

Anne-Dore Stein

Inklusion in der Hochschuldidaktik

Oder die Frage:

Wie können Studierende darauf vorbereitet werden, in einer ausgrenzenden Gesellschaft inklusive Strukturen zu etablieren?

Über das Lernen am und im Widerspruch

Die Autorin:**Prof. Dr. phil. Anne-Dore Stein**

Dipl.-Behindertenpädagogin, Dipl. Sozialarbeiterin

E-Mail: stein@efh-darmstadt.de

Professorin für Inclusive Education an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Theorie der Heilpädagogik, International vergleichende Heilpädagogik mit Schwerpunkt Inclusive Education, Entwicklungslogische Didaktik, Gemeinwesen- und Sozialraumorientierung, Konzeptionsentwicklung und Change-Management. Funktionen: u. a. Mitglied im Arbeitskreis Inklusion der GEW, Vorsitzende Fachbereichstag Heilpädagogik, Gründungsmitglied und Vorsitzende des Vereins Politik gegen Aussonderung, Mitglied in der Akkreditierungskommission der AHPGS, Freiburg

Wir danken den Studierenden der EFH Darmstadt für die Kommentare zu ihrem Studiengang, die wir in grünen Kästen in den Text eingebaut haben

Bezugskonditionen

Die Broschüre erhalten Sie im GEW-Shop

(www.gew-shop.de, E-Mail: gew-shop@callagift.de, Fax: 06103-30332-20),

Mindestbestellmenge: 5 Stück, Einzelpreis 0,80 Euro, zzgl. Verpackungs- und Versandkosten

Einzelexemplare können Sie anfordern unter: broschueren@gew.de, Fax: 069/78973-70161 zum Preis von 2,50 Euro pro Exemplar inklusive Verpackungs- und Versandkosten.

Artikelnummer 1389

Impressum

Herausgeber:

GEW-Hauptvorstand

Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit

Reifenberger Str. 21

60489 Frankfurt am Main

www.gew.de

E-Mail-Anschrift: juhi@gew.de

Verantwortlich: Ulf Rödde (V.i.S.d.P.)

Redaktion: Bernhard Eibeck, Sibylle Wrede

Gestaltung: Jana Roth

Druck: Druckerei Hassmüller, Frankfurt am Main

Februar 2011

ISBN 978-3-939470-59-5

Vorwort

Inklusion macht sich nicht nebenbei. Inklusion ist ein anspruchsvolles Konzept, das weit über die Pädagogik hinausreicht. Das Selbstverständnis eines jeden Gemeinwesens ist davon berührt. Auch jeder Einzelne wird mit der Frage konfrontiert, „Wo werde ich ausgegrenzt?“ und „Wo grenze ich andere aus, wen behindere ich in seinen Persönlichkeitsrechten?“

In pädagogischen Institutionen kann erfahren, gelebt und gelernt werden, wie Inklusion wirkt. Dazu bedarf es Pädagoginnen und Pädagogen, die ein tief verwurzeltes Verständnis von Inklusion haben und das methodische Know-how. Weil Inklusion keine Spezialdisziplin für Fachleute ist, muss der Anspruch erhoben werden, dass alle Pädagoginnen und Pädagogen sich dieser Herausforderung stellen. „Profession braucht Inklusion“ – so der Titel einer Expertentagung der GEW im Oktober 2010, auf der es unter anderem auch um die Frage ging, wie man Inklusion in den Studiengängen der Kindheitspädagogik lehren und lernen kann.

Der Studiengang „Integrative Heilpädagogik/Inclusive Education“ an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt, der in diesem Heft von Prof. Dr. Anne-Dore Stein vorgestellt wird, zeigt in außerordentlich überzeugender Weise, wie sich das pädagogische Studium verändern muss, damit ein neues Professionsverständnis möglich wird. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, die intensiven Praktika und das konsequent fächerübergreifende Studieren sind die wesentlichen Elemente diese Studiengangs. Das alles unter der hochschuldidaktischen Leitlinie der „Lernens am Widerspruch“.

Die GEW will mit dieser Broschüre einen Impuls für die Hochschuldidaktik geben. Wenn Inklusion das Ganze meint, dann erst recht auch die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen an den Hochschulen, die sich verändern muss, um das Menschenrecht auf individuelle Freiheit in der Gemeinschaft zu verwirklichen. Der „Bologna-Prozess“ eröffnet

Möglichkeiten einer neuen Studienkultur, die mehr ist als eine Aneinanderreihung von Modulen. Inklusion ist auch für die Hochschule selbst Anlass, die Zusammenarbeit der Lehrenden und das Verhältnis zu den Studierenden neu zu bestimmen.

Norbert Hocke

Leiter des Organisationsbereichs Jugendhilfe und Sozialarbeit
im Geschäftsführenden Vorstand der GEW

Inklusion in der Hochschuldidaktik Über das Lernen am und im Widerspruch

**„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Dass man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewusst macht, zeigt, dass die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewusstseins- und den Unbewusstseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz sich nicht wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht.“
(Adorno 1971, 88)**

Angesichts der deutschen Geschichte stellt das von Adorno 1966 formulierte Postulat, dass Auschwitz sich nicht wiederhole, auch und insbesondere eine Aufforderung an Erziehungs- und (Aus-) Bildungsstätten der Heil-/Behindertenpädagogik dar, sich mit dieser Forderung und den sich daraus aufwerfenden Fragen zu befassen. Eine in diesem Sinne historisch-gesellschaftswissenschaftliche Analyse des „Behindertenbetreuungswesens“ (vgl. Dörner 1994, und Jantzen 1982) zeigt auf, dass die ideologische und faktische Ausgrenzung behinderter Menschen aus dem gesellschaftlichen Leben – spätestens seit den 20-er Jahren des letzten Jahrhunderts – die wesentliche Voraussetzung für ihre Vernichtung im Nationalsozialismus war. Die Forderung nach Inklusion als (Wieder-)Herstellung nichtaussondernder Lebensbedingungen beinhaltet vor diesem Hintergrund eine sehr fundamentale Dimension, hat die deutsche Geschichte doch gezeigt, dass die Herausnahme von Menschen mit Beeinträchtigungen aus ihren regulären sozial-gesellschaftlichen Bezügen einmal in der Geschichte zur völligen Schutzlosigkeit bis hin zur physischen Vernichtung geführt hat. Insofern ist die Forderung nach voller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens auf der Ebene der Absicherung eines Menschenrechts zu sehen, was mit der neuen UN-Behindertenrechtskonvention jetzt auch für Deutschland verbindlich formuliert ist.

Was bedeutete das für die Entwicklung eines Studiengangs, der als internationaler Bachelor- und Master-Studiengang „Integrative Heilpädagogik/Inclusive Education“ seit dem Wintersemester 2002/2003 etabliert ist?

Anfang 2000 wurden an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt seit Längerem bestehende Überlegungen konkret, einen neuen Studiengang im Bereich der Heilpädagogik einzurichten. Mit der Entwicklung

des 10-semesterigen Studiengangs verbunden war der Anspruch, vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenbildes bei Studierenden ein ethisches Grundverständnis entstehen lassen zu können, nach dem **kein** Mensch auf-

„Integrative Heilpädagogik ist der Wegweiser zum Umdenken. Sie beeinflusst Einstellung und Handeln.“

grund irgendwelcher Eigenschaften, die den gesellschaftlichen Leistungs- und Normvorstellungen nicht entsprechen, aus der sozialen Gemeinschaft ausgeschlossen wird. Aus diesem Selbstverständnis ergibt sich als Ziel des gemeinsam mit finnischen und ungarischen Hochschulen entwickelten Studiengangs, dass neben der Arbeit an einem (heil-) pädagogischen Paradigmenwechsel auch ein sozialpolitischer Anspruch verwirklicht wird: über die Ausbildung von inklusiv denkenden und handelnden Heil- und Behindertenpädagog/innen soll bestehenden gesellschaftlichen Tendenzen entgegengewirkt werden, die zunehmend und immer mehr Menschen aus der gesellschaftlichen Mitte herausdefinieren.

Zwei Entscheidungen bildeten den Ausgangspunkt für alle Planungen:

- Zum einen sollte die 1999 von den europäischen Wissenschaftsministern in der Bologna-Konferenz beschlossene **Modularisierung** von Studieninhalten von Anfang an konsequent im Sinne der Strukturierung von aktiv anzueignenden Inhalten in fächerübergreifenden, als Lernfeldern verstandenen Modulen erfolgen.

Dieser von uns nicht nur formal begriffene Aspekt wurde als Ausgangspunkt aller inhaltlichen fachwissenschaftlichen Diskussionen betrachtet und konsequent im Sinne der Neustrukturierung von Inhalten in Bezug auf die Leitidee der Integration/Inklusion über die Einzeldisziplinen hinaus einschließlich der Entwicklung von den neuen Inhalten entsprechenden neuen **Prüfungsformen** umgesetzt.

- Zum anderen stand die Studiengangsentwicklung von Anfang an unter der **inhaltlichen Prämisse**, den seit den 1970-er Jahren auch in Deutschland bestehenden **Forderungen nach gesellschaftlicher Integration** in verschiedenster Weise beeinträchtigter Menschen endlich auch auf der Ebene akademischer Ausbildung mit einer vom ersten bis zehnten Semester durchgängigen Verpflichtung auf dieser als menschenrechtlich begriffenen Forderung zu entsprechen. Der Studiengang sieht sich damit vor dem Hintergrund eines ethisch begründeten, ganzheitlichen Menschenbildes und vor dem Hintergrund der nach wie vor notwendigen systematischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in der **Tradition der sozialen Bewegungen** wie der bereits in den Anfängen bürgerrechtlich begründeten Independent- Living-Bewegung in den USA, etwas später der Krüppelbewegung in der BRD, der v. a. von Franco Basaglia begründeten Demokratischen Psychiatrie Italiens und anderen sozialpsychiatrischen Bewegungen, der Elternbewegung Gemeinsam leben – gemeinsam lernen und der Kritischen Behindertenpädagogik, sowie der disability studies und der aktuell inzwischen bis auf die völkerrechtliche Ebene entwickelten Rechtsebene der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen.

In der historischen Tradition des von Georgens und Deinhardt entwickelten Ursprungsverständnisses von Heilpädagogik als einer auf den **ganzen** Menschen und seine Umgebungsbedingungen gerichteten All-

gemeinen Pädagogik stehend, hatte sich der Fokus eines neu zu konzipierenden Studiengangs vor dem o. a. Hintergrund radikal zu verändern:

weg von einer rein individuumszentrierten, defizitorientierten, biologischen Sichtweise, die Behinderung – mittels besonderer Methoden und Verfahren hin zu einer gesellschaftlich erwarteten, insbesondere auf wirtschaftliche Verwertbarkeit der Arbeitskraft ausgerichteten Norm in „besonders“ dafür geeigneten Institutionen – soweit wie möglich eliminieren will, hin zu einem neuen professionellen Selbstverständnis.

Dieses muss in einer Doppelstrategie ausgerichtet sein einerseits auf die Überwindung des – trotz über 30-jähriger Gegenbewegung – derzeit noch in höchstem Maße bestehenden Aussonderungssystems im Sinne der Wiedereingliederung zuvor ausgesonderter Menschen in die Systeme von Erziehung und Bildung, Arbeit, Freizeit und Wohnen und andererseits des gleichzeitigen Aufbaus nichtaussondernder, im weitesten Sinne barrierefreier Strukturen in allen diesen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen mit dem Ziel der umfassenden gesellschaftlichen Teilhabe.

Insofern erklärt sich der etwas ungewöhnliche Doppelname des Studiengangs Integrative Heilpädagogik/Inclusive Education als aus der kritischen Distanz zur Geschichte der Disziplin der Heilpädagogik und den über die o. a. sozialen Bewegungen entwickelten, daraus konsequent erwachsenen Forderungen, die sich in der neuen UN-Behindertenrechtskonvention mit der inklusiven Ausrichtung aktuell widerspiegeln: Wir bewegen uns mit dem Studiengangsnamen damit genau in der gesellschaftlichen Widersprüchlichkeit, mit der die Studierenden während des Studiums, aber vor allem auch in der sich anschließenden Berufs- und gesellschaftlichen Praxis konfrontiert sind: dem **Spannungsfeld von Aussonderung und Integration/Inklusion.**

Exkurs:

Ich benutze hier die beiden Begriffe bewusst nicht in der Weise, dass der Inklusionsbegriff den Integrationsbegriff ablösen sollte oder gar in der Weise, dass die Integrationsbewegung nicht weit genug gekommen sei, weil ihr ein „falsches“, weil verkürztes Integrationsverständnis zugrunde liege. Dies ist insofern eine unhistorische Betrachtungsweise, weil sie außer acht lässt, dass es bereits Anfang der 1980-er Jahre Ansätze gab, die mit Integration exakt die radikale strukturelle Veränderung des Erziehungs- und Bildungssystems – und zwar nicht nur bezogen auf behinderte Kinder, sondern auf ALLE Kinder – theoretisch begründet, politisch gefordert und praktisch erfolgreich umgesetzt haben (vgl. Feuser 1984), die heute mit dem Inklusionsbegriff eingefordert wird, deren flächendeckende Umsetzung aber Mitte der 1990-er politisch verhindert wurde. Zum anderen bemerke ich in der Diskussion um Inklusion als „ganz neuem Ansatz“ ein meiner Meinung nach politisch gefährliches Ausblenden der realen Lebenssituation der meisten behinderten Menschen in Deutschland: nämlich der Tatsache, dass sie ausgesondert SIND! Selbstverständlich geht es darum, dass strukturell nicht aussondernde Verhältnisse geschaffen werden, aber nicht um den Preis, dass die anderen, bereits ausgesonderten Menschen aus dem Blick geraten oder dass in der Diskussion um die UN-Konvention inzwischen öfters vertreten wurde, dass eine Integrationsquote von 80 Prozent der behinderten Kinder in Regelschulen das Ziel sein müsse. Damit schließt man – ob man will oder nicht – genau diejenigen 20 Prozent aus, deren tatsächliche Einbeziehung z. B. in das reguläre Schulsystem gerade dessen radikale Veränderung unumgänglich macht und formuliert ausgerechnet von dieser Seite, dass Integration anscheinend doch teilbar ist?!

Dass der ursprünglich weiter gefasste Begriff der Integration inzwischen tatsächlich verwässert wurde, indem unter diesen Begriff auch zuneh-

mend Maßnahmen gefasst wurden, die auf eine reine Anpassung der behinderten Kinder an ein bestehendes, strukturell nicht verändertes System hinausliefen, muss fachlich, aber vor allem auch politisch reflektiert werden in der Weise, dass Begriffe politisch missbraucht werden können. Dies muss entsprechend analysiert und in seiner Funktion aufgedeckt werden, dass bestehende Institutionen nicht so verändert werden, dass tatsächlich jedes Kind entsprechend seinen unterschiedlichsten Wahrnehmungs-, Lern- und Handlungskompetenzen und Biografien, in Kooperation mit anderen Kindern in der Regeleinrichtung in seiner Nachbarschaft spielen und lernen kann.

Ohne hier auf weitere, z. B. soziologische Dimensionen eingehen zu können, hat sich in der (noch immer wesentlich sonder?-) pädagogischen Fachdebatte der Inklusionsbegriff seit der Verabschiedung der Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 mehr und mehr durchgesetzt. Danach versteht man unter diesem Begriff, dass jedes Kind/Jugendlicher unabhängig von Ethnie, Religion, Sprache, Hautfarbe, Geschlecht und eben auch Behinderung in der Regeleinrichtung in seiner Nachbarschaft spielen und lernen kann und dort – falls notwendig – eine Unterstützung in der Weise erhält, dass Strukturen bereitgestellt werden, die prinzipiell keine Barrieren für Teilhabe darstellen.

Eine Legitimation für den „neuen“ Begriff der Inklusion sehe ich an der Stelle, dass damit eine neuerliche Schwerpunktsetzung auf die strukturell zu verändernden Bedingungen erfolgt, die eine uneingeschränkte Teilhabe ALLER ermöglicht. Wenn mit Integration das gefasst wird, was bereits Séguin im Jahr 1846 gefordert hat, nämlich die Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit, werden wir – ohne die Anfänge der Integrationsbewegung historisch zu negieren – v. a. in Deutschland noch lange beide Begriffe brauchen: einerseits Integration als die Wiederherstellung von Feldern gemeinsamer Erziehung und Bildung, andererseits Inklusion als die Gestal-

tung nichtaussondernder Strukturen, die alle Kinder in all ihrer Unterschiedlichkeit wertschätzt und ihrem Grundbedürfnis nach uneingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe mit dem zur Verfügung stellen adäquater Mittel begegnet.

Die Realisierung der o. a. Leitideen muss sich in der curricularen Umsetzung und einem entsprechenden Bildungsverständnis auch in einer Studiengangskonzeption widerspiegeln. Handlungsleitend für die Studiengangsentwicklung war dabei das Grundverständnis, dass Bildungsfragen immer auch Gesellschaftsfragen und damit Machtfragen sind. Mit Klafki verweist dies auf die Notwendigkeit, Bildungsfragen im Sinne der Einheit des Gedankens individueller Selbstbestimmung und gleichzeitig der Humanisierung und Demokratisierung der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse als ursprünglicher Bildungsidee zu denken (Klafki, 1985, 14/15).

Dies gilt es in Bezug auf die Konzeptionierung eines Studiums im Bereich Erziehung und Bildung jeweils in doppelter Weise zu durchdenken. So gilt diese Forderung zum einen in Bezug auf den Aufbau und die Organisation des Studiums. D. h. diese Einheit muss sich curricular in Auswahl, Inhalt und Form der Auseinandersetzung mit Lehr-/Lerngegenständen widerspiegeln. Zum anderen muss das Studium die zukünftig im pädagogischen Bereich Professionellen darauf vorbereiten können, in diesem Sinne selber professionell tätig werden zu können. Pädagogische Prozesse müssen gegenwartsorientiert, aber auch auf Bewältigung zukünftiger Aufgaben gerichtet sein. Als ein solches zukunftsgerichtetes Bildungskonzept fordert Klafki zum einen eine allgemeine Bildung im Sinne einer Bildung für alle als ihr radikal-demokratisches Moment, sowie Bildung im Medium des Allgemeinen als Auseinandersetzung mit den von ihm so bezeichneten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ d. h. mit Frage- und Problemstellungen in ihrer historisch gewordenen

Gegenwart und deren sich abzeichnenden Zukunft in einem nationale Grenzen weit überschreitenden Horizont (vgl. Klafki 1993,2).

In Bezug auf alle pädagogischen Handlungsfelder von der (Vor-)Schule bis zur Erwachsenenbildung stellt Klafki die Kategorie der Verantwortung als eine zweite zentrale Kategorie dar. Der vor diesem Hintergrund von Klafki bestimmte Begriff von Bildung als entwickelter Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit hat nichts von

seiner Aktualität eingebüßt. Diese „Fähigkeiten“ müssen m. E. vielmehr wieder jeweils neu bestimmt werden. Was bedeutet es zum Beispiel, Selbstbestimmungsfähigkeit im Hinblick auf ein Studium der Heilpädagogik mit der Orientierung auf Integration und Inklusion in der o. a. doppelt festzulegenden Weise bestimmen zu wollen, die Klafki als „Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ beschreibt. Oder was bedeutet dies in Bezug auf Mitbestimmungsfähigkeit, wenn er diese in der Weise charakterisiert, dass „jeder Mensch Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat“. Und was bedeutet es vor allem im Hinblick auf Solidaritätsfähigkeit, „insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (vgl. Klafki, 1993,2).

„Du lernst, deinen Teil zu einer sozialeren Gesellschaft beizutragen!“

seiner Aktualität eingebüßt. Diese „Fähigkeiten“ müssen m. E. vielmehr wieder jeweils neu bestimmt werden. Was bedeutet es zum Beispiel, Selbstbestimmungsfähigkeit im Hinblick auf ein Studium der Heilpädagogik mit der Orientierung auf Integration und Inklusion in der o. a. doppelt festzulegenden Weise bestimmen zu wollen, die Klafki als „Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ beschreibt. Oder was bedeutet dies in Bezug auf Mitbestimmungsfähigkeit, wenn er diese in der Weise charakterisiert, dass „jeder Mensch Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat“. Und was bedeutet es vor allem im Hinblick auf Solidaritätsfähigkeit, „insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (vgl. Klafki, 1993,2).

Auf den Studiengang bezogen stellt sich uns dies als ständige Herausforderung dar, mit den Studierenden die Auseinandersetzung mit den zu erwartenden Widersprüchen zwischen zukunftsbezogenen Konzep-

ten der radikalen Umgestaltung von sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen im Sinne nichtaussondernder Strukturen, Lern- und Lebensbedingungen und den gegenwärtigen real hochgradig aussondernden gesellschaftlichen Verhältnissen zu führen (vgl. hierzu auch Mihm, 2009).

Wie sehen diese Widersprüche aus?

Reale Situation

Betrachtet man die Entwicklung im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik in den letzten 30 bis 40 Jahren, so ist einerseits die oben beschriebene Entwicklung hin zu einer menschenrechtlich basierten Forderung nach Bereitstellung von Möglichkeiten zur Teilhabe an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens für behinderte Menschen zu konstatieren. Die Realisierungsmöglichkeit hängt jedoch davon ab, inwiefern es gelingt, solche Forderungen bis auf die konkrete Ebene der Überwindung von Barrieren der Teilhabe durchzusetzen. Dazu ist jeweils ein Blick auf die reale Lebenssituation und die verschiedensten Lebensbereiche von Menschen, die als behindert bezeichnet werden, unerlässlich.

Zieht man für die spezifisch deutsche Situation in Betracht, dass hier auf der sozialgesetzlichen Ebene mit dem § 3a des Bundessozialhilfegesetzes bereits 1984 prinzipiell sichergestellt war, dass ambulanten vor stationären Strukturen der Vorzug gegeben werden sollte, müsste dies heute bereits in hohem Umfang geschehen sein. („Die Träger der Sozialhilfe sollen darauf hinwirken, dass die erforderliche Hilfe soweit wie möglich außerhalb von Anstalten, Heimen oder gleichartigen Einrichtungen gewährt werden kann“). Seit 2001 ist die grundsätzliche Orientierung des Sozialhilfeträgers auf die Ermöglichung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Sozialgesetzbuch IX explizit als Vorgabe festge-

legt (§ 1 SGB IX: Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen ... um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken). Im § 3 wird gefordert, dass Leistungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder so geplant und gestaltet werden, „dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden können.“(SGB IX, 16).

Ein exemplarischer Blick in zwei Bereiche zeigt auf, dass zwischen – inzwischen sozialgesetzlich – formuliertem Anspruch und der Realität eine große Lücke klafft:

- So werden nur 18,4 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen unterrichtet, d. h. über 80 Prozent werden weiterhin in Sonderschulen (heute als Förderschulen bezeichnet, was ihren aussondernden Charakter jedoch nicht aufhebt) unterrichtet (KMK 2010).
- Betrachtet man die Entwicklung im Bereich der Eingliederungshilfe zeigt sich, dass die stationäre Unterbringung nicht nur nicht zurückgeht, sondern stattdessen erheblich steigt: von 1991 bis 2001 um 55 Prozent! Anhand der Sozialhilfestatistik lässt sich ablesen, dass von den 600.000 Menschen, die 2003 Eingliederungshilfe für Behinderte erhalten, fast drei Viertel stationär untergebracht waren(!) (Rohrman, E., 2005, 2). Der größte Teil der 2003 aufgewendeten Mittel der Eingliederungshilfe – nämlich 93 Prozent – fließen in den stationären Sektor! Auch wenn die hier mitgezählten Mittel für die Werkstätten für behinderte Menschen abgezogen werden, sind es noch 90 Prozent, die in den stationären Bereich fließen (ebd.)

Wie kann man nun Studierende in die Lage versetzen, mit der o. a. Leitidee im Kopf in aussondernden Verhältnissen an der Herstellung inklusiver Strukturen zu arbeiten?

Die bereits angeführte Bildungskonzeption von Klafki (die Entwicklung von Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) könnte als allgemeines Lernziel unseres Studiengangs charakterisiert werden. Diese sind auszubilden vor dem Hintergrund dessen, was Klafki bereits in den 60-er Jahren als Ziel von erfolgreichen Bildungsprozessen formuliert hat: nämlich „Verantwortungsfähigkeit angesichts unbestimmter Aufgaben“ entwickeln zu können, verbunden mit dem, was Klafki in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik gefordert hat:

- Kritisch im Hinblick auf die prinzipielle Veränderbarkeit von bestehenden Verhältnissen im Sinne einer Demokratisierung der Gesellschaft
- und konstruktiv im Sinne der zukünftigen Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf bestehende Praxis zu werden.

Das Ziel wäre also – mit Adornos berühmtem Buchtitel formuliert – eine Erziehung zur Mündigkeit!“

Darunter versteht Joachim Heydorn die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung und diese Vermittlung enthält nach Heydorn die Möglichkeit aller Rationalität: **Das Selbstverständliche zu bezweifeln!** Damit ist Mündigkeit implizit, sie muss nur angestoßen werden, damit sie sich selbst entdecken kann, da die Gesellschaft ihre eigenen Widersprüche erzeugt!

Eine so verstandene Mündigkeit als Bewusstseinsbildungsprozess im Sinne des Erkennens von gesellschaftlichen Widersprüchen und möglicher darauf gerichteter, sie verändernder Handlungsoptionen verfolgte Heydorn 1972 in seiner „Neufassung des Bildungsbegriffs“.

Die Aufgabe von Bildung, „das Selbstverständliche bezweifeln“ zu können, also eine Bildung zu ermöglichen, die zu **Mündigkeit im Sinne von Widerstandsfähigkeit führt**, erfordert mit Bernhard eine „grundlegende politische Alphabetisierung“, die das „entleerte Pathos von der Mündigkeit endlich wieder mit einer Basis versehen könnte“ (Bernhard, 2002, 323).

Wie kann nun Handlungsfähigkeit bzw. die Vorbereitung der Studierenden auf Tätigkeiten unter widersprüchlichsten Verhältnissen hergestellt werden?

Gramsci bezeichnet als eine Dimension des Menschen als „historischem Gebilde“ (blocco storico), die für den Menschen in der Wirklichkeit liegende Möglichkeit zu erkennen.

Er bestimmt aus der Fähigkeit des Menschen optional zu entscheiden, ob durch eigene Aktivität Möglichkeiten zu Wirklichkeiten werden können, die Freiheit des Menschen: „Die Möglichkeit ist nicht die Wirklichkeit, doch auch sie ist eine Wirklichkeit: dass der Mensch eine Sache tun oder lassen kann, hat seine Bedeutung, um zu bewerten, was wirklich getan wird. Möglichkeit bedeutet ‚Freiheit‘. Das Maß der Freiheit geht in den Menschen ein.... Aber die Existenz der objektiven Bedingungen oder Möglichkeiten oder Freiheiten reicht noch nicht aus: es gilt sie zu ‚erkennen‘ und sich ihrer bedienen zu können. Sich ihrer bedienen zu wollen“ (1341). Mit diesem Begriff von Freiheit als Entscheidungsmöglichkeit für verschiedene Optionen als Bewusstwerden dieser verschiedenen in der Wirklichkeit enthaltenen Möglichkeiten verweist Gramsci auf Bildung als einem menschlichen Gattungsvermögen, das es über Bildungsprozesse zu realisieren gilt (vgl. Bernhard, 2005, 99).

Ein Studiengang mit der Ausrichtung der Befähigung Studierender zur Gestaltung inklusiver Strukturen in einer Gesellschaft, die in hohem

Maße aussondernd ist, muss sich diesem Widerspruch explizit stellen: einerseits durch die adäquate Auswahl von fachlichen Inhalten, andererseits durch entsprechende didaktische Konzepte von Lehr-/Lernprozessen. Dies bedeutet einerseits, dass eine fachliche Auseinandersetzung mit Konzepten erfolgen muss, die zunächst nur eine **Möglichkeit** darstellen, die als solche von den Studierenden erkannt werden soll und über deren Realisierung perspektivisch neue **Wirklichkeiten** entstehen können. Andererseits, und dies soll in einem zweiten Schritt erläutert werden, muss die Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten in einer Weise erfolgen, die der widersprüchlichen gesellschaftlichen Realität Rechnung trägt.

„Die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte, mit verschiedenen Theorien und ethischen Fragestellungen macht diesen Studiengang besonders attraktiv.“

Zunächst werden im Folgenden exemplarisch die beiden fachlichen Fundamente einer inklusionsorientierten Ausbildung erläutert

A) Kompetenzen pädagogisch – didaktischer und diagnostischer Art

Eines der beiden unveräußerlichen Fundamente einer solchen inklusionsorientierten Ausbildung besteht selbstverständlich aus den fachlichen Inhalten (heil-/behinderten)-pädagogischer Tätigkeit: die pädagogisch-didaktisch begründete Strukturierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen sowie die Eruierung des jeweils individuellen Unterstützungsbedarfs.

Diese fachlichen, vom Verständnis her noch eher „klassischen“ Aufgabenfelder von Heil-/Behindertenpädagogik müssen jedoch radikal neu vom Standpunkt der Inklusion her gedacht werden.

In Bezug auf die Organisation von Erziehungs- und Bildungsprozessen heißt das, dass pädagogisch-didaktische Strukturen so angelegt sein müssen, dass „allen Kinder (Lernenden) alles gelehrt“ werden kann (Comenius) und kein Kind (Lernender) vom gemeinsamen Lernprozess ausgeschlossen wird. Mit der „Entwicklungslogischen Didaktik“ von Georg Feuser liegt ein Instrumentarium vor, mit dem es möglich ist, diesen Anspruch einzulösen. Zu ihrer Umsetzung bedarf es jedoch einer radikalen Veränderung von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in der Weise, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse in Form von Projektarbeit im Hinblick auf die Einbeziehung **aller** Lernenden durch „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (vgl. Feuser 1989 und 1995) entwickelt werden.

Eine weitere hohe fachliche Kompetenz muss sich beziehen auf die (Weiter-) Entwicklung einer verstehenden Diagnostik. Es geht darum, vor dem Hintergrund der jeweiligen Biografie eines Individuums eine gemeinsame Einschätzung von notwendiger Unterstützung im Hinblick auf Autonomie und Selbstbestimmung vornehmen zu können und dem Eruiieren von Teilhabemöglichkeiten. Diese sollen sich auf die zukünftige Lebensperspektive eines Subjekts beziehen (Jantzen/Lanwer-Koppelin (Hrsg.)1996).

Entscheidend ist jeweils, dass die erforderlichen fachlichen Qualifikationen subjektorientiert entwickelt werden müssen, dass sie jedoch ausgerichtet sind auf die vollständige Einbeziehung aller Individuen in ihre jeweilige Gruppe bzw. das Lernumfeld (Inklusion), so dass die Subjekte, die Kinder/Lernenden ihre Individualität, Identität und Anerkennung aus ihrer Bedeutung für die sie umgebende soziale Gemeinschaft entwickeln können.

Auch hier gilt, wie bereits von Beck formuliert, dass die entsprechenden inhaltlichen Konzepte längst entwickelt sind (Beck 2002), ihre Umsetzung „nur“ daran zu scheitern droht, dass ihre Realisierung eine radikale Veränderung bestehender Strukturen des Erziehungs- und Bildungswesens voraussetzt.

B) Sozialraumbezogene Handlungskompetenzen

Das zweite unverzichtbare Fundament einer inklusionsorientierten Ausbildung besteht aus ihrer Orientierung auf den Sozialraum.

Ausgangspunkt dessen ist die Überzeugung, dass Menschen mit Beeinträchtigungen Bürger der Gesellschaft mit dem Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe sind. Daraus entsteht eine weitere Qualifizierungsanforderung, die im Studiengang einen wichtigen Brückenpfeiler der Ausbildung darstellt:

nämlich die der Orientierung am sozialraumbezogenen Handeln, der Orientierung an der Schaffung von Gemeinwesenstrukturen, die eine Einbeziehung aller Mitglieder eines Gemeinwesens ermöglichen. Ziel ist es Kompetenzen zu entwickeln, die eine Befähigung zur (Wieder-) Herstellung eines „friedensfähigen Gemeinwesens“ (Oskar Negt) beinhalten. Zukünftige Aufgabe wäre es also, entsprechende Strukturen im Gemeinwesen zu entwickeln, die eine Rückgabe der Verantwortung eines Gemeinwesens in Bezug auf **alle** ihre Mitglieder ermöglichen.

Zukünftige Tätigkeiten von Heil- und Behindertenpädagog/innen in diesem Zusammenhang werden neben individueller Hilfeplanung und Unterstützung also u. a. darin bestehen:

entsprechende Sozialplanungskonzepte zu erarbeiten, in regionalen Beratungsbüros tätig zu werden, bestehende Freizeit-, Beratungs-, Service-Angebote in Stadtteilen zu ermitteln u. v. a. m. (vgl. Beck 2002), d. h. allgemein, Projekte im Gemeinwesen anzustoßen, die eine Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigungen ermöglichen. Das bedeutet, im Sinne einer Teilhabeplanung zu überlegen, wie der Prozess der Einbeziehung in das Leben in der Kommune gestaltet werden kann bzw. wie eine Kommune fachlich unterstützt wird, Teilhabeprozesse im Sinne von Verwirklichungschancen strukturell zu gewährleisten. Adäquate Instrumentarien hierzu sind Sozialraumanalysen und darauf aufbauend Strategien der Kommunalen Teilhabeplanung zu entwickeln (vgl. Rohrman 2010).

In welcher Art und Weise kann nun ein Studiengangskonzept dem Anspruch gerecht werden, den Aufbau von individueller Handlungs- und Verantwortungsfähigkeit unter den widersprüchlichen Bedingungen des Feldes zu ermöglichen?

**„Richtungswechsel ist angesagt:
das Individuum steht im Mittelpunkt.“**

Das Verständnis von Ausbildung und Studium muss sich in der Weise verändern, dass *im* Studium eine Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit den zu erwartenden Widersprüchen zwischen der Forderung nach Integration und Inklusion und den Strukturen einer aussondernden Gesellschaft erfolgt! *Während* des Studiums müssen mehrdimensionale theoretische Analysemöglichkeiten und -fähigkeiten entwickelt werden können, mit denen die Widersprüche zwischen entwickelten Konzepten, eigenen Handlungsmöglichkeiten und dem – wie Tossebro es treffend bezeichnet – „widerspenstigen Alltag“ (Jäschke 2003, 69) einer aussondernden Gesellschaft erklärbar werden, so dass Handlungsfähigkeit erhalten bleibt.

Konkret bedeutet dies, dass sich die Studierenden während des Studiums mit dem sehr komplexen Gefüge der Herstellung inklusiver Strukturen auf verschiedensten Ebenen befassen, was hier exemplarisch anhand einiger Anforderungen kurz dargestellt werden soll:

Auf der Ebene der Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen und Fragen des Menschenbildes im Hinblick auf eigenes professionelles Handeln und dem Anspruch einer **Ethik der Anerkennung** von Vielfalt, die sich auch in der Auswahl der Lehrenden zeigt. So lehren dort auch Kolleg/innen aus den Disability Studies und Kollegen aus beteiligten Partnerhochschulen aus dem Ausland.

Ökonomische, sozialpolitische und soziologische Konzepte dienen als Hintergrund, Wirkungszusammenhänge in Institutionen konkret über konkrete **Institutionsanalysen** (als Modulprüfung) zu verstehen.

Die hohe Forschungsorientierung des Studiengangs führt in der Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden bereits im Bachelor dazu, dass Kompetenzen in Bezug auf die Entwicklung von **Forschungsfragestellungen** bezüglich der Umsetzung von Selbstbestimmung und Teilhabemöglichkeiten entwickelt werden und eigenständig kleinere Forschungsprojekte im Sinne Forschenden Lernens als Modulprüfung im Feld realisiert werden.

Neben der bereits im Bachelor stattfindenden intensiven Auseinandersetzung mit dem Kennenlernen, Erforschen, Erprobung und Realisierung von Teilhabemöglichkeiten im Gemeinwesen über ein Praxisprojekt von 2 ½ Monaten, werden im **Master** zwei weitere umfängliche Praxisforschungsprojekte durchgeführt: In einem Projekt steht die **Gestaltung und Begleitung inklusiver Bildungsprozesse** im Vordergrund, im andere Projekt die **Gestaltung, Begleitung, Erforschung von kommunaler Teilhabepanung**. Auch hier sind die Modulprüfungen dem Inhalt entsprechend angepasst: Es wird jeweils eine gemeinsame öffentliche Projektpräsentation als Prüfungsleistung abgelegt (so wurde z. B. die Erforschung eines Stadtteils in einer großen Bürgerversammlung unter Beteiligung von ca. 150 Teilnehmer/innen aus dem Bereich der Parteien, der Wohlfahrtspflege, des Bürgermeisters und vielen interessierten Bürger/innen einer Kleinstadt durchgeführt, bzw. pädagogische Halbtage mit ganzen Schulkollegien mit ca. 60 Lehrer/innen zur Bedeutung der Veränderungsprozesse im Hinblick auf Inklusion).

Die größte Herausforderung im Umgang mit Widersprüchen stellt sicherlich das verpflichtende **Auslandssemester** dar, in dem in den unterschiedlichsten Ländern (sowohl in Europa als auch außereuropäisch) die Planung, Umsetzung und Auswertung eines pädagogisch-didaktischen Projektes im Sinne der Entwicklungslogischen Didaktik (Feuser 1995) realisiert werden soll. Ziel ist es, durch konkretes eigenständiges pädagogisches Handeln unter „fremden“ Bedingungen verschiedene

Sichtweisen auf Behinderung und Wahrnehmung vom Umgang mit Unterschiedlichkeit und sich selber als Handelnde/r unter diesen Bedingungen in einer aktiven Auseinandersetzung kennenzulernen.

In diesem Modul wird wohl am deutlichsten erkennbar, wie der Anspruch des Studiengangs umgesetzt wird, sowohl die Herausforderung der Gestaltung nichtaussondernder Strukturen auf der individuellen Ebene schon während des Studiums zum Gegenstand als auch die Herausforderung erkennbar und analysierbar zu machen, was dies fachlich bedeutet. In diesem komplexen Gefüge, Handlungsfähigkeit zu entwickeln und über die Entwicklung geeigneter Analysemöglichkeiten gegenüber komplexen Strukturen handlungsfähig zu bleiben, ist Gegenstand der unverzichtbaren Prozessbegleitung durch den Studiengang.

Bezogen auf die Fragestellung, welche Bedeutung die Auslandserfahrung für die Entwicklung (heil-)pädagogischer Kompetenzen im Sinne der Entwicklung professioneller Kompetenzen im Hinblick auf die Gestal-

tung inklusiver Strukturen hat – inwiefern hier **bildendes Lernen im Klafksichen Sinn** stattfindet – kann auf die von den Studierenden selber benannten Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung Bezug genommen

werden. So kann durch die Auseinandersetzung mit dem – allgemein formuliert – Fremden stark zusammenfassend von größerer Offenheit gegenüber Unbekanntem ausgegangen werden, von selbstverständlicherem Infragestellen des auf der Erscheinungsebene Beobachteten, aber auch der eigenen Handlungen und Handlungsorientierungen, Zuschreibungen werden eher hinterfragt, Selbstverständliches kann als fremd betrachtet werden, Vorurteile werden kritischer hinterfragt, aber auch Situationen, die selbstverständlich scheinen auf Veränderbarkeit hin betrachtet, Gegebenheiten werden als zu gestaltende wahrgenommen.

**„Weil Inklusion unsere Zukunft ist!
– Wir werden für die Zukunft
ausgebildet.“**

In Bezug auf die sich stark verändernden Anforderungen im Feld professionellen Handelns in der Heilpädagogik im Sinne der Herstellung inklusiver Strukturen stellen somit die Erfahrungen im Ausland, die Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Gegebenheiten einen wichtigen Baustein dessen dar, was als professionelles heilpädagogisches Handeln zukünftig gefordert sein wird. Exemplarisch an ihren Auslandserfahrungen haben die Studierenden wie durch ein Brennglas gebündelt und dadurch überdeutlich erfahren, welche Auswirkungen verschiedene Auffassungen vom Menschen, von Behinderung haben können und wie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die konkreten Handlungsmöglichkeiten beeinflussen. Sie haben vor diesem Hintergrund die **Einheit von individueller Selbstbestimmung** (als Individuum und als Pädagog/innen) **und** dem Versuch der **Humanisierung und Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse** im Sinne des Versuchs der Umsetzung des Gedankens der Integration und Inklusion exemplarisch in einer sehr herausfordernden Situation erlebt und dies als wichtigen Schritt und eine Stärkung in der Herausbildung ihrer pädagogischen Identität hervorgehoben.

Abschließend muss jedoch herausgestellt werden, dass dieser vorweggenommene „Praxisschock“ nur durch die systematische Anwendung entsprechender Analyseinstrumentarien in der Auswertung im Modul International Vergleichende Heilpädagogik nicht zu einem solchen wird. Jeweils erst nach dem Auslandssemester konnte diese Situation verarbeitet und analysiert werden, die dann in ihrer gesamten Widersprüchlichkeit abschließend positiv bewertet werden konnte. Über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine konnten damit Dimensionen kulturell-gesellschaftlich-politischer Wirklichkeit und damit bisher nicht verfügbare, neue Strukturierungsmöglichkeiten, Zugangsweisen, Lösungsstrategien und Handlungsperspektiven entwickelt und gewonnen werden.

**„Man verfolgt einen roten Faden,
der sich durch die gesamten Semester
zieht.“**

Exemplarisch an den notwendig sehr intensiven persönlichen Auseinandersetzungen im Auslandssemester und den Modulprüfungen im öffentlichen Raum lässt sich aufzeigen, dass eine Quasihereinnahme der gesellschaftlichen Widersprüche bezüglich der Realisierung inklusiver Strukturen eine große Herausforderung darstellt. In den formativen Evaluationen, die am Ende eines jeden Semesters (nicht anonym per Fragebogen, sondern) im gemeinsamen strukturierten Austausch zwischen den Studierenden eines Jahrgangs und den in dem jeweiligen Semester Lehrenden stattfinden, zeigt sich immer wieder, dass diese Herausforderung von den Studierenden in sehr verantwortungsvoller Weise wahrgenommen, Ernst genommen und angenommen wird.

Voraussetzung hierfür stellt m. E. die auch in diesem Zusammenhang einzufordernde Ethik der wechselseitigen Anerkennung zwischen Lehrenden und Studierenden dar. Diese Form des lebendigen demokratischen Austauschs ist ebenfalls nicht widerspruchsfrei, führt aber auf dieser Ebene zu immer wieder neu zu entwickelnden Formen des Dialogs, in dem die Studierenden mit der Herausforderung der Gestaltung inklusiver Strukturen in einer ausgrenzenden Gesellschaft von den Lehrenden nicht alleine gelassen werden (dürfen!).

In diesem Zusammenhang stellt ein weiteres Versatzstück einer bereits im Studium erfahrbar zu machenden Gestaltungsmöglichkeit des eigenen Handlungsfeldes dar: das wöchentlich für jeden Studienjahrgang gemeinsam mit einem Lehrenden stattfindende 1-stündige Modulplenum. Hier werden gesamtmodulbezogene Fragestellungen, übergreifende Fragestellungen wie die Schaffung von Arbeitsmöglichkeiten in einem noch kaum entwickelten Berufsfeld Inclusive Education (z. B. über Initiativbewerbungen), Diskussionen mit Berufsverbänden, politische Diskus-

sionen über die Einschätzung der Bedeutung z. B. der UN-Konvention diskutiert, in (dann zeitlich verlängerten Plenen) Referenten eingeladen usw.

Es lässt sich zusammenfassend sagen:

Das Selbstverständnis von zukünftigen Heil- und BehindertenpädagogInnen wird sich verändern müssen in Richtung auf ein Selbstverständnis, das sich beschreiben lässt mit Begriffen wie Wegbereiter/innen, Brückenbauer/innen ins Gemeinwesen, Mediator/innen, Moderator/innen mit der Funktion von „positiven Katalysatoren“ – dies im übertragenen Sinne verstanden als Medium, als „Stoff“, der die Aktivierungsenergie erhöht, Prozesse beschleunigt, ohne selbst dabei verbraucht zu werden.

Das heißt, zukünftige Heil- und Behindertenpädagog/innen werden ihre Aufgaben darin sehen müssen, ihre Fachkompetenzen im Hinblick auf das Erkennen und Einlösen individueller Bedarfe mit dem Ziele der Integration/Inklusion von Menschen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen und Benachteiligungen in reguläre Lern- und Lebensverhältnisse einzusetzen bzw. sie werden das Aufspüren/Entdecken und Herstellen von inkludierenden Lern- und Lebensbedingungen als ihre Aufgabe betrachten, so dass eine Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigungen in reguläre Lern- und Lebensbedingungen möglich wird.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1971
- Beck, I.: Entwicklung der Gesellschaft und die daraus resultierenden Konsequenzen für Menschen mit Behinderungen. In: Chancen für Menschen mit Behinderung in der Krise des Sozialstaats? Tagungsbericht Sozialpolitische Fachtagung November 2004, Bonn, DHG-Schriften 12, 2005, S. 11-25
- Bernhard, A.: Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. Hamburg 2005
- Dörner, K.: Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig. 1994
- Leviathan: Z. für Sozialwissenschaften 1994, H.3 S. 367 – 390
- Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Aussonderung und Integration, Darmstadt 1995
- Ders.: Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Z Behindertenpädagogik 28 (1989), S. 4-48
- Gramsci, A. (1994): Gefängnishefte 6. Philosophie der Praxis. 10. und 11. Heft. Hamburg 1994
- Heydorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972
- Jantzen, W./Lanwer-Koppelin (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwerbehinderter Menschen. Berlin 1996

- Jäschke, D.: De-Institutionalisierung in Norwegen und die Folgen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Gemeinsam Leben. Z. für integrative Erziehung 11 (2003) 2, S. 68-76
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel 1985
- Klafki, W. (1993): Allgemeinbildung heute. Vortrag auf dem 31. Kongress der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik „Ganzheitlich bilden – Zukunft gestalten.“
(<http://www.dvbs-online.de/horus/1993-2550.htm>)
- Mihm, D.: Bedingungsfaktoren von Einstellungsveränderungen im Verlauf des Studiums Integrative Heilpädagogik/Inclusive Education im Hinblick auf zukünftiges professionelles Handeln als Heilpädagogin/Heilpädagoge. Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit EFH Darmstadt. Darmstadt 2009
- Rohrmann, E.: Ambulant oder stationär. Unterstützung behinderter Menschen im Rahmen der Eingliederungshilfe. Vortragsmanuskript zur Veranstaltung De-Institutionalisierung von Menschen mit Behinderungen – ein Schlüssel der Disability Studies am 15. April 2005 in Kassel
- Rohrmann, A. : Herausforderungen für die Gestaltung eines inklusiven Gemeinwesens, In: Stein, A., Krach, S., Niediek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen, 2010, S. 63 – 87
- Stein, A., Krach, S. , Niediek, I.(Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen., Möglichkeitsräume und Perspektiven, Bad Heilbrunn 2010

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
E-Mail: info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/53894-87
E-Mail: info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
E-Mail: info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
E-Mail: info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
E-Mail: info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
E-Mail: info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
E-Mail: info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg- Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Telefax: 0385/48527-24
E-Mail: landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
E-Mail: email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Telefax: 0201/29403-51
E-Mail: info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
E-Mail: gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
E-Mail: info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
E-Mail: gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/73134-05
E-Mail: info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
E-Mail: info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
E-Mail: info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069178973-0
Telefax: 069178973-201
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungs- büro Berlin

Wallstraße 65, 10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
E-Mail: parlamentsbuero@gew.de

Antrag auf Mitgliedschaft

Online Mitglied werden unter
www.gew.de/Mitgliedsantrag.html

(Bitte in Druckschrift ausfüllen)

Persönliches

Frau/Herr

Nachname (Titel)

Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon

E-Mail

Geburtsdatum

Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von/bis (Monat/Jahr)

Name/Ort der Bank

Kontonummer

BLZ

Berufliches

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel)

Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsanfang

Tarif / Besoldungsgebiet

Tarif / Besoldungsgruppe

Stufe

seit

Bruttoeinkommen Euro monatlich (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle / Schule

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Postleitzahl, Ort des Betriebs/der Dienststelle / der Schule

Ihr Mitgliedsbeitrag:

- BeamtInnen zahlen 0,75 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte zahlen 0,7 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe I des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrages.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Mitglieder im Ruhestand zahlen 0,66 Prozent ihrer Ruhestandsbezüge.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Beschäftigungsverhältnis:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Honorarkraft | <input type="checkbox"/> in Elternzeit |
| <input type="checkbox"/> angestellt | <input type="checkbox"/> befristet bis _____ |
| <input type="checkbox"/> beurlaubt ohne Bezüge | <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Std. / Woche |
| <input type="checkbox"/> beamtet | <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Prozent |
| <input type="checkbox"/> in Rente / pensioniert | <input type="checkbox"/> Referendariat / Berufspraktikum |
| <input type="checkbox"/> im Studium | <input type="checkbox"/> arbeitslos |
| <input type="checkbox"/> Altersteilzeit | <input type="checkbox"/> Sonstiges _____ |

Ort, Datum

Unterschrift

wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KVI-OV

Dienststelle

Fachgruppe

Kassiererstelle

Tarifbereich

Beschäftigungsverhältnis

Mitgliedsbeitrag Euro

Startmonat

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Vielen Dank!
Ihre GEW

Fachgruppe

Nach § 11 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Betrieb/Dienststelle

Hierunter versteht die GEW den jeweiligen Arbeitsplatz des Mitglieds.

Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Berufsbezeichnung

Geben Sie hier bitte Ihren Beruf oder Ihre Tätigkeit an, eingetragen werden sollen auch Arbeitslosigkeit oder Ruhestand.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben Ihrer Vergütungs- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder keine Vergütung nach TVöD/TV-L oder BAT erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

