



ph  fr

Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg

2017

[I N K L U S I O N]

SCHWERPUNKT INKLUSION

Forschung – Lehre – Campus

Editorial

„Die Vision von Inklusion kann nur sein, allen Menschen überall ein gelingendes Leben zu ermöglichen.“ Dieses Zitat ist einem Beitrag der diesjährigen Ausgabe entnommen und soll hier an den Anfang gestellt werden. Seit 2009 sind alle deutschen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen verpflichtet, ein integratives Schulsystem umzusetzen. Das Thema Inklusion bzw. die verschiedenen Differenzkonzepte umfassen viele unterschiedliche Aspekte und Denkrichtungen. Wie stellen sich diese Auseinandersetzungen für eine Pädagogische Hochschule dar? Vor welche komplexen Entwicklungsaufgaben sind alle an pädagogischen Prozessen Beteiligten gestellt?

Es geht zum einen um den Ausbau des Themenfelds Inklusion/Heterogenität in der Lehrer/-innenbildung und um eine nachhaltige Implementierung im Lehrangebot (S. 4). Aber auch die Auseinandersetzung mit Konzepten wie Heterogenität, Inklusion, Intersektionalität, Diversität, Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität ist unerlässlich sowie die Verankerung von Inklusion in den Fachdidaktiken (S. 6). Zum anderen wird in Zukunft sicher eine Verstärkung der Inklusionsforschung (S. 8) stattfinden. Jedoch zeigte ein Aktionstag unter dem Motto „Barrierefreies Studieren beginnt im Kopf“, dass auch ein Blick auf das Spektrum von Studierenden mit Handicaps an der Hochschule bitter notwendig ist (S. 26).

Doch Inklusion ist noch immer ein „schillernder Begriff“, der sehr unterschiedlich – mehr oder weniger breit – definiert wird und komplexe Herausforderungen beinhaltet (Stichwort Menschenrechte und Demokratie) (S. 18).

Fragen werden laut, wie der Weg hin zur inklusiven Schule aussehen (S. 10 und 14) und wie Pädagogik zum Gelingen von Inklusion schon in der frühesten Kindheit (S. 12) beitragen könnte, beziehungsweise ob der christliche Glaube und die Religionspädagogik prädestiniert sind, für Inklusion einzutreten (S. 20).

Anders als bei uns, ist in Österreich das Thema Inklusion mittlerweile *ein* Schwerpunkt im Studienverlauf. Dort gibt es seit 2016 einen „Schwerpunkt Inklusion“, den Studierende wählen und damit als Expert/-innen in den Schulen eingesetzt werden können. Doch die Kluft zwischen Ausbildung und schulischer Realität ist derzeit noch groß (S. 16).

Eine mögliche Kluft zwischen Theorie und Praxis wird in Freiburg auch durch die gezielte Fort- und Weiterbildung überwunden. An der Hochschule können diesbezüglich verschiedene Zertifikate erworben werden (S. 28 und 30).

Wie Studierende die Auseinandersetzung im Umgang mit Differenzen bzw. Heterogenität bewältigen, wie sie „inklusive Professionalität“ entwickeln können, zeigen konkrete Beispiele auf Seite 24 und 26. Aber auch in einem Projekt mit Flüchtlingsfrauen und -kindern wurde ein Dialog zwischen den Kulturen entwickelt und vertieft (S. 34).

Der zweite Teil des Heftes informiert über wichtige Ereignisse an der Hochschule.

In *Lehre und Forschung* ist über verschiedene internationale Projekte zu berichten: die internationale Summer School 2016; die Kooperation zwischen Freiburg und Belgorod oder die NMUN-Konferenz in New York. Eine Untersuchung zum Seniorenstudium und ein Bericht über eine Konferenz für studentische Forschung geben Einblick in zwei verschiedene Perspektiven des Miteinanderlernens.

Campus und darüber hinaus, das heißt beispielsweise die Inszenierung eines Jugendtheaterstücks, eine Performance über Sprache und Macht sowie das Patenschaftsprogramm SALAM. Feierliche Anlässe waren u.a. das 10-jährige Bestehen der Kinderkrippe PH-Campinis und der Dies academicus. Die Rede des externen Hochschulratsmitglieds Antonio Loprieno, gehalten zur Eröffnung des Akademischen Jahres 2016/2017, dokumentiert Errungenschaften und Entwicklungsstand unserer Hochschule aus der Perspektive der Universität Basel.

Die Redaktion

Titelthema: INKLUSION

- | | | |
|----|---|--|
| 4 | Inklusion in der Lehrer/-innenbildung
Ein Querschnittsthema im Studienvorlauf | Andreas Köpfer · Katja Scharenberg · Juliane Leuders · Katja Schneider |
| 6 | Differenzkonzepte in Wissenschaft und Bildung
Bericht über den Fachtag an der Hochschule | Gabriele Sobiech · Uwe H. Bittlingmayer · Sebastian Hartung |
| 8 | Inklusion qualitativ erforschen
Perspektiven aus drei Forschungsprojekten | Paula Bock · Florian Weitkämper · Andreas Köpfer |
| 10 | Inklusion im Praxisfeld Schule
Anforderungen und Umsetzung | Katja Schneider |
| 12 | Inklusion: eine Aufgabe für Elementar- und Primarpädagogik
Ziele und Umsetzung | Norbert Huppertz |
| 14 | Inklusive Bildungsangebote
Ausgestaltung in den Vorbereitungsdiensten der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung in Baden-Württemberg | Edgar Denk · Annely Zeeb |
| 16 | Der Inklusionsschwerpunkt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich
Historischer Durchbruch oder Weg in die Sackgasse? | Simone Stefan |
| 18 | Inklusive politische Bildung
Inklusion, Menschenrechte und demokratische Prinzipien | Jürgen Gerdes |
| 20 | Das Individuum im Blick
Inklusion aus christlich-theologischer und religionspädagogischer Perspektive – Dispositionen und kritische Anfragen | Sabine Pemsel-Maier |
| 22 | Inklusionspädagogische Lehre in den Bildungswissenschaften
Vorstellung eines Seminarkonzepts mit integrierter Exkursion | Saskia Opalinski |
| 24 | Inklusion International
Eine Summer School 2017 der Auslandsämter der PH FR und der PH FHNW | Verena Bodenbender |
| 26 | Barrierefreies Studieren beginnt im Kopf
Oder: It's a long way to Tipperary | Doris Kocher |
| 28 | Pädagogischer Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht
Das Hochschulzertifikat – Ein neues studien- und berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot | Andrea Óhidy |
| 30 | Gender- und diversitätssensibles Lehren und Lernen
Einblicke in den Start des Basiszertifikats Hochschuldidaktik | Yvonne Baum · Marion Degenhardt · Doris Schreck |
| 32 | Nachbarschaft verbindet
Ein Textilprojekt mit Flüchtlingsfrauen und -kindern | Anne-Marie Grundmeier · Dorit Köhler · Eve-Marie Zeyher-Plötz |

Forschung · Lehre · Campus

Lehre und Forschung Sommersemester 2016

- | | | |
|----|--|--|
| 36 | Risiko- und Schutzfaktoren bei Alkoholvergiftungen im Kindes- und Jugendalter
Wolfram-Keup-Preis für die RiScA-Studie | Helga Epp |
| 37 | Lernradio PH 88,4
Ein Erfolgsprojekt wird zehn Jahre alt | Helga Epp |
| 38 | Intergenerationelles Lernen an der Hochschule
Eine empirische Untersuchung im Kontext des Seniorenstudiums | Sabine Kern |
| 39 | Health Literacy in Childhood and Adolescence
Kurzbericht über eine internationale Summer School 2016 | Uwe H. Bittlingmayer · Eva-Maria Bitzer
Verena Bodenbender · Johannes Lebfromm · Diana Sahrai |
| 41 | Die Kooperation Freiburg – Belgorod
Gemeinsam lehren, lernen und forschen | Dennis Strömsdörfer |
| 42 | Die Internationale <i>National Model United Nations</i>-Konferenz
Interview mit Hans-Peter Burth und Teilnehmenden am politisch-diplomatischen Simulationsprojekt der Vereinten Nationen in New York | Helga Epp |
| 44 | Konferenz für studentische Forschung
Interview mit Lisa Vater | Helga Epp |
| 45 | Sprache(n) und Macht in unserer Migrationsgesellschaft
Ein vielfältiger Angebotskatalog und ein Sommerworkshop auf dem Weg zu einer differenz- und dominanzsensiblen Praxis | Jutta Heppekausen · Sarah Holtkamp
Nicole Schatz · Ann-Sophie Schmidt |

Wintersemester 2016|2017

- | | | |
|----|---|------------------------------------|
| 47 | Lehrer/-innenbildung verbessern durch Kooperation
Eine Vertragsunterzeichnung | Ulrike Dreher · Martina von Gehlen |
| 48 | Publizieren für die Praxis
Herausforderungen bei der Rechtesicherheit | Timo Leuders |

Campus und darüber hinaus Sommersemester 2016

- | | | |
|----|--|--------------------------|
| 50 | Weggesperrt
Studierende inszenieren ein Jugendtheaterstück | Anne Steiner |
| 51 | (Noch) außerhalb aller Module und doch unverzichtbar
Die Sprechbühne der Pädagogischen Hochschule präsentierte SPRACHT, eine Performance über <i>Sprache und Macht</i> | Ursula Elsner |
| 54 | Patenschaftsprogramm SALAM
Buchpräsentation und Infoveranstaltung | Hildegard Wenzler-Cremer |

- 55 **Dies academicus**
Eröffnung des Akademischen Jahres 2016/2017 Helga Epp
- 57 **Eine Festrede**
Zur Eröffnung des Akademischen Jahres 2016/2017 Antonio Loprieno
- 60 **Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie**
Kinderkrippe *PH-Campinis* feiert ihr zehnjähriges Bestehen Helga Epp

Personalia · Porträts · Würdigungen Sommersemester 2016

- 62 **Erinnerungen an Dorothee Schäfer**
* 7.7.1927 † 6.6.2016 Siegfried Thiel
- 63 **Zum Tod von Dorothee Schäfer**
Erste Frauenbeauftragte der Pädagogischen Hochschule Freiburg Traudel Günnel

- 64 **Michael Fröhlich im Ruhestand**
Ein original Freiburger Gewächs Georg Brunner

Inklusion in der Lehrer/-innenbildung

Ein Querschnittsthema im Studienverlauf

Bereits in den 1980er und 1990er Jahren wurden in Deutschland integrative Beschulungsformen, in Baden-Württemberg z.B. in Form von Außen- bzw. Kooperationsklassen, eingeführt, um Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zunehmend ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, 2006) unterstützt diesen Prozess und verpflichtet die Vertragsstaaten – unter diesen auch seit 2009 Deutschland – ein „integratives [inklusives] Schulsystem auf allen Ebenen“ (UN-BRK, Artikel 24) umzusetzen. Entlang des in der Präambel der Rechtskonvention festgeschriebenen Verständnisses von Behinderung als Benachteiligung von Personengruppen, die durch Marginalisierung bedroht sind, ergibt sich für den schulischen Kontext also der Anspruch einer zunehmenden Beachtung von Inklusions- und Exklusionsprozessen von Schülerinnen und Schülern, bezogen auf unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen (u.a. Behinderung/Beeinträchtigung, Migrationshintergrund, Religion etc.) (Ainscow 2008).

Dies stellt das System Schule vor eine komplexe Entwicklungsaufgabe (Werning 2014) und lässt die Frage aufkommen, wo sich Stellschrauben zur Veränderung befinden.

Dabei wird der Blick auch auf die Lehrer/-innenbildung und Professionalisierung angelegter Lehrpersonen gerichtet. Es stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen für ein an Inklusion orientiertes Schulsystem ausgebildet werden können. Lehrer/-innenbildung kann durch die in ihr stattfindenden Professionalisierungsprozesse einerseits

einen Möglichkeitsraum für Veränderung darstellen. Andererseits besteht das Dilemma bzw. die grundlegende Herausforderung, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf Inklusion vorzubereiten – und zwar innerhalb eines Bildungssystems, welches gerade erst begonnen hat, Inklusion umzusetzen, diese aber noch in sehr geringem Maße abbildet (Schuppener 2014).

Bereiche professioneller Kompetenz

Aus ersten internationalen Vorarbeiten (European Agency 2012, S. 13ff.) wurde ein an Inklusion orientiertes Profil für Lehrkräfte erstellt, das folgende Bereiche professioneller Kompetenz umfasst: Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden, Unterstützung aller Lernenden, Zusammenarbeit mit anderen und persönliche berufliche Weiterentwicklung.

Neben Einstellungen zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen, dem dafür notwendigen Wissen und dem Erwerb entsprechender Fähigkeiten geht es dabei auch um die Kooperation mit Eltern, Familien und anderen Fachkräften sowie die Bereitschaft, sich weiterzubilden.

Hierzu – darin sind sich z.B. Amrhein (2011) und Merz-Atalik (2014) einig – bedarf es umfassender inhaltlicher Angebote im Rahmen der Lehrer/-innenbildung, z.B. zu Inklusiver Pädagogik, Kooperation, Inklusiver Didaktik und Fachdidaktik, intensiven Praxisphasen in inklusiven Settings sowie einer Verankerung von Inklusion in den Fachdidaktiken entlang eines entwicklungsorientierten Lernbegriffs (Merz-Atalik 2014, S. 276).

Gemäß den Empfehlungen der Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrer/-innenbildung in Baden-Württemberg

(MWK 2013) ist der Erwerb grundlegender Kompetenzen für Inklusion bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern ein wichtiges Ziel. Während Inklusion und Heterogenität bislang schon punktuell in den Fächern thematisiert wurden, wird mit der Neugestaltung der Lehramtsstudiengänge im Zuge der Lehramtsreform in Baden-Württemberg die Inklusionsthematik systematisch in die neue Studienstruktur aufgenommen, die sich explizit als Querschnittsthema durch den Studienverlauf zieht: Im Rahmen der *Qualitätsinitiative Lehrerbildung* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Förderungen durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg (MWK) soll durch eine stärkere Kohärenz von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie durch interdisziplinäre Lehr- und Curriculumsentwicklung u.a. auch das Themenfeld Inklusion ausgebaut und nachhaltig in das Lehrangebot für die Studierenden des Lehramts in Kooperation zwischen der Albert-Ludwigs-Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Freiburg Advanced Center of Education, FACE) verankert werden.

Unter Berücksichtigung der geltenden Vorgaben für die Lehrerbildung durch die Rahmenverordnungen des Landes Baden-Württemberg und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) orientiert sich das Lehrangebot zur Thematik von Inklusion und Heterogenität an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zukünftig an den zu erreichenden Kompetenzen, die die Studierenden zu einem kompetenten und professionellen Umgang mit Vielfalt in ihrer späteren Berufstätigkeit befähigen sollen.





istockphoto: Rawpixel

Mit Beginn des Masterstudiengangs für das Lehramt ab dem Wintersemester 2018/2019 wird für alle Studierenden des Lehramts (Primarstufe, Sekundarstufe, gymnasiales Lehramt) das Modul „Inklusion und Heterogenität“ im Bereich der Bildungswissenschaften angeboten, dessen strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung derzeit durch die FACE-Maßnahme 3 „Inklusion und Heterogenität“ konzipiert wird. Geplant ist eine Vorlesung mit Begleitveranstaltung, in der die Studierenden inklusionsrelevante Grundkenntnisse (z.B. im Hinblick auf unterschiedliche Verständnisse und Zuschreibungen von Behinderung, Ursachen und Auswirkungen von Bildungsungleichheit und -benachteiligung sowie inklusionspädagogische Ansätze zum Umgang mit Heterogenität) erwerben werden. |

Literatur

- Ainscow, Mel (2008): Teaching for Diversity: the next big challenge. In: Michael Connelly/Ming Fang He/JoAnn Phillion (Hg.): The Handbook of Curriculum and Instruction. London: Sage Publications, S. 240-258. - Amrhein, Bettina (2011): Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. In: Zeitschrift für Inklusion Online, 3/2011. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84> [26.9.2016]. - European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense: European Agency. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers> [30.9.2016]. - Merz-Atalik, Kerstin (2014): Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag!“ In: Saskia Schuppener/Nora Bernhardt/Mandy Hauser/Frederik Poppe (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 266-277. - Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) (2013): Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Empfehlungen. Stuttgart: MWK. Verfügbar unter: <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/publikation/did/empfehlungen-der-expertenkommission-lehrerbildung-baden-wuerttemberg> [30.9.2016]. - Schuppener, Saskia (2014): Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Inklusion Online, 1-2/2014. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221> [26.9.2016]. - UN – United Nations (2006): UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [20.9.2016]. - Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 17(4), S. 601-623.

Differenzkonzepte in Wissenschaft und Bildung

Bericht über den Fachtag an der Hochschule



istockphoto: elenabs

Mitte Juni 2016 fand an der Pädagogischen Hochschule ein Fachtag zum Thema „Differenzkonzepte in Wissenschaft und Bildung“ statt. Die von Gabriele Sobiech und Uwe H. Bittlingmayer organisierte Veranstaltung befasste sich mit verschiedenen Perspektiven auf Konzepte wie Heterogenität, Inklusion, Intersektionalität, Diversität, Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität.

Gabriele Sobiech thematisierte in der Einführung zunächst den „sozialen“ Sinn von Differenzordnungen, die häufig in einer binären Logik organisiert sind, wie „weiß-schwarz“, „Mann-Frau“, „Einheimische/r-Zugewanderte/r oder Flüchtling“, „behindert-nichtbehindert/normal“. Subjekte werden von klein auf in dieser Ordnung sozialisiert, diszipliniert und normalisiert. Dies hat zur Folge, dass jedes Subjekt im Zuge seiner Sozialisation zugleich aufgefordert wird, sich innerhalb dieser binären Ordnung zu verorten und (körperlich) darzustellen. Da diese Ordnung auf Eindeutigkeit angelegt ist, werden alle, die sich nicht entsprechend dieser Logik verhalten und zuordnen können oder wol-

len, abgewertet, diskriminiert oder sogar von bestimmten Ressourcen/Zugehörigkeiten ausgeschlossen. Differenzordnungen sind zudem hierarchisch organisiert, d.h. einige Zugehörigkeiten sind gegenüber anderen privilegiert.

Es ist also davon auszugehen, dass soziale Unterschiede aus gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen resultieren, die sozialen Konstruktionsprozessen unterlagen und unterliegen. Letztere entstehen durch Stereotypisierungen, Stigmatisierungen, Essentialisierungen und Defizitzuschreibungen. Es reicht allerdings nicht aus, denjenigen, die der Abwertung und Ausgrenzung unterliegen, Anerkennung zu erweisen, indem die negativen Eigenschaften beiseite gestellt werden und stattdessen versucht wird, positive Zuschreibungen zu etablieren (Differenzansatz). Denn dadurch wird vor allem die Konstruktion der Verknüpfung von Zugehörigkeiten mit Eigenschaftszuschreibungen bestätigt. Ziel muss es demgegenüber sein, eine kritische und dekonstruierende Perspektive gesellschaftlichen Normalitätsordnungen gegenüber einzunehmen. Welche Ideen dazu liefern nun die unterschiedlichen Konzepte?

Heterogenitätstoleranz

Am Beispiel laufender Evaluationsforschung lieferte Uwe Bittlingmayer mit einer Perspektive auf Inklusion einen weiteren Einleitungsblick. Er stellte in diesem Zusammenhang kurz die selbst entwickelte Skala einer Heterogenitätstoleranz vor, die als ein Maß von inklusiver Beschulung gelten kann. Die präsentierten Ergebnisse aus laufender empirischer Schulforschung weisen darauf hin, dass der stärkste Zusammenhang zwischen der Heterogenitätstoleranz von Schüler/-innen der fünften Klassen die Zugehörigkeit zu einem Bundesland ist, wobei die beiden Bundesländer aus Ostdeutschland, Brandenburg und Sachsen-Anhalt, am schlechtesten abschneiden, Hessen am besten.

Bittlingmayer argumentierte ferner, dass aus theorieorientierter Perspektive in diesem Zusammenhang spannend ist, dass das Konzept der Inklusion als dialektisches Spannungsfeld zwischen kompensatorischen Zielen benachteiligter oder beeinträchtigter Schüler/-innengruppen einerseits sowie andererseits der Anerkennung von Andersheit und Differenz im Sinne ei-

ner Normierungskritik gelten kann. Beide Ziele sind gleichermaßen in den Blick zu nehmen, was zu einer enormen Anforderung an die Kompetenzprofile des pädagogischen Personals an Schulen führt.

Im Anschluss daran eröffnete die Erziehungswissenschaftlerin Katharina Walgenbach von der FernUniversität Hagen als einzige Gastrednerin die Vortragsreihe mit einer Gegenüberstellung der Konzepte Heterogenität, Intersektionalität und Diversität. In Bezug auf das deutsche Schulsystem sieht Walgenbach Heterogenität als große Herausforderung und untrennbar mit Homogenitätsstrategien verbunden. Heterogenität kann dabei verschieden gefasst werden: evaluativ und deskriptiv, als Ungleichheitskritische oder didaktische Bedeutungsdimension. Die bildungspolitischen Gravitationszentren liegen, so Walgenbach, in der Leistung und im Lernen. Hauptfragen zu Heterogenität drehen sich um das dreigliedrige Schulsystem und um das Verhältnis von Heterogenität und Gleichheit. Soll einheitliches Wissen vermittelt oder sollen individuelle Kompetenzen bestmöglich gefördert werden?

Diversität(-sförderung) hingegen lässt sich in zwei theoretische Lager einteilen. Auf der einen Seite stehen machtsensible und auf der anderen affirmative, managementorientierte Ansätze. Im Kontext von Bildung erscheint es wichtig, sich nicht zu stark an letzteren zu orientieren, in denen Vielfalt zu einer „nützlichen Ressource“ und einem „Gewinn“ für Bildungsinstitutionen erklärt wird. Diversität liege auf diese Weise in der Gefahr, Teil neoliberaler Strategien zu werden. Gleichzeitig gilt es jedoch, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass beide Ansätze nicht klar voneinander zu trennen sind.

Intersektionalität nimmt die Verschränkung von verschiedenen Diskriminierungskategorien in den Fokus, z.B. in der Analyse der Verflechtung von Rassismus und Sexismus. Kategorien sozialer Ungleichheit lassen sich in diesem Konzept nicht additiv fassen, vielmehr entstehen durch solche Verschränkungen neue Ungleichheitsrelationen. Aber auch Intersektionalität kann durch ihre Anschlüsse an neoliberale Strategien und Konsumkapitalismus kritisch betrachtet werden, kann aber auf der anderen Seite genau diese Anschlüsse wiederum kritisch reflektieren. Katharina Walgenbach arbeitete auch heraus, dass

Intersektionalität das Denken in Spaltungen fördern kann und so eventuell kontraproduktiv für die Förderung von Vielfalt ist.

Pluralität von Kulturen

Albert Scherr, Leiter des Instituts für Soziologie, stellte Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität einander gegenüber. Zunächst führte er „Kultur“ als diffusen Containerbegriff ein und zeigte somit Klärungsbedarf auf. Hiernach fasste er Kultur soziologisch, als geteilte Sprach- und Symbolwelt, in der die individuelle Wahrnehmung der Umwelt kulturell überformt ist bzw. wird. Kultur kann dabei ein Rahmen sein, in dem sich Individuen bewegen, diesen aber nicht wahrnehmen, oder Kultur lässt sich als Werkzeugkasten interpretieren, aus dem sich das selbstreflektierte Individuum ermächtigend bedienen kann. Durch Kulturen werden Menschen Gruppenzugehörigkeiten zugeschrieben, was häufig in Anlehnung an Nationalstaaten geschieht. Scherr sieht in diesem Zusammenhang Schule als eine Homogenisierungsanstalt im Rahmen einer nationalistischen Kultur.

Das Konzept der Multikulturalität geht zu recht von einer Pluralität der Kulturen aus und sieht diese Vielfalt positiv. Die Probleme des Ansatzes sind jedoch, dass Gruppen feste Identitäten zugeschrieben und Probleme mit Migration als kulturell bedingt betrachtet werden. Dies führt zur Konstruktion fester kultureller Grenzen, die jedoch als fließend zu betrachten sind. Ein notwendiger, normativer Rahmen, welcher diesen Problemen entgegenwirken könnte, fehlt dem Konzept der Multikulturalität.

Für Scherr schreibt die interkulturelle Pädagogik diese Probleme lediglich um. Er fordert einen Umbau des Konzepts, in dem Differenzerfahrungen als Ausgangspunkte für selbstreflexive Bildungsprozesse dienen. Dabei gilt es, nicht in erster Linie das Andere, sondern die eigene Reaktion auf das Andere zu verstehen.

Der Blick auf Transkulturalität zeigt, dass Phänomene wie z.B. Hollywoodfilme oder Sportgroßereignisse kulturübergreifend homogenisierend wirken. Bildung hat in diesem Zusammenhang die Zielsetzung der Aneignung einer transkulturellen Weltkultur. Die dazugehörige Pädagogik thematisiert subjektive Gemeinsamkeiten und Differenzen im Verhältnis zu kollektiven

Normen und Zugehörigkeiten. Transkulturalität kann dabei auf Menschenrechten bzw. auf Menschenrechtsbildung als normativem Fundament basieren.

Inklusion in den Bildungswissenschaften und der politischen Bildung

Katja Scharenberg vom Institut für Soziologie und Andreas Köpfer vom Institut für Erziehungswissenschaft – beide haben die „neuen“ Juniorprofessuren für Inklusion inne – stellten unter dem Titel „Inklusion in Bildungswissenschaften“ den Rahmen und die Datengrundlage eines gemeinsamen Forschungsprojekts vor, in dem sie Ansätze zu Inklusion aus der Soziologie und den Erziehungswissenschaften miteinander verbinden. Ein wichtiges Untersuchungsfeld stellen, so Scharenberg und Köpfer, die Bedingungen für Exklusion dar, durch deren Analyse Inklusion als Konzept an Schärfe gewinnen könne. Kritisiert wird, dass fachdidaktische Perspektiven noch nicht ausreichend in den Fokus gestellt wurden. So wird auch in der Schulpraxis Inklusion häufig als Top-Down-Strategie wahrgenommen, mit der es sich zu arrangieren gilt, was dann letztlich dazu führt, dass inklusive Konzepte hinter ihren eigentlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten zurück bleiben.

Jürgen Gerdes, ebenfalls vom Institut für Soziologie, skizzierte „Inklusive politische Bildung“ als Menschenrechtsbildung und warf dabei die Frage auf, wie dies in postdemokratischen Zeiten zu bewerkstelligen sei. Hierzu stellte er der viel konstatierten wachsenden Politikverdrossenheit junger Menschen die These entgegen, junge Menschen seien gegenwärtig auf einer anderen Ebene politisch aktiv als auf der des klassisch-institutionellen Parteiensystems. An die Stelle eines zu engen Politikbegriffs sollten politische Expressionen und Aktionen Jugendlicher in ihrer Lebenswelt wahrgenommen und gedeutet werden. Zugleich berge diese Vorgehensweise jedoch auch die Gefahr, jegliche Handlung per se als politisch motiviert zu deuten.

Fachdidaktische Beiträge

Marianne Schöler, Institut für deutsche Sprache und Literatur, beschrieb „Differenzkategorien im Deutschunterricht“. Hierbei ging sie vor allem auf den Umgang mit sprachlicher Diversität im Zweitsprach-

erwerb ein. Zu häufig werden Fehler der Lernenden hier einfach nur kommentarlos und unreflektiert benannt, anstatt konstruktiv mit diesen umzugehen. Die Lernsprache basiert auf individuellen Annahmen über das deutsche Sprachsystem und speist sich aus Regularien der Erstsprache. Konkrete didaktische Konzepte zur Förderung, z.B. zum Zweitschifterwerb, fehlen jedoch bisher. Daraus ergibt sich die Forderung, dass Konzepte aus dem Bereich „Deutsch als Zweitsprache“, z.B. sprachkontrastierendes Lernen, in den regulären Deutschunterricht einfließen müssen.

Juliane Leuders, Institut für mathematische Bildung, stellte „Differenzkategorien im Mathematikunterricht“ vor. Sie zeigte vor allem die selten betonte, jedoch entscheidende Verbindung von Sprachkompetenz und herkunftsbedingten Disparitäten in Bezug auf die Mathematikleistung auf. Sprache sollte im Kontext von Migration nicht vermieden werden, sondern bewusst Gegenstand der Förderung sein. Es gilt zu durchschauen, ob sprachliche Hürden z.B. bei Textaufgaben die Ursache von „falschen“ Ergebnissen sind, welche sich im Endeffekt als richtige Rechenwege abweichender sprachlicher Interpretationen herausstellen. Auch Mathematikunterricht muss Unterschieden gerecht werden und diese ausgleichen sowie Vielfalt zulassen, wertschätzen, anregen und nutzen.

Die abschließende Podiumsdiskussion mit dem Prorektor für Lehre und Studium, Georg Brunner, Andrea Eickhoff Öhidy, Institut für Erziehungswissenschaften, Yvonne Baum, Stabsstelle Gleichstellung, und Marion Degenhardt (Moderation), Abteilung Hochschuldidaktik, wurde in eine offene Diskussion umgewandelt. Zur Sprache kam noch einmal, an welcher Stelle der Einsatz der verschiedenen Differenzkonzepte als sinnvoll erachtet wird. Soll Vielfalt im Sinne eines konstruktiven Umgangs lediglich wahrgenommen und didaktisch darauf reagiert werden oder geht es in einem bestimmten Kontext beispielsweise um die Analyse von Machtverhältnissen?

Alle Anwesenden waren sich einig, dass ein solcher Fachtag zur konstruktiven Diskussionskultur an der Pädagogischen Hochschule beitrage, und dass eine ähnliche Veranstaltung baldmöglichst wieder ausgerichtet werden sollte. |

Paula Bock · Florian Weitkämper · Andreas Köpfer

Inklusion qualitativ erforschen

Perspektiven aus drei Forschungsprojekten

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) besteht in Deutschland der rechtliche Auftrag, ein „inclusive education system at all levels“ (Art. 24) umzusetzen und Exklusion und Marginalisierung in Bezug auf von Behinderungen bedrohte Menschen abzubauen, u.a. durch Veränderungen im Schulsystem und durch gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.

Zugleich rückt Inklusion zunehmend als Forschungsfeld in den Fokus des erziehungswissenschaftlichen Interesses. Anhand dreier qualitativer Forschungsprojekte mit Fokus auf (a) den Umgang von Lehrkräften mit Schüler/-innen, (b) Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule und (c) die Sicht von Schulleiter/-innen auf inklusive Schulentwicklung werden in diesem Beitrag exemplarische Lupenstellen auf Möglichkeiten der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung für Inklusion aufgeführt und erste übergreifende method(olog)ische Fragen aufgeworfen.

Soziale Ordnungen in Grundschulen

Das Dissertationsprojekt von Florian Weitkämper interessiert sich dafür, wie in Grundschulen soziale Ordnungen hergestellt werden und in welcher Relation sie zu sozialen Ungleichheitsverhältnissen stehen. Auch wenn das Projekt sich für Peerordnungen interessiert, liegt der Fokus auf den Lehrkräften. Hierfür werden bundeslandübergreifend verschiedene Grundschulen in den Blick genommen und diese mithilfe ethnografischer Forschungsstrategien (Breidenstein et al. 2013) in Verbindung mit einem Schüler/-innen-Fragebogen (u.a. zur Demographie)

erforscht. Die Erhebungsphase fand von März 2013 bis August 2014 in mehreren Beobachtungsetappen statt.

Inklusion taucht hier in Praktiken der Bebilderung von Schüler/-innen auf. Die Kinder mit attestiertem Förderbedarf werden etwa „Inklusionskinder“ oder „I-Kids“ genannt. Von den Lehrkräften wurden sie teils vor der ganzen Klasse als Problemkinder eingeführt oder mit „weißt du übrigens, dass ... ein Inklusionskind ist“ vorgestellt. Zudem erhalten die Kinder immer wieder eine besondere Förderung durch äußere Differenzierung von einem sonderpädagogischen Dienst oder Sonderpädagog/-innen aus dem Kollegium. Diese wird allerdings auch anderen „leistungsschwachen Schüler/-innen“ zuteil.

Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Im Dissertationsprojekt von Paula Bock geht es um Kooperationen von Jugendhilfe und Schule in inklusiven und durch Heterogenität geprägten Bildungssettings. Im Zuge des Ausbaus von Ganztageschulen und Kooperationen von Jugendhilfe und Schule sollen möglichst alle Kinder und Jugendliche mehr Bildung, Erziehung und Betreuung erfahren. Zugleich sind Kooperationen von Jugendhilfe und Schule angesichts aktueller Entwicklungen im Kontext von Inklusion von zunehmender Bedeutung. Beide Institutionen – Jugendhilfe wie Schule – nehmen auf unterschiedliche Weise in ihren Strukturen und durch ihren professionellen Auftrag Bezug zu Gleichheit und Differenz. Durch die qualitative Studie werden Lern- und Bildungsprozesse von kooperierenden Lehrer/-innen und Sozialpädagog/-innen im Umgang mit Inklusion untersucht. Dazu werden die Prak-

tiken der Professionellen sowohl in Weiterbildungssettings als auch in alltäglicher pädagogischer Praxis ethnografisch und in narrativen Interviews rekonstruiert.

Inklusive Schulentwicklung

Der Fokus der explorativen Studie zu „Handlungspraktiken Schulleitender im Kontext inklusiver Schulentwicklung“ (Köpfer 2015) richtet sich darauf, zu rekonstruieren, wie Schulleitende in der Schweiz mit dem Anspruch schulischer Inklusion umgehen, welche Orientierungen sie hierin an den Tag legen. Die Studie untersucht folglich das Schulleitungshandeln in einer reformorientierten Phase zwischen Inklusionsbemühungen (unter anderem durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz am 15. April 2014) und an Vergleichbarkeit orientierten Standardisierungsprozessen (z.B. HarmoS, PISA), das an schulische Akteur/-innen komplexe und ggf. ambivalente Anforderungen stellt. Dafür wurden problemzentrierte Experteninterviews mit Schulleitenden unterschiedlicher Schulformen der Nordwestschweiz durchgeführt und mittels der Dokumentarischen Methode der Textinterpretation (Bohnsack 2014; Nohl 2012; Sturm 2015) ausgewertet. Die Rolle der Schulleitungen – das zeigen die Ergebnisse – integriert die Anforderungen zur Inklusion primär additiv in bestehende selektive Strukturen und Praktiken, ohne diese im Sinne eines ganzheitlichen, schulkulturellen Prozesses zu verändern.

Perspektiven für die Inklusionsforschung

Aus diesen exemplarischen Projekten der qualitativen Sozialforschung kommen folgende gemeinsame Perspektiven für Inklusionsforschung zum Ausdruck: Die Projekte interessieren sich dafür, was mit den Wissensstrukturen, Überzeugungen und Handlungspraktiken der pädago-

gischen Akteur/-innen passiert. Sie richten den Fokus somit darauf, wie das Reformvorhaben umgesetzt wird, welche Implikationen und ggf. Widersprüche sich für alltägliche pädagogische Praxen daraus (bereits) ergeben und welche Verständnisse von Inklusion hierbei virulent sind. Nicht die normative Frage, ob Inklusion gut oder schlecht sei, sondern die analytische Frage nach dem „Wie“ rückt damit in den Fokus: dem Handeln von Akteur/-innen als wertzuschätzende/emanzipierte Subjekte in ihrer Perspektive auf ihr Handeln und ihre Vorstellung bzgl. Inklusion.

Wenngleich der normative Anspruch an Inklusion besteht, Teilhabe zu erhöhen, sind die Organisationen und ihre Akteur/-innen in bestehende habituelle Praktiken eingelagert, die sich auf bestehende bzw. tradierte Ordnungen und Kulturen richten. Inklusion kommt also nicht „neu“ hinzu, sondern schließt an bestehende Kulturen der Aus-/Einschließung (nun mit veränderter gesetzlicher Ausgangslage, also mit der verstärkten Anerkennung von Menschen, die Behinderungserfahrungen machen, als Rechtssubjekte) an, in der Schule z.B. an Praktiken der Bebilderung von Schüler/-innen (Weitkämper), an Professionalisierungsmodelle und deren Kooperationsstrukturen (Bock) und Handlungsspielräume der Steuerung und Leitung, z.B. durch Schulleitungen (Köpfer).

Die Erforschung von Inklusion im Bildungswesen könnte u.E. eine stärkere Berücksichtigung der Sicht beteiligter Akteur/-innen im Sinne einer partizipativen Forschung (u.a. Graf 2016) beinhalten, um sich den Sinnstrukturen ihres Handelns besser anzunähern und anschlussfähige Veränderungspotenziale eruieren zu können. Für die Erforschung dieses komplexen Themenfeldes bieten sich zudem methodenplurale Forschungszugänge an, die je nach Erkenntnisinteresse die Gewichtung des Forschungsdesigns abwägen (Burzan 2016). |



istockphoto: ididemir

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. u. erw. Aufl. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich. – Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB. – Burzan, Nicole (2016): Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim: Beltz. – Graf, Erich Otto (2016): Epistemologische und methodische Implikationen bei partizipativen Forschungsvorhaben. In: T. Sturm/ A. Köpfer/B. Wagener (Hg.): Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-60. – Köpfer, Andreas (2015): Analyse der Handlungspraktiken professioneller Akteur/-innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode am Beispiel Schulleitender aus der Nordwestschweiz. In: Zeitschrift für Inklusion-Online, H. 4. – Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und Dokumentarische Methode. 4., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. – Riegel, Christine (2016): Intersektionalität. Bildung Othering. Bielefeld: Transcript. – Sturm, Tanja (2015): Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion-Online, H. 4, online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321/273> [Zugriff: 27.9.2016].

Inklusion im Praxisfeld Schule

Anforderungen und Umsetzung

Die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 (Ratifizierung in Deutschland am 26.9.2009) und die sich daran anschließende Schulgesetzänderung in Baden-Württemberg (2015) haben großen Einfluss auf den schulischen Alltag von Lehrern und Lehrerinnen. Veränderte Bedingungen im schulischen Alltag erfordern auch ein Um- und Überdenken der Lehrer/-innenausbildung. An der Pädagogischen Hochschule ist dieser Prozess bereits im Gange. Welche Punkte hier eine Rolle spielen könnten, und wie ein Umdenken im Berufsalltag des Lehrenden aussehen könnte, soll in einigen Aspekten skizziert werden.

„Unter Inklusion wird die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen, einschließlich derjenigen mit Behinderung, unter Gewährung dafür notwendiger Hilfen verstanden“ (Kullmann/Lütje-Klose/Textor 2014, S. 90).

Für den schulischen, aber auch pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass die Grenzen zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Unterricht aufgehoben werden (sollen), wohl wissend, dass diese Herangehensweise das Unterrichten in inklusiven Klassen für alle an pädagogischen Prozessen Beteiligten sehr anspruchsvoll werden lässt. Denn für die Sonder- und Allgemeine Pädagogik liegt die gemeinsame Verantwortung in der Förderung von Aktivität und Teilhabe jedes einzelnen Kindes, d.h. individuelle Ressourcen sollen gestärkt und Barrieren abgebaut werden.

Anforderungsprofile

Was diese gemeinsame Verantwortung konkret bedeutet, lässt sich an einem fik-

tiven Beispiel deutlich machen, das so oder ähnlich an Grundschulen zu finden sein kann: 25 Erstklässler/-innen, davon 16 mit Migrationshintergrund und fünf Kinder mit Anspruch auf ein Bildungsangebot in den Bereichen sozial-emotionale Entwicklung, Lernen bzw. Sprache werden von einem Team (Grundschullehrerin und Sonderpädagogin) unterrichtet. Die Sonderpädagog/-innen sind, je nach Stundenzuweisung, mit ca. zehn Stunden in einer Klasse. Viele Kulturen begegnen sich, die Erwartungen der Eltern sind häufig von individuellen Bedürfnissen und Vorstellungen geprägt, die Lernausgangslagen und die damit verbundenen Förderbedarfe der Kinder sind als divers zu beschreiben.

Visualisiert man ein solches schulisches Umfeld, wird deutlich, dass Inklusion spannend – oder mit den Worten von Werning/Avci-Werning (2016, S. 10) als „ein schillerndes Konzept“ zu bezeichnen ist. Es lässt Raum für viele Assoziationen: Inklusion ist herausfordernd, bietet Chancen, fördert Verständnis und Frieden, baut Barrieren ab, fördert Aktivität und Teilhabe eines jeden und kann in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung damit ausufernde Züge annehmen.

Auf dem Weg hin zur inklusiven Schule sind alle Beteiligten in ständiger Auseinandersetzung mit Fragen zur Methodik und Didaktik im Fachunterricht im Sinne einer individuellen Qualitätssteigerung, Fragen zur Zusammenarbeit der Professionen Grund- und Sonderschullehrer/-innen (und anderer Partner/-innen), Fragen zur Arbeit im Team (sowohl innerhalb einer Klasse, aber auch klassenübergreifend) oder einer gemeinsamen Grundhaltung bzgl. Inklusion und nicht zuletzt zum Umgang und Lösen konkreter Herausforderungen im Schulalltag, was neben etlichen Anstrengungen durchaus Chancen birgt.

Kurz: Neben einer pädagogischen Haltung sind fachliche, diagnostische, didaktische und kommunikative Kompetenzen gefordert (vgl. Fischer et al. 2014).

Als Institution für die Lehrer/-innenbildung versteht sich die Pädagogische Hochschule als eine Partnerin auf dem Weg zur Inklusion, der nicht erst in der Schule beginnen kann, sondern bereits in der Lehrer/-innenausbildung mitgedacht werden muss. Daraus ergibt sich jedoch die Fragestellung: Wie können Lehrende eine, wie oben beschriebene Situation zu-friedenstellend angehen (und bewältigen), wenn jedes Kind verantwortlich und nachhaltig in seiner Entwicklung begleitet und ein hohes Maß an Aktivität und Teilhabe erreicht werden soll? Was braucht es, um am Ende ihrer Ausbildung resiliente, zufriedene, leistungsfähige, fachlich gut ausgebildete und möglichst dauerhaft gesunde Lehrer/-innen in das Schulsystem zu bringen?

Umdenken in der Lehrer/-innenbildung

Folgende Darstellung kann nur als ein Ausgangspunkt und Baustein des Umdenkens in der Lehrer/-innenausbildung für den produktiven und kollegialen Austausch betrachtet werden:

Die Arbeit am Aufbau individueller, sich kompetent erlebender Lehrerpersönlichkeiten benötigt ein Mehr an dialogischen Prozessen, ein individuelles Coaching, um persönliche Ressourcen, aber auch Entwicklungsfelder bzw. Bedarfe konkret angehen zu können, das sich in folgender Schleife (in Anlehnung an Burghardt/Brandstetter 2008) darstellen lässt und



■ Abb. 1:
Darstellung eines produktiven und kolle-
gialen Austausches in der Lehrer/-
innenausbildung

eine Kommunikationsgrundlage bieten könnte (s. Abb. 1).

Eigene Ressourcen und Bedarfe werden als persönliche Ausgangslage erhoben. In Abgleich mit notwendigen Kompetenzen werden individuelle Ziele formuliert, die in der Folge die Wahl von Angeboten zur Aus-, Weiter- bzw. Fortbildung, Seminarangeboten, Hospitationen, Praktika o.ä. bestimmen. Nach der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Bedarf bzw. Ziel findet eine persönliche Evaluation bzw. ein gecoachtes Zielgespräch statt. Neben der Frage nach individuellem Lern- und Entwicklungszuwachs kann in diesem Rahmen ein neues Ziel formuliert werden. Innerhalb der Lehrer/-innenausbildung sollte die beschriebene Schleife im Sinne einer persönlichen Entwicklung und Förderung der Lehrerpersönlichkeit unbedingt dialogisch angelegt sein. Für bereits im Schulleben stehende Lehrkräfte könnte das Durchlaufen der beschriebenen Schleife auch in persönlicher Auseinandersetzung hilfreich sein. Wichtig dabei sollte die Verknüpfung von erworbenem Wissen mit bestehendem Wissen und dessen Anwendung im Berufsleben sein, wie es bspw. das 4-Komponenten-Instruktions-Design-Mo-

dell (4C/ID) durch die bestimmte Gestaltung von Lernaufgaben erreichen möchte. Auch die Methode des *Forschenden Lernens* kann hier als ein Ansatz genannt werden (vgl. z.B. Roters/Koch-Priewe/Schneider/Thiele 2009).

Vorliegender Artikel versteht sich ohne Anspruch auf Vollständigkeit und im Sinne einer Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit im Schulalltag als Ansatz zum Nach- und Weiterdenken. Dies ist zweifellos für viele Berufsgruppen bedeutsam, für Lehrkräfte mag es aber in besonderem Maße gelten, denn „Great teachers are neither born nor made but they may develop.“ (Theo Bergen, Radboud University Nijmegen). Stellt sich doch „nur“ die Frage, welcher Rahmen, welche Aufgaben in welcher Form und welche Umgebungen für eine positive Entwicklung förderlich sind!

Literatur

Brandstetter/Burghardt (2008): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. In: vds, Landesverband Baden-Württemberg (Hg.): Pädagogische Impulse 3/2008, S. 2-9. – Fischer/Neber/Fischer-Ontrop/Buschmann (Hg.) (2015): Umgang mit Vielfalt: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015). – Kullmann/Lütje-Klose/Textor (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen. In: Amrhein/ Dziak-Mahler (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. LehrerInnenbildung gestalten. Bd. 3. Münster: Waxmann, S. 89-107. – Roters/Schneider/Koch-Priewe/Thiele (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. – Textor (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. – Van Merriënboer/Kirschner (2012): Ten steps to complex learning. A systematic approach to four-component instructional design. New York, NY: Routledge. – Werning & Avci-Werning (2016): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Stuttgart: Klett.

Inklusion: eine Aufgabe für Elementar- und Primärpädagogik

Ziele und Umsetzung

Was bedeutet Inklusion? Beginnen wir mit einem Missverständnis, das es auszuräumen gilt: Inklusion sei eine Sache der Sonderpädagogik bzw. betreffe nur die Menschen mit Behinderung. Nein: Das würde gerade dem Wesen von Inklusion widersprechen; denn dann wären ja alle „Anderen“ ausgeschlossen. Die Inklusionsidee will aber ja nun gerade niemanden und nichts „ausschließen“ – sondern: Alle und alles sollen dazugehören. Man könnte fast meinen, dass ein wenig Comenius anklingt: Omnes omnia omnino. Aber hier besser: Alle sollen in allen Bereichen Zugang zu allem haben – niemand ist ausgeschlossen (lateinisch: excludiert; Inklusion kommt, wie wohl bekannt, von lateinisch include-re: einschließen).

Das auszuräumende Missverständnis hat seine Gründe, wobei Terminologie und Übersetzungsschwierigkeiten, etwa bei der UN-Konvention von 2006, eine Rolle gespielt haben, wenn z.B. das englische inclusion mit „Integration“ oder „Eingliederung“ übersetzt wird o.ä. Auch die derzeitigen Internetdarstellungen zu Inklusion tragen das ihrige bei zur Pflege der missverstandenen Inklusion als Reduzierung auf das Leben von Menschen mit Behinderung, z.B. wenn auf YouTube „Inklusion“ in 80 Sekunden erklärt wird oder wenn Ranga Yogeshwar bei „Quarks und Co“ im WDR es versucht, und wenn es dabei schlicht heißt: „Inklusion ist, wenn keiner mehr draußen ist“. (Gemeint ist die Regelschule.)

Inklusion in Pädagogik und Erziehungswissenschaft sowie Sozialer Arbeit und überhaupt dem gesellschaftlichen Leben betrifft aber alle: Ausländer/-innen und Inländer/-innen, Migrant/-innen und Nichtmigrant/-innen, Schwule, Lesben, Christ/-innen, Muslime/-innen, Juden/Jüdinnen, weitere Religionsanhänger/-innen, Agnostiker/-innen, Europäer/-innen

und Nichteuropäer/-innen, Einheimische und Neubürger, Alte und Junge etc.

Damit stellen sich viele Identitäts- und Dazugehörigkeitsfragen, z.B. „Wer oder was gehört zu Deutschland? Wie wird Deutschland mit der großen Zahl von ‚Geflüchteten‘ sich verändern? ...“ Inklusion ergibt ein verändertes Menschenbild: Alle Menschen sind gleich – in gewisser Hinsicht; aber auch verschieden – in anderer Hinsicht. Und das ist gut so. „Es ist gut für den Menschen, ein Anderer unter Gleichen zu sein.“ Wer auch immer diesen Satz zuerst gesagt haben mag, er hatte recht.

Dass auch in der Pädagogik Inklusion fast ausschließlich auf die sonderpädagogischen Aufgaben im traditionellen Sinne bezogen wird – wie sinnvoll es auch sein mag, „mal irgendwo gründlich anzufangen“ –, darf nicht dazu führen, dass in anderen Bereichen die inklusiven Aufgaben aus dem Blick geraten oder erst gar nicht gesehen werden. Die Vision von Inklusion kann nur sein, allen Menschen überall ein gelingendes Leben zu ermöglichen. Das bedeutet eben nicht nur, dass keiner mehr „draußen“ ist, sondern dass alle „dazugehören“ und sich auch dazugehörig fühlen. Der Anspruch ist nicht gerade gering. Pädagogik kann dabei viel zum Gelingen beitragen.

Theoretischer Hintergrund

Zu meinem Verständnis von Inklusionspädagogik müssen zwei Hintergrundinformationen erfolgen, und zwar mit Blick auf Partial-Holismus und Lebensbezogene Pädagogik.

Partial-Holismus als wissenschaftstheoretische und forschungsmethodische Position meint (verkürzt gesagt), dass wir bei allen Denk- und Forschungsaktivitäten immer den Teil (lateinisch pars) und (!) das Ganze (griechisch holon) sehen und be-

achten müssen (vgl. dazu Gebhard/ Meurer 2010; Huppertz 1998; Mührel/ Birgmeier 2009).

Dieses Verständnis gilt vor allem für das Verhältnis von Theorie und Praxis. So sehr meine Wertschätzung der philosophisch und anderweitig theoretisch orientierten Forschung gilt, so ist doch kritisch darauf hinzuweisen, dass die Menge an Forschung und Büchern für die Regale etwas zu groß geworden ist – vor allem mit Blick auf die vergleichsweise geringe Veränderung in der Wirklichkeit des Lebens: Die Kluft ist zu groß, und „die Theorie“ ist davongeeilt.

Die zweite Anmerkung bezieht sich auf die von mir entwickelte und vertretene Lebensbezogene Pädagogik (vgl. dazu Huppertz 2003; Koelblin 2011; Lechner 2001). Gerechtigkeit und Weltbürgerlichkeit sowie Friede, Natur und Nachhaltigkeit sind dabei die großen Werte – phänomenologisch gefunden – und Ziele einer Allgemeinen Pädagogik, die als theoretische Basis in allen Bereichen und Feldern von Erziehung und Bildung sowie Sozialer Arbeit dienen. In diesem Verständnis von Pädagogik und Wissenschaft ergibt sich logischerweise auch Inklusion; denn: keine Inklusion ohne mehr Gerechtigkeit; keine Inklusion ohne mehr Frieden (weniger Kriege); keine Inklusion ohne mehr Nachhaltigkeit im Umgang mit der Natur sowie im Konsum-, Kauf- und Produktionsverhalten, z.B. bei Kleidung. Inklusion zeigt sich damit als integraler Bestandteil von Lebensbezogener Pädagogik und partial-holistischem Wissenschaftsverständnis.

Auf den Anfang kommt es an!

Nicht zu vernachlässigen ist die Frage: Wie und wann entsteht inklusive Kompetenz. Menschen kommen wohl nicht damit ausgestattet auf die Welt. Der Mensch scheint noch weitgehend „animalisch“

geblieben zu sein – mögen wir ihn auch seit über zweitausend Jahren als *animal rationale* verstehen wollen. Insofern führt nichts an einer inklusiven Sozialisation vorbei, und diese muss in der frühen und frühesten Kindheit beginnen. Die Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre wurde seit PISA 2000 noch einmal neu betont, wenngleich die Theorie der sensiblen Phasen (primäre Lernmotivation, Einmaligkeit usw.) seit Jahrzehnten verbreitet ist: volkstümlich „Was Hänschen nicht lernt ...“ o.ä. Heute heißt das Motto: Auf den Anfang kommt es an.

Insofern inklusive Kompetenz auch und vor allem eine Frage von Haltung und Einstellung ist, muss besonders auch das soziale Lernen neu betont werden. Pädagogik und Pädagogische Psychologie waren bereits vor einigen Jahrzehnten in diesem Zusammenhang (theoretisch) weit vorangekommen: Empathie, Rollenflexibilität, Normenflexibilität etc. hatten sich als Fachbegriffe etabliert. Allerdings müssen wir heute erkennen, dass dieses so nicht ausreicht und um Ziele wie Fremdeitskompetenz, Anerkennungs- und Respektkultur, Erziehung und Bildung zum Weltbürger etc. in Theorie und Praxis zu ergänzen ist, vorausgesetzt, Inklusion im umfassenden Sinne ist wirklich gewollt. Dann muss diese auf allen Ebenen und in allen Bereichen stattfinden, besonders aber in der pädagogisch so fruchtbaren Zeit der frühen und frühesten Kindheit.

Eine didaktische Einheit bzw. ein Projekt

Wir können – nein, wir müssen – geradezu von einer Inklusionspädagogik bzw. -didaktik sprechen. Eine solche sollte, wie gezeigt, früh beginnen und stattfinden, also vor allem in Familie, Kindergarten bzw. Krippe, aber auch (und nicht zuletzt) in der Grundschule. Inklusive Bildung und Erziehung eignet sich dabei einerseits im Alltag, gleichsam situativ und ad hoc, andererseits aber auch in didaktischen Angeboten bzw. im Unterricht, wo es mehr oder weniger um inszenierte Bildungsaktivitäten geht. Die Erzieherin im Kindergarten wird auf die inklusive Bildung in Alltag und Freispiel achten, die pädagogische Fachkraft der Grundschule weiß um das geheime Curriculum von Schulhof, Pause sowie von „Schulweg“ oder Heimweg. In der klassischen Pädagogik kannte man demgemäß die Unterscheidung von funktionaler und

intentionaler Erziehung und Bildung. Ganz besonders aber sollten Kindergarten und Grundschule didaktische Einheiten durchführen, um die Kinder sich inklusiv bilden zu lassen. Dabei werden sich entsprechend Wissen, Können und Einstellungen vermitteln. Inklusive Kompetenz wird dann dazu führen, dass Kinder um Vielfalt und Andersartigkeit wissen, dass sie angemessen damit umgehen können und dass sie die Überzeugung und Haltung haben: Heterogenität kann in allen Bereichen des Lebens Reichtum bedeuten. Der inklusiv gebildete Mensch verfügt also über das erforderliche Wissen, das nötige Können und die entsprechende Einstellung.

In der Grundschule werden besonders die Fächer Religion und Ethik bzw. die betreffenden Fächerverbünde sich im Rahmen des Theologisierens und Philosophierens mit dem Inklusionsphänomen befassen und dazu unterrichten. Andererseits muss Inklusion aber in Kindergarten und Grundschule auch ein sog. „Quer-Thema“ sein.

Insofern es sich bei Inklusion wesentlich mit um die großen Fragen der Menschheit handelt, z.B. Gerechtigkeit, Verschiedenheit sowie Natur und Ökologie mit Nachhaltigkeit – Inklusion kann nicht losgelöst von globaler und holistischer Perspektive betrachtet werden, es sei denn, man reduziert sie doch auf diese oder jene körperliche o.ä. Behinderung – und insofern sich Bildung hauptsächlich in einer säkularisierten Welt ereignet, setzt der Autor bei der Umsetzung der Inklusionspädagogik sehr auf das Philosophieren mit Kindern (vgl. Huppertz/Barleben 2016). Im Folgenden wird deshalb dazu eine ausgewählte didaktische Einheit bzw. Projektidee vorgestellt, die in Kindergarten oder Grundschule mit Hilfe von Bilderbüchern im Rahmen der entsprechenden Bildungsbereiche bzw. Fächer durchgeführt werden kann.

Ausgangspunkt der vorgesehenen didaktischen Einheit ist das Bilderbuch „Elmar“ von David McKee (alternativ evtl. „Das Vier-Farben-Land“ von Gina Ruck-Pauquet und Ulrike Bäier). Elmar ist nicht grau, wie es sonst bei Elefanten der Fall ist, sondern bunt kariert. Das gefällt ihm eines Tages gar nicht mehr, und er wälzt sich in grauer Farbe, so dass er aussieht wie jeder „gewöhnliche“ Elefant. Die übrigen Elefanten aus der Herde sind damit jedoch nicht einverstanden und wünschen sich wieder ihren „alten“ Elmar zurück. Der

bunte Elefant ist nun wieder akzeptiert wie vorher. Bei dem Bildungsgehalt dieses Bilderbuches soll sich den Kindern vermitteln, dass Andersartigkeit und Vielfalt als Bereicherung anzusehen sind, nicht aber als Defizit; außerdem, dass man zu dem stehen darf und soll, was und wie man ist, und dass jeder ein Recht auf seine Art und Identität hat. Mit Hilfe dieses Bilderbuches kann in einer oder mehreren didaktischen Einheiten das Thema Inklusion mit Toleranz und Solidarität in Kindergarten oder Grundschule gut durchgeführt werden. Außerdem bietet es sich an, mit „Elmar“ ein längerfristiges Projekt durchzuführen. Die entsprechenden didaktischen Einheiten wurden praktisch mehrmals erprobt und erfolgreich evaluiert.

Weitere Praxisanregungen

Natürlich gibt es eine ganze Reihe von anderen methodischen Möglichkeiten, dem Inklusionsauftrag in Kindergarten bzw. Grundschule praktisch nachzukommen, z.B.: „Mischungen“ bei Spielen und Tänzen, bei Partner- oder Gruppenarbeiten o.ä., Paten- bzw. Partnerschaften zwischen Kindern verschiedenster Herkunft und deutschen Familien, Einladungen nach Hause, z.B. zum Geburtstag des Kindes oder zu einem Fest, Eltern als Mentoren für einzelne Kinder oder Familien, integrative Feste in Kindergarten und Schule, Elternbrief oder Kindergartenzeitung, z.B. zum Thema „Was Kindergarten oder Schule an Inklusion bereits alles tun“, Sprache und Kultur würdigen, z.B. dadurch, dass andere Sprachen in Liedern etc. „vorkommen“, Erarbeitung von Themen und Inhalten, z.B. mit Hilfe des Bilderbuches „Bestimmt wird alles gut“ von Kirsten Boie und Jan Birk zum Thema „Flucht“ etc. |

Literatur

Gebhard, K./Meurer, M.: Lebensbezogene Pädagogik und Partial-Holismus. Bildung und Forschung für ein gelingendes Leben. Oberried 2010. – Huppertz, N.: Der Lebensbezogene Ansatz im Kindergarten. Freiburg 2003. – Ders. (Hg.): Theorie und Forschung in der Sozialen Arbeit. Neuwied: Krißtel 1998. – Huppertz, N./Barleben, M.: Freude am Philosophieren. Didaktische Einheiten für Kindergarten und Grundschule. Münster 2016. – Koelblin, R.: Ovide Decroly's Pädagogik im Vergleich zur heutigen Lebensbezogenen Pädagogik. Frankfurt a. Main 2011. – Lechner, J.-J.: Ethik und Pädagogik. Die philosophisch-anthropologische Ethik Hans Reiners und ihre Bedeutung für eine Lebensbezogene Pädagogik. Hamburg 2005. – Mührel, E./Birgmeier, B. (Hg.): Theorien der Sozialpädagogik. Ein Theorie-Dilemma? Wiesbaden 2009. – Portmann, R.: Die 50 besten Spiele zur Inklusion. München 2013.

Inklusive Bildungsangebote

Ausgestaltung in den Vorbereitungsdiensten der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung in Baden-Württemberg

istockphoto: DenKuvaiev



■ In den neuen BA-/MA-Lehramtsstudiengängen aller Lehramter, die mit dem Wintersemester 2015/2016 begonnen haben, ist das Studium von Grundfragen der Inklusion in den Bildungswissenschaften verbindlich vorgegeben.

Die Bundesregierung ist im März 2009 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beigetreten. Für die Lehrer/-innenausbildung in Baden-Württemberg leitet sich daraus der Auftrag ab, angehende Lehrkräfte aller Schularten auf den Unterricht mit behinderten und nicht-behinderten Kindern in einer Klasse bzw. Lerngruppe vorzubereiten. In den neuen BA-/MA-Lehramtsstudiengängen aller Lehramter, die mit dem Wintersemester 2015/2016 begonnen haben, ist das Studium von Grundfragen der Inklusion in den Bildungswissenschaften verbindlich vorgegeben.

In den sich anschließenden Vorbereitungsdiensten werden die Kompetenzen

zur Umsetzung inklusiver Bildungsangebote praxisbezogen erweitert. Seit dem Frühjahr 2016 gibt es hierfür Leitlinien. Diese wurden in Kooperation von den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung, Abteilungen Sonderpädagogik, und den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung der allgemeinbildenden Schularten in Abstimmung mit dem Referat „Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport erstellt.

Leitlinien für die Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote für junge Menschen mit und ohne Behinderung

Inklusive Bildung wird von Lehrkräften der allgemeinen beruflichen und allgemein

bildenden Lehramter und Lehrkräften des Lehramts Sonderpädagogik gestaltet. Aufgabe dieser pädagogischen Kooperation ist es, Lehr-/Lernsituationen auf der Grundlage der für die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot geltenden Bildungspläne zu planen und zu gestalten. Diese Form der Zusammenarbeit beinhaltet eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot.

Vorrangiges Ziel aller unterrichtlichen Bildungsangebote ist es, allen Schülerinnen und Schülern einen fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb zu ermöglichen und den Schülerinnen und Schülern

mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ein Höchstmaß an Aktivität und Teilhabe zu sichern. Für die Umsetzung dieses Bildungsauftrags bedarf es unterschiedlicher Unterrichtsformen.

Welche Sozialformen des Unterrichts und der individuellen Lernbegleitung sind denkbar? Unterrichtsformen können sein: Gruppenunterricht innerhalb einer Gesamtgruppe, Großgruppenunterricht, klassenübergreifender Gruppenunterricht, Gruppenteilung, Kleingruppenunterricht innerhalb der Klasse, Kleingruppenunterricht außerhalb der Klasse, Einzelunterricht innerhalb der Klasse, Einzelunterricht außerhalb der Klasse. Ungeachtet der individualisierenden Unterrichtsformen ist ein wesentliches Ziel, allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

Welche Zuständigkeiten sind verbindlich den einzelnen Lehrkräften vorbehalten?

Aus den Bildungsplänen der allgemeinen Schulen und der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren leiten sich für die Lehrkräfte der verschiedenen Schularten unterschiedliche Zuständigkeiten und auch Fachexpertisen ab. Diese werden in gemeinsamen Planungen zusammengeführt. Lehrkräfte der allgemeinen beruflichen und allgemeinbildenden Schulen sind vorrangig zuständig für die Planung und Reflexion passgenauer Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot unabhängig von der Wahl der Unterrichtsform.

Sonderpädagoginnen und -pädagogen sind vorrangig zuständig für die Planung und Reflexion passgenauer Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot gemäß den Bildungsplänen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, unabhängig von der gewählten Unterrichtsform. In ihre Zuständigkeit fallen vor allem Aufgaben wie die diagnostische Erfassung von Lern- und Verhaltensvoraussetzungen, die

Entwicklung individuell angepasster Bildungsziele, die Beschreibung bedarfsgerechter Bildungsangebote zur Sicherung anspruchsvoller Lernziele im Rahmen der individuellen Möglichkeiten des einzelnen Kindes, das Sicherstellen von Anschlüssen und Übergängen in Beruf und Arbeit, die Entwicklung bedarfsgerechter Maßnahmen, die neben Unterricht zur Sicherung von Aktivität und Teilhabe angezeigt sind.

Gemeinsame Aufgaben unterschiedlicher Lehrkräfte und Rahmenvereinbarungen

Inklusive Bildungsangebote erfordern eine enge und kontinuierliche Abstimmung und Zusammenarbeit der Lehrkräfte bei der Planung, Durchführung und Reflexion der Unterrichtsgestaltung für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot.

Die Erstellung von Tages-, Wochen- und Jahresplänen ist Aufgabe aller im Team mitwirkenden Lehrkräfte. Die Planung von Unterricht erfolgt in Kooperation. Absprachen über Zuständigkeiten werden dokumentiert. In inklusiven Bildungsangeboten nehmen alle beteiligten Lehrkräfte gemeinsam ihre Verantwortung für die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen wahr. Unterrichten zwei oder mehr Lehrkräfte gemeinsam eine Gesamtgruppe, so entscheidet das Team, wer die unterrichtlichen Sequenzen anleitet. Hierbei können Schülerinnen und Schüler mit und ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter gleichermaßen angeleitet werden. Die Erstellung didaktischer Materialien ist Aufgabe des Teams. Absprachen über die Aufteilung erfolgen bei der Planung. Damit Lehrkräfte der allgemeinen Schulen und Lehrkräfte der Sonderpädagogik zusammenarbeiten können, sind Rahmenvereinbarungen zu treffen.

Es bedarf auf Leitungsebene und im Lehrerteam Absprachen und Regelungen hinsichtlich der Deputatzuteilung, der Zusammenarbeit mit Eltern, der Klassenzusammensetzung, der Gestaltung der Lernumgebung, der Kriterien der Leistungs-

feststellung und Notengebung, der Aufsicht, der Besprechungs- und Konferenzpflichten, der Krankheitsvertretungen, der Zuständigkeiten bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen, der Zuständigkeiten bei der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, Fachdiensten etc.

Bewertung von Unterricht mit inklusiven Bildungsangeboten

Grundlage einer Unterrichtsbewertung sind die jeweiligen Prüfungsordnungen und die Ausbildungsstandards der betreffenden Schularten, des Weiteren die zu den Prüfungsordnungen erstellten Handreichungen sowie die von den Seminaren vereinbarten Qualitätsrahmen zur Unterrichtspraxis. Am Schulleitergutachten sind beteiligt: die Schulleitung der Stammschule und die Mentorin/der Mentor des Lehramtes, für das die angehende Lehrkraft ausgebildet wird.

Wer kann bei unterrichtspraktischen Prüfungen anwesend sein bzw. mitwirken?

Bei inklusiven Bildungsangeboten können Lehrkräfte der allgemeinen, beruflichen und allgemeinbildenden Lehrämter und der Sonderpädagogik unter Federführung der zu prüfenden Person gemeinsam Unterricht durchführen. Auch Betreuungskräfte können Aufgaben übernehmen. Die Zuordnung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten soll den in den Unterrichtsbesuchen abgebildeten Routinen entsprechen.

Die alleinige Verantwortung für die schriftliche Unterrichtsplanung und für die Unterrichtsgestaltung liegt bei der Person, die geprüft wird. In den Überlegungen zur Unterrichtsplanung muss in jedem Fall dargelegt werden, welche Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche die weiteren anwesenden Personen im Unterricht haben. |

Der Inklusionsschwerpunkt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich

Historischer Durchbruch oder Weg in die Sackgasse?

Durch die „Lehrerinnen- und Lehrerbildung Neu“, die seit dem Studienjahr 2016 flächendeckend in Österreich gestartet ist, werden sich nicht nur das Studium, sondern ebenso, wenn auch mehr oder weniger stark verzögert, das Schulsystem und gesellschaftliche Diskurse verändern.

Für besonderen Zündstoff sorgt die „Implementierung des Inklusionsschwerpunktes mit Fokus auf Behinderung“. Hier liegen die großen Hoffnungen und die großen Unsicherheiten. Hoffnungen, dass die Zeilen des Gedichts vom Südtiroler Autor Georg Paulmichl, der selbst ein betroffener „Außenseiter“ in der Schul- und Arbeitswelt gewesen ist, bald der Vergangenheit angehören werden. Die großen Unsicherheiten, manchmal auch Ängste, liegen aber in diesen veränderten schulischen Möglichkeiten von Kindern mit Förderbedarf, wie er in Österreich betroffenen Schülerinnen und Schülern derzeit „zugewiesen“ wird. Manche Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Eltern und Verantwortliche in der Politik fürchten um Qualität und Quantität der Förderung, wie sie bis jetzt u.a. in Sonderschulen möglich war. Ein schulisches System, das sich seit den 1960er Jahren nicht verändert und doch gute (gewohnte) Dienste geleistet hat, wird somit stark in Frage gestellt.

Doch welche Veränderungen bringt nun dieser „Inklusionsschwerpunkt“ in der Ausbildung der Lehrpersonen? Bis jetzt war die Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Österreich zweigeteilt. Pflichtschulpädagoginnen und -pädagogen absolvierten ein sechssemestriges Bachelorstudium an

einer Pädagogischen Hochschule. Darunter fielen auch die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Der Erwerb des Sonderschullehramtes befähigte dazu, in Sonderschulen oder/und integrativ/inklusiv unterrichten zu können. Für Eltern bestand und besteht bis jetzt die Wahlmöglichkeit zwischen einer Sonder- oder integrativen Beschulung ihres Kindes.

Alle anderen Lehrpersonen wurden von den Universitäten ausgebildet und schlossen das Studium mit einer neunsemestriigen Mindestdauer auf Magisterniveau ab.

Dieses Parallelsystem von Hochschulen und Universitäten wurde auch in der „Lehrerinnen- und Lehrerbildung Neu“ nicht abgeschafft, sondern lediglich kooperativer gestaltet. Das heißt: Der Primarstufenbereich liegt in der Hand der Hochschulen. Dieses Studium dauert acht Semester (exklusive des Praktischen Jahres). Die Studierenden können zwischen Schwerpunkten – darunter auch dem „Inklusiven Schwerpunkt“ – wählen. Die Splittung in Sonder-Volks- und Haupt- bzw. Neue Mittelschulstudierenden ist nicht mehr gegeben, was zu einer einheitlicheren Berufsauffassung führen wird.

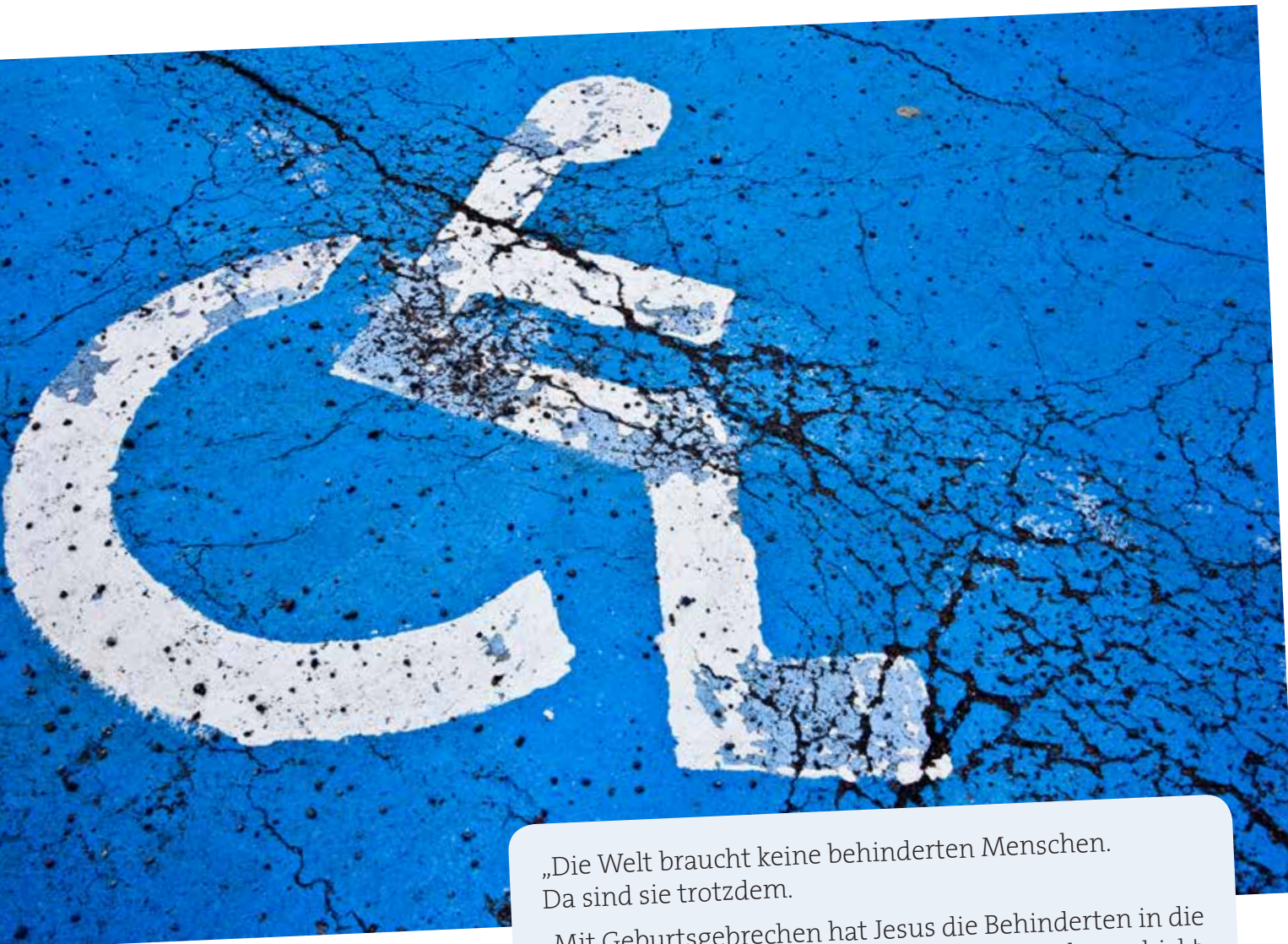
Lehrkräfte für die Sekundarstufe

Lehramtskandidatinnen und -kandidaten für die Sekundarstufe absolvieren ihr Studium an Hochschulen und Universitäten. Beide Institutionen sind also für die Ausbildung zuständig. Es wird im Altersbereich der 10- bis 14-Jährigen im Studium daher nicht mehr zwischen Schultypen unterschieden. Im Bereich der Sekundar-

stufe ist es möglich, „Inklusion“ als zweite Fachrichtung zu studieren. Somit wird es zukünftig z.B. Deutschlehrerinnen und -lehrer geben, die als Zweitfach „Inklusion“ studiert haben und dann als Expertinnen und Experten in den Schulen eingesetzt werden können. Dieses Berufsbild erscheint aber derzeit noch schwammig, wodurch die eine große Kluft zutage tritt: Das neue Studium mit einem Inklusionsschwerpunkt ist fixiert. Dies ist ein Faktum. Das seit den 60er Jahren bestehende Schulsystem zeigt sich aber weitgehend unverändert. Es gibt noch zahlreiche Sonderschulen, gleichzeitig aber keine Gesamtschule für die 10- bis 14-Jährigen. Das heißt: Studierende, die den Schwerpunkt „Inklusion“ gewählt haben, werden unter Umständen einige Praktika in Sonderschulklassen absolvieren, da es in Österreich momentan sehr wenige inklusive Klassen gibt.

Hochschulen und Universitäten waren während der curricularen Entwicklungsarbeiten bemüht und auch angehalten, den Diversitätsbereichen viel Platz einzuräumen. Doch die Kluft zwischen Ausbildung und schulischer Realität ist derzeit noch groß. Diese gilt es in nächster Zeit bestmöglich zu schließen. Hier liegen enorme Chancen, aber auch Gefahren. Um nicht vom Schnellzug überfahren zu werden, gilt: „Mind the gap!“

„(Alles) inklusive“: weckt so manche Assoziationen wie „billiger“ oder „kostengünstig“. So könnte es dann für Lehrpersonen seitens der Politik heißen: Sie sind dafür ausgebildet. Bitte machen Sie! „Spezialisierte Generalistinnen und Generalisten“ – eine Bezeichnung, die man in der öster-



reichischen Fachliteratur findet – die dann allen Kindern als Einzelperson im Klassenzimmer gerecht werden sollen. Unvorstellbar? Ja! (Hoffentlich auch für die Politik).

„(Alles) inklusive“ soll und muss hier heißen: Personelle und räumliche Ressourcen an allen schulischen Standorten ausreichend bereitzustellen, so dass das (hoffentlich) im Schwerpunkt von den Pädagoginnen und Pädagogen Gelernte dann auch tatsächlich an Schulen umgesetzt werden kann. Nicht zu vergessen sind auch notwendige Fortbildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrpersonen, die noch die alte Ausbildung genossen haben und eventuell auch in ihrer Haltung noch nicht im inklusiven Denken zu finden sind. Nur wenn die Politik viel Geld investiert und die momentane Kluft zwischen Ausbildung und schulischer Realität gut geschlossen wird, kann der historische Durchbruch, den der „Inklusionsschwerpunkt“ anstrebt, nämlich die Teilhabe aller Kinder in einem schulischen System, gelingen. Ansonsten endet der Weg in einer Sackgasse. |

„Die Welt braucht keine behinderten Menschen.
Da sind sie trotzdem.

Mit Geburtsgebrechen hat Jesus die Behinderten in die
Welt geschickt.

In der Behindertenwerkstätte basteln sie Korbgeflechte.
Die Dorfbewohner sind froh, wenn sie keine
Behinderten zu Gesicht kriegen.

[...]“

(Georg Paulmichl, 2001, S. 50)

Literatur

Paulmichl, Georg (2001): Vom Augenmaß überwältigt. Briefe, Glossen und Bilder. Innsbruck: Haymon. – Feyerer, Ewald/Langner, Anke (Hg.) (2014): Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung. Linz: Trauner (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Bd. 3).

Inklusive politische Bildung

Inklusion, Menschenrechte und demokratische Prinzipien

Inklusion ist bereits an sich ein schillernder Begriff, der sehr unterschiedlich definiert und verstanden wird. Im engeren, unmittelbar pädagogischen Sinn versteht Inklusion auf die Notwendigkeit der jeweiligen fachdidaktischen Differenzierung und Individualisierung von Lernzielen und Lehrmethoden, um es z.B. zu ermöglichen, so weit wie möglich Schüler/-innen mit verschiedenen Beeinträchtigungen und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit anderen Schüler/-innen in Regelschulen zu unterrichten. Das gilt sicher auch für die politische Bildung bzw. den schulischen Politikunterricht. Darüber hinaus aber stellt das Konzept der Inklusion für die politische Bildung aus Gründen, die ihren Gegenstand betreffen, eine viel komplexere Herausforderung dar.

Verständnis von Inklusion

Zunächst ist ein unterschiedliches, ja kontroverses Verständnis von Inklusion und deren bildungspolitischen Umsetzungsstrategien selbst ein politisches Thema, d.h. ein Gegenstand politischer Debatten und politischer Konflikte. Wenn politische Bildung sich exemplarisch mit dem Thema Inklusion beschäftigt, würde das die Frage einschließen, welche Motive, Interessen und Gründe mit der Befürwortung oder Kritik von Inklusion für verschiedene politische Akteure verbunden sind und warum z.B. in verschiedenen Bundesländern verschiedene Schwerpunkte gesetzt und unterschiedliche Gesetzesreformen beschlossen werden. Hier könnte man sich auch fragen, warum Inklusion bzw. die Interpretationen der UN-Behindertenrechtskonvention eigentlich in der deutschen Diskussion überwiegend auf das Bildungssystem, insbesondere auf allgemeinbildende Schulen, bezogen wird.

Auch die Frage nach den politischen Begründungen von Maßnahmen im inklusionspädagogischen Diskurs wäre von Interesse: Wird Inklusion aus prinzipiellen Gründen mit Bezug auf z.B. Menschenrechte, Menschenwürde und (Bildungs-) Gerechtigkeit gerechtfertigt oder aus pragmatischen Gründen mit Bezug auf gesamtgesellschaftliche oder ökonomische Ziele der allgemeinen Steigerung von Bildungsleistungen und der Verbesserung internationaler Wettbewerbsfähigkeit?

Das engere und weitere Verständnis von Inklusion lässt sich unterscheiden einerseits nach den gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen, innerhalb derer Inklusion als anzustrebendes Ziel anvisiert wird, und andererseits nach den Zielgruppen, im Namen derer Inklusion angestrebt wird. Die Perspektive der politischen Bildung legt in beiden Fällen die Übernahme eines weiteren Verständnisses nahe. Hinsichtlich der inklusionsrelevanten gesellschaftlichen und institutionellen Bereiche ist es wichtig zu sehen, dass die UN-Behindertenrechtskonvention sich (wie auch andere zielgruppenspezifische Menschenrechtskonventionen, wie z.B. die Frauen- oder Kinderrechtskonventionen) auf das gesamte Spektrum der allgemeinen Menschenrechte bezieht, die in diesem Fall unter der Perspektive ihrer Verwirklichungsbedingungen für Menschen mit Beeinträchtigung konkretisiert werden. Die Realisierung von Menschenrechten wäre damit eine Aufgabe, die das gesamte Ensemble von Institutionen und Akteuren in demokratischen Rechtsstaaten betrifft und die sich kaum auf das Bildungssystem, einzelne Schulen, Unterrichtsmethoden oder gar die Einstellungen von Lehrkräften beschränken lässt. So lassen sich etwa materielle Barrieren (z.B. bauliche und technische Infrastruktur)



und institutionelle Barrieren (z.B. Institutionen des mehrgliedrigen Schulsystems, des Sozialstaats usw.) kaum allein durch pädagogische Anstrengungen überwinden.

Wenn Inklusion aber ein gesamtgesellschaftliches Problem ist, das institutioneller Reformen bedarf, wäre damit auch eine besondere Zuständigkeit des politischen Systems (und damit auch politischer Bildung) gegeben, jedenfalls solange man Politik als bewusste kollektive Einwirkung auf gesellschaftliche Probleme und Verhältnisse im Namen gemeinwohlbezogener Ziele versteht.

Dass die UN-Behindertenrechtskonvention eine Menschenrechtskonvention ist, hat auch Implikationen in Bezug auf die Zielgruppenorientierung: Wenn Inklusion ein Menschenrecht ist, das mit der Menschenwürde jedes einzelnen Menschen korrespondiert, kann dieses Recht schlecht auf eine definierte Teilgruppe begrenzt werden; ansonsten müsste realitätswidrig angenommen werden, dass wir bereits im Hinblick auf alle anderen Gruppen in einer im Kern „inklusive Gesellschaft“ leben, die allein noch die Inklusion der Menschen mit Behinderungen zu leisten hätte. In den

■ Die Kunststudentin Catalin Quass thematisiert künstlerisch „Inklusion“ und nennt ihre Fotoreihe „rein“.



Fokus rücken müssten dann neben Kriterien wie Beeinträchtigung oder pädagogischem Förderbedarf auch Differenzmerkmale wie Migrationshintergrund, Religion, Geschlecht, soziale Herkunft, Alter, eventuell auch unterschiedliche Lebensstile, Freizeitvorlieben und (politische) Meinungen.

Eine mehrdimensionale Differenzperspektive hätte auch den Vorteil, dass an einzelne Kategorien anschließende binäre Differenzkodierungen von „Normalität“ und „Abweichung“ vermieden werden könnten, an die diskriminierende Wahrnehmungen und Einstellungen anknüpfen. Die Relativierung von Merkmalen durch die „Vervielfältigung“ von Identitäten und Zugehörigkeiten könnte zur Prävention von soziokulturell-essentialisierenden Zuschreibungen und gruppenbezogenen Stereotypen und daran anschließender Vorurteile und Diskriminierungen eventuell geeigneter sein als eine differenzblinde Leugnung von Unterschieden. Denn menschliche Wahrnehmungen der sozialen Welt kommen wahrscheinlich kaum ohne kategorisierende Einteilungen aus und Essentialisierungen sind in medialen Berichterstattungen und öffentlichen Debatten ein selbstverständliches Merkmal

der komplexitätsreduzierenden Darstellung der Realität.

Inklusion und politische Legitimierungsprinzipien

Aber Inklusion würde sich auch nicht nur auf – wie auch immer identifizierte – benachteiligte Zielgruppen beziehen, sondern als Menschenrechtsbildung an alle, denn in der UN-Behindertenrechtskonvention wird in Artikel 8 gefordert, Programme gesellschaftlicher Aufklärung und Bildung zu entwickeln, die geeignet sind, einstellungsbedingte Barrieren zu reduzieren und zur „Bewusstseinsbildung“ beizutragen, indem negative Einstellungen, Klischees und Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung abgebaut werden.

Insofern sich politische Bildung auch als ein (wenn auch bescheidener) Beitrag zur Reproduktion einer demokratischen politischen Kultur versteht, würde sich ohnehin anbieten, sich im Namen der Förderung von Inklusion auf die beiden „inklusionsverwandten“ obersten Legitimitätsprinzipien demokratischer Rechtsstaaten, Demokratie und Menschenrechte, zu fokussieren. Das würde einerseits eine stärkere Berück-

sichtigung von Menschenrechtsbildung in der politischen Bildung bedeuten. Andererseits müssten die Anstrengungen intensiviert werden, mit politischer Bildung gerade sozial benachteiligte Gruppen zu erreichen, weil politisches Interesse und konventionelle wie unkonventionelle politische Beteiligungen nach allen verfügbaren empirischen Daten zunehmend sozial ungleich verteilt sind (vgl. Gerdes u.a. 2015).

Wir haben am Institut für Soziologie in verschiedenen Projekten der Entwicklung von schulischen Life Skills-Förderungsprogrammen und der politischen Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler versucht, diese Überlegungen in die Praxis umzusetzen. |

Literatur

Gerdes, Jürgen/Sahrai, Diana/Bittlingmayer, Uwe H./Sahrai, Fereshta (2015): Menschenrechtsbildung und Demokratie-Lernen als zentrale Elemente einer inklusiven politischen Bildung. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 69–77.

Das Individuum im Blick

Inklusion aus christlich-theologischer und religionspädagogischer Perspektive –
Dispositionen und kritische Anfragen



istockphoto: piccaya

■ Lourdes, Frankreich – August 2005

Christlicher Glaube und Religionspädagogik scheinen auf den ersten Blick geradezu prädestiniert, für Inklusion einzutreten. Allerdings: Der aktuelle Diskurs um Inklusion und ihr Verständnis als Menschenrecht ist den biblischen Texten fremd und nicht linear auf die Botschaft Jesu übertragbar. Schon gar nicht lassen sich aus einzelnen Texten direkte Folgerungen für die inklusive Gestaltung von Bildungssystemen ableiten. Denn wenn sich Christ/-innen von Anfang an der Hilfsbedürftigen und Ausgegrenzten annahmen, geschah dies aus Barmherzigkeit und Nächstenliebe, aber nicht

aufgrund einer als notwendig erachteten gleichberechtigten Teilhabe aller an der Gesellschaft. Dies mindert keineswegs die Verdienste der Kirchen im Bereich der Diakonie, macht aber auf die andere Begründung und Motivation aufmerksam.

Zur Inklusion prädestiniert?

Dennoch hat die Rede von einer *Disposition* zur Inklusion ihre Berechtigung. Denn die biblische Überlieferung bietet für die Konzeption von Inklusion wegweisende theologische Impulse, die religionspädagogisch fruchtbar gemacht werden können.

Inklusion korrespondiert und korreliert mit der christlichen Botschaft von der bedingungslosen Liebe Gottes, die alle Menschen einschließt und die bereits im Alten Testament (Lev. 19,14) zur Solidarität mit den Stummen und Blinden aufruft. Inklusion lässt sich schöpfungstheologisch begründen, weil sie den Menschen – jeden Menschen! – mit allen seinen Fähigkeiten, aber auch mit allen seinen Begrenzungen und Behinderungen nicht als Zufallsprodukt, sondern als von Gott gewolltes Geschöpf versteht. Sie lässt sich vom christlichen Menschenbild her begründen, weil der Glaube in jedem Menschen

Gottes Ebenbild erkennt (Gen 1,26f), ohne diese Ebenbildlichkeit graduell zu unterscheiden oder abzustufen. Aufgrund der dadurch verliehenen unbedingten Werthaftigkeit spricht sie ihm unbedingte Würde zu. Sie lässt sich von der Reich-Gottes-Botschaft Jesu her begründen, die niemanden ausschließt, besonders jene anspricht, die sich als Ausgegrenzte erfahren, und die Heil und Erlösung verheißt. Gleichmaßen lässt sich Inklusion vom Auftrag der Kirche her begründen: Christlicher Glaube zielt über das Individuum hinaus auf eine Gemeinschaft, die „neue“ Familie der Kinder Gottes, in der, wie das paulinische Bild vom Leib Christi mit seinen vielen unterschiedlichen Gliedern signalisiert, alle gebraucht werden und auf keines verzichtet werden kann (1 Kor 12,20-26; 18,12-27). Die inkludierende Wirkung des christlichen Glaubens fand in der Geschichte der Kirche ihren Ausdruck darin, dass Menschen unterschiedlicher Religionen sowie kultureller und sozialer Herkunft zu einer neuen Gemeinschaft zusammengeführt wurden. Inklusion wird in der schulischen und kirchlichen Praxis konkret: im Eintreten für Gleichwertigkeit, (Bildungs-)Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Partizipation, im Widerstand gegen Benachteiligung, Diskriminierung, Fremdbestimmung und Bevormundung, in der Förderung von Autonomie und einer Kultur der Anerkennung und in der Wertschätzung von Unterschiedlichkeit.

Nicht zuletzt ist das Anliegen der Inklusion anschlussfähig an die religionspädagogische Theoriebildung: an ihre dezidierte Schüler- und Subjektorientierung, an ihre Sensibilität für menschliche Bedürfnisse; an ihre (konstruktivistisch fundierte) Didaktik der Aneignung, die das Augenmerk auf die individuelle Verarbeitung von Lerngegenständen richtet, an ihr breites Repertoire ganzheitlicher Methoden, an ihre in milieudifferenzierten, interkonfessionellen und interreligiösen Lernsettings erworbene Differenzkompetenz und Fähigkeit zur Binnendifferenzierung.

Zu kritischer Differenzierung verpflichtet

Gerade weil christliche Theologie und Religionspädagogik der Inklusionsfeindlichkeit unverdächtig sind, können und müssen sie sich für kritische Anfragen stark machen und auf die Grenzen von Differenzierungsmöglichkeiten hinweisen: Wie viel an Differenzierung können (Religions-)Lehrkräfte inhaltlich und vom zeitlichen Aufwand her leisten, wenn sie ihren Unterricht inklusiv, aber auch milieudifferenziert und genderspezifisch ausrichten wollen? Wo kommt sie mit der Bereitstellung differenzierter Materialien und Lernwege an ein Limit, weil ihr hinreichende Einblicke in das Weltverständnis und den Lernmodus ihrer Schüler/-innen fehlen? Schwindet über dem Bemühen um Inklusion von Schüler/-innen mit Förderbedarf die Aufmerksamkeit für weitere Exklusionsmechanismen? Geht die Sensibilität für die Gender- oder Migrationsproblematik verloren? Welche Differenzkategorien werden im Zuge stets neuer geforderter Binnendifferenzierungen priorisiert – und welche verschwinden? Dass es lohnt, den Bildungsgrundsatz des bestehenden Schulsystems – „Je homogener die Lerngruppe, desto größer der Lernerfolg“ – zu hinterfragen, liegt auf der Hand. Aber gilt immer und in jedem Fall: „Je heterogener, desto erfolgreicher?“ Wenn Konsens besteht, dass Verschiedenheit nur soweit als legitim und didaktisch förderlich gelten kann, als sie nicht den Rahmen der einen, über alle Differenzierungen hinweg gemeinsam lernenden Gruppe sprengt – wie ist dieser Rahmen zu bestimmen und wo sind seine Grenzen?

Christliche Theologie als Anwältin der Person in ihrer Einmaligkeit und christliche Religionspädagogik als Anwältin des Subjekts halten den Einzelfall hoch. Sie votieren für die bestmögliche Förderung des Individuums und sehen sich immer dann zur Kritik verpflichtet, wenn das Inklusionsgebot ohne den Blick für das einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen uni-

versalisiert oder pauschalisiert wird. Ebenso sehen sie sich zu kritischer Nachfrage aufgerufen, wenn die Veränderung einer Schule oder Bildungseinrichtung auf Inklusion hin das für die Beteiligten realisierbare Maß überschreitet. Die Forderung nach Inklusion kann auch zur Ideologie werden. Dem Blick auf das Subjekt ist freilich ein zu tiefst ideologiekritisches Moment zu eigen. Darum fordern christliche Theologie und Religionspädagogik mit Annedore Prengel nachdrücklich „eine permanente Reflexion der unvermeidlichen inneren Widersprüche und der Interessen ihrer Protagonisten im gesellschaftlichen Machtgefüge“, damit sie nicht eine „Sehnsüchte erfüllende, schönfärbende Ideologie“¹ wird. |

Anmerkung

1) Prengel, A.: Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, S./Finnern, N./Korff u.a. (Hg.) (2012): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 16-31, S. 28.

Literatur

Müller-Friese, A. (2012): Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Inklusion. In: Loccumer Pelikan. H. 2, 67-70. – Neuschäfer, R. A. (2013): Inklusion in religionspädagogischer Perspektive. Annäherungen, Anfragen, Anregungen (= Religionspädagogik im Diskurs 13). Jena: Garamond. – Pemsel-Maier, S./Schambeck, M. (Hg.) (2014): *Inklusion?! Religionspädagogische Einwürfe*. Freiburg: Herder. – Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.) (2011): *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*. Münster: Cölenius. – Wuckelt, A./Pithan, A./Beuers, Ch. (Hg.) (2011): „Und schuf dem Menschen ein Gegenüber ...“: im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein. Münster: Cölenius. – Zonne-Gaetjens, E. (2013): *Inklusion. Bildungspolitische Vorgabe und religionsdidaktische Herausforderung*. In: Schröder, B./Wermke, M. (Hg.): *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 269-284.

Inklusionspädagogische Lehre in den Bildungswissenschaften

Saskia Opalinski

Vorstellung eines Seminarkonzepts mit integrierter Exkursion

Angehende und schon tätige Lehrkräfte sind mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert – eine davon ist Inklusion, welche als Brennglas betrachtet werden kann, unter dem die zentralen Fragen der (Schul-) Pädagogik wiederholt und nicht weniger kontrovers diskutiert werden. Ungeachtet der großen Bedeutung, die den Themenkomplexen Heterogenität und Inklusion in Schule und Unterricht zukommt, sind inklusionspädagogische Anteile im Lehramtsstudium noch immer deutlich unterrepräsentiert¹. Wahlpflicht-Seminare im Kompetenzbereich Erziehungswissenschaft der Module 2 und 3 der Lehramtsstudiengänge nach PO 2011 können diese Lücke schließen und durch die feste Einbettung einer Exkursion in das Seminarkonzept zudem einen Theorie-Praxis-Transfer ermöglichen. Das im Weiteren vorgestellte Konzept wurde in den vergangenen drei Semestern entwickelt und erprobt.

Heterogenität und Inklusion

Der Begriff Inklusion ist seit Jahren (national) bzw. Jahrzehnten (international) zentraler Gegenstand pädagogischer, politischer und öffentlicher Diskurse. Dabei liegen jedoch oftmals unterschiedliche Vorstellungen zugrunde, was mit dem Begriff und Konzept Inklusion genau gemeint ist.² Im Schulkontext findet sich oftmals ein enges, auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen fokussiertes Verständnis von Inklusion, welches starke Bezüge zur Sonder- und Integrationspädagogik aufweist. Dem entgegen steht ein eher universalistisches Verständnis von Inklusion „als grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität im schulischen

Kontext“ (Werning 2014, S. 602), wie es der Pädagogik der Vielfalt zugrunde liegt. Dabei werden alle denkbaren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für Schule und Unterricht berücksichtigt. Um der konzeptuellen Unschärfe Rechnung zu tragen, erfolgt in den ersten Seminarsitzungen eine Annäherung an den Begriff Inklusion und den unmittelbar damit zusammenhängenden Begriff Heterogenität. Ziel ist eine Auseinandersetzung mit und Reflexion zum eigenen Inklusionsverständnis sowie die Schaffung eines Bewusstseins für die begrifflichen Unklarheiten und vielfältigen Begriffsverwendungen.

Exkursion

An diese Begriffsklärung anschließend findet die Exkursion statt, in deren Rahmen an Schulen hospitiert wird, welche die Themen Heterogenität und Inklusion in herausragender Weise bearbeiten.

Nach der ersten Exkursion im Wintersemester 2015/2016 mit je eintägigen Hospitationen an der Wartburg Grundschule Münster und der Gesamtschule Münster Mitte wurde ab der zweiten Exkursion im Sommersemester 2016 auf eine effizientere Ausgestaltung geachtet und versucht, noch intensivere Einblicke in die besuchten Schulen zu ermöglichen. Bei der Auswahl der Schulen wurde neben dem herausragenden Umgang mit der Heterogenität der Schüler/-innen auf eine Fahrzeit von maximal vier Stunden mit öffentlichen Verkehrsmitteln und die Möglichkeit zur Hospitation in Primar- und Sekundarstufe an einer Schule bzw. einem Schulstandort geachtet. Erfreulicherweise erklärten sich für das Sommersemester 2016 die Schulen des Campus Klarenthal in Wiesbaden

und für das Wintersemester 2016/2017 die Sophie-Scholl-Schulen in Gießen dazu bereit, der Seminargruppe von bis zu 30 Studierenden für zwei Tage die Hospitation zu ermöglichen. An der Schule ermöglichten insgesamt vier neunzigminütige Hospitationsblöcke in den Klassenstufen 1–12, vorab organisierte Gespräche mit der Schulleitung, Mitgliedern des Förderteams und Eltern sowie zahlreiche informelle Gespräche mit den Lehrkräften der Schule, einen intensiven Einblick in das Konzept und die pädagogische Arbeit.

Einbindung der Exkursion in das Seminarkonzept

Vor der Exkursion werden neben der inhaltlichen Einführung zu Heterogenität und Inklusion auch Grundkenntnisse zu Beobachtungen im pädagogischen Feld vermittelt, welche direkt in der vorbereitenden Seminarsitzung anhand von Unterrichtsvideos erprobt werden können.

In der ersten nach der Exkursion stattfindenden Seminarsitzung wird diese nachbereitet, indem ein durch Leitfragen moderierter Austausch über die Eindrücke und eine Reflexion der eigenen Interpretationen und Haltungen ermöglicht werden. Außerdem wird versucht, in der Seminargruppe offen gebliebene bzw. neu aufkommende Fragen zur besuchten Schule, deren Konzept und pädagogischer Arbeitsweise zu beantworten.

Im weiteren Verlauf schließen sich Sitzungen zu einem inklusiven Bildungssystem, inklusiver Schule und inklusivem Unterricht an. Da das Seminar im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Studiums stattfindet, erfolgen diese Betrachtungen



■ Filmstill aus dem Kinospot für den Campus Klarenthal der EVIM Bildung.

„Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion hat die Exkursion meine Erwartungen vollkommen erfüllt: Wir durften einen weitestgehend ‚ungeschminkten‘ Einblick in den Schulalltag am Campus Klarenthal bekommen und konnten uns so ein Bild davon machen, wie Schule außerhalb festgesetzter Normen gedacht und gelebt werden kann. Neben der klaren Begeisterung für die Grundidee des Schulkonzeptes und der offenen und friedlichen Atmosphäre auf dem Campus, sind so natürlich auch schnell die Grenzen und Herausforderungen von Inklusion und selbstorganisiertem, individualisiertem Lernen sichtbar geworden. Diese wurden gemeinsam diskutiert und reflektiert, so dass ich am Ende mit dem Gefühl nachhause gehen konnte, dass Inklusion keine idealistische Utopie darstellt, sondern tatsächlich umsetzbar ist. Im Gegensatz zum Beginn des Semesters macht mir die Zukunftsperspektive Inklusion nun weniger Angst, vielmehr begreife ich sie als bereichernde Chance.“

Nicoletta Fanfani, Studentin Europalehramt an Grundschulen

tungen nicht mit konkretem Fachbezug. Vielmehr wird, insbesondere hinsichtlich der Überlegungen zu inklusivem Unterricht, zu Möglichkeiten der Differenzierung und zur Aufgabengestaltung auf die Bedeutung fachdidaktischer Überlegungen hingewiesen. Dazu werden den Studierenden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Verknüpfung fach- und inklusionsdidaktischer Überlegungen gestaltet werden kann, u.a. mit Hilfe der inklusionsdidaktischen Netze von Kahlert und Heimlich (2012). Immer wieder erfolgt in der Seminararbeit auch der Rückgriff auf die Erfahrungen und Beobachtungen aus der Exkursion, z.B. zur Gestaltung von Aufgaben bei gleichzeitiger Differenzierung nach Leistungsstand, bei Fragen der Leistungserfassung und -beurteilung sowie der Vergabe von Schulabschlüssen.

Weitere im Seminarverlauf bearbeitete Themen sind Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, inklusive Schulentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften sowie die eigene professionelle Entwicklung im Studium und der zukünftigen Berufstätigkeit. Zum Abschluss des Seminars werden die Studierenden mit

kritischen Rückfragen an individuelle Förderung und Inklusion, angelehnt an Trautmann und Wischer (2011), konfrontiert. Ziel ist dabei die Herausbildung einer eigenen Position im Inklusionsdiskurs und die Anregung zur kritischen Auseinandersetzung mit einem Thema, das unter der Formel „Vielfalt als Chance“ oftmals stark normativ und teilweise einseitig diskutiert wird. Dass diese kritischen Rückfragen nicht abschließend geklärt werden können, soll als Anregung zur weiteren Bearbeitung des Themas durch die Studierenden verstanden werden.

Fazit

Das vorgestellte Seminarkonzept mit Exkursion stellt einen Baustein der Entwicklung einer „inklusive Professionalität“ dar, in welchem der Wissenserwerb mit der reflexiven Bearbeitung von Hospitationserfahrungen sowie individuellen Erfahrungen aus absolvierten Praktika verknüpft wird. Die Evaluation der Seminare und Exkursionen hat gezeigt, dass diese von den teilnehmenden Studierenden als sehr positiv erlebt werden und einen Theorie-Praxis-Transfer ermöglichen. |

Anmerkungen

1) Dazu u.a. Hoffmann (2014) sowie Moser und Demmer-Dieckmann (2014).

2) Aktuell dazu Biewer und Schütz (2016); Cramer und Harant (2014); Grosche (2015); Werning (2014).

Literatur

Biewer, G./Schütz, S. (2016): Inklusion. In: I. Hedderich/G. Biewer/J. Hollenweger/R. Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Cramer, C./Harant, M. (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 17(4), S. 639-659. - Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: P. Kuhl/P. Stanat/B. Lütje-Klose/C. Gresch/H. A. Pant/M. Prenzel (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 17-39. - Hoffmann, I. (2014): Was sollen Lehrkräfte lernen? In: Erziehung und Wissenschaft. 2014 (07-08), S. 19-21. - Kahlert, J./Heimlich, U. (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: U. Heimlich/J. Kahlert (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle, Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-190. - Moser, V./Demmer-Dieckmann, I. (2014): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: V. Moser (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, 2., Stuttgart: Kohlhammer, S. 155-174. - Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(4), S. 601-623.

Inklusion International

Eine Summer School 2017 der Auslandsämter der PH FR und der PH FHNW

Im Juni 2017 findet an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz eine Summer School zum Thema Inklusion statt. Organisiert wird diese gemeinsam von den Leiter/-innen der Akademischen Auslandsämter beider Hochschulen. Wir haben uns aus folgenden Gründen dazu entschlossen, die Summer School anzubieten:

Wir wollen damit ein attraktives Angebot für unsere nordamerikanischen, britischen, irischen und australischen Partnerhochschulen schaffen. In den letzten Jahren kamen immer weniger Studierende aus den USA oder Kanada zu uns, um hier ein Semester zu verbringen. Da diese Studierenden an ihren Heimathochschulen während des Auslandsaufenthalts enorme Summen für die Studiengebühren bezahlen müssen, können sich viele diesen Luxus nicht mehr erlauben. Immer beliebter werden statt dessen Kurzzeitstudienaufenthalte, Summer Schools wie wir sie hier planen. Da die Summer School auf Englisch stattfinden wird, werden darüber hinaus von den teilnehmenden Studierenden keine Fremdsprachenkenntnisse erwartet. Die Teilnahme der Studierenden unserer Partner wird so verrechnet, dass wir im Gegenzug Studienplätze für unsere Studierenden an der Partnerhochschule bekommen. Das Angebot an diesen Studienplätzen ist in den letzten Jahren stark zurückgegangen.

Die Erfahrung an anderen Hochschulen zeigt: Häufig macht ein kurzer Auslandsaufenthalt auch Lust darauf, ein ganzes Semester im Ausland zu studieren, bzw. die Idee dazu wird während des kurzen Aufenthalts geboren. Darum ist mit der Summer School auch die Hoffnung verbunden, dass

Studierende unserer Partner doch noch für ein ganzes Semester zu uns kommen.

An den insgesamt vier Seminaren werden auch Studierende beider Pädagogischen Hochschulen teilnehmen. Somit ist die Summer School eine Maßnahme der „Internationalisation at Home“.

Nicht zuletzt wird die gemeinsame Organisation der Summer School auch die Partnerschaft zwischen den beteiligten Hochschulen vertiefen und sie einander näher bringen.

Seit Dezember 2014 verbindet unsere beiden Hochschulen eine besonders enge Kooperation, die es den Studierenden ermöglicht, alle Seminarangebote wahrzunehmen. Nun wird die Partnerschaft mit der Organisation einer gemeinsamen Sommerschule noch fester verankert.

Bei der Wahl des Themas war uns wichtig, dass es allgemein genug ist, damit es möglichst viele Interessent/-innen anspricht, und auch internationale Relevanz besitzt. Darum lag die Einigung auf das Thema *Inklusion* nahe. Hinzu kommt, dass sowohl Uwe Bittlingmayer (Institut für Soziologie) als auch Juniorprofessor Andreas Köpfer in den vergangenen Jahren mit Diana Sahrai von der PH der FHNW zusammengearbeitet oder gemeinsam mit ihr publiziert haben. Dass auch die Kommunikation mit Gaby Sutter, Dozentin an der PH FHNW, hervorragend läuft, konnten wir daran erkennen, dass in kürzester Zeit Seminarbeschreibungen der vier Dozent/-innen mit aufeinander aufbauenden Themenblöcken vorlagen.

Starten wird die Summer School am Pfingstwochenende mit einer dreitägi-

gen Exkursion nach Berlin unter der Leitung von Thomas Bauer (Dozent an der PH Freiburg). Danach sind die Studierenden für zwei Wochen im Studienhaus Wiesneck untergebracht, wo auch die Seminare stattfinden werden. Am Ende dieser beiden Wochen ziehen die Studierenden nach Basel um und werden dort für zwei weitere Wochen betreut.

Wir sind sehr gespannt darauf, ob wir unsere Zielgruppe mit diesem Angebot erreichen und wie es aufgenommen wird. Geplant ist in jedem Fall, die Summer Schools bis 2019 einmal jährlich anzubieten. Eine Evaluation des Projekts ist bereits ab der ersten Summer School 2017 vorgesehen. |

Inclusive Education – regional, national and international perspectives on inclusive school development:

Inclusive Education deals with the analysis of participation/exclusion of people within organizational contexts of society, e.g. school. After the ratification of the UN-Convention on the Right of Persons with Disabilities (CRPD) in 2006, many countries, including Germany and Switzerland, legally signed on to establish an “inclusive education system at all levels” (Art. 24, UN). Inclusive Education, therefore, has risen to become an international phenomenon – with different recontextualizations within the specific national and regional contexts.

■ Themenblock I



Inclusion, power relations, inequalities and justice:

There is a broad consensus that the programme of inclusion is a valuable concept and that an inclusive society is something we have to fight for. Inclusion, the way it is developed by United Nations, is primarily a positive programmatic orientation trying to replace negative perspective on social inequalities and power relations through a perspective on equity and justice. The radical idea of an inclusive society aims to maximize the chances of a good and healthy life of all human beings, independent from possible personal disabilities.

Life Skills Education, Human rights education and Inclusion:

The seminar will focus on the significance of Life Skills-Education, human rights education and democratic education for the processes of inclusion in educational settings (pre-school, school, vocational training etc.). For a successful creation of an inclusive society there are many different dimensions that should be considered. The entry into force of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) in 2008, the ratification by most of the countries and the implementation into national legal law are some of the most important steps towards the development of inclusive structures on the macro-level. In this seminar, we will discuss the crucial question of how far life skills-, human rights- and democratic education can support the implementation of inclusive cultures in society and in educational settings.

Public History – Monuments as sites of social debates about inclusion and exclusion:

Content and learning outcomes: Monuments and Memorials are mediums of public history and sites of social debates about inclusion and exclusion. They are representations of the society in the period in which they have been created. The initiation, creation and implementation of monuments had resulted from various debates in society. We investigate how they did become a societal and political consensus to commemorate the event or person they represent. The social meanings of monuments are rarely fixed. We examine the different stages from the initiation to the implementation and the reception of selected monuments until today.

Barrierefreies Studieren beginnt im Kopf

Oder: It's a long way to Tipperary



pixelio.de

Die Begriffe „Diversität“, „Integration“ und „Inklusion“ sind derzeit in aller Munde und initiieren wichtige, aber auch kontroverse Diskussionen. Dabei fällt auf, dass unter den jeweiligen Begriffen mitunter ganz unterschiedliche Dinge verstanden werden. Gerade der Begriff „Inklusion“ wird derzeit etwas überbeansprucht, was nicht unbedingt der Sache dient.

Anfang Juni 2016 fand an der Pädagogischen Hochschule ein Aktionstag zum Motto „Barrierefreies Studieren beginnt im Kopf“ statt, welcher von der Fachschaft BA Erziehungswissenschaft organisiert und durchgeführt wurde. Aus Gesprächen weiß ich, dass dieser Aktionstag bitter nötig war und auch in Zukunft wichtig sein wird, da sich weder Studierende

noch Mitarbeitende bewusst darüber sind, wie breit das Spektrum von Studierenden mit Handicaps an der Hochschule ist und wo diese – im wahrsten Sinne des Wortes – mit Hindernissen konfrontiert werden. Auch herrschen Vorurteile und Klischees, die das unbehinderte Studieren zusätzlich erschweren, denn die meisten Mitmenschen denken beim Stichwort „Schwerbehinderung“ erfahrungsgemäß „nur“ an Rollstuhlfahrerinnen und Rollstuhlfahrer, die allerdings nur einen Bruchteil möglicher Erkrankungen und Beeinträchtigungen spiegeln.

Gerade an einer Pädagogischen Hochschule ist es wichtig, sich mit dem Thema „behindert sein“ und „behindert werden“ intensiv und differenziert auseinanderzusetzen, denn die angehenden Lehrkräf-

te entscheiden über die Lebenswege und Chancen der Kinder und Jugendlichen und somit über deren Zukunft.

Leider existiert keine Statistik, wie viele Studierende an unserer Hochschule ein Handicap oder eine chronische Krankheit haben, weil die Angabe der Betroffenen freiwillig ist. In der Tat gibt es etwa eine Handvoll Menschen im Rollstuhl oder mit Rollator, die durch ihr technisches Hilfsmittel auf dem Campus sofort auffallen. Allerdings gibt es an der Hochschule eine große Vielfalt an Beeinträchtigungen und Krankheiten, die auf den ersten Blick eben nicht auffallen: Sehbehinderungen, Hörbeeinträchtigungen, seelische Traumata, Legasthenie, Krebserkrankungen, Unfallschäden, Organleiden, Nervenerkrankungen, Autoimmunstörungen usw., um nur

einige Beispiele zu nennen. Diese betroffenen Menschen haben es m.E. besonders schwer und sind bzw. werden doppelt „behindert“, weil sie sich noch dazu häufig für ihr Verhalten schämen und rechtfertigen müssen. In Beratungsgesprächen fallen immer wieder zwei Sätze: „Ich möchte nicht auffallen“ oder „Ich möchte keine Nachteile dadurch haben“ – Diese Aussagen sprechen für sich und es wird deutlich: Der Weg zur Inklusion ist lang und steinig.

Arbeitsschwerpunkte und „Baustellen“

Nachfolgend möchte ich einige Schwerpunkte aus meiner Arbeit als Senatsbeauftragte für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten vorstellen, verbunden mit der Bitte, betroffene Studierende entsprechend zu informieren und zu unterstützen: individuelle Beratung zum Studium allgemein oder bei spezifischen Fragen und Problemen; Kontaktaufnahme mit Ämtern, Studierendenwerk oder anderen Einrichtungen, wenn es z.B. um die Beantragung einer Assistenz geht. Unterstützung bei der Beantragung eines Schwerbehindertenausweises; enge Kooperation mit dem Prüfungsamt bei rechtlichen Fragen im Hinblick auf Prüfungen und Examen. Was viele offenbar (noch) nicht wissen: Studierende mit Behinderungen haben gemäß Prüfungsordnungen einen Rechtsanspruch auf Nachteilsausgleich.

Als positiv zu bewerten ist, dass die allermeisten Kolleginnen und Kollegen die betroffenen Studierenden unterstützen, auch wenn dies für sie mit einem Mehraufwand verbunden ist (z.B. zusätzliche Aufsicht bei Schreibzeitverlängerung). Allerdings herrschen mitunter auch kuriose Vorstellungen, wenn beispielsweise moniert wird, dass ein Nachteilsausgleich die anderen (gesunden) Studierenden benachteiligen würde. Es ist also noch viel Aufklärungsarbeit nötig, um die Barrieren in den Köpfen zu beseitigen. Durch regelmäßige Begehungen des Campus' werden Problemstellen und Barrieren aufgedeckt und dem Technischen Dienst oder – bei gravierenden Fällen – der Hochschulleitung gemeldet. Kooperation mit der Schwerbehindertenvertretung für PH-Mitarbeitende bei gemeinsamen Anliegen und Anschaffungen; Öffentlichkeitsarbeit, um die Thematik aus der „Schmuddelecke“ zu holen und Berührungsängste abzubauen.

In den zwei Jahren meiner Amtszeit wurde einiges erreicht, um das Studie-

ren und Arbeiten an unserer Hochschule barrierefrei(er) zu machen. Allerdings gibt es keine Patentlösungen: Was für die einen barrierefrei ist, ist für andere mitunter ein unüberwindbares Hindernis. So fühlen sich Gehbehinderte durch Türschwellen oder Bodenunebenheiten beeinträchtigt, wohingegen Sehbehinderte mit Stock gerade diese Unebenheiten als Orientierungshilfe benötigen (z.B. Rillen am Zebrastreifen zum Kollegiengebäude 5). Dasselbe gilt für automatische Türöffner (z.B. versuchsweise am Kollegiengebäude 2): Für Menschen im Rollstuhl öffnen sich dadurch buchstäblich neue Welten, aber für Menschen mit Sehproblemen kann es u.U. gefährlich werden, wenn eine Tür plötzlich ausschwenkt. Deswegen wären hier akustische Signale als Orientierungshilfe erforderlich.

Nachfolgend werden einige „Baustellen“ näher erläutert sowie einige Wünsche für die Zukunft aufgeführt – in der Hoffnung, dass diese bald erfüllt werden: Die Türen zu den Kollegiengebäuden und zur Bibliothek sind schwer bzw. gar nicht zu öffnen, wenn man im Rollstuhl sitzt oder an Stöcken geht. Die Hochschule muss aber für alle offen sein! Sprich: Alle Eingänge müssen mit automatischen Türöffnern versehen werden! Dies soll nun laut Hochschulleitung sukzessive geschehen – der Zeitrahmen ist allerdings noch unklar. Kollegiengebäude 2 und Mensa sind für Gehbehinderte nur sehr eingeschränkt zugänglich. Seminarräume, Prüfungsamt, Sekretariate oder andere Büros im Kollegiengebäude 2 können nur erreicht werden, wenn die betroffenen Studierenden die Treppe hinunter- bzw. hinaufgetragen werden. Vom gemeinsamen Essen und socialising in der Mensa werden Menschen im Rollstuhl ebenfalls ausgeschlossen.

Das Thema „Aufzüge“ steht schon seit Jahrzehnten auf der Agenda, und seit kurzem scheinen technische Lösungen und finanzielle Mittel (endlich) greifbar: Beide Gebäude (KG 2, Mensa) werden in den nächsten Jahren nun definitiv mit Aufzügen ausgestattet. Außerdem werden im Kollegiengebäude 2 voraussichtlich schon 2017 einige Büros und Sekretariate barrierefrei ins Erdgeschoss verlegt. Wünschenswert ist auch ein schneller(er) Zugang zum Großen Hörsaal über das Bibliotheksgebäude. Bisher muss immer erst ein Schlüssel für den Aufzug an der Leihstelle ausgeliehen werden. Parkplätze, die für Schwerbehinderte reserviert sind, werden leider oft

anderweitig belegt. Die Folge ist, dass behinderte Studierende keinen Parkplatz finden und durch verlängerte Anfahrtswege zu spät oder abgehetzt in Seminare kommen. Einige Behindertentoiletten sind gut erreichbar und gut ausgestattet. Allerdings sind manche Anfahrten recht lang und umständlich. Ärgerlich ist, dass Behindertentoiletten aus Bequemlichkeit häufig von Studierenden und Mitarbeitenden ohne Behinderung genutzt und somit blockiert werden. Problematisch ist auch, dass bei Wochenendkursen die Aufzüge i.d.R. nicht betriebsbereit und folglich auch die Toiletten und Seminarräume nicht zugänglich sind. In nächster Zukunft soll nun auch im Kollegiengebäude 2 eine Behindertentoilette eingerichtet werden. Sinnvoll wären m.E. auch Ablagen für Geldbeutel, Schlüssel, Brillen o.ä. in allen Behindertentoiletten.

Für Sehbehinderte ist der Alltag mitunter ein Spießrutenlauf, weil die Beschriftung von Seminarräumen, Büros, Serviceräumen, Hinweistafeln usw. teilweise schwer lesbar und auch die Beleuchtung in vielen Fluren schlecht ist, was somit eine erhöhte Unfallgefahr darstellt. Zudem sind für die Betroffenen Bücher und andere Materialien in der Bibliothek nur schwer zugänglich. Deshalb wird für die Bibliothek derzeit ein spezifisches Lesegerät angeschafft. Insbesondere für Menschen mit Asthma ist das Kopieren in den geschlossenen Kopierräumen äußerst problematisch, weil die aufgewirbelten Tonerstäube Hustenreize und Atembeschwerden auslösen. Im schlimmsten Fall kann dies zu Erstickungsanfällen führen.

Für Notfälle sollten gut sichtbare Hinweise und Pläne aufgehängt werden, wo z.B. Ersthelfer/-innen anzutreffen sind und wo sich entsprechende Hilfsmittel befinden (z.B. Defibrillator). Gerade abends oder an Wochenenden, wenn die Sekretariate geschlossen sind, ist man hier auf sich allein gestellt und mitunter hilflos. Last but not least wäre es schön, auf dem Campus einen Raum der Stille einzurichten, in den sich Menschen mit Behinderungen und Schmerzen ungestört zurückziehen können, um sich auszuruhen und neue Kraft zu schöpfen. |

Pädagogischer Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht

Das Hochschulzertifikat –
Ein neues studien- und berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot

Im Sommersemester 2016 startete das neue Hochschulzertifikat „Pädagogischer Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“, ein neues studien- und berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot an der Pädagogischen Hochschule. Es zielt darauf, den Teilnehmer/-innen in Theorie und Praxis einen differenzsensiblen Umgang mit Heterogenität zu vermitteln und sie zu unterstützen, erziehungs- und bildungswissenschaftliche, (schul-)pädagogische, (schul-)diagnostische, (schul-)didaktische Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen im schulischen oder außerschulischen Bereich zu erwerben bzw. zu vertiefen.

Adressat/-innen

Das Hochschulzertifikat richtet sich an Studierende im Lehramt und in bildungs-, sozial-, kulturwissenschaftlichen oder psychologischen Studiengängen an Freiburger Hochschulen, insbesondere an der Pädagogischen Hochschule sowie an berufstätige Lehrer/-innen in allen Schulformen und Berufstätige mit bildungs-, sozial- und kulturwissenschaftlicher oder psychologischer Qualifikation, die sich in dem Bereich weiterqualifizieren möchten. Pro Jahr können maximal 25 Studienplätze vergeben werden (15 für Berufstätige, 10 für Studierende). Mit dem Zertifikat dokumentieren die Absolvent/-innen diese Zusatzqualifikation parallel zu ihrem regulären Studium oder zu ihrer beruflichen Tätigkeit und schärfen ihr Kompetenzprofil in Bezug auf das pädagogische Handeln in multikulturellen Umgebungen und inklusiven Lernsettings.

Lernziel: Differenzsensibler Umgang mit Heterogenität

Ein pädagogisch produktiver, differenzsensibler Umgang mit Heterogenität von Lernenden – zum Beispiel in Bezug auf soziale Lage, Ethnizität, Kultur, Religion, Alter, Geschlecht und Behinderung sowie auch bezüglich Entwicklungsstand, Vorkenntnissen, Interessen, Motivation, Selbstkonzepten, Kompetenzen, Leistungsbereitschaft und tatsächlicher Leistung – ist eine zentrale Anforderung sowohl an Lehrer/-innen in allen Schulformen als auch an Pädagog/-innen in außerschulischen Lernsettings. Um allen Kindern und Jugendlichen ein vielfältiges und motivierendes Lernangebot bieten zu können, ist es erforderlich, das pädagogische Handeln u.a. in Schule und Unterricht zu verändern (vgl. KMK 2004, Trautmann/Wischer 2011, Óhidy 2012).

Ziele und Kompetenzen

Die Absolvent/-innen erwerben fachliche, fachpraktische, forschungsmethodische sowie Selbst- und Sozialkompetenzen: Sie lernen zum Beispiel, didaktische Konzepte im Sinne eines differenzsensiblen Umgangs mit Heterogenität in Schule und Unterricht zu erarbeiten, umzusetzen und zu reflektieren und den (Fach-)Unterricht unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration/Inklusion aller Schüler/-innen zu gestalten. Sie entwickeln ein Sensorium für soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede im schulischen Kontext und zur Prävention von Diskriminierung und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

(z.B. Rassismus) sowie zur konstruktiven Bearbeitung von Konflikten im schulischen Kontext. Sie lernen auch, aufgrund einer Fallanalyse das eigene pädagogische Handeln zu planen, zu implementieren und zu evaluieren. Außerdem erwerben bzw. vertiefen sie ihre Fähigkeit, Feedback professionell anzunehmen und daraus Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen. Die theoretischen und praktischen Wissensinhalte, Erfahrungen und Kompetenzen werden so miteinander verknüpft, dass ein Methoden- und Handlungsrepertoire aufgebaut und die eigenen impliziten Deutungen kritisch reflektiert und im Sinne eines differenzsensiblen Umgangs mit Heterogenität (weiter-)entwickelt werden können.



Studieninhalte, Module und Prüfungen

Das Zertifikatsstudium umfasst Lehrveranstaltungen zu bildungs- und sozialwissenschaftlichen und fachdidaktischen Themen sowie ein Praktikum in einer schulischen oder außerschulischen Bildungs- oder sozialen Einrichtung. Es schließt mit einer schriftlichen Prüfung in Form einer Fallstudie ab und führt zu einem Hochschulzertifikat. Das Studienangebot kann in vier Semestern absolviert werden. Der Aufbau sieht folgendermaßen aus:

Modul 1: Theoretische Grundlagen zum pädagogischen Umgang mit Heterogenität in der Schule. Es beinhaltet ein Einführungsseminar und ein Schwerpunktseminar zum Beispiel im Bereich Genderpädagogik, Inklusionspädagogik oder sprachliche Bildung. Als Abschluss erfolgt eine mündliche Prüfung.

Modul 2: Pädagogischer Umgang mit Heterogenität im Unterricht: diagnostische, fachspezifische und fachdidaktische Grundlagen. Es beinhaltet Veranstaltungen zur Diagnostik und didaktischen Konzepten und ein Vertiefungsangebot in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik, Kunst oder Religion. Abschlussprüfung: Portfolio.

Modul 3: Pädagogischer Umgang mit Heterogenität in der Praxis: Hier wird ein selbstgewähltes Praxisprojekt in einer pädagogischen Einrichtung durchgeführt und in einem Portfolio dokumentiert und reflektiert.

Modul 4: Pädagogischer Umgang mit Heterogenität in der Praxis, unterstützt durch ein Kolloquium zur Anfertigung einer Fallstudie.

Anmeldung und Anerkennung von Studienleistungen

Allgemeine Voraussetzungen für die Zulassung sind eine schriftliche Bewerbung sowie grundlegende Kenntnisse im Bereich Bildungs- und Sozialwissenschaften und/oder Schulpädagogik und -didaktik, die bei der schriftlichen Bewerbung nachzuweisen sind. Studienleistungen (inkl. Praktika und Prüfungsleistungen), die vorher im In- und Ausland erbracht worden sind, können – nach einem persönlichen Beratungsgespräch – auf Antrag für das Zertifikatsstudium anerkannt werden. |

Weitere Informationen unter www.ph-freiburg.de/heterogenitaet



istockphoto: FatCamera

■ Die Absolvent/-innen des Hochschulzertifikats erwerben einen differenzsensiblen Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht.

Literatur

KMK (2004): Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Vom 16.12.2004. Bonn: KMK.
- Öhidy, A. (2012): Heterogenität und Lehrerhandeln im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Fallstudien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gender- und diversitäts-sensibles Lehren und Lernen

Einblicke in den Start des Basiszertifikats Hochschuldidaktik

„Super organisiert und vielfältiges Angebot im Hinblick auf ‚heterogene‘ Wünsche der TN“ so das Feedback einer Teilnehmerin des Basiszertifikats Hochschuldidaktik, welches zum Sommersemester 2016 erfolgreich startete. Im Rahmen dieses Zertifikatprogramms werden hochschuldidaktische Basiskompetenzen erworben; einen überblicksartigen Ausschnitt dieser Kompetenzen zeigt Abb. 1. Die Zielgruppe für dieses Programm sind primär Kolleg/-innen¹ unserer Hochschule, insbesondere Nachwuchswissenschaftler/-innen. Das Programm richtet sich zudem an Masterstudierende unserer Hochschule sowie Nachwuchswissenschaftler/-innen und sonstige interessierte Kolleg/-innen anderer Hochschulen.

Die Konzeption des Zertifikatprogramms basiert auf langfristigen Erfahrungen aus hochschuldidaktischen wie auch gleichstellungsbezogenen Arbeitsfeldern in den Bereichen Lehre und Nachwuchsförderung an unserer Hochschule. Darüber hinaus lehnt sich das Programm strukturell an das Modul 1 des „Baden-Württemberg Zertifikat für Hochschuldidaktik“ des HDZ (HochschulDidaktikZentrum der Universitäten Baden-Württembergs) an und wurde von diesem auch inspiriert. Mit der Zusammenführung interner und externer Expertisen aus den Bereichen Hochschuldidaktik und Gleichstellung, der strukturellen Anlehnung an andere hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramme sowie der Integration aktueller hochschuldidaktischer wie auch gender- und diversitätsorientierter Diskurse entstand ein inhaltlich zukunftsfähiges Konzept, das gleichzeitig anknüpfungsfähig an bereits bestehende hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramme auf Landes- und Bundesebene ist.

(1) Allgemein hochschuldidaktische Basiskompetenzen

Die Absolvant_innen (er-)kennen ...	➡ Die Absolvant_innen können ...
- Methoden zur teilnehmer_innenorientierten sowie aktivierenden Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen.	- diese Methoden zielorientiert hinsichtlich der Nützlichkeit für den eigenen Kontext kritisch hinterfragen, analysieren und ggf. modifizieren.
- verschiedene Lerntheorien und deren Bedeutung für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen an der Hochschule.	- Lehrveranstaltungen theoretisch fundiert planen, durchführen und reflektieren.
	- (Weiter-)Entwicklungsfelder in ihrer Lehre identifizieren und analysieren sowie diese sowohl allein als auch mit kollegialer Unterstützung konstruktiv bearbeiten.

(2) Spezifische Kompetenzen bezüglich einer gender- und diversitätssensiblen Lehre

Die Absolvant_innen (er-)kennen ...	➡ Die Absolvant_innen können ...
- theoretische Grundagentexte zu gender- und diversitätssensibler Lehre sowie Kriterien für die Auswahl entsprechender Lehr- und Lernmaterialien.	- theoriebasiert Fragestellungen zu Gender und Diversity in ihre Lehrveranstaltungen integrieren.
- Methoden zur gender- sowie diversitätssensiblen Gestaltung von Lehr-/ Lernprozessen.	- diese Methoden zielorientiert bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen berücksichtigen.
- die Bedeutung einer reflexiven Haltung in Bezug auf Gender- und Diversitätsaspekte im Lehrkontext.	- ihre eigene Haltung in Bezug auf einen konstruktiven Umgang mit heterogenen Studierendengruppen einschätzen.

■ Abb. 1: Überblicksartiger Ausschnitt der hochschuldidaktischen Basiskompetenzen

Das Zertifikatprogramm setzt sich konzeptionell aus den folgenden vier Bereichen zusammen: Veranstaltungsbesuche (zum inhaltlichen Programm s. Abb. 2), Supervision und kollegiale Beratung, Lehrhospitationen, Erstellen eines elektronischen Lehrportfolios als (alternative) Prüfungsform.

Diese Bereiche sind eng miteinander verzahnt, und die Teilnehmer/-innen werden kontinuierlich und systematisch dazu angeregt, Bezüge und Verbindungen zu Frage- und Problemstellungen aus ihrer eigenen Lehre herzustellen. Dies geschieht u.a.

im Rahmen eines Lehrportfolios, das die Teilnehmenden programmbegleitend auf der Lernplattform ILIAS entwickeln.

Im Zentrum dieses Lehrportfolios steht die systematische Bearbeitung einer individuellen Fragestellung im Kontext der eigenen Lehrtätigkeit. Die Bearbeitung dieser Fragestellung wird anhand ausgewählter Materialien und Dokumente dargestellt und kommentiert. Zudem ist sie eingebettet in eine theoretisch fundierte Reflexion des eigenen Lehr-/Lernverständnisses sowie der eigenen Lehrphilosophie. Den Ab-



schluss des Lehrportfolios bilden ein Resümee zur durchlaufenen Weiterbildung und die Beschreibung eines zukünftigen Lehrvorhabens. Einzelne Elemente des Lehrportfolios, das neben einem Kolloquium Bestandteil der Abschlussprüfung zum Erwerb des Zertifikats ist, können darüber hinaus auch weiter genutzt werden, beispielsweise als Instrument für die Kommunikation mit Studierenden oder zur Präsentation der eigenen Lehrkompetenz im Rahmen von Bewerbungen. Durch die Struktur des Programms können die individuellen Erfahrungen und Kompetenzen der Teilnehmenden kontinuierlich in die Veranstaltungen mit einfließen, wodurch ganz im Sinne des Diversitätsgedankens eine vielfältige Perspektive auf hochschuldidaktische Methoden und deren Instrumente ermöglicht wird.

Veranstaltungsbegleitend wird darüber hinaus der so genannte Dreischritt (Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion) in Anlehnung an Kersten Reichs systemisch-konstruktivistische Pädagogik² als strukturgebendes Element eingesetzt. In Anknüpfung an ihre eigene Zielsetzung werden die Teilnehmenden dabei unterstützt, Wege einer sowohl lernförderlichen als auch gender- und diversitätssensiblen Gestaltung von Lehr-/Lernsettings zu entwickeln. Gleichzeitig kann so sichergestellt werden, dass auf Gender- und Diversitätsaspekte nicht nur in den drei einzelnen Veranstaltungen explizit eingegangen wird, sondern diese Aspekte auch in allen anderen Veranstaltungen sowie im gesamten Programm immer mit berücksichtigt werden.

Die positiven Erfahrungen, die in den Rückmeldungen der Teilnehmenden aus dem ersten Semester zum Ausdruck kommen, beziehen sich insbesondere auf die inhaltliche und methodische Bereicherung, auf die wertschätzende Nutzung der vielfältigen (und unterschiedlichen) Ressourcen in der Lerngruppe, auf die Möglichkeit des kollegialen Austausches sowie auf die offene und angenehme Arbeitsatmosphäre.

Die Veranstaltungen im Überblick:

- Aspekte des Lehrens und Lernens an der Hochschule
- Teilnehmer/-innenorientierung und aktivierende Lehr-/Lernmethoden
- Gendersensible Lehre
- Lehrveranstaltungen gender- und diversitätsbewusst planen und durchführen
- Portfolioarbeit mit Studierenden
- Feedback in Lehr-/Lernprozessen
- Kompetenzorientiertes Prüfen
- Kooperatives Lehren im Team und Möglichkeiten kollegialer Unterstützung
- Veranstaltungen zur Begleitung des Lehrportfolios

■ Abb. 2: Die Veranstaltungen des Zertifikatprogramms im Überblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Zertifikatsangebot an den persönlichen Zielen und aktuellen Bedarfen der Teilnehmenden anknüpft. Zudem kann durch dieses innovative Zertifikatsangebot das Thema Diversity – entsprechend der Ziele des Netzwerks *Diversity, Heterogenität & Interkulturalität* der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)³ – als Querschnittsthema in der Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule strukturell nachhaltig verankert werden.

Interessierte sind herzlich eingeladen, in das Zertifikatsprogramm einzusteigen; ein Quereinstieg ist jederzeit möglich, ebenso wie ein individueller Studienverlauf nach vorheriger Beratung. Die aktuellen Termine finden sich unter www.ph-freiburg.de/basiszertifikat_HD. |

Anmerkungen

1) Ein wesentlicher Bestandteil des Zertifikatsprogramms ist ein diversitätssensibles Vorgehen auf allen Ebenen, insbesondere auch auf der Ebene der Kommunikation. Im Zuge dessen haben wir zum Ziel, Ausschlüsse zu vermeiden und alle Geschlechter anzusprechen. Sowohl die Schrägstrichschreibweise (z.B. Kolleg/-innen) als auch andere Schreibweisen, die Bipolarität ausdrücken, versuchen wir daher im Rahmen des Zertifikatsprogramms zu vermeiden. Die Personenbezeichnungen in diesem Artikel entsprechen aufgrund redaktioneller Vorgaben nicht dieser Zielsetzung.

2) Vgl. Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 118-145.

3) Vgl. Bericht über das 1. Netzwerktreffen zu Diversity, Heterogenität & Interkulturalität auf der 43. dghd Jahrestagung 2014, <http://www.dghd.de/diversity-heterogenitaet-interkulturalitaet.html>. 4.10.2016.

Nachbarschaft verbindet

Ein Textilprojekt mit Flüchtlingsfrauen und -kindern



■ Im Seminar mit Studierenden der Kindheitspädagogik beteiligten sich Flüchtlingskinder motiviert und begeistert an der Gestaltung von Klappmaulfiguren und setzten damit spielerisch Rhythmen in Bewegung um.

Seit Anfang des Jahres 2016 sind in unmittelbarer Nachbarschaft zum Kollegiengebäude 7 Flüchtlingsfrauen aus verschiedenen Nationen mit ihren Kindern untergebracht. Aus dieser Tatsache entwickelten die Dozentinnen der Fachrichtung *Mode und Textil* den Gedanken, im Sommersemester 2016 und im Wintersemester 2016/2017 in einem zweigeteilten Projekt einen Beitrag zur Eingliederung und Unterstützung der Frauen und Kinder zu erbringen.

Dabei sollen einerseits Flüchtlingsfrauen in eine Studierendengruppe für das Lehramt integriert, andererseits Kinder einer Studierendengruppe der Kindheitspädagogik zugeordnet werden. Der Grundgedanke war, die Frauen und Kinder zu fachpraktischem Tun anzuregen und anzuleiten, didaktische

Erfahrungen zu ermöglichen und in einen genderorientierten Dialog über kulturelle Gepflogenheiten und die dazugehörige textile Sachkultur zu treten. Dies wurde von dem Gedanken begleitet, Berührungspunkte auf beiden Seiten abzubauen und über das gemeinsame praktische Gestalten den Erwerb der Sprachkenntnisse zu fördern. Durch verschiedene Zugangsweisen, textile Verfahren und Materialien sollte ein offener Prozess im Austausch miteinander angeregt werden, um pädagogische und didaktische Erfahrungen für das spätere Berufsleben sammeln zu können.

Kenntnisse textiltechnischer Fertigkeiten

In der ersten Gruppe der Lehramtsstudierenden sollte der Schwerpunkt darauf

liegen, den Flüchtlingsfrauen Kenntnisse in textiltechnischen Fertigkeiten zu vermitteln oder diese je nach Stand der Vorerfahrungen zu vertiefen sowie Objekte und/oder Kleidungsstücke für den eigenen Bedarf zu fertigen und umzugestalten. Es war daran gedacht, ihnen die Gelegenheit zu bieten, ihre eigenen Ideen gestalterisch umzusetzen und dadurch kreativen Vorerfahrungen Raum zu geben.

In der zweiten Studierendengruppe lag der Schwerpunkt darauf, den Kindern diverse Materialien und Verfahren anzubieten. Diese sollten es ihnen ermöglichen, Spielobjekte zu schaffen, sei es durch Anschauung und Nachahmung der parallel ausgeführten Gestaltungsarbeit der Kindheitspädagogikstudierenden oder, falls möglich, auch durch eigene kreative Lösungen.



Bei den ersten Gesprächen mit der Sozialpädagogin, die die Flüchtlingsfamilien bei deren Eingliederung unterstützt, stellte sich die Terminierung der Seminare als Hindernis heraus, da der größte Teil der zur Verfügung stehenden Termine mit den Sprachkursen kollidierte. Zum ersten Kennenlernertermin, zu dem die Dozentinnen eingeladen hatten, kamen fünf Frauen, zum Teil mit ihren Kindern, von denen zwar alle Interesse an dem Frauenprojekt zeigten, letztendlich aber nur drei Frauen teilnahmen. Etwa vier Frauen wollten ihre Kinder zum Kinderprojekt schicken.

Die Vorlesungszeit startete ohne eine Beteiligung der Flüchtlingsfrauen, die erst in der vierten Semesterwoche zu einer Sitzung dazukommen konnten, so dass zunächst nur eine theoretische Einführung

der Studierenden in das Projekt möglich war. Ein Austausch untereinander wurde zusätzlich durch die unregelmäßige Teilnahme der drei Frauen erschwert, was von den Studierenden in der durchgeführten Evaluation bemängelt wurde. Die Kinder wurden eingeladen, zu einem etwas späteren Zeitpunkt zu kommen, da nach Aufforderung der Sozialpädagogin jede(r) einzelne Studierende erst noch ein polizeiliches Führungszeugnis einreichen musste. Dieser Aufwand erwies sich im Nachhinein dann doch als unnötig.

Eine große Barriere für die Kommunikation stellten zudem die Sprach- und daraus resultierenden Verständigungsschwierigkeiten dar. Jede der drei Frauen hatte eine andere Muttersprache, die beiden Afrikanerinnen sprachen zudem entweder Englisch oder Französisch, die dritte, aus Syrien stammende Frau, sprach nur Arabisch. Die im Vorhinein angedachte Möglichkeit, eine Dolmetscherin einzusetzen, erwies sich aufgrund der unregelmäßigen Seminarbeteiligung der Frauen als zu aufwendig. Da die aus Syrien stammende Frau aber bereits sehr gut nähen konnte, war sie in der Lage, fachpraktisch sehr eigenständig zu agieren und stellte in der Projektzeit zwei Kleider für ihre halbwüchsige Tochter fertig, die eine weiterführende Schule in Freiburg besucht.

Die Studierenden beteiligten sich sehr aktiv an der Unterstützung ihrer Pläne, indem sie sich mit Gesten verständlich machten, und konnten dabei beobachten, wieviel Befriedigung und Freude das praktische Tun auslöste. Für diese Flüchtlingsfrau bleibt zu überlegen, inwieweit sich für sie die Möglichkeit bietet, aufgrund ihrer besonderen fachpraktischen Kenntnisse ein Betätigungsfeld und ggf. sogar eine Arbeitsmöglichkeit zu finden. Die Ergebnisse ihres Tuns wurden der betreuenden Sozial-



■ In der Gruppe der Lehramtsstudierenden entstanden u.a. zwei Kleider

pädagogin übermittelt. Um Einschränkungen bei der Seminarbeteiligung der Frauen, bedingt durch fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten, zu vermeiden, wurde eine Tutorin hinzugezogen.

Gestaltung von Objekten

Für das Seminar mit Studierenden der Kindheitspädagogik stand von vornherein fest, dass die Flüchtlingskinder kontinuierlich von einer geeigneten Tutorin mitbetreut werden sollten. Meistens kamen die Kinder zusammen mit ihren Müttern ins Seminar. Drei Kinder waren aus dem Irak, eines aus Kamerun, zwei Kinder aus Nigeria, eines aus Kurdistan. Mit der irakischen Mutter zweier Kinder und mit der nigerianischen Familie war eine Verständigung auf Englisch möglich, mit der Mutter und den Kindern aus Kamerun auf Französisch.

Mit der kurdischen Familie war seitens der Studierenden keine sprachliche Verständigung möglich. Die irakische Mutter hatte das starke Bedürfnis, ihre privaten Sorgen und Wünsche bezüglich Mithilfe zu äußern, was über die Seminarinhalte hinausging und zum Teil nach der Veranstaltung noch besprochen wurde. Die Kinder kamen recht unregelmäßig, so dass die Tutorin die Kinder hin und wieder direkt am Flüchtlingswohnheim abholte, wobei manchmal auch bis dato unbekannte Kinder mitkamen. Ein Kind besuchte das Seminar jedes Mal ca. eine Stunde später, da es bis kurz zuvor noch in der Schule war.

Wenn die Kinder kamen, beteiligten sie sich grundsätzlich sehr motiviert und begeistert an der Gestaltung der Objekte. Bei der Ausführung halfen ihnen vor allem die visuelle Nachahmung der Arbeitsschritte und das intensive persönliche Eingehen auf jedes einzelne Kind. Die Mütter arbeiteten zumeist parallel an eigenen Spiel- oder Gestaltungsobjekten. Mit selbstgestalteten Klappmaufiguren setzten die Kinder Rhythmen in Bewegung um. Des Öfteren hatten sie das Bedürfnis, draußen zu toben und sie konnten dabei ihre gestalteten Bewegungsobjekte einsetzen. Ein irakisches Kind konnte bzw. wollte sich kaum an den Angeboten beteiligen.

Am Ende des Sommersemesters wurden beide Seminare mit jeweils 16 bis 20 Studierenden mittels eines eigens entworfenen Fragebogens evaluiert. Nach eigenen Angaben fühlte sich die Mehrheit der Studierenden nicht in ihren Studiermöglichkeiten eingeschränkt, sondern empfand die Beteiligung der Frauen als Bereicherung. Die Evaluation ergab zudem, dass sich fast fünfzig Prozent der Studierenden aktiv an der Unterstützung von Flüchtlingen in verschiedenen Projekten innerhalb und außerhalb der Pädagogischen Hochschule beteiligten.

Leider kam es aufgrund der ausgeführten kulturellen und sprachlichen Hemmnisse nicht zu dem von den Dozentinnen angestrebten inhaltlichen Austausch zwischen den Flüchtlingsfrauen und den Studierenden. Dieser hätte sich vor dem Hintergrund des Seminarinhaltes „Heimat und Regionalität“ angeboten. In dieser Teilnehmerkonstellation konnte er jedoch nicht realisiert werden, was ebenfalls von den Studierenden bedauert wurde. |



„Auch in kommenden Semestern sollte es den Studierenden möglich sein, positive Erfahrungen im Umgang mit [Frauen und] Kindern und auch speziell mit Flüchtlingen im Rahmen des Kurses zu machen. Diese Art von Interaktion schafft neue interkulturelle Erfahrungen und hilft dabei, Vorurteile gegenüber den Flüchtlingen abzubauen.“

(Portfolio Sommersemester 2016, Studierender der Kindheitspädagogik)



Ein Konto für alles Mögliche.



**x-mal besser vorbereitet
mit conto**maxx**.**

Unglaublich vielseitig und unschlagbar praktisch:
das Giro- und Erlebniskonto bietet in allen Lebenslagen
Vorteile und Services, die weit über das Banking hinaus-
gehen. Mehr Infos gibt's online, vor Ort oder in der App.
... lebe dein Konto!

Risiko- und Schutzfaktoren bei Alkoholvergiftungen im Kindes- und Jugendalter

Wolfram-Keup-Preis für die RiScA-Studie

Helga Epp

RiScA



Foto: C. Lingelbach

Das Projektteam um Eva-Maria Bitzer, Fachbereich *Public Health & Health Education* an der Pädagogischen Hochschule Freiburg arbeitete von 2011-2014 an der RiScA-Studie. Ziel war die Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung prognostisch relevanter Risiko- und Schutzfaktoren bei Jugendlichen nach Alkoholintoxikation. Die prospektive Befragung wurde in Kooperation mit Heidi Kuttler, Geschäftsführerin der Villa Schöpfung in Lörrach, durchgeführt und ist Teil eines Gesamtprojektes unter Leitung von Ulrich Zimmermann vom Carl-Gustav-Carus-Universitätsklinikum in Dresden.

Im Jahr 2016 wurde die Studie mit dem Wolfram-Keup-Preis für die beste wissenschaftliche oder praxisorientierte Arbeit auf dem Gebiet der Entstehung und Behandlung von Missbrauch und Sucht ausgezeichnet.

Seit den 2000er Jahren ist die Anzahl von Jugendlichen, die auf Grund einer akuten Alkoholvergiftung stationär behandelt werden müssen, stark angestiegen. Aus diversen Studien ist bekannt, dass es sich bei diesen Jugendlichen um eine heterogene Zielgruppe handelt. So zeigt die Mehrzahl der Betroffenen ein auf die Jugendzeit begrenztes, altersspezifisches Experimentierverhalten im Umgang mit Alkohol, ein Drittel von ihnen hat allerdings umfassenden Hilfebedarf und es wird davon ausgegangen, dass diese Gruppe eine erhöhte Gefährdung für problematische Entwicklungsverläufe aufweist.

Als Reaktion auf den starken Anstieg von Jugendlichen, die im Krankenhaus behandelt werden müssen, wurde 2003 das Präventionsprogramm HaLT (Hart-am-Limit) als Unterstützungsangebot für diese Zielgruppe entwickelt. Dabei erhalten die Jugendlichen unter anderem ein Beratungsgespräch noch am Krankenbett. Bisher gibt es keine evidenzbasierte Möglichkeit zu unterscheiden, ob eine Kurzintervention – wie z.B. im Rahmen von HaLT – ausreicht oder ob intensiverer Beratungsbedarf besteht und ggf. Maßnahmen zur Abwehr von Kindeswohlgefährdung getroffen werden müssen.

Die Entwicklung eines kurzen und validierten Fragebogens im Zuge der RiScA-Studie soll Praktiker/-innen die zuverlässige Erfassung des individuellen Unterstützungsbedarfs und damit die zielgerichtete Planung von Präventionsmaßnahmen ermöglichen.

Als Ergebnis des Projektes liegt der RiScA-Fragebogen mit fünfzig Fragen vor. Er erhebt Entwicklungsgefährdungen, riskanten Alkoholkonsum und familiäre Schutzfaktoren und soll zukünftig Fachkräften am Krankenbett eine sichere Einordnung des Gefährdungsprofils betroffener Jugendlicher ermöglichen, die Grundlage einer am individuellen Bedarf und den familiären Ressourcen orientierten Intervention ist. Damit kann sowohl eine Pathologisierung von altersspezifischem Risikoverhalten als auch eine Unterversorgung besonders gefährdeter Jugendlicher vermieden werden. |

■ Prof. Dr. Ulrich Zimmermann (2.v.l.) und Heidi Kuttler mit der „buss“ Vorsitzenden Dr. Wibke Voigt und dem stellvertretenden Vorsitzenden Dr. Bernd Wessel (buss = Bundesverband für stationäre Suchtkrankenhilfe e.V.)



Lernradio PH 88,4

Ein Erfolgsprojekt wird zehn Jahre alt

Helga Epp



■ Nina Brieke (l.) und Monika Löffler (r.) mit Prof. Dr. Ulrich Druwe und Dr. Traudel Günnel zur Bedeutung von PH 88,4



Das Lernradio PH 88,4 – initiiert von Traudel Günnel und fachkundig begleitet von Monika Löffler – wurde im Jahr 2006 mit dem Ziel gegründet, Medienkompetenz nachhaltig zu fördern. Dieses Ziel wurde auf allen Ebenen erreicht, die verschiedenen Redaktionen zeigen dies:

Schule & Co bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, über ihre Themen zu berichten und eigene Radiosendungen zu gestalten.

Campus & Co bietet ein Programm, bei dem das Spektrum von Beiträgen beispielsweise von der Gesundheitspädagogik über naturwissenschaftliche oder politische Themen bis hin zu einem Interview mit dem britischen Popstar James Blunt reicht. Produziert wird das Magazin von Studierenden der Hochschule.

Radio Rostfrei – das Magazin der Seniorstudierenden der Hochschule, wird von Senior/-innen für Senior/-innen produziert.

Ein ganz eigenes Format bilden die vielen Hörspiele, die im Radiostudio erarbeitet und produziert werden. Eigens dafür wurde die *Hörspieltruhe* ins Leben gerufen, die einmal im Monat zu hören ist.

Das Radio der Pädagogischen Hochschule Freiburg sendet vierzehn Stunden pro Woche auf der Frequenz 88,4. Im haus-eigenen Studio werden die Mitwirkenden dabei angeleitet, wie Radio gemacht wird. Die redaktionellen Themen und Beiträ-

ge werden in Workshops und Seminaren von den Redaktionsmitgliedern und interessierten Radiomacher/-innen entwickelt. Durch die Möglichkeit, aktiv mitzugestalten und verantwortlich für Sendepaltung und Ausstrahlung zu sein, werden soziale, sprachliche und medienpädagogische Kompetenzen gestärkt. Das Radio ist ins reguläre Lehrangebot eingebunden und verzahnt mit seiner praktischen Medienarbeit darüber hinaus Lehre und Forschung. Nicht zuletzt kooperiert es mit Schulen, Hochschulen und weiteren Bildungseinrichtungen der Region Freiburg.

Entscheidend aber ist die Praxis: Hier wird „echtes Radio“ für Hörerinnen und Hörer produziert – „ein Umstand, der die Motivation der Beteiligten ungemein fördert“, so Monika Löffler. Dass die Beteiligten beim Lernradio jede Menge lernen, weiß die Projektleiterin aus ihrer langjährigen Erfahrung.

Der kritische, eigenständige und selbstbewusste Umgang mit dem Medium Radio ist also im Grunde weit mehr als ein Lehr- und Lernkonzept. Radiomachen wird zum medialen Ereignis und Lernen zum Erfolgserlebnis.

Dieses Konzept und die Arbeit von PH 88,4 wurde im Dezember 2015 gewürdigt, das Lernradio mit dem Landeslehrpreis 2015 und einem Preisgeld in Höhe von 50.000 Euro ausgezeichnet.

„Wir alle – die Mitglieder der Hochschule und ich selbst – freuen uns außerordent-



■ *Schule & Co* bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eigene Radiosendungen zu gestalten.



■ *Die Hörspieltruhe* erarbeitet und produziert monatlich ein Hörspiel.

lich, dass wir zehn Jahre Lernradio feiern können und sind uns sicher, dass das Radio noch sehr lange ‚On Air‘ sein wird. Als Leiterin des PH-Radios hat Monika Löffler für das Radiomachen von Kindern und Jugendlichen ein herausragendes medienpädagogisches Konzept entwickelt, das sich nicht nur in unseren eigenen Studiengängen bewährt hat, sondern auch von Schülerinnen und Schülern aller Jahrgangsstufen sowie den Lehrkräften hoch geschätzt wird,“ so Rektor Ulrich Druwe. |

Intergenerationelles Lernen an der Hochschule

Eine empirische Untersuchung im Kontext des Seniorenstudiums

Sabine Kern

Woran denken Sie bei *intergenerationellem Lernen*? Daran, dass Ältere Jüngeren erklären, wie die Welt funktioniert – oder, dass ein Teenager einer älteren Dame zeigt, wie ein Smartphone funktioniert? Die Pädagogische Hochschule Freiburg will intergenerationelles Lernen fördern. Dem entspricht der Slogan „Generation übergreifend“ auf der Titelseite des Vorlesungsverzeichnisses für das Seniorenstudium. Der Frage nachgehend, ob und wie intergenerationelles Lernen tatsächlich stattfindet, wurde im Sommersemester 2015 eine Studie durchgeführt, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden.

Tatsächlich geht es beim Von-einander-Lernen um mehr als Altersunterschiede. *Generation* kann auf der Ebene der genealogischen Familienabfolge (genealogisch), aus historischer oder auch pädagogischer Perspektive verstanden werden.

Generationenbegriffe

Der *genealogische* Generationenbegriff bezieht sich auf Abfolgen von Familienangehörigen. So gehören Großeltern, Eltern und Kinder jeweils zu unterschiedlichen Generationen. Der *historisch-soziologische* Generationenbegriff definiert Gruppierungen, denen „bestimmte politische, kulturelle oder soziale Gemeinsamkeiten zugeschrieben [werden], die sie durch die geteilte Erfahrung historischer und prägender Ereignisse entwickelt haben“ (Antz u.a. 2009, S. 16). Beim *pädagogischen* Generationenbegriff wird der Fokus auf Lernverbindungen zwischen verschiedenen Generationen gerichtet. Angehörige verschiedener Generationen erhalten die Möglichkeit, von einander zu lernen, beispielsweise Schüler/-innen von Lehrer/-innen. Menschen gehören so immer gleichzeitig zu mehreren Generationen. Personen, die ein und derselben Generation zugeordnet werden, bilden keine einheitliche Gruppe, es handelt sich vielmehr um Individuen mit eigenen Lernvoraussetzungen.

Intergenerationelles Lernen

Ausschlaggebend für das intergenerationelle Lernen ist, wie gelernt wird. Beim Von-

einander-Lernen lehrt eine Generation die andere, z.B. in Mentorenprogrammen, beim *Mit-einander*-Lernen arbeiten Angehörige verschiedener Generationen gemeinsam an einem Thema, das sich nicht direkt auf ihre eigene Lebenswirklichkeit beziehen muss. Die Reinform des intergenerationellen Lernens stellt das *Über-einander*-Lernen dar, denn hier werden Generationenunterschiede gemeinsam thematisiert und reflektiert.

Intergenerationelles Lernen lässt sich auf Grund verschiedener Generationenbegriffe allerdings weder eindeutig definieren noch erforschen. Für meine Untersuchung erschien mir das Lebensalter als Kriterium sinnvoll, weil mich intergenerationelles Lernen zwischen Seniorenstudierenden ab 45 Jahren und den jüngeren, auf einen Abschluss hin lernenden, Regelstudierenden interessierte.

Stichprobe

Ausgehend von der Annahme, dass intergenerationelles Lernen nur dann stattfindet, wenn Studierende verschiedener Generationen tatsächlich zusammen lernen bzw. über Veranstaltungssitzungen hinaus an gemeinsamen Lernprojekten arbeiten, befragte ich Studierende aus altersgemischten Seminaren, die vorrangig für Regelstudierende angeboten, aber auch für Seniorenstudierende geöffnet waren. Im Erhebungszeitraum von Mai bis Juni 2015 befragte ich 204 Studierende im Alter von 19 bis 75 Jahren und erhielt Antworten von 21 Senioren- und 180 Regelstudierenden zwischen 19 und 44 Jahren, wobei die

Regelstudierenden verschiedenen historisch-soziologischen und vermutlich auch genealogischen Generationen angehörten. Ähnlich verhielt es sich mit den Seniorenstudierenden. Auch zwischen den Gruppierungen der Regelstudierenden und der Seniorenstudierenden kann es Überschneidungen geben, wenn z.B. Regelstudierende und Seniorenstudierende aus derselben Generation stammen. Für die Auswertung teilte ich die befragten Studierenden deshalb in Alterskohorten ein.

Fand intergenerationelles Lernen statt?

Obwohl der Anteil von Seniorenstudierenden in geöffneten Seminaren eher gering war, fand intergenerationelles Lernen in den untersuchten altersgemischten Seminaren durchaus statt, insbesondere dann, wenn Studierende unterschiedlichen Alters einander tatsächlich wahrnehmen konnten.

Eine weitere Voraussetzung für intergenerationelles Lernen ist, dass intergenerationelle Kontakte gepflegt werden. Das war für die Mehrheit der befragten Studierenden der Fall. Zudem gab ein Drittel, sowohl der Regel- als auch der Seniorenstudierenden an, die Seminare aus reinem Interesse zu besuchen. Für intergenerationelles Lernen muss Kommunikation zwischen den Generationen stattfinden. Über die Hälfte der Befragten hat Kommunikation mit älteren oder jüngeren Studierenden erlebt. Es ist anzunehmen, dass für intergenerationelle Lernprozesse mehr als bloßes

Geburtsjahrgänge	Alter	Bezeichnung der Alterskohorte	Anzahl der befragten Studierenden dieser Kohorte
1940-1955	60-75 Jahre	ältere Studierende	17
1956-1970	45-59 Jahre	Studierende mittleren Alters mit Zugang zum Seniorenstudium	5
1971-1985	30-44 Jahre	Studierende mittleren Alters ohne Zugang zum Seniorenstudium	17
1986-1996	19-29 Jahre	jüngere Studierende	164

■ Abb.1: Einteilung der Alterskohorten der Studierenden

Zuhören bei Referaten oder Redebeiträgen im Plenum notwendig ist. Allerdings hat nur etwa ein Drittel der befragten Studierenden in altersgemischten Kleingruppen gearbeitet. Schließlich gab nur etwa jede fünfte befragte Person an, dass Dozent/-innen die Alterszusammensetzung thematisiert hätten. Vermutlich konnte nur diese Gruppe intendiertes intergenerationelles Lernen erleben. Förderlich für intergenerationelles Lernen sind positive Bewertungen intergenerationaler Begegnungen, was für fast alle Befragten, insbesondere für ältere Studierende, zutraf.

Über die Seminare hinaus können in Bezug auf die Pädagogische Hochschule Freiburg weitere Schlüsse zu intergenerationellem Lernen gezogen werden. Etwa ein Drittel der befragten Studierenden gab an, über Erfahrungen mit intergenerationellem Lernen zu verfügen. Während die Befragten mehrheitlich angaben, dass sie von anderen Generationen lernen könnten, schrieben Jüngere dem Lernen von anderen Generationen mehr Bedeutung zu als umgekehrt. Generell bestand Einigkeit darüber, dass von anderen Generationen mehr gelernt werden könne als von

der eigenen. Entsprechend der Selbst- und Fremdwahrnehmung können Ältere von Jüngeren am besten moderne Sichtweisen oder den Umgang mit neuen Medien lernen. Umgekehrt können Jüngere vor allem von der Lebenserfahrung der Älteren profitieren.

Für die geöffneten altersgemischten Seminare im Sommersemester 2015 gilt, dass höchstens ein Fünftel der befragten Studierenden intendiertes intergenerationelles Lernen erlebt hat. Studierende, die nicht an altersgemischten Seminaren teilnahmen, wurden bei der Untersuchung nicht berücksichtigt. Da außerhalb altersgemischter Veranstaltungen nur wenige Kontaktmöglichkeiten für Studierende aus verschiedenen Generationen bestehen, ist anzunehmen, dass insgesamt nur sehr wenig intergenerationelles Lernen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg erfolgte. Die Untersuchung ergab jedoch, dass – besonders bei älteren Studierenden – ein starker Wunsch nach intergenerationellen Begegnungen und Lernprozessen besteht. Grund genug, intergenerationelles Lernen an der Hochschule zu fördern! |



Literatur

Antz, Eva-Maria u.a. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld: Bertelsmann. – Kern, Sabine (2015): Intergenerationelles Lernen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Eine empirische Untersuchung im Kontext des Seniorenstudiums. Pädagogische Hochschule Freiburg. – Steinhoff, Bernd (2015): Seniorenstudium 45+. Generation übergreifend. Pädagogische Hochschule Freiburg.

Health Literacy in Childhood and Adolescence

Kurzbericht über eine internationale Summer School 2016

Uwe H. Bittlingmayer · Eva-Maria Bitzer
Verena Bodenbender · Johannes Lebfromm · Diana Sahrai

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsverbundes *Health Literacy in Childhood and Adolescence* (www.hlca-consortium.de) fand an der Hochschule Ende September 2016 eine Summer School statt. Die etwa 40 Teilnehmenden setzten sich zusammen aus den wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen des Verbundes (20), aus eingeladenen Wissenschaftler/-innen der Partnerhochschulen Universidade Nova de Lisboa, Gowarshad Institute of Higher Education Kabul und Universidad de Antioquia (Medellin, Kolumbien) (8) sowie Nachwuchswissenschaftler/-innen, die sich auf einen von uns veröffentlichten Call beworben hatten (13). Die Summer School wurde in enger Kooperation mit dem Akademischen Auslandsamt vor Ort und der FHNW sowie in Kooperation mit der Universität Bielefeld (Ullrich Bau-

er, Orkan Okan) und dem Scientific Support Center der Universität Duisburg-Essen (Maike Müller) durchgeführt.

Die Konzeption der insgesamt viereinhalb-tägigen Summer School sah vor, dass sowohl auswärtige Expert/-innen als auch Wissenschaftler/-innen aus dem Konsortium für Input sorgten, und dass die Teilnehmenden im Anschluss daran in vorab thematisch zugeordneten Arbeitsgruppen selbständig Perspektiven auf das Thema Health Literacy von Kindern und Jugendlichen erarbeiteten. Die Summer School war international prominent besetzt: Wir konnten Anja Blechschmidt (FHNW) und Sarah Mantvill (Dana-Farber Cancer Institute Boston) gewinnen, aus „Konsortiums-Boardmitteln“ haben neben den Organisator/-innen u.a. Paula Bleckmann

(Alanus Hochschule), Jürgen Pelikan (Universität Wien), Luis Saboga-Nunes (National School of Public Health, Universidade Nova de Lisboa, POR), Diane Levin-Zamir (Clalit Health Services Department of Health Education and Promotion, Tel Aviv) und Kristine Sørensen (Global Health Literacy Academy, NL) vorgetragen.

Im Zentrum der Inputs stand dabei zum einen – neben der Vorstellung des Forschungsverbundes in diesem Kreis (Ullrich Bauer, Orkan Okan, Janine Bröder) – die Präsentation der Forschung zur Gesundheitskompetenz, also der Health Literacy-Forschung. Der Blick war vor allem auf Kinder und Jugendliche gerichtet (u.a. Eva-Maria Bitzer, Paula Bleckmann, Sarah Mantvill, Jürgen Pelikan, Diane Levin-Zamir). Intensiv diskutiert wurden die Vor-



■ Die etwa 40 Teilnehmenden ziehen eine positive Bilanz: Summer Schools sind ein probates Mittel, die Internationalisierung der Hochschule weiter auszubauen.

und Nachteile enger oder weiter Health Literacy-Verständnisse, allgemeiner und spezifischer Konzepte von Gesundheitskompetenz und Health Literacy, etwa Mobile Health Literacy oder Food Health Literacy. Ferner ging es auch um den Einbezug anderer Forschungslinien und -traditionen in die Health Literacy-Diskussion (Logopädie, Anja Blechschmidt; Soziolinguistik, Diana Sahrai und Uwe H. Bittlingmayer) sowie um die Frage nach möglichen politischen Umsetzungsstrategien (Kristine Sørensen).

Die Festlegung der inhaltlichen Arbeitsgruppen erfolgte vorab durch Präferenzabfrage bei den Teilnehmenden und anschließender thematischer Bündelung durch die Organisator/-innen. Auf diese Weise wurden vorab fünf Arbeitsgruppen gebildet: „Quantitative“, „Theoretical Concepts“, „National Perspectives and Policy Strategies“, „Health Literacy in Afghanistan“ und „Minority Health“. Die Sprache der Summer School war Englisch, Spanisch oder Deutsch (wenn nur Inländer/-innen in der Arbeitsgruppe waren). Bei der Arbeitsgruppe „Quantitative“ (Leitung: Luis Saboga-Nunes) wurden Daten aus einem portugiesischen Health Literacy-Survey, der vom Leiter der Arbeitsgruppe verantwortet wurde, bearbeitet, ausgewertet und interpretiert. Die von Luis Saboga-Nunes verfügbar gemachten Surveydaten werden für Veröffentlichungen, die in der Arbeitsgruppe vordiskutiert wurden, vorbereitet.

Die Arbeitsgruppe „Theoretical Concepts“ (Leitung Janine Bröder und Dirk Bruland) diskutierte entlang einer von Janine Bröder durchgeführten systematischen Literaturrecherche das aktuelle konzeptionelle Verständnis von Health Literacy im Kindes- und Jugendalter. Dann wurde – dem Interesse der Teilnehmer/-innen folgend – vor allem eine offene Fragestellung intensiv erläutert: Inwieweit ist Health Literacy

kontextabhängig und inwieweit schlagen sich komplexe, interdependente Mensch-Umwelt-Interaktionen in der alltagspraktischen Anwendung von Health Literacy nieder. Diese Fragestellung wurde im Rahmen eines sozialisationstheoretischen Grundlagentextes von Matthias Richter und Klaus Hurrelmann exploriert.

Die Arbeitsgruppe „National Perspectives and Policy Strategies“ (Leitung: Cristina de Vaz Almeida) war vergleichend ausgerichtet und analysierte Portugals national ausgerichtete gesundheitspolitische Health Literacy-Strategie und deren Übertragbarkeit auf Kolumbien. Dabei wurde erstens deutlich, dass eine One size fits all-Strategie aufgrund von zu starken nationalen Heterogenitäten wenig erfolgversprechend ist. Zweitens zeigte sich aufgrund der mehrsprachigen Zusammensetzung der Arbeitsgruppe, wie bedeutsam die Übersetzung und genaue Definition von Konzepten wie Health Literacy für eine gewinnbringende Diskussion ist. Insgesamt könnten beide Länder von den jeweiligen Erfahrungen, Strategien und Kenntnissen profitieren: Portugal etwa von der kritischen Auseinandersetzung, welche in Kolumbien aktuell zu Konzepten aus dem Umfeld von Health Literacy – wie etwa Gesundheit, Bildung, Erziehung und Health Education – stattfindet, und andererseits Kolumbien von der starken zentralistischen Planung eines nationalen Health Literacy-Plans in Portugal.

In der Arbeitsgruppe „Health Literacy in Afghanistan“ (Leitung: Stefanie Harsch, Asadullah Jawid und Elias Sahrai) ging es schließlich um zwei verbundene Perspektiven. Zunächst darum, wie das Konzept Health Literacy für Afghanistan adaptiert werden kann, welche Maßnahmen für ein Nationales Agenda Setting notwendig wären und welche Maßnahmen zur Steigerung von Health Literacy für besonders vul-

nerable Zielgruppen in Afghanistan (etwa Bevölkerung in schwer zugänglichen ländlichen Regionen) sinnvoll wären. Daraus ist ein nationaler Survey zur Erfassung von Health Literacy in Afghanistan hervorgegangen, der derzeit in Vorbereitung ist. Andererseits ging es hier aber auch darum einzuschätzen, wie die Situation der afghanischen Minderheitsbevölkerung in Deutschland und wie insbesondere die Situation der Flüchtlinge vor dem Hintergrund von in Deutschland notwendigen Gesundheitskompetenzen ist.

Der Workshop „Minority Health“ (Leitung: Anna-Lena Rademaker und Zeynep Isleras) widmete sich u.a. der Bearbeitung und Interpretation qualitativen ethnografischen Materials, das im Rahmen des Projekts ELMi (eHealth Literacy and Minority Health) erhoben wurde. Die Arbeitsgruppe diskutierte zunächst methodische Zugänge zu Gesundheitsvorstellungen und daran anknüpfende Handlungsstrategien Jugendlicher und erarbeitete die Vorzüge eines mixed method-Designs. Im Anschluss daran wurden Feldprotokolle diskutiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Ergebnis wurde deutlich, wie genau sich die Gesundheitspraxen der ethnografisch begleiteten Jugendlichen vor dem Hintergrund kultureller, jugendtypischer oder auch geschlechtsspezifischer Alltagsfragen herausbilden.

Die Heterogenität der Arbeitsgruppen, ihre Diskussionen und Resultate veranschaulichten gut die Verbreitung des Health Literacy-Konzepts, das in den letzten zehn Jahren eine steile Karriere – ausgehend von der medizinischen Versorgungsforschung in die sozialwissenschaftliche, ökonomische und politikwissenschaftliche Gesundheitsforschung – vollzogen hat. Dabei ist Health Literacy bislang überraschend wenig auf Kinder und Jugendliche bezogen worden, obwohl sich auch hier in den letzten Jahren eine vermehrte Anstrengung in der Forschung finden lässt. Die Summer School war für uns beides: Notwendigkeit, den Versprechungen eines Forschungsantrags genüge zu leisten, und Experiment, ob ein solches Format an der Pädagogischen Hochschule vernünftigerweise durchzuführen ist. Die Bilanz ist positiv, auch wenn der Arbeitsaufwand erheblich war. Unterm Strich sind aus unserer Sicht Summer Schools insgesamt ein probates Mittel, die Internationalisierung der Hochschule weiter auszubauen. |

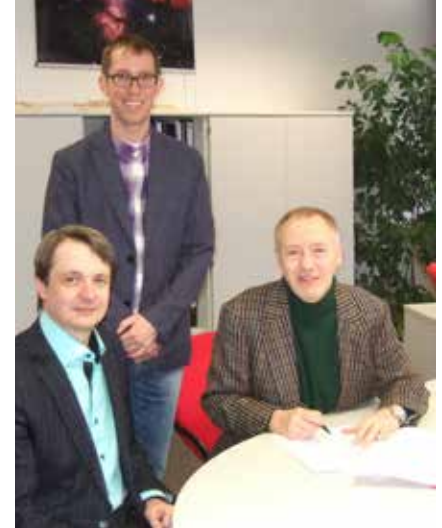
Die Kooperation Freiburg – Belgorod

Gemeinsam lehren, lernen und forschen

Dennis Strömsdörfer



■ Die größte Hochschule der Oblast Belgorod, die Nationale Staatliche Forschungsuniversität Belgorod, ist Kooperationspartnerin der Pädagogischen Hochschule Freiburg.



■ Unterzeichnung des Kooperationsvertrags: (v.l.n.r.) Dr. Alexey Kolesnikov, Dennis Strömsdörfer und Rektor Prof. Dr. Ulrich Druwe

Die mit ca. 350.000 Einwohner/-innen für russische Maßstäbe eher kleinere Gebietshauptstadt Belgorod – wörtlich: die weiße Stadt – liegt an der Grenze zur Ukraine, rund 800 km südlich von Moskau. Die größte Hochschule der Oblast, die Nationale Staatliche Forschungsuniversität Belgorod (BelGU)¹, hat 22.000 Studierende, davon ca. 330 Studierende im Fach Deutsch². Aufgrund der Umstellung auf die BA/MA-Struktur (hochschulintern schon seit 2008) bieten sich sowohl für den fachlichen Austausch auf Studierenden- und Dozent/-innen-Ebene als auch auf der Ebene der Entwicklung von Lehr-Lern-Medien zurzeit hervorragende Möglichkeiten. Bei mehreren gegenseitigen Besuchen und Arbeitsaufenthalten seit 2006 traten die gemeinsamen Interessen immer stärker hervor, so dass im Februar 2016 die Pädagogische Hochschule und die BelGU schließlich einen fünfjährigen Kooperationsvertrag unterzeichnen konnten. Seitdem haben sich die Pläne für die Zusammenarbeit zwischen dem Bereich Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache und der dortigen Fakultät für Fremdsprachen (zuständig für die Ausbildung von Deutschlehrer/-innen) konkretisiert. Aus diesem Grund hat die russische Hochschule die Anschubfinan-

zierung für die Kooperation seit Februar 2016 übernommen und bereits zwei Koordinations- und Arbeitsaufenthalte an jeder Partnerhochschule finanziert.³ Zwei weitere Besuche fanden im Januar und Februar 2017 statt.

Die Kooperation

Die Situation des DaF-Unterrichts in Russland hat in den letzten Jahren insofern eine Veränderung erfahren, als die rein germanistische Ausbildung sich zugunsten einer fachspezifischen Ausbildung mit Deutschbezug weiterentwickelt hat: Ziel ist nicht mehr eine „Germanistik für eine kleine, ausstrahlungslose Minderheit von Studierenden, Lehrenden und Instituten [...]“⁴. Vielmehr ergibt sich aus dem Mangel an qualifizierten Fachkräften – insbesondere mit nachgefragten Spezialisierungen und mit Kenntnissen im Fach Deutsch – in Russland eine große Chance. So lernen an der BelGU zurzeit 178 Personen außerhalb der klassischen pädagogischen Ausbildung Deutsch als Fremdsprache. Dieser Unterricht wird größtenteils von Lehrenden des Lehrstuhls für Deutsch und Französisch durchgeführt. Diese Tendenz versucht die Kooperation zu begleiten, indem sie Studienelemente bzw. Lehr-Lern-Medien her-

vorbringt, die Personen qualifizieren, die sowohl in den klassischen Lehrberufen als auch in anderen Bereichen mit Deutschlandbezug tätig sein können – die angestrebte Kooperation zielt daher auf eine gleichsam maßvoll über die engen Fachgrenzen hinausblickende zusätzliche Qualifikation.

So bieten die Studiengänge im Bachelor- und Masterbereich bei beiden Partnern die Möglichkeit zur individuellen Profilbildung und damit bei der längerfristigen Planung auch Ansatzpunkte zu einer Diversifikation bei der Gestaltung der Curricula. Dabei verstehen sich die Hochschulen als Brücke zwischen Schule und Beruf, so dass sie die Aufgabe übernehmen, neben sprachlichen auch fachliche Kompetenzen zu fördern – wie z.B. bereits in der Reakkreditierung des Masterstudiengangs DaZ/DaF an der Pädagogischen Hochschule durch Studienelemente wie „Projektmanagement“ (2. Semester) deutlich wird. Dabei spielen auch fächerübergreifende Überlegungen eine Rolle: So sollen im russischen Curriculum in Absprache mit den Freiburger Kolleg/-innen ebenfalls neben transkulturellen Themenstellungen auch literaturwissenschaftliche Aspekte Eingang in das Studium finden, wie es in den deutschen

Lehramtsstudiengängen und im Arbeitsbereich DaZ/DaF bereits üblich ist. Dies würde die inhaltliche und strukturelle Anschlussfähigkeit des russischen Deutschstudiums an die innerdeutsche Ausbildung erheblich erleichtern und wiederum einen Beitrag leisten sowohl zur Internationalisierung als auch zur gegenseitig sich unterstützenden Weiterentwicklung der Studiengänge (u.a. im Hinblick auf die Reakkreditierung des MA DaZ/DaF im Jahr 2021 an der Pädagogischen Hochschule und auf den Ausbau der BA- und MA-Curricula an der BelGU).

Forschungsschwerpunkt Lehr-Lern-Medien

Durch den intensiven Austausch von Lehrenden und Studierenden sollen die wechselseitigen Studienstrukturen deutlicher werden, so dass gemeinsam Ideen für innovative Lehr-Lern-Medien entwickelt, erstellt und erprobt werden können. Dadurch ergeben sich auch neue Perspektiven und Themen für die Curricula bzw. für einzelne Studienelemente beider Hochschulen: Auf der Grundlage von Hospitationen im Schul- und Hochschulbereich entwickeln die Kooperationspartner gemeinsame (hochschul-)didaktische und curriculare Konzepte für die Lehr-Entwicklung. Das Ziel ist die Etablierung eines Forschungsschwerpunktes „Lehr-Lern-

Medien“, in dessen Verlauf mit Erprobung und Implementierung innovativer Lehrkonzepte auch die Institutionalisierung in Form eines Deutsch-Russischen Zentrums an der BelGU geplant ist. Hier werden die von beiden Seiten kooperativ bearbeiteten Forschungsschwerpunkte insbesondere unter fach- und kulturwissenschaftlichen Fragestellungen unter klarer Einbeziehung einer transkulturellen germanistischen und auch fächerübergreifenden Perspektive gebündelt.⁵ Dabei sollen insbesondere auch Nachwuchswissenschaftler/-innen aus Russland und Deutschland in die Kooperation integriert werden.

Ausblick

Die für die Anlaufphase der Kooperation erforderlichen Maßnahmen belaufen sich auf den Austausch von Lehrenden, auf die Ermöglichung von Arbeits- und Forschungsaufenthalten (auch mit Hilfe von Russisch-Sprachkursen für alle deutschen Teilnehmenden), auf den Austausch von Studierenden für Praktika und Studiensemester⁶ sowie auf die Unterstützung bei der Ausstattung des Partners mit Arbeits- und Lehrmitteln. Im Speziellen werden für die Durchführung der geplanten Konferenz im Jahr 2020 auch DaF-Spezialist/-innen anderer Institutionen im In- und Ausland hinzugezogen, so dass auch neueste Impul-

se aus der Forschung in anderen Standorten mit einbezogen werden können.

Die anspruchsvollen Ziele, die diese Partnerschaft verfolgt, gründen sich auf langjährige vertrauensvolle Zusammenarbeit in verschiedenen Projekten und bei gegenseitigen Besuchen. Dabei hat sich vor allem gezeigt, dass im Bereich der Entwicklung von Lehr-Lern-Medien bzw. bei deren Analyse großes Potential liegt: Einerseits entwickelt die russische Seite jährlich neue Lehrwerke, andererseits ist die Analyse von Lehr-Lern-Konzeptionen ein zentraler Bestandteil in der DaZ/DaF-Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Freiburg. |

Anmerkungen

- 1) <http://www.bsu.edu.ru>
- 2) Zum Vergleich: Im Bereich DaZ/DaF der Pädagogischen Hochschule Freiburg sind ca. 150 Studierende eingeschrieben.
- 3) Die Finanzierung für das Jahr 2017 übernimmt die PH Freiburg mit einer Summe von 10.000 Euro; die Folgefinanzierung ab 2018 wird beim DAAD beantragt (Stand 7.3.2017).
- 4) Aus der Resolution der 13. Germanistikkonferenz in Irkutsk, in: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland. Moskau 2010. S. 9.
- 5) Für 2020 ist eine Konferenz, die die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit aufzeigt, an der Pädagogischen Hochschule Freiburg geplant.
- 6) Praktika und Studiensemester sind schon seit WiSe 2016/2017 möglich; Informationen auf www.ph-freiburg.de/ma-daz-daf

Die Internationale *National Model United Nations*-Konferenz

Interview mit Hans-Peter Burth und Teilnehmenden am politisch-diplomatischen Simulationsprojekt der Vereinten Nationen in New York

Helga Epp

ph-fr: Wie kam es dazu, dass Sie im März 2016 mit Ihren Studierenden an der Internationalen *National Model United Nations*-Konferenz in New York teilnahmen?

Hans-Peter Burth: Ich habe im Oktober 2014 mit zwei Kollegen von unserer Hochschule für eine Woche die St. Mary's University in Halifax/Kanada besucht. Ziel des Aufenthalts war es, die Möglichkeiten für eine künftige Kooperation beider Universitäten auszuloten. Dabei haben wir u.a. mit dem Präsidenten, mehreren Dekanen und den Vertreter/-innen verschiedener Institute gesprochen. Bei einem dieser Treffen lernte ich Marc Doucet vom Institut für Politikwissenschaft in St. Mary's kennen. Von ihm kam der Vorschlag, dass wir mit einer gemeinsamen Studierendendelegation an der NMUN-Konferenz in New York teilnehmen könnten. (Marc Doucet fährt mit seinen Studierenden schon seit zehn Jahren zum NMUN.) Wir vereinbarten, dass ich im Frühjahr 2015 zunächst als „Beobachter“ die kanadische Delegation beim NMUN New York be-

gleiten sollte, um mir ein Bild zu machen. Ich habe die NMUN 2015 sehr positiv erlebt und folglich haben wir für die NMUN 2016 dann die Teilnahme mit einer gemeinsamen Delegation von Studierenden der Pädagogischen Hochschule und von St. Mary's geplant. Ab September 2015 führten wir eine gemeinsame Konferenzvorbereitung für unsere Studierenden mithilfe von Blackboard Collaborate übers Internet durch, im März 2016 ging es dann nach New York.

Was muss man sich überhaupt unter der NMUN-Konferenz vorstellen?

Franziska Storz: Wie der Name *National Model United Nations* schon erahnen lässt, handelt es sich dabei um ein Simulationsprojekt der Vereinten Nationen. Die Teilnehmer/-innen schlüpfen in die Rolle von Diplomat/-innen aus aller Welt, verhandeln miteinander, diskutieren aktuelle Probleme und finden dabei hoffentlich auch einige Lösungsansätze. Die Vereinten Nationen haben verschiedene Gremien wie z.B. die Vollversammlung, den

Sicherheitsrat, den Wirtschafts- und Sozialrat. Diese Gremien findet man auch im Modellspiel wieder.

Wie schwierig war es, in die Rolle eines Diplomaten zu schlüpfen und seine Argumente vorzutragen?

Philipp Steck: Zum Einen kann man sagen, dass die Teilnehmenden durch die Bereitstellung von Materialien der Vereinten Nationen mit den Gepflogenheiten auf dem diplomatischen Parkett vertraut gemacht wurden, was sich als durchaus hilfreich bei der Teilnahme an der Konferenz herausstellte. Des Weiteren bereiteten wir uns auch in zahlreichen Sitzungen selbst auf den Ablauf vor, indem wir beispielsweise übt, eigens verfasste Reden vorzutragen oder an „position papers“ arbeiteten, welche die Argumente und Ansichten des von uns vertretenen Landes (der Schweiz) darlegten. Diese Maßnahmen erleichterten die Arbeit während der Gremiensitzungen im Modellspiel. Dennoch stellten sich die formale Sprache, die strikt geregelten Abläufe und das „Sich-neutral-verhalten“ teils durchaus als Herausforderung dar, mit der man aber im Laufe der vier Konferenztage immer besser umzugehen wusste.

War die Amtssprache Englisch oder gab es simultane Übersetzungen?

Franziska Storz: Während der gesamten Konferenz wurde ausschließlich Englisch gesprochen und es gab keine Übersetzungen. Das war auch nicht immer leicht, denn sehr viele Teilnehmer/-innen sind englische Muttersprachler/-innen, so dass das Niveau der Debatten generell sehr hoch war. Aber man sollte sich davon nicht entmutigen lassen. Es war auch eine gute Möglichkeit, seine eigenen Englischkenntnisse aufzufrischen und zu verbessern!

Für Politikstudierende war es sicherlich sehr lehrreich, an solch einer Veranstaltung teilzunehmen. Was nehmen Sie mit? Was haben Sie gelernt?

Philipp Steck: Das ist definitiv richtig und die Teilnahme an einer solchen Art von Veranstaltung ist in jeder Hinsicht lehrreich. Die Vereinten Nationen sind sowohl im Studium als auch im späteren Schulalltag ein wichtiges Thema. Die Möglichkeit, einmal selbst Teil dieser Organisation zu werden, wenn auch „nur“ in einer Simulation, trug ungemein dazu bei, ein tieferes Verständnis über die Arbeit der Vereinten Nationen zu erlangen, was wir Teilnehmenden als immensen Vorteil für unseren späteren Beruf ansehen. Ganz persönlich beeindruckten mich die internationale und multikulturelle Atmosphäre und die Offenheit der Teilnehmenden. Man konnte sich mit Menschen aus der ganzen Welt austauschen und interessante Gespräche führen. Die Abschlusssitzung der Konferenz im Plenarsaal des UNO-Hauptquartiers stellte ein weiteres Highlight dar. Den Lernzuwachs würde ich als sehr groß bezeichnen, da man neben der Entwicklung weiterer sprachlicher Kompetenz außerdem viel über Diplomatie, die Organe der Vereinten Nationen und deren konkreter Arbeit erfuhr, was uns Teilnehmende nachhaltig prägte.



■ Die kanadisch-deutsche Joint Delegation mit ihren Auszeichnungen vor dem Turm des UN Hauptquartiers in New York.

Franziska Storz: Die Teilnahme an dem NMUN war für uns alle ein einmaliges Erlebnis! Im Rahmen unserer Vorbereitung haben wir viel über die Geschichte und den Aufbau der Vereinten Nationen gelernt. Wir haben vor allem aber auch gelernt, wie die Vereinten Nationen „arbeiten“, d.h. wie die Gremien debattieren und letztlich Lösungen finden, Resolutionen verabschieden ... Außerdem haben wir natürlich viel über die Schweiz und deren Politik gelernt.

Wie war die NMUN-Konferenz aus Sicht eines Politikprofessors?

Hans-Peter Burth: Auch für mich war die Teilnahme an NMUN ein großartiges Erlebnis. Schon allein der internationale Rahmen einer solchen großen Simulationskonferenz mit so vielen Teilnehmer/-innen aus aller Welt und dazu noch mitten in Manhattan war sehr aufregend. Auch der Besuch in der Schweizer Botschaft, der unserer Vorbereitung diente, war sehr interessant. Es waren einige sehr intensive Tage, an denen ich von früh bis spät mit meinem Kollegen Marc Doucet auf den Fluren des Sheraton- und Hilton-Hotels unterwegs war und die verschiedenen Gremienräume besucht habe. Wir haben immer versucht, genau dann zu einer Gremiensitzung zu kommen, wenn eine(r) unserer Studierenden eine Rede hielt, die wir dann per Foto und Video aufgenommen haben. Am Ende des Abends gab es jeweils noch eine kurze Teambesprechung.

Insgesamt haben die Teilnehmer/-innen unserer Joint Delegation einen sehr guten Job gemacht und auch noch einen Preis gewonnen. Auch der Kontakt mit Kolleg/-innen aus Kanada, den USA und sogar Deutschland am Rande der Konferenz und beim Faculty Meeting war sehr interessant und anregend. Angesichts der für alle Beteiligten rundum positiven Erfahrung haben wir für 2018 die erneute Bildung einer Joint Delegation mit St. Mary's geplant. |

Konferenz für studentische Forschung

Interview mit Lisa Vater

Helga Epp

ph-fr: Im Juni 2016 fand an der Universität Oldenburg die Konferenz für studentische Forschung statt. Wie kam es zu Ihrer Teilnahme an der Tagung?

Lisa Vater: Andreas Schulz, mein Dozent im Institut für Mathematische Bildung, hatte mir vorgeschlagen, an der Konferenz teilzunehmen. Das Angebot, an einer Konferenz wie dieser (so das erste Mal in Deutschland) gemeinsam mit anderen Studierenden aus ganz Deutschland teilzunehmen und dabei auch noch die Gelegenheit zu bekommen, die Stadt Oldenburg kennenzulernen, klang für mich sofort vielversprechend. Ich lasse mich gerne auf Neues ein – das kam nach dem Examen gerade recht! Bei der Anmeldung, vor allem beim Schreiben des Abstracts wurde ich von Andreas Schulz, der zusammen mit Timo Leuders Betreuer meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit war, sehr mit Verbesserungsvorschlägen unterstützt. Den Vortrag/die Präsentation habe ich selbst erarbeitet, was aber nach der langen Beschäftigung mit dem Thema meiner Arbeit (Entwicklung und Evaluation einer Lernumgebung zur halbschriftlichen Multiplikation in Klasse 3) kein allzu großes Problem darstellte. Die komplette Organisation (Anmeldung, Programmverlauf, Verpflegung, Unterkunft, Reisekosten etc.) wurde von der Universität Oldenburg sehr zuverlässig und engagiert durchgeführt. Auf Fragen wurde sofort geantwortet und man merkte, dass sich alle Beteiligten für einen reibungslosen Ablauf einsetzten.

Welche Erfahrungen haben Sie auf der Tagung gemacht?

L.V.: Zunächst war es spannend, mit Studierenden aus unterschiedlichsten Fakultäten/Fachrichtungen zusammenzukommen. Die Vielfalt an Themen, die, soweit es ging, für alle auch verständlich vorgestellt wurden, war schon sehr beeindruckend. Die Gespräche mit Menschen aus verschiedenen Bereichen der Forschung, die so im PH-internen Kreis natürlich nicht möglich sind, waren für mich sicherlich eine Bereicherung, da ich ja nicht nur vor Kindern stehen werde, die alle Lehrer/-innen werden wollen.

Der Vortrag an sich, in einem großen Hörsaal, war natürlich nicht ohne. Ich bin nicht unbedingt die Person, die sehr nervös ist, wenn sie vor Publikum spricht. Das allerdings war schon eine neue und herausfordernde Situation für mich, der ich mich letztendlich aber auf jeden Fall ein zweites Mal stellen würde! Über ein Thema zu sprechen, mit dem man sich lange Zeit befasst hat, und dabei interessierte Zuhörer/-innen vor sich sitzen zu haben, kann wirklich auch Freude bereiten.

Vor allem das Interesse der Zuhörer/-innen und die Diskussionen am Ende der Vorträge überraschten mich positiv. Aufgrund der Tiefe der Fragen wurde deutlich, dass sich das Publikum wirklich dafür interessierte, was vorgestellt wurde.

Ich selbst, die einzige aus dem Bereich Grundschullehramt, hätte nicht damit gerechnet, dass sich z.B. Sportwissenschaftler/-innen und Mediziner/-innen so für meine Forschungsarbeit interessieren und auch für mich spannende Fragen zu meiner Arbeit stellen würden. Die unterschiedlichen Programmpunk-



■ Aus dem Fotowettbewerb der Universität Oldenburg zum Thema „Studentische Forschung“ – Judith Höning: Gemütlicher Arbeitsessel

te/der Programmverlauf insgesamt, d.h. Vorträge, Poster-Vorstellungen, Abendprogramm mit dem Bestseller-Autor Bastian Bielendorfer, der selbst auch in Oldenburg studiert hat, wurden vom Organisationsteam der Universität Oldenburg mit viel Herzblut zusammengestellt und umgesetzt. Es war deutlich zu spüren, dass den Menschen aus dem schönen Norden viel daran lag, dass es uns Forscher/-innen während der gesamten Konferenz gut ging und wir bestens versorgt waren. Sei es auf kulinarische Weise oder durch ein inhaltlich abwechslungsreiches Programm.

Würden Sie die Teilnahme an einer solchen Tagung nachfolgenden Studierenden empfehlen?

L.V.: Ich bin sehr froh und dankbar, dass ich die Gelegenheit bekommen habe, an dieser Konferenz teilzunehmen. Wie bereits geschildert, bekam ich durch die unterschiedlichsten Fachrichtungen einen Einblick in ganz verschiedene Bereiche der Forschung. Was an Universitäten und Hochschulen alles erforscht wird und in welchem Ausmaß, ist schon beeindruckend. Daneben war es für mich eine schöne Erfahrung neue Menschen aus verschiedenen Städten und Fachbereichen kennenzulernen. Also: Ich würde die Teilnahme auf jeden Fall empfehlen! Schön wäre es, wenn vielleicht weitere Studierende aus Freiburg teilnehmen würden, um mit einem Gemeinschaftsgefühl nach Oldenburg zu fahren.

An dieser Stelle möchte ich unbedingt auch der Markgrafenschule Altensteig danken, an der ich im Rahmen meines Professionalisierungspraktikums für meine Abschlussarbeit forschen durfte. Ohne die nette Unterstützung der Schulleitung, ohne meine Mentorin Anna WeiHING und meine Betreuerin für die Arbeit im Mathematikunterricht, Marlies Preisner, wäre die Arbeit und damit auch die Teilnahme an der Konferenz in Oldenburg so sicher nicht möglich gewesen. Auch ein herzliches Dankeschön an Andreas Schulz, der bei Fragen immer schnelle Antworten gab und mich unterstützte. |

Sprache(n) und Macht in unserer Migrationsgesellschaft

Ein vielfältiger Angebotskatalog und ein Sommerworkshop
auf dem Weg zu einer differenz- und dominanzsensiblen Praxis

Jutta Heppekausen · Sarah Holtkamp
Nicole Schatz · Ann-Sophie Schmidt

Anerkennung – (Anti-)Diskriminierung – Gendertrouble – Rassismuskritik – Arbeitsbündnisse mit Geflüchteten, das sind Themen, die das Team der Pädagogischen Werkstatt immer wieder zu Angeboten motivieren, Themen, die aktive und zukünftige Pädagog/-innen in Schule, Hochschule und auf weiteren Feldern der sozialen und pädagogischen Arbeit nicht in Ruhe lassen. Es geht immer wieder neu um Selbstreflexion, institutionelle und gesellschaftskritische Reflexionskompetenzen, Fehlerfreundlichkeit, praktische Theorien, gegenseitige Ermutigung. Die Wanderungsbewegungen der letzten Jahre und aktuelle gesellschaftliche Polarisierungen können uns helfen, Herausforderungen deutlicher zu erkennen und Handlungsspielräume neu auszuloten.

Veränderungen in der Migrationsgesellschaft zeigen sich auch im Sprachwandel, der unseren (beruflichen) Alltag prägt. Sprache hat bzw. Sprachen haben soziale Bedeutung, indem sie gesellschaftliche Teilhabe, Anerkennung und Zugehörigkeit markieren. Unterschiedliche Sprachen werden in unserer Gesellschaft hierarchisch gewertet – kurz: Es geht um Macht, Gestaltungsmacht, Ohnmacht und Ermächtigung, nicht zuletzt also auch um die Positionierung von Pädagog/-innen.

Dazu hat die Pädagogische Werkstatt „mit allen Mitteln“ geforscht: Lisa Tuyala und Bianca Baßler regten an, über die dialogische Selbstverständigung zwischen *Jazz und Wissenschaft* nachzudenken. Britta Kuppeck-Kaase bot eine theoriefundierte Reflexion von Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in Vorbereitungsklassen, verbunden mit einem – von Schüler/-innen dargebotenen – Crashkurs in Albanisch, Arabisch und Rumänisch. Die von Franziska Trischler geleitete Sprechperformancegruppe der Hochschule bot eine dadaistische Sprach-Irritation in fulminantem Wirbel von Lyrik, Schau und Spiel. Die Filme und Gespräche der bewährten Reihe „Pädagogisches Kino“ führten diesmal nach Südafrika (ein Jazzportrait mit Daniel A. Yon aus Toronto), in die Niederlande und nach Norddeutschland (Roma-Schul-Projekte), in die lokal nahe Welt von rassistischen Diskriminierungserfahrungen von Transgenderpersonen, in das Universum der so genannten geistig Zurückgebliebenen und in die „Schule von Madame Anne“.

Verschiedene Workshops

Einen besonderen Platz nahm der schon traditionelle Sommerworkshop zum Themenschwerpunkt „Sprache(n) und Macht“ ein. Die Veranstaltung, die jedes Jahr zu

einem ausgewählten Schwerpunkt im Rahmen des Leitthemas „Pädagogik der Anerkennung – verschieden-sein gehört dazu“ stattfindet, wurde in Kooperation mit der Hochschuldidaktik und der Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung organisiert.

„Wir handeln die ganze Zeit sprachlich!“ – so eröffnete Lann Hornscheidt (Humboldt-Universität Berlin) ihren Workshop mit dem Titel „Sprachlich handeln gegen Sexismus – was bringt's?“ Auch wenn wir nicht verbal kommunizieren, sprechen Gesicht und Körperhaltung Bände. Umso wichtiger ist es, die eigene Sprachpraxis, den eigenen Sprachhabitus zu reflektieren. Laut einer Studie von Annedore Prengel müssen 25 Prozent der verbalen Interaktionen zwischen Lehr- und Lernpersonen als verletzend eingestuft werden, sechs Prozent sogar als „schwer verletzend“. Der Workshop mit Lann Hornscheidt ging der Frage nach, wie durch sprachliches Handeln Diskriminierung vermieden und wie der eigene Sprachgebrauch de-, re- oder entkategorisiert werden kann. Diskriminiert nicht schon der herkömmliche zweigeschlechtliche Sprachgebrauch all die Personen, die sich nicht in der konstruierten Zweigeschlechtlichkeit verorten? Lann



■ Workshop: Teilnehmer/-innen bei Rollenspiellübungen in der Pädagogischen Werkstatt

Hornscheidt könnte sich verschiedene, politisch relevante Sprachveränderungen dieses eingefahrenen Sprachhabitus' vorstellen, die die Anwesenheit von Personen sprachlich anders konstruieren. Auch können neue Sichtweisen eröffnet werden, indem das Schriftbild so verändert wird, dass der Lesefluss durch Stolpersteine irritiert wird, um die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was näher betrachtet werden soll, z.B. durch den dynamischen Unterstrich (*Pädagogin_nen*) oder Berufsbezeichnungen (*Profx.* statt *Herr oder Frau Professor*). Dem Workshop mit Lann Hornscheidt lag die Frage zugrunde: Wie kann ich sprachlich nicht-diskriminierend handeln? Es ging um die Reflexion des *eigenen* Sprachhandelns und darum, wie „ICH“ angesprochen werden möchte und wie über „MICH“ geredet werden soll. Hornscheidts Beispiele, Verweise und Anmerkungen machten den Workshop zu einem lebendigen und ermutigenden Erlebnis, in dem eigene Denkmuster erweitert werden konnten.¹

Auch der Workshop zum Thema „Leichte Sprache – Einstieg ins Deutsche für Jugendliche und Erwachsene“ mit Ingelore Oomen-Welke (Professorin i. R. an der Pädagogischen Hochschule Freiburg) leistete einen wesentlichen Beitrag dazu, über einen gerechten Umgang mit Sprache im Sinne der „sprachlichen Barrierefreiheit“ nachzudenken. Für viele Menschen weist die Sprache im öffentlichen Raum (Behördenkommunikation, Verwaltungs-

formulare, Medien) und speziell auch im Bildungsbereich Sprachbarrieren auf, z.B. für Menschen mit Lernschwierigkeiten, so genannte funktionale Analphabet/-innen (mehr als 10 Mio. in Deutschland), Menschen mit prälingualer Hörschädigung, ältere Menschen und solche, für die Deutsch nicht Muttersprache ist.² „Leichte Sprache“ soll ihnen das Leben leichter machen, soll helfen, gut informiert zu sein und selbständig am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen: Für gesellschaftliche Teilhabe und die Möglichkeit, das Sprachniveau auf dieser Basis immer weiter auszubauen ist „Leichte Sprache“ als Zwischenstufe, als Interimskonzept mit Brückenfunktion gedacht, sie soll die elaborierte deutsche Sprache keineswegs verdrängen, sondern zu ihr hinführen. In diesem Workshop wurden Praxisbeispiele aufgezeigt, Umsetzungsvarianten diskutiert und Ideen gesammelt.

In den Veranstaltungen des Sommerworkshops ging es nicht darum, zu belehren oder gar zu verordnen, was richtig ist, vielmehr wurden sehr unterschiedliche Möglichkeiten aufgezeigt, Sprache zu erleben und mit Sprache zu gestalten. Letztendlich galt es, zu sensibilisieren, zu ermutigen und darin zu bestärken, das eigene Sprachhandeln zu reflektieren und einen eigenen, für sich passenden Weg zu finden.

Aufgrund der fundamentalen Bedeutung sowie des großen Interesses an diesem Thema wurde es mit weiteren Filmen,

einer Startveranstaltung zu einem Projekt von Roma-Schulberater/-innen, der Vorstellungen von Materialien für einen mehrsprachigen Unterricht („Sprachenfächer“ von Ingelore Oomen Welke) und nicht zuletzt – wieder als Kooperation von Hochschuldidaktik, Stabsstelle Gleichstellung und Pädagogischer Werkstatt – am 27. Januar 2017 mit einem Winterworkshop, diesmal als Dialog zwischen Lann Hornscheidt und İnci Dirim (Universität Wien) fortgesetzt: „Lehr-Lern-Situationen im Fokus von Gender und Rassismuskritik“. İnci Dirim beschäftigte sich anhand von Fallbeispielen mit der Subjektwerdung, bei der Sprache als Herrschaftsmittel und symbolischem Differenzmerkmal seit der Kolonialzeit bis heute eine Rolle spielt. Und die Pädagogische Werkstatt bleibt dran – auch im Sommersemester 2017! |

Anmerkungen

1) Vgl. AG Feministisch Sprachhandeln (2014/2015): Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit; 2. Aufl., Humboldt-Universität zu Berlin.

Butler E./Octavia (2016): Kindred – Verbunden; w_orten & meer: Berlin.

2) Vgl. Leichte Sprache: Ein Ratgeber. Hg. v. Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk Leichte Sprache.

Tag der Französischdidaktik 2016

Der dritte Tag der *Französischdidaktik* wurde von Prorektor Georg Brunner und Isabelle Mordellet-Roggenbuck eröffnet. Er war der „Mündlichkeit“ gewidmet, da dieser Bereich im Zuge des mündlichen Abiturs und der Europäischen Kommunikationsprüfung an den Realschulen in jüngster Zeit verstärkt Gegenstand von Unterricht und Überprüfung geworden ist. Referentinnen und Referenten von Universität Freiburg, Pädagogischer Hochschule und aus der Schulpraxis haben sich aus ihrer jeweiligen Perspektive der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht gewidmet und auf diese Weise ein facettenreiches Bild aktueller fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und methodischer Ansätze gezeichnet. Abgerundet wurde das Angebot an Vorträgen und Workshops durch Posterpräsentationen von Doktorand/-innen der Universität und der Pädagogischen Hochschule sowie eine mittlerweile zum festen Bestandteil gewordene *table ronde*, bei der aktuelle Fragen zur Konzeption des künftigen BA/MA-Studienganges erörtert wurden. Und natürlich gab es auch in diesem Jahr einen Apéro, um den Tag der Französischdidaktik angemessen ausklingen zu lassen. |



■ Prof. Dr. Isabelle Mordellet-Roggenbuck begrüßt die Teilnehmenden zum Tag der Französischdidaktik 2016.

Lehrer/-innenbildung verbessern durch Kooperation

Eine Vertragsunterzeichnung

Ulrike Dreher · Martina von Gehlen



Gleich zwei Hochschulpartnerschulverträge wurden am 21.11.2016 unterzeichnet: Die Emil-Thoma-Realschule im Stadtteil Waldsee und die Albert-Schweitzer-Schule II in Landwasser stoßen zu einem Kreis von Schulen hinzu, die eine besondere Forschungs- und Lehrkooperation mit der Pädagogischen Hochschule und der Albert-Ludwigs-Universität eingegangen sind. Im Rahmen des vom Bund und vom Land aus Mitteln der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* geförderten FACE (Freiburg Advanced Center of Education) wurde das Konzept der Hochschulpartnerschulen entwickelt, um diese auf Augenhöhe in Forschungsprojekte und Lehrkooperationen einzubinden: Die Lehrenden an den Schulen erhalten bevorzugt Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen, Schüler/-innen und Lehrkräfte wirken in der Forschung mit, Studierende und Lehrkräfte können als wechselseitige Mentorinnen und Mentoren voneinander in Theorie und Praxis lernen. „Wir erproben ganz neue Kooperationswege und -modelle“, sagt Ulrike Dreher, eine der Praxiskollegskoordinatorinnen, „gefragt sind vor allem Offenheit und der Wunsch, Lehrer/-

innenbildung aktiv weiterzuentwickeln.“ Dorothea Allgaier, Ausbildungsberaterin der Albert-Schweitzer-Schule II, sieht die Kooperation positiv: „Im Rahmen der Kooperation kann die Mischung aus Theorie und Praxis die Studierenden motivieren und gut auf ihre zukünftige Rolle als Lehrkraft vorbereiten. Unsere langjährige Zusammenarbeit wird durch diesen Vertrag nun endlich sichtbar und damit auch verlässlich weitergeführt.“

Elke Storz, Konrektorin der Emil-Thoma-Realschule, hebt die zahlreichen Vorteile der Hochschulpartnerschaft hervor: „Die Austauschmöglichkeit zwischen allen Institutionen der Lehrer/-innenbildung ist für uns sehr interessant und förderlich. Auch Fragestellungen, die sich aus dem Unterricht ergeben, können nun aktiv in die Forschungsarbeit eingebracht werden und unser schulisches Arbeiten bereichern. Ein weiterer Aspekt, der uns dazu bewogen hat, die Kooperation zu intensivieren, ist die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule in spezifischen Lehrer/-innenfortbildungen. Wir freuen uns schon auf den intensiven Austausch.“ |

■ Bei der Vertragsunterzeichnung: (im Vordergrund) die Schulleiter Hans-Jürgen Muri (Emil-Thoma-Realschule) und Joachim Diensberg (Albert-Schweitzer-Schule II); (im Hintergrund) Rektor Prof. Dr. Ulrich Druwe, Projektkoordinatorin Ulrike Dreher, Elke Storz (Konrektorin der Emil-Thoma-Realschule), Projektkoordinatorin Dr. Martina von Gehlen, Eva Röhrich (Albert-Schweitzer-Schule II), Prof. Dr. Lars Holzäpfel und Prof. Dr. Wolfgang Hochbruck (Leiter des Praxiskollegs der PH Freiburg und der Universität Freiburg)

Publizieren für die Praxis

Herausforderungen bei der Rechtesicherheit

Timo Leuders

Die Fachdidaktiken zeichnen sich durch ihre enge Beziehung zum Praxisfeld aus. Viele Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sind neben ihrer Forschung sehr aktiv bei der Publikation von Konzepten und Materialien für die Unterrichtspraxis oder für die Lehreraus- und -fortbildung. Im Hinblick auf den Umgang mit geistigem Eigentum sind Praxispublikationen denselben Standards verpflichtet wie auch wissenschaftliche Publikationen. Sie unterscheiden sich aber darin, dass sie weitaus umfangreicher auf Abbildungen zurückgreifen: Fotos von Gegenständen, Orten und Personen, technische Zeichnungen, Auszüge aus Schulbüchern und vieles mehr. Das Urheberrecht hat hier schon immer geregelt, dass die Rechteinhaber solcher Bilder der Veröffentlichung zustimmen müssen. In den letzten Jahren haben sich hier einige Verschärfungen ergeben, die zum Teil auch mit den besonderen Anforderungen digitalen Publizierens zusammenhängen. An dieser Stelle geht es allerdings nicht um die detaillierten rechtlichen Überlegungen, die mit solchen Verschärfungen zusammenhängen, sondern um die Anforderungen an Autorinnen und Autoren, die aus der Tatsache erwachsen, dass Verlage immer mehr die zur Rechteabsicherung nötigen Maßnahmen auf Autorinnen und Autoren verlagern. Eigene Erfahrungen der letzten Jahre haben mich dafür sensibilisiert, dass sich hier eine Entwicklung abzeichnet, die das Publizieren für die Praxis zunehmend erschwert bzw. die zu Lasten der Qualität geht.

Der Idealfall

Zunächst sei kurz der Idealfall geschildert – wie stelle ich mir die Zusammenarbeit von Verlag und Autor bei der Rechteabsicherung vor? So wie nachfolgend geschildert, hat es viele Jahre problemlos funktioniert, und so funktioniert es auch heute noch – sofern die Absprachen zwischen Verlag und Autor dies vorsehen.

Als Autor liefere ich neben meinem Text die gewünschten Abbildungen mit – möglicherweise gleich in Druckqualität, oder aber so wie sie mir vorliegen, in einer Vor-

version. Zugleich liefere ich möglichst präzise Quellenangaben mit, anhand derer die Redaktion im Verlag die Bildquelle ermitteln kann, z.B. eine ISBN und Seitennummer oder eine Webadresse. Wenn alles gut geht, fragt dann der Verlag (die Redaktion, eine Außenredaktion oder eine eigene Rechteabteilung) beim Rechteinhaber an, klärt die Bedingungen der Veröffentlichung (Lizenzen, Honorare, Form der Veröffentlichung: Print und/oder digital) und holt ggf. Bilder in passender Auflösung ein. Die Expertise für diesen Prozess sowie die Budgetierung liegen beim Verlag. Wenn es Probleme bei der Gewährung gibt (Lizenz zu teuer, Quelle nicht ermittelbar, Qualität nicht brauchbar) gibt es eine Rücksprache mit dem Autor, um Alternativen zu ermitteln. Am Ende dieses Prozesses steht eine Entscheidung für ein Bild sowie eine Dokumentation der Rechte, die beim Verlag liegt und verwaltet wird.

Dieses Vorgehen kenne ich seit vielen Jahren bei der Erstellung und Herausgabe von Büchern, Schulbüchern, Zeitschriften und Artikeln und bin immer sehr zufrieden mit der Kommunikation und den Ergebnissen gewesen.

Problematische Entwicklungen

Neuerdings zeichnet sich allerdings eine Handhabe der Rechtevergabe ab, die Autorinnen und Autoren in eine meines Erachtens nicht akzeptable Situation bringt: Verlage erwarten von den Autor/-innen eine schriftliche Bestätigung, dass sie Inhaber/-innen aller Rechte an den zu publizierenden Bildern sind. Dieses Vorgehen ist sinnvoll, wenn es sich um Publikationsformen handelt, in denen keine kritischen Abbildungen auftreten – was in der Regel für alle wissenschaftlichen Artikel gilt. Für Praxispublikationen mit Abbildungen, wie oben beschrieben, ergeben sich mit diesem Vorgehen aber eine Reihe von Problemen, die für einen Autor oder eine Autorin nicht tragbar sind.

Rechtermittlung

Beim Heraussuchen passender Bilder ist man als Autor oft „näher dran“ und kann



■ Für die Abbildung von Kunstwerken können höhere Summen anfallen.

auf Rechteinhaber, z.B. per Mail zugehen. Beispielsweise hatte ich eine Reihe von Bierdeckeln eines Sammlers auf dessen Internetseite gefunden und wollte an den Formen unterschiedliche Symmetrietypen untersuchen lassen. Der Sammler hatte seine Mailadresse angegeben und nach einer Nachfrage per Mail stimmte er der Veröffentlichung zu. Zum Glück wurde ich vom Verlag darauf hingewiesen, dass ich damit nicht rechtesicher war, weil der Bierdeckel ja einer renommierten Brauerei zugeordnet werden konnte. Und zum Glück hat an dieser Stelle die Redaktion übernommen und angefragt – mit dem Ergebnis, dass die Brauerei zugestimmt hat. Allerdings gab es noch eine Restunsicherheit: Die abgebildete kleine Meerjungfrau ist ja ein Kunstwerk, und in der Tat ergab die Rückfrage bei der Erbgemeinschaft des Bildhauers, dass sie für die Abbildung eine höhere Summe verlangte. Also habe ich mich mit dem Verlag geeinigt, das Bild des Bierdeckels zu ersetzen. Wäre ich hier ganz auf mich gestellt, hätte ich kaum sagen können, ab wann ich schriftlich hätte zusichern können, die Bildrechte erworben zu haben.

Ein weiterer Fall: Im Netz habe ich bei Wikipedia ein Bild von Ferdinand von Lindemann gefunden. Dort ist die Information hinterlegt, dass das Bild „PD“, also „public domain“, auf Deutsch: „gemeinfrei“ sei. Damit dachte ich, der Rechtssicherheit Genüge getan zu haben. Die Auskunft vom Verlag war jedoch, dass sie solche in Wikipedia genannten Lizenzen nicht für ausreichend abgesichert halten, so dass eine erneute Suche bei Bildagenturen begann.

Das sind nur zwei Beispiele dafür, wie komplex die Frage der Bildrechte ist. Viele weitere Fragen kommen auf: Müssen alle Personen auf einem Bild zustimmen? Wenn Gebäude abgebildet sind, muss deren Ei-



■ Ist die Abbildung von Ferdinand von Lindemann bei Wikipedia wirklich „public domain“?

gentümer gefragt werden? Auch wenn es öffentliche Gebäude sind? Wenn ich ein Foto eines Gemäldes abbilde, wer hat die Rechte? Der Maler oder der Fotograf oder beide? Wenn ich ein Bild verändere, z.B. aus didaktischen Gründen bearbeite, verzerre, färbe oder Ausschnitte herausnehme, bin ich dann sicherer? Oder verstoße ich mit der veränderten Abbildung gegen die Eigentümerrechte? All diese Dinge sind durchaus im Urheberrecht geregelt, und unklare Grenzfälle sind die Ausnahme und nicht die Regel. Um das aber entscheiden zu können, braucht man eine differenzierte Expertise im Urheberrecht – hier ist nicht einzusehen, warum ein Autor oder eine Autorin, für die Publizieren keineswegs das Hauptgeschäft darstellt, sich diese Expertise aneignen sollte.

Rechteinholung

Auch wenn man sich über den Eigentümer der Bildrechte klar ist, muss man diese immer noch auf passende Weise einholen: Welche Formulierungen brauche ich? Welchen Rechtsumfang benötige ich? Reicht eine E-Mail? Verlage unterstützen hierbei durch die Vorlage von Mustertexten und Formularen. Man kann davon ausgehen, dass diese Formulare geprüft und passend sind, aber wer garantiert das? Damit sind wir bereits bei dem nächsten Problembe- reich.

Rechtsstreit

Die Dokumente, die man zur Rechteabsicherung einholt, muss man natürlich geeignet archivieren, damit man im Streitfall auf sie zurückgreifen kann. Ob die Archivierung bei einem Verlag oder in einem privaten Haushalt geschieht, macht keinen

erheblichen Unterschied (allenfalls bei der Frage, wer dann damit die Arbeit hat). Entscheidender ist aber die Frage, was passiert, wenn die Rechte einmal bestritten werden. Das sieht dann oft so aus, dass man einen Brief von einem Anwalt erhält, der auf die unrechtmäßige Nutzung hinweist, eine Unterlassung fordert (Wie geht das bei Tausend gedruckten Exemplaren?) und Entschädigung und Anwaltskosten in Höhe von ein- bis zweitausend Euro fordert. Was soll man nun tun? Ist der Anspruch rech- tens? Muss man den oft vehementen Zah- lungsforderungen nachgeben? Muss man überhaupt antworten? Für diese Fragen bleibt einem nichts anderes übrig, als einen Rechtsanwalt zu konsultieren und sich in der Folge um den drohenden Rechtsstreit zu kümmern. So wird man irgendwann zwangsweise zum Experten.

Ist denn ein solcher Fall realistisch? Wie wahrscheinlich ist es denn, dass der Eigen- tümer eines Bildes dieses in einem Praxis- artikel für Mathematiklehrkräfte findet? Tatsächlich läuft es heutzutage etwas an- ders ab: Der Inhaber einer größeren Bilder- sammlung (ein Verlag, eine Fotoagentur) gibt einem spezialisierten Unternehmen den Auftrag, seine eigenen Bilddatenban- ken mit Bildern aus dem Internet abzu- gleichen. Dieses Unternehmen setzt eine Suchmaschine auf die Identifikation pro- blematischer Bilder an (ein so genannter „bot“ = „robot“), welche im Erfolgsfalle halbautomatisch den passenden Mahnbrief erzeugt – der Besitzer einer Internetseite ist meist nicht schwer zu ermitteln. Was nun, wenn der mögliche Verstoß auf der Seite eines Verlagshauses gefunden wird? Wenn der Mahnbrief dort ankommt, kann die Rechteabteilung den Brief ihres Autors herausziehen, indem er oder sie bestätigt, alle Rechte an den Abbildungen zu besitzen und dann die Mahnung schlicht weiterlei- ten. Man muss hier auch nicht auf kulante Behandlung hoffen, denn die Rechtssitu- ation ist ja eindeutig, und man hat auch gar nicht mit dem freundlichen Redakteur, sondern mit dem Justiziar/der Justiziarin des Verlages zu tun.

Es ist m.E. nicht einzusehen, warum ein Autor oder eine Autorin das Risiko tragen

sollte, in einem solchen Fall für seine oder ihre Rechte einzutreten und Kosten auf sich zu nehmen, die das Gesamthonorar an einer Publikation weit übersteigen. An- gemessener wäre es, wenn ein Experte oder eine Expertin beim Verlag entscheidet, wie der Verlag mit dem jeweiligen Fall umgehen will. Natürlich kann man all diese Proble- me schlicht unter marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten bewerten: Die Arbeitstei- lung zwischen Verlag und Autor ist nichts anderes als eine vertragliche Festlegung, und kein Autor/keine Autorin muss einen Vertrag eingehen, wenn er oder sie der Mei- nung ist, dass seine/ihre finanziellen In- teressen nicht angemessen berücksichtigt sind. Ich habe aber den Eindruck, dass die aktuelle Entwicklung nicht unabwendbar ist, sondern dass Autorinnen und Autoren, die die Situation angemessen einschätzen, in den Vertragsverhandlungen durchaus für sich bessere Bedingungen erwirken können. Wenn ein Verlag Interesse an ei- ner Veröffentlichung hat, kann er sich als marktwirtschaftlich handelndes Unterne- men entscheiden, den Rechte-Service, der zuvor vielleicht selbstverständlich war, nun per Vertrag zu übernehmen. Ich persönlich habe mich jedenfalls entschieden, Verträge nur dann zu unterschreiben, wenn ich *nicht* für die Rechtssicherheit der Abbildungen eintreten muss. Meine Aufgabe sehe ich in der möglichst umfassenden Information des Verlages über die Herkunft der von mir ausgewählten Bilder und in der Flexibilität bei der Bildauswahl, wenn ein Wunschbild einmal rechtlich oder finanziell nicht zu verwirklichen ist.

Meine Erfahrung mit Verlagen sagt je- denfalls, dass zurzeit noch eine große Bereitschaft für konstruktive Lösungen existiert, dass aber Redakteure hierfür durchaus Energie und Argumente im ei- genen Haus aufbringen müssen. Ob sich die Situation für Autorinnen und Autoren aus der Fachdidaktik künftig tendenziell besser oder schlechter gestaltet, hängt auch davon ab, wie wir als Autorinnen und Autoren bei Vertragsabschlüssen auftre- ten: Nur wenn wir das „out-sourcing“ des Rechtemanagements an Autor/-innen allzu leicht als den Normalfall akzeptieren, wird es auch zum Normalfall werden. |

Weggesperrt

Studierende inszenieren ein Jugendtheaterstück

Anne Steiner



Im Juni 2016 brachte die Theatergruppe der Hochschule Grit Poppes „Weggesperrt“ in der Bühnenbearbeitung von Jacqueline Frittel, freie Theaterpädagogin, zur Aufführung. Ein Jugendtheaterstück, das in den Jahren 1988/89 spielt und am Beispiel einiger jugendlicher Protagonisten die Gewalt autoritärer Jugendfürsorge und Heimerziehung (nicht nur) in der DDR thematisiert. Hatten sie im vorangehenden Wintersemester intensiv die Grundlagen des Schauspiels und der Improvisation trainiert, wollten die 25 Mitglieder der Theatergruppe im Sommersemester ein aktuelles Theaterstück inszenieren, das sich in Thema, Figuren und Sprache explizit an Jugendliche wendet. Unter Leitung von Anne Steiner und Carolin Robert, einer Theaterpädagogin und Realschullehrerin, die selbst auch an der PH studierte und während ihres Studiums an verschiedenen Theaterproduktionen mitgewirkt hat, recher-

chierten die Studierenden ausführlich zur Geschichte der DDR, setzten sich in angeleiteten Improvisationen intensiv mit den Rollen auseinander und erprobten theatrale Ausdrucksformen für ihr Thema und ihre Figuren. So gelang es ihnen, eine Inszenierung zu erarbeiten, in der besonders über chorische Elemente die im Heim ausgeübte willkürliche Gewalt und Repression sowohl für die Spieler/-innen und das Publikum auch sinnlich erfahrbar wurde. Die beiden Aufführungen fanden erfreulich viel Publikum, riefen durchaus kontroverse Reaktionen hervor und führten zu intensiven Diskussionen unter den Zuschauer/-innen aller Altersstufen – einige Lehrkräfte im Publikum wünschten sich gar ein Gastspiel an ihrer Schule, um mit ihren Schüler/-innen über das Thema ins Gespräch zu kommen.

Der Erarbeitungs- und Inszenierungsprozess von „Weggesperrt“ steht proto-

typisch für das Konzept, das der Arbeit mit der im Wintersemester 2014/15 neu gegründeten Theatergruppe zugrunde liegt: Studierende aller Fachrichtungen, mit und ohne Vorerfahrungen im Theaterspiel, mit und ohne Handicap, spielen unter theaterpädagogischer Anleitung mindestens zwei Semester lang gemeinsam Theater und denken dabei immer auch über das Theaterspiel mit Heranwachsenden nach. Sie trainieren Grundlagen des Schauspiels, erforschen theatrale Zeichensysteme, erproben Arbeits- und Ausdrucksweisen des Performance-Theaters, entwickeln gemeinsam eine Inszenierung – und setzen sich auf Basis der eigenen Erfahrungen mit den Chancen und Grenzen der Theaterarbeit mit Schüler/-innen und der Rolle der Theaterlehrkraft für die Initiierung theaterkünstlerischer Prozesse im Rahmen der Institution Schule auseinander.



Die Theaterarbeit in der Theatergruppe differenziert damit einen Schwerpunkt am Institut für deutsche Sprache und Literatur weiter aus. Stand und steht in literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Seminaren für die verschiedenen Schular-ten das Kinder- und Jugendtheater eben-

so im Fokus wie das Schauspieltheater für Erwachsene, wurden und werden historische und zeitgenössische Entwicklungen in Drama und Theater sowohl literatur- und theaterwissenschaftlich als auch literatur- und theaterdidaktisch fokussiert und Drama und Theater sowohl als Kunstformen wie auch als Methode für den Unterricht nicht nur im Fach Deutsch didaktisch initiiert und reflektiert, ist die Arbeit in der Theatergruppe theaterpädagogisch in Ausrichtung und Reflexion. Theaterpädagogik wird dabei als Sammelbegriff verstanden, der unterschiedliche Spezifizierungsformen in sich vereint: Neben derjenigen Theaterpädagogik, die ihren Schwerpunkt auf die Pädagogik legt und Kinder/Jugendliche zum Darstellen und Verkörpern anregen will, um ihnen über das Darstellende Spiel Partizipationsmöglichkeiten zu bieten, findet sich eine weitere Ausrichtung, die ihren Auftrag darin sieht, Lern- und Erfahrungsprozesse im Umgang mit professionellen Theateraufführungen zu initiieren und

mit der Kunstform Theater und zeitgenössischer Theaterkunst vertraut zu machen und theatrale Rezeptionskompetenzen in und für die Auseinandersetzung mit Theaterereignissen anzubahnen. Wollen Lehrkräfte mit ihren Schüler/-innen Theater thematisieren und Theater spielen, müssen sie mit beiden Ausrichtungen vertraut sein und über die Kompetenz verfügen, sowohl theatrale Spielprozesse selbst als auch die Reflexion und Kommunikation über diese anzuregen, zu strukturieren und anzuleiten. Da diese Kompetenz nicht „mal eben so und nebenbei“ im Studium erworben werden kann, wird derzeit ein Zertifikatsstudiengang „Theater(lehrer/-in)“ entwickelt, der Studierenden und bereits im Schuldienst tätigen Lehrkräften die Möglichkeit bietet, sich mit dem Theater(spiel) mit und für Kinder und Jugendliche auseinanderzusetzen und in enger Verknüpfung von Theorie und Praxis eine zusätzliche Qualifikation im Bereich Darstellendes Spiel und Theater zu erwerben. |

(Noch) außerhalb aller Module und doch unverzichtbar

Die Sprechbühne der Pädagogischen Hochschule präsentierte *SPRACHT*, eine Performance über *Sprache und Macht*

Ursula Elsner

Ursula Elsner sprach mit der Sprech-erzieherin Franziska Trischler (F) und Mitgliedern des Ensembles Annika (A), Björn (B), AnneGret (G), Theresa (T) über ihre poetische Sprechperformance, inspiriert vom *Dadaismus*, gespeist durch *pockennarbige Wörter*, *Kraftausdrücke* und *grammatische Rebellion*, mündend in *Sprachvermögen*, *Laut-* und *Lustgewinn*.

pf-fr: „*Grimm glimm gnimm bimbimm*“ – bei diesen Worten, gebetsmühlenartig intoniert, mag man vieles assoziieren: die *Grimms*, das *Glimmen* von Zigaretten, das *Bimmeln* von Glocken, aber was darf ich mir unter *gnimm* vorstellen?

G: Das kommt von Nehmen: Das Publikum soll den Dada-Inhalt nehmen.

F: Also tatsächlich ist es ja ein Zitat aus der „Ursonate“ von Kurt Schwitters.

Dadaismus ist eine Spielart des Avantgardismus, neben Kubismus, Konstruk-



■ *SPRACHT* war auch etwas fürs Auge: ausdrucksvolle Mimik, ausholende Gesten, tomatenrote Kostüme, turmhohe Hüte, wundersame Katzenketten, getackert, geklebt ...



tivismus, Surrealismus, Futurismus, Expressionismus bis hin zu Action Painting, Pop Art usw. – Wie ist bei dieser Fülle von Ismen **SPRACHT** entstanden?

B: Sagen Sie niemals einem Dadaisten, dass er in einen Topf geworfen werden soll mit so vielen Ismen, weil eben ein Kern-gedanke ist, dass man sich von allen Konventionen lösen und etwas Eigenständiges sein will, was in keine Schublade passt.

F: Der Dadaismus war ja ein wichtiger Vorläufer für poetische Richtungen, die Sprach-Material ernst genommen haben. Ich finde es spannend, Sprache und Sprechen abzuklopfen, damit Material erlebbar wird. *Grimm Glimm Bimm Gnim Gnim, Fümmsböwö*, diese Laute aus Schwitters' „Ursonate“ – haben uns inspiriert, mit Sprache zu spielen, jedes Wort umzudrehen. In diesem Prozess ist viel gewonnen, was mir als Sprecherzieherin wichtig ist.

Bleibt die Frage nach dem Platz dieser intensiven Wort-Kunst-Lust in der Modulstruktur?

G fragt B: Hast du da 'n Schein gekriegt?

B: Nein, na nein!

F: (lacht)

Und dennoch war die Sprechperformance mit einem Riesenaufwand verbunden! Ist das nicht Zeitverschwendung, wenn es keinen Schein dafür gibt?

G: Neeeiin!

T: Ich bin gerade im Schulpraktikum und merke, dass mir unglaublich zugutekommt, was ich in den letzten eineinhalb Jahren gemacht habe. Die Kinder kennen mich inzwischen dafür, dass ich immer mit Geschichten komme. Ich hab' selbst so 'n Spaß, Lerninhalte in Geschichten zu verpacken, und dadurch, dass ich so viel Freude daran habe, macht das den Kindern auch Spaß.

Ihr strahlendes Gesicht überzeugt mich, dass dieses Projekt nicht Zeitverschwendung, sondern Erfahrungs- und Lustgewinn war. Und ich finde es sehr beruhigend, dass Sie es nicht des Scheines wegen gemacht haben!

T: Hat das jemand?

F: Nein, nein! Es passt derzeit wirklich in kein Studienmodul und es gab auch keinen Schein, aber dass acht Leute trotzdem drangeblieben und am Ende in drei weiteren Aufführungen ein Semester später zur Höchstform aufgelaufen sind, das hat mir gezeigt, dass diese Form des Unterrichts sehr gewinnbringend ist. Weil es so viel bringt, frage ich mich mittlerweile aber tatsächlich, ob wir die Sprechperformance-Gruppe nicht irgendwie verankern können. Eigentlich wäre das auch eine Frage an euch Studierende: Sollte dieses Veranstaltungsangebot in den

Modulkatalog hinein?

A: Ich fände es gut.

T: Also mir käme es eher komisch vor, weil die Sprechperformance-Gruppe eben etwas Besonderes ist, was ich nicht mache, weil ich ...

A: ... Punkte brauch'!

T: Ich habe es gewählt, weil es mich begeistert und mir persönlich so viel bringt, auch für die Arbeit in der Schule.

G: Ich fürchte, es könnte an Qualität verlieren, wenn da Leute nur kommen, weil sie's machen müssen. Auf der anderen Seite: Warum soll man nicht auch dafür honoriert werden?

Auch von Seiten der Lehrenden wäre es gut, Freiräume für solche Projekte zu haben. Sie haben jedenfalls mit den vier Aufführungen Ihres Programms eine Menge bewirkt, und es *glimmt*, nein: es *lodert* und *sprüht* noch immer! Ganz im Sinne des Avantgardismus, der neue, wegweisende Entwicklungen auslöst und von grundsätzlicher und langfristiger Wirkung ist.

F: Ja! Wir haben uns ein riesengroßes Thema vorgenommen: *Sprache und Macht* zu untersuchen, in ihrer Verquickung mit *Dadaismus*. Da ist noch längst nicht alles gesagt. Ich wollte diese Auseinandersetzung anstoßen, und es kann durchaus sein, dass daraus noch mehr wird. Außerdem wollte ich beweisen, dass Sprechperformance eine coole Kunstrichtung ist, mit der sich viel ausdrücken lässt. Und das scheint gelungen, gerade deshalb, weil es solche Rückmeldungen gab, wie: „Ich hab noch längst nicht alles verstanden! Darüber muss ich nochmal nachdenken!“

T: Jemand kam auf mich zu und sagte: „Also so 'was hab ich noch nie gesehen, so 'ne Art von Kunst“, oder: „Du, ich hab tausend Fragen! Macht ihr immer so anspruchsvolle Programme, bei denen man so viel nachdenken muss?“ Darüber hab ich mich sehr gefreut.

B: Wir haben die Leute mit Dadaismus konfrontiert und vielleicht auch ein bisschen Gesellschaftsbewusstsein angestoßen.

Wie ging es Ihnen mit diesen Texten? Hatten Sie sofort Vertrauen zur Projektleiterin und Spaß am ungewöhnlichen Sprachmaterial?

F: Zunächst war es gar nicht so leicht, alle dazu zu bringen, sich auf den Dadaismus einzulassen. Und auch ich war skeptisch, ob wir das zusammenbringen, die Botschaft im Sinne von *Sprache und Macht* und *Dada*.

B: Skepsis hatte ich zunächst besonders bei der „Ursonate“. Ich hätte nicht gedacht, dass ich damit eines Tages mal zu-rechtkommen würde. Andererseits fand ich den Dadaismus von Anfang an toll. Ich hab mich da richtig reingestürzt. Diese ungegenständlichen Geschichten und Kunstwörter. Das betont ja gerade, dass man mit noch viel mehr als nur mit Inhalten kommuniziert. Dass man lernt, gezielt emotional zu kommunizieren, ist für mich der Kern der Sprechperformance. Gerade für die Arbeit mit Kindern ist das unglaublich wichtig. Kunstwörter sind perfekt geeignet, zu interpretieren, sich heranzutrauen und auszuprobieren, was man mit Sprache machen kann. Dada-Texte sind für mich ein großes Labor, ein Sprachlabor, ein Gefühlslabor.

G: Ja, es hat eine länger andauernde Wirkung. Für mich ist das: *Sprachtosil Retar*. Wenn ich jetzt meinem Freund auf die Mailbox spreche, kommen auch Sachen aus mir heraus, die ziemlich fantasievoll und spannend sind, und er steigt ein.

B: In der Mail, die du mir heute geschrieben hast, waren auch wieder Abwandlungen von DaDa-Texten drin.

G: Obwohl ich mich natürlich intensiv mit meinen Solo-Texten beschäftigt habe, kenne ich auch die Texte der anderen auswendig. Nachts oder beim Zähneputzen kommen Wörter und Bilder – eine spannende Erfahrung.

Nach Brecht ist etwas Kunst für mich, wenn es meine Ausdrucks- und Erfahrungsmöglichkeiten erweitert. Auch Sie bewegen sich jetzt offenbar sprachlich und schriftlich anders in der Welt.

G: Ja, aber ich hatte schon vorher so 'n Touch. Vielleicht war ich in meinem früheren Leben schon Dadaistin, wer weiß ...

A: Ich kam erst vor zwei Monaten dazu. Als ich das Video vom ersten Auftritt sah, hatte ich Bedenken, ob ich in dieses krasse Zusammenspiel von acht Leuten reinkommen könnte, noch dazu, weil ich mich gesanglich für nicht sehr begabt hielt. Aber Franziska hat mich ermutigt, es auf meine Weise zu gestalten und mir gezeigt, dass meine Stimme doch zum Gesang taugt. In dem Sinne hab ich viel gelernt.

Auch Selbstvertrauen.

A: Ja genau, Selbstvertrauen.

Als ich SPRACHT nach der Sommerpause das zweite Mal erlebte, hatte ich das Gefühl, dass Sie alle unglaublich gewachsen sind. Da standen jetzt Leute, die wussten: „Das ist toll, was wir hier machen! Und wer das nicht versteht, kann ja wieder geh'n!“ Jede/r brachte da so viel Persönlichkeit ein und trat mit so viel Leidenschaft auf, dass es eine wahre Freude war, zuzuschauen. Obwohl SPRACHT durchaus ein Bruch mit traditionellen Hörgewohnheiten war, etwa durch die exzessive Verwendung von Dissonanzen, unregelmäßigen Rhythmen, atonalen und chorischen Elementen. Wie ging es Ihnen mit dem SPRACHT-Sprech? Haben Sie die Texte gemeinsam ausgesucht? Wie haben Sie Besetzung, Textaufteilung und Arrangements gehandhabt?

F: Wir haben am Anfang gesammelt, welche Themenfelder es rund um *Sprache und Macht* gibt. Jeder ist auf die Suche gegangen nach Texten, die passen könnten. Auf diese Weise ist z.B. das Catull-Gedicht von Annegret gefunden worden. Sprache, die tabuisiert ist, und die normalerweise nicht auf die Bühne darf, wollten wir finden. Mir sind dazu Shakespeare

und Aristophanes eingefallen. Ian, der auch als Poetry-Slammer aktiv ist, hat einen eigenen Text geschrieben.

Sie haben also nicht nur reproduziert, sondern auch produziert. Und SPRACHT war auch etwas fürs Auge! Wo haben Sie sich die Inspiration für die wunderbaren Kostüme geholt, und wer hat sie geklebt und getackert?

A: Also die Hüte sind einen Tag vor der Aufführung entstanden.

G: Das Foto, auf dem Hugo Ball – als Hummer verkleidet – das Eröffnungsmanifest des Dadaismus verlesen hat, ging bei uns rum, da hatte er auch einen irren Hut auf. Daraus ist eine Art Priesterumhang entstanden, den Ian dann getragen hat.

T: Und mit der Schere in der Hand sprudelten die Ideen.

Wie war denn die Zusammenarbeit mit Ihrer SPRACHT-Erzieherin? Hat sie viel vorgegeben?

T: Franziska hat eine sehr motivierende Art. Wenn Ideen kommen, hört sie sich's erstmal an und dann gucken wir, wie wir damit arbeiten können.

B: Ich fand immer wieder erstaunlich, wie viel Mitspracherecht man hat, wenn man will.

T: Aber auch, wenn man sich unwohl gefühlt hat mit einer Idee, wurde es akzeptiert. Es gab sehr viele Impulse, aber auch Freiräume.

G: Ich habe immer wieder die Kritik genossen, weil ich dadurch die Chance gekriegt habe, zu sehen, wo ich etwas noch besser machen kann. Franziska hat sich Zeit genommen, zu feilen und zu schmirgeln.

B: Mir fällt mein Text *Abendlied* ein. Da kann ich derzeit vielleicht nur zehn Prozent rausholen, aber am Anfang war es nur ein halbes Prozent. Wie ich an diesem einen unglaublich schwierigen Text gewachsen bin, ist atemberaubend.

Das klingt nach einer sehr arbeitsintensiven Angelegenheit, und nach: Lust auf mehr!

T: Ja, ich vermisse jetzt schon etwas! Da ist ein riesen Loch bis zum Projekt im nächsten Sommersemester!

Gibt es denn Pläne, die Gruppe so beizubehalten?

T: Wir sind tatsächlich im Gespräch darüber. Die Gruppe hat gerade einen so guten Zusammenhalt, dass es schön wäre, in dieser Konstellation weiter zu arbeiten. Aber ob das mit allem, was für jeden von uns sonst noch so ansteht, wirklich vereinbar ist, wird sich zeigen.

Kleine Wechsel sind allerdings normal, jedes Schauspielensemble muss damit leben. An dieser Stelle die Bitte an die Projektleiterin: Franziska, mach weiter so! Und an Sie alle: Bleiben Sie dran! Und bringen Sie diese tolle Erfahrung ein: im Studium, in der Schule, insbesondere auch in jeder Deutschstunde!

Patenschaftsprogramm SALAM

Buchpräsentation und Infoveranstaltung

Hildegard Wenzler-Cremer

Vorsicht Werbeblock: Natürlich will ich mit diesem Bericht über die Buchpräsentation für mein Buch werben, aber viel wichtiger ist es mir, das Patenschaftsprogramm SALAM (Spielen – Austauschen – Lernen – Achtsam – Miteinander), das seit mehr als sieben Jahren an der Pädagogischen Hochschule Freiburg fest zum Studienprogramm gehört, bekannt zu machen.

Studierende übernehmen die Patenschaft für ein Grundschulkind, das einen Migrationshintergrund hat, oder dem aus einem anderen Grund besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte. Weder Hausaufgaben noch Sprachförderung stehen im Vordergrund. Vielmehr gestalten die Studentin/der Student und das Kind an einem Nachmittag pro Woche miteinander die Freizeit und bauen eine vertrauensvolle Beziehung auf. Beide lassen sich auf eine ungewisse Reise ein, die Zeit braucht und Energie kostet. Es ist ein gegenseitiges Geben und Nehmen, bei dem beide Seiten voneinander lernen.

Buchvorstellung

Nach einer kurzen Einführung in das Patenschaftsprogramm aus der Perspektive der Hochschule, die ich gegeben habe, berichtete Claudia Kunz, Rektorin der Tullaschule, was das Programm für ihre Schule bedeutet. Dominik Hauger, der als Mentor vor drei Jahren die Patenschaft für ein Kind übernommen hat, noch heute mit dem Kind und der Familie in Kontakt steht und auch sonst engagiert im Programm mitarbeitet, las Ausschnitte aus seinem Lerntagebuch vor und ließ so das Publikum hautnah an seinen Erfahrungen teilhaben. Danach stellte Hermann Maier, Leiter des Amts für Schule und Bildung der Stadt Freiburg, das Buch kompetent und facettenreich vor.

Dem Buch „Studierende und Grundschulkinder lernen voneinander“ liegen über 400 Dokumente (Interviews, Gruppendiskussionen, Berichte, offene Fragen zum Projektbeginn und -abschluss etc.) aus sechs Durchgängen zu Grunde, die ich nach Methoden der qualitativen Sozialforschung



■ Hermann Maier, Amt für Schule und Bildung, bei der Buchpräsentation



■ Wenzler-Cremer, Hildegard (2016): *Studierende und Kinder lernen voneinander. Ein Patenschaftsprogramm an Freiburger Grundschulen.* Freiburg: Lambertus.

ausgewertet habe. Vier zentrale Bereiche, die jeweils aus der Perspektive der Studierenden und der des Kindes betrachtet werden, habe ich herausgearbeitet: (1) Aufbau einer vertrauensvollen gegenseitigen Beziehung: Das ist die Grundlage für ein gutes Miteinander der Mentor/-innen mit dem Kind und der Familie. (2) Entdeckung neuer Lebenswelten: Sowohl die Studierenden wie auch die Kinder treten in Kontakt zu Milieus, Kulturen, Lebenssituationen und Lebensphasen, die sie kaum kennen oder die ihnen nicht (mehr) präsent sind. Sie setzen sich auseinander mit Gefühlen der Fremdheit sowie eigenen und bei anderen wahrgenommenen Vorurteilen. Die Kinder lernen oft erstmals die nähere und weitere Umgebung besser kennen und entdecken neue Orte und Aktivitäten. (3) Lernchancen wahrnehmen, Persönlichkeit und Kompetenzen entwickeln: Die Studierenden übernehmen Verantwortung, erproben pädagogisches Handeln, gewinnen Selbstkompetenz und stärken ihre sozialen Kompetenzen. Zudem sind sie gefordert, das eigene Tun kritisch zu reflektieren. Auch die Kinder entwickeln in der Interaktion mit den Studierenden ihre Persönlichkeit und ihr Sozialverhalten, sie werden selbständiger und selbstbewusster. Durch die Nutzung informeller Lernchancen erweitern sie zudem ihr Wissen und ihre Kenntnisse. (4) Stolpersteine: Hürden kann es auf Seiten der Kinder und der Studierenden geben. Sie bieten häufig die Möglichkeit, sich mit dem,

was nicht gut läuft, auseinanderzusetzen und nach Lösungen zu suchen. Das ist meist eine lohnenswerte Herausforderung.

Zum Abschluss des Buches werden die Organisation und die konkrete Durchführung des Programms beschrieben. Damit will ich diejenigen unterstützen, die ähnliche Programme durchführen wollen. Wünschenswert wäre, dass möglichst viele Hochschulen das Engagement der Studierenden nutzen, für die Unterstützung der Kinder und Familien, aber auch für die persönliche Entwicklung und die berufliche Professionalisierung der Studierenden.

Viele Aspekte, die sich in der wissenschaftlichen Aufarbeitung ergeben, werden theoretisch gerahmt, sowohl in den Begleitveranstaltungen wie auch im Buch. Sie werden in einen größeren Zusammenhang gestellt, so dass Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden und Studierende den Wert wissenschaftlicher Konzepte erkennen. Ich hoffe, dass das Buch auch hilfreich für andere interkulturelle Felder ist, in denen ehrenamtliche Arbeit geleistet wird, wie z.B. bei der Begleitung von Geflüchteten. Auch hier ist es wichtig, eine Haltung einzunehmen, die es ermöglicht, voneinander zu lernen, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, offen zu sein, aber auch sich der Fremdheit zu stellen sowie informelle Lernchancen aufzuspüren. |

Dies academicus

Eröffnung des Akademischen Jahres 2016/2017

Helga Epp

An der Pädagogischen Hochschule wird die feierliche Eröffnung des Akademischen Jahres zum Anlass genommen, herausragende wissenschaftliche Arbeiten zu würdigen. Auch Preise für sportliche und künstlerische Leistungen wurden vergeben, ebenso der DAAD-Preis für herausragende akademische Leistungen und soziales Engagement. Weiter wurden der Lehrpreis sowie der Genderpreis der Hochschule überreicht.

Zur Eröffnung

Wer mit Ruhe und Andacht das Akademische Jahr eröffnen wollte, konnte dies beim Ökumenischen Gottesdienst in der Pfarrkirche St. Barbara, der auch in diesem Jahr von Lehrenden und Studierenden der Hochschule gestaltet wurde – es predigte Kirchenrat Andreas Obenauer von der Evangelischen Landeskirche in Baden.

In der Aula wurden die Gäste mit Texten von Heinrich Heine und Friedrich Hölderlin, vertont von Fanny Hensel, empfangen.

Stefan Weible und Varenka Angenbauer (Gesang) und Andreas Sepp (Klavier) gestalteten den musikalischen Auftakt und das Intermezzo.

Begrüßung und Grußworte

Rektor Ulrich Druwe begrüßte die Gäste aus Hochschule, Kultur, Politik und Wirtschaft sowie die Hochschulangehörigen und berichtete über Erfolge und wichtige Ereignisse des letzten Jahres: die Eröffnung des Freiburg Advanced Center of Education (FACE) im Dezember 2015 durch die Wissenschaftsministerin Theresia Bauer; die Bewilligung von Anträgen in Millionenhöhe – zur Reform der Musiklehrkräfteausbildung, zum Tandem-Teaching, im Rahmen der Masterprogramme 2016. Ebenso konnte Rektor Druwe über verlängerte oder neu bewilligte Forschungs- und Nachwuchskollegs informieren: „Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht“ (VisDeM), „Versorgungsforschung“, „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“ und „Diagnostische

Kompetenzen von Lehrkräften“. Die Dritt-mittelquote ist auf einem einmalig hohen Stand und liegt über 25 Prozent, gemessen an der Grundfinanzierung der Hochschule. „Heute ist die Pädagogische Hochschule Freiburg dank der Leistung ihrer Hochschulangehörigen, zumindest national, ein ernsthafter Player in der bildungswissenschaftlichen Forschung und Lehre“, so Rektor Druwe abschließend.

Oberbürgermeister Dieter Salomon gratulierte in seinem Grußwort zu den Erfolgen der Pädagogischen Hochschule. Vor zehn Jahren wäre es noch unvorstellbar gewesen, dass die Hochschule und die Universität so eng kooperieren würden, und heute haben beide Institutionen mit unterschiedlichen Strukturen mit FACE einen Raum geschaffen, um die Lehrerbildung weiter zu stärken und gemeinsame Lehramtsstudiengänge zu entwickeln. Die Palette der Pädagogischen Hochschule reiche mittlerweile von der Primarstufe über die Sekundarstufe I und II bis hin zu den Beruflichen Schulen.



■ Preisträger/-innen 2016: (im Vordergrund v.l.): Lena Kasperek, geb. Binkowski, Dr. Hildegard Wenzler-Cremer, Prof. Dr. Lars Holzäpfel, Miriam Kunstmann, Saskia Opalinski, Dr. Andreas Ostermann, (im Hintergrund v.l.): Dr. Susanne Kuß, Linda Kern, Till Sondermann, Prof. Dr. Gerald Wittmann, Dr. Nils Bernhardsson-Laros, Helen Breit, Friederike Kalkmann, Raquel Fröhlich Santos, Hanna Siegismund, Kathrin Holderer, geb. Riedel

Dieter Salomon dankte den Lehrenden und Studierenden der Hochschule auch für ihr Engagement bei der Unterstützung von Flüchtlingen – gerade bei der Sprachvermittlung. Die Freiburger Zivilgesellschaft mit den vielen Ehrenamtlichen und der unkomplizierten Unterstützung von Flüchtlingen habe sehr gut funktioniert, und er sei stolz auf jeden Einzelnen, auf jede Einzelne, der/die sich engagiert.

Die Rede zur Eröffnung des Akademischen Jahres 2016/2017 hielt Antonio Loprieno, Vorsitzender des Hochschulrates und ehemaliger Rektor der Universität Basel. (siehe S. 57)

Die Preisverleihungen

Nicht weniger als 28 Preisträgerinnen und Preisträger wurden für ihre Leistungen von Körperschaften und Vereinigungen sowie von Privatpersonen ausgezeichnet; darunter sechs hervorragende wissenschaftliche Hausarbeiten, Bachelor- und Masterarbeiten.

Ausgezeichnet werden in diesem Rahmen auch herausragende Dissertationen. Die Preise – verliehen von der Sparkasse Freiburg-Nördlicher Breisgau und der Stiftung der Pädagogischen Hochschule Freiburg – gingen an Nils Bernhardsson-Laros und seine Dissertation *Wertehorizont Beschäftigungsfähigkeit im Betrieb. Eine pädagogische Rekonstruktion*. Weiter an Andreas Ostermann mit dem Dissertationsthema: *Diagnostische Kompetenz als Fähigkeit zur Perspektivenübernahme – Empirische Studie zum Einfluss mathematischen Professionswissens auf die Qualität diagnostischer Urteile*.

Zwei weitere Preise wurden auch in diesem Jahr wieder für herausragende sportliche und künstlerische Leistungen ausgelobt. Das Studierendenwerk Freiburg überreichte den „Sportpreis“ an Sebastian Karl. Er ist Leichtathlet und wurde 2016 Deutscher Hochschulmeister im 800-Meter-Lauf. Außerdem ist er aktueller Baden-Württembergischer Meister, 2015 war er sechster bei den Deutschen Meisterschaften.

Preis der Freiburger Montags-Gesellschaft

Miriam Kunstmann: *Zum Begriff der Handlungsfähigkeit im Bildungskontext. Eine vergleichende Theoriediskussion*

Hanna Siegismund: *Sprachliche Interaktion im Fußballverein. Eine ethnographische Fallstudie zum Spracherwerbspotential bei „Rundes Leder Freiburg“*

Friederike Kalkmann: *Gesundheit und Ernährung im Rettungsdienst – Konzeption einer computergestützten evidenzbasierten Gesundheitsinformation für nichtärztliches Rettungspersonal zum Thema Schicht, Ernährung und Rettungsdienst*

Preis des Lions Club Alt-Freiburg

Helen Breit: *Jugendliche begleitete Flüchtlinge in Gemeinschaftsunterkünften*

Anonymus-Preis für eine Arbeit mit Medienbezug

Lena Kasperek, geb. Binkowski: *Emojis bei der Rezeption fremdsprachiger Äußerungen in der Chatkommunikation – kognitive Erleichterung oder schmückendes Beiwerk? Eine experimentelle Untersuchung*

Johann-Peter-Hebel-Preis

Kathrin Holderer, geb. Riedel: *Sünde, Vergebung, Entschuldigung – Brückenschläge zwischen theologischer Deutung und Alltagserfahrung mit religionspädagogischem Ausblick auf den Religionsunterricht der Sekundarstufe I*

■ Hervorragende wissenschaftliche Haus-, Bachelor- und Masterarbeiten

Bei den Begutachtungen der künstlerischen Arbeiten im Sommersemester 2016 zeigte sich eine erstaunliche Dichte auf hohem Niveau. Dies machte es schwer, einen oder eine einzelne/n Studierende/n für einen Preis herauszugreifen. Nun gibt es in der Kunst gelegentlich die Tendenz zu Gruppenbildungen, nach dem Motto: „Gemeinsam sind wir stärker“. So wurden „Die Neun“ mit dem „Kunstpreis“, gesponsert von der Freiburger Montagsgesellschaft, ausgezeichnet: Nicolas Friedrich, Emanuel Hirt, Julian Mielke, Lena Riesterer, Matthias Schäfer, Lina Schilling, Anne Schmidt, Simon Seeger, Anne Slotta. Das Preisgeld wurde für einen Katalog im Maxi-Postkartenformat verwendet.

Die herausragenden akademischen Leistungen und das soziale Engagement von Raquel Fröhlich Santos wurden mit dem DAAD-Preis gewürdigt, der durch Rektor Ulrich Druwe überreicht wurde. Ohne ein Wort Deutsch zu sprechen, kam Raquel Fröhlich Santos 2014 nach Deutschland und bestand ein Jahr spä-

ter bereits die Sprachprüfung für den Hochschulzugang. Sie schrieb sich für das Masterstudium der Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Hochschule ein und absolviert das Studium sehr erfolgreich. Raquel Fröhlich Santos ist auch als Übungsleiterin des Allgemeinen Hochschulsports tätig und leitet dort ihre Kurse auf Deutsch. Sie engagiert sich in Freiburg für das Gemeinwohl, sie ist zum einen in der deutsch-brasilianischen Musikgruppe „Pulsando“ aktiv. „Pulsando“ unterstützt u.a. die interkulturelle Begegnung. Zum anderen trommelt Raquel Fröhlich Santos bei der Gruppe „Soulfamily“. Dies ist ein Projekt der Stadt Freiburg zur Musikalisierung von Menschen aller Generationen, die teilweise aus Familien mit Migrationshintergrund stammen. Auch hier leistet Raquel Fröhlich Santos einen Beitrag zum interkulturellen Verständnis. Sie fördert den Austausch zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen auf menschlicher, musikalischer und kultureller Ebene.

Lehrpreis 2016 – Genderpreis 2016

Die Vergabe des Lehrpreises, für den es in diesem Jahr viele Bewerbungen gab, liegt in den Händen des Senatsausschusses für Lehre und Studium. Es konnten sich vier Preisträger/-innen über die Auszeichnung freuen. Die Auswahlkommission war einstimmig der Meinung, dass mit den ersten beiden Preisen zwei – gerade im Kontext der Kooperation mit der Universität Freiburg im Rahmen von FACE – aktuelle Themenkomplexe (Kohärenz und Inklusion) beispielhaft in die Praxis umgesetzt wurden. Prorektor Georg Brunner überreichte zum einen den Preis an Lars Holzapfel und Gerald Wittmann für ihre Theorie-Praxis-Vernetzung. So wurden z.B. theoretische Modelle an konkreten Beispielen veranschaulicht und Situationen aus dem Schulalltag vor dem theoretischen Hintergrund reflektiert: zwischen den mathematikdidaktischen Lehrveranstaltungen, indem verschiedene Teilbereiche der Mathematikdidaktik verbunden wurden; zwischen fachbezogenem und bildungswissenschaftlichem Studium; zwischen Literatur und Praxisbeispielen – und dies alles im unmittelbaren Umfeld des integrierten Semesterpraktikums.

Der zweite Preis ging an Saskia Opalinski. Ihr Seminarkonzept „Inklusionspädagogische Lehre in den Bildungswissenschaften“ mit integrierter Exkursion bot die Möglichkeit, einen weitestgehend „ungeschminkten“ Einblick in den Schulalltag am Campus Klarenthal, Wiesbaden, zu bekommen und sich ein Bild davon zu machen, wie Schule außerhalb festgesetzter Normen gedacht und gelebt werden kann. Für die Exkursionsteilnehmer/-innen sind Grenzen und Herausforderungen von Inklusion und selbstorganisiertem, individualisiertem Lernen sichtbar geworden, was eine Teilnehmerin in folgende Worte fasste: „Im Gegensatz zum Beginn des Semesters macht mir die Zukunftsperspektive Inklusion nun weniger Angst, vielmehr begreife ich sie als bereichernde Chance.“

Hildegard Wenzler-Cremer wurde für das SALAM-Projekt ausgezeichnet: Spielen – Austauschen – Lernen – Achtsam – Miteinander. Studierende übernehmen die Patenschaft für ein Grundschulkind, das einen Migrationshintergrund hat oder dem aus einem anderen Grund besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte. Weder Hausaufgaben noch Sprachförderung stehen im Vordergrund. Vielmehr gestalten die Studentin/der Student und das Kind an

einem Nachmittag pro Woche miteinander die Freizeit und bauen eine vertrauensvolle Beziehung auf.

Zum siebten Mal wurde der *Genderpreis 2016* vergeben. Den diesjährigen Preis erhielten Susanne Kuss und die Studierenden Antonio Berardis, Sarah Huber, Linda Kern, Marlene Probst und Till Sondermann. Rektor Druwe überreichte den Preis für das Seminar „Männer und Frauen im Amerikanischen Bürgerkrieg 1861–1865“. Aus den Seminarinhalten konzipierten die Studierenden eine Ausstellung sowie einen interdisziplinären Workshop, an dem sich Studierende und Fachwissenschaftler/-innen (Historiker/-innen und Amerikanist/-innen) beteiligten. Gezeigt wurde, dass Frauen sehr stark vom Amerikanischen Bürgerkrieg betroffen waren – als Arbeiterinnen an der Heimatfront oder als Kämpferinnen in Männerkleidung, aber auch als Opfer durchziehender Soldatentrupps. Die am Krieg beteiligten Frauen stellten die geschlechtertypische Arbeitsteilung sehr stark in Frage. Auf diese Weise wurden Studierende aller Fächer, Dozent/-innen und externe Besucher/-innen angesprochen, sich mit dem Thema „Amerikanischer Bürgerkrieg“ und speziell „Frauen im Amerikanischen Bürgerkrieg“ auseinanderzusetzen. |

Eine Festrede

Zur Eröffnung des Akademischen Jahres 2016/2017

Antonio Loprieno

Heute wird mir die große Freude und Ehre zuteil, die Festrede zum Dies academicus Ihrer – unserer – Pädagogischen Hochschule zu halten. Zuerst will ich Ihnen jedoch erzählen, wie ich zu diesem Privileg gekommen bin. Dafür verantwortlich ist Rektor Druwe, der mich in einer Mail mit den folgenden Worten dazu ermunterte:

Lieber Antonio, leider endet Deine für uns so positive Tätigkeit an der PH zum 31.5.2017. Deswegen bin ich auf den Gedanken verfallen, Dich zu bitten, ob Du nicht beim kommenden Dies academicus am 26. Oktober die Festrede (ca. 20 Minuten) halten möchtest? Du könntest darin eine Bilanz der Entwicklung der PH ziehen, wie sie sich für Dich seit 2008 darstellt. Es hat sich so viel getan, dass so ein Rückblick bestimmt spannend wäre. Ich würde Dich auch mit Material versehen bzw. ich könnte Dir einen Textentwurf machen.

Der hauptberuflich zweifelgeplagte Geisteswissenschaftler fragt sich: Wie soll ich diese Einladung interpretieren? Ist sie ehrlich gemeint, oder kann man nicht hier und dort ein leises Unbehagen erkennen? Enthält die Einladung nicht etwa einen suggestiven Hinweis auf die gewünschten Inhalte der Rede? Und ist das Angebot, einen Textentwurf zu verfassen, nicht das Zeichen einer sich anbahnenden Unsicherheit ob der rhetorischen Unvorhersagbarkeit des eingeladenen Gastes?

Aber am Ende überwog die optimistische Auslegung, deshalb stehe ich heute vor Ihnen. Nun ohne Scherzen: Wenn ich Ihnen sage, dass es mir eine Ehre und ein Privileg ist, diesen Festvortrag zu halten, so ist das weder eine reine Floskel noch eine leere Worthölse. Denn ich profitiere als Wissenschaftler mehr von der Beteiligung an diesem Anlass als Sie von meinen folgenden, undiszipli-



© privat

■ Prof. Dr. Antonio Loprieno, Alt-Rektor der Universität Basel und Vorsitzender des Hochschulrates der Pädagogischen Hochschule

nierten Überlegungen. Eine besonders erfolgreiche Pädagogische Hochschule wie Ihre bietet nämlich eine ideale Fallstudie für das Nachdenken über die Herausforderungen unserer akademischen Kultur, die ich als das Resultat des Zusammentreffens (zuweilen sogar des Zusammenprallens) zweier ganz unterschiedlicher Bildungsmodelle lese. Das erste dieser zwei Modelle, das für die überwiegende Mehrheit unserer Hochschulen charakteristisch ist, betrachtet sie gleichsam als *Bildungs-* und als *Ausbildungsstätte*, als Ort der Speicherung gesellschaftlichen Wissens und als Hort der Vorbereitung auf gesellschaftliche oder wissenschaftliche Aufgaben – im Falle einer Pädagogischen Hochschule etwa auf den Lehrerberuf. Das ist ein Modell, das uns alle, an Universität wie Pädagogischer Hochschule, mit der Geschichte verbindet: mit der Universität der frühen Neuzeit, mit der Humboldt'schen Reform und mit der emanzipatorischen Bewegung von 1968. Das zweite in unserer Landschaft produktive Modell von Hochschule orientiert sich hingegen nicht an einem allgemeinen *Bildungsideal* (im Sinne von lateinisch *universitas*), sondern an spezifischen *beruflichen* Profilen (im Sinne von englisch *university-of*), d.h. an einer programmatisch definierten Palette an disziplinären Inhalten. Dieses

Modell, welchem ein institutionelles Selbstverständnis als *Hochschule*, nicht als *Gelehrten-Akademie* zugrunde liegt (Pädagogische Hochschule, Eidgenössisch-Technische Hochschule, oder Hochschule St. Gallen), hat sich in letzter Zeit in Ländern wie Deutschland oder der Schweiz eigentlich erfolgreicher positioniert als das klassische, Humboldt'sche Modell, und zwar wegen seiner unmittelbaren Verzahnung mit gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Bedürfnissen, und dies zu einer Zeit, da sich unterschiedliche Anspruchsgruppen mehr als früher in das Hochschulwesen einzubringen – und zuweilen auch einzumischen – versuchen.

In diesem Sinne ist es der Pädagogischen Hochschule Freiburg in den acht Jahren, in denen ich ihre Entwicklung mit begleiten durfte, gelungen, einen deutlichen Aufschwung in Gang zu setzen. Erstens will ich auf die erfreuliche Erhöhung der Studierendenzahl von mehr als zehn Prozent (von 4.379 im Jahr 2008 auf 4.838 im laufenden Wintersemester) trotz Verlängerung des Lehramtsstudiums sowie auf die beinahe Verdoppelung des programmatischen Angebots an Studiengängen hinweisen. Die finanziellen und baulichen Rahmenbedingungen haben sich verbessert, und die Kooperationen im Freiburger Hochschulraum haben an Qualität und Quantität gewonnen. Als Beispiel für diese intensivere Verzahnung der Hochschule mit anderen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Akteuren möchte ich die Institutionalisierung des von der Pädagogischen Hochschule initiierten Advanced Center of Education (FACE) erwähnen. Der FACE-Vertrag sieht die Zusammenarbeit nicht nur in der Lehre, sondern auch in der – an der Hochschule auch sonst prominent geförderten – Weiterbildung, der Forschung und der Nachwuchsförderung vor.

Diese in den letzten Jahren sichtbar gewordene, produktive Spannung im gesamten Hochschulwesen zwischen dem historisch gewachsenen *Bildungsauftrag* und den gesellschaftlich gestifteten *Berufsprofilen* hat zur Entwicklung einer besonderen Textgattung geführt: zu einer institutionellen Strategie, der programmatischen Festlegung expliziter Zielsetzungen für die eigene Entwicklung. Wo wollen wir hin in punkto interinstitutionelle Zusammenarbeit, internationale Ausrichtung, gesellschaftliche Diversität? Und auch in diesem Fall hat die Pädagogische Hochschule Freiburg früher und besser als andere die Zeichen der Zeit erkannt: Im letzten Wintersemester wurde der Prozess für die neue Strategie der Hochschule für den Zeitraum 2017-2021 gestartet und ganz im Geiste der Hochschulautonomie *bottom up* durchgeführt. Vorbereitet wurde er nämlich zunächst in den Fakultäten; anschließend wurde eine größere, dem Geist der Standsvertretung verpflichtete Arbeitsgruppe etabliert, die sich mit den neuen Planungen zur Struktur-, Entwicklungs-, Gleichstellungs- und Medienentwicklung befasste.

Bisher habe ich bei meiner Auflistung der institutionellen Erfolge der Hochschule den vielleicht wichtigsten ausgeblendet, weil ich ihn gesondert behandeln möchte. Es geht um die, an das Sensationelle grenzende, Erhöhung der Zweit- und Drittmittel für Forschung, welche in den letzten Jahren von der Hochschu-

le erzielt wurde. Betrag der Anteil an Drittmitteln im Jahr 2008 € 1.52 Mio. bei einem Haushalt von € 15.4 Mio., also ziemlich genau zehn Prozent, so haben verausgabte Forschungsmittel in den ersten drei Quartalen des Jahres 2016 den Stand von € 3.6 Mio. bei einem Haushalt von € 16.7 Mio. erreicht. Das entspricht einem Budgetanteil von weitaus mehr als zwanzig Prozent und einer Erhöhung um 150 Prozent über die letzten acht Jahre. Neben der Einwerbung kompetitiver Drittmittel runden Forschungspreise und Veröffentlichungen in hochrangigen wissenschaftlichen Journalen diese fast unheimlich anmutende Entwicklung ab. Dank kooperativer EU-Projekte, erfolgreicher DFG-Anträge, Comenius-Siegel für pädagogisch, inhaltlich und gestalterisch herausragende Bildungsmedien, Forschungspreise oder herausragende Beiträge erreicht die Hochschule in der wissenschaftlichen Community eine Sichtbarkeit, die jene mehrerer klassischer Universitäten bei weitem übertrifft. Auch im Fokus auf den wissenschaftlichen Nachwuchs ist der Erfolg einmalig: Die Mitgliedschaft in einer Arbeitsgruppe des Universitätsverbands zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland, die derzeit 178 laufenden Promotionsverfahren, die Unterstützung der Nachwuchswissenschaftler/-innen durch die PH-eigene Bildungswissenschaftliche Graduiertenakademie und Nachwuchskollegs stellen eindrucksvolle Zeichen eines starken Commitments zur Verbesserung der Leistungen auf diesem Sektor dar.

Warum ist der Erfolg im Bereich der Forschung besonders wichtig? Weil sich dadurch auch der Grad an institutioneller Autonomie erhöht. Ich muss kurz ausholen. In beiden oben angesprochenen Bildungsmodellen wird eine Wissensinstitution in Kontinentaleuropa, anders als in der angelsächsischen Welt, als öffentliches Gut, d.h. letzten Endes als Auf- und Ausgabe des Staates, nicht als philanthropische Initiative von Einzelnen im Dienste der Gesellschaft verstanden. Die in den letzten Jahren vom politischen Träger (im Falle Deutschland dem Bundesland) zugestandene Autonomie ist deshalb immer eine organisatorische bzw. operative gewesen, aber die Frage der strategischen Autonomie ist ungelöst geblieben. Denn niemand kann guten Gewissens erwarten, dass ein politischer Träger, der in der Regel mehrere vergleichbare Institutionen zu finanzieren hat, diese Finanzierung nicht mit inhaltlichen Erwartungen oder Vorgaben verbindet. So haben etwa beim Zustandekommen eines Universitätsgesetzes oder einer budgetären Vorgabe die Institutionen an sich sehr wenig zu sagen. Das bedeutet, dass die institutionelle strategische Autonomie in dem Umfang zunimmt, wie sie auch die Quellen ihrer Finanzierung – Drittmittel, Stifter, Sponsoren – zu diversifizieren weiß. Somit implizieren mehr Forschungsmittel automatisch auch mehr programmatische Eigenständigkeit und mehr wettbewerbliche Nachhaltigkeit.

Aber auch in rein inhaltlicher, akademischer Hinsicht steht der Erfolg in der Forschung paradigmatisch für den institutionellen Aufschwung schlechthin, zumal im Falle einer auf die Lehrerbildung ausgerichteten Hochschule wie unserer. Das liegt an einer kulturwissenschaftlichen Entwicklung, die unsere europä-

ische Hochschullandschaft seit dem Inkrafttreten der Bologna-Reform gekennzeichnet hat. Als Motor der epochalen Reform am Ende des 20. Jahrhunderts stand nämlich an allen europäischen Hochschulen die akademische Lehre im Zentrum institutioneller Aufmerksamkeit. Mehr oder weniger informiert sprach man von Orientierung an Kompetenzen, Anschluss an den Arbeitsmarkt oder studentischer Mobilität. Man wollte die akademische Lehre verbessern und auf kontinentaler Ebene harmonisieren. In den letzten zehn Jahren hat sich jedoch in unserer Hochschullandschaft der Geist des Wettbewerbs, und damit auch das Primat der Forschung, oder besser des Forschungsprojektes, etabliert. Diese Entwicklung – ganz abgesehen davon, ob wir sie begrüßen oder nicht – erkennt man unter anderem an der Macht der verschiedenen Rankings oder am Ausbau wettbewerbsbasierter nationaler Programme wie der Exzellenzinitiative im Bereich der Forschung oder am Qualitätspakt bzw. an der Qualitätsoffensive im Bereich der Lehre usw. Und hier kommt etwas für unsere Hochschule strategisch Wichtiges: Eines der ganz großen Alleinstellungsmerkmale einer *university of teachers' education* ist gerade die Forschung im Bereich der Lehre, womit von einer Institution wie unserer jene Brückenfunktion erfüllt werden kann, die einer weniger dynamischen, klassischen Universität verschlossen bleibt. Die Exzellenz in der Forschung auf dem Gebiet der Lehre oder der Fachdidaktik stellt nämlich ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber den Universitäten dar, in deren Instituten die symbolische Hierarchie Forschung > Lehre an einer richtigen Arbeit an der Lehre hindert, aber auch in der Konkurrenz mit anderen Pädagogischen Hochschulen, die über die für die verzahnte Forschung nötige kritische Masse im gleichen Umfang verfügen. Man wäre versucht zu sagen, dass die Pädagogische Hochschule Freiburg die Zeichen der Zeit erkannt hat, oder vielleicht, die Zeichen der Zeit haben sich 2008-2016 die Hochschule als Modell genommen!

Die Fachdidaktik kann deshalb als besonders positive Fallstudie angesehen werden, weil in der europäischen akademischen Tradition das eigene Fach die natürliche Identität als Anglist/-in, Mathematiker/-in oder (in seltenen Fällen) gar als Ägyptolog/-in bot, während der schon angesprochene Erfolg des Modells der *university-of* als berufsaffine Ausbildungsstätte mit einer Privilegierung der institutionellen, überfachlichen Perspektive einhergeht. Ein mir freundschaftlich gesonnener Fachkollege brachte es auf den Punkt, als er sich beschwerte, er sei in seinem akademischen Leben nie so wenig autonom gewesen, wie seitdem die Universität Basel autonom geworden sei. Dieser Kollege hatte Recht, denn die Strategie der Universität Basel genießt nun Priorität gegenüber den autonomen Erwartungen des einzelnen Theologen oder Physikers. Dabei handelt es sich um eine Hierarchisierung, welche in einer *university-of* wie der PH Freiburg wegen ihres klareren institutionellen Zieles viel weniger intellektuelle und emotionale Probleme bereiten dürfte als an einer klassischen Universität mit ihren disziplinären Herzogtümern. Sie meistern nämlich besser als wir den zeitgenössischen, einer Kultur des Wettbewerbs eingeschriebenen Übergang von der Privilegierung des Lehrstuhls zur Privilegierung des institutionellen Brandings.

Aber Vorsicht: Bevor Sie denken, dass ich einer Institution wie der Pädagogischen Hochschule Freiburg nur jene rosige Zukunft voraussage, die ich ihr übrigens natürlich von Herzen wünsche, hier gleich ein kleiner Unsicherheitsfaktor, der wiederum generell das Verhältnis zwischen *universities* und *universities-of* kennzeichnet. Die Unsicherheit betrifft nicht das inhaltliche Potential, wo ich – wie oben formuliert – die *universities-of* im Vorteil sehe, sondern die Ebene, die Bourdieu als symbolisches Kapital bezeichnet hätte. Und hier stehen Pädagogische Hochschulen (wie übrigens auch Fachhochschulen) vor einer gewissen Herausforderung, weil es ihnen noch nicht gelungen ist, die mehr oder weniger verdiente gesellschaftliche Deutungshoheit der Universitäten *in rebus academicis* zu relativieren. Unsere kulturellen Hierarchien schenken dem klassischen Typus von *universitas* unverhältnismäßig mehr politische und mediale Aufmerksamkeit, als ihr relativer Anteil an der qualitativ hochstehenden Ausbildung gesellschaftlicher Funktionsträgerinnen und -träger rechtfertigen würde. Das gebe ich als Universitätsmensch voller Demut zu. Aber bekanntlich sind kulturelle Vorurteile die am schwierigsten zu überwindenden. Man kann dem Vorurteil nur entgegenwirken, indem man sich weiterhin dynamischer zeigt. Hier gibt es also Luft nach oben, und wir sind alle aufgerufen, uns im Sinne einer ihrer Leistung entsprechenden, gesellschaftlichen Wahrnehmung der Qualität der *universities-of* einzusetzen und unser Scherflein zur Erreichung einer wahren Gleichwertigkeit in der Andersartigkeit beizutragen. Und dies nicht wegen politischer Korrektheit, sondern einfach deshalb, weil es stimmt.

Verehrte, liebe Mitglieder der PH Freiburg. Mit Ihrer Einladung zu dieser akademischen Feier haben Sie mir heute ein großes Geschenk gemacht. Revanchiert habe ich mich mit einer auf meiner wissenschaftspolitischen Erfahrung basierenden Reflexion über den erfolgreichen Weg der PH Freiburg in den letzten acht Jahren sowie über die ihr bevorstehenden Herausforderungen. Meine Überlegungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Unsere Lehr- und Forschungslandschaft befindet sich in einer Phase des Übergangs zwischen zwei Modellen von Hochschule, deren Merkmale zwar auch in ihrer Vergangenheit bestanden, deren Distribution jedoch in der letzten Generation unterschiedliche Formen angenommen hat: Von einer Hochschule der Stände (Professor/-innen und Studierende) zu einer Hochschule der Akteure aus Politik, Wirtschaft, Kultur; von einer Institution des Staates zu einer Institution der Gesellschaft. Dass bei diesem Übergang die Pädagogische Hochschule eine paradigmatische Rolle einnimmt, die als Modell für viele andere Hochschulen dienen kann, die mit ihr durch Zusammenarbeit oder auch Konkurrenz verbunden sind, spricht für die Qualität gleichsam ihres Rektorats, ihres Lehrkörpers, ihrer Administration und ihrer Studierenden, denen allen ich herzlich gratulieren und für die nächsten Jahrzehnte von ganzem Herzen alles erdenklich Gute wünsche möchte. Ich möchte mit einer Formel diese Rede schließen, die ich bisher nur für meine eigene Alma Mater Basiliensis benutzt habe und mit der deshalb nicht nur Intellekt, sondern auch viele Emotionen verbunden sind: *Universitas magistrorum magistrarumque friburgensis, vivat crescat floreat.* |

Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie

Kinderkrippe PH-Campinis feiert ihr zehnjähriges Bestehen

Helga Epp

Familienfreundlichkeit ist für die Pädagogische Hochschule ein zentrales Thema. Bei der Vereinbarung von Studium bzw. Beruf und Familie bieten wir Studierenden mit Kindern, beschäftigten Eltern aus Wissenschaft und Verwaltung sowie pflegenden Angehörigen tatkräftige Unterstützung, beispielsweise Beratung, Stipendien, eine Kinderkrippe oder die Beteiligung am Freiburger Hochschul-Dual-Career-Programm.

Und nun feiert die Kinderkrippe PH-Campinis ihr zehnjähriges Bestehen.

Auf Basis einer Umfrage zur Situation von studierenden und beschäftigten Eltern wurde das bedarfs- und zielgruppenorientierte Angebot zur Kinderbetreuung entwickelt und die Einrichtung im November 2006 eröffnet. Die PH-Campinis bieten aktuell zehn Betreuungsplätze für Kleinkinder im Alter von zwei Monaten bis drei Jahren: sechs Ganztages- und vier Vormittagsplätze.

„Gerade für unsere Studierenden und das wissenschaftliche Personal ist es für die Vereinbarkeit von Studium, Beruf, wis-

senschaftlicher Qualifizierung und Familienaufgaben außerordentlich wichtig und oftmals ein Grund für eine Standortentscheidung, dass die qualifizierte und vertrauensvolle Betreuung ihrer Kinder direkt am Campus in räumlicher Nähe angeboten wird“, so Doris Schreck, Leiterin der Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung. „Aber auch das nichtwissenschaftliche Personal profitiert von den vielen Vorteilen der familienfreundlichen Hochschule: Telearbeit, Eltern-Kind-Zimmer, umfangreiche Beratungsangebote“ zählt Manuela



■ Kanzler Hendrik Büggeln begrüßt die Gäste beim Festakt und erinnert an die Anfänge der PH-Campinis.

Pluche, Beauftragte für Chancengleichheit, auf, „und eben die flexible Kinderbetreuung der PH-Campinis, die sich vom Pilot- zum Erfolgsprojekt entwickelt hat.“

Die Einrichtung befindet sich direkt auf dem Campus der Pädagogischen Hochschule. Der Außenbereich auf dem Lehrgartengelände der Hochschule kann für vielfältige Aktivitäten genutzt werden. Ein kleinkindgerechter Spielbereich mit Barfußparkur sowie Kräuter- und Blumenbeet bieten viele Anregungen für die Kinder. Auf der angrenzenden großen Wiese können sich die PH-Campinis austoben.

In Zusammenarbeit mit der *Fachberatung Kindertagespflege – Tagesmütterverein Freiburg e.V.* wurde die pädagogische Konzeption aufgebaut. Ziel der Einrichtung ist es, dem Kind eine aktive, selbsttätige Auseinandersetzung mit der Umwelt zu ermöglichen und es darin auf vielseitige Art und Weise zu unterstützen. Das Kind ist Akteur und Gestalter seiner eigenen Entwicklung. Die Einrichtung bietet Möglichkeiten für Entwicklungs- und Lernanreize, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren, um eine individuelle Entwicklung zu ermöglichen. Auf der Basis von Vertrauen,



■ Claudia Dorner-Müller (Tagesmütter-Verein Freiburg e.V.), Manuela Pluche (Beauftragte für Chancengleichheit) und Doris Schreck (Stabsstelle Gleichstellung) im Gespräch mit Monika Löffler vom PH-Radio 88,4.

ber 2016 ist die Hochschule auch Teil des Netzwerkes *Familien in der Hochschule*; mit der Unterzeichnung der Charta bringt die Pädagogische Hochschule Freiburg ihr Engagement und ihre Verantwortung für mehr Familienorientierung an der Hochschule zum Ausdruck. |

Geborgenheit, Sicherheit, liebevoller Atmosphäre und Anerkennung findet das Kind seine eigene Identität und Selbstvertrauen.

Außerdem engagiert sich die Hochschule seit vielen Jahren im *Freiburger Netzwerk Familienbewusster Unternehmen* und ist dort eine wertvolle Bereicherung in der Kinderbetreuungslandschaft des Wissenschaftsstandortes Freiburg. Seit Septem-

Erinnerungen an Dorothee Schäfer

* 7.7.1927 † 6.6.2016

Siegfried Thiel

Die Pädagogische Hochschule Freiburg verlor mit Dorothee Schäfer eines ihrer profiliertesten Mitglieder. Sie war als studierte Mathematikerin und Philosophin lange Jahre als Lehrerin an Realschulen und anderen Schularten tätig. Ab 1970 wirkte sie dann als Hochschullehrerin im Fach Schulpädagogik (Abteilung Grundschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Mathematik). Ihr Interesse aber ging weit über diesen Bereich hinaus. Hochschulpolitisch beschäftigte sie sich z.B. mit der Situation der lehrenden Frauen und der Rolle der überwiegend weiblichen Studierenden. Mit dem ersten Frauenhochschultag 1980 setzte sie hier ein eindeutiges Zeichen. 1984 übernahm Dorothee Schäfer offiziell als Erste mit dem Ehrenamt einer Frauenbeauftragten eine hochschulpolitische Funktion. Dass diese Arbeit nicht leicht war, beschrieb sie selbstkritisch, anklagend und auch einfordernd in ihrem Rückblick auf zwölf Jahre Frauenaktivitäten in PH-FR 2000/2.

Als gesellschaftlicher und hochschulpolitischer Höhepunkt ihrer Tätigkeit gilt ihre Ernennung zur Ehrensensatorin der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Jahr 2010 – übrigens als erstes Mitglied aus dem Lehrkörper der Hochschule selbst.

Dies sind zunächst eher trockene Zahlen. Aber welches Engagement, welche Auseinandersetzungen und auch Enttäuschungen verbergen sich dahinter und können nur erahnt werden. Heute aber, in dieser Gedenkfeier im ehemaligen Refektorium des Wilhelmiten-Klosters in Oberried, soll die Persönlichkeit Dorothee Schäfers noch etwas deutlicher sichtbar werden, und auch mit einem wehmütigen Lächeln in der Trauer um sie.

Schauen wir ins Jahr 1969, ein halbes Jahrhundert, zurück. Als mir die Kollegin Gertrud Ritz-Fröhlich bei meinem Antrittsbesuch im September die Hochschule vorstellte, erwähnte sie eine Kollegin aus Köln, die im Laufe des Wintersemesters zu uns stoßen würde. Diese wäre gelernte Realschullehrerin mit Grundschulerfahrung, Studium der Mathematik und Philosophie an der Universität Köln, Lehrerin an ver-



■ Prof. Dr. Dorothee Schäfer 2010 bei der Ernennung zur Ehrensensatorin der Pädagogischen Hochschule Freiburg

schiedenen Schularten. Sie erschien dann auch: unübersehbar, unüberhörbar, fröhliches Gesicht, beeindruckendes Temperament, scheinbar rheinisch-katholische Frömmigkeit – darauf komme ich noch zurück.

Uns Männer schaute sie auch damals schon immer etwas kritisch an, vermutete sie doch hinter jeder pädagogischen Fassade und jedem emanzipatorischen Verständnis eher einen Macho – ich sollte das noch selbst erfahren, wenn ich aus Spaß nicht ganz politische korrekte Formulierungen wählte.

Hatte sie doch immer schon die Frauenrechte im Blick gehabt – nicht zuletzt die Beispiele aus den eher patriarchalisch organisierten Universitäten. Dazu passt die Situation der Frauen allgemein nach dem Zweiten Weltkrieg, wo diese wieder in die zweite Reihe zurücktreten sollten.

Die Studentinnen akzeptierten sie gleich als eine der ihren und saßen in überfüllten Seminaren zu ihren Füßen. Außerdem erwies sie sich als versierte Kritikerin ihrer (kath.) Kirche, wobei sich jeder Kontrahent wappnen musste, um ihr in Diskussionen gewachsen zu sein. Ihr theologisches Wissen war immens. Mit Vergnügen diskutierten wir mit ihr.

Eine Begebenheit bleibt mir unvergessen. Einmal zitierte sie im Gespräch einen Satz von Churchill und nahm diesen Ausspruch auch als Motto für sich in Anspruch – so verstand ich ihn wenigstens: Churchill an seinem 75. Geburtstag: „Ich bin bereit, meinem Schöpfer entgegen zu treten. Ob mein Schöpfer auch dazu bereit ist, mir entgegen zu treten, ist eine andere Frage.“

Zurück aus der Metaphysik ins pralle Leben. Was hat sie in den Jahren ihres Wirkens an der Hochschule nicht alles bewegt: Sie versuchte, die neue Mathematik für die Grundschule vom Kopf auf die Füße zu stellen, d.h. mehr am Verständnis der Grundschulkinder zu orientieren, und nicht allein an der Fachwissenschaft mit ihren manchmal recht herben Begriffen. Ihr Taschenbuch zur neuen Mathematik-Didaktik im Herder-Verlag Freiburg wurde ein Bestseller – nicht zuletzt deshalb, weil auch Eltern es lesen und verstehen konnten.

Dazu vermochte Dorothee Schäfer auf ein überzeugendes wissenschaftliches empirisches Verfahren zurückzugreifen, wobei wir dies erst relativ spät kennen- und würdigen lernten. Sie gab nämlich in ihrem neuen Wohnumfeld in Stegen-Eschbach – nicht zuletzt auch aus sozialen Gründen – für Schüler und Schülerinnen Nachhilfe-Unterricht – von der Grundschule bis hin zum Gymnasium. Dabei gleich noch in mehreren Fächern.

Mir als Kommunalpolitiker und Elternvertreter an Stegener Schulen fiel dies schon in den frühen 1980er Jahren positiv auf, was die Kollegin Schäfer hier für eine beachtenswerte Arbeit leistete. Von der Mathematik über das Lesen lernen bis hin zum Geschichtsunterricht – sie sah im Einzelfall am praktischen Ergebnis, was Schule leistete – oder auch nicht. Sie ahnte, was die Lehrerinnen und Lehrer leisteten – oder auch nicht. All diese Erfahrungen flossen in ihre Lehre an der Hochschule ein. Diese Aufgabe mit Eltern und Kindern hat sie bis weit in ihren Ruhestand hinein wahrgenommen.

Was tat sie noch alles? Nach und nach legte sie eine Sammlung von Fibeln und

Kinderbüchern an. Sie besuchte Messen, Ausstellungen und Auktionen zu ihren Themenbereichen, die über die Schule hinausgingen. Wir alle profitierten von ihren beeindruckenden Ausstellungen im Eingangsbereich des Kollegiengebäudes 2.

Sie unterstützte unser wachsendes Grundschulzentrum, betreute in ihren Sprechstunden die in private oder berufliche Schwierigkeiten geratenen Studentinnen. Außerdem führte sie mit Kolleginnen und Kollegen immer wieder gemeinsame Veranstaltungen in den verschiedensten Fächern durch.

Was noch? Sie wies uns Kolleginnen und Kollegen auf viele kulturelle Veröffentlichungen und Veranstaltungen hin. Immer wieder fanden wir in unseren Briefkästen oder über das Telefon einladende Hinweise als Aufforderung zum Besuch. Sie unterstützte jahrzehntelang die Marschner-Konzerte in Hinterzarten und lud mich jeweils dazu ein. Die Klosterbibliothek in Oberried profitierte sowohl inhaltlich als auch finanziell von ihrer Spendenbereitschaft. Zu einem Geburtstag des Kollegen Alfred Messer spielten wir Grundschul-Didaktiker unter ihrer Leitung immerhin als Kammerorchester zusammen.

Dann wurde Dorothee Schäfer 1984 die erste Frauenbeauftragte der Hochschule. Berufungen, Besetzungen und der Alltag der Mitglieder der Pädagogischen Hochschule im Hinblick auf Frauenfragen konnten nur noch unter ihren kritischen Augen erfolgen.

Diplomatie war dabei nicht ihre erste Wahl. Sie zeigte klare Kante. Was für uns manchmal ruppig klang, war für sie selbst eher rheinischer Humor. Als sie 1992 pensioniert wurde, gründete sie mit Kolleginnen und Kollegen im Ruhestand das Treffen der Ehemaligen, welches zweimal im Jahr in lockerer Runde den Kontakt zur Hochschule hält.

Dann ernannte sie der Senat 2010 ob ihrer vielfältigen Verdienste zur Ehrensensatorin. Aber milder wurde sie dadurch nicht, sondern erhob weiter ihre scharfe Stimme, wenn sie es für notwendig hielt.

Gibt es an dieser „Lichtgestalt“ der Hochschule nicht auch etwas Kritisches anzumerken? Deutlich: Seit ihrem Beginn 1970 an der Hochschule benutzte sie einen Satz, der zum geflügelten Wort wurde: „An der Uni Köln hat man das ganz anders geregelt!“ Es dauerte Jahre, bis sie diese Ein-

schätzung ihrer Vergangenheit abgelegt hatte. Aber sie brachte die Pädagogische Hochschule dazu, sich mit den Universitäten zu vergleichen und als kleine wissenschaftliche Hochschule mit der Zeit in diese Rolle hineinzuwachsen. Das machte Dorothee Schäfer aus: Aus zunächst etwas Negativem und Schwierigem etwas Positives entstehen zu lassen. Genug der Geschichten aus dem Leben!

Wir mussten älter werden, um die Bedeutung der Lebensabläufe bei uns und den Kolleginnen und Kollegen einschätzen zu können. Aber nur auf solchem Weg wachsen einem Freunde und Freundschaften zu. So lernt man überhaupt, dass der Mitmensch etwas wert sein kann und wie man das bemisst, unabhängig davon, was er am Ende sein wird oder besitzt. Wie gut, dass man im Alter noch den Kolleginnen und Kollegen aus der Anfangszeit der gemeinsamen Tätigkeit an der Hochschule begegnen kann – und wie schmerzlich es ist, sie gehen lassen zu müssen. Wir sind einfach dankbar, dass wir Dorothee Schäfer in unserer Mitte hatten und mit ihr leben durften auf unserem Weg durch die Zeit.

Auf Kölsch „Mach et jut“! und Alemannisch-Schwäbisch „Ade“! |

Zum Tod von Dorothee Schäfer

Erste Frauenbeauftragte der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Traudel Günnel

Dorothee Schäfer, Professorin für Mathematik – zur damaligen Zeit eine nahezu ausschließliche Männerdomäne – war in vielfältiger Hinsicht eine Ausnahmeerscheinung: Anfang der 1980er Jahre zählte sie zu den gerade einmal fünf Professorinnen, die an der Pädagogischen Hochschule Freiburg lehrten. 71 Professoren gab es zur gleichen Zeit – der Frauenanteil in der Professorenschaft betrug gerade einmal 5,3 Prozent. Besonders hervorheben möchte ich als eine ihrer Nachfolgerinnen im Amt der Frauen- bzw. Gleichstellungsbeauftragten ihr großes En-

gagement und ihren unermüdlichen Kampf für Gleichberechtigung, für die Förderung von Frauen an Hochschulen und in der Wissenschaft.

An der Pädagogischen Hochschule war Dorothee Schäfer bereits 1980 eine AStA-Frauengruppe aufgefallen, die beim damaligen Rektor Hubert Daschner beantragt hatte, den regelmäßig stattfindenden Hochschultag im Jahr 1980 zu einem Frauentag zu machen. Sie unterstützte mit ihrem professoralen Gewicht diese Forderung. Ihr ist es maßgeblich zu verdanken,

dass dieser Hochschultag am 5.2.1980 zum Thema „Die Situation der Frau an der Hochschule: Vorurteile – Rollen – Perspektiven“ stattfand. Es war ein erfolgreicher, randvoll gefüllter Tag mit Arbeitsgruppen, einer Podiumsdiskussion und einem Kulturprogramm, gestaltet von Liedermacherinnen. Die Themen der Arbeitsgruppen von damals, so z.B. „Frauen und Sprache an den Hochschulen“, „Die Frau zwischen Familie und Beruf“, „Die Rolle der Frau in Schulbüchern“ sind auch heute noch Bestandteil des Genderdiskurses, obwohl sich manches in Richtung „Gendersensibilität“ verändert hat.

Dorothee Schäfer sagte später rückblickend auf diesen ersten Frauenhochschultag: „Ein weibliches Energiepotenzial machte sich bemerkbar, das angezapft werden wollte. Seit diesem Tag wurde mir klar, dass die vielfältigen Fragen zur Gleichberechtigung der Frau von Studierenden und Lehrenden erst formuliert werden mussten. Ich beschloss, meinen Beitrag dazu zu leisten und die mir neben der ‚normalen‘ Lehr- und Forschungsarbeit verbleibende Zeit der Frauenarbeit zu widmen.“ (PH FR 1991/2 S. 8)

Dorothee Schäfer war aus meiner Sicht überaus erfolgreich, selbst wenn sie persönlich manchmal von Zweifeln geplagt wurde angesichts der „ach so kleinen“ Schrittschritte in Richtung Veränderung.

Ihr größter Erfolg war sicherlich, das Thema „Frauenförderung“ an der Hochschule dauerhaft zu etablieren und strukturell zu verankern – eine unverzichtbare Basis und eine wunderbare Ausgangssituation für die Arbeit aller ihr nachfolgenden Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten.

Der Senat beschloss 1984 das Amt der Frauenbeauftragten als dauerhafte Einrichtung zu schaffen und trug es Dorothee Schäfer an. Sie nahm an und blieb zwölf Jahre lang Frauenbeauftragte.

Und das geschah in ihrer Amtszeit:

- 1987 wurde ein Senatsausschuss für Frauenförderung eingerichtet, der heute immer noch existiert, und jetzt Gleichstellungskommission heißt.
- 1990 wurde der erste Frauenförderplan vom Senat angenommen. Heute ist der Frauenförderplan, bzw. Gleichstellungsplan, Teil des Struktur- und Entwicklungsplans der Hochschule und wird vom Wissenschaftsministerium im Hinblick auf die Maßnahmen zur Gleichstellung überprüft und genehmigt.
- 1991 wurde nach zähem Ringen die „Arbeitsstelle für Frauenförderung“ eingerichtet und bekam für die Arbeit erstmals einen Raum und Mittel in bescheidenem Umfang zugewiesen. Heute ist daraus die Stabsstelle Gleichstellung geworden.

Dorothee Schäfer hat mit ihrem Einsatz für die Frauenförderung und Gleichstellungsarbeit an der Hochschule Pflöcke eingerammt, die weit über ihre Zeit als Frauenbeauftragte hinaus bahnbrechend und richtungsweisend sind im Hinblick auf die Bewältigung der nach wie vor vorhandenen Defizite in Sachen Gleichstellung und Gendermainstreaming.

Wir, die wir uns heute für Gleichstellung einsetzen, haben von Dorothee Schäfer gelernt: Ziele mit Ausdauer, Geschick, Mut und Kreativität zu verfolgen. Dafür sind wir ihr unendlich dankbar. Dorothee Schäfer und das, was sie uns hinterlässt, wird von uns und denen, die uns folgen, weitergetragen. Sie lebt in vielen Herzen, Gedanken und Kämpfen für Gleichberechtigung weiter.

Und noch ein Gedanke von Kollegin Ingelore Oomen-Welke

Dorothee Schäfer war zäh in der Verfolgung ihrer Ziele, ließ sich nicht abbringen vom als richtig Erkannten und scheute sich nicht, Kollegen und natürlich auch und insbesondere Kolleginnen mit ihrer Beharrlichkeit auf die Füße zu treten und manchmal zu nerven. Das gehörte dazu, anders kann ein Projekt nicht erfolgreich sein. Es machte sie aber manchmal einsam, wie sie mir einmal sagte. Daneben kennen wir ihre andere Seite, die der Kinderbuchsammlerin, der Ästhetin und der Pädagogin, über die schon gesprochen wurde, und dann noch die der großzügigen und versierten Kuchenbäckerin. |

Wintersemester 2016/2017

Michael Fröhlich im Ruhestand

Ein original Freiburger Gewächs

Georg Brunner

Seit 1992 gehörte Michael Fröhlich dem Institut für Musik an, zunächst als abgeordneter Lehrer, dann ab 1996 mit der Ernennung zum Fachschulrat als festes Mitglied der Hochschule. Er ist ein original Freiburger Gewächs: Grundschul- und Gymnasialzeit (Rotteck-Gymnasium) sowie sein Studium verbrachte er in Freiburg. Michael Fröhlich studierte zunächst Mathematik und Musik an der Universität Freiburg und der Hochschule für Musik Freiburg, bevor er an der Pädagogischen Hochschule sein Studium (Lehramt Grund- und Hauptschule) fortsetzte und beendete. Ein Aufbaustudium Diplompädagogik (Musik) schloss sich an.

Als Dirigent verschiedener Musikvereine (Staufen, Oberbergen, Freiburg St. Georgen, Freiburg Opfingen) konnte er sich ein beachtliches musikalisch-künstlerisches Renommee in der Region erwerben. Eine prägende Zeit für ihn – nach Schulerfahrung an verschiedenen Schulen – war der fünfjährige Auslandsaufenthalt (1985-1990) an der deutschen Schule in Ägypten (Alexandria). Viele der dort erworbenen Softskills kamen ihm bei seiner Arbeit als Geschäftsführer des Instituts für Musik zugute. Stets verstand er es, guten Kontakt zur Hochschulleitung (insbesondere zum Kanzler) zu halten, wodurch es ihm gelang, die durchaus nicht für alle Hochschulmit-

glieder nachvollziehbaren hohen finanziellen Anforderungen des Faches im Bereich der Lehraufträge sinnstiftend durchzusetzen. Von Anfang an war Michael Fröhlich in verschiedenen Gremien der hochschulischen Selbstverwaltung wie Mittelbauvertretung, Fakultätsrat, Senat, Haushaltsausschuss vertreten und damit stets am „Puls der Zeit“ – bis zu seinem Ausscheiden aus dem Hochschuldienst. Mit mediterran bzw. orientalisch geschulter Schläue konnte er sein Knowhow stets im Sinne des Faches einbringen. Er avancierte damit zur grauen Eminenz des Faches Musik. Jeder Professor/jede Professorin war letztlich auf sein profundes Wissen angewiesen, das

er aber stets uneigennützig in den Dienst der Sache stellte. Durch seine fast 25-jährige Zugehörigkeit zum Lehrkörper der Hochschule kannte er die vielschichtigen Verzweigungen und Verstrickungen der Institution und fand im kollegialen Gespräch stets Wege, konfliktbehaftete Situationen ohne große „Kollateralschäden“ zu bereinigen.

Legendär im Institut wird seine Vorliebe für Excel-Tabellen in Erinnerung bleiben. Er

verwöhnte die Lehrkräfte stets mit wohl-durchdachten, ausgefeilten und ausgetüftelten Tabellen für alle wichtigen (und vielleicht auch weniger wichtigen) Details des hochschulischen Verwaltungslebens sowie detaillierten Dokumentationen von unterschiedlichen Prozessen im Hochschulbetrieb. Etwas ins Hintertreffen kamen dabei etwa Fachpublikationen. Dies ist insofern bedauerlich, da Michael Fröhlich stets im fachlichen Diskurs präsent war und sich intensiv mit aktuellen Fragestellungen des

Faches bis zum Ende seiner Dienstzeit auseinandergesetzt hat. Er wurde von seinen Studierenden und dem Kollegium geachtet und geschätzt. Er fungierte als ausgleichendes Regulativ zwischen Professoren-schaft und akademischem Mittelbau. Im Sommersemester 2016 beschloss er seine Zeit in der künstlerischen und pädagogischen Lehre mit einem sehr gelungenen Hochschulkonzert am 11. Juli 2016. Das Institut für Musik wünscht Michael Fröhlich alles Gute für den Ruhestand. |

Personalia

Sommersemester 2016

Berufungen

Dr. Dirk Betzel, Ruf an die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Professur für deutsche Sprache

Dr. Jana Krüger, Ruf an die Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd, Professur für Wirtschaftsdidaktik und Ökonomie

Dr. Regula Argast, Ruf an die Pädagogische Hochschule Bern, Professur für Geschichte

Dr. Andreas Obersteiner, Professur, Institut für Mathematische Bildung

Dr. Katja Scharenberg, Juniorprofessur, Institut für Soziologie,

Dr. Andreas Köpfer, Juniorprofessur, Institut für Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. Josef Künsting, Professur, Institut für Psychologie

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Professur, Institut für Politik- und Geschichtswissenschaft, Fachbereich Politik

Dr. Anika Dreher, Juniorprofessur, Institut für Mathematische Bildung

Professurvertretungen

Dr. Inga Harren, Institut für deutsche Sprache und Literatur

Einstellungen

Katharina Hellmann, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Förderprogramm „Lehrerbildung in Baden-Württemberg“, befristet

Janine Hannemann, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Verbundprojekt „StEG“, Teilzeit, befristet

Debora Niermann, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Soziologie, Forschungsprojekt „ELMi“, Teilzeit, befristet

Rebecca Hofmann, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Soziologie, Teilzeit, befristet

Nadine Lauble, Bibliotheksmitarbeiterin, befristet

Dr. Henriette Gruber, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Biologie und ihre Didaktik, Teilzeit, befristet

Anna Brückner, Akademische Mitarbeiterin, Gesundheitspädagogik

Anne-Kristin Mehl, Bibliotheksmitarbeiterin, befristet

Dominika Wasserek, Akademische Mitarbeiterin, Kindheitspädagogik, Teilzeit, befristet

Ann-Christin Thoma, Bibliotheksmitarbeiterin

Lars Heinemann, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Teilzeit, befristet

Susanne Panter, Verwaltungsmitarbeiterin, Studierendensekretariat, Teilzeit, befristet

Sabrina von Winkler, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für Mathematische Bildung

Alina-Florentina Boutiuc, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Projekt YOUNG_Adult, Teilzeit, befristet

Markus Müller, Mitarbeiter im Technischen Dienst, Hausmeisterei

Daniel Sumser, Mitarbeiter im Technischen Dienst, Hausmeisterei

Stefanie Vigerske, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Forschungsprojekt „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Jana Dornfeld, Akademische Mitarbeiterin, Prorektorat Lehre und Studium, Teilzeit, befristet

Birgit Bühren, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft und Institut für Soziologie, Teilzeit, befristet

Andrea Ortlieb, Laborantin, Institut für Chemie, Physik, Technik und ihre Didaktiken, Teilzeit, befristet

Cedric Schnee, Auszubildender, Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie

Anne-Sophie Rosati, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie, Teilzeit, befristet

Gert Balzer, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Musik, Projekt „Kooperative Musiklehrer/-innenbildung Freiburg“, befristet

Andrea Frey, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Charlotte Rott, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Musik, Projekt „Kooperative Musiklehrer/-innenbildung Freiburg“, befristet

Daniel Fiedler, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Musik, Projekt „Kooperative Musiklehrer/-innenbildung Freiburg“, befristet

Dr. Jens Clausen, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, Fachbereich Ethik, Teilzeit

Bianca Bösch, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Teilzeit, befristet

Ausgeschieden

Elisabeth Steinfurt, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Politik- und Geschichtswissenschaften

Dr. Hildegard Wenzler-Cremer, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie, in den Ruhestand

Martin Keller, Technischer Dienst, Hausmeisterei

Olivia Harsch, Bibliotheksmitarbeiterin

Christopher Osterhaus, Akademischer Mitarbeiter, Kindheitspädagogik

Thomas Scherzinger, Technischer Dienst, Hausmeisterei

Anna-Maria Aldorf, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Mathematische Bildung

Dr. Diana Jurjevic, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Kathrin Bäuerle, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Sandra Schladitz, Akademische Mitarbeiterin, Prorektorat Forschung

Angela Schmitz, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Mathematische Bildung

Marie Drüge, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie

Dr. Christoph Knoblauch, Institut der Theologien, Ablauf der Juniorprofessur

Christa Koentges, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie

Robert Neumann, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Mathematische Bildung

Luciana Gallo-Frisch, Verwaltungsmitarbeiterin, Seniorenstudium

Dr. Christiane Siebold, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Anna Brudek, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie

Wintersemester 2016|2017

Berufungen

Dr. Michael Besser, Ruf an die Leuphana Universität Lüneburg, Juniorprofessur für Bildungswissenschaften

Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Bereich „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“

Professurvertretungen

Dr. Susanne Kuß, Institut für Politik- und Geschichtswissenschaft, Fachbereich Geschichte

Dr. Georg Biegoldt, Institut für Musik

Einstellungen

Dr. Bärbel Dinkelaker, Akademische Mitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Teilzeit, befristet

Sandra Schütter, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Gesundheit und Bewegung, Forschungsprojekt MoVo-BnB, Teilzeit, befristet

Lisa Deborah Schlosser, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für Chemie, Physik, Technik und ihre Didaktiken, Teilzeit, befristet

Linus Schlempp, Akademischer Mitarbeiter, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Teilzeit, befristet

Sandra McGury, Akademische Mitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Teilzeit, befristet

Dr. Ekaterini Zabolou, Akademische Mitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur, befristet

Florian Weitkämper, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Teilzeit, befristet

Andrea Gaschick, Verwaltungsmitarbeiterin, Personalabteilung, Teilzeit

Katharina Quaschnig, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie, Teilzeit, befristet

Sabrina Tietze, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie, Forschungsprojekt „ProWaK“, befristet

Robert Neumann, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Mathematische Bildung, Teilzeit, befristet

Mirjam Holtkemper, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie, Teilzeit, befristet

Dr. Andrea Warnke, Akademische Mitarbeiterin, Gesundheitspädagogik

Dr. Eva Christophel, Akademische Mitarbeiterin, Prorektorat Forschung, Teilzeit, befristet

Eva-Maria Waltner, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Biologie und ihre Didaktik, Forschungsprojekt „Studie BNE-Indikator-„Lehrerfortbildung“, befristet

Katrin Wolstein, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie, Forschungsprojekt „ProWaK“, Teilzeit, befristet

Jana Novotny, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Chemie, Physik, Technik und ihre Didaktiken, Teilzeit, befristet

Sabine Evers, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Teilzeit, befristet

Anna Elmlinger, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für Psychologie, Teilzeit, befristet

Ausgeschieden

Sören Markus, AV-Techniker,
Zentrum für Informations- und
Kommunikationstechnologie

Heidrun Weis, Akademische
Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur,
Bewegung und Gesundheit

Dr. Patrik Vogt, Akademischer Mitarbeiter,
Institut für Physik

Dr. Andreas Schulz, Akademischer
Mitarbeiter, Institut für Mathematische
Bildung

Bernd Steinhoff, Geschäftsführer
Seniorenstudium, in den Ruhestand

Martin Koch, Verwaltungsmitarbeiter,
Institut für Chemie, Physik, Technik und
ihre Didaktiken

Simon Seeger, Akademischer Mitarbeiter,
Institut für Anglistik

Jan Koschorreck, Akademischer
Mitarbeiter, Institut für Medien in der
Bildung

Tony Franzky, Akademischer Mitarbeiter,
Prorektorat Lehre und Studium

Sabina Krämer, Akademische
Mitarbeiterin, Prorektorat Lehre und
Studium

Theresa Mayer, Akademische
Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur,
Bewegung und Gesundheit

Jürgen Gruchel, Akademischer
Mitarbeiter, Institut für
Erziehungswissenschaft

Gundolf Trost, Systemtechniker,
Zentrum für Informations- und
Kommunikationstechnologie, in den
Ruhestand

Rebecca Rolf, Akademische Mitarbeiterin,
Institut für Alltagskultur, Bewegung und
Gesundheit

Corina Wagner, Akademische
Mitarbeiterin, Institut für Chemie, Physik,
Technik und ihre Didaktiken

Dr. Sonja Brunsmeier, Akademische
Mitarbeiterin, Institut für Anglistik

Sónia Grilo Bublitz,
Verwaltungsmitarbeiterin, Akademisches
Auslandsamt

Vereinigung der Freunde



der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. (VdF)

Zweck

Der Zweck des Vereins ist die Förderung der Aufgaben der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Lehre und Forschung, der wirtschaftlichen und sozialen Unterstützung, der kulturellen und sportlichen Betreuung der Studierenden und der internationalen Zusammenarbeit.

Der Verein verfolgt dabei ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke. Die Gemeinnützigkeit hat das Finanzamt Freiburg mit Bescheid vom 3. März 2010 anerkannt. Für Beiträge und Spenden werden Zuwendungsbestätigungen erteilt.

Die Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. (VdF) macht die Dinge möglich, für die entsprechende Mittel der Hochschule oder des Landes nicht in ausreichendem Umfang zur Verfügung stehen: Zuschüsse für Auslandsaufenthalte für Studierende und ausländische Gastwissenschaftler/innen, Bezuschussung von Exkursionen und Veröffentlichungen, Prämierung herausragender Dissertationen, Diplomarbeiten und wissenschaftlicher Hausarbeiten u. v. m.

Mitgliedschaft

Die Mitgliedschaft erwerben kann jede natürliche Person, jede Gesellschaft oder Handelsfirma sowie jede juristische Person des privaten und öffentlichen Rechts, die sich zu den satzungsmäßigen Zielen des Vereins bekennt und diese zu fördern bereit ist.

Die Mitglieder sind verpflichtet, einen jährlichen Beitrag, dessen Höhe in ihr eigenes Ermessen gestellt wird, zu entrichten.

Vorstand

Der Vorstand besteht aus:

- dem Vorsitzenden, Horst Kary, Senator e.h., ehem. Vorstandsvorsitzender der Sparkasse Freiburg-Nördlicher Breisgau
- der stellvertretenden Vorsitzenden, Susanne Sporrer, Leiterin des Goethe-Instituts Freiburg
- dem Schatzmeister, Peter Mollus, ehem. Kanzler der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- dem Schriftführer, Hendrik Büggeln, Kanzler der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- dem Vertreter des Regierungspräsidiums Freiburg als Mitglied kraft Amtes
- dem Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg als Mitglied kraft Amtes, Prof. Dr. Ulrich Druwe

Werden Sie Mitglied!



Pädagogische Hochschule Freiburg

Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

Impressum

Herausgeber:

Der Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

Redaktion (Presse & Kommunikation):

Ursula Elsner, Helga Epp, Reinhold Voß

Titel, Satz und Gestaltung: Ulrich Birtel

Texterfassung: Claudia Maier

Fotos: Helga Epp, Nasser Parvizi, Ulrich Birtel, istockphoto.com, pixelio.de, freepik.com

Druck: Poppen & Ortmann Druckerei und Verlag KG, erscheint jährlich

ph-fr (PDF-Format):

www.ph-freiburg.de/zentral/hochschule/presse/phfr/
ISSN 1611-0390

Autorenverzeichnis / Themenschwerpunkt

Yvonne Baum: Akademische Mitarbeiterin, Stabsstelle Gleichstellung · **Uwe H. Bittlingmayer:** Prof. Dr., Soziologie · **Paula Bock:** Akademische Mitarbeiterin, Erziehungswissenschaft · **Verena Bodenbender:** Leitung, Akademisches Auslandsamt · **Marion Degenhardt:** Akademische Mitarbeiterin, Hochschuldidaktik · **Edgar Denk:** ehem. Referent, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport · **Jürgen Gerdes:** Akademischer Mitarbeiter, Soziologie · **Sebastian Hartung:** Akademischer Mitarbeiter, Soziologie · **Norbert Huppertz:** Prof. Dr., Erziehungswissenschaft (i.R.) · **Anne-Marie Grundmeier:** Prof. Dr., Mode und Textil · **Doris Kocher:** Akademische Mitarbeiterin, Anglistik · **Dorit Köhler:** Dr., Mode und Textil · **Andreas Köpfer:** Jun.-Prof. Dr., Erziehungswissenschaft · **Juliane Leuders:** Akademische Rätin, Dr., Mathematik · **Andrea Öhidy:** Prof. Dr., Erziehungswissenschaft · **Saskia Opalinski:** Akademische Mitarbeiterin, Erziehungswissenschaft · **Sabine Pemsel-Maier:** Prof. Dr., Katholische Theologie · **Katja Scharenberg:** Jun.-Prof. Dr., Soziologie · **Katja Schneider:** Akademische Mitarbeiterin, Deutsch · **Doris Schreck:** Leitung, Stabsstelle Gleichstellung · **Gabriele Sobiech:** Prof. Dr., Soziologie · **Simone Stefan:** Mag. Dr., Pädagogische Hochschule, Stams/Innsbruck · **Florian Weitkämper:** Akademischer Mitarbeiter, Erziehungswissenschaft · **Anneli Zeeb:** Regierungsschuldirektorin, stellvertretende Leiterin des Referats Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport · **Eve-Marie Zeyher-Plötz:** Akademische Oberrätin, Mode und Textil