

* Zurück zur Übersicht über den
Themenschwerpunkt

Ausgabe 15/2012

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

LUB@M 2012 ISSN 2190-4790

Vielfalt in der Einheit oder sozialer Gap

CHRISTIAN BERGER & RAINER GRUBICH

Will sich eine Gesellschaft als demokratisch und human definieren, so muss sie von der Partizipation aller ihr innewohnenden Menschen an ihr ausgehen. Es muss das Bestreben dieser Gesellschaft sein, allen Faktoren, die die Ausgrenzung von Menschen zur Folge haben, auf allen Ebenen entgegen zu wirken – so auch im Bildungswesen.

Inklusion stellt die Unterschiedlichkeit der Menschen als gemeinsames Merkmal des „Mensch-Seins“ in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Vielfältigkeit menschlichen Lebens in Bezug auf Geschlecht, Religion, Kultur, Sprache, soziale Lage und Fähigkeiten wird als „Entwicklungsressource“ für alle gesehen. Heterogenität ist Normalität.

In der erziehungs- und bildungsrelevanten Praxis bedeutet dies nach Feuser, dass alle Kinder und Schüler/-innen in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die nächste Zone ihrer Entwicklung an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten (vgl. Feuser 1995, S. 173f.).

Partizipation in der heute oftmals konstatierten Wissens- und Mediengesellschaft bedeutet, sich an der gesellschaftlich relevanten Diskussion beteiligen zu können. Dafür sind grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf mediale Kommunikation Voraussetzung.

Im Bereich der Medienkommunikation wird Inklusion oftmals mit dem Begriff „Barrierefreiheit“ in Verbindung gebracht. Dieser wird jedoch ebenso oft mit „behindertengerecht“ gleichgesetzt. „Das bedeutet, Texte in verschiedenen Medien (von Print über Radio bis Internet) für Blinde, Sehbeeinträchtigte, Gehörlose, Menschen mit motorischen Einschränkungen usw. und für Menschen mit Lernschwierigkeiten anzubieten. Dieser Anspruch beinhaltet bereits viele Anforderungen, die zum Großteil mit technischem Know-how zu lösen sind. Er betrifft aber nur einen Teilaspekt.

Barrierefreiheit bedeutet, dass niemand durch Barrieren ausgeschlossen wird.

Also auch nicht Menschen mit geringen Sprachkenntnissen, mit einem niedrigeren Bildungsstand als im Text vorausgesetzt wird, mit sehr einfachen Computerkenntnissen oder einer älteren technischen Ausstattung, usw.“ (vgl. Mittermayer 2012).

Eine unzulässige Verkürzung der Problemstellung, aber auch der relevanten Zielgruppe ist die Folge der Begriffseinengung. Neben den technischen Aspekten, die oftmals lösbar sind, gilt es soziale und ökonomische Defizite sowie mangelnden Wissenstand und fehlende methodisch didaktische Kompetenzen zu überwinden.

Inklusion wäre eigentlich im schulischen Alltag eine Selbstverständlichkeit, wenn die dafür erforderlichen Werthaltungen und das methodisch-didaktische Wissen zur Umsetzung im Schulalltag mehrheitlich im Denken und Handeln der am Lernprozess beteiligten Personen vorhanden wäre. Leider zeigt die Praxis ein anderes Bild. Inklusives Denken der Lehr- und Lernprozesse ist noch lange keine Selbstverständlichkeit. Medienkompetenz wird zumeist nur in Richtung Mediennutzungskompetenz, eingeschränkt auf die Bedienung der Medientechnologie, seitens der Pädagogen/-innen vermittelt. Aktuelles Wissen um die Nutzung neuer Technologien (Stichwort „social media“) ist selbst in diesem eingeschränkten Kontext noch nicht bei den Lehrenden angelangt. Die Bedienung der Technologie verbessert sich bei den nächsten Generationen. Von einer reflektierten Mediennutzung bei den „Digital Natives“ kann allerdings auch nicht gesprochen werden. Es besteht also Handlungsbedarf im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagogen/-innen.

Zum Begriff Inklusion – ein Ebenenproblem

Bevor hier weiter Zusammenhänge, Chancen und Wechselwirkungen von Medienbildung und Inklusion erörtert werden sollen, bedarf es vorerst einer genaueren Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion. Dieser wird im derzeitigen, aber auch schon über Jahre im fachlichen erziehungswissenschaftlichen Diskurs synonym für den Begriff der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Bil-

dungs- und Erziehungswesen verwendet (vgl. Schnell/ Sander 2004, Bürlí et al. 2009, Börner et al. 2009). So wurde auch beim Symposium „Diversität als Führungsaufgabe“, das die Pädagogische Hochschule Oberösterreich mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur vom 14. bis 16. Juni 2012 in Gmunden veranstaltete, der Begriff Inklusion im oben genannten Sinne als eine Diversitätsdimension neben den Kategorien Alter, Gender, Migration, Sprachliche Vielfalt sowie Werte & Religion aufgeführt. Dies führte im Laufe der Tagung zu Verständnisproblemen hinsichtlich der Bedeutung des Begriffs Inklusion. Diese Missverständnisse sind auf ein Ebenenproblem in Bezug auf die Begrifflichkeiten zurückzuführen. So müsste als Diversitätsdimension statt des Begriffs der Inklusion z. B. jener der Fähigkeiten und Fertigkeiten oder Beeinträchtigungen verwendet werden. Inklusion wäre eine Begriffsebene höher – paritätisch mit dem Begriff Diversität – anzusiedeln. Damit hätte Inklusion die Funktion des Mediums für den Umgang mit Diversität, und zwar auf allen Diversitätsdimensionen wie Alter, Gender, Migration usw. Dies war schließlich auch einhellig die Meinung der Teilnehmer/-innen des Symposiums beim Abschlussplenum.

Zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Österreich – als Beispiel für das Spannungsfeld zwischen Inklusion und Aussonderung

Dennoch hat die Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung mit dem Fokus auf Menschen mit Beeinträchtigungen – quasi pars per toto – ihre aktuelle Berechtigung: Mit dem 2006 bei der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedeten und 2008 in Kraft getretenen Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen existiert ein „völkerrechtlicher Vertrag, der Menschenrechte für die Lebenssituation behinderter Menschen konkretisiert, um ihnen die gleichberechtigte Teilhabe bzw. Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“ (vgl. Wikipedia-Artikel „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“).

Im Artikel 24 finden sich relevante Aussagen zum Bereich „Inklusive Bildung“. Um hier die nötigen Entwicklungsschritte aufzeigen zu können, soll im Folgenden die Realsituation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich dargestellt werden.

Status (laut Nationalem Bildungsbericht, Feyerer 2009)¹

„[...] Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.“²

Mit obigem Artikel 7, Abs. 1 des österreichischen Bundesverfassungs-Gesetzes sowie der gesetzlichen Überführung der schulischen Integration von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) – 1993 mit der 15. Schulorganisationsgesetzes-Novelle für die Volksschule, 1996 mit der 17. Schulorganisationsgesetzes-Novelle für die Sekundarstufe I – besteht grundsätzlich für die Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen das Recht, ihr Kind integrativ einschulen zu lassen. Dabei werden das Sonderschulsystem und das System der Integration als nebeneinander stehend und gleichwertig betrachtet und es soll den Eltern de facto ein Wahlrecht eingeräumt werden. Regelungen bezüglich der Umsetzung integrativer Beschulung bleiben den Bundesländern überlassen, was zu einer sehr unterschiedlichen Ausprägung des Grades der Integration – quantitativ wie qualitativ – führt. So schwankt die Integrationsquote je nach Bundesland zwischen 32 % und 82 %. Auch gibt es bezüglich der Qualität der integrativen Beschulung – leider nicht statistisch erhoben – große Unterschiede. So spannt sich der Bogen von der Einzelintegration mit gar keinen oder nur wenigen Stützlehrer/-innen-Stunden pro Woche bis zur Integrationsklasse mit mehreren Schüler/-innen mit SPF und einem Zwei-Lehrer/-innen-System (Teaching Teaming Regel- und Sonderschulpädagoge/-in).

Die bundesweite Integrationsrate von rund 50 % stagniert seit dem Jahr 2001.

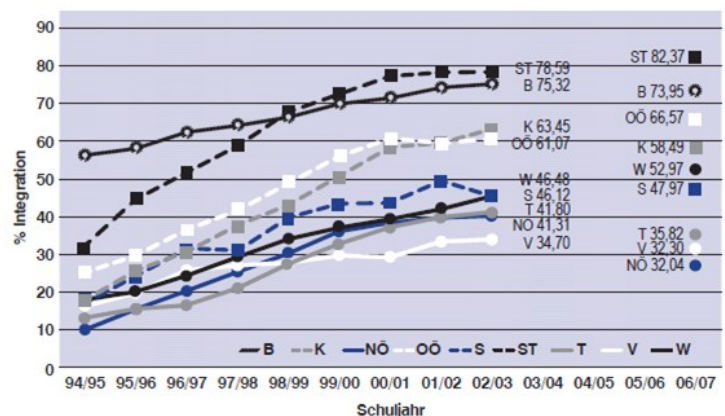


Abb. 1: Veränderung der Integrationsquote zwischen 1994 und 2007 im Pflichtschulbereich, Schulstufe 0-9, nach Bundesländern (Feyerer 2009)

Erwähnenswert sei noch die relative Entwicklung der Schüler/-innenzahl in Sonderschulen: In den Schuljahren 2000/01 bis 2008/09 verringerte sich die Anzahl der Schüler/-innen an Allgemeinbildenden Pflichtschulen um 12,5 %, während der Anteil der Schüler/-innen in Sonderschulen nur um 3,2 % zurückging (Statistik Austria 2010).

Für die inklusive Betrachtungsweise soll auch ein Blick auf die Relation zwischen SPF-Quote und Erstsprache der Schüler/-innen geworfen werden: Hier zeigt sich, dass in Österreich Schüler/-innen mit nicht deutscher Erstsprache durchschnittlich 1,6-mal so hoch gefährdet sind, einen SPF zugesprochen zu bekommen, wie deutschsprachige Kinder (türkisch sprechende sogar 2,3-mal). Auch hier gibt es wieder wesentliche Unterschiede zwischen den Bundesländern, wobei sich zeigt, dass das Risiko einer SPF-Vergabe in den Ländern mit hoher Integrationsquote für Migrationschüler/-innen durchgängig niedriger ist als in den Ländern mit geringer I-Quote.

Zu den Ressourcen für die Unterrichtung von Schüler/-innen mit SPF muss festgehalten werden, dass sich die Ressourcenvergabe an einer theoretisch festgelegten Prozentzahl – nämlich 2,7 % der Pflichtschüler/-innen – orientiert. Da die Gesamtzahl der Pflichtschüler/-innen kontinuierlich zurückgeht, die Zahl der Schüler/-innen mit SPF aber ansteigt, werden die Ressourcenzuteilungen pro Kind mit SPF immer schmaler.

Zur Situation der Integration auf der Sekundarstufe II lässt sich feststellen, dass für Schüler/-innen mit körperlichen Beeinträchtigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen von der Schulbehörde 1. Instanz individuelle Abweichungen vom Lehrplan festgelegt werden können, wenn das Ziel der jeweiligen Schulform grundsätzlich erreicht werden kann. Des Weiteren wurde 2003 das Berufsausbildungsgesetz dahingehend geändert, dass Berufsschüler/-innen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit haben, eine integrative Berufsausbildung im Sinne einer verlängerten Lehrzeit in Anspruch zu nehmen und damit ihre Berufsschulzeit auszuweiten bzw. ihre Lehre mit einer Teilqualifikation abzuschließen.

Entwicklungsschritte

Zur Zeit lassen sich in Österreich drei Bestrebungen zur Umsetzung der UN-Konvention verorten:

- Nationaler Aktionsplan für Menschen mit Behinderung³

Am 27. Februar 2012 präsentierte das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (bmask) den Entwurf eines nationalen Aktionsplans zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. In diesem sind für verschiede-

ne Bereiche Zielsetzungen, Indikatoren und Maßnahmen angeführt, die bis 2020 umgesetzt werden sollen. Der Abschnitt 4 befasst sich mit dem Bereich Bildung. In diesem werden z.B. „inklusive Kindergärten“ und „Inklusiver Unterricht als Regelform“ eingefordert.

- Inklusive Regionen

Auf Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) fanden im letzten Jahr „Runde Tische“ zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im schulischen Bereich statt. Im Arbeitspapier zu den runden Tischen wird die Schaffung sog. „Inklusiver Regionen“ vorgeschlagen, mit dem Ziel, „bis zum Jahr 2020 alle Regionen des Bundesgebiets zu involvieren.“

- Pädagogen/-innenbildung NEU⁴

Zur Zeit wird seitens der Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) sowie für Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eine Neuorientierung der Lehrer/-innenbildung in Österreich noch in dieser Legislaturperiode vorbereitet. In den vorgelegten Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Schnider (2011) nimmt „Inklusive Pädagogik“ eine prominente Position ein. Im Jänner 2012 wurde eine Expert/-innengruppe mit der Erstellung eines Konzeptes zur Implementierung „Inklusiver Pädagogik“ in der Pädagogen/-innenbildung NEU befasst, das derzeit innerministeriell diskutiert wird.

Einflussfaktoren zur Medienarbeit im Unterricht

Wie bereits eingangs erwähnt ist es für die Partizipation im gesellschaftlichen Diskurs immer wichtiger sich auch kompetent medial artikulieren zu können. Die aktive Medienarbeit - also die praktische Medienproduktion der Schüler/-innen - im Unterricht wird durch eine Reihe von Faktoren determiniert. Diese liegen einerseits im organisationalen/gesellschaftlichen und andererseits im persönlichen/individuellen Bereich. Die Faktoren können in der jeweiligen Situation förderlich oder hinderlich wirken. Im gesellschaftlichen Bereich beeinflussen neben den zuvor bereits in Bezug auf Inklusion genannten Gesetzen und Initiativen auch speziell Urheberrechtsgesetze (anachronistisch und hinderlich - vgl. u.a. Berger 2012) und eine rasche technologische Entwicklung (förderlich, da Probleme gelöst werden - aber auch hinderlich, da die erforderlichen Budgetmittel für eine kontinuierliche Erneuerung fehlen) die medienpädagogische Praxis.

Die folgende Abbildung zeigt einen kleinen Überblick der Faktoren ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

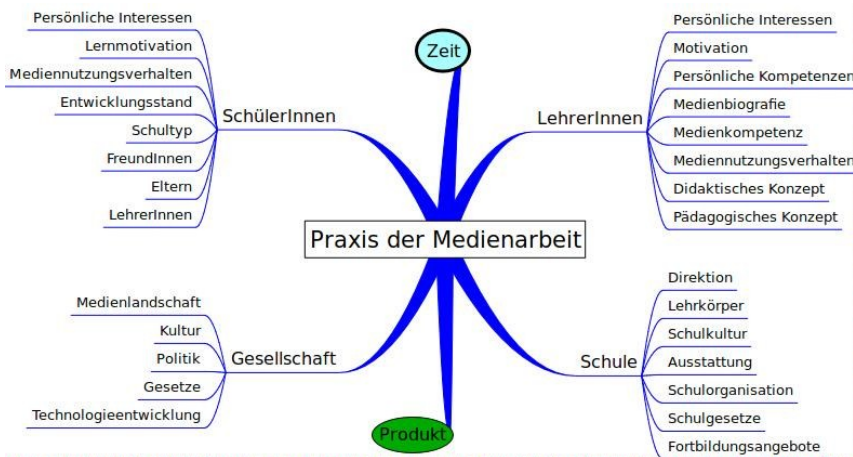


Abb. 2: Faktoren zur Medienarbeit. Ch. Berger 2009

Während auf gesellschaftlicher Ebene politische Initiativen und Aktivitäten für Anpassungen, Verbesserungen und Aktualisierungen sowohl auf nationaler als auch auf EU-Ebene erforderlich sind, sind Maßnahmen in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung und Kompetenzsteigerung der Lehrer/-innen eindeutig Aufgabe der Lehrer/-innen aus- und -fortbildung, aber auch der Lehrer/-innen selbst.

Grundlage dafür ist ein Professionsbewusstsein, eine Differenzfähigkeit sowie eine Reflexions- und Diskursfähigkeit (vgl. EPIK/Schratz u.a. 2008) der Lehrer/-innen. Für eine inklusive Medienpraxis im Unterricht sind eine reflektierte Mediennutzung und eine entsprechende Werthaltung erforderlich. Beides kann zwar in Bildungsangeboten angeregt werden, die Umsetzung ist jedoch von den Personen selbst und ihrer Medienpraxis abhängig. Jemand, der selbst der Nutzung von Mobiltelefonen abgeneigt ist, wird kaum das Medium als Produktionsmittel (z.B. Fotoapparat, mobiles Internet) mit den Kindern nutzen. Wer Fernsehen oder Computerspielen als pädagogische Gefährdung sieht und selbst keine Vorteile erlebt hat, wird sich das Medium vermutlich nicht in die Lernumgebung holen. Das persönliche Mediennutzungsverhalten (vgl. dazu „medienökonomisches Rahmenmodell“ Döring 2003) beeinflusst wesentlich auch den Umgang in der schulischen Praxis.

Die inklusive Praxis der Medienarbeit richtet sich nach Interessen und Kompetenzen sowie pädagogischem und didaktischem Konzept der Lehrer/-innen. Voraussetzung für das Gelingen ist auch ein dementsprechendes

Rollenbild als Lehrende/r. Den Lernprozess begleiten und nicht als „Wissende/r“ Inhalte vermitteln wollen. Die Mediennutzungskompetenz der Kinder gilt es zu erkennen und darauf aufzubauen. Heute geht es mehr darum die bereits vorhandenen Medienkompetenzen aufzugreifen und zu einer reflektierten Nutzung zu gelangen. Dabei werden gleichzeitig auch Werte vermittelt (vgl. Marci-Boehncke/ Rath 2009). Ein pädagogisches Konzept, das auf suchendem, forschendem Lernen aufbaut, kann hier förderlich sein. Lerngruppen, die den Umgang mit offenen, prozessorientierten und sozial flexiblen Lernformen gewöhnt sind, haben hier einen Vorteil. Projektunterricht, der mehr prozessorientiert und weniger produktorientiert ausgerichtet ist, vergrößert den „Spielraum“ für eigenständige Lernwege der Kinder.

Da jede/r Lehrer/-in nur jenen Weg gehen kann, der ihrem/seinem persönlichen Lehrkonzept und ihren/seinen Kompetenzen entspricht, ist es wichtig, sich dessen bewusst zu sein und darauf Rücksicht zu nehmen. Das Herangehen bei der Planung und auch die Umsetzung muss den pädagogischen und didaktischen Konzepten entsprechen. Nichtsdestotrotz ist es immer möglich neue Wege zu beschreiten.

Kompetenzen, die in der Gruppe nicht vorliegen, können „von außen“ hereingeholt werden. Dies hilft auch jenen, die mehr Wert auf Vermittlung vorab definierter Lernziele Wert legen. Es gibt eine Reihe von kompetenten, erfahrenen und gut ausgebildeten Betreuer/-innen für Medienproduktion mit Jugendlichen aus dem außerschulischen Bereich. Es gibt auch Kompetenzen bei Kolleg/-innen, Eltern, Bekannten – teilweise auch bei schulischen Institutionen. Viel zu selten wird bei der Planung von Medienproduktionen auf die bereits vorhandenen Erfahrungen anderer zurückgegriffen. Zumeist wird angenommen, dass es ausreicht, die technischen Ressourcen sicherzustellen. Allerdings ist in schulischen Gruppen immer mit einer größeren Anzahl von Kindern zu arbeiten – wie organisieren und managen ich dies, wenn grad mal zwei Kinder an einer Videokamera oder einem PC aktiv werden können? Wie lange dauert es, bis 13-Jährige in der Neuen Mittelschule Texte in den PC eintippen? Wie lange dauert es, wenn diese Texte inhaltlich etwas hergeben sollen und auch noch die Rechtschreibung korrigiert wird? Was mache ich, wenn ich nur zwei Fotoapparate habe, aber 25 Kinder mitarbeiten sollen? Was mache ich, wenn mit 15 Fotoapparaten 25 Kinder fotografieren und es dann 15 x 60 Bilder gibt, wir aber bloß fünf für die Ausflugsdoku brauchen? Zusätzlich sind da auch noch zwei Kinder auf den meisten Bildern, die nicht fotografiert werden wollen/

dürfen? Haben wir auch von den Eltern das schriftliche Einverständnis? Das meiste ist lösbar – bedarf aber evtl. rechtzeitiger Vorbereitung und ausreichend Zeit für den Prozess. Im Moment taucht dann plötzlich Überforderung auf – danach Frustration („Das geht eh nicht mit den Kids!“) und damit ist das erste zumeist auch das letzte Medienprodukt, das in der Klasse produziert wird. Es erscheint grundsätzlich sinnvoll sich mit dem Mediennutzungsverhalten der Kinder auseinander zu setzen. Es ist viel leichter die Kinder zu motivieren, die von ihnen benutzten Medien zu reflektieren. Dass sich Kinder lieber mit der Musik ihrer bevorzugten Popbands, die in den Medien vorkommen, auseinandersetzen als mit den klassischen Werken, bezweifelt niemand. Dies gilt für alle Medientypen. Die einen telefonieren lieber (akustische Ebene), die anderen schreiben lieber SMS (Textebene). Die einen schauen lieber Filme, die anderen lesen oder hören lieber Geschichten. Für die einen ist gerade jetzt die Hitparade und die Musik das Wichtigste und sie würden am liebsten als Popband oder Dancing Stars auftreten, andere spielen gerade jetzt lieber Theater, rappen oder erzählen Geschichten, malen Bilder, fotografieren. Die weiter oben bereits erläuterten Diversitätsdimensionen werden durch mediale erweitert. Es gilt daher mit der Diversität umgehen zu lernen und diese auch als förderlichen Faktor zu erleben und zu nutzen.

Die Tage der Diversität und Inklusion (TDI) an der Pädagogischen Hochschule Wien

An dieser Stelle soll die Veranstaltungsreihe „Tage der Diversität und Inklusion an der Pädagogischen Hochschule Wien“ als Medium zur Vermittlung des inklusiven Umgangs mit den verschiedenen Diversitätsdimensionen vorgestellt werden.

TDI 2011

„Wir leisten aktive Beiträge im Sinne der Diversität und Inklusion zur Gleichstellung und Gleichbehandlung aller Menschen.“ Um zur Verwirklichung dieses Mottos aus dem Leitbild der Pädagogischen Hochschule Wien beizutragen, fand am 23. und 24. November 2011 die Veranstaltung „Vielfalt macht Schule – Tage der Diversität und Inklusion an der PH Wien“ statt. Diese wurde vom Büro für Inklusive Bildung (BIB) in Kooperation mit der Kompetenzstelle Mehrsprachigkeit und Migration (Ko.M.M.) und dem Arbeitskreis für Gleichbehandlung organisiert und durchgeführt.

Bei dieser Informations- und Vernetzungsveranstaltung konnten an beiden Tagen jeweils rund 150 Studierende, Lehrer/-innen, Lehrende, Betroffene und sonstige Interessierte be-

grüßt werden. Die Veranstaltung verstand sich als Impuls zur weiteren intensiveren Beschäftigung mit den Schwerpunkten „Bedürfnisse und Begabungen“, „Kultur und Sprache“, „Gender“ und „Altersheterogenität“ im Bildungsbereich. Zu den oben genannten Schwerpunkten wurden jeweils kurze filmische Inputs gezeigt. Im Anschluss daran erläuterten eingeladene Expert/-innen ihren persönlichen Bezug zur Thematik. Danach diskutierten die Teilnehmer/-innen mit den Expert/-innen zum Ist-Stand und zur Weiterentwicklung in den jeweiligen Bereichen. Den künstlerischen Rahmen bildeten die szenischen Darstellungen der Theatergruppen des Schulzentrums Ungargasse und der Islamischen Fachschule für Sozialberufe. Den Schlusspunkt setzte die Gruppe „danceability“ mit ihrer inklusiven Tanzdarbietung.



Fotos: Rainer Grubich

TDI 2012

Zur Zeit der Erstellung dieses Textes ist die Veranstaltung für den 28. und 29. November 2012 unter dem Motto „Ganzheitliches Denken – Ganzheitliches Handeln“ gerade in Planung. Es werden Referate und Workshops angeboten, die ganzheitliche Bildungskonzepte an inhaltlichen Beispielen präsentieren. So gibt es etwa einen Workshop „Mathematik bewegt – Praxis zum inklusiven Unterricht“, Präsentationen von Bachelorarbeiten zu Künstler/-innen aus Ost- und Südosteuropa oder Inputs zur Thematik Radio-/Videoarbeit mit Schüler/-innen (vgl. Hostnig 2011, Swoboda 2012). Zum Schluss der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem vorgestellten Konzept erörtern die Teilnehmer/-innen, wie sich in den Präsentationen bzw. Workshops der Umgang mit den verschiedenen Diversitätsdimensionen abbildet. Eine begleitende Online Dokumentation via Blog ermöglicht den Teilnehmer/-innen eigene Eindrücke, Erfahrungen und Statements einzubringen.

Die TDI versuchen durch die Vorstellung konkreter Methoden und Projekte, die aus den verschiedensten Blickwinkeln auch diskursiv reflektiert werden, Anregungen für die Unterrichtspraxis zu geben und die teilnehmenden Lehrer/-innen und Student/-innen entsprechend zu sensibilisieren. Dabei sollen die Teilnehmer/-innen für das dialektische Verhältnis zwischen Diversität und Inklusion sensibilisiert werden. Aber es gilt auch jene hinderlichen und förderlichen Faktoren für die Arbeit mit Medien im Unterricht zu erkennen, damit die Rahmenbedingungen optimiert und auch wirklich alle Schüler/-innen eingebunden werden können.

Fortbildungsangebote und auch die allmählich zunehmende Anzahl an jungen Lehrer/-innen, die bereits selbst in der Mediengesellschaft aufgewachsen sind und somit zumindest die technischen Kompetenzen im Umgang mit Medien in die Schule hereinbringen, verändern die Rahmenbedingungen. Allerdings ist dies innerhalb der Institution Schule ein sehr langsamer Prozess. Gleichzeitig ist es wichtig, dass Schüler/-innen aber auch Lehrer/-innen ihre (multi-)mediale Schreib- und Lesekompetenz und die Artikulationsfähigkeit verbessern, damit sie am gesellschaftlichen Diskurs auf Augenhöhe partizipieren können und es nicht nach einem technologischem zu einem Kompetenzgap mit sozialen Auswirkungen kommt. Inklusives Denken geht hier Hand in Hand mit einer partizipativen und reflektierten Medienbildung. Die Praxis im Alltag sowie die passende Schulkultur wird sich letztlich weder verordnen noch schulen lassen - diese muss durch das aktive Handeln der beteiligten Personen geschaffen

werden. Die Tage der Diversität und Inklusion wollen und können dazu Anstöße liefern.

Anmerkungen

1 Auszug aus: Grubich, R. (2011): Zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Österreich – Analyse im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Zeitschrift für Inklusion-Online Nr. 2/2011. Im Internet unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/107/108> (3.7.2012)

22 BGBl. I Nr. 87/1997 zit. n. Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales 1999, S. 72

3 Mehr dazu unter: http://www.bmask.gv.at/site/Soziales/News/Nationaler_Aktionsplan_fuer_Menschen_mit_Behinderungen_2012_2020 (3.7.2012)

4 Mehr unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf (3.7.2012)

Literatur

Berger, Christian (2012): LehrerInnen als RechtsexpertInnen? - Wenn Medien nicht nur konsumiert, sondern auch produziert werden. In medienimpulse 2/2012 online unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/438>. (visit 10.7.2012)

Börner, Simone et al. (2009): Integration im vierten Jahrzehnt - Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bürli, Alois et al. (2009): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Döring, Nicola (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.

EPIK - Projektwebseite des bmukk: <http://epik.schule.at/>. (visit 10.7.2012)

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Feyerer, E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: SPECHT, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2. Graz: Leykam, S. 73-97. Im Internet: <https://www.bifie.at/buch/1024>. (visit 3.7.2012)

Hostnig, Helmut (2011): Freufach Radio. In medienimpulse 2/2011. bmukk.Wien. Online unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/305> (visit 7.7.2012)

Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2009): Jugend - Werte - Medien: Das Modell. Weinheim: Beltz Verlag.

Mittermayer, Manuela (2012): Barrierefreie Texte.Beitrag in FRO-Programmheft Nr9. Online unter <http://fro.at/article.php?id=4925>. (visit 25.6.2012)

Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.

Schratz, Michael/ Schrittmesser, Ilse/ Forthuber, Peter/ Pahr, Gerhard/ Paseka, Angelika/ Seel, Andrea (2008): Domänen der Lehrer/innen/ professionalität : Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, Christian/ Schratz, Michael (Hg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster u.a.: Waxmann, 123-138. Online unter: http://epik.schule.at/images/stories/dateien/wissen_erwerben_-_kompetenzen_entwickeln.pdf (visit 7.7.2012)

Swoboda, Wilfried (2012): To be continued. In medienimpulse 3/2012 bmukk. Wien. Online unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/444>. (visit 21.9.2012)



Christian Berger, M.A.

Nach langjähriger Tätigkeit als Pflichtschullehrer und medienpädagogischer Referent des Stadtschulrates für Wien ist er als Mitarbeiter am Zentrum für Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Wien tätig. Sein Arbeitsschwerpunkt ist neben der Lehre und Forschung der Aufbau virtueller Lernumgebungen sowie die Konzeption und Betreuung von Medienprojekten mit Studierenden und Lehrenden.



Mag. Rainer Grubich

Lehramt für Volksschulen, Studium Pädagogik/ Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien. Mehrere Jahre Klassenlehrer einer Integrationsklasse, sowie einer Integrations-Mehrstufenklasse (altersheterogene Lerngruppe von der 0. - 4. Schulstufe). Mentor im Modell der praxisbegleitenden Betreuung von Integrationsklassen mit Schüler/-innen mit ASS im Wiener Regelschulwesen, Koordinator des Projektes „Von der Inklusiven Klasse/ Lerngruppe – zum Management inklusiver Bildungswege“ des Stadtschulrates für Wien. Derzeit als Koordinator des Büros für Inklusive Bildung (BIB) an der Pädagogischen Hochschule Wien tätig.



Der Beitrag wird unter **Creative Commons CC BY-ND** Lizenz zur Verfügung gestellt.

[Zurück zur Heftübersicht](#)