch als Nachschlagewerk.



Das *Kursbuch* überzeugt durch:

- gezielten Zuschnitt auf das Zentralabitur
- Musteraufgaben mit Lösungshorizont
- neue, aktuelle thematische Schwerpunkte
- die Förderung selbstständigen Arbeitens
- die Einführung in Forschungsmethoden
- aufbauendes Lernen in allen Kompetenzbereichen.

Aktualität und Motivationskraft sind auch weiterhin die maßgeblichen Kriterien bei der Materialauswahl. Die Texte können größtenteils selbstständig erarbeitet werden – auch unter Zuhilfenahme des Glossars im Anhang. Die Formulierung der Arbeitsaufträge ist an den fachspezifischen Operatoren der zentralen Abiturprüfung ausgerichtet – so wird bereits von Anfang an der Umgang damit vertraut gemacht.

Ergänzendes und weiterführendes Material

Handreichungen für den Unterricht

Die Handreichungen bieten passgenau zum Schülerbuch Erläuterungen zu den wichtigen Inhalten. Dazu gibt es Aufgabenlösungen und Zusatzmaterialien für die Schüler/-innen, inklusive Beispielaufgaben zur Vorbereitung auf die Prüfungen im Fach Erziehungswissenschaften.



Neu bearbeitet

Weiterhin erhältlich

Kursthemen
Erziehungswissenschaft
Band 1–6



Ein Lehrwerk, drei Teile, alle Inhalte

Themen, Texte und Strukturen – Inhalte erarbeiten und erörtern

Teil A

I. Was in Erziehungswissenschaft Sache ist ... – die pädagogische Perspektive

1. Annäherungen an die Wahrnehmung und Reflexion von Erziehungssituationen und Erziehungsprozessen
2. Was ist das – „Erziehung“, „Bildung“, „Sozialisation“ und „Enkulturation“?

II. Lernen und Erziehung

1. Was im Unterricht über „Lernen“ so alles gelernt werden soll – Ein erster Ausblick auf den zukommenden Lernprozess
2. Wie wird gelernt? – Zugänge zu gängigen Lerntheorien und ihrer pädagogischen Relevanz
3. Von pädagogischen Konsequenzen aus der Reflexion über Lernen

III. Erziehung, Sozialisation und Identitätsbildung im Lebenszyklus

1. Entwicklung und Sozialisation: Erfahrungen und Berichte im Blick auf den Lebenszyklus
2. Pädagogisches Handeln und Modelle der Beschreibung psychosexueller und psychosozialer Entwicklung: Sigmund Freud, Anna Freud und besonders ihr Schüler Erik H. Erikson
3. Pädagogisches Handeln auf der Grundlage des Modells der Beschreibung der kognitiven Entwicklung: Jean Piaget
4. Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins nach Lawrence Kohlberg
5. Sozialisation als Rollenlernen: George Herbert Mead
6. „Identität“ – Zu einem pädagogisch relevanten Begriff

IV. Pädagogische Theorie- und Praxisbezüge in auf Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter – Auf der Suche nach Identität

1. Kindheit
2. Jugend und Erwachsenenalter

V. Werte, Normen und Ziele in der Erziehung

1. Historische und kulturelle Bedingtheit von Erziehungsprozessen
2. Erziehung im Nationalsozialismus
3. Konzepte der Moralerziehung im Überblick
4. Bildungs- und schultheoretische Perspektiven
5. Interkulturelle Erziehung

VI. Pädagogische Professionalisierung in Institutionen

1. Institutionalisierung von Erziehung
2. Nicht-professionelles und professionelles pädagogisches Handeln

Teil A besteht aus motivierenden, aktuellen Materialien, die z.T. kontrastierende Zugänge zu den vielschichtigen Aspekten eines Themas anbieten.

Teil B stellt fachspezifische Methoden sowie grundlegende Lern- und Arbeitstechniken vor. Praxisanleitungen zur **operatorengesteuerten Texterschließung**, zur Präsentation von Referaten und zur **methodischen Bearbeitung von Klausuraufgaben** sind weitere Hilfen.

Was in Erziehungswissenschaft Methode ist ... – rezipieren, forschen und präsentieren: Methoden lernen und anwenden

Teil B

I. Lern- und Arbeitstechniken: pädagogisch relevante Informationen suchen – verarbeiten – speichern

1. Was sind „Lern- und Arbeitstechniken“?
2. Die Suche nach Informationen: Literaturrecherche
3. Das rationale Lesen: Zeitsökonomisch arbeiten
4. Exzerpte, Lesensolzen und Karteikarten: Anfertigen eines Protokolls, Referats oder einer pädagogischen Facharbeit
5. Die Verwendung von Zitaten: wissenschaftlich korrektes Arbeiten
6. Ein Literaturverzeichnis anlegen

II. Theoretische Grundlagen: Hermeneutik – Empirie und Statistik – Ideologiekritik

1. Was sind Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft?
2. Hermeneutik
3. Empirische Forschung und Statistik
4. Ideologiekritik

III. Praxisanregungen: Von der operatorengesteuerten Texterschließung bis zur methodischen Bearbeitung von Klausuraufgaben

1. Die Operatoren der verschiedenen Anforderungsbereiche
2. Die Textwiedergabe als wesentliche Kompetenz des Anforderungsbereiches I
3. Texte vergleichen – eine Kompetenz des Anforderungsbereiches II
4. Die Argumentation verstehen – eine Kompetenz des Anforderungsbereiches II bzw. III
5. Texterörterung und Textbeurteilung als Kompetenz des Anforderungsbereiches III
6. Praxismodell: Arbeitsschritte zur aspektgeleiteten Erschließung von problemorientierten/argumentativen Sachtexten
7. Praxismodell: Fallstudie
8. Hinweise zur Anfertigung einer Klausurarbeit

IV. Praxismodelle: Spezifische methodische Hilfen für den Umgang mit einzelnen Unterrichtsmedien in Erziehungswissenschaft

1. Bilder der Kunst/Fotografieren
2. Karikaturen
3. Filme/Audiovisuelle Texte

V. Praxisanregung: Ergebnisse präsentieren – zum Beispiel: Ein Referat in Erziehungswissenschaft halten

1. Reden – eine Schlüsselqualifikation
2. Ziel und Funktion von Referaten
3. Aufbau von Referaten
4. Medien gezielt einsetzen
5. Lampenfieber: Was tun?

Das Wichtigste in Kürze – der rote Faden zur Prüfungsvorbereitung

Teil C

I. Bildungs- und Erziehungsprozesse

1. Das pädagogische Verhältnis
2. Anthropologische Grundannahmen
3. Erziehung und Bildung im Verhältnis zu Sozialisation und Enkulturation
4. Erziehungsstile
5. Erziehungsziele
6. Bildung für nachhaltige Entwicklung

II. Lernen und Erziehung

1. Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit des Menschen
2. Lerntheorien und ihre Implikationen für pädagogisches Handeln
3. Selbststeuerung und Selbstverantwortlichkeit in Lernprozessen
4. Inklusion

III. Entwicklung, Sozialisation und Erziehung

1. Interdependenz von Entwicklung, Sozialisation und Erziehung
2. Erziehung in der Familie
3. Erziehung durch Medien und Medienerziehung
4. Unterschiedliche Verläufe von Entwicklung und Sozialisation
5. Pädagogische Praxisbezüge unter dem Aspekt von Entwicklung und Sozialisation in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter

IV. Identität

1. Besonderheiten der Identitätentwicklung in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter
2. Anthropologische Grundannahmen zur Identität und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Denken und Handeln
3. Identität und Bildung

V. Werte, Normen und Ziele in Erziehungs- und Bildungsprozessen

1. Historische und kulturelle Bedingtheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen
2. Erziehung in verschiedenen historischen und gesellschaftlichen

Teil C bringt anschauliche, einprägsame Zusammenfassungen und Übersichten. Das Kompendium eignet sich so zur Vorbereitung auf Klausuren sowie auf die zentrale schriftliche und dezentrale mündliche Abiturprüfung in Grund- und Leistungskursen.

Alle im Kursbuch enthaltenen Angebote ermöglichen sinnvoll-entdeckendes wie auch rezipierendes Lernen. Dabei stets im Fokus: methodisches und nachhaltiges Arbeiten.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
A Themen, Texte und Strukturen – Inhalte erarbeiten und erörtern	21
I. Was in Erziehungswissenschaft Sache ist ... – die pädagogische Perspektive	22
1. Annäherungen an die Wahrnehmung und Reflexion von Erziehungssituationen und Erziehungsprozessen	23
1.1 Hinführung: Assoziationen zu Fotos – Ein erster Einstieg zu Fragen im Fach Erziehungswissenschaft	23
1.2 Was erwarten Sie vom Fach „Erziehungswissenschaft“? – Fragebogen zum Einstieg in ein neues Fach	26
1.3 Eltern-, Erzieher-, Erwachsenein einfach einmal praktisch ausprobieren? – Eine Fernsehsendung erregt die Gemüter	27
1.4 Eltern-, Erzieher-, Erwachsenein nur probeweise als Jugendliche im Voraus bedenken? – Unterricht in „Erziehungswissenschaft“ als Ort mentaler Antizipation pädagogisch relevanter Situationen und Prozesse ohne Praxisbezug?	30
2. Was ist das – „Erziehung“, „Bildung“, „Sozialisation“ und „Enkulturation“?	32
2.1 Erziehung?	32
2.1.1 Hinführung: Was heißt Erziehung? – Fallbeispiele	32
2.1.2 Thesen und Meinungen von Bernhard Bueb: Zündstoff für die Erziehungsdebatte	34
2.1.2.1 „Erziehung hat mit ‚Führung‘ zu tun ...“ (Bernhard Bueb)	34
2.1.2.2 „Erziehung ist eine Gratwanderung zwischen Extremen ...“ (Bernhard Bueb)	38
2.1.2.3 „Erziehung hat mit Werten zu tun ...“ (Bernhard Bueb)	45
2.1.2.4 „Erziehung hat mit Konsequenz zu tun ...“ (Bernhard Bueb)	47
2.1.2.5 „Erziehung braucht Zeit ...“ (Bernhard Bueb)	50
2.1.2.6 Die mehr oder weniger „geheimen Miterzieher“ – oder: Vom Modell indirekter Erziehung	52
2.1.2.7 Ein Strukturmodell von Erziehung – Elemente einer vorläufigen Arbeitsdefinition	53
2.1.3 Das „pädagogische Verhältnis“ – Zu einem Erziehungsverständnis aus der Geschichte der Pädagogik	55
2.1.3.1 Hinführung: Was einen guten Lehrer ausmacht ... (Jurek Becker)	55
2.1.3.2 Momente des „pädagogischen Bezuges“ (Herman Nohl)	57
2.1.3.3 Kritik an Nohls Theorie des pädagogischen Bezuges	60
2.1.3.4 Das „pädagogische Verhältnis“ – Elemente zur Weiterarbeit	63

2.2 Bildung?	64
2.2.1 Hinführung: „Ansprache zum Schulbeginn“ (Erich Kästner)	64
2.2.2 „Der Schulanfang ist ein Versprechen von Glück ...“ – Bernhard Bueb zum Bildungsbegriff	67
2.2.3 Bildung der Zukunft durch das „Wissensquintett“ (Howard Gardner) – Fünf Intelligenzen für das 21. Jahrhundert	69
2.2.4 Bildung für nachhaltige Entwicklung	72
2.2.4.1 Was ist Nachhaltigkeit?	73
2.2.4.2 Grundzüge von Bildung für nachhaltige Entwicklung	74
2.2.4.3 Ziele, Inhalte und Methoden der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	76
2.2.4.4 „Umweltverantwortung“ als Thema von „Erziehungswissenschaft“	80
2.2.5 Bildung – Elemente einer Arbeitsdefinition	82
2.3 Sozialisation?	83
2.3.1 Hinführung: „Apropos, was wird eigentlich aus denen, aus denen etwas geworden ist?“ – Sozialisation in einem herkömmlichen Verständnis weitergedacht	83
2.3.2 Ohne Sozialisation durch Schule ein glücklicher Mensch? – André Stern erzählt vom Wegfall einer üblichen Sozialisationsinstanz in seinem Leben	84
2.3.3 „Warum muss ich zur Schule gehen?“ – Der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig bekräftigt die politisch-gesellschaftliche Funktion von Schule ...	86
2.3.4 Sozialisation – Elemente einer Arbeitsdefinition	88
2.4 Enkulturation?	90
2.4.1 Hinführung: „Welche Himmelsrichtung führt in die Türkei?“ – Ein Rückblick	90
2.4.2 Ein Beispiel: Zur Erziehung türkischer Eltern in Deutschland	93
2.4.3 Enkulturation: Das grundlegende Lernen von Kultur	95
2.4.4 Kritische Aspekte zum Enkulturationsbegriff	96
2.4.5 Erziehung und Bildung im Verhältnis zu Sozialisation und Enkulturation	98
II. Lernen und Erziehung	100
1. Was im Unterricht über „Lernen“ so alles gelernt werden soll – Ein erster Ausblick auf den zukommenden Lernprozess	101
1.1 Hinführung: „Der Club der toten Dichter“ (Nancy H. Kleinbaum) – Lernen durch Unterweisung im „Richtigen“	101
1.2 „Mein junger Sohn fragt mich“ (Bertolt Brecht) – Die Frage nach dem Wert des Lernens wird selbstständig gestellt	103
1.3 Die zwei Arten von Lehrplan (Guy Claxton) – oder: Sie sollten beim eigenen Lernen	104
1.3.1 ... neben dem „einvernehmlichen Lehrplan“ den „Lern-Lehrplan“ berücksichtigen	104
1.3.2 ... sich bewusst sein, was über den Erfolg des Lernens mitbestimmt, und die Nachhaltigkeit der Wirkungen im Blick behalten	104
1.3.3 ... berücksichtigen, was die Qualität des „richtigen Lernens“ ausmacht	105
1.3.4 ... einen Überblick über Lernarten, Denkart und Lerntypen geben können	106
1.3.5 ... einen angemessenen Begriff von „Intelligenz“ entwickeln, der in Einklang mit „Lernfreude“ steht	107

1.3.6	... intuitives Denken schärfen und eine entspanntere Geisteshaltung kultivieren ...	108
1.3.7	... entdeckendes Lernen erproben und üben ...	108
1.3.8	... verschiedene Erkenntnisweisen berücksichtigen ...	109
1.3.9	... selbstorganisiertes Lernen einüben ...	110
1.4	Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit als anthropologische Voraussetzungen	110
2.	Wie wird gelernt? – Zugänge zu gängigen Lerntheorien und ihrer pädagogischen Relevanz	111
2.1	Beobachtungen bei Kindern, die schwimmen oder die es erlernen sollen	111
2.1.1	Hinführung: Babyschwimmen – ein fehlender Lernvorgang	111
2.1.2	Papi als Schwimmlehrer (Ephraim Kishon) – Von einem misslungenen Lernversuch	113
2.1.3	Tommy lernt schwimmen (John Holt) – Von einem gelungenen Lernprozess	116
2.2	Klassische Konditionierung: Auch Emotionen werden „erlernt“	122
2.2.1	Hinführung: „Angst?“ – „Ich doch nicht! Nee, ich hab bloß keine Zeit zum Zahnarzt zu gehen.“	122
2.2.2	Klassische Konditionierung – Signallernen: ein Deutungsmodell, etwa zur Erklärung von Angstzuständen	123
2.3	Operante Konditionierung – Ein Instrument zur Verhaltensformung	125
2.3.1	Hinführung: Operante Konditionierung – Eine ungewöhnliche Verhaltensänderung in der Schule	125
2.3.2	Operante Konditionierung – ein Modell zur Erklärung von Verhaltensänderungen	125
2.4	Imitationslernen – ein Modell zum Erlernen komplexen Verhaltens	131
2.4.1	Hinführung: „Wie die Mama und der Papa“ – Wenn Kinder ihre Eltern nachzuahmen beginnen ...	131
2.4.2	Imitationslernen – ein Deutungsmodell, etwa zur Erklärung von komplexen Handlungen und Handlungsketten	132
2.4.2.1	Ein Überblick	132
2.4.2.2	Spiegelneuronen	133
2.4.2.3	Neuere Forschungsergebnisse: Kinder imitieren mit Köpfchen	133
2.4.3	Vom Erlernen aggressiven Verhaltens – Die Forschungen Albert Banduras	136
2.4.4	Medien und Lernen	138
2.4.4.1	Gewalt im Fernsehen – Über den Zusammenhang von medialer und realer Gewalt	138
2.4.4.2	Sind die Ergebnisse methodisch abgesichert?	141
2.5	Lernen aus der Sicht der Neurobiologie	143
2.5.1	Hinführung: „Wenn Lernen nicht mehr fade ist ...“ (Robert Fulghum)	143
2.5.2	Welcome to Your Brain – Lernen aus der Perspektive der Neurowissenschaften	146
2.6	Entdeckendes Lernen als Alternative zu unterweisendem Unterricht	148
2.6.1	Hinführung: „Frag’ die Bohne – sie hat immer recht!“ – Erfahrungen zum entdeckenden Lernen im offenen Unterricht	148
2.6.2	Entdeckendes Lernen als Unterrichtsmethode	152
2.6.3	Internetrecherche als Anwendung entdeckenden Lernens	154

3.	Von pädagogischen Konsequenzen aus der Reflexion über Lernen	155
3.1	Vom Wandel der Lernkulturen – Ideen für ein lebendiges Lernen in Schulen	155
3.2	Konstruktivismus und Pädagogik – Selbststeuerung und Selbstverantwortlichkeit in Lernprozessen	157
3.2.1	Worum es geht ... – Das Anliegen	157
3.2.2	Was versteht man unter Konstruktivismus und was ergibt sich daraus pädagogisch?	158
3.3	Wie kann noch effektiver gelernt werden? – Ein Baustein zum Lernmanagement durch Lerntypenbestimmung	161
3.4	Pädagogische Förderung von Lernprozessen – Mögliche Schlussfolgerungen auf dem Hintergrund von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus	162
3.5	„Lehrer – Doch, er ist wichtig!“ – Was Lernen auch ausmacht ...	164
3.6	Inklusion	168
3.6.1	Hinführung: „Wunder“ – Aus einem Roman von Raquel J. Palacio	168
3.6.2	Von Ausgrenzung zu Gleichberechtigung – UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen	173
3.6.3	Inklusion in der Schule – Erfahrungen im Unterricht	178
3.6.3.1	Erste Eindrücke	178
3.6.3.2	Sieben Elemente des inklusiven Lernens	179
3.6.3.3	Würdigungen und Anfragen	181

III. Erziehung, Sozialisation und Identitätsbildung im Lebenszyklus 184

1.	Entwicklung und Sozialisation: Erfahrungen und Berichte im Blick auf den Lebenszyklus	185
1.1	Erste Annäherung: „Mein Leben in 20 Jahren“: Was sich Kinder wünschen – Ein Blick nach vorne	185
1.2	Zweite Annäherung: „Das schrecklichste Geschenk, das ich jemals bekam ...“ – Ein Blick zurück auf Kindheit und Jugend	186
1.3	Entwicklung, Sozialisation und Erziehung in der Familie	190
1.3.1	Hinführung: Morris Rosenfeld, Mein Söhnchen – Ein Gedicht	190
1.3.2	Familiäre Sozialisation – Heterogene Annäherungen	192
1.3.2.1	Die Macht der Familie – Von den Auswirkungen des Systems Familie auf die Mitglieder	194
1.3.2.2	„Grüne Eltern haben praktisch nur grüne Kinder“ – zum Phänomen von „Transmission“	196
1.3.2.3	Schon der Name entscheidet über Chancen im Leben mit – Zur Interdependenz von Entwicklung und Sozialisation	198
1.3.2.4	Kommunikation ist der Kitt im System Familie – Zum Spracherwerb als Teil von sozialer Entwicklung	201
1.3.2.5	„Trennungen schaden Kindern nicht per se – wirklich?“ – Zur Erforschung von Wirkungen parentaler Konflikte	204
1.3.3	Sozialisation und Erziehung in der Familie – Elemente zur Weiterarbeit	205

2. Pädagogisches Handeln und Modelle der Beschreibung psychosexueller und psychosozialer Entwicklung: Sigmund Freud, Anna Freud und besonders ihr Schüler Erik H. Erikson	208
2.1 Hinführung: „Nie mehr allein“ (Amelie Fried) – Gedanken einer Mutter	208
2.2 Der psychische Apparat nach Sigmund Freud	209
2.3 Psychoanalytische Grundbegriffe nach Erich Fromm: Verdrängung, Widerstand, Übertragung	211
2.3.1 Verdrängung	211
2.3.2 Widerstand	213
2.3.3 Übertragung	214
2.4 Weitere psychoanalytische Begriffe in Kurzform	218
2.5 Entwicklungsphasen aus der Sicht der Psychoanalyse nach Anna Freud	220
2.6 Das Entwicklungsmodell des Anna-Freud-Schülers Erik H. Erikson	225
2.6.1 Der Ansatz	225
2.6.2 Der Lebenszyklus schreitet fort und geht zu Ende	231
2.6.3 Das Erwachsenenalter	234
2.7 Zur Würdigung und Kritik der psychoanalytischen Entwicklungstheorie	238
2.8 Psychoanalytische Pädagogik – Aspekte für erzieherisches Handeln	243
3. Pädagogisches Handeln auf der Grundlage des Modells der Beschreibung der kognitiven Entwicklung: Jean Piaget	245
3.1 Hinführung: Wer ist Papis Frau?	245
3.2 Grundbegriffe der Theorie	246
3.3 Derek	249
3.4 Die Stufenlehre	251
3.5 Experimente und Aufgaben	255
3.6 Zur Kritik der kognitiven Entwicklungslehre Jean Piagets	257
3.7 Zur Würdigung und Kritik der Theorie Piagets aus psychologischer und pädagogischer Perspektive – Was ist von Piagets Theorie geblieben?	262
4. Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins nach Lawrence Kohlberg	265
4.1 Hinführung: Mark Twain, Die Geschichte vom unartigen kleinen Jungen	265
4.2 Grundlagen: Das Stufenmodell Kohlbergs	267
4.2.1 Zur Methode: Der flexible Interviewansatz	267
4.2.2 Die Stufen Kohlbergs – Darstellung und Argumentationsbeispiele	268
4.3 Pädagogische Anwendung der Stufenlehre Kohlbergs in der Schule? – Ein Beispiel	269
4.4 Anfragen an Kohlberg – Zur Auseinandersetzung um das Stufenmodell der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit: Ist Tugend lehrbar ...?	273

4.5 Demokratische Erziehung im Anschluss an das Konzept von Kohlberg	278
4.5.1 Hinführung: Was ist unter „Demokratie-Erziehung“ zu verstehen?	278
4.5.1.1 Grundlegendes zum Begriff von „Demokratie“ als Lebensform und „sozialer Idee“	278
4.5.1.2 Schulische Relevanz des Demokratie-Lernens	281
4.6 Der Ansatz der „Just Community“ nach Kohlberg	284
4.6.1 Ziele und Realisierung	284
4.6.2 Pädagogische Praxishilfen	286
4.7 Pädagogische Konsequenzen – auf den Punkt gebracht	288
5. Sozialisation als Rollenlernen: George Herbert Mead	290
5.1 Entwicklung im Rahmen von Sozialisation als Erlernen sozialer Rollen	291
5.1.1 Hinführung: Was ist eine soziale „Rolle“? – Ralf Dahrendorfs „Homo sociologicus“, der Mensch der Soziologie	291
5.1.1.1 Ein Mann namens Schmidt und seine gesellschaftlichen Rollen	291
5.1.1.2 Die Metapher von der „ganzen Welt“ als „Bühne“	293
5.1.1.3 Rollentheorie – aus pädagogischer Perspektive betrachtet	296
5.1.2 Sozialisation als Übernahme von Normen und Rollen – Die gesellschaftliche Makro-Perspektive	297
5.1.3 Die struktur-funktionale Theorie von Talcott Parsons als Sozialisationstheorie	300
5.2 George Herbert Meads Modell symbolisch-sprachlicher Kommunikation und Interaktion	302
5.2.1 Zum theoretischen Ansatz	302
5.2.2 Sozialisation als Interaktion – Die symbolische Mikro-Perspektive	302
5.2.3 Heinz Abels bezieht Stellung ...	306
5.2.4 Symbolischer Interaktionismus im Blick auf Entwicklung und Sozialisation	308
6. „Identität“ – Zu einem pädagogisch relevanten Begriff	310
6.1 „Wer bin ich – und wenn ja wie viele?“ – „Identität“ unter quantitativer Perspektive	310
6.2 Was bedeutet Identität nach Lothar Krappmann? – „Identität“ unter qualitativer Perspektive	312
6.3 Identität und Bildung – pädagogische Aufgaben im Erwachsenenalter	315
6.3.1 Hinführung: Direkter Draht zu Domian – 0800 220 50 50	315
6.3.2 Identität und Bildung	319
6.3.3 Die zentrale These und ihre pädagogisch-anthropologische Fundierung	321
6.4 Pädagogische Konsequenzen	325

IV. Pädagogische Theorie- und Praxisbezüge in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter – Auf der Suche nach Identität	326
1. Kindheit	327
1.1 Ein elementarpädagogisches Modell: Montessori-Pädagogik	327
1.1.1 Hinführung: „Als ich ... zum ersten Mal einen Montessori-Kindergarten besuchte, war ich überwältigt.“ – Ein Erlebnisbericht	327
1.1.2 Zum entstehungsgeschichtlichen Hintergrund – Maria Montessori	328
1.1.3 Zur Entwicklungstheorie und Pädagogik	331
1.1.4 Zur Anwendung der Montessori-Methode	335
1.1.5 Der Kerngedanke: Freiheit als Weg und Ziel der Erziehung	339
1.1.6 Reformpädagogik – zu Begriff und Sache	340
1.2 Förderung kindlicher Bildungsprozesse: Sprachentwicklung und Bedeutung des Spiels nach Gerd E. Schäfer	342
1.2.1 Sprachentwicklung und Sprachförderung nach Gerd E. Schäfer	342
1.2.1.1 Hinführung: Durch Bilderbücher besser sprechen lernen – Eine Zeitungsnotiz ...	342
1.2.1.2 Anfänge der Bildung sprachlichen Denkens	343
1.2.1.3 Zur Entstehung von Bedeutung beim Erwerb von Sprache	345
1.2.1.4 „Bei sprachlichen Fördermaßnahmen kommt es pädagogisch jeweils auf den Kontext an!“ – Pädagogische Folgerungen	347
1.2.2 Zur pädagogischen Bedeutung des Spiels	348
1.2.2.1 Hinführung: Gesellschaftsspiele – die beliebtesten Spiele für Kinder und Erwachsene	348
1.2.2.2 Spielen als Bildungsprozess	350
1.2.2.3 Grammatik des Spielens	352
1.2.2.4 Vom Ort des Spiels in der Beziehung zwischen Kind und Welt	355
1.2.2.5 Überlegungen zur „Zweckfreiheit“ des Spiels und seiner Pädagogisierung	359
1.3 Erziehung durch Medien und Medienerziehung	363
1.3.1 Hinführung: Erziehungssituationen	363
1.3.1.1 Eichhörnchengruppe in der Kindertagesstätte „Waldwichtel“ – ein Fallbeispiel	363
1.3.1.2 Lästereien im Internet: Cybermobbing trifft jeden dritten Schüler – eine Untersuchung	364
1.3.2 Medienerziehung	365
1.3.3 Erziehung durch Medien	369
2. Jugend und Erwachsenenalter	372
2.1 Pädagogisches Handeln und Modelle der Beschreibung der Entwicklung im Jugendalter: Erikson und Hurrelmann	372
2.1.1 Hinführung: Konflikte zwischen Jugendlichen und Eltern in Hongkong – Eine Untersuchung	372
2.1.2 Eriksons Entwicklungsmodell im Blick auf das Jugendalter	373
2.1.2.1 Der Ansatz	373
2.1.2.2 Kann man heute noch erwachsen werden? – Überlegungen zum Modell Eriksons	376
2.1.2.3 Eriksons Bedeutung für pädagogisches Denken und Handeln	379
2.1.3 Das sozialisationstheoretische Konzept des produktiv realitäts-verarbeitenden Subjekts nach Hurrelmann	380
2.1.3.1 Der Ansatz	380
2.1.3.2 Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung – eine Metatheorie?	383

2.2 Jugendkrisen, insbesondere im Bereich von Gewalt – „klassische“ sozial-psychologische, psychoanalytische und konkurrierende andere Ansätze zu ihrer Erklärung und Möglichkeiten der pädagogischen Einwirkung unter besonderer Berücksichtigung der „Erlebnispädagogik“	391
2.2.1 Hinführung: Anna Masek (15 Jahre), Wunsch und/oder Wirklichkeit	391
2.2.2 Zur geschlechtsspezifischen Verteilung von Straftaten aggressiven Charakters – Statistische Angaben	391
2.2.3 Erklärungsmodelle für aggressives Verhalten – Protokoll eines fiktiven Symposiums	393
2.2.3.1 Sigmund Freud in der Diskussion – zur Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse	395
2.2.3.2 Die Frustrations-Aggressions-Hypothese von John Dollard im Gespräch	397
2.2.3.3 Konrad Lorenz und die Debatte über seine verhaltensbiologische Theorie	400
2.2.3.4 Albert Bandura – Vertreter eines lerntheoretischen Ansatzes	404
2.2.3.5 John Paul Scott zieht Bilanz des Aggressionssymposiums	408
2.2.4 Perspektiven moderner Erlebnispädagogik – Anregungen für eine „bessere“ Pädagogik angesichts des Gewaltpotenzials von Jugendlichen?	410
2.2.4.1 Ein Beispiel: „Thor Heyerdahl“ (Fischer/Ziegenspeck)	410
2.2.4.2 Ein Beispiel: „Wie Schule gelingt ...“ (Meise)	414
2.2.4.3 Ein Beispiel: „Durchboxen im Leben“ (Kannenberg)	415
2.3 Pädagogische Handlungsmöglichkeiten bei Gewalt auf der Grundlage verschiedener weiterer Erklärungsansätze	416
2.3.1 Ein psychologischer Ansatz zur Erklärung von Gewalt	416
2.3.1.1 Hinführung: Mit U-Bahn-Überfall geprahlt – Eine Zeitungsmeldung	416
2.3.1.2 Entwicklung und Persönlichkeit von Straffälligen – Theoretische Überlegungen von Udo Rauchfleisch	417
2.3.1.3 Weitere Störungskomponenten bei der Persönlichkeitsentwicklung Straffälliger	419
2.3.2 Ein sozialwissenschaftlicher Ansatz zur Erklärung von Gewalt	422
2.3.2.1 Hinführung: Amoklauf in Emsdetten	422
2.3.2.2 Desintegration und Kontrolle – Zum Ansatz von Wilhelm Heitmeyer	424
2.3.2.3 Wie sieht die Zukunft der Gewalt angesichts von „Kontrollverlusten“ aus? – Ein Ausblick von Wilhelm Heitmeyer	429
2.4 Essstörungen: ein Entwicklungsproblem vor allem bei Mädchen – wissenschaftliche Zugänge unter besonderer Berücksichtigung des systemischen Zugangs bei Schlippe und Stierlin	432
2.4.1 Hinführung: Familie A. mit magersüchtiger Tochter Beate – eine Fallstudie	432
2.4.2 Zur Diagnose und Ätiologie von Essstörungen	436
2.4.2.1 Der Ansatz beim Symptom: Tabelle zum Toleranzbereich um das Referenz-Körpergewicht – ein erster diagnostischer Anhaltspunkt	436
2.4.2.2 Die Frage nach den Ursachen: Vorurteile und Schuldzuweisungen	436
2.4.3 Essstörungen aus systemischer Sicht	443
2.4.3.1 Rolf Reinlaßöder und Brigitte Lämmle im Gespräch	443
2.4.3.2 Worin besteht systemisches Denken? – Zum Ansatz der Theorie	449
2.4.3.3 Was sind die Grundannahmen systemischer Therapie?	450
2.4.3.4 Systemisches Fragen – Überlegungen von Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer	452
2.4.3.5 Orientierungshilfen und Handwerkszeug: Der idealtypische Ablauf einer Therapiesitzung	460

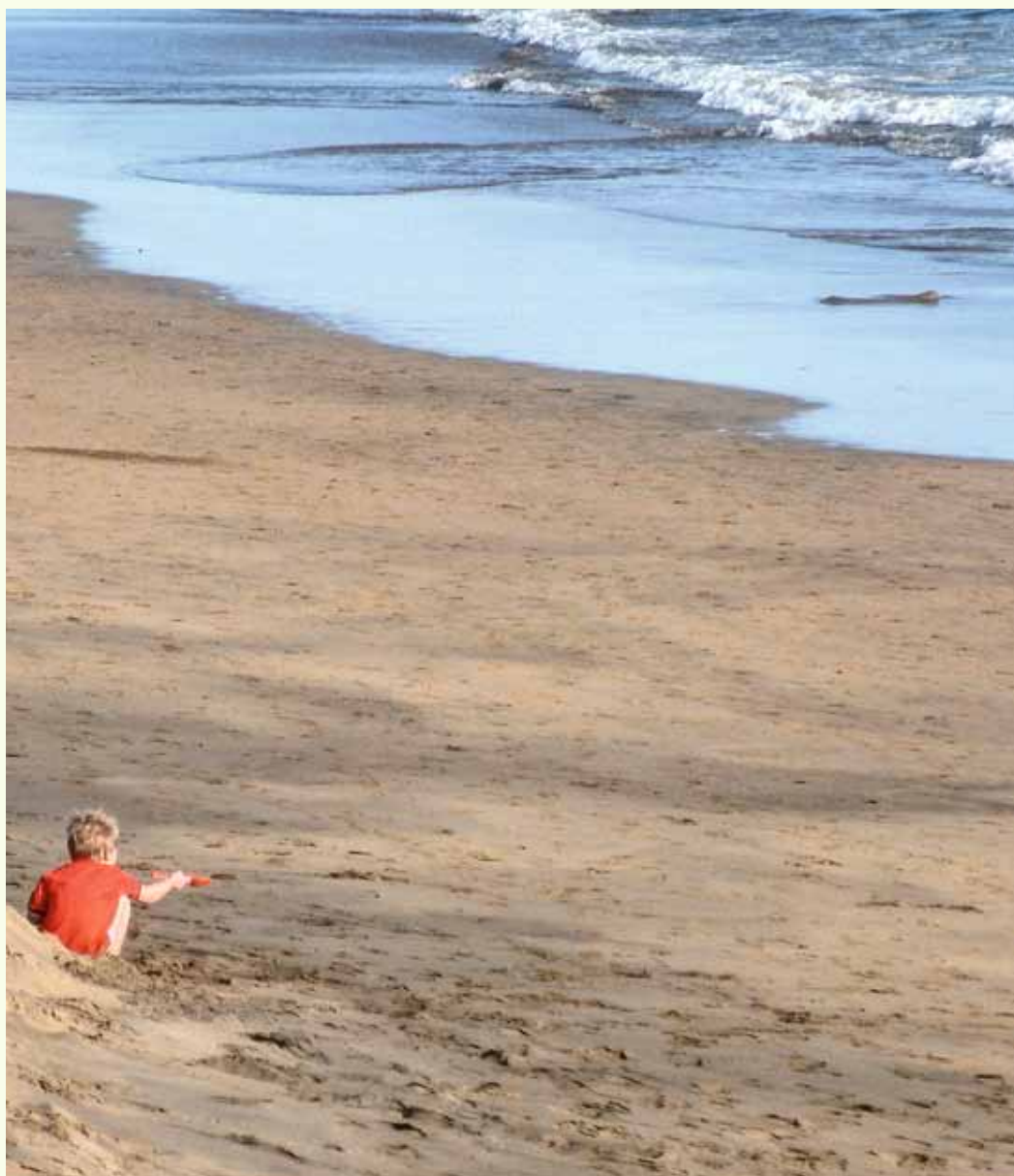
V. Werte, Normen und Ziele in der Erziehung	462
1. Historische und kulturelle Bedingtheit von Erziehungsprozessen	463
1.1 Hinführung: „Wir lebten in einer Einheitskultur ...“ (Jostein Gaarder) – Rückblick auf einen Erziehungskontext in der Mitte des 20. Jahrhunderts	463
1.2 Stimmungsbilder aus pluraler Gesellschaft der Gegenwart	465
1.2.1 „Aussichten auf den Bürgerkrieg“ (Hans Magnus Enzensberger) – Indizien und Selbstversuche nach dem Ende der „Einheitskultur“	465
1.2.2 „Interkulturelle Erziehung in der Schule“ (Marga Bayerwaltes) – Herausfordernde Praxisreflexionen einer Pädagogin	468
1.2.2.1 Im Lehrerzimmer mitgehört ... – Von einer nicht ganz gewöhnlichen Konferenz	468
1.2.2.2 Im Klassenzimmer erlebt ... – Eine außergewöhnliche Schülerpräsentation	470
1.2.3 „Sich gegenseitig respektieren und sich an Unterschieden freuen“ (Hartmut von Hentig) – Kulturelle Bereicherungen durch gesellschaftliche Pluralität	472
1.2.4 Schwerpunkte der aktuellen Diskussion	473
1.3 Aus der Geschichte der Kindheit – Aufstieg oder Verfall?	474
1.3.1 Hinführung: Kinderbilder der Kunst aus verschiedenen Zeiten – Quellen für eine historisch angemessene Annäherung an das Thema „Kindheit“?	476
1.3.2 Philippe Ariès und Lloyd de Mause	483
1.3.3 Zum Ertrag der Beschäftigung mit den beiden Deutungen zur „Geschichte der Kindheit“ für die moderne Kindheitsforschung	485
1.3.3.1 Die Kontroverse zwischen Ariès und de Mause in ihrer pädagogischen Relevanz	485
1.3.3.2 Vom pädagogischen Nutzen der Beschäftigung mit Geschichte – Konsequenzen für die Kindheitsforschung	489
1.3.3.3 Vom Verschwinden der Kindheit – Anstöße von Neil Postman	495
1.3.3.4 Die Gefährdung von Kindheit aufgrund psychischer Entwicklungsstörungen	497
1.3.4 Über die Real- und Sozialgeschichte der Erziehung	499
2. Erziehung im Nationalsozialismus	501
2.1 Hinführung: Joachim Fest: „Ich nicht“ – Kindheitserinnerungen	501
2.2 Erziehung im Nationalsozialismus: Die Perspektive des Regimes	504
2.2.1 Hitlers Erziehungsgrundsätze	504
2.2.2 Das politisch-pädagogische Konzept von Ernst Kriek: Der Erziehungsstaat	508
2.2.3 Baldur von Schirachs „Gebrauchspädagogik“	512
2.3 Erziehung im Nationalsozialismus: Die Perspektive der Gegner	519
2.3.1 Kurt Hahn: „Es steckt mehr in Euch“	519
2.3.2 Janusz Korczak: „Nicht mich will ich retten“	524
2.3.3 Die Edelweißpiraten – Oppositionelle Jugendgruppen im Dritten Reich	529
2.4 Phänomene, die zu denken geben ...	531
2.4.1 Der Kampf um verlorene Identität	531
2.4.2 Erziehung angesichts krimineller Politik	533
2.4.3 „Was haben wir daraus gelernt?“ – Antworten von Zeitzeugen	539

3. Konzepte der Moralerziehung im Überblick	546
3.1 Wertübertragung	546
3.2 Werterhellung	547
3.3 Wertentwicklung	548
3.4 Wertkommunikation	548
3.5 Vergleich der Modelle	550
3.6 Moralische Erziehung als Ausbildung von Reflexionsfähigkeit?	551
4. Bildungs- und schultheoretische Perspektiven	554
4.1 Hinführung: Zwei divergierende Einschätzungen zu PISA	554
4.1.1 Eine erste Meinung: Interview mit GEW-Chefin Eva-Maria Stange	554
4.1.2 Eine zweite Meinung: Nach PISA – individuelle Förderung in einem differenzierten Bildungswesen	555
4.2 Internationale Schulleistungsmessungen: Anlass – Konzeption – Ergebnis	556
4.2.1 Anlass	556
4.2.2 Forschungskonzept	557
4.2.3 Befunde und Konsequenzen	559
4.3 Kriterien und Voraussetzungen zur Einordnung und Beurteilung	560
4.3.1 Zugrunde gelegte Begriffe: „Begabung“ und „Bildung“	560
4.3.1.1 Was bedeutet „Bildung“?	560
4.3.1.2 Was bedeutet „Begabung“ im bildungspolitischen Kontext?	563
4.3.2 „Chancengleichheit“ oder „Chancengerechtigkeit“ im Blick auf „Bildungsschancen“	565
4.3.2.1 „Chancengleichheit“	565
4.3.2.2 „Chancengerechtigkeit“	565
4.3.2.3 „Bildungsschancen“	566
4.3.3 Funktionen von Schule?	567
4.3.4 Die Struktur des deutschen Schulwesens als Verstehenshorizont von PISA	569
4.4 Kontroverse Positionen zu den Konsequenzen: Reaktionen nach PISA in der Diskussion	572
4.4.1 Hartmut von Hentig: „Die Schule neu denken“	572
4.4.2 Konrad Adam: „Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen“	576
4.5 Überblick: Bildungsforschung	579
5. Interkulturelle Erziehung	580
5.1 Hinführung: Zwei Zugänge zu einem weiten Feld interkulturellen Lebens in Deutschland ...	581
5.2 „Interkulturelle Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft“ (Wolfgang Nieke)	587
5.2.1 „Anfänge einer Epoche“ – Ein ehemaliger türkischer Gastarbeiter erzählt	587
5.2.2 Sechs Phasen der Entwicklung in der Konzeptualisierung von „Ausländer- pädagogik“ und „Interkultureller Erziehung“ in Deutschland nach Nieke	590

5.2.3	Zwei Grundrichtungen interkultureller Erziehung und Bildung: Begegnung und Konflikt	595
5.2.4	Zehn Ziele interkultureller Erziehung und Bildung	596
5.2.5	Diskurse zum vernünftigen Umgang mit kulturbedingten Konflikten	600
5.3	Interkulturalität in Schule und Unterricht (Alfred Holzbrecher)	603
5.3.1	Erfahrungen aus einem Praktikum	603
5.3.2	Interkultureller Kompetenzerwerb im Pädagogikunterricht/ im Fach Erziehungswissenschaft	605
5.4	Zusammenfassender Ausblick: Konzepte interkultureller Erziehung und Bildung	607
VI.	Pädagogische Professionalisierung in Institutionen	608
1.	Institutionalisierung von Erziehung	609
1.1	Schule	609
1.1.1	Hinführung: Isaac Asimov, Die Schule	609
1.1.2	Funktionen der Schule	611
1.1.3	Positionen zur Institutionalisierung von Schule	613
1.2	Pädagogische Institutionen und ihr Wandel – am Beispiel des Kindergartens/der Kita	618
1.3	Vielfalt und Wandelbarkeit pädagogischer Handlungs- und Berufsfelder	621
2.	Nicht-professionelles und professionelles pädagogisches Handeln	623
2.1	Bei Kindererziehung mehr auf Intuition setzen	623
2.2	Bei institutioneller Erziehung stärker auf Vernunft setzen	625
2.3	Der Blick über den „Gartenzaun“ – Lehrerprofessionalität im internationalen Vergleich	628

B	Was in Erziehungswissenschaft Methode ist ... – rezipieren, forschen und präsentieren: Methoden lernen und anwenden	630
I.	Lern- und Arbeitstechniken: pädagogisch relevante Informationen suchen – verarbeiten – speichern	632
1.	Was sind „Lern- und Arbeitstechniken“?	633
2.	Die Suche nach Informationen: Literaturrecherche	634
3.	Das rationale Lesen: zeitökonomisch arbeiten	642
4.	Exzerpte, Lesenotizen und Karteikarten: Anfertigen eines Protokolls, Referats oder einer pädagogischen Facharbeit	645
5.	Die Verwendung von Zitaten: wissenschaftlich korrektes Arbeiten	646
6.	Ein Literaturverzeichnis anlegen	647
II.	Theoretische Grundlagen: Hermeneutik – Empirie und Statistik – Ideologiekritik	648
1.	Was sind Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft?	649
2.	Hermeneutik	649
3.	Empirische Forschung und Statistik	658
4.	Ideologiekritik	661
III.	Praxisanregungen: Von der operatoren gesteuerten Texterschließung bis zur methodischen Bearbeitung von Klausuraufgaben	662
1.	Die Operatoren der verschiedenen Anforderungsbereiche	663
2.	Die Textwiedergabe – wesentliche Kompetenz des Anforderungsbereiches I	666
3.	Texte vergleichen – eine Kompetenz des Anforderungsbereiches II	667
4.	Die Argumentation verstehen – eine Kompetenz des Anforderungs- bereiches II bzw. III	668
5.	Texterörterung und Textbeurteilung als Kompetenz des Anforderungsbereiches III	672
6.	Praxismodell: Arbeitsschritte zur aspektgeleiteten Erschließung von problemorientierten/argumentativen Sachtexten (inklusive empirischer Untersuchungen)	674
7.	Praxismodell: Fallstudie	676
8.	Hinweise zur Anfertigung einer Klausurarbeit	677
IV.	Praxismodelle: Spezifische methodische Hilfen für den Umgang mit einzelnen Unterrichtsmedien in Erziehungswissenschaft	678
1.	Bilder der Kunst/Fotografien	679
2.	Karikaturen	680
3.	Filme/Audiovisuelle Texte	681

V. Praxisanregung: Ergebnisse präsentieren – zum Beispiel: Ein Referat in Erziehungswissenschaft halten	684
1. Reden – eine Schlüsselqualifikation	685
2. Ziel und Funktion von Referaten	685
3. Aufbau von Referaten	685
4. Medien gezielt einsetzen	686
5. Lampenfieber: Was tun?	687



(Foto: Georg Bubolz)

C Das Wichtigste in Kürze – der rote Faden zur Prüfungsvorbereitung	689
I. Bildungs- und Erziehungsprozesse	690
1. Das pädagogische Verhältnis	691
2. Anthropologische Grundannahmen	691
3. Erziehung und Bildung im Verhältnis zu Sozialisation und Enkulturation	692
4. Erziehungsstile	693
5. Erziehungsziele	694
6. Bildung für nachhaltige Entwicklung	694
II. Lernen und Erziehung	695
1. Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit des Menschen	695
2. Lerntheorien und ihre Implikationen für pädagogisches Handeln	696
3. Selbststeuerung und Selbstverantwortlichkeit in Lernprozessen	697
4. Inklusion	698
III. Entwicklung, Sozialisation und Erziehung	699
1. Interdependenz von Entwicklung, Sozialisation und Erziehung	699
2. Erziehung in der Familie	700
3. Erziehung durch Medien und Medienerziehung	702
4. Unterschiedliche Verläufe von Entwicklung und Sozialisation	703
5. Pädagogische Praxisbezüge unter dem Aspekt von Entwicklung und Sozialisation in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter	704
IV. Identität	705
1. Besonderheiten der Identitätsentwicklung in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter	705
2. Anthropologische Grundannahmen zur Identität und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Denken und Handeln	706
3. Identität und Bildung	708
V. Werte, Normen und Ziele in Erziehung und Bildung	709
1. Historische und kulturelle Bedingtheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen	709
2. Erziehung in verschiedenen historischen und gesellschaftlichen Kontexten	709
3. Interkulturelle Bildung	710
VI. Pädagogische Professionalisierung in verschiedenen Institutionen	712
1. Institutionalisierung von Erziehung	712
2. Vielfalt und Wandelbarkeit pädagogischer Berufsfelder	712
Glossar	716
1. Personen (Auswahl)	717
2. Begriffe (Auswahl)	730

3.6 Inklusion

3.6.1 Hinführung: „Wunder“ – Aus einem Roman von Raquel J. Palacio



„Sich mich nicht an!“ – Schaufensterdekoration zum genannten Buchtitel „Wonder“
(Foto: Georg Bubolz)

Ich weiß, dass ich kein normales zehnjähriges Kind bin. Ich meine, klar, ich mache normale Sachen. Ich esse Eis. Ich fahre Fahrrad. Ich spiele Ball. Ich habe eine Xbox. Solche Sachen machen mich normal. Nehme ich an. Und ich fühl mich normal. Innerlich. Aber ich weiß, dass normale Kinder nicht andere normale Kinder dazu bringen, schreiend vom Spielplatz wegzulaufen. Ich weiß, normale Kinder werden nicht angestarrt, egal, wo sie hingehen. Wenn ich eine Wunderlampe finden würde und einen Wunsch frei hätte, würde ich mir wünschen, ein normales Gesicht zu haben, das nie jemandem auffallen würde. Ich würde mir wünschen, dass ich die Straße entlanggehen könnte, ohne dass die Leute diese Sache machen, sobald sie mich sehen, dieses Ganz-schnell-woanders-Hinschauen. Ich glaube, es ist so: Der einzige Grund dafür, dass ich nicht normal bin, ist der, dass mich niemand so sieht. Aber inzwischen bin ich es irgendwie schon gewohnt, dass ich so aussehe. Ich kann so tun, als würde ich nicht merken, was die Leute für Gesichter machen. Wir sind alle schon ganz gut darin: ich und Mom und Dad und Via. Nein, ich nehm das zurück: Via ist nicht so gut darin. Sie kann echt sauer werden, wenn die Leute gemein sind. Einmal auf dem Spielplatz zum Beispiel, da haben einige ältere Kinder so Geräusche gemacht. Ich weiß nicht mal, was genau das für Geräusche sein sollten, weil ich sie gar nicht selber gehört habe, aber Via hat sie gehört, und sie hat gleich angefangen, die Kinder anzubrüllen. So ist sie eben. Ich bin nicht so. Für Via bin ich nicht normal. Sie behauptet es, aber wenn ich normal wäre, hätte sie nicht so sehr das Gefühl, mich beschützen zu müssen. Und auch Mom und Dad halten mich nicht für normal. Sie halten mich für etwas ganz Besonderes. Ich glaube, der einzige Mensch auf der Welt, der merkt, wie normal ich wirklich bin, bin ich. Ich heiße übrigens August. Ich werde nicht beschreiben, wie ich aussehe. Was immer ihr euch vorstellt – es ist schlimmer. [...]

Nächste Woche komme ich in die fünfte Klasse. Da ich noch nie auf eine richtige Schule gegan-

gen bin, stehe ich total und komplett neben mir. Die Leute glauben, ich wäre nie zur Schule gegangen, weil ich so aussehe, aber das ist es nicht. Es liegt an all den Operationen, die ich gehabt habe. Siebenundzwanzig seit meiner Geburt. Die größeren wurden durchgeführt, bevor ich vier war, an die kann ich mich nicht mehr erinnern. Aber seitdem hatte ich jedes Jahr etwa zwei oder drei (größere und weniger große), und weil ich klein bin für mein Alter und die Medizin auch vor einige Rätsel stelle, die die Ärzte einfach nicht lösen können, war ich oft krank. Deshalb hatten meine Eltern entschieden, dass es besser wäre, wenn ich nicht zur Schule gehen würde. Jetzt bin ich aber viel kräftiger. Meine letzte Operation liegt schon acht Monate zurück, und wahrscheinlich wird auch in den nächsten paar Jahren keine weitere nötig sein. Mom unterrichtet mich zu Hause. Sie war früher Kinderbuchillustratorin. Sie zeichnet echt tolle Feen und Meerjungfrauen. Ihr Jungs-kram ist allerdings nicht ganz so cool. Sie hat mal versucht, einen Darth Vader für mich zu zeichnen, aber der sah am Ende eher aus wie ein komischer Roboter in Pilzform. Ich hab sie schon sehr lange nicht mehr zeichnen sehen. Ich glaube, sie hat einfach zu viel damit zu tun, sich um mich und Via zu kümmern. Ich kann nicht behaupten, dass ich schon immer zur Schule gehen wollte, denn das wäre nicht ganz wahr. Ich wäre gern zur Schule gegangen, aber nur wenn ich wie jedes andere Kind gewesen wäre, das zur Schule geht. Viele Freunde haben und nach der Schule zusammen abhängen und so. Ich habe jetzt ein paar echt gute Freunde. Christopher ist mein bester Freund, und dann kommen Zachary und Alex. Wir kennen uns schon, seit wir Babys waren. Und weil sie mich schon immer so kennen, wie ich bin, sind sie an mich gewöhnt. Als wir klein waren, haben wir ständig zusammen gespielt, aber dann ist Christopher nach Bridgeport in Connecticut gezogen. Das ist mehr als eine Stunde entfernt von North River Heights, der äußersten Spitze von Manhattan, wo ich lebe. Und Zachary und Alex gehen jetzt zur Schule. Es ist komisch:

Obwohl Christopher der ist, der weggezogen ist, sehe ich ihn häufiger als Zachary und Alex. Die haben jetzt diese ganzen neuen Freunde.

100 Wenn wir uns auf der Straße über den Weg laufen, sind sie aber immer noch nett zu mir. Sie sagen immer Hallo. Ich hab auch noch andere Freunde, aber nicht so gute wie Christopher und Zack und Alex früher. Zack und Alex haben mich zum Beispiel immer zu ihren Geburtstagspartys eingeladen, als wir klein waren, aber Joel und Eamonn und Gabe haben das noch nie gemacht. Emma hat mich mal eingeladen, aber die hab ich schon

110 lange nicht mehr gesehen. Und natürlich gehe ich immer zu Christophers Geburtstagen. Vielleicht mache ich auch einfach zu viel Wind um Geburtstagspartys. [...]

115 Es war eine lange Heimfahrt. Ich schlief auf dem Rücksitz ein wie immer, den Kopf auf Vias Schoß, als wäre sie mein Kissen, und mit einem Handtuch um den Gurt, damit ich sie nicht vollsabberte. Auch Via schlief ein, und Mom und Dad unterhielten sich leise über Erwachsenenkrank, der mich nicht interessierte. Ich weiß nicht, wie lang ich geschlafen hatte, aber als ich aufwachte, schien der Vollmond draußen vor dem Autofenster. Der Nachthimmel sah lila aus, und wir fuhren über einen

125 Highway voller Autos. Und dann hörte ich, wie Mom und Dad über mich sprachen. „Wir können ihn nicht weiter abschirmen“, flüsterte Mom Dad zu, der den Wagen fuhr.

130 „Wir können nicht so tun, als würde er morgen aufwachen und das alles wäre nicht mehr die Realität, denn das wird nicht passieren, Nate. Wir müssen ihm helfen, dass er lernt, damit umzugehen. Wir können nicht weiterhin alle

135 Situationen vermeiden, die ...“

„Aber ihn zur Middle School zu schicken wie das Lamm zur Schlachtbank ...“, antwortete Dad wütend, doch er beendete den Satz nicht, weil er im Rückspiegel sah, wie ich aufschaute.

140 „Was meinst du mit Schlachtbank?“, fragte ich schläfrig.

„Schlaf weiter, Auggie“, sagte Dad sanft.

„In der Schule werden mich alle anstarren“, sagte ich und fing plötzlich an zu weinen.

145 „Schatz“, sagte Mom. Sie drehte sich um und legte ihre Hand auf meine Hand. „Du weißt, wenn du das nicht tun willst, musst du es auch nicht. Aber wir haben mit dem Schulleiter gesprochen und ihm von dir erzählt, und er möchte dich wirklich gerne kennenlernen.“

150 „Was habt ihr ihm von mir erzählt?“

„Wie witzig du bist, und wie freundlich und klug. Als ich ihm gesagt habe, dass du schon mit sechs Drachenreiter gelesen hast, hat er nur

155 gesagt: Wow, den Jungen muss ich kennenlernen.“

„Hast du ihm sonst noch was erzählt?“, fragte ich.

Mom lächelte mich an. Ihr Lächeln kam mir irgendwie wie eine Umarmung vor.

160 „Ich hab ihm von all deinen Operationen erzählt und davon, wie tapfer du bist“, sagte sie.

„Also weiß er, wie ich aussehe?“, fragte ich.

„Tja, wir hatten Fotos vom letzten Sommer in Montauk dabei“, sagte Dad. „Wir haben ihm

165 Fotos von der ganzen Familie gezeigt. Auch den tollen Schnappschuss, wo du die Flunder im Boot hochhältst.“

„Du warst auch dabei?“ Ich muss zugeben, ich war ein wenig enttäuscht, dass er bei alldem mitgemacht hatte.

170 „Wir haben beide mit ihm gesprochen, ja“, sagte Dad. „Er ist ein wirklich netter Mann.“

„Du würdest ihn mögen“, fügte Mom hinzu.

175 Plötzlich fühlte es sich an, als stünden sie auf derselben Seite.

„Wartet mal, wann habt ihr euch denn mit ihm getroffen?“, fragte ich.

„Er hat uns letztes Jahr durch die Schule geführt“, sagte Mom.

180 „Letztes Jahr?“, wiederholte ich. „Ihr denkt seit einem Jahr darüber nach und habt mir nichts davon gesagt?“

„Wir wussten gar nicht, ob du überhaupt zugelassen würdest, Auggie“, antwortete Mom. „Es ist nicht leicht, auf diese Schule zu kommen. Man muss einen kompletten Aufnahmeprozess durchlaufen. Ich sah keinen Sinn darin, dass ich dir davon erzähle und du dich womöglich ganz

190 umsonst verrückt machst.“

„Aber du hast recht, Auggie. Wir hätten es dir sagen sollen, als wir letzten Monat erfuhren, dass du zugelassen wurdest“, sagte Dad.

195 „Im Nachhinein betrachtet“, seufzte Mom, „stimmt das, nehme ich an.“

„Hatte die Frau, die damals zu uns nach Hause kam, irgendwas damit zu tun?“, fragte ich. „Die, die mit mir diesen Test gemacht hat?“

200 „Ja, schon“, sagte Mom und sah schuldbewusst aus. „Ja.“

„Ihr habt mir gesagt, es wäre ein IQ-Test“, sagte ich.

205 „Ich weiß. Na ja, das war eine Notlüge“, erwiderte sie. „Es war ein Test, den du für die Schule machen musstest. Ganz nebenbei – du hast sehr gut abgeschnitten.“

„Also habt ihr mich angelogen“, sagte ich.

210 „Eine Notlüge. Aber, ja, stimmt. Tut mir leid“, sagte sie und versuchte zu lächeln, aber als ich nicht zurücklächelte, drehte sie sich um und schaute wieder nach vorn.

215 „Was hast du gemeint mit dem Lamm und der Schlachtbank?“, fragte ich. Mom seufzte und warf Daddy einen ihrer ganz besonderen Blicke zu.

220 „Ich hätte das nicht sagen sollen“, sagte Dad und schaute mich im Rückspiegel an. „Es stimmt auch gar nicht. Es ist folgendermaßen: Mommy und ich haben dich so lieb, dass wir dich auf jede nur mögliche Weise beschützen möchten. Es ist nur so, dass wir das manchmal auf unterschiedliche Weise tun wollen.“

225 „Ich will nicht zur Schule gehen“, sagte ich und verschränkte meine Arme.

„Es wäre gut für dich, Auggie“, sagte Mom.

230 „Vielleicht geh ich nächstes Jahr“, erwiderte ich und schaute aus dem Fenster.

„Dieses Jahr wäre besser, Auggie“, sagte Mom.

235 „Weißt du, warum? Weil du in die fünfte Klasse kommen würdest, und das ist das erste Jahr der Middle School – für alle. Dann bist du nicht der einzige Neue.“

„Ich bin der einzige Neue, der so aussieht wie ich.“

240 „Ich sage ja nicht, dass es keine große Herausforderung für dich sein wird, denn das weißt du ja sowieso“, sagte sie. „Aber es wird dir guttun, Auggie. Du wirst viele neue Freunde finden. Und du wirst Sachen lernen, die du bei mir nie lernen würdest.“ Sie drehte sich wieder auf ihrem Sitz um und schaute mich an. „Als wir

den Rundgang gemacht haben, weißt du, was sie da in ihrem Biologieraum hatten? Ein kleines Hühnerküken, das gerade aus seinem Ei schlüpfte. Das war so niedlich! Weißt du, das hat mich ein bisschen an dich erinnert, Auggie, als du ein kleines Baby warst ... mit deinen großen braunen Augen ...“

Normalerweise liebe ich es, wenn sie von der

250 Zeit sprechen, als ich ein Baby war. Manchmal möchte ich mich zu einem winzig kleinen Ball zusammenrollen, und dann sollen sie mich bloß noch knuddeln und küssen. Ich vermisse es, ein Baby zu sein und noch von nichts eine Ahnung zu haben. Aber für all das war ich jetzt nicht in der Stimmung.

255 „Ich will da nicht hin“, sagte ich.

„Wie wär’s denn mit folgendem Vorschlag? Kannst du dich nicht wenigstens mit Mr. Pomann treffen, bevor du dich entscheidest?“, fragte Mom.

260 „Mr. Pomann?“, fragte ich.

„Das ist der Schulleiter“, antwortete Mom.

„Mr. PO-mann?“, wiederholte ich. [...]

(Raquel J. Palacio: *Wunder*, aus dem Englischen von André Mumot, Carl Hanser Verlag: München 2013, S. 9–12, 18–21)

- 1 Interpretieren Sie den Textausschnitt und erörtern Sie, wie das Gespräch zwischen dem Jungen und dem Schulleiter ausfallen könnte.
- 2 Erläutern Sie die Metapher vom „Lamm, das zur Schlachtbank“ geführt wird und beziehen Sie diese auf die Thematik „Inklusion“.
- 3 Skizzieren Sie Probleme zur Thematik, die im UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vorgestellt sind.



Robert Prem (Jahrgang 1957) ist seit seinem Sturz aus dem 1. Stock 1991 querschnittsgelähmt. Er wurde mit Mitte 40 Bürokaufmann und erreichte Gold- und Silbermedaille im Sportsegeln bei Paralympics. Wenn man hinter einer Sache stehe und werde gefördert, so Robert Prem, dann könne man gut darin werden, egal ob man behindert sei oder nicht.

Betrachter vor einem Foto von Frank Roesner

(Foto: Georg Bubolz)

3.6.2 Von Ausgrenzung zu Gleichberechtigung – UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Das Übereinkommen in Stichworten

Zweck des Übereinkommens

Nach Artikel 1 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist es Zweck dieses Übereinkommens, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“

Geltungsumfang des Übereinkommens

Das Übereinkommen fördert und schützt die Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen im wirtschaftlichen, sozialen, politischen, rechtlichen und kulturellen Leben. Es postuliert eine nicht diskriminierende Behandlung und Gleichberechtigung beim Zugang zur Justiz, bei der Behandlung durch die Gerichte und die Polizei und bei der Wahrnehmung von Verwaltungsaufgaben durch die erforderlichen angemessenen, verfahrensbezogenen und altersgemäßen Vorkehrungen im Bildungsbereich, in der Gesundheitsversorgung, am Arbeitsplatz, im Familienleben, bei Kultur- und Sportaktivitäten und bei der Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben. Das Übereinkommen stellt sicher, dass alle Menschen mit Behinderungen Anerkennung vor dem Recht genießen. Außerdem verbietet es Folter, Gewalt und Missbrauch und schützt das Leben, die Freiheit und die Sicherheit von Menschen mit Behinderungen, ihre Freizügigkeit und ihr Recht der freien Meinungsäußerung sowie das Recht auf Achtung der Privatsphäre.

Definition von Behinderung

Der Begriff „Behinderung“ wird in dem Übereinkommen nicht explizit definiert; in der Präambel wird sogar darauf hingewiesen, dass das Verständnis von „Behinderung“ sich ständig weiterentwickelt [...]. Auch der Begriff „Menschen mit Behinderungen“ wird in dem Übereinkommen nicht definiert. Allerdings wird erklärt, dass zu den Menschen mit Behin-

derungen Menschen zählen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen negativen Einstellungen oder physischen Hindernissen an der vollen Teilhabe an der Gesellschaft hindern können (Artikel 1).

Die Erkenntnis, dass das Verständnis von „Behinderung“ sich ständig weiterentwickelt, bestätigt, dass die Gesellschaft und die Meinungen innerhalb der Gesellschaft nicht statisch sind. Dementsprechend zwingt das Übereinkommen keine strenge Vorstellung von „Behinderung“ auf, sondern geht von einem dynamischen Ansatz aus, der im Verlauf der Zeit und unter unterschiedlichen sozioökonomischen Rahmenbedingungen Anpassungen erlaubt.

Mit dem in dem Übereinkommen verfolgten Ansatz im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen wird auch klar herausgestellt, dass einstellungs- und umweltbedingte Barrieren in der Gesellschaft beträchtliche Auswirkungen auf den Genuss der Menschenrechte durch Menschen mit Behinderungen haben. Anders ausgedrückt könnten die Schwierigkeiten, die eine auf den Rollstuhl angewiesene Person bei der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder bei der Arbeitssuche hat, nicht auf ihren körperlichen Zustand zurückzuführen sein, sondern auf die umweltbedingten Hindernisse wie etwa nicht barrierefreie Busse oder Treppen am Arbeitsplatz, die ihr den Zugang erschweren.

Ähnlich könnte ein Kind mit einer geistigen Behinderung Schwierigkeiten in der Schule haben, die auf die Einstellung der Lehrer ihm gegenüber, auf die Inflexibilität der Schulbehörden und möglicherweise auf Eltern mit mangelnder Anpassungsfähigkeit an Schüler mit unterschiedlichen Lernfähigkeiten zurückzuführen sind. Daher ist es ganz besonders wichtig, diese Einstellungen und Umweltbedingungen zu ändern, die Menschen mit Behinderungen die volle Teilhabe an der Gesellschaft erschweren.

Anstelle einer Begriffsbestimmung enthält das Übereinkommen eine genaue Beschreibung der Menschen, die Menschen mit Behinderungen sind. Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben; anders ausgedrückt schützt das Übereinkommen diese Menschen auf jeden Fall. Dadurch wird impliziert, dass die Staaten den geschützten Personenkreis beispielsweise unter Einbeziehung von Menschen mit kurzzeitigen Behinderungen erweitern können.

Im Übereinkommen verankerte Rechte und Grundsätze

Allgemeine Grundsätze

Die Allgemeinen Grundsätze dienen als Orientierung für die Auslegung und Umsetzung des Übereinkommens durch die Staaten und die übrigen Akteure. Die acht allgemeinen Grundsätze lauten wie folgt:

- die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Selbstbestimmung;
- die Nichtdiskriminierung;
- die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
- die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und
- die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;
- die Chancengleichheit;
- die Barrierefreiheit;
- die Gleichberechtigung von Mann und Frau;
- die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität.

Rechte

Während die in dem Übereinkommen genannten bürgerlichen, kulturellen, wirtschaftlichen, politischen und sozialen Rechte alle Menschen betreffen, richtet sich sein ganz besonderes Augenmerk auf die von den Staaten zu unter-

nehmenden Schritte, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen diese Rechte gleichberechtigt mit anderen genießen. Das Übereinkommen befasst sich auch mit den besonderen Rechten von Frauen und Kindern als Bereiche, in denen staatliche Maßnahmen geboten sind, wie etwa die Sammlung von Daten und die Schärfung des Bewusstseins sowie internationale Zusammenarbeit. Die von dem Übereinkommen ausdrücklich vorgesehenen Rechte sind:

- Gleichheit vor dem Gesetz ohne Diskriminierung
- Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person
- Gleiche Anerkennung vor dem Recht sowie Rechts- und Handlungsfähigkeit
- Freiheit von Folter
- Freiheit von Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch
- Recht auf Achtung der körperlichen und seelischen Unversehrtheit
- Freizügigkeit und Staatsangehörigkeit
- Recht, in der Gemeinschaft zu leben
- Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit
- Achtung der Privatsphäre
- Achtung der Wohnung und der Familie
- Recht auf Bildung
- Gefahrensituationen und humanitäre Notlagen – eine Ursache von Behinderung, die besondere Maßnahmen des Staates zur Gewährleistung des Schutzes von Menschen mit Behinderungen erfordert;
- Zugang zur Justiz – besonders wichtig für Menschen mit Behinderungen, um ihre Rechte geltend zu machen;
- persönliche Mobilität – zur Förderung der Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen;
- Habilitation und Rehabilitation – für Menschen mit einer angeborenen Behinderung bzw. für Menschen, die eine Behinderung erworben haben, um sie in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Selbstbestimmung und Fähigkeiten zu erreichen und zu bewahren;
- Statistik und Datensammlung – als Grundlage für die Ausarbeitung und Umsetzung



Mit dem Alter werden oft die Mobilitätsprobleme größer.
(Foto: Georg Bubolz)

politischer Konzepte zur Förderung und zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen.

85 Internationale Zusammenarbeit

Es wird allgemein anerkannt, dass die internationale Zusammenarbeit besonders wichtig ist, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen ihre Menschenrechte voll genießen können. Das Übereinkommen anerkennt diesen Zusammenhang ausdrücklich und verpflichtet die Vertragsstaaten, mit anderen Staaten und/oder den einschlägigen internationalen und regionalen Organisationen und der Zivilgesellschaft zusammenzuarbeiten, und zwar:

- beim Aufbau von Kapazitäten, unter anderem durch den Austausch und die Weitergabe von Informationen, Erfahrungen, Ausbildungsprogrammen und vorbildlichen Verfahrensweisen;
- durch Forschungsprogramme und Erleichterung des Zugangs zu wissenschaftlichen Kenntnissen;

- 105 • durch technische und wirtschaftliche Hilfe, unter anderem durch Erleichterung der Nutzung barrierefreier und unterstützender Technologien.

Durch Aufnahme eines getrennten Artikels über die internationale Zusammenarbeit unterstreicht das Übereinkommen die dringende Notwendigkeit, dass alle diese Bemühungen, einschließlich internationaler Entwicklungsprogramme, für Menschen mit Behinderungen barrierefrei sind und sie einbeziehen. Da in vielen Ländern der Anteil der Menschen mit Behinderungen, die in Armut leben, höher ist als der Anteil derer, die in anderen Gesellschaftsschichten leben, würde eine Nichteinbeziehung von Menschen mit Behinderungen in die Planung und Umsetzung von Entwicklungsprogrammen die vorhandene Ungleichheit und Diskriminierung innerhalb der Gesellschaft nur noch verschärfen.

125 Das Übereinkommen bekräftigt die wichtige Rolle, die nicht nur den Vertragsstaaten, sondern auch der Zivilgesellschaft, einschließlich der Menschen mit Behinderungen vertretenden

Organisationen, sowie internationalen und regionalen Organisationen wie den Sonderorganisationen der Vereinten Nationen, der Weltbank und anderen Entwicklungsbanken und regionalen Organisationen wie der Europäischen Kommission und der Afrikanischen Union bei der Stärkung der internationalen Zusammenarbeit zur Förderung der Rechte von Menschen mit Behinderungen zukommt.

(Deutscher Bundestag, Sekretariat PA 11 – Ausschuss für Arbeit und Soziales (Hrsg.), Von Ausgrenzung zu Gleichberechtigung – Verwirklichung der Rechte von Menschen mit Behinderungen. Ein Handbuch für Abgeordnete zu dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und seinem Fakultativprotokoll. Deutsche Übersetzung des Handbuchs der Vereinten Nationen und der Interparlamentarischen Union. Von Ausgrenzung zu Gleichberechtigung – Verwirklichung der Rechte von Menschen mit Behinderungen. Deutsche Übersetzung des Handbuchs der Vereinten Nationen und der Interparlamentarischen Union, Anlage 1, S. 12–18; Übersetzung: Brigitte Müller-Landau in Zusammenarbeit mit dem Sprachendienst des Deutschen Bundestages – aus: [http://www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaabskm-\[13.03.2013\]](http://www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaabskm-[13.03.2013]))

Zur Vertiefung ein Rekurs auf den Artikel 24:
Artikel 24: **Bildung**

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf



(Foto: © dpa)

der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an

35 Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden; d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern; e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring; b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen; c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusst-



Abstand halten oder sich annähern – wie wird man betroffenen Menschen am ehesten gerecht? (Foto: Georg Bubolz)

seins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

(Ebenda, S. 129–130; Übersetzung: Brigitte Müller-Landau in Zusammenarbeit mit dem Sprachendienst des Deutschen Bundestages – aus: [http://www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaabskm-\[13.03.2013\]](http://www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaabskm-[13.03.2013]))

- 1 Erörtern Sie, wie die Vorgaben des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen praktisch umgesetzt werden können.
- 2 Nennen Sie mögliche Gründe für ein denkbares Scheitern der pädagogischen Umsetzung in der Praxis. Entwerfen Sie Perspektiven, wie möglichen Hindernissen entgegengearbeitet werden kann.

3.6.3 Inklusion in der Schule – Erfahrungen im Unterricht

3.6.3.1 Erste Eindrücke

Ruth Beckmann, Iris Gruslewski, Dana Langner berichten von ihren Erfahrungen.

Seit Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 ist häufig von Inklusion die Rede. Das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht behinderten Menschen ist nun ein Recht. Von Interesse ist jetzt, wie die politische und die pädagogische Umsetzung dieses Rechts aussehen kann. Ein Pädagogenteam beschreibt, wie sie Inklusion als Herausforderung genutzt und gemeinsam mit den Schülern realisiert haben.

Die neue Situation

In der aktualisierten Fassung des Bremer Schulgesetzes (ebd. 2009) heißt es, dass sich alle Schulen zu inklusiven Schulen entwickeln sollen. Bremen konkretisiert damit als erstes Bundesland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schüler (stets incl. Schülerinnen) in ihrer Verschiedenheit sollen gemeinsam lernen und Unterricht soll für behinderte und nicht behinderte Schüler gemeinsam gestaltet werden. Eltern können deshalb seit dem Schuljahr 2010/11 wählen, ob ihr Kind in einem Förderzentrum oder einer Regelschule lernen soll. Der inklusive Unterricht ist eine Weiterung der bisher schon engen Kooperation zwischen Förderzentren und Regelschulen in Bremen. Die neue Herausforderung besteht darin, den Unterricht so zu gestalten, dass die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler befriedigt werden – vom sonderpädagogischem Förderbedarf bis zur Förderung überdurchschnittlicher Leistungen.

Viele Gesamtschulen haben Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen. Dass sich aber mehrere Schüler mit ausgewiesenem Förderbedarf in einer Klasse befinden, ist eine neue Herausforderung. In einer Inklusionsklasse sind bis zu fünf Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf vorgesehen. Damit verbunden ist die Zusammenarbeit

mit einem Sonderpädagogen, der mit drei Stunden pro Kind zusätzlich im Unterricht ist. So ergibt sich die Notwendigkeit von gemeinsamer Planung und Lehre. Unterschiedliche Erfahrungen und Ideen sollen sich dabei gegenseitig befruchten; deshalb arbeiten auch Referendare in Inklusionsklassen. Im Austausch miteinander entstehen Unterrichtsmodelle, die den neuen Ansprüchen gerecht zu werden versuchen.

Vorüberlegungen

Am Beispiel der Deutschstunde „Märchenforscher“ in Klasse 5 sollen Gelingensbedingungen für einen inklusiven Unterricht anschaulich gemacht werden. Die Elemente sind nicht neu, aber sie wurden bisher möglicherweise nicht in dieser Form identifiziert, konsequent umgesetzt oder kombiniert. Sie sind nicht spezifisch für das Fach Deutsch und können auf jedes andere Unterrichtsfach übertragen werden.

... zum Umgang mit der Lerngruppe

Die Klasse, in der die Referendarin unterrichtet, setzt sich aus 16 Regelschulkindern sowie den vier Schülern U., E., E., A. und der Schülerin W. mit ausgewiesenem Förderbedarf zusammen. Die Klassenlehrerin ist gleichzeitig Sonderpädagogin; sie ist während des Hauptfachunterrichts anwesend. Sie unterstützt die fünf Schüler mit Förderbedarf bei der Bearbeitung des Lernmaterials. Verschieden zusammengestellte Gruppen arbeiten bei Bedarf in einem Differenzierungsraum.

Die Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen benötigen neben einer intensiven Betreuung der Sonderpädagogin zusätzlich differenziertes Arbeitsmaterial, damit sie dem Unterrichtsgeschehen folgen können. U. benötigt zusätzlich Unterstützung im sozial-emotionalen Bereich und E. viel Unterstützung im erzieherischen Bereich.

W. benötigt eine intensivere Lernförderung, ihr Verhalten gegenüber Mitschülern stößt bei vielen auf Abwehr und Unverständnis. Dies führte in ihrer bisherigen Schullaufbahn zu

einer sozialen Isolation. A. ist sehr in sich zurückgezogen und es bedarf einer vorsichtigen Annäherung, um ihn in Kontakt mit der Umwelt, den Mitschülern und dem Lernen zu bringen. E. ist ein überaus freundlicher und hilfsbereiter Junge, der das Gelernte leicht vergisst und Neues nicht so schnell versteht. Er fragt aber nach und ist in seiner selbstbewussten Art beliebt.

Die Lernvoraussetzungen sind insgesamt sehr heterogen. Die Schüler, die keinen diagnostizierten Förderbedarf haben, aber dennoch viele kleinschrittige Lernhilfen benötigen, profitieren von dem differenzierten Material. Sieben Kinder haben einen Migrationshintergrund.

Bei zwei Schülern wurde ADHS diagnostiziert. Einige Schüler bewältigen ihre Arbeitsaufträge ohne nähere Erklärungen; sie können Aufgaben in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeiten.

Bei der Gestaltung des Arbeitsmaterials hat sich eine Differenzierung auf vier Niveaus als erfolgreich erwiesen.

... zur methodischen Gestaltung

Der Unterricht beginnt immer mit dem Lied „Herzlich Willkommen“ und dem Ablaufplan der Stunde. Diesen ritualisierten Stundenbeginn fordern die Schüler mittlerweile ein. Zum Ende jeder Stunde werden Smileys an die Schüler verteilt, die besonders gut mitgearbeitet haben. Wenn Schüler acht Smileys gesammelt haben, dürfen sie in eine Fühl-Box greifen und eine Belohnung nehmen. Die Box ist mit Hausaufgabengutscheinen, Spielgutscheinen oder kleineren Sachpreisen gefüllt.

Die Arbeit mit differenzierten Arbeitsmaterialien hat die Gruppe akzeptiert.

3.6.3.2 Sieben Elemente des inklusiven Lernens

1. Bewegung ins Lernen bringen

Ein ritualisierter Stundenbeginn – Aufstehen und abwechselndes Klatschen – animiert die Schüler, alles andere in diesem Moment loszulassen und sich durch Bewegung bei gleichzeitigem Sprechen und Zuhören ganz auf die Stunde einzustellen. Die Lehrerin steht vorn, zwei Kinder neben ihr, im Wechsel-Sprechgesang mit der Klasse folgt die Begrüßung: „Herzlich Willkommen“/„Herzlich Willkommen“ – in

Trotz der unterschiedlichen Leistungsniveaus arbeiten leistungsschwächere mit leistungsstärkeren Schülern problemlos zusammen und beide Seiten lernen voneinander. Die Leistungsschwächeren schauen sich Arbeitsstrategien von den Stärkeren ab und die Leistungsstärkeren weiten ihre sozialen Kompetenzen aus, indem sie lernen, Rücksicht zu üben und Sachverhalte adressatengerecht zu erklären. Diese Partnerarbeit wird zielgerichtet arrangiert. Die Lerngruppe ist bereits mit einigen methodischen Prinzipien vertraut, wie z. B. der „Redekette“ oder dem „stummen Impuls“. Sie wird schrittweise darauf eingestellt, sich selbstständig Sachverhalte zu erarbeiten, so dass der Frontalunterricht abgelöst werden kann. Dies erweist sich an den Stellen als problematisch, an denen die Schüler vom (Gesprächs-)Thema abweichen. Durch den Einsatz eines akustischen Signals (einen Klangstab) gelangen sie jedoch schnell wieder zum Arbeitsauftrag zurück.

(Aus: Ruth Beckmann, Iris Gruslewski, Dana Langner: *Inklusion in der Schule. Erfahrungen im Unterricht*, in: *Pädagogik* 6/11 [Beltz Verlag, Weinheim], S. 36–38) http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/aktionen/Inklusion_Paed_6_11.pdf – [01.04.2013])

- 1 Nennen Sie die Überlegungen der Autorin, die sie im Vorfeld ihres Vorhabens erwägen.
- 2 Erörtern Sie, wo gegebenenfalls Probleme auftauchen können, und erklären Sie, wie diese gegebenenfalls überwunden werden können.

unsrer Klasse“/„in unserer Klasse“ – „Schön, dass du da bist.“/„Schön, dass du da bist.“ – „Dann kann's jetzt losgehn.“/„Dann kann's jetzt losgehn.“

Auch im weiteren Stundenverlauf ist beim Abgleichen der Arbeitsergebnisse immer wieder Aufstehen und Bewegen in zielgerichteter Form notwendig. Gerade für Kinder mit ADHS ist dies sehr hilfreich.

20 2. Orientierung

Der Stundenverlauf wird zu Beginn transparent gemacht und die Schüler wissen, was der Sinn ihrer Arbeit ist.

3. Impulse

25 Mit Hilfe von Bildern oder anderen (stummen) Impulsen können Schüler auf Vorerfahrungen zurückzugreifen und Erinnerungen abrufen. Schüler werden zu Sprechhandlungen animiert, ohne dass sie einem gelenkten Frage-Antwort-Spiel Folge leisten müssen. Sie praktizieren angemessene Äußerungen in natürlichen Kommunikationssituationen. Zu diesen Impulsen gehören auch Symbole beispielsweise für Stillarbeit oder Partnerarbeit, die den Schülern auf einen Blick klar machen, wie was zu tun ist. Mit diesen Mitteln wird der sonst oft hohe Sprechanteil des Lehrers im Unterricht zugunsten von zielgerichteten Sprechansätzen für die Schülerinnen und Schüler reduziert.

40 4. Klare Regeln

Sind die Schüler gewohnt, mit Regelketten zu arbeiten, ist ihnen klar, dass sie aufmerksam alle Schritte verfolgen müssen. Ein Schüler liest die erste Regel vor und benennt den nächsten, der die folgende Regel vorträgt. Regeln können sich sowohl auf den Arbeitsablauf der Stunde beziehen als auch auf das Verhalten. Regeln müssen transparent und sinnvoll sein und ihre Einhaltung wird im Feedback rückgemeldet. Schüler erhalten auch eine Begründung auf ihre Frage, warum sie sich so verhalten sollen oder warum die Arbeitsschritte in der Reihenfolge erfolgen. Sie erfahren somit im täglichen Umgang, wo bei zielgerichteter Arbeit Grenzen und wo individuelle Spielräume sind.

5. Individuelle Arbeit

Die vier Anforderungsniveaus der Materialien sind farblich gekennzeichnet: Rot – Gelb – Weiß – Blau (von schwierig zu leicht). Jeder Schüler findet den Klebepunkt des Niveaus, auf dem er arbeitet, an der Kopfseite seines Tisches und bearbeitet im Folgenden in Stillarbeit „seinen“ Märchen-Forschungsauftrag. Die Schüler holen sich ihre Arbeitsaufträge. Der Lehrer sollte dabei beachten, dass er bei

der Verteilung der Materialien diese nicht von leicht nach schwer oder von schwer nach leicht austeilt. Begonnen wurde hier mit „Gelb“, dann „Blau“ usw. Wenn die Schüler auf ihre individuelle Arbeit konzentriert sind, rückt die Zuteilung der entsprechenden Niveaus nicht in den Vordergrund. Differenziert wurde sowohl in der Aufgabenmenge als auch im Schwierigkeitsgrad. Ziel des kompetenzorientierten Unterrichtes war jedoch, dass zum Schluss alle Schüler einen Mindeststandard erfüllen. Jeder Schüler kannte das Märchen, konnte den Anfang und das Ende identifizieren und aufschreiben, einzelne Textelemente extrahieren und den Verlauf skizzieren.

Auf dem Niveau „Blau“ für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gab es hierzu farblich markierte Hilfestellungen. Die Schüler auf dem Regelstandard konnten Detailinformationen miteinander verknüpfen, auf dem Regelstandard „plus“ Inhalte übertragen und auf Expertenniveau auch darüber hinaus sprachliche Bezüge herstellen. Diese farblichen Zuordnungen kann man für wenige aufeinander folgende Stunden verwenden, sie sollten dann aber den Kompetenzen entsprechend variiert und inhaltsbezogen neu gruppiert werden oder es sollte mit neuen Symbolen gearbeitet werden. Zuordnungen zu einem Niveau sollten also nicht dauerhaft gelten, so dass keine Stigmatisierung eingeleitet wird. Das Niveau, auf dem der Schüler arbeitet, verändert sich zudem im Laufe des Schuljahres, so dass eine neue Zuordnung erfolgen muss.

6. Persönliche Momente

Der Fachlehrer und der Sonderpädagoge haben bei dieser Unterrichtsform Zeit, sich um einzelne Schüler zu kümmern, auf Fragen einzugehen oder Hilfen anzubieten. Ein individualisierter Briefumschlag mit Puzzleteilen zu dem bearbeiteten Märchen als Abschluss der Stunde bietet einen Anreiz zum Fertigstellen der Arbeitsblätter und ein abgerundetes Stundenende mit einem weiteren sichtbaren Produkt.

7. Herausfordernde Momente

Die Schüler waren fast alle zeitgleich fertig. Zwei schnellere Schülerinnen konnten sich

nach der Fertigstellung ihrer Aufgaben mit Märchenbüchern beschäftigen und sich so auf einem erweiterten Niveau mit dem Thema auseinandersetzen.

(Aus: Ruth Beckmann, Iris Gruslewski, Dana Langner: *Inklusion in der Schule. Erfahrungen im Unterricht*, in: *Pädagogik 6/11* [Beltz Verlag: Weinheim], S. 36–38; http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/aktionen/Inklusion_Paed_6_11.pdf – [01.04.2013])

3.6.3.3 Würdigungen und Anfragen

Lehren im Team

Wichtig ist die Abstimmung der Rollen und der Organisation zwischen dem Fachlehrer und dem Sonderpädagogen. Dies bezieht sich auf die Vorbereitung der Stunde, die Bereitstellung des Materials und der Aufgaben sowie auf die Durchführung des Unterrichts und die Begleitung der Schüler. Der Sonderpädagoge ist besonders den Schülern mit Förderbedarf zugeordnet, ist aber auch ein fester Lernbegleiter der Klasse. Auch wenn sich eine gute Kooperation nicht von selbst einstellt – die kooperative Erstellung der Aufgaben sowie die gegebenenfalls getrennte Vorbereitung und das Miteinander im Unterricht machen die Sinnhaftigkeit von Kooperation und Austausch deutlich. Diese Zusammenarbeit beinhaltet eine grundlegende Veränderung auf der Ebene von Einstellungen und Handlungen. Deshalb kann der Beginn einer kooperativen Arbeit durchaus konfliktvoll sein. In der Ausbildung kann die Kompetenz zur Arbeit im Team zwar ansatzweise geübt werden; sie bedarf aber vor allem einer allmählichen Entwicklung im Berufsalltag. Insofern ist für Klassenlehrer, Sonderpädagogen, Fachlehrer und das gesamte Jahrgangsteam eine regelmäßige Supervision unerlässlich. In den meisten sozialen Einrichtungen und häufig auch in der Wirtschaft ist diese Form der professionellen Unterstützung selbstverständlich geworden. Hilfreich ist auch die Variante einer kollegialen Beratung, sie kann aber eine professionelle Supervision nicht ersetzen; beides sollte aber als Fortbildung anrechenbar sein. Gleichzeitig wird

- 1 Setzen Sie sich mit den 7 Elementen inklusiven Lernens auseinander.
- 2 Beurteilen Sie die Elemente inklusiven Lernens.

für Lehrer durch die Annahme eines solchen Unterstützungssystems die Inanspruchnahme von Hilfe selbstverständlich. Was sie Schülern empfehlen, nämlich sich Hilfe zu holen, um ihre (Lern-)Prozesse zu reflektieren und sich zu professionalisieren, kann besser gelingen, wenn auch auf der Ebene der Lehrenden das Lernen und die Nutzung von Unterstützung selbstverständlich wird.

Vom Wert der Inklusion

Zu beobachten ist, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unerwartet große Entwicklungssprünge machen. Wenig-Leser lesen auf einmal gern oder Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten stehen nicht mehr im Fokus der Aufmerksamkeit. Leistungsstarke Schüler schauen sich bei den Lehrenden die Rolle der Lernberater ab und empfinden es als völlig selbstverständlich, Mitschüler auf Nachfrage zu unterstützen. Und nicht zuletzt hat der Lehrer durch die „gewonnene“ Zeit die Möglichkeit, sich auch den leistungsstarken Schülern individuell zu widmen. Diese Schüler entwickeln dabei ein anderes Arbeitsverständnis. Sie müssen nicht auf langsamer Arbeitende warten und nicht „immer die schweren Aufgaben, bei denen so viel zu schreiben ist“, bewältigen. Sie sehen, dass alle im Wesentlichen das Gleiche erarbeiten, sind aber auf ihren Arbeitsauftrag fokussiert und ungefähr zur gleichen Zeit fertig. So begegnet jeder Schüler einem herausfordernden Lerninhalt auf seinem Level. Entscheidend für das Funktionieren dieses „Systems“ sind motivierende Materialien und Arbeitsweisen.

Der Mehraufwand bei der Vorbereitung lohnt sich, denn nicht nur die Schüler sind zufriedener, sondern auch die Lehrer profitieren davon. Durch die Variation von Unterrichtsformen erleben Schüler mit Förderbedarf oft schneller einen Erfolg. Besonders im Umgang mit Medien sind sie den leistungsstärkeren Schülern häufig gleichgestellt, so dass Defizite weniger in Erscheinung treten. Für leistungsstarke Schüler werden die Unterrichtsinhalte problemorientiert präsentiert, d. h. bekannte Inhalte müssen neu reflektiert werden, wenn sich ein Widerspruch aufbaut. So entsprechen Märchen aus anderen Ländern nicht in allen Punkten dem

erarbeiteten Schema. Durch diese Erkenntnis entstehen Fragen wie: „Ist das noch ein Märchen?“ Oder: „Was sind die Unterschiede?“ Die leistungsstarken Kinder können bei der Bearbeitung solcher Aufgaben Transferleistungen erbringen, z. B. die Merkmale von Sagen herausfinden. Gerade die Eltern leistungsstarker Kinder betrachten Inklusionsklassen oft skeptisch. Sie befürchten, ihre Kinder würden als Minilehrer missbraucht und lernten selbst nicht genug. Die hier aufgezeigte Aufgabendifferenzierung und individualisierte Beratung zeigt, dass dies nicht so sein muss. Bekannt ist, dass die fachlichen



(Foto: Georg Bubolz)

Leistungen in homogenen und heterogenen Gruppen bei gleicher Ausstattung vergleichbar sind. Überdurchschnittliche Leistungen für lernstarke und lernschwache Schüler sind das Ergebnis einer Doppelbesetzung von Lehrern, die für Differenzierung genutzt wird (vgl. dazu Wocken 1999).

Wechsel der Unterrichtsformen

Die hier vorgestellte Stunde enthält eine gelungene Kombination von Elementen, die gut für einen inklusiven Unterricht geeignet sind. Aber ebenso, wie „immer dasselbe“ langweilig wird, kann auch guter inklusiver Unterricht nur in der Variation der Stundengestaltung liegen. In diesem Fall können die Schüler im Verlauf der Unterrichtseinheit „Märchen“ im PCLabor ihr Lieblingsmärchen aus aller Welt finden, kopieren, formatieren, gestalten und ausdrucken oder ein Unterrichtsvorhaben für einen Märchen-Zeichentrickfilm in den „Make Media Studios“ umsetzen. Ähnlich ist allen Planungen allerdings, dass den Schülern Herausforderungen ermöglicht werden, dass der Erwerb inhaltlicher und sozialer Kompetenzen gleichermaßen eingeplant wird und dass die Lernmöglichkeiten über den Lernort Schule hinausgehen.

Wechsel in der Haltung

Eine inklusive Schule und gelingender Unterricht bedürfen nicht nur eines neuen und differenzierenden Methoden- und Aufgabenspektrums, sondern vor allem auch einer neuen Haltung dem Lernen gegenüber, vielleicht sogar eines neuen Menschenbildes. Der defizitäre Blick auf den Schüler, der selektiert und bewertet, sollte einem ressourcenorientierten Blick weichen. Erst die Wertschätzung, die positive Bindung, die Reibung und Bestätigung bei der Lernberatung durch wohlwollende Erwachsene und Mitschüler ermöglichen Entwicklung für jeden Einzelnen mit seinen individuellen Fähigkeiten. Und für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt: Nicht die Behinderung ist das Problem, sondern die gesellschaftliche Isolierung. Die Inklusion, die den engen Kontakt mit ehemals sozial isolierten sogenannten „Behin-

deten“ ermöglicht, verlangt nach einer neuen Sicht der Zweiteilung von „Norm und Abweichung“. Weder hilft eine Haltung des gleichmacherischen „Wir sind doch alle ein wenig behindert“ noch eine Haltung, die im „Behinderten“ den ganz Anderen sieht und bestenfalls herablassendes Mitleid übrig hat.

Rahmenbedingungen

Ohne förderliche äußere Rahmenbedingungen – und das sind ein Differenzierungsraum, Differenzierungsmaterialien, Doppelbesetzung und Supervision – kann ein noch so gut geplanter inklusiver Unterricht kaum gelingen. Dies ist allen Beteiligten bewusst, aber aufgrund knapper Haushaltsmittel manchmal schwer umsetzbar. Deshalb sind gute Konzepte und die kooperative Entwicklung einer guten Praxis die eine Seite von Inklusion – die andere sind bessere Rahmenbedingungen, ohne die der Erfolg nicht gewährleistet werden kann.

(Aus: Ruth Beckmann, Iris Gruslewski, Dana Langner: *Inklusion in der Schule. Erfahrungen im Unterricht*, in: *Pädagogik* 6/11 [Beltz Verlag: Weinheim], S. 36–38) http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/aktionen/Inklusion_Paed_6_11.pdf – [01.04.2013])

- 1 Nennen Sie mögliche Kritikpunkte, die sich aus dem Textauszug an inklusivem Lernen ergeben können.
- 2 Beurteilen Sie das pädagogische Vorhaben und erörtern Sie mögliche pädagogische Schlussfolgerungen.

Lehrwerksübersicht Erziehungswissenschaft




Kursbuch Erziehungswissenschaft

Schülerbuch · Neubearbeitung

732 Seiten, Festeinband

(April 2014)



978-3-06-064629-6  ca. 31,95

Handreichungen für den Unterricht

Neubearbeitung

320 Seiten, kartoniert

(Oktober 2014)


978-3-06-064630-2   ca. 26,50



Kursthemen Erziehungswissenschaft


Heft 1 · Erziehungssituationen und Erziehungsprozesse

224 Seiten, kartoniert

978-3-464-12906-7  20,95


Heft 2 · Lernen und Entwicklung

200 Seiten, kartoniert

978-3-464-12907-4  20,95


Heft 3 · Entwicklung und Sozialisation in der Kindheit

248 Seiten, kartoniert

978-3-464-12908-1  20,95

Heft 4 · Entwicklung, Sozialisation und Identität


248 Seiten, kartoniert

978-3-464-12909-8  20,95




Heft 5 · Normen und Ziele in der Erziehung

256 Seiten, kartoniert

978-3-464-12910-4  20,95

Heft 6 · Identität und Erziehung



192 Seiten, kartoniert

978-3-464-12911-1  20,95

Heft 1–6 · Methodenhandbuch

Handreichungen für den Unterricht

176 Seiten, kartoniert

978-3-464-67029-3   25,50

Cornelsen Verlag
14328 Berlin

Für Anfragen und Bestellungen

Service-Telefon:

0800 12 120 20

(kostenlos aus dem deutschen Festnetz)

+49 (0) 30 897 85-640

(für Anrufe aus d. Mobilfunknetz u. d. Ausland)

Service-Fax:

+49 (0) 30 897 85-578

Mo.–Fr. von 8.00 bis 18.00 Uhr

Cornelsen online
www.cornelsen.de





Außerhalb dieser Zeit erreichen Sie unsere automatische Bestellannahme. Zur schnelleren Bearbeitung geben Sie bitte Ihre Kundennummer an (siehe Kundenkarte oder Katalogrückseite).

E-Mail:
service@
cornelsen-schulverlage.de



Gedruckt auf säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft

Zeichenerklärungen

-  Zur Prüfung für Lehrkräfte mit 20 % Ermäßigung
-  Abgabe nur gegen Schulstempel an Fachlehrer/innen zum vollen Preis
-  Unverbindliche Preisempfehlung
-  Nur direkt beim Verlag, nicht über den Handel zu beziehen.

Preisangaben in € (D), Stand 1. 1. 2014.

Preisänderung und Irrtum vorbehalten. Alle Preise enthalten die zzt. geltende Mehrwertsteuer.

P9605553 KBK 12.13