

## **Inklusive Lehrerbildung für Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte im Primarbereich in Bayern und Korea**



Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von

Suk Nam

aus

Südkorea

2017

# INHALTSVERZEICHNIS

## 1. EINLEITUNG 1

1.1 ÜBERBLICK ÜBER DIE ARBEIT UND DEREN ZIELSETZUNGEN .....	1
1.2 METHODISCHES VORGEHEN .....	8
1.3 AUFBAU DER ARBEIT .....	14

## 2. INKLUSION IN DEUTSCHLAND UND KOREA 16

2.1 INKLUSION UND INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG IN DEUTSCHLAND .....	16
2.1.1 INKLUSIVE PÄDAGOGIK BZW. INKLUSIONSPÄDAGOGIK .....	23
2.1.2 INKLUSIVE SCHULBILDUNG IN BAYERN.....	30
2.2. INKLUSION UND INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG IN KOREA .....	37
2.3 ZUSAMMENFASSUNG .....	55

## 3. ENTWICKLUNG DER LEHRERAUSBILDUNG UND UMSETZUNG EINES INKLUSIVEN BILDUNGSSYSTEMS IN DEUTSCHLAND UND KOREA 59

3.1 BILDUNGSDIEE UND LEHRERBERUF BZW. LEHRERBILD .....	59
3.1.1 DIE BILDUNGSDIEE IN DEUTSCHLAND.....	59
3.1.2 DER LEHRERBERUF UND LEHRERBILD IN DEUTSCHLAND.....	64
3.1.3 DIE BILDUNGSDIEE IN KOREA .....	69
3.1.4 DER LEHRERBERUF UND LEHRERBILD IN KOREA .....	75
3.2 ENTWICKLUNG DER LEHRERAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND UND KOREA (MIT FOKUS AUF DIE VOLKS- BZW. GRUNDSCHULE UND HILFS- BZW. SONDERSCHULE) .....	77
3.2.1. VON DER MEISTERLEHRE ZUR UNIVERSITÄREN MODULARISIERTEN LEHRERAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND.....	77
3.2.1.1 Volks- und Grundschullehrerausbildung .....	77
3.2.1.2 Hilfsschule und Hilfs- bzw. Sonderschullehrerausbildung .....	84
3.2.2 GESCHICHTE DER LEHRERAUSBILDUNG FÜR GRUNDSCHUL- UND SONDERSCHULLEHRAMT IN KOREA .....	93
3.2.2.1 Grundschullehrerausbildung an der Fachschule und Erziehungshochschule .....	93
3.2.2.2 Entwicklung der (universitären) sonderpädagogischen Lehrerausbildung .....	100
3.2.2.3 Fünfjährige Entwicklungspläne zur sonderpädagogischen Förderung und Professionalisierung von Sonderpädagogen.....	104
3.3 VORHABEN UND MAßNAHMEN ZUR UMSETZUNG DER LEHRERAUSBILDUNG MIT DEM ZIEL EINER INKLUSIVEN BILDUNG IN DEUTSCHLAND UND KOREA .....	109
3.3.1 DEUTSCHLAND .....	110
3.3.2 KOREA.....	124
3.4 ZUSAMMENFASSUNG .....	133

## **4. PROFESSIONALISIERUNG VON SONDERPÄDAGOGISCHEN UND ALLGEMEINPÄDAGOGISCHEN LEHRKRÄFTEN IN BAYERN UND KOREA IN DER INKLUSIONSPÄDAGOGIK FÜR DEN PRIMARBEREICH 141**

<b>4.1 AUFNAHME- UND AUSWAHLPROZESS ZUM LEHRAMTSBEZOGENEN STUDIENGANG (VORAUSSETZUNGSPHASE).....</b>	<b>141</b>
4.1.1 ZULASSUNGSVERFAHREN IN DEUTSCHLAND (HIER: BAYERN).....	141
4.1.2 ZULASSUNGSVERFAHREN IN KOREA.....	146
<b>4.2 DIE UNIVERSITÄRE LEHRERAUSBILDUNG IM BEREICH DER SONDER- UND GRUNDSCHULPÄDAGOGIK (ERSTE AUSBILDUNGSPHASE).....</b>	<b>152</b>
4.2.1 STRUKTUR DES STUDIUMS DER SONDERPÄDAGOGIK (PRIMARBEREICH) UND GRUNDSCHULPÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND (HIER: BAYERN).....	152
4.2.1.1 Die organisatorische und institutionelle Ebene in Bayern .....	156
Universitätsstudium für Lehramt an Sonderschulen .....	157
Universitätsstudium für Lehramt an Grundschulen .....	159
4.2.1.2 Ausbildungsmöglichkeiten im Hinblick auf inklusive Schulbildung in Bayern.....	162
Lehramtsstudiengang für Sonderpädagogik bezüglich Inklusion .....	162
Lehramtsstudiengang für Grundschulpädagogik bezüglich Inklusion.....	174
Exkurs: Europäisches Modellprojekt für inklusionsorientierte Lehrerbildung.....	194
4.2.2 STRUKTUR DES STUDIUMS DER SONDERPÄDAGOGIK (PRIMARBEREICH) UND GRUNDSCHULPÄDAGOGIK IN KOREA .....	196
4.2.2.1 Die organisatorische und institutionelle Ebene in Korea .....	196
Sonderpädagogik.....	196
Grundschulpädagogik.....	206
4.2.2.2 Ausbildungsmöglichkeiten im Hinblick auf inklusive Schulbildung .....	211
Sonderpädagogik.....	211
Grundschulpädagogik.....	230
<b>4.3 ABSCHLUSS UND VORBEREITUNGSDIENST (ZWEITE AUSBILDUNGSPHASE) .....</b>	<b>237</b>
4.3.1 BAYERN.....	238
4.3.1.1 Staatsexamen für Lehramt an Sonderschulen .....	238
4.3.1.2 Staatsexamen für Lehramt an Grundschulen .....	241
4.3.1.3 Vorbereitungsdienst und Berufung bzw. Übergang in den Lehrdienst.....	244
Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik.....	244
4.3.2 KOREA.....	247
4.3.2.1 Zertifikats- bzw. Zeugnisserwerb zur Lehrbefähigung für Sonderpädagogik.....	247
4.3.2.2 Zertifikats- und Zeugnisserwerb zur Lehrbefähigung für Grundschulpädagogik .....	251
4.3.2.3 Einstellung und Platzierung durch eine staatliche Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen mit Lehrzertifikat (2. Klasse) .....	251
Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik.....	252

## **5. KRITISCHE REFLEXION UND PERSPEKTIVEN FÜR INKLUSIONSORIENTIERTE LEHRERAUSBILDUNG IM BAYERISCH-KOREANISCHEN VERGLEICH 262**

<b>5.1 VERGLEICHENDE BETRACHTUNGEN DER INKLUSIONSORIENTIERTEN LEHRERAUSBILDUNG.....</b>	<b>263</b>
5.1.1 INKLUSION UND INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG .....	263

5.1.1.1 Integration und Inklusion im schulischen und fachwissenschaftlichen Begriff.....	263
5.1.1.2 Verständnis und Einstellung der Beteiligten bezüglich Inklusion .....	267
5.1.1.3 Umsetzungs- und Fördermaßnahmen von Inklusion in der Schule .....	269
5.1.2 ENTWICKLUNGSPROZESSE DER SONDER- UND GRUNDSCHULPÄDAGOGISCHEN LEHRERBILDUNG.....	272
5.1.2.1 Entwicklungsprozess in der grundschulpädagogischen Lehrerbildung .....	273
5.1.2.2 Entwicklungsprozesse in der sonderpädagogischen Lehrerbildung.....	275
5.1.2.3 Aktuelle Umsetzung der UN-BRK zur inklusionsorientierten Lehrerbildung.....	277
<b>5.2 SONDER- UND GRUNDSCHULPÄDAGOGIK BEZÜGLICH INKLUSIONSORIENTIERTER LEHRERBILDUNG .....</b>	<b>277</b>
5.2.1 AUFNAHME- UND AUSWAHLPROZESS IN DER VORAUSSETZUNGSPHASE.....	281
5.2.2 SONDERPÄDAGOGISCHE AUSBILDUNGSCURRICULA BEZÜGLICH INKLUSION IN BAYERN UND KOREA .....	281
5.2.3 GRUNDSCHULPÄDAGOGISCHE AUSBILDUNGSCURRICULA BEZÜGLICH INKLUSION IN BAYERN UND KOREA .....	287

## **LITERATUR IV**

<b>DEUTSCHE UND INTERNATIONALE LITERATUR .....</b>	<b>IV</b>
<b>KOREANISCHE LITERATUR .....</b>	<b>XXIX</b>

<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>XLIII</b>
------------------------------	--------------

<b>TABELLENVERZEICHNIS</b>	<b>XLIV</b>
----------------------------	-------------

<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>L</b>
------------------------------	----------

# 1. Einleitung

## 1.1 Überblick über die Arbeit und deren Zielsetzungen

Die Entwicklung der Lehrerbildung ist auf dem Hintergrund ihrer historischen Rahmenbedingungen zu betrachten. Diese entstehen aus der komplexen Kombination kultureller, politischer, schulischer und ökonomischer Faktoren. Diese sich beständig wandelnden Einflussfaktoren auf Bildung und Erziehung erfordern die Entwicklung neuer theoretischer und praktischer Konzepte für die Lehrerbildung. Aus dem daraus entstehenden Wissen und den Handlungsmaxim der Pädagogik ergeben sich neue Strukturen und Curricula für die Lehrerbildung. Im Zentrum einer Lehrerbildung, die auf Schulentwicklung eingeht bzw. sie begleitet, steht die Mobilität, verstanden als Adaption der wissenschaftlichen Erkenntnisse an einen voranschreitenden gesellschaftlichen Wandel und Erprobung dieses Wissens in Bildungseinrichtungen. Elementar für die Ausbildung zum Lehrer ist nach Blömke (vgl. 2002, 67) der Erwerb des pädagogisch-praktischen Habitus, der ausschließlich an die schulische Praxis gekoppelt ist. Das theoretische Wissen stellt die Grundlage einer guten Reflexion der Praxis und der Schulentwicklung dar und steht somit am Anfang des Weges zu pädagogischer Professionalität. Für die Pädagogik als Wissenschaft, aber auch in deren Praxis, kommt der universitären Lehrerbildung damit eine Schlüsselrolle zu. Sie ermöglicht den Erwerb wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Anbahnung berufsbezogener professioneller Kompetenzen (vgl. ebd., 68). Mittlerweile stehen sich jedoch aus diversen Modernisierungsprozessen entstandene Konstrukte fachlichen Wissens und praktischen Handelns teils diametral gegenüber. Dies ergibt sich aus der unterschiedlichen Bewertung und Berücksichtigung pädagogischer Antagonismen, wie Organisation und selbstständiger Interaktion, Freiheit und Zwang, Distanz und Nähe sowie Differenzierung und Einheit. Um als Berufsanfänger möglichst souverän mit diesen umgehen zu können, lässt sich Lehrerbildung als „Vorbereitung auf Unsicherheit“ umschreiben (vgl. Helsper 1996, 31).

Der Lehrerbildungsprozess wird bestimmt von gesellschaftlichen Einstellungen und Erwartungen, ökonomischen Bedingungen sowie politischen und weltanschaulichen Aspekten. Aus historischer Sicht sind die bildungsbezogenen Institutionen wie Schulen, Universitäten oder Studienseminare durch Erfüllung der Aufgaben und Anforderungen der jeweiligen Gesellschaft entstanden und verändert worden. In jüngster Zeit werden deren Aufgaben und Anforderungen durch internationale Organisationen (z.B. OECD) beeinflusst oder entsprechende Informatio-

nen aus nationalen Interessen und aktuellem Bedarf untereinander ausgetauscht. Diese internationalen Transfers finden nicht nur im wirtschaftlichen Bereich, sondern auch in Bildungswissenschaftlichen Fachfeldern statt. Großes Aufsehen erregte hier zuletzt im Jahr 2009 das Recht auf ein inklusives Bildungssystem, das durch die Unterzeichnung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK; Art. 24 und 26 - Recht auf Bildung):

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“.

Eine wichtige Aufgabe der Bildungsinstitutionen – national wie international – ist es, ein „inklusives Bildungssystem“ anzustreben. Seit die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Kraft getreten ist, steht das Thema „Inklusion“ notwendigerweise auf der Agenda bildungspolitischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzungen weltweit. Die UN-BRK bezieht sich direkt auf die menschliche Würde, die stärkere Achtung von Menschenrechten und Grundfreiheiten, ebenso auf die Entfaltung der Persönlichkeit des Einzelnen sowie seine wirksame Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Poscher/Rux/Langer 2008, 22) anerkennt. Schon seit vielen Jahren wurden Schüler<sup>1</sup> mit Behinderung und Benachteiligung -dank der zahlreichen ehrgeizigen Schul- bzw. Forschungsprojekte in begrenztem Maße- gemeinsam unterrichtet. Darüber hinaus ist die Unterzeichnung der UN-BRK ein großer Wendepunkt besonders für die Eltern- und Bildungsinitiativen, die gegen schulische Aussonderung und für schulische Inklusion bzw. Integration<sup>2</sup> gekämpft haben. Daher ist davon auszugehen, dass sich in den Vertragsstaaten das Verhältnis von speziellen und inklusiven Schulformen zu Gunsten einer inklusiven Schule weiterentwickeln wird. Dafür sollten die Lehrkräfte allgemeiner Schulen, inklusiver Klassen sowie Sonderpädagogen ohne Ausnahme in der Lage sein, Kinder und Jugendliche mit und ohne Förderbedarf in einer Klasse gemeinsam zu unterrichten. Wie einige Umfragen (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte und Verband Sonderpädagogik e. V. 2009; Franzkowiak 2009; BLLV 2010; Demmer-Dieckmann 2011; Bertelsmann-Stiftung 2015) zeigen sind jedoch sämtliche pädagogischen Professionen im Handlungsfeld Schule auf einen inklusiven

---

<sup>1</sup> Die männlichen Formen (Lehrer, Schüler usw.) schließen die weiblichen Formen (Lehrerinnen, Schülerinnen usw.) ein.

<sup>2</sup> „Inklusion“ und „Integration“ werden von verschiedenen Fachleuten unterschiedlich definiert. Die beiden Begriffe werden oft zur Beschreibung der gleichen Sache oder sogar synonym verwendet. Deshalb sollen hier gelegentlich beide Begriffe benutzt werden.

Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in aller Regel nicht ausreichend vorbereitet. Vor allem stellt sich die Frage, ob die Ausbildungseinrichtungen in der Lage sind, ihre Curricula an ein inklusives Bildungssystem angemessen anzupassen und sowie eine geeignete Studienstruktur zu schaffen, damit alle Lehramtsanwärter, sowohl allgemein- als auch sonderpädagogischen Lehrkräfte im inklusiven schulischen Alltag professionell handeln. Inklusion wird dabei nicht vorrangig als Aufgabe der Sonderpädagogen verstanden, welche dafür mit verschiedenen Professionen zusammenarbeiten müssen, sondern es sollen auch die Lehrer allgemeiner Schulen auf den Umgang mit Schülern mit Förderbedarf vorbereitet werden. Das heißt, die Kompetenz und Professionalität der gesamten Lehrerschaft ist für das inklusive Bildungssystem entscheidend.

Außerdem bringt die Umstrukturierung des Studiensystems im Hinblick auf den Bologna-Prozess auch für die deutschen Hochschulen umfangreiche Veränderungen mit sich, die sich auf Studiengangstruktur und Studieninhalte, auf Organisationsabläufe in den Hochschulen, auf Prozesse in den Verwaltungen und Entscheidungen der Studierenden auswirken. Obwohl die Trennung zwischen den verschiedenen Lehrämtern, z.B. Lehramt für Grundschule oder Lehramt für Sonderschule bzw. Bachelor- und Masterstudiengänge für Sonderpädagogik in Deutschland weiterhin existiert, erleichtert dieser veränderte äußere Studienrahmen den Vergleich des deutschen Systems mit dem koreanischen Lehrerausbildungssystem für Grundschul- und Sonderpädagogen in Bezug auf Inklusion. Die koreanische Lehrerausbildung wird seit über 60 Jahren durch eine modularisierte Ausbildungsstruktur (Bachelor und Master) organisiert. Betrachtet man die Initialisierung sowie Fortentwicklung des modularisierten Ausbildungssystems in Korea, könnten sich aus einem Vergleich mit Deutschland, das sich bei dieser Art der Ausbildungsorganisation noch in der Anfangsphase befindet, auch Impulse zu einer Weiterentwicklung ableiten lassen, um die Lehrerausbildung in beiden Ländern im Hinblick auf eine inklusive Beschulung positiv verändert werden zu können.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es in der Regel Lehrerausbildungssysteme, die sich an einem gegliederten Schulsystem orientieren. Die dort tätigen Lehrer werden meist von Anfang an für diese spezifischen Bildungsgänge ausgebildet. Im Februar 2009 wurden während der Kultusministerkonferenz (KMK) die Rahmenvereinbarungen für Lehrerbildung und Prüfungsverfahren in den allgemeinbildenden Lehrämtern (Lehramtstypen 1 bis 4 und 6) neu gefasst, denn nach der 10-jährigen Anpassungsphase des Bologna-Prozesses wurde die Lehrerbildung

in allen Bundesländern auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt (KMK 2009). Außerdem sollte sich nun die Ausbildung der Lehrämter im Regelschulwesen künftig an inklusiven Standards der Lehrerbildung orientieren. Dazu gehört seit der Ratifizierung der UN-BRK (2009) die Vorbereitung der gesamten Lehrerschaft auf eine inklusive Beschulung bzw. auf einen gemeinsamen (inklusive) Unterricht<sup>3</sup> für Kinder und Jugendliche mit und ohne Förderbedarf. Das ist im folgenden Abschnitt der KMK deutlich erkennbar:

„Die schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen erfordert vielfach den Einsatz von Personen mit unterschiedlichen Professionen und Qualifikationen. Lehrer mit unterschiedlichen Lehrämtern und Ausbildungen sind gemeinsam für die unterrichtlichen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote verantwortlich. Dies kann eine gemeinsam durchgeführte und verantwortete Diagnostik, die Planung und Realisierung des unterrichtlichen Lernangebots, angemessene Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote, Leistungsmessung und -bewertung und die Vergabe von Abschlüssen, bis hin zur Kooperation mit weiteren Partnern im Umfeld der Schule und in der Region umfassen. Zugleich sind die spezifischen Erkenntnisse und Erfahrungen des weiteren Personals in die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsprozesse aufzunehmen“ (KMK 2011, 18f).

In der Zeit vor den offiziellen Empfehlungen und Entscheidungen der KMK haben einige deutsche Universitäten praktikable Versuchsmodelle zur Lehrerausbildung hinsichtlich inklusiver Bildung<sup>4</sup> entworfen und umgesetzt, die mit folgenden möglichen Strukturmaßnahmen auf Länderebene und Hochschulebene vermittelt werden sollen oder können:

- Additive Lehrveranstaltungen: themenspezifische Lehrveranstaltungen zur Inklusion in das Curriculum,
- Inklusion als Querschnittsthema: inklusionsbezogene Inhalte in bestehende Module/Veranstaltungen (Inklusionsthema für gesamtes Curriculum der Bereiche Bildungswissenschaft, Fachdidaktiken und/oder Fachwissenschaften),
- Umstrukturierte Studiengänge/Lehrämter: neue Konzeption und Integration der Studiengänge über sonderpädagogische Inhalte und
- Lehrerbildung ohne Differenzierung nach Lehrämtern: Lehrerbildung nicht nach Lehrämtern sondern Stufenlehrämtern (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2015, 5)

Das Bundesland Bayern, wo die inklusionsorientierte Lehrerausbildung im Bereich der Gesetzgebung (01. 08. 2011) durch die Novellierung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs-

---

<sup>3</sup> In den Ländern und in der Wissenschaft gibt es unterschiedliche Bezeichnungen.

<sup>4</sup> Ist in dieser Arbeit von Lehrerausbildung hinsichtlich inklusiver Bildung bzw. im inklusiven Bildungssystem die Rede, wird die „inklusionsorientierte Lehrerausbildung“ verwendet.



und Unterrichtswesen (BayEUG) einen weiteren Schritt gemacht hat, konzentriert sich auf obige erste und dritte Maßnahmen (vgl. BSfUuK 2011). Die Auswertung der jüngsten Forschungsergebnisse zeigt jedoch umfangreiche Probleme, Schwierigkeiten und Konflikte der Eltern und Lehrkräfte in Bezug auf eine inklusive Schulentwicklung in Bayern (vgl. Lelgemann et al. 2012), wenn es um die Einstellung der Lehramtsanwärter für den Gemeinsamen Unterricht (GU) und dessen Umsetzung in Lehrerausbildungscurricula geht, die eine wichtige Rolle beim Gelingen eines inklusiven Bildungssystems spielt.

Daher soll der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf der universitären Ausbildung von Regel- und Sonderschullehrern in Bayern angesichts eines inklusiven Bildungssystems liegen. Um den Ist-Stand und die mögliche Soll-Vorstellung der bayerischen Lehrerausbildung in einem inklusiven Bildungssystem darzustellen und zu diskutieren, wird die koreanische (allgemein- und sonderpädagogische) Lehrerausbildung als Vergleichsmodell ausgewählt, da es Gemeinsamkeiten in schul- und bildungspolitischen Maßnahmen zwischen der bayerischen und koreanischen Regierung gibt,<sup>5</sup> - auch wenn kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede zwischen beiden Ländern existieren. Was jedoch die Schulpolitik in Bezug auf schulische Inklusion betrifft, kann als deutlichste Gemeinsamkeit gelten, dass sowohl Bayern als auch Korea anstreben, die inklusive Schulentwicklung innerhalb eines separativen Systems umzusetzen (vgl. Müller 2010). Beide Länder versuchen, ihre traditionell gegliederten Schulsysteme mit einem inklusiven Bildungssystem in Einklang zu bringen. Die Lehrkräfte beider Länder sind diejenigen, die zwischen dem bestehenden segregativen und dem inklusiven Schulsystem stehen und diesen Widerspruch überwinden müssen, indem sie die Herausforderung der inklusiven Schulbildung annehmen und verwirklichen (Hedderich & Hecker 2009; Schmid 2009; Hwang, I-Y 2003; Noh, G-S 2009; You, J-Y 2009). Durch die gute Forschungslage zu „Lehrerausbildung und Inklusion“ bzw. Lehrerausbildung unter dem Aspekt des inklusiven Schulsystems in beiden Ländern sollen die aktuell existierenden Probleme und möglichen realisierbaren Vorschläge zur Anpassung der Lehrerausbildung im Hinblick auf ein inklusives Schulsystem strukturell und organisatorisch besonders im Primarbereich vergleichend diskutiert und vorgelegt werden. Die Beschränkung auf den Primarbereich scheint insbesondere deshalb sinnvoll, weil die Inklusionsquote hier in beiden Ländern am höchsten ist, nämlich in Deutschland bei 60% (KMK 2014)

---

<sup>5</sup> Seit 1953 ist die koreanische Halbinsel in Nord- und Südkorea geteilt. Südkoreaner sprechen normalerweise von ‚Korea‘, wenn es um Südkorea geht. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um südkoreanische Lehrerbildung handelt, wird gleichermaßen der Begriff ‚Korea‘ für Südkorea verwendet.

und in Korea bei 80% (KNISE 2015). Auch beschäftigen sich im Vergleich zu anderen Lehrkräften mehr Lehrkräfte der Grund- und Sonderschulpädagogik mit dem Thema Inklusion. Ein weiterer Grund der Beschränkung liegt darin, dass im Primarbereich alle Regelschüler gemeinsam unterrichtet werden, während sich das Schulsystem in den beiden untersuchten Ländern danach auf völlig unterschiedliche Weise aufgliedert. Für die Beschränkung auf den Primarbereich spricht ebenfalls die Studie „Wirksamkeit von Lehrerbildung“ (Kiel & Pollak 2006), in der untersucht wird, was Studierende unterschiedlicher Lehrämter in ihren Berufserwartungen und Kompetenzentwicklung miteinander verbindet bzw. voneinander trennt. Besonders groß sind die Gemeinsamkeiten bei Studierenden der Grundschul- und der Sonderpädagogik in Hinblick auf die Studien- und Berufswahlmotivation, dass es ähnliche Typen von Lehramtsstudierenden durch eine Clusteranalyse gibt. Aus dem Gesamtprofil der Studie lässt sich also ableiten, dass Studierende der Sonderpädagogik ähnliche Motivationen wie Studierende der Grundschulpädagogik zeigen, was die Zusammenarbeit zur inklusiven Bildung erleichtern kann. Aufbauend auf der gemeinsamen Werteorientierung sowie den schulartspezifischen Handlungskonsequenzen der Studierenden beider Lehrämter kann in einem nächsten bedeutenden Schritt eine inklusionsorientierte Lehrerbildungsphase entwickelt werden.

Seit Beginn des universitären Lehrerausbildungssystems in Korea wird dieses auch dort hinreichend erforscht. Neben zahlreichen Analysen und Vorschlägen zur universitären sonderpädagogischen Lehrerausbildung ist das Thema auch in der Öffentlichkeit sehr relevant (Kim, B-H 1997; Kim, S-K 1998; Kim, Y-U 2002).<sup>6</sup> Der aktuelle Stand der Debatte um das universitäre Ausbildungssystem und die Zuweisung zu Arbeitsplätzen für Sonderpädagogen in Korea wird intensiv untersucht. Inzwischen sind daraus auch Entwürfe für eine revidierte, verbesserte Lehrerausbildung für Sonderpädagogen vorgelegt worden (Jong, Y-K 2007; Jung, T-B 2002; vgl. Chung, C-C 2002).<sup>7</sup> Mittlerweile zeigen die Hochschullehrer an den Pädagogischen Hochschulen bzw. Erziehungshochschulen großes Interesse an schulischer Inklusion. Daher schlagen sie

---

<sup>6</sup> Der Familienname „Kim“ ist in Korea sehr gebräuchlich und wird von verschiedenen zitierten Wissenschaftlern getragen. Zur besseren Unterscheidung nennt die Autorin deshalb grundsätzlich alle Autoren mit Vor- und Nachnamen.

<sup>7</sup> Die Namen wurden von der Autorin aus der koreanischen Schrift transkribiert. „Jong“ und „Jung“ sind im koreanischen homophon, werden aber unterschiedlich geschrieben. Die Autorin hat versucht, diese unterschiedliche Schreibweise durch das Vertauschen des Vokals nachzuempfinden. Es sollte noch erwähnt werden, dass es bei der

neue Inhalte der Ausbildung für Grundschullehrer vor, die auf ein stärker inklusiv orientiertes Schulsystem abzielen. Es wurden zahlreiche Forschungsarbeiten zur schulischen Inklusion zusammen mit Hochschullehrern für Sonderpädagogik bzw. Sonderschullehrern veröffentlicht (Hwang, S-J 2007; Oh, W-S 2011; Lee, D-S 2007 etc.).

Die Umsetzung des inklusiven Bildungssystems hängt von vielen Faktoren ab. Die Lehrkräfte übernehmen bei der Realisierung des Inklusionskonzeptes innerhalb der schulischen Praxis eine entscheidende Rolle. Im Bereich der Verbesserung der Ausbildung für Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bzw. Erziehungshochschulen wie auch in den Umsetzungsprojekten bzw. Pilotstudien zum Thema „Inklusion“ zeigt sich bereits ein sehr breit entwickelter Forschungsstand in beiden Ländern. Was das inklusive Bildungssystem angeht, ist die Kooperation zwischen Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften für die Realisierung der Inklusion in inner- und außerschulischen Bereichen unabdingbar. Hierfür ist die Professionalität der Lehrkräfte für die Qualitätsentwicklung bei der inklusiven Unterrichtung entscheidend. Dazu gehören Faktoren, die sich in der Ausbildungsphase erworben werden können, z.B. überfachliches Lernen, Planen und Handeln zum gemeinsamen Unterricht, verschiedene didaktische Überlegungen und innerer Zieldifferenzierung in heterogenen Lerngruppen, Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis auf Inklusion. etc. Weiterhin wird in der Arbeit auch der Frage nachgegangen, inwiefern die universitäre Lehrerbildung zur Realisierung der inklusiven Bildungssysteme in Deutschland (Bayern) und Korea beiträgt. Damit sollen im Wesentlichen in der vorliegenden Arbeit mittels des Vergleichs der Strukturen in Bayern und Korea folgende zentrale Forschungsfragen beantwortet werden:

- Wie trägt das universitäre (modularisierte) System der Lehrerbildung für Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte im Primarbereich zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern und Korea bei und wie vollzieht sich dieser Prozess?
- Welche Impulse und Perspektiven können aus diesem Vergleich gewonnen werden, durch die die Lehrerbildung in beiden Ländern im Hinblick auf eine inklusive Beschulung positiv verändert werden kann?

---

Umschrift von Personennamen eine große Variabilität gibt. Das liegt daran, dass Koreaner selbst entscheiden können, welche Schreibweise ihres Namens in lateinischer Schrift eingetragen werden soll. Wenige halten sich dabei an ein Umschriftsystem; meistens wird ad hoc entschieden.

Daher beginnt die vorliegende Arbeit damit, die unterschiedlichen Bedingungen der aktuellen sonderpädagogischen und grundschulpädagogischen Lehrerbildung in Bezug auf inklusive Bildung in Bayern und Korea zu analysieren. Für weitere, neue und kritische Perspektiven werden diese Forschungsfragen durch folgende Teilfragen erweitert:

- Welche Konzepte inklusionsorientierter Lehrerbildung werden in Bezug auf nationale und internationale Ansprüche entwickelt?
- Welche Maßnahmen werden in Bayern und Korea ergriffen, um das Konzept einer inklusiven Schule in dem Bereich der Lehrerbildung zu verankern?
- Welche Stärken und Schwächen sind im bayerischen und koreanischen Lehrerbildungssystem in Bezug auf Inklusion zu erkennen?
- Welche Impulse oder Empfehlungen zu einer Weiterentwicklung lassen sich daraus ableiten?

Diese Fragestellungen bieten einen Rahmen, um die aktuelle Situation der inklusionsorientierten Lehrerbildung im Primarbereich an bayerischen und koreanischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bzw. Erziehungshochschulen darzustellen, zu vergleichen und daraus Schlussfolgerungen für Verbesserungen zu ziehen. Daraus sollen Anregungen des Lehrerbildungssystems für Inklusion in beiden Ländern abgeleitet werden. In einem weiteren Schritt werden verschiedene Entwicklungsversuche der Lehrerbildungsmodelle bezüglich Inklusion aus Deutschland dargestellt und einer prüfenden Betrachtung unterzogen. Anschließend werden sie der koreanischen Situation, wo relativ wenige inklusionsbezogene Forschungsprojekte mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung und Schulsystem existieren, gegenübergestellt und neu reflektiert. Damit können weitere, neue Entwicklungsmöglichkeiten und -prozesse für inklusionsorientierter Lehrerbildung auf Bayern und Korea übertragen werden.

## 1.2 Methodisches Vorgehen

Diese Arbeit basiert auf Ansätze der Heil- und Sonderpädagogik, deren Teildisziplinen und der international vergleichenden Erziehungswissenschaften. Unter der räumlichen und zeitlichen Dimension der internationalen bzw. vergleichenden Sonderpädagogik versteht Bürli (2006) die interkulturelle Betrachtung verschiedener Länder und Kulturen, aber auch deren Beschreibung aus intranationalem Blickwinkel. Für seine Betrachtung unterscheidet er folgende methodische Vorgehensweisen: die deskriptive, die komparative, die normative und die kooperative. Als

Ziele der internationalen Sonderpädagogik nennt er den Erkenntnisgewinn und die Horizonterweiterung, wozu die internationale Sonderpädagogik zur Unterstützung, Verbesserung, Angleichung und Verständigung beitragen will (vgl. Bürli 2006, 27). Die Erfahrungen anderer Länder können nicht nur zum Erkenntnisgewinn und der Horizonterweiterung der eigenen Bildungspolitik und -praxis mit der Relationalität, Relativität und Komplexität des Vergleichs beitragen, sondern auch zur Unterstützung und Zusammenarbeit, zur Qualitätssicherung und Angleichung sowie zur internationalen Verständigung beitragen (vgl. ebd.; vgl. Kim, D-I & Lee, T-S 2003).

In dieser Arbeit werden die koreanische und deutsche Lehrerbildung 2016 angesichts des inklusiven Bildungssystems räumlich und zeitlich übergreifend dargestellt. Gleichzeitig wird die historische Entwicklung der sonder- und grundschulpädagogischen Lehrerbildung beider Länder zur besseren Verständigung aufgezeigt. Allgemeine Globalisierungstrends und die zunehmende Internationalisierung haben Einfluss auch auf die Wissenschaft. Es erscheint daher sinnvoll, zunächst internationale Tendenzen für ein Verständnis über beide Länder zu ermitteln, bevor Zielsetzungen und Programme festgelegt werden (vgl. Bürli 2006, 28). Mit der Umstrukturierung der vergleichenden sozialwissenschaftlichen Forschung gewannen die vergleichenden Erziehungswissenschaften Relevanz. Internationale Vergleiche (z.B. PISA<sup>8</sup>, IGLU<sup>9</sup> und TIMSS<sup>10</sup>) zur Leistungsfähigkeit von Schülern bzw. von Schulsystemen wecken große Aufmerksamkeit und regen die Bildungsdebatte in den teilnehmenden Ländern an. Allerdings erfahren wir aus diesen Studien wenig über die Lage von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf, woraus bildungspolitische und -praktische Maßnahmen gefolgert werden könnten und sollten. Als wichtigen Grund dafür nennt Bürli, dass es der international-vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik bislang an einer hinreichenden wissenschaftlichen Grundlegung mangelt, obgleich mittlerweile der Erfahrungsaustausch in der Sonderpädagogik – und im Lehrerbildungssystem für Sonderpädagogen und Allgemeine Lehrkräfte an den Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf das Thema „Inklusion“ – schon seit Langem auf internationaler Ebene erfolgt (vgl. Klauer & Mitter 1987; Bürli 1997; 2006; 2009). Nach Erarbeitung einer eigenen Methodik zur Theoriebildung können und sollten die Erkenntnisse sozial- und

---

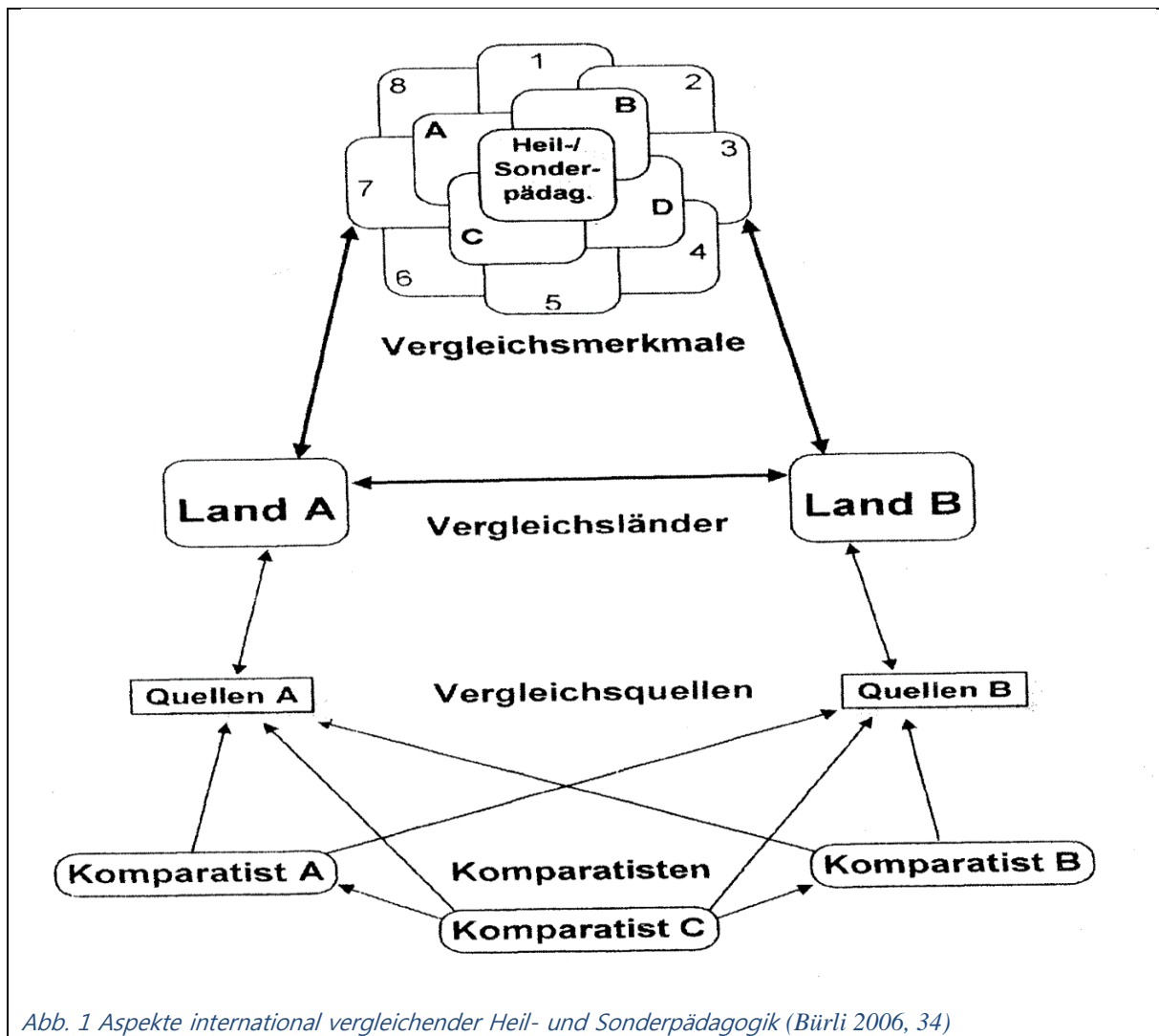
<sup>8</sup> Program of International Student Assessment: Die Analysen werden von der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) organisiert.

<sup>9</sup> Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung

<sup>10</sup> Third International Mathematics and Science Study (Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie)

erziehungswissenschaftlicher Vergleichsforschung sowie der verschiedenen Einzelwissenschaften genutzt werden (vgl. ebd.) und umgekehrt bedarf die Heil- und Sonderpädagogik der Erkenntnisse aus interdisziplinären Wissensbereichen. Dabei sind die Dimensionen sehr vielschichtig, denn behindertenpädagogische Bemühungen sind kulturspezifisch, und damit in unterschiedlichen Gesellschaften verschieden. Nach Bürli ist die international vergleichende Heil- und Sonderpädagogik zuerst in vier Hauptaspekte zu unterscheiden. Das sind ein Personen- bzw. Problemkreis, Rahmenbedingungen und Strukturen, Vorgehensweisen und Prozesse sowie Fachpersonal untereinander. Diese untergliedert Bürli weiterhin in acht Bereiche der Heil- und Sonderpädagogik: Weltanschauung, Bildung, Gesundheit, Soziales, Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Bevölkerung (Bürli 1997, 22; 2006, 34).

Die vorliegende Arbeit weiterhin zielt auf den Zusammenhang (Organisation, Struktur, Problem, Prozess usw.) zwischen der Weiterentwicklung der Lehrerbildung und tatsächlicher Inklusion im Primarbereich in Deutschland (Bayern) und Korea ab. In der internationalen Heil- und Sonderpädagogik kann beobachtet werden, dass Objektivität bei der internationalen Vergleichsarbeit häufig nur scheinbar vorhanden ist (vgl. Bürli 2006, 30). Ausgangspunkt des internationalen Vergleichs in der Heil- und Sonderpädagogik ist die Triangulation, wie unten abgebildet, das heißt die Festlegung eines Dreiecksverhältnisses von mindestens zwei Ländern, die in Bezug auf ein übergeordnetes drittes (Tertium Comparationis) miteinander verglichen werden sollen.



Dabei wird von Informationen aus verschiedenen Quellen ausgegangen, die ein oder mehrere Komparatisten verarbeiten. Darüber hinaus sollen verschiedene Perspektiven abgedeckt werden, um mit Konvergenzen und Widersprüchen umgehen zu können (vgl. ebd., 33 zit. nach Kroon & Sturm 2000, 567). Vergleichsmerkmale der Heil- und Sonderpädagogik haben international und intranational sehr unterschiedliche Bezeichnungen (Heil-, Behinderten-, Sonder- und Rehabilitationspädagogik usw.) und Ausrichtungen (integrativ, rehabilitativ, gesellschaftlich usw.), hinter denen vergleichbare Bedeutungen und Konzepte stehen (vgl. ebd. 34). Allerdings sind die kulturellen Verschiedenheiten zwischen dem gerade betrachteten Land und dem Herkunftsland des Komparatisten groß. Zur Komparatisten gehören hier Begriffe wie Inklusion, Weiterentwicklung der Lehrerbildung und Sonderpädagogik sowie Grundschulpädagogik hinsichtlich inklusiver Bildung. Daher ist es in dieser Arbeit wichtig, das Verständnis von schulischer Inklusion in den Ländern Deutschland und Korea ausführlich und vielseitig darzustellen und

dabei auch Veränderungen in der Umsetzung der Lehrerbildung aufzuzeigen. Aus diesem Grunde scheint es sinnvoll, den Vergleich auf bestimmte Aspekte oder aktuelle, dringliche Fragen der Heil- und Sonderpädagogik zu fokussieren (Problem Approach) (vgl. Bürlí 1997, 13; 2006, 35; Klauer & Mitter 1987, 14), weil es nicht möglich ist, alle gesellschaftlichen Konzepte und Bereiche darzustellen. Normalerweise werden in der international-vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik mindestens zwei oder mehrere Länder miteinander verglichen. Inzwischen ist aber auch der sogenannte implizite Vergleich akzeptiert, bei dem der Komparatist sein eigenes, national bzw. kulturell geprägtes Bildungswesen betrachtet und mittlerweile hat Froese (1983) diesen als das „quantitativ gesehen, am weitesten verbreitete Vorgehen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ bezeichnet (vgl. Klauer & Mitter 1987, 13; Bürlí 2006, 36). Mit Hilfe des impliziten Vergleiches wird in der vorliegenden Arbeit auf die Entwicklungsgeschichte der Lehrerbildung, aktuelle Umsetzungsmodelle und, die jeweilige Stellung oder Bedeutung des inklusiven Bildungssystems in Deutschland und Korea eingegangen. Die Arbeit ist in ihrem Vergleich dahingehend eingeschränkt, dass sie nicht alle bundesweit verschiedenen Lehrerbildungssystemen in Deutschland darstellt. Der Schwerpunkt liegt auf der bayerischen Lehrerbildung angesichts des inklusiven Bildungssystems im Primarbereich, welche sich aber wesentlich von anderen Bundesländern unterscheiden kann. Im Gegensatz dazu gibt es ein bundesweit einheitliches Lehrerbildungssystem in Korea, unter dem die Perspektive der inklusiven Beschulung relativ einheitlich umgesetzt werden kann.

Bei internationalen Vergleichsstudien der heil- und sonderpädagogischen Forschung werden sehr unterschiedliche Datenquellen verwendet, so z.B. Fachliteratur, Fallstudien, eigene Erhebungen, Gespräche mit Bildungspolitikern, praktisch tätigen Fachleuten oder Betroffenen, Beobachtungen anlässlich kurzer Studienreisen oder jahrelanger Aufenthalte im Land (vgl. Bürlí 2006, 38). Von Anzahl und Art der benutzten Quellen hängen die Ergebnisse der Vergleichsstudien ab, während die Fragestellung wiederum Einfluss auf die Methodik und Quellenauswahl hat. In der vorliegenden Arbeit werden hauptsächlich fachliche Publikationen z.B. Fachliteratur, Gesetze und Verordnungen von Deutschland und Korea herangezogen, d.h. die Autorin hat keine Primärdaten selbst erhoben. Im Rahmen ihrer Recherchen hat sie ihr Heimatland besucht, um sich einen Überblick über den dortigen aktuellen Forschungsstand zu Inklusion und Lehrerbildung zu verschaffen und das aktuelle Publikationsmaterial zu sichten. Ausgehend von diesen Quellen hat die Anzahl der Komparatisten einen großen Einfluss auf das Resultat des Vergleichs (vgl. ebd.). Es ist generell so, dass kein Komparatist objektiv ist, sondern jeder seine



eigene Betrachtungsweise, seine Vorerfahrungen und Vorurteile, seine bewussten und unbewussten Erwartungen und Motive, seine selektive Aufmerksamkeit und seine tief verwurzelten Kognitionsmuster hat (ebd.). Deswegen ist es Grundprinzip, die eigene Ausgangsposition und das eigene Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand sowohl auf subjektiver Ebene als auch auf der Ebene der objektiven Befangenheit zu finden (vgl. Erdélyi 2012, 49). Dabei gilt es nach Bürli zu berücksichtigen, dass im Vergleichsprozess nicht einfach Einzelmerkmale isoliert verglichen werden können, sondern dass sie in einem Kontext, dem einmaligen Geflecht räumlich-zeitlicher, aber auch gesellschaftlicher, demographischer und bildungspolitischer Perspektive dargestellt werden. Wichtig ist dabei, zu überlegen, wie man die vergleichbaren ausländischen Erfahrungen unter Berücksichtigung der eigenen soziokulturellen Hintergründe übernehmen und gewinnbringend umsetzen kann. In Hinblick auf die Wirksamkeit und mögliche Synergien ist es ratsam, sich nicht nur auf Differenzen zu konzentrieren, sondern auch Gemeinsamkeiten zu suchen und zu betonen (Bürli 2009, 41).

Um die Differenzen und Gemeinsamkeiten darzustellen, bedarf die Vergleichsforschungsarbeit bestimmter methodischer und inhaltlicher Zugänge. Zu den am häufigsten verwendeten methodischen und wissenschaftstheoretischen Zugängen zählt die Hermeneutik, die unter anderem von Dilthey entwickelt wurde und dieser Arbeit wesentlich als Analysemethode zu Grunde liegt. Dilthey beschreibt Hermeneutik als einen ganzheitlichen Ansatz in der Quellenanalyse: die erkenntnistheoretische Methodologie von Verstehen, Deuten und Erleben durch Interpretation von Texten (vgl. Klauer & Mitter 1987, 12; Bürli 1997, 13; Roth 2001, 47). Hinsichtlich der Anwendungsmöglichkeit der Hermeneutik erklärt Bürli, dass eine rein empirische funktionalistische Betrachtung nicht ausreicht. Vielmehr muss eine hermeneutische Interpretation und kontextbezogene Bewertung zahlreiche Widersprüche und gegensätzliche Eindrücke und Fakten überbrücken (vgl. Bürli 1997, 36). Die hermeneutischen Interpretationen werden vor allem der geisteswissenschaftlichen bzw. der hermeneutisch-phänomenologischen Pädagogik zugeschrieben (vgl. Roth 2001). Das einführende Verstehen, Deuten und Interpretieren ist allerdings aus forschungsmethodischer Sicht nicht unproblematisch. Heimlich (2007, 195) weist darauf hin, dass häufig Interpretationen ohne Datenaufzeichnung erfolgen müssten oder die Datengewinnung und -interpretation sowie das Vorverständnis des Forschenden nicht mehr zu unterscheiden seien. Darüber hinaus erschwert naturgemäß die fehlende intersubjektive Überprüfbarkeit die objektive Einschätzung ganz entscheidend, „da die Richtigkeit einer Aussage auf hermeneutischer Basis letztlich von den subjektiven

Qualitäten des Forschenden abhängig wird“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund ist vor einem tieferen Durchdringen einer Thematik das reflexive und kritische Bewusstwerden des eigenen Fachwissens wesentlich. Bei der hermeneutischen Forschungsmethode ist es deshalb wichtig, die gewonnenen Ergebnisse zusammen mit den eigenen Interpretationen anderen Wissenschaftlern in einem Prozess der kommunikativen Auswertung vorzulegen (vgl. ebd.).

### 1.3 Aufbau der Arbeit

In den jeweiligen Kapiteln der Arbeit werden eingangs die zentralen Fragestellungen (siehe Kapitel I) ausdifferenziert, um deren Zielsetzungen zu erläutern:

*Tab. 1 Fragestellung Schwerpunkt- und Handlungsthemen des jeweiligen Kapitels*

<p>Zum Kapitel 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Konzepte und Anforderungen der Inklusion? Diese sollen nach folgenden Dimensionen geordnet betrachtet werden: <ul style="list-style-type: none"> <li>-in fachwissenschaftlichen Diskussionen in Deutschland und Korea</li> <li>-in der Schulentwicklung</li> </ul> </li> <li>• Wie stellen sich Lehrkräfte, Eltern und Schülerschaft in den beiden Ländern auf Inklusion bzw. inklusives Bildungssystem ein und wie ist deren aktuelle Umsetzung heute? <ul style="list-style-type: none"> <li>-in Deutschland</li> <li>-in Korea</li> </ul> </li> </ul>
<p>Zum Kapitel 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie entwickelt sich das Lehrerausbildungssystem für Sonderpädagogen und Grundschullehrer in Bayern und Korea? Dabei soll der Fokus auf folgende Punkte gelegt werden: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Bildungsidee</li> <li>-Lehrerbild und Entwicklung des Lehrerberufs</li> <li>-Der Einfluss bildungspolitischer Empfehlungen auf den pädagogischen Professionalisierungsprozess und Entwicklung der inklusionsorientierten Lehrerausbildung durch Pläne zur Umsetzung der UN-BRK</li> </ul> </li> </ul>
<p>Zum Kapitel 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie werden die sonder- und grundschulpädagogischen Lehrkräfte in ihrer universitären Ausbildung auf ein inklusives Bildungssystem im Primarbereich in Bayern und Korea vorbereitet? Dabei sollen folgenden Aspekte untersucht werden: <ul style="list-style-type: none"> <li>In Bayern: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aufnahme- und Auswahlprozess zum Lehramts- bzw. Bachelorstudium (Sonder- und Grundschulpädagogik)</li> <li>-Struktur der sonderpädagogischen Lehrerausbildung mit Lehramts- und Bachelor-Master-Studiengang (Primarbereich)</li> <li>-Struktur der grundschulpädagogischen Lehrerausbildung mit Lehramtsstudiengang</li> <li>-Abschluss: Art der offiziellen Lehrbefähigung (Zertifikatserwerb) für Sonder- und Grundschuldienst</li> <li>-Platzierung in den Lehrdienst</li> </ul> </li> <li>In Südkorea: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aufnahme- und Auswahlprozess zum Bachelorstudium (Sonderpädagogik an Univ. und Grundschulpädagogik an University of Education)</li> <li>-Struktur der sonderpädagogischen Lehrerausbildung mit Bachelor- und Masterstudiengang (Primarbereich)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

	<p>-Struktur der Grundschulpädagogik an University of Education mit Bachelor- und Masterstudiengang</p> <p>-Abschluss: Art der offiziellen Lehrbefähigung (Zertifikatserwerb) für Sonder- und Grundschuldienst</p> <p>-Platzierung durch staatliche Aufnahmeprüfung mit Lehrzertifikat in den Lehrdienst</p>
Zum Kapitel 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche kritischen Punkte werden in der aktuellen sonder- und grundschulpädagogischen Lehrerausbildung in Bezug auf Inklusion an bayerischen und koreanischen Universitäten beschrieben? Welche Impulse sowie Perspektiven ergeben sich für die inklusive Schulentwicklung durch den Vergleich beider Länder? In diesem Sinne soll sich mit folgenden Punkten auseinandergesetzt werden:</li> </ul> <p>-Vergleichende Betrachtungen in Bayern und Korea:      Inklusion/inklusive Entwicklung,      Entwicklungsprozess der grundschul- und sonderpädagogischen Lehrerausbildung,      Umsetzung der UN-BRK zur Inklusion,      Darstellung und Diskrepanzen in Richtung inklusionsorientierte Lehrerausbildung in Bayern und Korea: Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik im Primarbereich</p>

## 2. Inklusion in Deutschland und Korea

Bevor auf die bayerische und koreanische inklusionsorientierte Lehrerausbildung im Einzelnen eingegangen wird, sollen die wichtigsten kulturellen, geographischen und demographischen Eckdaten beider Länder vorab die Grundlage für einen Vergleich schaffen, weil dadurch die für das jeweilige Land typischen Besonderheiten praktizierter und geplanter Bildungsmaßnahmen besser nachvollzogen werden können:

*Tab. 2 Elementarkenntnisse über Bayern und Südkorea (Statistische Ämter des Bundes und Länder 2011 und 2016; Korea Ministry of Culture, Sport and Tourism 2011; Korea Statistical Information Service 2016)*

Land	Bayern	Südkorea
<b>Sprache</b>	Deutsch	Koreanisch
<b>Fläche</b>	70.551.57 km <sup>2</sup>	100.188.00 km <sup>2</sup>
<b>Einwohner</b>	12,844,000 Mio. (Dezember 2015)	51,634,618 Mio. (Juli 2016)
<b>Zugehörigkeit einer öffentlich-rechtlichen Religionsgemeinschaft</b>	Römisch-katholische Kirche: 54.8%	Buddhismus: 22.8%
	Evangelische Kirche: 20.7%	Katholisch und evangelische Kirche: 29.2%
	Sonstige, keine, ohne Angabe: 24.4%	Sonstige, keine, ohne Angabe: 47.9%
<b>Bevölkerungsdichte</b>	179 Einwohner pro km <sup>2</sup>	486 Einwohner pro km <sup>2</sup>

Gemäß der obigen Statistik ist die Fläche von Südkorea ca. ein Drittel größer als Bayern, während die südkoreanische Bevölkerungsdichte im Vergleich zur bayerischen fast dreimal so hoch ist. Die Bewohnerzahl Südkoreas ist fast viermal so hoch wie die Bewohnerzahl Bayerns. Hinsichtlich der Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit geben fast die Hälfte der Südkoreaner „Sonstige/keine/ohne“ an, während über die Hälfte der Bayern dem römisch-katholischen Glauben angehören.

### 2.1 Inklusion und inklusive Schulentwicklung in Deutschland

Die Verachtung, Aussonderung und Vernichtung von Menschen mit Behinderung waren in der Antike und im Mittelalter vorherrschend, ebenso entsprechende Ängste und Abwehrhaltungen, die auf die emotionalen und aus heutiger Sicht irrationalen Überzeugungen in den jeweiligen Epochen zurückzuführen sind. Diese Tendenz zur Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen blieb trotz der christlichen humanistischen Lehre bis zur Aufklärungszeit bestehen. Als die Epoche der Aufklärung in Europa Einzug hielt, in der die Ratio als Macht der Vernunft in

die Lebensbereiche der Menschen einwirkte, begann sich langsam auch der Blick auf die Menschen mit Behinderung und deren Bildsamkeit und Erziehbarkeit zu wandeln. Zunächst sollten Menschen mit Behinderung in separaten Einrichtungen rehabilitiert werden; verwendet wurden in dieser Zeit noch Begriffe wie Aussonderung und Separation. Der behinderte Mensch wurde als passiver Bedürftiger für soziale Hilfe eingeordnet und wurde bis in die 1970er Jahre lediglich als ein Objekt pädagogischer Fürsorge und Förderung wahrgenommen, welches medizinische und psychotherapeutische Unterstützung in Sondereinrichtungen benötigt (vgl. Bloemers 2009, 152f).

Allmählich begann sich eine Sichtweise auf Menschen mit Behinderung gemäß der Leitideen der Normalisierung und Integration zu entwickeln, die sich von den skandinavischen Ländern und Italien aus auf internationaler Ebene ausbreitete und den Fokus darauf richtete, dass auch Menschen mit Behinderung am Leben in der Gesellschaft unter den bestehenden Normen teilhaben sollen. Allerdings traf der Integrationsgedanke im damaligen Schulunterricht auf diverse Schwierigkeiten wie z.B. fehlende Haltung zu Gunsten einer inklusiven Bildung oder mangelhafte methodisch-didaktische Kompetenzen für einen gemeinsamen Unterricht, als gemäß der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 die ersten Integrationsversuche unternommen wurden. Dank der Salamanca-Aufklärung 1994 tauchte der Begriff der Inklusion – der englische Begriff lautete „Inclusion“ – auf, der sich an einer „Schule für alle“ im Rahmen der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung orientieren sollte. Trotz Differenzen bei der Verwendung der deutschen Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ und dem Ausdruck „Inclusion“ im Englischen sorgte diese Weltkonferenz für einen Paradigmenwechsel, nämlich insofern, dass die inklusive Bildung und Erziehung von Kindern, Schülern und Erwachsenen mit Förderbedarf in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens – Kindergarten, Schule, Ausbildung, Arbeit, Wohnen, Freizeit, etc. – in den Mittelpunkt gerückt werden sollte. In diesen Lebensbereichen sollte zukünftig der Konsens der Gleichwertigkeit aller Menschen gelten, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, sexueller und religiöser Orientierung, Rasse, Behinderung, Alter, Armut und Reichtum sowie ungeachtet rechtlicher, sozialer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, bildungspolitischer, institutioneller und baulicher Hindernisse. Diese Merkmale wurden für die Umsetzung der Anerkennung von Verschiedenheit in der UN-BRK 2006 erneut festgelegt. Darüber hinaus ist der Begriff „Inklusion“ ein Entwicklungsprozess zu einer solidarischen Gemeinschaft von heterogenen Lebensformen (vgl. Vollmer 2013, 351). Das heißt, „Inklusion ist Veränderung des Systems für alle und durch alle und nicht Anpassung des Einzelnen

an das von wenigen geschaffene (alte) System mit Normalität zu definieren“ (Sander 2003 zitiert in Blomers 2009, 164). Hier ist Normalität ein Synonym für Pluralität, Differenz und Heterogenität, wie die Maxime des ehemaligen deutschen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker (1993) bereits charakterisiert hat: „Es ist normal verschieden zu sein“.

In der Pädagogik und Erziehungswissenschaft kann der Begriff der „Integration“ vielfältig, bis zum unscharfen Modebegriff von „Inklusion“ verwendet bzw. nicht immer präzise unterschieden werden (Prenzel 2006). Darüber bereits hat Sander (2004) Begriff von Inklusion aus verschiedenen Ansichten mit Integration folgendermaßen ausdifferenziert:

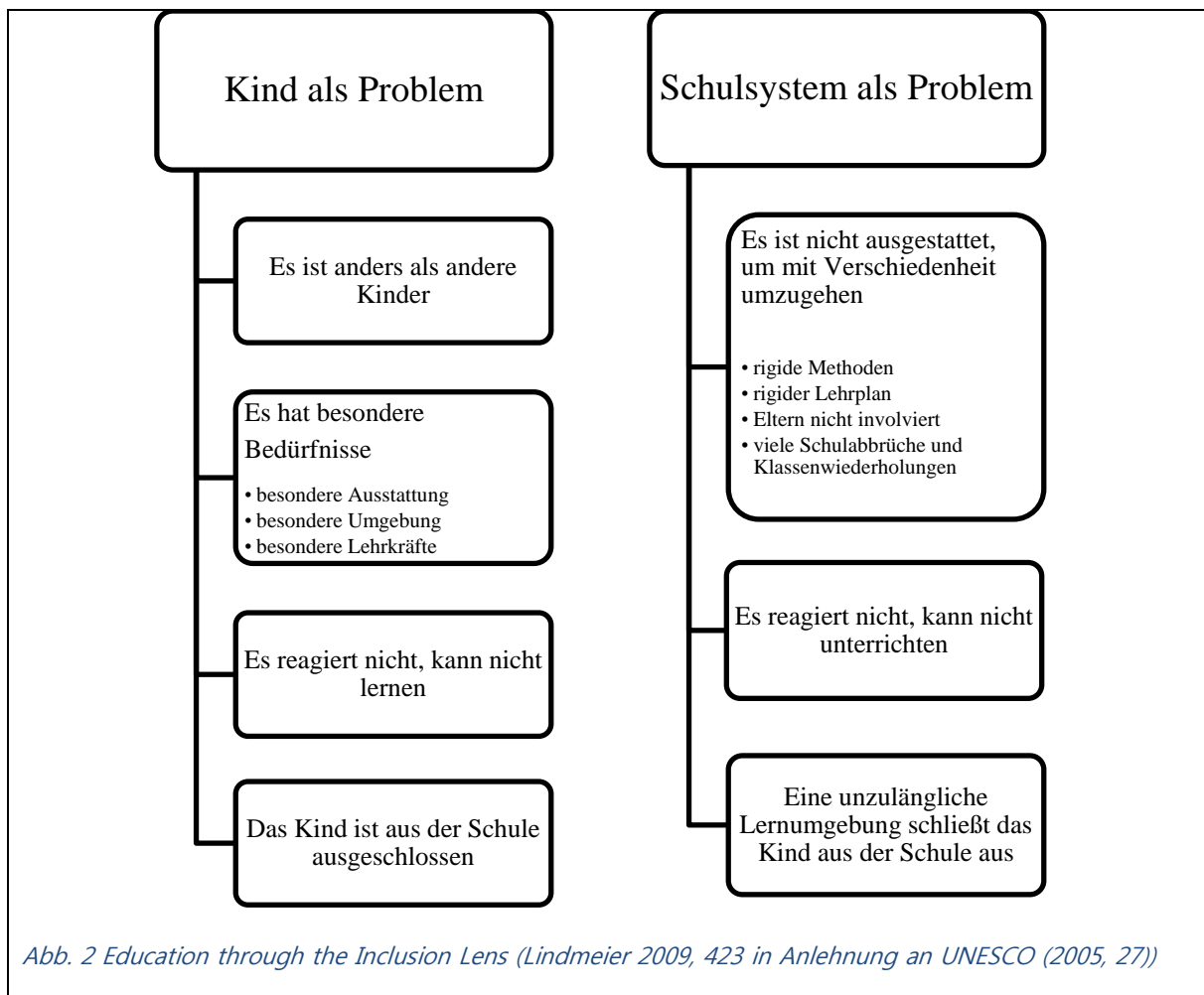
- Inklusion wird undifferenziert mit Integration gleichgesetzt
- Inklusion wird als Fehlformen der Integration bereinigt
- Inklusion wird als optimierte und umfassend erweiterte Integration verstanden

Zu dritter Ansicht gehört der Begriff von Hinz (2010, 65), der vor einer Tendenz der Verbrüderung warnte, wenn nicht gar Beliebigkeit in der Nutzung der Begriffe Integration und Inklusion. Ahrbeck (2014) ist der Meinung, dass das Konzept der Integration in letzten Jahren nicht realisiert wurde, und fragt sich, ob Inklusion einen neuen Weg öffnen kann, den Integration bisher nicht erreicht hat. Bei der Verwendung der Begrifflichkeiten Integration und Inklusion muss je nach Handlungsbereich unterschieden werden. Wenn es um die gesellschaftliche Dimension der Integration und Inklusion von Menschen mit Behinderung geht, ist folgendermaßen zu differenzieren:

„Integration (lat. Eingliederung) sieht vor, dass eine zuvor ausgeschlossene Gruppe von Menschen, z.B. jene mit Behinderung, Teil eines bestehenden Systems wird. Damit einhergehen, so die Erläuterung im Modell, einseitige Anpassungsprozesse der zuvor ausgeschlossenen Gruppe an die Regeln des neuen Systems. Inklusion (lat. Einschluss) hingegen sei Einbeziehung von vorneherein, unter Beibehaltung der Eigenart der zuvor Exkludierten. Die Anerkennung von Verschiedenheit geschehe innerhalb von Inklusionsprozessen automatisch, die Teilhabe werde zu etwas Selbstverständlichem, während Integrationsprozesse zu einer Nivellierung der Eigenart der Anderen führen. Nicht die Menschen mit Behinderung müssen sich der Gesellschaft anpassen, sondern umgekehrt muss sich die Gesellschaft anpassen, muss Verschiedenheit anerkennen und behinderte Menschen vorbehaltlos inkludieren“ (Weber & Wagner 2015, 128).

Das Schulsystem, das als ein wichtiges „Exosystem“ (vgl. Bronfenbrenner 1981, 42) der Gesellschaft gilt, wird aufgefordert, die Verschiedenheit der Schülerschaft im Rahmen der Inklus-

sion anzuerkennen und sich auf einen schülerorientierten Unterricht auszurichten. Das Problematische am Schulsystem (vgl. Bundschuh 2012) wurde so dargestellt, dass Schüler mit Behinderung oder Beeinträchtigung nicht integriert wurden und dass Menschen auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung im Sinne der vielschichtigen Dimension Mensch-Umfeld nur ungenügend integriert sind (vgl. Sander 1994, 105). Somit stärkt die Idee der Integration und Inklusion gemeinsam wichtige philosophische Grundlagen wie Menschenwürde, Menschenrecht, Normalisierung, Chancengleichheit, Selbstbestimmung, Empowerment, Teilhabe und Partizipation aller Menschen. Es wird gefordert, Integration und Inklusion nicht nur theoretisch zu erörtern, sondern sie auch im Alltag in allen Lebensbereichen umzusetzen. Hinz (2003) fordert explizit eine verstärkte Realisierung von Inklusion in der Schule, wie die Abbildung der UNESCO (2005, 27) veranschaulicht, inwiefern das allgemeine Schulsystem aus der Praxis der Integration bzw. Inklusion als ein Hindernis angesehen werden kann:



Laut dieser Abbildung ist das Schulsystem nicht dazu in der Lage, der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden, weil das Kind aus einer unzulänglichen Lernumgebung aufgrund

der rigiden Methoden, des rigiden Lehrplans, der Nicht-Einbeziehung der Eltern und schließlich der Schulabbrüche oder Klassenwiederholungen aus der Schule ausgeschlossen wird (vgl. Lindmeier 2009, 423). Von einem inklusiven Schulsystem, in dem Bildung ohne Diskriminierung auf der Grundlage der Chancengleichheit im Mittelpunkt steht, wird ein solches Kind aufgefangen. Separierende Bildungssysteme haben jedoch durchaus auch Vorteile. Diese können in der Förderung professioneller, personenzentrierter und flexibler vorgeben, z.B. durch ein breites Angebot therapeutischer Möglichkeiten, durch ihre räumlichen Rahmenbedingungen sowie durch ihre kleinere Klassengröße für eine individuelle Bildung und Förderung. Trotzdem soll angesichts der Chancengleichheit beim Recht auf Bildung gewährleistet werden, dass Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf selbst entscheiden, wo und wie sie lernen möchten. Alle Bildungsmöglichkeiten sollten ihnen ebenso offen stehen wie Kindern und Jugendlichen ohne Förderbedarf. Deshalb sollen sich Schulen auf den Weg Richtung Inklusion machen und qualitative wie quantitative Verbesserungen fordern. Im diesen Sinne formuliert Dyson (2010) einige Gedanken, die aus ihrer Sicht für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems relevant sind:

„Erstens war der Motor, der die Entwicklung der Schulen vorantrieb, nicht das Auftreten einer charismatischen Leistungsperson oder eine plötzliche Bekehrung zu inklusiven Prinzipien, sondern es war die Herausforderung, sich mit Befunden über die aktuellen Praxen der Schule und deren Auswirkungen auf die vorhandenen Schüler auseinanderzusetzen. Gewiss brachten die Lehrkräfte Prinzipien mit, die für dieses Engagement nötig waren, aber es handelte sich dabei um Werte wie ‚das Beste für alle Schüler zu wollen‘ ..., was das Denken und die Praxen veränderte, war nicht die Hinwendung zu einem Strauß neuer Werte, sondern gemeinsames Engagement angesichts von Befunden über reale Kinder in realen Klassen, durch die die bisherigen Annahmen der Lehrkräfte über sich selbst und die Schüler ins Wanken geraten waren“ (Dyson 2010, 125).

Die zentrale Frage der Inklusion hat sich in der letzten Jahren gewandelt: Am Anfang fragten sich Pädagogen, ob inklusive Bildung und Erziehung in der Schule überhaupt umgesetzt werden kann. Später gingen sie dazu über zu ermitteln, wie inklusive Schulentwicklung am Bildungs- und Erziehungsort konkret realisiert werden kann. Es bestand ein großer Druck, das Problem in Hinblick auf „eine Schule für alle“ zu lösen, und zu verstehen, was „gemeinsames Engagement angesichts von Befunden über reale Kinder in realen Klassen bzw. Schule“ bedeutet. Die häufig angebrachte Maxime zu Inklusion, „das Beste für alle Schüler zu wollen“, richtet sich



an die Lehrkraft, die Schüler und das Schulpersonal, einen gemeinsamen Unterricht im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung bestmöglich zu realisieren.

Je nach Kompetenzbereich kann eine inklusive Schule dementsprechend im Rahmen des systemtheoretischen Ansatzes entstehen (vgl. Rolff 1998; Werning 2012, 53). Rolff (1998) beschreibt drei Wege von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung für die Schulentwicklung, die auch für die Entstehung einer inklusiven Schule von Bedeutung sind. Demnach zeichnet die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems neben klassischen Zielsetzungen systematische, zielgerichtete, selbstreflexive und für die Bildungsprozesse der Schüler funktionale Entwicklungsprozesse aus (Rolff 2007, 14). Die drei Wege der Schulentwicklung werden von Rolff in Bezug auf Kompetenzen für Inklusion folgendermaßen ausgeführt:

- Zur Personalentwicklung gehören Lehrer-Feedback, Supervision und Coaching, Kommunikationstraining, Schulleistungsberatung, Hospitationen, Jahresgespräche und Zielvereinbarungen, Führungs-Feedback, etc. Ihre Kompetenzen für Inklusion sind pädagogisch-psychologisches Wissen, methodisch-diagnostische Kenntnisse, Voraussetzungen und Lernstrategien für Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, Maßnahmen gegen Ängste, Vorbehalte, Widerstände gegen Inklusion, Zusammensetzen des multiprofessionellen Teams durch gemeinsame Zeitressourcen, etc.
- Zur Organisationsentwicklung gehören Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Teamentwicklung, Evaluation, Kooperation, Steuergruppe, etc. Ihre Kompetenzen für Inklusion sind Kooperationsklima, gemeinsame Entwicklung von Visionen und Team-Lernen, Elternunterstützung und Eltern-Kind-Beziehungen sowie Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule und der Klasse, Entwicklung der stärkeorientierten Schule bzw. ihrer Umgebung mit Leistung, etc.
- Zur Unterrichtsentwicklung gehören Schülerorientierung, überfachliches Lernen, Methodentraining, Fähigkeit zum eigenständigen Lernen fördern, Erweiterte U-formen, Lernkultur, fachliches Lernen, etc. Ihre Kompetenzen für Inklusion sind ein Neu-Denken des Unterrichts zum gemeinsamen Planen, Qualitätsverbesserung des Unterrichts, verschiedene didaktische Überlegungen und innere Zieldifferenzierung in heterogenen Lerngruppen, kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis, Fortentwicklung oder Mangelfaktor auf Inklusion, etc. (vgl. Rolff 1998; Werning 2012, 53f; Thurn 2015, 8f)

Durch eine inklusive Schulentwicklung der Kompetenzen, die von Thurn (2015) aus eigenen schulpraktischen Erfahrungen geschildert wird, sollen diese notwendigen Ressourcen auf der Ebene der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung miteinander erfolgreich verbunden werden. In der Tat können viele erforderliche Kompetenzen auf alle Bildungsbereiche der Inklusion übertragen werden, da sich die inklusive Bildung und Erziehung auf die ganze

Schule bezieht und nicht nur Teilaspekte fokussiert (vgl. Werning 2012, 54). Bei der Personalentwicklung geht es besonders um inklusive Lehrerbildung, von der das Handeln und die Kompetenzbildung der pädagogischen Akteure sowie didaktische Unterrichtskonzepte zur Inklusion abhängen. Normalerweise wird die Personalebene mit professionellen Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften assoziiert. Die Akteure, die sich mit inklusiver Schulentwicklung beschäftigen, sind Fachkräfte der internen Schulorganisation sowie der externen pädagogischen Wissenschaft. Daher wird die Teilnahme der (Sonder-)Pädagogen an Fort- und Weiterbildung über Inklusion am wichtigsten gewertet, obwohl gleichzeitig kritisiert wird, dass die Sonderpädagogen angesichts der Behindertenrechtsbewegung gar keinen Beitrag geleistet haben (vgl. Laubenstein 2012, 132).

Es ergaben sich in den letzten Jahren Perspektiven zur Rolle des Sonderpädagogen in der Integration und Inklusion. Ein Aspekt wurde von einer Betroffenen kritisch betrachtet:

„Nach all dem, was ich gehört habe, muss ich annehmen, dass die Sonderpädagogik noch nie etwas von der Behindertenbewegung gehört hat, oder sie verhält sich ihr gegenüber wie ein Regenmantel zum Regen. Vor zwanzig Jahren haben wir uns für die Integration eingesetzt. Und jetzt, nach so langer Zeit ist die Integration zum Pathos der Sonderpädagogik geworden, zum Paradigmenwechsel, wie ich gehört habe (wenn die Sonderpädagogik wirklich einen Paradigmenwechsel gemacht hätte, würde es sie wohl gar nicht mehr geben!). Wir in der Behindertenbewegung sind längst ganz woanders: wir fordern Emanzipation statt Integration. (...) Wir wollen nicht in die gleiche Misere integriert werden, wie Menschen ohne Behinderung sind! Wir fordern das selbstverständliche Recht auf ein selbstbestimmtes Leben und das Anerkanntsein in unserem Sein mit unseren spezifischen, eben vielleicht anderen Möglichkeiten“ (Zemp 1995, 355f).

Die Prämisse, das „Beste für alle Schüler zu wollen“ (Dyson 2010), führte unvermeidbar dazu, dass rege über die konkrete Umsetzung in der Praxis debattiert wurde. Die aktuelle Diskussion über die schulpraktische, wissenschaftliche und bildungspolitische Perspektive von Inklusion spiegelt dies nach wie vor wider, weil es immer noch (Sonder-)Pädagogen gibt, die die Inklusion nicht befürworten und den Inklusionsprozess verzögern. Laut ihnen sollen Schüler mit Förderbedarf nicht zur Einschulung in ein inklusives Schulsystem gezwungen werden (vgl. Speck 2001). Weiterhin sind diese Personen davon überzeugt, dass sich durch Inklusion die Lebensqualität zur individuellen Förderung bzw. Betreuung verschlechtert (vgl. Seifert & Bradl 2015, 64). Es ist dieser Sichtweise zufolge zu befürchten, dass die heil- und sonderpädagogische Fachwissenschaft bzw. -didaktik ihre Identität verlieren könnte, die sie sich in den letzten

Jahrhunderten erarbeitet hat (vgl. Ahrbeck 2014), und die Eigenschaften der Förderschule bedroht wären, die zu den optimalen Rahmenbedingungen eines individuellen therapeutischen Förderangebots und zu einem gelungenen Prozess von „Prävention-Diagnostik-Therapie-Rehabilitation-Beratung“ gehören (vgl. Götz 2011, 339). Mit dieser Sorge der Fachwissenschaft könnte die Vision von Hinz (2003) zur Inklusion nie in Erfüllung gehen, wenn das selektive Schulsystem ohne Veränderung fortbestehen würde. Deshalb könnte sein Vorhaben illusorisch und nicht realisierbar bleiben, was den Weg in Richtung einer inklusiven Schule betrifft (vgl. Bundschuh 2012, 105).

### 2.1.1 Inklusive Pädagogik bzw. Inklusionspädagogik

Nach Sander (2003) versteht man unter Integrationspädagogik in Deutschland eine Pädagogik, deren Gegenstand die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung nichtbehinderter und behinderter Kinder und Jugendlicher ist.

In Deutschland wird der Begriff der inklusiven Pädagogik ähnlich wie der Begriff der UNESCO (2005) verwendet, welcher sich auf schulische Bildung bezieht:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorie zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer 2010, 193).

Nachdem die Anfangseuphorie des Inklusionsgedankens allmählich abflachte, nahmen viele Lehrkräfte die schwierige Herausforderung sonder- und allgemeinpädagogischer Konzepte für inklusive Bildung und Erziehung an, vorrangig mit dem Schwerpunkt gemeinsamer didaktischer und methodischer Handlungskonzepte für heterogene Klassen. Die inklusive Pädagogik konzentriert sich auf ein zieldifferentes und intraindividuelles Lernen im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts. Darüber hinaus etabliert sich die Inklusionspädagogik als ein alternatives Lehrerausbildungskonzept in der pädagogischer Fachwelt, in der die (allgemeine) Schul-, Sozial- und Sonderpädagogik miteinander verbunden werden (vgl. ebd. 106). Aus gemeinsamen Interessen und Aufgaben soll der gesamte pädagogische Fachbereich in Bezug auf inklusive Schulentwicklung interdisziplinär zusammenarbeiten. Die Inklusionspädagogik ist somit als

eine pädagogische und didaktische Integration aus der Nachbardisziplin der „klassischen“ Sonderpädagogik zu bezeichnen.

Die Beschreibung des Studienfachs an der Universität Bremen (2016), die mit dem angebotenen Lehramtsstudium Inklusive Pädagogik als Vorreiter gilt, lautet folgendermaßen:

„Der Begriff Inklusive Pädagogik bezeichnet erziehungswissenschaftliche Ansätze, die auf einen gelingenden Umgang mit der Verschiedenheit der Lernenden in Bildungseinrichtungen zielen. Bezogen auf die Schule versteht sich das Fachgebiet als Weiterentwicklung von Schulpädagogik und Sonderpädagogik. Es beschäftigt sich mit kindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen mit besonderem Blick auf die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen sie stattfinden und die Auswirkungen für das einzelne Kind. So können z.B. Armut, Mehrsprachigkeit oder besondere organische Bedingungen Risiken dafür sein, dass ein Kind ausgegrenzt wird oder die eigenen Lernmöglichkeiten nicht entfalten kann. In diesem Zusammenhang fragt inklusive Pädagogik nach Unterstützungsmöglichkeiten für soziale Teilhabe und erfolgreiches Lernen eines Kindes. Bezogen auf den Unterricht geht es dann um Konzepte, die es allen Schüler ermöglichen, in einer heterogenen Lerngruppe entsprechen der eigenen Lernausgangslage und sozial eingebunden zu lernen. Inklusive Pädagogen sind damit Experten für Erziehungs- und Bildungsprozesse unter unterschiedlichen Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen und sind dabei handelnd sowie beratend tätig“ (Universität Bremen 2016).

Daher ermöglicht die Inklusionspädagogik es ihren Studenten, pädagogische und didaktische Kompetenzen zur Gestaltung von Schule, Unterricht und Lehr- bzw. Lernarrangements im Kontext der Verschiedenheit der Schülerschaft zu erwerben und in der Praxis anzuwenden. Weitere zentrale Themen im Studium sind entsprechende Kompetenzen der Lehrkraft für eine inklusive Bildung und Erziehung, z.B. Teamarbeit, Kooperation, Diagnose und Beratung. Feuser (1995) hält die Rolle der Kooperation für die inklusive Pädagogik für entscheidend, weil die Kooperation sowohl lernzieldifferent und -gleich an einem gemeinsamen Gegenstand wie anhand unterschiedlicher Curricula erfolgen kann. Damit kann „inklusive Pädagogik“ Folgendes leisten:

„Als integrativ wird eine allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik bezeichnet, in der alle Kinder und Schüler 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“ (Feuser 1995, 168).

Diese Bezeichnung „inklusive Pädagogik“ erweitert sich bei Hinz (2009, 171ff.) so aus:

- „Die inklusive Pädagogik schließt alle Kinder und Jugendlichen ein und für diese gibt es nur ein Schulwesen, also allgemeinen Schulen.
- Es gibt keine Sonderpädagogik, die von der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgeht.
- Die inklusive Pädagogik braucht Unterstützungssysteme, die spezifische Kompetenzen für bestimmte Situationen bereithalten, ohne sie jedoch gruppenkategorial zu verorten“.

Als gemeinsame Grundlagen wurden vier Schwerpunkte für eine globale Forschungsausrichtung der Lehrerbildung in Hinblick auf Inklusion auf einen internationalen Kongress in Hongkong (2010) festgelegt:

- „Es ist erforderlich zu klären, was Inklusion in unterschiedlichen Kontexten bedeutet und welche Auswirkungen dies auf die Lehrerbildung hat,
- Es sind qualitativ hochwertige Forschungsprogramme erforderlich, die darüber aufklären, was Lehrkräfte für die Umsetzung inklusiver Bildung können und wissen müssen,
- Es ist erforderlich, sich von binären Unterscheidungen zwischen spezieller und inklusiver Bildung zu verabschieden,
- Es ist erforderlich, neue Formen der professionellen Zusammenarbeit zu entwickeln“ (zit. nach Lindmeier 2013, 184).

Die KMK-Empfehlung von 2011, in der verpflichtende Studieninhalte über inklusive Bildung und Erziehung für Lehramtsstudiengänge im Rahmen des bildungspolitischen Umsetzungsplans konzipiert wurden, trug dazu bei, dass die Lehrerausbildung für das bestehende Schulsystem länderspezifisch unterschiedlich umstrukturiert werden kann. Gleichmaßen werden Fort- und Weiterbildungen zu Inklusion für Lehrkräfte auf Länderebene auf freiwilliger Basis angeboten, die früher berufsbegleitend waren und auf die dritte Lehrerausbildungsphase angerechnet wurden. Folgende Tabelle 3 gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Lehrerausbildung hinsichtlich Inklusion in Deutschland:

*Tab. 3 Pflichtveranstaltungen zur Inklusion in der Lehrerbildung in Deutschland (Stand: April 2015) (Bertelsmann Stiftung et al. 2015)<sup>11</sup>*

<b>Pflichtveranstaltungen zur Inklusion</b>	<b>Bund- und Länder</b>
Pflichtveranstaltungen zur Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen	Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein
Pflichtveranstaltungen zur Inklusion in einigen Lehramtsstudiengängen	Thüringen
Keine Pflichtveranstaltungen zur Inklusion, aber für alle Lehramtsstudiengänge geplant	Berlin
Keine Pflichtveranstaltungen zur Inklusion, aber für einige Lehramtsstudiengänge geplant	Baden-Württemberg, Saarland
Keine Pflichtveranstaltungen zur Inklusion	Hessen

Keine Angabe	Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen -Anhalt, Sachsen
--------------	--

Die obige Tabelle veranschaulicht die Ergebnisse der Umfrage, an der insgesamt 65 Hochschulen (davon fünf aus Bayern) bundesweit teilnahmen, und zeigt, wie Inklusion in der Lehrerausbildung je nach Hochschule und Bundesland umgesetzt wurde und welche Vorhaben geplant sind (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2015).<sup>11</sup> Laut diesem Forschungsbericht bieten Hochschulen verschiedene Personalentwicklungsmaßnahmen an, die Studierende auf eine inklusive Schule vorbereiten soll. Dazu gehören Selbststudium, Fort- und Weiterbildung, interne Workshops und Arbeitsgemeinschaften, Qualifikationsarbeiten wie z.B. Dissertationen. Das Personal an Hochschulen wird teilweise unterstützt sich weiterzubilden (ebd. 7). Den Inklusionsgedanken, der sich zunehmend etabliert, festigen Lernende und Lehrende der Hochschulen mitten in der Umsetzung der inklusiven Lehrerbildung<sup>12</sup> in der Praxis. Der Bericht enthält vier Grundtypen zur Vermittlung von Inklusion im Lehramtsstudium: die sogenannten additiven Lehrveranstaltungen zur Inklusionsthematik, Inklusion als Querschnittsthema, umstrukturierte (Lehramts-)Studiengänge und Inklusion im Sinne einer Lehrerbildung ohne Differenzierung nach Lehramtstypen (ebd. 5). Laut Forschungsbericht bieten die fünf beteiligten bayerischen Hochschulen additive Lehrveranstaltungen für Inklusion sowie Inklusion als Querschnittsthema besonders in der Bildungswissenschaft für Lehramtsstudenten an. Die Inklusion in Form weiterer Querschnittsthemen in der Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu implementieren ist in Planung. Der eigenständige Studiengang der Sonderpädagogik (vgl. Kapitel 4.2.1) wird beibehalten.

Hinsichtlich des Leitsatzes „Inklusion braucht Professionalität und neue Professionalität braucht Inklusion“ (Köbsell 2013; vgl. Wocken 2014) ist die Dimension des pädagogischen Handelns von Terhart (2002) zu berücksichtigen, die aus den Bereichen Wissen, Reflektieren, Kommunizieren, Beurteilen und Können besteht, auf welchen inklusive Kompetenzen erworben werden können, da auch die Umsetzung des neuen Konzepts der Lehrerbildung und die

---

<sup>11</sup> Die Monitor Lehrerbildung ist ein gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH, der Deutschen Telekom Stiftung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft.

<sup>12</sup> Laut europäischer Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) wird inklusive Lehrerbildung vermittelt, die aus Kompetenz, Wissen, Verständnis, Einstellung und Werte besteht (European Agency for Development in Special Needs Education 2012)

Bereitschaft der Pädagogen zur Veränderung der schulischen Bildungseinrichtungen dazugehört. Die KMK beschloss hierzu zwei Empfehlungen: Standards für die Lehrerbildung und Bildungswissenschaften (2004 i.d.F.v. 2014) und einheitliche inhaltliche Anforderungen für die Lehrerbildung (2008 i.d.F.v. 2014), mithilfe derer die Hochschulen spezifische Anforderungen für die praktische Ausbildung der Lehramtsstudiengänge evaluieren können. Die Bildungs- und Erziehungswissenschaften, die als gemeinsame pädagogische Grundlage für Lehramtsstudenten gelten, wurden von den Hochschulen oft für das Querschnittsthema Inklusion genannt (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2015, 5). Beispielsweise können Hochschulen einen gemeinsamen Unterricht heterogener Schüler in einer Klasse bei gemeinsamen Veranstaltungen für verschiedene Lehramtsstudiengänge im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften anbieten, bei denen sich die Studenten gezielt mit Problemlösestrategien und spezifischen Situationen beschäftigen können. Inklusion soll auch in der Fachwissenschaft und Fachdidaktik thematisiert werden. Eine aktuelle Forschungsstudie, die das Verständnis und die Einstellung von Sonderpädagogen und Grundschullehrern bezüglich Inklusion handelt, wies darauf hin, dass beide Lehrergruppen inklusive Bildung positiv bewerten, obwohl ihr Verständnis und ihre Einstellung der Inklusion gegenüber unterschiedlich sind (vgl. Scholz & Rank 2016). Dies kann als gute Grundlage gesehen werden und wertvolle Impulse für die Lehrerbildung liefern, wenn gemeinsam in einer Lernsituation Fachwissen und Kompetenzen erworben werden. In dieser Hinsicht treiben die Lehrkräfte Inklusion voran und profitieren von den beruflichen oder privaten Erfahrungen der anderen Lehrkräfte mit Menschen mit Behinderung (vgl. Heyl et al. 2014, 39).

Im Rahmen der Empfehlung der inklusiven Bildung hat die KMK auf sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im allgemeinbildenden Bereich hingewiesen, die dazu beitragen, dass eine inklusive Schule die Verantwortung für Kinder und Jugendliche, unabhängig von den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen, übernehmen kann (KMK 2011, 17). In diesem Sinne wäre das inklusive Unterstützungssystem hinsichtlich der schulischen Organisationsentwicklung von Wocken (2011) eine umsetzbare Idee, damit sonderpädagogischer Förderbedarf formal festgestellt und darauf aufbauend eine personalbezogene Zuweisung der Pädagogen vorgenommen wird (vgl. Wocken 2011, 100). Die individuelle therapeutische Förderung und Betreuung, bei der sonderpädagogische Fachkräfte bezogen auf eine ganzheitliche inklusive Umsetzung in der Schule Bedenken haben, ist in einem solchen

inklusiven Unterstützungssystem realisierbar. Dazu ergänzt Reiser (2002), dass einzelne Schüler je nach Bedarf künftig eine spezielle schulische Einrichtung besuchen sollten, die aber nicht als Sonderschule bezeichnet wird (vgl. Reiser 2002, 415). Vor diesen inklusiven Vorschlägen gab es bereits eine Schulreform zur schulischen Integration im Saarland, die unter der Leitung von Sander (1994) nach einer langen Zeit der Vorbereitung ab 1985/86 eingeführt wurde. Dieses saarländische Schulkonzept nannte sieben Grundsätze<sup>13</sup>, die damals als revolutionär galten (vgl. Bleidick 1990) und auch in aktuellen Handlungsansätzen zur inklusiven Bildung und Erziehung angewendet werden. Jedoch blieb das Wahlrecht auf einer Schule den Eltern von Kindern mit Behinderung in diesem integrativen Versuch verwehrt, wenn die Schüler mit den Bedingungen der Regelschule überfordert waren (vgl. Sander 1994, 10). Dennoch hatten solche Integrations- und Inklusionsthemen ihre Auswirkungen, die unter dem Projektnamen der Pilot-, Profil- und Schwerpunktschule<sup>14</sup> bundesweit weiterhin erprobt wurden und werden.

An der schulischen Inklusion des Modellprojekts beteiligten sich verschiedene Personengruppen und Organisationen, zu denen Bildungsministerium, Regierungspräsidium, Schulamt, Schulträger, Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern, Schüler, Gesellschaft, etc. gehörten. Trotz der gemeinsamen Ausrichtung des Projekts zeigte sich, dass auf allen institutionellen Ebenen eine Zuschreibung der Verantwortung an andere Personengruppen oder an die Rahmenbedingungen erfolgte (Heyl et al. 2014, 46). Die jeweiligen Beteiligten verstanden ihre subjektive Verantwortung sehr unterschiedlich. Ein Grund hierfür wäre, dass die inklusive Bildung der UN-BRK keine Bottom-Up-Bewegung war, sondern ein staatlicher Top-Down-Beschluss von Politik und Regierung. Daher fehlt es nicht nur an systemischen Strukturen, sondern möglicherweise auch an der Motivation, die für eine Bewegung von unten besonders kraftvoll und nachhaltig sein müsste (ebd.). Besonderes Augenmerk gilt den Lehrkräften, die sich allein gelassen fühlen, wenn es um die Kompetenzformung für inklusive Bildung geht. Dennoch ergaben die bisherigen Forschungen zur Einstellung von Personengruppen zum Inklusionsgedanken vor allem bei folgenden Personen eine relativ positive Haltung: Sonderpädagogen, Pädagogen, Eltern von

---

<sup>13</sup> Sie verkörpern Kind-Umwelt-Ansatz, Einbeziehung aller Formen und Schweregrade von Behinderung, Einbeziehung aller Schulstufen und -formen, Wohnortnähe, Vielförmigkeit, Teamdiagnostik mit Wiederholung, relative Freiwilligkeit und organisches Wachstum.

<sup>14</sup> Profilschule in Bayern, Schwerpunktschule in Rheinland-Pfalz, Bremen, Pilotprojekt Integrationsklassen in Hamburg etc.



Kindern mit und ohne Behinderung sowie Schüler mit und ohne Behinderung.<sup>15</sup> Gemäß einem Ergebnisbericht stehen Sonderpädagogen der Inklusion am positivsten von allen Lehrkräften gegenüber und weisen eine offene Einstellung gegenüber Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung verschiedener Schularten auf (vgl. Scheer et al. 2015). Jedoch ist bei der positiven Haltung dieser Personengruppen zur Inklusion ein signifikantes Merkmal, dass die positive Einstellung von der Form der Behinderung oder Beeinträchtigung abhängt. Trotz der geforderten Gleichberechtigung in der UN-BRK hat die Ausgangssituation der Schüler großen Einfluss auf das Gelingen ihrer eigenen Inklusion. Beispielsweise beurteilen die Eltern und Lehrkräfte eines Schülers mit kognitiver oder mehrfacher Behinderung das gemeinsame Lernen und den inklusiven Unterricht mit Schülern ohne Behinderung als schwierig. Sie befürchten, der Schüler könnte keine angemessene Unterstützung und Förderung (Diagnose, Therapie, Betreuung, Erziehung, Beratung, Fachpersonaldienst, etc.) in der inklusiven Schule bekommen, um den Schulalltag zu meistern. Deswegen sind Eltern von Kindern mit Behinderung oft unentschlossen, ihr Kind in eine inklusive Schule zu schicken (ebd.; vgl. Lelgemann et al. 2012; vgl. Scheer et al. 2015; vgl. Wocken 2014). Schülern mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung, die als Hauptakteure in der Diskussion um Inklusion gelten, wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes die Möglichkeit gegeben, ihre Einstellungen und Ansichten zur Inklusion in der Schule mitzuteilen. Körper- und mehrfachbehinderte Schüler wurden hierbei nur begrenzt befragt.<sup>16</sup> Das Forschungsergebnis zeigte, dass Schüler mit Behinderung eine eher positive Haltung zum inklusiven Unterricht und Lernen in der Regelschule haben, wenn sie mit der Sonderschule gerade unzufrieden sind, sich von den Lehrkräften nicht ernst genommen fühlen und bereits die Erfahrungen in der Regelschule gemacht haben (vgl. Lelgemann 2012, 229). Insgesamt haben die Erfahrungen, die Eltern, Lehrkräfte und Schüler mit Menschen mit Behinderung haben, einen großen Einfluss auf die positive Haltung bezüglich einer inklusiven Schule. Umgekehrt bedeutet dies, dass Unwissenheit und Unsicherheit bezüglich Menschen mit Behinderung Ängste, Unverständnis und Hemmungen hervorrufen.

---

<sup>15</sup> Im April 2015 wird die ermittelten Ergebnisse der bundesweiten Repräsentativbefragung veröffentlicht, bei der es um Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen zum Thema Inklusion bei Lehrern an allgemeinbildenden Schulen mit Schwerpunkten Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen geht. Die forsa im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung durchgeführte Untersuchung zeigt deutlich, dass ein klarer Rückgang der Befürworter für Inklusion aufgrund der mangelhaften Rahmen- und Gelingensbedingungen in Nordrhein-Westfalen Jahr für Jahr verzeichnet wird (vgl. Brand 2015, 5).

<sup>16</sup> Die befragten Förderschüler bestanden aus zwei Gruppen, zum einen Schüler, die bereits eine Regelschule besuchten und zum anderen Schüler, die bisher noch keine Regelschule besuchten (vgl. Lelgemann et al. 2012).

## 2.1.2 Inklusive Schulbildung in Bayern

Bereits 2010 hatte der bayerische Landtag beschlossen, Projekte auf dem Weg zur inklusiven Schule an allen Schularten zu initiieren. Die Aufforderungsthemen der bayerischen Projekte waren hauptsächlich folgendermaßen:

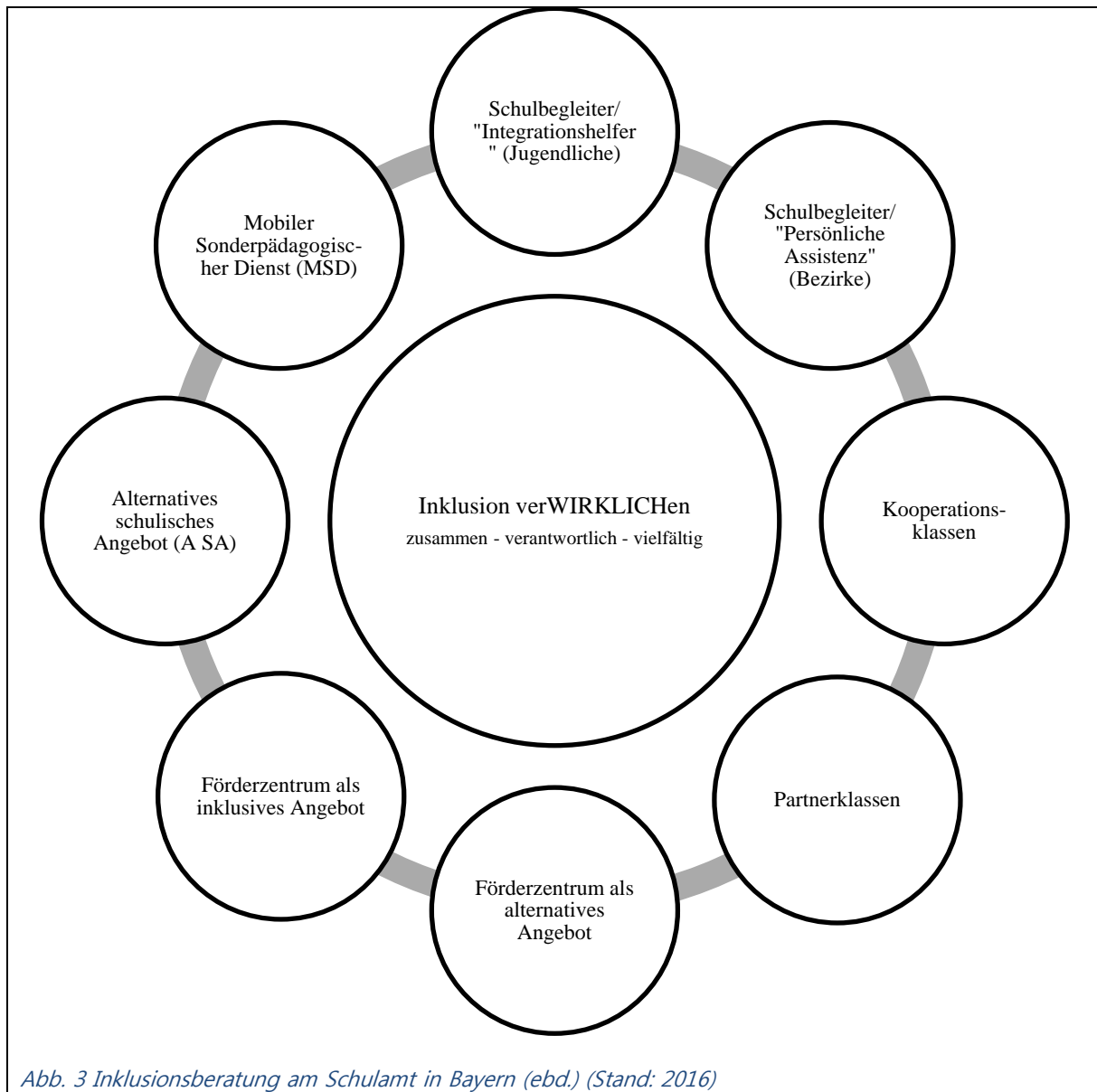
1. „Zu Themen werden entweder Schulprojekte neu eingerichtet oder bereits bestehende besonders beispielhafte Projekte weitergeführt:
  - Einbezug der sonderpädagogischen Förderung in die flexible Eingangsstufe einer Grundschule,
  - Weiterentwicklung der Außenklasse im Sinne der inklusiven Schule an einer Grundschule, Hauptschule/Mittelschule, Realschule und an einem Gymnasium,
  - Weiterentwicklung der Kooperationsklasse im Sinne der inklusiven Schule,
  - Öffnung der Förderschule für Schüler ohne oder mit geringem sonderpädagogischen Förderbedarf,
  - Inklusive Grundschule,
  - Einbezug der Heilpädagogik an einer Grundschule zur Unterstützung des inklusiven Prozesses.
2. Beim Staatsministerium für Unterricht und Kultus wird ein Fachbeirat aus Wissenschaftlern der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik eingerichtet, der die einzelnen Projekte begleitet und begutachtet. Der Berichtszeitraum beträgt drei Jahre.“ (Wissenschaftlicher Beirat Inklusion beauftragt durch den Bayerischen Landtag 2014, 2)

Unter dem Motor „Inklusion als Leitziel der bayerischen Schulentwicklung“ wurde der Beirat mit dem Begleitung und Begutachtung der Entwicklung des inklusiven Unterrichts und der inklusiven Schule in Bayern beauftragt (ebd.). Dies ist vor allem der Veränderung des bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG 2011), in dem inklusive Handlungsansätze und Methoden unter Berücksichtigung der UN-BRK (2009) verankert wurden, geschuldet, die inklusive Beschulung als Leitziel definieren:

- **Inklusion bzw. inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen (BayEUG 2011, Artikel 2.2)**
- **Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen (BayEUG 2011, Artikel 30b. 1)**

Mit der Verankerung dieser Grundsätze im BayEUG wurden zusätzlich 100 Lehrkräfte für die Umsetzung von Inklusion im Schulalltag eingestellt. Weiterhin wurden Inklusionsberater zum Schuljahr 2013/14 an den staatlichen Schulämtern für Grund-, Mittel- und Förderschulen beauftragt (Kultusministerium Bayern 2014). Im Schuljahr 2015/16 übten 82 Inklusionsberater

ihre Tätigkeit aus (Kultusministerium Bayern 2016). Folgende Grafik informiert darüber, welche Funktionen und Settings Inklusionsberater am bayerischen Schulamt hinsichtlich inklusiver Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsangebote übernehmen:



Das BayEUG bietet verschiedene Erziehungs- und Unterrichtsformen an, die die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung fördern, z.B. Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD), Schulen mit dem Schulprofil Inklusion (inklusive Tandemklassen), Kooperationsklassen durch den MSD, Partnerklassen und Offene Förderschulen.<sup>17</sup> Es besteht eine große Vielfalt

<sup>17</sup> Die Fördermöglichkeiten entsprechen der Reihenfolge im BayEUG im Artikel 30b Absatz 2, Artikel 30b Absatz 3 bis 5, Artikel 30a Absatz 7 Ziffer 1, Artikel 30a Absatz 7 Ziffer 2 und Artikel 30b Absatz 5 (ebd.).

an Angeboten inklusiven Unterrichts neben besonderen Profilschulen, die unter dem Bildungsmotto „Inklusion erreichen durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern“ laufen.

- „Inklusion einzelner Schüler durch MSD: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden an der allgemeinen Schule oder beruflichen Schule durch die MSD des Förderzentrums unterstützt,
- Schule mit dem Schulprofil Inklusion (Bildung von Tandemklassen): Eine Schule mit dem Profil Inklusion setzt auf der Grundlage einer gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzeption in Unterricht und Schulleben individuelle Förderung für alle Schüler um (In dieser Konzeption kann das feste Lehrertandem aus einer Lehrkraft der allgemeinen Schule und einer Lehrkraft für Sonderpädagogik diese Klasse gemeinsam unterrichten),
- Kooperationsklassen durch MSD: An Grund- und Mittelschulen werden in Kooperationsklassen ungefähr drei bis fünf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet,
- Partnerklassen: Klassen der Förderschule an einer allgemeinen Schule, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen,
- Spezialisierte Förderschulen als Kompetenzzentren für Sonderpädagogik (Offene Förderschulen): Förderschulen sind als sonderpädagogische Kompetenzzentren in den verschiedenen Förderschwerpunkten eine notwendige Ergänzung innerhalb des allgemeinen schulischen Angebotes“ (KM Bayern 2014, 4ff).

Die MSD spielen bei den Erziehungs- und Bildungsangeboten hinsichtlich der Inklusion eine entscheidende Rolle. Ihre Leistungen beinhalten Diagnostik, Beratung, Koordination der Förderung und Fortbildungen für Schüler an der allgemeinen oder beruflichen Schule sowie Fortbildungen für deren Eltern und Lehrkräfte (vgl. ebd. 4). Grundsätzlich basieren diese vielfältigen inklusiven Angebote auf dem bestehenden Schulsystem. Mit Mobilität und Flexibilität können Sonderpädagogen ihrer Aufgabe gut nachkommen. Das Förderzentrum übernimmt hier eine besonders wichtige Rolle in der Information und Vermittlung an den MSD, dem ein großer Teil an Verantwortung für die inklusive Bildung zugewiesen werden soll. Durch die erweiterten Wahlmöglichkeiten an schulischen Angeboten wollte die bayerische Bildungspolitik das Entscheidungsrecht von Eltern stärken, das bis jetzt praktisch kaum umgesetzt wurde, abgesehen von einigen Gerichtsurteilen über Schüler mit verschiedenen Förderschwerpunkten für einen inklusiven Unterricht an der Regelschule (vgl. Köpcke-Duttler 2014). Darüber hinaus sind die folgenden fehlenden Bedingungen an Regelschulen zu berücksichtigen und zu beheben, welche Eltern als häufigsten Grund nannten, warum sie sich einen gemeinsamen Unterricht an der Regelschule für ihr Kind schwer vorstellen können:

- „Qualifizierte und ausreichende Anzahl an Lehrkräften und weiteren Mitarbeitern,

- Schulstruktureller Bereich: zu große Klassen, Barrierefreiheit, räumliche Ausstattung und Angebote im Bereich Therapie und Pflege,
- Individuelles Förderangebot im Unterricht“ (Lelgemann et al. 2012, 238).

Die Schule mit dem Schulprofil Inklusion, die seit 2011/12 an bayerischen Schulen (erste 41 Schulen, Schwerpunktbezug auf Grund- und Mittelschulen) durchgeführt wird, setzt den Trend der Inklusion überlegt um (KM Bayern 2011). Im Schuljahr 2015/16 erhielten weitere 32 Schulen und erstmals 16 Förderschulen die Urkunde zum Schulprofil Inklusion für ihr Engagement (KM Bayern 2015).<sup>18</sup> Grundsätzlich strebt das Schulprofil Inklusion ein (getrenntes) inklusives Schulentwicklungssystem an, in welchem Regelschullehrer und Lehrer bzw. Fachkräfte der Sonderpädagogik transdisziplinär Schüler mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichten und ein festes Lehrertandem gebildet wird. Die zwei Bildungsorganisationen, die für Inklusion gleichermaßen zur Verfügung stehen sollen, bieten zwar vielfältige Schulangebote, tragen jedoch nicht das gleiche Maß an Verantwortung für Inklusion. Diesbezüglich hat das bayerische Kultusministerium bekräftigt, dass besonders die Förderschulen in der Region für das Schulprofil Inklusion berücksichtigt und unterstützt werden sollen (ebd.). Dafür wird ein bayerischer Aktionsplan „inklusive Schule“ vorgeschlagen, in dem 10 Empfehlungen der Entwicklung eines landesweiten Unterstützungssystems in Bezug auf Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern sowie Kinder und Jugendlichen schrittweise beschreiben werden. Hier wird der 10-Punkte-Plan für Inklusive Schule in Bayern vorgestellt:

1. „Es sollten landesweit Beratungsstellen für die inklusive Schulentwicklung (Schulleitungen, Lehrkräfte) und für die Eltern sowie Schüler auf der Ebene der Landratsämter und Kommunen aufgebaut werden,
2. Im Bereich der Lehrerfortbildung sollten Fortbildungsmodule für die verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, die unterschiedlichen Schulformen und die verschiedenen Ebenen der inklusiven Schulentwicklung entwickelt werden,
3. Die Daten der amtlichen Schulstatistik sollten in einem statistischen Jahresbericht zur inklusiven Schulentwicklung in Bayern aufbereitet werden,
4. Die personelle Ausstattung der Schulen mit dem Profil Inklusion mit sonderpädagogischen Lehrkräften sollte weiterentwickelt werden,
5. Zur personellen Absicherung der Schulen mit dem Profil Inklusion sind weitere Fachkräfte erforderlich,
6. Förderschulen und sonderpädagogische Förderzentren sollte sich für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf öffnen und noch intensiver als bisher mit allgemeinen Schulen kooperieren,

---

<sup>18</sup> KM Bayern (2015): 16 Förderschulen erhalten Schulprofil Inklusion; KM Bayern (2015): Neue Schulen erhalten Urkunde für ihren Einsatz

7. Die Elternbeteiligung in der inklusiven Schule ist auszubauen. Eltern sollten in den Prozess der inklusiven Schulentwicklung umfassend mit einbezogen werden,
8. Die Öffentlichkeitsarbeit zur inklusiven Schulen in Bayern sollte ausgebaut werden,
9. Inklusiver Unterricht und inklusive Schulen sind als Themen in allen Studiengängen der Lehrerbildung an allen lehrerbildenden Universitäten Bayerns und in der zweiten Ausbildungsphase zu verankern,
10. Es sollte ein landesweiter Aktionsplan inklusive Schule in Bayern mit konkreten Arbeitsaufträgen für alle Beteiligten entwickelt werden“ (Fischer et al. 2014, 21ff).

Die bayerische Inklusion hat durch den Erfolg in den oben genannten Punkten wichtige Schritte in die Zukunft gemacht und befindet sich insgesamt auf einen guten Weg. Die bisherige positive Entwicklung von Inklusion in der Schule zeigt sich daran, dass die Schulen (Praxis) und Hochschulen für Lehramt (Theorie) hinsichtlich der neuen Bildungsaufgabe miteinander kommunizieren und zusammenarbeiten (vgl. Dewe/Ferchhoff/Olaf-Radtke 1992).

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Entwicklung der Zahlen der Schüler mit Behinderung – unterteilt nach den gängigen Förderschwerpunkten – die in Förderschulen und in inklusiven Bildungsangeboten an der Regelschulen unterrichtet werden:

*Tab. 4 Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und Regelschulen in Bayern und Deutschland zum Schuljahr 2013/14 (KMK 2014b, c)*

Förderschwerpunkt*	Anzahl der Schüler mit Förderbedarf		Gesamtzahl der Schüler mit Förderbedarf (Landes-/Bundesebene)
	Förderschulen (Landes-/Bundesebene)	Regelschulen (Landes-/Bundesebene)	
<b>Lernen</b>	10.406/125.640	11.530/68.201	21.936/193.841
<b>Sehen</b>	604/4.595	197/2.806	801/7.765
<b>Hören</b>	1.841/10.806	853/7.179	2.694/17.985
<b>Sprache</b>	2.483/33.329	2.210/22.320	4.693/55.649
<b>Körperliche und motorische Entwicklung</b>	2.203/24.637	495/9.812	2.698/34.449
<b>Geistige Entwicklung</b>	10.484/73.884	459/6.327	10.943/80.211
<b>Emotionale und soziale Entwicklung</b>	2.900/37.983	3.531/38.256	6.431/76.239
<b>Kranke</b>	2.405/10.399	-/836	2.405/11.235
<b>Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung**</b>	11.180/11.903	-/1.314	11.180/13.217
<b>Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE) ***</b>	9.867/10.167	-/-	9.867/10.167
<b>Insgesamt</b>	54.373/343.343	19.275/157.201	73.648/500.544
<b>Hinweise:</b> *Diese Studie bestätigt, dass der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs unterschiedliche Kriterien zugrunde gelegt werden.			

\*\*Dieser übergreifende Förderschwerpunkt wird seit 2012 erfasst.  
 \*\*\*Der Förderschwerpunkt LSE wird besonders in Bayern bezeichnet.

Betrachtet man ganz Deutschland, ist der Anteil der Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (Stand: 2013) am höchsten. Bundesweit ist die Anzahl der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die an Regelschulen unterrichtet werden, leicht höher als an den Förderschulen (vgl. ebd.). In Bayern verteilen sich die Schüler mit Förderbedarf auf die Förderschwerpunkte Lernen, geistige Entwicklung, LSE, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (Schüler absteigend aufgelistet). Es werden mehr Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen und emotionale und soziale Entwicklung in Regelschulen als in Förderschulen unterrichtet. Seit der Einführung der Förderzentren gibt es eine zahlenmäßige Veränderung in Bayern (2012). Es war ein deutlicher Rückgang der Schülerzahlen mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu verzeichnen; gleichzeitig stieg die Anzahl der Schüler mit dem Förderschwerpunkt mit einer übergreifenden bzw. ohne Zuordnung an (vgl. ebd.). Um eine Zwischenbilanz zur Inklusion zu ziehen, sind einige Fachleute der Frage nachgegangen, wie sich die Zahlen und Anteile von Inklusion und Exklusion in den Bundesländern vor und nach der Ratifizierung der UN-BRK bzw. deren Umsetzungsplan verändert haben (vgl. Klemm 2013; Wocken 2014; Dworschak 2015). Insgesamt ist eine positive Entwicklung bei der Analyse auf Landes- und Bundesebene zu beobachten. Die Inklusionsquote steigt und die Exklusionsquote sinkt (KMK 2014a, b, c; vgl. ebd.), wie Tabelle 4 veranschaulicht.

*Tab. 5 Inklusions- und Exklusionsanteile zwischen 2008/09 und 2013/14 in Bayern und Deutschland (Klemm 2013, 8; KMK 2014a, b, c; Wocken 2014, 84f; Dworschak 2015, 8)*

Förderanteil	Schuljahr					
	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
<b>Inklusionsanteil*</b>	18,4 (16,1)	19,8 (16,3)	22,3 (20,9)	25 (23,2)	28,2 (25,7)	31,4 (27,2)
<b>Exklusionsanteil**</b>	81,6 (83,3)	80,2 (82,16)	77,7 (81,1)	75 (79)	71,8 (78,4)	68,6 (76,9)
<b>Hinweise:</b> * Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, von allen Schülern mit Förderbedarf ** Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, von allen Schüler mit Förderbedarf ·Die Angaben für Bayern sind in Klammern zu finden.						

Hinter dieser äußerlich positiven Bildungsstatistik, die als Ergebnis der Bemühungen um Inklusion in den letzten Jahren betrachtet werden kann, versteckt sich ein widersprüchliches Ergebnis, was die Zahlen der Inklusions- und Exklusionsanteile der Schüler betrifft. Im Schuljahr 2008/09 gab es bundesweit 482.155 Schüler mit Förderbedarf; 2013/14 waren es – trotz insgesamt rückläufiger Schülerzahlen – schon 500.544 (ebd.). Zu diesem Zeitpunkt gab es 2008/09 in Bayern 70.528 Schüler mit Förderbedarf; 73.648 Schüler mit Förderbedarf waren es im Schuljahr 2013/14) (vgl. KMK 2014a, b, c). Die Ergebnisse können der Tabelle 5 entnommen werden.

Tab. 6 Förderquote (bzw. Inklusions- und Exklusionsquote) zwischen 2008/09 und 2013/14 in Bayern und Deutschland (ebd.)

Quote	Zeitraum					
	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
<b>Förderquote*</b>	<b>6 (5,5)</b>	6,2 (5,5)	6,4 (5,8)	6,4 (6,0)	6,6 (5,8)	<b>6,9 (5,9)</b>
<b>Inklusionsquote**</b>	<b>1,1 (0,9)</b>	1,2 (0,9)	1,4 (1,2)	1,6 (1,3)	1,8 (1,4)	<b>2,2 (1,5)</b>
<b>Exklusionsquote***</b>	<b>4,9 (4,6)</b>	5 (4,7)	4,9 (4,6)	4,8 (4,6)	4,8 (4,4)	<b>4,7 (4,4)</b>
<b>Hinweise:</b>						
* Anteil der Schüler mit Förderbedarf von allen Schülern, unabhängig vom Förderort						
** Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden, von allen Schülern						
*** Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die in Förderschulen unterrichtet werden, von allen Schülern						
·Die Angaben für Bayern sind in Klammern zu finden.						

Die Bildungsstatistik kann anhand der Inklusions- und Exklusionszahlen folgendermaßen zusammengefasst werden:

„In Deutschland ist die Förderquote von 2008/09 bis 2013/14 von 6 auf 6,9 Prozent angestiegen. Im gleichen Zeitraum ist die Quote der Schüler, die separiert in Förderschulen lernen (Exklusionsquote), sogar gesunken: von 4,9 auf 4,7 Prozent. Die Quote der Schüler, die in allgemeinen Schulen inklusiv unterrichtet werden (Inklusionsquote), genauso verdoppelt sich in dieser Zeit und stieg von 1,1 auf 2,2 Prozent“ (Klemm 2013, 6).

Auch in Bayern hat sich die Förderquote im gleichen Zeitraum von 5,5 auf 5,9 Prozent erhöht, während die Exklusionsquote von 4,6 auf 4,4 sank und die Inklusionsquote von 0,9 auf 1,5 anstieg. Somit kann festgehalten werden, dass das vermehrte inklusive Unterrichten nicht zu einem Rückgang des Unterrichts in Förderschulen geführt hat (ebd.). Diese so genannte „verkehrte Inklusion“ hat Wocken (2014) wie folgt interpretiert:



- „Die Zahl der Förderschüler in Sonderschulen (Sonderschüler) nimmt nicht ab, sondern relativ zur allgemeinen Entwicklung der Schülerzahlen sogar leicht zu. Die Sonderschüler haben seit dem Schuljahr 2008/09 von der weiteren Inklusionsentwicklung nicht anteilig profitieren können.
- Die Zahl der Schüler mit besonderem Förderbedarf in allgemeinen Schulen (Inklusionsschüler) hat sich innerhalb von sechs Jahren seit 2008/09 um 70 Prozent erhöht. Viele nichtbehinderte Problem- und Risikoschüler werden diagnostisch etikettiert und damit in die Kategorie „Schüler mit besonderem Förderbedarf“ eingemeindet“ (Wocken 2014, 90).

Das heißt, Inklusion produziert neue Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Dworschak 2015). Es wäre notwendig, den Ursachen dieser widersprüchlichen Befunde zur gesamten inklusiven Schulentwicklung nachzugehen.

## 2.2. Inklusion und inklusive Schulentwicklung in Korea

Im koreanischen Bildungssystem tauchte der Begriff der integrativen bzw. inklusiven Bildung und Erziehung durch die Gründung einer Sonderklasse in einer Grundschule 1971 in Daegu erstmals auf. Der rechtliche Grundstein für die Einrichtung von Sonderklassen an Regelschulen wurde allerdings bereits im Jahr 1949 im Artikel 145 des Bildungsgesetzes gelegt (vgl. Kim, W-K et al. 2010, 11). Der frühe Beginn der Integrationsbewegung in Korea wird – unabhängig von der Qualität der integrativen Bildung – an der Einrichtung solcher Sonderklassen an Regelschulen festgemacht (vgl. Kim, B-H 2007; Park, S-H 2008). Allerdings fehlte es grundsätzlich an einem differenzierten Verständnis und Offenheit für den Bildungsgedanken und Charakter der Integration. Trotzdem stellte die Verankerung im Bildungsgesetz den Ausgangspunkt für den weiteren Aufbau von integrativen Sonderklassen dar und weckte damit allmählich das Interesse des allgemeinen Schulsystems an der Integrationsthematik (vgl. Han, O-R 2003, 5). Im Jahr 1977 trat schließlich das Fördergesetz für sonderpädagogische Bildung und Erziehung in Kraft. Dieses gab quasi den „Startschuss“ für sonderpädagogische Förderung an öffentlichen Bildungseinrichtungen. Während die Aussonderung und Separation von Schülern mit Behinderung immer noch vorherrschend waren, hielt die sonderpädagogische Förderung aus dem Materialdienst- bzw. Vorbereitungsraum (Resource Room) Einzug in den Unterricht an der Regelschule. Diese Förderungsmaßnahme wurde vom damaligen koreanischen Bildungsministerium

dringend empfohlen, außerdem wurde der Begriff der Integration 1994 erstmals durch die Novellierung des „Fördergesetzes für sonderpädagogische Bildung und Erziehung“ klar und deutlich definiert:

„Der Begriff der Integration heißt, der Schüler mit Förderbedarf soll zur Entwicklung der Sozialkompetenz nicht separiert in einer sonderpädagogischen Bildungseinrichtung, sondern im allgemeinen Schulsystem unterrichtet werden oder an einzelnen Bildungseinheiten teilnehmen“ (Art.2 Abs.6 Fördergesetz für sonderpädagogische Bildung und Erziehung 1994, übersetzt aus dem Koreanischen).

Diese sehr allgemein formulierte und knappe Definition wurde angesichts der Vielschichtigkeit inklusiver Bildung im Jahr 2007 ergänzt; gleichzeitig wurde das „Fördergesetz für sonderpädagogische Bildung und Erziehung“ in „Sonderpädagogisches Bildungsgesetz für Menschen mit Behinderung“ umbenannt:

„Inklusive Bildung bedeutet, dass Menschen mit Behinderung je nach individuellem Förderbedarf und unabhängig von Art und Schwere der Behinderung ohne Diskriminierung optimale Unterstützungsmaßnahmen im allgemeinen Bildungssystem gemeinsam mit Gleichaltrigen erhalten“ (Art.2 Abs.6 Sonderpädagogisches Bildungsgesetz für Menschen mit Behinderung 2007; Art.2 Abs.6 Grundgesetz für Bildung, übersetzt aus dem Koreanischen).

Diese Definition bezieht sich implizit sowohl auf räumliche als auch gesellschaftliche und methodische Aspekte von Inklusion. Die Idee der inklusiven Bildung, die ursprünglich aus der sonderpädagogischen Bildung stammt, ist auf allen Ebenen zunächst mit großer Skepsis betrachtet worden. Daher ist es notwendig, die Begriffe Integration und Inklusion in ihrer Bedeutung in der koreanischen Sprache näher zu betrachten. In Korea versteht man grundsätzlich unter Integration und Inklusion im schulischen Kontext, Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in den Regelschulen zu unterrichten (vgl. Kang, O-H 2011, 38). Sowohl der Begriff der Integration als auch der Inklusion wird in der koreanischen Sprache mit „Tong-hap Gyo-yuk (통합교육)“ übersetzt. Während im Koreanischen also nicht zwischen Integration und Inklusion unterschieden wird, gibt es hier einen weiteren Begriff „Wan-jeon Tong-hap Gyo-yuk (완전통합교육)“, was so viel bedeutet wie „volle Integration“ (und gleichzeitig volle Inklusion). Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Begrifflichkeiten sowie deren Übersetzung und Zusammensetzung:

Tab. 7 Der Begriff der Integration und Inklusion in Korea (vgl. Jung, D-Y 2006, 6)

Deutscher Begriff	Koreanischer Begriff	Bedeutung im Koreanischen
Integration	Tong-hap Gyo-yuk	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tong-hap: wörtlich: vereinigen, vereinheitlichen</li> <li>Im Bildungskontext bedeutet es, Lernen mittels Lebenserfahrung von Kindern und Schülern zusammenzufassen und zu vereinheitlichen.</li> <li>•Gyo-yuk: Bildung, Erziehung</li> <li>•Wan-jeon: total, voll, ganz</li> </ul>
Inklusion	Tong-hap Gyo-yuk	
volle Integration	Wan-jeon Tong-hap Gyo-yuk	
volle Inklusion	Wan-jeon Tong-hap Gyo-yuk	
volle inklusive Bildung und Erziehung	einheitliche Bildungsgemeinschaft aller Schüler	

Die Begriffe der vollen Integration, vollen Inklusion und vollen inklusiven Bildung bzw. Erziehung stellen in Korea somit erweiterte Begrifflichkeiten dar, die als Steigerung der Integration und Inklusion dienen und in der sonderpädagogischen Theorie und Praxis offiziell anerkannt sind. Während bei „Tong-hap Gyo-yuk (통합교육)“ Schüler mit Förderbedarf in der Regelschule unterrichtet werden, wird bei „Wan-jeon Tong-hap Gyo-yuk (완전통합교육)“ zusätzlich noch individuelle Unterstützung für Schüler mit Förderbedarf unabhängig von der Schulform angeboten. Beide koreanische Begrifflichkeiten stehen dennoch für das gleiche Ziel, beziehen sich in erster Linie auf inklusive Bildung und Erziehung, im weiteren Sinne aber auch generell auf ein integratives Leben in der Gesellschaft. Die Begriffe fokussieren nicht nur die Entwicklung der sozialen Anpassungsfähigkeit eines Schülers, sondern auch seine psychische, physische und geistige Entwicklung in Hinblick auf ganzheitliche und allgemeine Unterstützung und Förderung. Heutzutage wird der koreanische Begriff für Integration und Inklusion „Tong-hap Gyo-yuk“ in Korea umfassend für inklusive Bildung und Erziehung verwendet. Häufig wird hierbei kritisiert, dass Schüler mit Förderbedarf als Mitglieder der Regelschule in der Definition von Integration nicht erwähnt werden und nur auf die räumliche Integration, also den Lernortswechsel der Schüler mit Förderbedarf an die Regelschule, intensiv eingegangen wird (vgl. Park, S-H 2004, 27f). Betrachtet man die Idee inklusiver Bildung eingehender, scheint sie sich vorrangig auf die Gemeinsamkeit und Gemeinschaft von Bildung zu beziehen. Aus diesem Grund forderte Jung 2006, Inklusion künftig mit Po-ham (포함 Dazugehörigkeit, Inklusion) und Gyo-yuk (교육 Bildung, Erziehung) zu übersetzen (vgl. Jung, D-Y 2006, 7). Kinder und Jugendliche mit und ohne Förderbedarf könnten dadurch ganztägig im Schulunterricht und -alltag zusammenkommen. Nach Jung würde das Wort „Po-ham“ den Kontext besser beschreiben als das Wort „Tong-hap“ (vgl. ebd.). Zum besseren Verständnis der koreanischen Integrations- und

Inklusionsbewegung soll die Entwicklung der Begrifflichkeiten nun chronologisch auf dem Hintergrund internationaler Ergebnisse dargestellt werden:

Tab. 8 Entwicklung der Begrifflichkeiten von Integration und Inklusion (vgl. ebd.)

Jahrzehnt	Korea	UN	USA
1970	Sonderklasse (1971) Erlass des Fördergesetzes für sonderpädagogische Bildung und Erziehung (1977)	Menschenrecht Gleichberechtigung Nicht-Diskriminierung	LRE (Least Restrictive Environment) (1975/PL94-142)
1980	Einführung der Definition von Integration	Jahr der Behinderten (1981) Bildung für Alle	REI (Regular Education Initiative) (1986) Special Education related Service
1990	Revision des Fördergesetzes für sonderpädagogische Bildung und Erziehung (1994) Verordnung der Integration Beginn zum Entwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung (1998)	Aufklärung von Salamanca (1994) Volle Inklusion Nicht-Separationsbewegung	Inklusion (Ende 80er) Volle Inklusion (Separation→Inklusion) Special Education related Service
2000	Volle Inklusion/Po-ham Bildung Sonderpädagogische Unterstützungsstruktur (Special Education related Service)	UN-BRK (2009) Behindertenrechtskonvention Volle Teilnahme Selbstbestimmung	Volle Inklusion Special Education related Service

Die koreanischen Begriffe Integration und Inklusion, die sich aus der Vergangenheit des Landes gemäß internationaler Tendenz entwickelt haben, waren in der sonderpädagogischen Bildung nur begrenzt entwickelt. Die Entwicklung des Begriffs der inklusiven Bildung und Erziehung ist im sonderpädagogischen Fördergesetz dargestellt. Tabelle 8 veranschaulicht die begrifflichen Veränderungen in der sonderpädagogischen und inklusiven Bildung im koreanischen Fördergesetz im Zeitraum 1994 bis 2007. Der Grundsatz „Recht auf Bildung für alle“ schlägt sich seit 1950 in der Schulpflicht von Kindern mit Behinderung mit der Zielsetzung der Einschulung aller Kinder in die Grundschule nieder und war ein zentraler Grund für die Expansion der Sonderklasse, die gleichzeitig als Zwischenlösung in der Regelschule betrachtet wurde.

Tab. 9 Begriffliche Veränderungen in der sonderpädagogischen und inklusiven Bildung im koreanischen Fördergesetz für Sonderpädagogik (Fördergesetz für sonderpädagogische Bildung und Erziehung 1994; Sonderpädagogisches Bildungsgesetz für Menschen mit Behinderung 2007)

Begrifflichkeiten im koreanischen Fördergesetz					
Jahr	Sonderpädagogische Förderung und Erziehung	Sonderpädagoge	Mobiler sonderpädagogischer Dienst (MSD)	Integrative und inklusive Bildung	Sonder- und Inklusionsklasse

1994	Unterricht, therapeutische und berufliche Förderung mit Curricula, Erziehungsmethoden, Materialien, die den Bedürfnissen von Schülern mit Förderbedarf entsprechen	Nicht vorhanden	Sonderpädagoge bietet sonderpädagogische Förderung und Unterstützung in Schulen, medizinische Einrichtungen, Heimen oder Wohlfahrtseinrichtungen, wo Menschen mit Behinderung wohnen, an	Erziehung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu einer normalen sozialen Anpassungsfähigkeit an Regelschulen, Teilnahme von Schülern sonderpädagogischer Einrichtung am Unterricht der Regelschulen (temporär)	Klassen zur Durchführung integrativer Förderung in Kindergärten, Grund-, Mittel-, Oberschulen und in Form von Ganztagssonderklassen, Teilzeitförderung, MSD und spezieller Erziehung
2007	Erziehung mit entsprechenden Curricula und sonderpädagogischen Unterstützungen, um den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung gerecht zu werden	Zertifikat für Sonderpädagogik nach Art.2 S.5 Bildungsgesetz für Primar- und Sekundarstufe und tätig in der sonderpädagogischen Förderung	Förderung von Menschen mit Sonderbedarf in Heim, Schule, medizinischen Einrichtungen, etc.	Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ohne Diskriminierung wegen Art oder Schwere der Behinderung entsprechend ihren Bedürfnissen mit Gleichaltrigen an der Regelschule	Klassen zur Durchführung sonderpädagogischer Förderung an Regelschulen von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf

Damals wurden viele Schüler, die als leistungsschwach, verhaltensauffällig oder potentiell mit Behinderung galten, den jeweiligen Sonderklassen der Regelschule zugewiesen. Somit wurden die Sonderklassen in Regelschulen zu einer Institution, in der solche „Problemkinder“ betreut und unterrichtet werden konnten, um die günstigen Unterrichtsbedingungen für Lehrer und Schüler ohne Behinderung nicht zu beeinträchtigen. Der Beweggrund für die Einrichtung von Sonderklassen lag also nicht in erster Linie in einer freien Entscheidung der Sonderpädagogen, sondern wurde zwangsweise vom allgemeinpädagogischen Bildungswesen auferlegt (vgl. Kim, B-H 2006, 231). Abgesehen vom Bildungsziel wurde aufgrund der zunehmenden Einschulung von Kindern mit Behinderung allmählich damit begonnen, staatliche Sonderschulen für die jeweiligen Behinderungsarten aufzubauen und privaten Schulträgern die Gründung von Sonderschulen zu genehmigen (vgl. ebd.), was folgende Übersicht veranschaulicht:

*Tab. 10 Entwicklung der Anzahl der Sonderschulen und Schüler mit Förderbedarf von 1962 bis 2015 (Koreanisches Bildungsministerium 2005, 4; 2010, 17; 2015, 6)*

	1962	1972	1982	1987	1997	2001	2005	2010	2015
Sonderschule	10	38	65	95	114	134	142	150	167

Schüler mit Förderbedarf	1.343	5.188	10.679	17.373	22.789	24.397	23.449	23.776	25.531
--------------------------	-------	-------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

Betrachtet man nun einmal die Verteilung der einzelnen Förderschwerpunkte, bildet der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit 67,7 % den größten Anteil an Sonderschulen. Von allen Sonderschulen machen die privaten Sonderschulen 55,1% aus (ebd.). Die Anzahl der staatlichen Sonderschulen, die sich in die fünf Förderschwerpunkte Sehen, Hören, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung gliedern, beläuft sich auf 75 Schulen, davon haben 58 den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und lediglich zwei den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2015, 16). Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die große Mehrheit der Schüler mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten in der Regelschule unterrichtet wird. Anhand der Tabelle wird außerdem das Dilemma der koreanischen Bildungspolitik bezüglich Inklusion deutlich, weil die Anzahl der Sonderschulen ohne Berücksichtigung der Tatsache, dass die Zahlen der Schüler mit Förderbedarf zu stagnieren bzw. sogar zu sinken scheinen, bis heute weiter zunimmt. Bis 2019 sollen insgesamt weitere 21 Sonderschulen, davon 20 staatliche und eine private, eröffnet werden (vgl. ebd.). Dies kann als ein Symptom der Übergangsphase diagnostiziert werden, in der die sonderpädagogische Förderung im Rahmen des separierenden Bildungssystems wegen oder trotz der starken schulischen Inklusionsbewegung weiter zunehmen wird (vgl. Kim, B-H 2006, 242). Diese unklaren bzw. gegensätzlichen Stellungnahmen sind ein Beleg dafür, dass in der koreanischen Sonderpädagogik keine Einigkeit hinsichtlich inklusiver Bildung in den Sonderklassen und Sonderschulen besteht (vgl. Park, S-H 2008, 73). Parallel dazu wird eine Restrukturierung der Sonderschule in Hinblick auf eine inklusive Schule gefordert, so dass auch diese an inklusiven Bildungsmaßnahmen – sowohl organisatorisch als auch didaktisch – teilhaben kann. Dafür soll die paradigmatische Reform der Sonderschule im Bildungsplan der einzelnen Schulen in den Mittelpunkt gerückt werden, die sich als „Exosystem“ in Richtung Lernen, Kommune, Region und sozioökonomische Umgebung orientiert (vgl. Bronfenbrenner 1981; Kim, B-H 2006, 243).

Die Sonder- und Integrations- bzw. Inklusionsklasse der Regelschulen, anhand derer der inklusive Bildungsgedanke stets überprüft wird, war in ihrer quantitativen Entwicklung in den letzten 40 Jahren großen Veränderungen unterworfen:

Tab. 11 Entwicklung der Anzahl der Sonder-/Integrationsklasse und der Schüler mit Förderbedarf der Sonder-/Inklusionsklasse der Regelschule (Koreanisches Bildungsministerium 2005, 5; 2010, 14; 2015, 6)

	1971	1974	1982	1985	1990	1995	2001	2005	2010	2015
Sonder-/Integrations- bzw. Inklusions-klasse	1	210	521	1.601	3.181	3.440	3.856	4.697/ 3.663	7.792/ 12.375	9.868/ 14.580
Schüler mit Förderbedarf	30	4.418	7.655	22.534	29.989	31.510	26.239	29.803/ 5.110	42.021/ 13.746	46.351/ 15.622

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass Sonder- und Integrations- bzw. Inklusionsklassen in den 70er und danach sprunghaft gestiegen wurden. Als Gründe sind hierfür zwei Ereignisse zu nennen. Zum einen wurde der Förderplan für den Förderschwerpunkt „Lernen“<sup>19</sup> eingeführt, um Schüler mit Lernschwierigkeiten besser im Unterricht zu unterstützen, zumal es seit der Abschaffung der Aufnahmeprüfung für die Mittelschule Mitte der 70er Jahre verstärkt Schüler mit Lernschwierigkeiten gab (vgl. Kim, B-H 2006, 238). Zum anderen wurde vom koreanischen Bildungsministerium 1981, dem „Jahr der Behinderten“, in einer Sitzung der Vereinten Nationen verkündet, dass die sonderpädagogische Förderung und Unterstützung als Bildungsaufgabe durchaus ernstgenommen wird. Nachdem im Jahr 1971 die erste Sonderklasse an der Grundschule „Chilseong“ in Daegu eingerichtet worden war, stieg die Anzahl der Sonderklassen bis Anfang 2000 explosionsartig an, ohne dass die Schülerzahl pro Sonderklasse gesenkt werden konnte. Der Anstieg der Sonderklassen ist nicht automatisch mit der Realisierung inklusiver Bildung gleichzusetzen. Vielmehr spielte hier der Gedanke der finanziellen Einsparung eine Rolle. Die Einrichtung von Sonderklassen an der Regelschule erwies sich nämlich günstiger als der Bau von Sonderschulen bei fortbestehender Gewährleistung des Bildungsrechtes für Kinder und Jugendliche mit Behinderung. Dies verkörperte hinsichtlich der inklusiven Bildung jedoch kein Spannungsfeld, sondern führte zu einer aktiven Teilnahme und Kooperation des allgemeinen Bildungswesens (vgl. Park, S-H 2008, 70). Damit wird dem Lehrer ermöglicht, bei der

---

<sup>19</sup> Der Förderschwerpunkt „Lernen“ wurde im koreanischen Bildungsbereich ab Mitte der 70er Jahre ernsthaft wahrgenommen. Das allgemeine Bildungswesen war es, welches Lernschwierigkeiten und -schwächen bei Schülern diagnostizierte und Förderung anbot. Dies ist heute noch daran sichtbar, dass wissenschaftliche Forschung zum Förderschwerpunkt „Lernen“ noch immer vom allgemeinen Bildungswesen durchgeführt wird.

sonderpädagogischen Förderung im Unterricht individueller auf die Schüler mit Förderbedarf einzugehen.

Die Angebote der Sonder- und Inklusionsklasse an der Regelschule gestalten sich organisatorisch und zeitlich je nach individuellem Bedarf. Ein Schüler mit Förderbedarf kann stunden- oder tageweise in die Regelklasse integriert werden, möglich sind auch Einzel-, Teil- und Vollintegration, die Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste sowie spezielle Förderung (z.B. Heimunterricht), etc. Aus obiger Tabelle geht hervor, wie viele Schüler mit Förderbedarf separat in der Sonderklasse der Regelschule unterrichtet werden. Die Inklusionsquote beträgt über 70% aller Schüler mit Förderbedarf (vgl. ebd. 7). Der größte Anteil der Schüler mit Förderbedarf wird stunden- oder phasenweise gemeinsam mit den Schülern ohne Förderbedarf an der Regelschule unterrichtet, davon sind viele Schüler mit schwerer Behinderung und Beeinträchtigung 51,9% (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2015, 21). Anfang der 90er Jahre wurde damit begonnen, Schüler mit Behinderung tageweise oder phasenweise zu integrieren. Diese Maßnahme trug zur weiteren Entwicklung der inklusiven Bildung bei und gehörte zu einem wichtigen staatlichen Bildungsprogramm, mit dem Ziel der Verbesserung der Bedingungen des integrativen Unterrichts an der Regelschule (vgl. Park, S-H 2008, 68). Seit 2005 wurden Forderungen nach voller Integration nochmals lauter, seitdem die Sonderklassen in der Bildungsstatistik für Inklusion separat dargestellt werden. Für die inklusive Bildung in der Schule spielt die Stammklasse (jetzt Inklusionsklasse), in welcher Schüler mit Förderbedarf teilweise, vollständig oder mit Unterstützung des MSD unterrichtet werden, eine entscheidende Rolle. Deren Entwicklung wird in folgende Phasen unterteilt: Gründungs- und Erprobungsphase der Sonderklasse in den 70er Jahren, quantitative Wachstumsphase in den 80er Jahren, Erweiterungsphase der Sonderklasse auf Teilzeit in den 90er Jahren, Phase der Zusammenarbeit der Sonderklasse zur inklusiven Bildung seit 2000 (vgl. Park, S-H 2008, 136). In der Phase des Übergangs von der Separation in Richtung Inklusion wurde der Lehrkraft der Regelschule die Rolle und Verantwortung als Tandempartner für die Schüler der Stammklasse im Bildungswesen zugewiesen. Der Sonderklasse wird in Korea für folgende Leistungen eine große Bedeutung beigemessen:

- Beitrag zur Gelegenheitserweiterung des Bildungsangebotes für Schüler mit Förderbedarf in der Anfangsphase der sonderpädagogischen Erziehung,
- gesetzliche Aufklärung zum Bildungsort, wo inklusive Bildung stattfindet (vgl. ebd., 132).



Hinsichtlich der Durchführung inklusiver Bildung gibt es eine große Bandbreite an Konzepten in den unterschiedlichsten Bereichen von Frühförderung über Hochschulbildung und bis hin zu lebenslangem Lernen und Weiterbildung. Eine große Akzeptanz und Offenheit für inklusive Bildung ist bei allen Beteiligten erforderlich und förderlich. Ein Einblick in die Möglichkeiten inklusiver Bildung in Korea, die ihren Ursprung in der Sonderklasse der Regelschule hat, ist der folgenden Abbildung zu entnehmen:

<b>Formen inklusiver Bildung in Korea</b>							
Sonderpädagogische Förderung in der Sonderschule				Sonderpädagogische Förderung in der Regelschule			
Einrichtung, Heim, Krankenhaus	Sonderschule			Sonder- und Inklusionsklasse			Inklusive Bildung in Klasse
	Internat	Pendeln					
Kooperative Tandembildung und MSD				Vollzeit	Teilzeit	Resource Room	MSD
Sonderpädagogische Förderung in separierter Lernumgebung				(inklusive) allgemeine Bildung in (teilweise separierter) Lernumgebung			
Mainstreaming und Inklusion (meist Intraschulen)				Mainstreaming und Inklusion (Interschulen)			
Allgemeine Regelschulbildung							
← Separation ←				→ Inklusion →			

Abb. 4 Formen inklusiver Bildung mit sonderpädagogischen Unterstützungsdiensten (vgl. Jung, D-Y 2005)

Besonders intensiv wird nach den Unterrichtsmethoden in den Sonder- und Inklusionsklassen an der Regelschule gefragt, die für eine gemeinsame Unterrichtung von Schülern mit und ohne Förderbedarf eine wesentliche Rolle spielen. Allerdings gestaltet es sich schwierig, an dieser Stelle eine typische Methode oder Vorgehensweise für den gemeinsamen Unterricht zu nennen, da die Bedingungen für Inklusion an den Regelschulen aufgrund spezifischer Strukturen und Organisation sehr unterschiedlich sind (vgl. Rolff 1998). Es gibt verschiedenen Lernort von Sonder- und Inklusionsklassen an den Regelschulen in Korea:

<b>Sonder- und Inklusionsklasse* (Teilzeit)</b>	<b>Resource Room</b>	<b>Resource Room</b>	<b>Inklusionsklasse (Vollzeit)</b>
Unterricht in Sonderklasse	Der komplette Unterricht findet in der Inklusionsklasse mit der Unterstützung von Sonderpädagogen statt. (Einzelnklusion)	Unterricht in Inklusionsklasse mit Unterstützung von Sonderpädagogen	Unterricht in Inklusionsklasse ohne Unterstützung von Sonderpädagogen
+		+	+
Unterricht in Inklusionsklasse ohne Unterstützung von Sonderpädagogen		Unterricht in Sonderklasse	MSD

\*In Korea versteht man grundsätzlich unter „Inklusionsklasse“ eine Schulklasse, in der Schüler mit und ohne Förderbedarf zusammen lernen. Früher wurde sie als Stammklasse für Schüler mit Förderbedarf bezeichnet. Dort unterrichtet eine allgemeine Lehrkraft, die sogenannte „Inklusionslehrer“ heißt.

*Abb. 5 Aufgabe und Funktion der Sonder- und Inklusionsklasse in der Regelschule (vgl. Kang, K-S et al. 2000, 70)*

Gemäß der obigen Abbildung spielen die räumlichen Gegebenheiten des Resource Room zwischen der Sonder- und Inklusionsklasse eine besondere Rolle, seit der Gedanke der Inklusion in den Schulbereich hineingetragen wurde.

Die Bildungsidee der Integration und Inklusion, die Anfang der 90er Jahre den koreanischen Schulbereich beeinflusste, änderte nichts am Verhältnis zwischen Sonderklasse und Stammklasse (jetzt Inklusionsklasse) der Regelschule und der Sonderschule, da die Regelschulen (Sonder- und Inklusionsklasse) für die inklusive Bildung hinsichtlich der räumlichen Gegebenheiten vorbereitet waren. Die Sonderschule hingegen hat sich in den letzten 30 Jahren aus Diskussionen zum Thema der Integration und Inklusion ziemlich ferngehalten oder an gemeinsamen Veranstaltungen von Sonder- und Regelschulen im Namen des Forschungsprojekts lediglich sporadisch teilgenommen (vgl. Kim, E-M 2009). Die inklusive Bildung, die auch für die Schüler der Sonderschulen barrierefrei ermöglicht werden sollte, wurde von der koreanischen Sonderschule nicht ernsthaft als deren Aufgabe wahrgenommen und als Ziel verfolgt. Somit bestehen ambivalente Ansichten und Meinungen zwischen den Akteuren der sonderpädagogischen Bildungswelt in Korea.

Diese Haltung der Sonderschule hat sich durch die Restrukturierung der Sonderschule, die seit Ende der 90er Jahre von Bildungswissenschaftlern für Sonderpädagogik vorausgesagt wird, dahingehend geändert, dass die Sonderschule ein neues Rollen- und Aufgabenverständnis in Richtung Inklusion mit entsprechenden Konzepten entwickelt. Im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung wird künftige Position der Sonderschule gefordert. Darüber hinaus soll die Sonderschule, die traditionell eine separierende Bildungseinrichtung in Korea verkörperte, ins Informations- und Unterstützungszentrum für sonderpädagogische und inklusive Förderung in Kooperation mit der kommunalen und regionalen Gesellschaft umstrukturiert werden. Dank dieser Restrukturierung wird die Sonderschule zum Mittelpunkt des Bildungs- und Förderzentrums, wo inklusive Bildung räumlich, zeitlich und personell stattfindet und auf vertikaler und horizontaler Ebene professionell umgesetzt wird (vgl. Kim, E-M 2009, 13). In Zuge dessen werden gemeinsame Unterrichte und Veranstaltungen (Schulausflüge, Feste, Aktivitäten, etc.)

in Projektform in Kooperations- und Tandemklassen zwischen Sonder- und Regelschule ermöglicht und durchgeführt (vgl. ebd.; vgl. Kang, K-S et al. 2000). Dieser Vorschlag einer Schulreform konzentriert sich in erster Linie auf die Sonderschule in Orientierung an der amerikanischen Restrukturierung der Schullandschaft. Das Ziel sollte sein, dass die Regelschule als Hauptakteur zum gemeinsamen Unterricht im Mittelpunkt steht (vgl. Park, S-H 2008, 186).

In Korea waren das Verständnis und die Einstellung zur Inklusion im allgemeinen Bildungswesen anfangs noch nicht ganz als auffordernde Aufgabe vorhanden. Trotz der tendenziell steigenden positiven Ergebnisse von Auswertungen sind die Sichtweisen der Sonderpädagogen zur Inklusion verschieden, je nachdem wo sie tätig ist. Dies bestätigt das Forschungsergebnis der qualitativen empirischen Studie über Verständnis und Einstellung der Lehrkräfte der Sonderschule zur Inklusion, welche im Folgenden zusammengefasst wird:

- Die Lehrkräfte der Sonderschule betrachten inklusive Bildung in erster Linie als Chance für Solidarität und soziale Anpassung, obwohl sie neben einem grundlegenden Vertrauen auch misstrauisch bezüglich der Effektivität inklusiver Bildung sind.
- Sie verstehen die Sonderschule als angemessene Bildungseinrichtung für Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung und die Regelschule als geeignete Einrichtung für Schüler mit eher leichten Beeinträchtigungen.
- Sie sehen es als Vorteil der Sonderschule an, ihre Professionalität für Schüler mit besonderem Förderbedarf aktiv einzusetzen und Schülern zur emotionalen und psychischen Stärkung einen sicheren Lernort bieten zu können. Als nachteilig werden die geringen Möglichkeiten für die Interaktion von Schülern mit und ohne Förderbedarf genannt.
- Sie nennen jeweils die Vor- und Nachteile der inklusiven Bildung an Regelschulen, nur umgekehrt zu denen der Sonderschule (vgl. Kim, K-H 2014).

Es ist bemerkenswert, wie überzeugt Lehrkräfte der Sonderschule sind, dass Chancengleichheit in den Bildungsangeboten und Diskriminierung in der inklusiven Bildung angesichts des Wahlrechts der Eltern für die Bildung ihrer Schüler mit Förderbedarf durchgesetzt werden kann. Weiterhin sind sie der Meinung, dass den Wünschen und Bedürfnissen der Schüler mit Förderbedarf zur inklusiven Bildung an den Regelschulen nur bedingt entsprochen werden kann (vgl. ebd.). Dementsprechend werden den Lehrkräften der Sonderschulen folgende inklusionsorientierte Unterstützungsmaßnahmen empfohlen:

- regelmäßiger Kontakt und Austausch mit gleichaltrigen Schülern der Regelschulen und sonstiger Bildungseinrichtungen,
- Angebot eines gemeinsamen Kurses für berufliche Bildung für Menschen mit und ohne Behinderung für den Berufseinstieg in der Gesellschaft,

- gemeinsame Nutzung der Sonderschule und der dazugehörigen Bildungseinrichtungen für Erwachsenenbildung für das Bildungsprogramm (vgl. Kim, H-J 2005, 84; Kim, B-H 2006; Park, S-H 2008).

In den letzten Jahren werden die Forschungsergebnisse mit Einstellung und Überzeugung über inklusive Bildung von allgemeinen Lehrkräften vielmals veröffentlicht, die in drei Typen ausdifferenzieren sind:

- rein ideologisch positive Einstellung und Überzeugung von inklusiver Bildung
- negative Reaktion von inklusiver Bildung
- positive Einstellung und Überzeugung von inklusiver Bildung und dafür praktische Umsetzungskompetenz (vgl. Jo, Y-O 2008; Kang, Y-S & Choi, I-S 2003; Kang, Y-M 2008; Lee, W-J 2006; Maeng, J-I 2006)

Zum ersten Typ gehören die allgemeinen Lehrkräften, die der Idee der inklusiven Bildung zustimmen, aber aufgrund ihrer fehlenden Professionalität Schwierigkeiten im gemeinsamen Unterricht mit und ohne Schüler mit Förderbedarf haben. Für sie liegt daher die Wirksamkeit der inklusiven Bildung für Schüler mit Förderbedarf nicht in der schulischen Leistung, sondern in der sozialen Kompetenzentwicklung. Die meisten der beteiligten allgemeinen Pädagogen an Forschungsumfragen sind dieser Meinung. Der zweite Typ der allgemeinen Lehrkräfte hat so geäußert, dass inklusive Bildung sowohl Nachteile für Schüler ohne Förderbedarf hat bzw. keinen Sinn für Schüler mit Förderbedarf ergibt. Auf Notwendigkeit und Wirksamkeit der inklusiven Bildung und des gemeinsamen Unterrichts trifft der dritten Typ. In der Praxis sollen die Lehrkräfte eine inklusive Klasse innerhalb der Regelschule anstreben, in der Sonderpädagogen und Regelschullehrer kollegial zusammenarbeiten.

Allerdings bedarf es eines größeren gesellschaftlichen Verständnisses zur Umsetzung inklusiver Bildung, denn oftmals entstehen Konflikte zwischen der Schule und ihrer unmittelbaren Nachbarschaft der Kommune, welche der Einrichtung von Kursen zur beruflichen Bildung für Jugendliche mit Behinderung (Förderschwerpunkt: geistige Entwicklung) an einer Mittelschule entgegenstehen. Die Meinungen der in unmittelbarer Nähe zur Mittelschule wohnenden Nachbarn und Eltern der Mittelschule gleichen in etwa den Forschungsergebnissen zur Haltung der Eltern von Kindern ohne Behinderung, die grundsätzlich Inklusion als etwas Positives bewerten, sich jedoch gegen eine gemeinsame Unterrichtung von Schülern mit und ohne Behinderung in der Klasse des eigenen Kindes aussprechen (vgl. Kang, K-H 2005; Kang, J-S 2007; Kang, S-H 2006; Lee, M-J 2001). Diese ambivalente Haltung zeigt, dass bei Eltern viel Misstrauen und Unsicherheit besteht, inwieweit ein inklusiver Unterricht überhaupt gelingen kann. Darüber

hinaus ist ihre Haltung geprägt von der Angst vor einer neuen, ungewöhnlichen Schullandschaft, die so ganz anders als die bisherige ist. Tatsächlich äußern sie im Interview der Studie über inklusive Bildung ihre Zweifel dahingehend, dass ein gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf nicht effektiv gestaltet werden kann und ihre eigenen Kinder im Unterricht zu kurz kommen, was sich in einem Abfallen ihrer Schulleistungen bemerkbar machen könnte. Letzteres wurde bisher in Korea bestätigt; wissenschaftliche Forschungen zum Zusammenhang von inklusivem Unterricht und den Schulleistungen von Schülern ohne Behinderung kommen vielmehr zu dem Ergebnis, dass gemeinsamer Unterricht für beide Lerngruppen – sowohl mit als auch ohne Behinderung – effektiv und förderlich sein kann (vgl. Kim R-K 2001)<sup>20</sup>. Das koreanische Schulsystem, welches für seine Leistungsorientierung und sein Konkurrenzdenken bekannt ist, wird seit diesem Beweis der Effektivität gemeinsamen Unterrichts verstärkt zur Umsetzung schulischer Inklusion aufgefordert.

Eine wichtige Rolle für schulische Angebote im Rahmen der interdisziplinären Kooperation spielt in Korea das Unterstützungszentrum für sonderpädagogische Förderung. Es ist zuständig für die Information und Vermittlung von Kompetenzen zur inklusiven und sonderpädagogischen Bildung und hat die gleiche Funktion wie das bayerische Kompetenzzentrum für Sonderpädagogik. Das Unterstützungszentrum steht in direkter Verbindung mit der jeweiligen Schulbehörde einer Region (bzw. Schulamt einer Kommune) und ist ein wichtiger Partner des Wohlfahrtszentrums für Menschen mit Behinderung bezüglich inklusiver und sonderpädagogischer Förderung. Im Folgenden wird die Struktur sowie Funktion und Aufgabe des Unterstützungszentrums für sonderpädagogische Förderung dargestellt, welches eine Art externer Berater für Lehrkräfte zum Thema Inklusion im Rahmen des interdisziplinären Gedankens ist:

*Tab. 12 Struktur, Aufgabe und Funktion des Unterstützungszentrums für sonderpädagogische und inklusive Förderung in Korea (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2015, 56)*

<b>Struktur der interdisziplinären Teams</b>		<b>Aufgabe und Funktion</b>
Team Diagnose und Platzierung	Kinderarzt, Kinderpsychologe, Sonderpädagoge, Eltern, Physiotherapeuten, Orthopäde, Rechtsanwalt,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einholen von Informationen zur Erkennung von Behinderungen</li> <li>-Einholen von Informationen bei Säuglingen mit sonderpädagogischer Förderung</li> </ul>

<sup>20</sup> Während der Einfluss der inklusiven Bildung auf die Schulleitung im Hinblick auf Schüler mit Förderbedarf positiv ausfällt, kommt die Forschung von Schülern ohne Förderbedarf in Korea selten vor (vgl. Park, Y-K et al. 2013; Lee, S-G 2011).

	Leiter und Stellvertreter der Regelschule usw.	-Entwicklungsdiagnostik bei Kleinkindern, wenn sie drei Jahre alt sind
Team sonderpädagogische Förderung	Sonderpädagoge, Therapeuten (Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie, motorische Bewegung, Hörstimulation), Lehrer für berufliche Bildung	-Schulanpassungstest von Schülern in der 3. Grundschulklasse  • Diagnostik und Evaluation -Durchführung des Entwicklungstests für Kleinkinder, wenn sie drei Jahre sind -Durchführung des Schulanpassungstests von Schülern in der 3. Grundschulklasse -Durchführung des Anpassungsfähigkeitstests für Schüler der Sekundarstufe mit Förderbedarf
Team Förderung des Übergangs Schule – Beruf	Sonderpädagoge, Berufsschullehrer, Reha-Berater, Vertreter der Einrichtung für berufliche Rehabilitation z.B. Werkstatt für behinderte Menschen, Vertreter der Wohlfahrtspflege, Elternsprecher von Kindern mit Behinderung, Schulleitung der Sonder- und Regelschule	• Auswahl und Platzierung -Analyse der Diagnostikergebnisse und Evaluation -Einschulung und Zusammenstellen eines individuellen Unterstützungs- und Förderangebotes  • Sonderpädagogische Förderung und Beratung -Familienberatung von Menschen mit Behinderung -Unterstützung im Unterricht für Schüler der Regelschule und der Sonder- und Inklusionsklasse an der Regelschule -MSD als Heimunterricht und mobile therapeutische Bildungsangebote -Vermittlung von Hilfsmitteln und Geräten zur Verbesserung der sonderpädagogischen Förderung -Ausbildung von Integrationshelfern

Zweimal im Schuljahr im März und September finden offizielle Bildungskonferenzen statt, an denen Eltern, Sonderpädagogen, Lehrer für berufliche Bildung, Fachkräfte für sonderpädagogische Förderung und Inklusionslehrer der Regelschule teilnehmen. Gemeinsam erstellen sie Lehrpläne für den Unterricht von Schülern mit Förderbedarf und stimmen diese zeitlich, inhaltlich und organisatorisch aufeinander ab. Während des Schuljahres wird weiterhin kontinuierlich das Gespräch gesucht, um die erstellten Förderpläne nach Bedarf zu überarbeiten und anzupassen (vgl. Art.22 Abs.1 Sonderpädagogisches Bildungsgesetz für Menschen mit Behinderung 2007). Im Unterstützungszentrum für sonderpädagogische Förderung gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Förderung inklusiver Bildung, z.B. den MSD in allen Schulformen, einen individuellen Inklusionsplan, therapeutische Angebote, Integrationshelfer in der Regelschule sowie Möglichkeiten des Wissenserwerbs in der sonderpädagogischen und inklusiven Bildung für Regelschullehrer (vgl. ebd.).

Ein Schüler mit Förderbedarf, der in die erste Grundschulklasse der Regelschule überwiesen wird, erhält die Möglichkeit vor Schulbeginn an einem spezifischen Programm teilzunehmen. Dieses Programm wird von der jeweiligen Schulbehörde in Kooperation mit dem sonderpäda-

gogischen Unterstützungszentrum angeboten, um dem Kind den Einstieg und die soziale Eingliederung in den inklusiven Unterrichts- und Schulalltag zu erleichtern. Parallel dazu findet an der Regelschule ein Programm für Schüler ohne Behinderung statt, das auf den Aufbau von Verständnis und Akzeptanz von Menschen mit Behinderung abzielt. Die positiven Auswirkungen dieses Programms auf die Einstellung und Haltung der Schüler gegenüber dem Thema Behinderung haben sich in Korea in den letzten Jahren eindeutig bestätigt, so dass das Programm nun im Sinne des Umsetzungsplans der inklusiven Bildung jedes Jahr an allen koreanischen Regelschulen stattfindet (vgl. Son, B-S 2003; Kim, H-J 2004; Byun, C-S & Park, M-A 2005; Park, K-O 2008; Lee, M-J 2001; Koreanisches Bildungsministerium 2013). Eine weitere vergleichbare Studie beschäftigt sich, mit dem Zusammenhang zwischen Vorerfahrung und Ausdauer im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie dem Einfluss auf die Einstellung der Regelschullehrer zur Inklusion. Aufgrund der vorherrschenden finanziellen, räumlich günstigen Bedingungen sind diese äußerst motiviert, Kompetenzen und Wissen zu erwerben und im Schulunterricht unmittelbar zu erproben. Dies kommt dem Wunsch von Eltern entgegen, ihre Kinder mit Behinderung in die Regelschule zu schicken. Die Eltern betrachten die Einstellung des Lehrers der Inklusionsklasse an der Regelschule als wesentlichen Faktor für das Gelingen von Inklusion (vgl. Bang, M-Y & Kim, K-A 2002; Kim, E-M 2009; Seo, H 2009). Ähnliches zeigen Forschungsergebnisse, bei denen es um die Meinung von Eltern von Kindern ohne Behinderung zum Thema Inklusion geht und aus denen auch eine relativ positive Haltung zu Inklusion hervorgeht (vgl. Kang, K-H 2005; Kang, J-S 2007; Kang, S-H 2006). Dies dürfte die Lehrer der Regelschule im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung motivieren und stärken (vgl. Lee, H-S 2004). Es ist demzufolge wichtig, die inklusive Lehrerpersönlichkeit zu stärken. Die folgende Tabelle zeigt, wie sich Inklusionslehrer auf die Übernahme einer Inklusionsklasse und auf die inklusive Bildung vorbereitet haben:

*Tab. 13 Fort- und Weiterbildungsstand des Regelschullehrers zur inklusiven Bildung (Koreanisches Bildungsministerium 2015, 38)*

	<b>Fort- und Weiterbildungen in inklusiver Bildung</b>			
Anzahl der Stunden	1-14	15-29	30-59	über 60
Anzahl der Regelschullehrer in Inklusionsklassen	1.292	573	2.319	17.425

Nach obiger Tabelle wurden die große Mehrheit der Lehrer, die Schüler mit und ohne Förderbedarf in Inklusionsklassen an der Regelschule im Jahr 2015 unterrichteten, in der sonderpädagogischen und inklusiven Bildung fortgebildet, so dass alle Lehrer der Regelschule vom Staat und der jeweiligen Landesregierung verpflichtet wurden, Fort- und Weiterbildungen mit inklusiven Themen zu besuchen (vgl. Art. 2 Abs. 8 Sonderpädagogisches Bildungsgesetz für Menschen mit Behinderung 2007). Ein Grund dafür, dass die Lehrperson nicht alle fortbildet wurde, war die geringe Teilnahmemöglichkeit der Regelschullehrer aufgrund fehlender staatlicher finanzieller Unterstützung (vgl. ebd.). Der Wissenserwerb durch Fortbildungen und die Verinnerlichung einer entsprechenden Haltung und Perspektive ist für die Professionalität der Vertreter der Schulaufsicht ebenfalls unabdingbar, da diese bei der Entwicklung der inklusiven Schule maßgeblich beteiligt sind. Leider verhält es sich in der Praxis so, dass sich die meisten Vertreter der Schulaufsichtsbehörde – derzeit 22 von insgesamt 29 in Korea – sich wenig mit dem Thema Inklusion beschäftigt bzw. wenige Kenntnisse über Fort- und Weiterbildungen angeeignet haben (vgl. Magazin Monthly Chosun, 2012).<sup>21</sup> Das letzte intensivere Fortbildungsangebot, das im Entwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung (2013-2017) als wichtiges Ziel beschrieben wird, führte bei den Mitarbeitern der Schulämter und Schulleitungen zu einer tiefgründigen und positiveren Einstellung zur Inklusion (siehe Kapitel 3.3).

Betrachtet man den Stand der inklusiven Bildung, wird hier eine Unterteilung nach Förderschwerpunkt, Schulart (Sonder- und Regelschule) und Schulstufe in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen vorgenommen:

*Tab. 14 Schülerzahlen nach Förderschwerpunkt und (Vor-)Schulbereich der Sonder- und Regelschulen (Stand: April 2015) (Koreanisches Bildungsministerium 2015, 6)*

Unterteilung nach Förderschwerpunkt und Schulbereich	Anzahl der Schüler				Gesamt
	Sonder- und Förderschulen	Regelschulen		Unterstützungszentrum	
		Integrations- und Sonderklasse	Reguläre Klasse		
<b>Sehen</b>	1.353	291	435	9	2.088
<b>Hören</b>	952	765	1.752	22	3.491
<b>Geistige Entwicklung</b>	14.891	28.744	4.001	80	47.716
<b>Körperliche und motorische Entwicklung</b>	3.707	4.246	3.010	171	11.134

<sup>21</sup> Chosun News Press (2012): Sonderpädagogik in der Krise durch zu ehrgeizige Zielvorgaben des Ministeriums



<b>Emotionale und soziale Entwicklung</b>	199	1.624	707	-	2.530
<b>Autismus</b>	4.000	5.363	675	7	10.045
<b>Sprache</b>	85	997	961	2	2.045
<b>Lernen</b>	13	1.891	866	-	2.770
<b>Kranke</b>	48	238	1.649	-	1.935
<b>Entwicklungsverzögerung</b>	283	2.192	1.566	272	4.313
<b>Insgesamt</b>	25.531	46.351	15.622	563	88.067
		Inklusionsquote: 61.451 (70.4%)			
<b>Vorschulbereich</b>	179	-	-	563	742
<b>Elementarbereich</b>	883	2.039	1.822	-	4.744
<b>Primarbereich (Klasse 1-6)</b>	6.472	20.991	6.128	-	33.591
		Inklusionsquote: 27.119 (80.7%)			
<b>Sekundarbereich I (Klasse 7-9)</b>	6.142	11.312	3.654	-	21.108
<b>Sekundarbereich II (Klasse 10-12)</b>	7.581	11.823	4.018	-	23.422
<b>Berufsvorbereitungsbereich</b>	4.274	186	-	-	4.460
<b>Insgesamt</b>	25.531	45.803	15.662	563	88.067
<b>Hinweise:</b>					
· Der Begriff von „Entwicklungsverzögerung“ ähnelt dem LSE (Förderschwerpunkt Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung) in Deutschland.					
· Der Strich „-“ bedeutet, dass keine Zahlen vorliegen.					

Aus der Tabelle geht hervor, dass mehr Kinder und Jugendliche in inklusiven Bildungseinrichtungen im Vergleich zu separativen Bildungseinrichtungen gefördert werden (Inklusionsquote 80.7% im Primarbereich, 70.9% im Sekundarbereich). Dies gilt für alle Förderschwerpunkte außer dem Förderschwerpunkt Sehen. Schüler mit einer Sehbehinderung, etwa 65%, werden im Vergleich zu Schülern anderer Förderschwerpunkte aufgrund ihres hohen Bedarfs an spezifischen Hilfsmitteln und technischen Geräten in Förder- und Sonderschulen unterrichtet. Es ist bemerkenswert, dass die Inklusionsquote an Regelschulen zu einer großen Mehrheit fast ausschließlich, nämlich zu etwa 95%, aus Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen besteht. Um die leistungsschwachen Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurde sich lange Zeit an den Regelschulen gekümmert, so dass diese erst relativ spät von der Sonderpädagogik als Zielgruppe aufgenommen wurden. Diese pädagogische Dynamik bei der Unterrichtung von Schülern mit Lernschwäche findet sich deshalb in der Zusammensetzung der Inklusionsquote wieder. Die Inklusionsquote weist vom Elementarbereich bis in die Sekundarstufe II (schul-

scher Bereich) ein ausgeglichenes Verhältnis auf. Dennoch ist die Anzahl der Schüler mit Förderbedarf innerhalb dieser Schulstufen unterschiedlich. So erhöht sich plötzlich die Anzahl der Schüler mit Förderbedarf in der Primarstufe im Vergleich zum Elementarbereich um das Siebenfache, so dass deren Inklusionsquote automatisch am höchsten ist.<sup>22</sup> Im Bereich der Berufsvorbereitung sank sie dann jedoch wieder drastisch, so dass man sich fragen muss, wo der Großteil der Schüler verbleibt.<sup>23</sup> Anhand der folgenden Tabelle, welche die Veränderungen der Inklusions- und Exklusionsquote in der Vergangenheit zeigt, soll diese Frage weiter nachgegangen werden:

*Tab. 15 Verteilung von Inklusion und Exklusion bei Schülern mit Behinderung in Korea (Korea Nation Institute for Special Education 2015, 3)*

Anteile (Angabe in %)	Schuljahr				
	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Inklusion*</b>	70.3	70.9	71	71	70.4
<b>Exklusion**</b>	29.7	29.1	29	29	29.6
<b>Hinweise:</b>					
* Zahl der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden					
** Zahl der Schüler mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden					

Aus der Tabelle geht hervor, dass das Verhältnis von Inklusion und Exklusion in den letzten fünf Jahren anscheinend annähernd gleichgeblieben ist. Betrachtet man nun die Förderquote – also die Inklusions- und Exklusionsquote – in der folgenden Bildungsstatistik, fällt auf, dass die Anzahl der Förderschüler allmählich ansteigt, während die Gesamtschülerzahl in Korea rückläufig ist. Gemäß den Zahlen im Jahr 2015 werden weniger Schüler inklusiv und mehr Schüler an Sonderschulen als im Jahr zuvor unterrichtet.

*Tab. 16 Förderquote (Inklusions- und Exklusionsquote) in Korea (Korea National Institute for Special Education 2015, 3; Korean Educational Development Institute & Korean Education Statistics Service 2016 (Stand September 2015))*

Quote	Zeitraum				
	2011	2012	2013	2014	2015

<sup>22</sup> Darin spiegelt sich die Hoffnung der Eltern wider, dass sich ihre Kinder mit Behinderung bis zum Grundschulalter ganzheitlich positiv entwickeln. Deswegen zögern sie die Einschulung ihrer Kinder in die Grundschule hinaus.

<sup>23</sup> Nach der Sekundarstufe II geht ein Teil der Schüler mit Behinderung an die Hochschule, ein Teil wählt den Berufsvorbereitungskurs, der je nach Bedarf an der Sonder- oder Regelschule mithilfe staatlicher Finanzierung eingerichtet wird. Hier werden nur wenige Praktikumsplätze angeboten und es bestehen geringe Auswahlmöglichkeiten an Berufskursen. Daher verbleibt ein Großteil von ihnen im Elternhaus oder lebt in Heimen (vgl. Korea National Institute for Special Education 2015, 82ff).

<b>Gesamtschülerzahl*</b>	9.545.136	9.304.875	9.080.687	8.825.488	8.608.193
<b>Förderschülerzahl</b>	<b>82.665</b>	<b>85.012</b>	<b>86.633</b>	<b>87.278</b>	<b>88.067</b>
<b>Inklusionsschüler</b>	58.085	60.292	61.495	61.990	61.973
<b>Sonderschüler</b>	24.580	24.720	25.138	25.288	25.531
<b>Förderquote**</b>	<b>0.866</b>	<b>0.913</b>	<b>0.954</b>	<b>0.988</b>	<b>1.023</b>
<b>Inklusionsquote***</b>	<b>0.608</b>	<b>0.647</b>	<b>0.677</b>	<b>0.702</b>	<b>0.719</b>
<b>Exklusionsquote****</b>	<b>0.257</b>	<b>0.265</b>	<b>0.276</b>	<b>0.286</b>	<b>0.296</b>
<b>Hinweise:</b>					
* Schülerzahl, die von der Elementar- bis zur Sekundarstufe II an allen Schulen beschult wird, unabhängig von Schulform und Förderbedarf					
** Anteil der Schüler mit Förderbedarf aller Schüler, unabhängig vom Förderort					
*** Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden					
**** Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die an Sonderschulen unterrichtet werden					

Betrachtet man die Förderquote der Gesamtschülerzahl im Jahr 2015, liegt Anzahl der Förderschüler im Verhältnis zur Anzahl aller Schüler mit ungefähr 1:100 sehr niedrig. Das ist ein extrem niedriger Anteil, selbst unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Auslegungen und Interpretationen des Behinderungsbegriffs in Abhängigkeit von der jeweiligen Bildungskultur und -politik. Damit liegt die tatsächliche Inklusionsquote aktuell bei unter 1 %, nämlich 0.719 %. Die bisher höchste Inklusionsquote wurde im Jahr 2015 konstatiert. Vor allem erscheint es derzeit notwendig, sich mit der Fragestellung zu beschäftigen, wie die Quote des Schulbesuchs von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf – unabhängig von Schulstufe und Förderschwerpunkt – grundsätzlich erhöht werden kann, denn zunächst muss allen Schüler mit Behinderung das Recht auf Bildung bedingungslos gewährt werden.

### 2.3 Zusammenfassung

Das vorgelegte Kapitel beschäftigte sich mit wissenschaftlichen Ansätzen bezüglich Inklusion und inklusiver Schulentwicklung sowie der Einstellung und Haltung von Lehrkräften, Eltern und Schülern gegenüber einem inklusiven Bildungssystem in Deutschland (Bayern) und Korea. Die Entstehung der deutschen Sonderklasse, die an allgemeinen Schulen in der Anfangsphase der inklusiven Schulbildung eingerichtet wurde, hatte wie in Korea den gleichen Zweck. Die äußerliche räumliche Integration in die allgemeine Bildungsumgebung war der erste Schritt für folgende Entwicklungsphasen, obwohl die Sonderklasse für Schüler mit Behinderung im Rahmen der passiven Integrationsaktion zum Bildungsrechtsschutz begann. In den 80er Jahren

wurde über Integration mit internationaler sonderpädagogischer Tendenz noch ernsthaft diskutiert. Diese Tendenz entwickelte sich zu einer Umsetzung der wissenschaftlichen Diskussion in der schulischen Alltagsrealität in den 90er Jahren fort. Im Folgenden wurde der Begriff „Integration“ aus der integrativen Praxis im Gesetz verankert. Es ergab sich fortan weniger Widerspruch, bei der Durchführung von Inklusion in der Schule. Die gegenwärtigen internationalen und koreanischen Studien über Inklusion befassen sich nicht mit der Notwendigkeit oder der Durchführung von Inklusion, sondern damit, wie Inklusion in der Schulpraxis optimal realisiert werden kann. Dafür bedarf es der Abstimmung, welche Unterrichtsmethoden, Organisationsformen und Kompetenzen der persönlichen Professionalität im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung eingesetzt werden können.

Vor allem hat der Ausgangspunkt der Begriffserklärungen von Integration und Inklusion eine Gemeinsamkeit, nämlich, dass die wichtigsten philosophischen Grundlagen aller Menschen in allen Lebensbereichen umgesetzt werden sollten. Zu Unterschieden gehört der Perspektivenwechsel des inkludierten Bezugsfaktors, der Schüler mit Förderbedarf für Integration und dem Schul- und Bildungssystem für Inklusion gilt. In diesem Sinne ist die inklusive Schulentwicklung mit drei Kompetenzbestandteilen (OE, PE, UE) zu konzentrieren.

Die koreanischen Definitionen der Integration und Inklusion im schulischen Kontext haben sich vermehrt; sie werden wörtlich und begrifflich gleich bezeichnet. Ziel in der Anfangsphase der Sonderpädagogik war es, Kinder zur Sozialanpassungsfähigkeit in die allgemeine Schule zu integrieren. Im Gegensatz dazu lag später der Fokus auf der Einstellung des ganzen Schulsystems, alle Schüler mit und ohne Förderbedarf zu inkludieren.

Bezüglich der schulischen Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern von Kindern mit und ohne Förderbedarf bzw. Schüler mit und ohne Förderbedarf) ergeben sich zur Inklusion aus unterschiedlichen Stellungnahmen relativ positive Einstellungen (vgl. Kapitel 2). Zur inklusiven Bildung verhält sich die Sonderpädagogik aus wissenschaftlichem und schulpraktischem Gedanken zögerlich, da Sorge um die Schwächung der heil- und sonderpädagogischen Fachwissenschaft bzw. -fachdidaktik und vor der Verschlechterung der Lebensqualität bei der individuellen Förderung bzw. Betreuung besteht (vgl. Kapitel 2). Darüber hinaus sollte das exkludierte Förder- und Sonderschulsystem im Sinne der sicheren Auswahlmöglichkeit und Chancengleichheit als Bildungsangebot bestehen bleiben. Jedoch zeigen Sonderpädagogen ihre Befürwortung der Inklusion

von allen Lehrkräften vor Ort. Jedoch sind Eltern von Kindern mit Förderbedarf oft unentschlossen, ihre Kinder in eine inklusive Schule zu schicken, weil dort keine optimale angemessene Betreuungs- und Fachpersonalunterstützung und therapeutische und erzieherische Förderung zum Meistern des schulischen Alltags für ihr Kind besteht, welche der sonderpädagogische Fachwissensbereich bieten würde. Mittlerweile zeigen Forschungen, dass einige Eltern von Kindern ohne Förderbedarf eine zwiespältige Haltung zur inklusiven Bildung einnehmen (vgl. Kapitel 2). Prinzipiell werden sie der Inklusion zugestimmt, gelegentlich allerdings wird diese abgelehnt, wenn es um die inklusive Bildung bzw. den gemeinsamen Unterricht ihrer eigenen Kinder geht. Aus weiteren Forschungsergebnissen geht signifikant hervor, dass ihre positive Einstellung von der Form der Behinderung bzw. Beeinträchtigung und der Erfahrung der Menschen mit Behinderung abhängt (vgl. Kapitel 2). Schüler mit Förderbedarf (Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung), die eher selten in Forschungserhebungen auftauchen, obgleich sie Hauptakteure der inklusiven Bildung sind, in der deutschen Forschung zeigten, positive Haltung zum inklusiven Unterricht aufgrund ihrer Unzufriedenheit mit dem Unterrichtsangebot der Förderschulen und ihrer eigenen Erfahrungen an Regelschulen.

Zur inklusiven Schulbildung zeigt sich der Freistaat Bayern mit der Veränderung des BayEUG (2011) aktiv für Handlungsansätze und -methoden, die die Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte für Inklusion, Inklusionsberater am Schulamt, sowie inklusive Erziehungs- und Unterrichtsformen gewährleisten. Dazu gehören die verschiedenen Angebote der bayerischen inklusiven Erziehungs- und Unterrichtsformen zur Inklusion einzelner Schüler durch MSD, die Schule mit dem Schulprofil Inklusion (Bildung von Tandemklassen), Kooperationsklassen durch MSD, Partnerklassen und spezialisierte Förderschulen als Kompetenzzentren für Sonderpädagogik (Offene Förderschulen). Es wird deutlich, dass MSD bei den inklusionsorientierten Erziehungs- und Bildungsangeboten in Bayern eine wichtige Rolle spielt. Bei den MSD unterstützt das Förderzentrum mit Kompetenztransfer zur Information und Vermittlung der Inklusion. Damit wollte die bayerische Bildungspolitik durch vielfältige Bildungs- und Förderungsangebote zur Inklusion entscheidungsfreundliche Möglichkeiten für die Beteiligten stärken. Besonders basiert die Durchführung des Projekts ‚Schulprofil Inklusion‘ auf einem inklusiven Schulentwicklungssystem, in dem Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte gemeinsam im Tandem Schüler mit und ohne Förderbedarf unterrichten. Die zwei Bildungsorganisationen nehmen an der praktischen Umsetzung des inklusiven Unterrichts gleichermaßen teil, aber Maß und Stärke der Verantwortung für Inklusion ist nicht gleich verteilt, weil nur bayerische Förderschulen beim

inklusive Unterricht für das Schulprofil Inklusion in der jeweiligen Region zur Verfügung stellen sollen.

Bildungsstatistiken zeigen, steigende Inklusionsquote und sinkende Exklusionsquote bei der Auswertung auf Bundes- und Landesebene, also insgesamt eine positive Stimmung zu Inklusion. Bundesweit gibt es mehr Schüler mit Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und in Bayern mehr Schüler mit Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung in der Regelschule als in der Sonder- und Förderschule. Jedoch versteckt sich hinter der positiven Darstellung von Inklusion in der Bildungsstatistik auf Bundesebene, dass eine hohe Inklusionsquote nicht automatisch zu rückläufiger Exklusionsquote führt. Für Korea ist die Inklusionsquote bei fast allen Förderschwerpunkten höher als die Exklusionsquote (Ausnahme: Förderschwerpunkt Sehen). Das Verhältnis zwischen Inklusions- und Exklusionsanteil zeigte sich stabil in den letzten Jahren, 2015 steigt allerdings die Förderquote weiter mit der Zunahme der Inklusions- und Exklusionsquote der Schüler mit Förderbedarf. Hier bedeutet auch die steigende Inklusionsquote nicht gleich die sinkende Exklusionsquote. In Korea geht aus der gesamten Förderstatistik besonders hervor, dass die Förderschülerzahl im Vergleich zur Gesamtschülerzahl seltsamerweise extrem gering ist (ca. 1:100). Daher sollte dringend gehandelt werden, um die Beschulungs- bzw. Förderquote der Schüler mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt zu heben.

### 3. Entwicklung der Lehrerausbildung und Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland und Korea

Dieses Kapitel behandelt die deutsche und koreanische Bildungsidee und die damit verbundenen professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Kapitel 3.1). Außerdem wird der Entwicklungsprozess des Lehrerberufs angesichts des sozialen und politischen Wandels sowie die nationalen Lehrerbilder aus gesellschaftlicher Sicht dargestellt. Zuerst werden die Entwicklungsprozesse des Lehrerausbildungssystems in beiden Ländern mit Fokus auf die Volks- bzw. Grundschullehrerausbildung und Hilfs- bzw. Sonderschullehrerausbildung beschrieben. Anschließend werden die beiden sich momentan in der Umsetzung befindenden Aktionspläne der Lehrerausbildung mit dem Ziel der inklusiven Bildung begutachtet.

#### 3.1 Bildungsidee und Lehrerberuf bzw. Lehrerbild

Jedes Menschenbild entspringt einer sich über einen langen Zeitraum entwickelnden Kultur und Tradition. Das enthält gewissermaßen schon die zukünftige Erziehungs- und Bildungsidee sowie grundlegende Erziehungs- und Bildungsziele, also wie und wozu Kinder und Jugendliche gebildet und erzogen werden sollen.

##### 3.1.1 Die Bildungsidee in Deutschland

In der abendländischen Welt und insofern auch der deutschen Kultur spielen Antike und Christentum eine grundlegende Rolle. Besonders der Humanismus im 16. Jahrhundert und Neuhumanismus um 1800 in Deutschland griffen viele der dort entstandenen Ideen auf. Sie sind in einer ganzen Reihe Renaissance der Antike im Laufe der abendländischen Geschichte wiederbelebt worden (vgl. Reble 2009, 19). Gerade bei der Frage der menschlichen Bildung und Erziehung ist es unabdingbar, zuerst einen Blick auf das Gedankengut der Antike zu werfen, weil dort die Idee der Paideia (griechisch: „Erziehung“ und „Bildung“), also der bildnerischen Arbeit am Menschen, geboren wurde. Sie ist unmittelbar auf den Menschen und seine Bildung bezogen. Dieses Bild vom geformten Menschentum erhielt bei den Griechen einen enorm hohen Stellenwert. Davon ausgehend konnte die Idee der Paideia (davon abgeleitet: „Pädagogik“) auch für die Geschichte der Bildung so große Bedeutung gewinnen (vgl. ebd.).

Im Christentum und Mittelalter sollte der Bildungs- und Erziehungszweck sich vor allem daran orientieren, den Menschen zu Demut, Glauben und christlicher Vollkommenheit zu führen und ihn zum tätigen Glied der religiös-kirchlichen Gemeinschaft zu machen, so dass er Bürger des Gottesreiches werden konnte (vgl. ebd., 59).

In der Übergangsphase vom Mittelalter zur Neuzeit rückte der Mensch langsam in den Mittelpunkt und verdrängte somit die vorherrschende Stellung der Religion, was allmählich vielfältige Wirkungen auf alle öffentlichen Lebensbereiche hatte. Durch diesen Wandlungsprozess wurde ein tiefgreifender Strukturwandel der abendländischen Gesamtkultur vorangetrieben. Die Renaissance betonte die Werte der Antike (Kunst, Literatur, Wissenschaft, Lebensgefühl) und integrierte die antiken Inhalte in eine neue Grundhaltung, mit dem Ziel, eine rein weltliche Bildung zu fördern. Man kann sagen, dass sich in dieser Epoche ein neues Weltbild und eine neue Haltung des Menschen herausgestalteten (vgl. ebd., 69). Von dieser ausgehend ging der Humanismus gegen die harte Schulzucht und Prügelpädagogik des Mittelalters an; aus ihren weltfreudigen Haltungen und ihrem Sinn für Individualität heraus treten die Humanisten für pädagogische Auflockerung, für frohes, spielendes Lernen und eine verständnisvolle Berücksichtigung der kindlichen Seele ein (vgl. ebd., 80).

In Deutschland, wo sich die Reformation als geschichtsträchtiger, dauerhafter und tiefgreifender als Renaissance und Humanismus erwiesen hat, sieht Luther den Menschen durch die Sünde geprägt und auf göttliche Gnade angewiesen, was im Gegensatz zum Vertrauen der Humanisten auf die menschliche Kraft und Tugend steht. Danach kam eine Epoche, in der das Vertrauen in die Kraft der menschlichen Vernunft größer als das Bedürfnis nach Orientierung und Anleitung durch Traditionen und Autorität war, weshalb man sie als Zeitalter der Aufklärung bezeichnet (Blankertz 1982, 21). Eigentlich kamen die geschichtlichen Wurzeln der Aufklärung aus Humanismus und Renaissance. Ein Jahrhundert nach diesen tauchte der Gedanke der Aufklärung mit der Frage von Immanuel Kant „Was ist Aufklärung?“ auf:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (zit. nach Brandt 1990, 20 von Kant 1784).



Die Aufklärung setzte voraus, dass die Menschen durch den klärenden Einsatz der freien und auf sich selbst gerichteten Vernunft zu ihren wahren Möglichkeiten geführt werden. Dieses Selbstbewusstsein konkretisierte sich in einer sehr spezifischen, für die Aufklärung typischen Geschichtsauffassung (Blankertz 1982, 23). Das Vertrauen der Aufklärung in die menschliche Ratio ist zugleich ein fast unbegrenztes Vertrauen zum Menschen selbst, und so bringt dieses Zeitalter neben der kritischen Einstellung und damit Erhöhung des „vernünftigen“ Individuums eine starke „Verdiesseitigung“ des Lebens (Reble 2009, 135) mit sich. Die Aufklärungskultur wurde stark durch ein aufsteigendes Bürgertum geprägt. In den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts wuchs das Bildungsbürgertum, obwohl dem Großteil des Volkes der Zugang zu Bildung verwehrt blieb. Dennoch ist die Idee der allgemeinen Volksbildung ein wichtiges Merkmal der Aufklärung (vgl. ebd., 139). Schließlich standen die Aufklärungspädagogen in Übereinstimmung mit folgenden Thesen:

„Erziehung führt in das wirkliche Leben, und das wirkliche Leben erfordert ausdrückliche Erziehung. Die pietistische und philanthropische Erziehung, die von den Aufklärungspädagogen zur pädagogischen Methode und Bewährung akzeptiert wurde, bezogen sich darauf, dass nicht nur intellektuell-kognitive Schulung, sondern auch Leibes- und Handfertigungsübungen, moralisch, emotionale und ästhetische Verhaltensorientierung notwendig waren. Der Unterricht beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Buchwissen, sondern bezieht sich vor allem auf den Menschen“ (Blankertz 1982, 29f).

Im Laufe der Zeit trug das Motiv aus dem rationalen Denkens entstanden pädagogische Impulse zum Leben auf allen Gebieten in Europa bei. Ratio sollte das gesellschaftliche Ganze, wie auch den Einzelnen, auf eine höhere Stufe heben. So entwickelten sich in dieser Zeit nicht nur ein vom Staat eingerichtetes Schulwesen mit einer Volksschulbildung sowie eine allgemeine Schulpflicht, sondern auch die Frage planvoller Erziehung entfachte damals überhaupt starkes Interesse (vgl. Reble 2009, 109f). Im allgemeinen Bildungswesen wurde die „allgemeine Bildung“, verstanden als möglichst vielseitiges und umfassendes Wissen, zum Ideal erhoben. Dieses Bildungsideal wirkte bis ins 20. Jahrhundert nach.

Nach der Aufklärung mit dem Volksbildungsgedanken kam das klassische Zeitalter, das die Blütezeit besonders der deutschen Dichtung und Philosophie war. Der Idealismus und Neuhumanismus im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts begründete eine vorbildliche und erfolgreiche

Bildungsphilosophie, die mehr als ein Jahrhundert bis über die deutschen Grenzen hinaus wirkten. Warum diese deutsche Bildungsideologie zur klassischen Bildungskonzeption weit über Deutschland hinaus wirkte und heutzutage immer noch präsent ist, hat Litt so erklärt, dass sie genau am Vorabend der Industrialisierung ins Leben trat, jener Revolution, die ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen und die Rolle wie das Rekrutierungsfeld des ihr so sehr entsprechenden Schulwesens von Grund auf verwandelt hat (Litt 1967, 2).

In diesem Zeitalter entstand vielerorts auch der Aufstand der Jugend gegen die ältere Generation, an dem etwa der junge Herder, Goethe, Schiller und Wagner teilgenommen hatten, mit dem neuen Lebensgefühl der freien Individualität. Die Jugend entdeckte die Eigenart und den Eigenwert allen menschlichen Seins und sah in jeder einzelnen Erscheinung eine einzigartige Offenbarung des schöpferischen Lebens, die nicht mit irgendeinem fremden, von außen herangebrachten Maßstab gemessen werden dürfe, sondern nur aus sich selbst heraus verstanden und gewürdigt werden könne (vgl. Reble 2009, 176). Der Neuhumanismus, der ein tieferes Verständnis der antiken Kultur zeigte, gehört zu den klassischen und idealistischen Epochen, in denen das Bildungsbestreben eine sehr große Rolle spielte. Mit dem aus der Antike stammenden Gedanken einer harmonischen Entfaltung aller Kräfte fließt der Neuhumanismus in die klassisch-idealistische Bildungsbewegung ein. Ihre allgemeinen Bildungstendenzen gelangten durch Humboldt in das deutsche Bildungssystem und schufen die Institution des humanistischen Gymnasiums. Rein menschliche und harmonische Bildung sollte das ganze 19. Jahrhundert hindurch eben humanistische Bildung im Sinne des humanistischen Gymnasiums sein (ebd. 186).

In der klassisch-idealistischen Epoche schuf die deutsche Philosophie den Bildungsgedanken, der sich vom Begriff der Erziehung abgrenzt. Die deutsche romantische und neuhumanistische Bewegung brachte eine ungewöhnliche Fülle großer pädagogischer Gedanken und Systeme hervor und dann auch bedeutsame Wandlungen des Bildungswesens bewirkte (Reble 2009. 181). Auch die großen philosophischen Denker jener Zeit (Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Herbart) gaben dem pädagogischen Problem viel Raum oder entwickelten gar eine besondere Erziehungslehre. Die Bildungsidee dieser Epoche ließ sich allgemein charakterisieren: „Beherrschend ist der Gedanke einer allgemein-menschlichen und allseitig harmonischen Bildung“ (ebd.). Der Mensch sollte alle seine Kräfte – nicht wie nach dem Verständnis der Aufklärung in erster Linie die Verstandeskräfte – entfalten, und zu einer harmonischen inneren

Gestalt ausbilden; und er sollte in erster Linie zum Menschen gebildet werden. Unabhängig von der Standesbildung sollte der Mensch erzogen werden (Allgemeinbildung). Der Akzent verschob sich also stark auf den persönlichen Wert des Menschen, der Bildungsgedanke wurde sehr verinnerlicht (vgl. ebd., 182). Das Menschenbild war hier nicht mehr so harmlos-einseitig wie bei der Aufklärung, aber es war noch immer optimistisch-idealisiert. Schließlich prägte sie die Verinnerlichung der Menschenbildung aus ihrem künstlerischen Schaffen und organischen Weltbild heraus. Diese allgemeinmenschliche innere Bildung ließ sich so charakterisieren:

- „im Gegensatz zur von der Aufklärung bevorzugten Verstandesbildung: Entfaltung aller Kräfte, auch Gemüt und Phantasie,
- individualisierendes Motiv: Herausformung einer individuellen Gestalt,
- Ziel ist: innere Harmonie der Kräfte (kein Gleichmaß, wohl aber Schönheit der inneren Gestalt),
- zugleich harmonisches Verhältnis mit der Welt und mit der Gemeinschaft,
- Vorbild für innere Ausgewogenheit ist die Antike“ (ebd., 183).

Das Menschenbild, das sich in jedem Kulturvolk abhängig von seinem geschichtlichen Werdegang zu einer lebendigen Idee vom Wesen und der Bestimmung des Menschen entwickelt, bestimmt das „Bildungsideal“. Selbst neue Bildungsideen entstehen erst in Abgrenzung von diesem. Es wirkt in der pädagogischen Diskussion länger nach als die geschichtlichen Ereignisse, die zu seiner Entstehung beigetragen haben und gesellschaftlich präsent sind (vgl. Litt 1967, 10f).

Aus den deutschen dichterisch-denkerischen Bemühungen entstand das Bildungsideal der „Humanität“ (ebd., 11). Jedes „Ideal“ schwebt als eine „zu erfüllende Forderung“, als „anzustrebendes Ziel“, über etwas Wirklichem, dem es einen immanenten Wert schenkt. Das Ideal drückt das „Sollen“ aus, im Gegensatz zum „Sein“ des Wirklichen. So scheint der Begriff der „Humanität“ besonders zu betonen, dass sich Bildungsideale immer auf den Menschen als zugrundeliegendes „Wirkliches“ beziehen (ebd., 13). Die einzige Bestimmung des Menschen wird darin gesehen, sich zum Menschen zu „bilden“. Daraus folgt, dass das ganze Erleben eines Menschen, seine Erfahrungen, die Aufgaben und Gedankenwelt, die an ihn herangetragen werden, nur unter dem Aspekt zu beurteilen sind, was sie zu seiner „Menschwerdung“ beitragen. Es kann als Aufgabe des Menschen gesehen werden, darauf zu achten, dass er die Einflüsse, denen er sich aussetzt, danach filtert, wie sie sich auf sein Menschsein auswirken (vgl. ebd.).

Allerdings wirkt dieser Hintergrund sich auf die heutige UN-BRK (besonders Artikel 24: Recht auf Bildung) aus, die sich auf menschliche Würde, Entfaltung der Persönlichkeit des Einzelnen und seine Teilnahme an der Gesellschaft bezieht und Menschen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung helfen will, diskriminierungsfrei und selbstbestimmt Zugang zu Bildung zu erhalten.

### 3.1.2 Der Lehrerberuf und Lehrerbild in Deutschland

Das Wort „Lehrer“ geht auf ein gemein-germanisches Zeitwort zurück, dessen Grundbedeutung „wissen machen“ ist. Ein „Lehrer“ ist derjenige, der das eigene Gehen möglich macht, der erfahren lässt (Schreckenbergs 1984, 28). Die angelsächsische Tradition versteht den „Lehrer“ als „Forscher“ und das Klassenzimmer als „laboratory“ (zit. n. Bohnsack 2004, 157 von Day 1999, 22). Daher hat der Lehrer von Anfang an mit „Wissen“, „Forschen“, „Handeln“ und „Handeln und Forschen des Wissens“ zu tun (vgl. ebd.).

Allerdings immer geht es um die Frage, was eigentlich der Auftrag des Lehrers ist (Mandat), was er können muss, um diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz) und wie sich dieses Können vermitteln, erwerben und aufrechterhalten lässt (Aus- und Weiterbildung). Ein Lehrer muss in der Ausbildung die Kompetenz erwerben, Schüler zum kognitiven, sozialen, moralischen, ästhetischen und motorischen Lernen zu befähigen (vgl. Terhart 2001, 90). Aus diesem Aspekt heraus lässt sich der Lehrerberuf nach Brinkmann (1976) wie folgt charakterisieren:

- „Der Lehrerberuf gehört zu der Gruppe der Sozial- und Dienstleistungsberufe; seine Klienten sind fast ausschließlich Kinder und Jugendliche,
- Der Lehrer ist zugleich Anwalt des Kindes und Beauftragter wie Stellvertreter der Gesellschaft; er leistet sowohl dem einzelnen einen Dienst (wie auch der Arzt) als auch der Gesellschaft (wie etwa der Richter),
- Die Tätigkeit des Lehrers hat intermediären Charakter; als Lehrer produziert er nicht neues Wissen, sondern vermittelt und elementarisiert gesicherte Kenntnisse und Fertigkeiten und akzeptierte Werte und Normen und bereitet Heranwachsende auf ihr Erwachsen-Sein vor,
- Der Aufgabenbereich des Lehrers ist vielfältig; er soll nicht nur seine Schüler gleichermaßen unterrichten, erziehen und beurteilen, sie beraten und innovieren, sondern muss auch Aufsichtspflichten und Verwaltungsaufgaben verschiedener Art wahrnehmen,
- Die beruflichen Aufgaben des Lehrers sind im Hinblick auf ihre inhaltliche Konkretion interpretationsbedürftig; sie werden zudem von Seiten der Schulverwaltung wie auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht häufig so widersprüchlich formuliert, dass eine dominante Berufsaufgabe unter seinen mannigfaltigen Pflichten kaum zu bestimmen ist“ (Brinkmann 1976, 55).

Der Erkenntniszuwachs in den traditionellen Disziplinen der Natur-, Gesellschafts-, Technik- und Humanwissenschaften hat umfassende Auswirkungen auf den Lehrerberuf. Der Lehrer muss sich quantitativ mehr Wissen aneignen, aber gleichzeitig auch den strukturellen Aufbau verstehen, um den Schülern aktuelles Weltwissen zu vermitteln. Die „Verwissenschaftung“ des Lehrers weckt zugleich zwingend die Einsicht, dass der Lehrer die Faszination des Neuen und Modernen nicht vorbehaltlos übernehmen darf, sondern auch manches Fragwürdige dieser Entwicklung zu beachten hat (vgl. Arnhardt/Hofmann/Reinert 2000, 119).

Über den wissenschaftlichen Aspekt hinaus kommt den pädagogischen, psychologischen und gesellschaftlichen Aspekten, besonders der Persönlichkeitsentwicklung, bei der Beschreibung des Berufsbilds des Lehrers eine wichtige Bedeutung zu, deren Stellenwert heute besonders betont wird. Das hat Lange (1907) wie folgt formuliert:

„Nach landläufiger Ansicht besteht die Hauptaufgabe des Lehrers darin, dass er in gewisser Zeit ein bestimmtes Maß des vorgeschriebenen Unterrichtsstoffes dem Schüler sicher aneignet. Allein so notwendig und unerlässlich das auch ist - das höchste Ziel seines Wirkens sieht der tüchtige Lehrer darin nicht. Er möchte tiefer graben. Er möchte Macht gewinnen über die Köpfe und Herzen seiner Schüler, er möchte ihr geistiges Leben heben und veredeln, ihr sittliches Wollen kräftigen, ihre Gesinnung mit heiliger Scheu vor dem Göttlichen erfüllen... der Lehrer erzieht mehr durch das, was er ist, als durch das, was er weiß und lehrt... und so geht durch seinen Unterricht ein großer, warmer, belebender Zug. Man merkt es ihm an, dass er mit lebhaftem wissenschaftlichem Interesse die Fortschritte des Kindes im Lernprozess verfolgt, dass es ihm eine Lust ist, Leben zu spenden und Leben zu wecken... Und so tut es Not, mit allem Nachdruck zu sagen, dass ein jeglicher Lehrer fast mehr noch als auf die Verbesserung seiner Methode auf die Besserung seiner Person [sich!] sehen sollte. Der tägliche Verkehr mit seinen Schülern sollte ihm eine Schule werden...“ (Lange 1907, 634ff).

Bereits einige Jahrhunderte zuvor hatte der Pädagoge Wimpfeling (1450-1528) das traditionelle deutsche Lehrerbild zum Aspekt der Berufsrolle und des Berufsethos wie folgt entworfen:

„Er muss ein edler Charakter sein, mild und freundlich, in seiner Rede angenehm, in seinem Gange würdig, beim Unterrichten lebhaft und kräftig, in der Handhabung der Disziplin streng; niemals verdrossen in seiner Arbeit muss er auf Fragen gern antworten, Schüchternen ermutigend entgegenzutreten“ (ebd., 19).

In diesem kurzen Absatz werden das Lehrerbild bzw. die Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Lehrer für seinen Beruf benötigt und die auch heute noch in weiten Teilen gültig sind, zusammengefasst. Leitbilder entstehen aus einem pädagogischen Prozess heraus, der vom Lauf der geschichtlichen Ereignisse beeinflusst wird. Historisches beeinflusst also das

spätere Lehrerbild. Traditionen im beruflichen Selbstverständnis des Lehrers sind relativ stabile, aber gleich modifikationsfähige, übernommene oder wiederbelebte Formen pädagogischen Denkens und Handelns (ebd., 26). Bilder aus dem Berufsstand des Lehrers waren und sind durch eine zeitgeistbedingte Traditionszuwendung beeinflusst, die assoziierte Berufsnamen mit sich bringen, wie z.B. „Teutscher Schulmeister, Menschenbildner, Stadtschreiber, Magister, Historiker, Diplomat bis Großer Sozialer Problemlöser (GSP)“ (vgl. ebd., 30; Terhart 2001, 176).

Die protestantische Ethik ließ den deutschen Lehrer zu einer Schlüsselfigur im sozialen und kulturellen Leben werden. Er sollte nunmehr allseitig gebildet, ein Vorbild an Tugend sein (Arnhardt/Hofmann/Reinert 2000, 118). Diese Idealvorstellung des Lehrers galt für die Hofmeister des Adels, für Hauslehrer und für Lehrkräfte an städtischen Lateinschulen. Im Gegensatz dazu übernahmen auf dem Land Handwerker und Soldaten die Rolle der Lehrmeister. Selbsthilfeeinrichtungen und Lesegesellschaften trugen allmählich in bescheidenem Maße zur Verbesserung der sozialen Lage vieler Bürger, und somit auch zur Entstehung eines Standesethos bei (ebd., 27). Mit der Aufklärung erweiterte das philanthropolitische Ideal „Natur-Schule-Leben“ das neue Lehrerideal, das vom emanzipierten Lehrerstand, der von bürgerlichem Selbstbewußtsein und Befreiungsgeist geprägt war, entwickelt wurde (vgl. ebd.). Durch die berufsspezifische Ausbildung gewannen die deutschen Lehrer immer mehr Selbstvertrauen. Dadurch entwickelten sie eine zunehmende Offenheit für eine demokratische Neugestaltung der eingeschränkten (Stadt-)Staaten und ihrer Bildungseinrichtungen, während die Rolle der Kirche zunehmend kritisch gesehen wurde. In der Folge ihres gesellschaftlichen Aufstiegs wurde die Lehrerschaft mit Besoldungsanstieg verbeamtet und das Abitur zur Lehrerausbildung als Eingangsvoraussetzung festgelegt. Besonders der Beruf des Volksschullehrers wurde durch diese Akademisierung stark aufgewertet (vgl. Möller 2006, 30). Zwischen dem Ende des zweiten Weltkriegs und der Widergründung in der Bundesrepublik Deutschland rückte die alte griechische Bildungsidee erneut in den Fokus, wodurch das verstaubte Lehrerethos aufgefrischt werden sollte. Als Folge wurden die politischen und sozialen Erfordernisse zu den bestimmenden Faktoren den Lehrerberuf. In der freien demokratischen Gesellschaft und fortschrittlichen Wissenschaft bzw. Wirtschaft bestimmen Ausbildung, Professionalisierung und pädagogisches Selbstverständnis nach wie vor die Stellung des Lehrers (vgl. ebd.). Mittlerweile steht der Pädagoge langsam als „freier Mensch auf freiem Grund“, der zum sich ändernden Zeitgeist beiträgt (vgl. ebd., 30).

Nach Brinkmann versteht man unter dem Lehrerbild in der Gesellschaft ein “Syndrom von Lehrerattitüden” (Brinkmann 1976, 126), woraus eine ganzheitliche Vorstellung von Gesellschaft entsteht, die sich im Einzelnen auf Aufbau und Zusammenhang der sozialen Wirklichkeit, ihre Macht- und Herrschaftsstrukturen, die prägenden gesellschaftlichen Prozesse und (Aufstiegs-) Mechanismen, aber auch auf die persönlichen Einstellungsmuster und Wertorientierungen, das eigene Menschenbild sowie das Lebens- und Erziehungsideal bezieht (ebd.). Insofern ist das Gesellschaftsbild des Lehrers kein einfaches Abbild der tatsächlichen Berufssituation oder ein bloßes Spiegelbild des Selbstbildes des Lehrers. Das Lehrerbild muss als ein Verarbeitungsprodukt gesehen werden, das aus Interessen, Motiven, Wünschen und Fantasien besteht (vgl. Terhart 2001, 96). Daher wandelt sich das gesellschaftliche Lehrerbild mit den gesellschaftlichen Problemen und Anforderungen an Erziehung und Schule (vgl. Bohnsack 2004, 154). Beispielsweise änderte sich das traditionelle Bild von pädagogischer Autorität unter dem Einfluss der 68er Studentenbewegung hin zu einem demokratischen, ja sogar antiautoritären Lehrerbild. Daran sieht man, dass es nicht ohne die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gesehen werden kann, weil es aus diesen heraus entsteht - Insgesamt enthalten ältere Untersuchungen bis in die 1970er zum Gesellschaftsbild des Lehrers statische, harmonisierende und unpolitische – also neutrale – Einstellungen (vgl. Arnhardt/Hofmann/Reinert 2000, 30). Konservativismus gehörte offenkundig zum größeren Teil der Lehrerschaft (vgl. Fend 1984).

Das allgemeine Lehrerbild verbindet sich mit dem Beamtenstatus des Lehrers und der Berufsposition im Schulwesen. Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit ist aus mehreren Gründen mit ambivalenten und von Vorurteilen bestimmten Meinungen behaftet: Die Berufskultur des Lehrers ist allgemein bekannt, alle Bürger haben in ihrer vergangenen Schulzeit selbst Erfahrungen mit Lehrern gesammelt, und die Berufsklischees des Lehrers werden in Medien, Film oder Literatur behandelt. In die Lehrerbilder der Öffentlichkeit mischen sich auch Emotionen wie Respekt und Bedauern. Er ist einerseits „verachtet und gehaßt“, andererseits, „allerdings in geringerem Maße, geschätzt, weil er eine notwendige, jedoch lästige Funktion erfüllt“ (Brinkmann 1975, 103 zit. nach Langeveld 1959, 157). Das Ergebnis einer Untersuchung zeigt, dass etwa jeder zweite Erwachsene in Deutschland den Begriff Schule mit mehr oder weniger bewussten Empfindungen persönlich erlittenen Unrechts assoziiert und seine Unzufriedenheit auf alle Lehrer projiziert

(Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973, 70, 198; vgl. Brinkmann 1976, 97). Gegenwärtig sind folgende Vorurteile und Kritik vorherrschend:

- Deutsche Lehrer haben nachmittags frei und vormittag recht, außerdem haben sie dauernd Ferien,
- Die Lehrer bringen nichts, das sieht man an den PISA-Ergebnissen. Lehrer anderer Länder leisten trotz schmalen Bezahlung viel mehr,
- Das Lehramtsstudium ist für viele eine Notlösung (vgl. Der Spiegel 46/2003),
- Deutsche Lehrer verdienen verglichen mit anderen Berufen in Deutschland zu viel (vgl. OECD 2012, 8<sup>24</sup>).

Lehrern gegenüber bringt man in der öffentlichen Kritik wenig Verständnis entgegen, wenn sie ihre Schwächen zeigen. Jedoch weiß man, dass Lehrer sein mehr bedeutet als „Experte“, „Informator“ oder „Unterricht halten“. Jeder kann im privaten Bereich im Grunde ein Lehrer sein, aber es fehlt ihm die ernsthafte Verantwortung und Professionalität. In der Gesellschaft wird das Bild des Lehrerberufs nicht nur von der Anforderungsstruktur und Selektivität, sondern weit mehr noch durch die Qualität und Dauer der Berufsausbildung geprägt (Tanner 1993, 76). Das meint mehr als die Tatsache, dass Lehrer vorwiegend am eigenen Erfolg oder Misserfolg lernen: Es impliziert eine grundsätzlich experimentelle Haltung zur eigenen Arbeit und die Überprüfung der Ergebnisse, auch im späteren Berufsalter (Bohnsack 2004, 157). Das heißt, „wer es wagt, Menschen bilden zu wollen, muss sich selbst erst zum Menschen gebildet haben“ (zit. nach Schreckenbergs 1984, 25 von Jean-Jaques Rousseau 1784).

Allerdings reagieren Schüler auf positive Lehrerbilder und positives Lehrerverhalten, die sich darin zeigen, dass Lehrer ihre Schüler ernst nehmen, ihnen emotionale Zuwendung und Anerkennung schenken, sie zur Selbstständigkeit anleiten und guten Unterricht erteilen, in dem die Schüler aktiv am Unterricht teilnehmen, aufmerksam dem Unterricht folgen, freiwillige Aufgaben übernehmen, Respekt vor der Lehrkraft zeigen etc. So entstehen positive Gefühle und ein Klima der Offenheit, die dazu führen, dass die Schüler sich wohlfühlen, Neuem gegenüber offen sind und der Lehrperson und dem Unterrichtsgegenstand gegenüber positiv eingestellt sind (vgl. Schmitz/Voreck/Hermann/Rutzinger 2006, 114f). Dies spiegelt sich in der Professionalisierung und Qualitätsverbesserung von Lehrkräften wider.

---

<sup>24</sup> OECD (2012): Länderüberblick. Bildung auf einen Blick 2012. Deutschland



### 3.1.3 Die Bildungsidee in Korea

Der Konfuzianismus, der in der Yi-Dynastie (1392-1910) als Staatsreligion angenommen wurde, hat die gesamte koreanische Gesellschaft (inklusive Bildungsidee auch) beeinflusst, was noch heute spürbar ist. Der Konfuzianismus wurde von den Koreanern nicht nur als eine offizielle Philosophie akzeptiert und verbreitet, sondern auch als Staatslehre und grundlegendes Lebensprinzip verinnerlicht (Lee, E-K 2009, 51).

Bis zur Öffnung 19. Jh. Koreas nach außen wurde die konfuzianische Lehre in den Bildungsinstitutionen verpflichtend. Danach verlor Korea wegen der japanischen Besatzung (1910-1945) die Möglichkeit, eigene Bildungs- und Erziehungsideen und ein eigenes Menschenbild in der modernen koreanischen Gesellschaft zu formulieren und weiterzuentwickeln. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden zahlreiche abendländische Bildungs- und Erziehungsideen unter der amerikanischen Militärregierung ohne lange Überlegung oder Kritik in die koreanische Bildungspolitik aufgenommen. Trotz der zahlreichen Anpassungsversuche an westliche Erziehungs- und Bildungsideen und an das westliche Menschenbild hat sich in der koreanischen Wissenschaft letztlich die Tendenz durchgesetzt, das alte pädagogische Menschenbild, das aus der eigenen gesellschaftlichen und kulturellen Tradition entstand, wiederzubeleben. An diesem sollte sich das koreanische Erziehungs- und Bildungsziel künftig wieder orientieren. Folglich zwischen 50er und 60er wurde die Arbeit an dem traditionellen Menschenbild ausgerichtet, nach dem Motto „Lasst uns ein Bildungsideal schaffen, in dem die koreanische Identität inhärent ist“ (Kim, K-T 1984, 169).

Daraufhin entstanden unzählige Debatten und Diskussionen, durch die eine Vorstellung einer koreanischen Bildungsidee verbreitet wurde, die von der mythischen und einheimischen Entstehungsgeschichte stark beeinflusst war. Der über Generationen weitergegebene Geist von „Hong-Ik-In-Kan“ (홍익인간), was so viel bedeutet wie „Lehre vom hohen Dienst für das Wohl der Menschheit“<sup>25</sup>, wurde von Pädagogen als Grundlage der Bildungsidee neu entdeckt. Bereits

---

<sup>25</sup> Die Übersetzung des Wortes wird von der Dissertation „Politische Bildung in Deutschland und Korea“ von Kim, Song-Il übernommen (Kim, S-I 1988, 43). Einige Wissenschaftler sind der Meinung, dass das Wort Hong-Ik-In-Kan sich nicht nur auf die Menschheit, sondern darüber hinaus auf das ganze Universum bezieht (vgl. Shin, C-H 2003; vgl. Cho, M-R 2011).

hat die koreanische Bildungsidee also Identität der nationalen und anthropologischen Grundlage. Diese Bildungsidee, die einem uralten koreanischen Mythos entspringt<sup>26</sup>, hat jedoch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine neue hinzugewonnen.

Die moderne Bildungsidee des „Hong-Ik-In-Kan“ basiert auf Humanität und Altruismus, und fordert die Realisierung einer demokratischen Gesellschaft. Sie fügt sich in die Idee der Demokratie ein und unterstützt diese, weil sie nicht nur mit dem Geist des koreanischen Volkes vereinbar ist, sondern auch die Ideale weiter Teile der Menschheit, wie die Philanthropie des Protestantismus, die Pietät des Konfuzianismus und die Gnade des Buddhismus mit einschließt (vgl. Koreanisches Kultus- und Bildungsministerium 1958, 4f). Als die koreanische Regierung die komplette Autonomie von der US-Militäradministration (1945 - 48) übernahm, wurde dieses Ideal für die koreanische Bildungsidee erstmals am 31.12.1949 im koreanischen Bildungsgesetz mit dem Artikel 86, Absatz 1. festgeschrieben. Dieser Absatz lautet folgendermaßen:

„Der Idee von „Hong-Ik-In-Kan“ folgend, hat die koreanische Bildung folgendes Ziel: Alle Staatsbürger sollen ihre Charakterbildung (Persönlichkeitsbildung) vervollkommen und ihre ganze Lebensenergie und ihre jeweiligen Fähigkeiten als Mitglieder der Gesellschaft so einsetzen, dass sie der Entwicklung der Demokratie dienen, so dass sie die Idee zum Wohl der gesamten Menschheit verwirklichen“.

Um die Bildungsidee Hong-Ik-In-Kan zu praktizieren, erhielt „Seon-Bi“(선비) als das Menschenbild in Korea sehr große Aufmerksamkeit. Die Bildungsidee Hong-Ik-In-Kan konnte somit an Seon-Bi veranschaulicht werden. Das ideale Menschenbild „Seon-Bi“ kommt originär aus dem Konfuzianismus. Als Korea zur Zeit der Drei-König-Dynastie 372 n. Chr. den aus China (Han-Dynastie) stammenden Konfuzianismus annahm, entstand daraus eine moralische Lehre und eine religiöse Anschauung. Während der Konfuzianismus weltweit als Religion, Ethik, Lebensphilosophie und sogar als politische Vision und Ideologie Beachtung fand (vgl. Ching 1989; Darga 2001), entwickelte er sich unter dem Einfluss anderer Religionen, besonders dem Taoismus und Buddhismus, auch in Korea weiter.

In Korea liegt der Kerngedanke des Konfuzianismus in der Lehre von In (인 Tugend). Der Begriff In bedeutet Liebe zu den Menschen, Unterdrückung des Selbst und Rückbesinnung auf

---

<sup>26</sup> Die Bildungsidee Hong-Ik-In-Kan wurde zum ersten Mal in dem Geschichtsbuch Sam-guk-yu-sa (삼국유사 1281) gefunden. In dem vom Mönch Il, Yeon (1206-1289) geschriebenen Buch handelt es sich um die Gründung sowie um Verfall, Mythos, Legende, Religion und Geschichte des alten zahlreichen koreanischen Reichs.

Angemessenheit sowie die Goldene Regel „was du nicht willst, das man dir tu“, das füg´ auch keinem anderen zu“. Die In-Lehre bietet dem Menschen nicht ausschließlich die „Liebe des Himmels“, also eine natur-religiöse Motivation, als Beweggrund und Vorbild für das eigene Handeln an. Nach den klassischen Schriften ist der Himmel die Quelle des Lebens, Beschützer des Menschen und Stillen seiner Bedürfnisse. Aber die Tugend des In gründet mehr in der menschlichen Natur selbst. Der Mensch ist imstande, In zu praktizieren. Er ist nicht wirklich menschlich, wenn er es nicht tut (Darga 2001, 36). Daher ist In vollkommene Tugend; wer In besitzt, ist damit ein vollkommen Weiser. Nach Konfuzius´ Auslegung kommt In stets in der Beziehung zwischen Mensch und Mensch zum Tragen. Es wird verbunden mit Loyalität, einmal in Bezug auf sich selbst als „Treue zum eigenen Herzen und Gewissen“, und auch in Bezug auf den anderen als „Respekt für und Rücksichtnahme auf andere“. In (Tugend) d. h. Liebe zu anderen Menschen ist auch der Kernpunkt von Hong-Ik-In-Kan.

Ein Mensch, der dem idealen Menschenbild entspricht, Seon-Bi genannt, sollte die folgenden Normen respektieren und praktizieren (Gespräche des Konfuzius<sup>27</sup>):

„Ein Mensch sein, der große Toleranz hat und hartnäckig an seinem Ziel bleibt,  
Ein Mensch sein, der bei seiner Haltung Schamgefühl hat, auf sein Benehmen achtet  
und als Diplomat im Ausland die Ehre seines Kaisers nicht zu verletzen versucht,  
Ein Mensch, der für Freunde sein Bestes tun bzw. sie vorsichtig beraten kann und  
unter Geschwistern für eine angenehme Stimmung sorgt,  
Ein Mensch, der in Gefahr sein Leben opfert, ohne nachzudenken, ob es ihm Profit  
bringt oder nicht; er denkt zuerst an Gerechtigkeit, zeigt seinen Respekt vor den Ahnen  
und zeigt Traurigkeit bei einer Trauerfeier.“

Seon-Bi, das die Lehre von In (Tugend) verkörpert, bedeutet eigentlich die Gruppe der Intellektuellen. Der koreanische Ausdruck Seon-Bi entspricht den chinesischen Begriffen Sa (士 士) und Yu (儒 儒), die direkt aus den alten konfuzianischen Schriften stammen.<sup>28</sup> Ihre Bedeutung wird wie folgt erklärt (Jeong, Y-I 1999, 6ff):

- „Sa (士 士) bedeutet Dienst für den Staat und bezeichnet normalerweise einen Menschen, der die Lehre von der Welt lernt und diese zum Dienst des Staates praktiziert
- Yu (儒 儒) bezeichnet etwas Geistiges oder Materielles, auf dessen Erwerb sich

---

<sup>27</sup> Am meisten erfahren wir über die Gedankenwelt von Konfuzius aus den Gesprächen Lùnyǔ, in denen viele seiner Thesen überliefert sind. Das ist einer der dreizehn Klassiker der kanonischen konfuzianischen chinesischer Literatur. Die Analekten stammen größtenteils von Xuan, Zheng, der 127-200 n. Chr. in der Han-Dynastie lebte.

<sup>28</sup> Vor der Verschriftlichung des Koreanischen im Jahr 1444 war Chinesisch Amtssprache während der Yi-Dynastie in Korea.

jemand vorbereitet, um Erfüllung zu erlangen“

Um die zentrale Lehre von Konfuzius zu praktizieren, soll ein Seon-Bi auf Folgendes achten (ebd.):

„Ein Seon-Bi verlässt sich im Leben auf seinen Willen und seine Weisheit. Sein oberstes Ziel ist es, diese auf Weisheit basierende Tugend nicht zu verletzen, er würde sein Leben opfern, um seine auf Weisheit basierende Tugend zu erfüllen. Ein Seon-Bi muss ein großes Herz und einen starken Willen haben, denn sein Dienst ist so schwer, dass er einen langen Weg vor sich haben wird. Seinen Dienst sieht er als Verpflichtung - wie soll er da nicht schwer sein? Erst nach dem Tod ist er frei - ist dieser auch nicht fern?“

Wenn ein Seon-Bi nicht alle Tugenden – also Menschlichkeit, Sittlichkeit, Rechtschaffenheit, Weisheit, Vertrauenswürdigkeit, Loyalität und Pietät – auf sich nimmt, dann fällt er zur unteren Schicht zurück, selbst wenn er ein Nachfahre von König, Hochbeamten oder Adel ist. Umgekehrt wird jemand, der aus einer sozial niedrigen Schicht stammt, in die obere Schicht aufsteigen, wenn er sich um das Lernen bemüht und sein Benehmen anpasst. Somit konnte durch Lernen und Bildung die soziale Schicht bzw. ein schicksalhafter Stand überwunden werden. Das weist auf den hohen Stellenwert von Lernen und Bildung in der traditionellen koreanischen Gesellschaft hin. Das moderne Korea übernimmt diese Tradition, so dass Bildung heutzutage immer noch einen hohen Stellenwert hat. Dies wird in dem koreanischen Märchen „Chun-hyang“ (춘향) deutlich, das bei koreanischen Kindern auch heute noch bekannt ist:

Ein junger Mann, Mong-ryung Lee, aus gutem Hause, heiratete das Mädchen Chunhyang. Das hielt er geheim, weil das Mädchen von niederem Stand war. Mong-ryung Lee besuchte seine heimliche Frau sehr oft, bis sie ihn schalt und ermahnte, zu Hause zu bleiben und fleißig zu lernen, um ein hoher Staatsbeamter zu werden. Die Eltern des jungen Mannes verzogen wenig später nach Seoul. Es musste Abschied genommen werden, beide schworen sich Treue bis zum Wiedersehen. Dem Mädchen bekam der Schwur schlecht. Sie wurde von einem hohen Richter ihrer Heimat begehrt. Chunhyang verweigerte sich ihm mit dem Hinweis auf ihren Schwur. Darauf kam sie ins Gefängnis und wurde von dem Richter wegen ihrer Widerspenstigkeit zum Tode verurteilt. Aber es kam Rettung. Der heimliche Ehemann, Mong-ryung Lee, hatte nach dem Abschied von seiner Frau sehr fleißig gelernt und bestand die Prüfung mit höchster Auszeichnung. Nachdem er eine hohe Beamtenstelle vom König bekam, ging er zu seiner Frau und rettete sie vor dem Tod (nach der Übersetzung von Schoenfeldt 2000, 67f).

Konfuzius konzipierte eine völlig zweckfreie Bildung. Jeder Gedanke an Nützlichkeit wurde als niedere Gesinnung gewertet. Der Stand der Gelehrten hing nicht von Profit, sondern von

ihrer Macht ab (vgl. Lee, E-K 2009, 58). Einerseits wurde großer Wert darauf gelegt, dass Bildung ökonomisch zweckfrei blieb und auf Sinnlichkeit abzielte, andererseits wurde weiter es als wichtig gesehen, dass Bildung der Schlüssel zum beruflichen Erfolg ist (Schoenfeldt 2000, 69).

Das Lernen und die Weisheit sind bedeutende Tugenden des Konfuzianismus. Bei der Bildung spielt die Pflicht und Verantwortung der Eltern eine wichtige Rolle. Nächstenliebe und die Liebe zu ihren eigenen Kindern sind unabdingbare heilige Pflichten von Eltern. Die folgende wohl bekannte Geschichte von Menzius' Mutter, von der die Redewendung Meng-mo-sam-cheon-ji-kyu (맹모삼천지교 übersetzt: Die Mutter von Menzius ist für eine gelingende und erfolgreiche Ausbildung ihres Sohnes dreimal umgezogen) abgeleitet wurde, ist dafür ein gutes Beispiel:

Die Mutter von Menzius<sup>29</sup> ist dreimal umgezogen, um ein angemessenes Milieu zur Bildung ihres Sohnes zu finden. Das erste Wohnviertel war in der Nähe des Friedhofes, wo der junge Menzius die Begräbniszeremonie jeden Tag sah und nachahmte. Die Mutter entschied sich, den Ort zu verlassen. Das zweite Viertel war ein Marktplatz, wo Menzius wie ein Händler oder Verkäufer spielte. Die Familie des Menzius' musste nochmal umziehen. Dieses Mal zogen sie neben eine private Schule, wo der junge Menzius gern lesen und schreiben mochte, womit seine Mutter endlich sehr zufrieden war, so dass sie sich schließlich entschied, dort zu bleiben (übersetzt aus dem Koreanischen).

In der koreanischen Gesellschaft gelten die elterliche Liebe und Verantwortung nicht nur der frühen Erziehung, sondern lebenslang, damit es in jedem Alter „angemessene Vollkommenheit“ erreichen kann. Insofern ist das Lernen keine persönliche Angelegenheit des Individuums, sondern liegt in der Verantwortung der Familie sowie im weiteren Sinne der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang drückt sich das Wissen darüber aus, wie das Individuum die sittlichen Normen der Gesellschaft verinnerlicht und befolgt. Der Einzelne wird zum Vorbild und Lehrer für andere und legt damit das Fundament für sein eigenes gesellschaftliches Ansehen. Daraus entwickelte sich eine Philosophie, in der Bildung mit individuellem und familiärem Erfolg gleichgesetzt erschien (Lee, E-K 2009, 59).

---

<sup>29</sup> Menzius, auch Menzi genannt, lebte 371-289 v. Chr. und gilt als legitimer Überlieferer von Konfuzius' Lehren. Er bezeichnete sich selbst als deren Vollender. Grundlegend für Menzius' Lehre ist die These, dass die innere Natur aller Menschen gut ist (vgl. Darga 2001, 61f). Diese Geschichte zeigt auch, dass das soziale Milieu die Bildung der Kinder beeinflusst. Deswegen bemühen sich viele Eltern in Korea, für die Bildung ihrer Kinder in ein besseres soziales Umfeld umzuziehen.

In Gesprächen von Konfuzius wird die Aufgabe, die zur Vollkommenheit in jedem Alter durch Lernen und Bildung erreicht werden soll, genau dargestellt:

Mit fünfzehn richte ich meinen Geist auf das Lernen,  
Mit dreißig setzte ich meinen Willen fest,  
Mit vierzig habe ich keine Zweifel mehr,  
Mit fünfzig kenne ich die erlassenen Gesetze des Himmels,  
Mit sechzig höre ich durch meine Ohren willig (der Wahrheit) zu,  
Mit siebzig kann ich dem Begehren meines Herzens folgen, ohne dabei vom rechten Pfad abzukommen.<sup>30</sup>

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass lebenslanges Lernen unabdingbar ist. Zum lebenslangen Lernen gehören sowohl die Aneignung von Wissen als auch das eigene Nachdenken. Nach der Lehre von Konfuzius ist Wissensaneignung ohne eigenes Nachdenken sinnlos. Gleichermaßen ist es gefährlich, nachzudenken, ohne sich Sachwissen anzueignen. Um die Wichtigkeit des Lernens herauszustellen, wird die Lehre Su-Shin-Jae-Ka-Chi-Kuk-Pyoung-Cheon-Ha (수신제가치국평천하) im Daxue (대학 das große Lernen)<sup>31</sup>, einem der bedeutendsten Werke des Konfuzianismus, festgesetzt (vgl. Kern 2005, 150):

„Um den Staat gut zu regieren, muss zunächst die Familie geordnet werden,  
um die Familie zu ordnen, muss zuerst die eigene Person kultiviert werden,  
um die eigene Person zu kultivieren, muss zuerst das Herz geordnet werden,  
um das Herz zu ordnen, müssen zuerst ernste Gedanken gedacht werden,  
um ernste Gedanken zu denken, muss zuerst das Wissen erweitert werden“ (übersetzt aus dem Koreanischen).

Geordnet wird ein Staat demnach nicht durch die Schaffung von Gesetzen, sondern durch die individuelle Charakterbildung. Es ist in der konfuzianischen Lehre wichtig, dass jeder Mensch seinen Charakter bildet, um dem Gemeinwohl dienen zu können. Das Individuum ist ein Spiegelbild der Gruppe, zu der es gehört. Umgekehrt spiegelt die Gemeinschaft die Schwächen und

---

<sup>30</sup> Eigentlich beschreibt Konfuzius hier, was er in dem jeweiligen Alter erreichte. Die nachfolgenden Generationen zitieren gleichermaßen entsprechend ihres eigenen Alters, wie und was sie erreichen möchten.

<sup>31</sup> Das Buch war eines von vier Büchern: Das Große Lernen (대학 dà xué), die Analekten des Konfuzius (논어 lún yǔ), Mitte und Maß (중용 zhōng yōng) und Menzius (맹자 mèng zǐ) des Konfuzianismus. Während der Song-Dynastie im alten China (960-1280) wurden die vier Bücher vom Neo-Konfuzianer Zuh Xi (주희 Chu Hsi) als grundlegende Einführung in den Konfuzianismus zusammengestellt und als Examensfach für die Zivilbevölkerung in China ausgewählt.

Stärken seiner einzelnen Mitglieder wider (vgl. Darga 2001, 47f). Die Lehre bietet damit Anhaltspunkte für die Gestaltung der koreanischen Gesellschaft und Politik, welche ebenso in der humanistischen Tradition zu finden sind.

Nach konfuzianischer Tradition ist die koreanische Theorie der Bildung eher auf die Versittlichung des Menschen als auf Aufklärung ausgerichtet (vgl. Schoenfeldt 2000, 65). Diese ist auf den Lernwillen, das Prestige, die Bildung und die gute Erziehung zurückzuführen, weil Bildung in Korea heutzutage in erster Linie als Mittel zur Erreichung des höchsten Lebensziels, der Berufskarriere und des individuellen Wohlstandes, betrachtet wird (Lee, E-K 2009, 56). Durch erfolgreiche Bildung erreicht man somit eines der wichtigsten Ziele in der koreanischen Gesellschaft, nämlich eine gesellschaftliche Reputation in konfuzianischer Hinsicht und einen Zugangsanspruch zu gut bezahlten Tätigkeiten im Sinne einer Bildungsmeritokratie.<sup>32</sup> Daher sind der Bildungswille und die hohe Bewertung von nachgewiesener Bildung als ein Charakteristikum der Koreaner zu beschreiben (vgl. Schoenfeldt 2000, 70).

#### 3.1.4 Der Lehrerberuf und Lehrerbild in Korea

In der konfuzianischen Philosophie sind für den Aufbau der Gesellschaft die fünf menschlichen Beziehungen grundlegend:

„Kun-sin-yu-ui (군신유의 Treue des Untertanen zu seinem Herrscher),  
Bu-sa-yu-chin (부자유친 Ehrfurcht der Kinder vor den Eltern),  
Bu-bu-yu-byeol (부부유별 Gehorsam der Frau gegenüber dem Mann),  
Chang-yu-yu-seo (장유유서 Respekt der Jüngeren vor den Älteren),  
Bung-u-yu-sin (붕우유신 Vertrauen unter Freunden)“ (Maull & Maull 2004, 136)

Diese Beziehungen sind aber nicht einseitig so definiert, dass der Untertan dem Herrscher uneingeschränkte Treue zeigen muss, sondern als reziproke Verpflichtung aufzufassen (ebd.). Danach werden bis jetzt Pietät und Treue zum Staat als typisches Merkmal des koreanischen Konfuzianismus gesehen. Der Respekt der Jüngeren vor den Älteren bezieht sich auch auf das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Der Lehrer, der durch seinen Beruf traditionell zur obersten „Schicht der Gelehrten“ gehört, hat einen hohen Stellenwert bei der Berufswahl der Koreaner (vgl. Lee, E-K 2009, 56). Seiner Tätigkeit wurde und wird höchster Wert beigemessen.

---

<sup>32</sup> Der Begriff „Bildungsmeritokratie“ bedeutet, dass die jeweilige Gesellschaft den Bildungsstand und die Bildungsanstrengung – in der Regel ablesbar an der Höhe der formalen Bildungsabschlüsse – als Auswahlkriterium für die Zuweisung des Status in Gesellschaft, Wirtschaft und Verwaltung bevorzugt verwendet.

Dieses hohe Ansehen der Lehrperson liegt im Konfuzianismus begründet (ebd.). Ein sehr bekannter koreanischer konfuzianischer Lehrer, Yi, I (1537-1584), hat auf diese Lehre im von ihm begründeten Sprichwort „Kun-sa-bu-il-tsze“(군사부일체) hingewiesen:

„Ein Lehrer gilt als ein vom Himmel berufener Ratgeber der Menschen und seine Stellung in der Erziehung ist der des Vaters in der Familie und der des Königs im Staat vergleichbar“ (Yi, I, 1924 übersetzt aus dem Koreanisch)

Nach dieser Lehre sollen die koreanischen Schüler die Lehrer respektieren, wie sie zum Respekt gegenüber den Eltern verpflichtet sind. Lehrer sollen wiederum ihre Schüler lieben, wie Eltern ihre Kinder lieben und sich um ihre Schüler kümmern, wie Eltern dies tun (ebd., 61).

Es gibt verschiedene Bezeichnungen für Lehrer in Korea, nämlich Kyu-sa (교사), Seon-saeng (선생) oder Seu-seung (스승):

Kyu-sa (교사) bedeutet, „Person, die den Lehrdienst absolviert“ und ist die amtliche Bezeichnung für die Berufsgruppe der Lehrer.  
Seon-saeng (선생) heißt wörtlich „früher Geborener“. Deswegen weiß und kennt Seon-saeng mehr als seine Schüler. (Aus diesem Wissensvorsprung soll der Respekt zwischen Älteren und Jüngern entstehen.) So wird der Lehrer auch angesprochen.  
Seu-seung (스승) ist eine Person, die nicht nur die Menschen lehrt, sondern zugleich vorgelebtes Beispiel für sie ist (vgl. ebd., 59).

Wer zum Seu-seung werden will, sollte auch ein Vorbild dafür sein, wie ein junger Menschen eine vollkommene Persönlichkeit erlangen kann. Bedenkt man die Anforderungen an den Lehrer, die aus diesen Bezeichnungen ersichtlich werden, wird deutlich, dass der Lehrer ein hohes Ansehen in der koreanischen Gesellschaft genoss und genießt, wie auch folgende Redewendung gut beschreibt.<sup>33</sup>

„Man darf nicht den Schatten des Lehrers (Seu-seung) betreten, und begleitet man seinen Lehrer (Seu-seung), muss man drei Schritte hinter ihm gehen“(übersetzt aus dem koreanischen Sprichwort)

Obwohl das Lehrerbild eine strikte Autorität darstellt, der Gehorsam entgegengebracht werden muss, ist dieser Beruf sehr beliebt. Jedoch hat der Lehrer ein relativ niedriges finanzielles Ein-

---

<sup>33</sup> Jedes Jahr am 15. Mai ist der Tag des Lehrers, an dem der Lehrer offiziell in Korea geehrt wird.



kommen im Vergleich zu anderen Beamtengruppen, dafür aber einen höheren Sozialstatus. Traditionell wird der Lehrerberuf als geistige Arbeit und Beschäftigung angesehen und der Lehrer als jemand, der für seine Schüler seine ganze geistige Kraft investiert. Daraus ist ein kleines Missverständnis vom Lehrerberuf im modernen Korea entstanden: Wegen des fast religiösen Berufsbildes des Lehrers wird die „Gewerkschaft für Bildung“ manchmal von der konservativen koreanischen Gesellschaft kritisiert, weil die Mitglieder dieser Gewerkschaft sich selbst als „Arbeiter“ bezeichnen und zur besseren Bildung der Schüler auf die Straße gehen. Diese Szene ist für Koreaner fremd, da das alte traditionelle Lehrerbild *Seu-seung* so tief verwurzelt ist. Darüber hinaus messen Koreaner der Rolle und dem Ethos des Lehrers eine größere Rolle als dessen Berufswissen zu. Es wird allgemein erwartet, dass neben einer nachweisbaren Kenntnis der klassischen Handlungsfelder und Kompetenzbereiche des Lehrerberufs (wie Wissensvermittlung) vor allem das konfuzianisch geprägte berufliche Selbstbild und reflektierte Verantwortungsbewusstsein bewiesen werden soll.

### 3.2 Entwicklung der Lehrerausbildung in Deutschland und Korea (mit Fokus auf die Volks- bzw. Grundschule und Hilfs- bzw. Sonderschule)

#### 3.2.1. Von der Meisterlehre zur universitären modularisierten Lehrerausbildung in Deutschland

##### 3.2.1.1 *Volks- und Grundschullehrerausbildung*<sup>34</sup>

Betrachtet man die historische Entwicklung des deutschen Lehrerbildungssystems, dann wird sogleich deutlich, dass sie mit der Entwicklung des deutschen Schulsystems eng verbunden ist. Dafür wird es weitgehend von der gesellschaftlichen Einstellung zur Bedeutung von Schulbildung und Lehrerberuf, der Dynamik von Lehrermangel und -überfluss, den ökonomischen Bedingungen sowie politischen und weltanschaulichen Positionen und Überzeugungen entscheidend beeinflusst (vgl. Sandfuchs 2012, 62). Die äußerst wechselhafte deutsche Lehrerausbildung, mit der das Schulsystem seit dem 18. Jahrhundert ständig weiterentwickelt und modernisiert wird, bringt deutlich zum Ausdruck, welche große Herausforderung es ist, die Lehrerausbildung gemäß den gesellschaftlichen Erfordernissen voranzutreiben, aber auch phasenweise eine Rückentwicklung (z.B. in der Zeit des Nationalsozialismus) hinzunehmen.

---

<sup>34</sup> „Seit der Einführung der gemeinsamen Grundschule für alle Kinder des Volkes in der Weimarer Verfassung (1919) gliederte sie sich in die vierjährige Grundschule und die vierjährige Volksschuloberstufe. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Volksschule in der DDR schrittweise durch die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule abgelöst. In der BRD empfahl der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1959 die sich an die Grundschule anschließende gemeinsame Förderstufe und als eine der drei Oberschulen die Hauptschule, die die Volksschuloberstufe ersetzen sollte“ (Schaub & Zenke 2007, 690).

Die historische wissenschaftsorientierte Lehrerausbildung in Deutschland geht auf das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts zurück, als sich die Schule als öffentliche Einrichtung für Massenlernprozesse weltweit durchzusetzen begann (vgl. Sandfuchs 2004, 15). Aufgrund diverser Modernisierungsprozesse der Schulentwicklung war die traditionelle Lehr- und Lernform ‚Meisterlehre‘ nicht mehr gebräuchlich. Trotz gemeinsamer Vorstellungen, was das Fachwissen und Können des Lehrpersonals angeht, entstehen unterschiedliche berufliche Auffassungen und Selbstverständnisse, Statuslagen und Ausbildungsgänge. Dazu gehört der getrennte Ausbildungsweg von Volksschul- und Gymnasiallehrern, die ursprünglich eigentlich den Ausgangspunkt für die weitere Ausdifferenzierung des Schulwesens und der Lehrämter bilden sollten (vgl. Sandfuchs 2004, 15; 2012, 60).

Der Volksschullehrer, der in der damaligen Gesellschaft einen niederen Status im Vergleich zum Gymnasiallehrer hatte, wurde in Seminaren nach dem Modell der Gymnasiallehrer qualifiziert. In der Ausbildung zum Volksschullehrer hat sich schrittweise eine Modernisierung bis zum Kaiserreich (1918) abgezeichnet, nämlich in Form von Seminaren, Profilbildung, regionalem Ausbau, zunehmender Absicherung und schließlich der Bildung eines Lehrersystems (vgl. Sandfuchs 2004, 20).

Nach der Gründung des Bayerischen Lehrvereins im Jahr 1863 konnten Lehrer ihre Forderungen zur Lehrerbildung (samt Beamtenstatus) in der Schulpolitik so einbringen, dass die folgenden drei Zeiträume für Lehrerbildung, die im Übrigen noch der gegenwärtigen Struktur entsprechen, in der gesetzlich 1866 festgehalten wurden:

1. „den Zeitraum der vorbereitenden Bildung in der Präparandenschule,
2. den Zeitraum der Ausbildung im Schullehrerseminar,
3. den Zeitraum der praktischen und der Fortbildung nach dem Austritt aus dem Schullehrerseminar“ (Schmaderer 1997, 417 zit. nach Weber 1886, 660).

Dennoch brachte dieses Gesetz nicht den gewünschten Erfolg. Die neu entworfene Lehrordnung für die bayerischen Lehrerbildungsanstalten blieb bis 1908 weitgehend verschont. Dank der Arbeitsschulbewegung bzw. Reformpädagogik von 1912 wurde die alte Lehrordnung abgelöst; es begann die Zeit der Pädagogik mit der Erweiterung des Ausbaus der Volksschule und der Lehrerbildung. Im Zuge dessen wurden zweijährige Lehrgänge an Pädagogischen Akademien nach einem Entwurf für Lehrerbildung entwickelt und eingeführt (ebd. 419ff).

Nach der Qualitätssteigerung der Berufsgruppe der Volksschullehrer wurden hinsichtlich der Ausbildung von Volksschullehrern immer wieder Forderungen nach einer Qualifikation an Hochschulen und Universitäten laut. Dafür mobilisierten sich besonders die Lehrervereine und -verbände. Einerseits strebten diese außerordentlich nach Bildung und Fort- bzw. Weiterbildung, verfügten über ein sehr grosse Standhaftigkeit, maßen der Erziehungsaufgabe eine große Bedeutung zu und waren äußerst gewillt, durch eine akademische Ausbildung als Volksschullehrer in der Gesellschaft an Ansehen zu gewinnen. Andererseits forderten sie die Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht, eine allgemeine Staatsschule mit einheitlicher Schulorganisation und Verbesserung der Lehrerausbildung (vgl. Reble 1989, 264). Seit der gesetzlichen Anerkennung des akademischen Ausbildungsprozesses der Volksschullehrer bieten viele Universitäten und technische Hochschulen die Ausbildung zum Volksschullehrer an. Die Lehrerseminare in Bayern und Baden-Württemberg bleiben allerdings weiterhin bestehen, während in Preußen Pädagogische Akademien entstanden (vgl. Sandfuchs 2012, 61; 2004, 23).

Während des Nationalsozialismus wurde die gesamte Hochschullehrerausbildung systematisch umfunktionalisiert und verfolgte nur noch einen politischen Ausbildungszweck, nämlich den der Loyalität gegenüber dem Regime. Die Hochschule für Lehrerbildung verkörperte reichseinheitlich die Institution für Lehrerbildung, die unter anderem für die Aufhebung der akademischen Lehrerausbildung, Kürzung der Dauer der Lehrerausbildung, Gestaltung der weiteren Lehrerausbildung und Reduktion der Eingangsvoraussetzung aufgrund von Lehrermangel verantwortlich war (vgl. Sandfuchs 2004, 24). Damit hat die damalige Lehrerausbildung ein niedriges Ausbildungsniveau, eine geistige Enge und eine weltanschauliche Manipulation erreicht und stagnierte nicht nur in ihrer Entwicklung, sondern musste auch massive Rückschritte verzeichnen. In dieser Phase wurden in Bayern in den Städten Pasing, Bayreuth und Würzburg staatlichen Hochschulen für Lehrerbildung eingerichtet. Am Ende des Krieges wurden diese in sogenannte Lehrerbildungsanstalten umbenannt (vgl. Schmaderer 1997, 425f). Kurz nach dem zweiten Weltkrieg schildert Schmaderer die damalige deutsche Lehrerbildungssituation folgendermaßen:

„Schulhelfer- und Einführungslehrgänge, Schulhelfer- und Abschlusslehrgänge, einjährige Abiturientenlehrgänge, die rasch aufgebaute sechsklassige Lehrerbildungsanstalt, die frühere Ausbauschule mit ihren letzten Klassen und Sonderlehrgängen für Spätheimkehrer und Flüchtlinge“ (ebd. 426).

Notwendige Bildungsreformen wurden bereits 1946 im föderalisierten Schul- und Hochschulgesetz in den westlichen Besatzungszonen vorgeschlagen, um das jeweilige dezentralisierte Bildungswesen in den Ländern neu zu ordnen. Vor diesem Hintergrund begannen die Länder auf Forderung der Landesregierung Volksschullehrer auszubilden. Trotz vorliegender Reformkonzepte auf deutscher Seite schlossen sich die Länder wieder der Weimarer Tradition an: Hamburg bildete alle Lehrer an der Universität aus, Baden-Württemberg und Bayern führten Ausbildung in Form von Seminaren wieder ein und die übrigen Länder bauten die Pädagogische Akademien und Hochschulen neu auf (vgl. Blömeke 2002, 126f). Die Verlegung der Ausbildung aller Lehrergruppen an die Hochschulen und Universitäten, die zu einer ständigen Auseinandersetzung mit der amerikanischen Militärregierung in Bayern führte, machte im Jahr 1958 mit dem Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an Volksschulen einen großen Schritt voran. Die Pädagogischen Hochschulen der Landesuniversitäten, die Lehrerbildungsstätten in Bayern verkörperten, gingen langsam dazu über, sich nicht nur als Lehr-, sondern auch als Forschungsstätten auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften zu bezeichnen (vgl. Schmaderer 1997, 431).

Die Volksschullehrer wurden bis in die 60er Jahre in einer zweijährigen akademischen Ausbildung auf allen Fächer und Schuljahre vorbereitet. Diese basierte nicht auf einer fachlichen Spezialisierung, sondern vermittelte grundlegende berufspraktische Fertigkeiten und Fähigkeiten (vgl. Blömeke 2002, 128). Zum Studienabschluss benötigte der Absolvent nach Ablegen der staatlichen Prüfung eine Probezeit zwischen ein und eineinhalb Jahren und ein weiteres Staatsexamen (vgl. Möller 2006, 22).

Im Jahr 1969 formulierte der Deutsche Bildungsrat den Strukturplan für das Bildungswesen, der zunächst die allen Lehrberufen gemeinsamen Aufgaben erfasste, nämlich zu lehren, erziehen, beurteilen, beraten und innovieren. Dieser steht für das Konzept einer gemeinsamen Grundausbildung für alle Lehrerberufe mit den Elementen Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktik sowie praktische Erfahrung und Erprobung mit kritischer Auswertung. Natürlich beeinflusste das auch die Studieninhalte der Ausbildung zum Volksschullehrer. Nach der Entkonfessionalisierung der Pädagogischen Hochschulen wurde die zweiphasige Lehrerausbildung mit Vorbereitungsdiensten in den 60er Jahren eingeführt und damit das Studium auf sechs Semester verlängert. Die traditionell pädagogisch und methodisch

ausgerichtete Ausbildung der Volksschullehrer wurde nun durch fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungs- bzw. erziehungswissenschaftliche Studieninhalte ersetzt (vgl. Blömke 2002, 128). So erhielt die Lehrerausbildung einen universitären und wissenschaftlichen Charakter, der heutzutage selbstverständlich ist.

Durch diese Verwissenschaftlichung wurde die Ausbildung zum Volksschullehrer reformiert und in die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen verortet. In Hessen erfolgte dies 1966, in Bayern 1970, in Niedersachsen 1978, in Nordrhein-Westfalen 1972 bzw. 1980 und in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein Anfang der 90er Jahre. Baden-Württemberg ist das einzige Bundesland, in dem die Lehrerausbildung weiterhin an Pädagogischen Hochschulen stattfindet. Die anderen Bundesländer ließen ihre Pädagogischen Hochschulen zu Universtäten umbauen (vgl. ebd.). Auf das geänderte Lehrerbildungsgesetz von 1970, das die Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Landesuniversitäten fest schrieb, folgte im Jahr 1972 das bayerische Eingliederungsgesetz. Nachdem der Bedarf nach Neuorganisation und inhaltlicher Neustrukturierung des Studiums wuchs, wurde 1977 die Neufassung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes erlassen. Diese umfasste das Stufenlehramt (Primarstufe und Sekundarstufe I und II) und erlaubte ein Lehramtsstudium, welches sich an dem gegliederten Schulwesen orientierte. Ein Jahr später wurde schließlich die Ordnung der Ersten Prüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I) veröffentlicht (vgl. Schmaderer 1997, 432f).

In der ehemaligen sowjetischen Besatzungszone, die aus Mecklenburg, Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg bestand, ließ sich eine einphasige Lehrerausbildung mit Errichtung eines einheitlichen Bildungswesens nieder. Sie setzte die Primarstufe an Instituten für Lehrerbildung mit Fachschulstatus und die Sekundarstufe an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht durch (vgl. Coriand 2012, 82f). Die vierjährige Ausbildung für die Unterstufenlehrer (Stufe 1 bis 4 der Grundschule) an einem Institut für Lehrerbildung war mit dem Schulpraktikum und der Anfertigung einer wissenschaftlichen Hausarbeit abzuschließen (vgl. ebd.). Besonders aufgrund der kollaborativen Haltung des NS-Regimes mussten zahlreiche Lehrer die Schule verlassen. Um dem herrschenden Lehrermangel entgegenzuwirken, wurde ein historisch einmaliger Austausch der Lehrerschaft durchgeführt und alte Lehrer durch sogenannte Neulehrer ersetzt. Diese Lehrkräfte waren Laien und wurden in Kurzlehrgängen von zwei bis zwölf Monaten auf ihre Tätigkeit in der Schule vorbereitet. In

der Ausbildung wurden eine Orientierungshilfe für Schulbildung und Schülererfahrung, schulische Berufspraxis sowie Aus- bzw. Weiterbildung für fachliche Qualifizierung angeboten (vgl. Sandfuchs 2004, 30).

Nach der Wende im Jahr 1989 wurde das gesamte Bildungswesen im wiedervereinigten Deutschland umstrukturiert. Die damalige Lehrerausbildung kann so charakterisiert werden:

„Die Pädagogische Hochschule und die Institution für Lehrerbildung sind aufgelöst worden (Pädagogische Hochschule nur in Baden-Württemberg), die gesamte Lehrerausbildung ist nach westlichem Muster an die Universitäten übergegangen, die vielfach Erziehungswissenschaftliche Fakultäten eingerichtet haben, deren Organisationsstruktur und Personalauswahl von Gründungskommissionen entwickelt wurde“ (Sandfuchs 2004, 32 zit. nach Händle & Nitsch 1999; Kell 1994; Kell & Olbertz 1997).

In den 90er Jahren setzten die bildungspolitischen Bemühungen zur Professionalisierung und Standardisierung der Lehrerausbildung auf der KMK-Ebene sowie in den jeweiligen Bundesländern an. Um die Lehrerausbildung innerhalb Deutschland verstärkt zu etablieren, hat die KMK zwischen 1994 und 1997 Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter erlassen, in denen Regelstudienzeiten, Stundenanzahl und Aufbaustudien für sechs Lehramtstypen festgehalten sind (vgl. KMK 1994 - 1997). Nach diesem Beschluss gliedert sich der Studiengang für Lehramt an Grundschulen bzw. der Primarstufe (Lehramtstyp 1) in zwei Phasen: Das Studium einschließlich schulpraktischer Studien und den Vorbereitungsdienst. Im weiteren Entwicklungsprozess der Lehrerausbildung bestimmen die Berichte und Empfehlungen der KMK die neue Studienstruktur, die besonders von der Standardisierung der Lehrerbildung und der Bildungswissenschaften handelt.

Nach der europaweiten Umsetzung der Reform von Bachelor- und Masterstudiengang im Jahr 2003 haben die deutschen Lehrerausbildungsstätten unterschiedliche Konzepte und Kompositionen modularisierter Studiengänge entworfen und entwickelt (vgl. Herz 2007, 268).<sup>35</sup> Die

---

<sup>35</sup> „Der Bologna-Prozess ist eine europäische Studienreform, die von europäischen Vertragsstaaten seit 1999 geführt wird. Ihre Ziele bestehen im Austausch von Studierenden und Hochschulpersonal als Beitrag zur Weiterentwicklung des nationalen Hochschulsystems in Europa, in der Qualifizierung von Fachkräften für den Arbeitsmarkt sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses. Um diese Ziele zu erreichen, werden europaweit Bildungsinstrumente eingeführt, zu denen eine vergleichbare Studienstruktur (gestufte Studienstruktur mit Bachelor und Master), eine Qualitätssicherung auf Grundlage gemeinsamer Standards und Richtlinien sowie Transparenzinstrumente wie Qualifikationsrahmen, Diploma Supplement und ECTS (European Credit Transfer System) gehören“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015).

modularisierten Studiengänge an den Universitäten werden von vier Schlüsselkriterien charakterisiert, nämlich einer grundständigen oder konsekutiven Ausbildungsstruktur, der Ausbildungsdauer, dem Grad der fachlichen Spezialisierung und der Spannweite der Klassenstufen (vgl. Döhrmann/Hacke/Buchholtz 2010, 63). Mit Hilfe dieser Schlüsselkriterien hinsichtlich des Lehramtsstudiums wird versucht, länderübergreifende Standards zu Studien- und Prüfungsleistungen im Bachelor- bzw. Masterstudiengang sowie im Lehramtsstudium zu erreichen. Daher folgt der modularisierte Lehramtsstudiengang sowie der Bachelor- bzw. Masterstudiengang, mit der Option Sonderschul- und Grundschullehramt, dem bundes- und europaweiten standardisierten Vorhaben der Modularisierung.<sup>36</sup>

Die Kompetenzen und Standards in der Lehrerausbildung, die von der KMK 2004 zur Qualitätssicherung der schulischen Bildung definiert wurden, sollen darstellen, welche Anforderungen Lehrer in ihrem Beruf erfüllen sollten. Daher widmet sich die Berufsvorbereitung angehender Hochschulstudenten inzwischen verstärkt der Frage, wie man sich am besten auf die Anforderungen des Lehrerberufes hinsichtlich Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen vorbereiten kann. Besondere Beachtung findet hier die professionelle Vorbereitung von Lehramtsstudenten auf ein inklusives Bildungssystem und auf die Herausforderungen, die auf die Lehrkräfte in einem solchen inklusives Bildungssystem im Berufsalltag gegenwärtig zukommen. Um diese erhöhten Anforderungen an die Lehrkräfte bewältigen zu können, orientieren sich die Bildungswissenschaften bei der Vermittlung der theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte an den reformierten standardisierten Studiengängen (vgl. KMK vom 02.06.2005).

Nach dem Beschluss der KMK 2005 ist es den Ländern überlassen zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Staatsexamen als Abschluss erhalten bleibt oder ob ein Übergang in die gestufte Studienstruktur erfolgt. Danach schließt sich ein Vorbereitungsdienst an (vgl. ebd.). Mittlerweile wird das modularisierte Lehrerbildungssystem praktiziert; die Studiencurricula enthalten inklusive bzw. sonderpädagogische Veranstaltungen für alle Schularten und -stufen. Hinsichtlich der allgemeinen Lehrerbildung, in der aufgrund Herausforderungen, insbesondere der Inklusion, in allen Bundesländern ein dringender Verbesserungsbedarf besteht,

---

<sup>36</sup> Auf der Grundlage des KMK-Beschlusses vom 01.03.2002 sind eingerichtete Bachelor- und Masterstudiengänge mittlerweile bis 2020 den vorangegangenen Regelungen anzupassen (vgl. Beschluss der KMK vom 02. 06. 2005, 4).

fokussierten Bund, Länder und Bildungsinitiativen im Jahr 2012 bei der KMK folgende Themen:

- „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen,
- Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung,
- Verbesserung der Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung,
- Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ (KMK 2012)<sup>37</sup>

In neun Bundesländern absolvieren Lehramtsstudenten kein erstes Staatsexamen. Drei Bundesländer, darunter Bayern, behalten das Staatsexamen als Abschluss des Lehramtsstudiums bei und vier Bundesländer bieten Quedlinburger Beschluss zum Absolvieren des Lehramtsstudiums an (vgl. KMK 2014, 8ff).

Die Lehramtsstudiengänge werden nach dem Bachelor-Master-Modell mit einem Leistungspunktesystem neu modularisiert, z.B. Erwerb des berufsqualifizierenden Grades „Bachelor of Education“ für den außerschulischen Bereich nach sechs Semestern (180 ECTS). Der Abschluss des „Bachelor of Education“ berechtigt den Studenten zur ersten Staatsprüfung. Um diese in Bayern zu bestehen, muss der Student weitere ein bis drei Semester für das jeweilige Lehramt absolvieren beziehungsweise kann im Masterstudiengang den „Master of Education“ erwerben. Zur Zeit bieten die bayerischen Hochschule Augsburg, Bamberg, Eichstätt-Ingolstadt, Erlangen-Nürnberg, München, Passau, Regensburg und Würzburg den modularisierten Studiengang „Lehramt an Grundschulen“ an.

### *3.2.1.2 Hilfsschule und Hilfs- bzw. Sonderschullehrerausbildung*

Die Hilfsschullehrer, die ursprünglich als allgemeiner Volksschullehrer ausgebildet waren, um Kinder der Hilfsschule in so genannten Sammelklassen innerhalb der Volksschulen zu erziehen, ließen sich durch sonderpädagogische Fort- und Weiterbildungen, z.B. Hospitationen in den Idiotenanstalten, als sonderpädagogische Lehrkräfte qualifizieren. Daher ist die Hilfsschule einerseits als eine „selbständige Sondereinrichtung der allgemeinen Volksschule“ zu bezeichnen, andererseits als „Teil des Sonderschulwesens“ zu betrachten (Ellger-Rüttgardt 2008, 156). Um diese Gemeinsamkeit der allgemein- und sonderpädagogischen Bildung und Erziehung besser

---

<sup>37</sup> KMK (2012): Länder legen Eckpunkte für die geplante Bund und Länder – initiative Lehrerbildung vor



zu verstehen, soll nun kurzer Überblick über die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Profession des Hilfsschullehrers und des Volksschullehrers bzw. dessen Überführung zur Ausbildung als Sonderschullehrer gegeben werden. Da das heutige Verhältnis von allgemeiner und spezieller Pädagogik sowie von allgemeiner Schule und Sonderschule für inklusive Beschulung in der Beziehung der Hilfsschule und Hilfsschullehrer zu Volksschule und Volksschullehrer in der Anfangsphase zu finden ist (Ellger-Rüttgardt 2008; Myschker 1983).

Die Hilfsschule, die als Sonderschulform in Europa einmalig war, wurde erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gegründet (vgl. ebd.). Allerdings begann sich der Hilfsschulgedanke schon im 16. Jahrhundert im Zuge der Reformation als „Deutsche Schule“, die spätere Volksschule, mehr und mehr zu verbreiten. Die damals berühmte „Leyenschul“, die als eine geschichtlich wertvolle Literatur für Sonderpädagogik galt, enthielt die Unterrichtsmethode der Schwachsinnigen mit dem Titel „Die rechte Weis auff's kürztist lesen zu lernen“ (Valentin Ickelsamer 1527) (vgl. Myschker 1983, 121). Der Gedanke von Comenius (1592-1670), der auf die pädagogische Praxis und Reflexion für Schwachbefähigte, Intelligenzschwache und Lernschwache achtete, floss in die allgemeine Volksschule mit ein (vgl. ebd.). Pestalozzi, der als Wegbereiter von Recht auf Bildung und Schule für alle galt<sup>38</sup> und die Armenanstalt Neuhof im Jahr 1774 gründete, erkannte und formulierte auch die Notwendigkeit einer differenzierenden Beschulung der Kinder nach ihren intellektuellen Möglichkeiten (vgl. ebd., 123). Darüber hinaus war Schulbildung der Schüler mit Behinderung bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts innerhalb der Volksschulpädagogik zwei Entwicklungen deutlich geworden:

- „Durch geeignete Methoden und eine adäquate Zuwendung und Haltung des Lehrers lassen sich auch Geistesschwache bilden und
- Die Kinder müssen, ihren intellektuellen Möglichkeiten entsprechend, differenzierend geschult werden“ (ebd., 124).

Mit dieser pädagogischen Ansicht veröffentlichte Traugott Weise (1793-1859), der vielfach als der erste deutsche Hilfsschullehrer bezeichnet wurde, erste Erfahrungsberichte über die Bildung und Erziehung Geistesschwacher (vgl. ebd., 124 zit. nach Frenzel 1925, 17) und begann die frühe Hilfsschulpädagogik als Wissenschaftsbereich zu etablieren. Mittlerweile gab es seit Beginn des 19. Jahrhunderts Vorläufer in Form von Spezial-, Armen- und Nachhilfeklassen, wo

---

<sup>38</sup> Pestalozzi vermittelte, dass alle Menschen Anspruch auf Bildung haben, nicht nur die Begüterten und Adligen, sondern auch die Armen, die Besitzlosen und die sozial und kognitiv Benachteiligten (vgl. ebd.).

die Lehrer an Elementarschulen den Geistesschwachen durch Nachhilfeunterricht gerecht zu werden versuchten. Karl Ferdinand Kern (1814-1886) und Heinrich Ernst Stötzner (1832-1910), die als Begründer der Hilfsschule bezeichnet wurden, widmeten sich der Idiotenerziehung und gründeten Anstalten in Deutschland. Besonders Stötzner konnte den zur Hilfsschule tendierenden Einrichtungen für Schwachbefähigte einen Organisationsplan geben und den Volksschullehrern, die aus ihrer Berufserfahrung die Notwendigkeit einer speziellen Geistesschwachenbildung längst erkannt hatten, eine Didaktik und Methodik vorlegen, also tatsächlich ganze Hilfsschullehrergenerationen haben von Volksschullehrern profitiert (ebd., 129).

An diesem Punkt taucht die Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und spezieller Pädagogik sowie allgemeiner Schule und Sonderschule immer wieder auf (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, 152). Die ursprüngliche Gemeinsamkeit von Volks- und Hilfsschule ist dafür verantwortlich, dass die Hilfsschule die Volksschule von der Belastung befreien und wichtige Qualifizierungsaufgaben übernehmen sollte (vgl. ebd., 162). Deshalb werden die allgemeine sonderpädagogische Theorie und die Geschichtsschreibung der Sonderschule nicht zufällig von Pädagogen bestimmt, die tatsächlich aus dem Bereich der Hilfsschule stammen (Hänsel 2006). Die erfolgreiche und überzeugende Arbeit der Hilfsschullehrer führte dazu, dass die Hilfsschule als „notwendige Sonderform der Volksschule“ (Hänsel 2005, 110; Myschker 1983, 121; 137) anerkannt wurde. Die Hilfsschullehrer, die öffentliche Prüfungen und die Öffnung der Schule für Eltern vorantrieben und die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit für sich selbst entwarfen, waren engagierte professionsorientierte Pädagogen<sup>39</sup>(vgl. ebd.). Die Abspaltung der Hilfsschule von der Volksschule führte dann auch zu einer Trennung der Hilfsschullehrer von den Volksschullehrern und ließ in Deutschland 1898 einen Verband entstehen (vgl. Hänsel 2006, 57). Nach der Gründung dieses „Verband(es) der Hilfsschulen Deutschland“ (VdHD), entwickelten sich die Hilfsschullehrer als eine selbstbewusste und engagierte Profession.

Von Anfang an versuchten die Hilfsschullehrer, Antworten auf die Frage nach leichtem Schwachsinn in der Literatur der Nachbardisziplinen über Psychologie und Psychopathologie zu finden. Nach dem autodidaktischen Unterrichtserwerb forderten die Hilfsschullehrer trotz einer vom VdHD angebotenen Weiterbildung eine eigene Ausbildung mit einer besonderen Fachprüfung. Es blieb jedoch zunächst bei Ausbildungs- und Fortbildungskursen, die in der

---

<sup>39</sup> „Die Hilfsschule wurde Sumpfschule, Tollenschule, Idiotenschule oder Dummenschule genannt, was einen Teil der problematischen Situation, in die sie gekommen war, kennzeichnet“ (Myschker 1983, 133).

Regel von erfahrenen Hilfsschullehrern angeboten wurden. Neben diesen Kursen, die sich über zwei bis drei Wochen erstreckten, gab es auch Semesterkurse, in denen sich die Hilfsschullehrer in einem Zeitraum von ein bis zu vier Semestern mit zwei bis vier Wochenstunden an den Nachmittagen fortbilden konnten. Diese Kurse, die in Zwickau seit 1904, in München seit 1907 sowie in Essen und Köln seit 1911 stattfanden, wurden von städtischen Schulverwaltungen und Bezirksregierungen eingerichtet. Bis 1914 endeten die Kurse grundsätzlich ohne jegliche Abschlussprüfung (vgl. ebd.).

Da sich der organisierte Hilfsschulverband damals die Ausbreitung des Hilfsschulwesens sowie die Verfolgung einer handfesten Berufspolitik als oberstes Ziel gesetzt hatte (vgl. Ellger-Rüttgardt 1980, 155), wuchs die Anzahl der Hilfsschulen bzw. Hilfsklassen innerhalb weniger Jahre in ganz Deutschland drastisch an (vgl. ebd., 161). Somit konnte die Entwicklung des Hilfsschulwesens als erfolgreiches Unterfangen bezeichnet werden, zumal die Hilfsschullehrer als eigenständige Lehrergruppe die Idee der Hilfsschule mit großem Engagement umsetzten und der preußische Staat die Hilfsschule aufgrund bildungs- und sozialpolitischer sowie ökonomischer Aspekte förderte (vgl. Hänsel 2006, 162). Der preußische Staat genehmigte den ersten heilpädagogischen Seminarkurs und erließ außerdem eine preußische Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer (vgl. Myschker 1983, 145f.). Der heilpädagogische Seminarkurs war eine Zusatzausbildung, die dem Hilfsschullehrer einen im Vergleich zum Volksschullehrer höheren Status gab, mit der Ausbildung als Blinden- und Taubstummenlehrer gleichwertig war und sogar dazu beitrug, die Hilfsschule als eigenständige Schulart zu stabilisieren (vgl. ebd.).

Nachdem die Hilfsschule als Nebenklasse in Berlin 1910 errichtet und als ein Organisationsmodell nach dem Prinzip der Einheitsschule in Hamburg 1912 anerkannt wurde (vgl. Ellger-Rüttgardt 1999, 50ff.), wurde die Hilfsschule jedoch als eigenständige Schulform aus pädagogischen und sozialpolitischen Gründen abgelehnt, da sie den schulleistungsschwachen Kindern keine optimale Förderung zukommen ließ und zudem die gesellschaftliche Integration der Betroffenen erschwerte bzw. vereitelte (vgl. ebd., 53). Zur Lösung wurden folgende Kriterien aus dem deutschen Lehrerverein für deutsche Volkslehrerschaft, die sowohl den leistungsstarken als auch den schwachbegabten Schülern zu ihrem Recht verhelfen sollten, vorgeschlagen:

„Senkung der Klassenfrequenzen, Reduzierung und inhaltliche Veränderung des Lehrplans, methodische Verbesserungen, Verlängerung der Schulzeit, Umgestaltung der traditionellen Lernschule in eine sozialpädagogisch orientierte Schule, Förder- und Nachhilfeunterricht sowie `Kernunterricht´ für alle Kinder und schließlich Einsatz von

Hilfsschullehrern in den Grundschulen sind Forderungen, die alle dem Ziel dienen sollen, Kinder vor der Einweisung in die Hilfsschule zu bewahren“ (ebd.).

Diese hier als Stichpunkte aufgeführten Forderungen leisten auch heute noch hinsichtlich der Rahmenbedingungen, die die Organisation und die Umsetzung von Unterricht betreffen, einen Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung, obwohl sie aus einem Interessenkonflikt zweier Berufsgruppen entstanden sind.

Nach kurzer Blütezeit mussten die Hilfsschullehrer und der VdHD jedoch nach dem ersten Weltkrieg um das Weiterbestehen der Hilfsschule kämpfen. Die Hilfsschullehrer wurden als Bedrohung der Hilfsschule eingestuft, während sich der Kreis der Volksschullehrer aus finanziellen Gründen gegen die Hilfsschule stellte (vgl. Myschker 1983, 138). Dennoch gelang es bei der Reichsschulkonferenz im Jahr 1920 in Berlin im Ausschuss für Jugendwohlfahrt, folgende Resolution als Leitsatz zur Anerkennung der Hilfsschule anzubringen:

„Um die Schulpflicht allgemein für bildungsfähige blinde, schwachsichtige, taubstumme, schwachbefähigte, schwerhörige, sprachleidende, schwachsinnige, verkrüppelte oder sonstige körperlich oder geistig gebrechliche Kinder durchführen zu können, ist es Aufgabe des Schulwesens, in ausreichender Weise besondere Schul- und Fortbildungseinrichtungen für sie zu beschaffen. Für eine besondere Ausbildung der Lehrer ist Sorge zu tragen“ (ebd., 139 zit. nach Reichsministerium des Innen 1920, 871).

Dank der preußischen Prüfungsordnung trieben die Hilfsschullehrer den pädagogisch-wissenschaftlichen Fortschritt voran und sprachen sich für eine eigenständige wissenschaftliche Ausbildung an einem universitären heilpädagogischen Institut aus. Im Jahr 1922 ließ die bayerische Staatsregierung die Hilfsschullehrer in einem Vollstudium von zwei Semestern bei Fortzahlung des Gehalts an der Universität München ausbilden. Danach folgte die Gründung heilpädagogischer Seminare und Institute in anderen deutschen Städten, z.B. seit 1925 in Berlin und seit 1928 in Halle und Mainz (vgl. Myschker 1983, 145; Speck 1987, 147; Schmaderer 1997, 507).

Die Bemühungen für die Notwendigkeit, Existenzberechtigung und Bedeutung der Hilfsschule lösten sich durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten in Luft auf. Nach 36-jährigem erfolgreichem Wirken für das deutsche Hilfsschulwesen wurde der VdHD auf Anordnung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) ersetzt. Während des NS-Staates waren zahlrei-

che Hilfsschüler dem Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN 1933) zum Opfer gefallen (vgl. Hänsel 2006).<sup>40</sup> In dieser Phase begann der Professionalisierungsprozess der Hilfsschullehrer, der im Vergleich zum Taubstummen- und Blindenlehrer relativ spät einsetzte. Daher wurde die Ausbildung zum Hilfsschullehrer frühzeitig auf die Ausbildung zum Taubstummenlehrer abgestimmt. Der Ausbildung beider Lehrergruppen lag ein gemeinsamer Curriculum zu Grunde, der sich in ein wissenschaftliches, methodisches und praktisches Handlungsfeld aufgliederte (Hänsel 2006, 108).

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde im Jahr 1949 der Verband Deutscher Hilfsschulen neu gegründet und im Jahr 1955 in den Verband Deutscher Sonderschulen (VDS) umbenannt. Danach nahm der VDS großen Einfluss auf die Gestaltung des Sonderschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, z.B. floss seine Denkschrift in das Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens von der KMK 1960 ein:

„Blindenschule, Sehbehindertenschule, Gehörlosenschule, Schwerhörigenschule, Sprachheilschule, Körperbehindertenschule, Krankenschule und Hausunterricht, Hilfsschule, Beobachtungsschule, Erziehungsschwierigenschule, Gefängnisschule (Schule im Jugendstrafvollzug), Sonderberufsschule (als eigene Schule oder in Verbindung mit anderen Sonderschulen)“ (Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1960)

In den 1950er Jahren führte der starke Ausbau der Hilfsschulen zu einem wachsenden Hilfsschullehrerbedarf. Ab dem Jahr 1969 wurde schließlich die grundlegende Sonderschullehrerausbildung neben der Aufbauausbildung für Volksschullehrer eingeführt. Die Einführung dieser grundlegenden Ausbildung verschaffte der einheitlichen Sonderschullehrerausbildung den Durchbruch. Innerhalb dieser Ausbildung blieb jede Fachrichtung erhalten; das Studienvolumen wurde gravierend ausgedehnt (vgl. ebd., 119). Die damalige neue Aufgabe der Lehrkräfte und Schule wurde unter dem Titel „Aufbau und Ordnung des Schulwesens (Allgemeinbildende Schulen)“ von den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (KMK 1970) vorgelegt, die nach derzeitigen gesellschaftlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen angezeigt waren.

---

<sup>40</sup> „Schätzungsweise fallen etwa 400 000 Personen der Sterilisation im Rahmen des GzVeN zum Opfer (Hänsel 2006, 41 zit. nach Schmuhl 1987, 159). Die Zahl der Zwangssterilisierten und der Anteil der Hilfsschüler unter ihnen lässt sich nicht genau bestimmen, weil Akten im Krieg zerstört oder von denen, die daran Interesse hatten, vernichtet wurden“ (ebd. 41 zit. nach Biesold 1988).

Dazu gehörten sonderpädagogische Förderung in der Grundschule, kompensatorische Erziehung und verstärkte Differenzierung bei der Unterrichtsarbeit (vgl. KMK 1970, 2).

Im Jahr 1972 nahm der VDS die zehn verschiedenen Sonderschularten in die KMK - „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ auf, in denen der Begriff der Sonderschule, also Schule für Lernbehinderte und Schule für Geistigbehinderte, die Hilfsschule ersetzt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973). Die Hilfsschulen werden als „selbständige Schulsysteme unter eigener Leitung im Rahmen des allgemeinen Schulwesens“ anerkannt (ebd.). Entsprechend der neuen Bezeichnung „Sonderschule für Lernbehinderte“, die sich ab 1962 in Hessen bis 1974 zuletzt in Berlin durchsetzt, werden auch die Schüler der Hilfsschule von nun an als „Lernbehinderte“ bezeichnet (vgl. Myschker 1983, 158; 160).

Nach dem traditionellen Muster, wie sich das Lehramt für Sonderschule aus dem Volksschullehramt entwickelte, erfolgte in der DDR die Ausbildung zum Sonderschullehrer durch ein Zusatzstudium für die Unterstufen-, Fach- und Berufsschullehrer in einem vierjährigen Fernstudium an der Humboldt-Universität Berlin oder in einem zweijährigen Direktstudium an der Universität Halle, ab 1978 auch in Magdeburg. Ebenfalls im Jahr 1978 wird ein vierjähriges grundlegendes Studium für Sonderschullehrer an der Universität Rostock angeboten (vgl. Sandfuchs 2004, 31). Jedoch wurde die gesamte Lehrerausbildung in der damaligen sowjetischen Besatzungszone sowie der DDR wegen der politischen Disziplinierung und zentralistischer Handlungsmaßnahmen stark kritisiert.

Nach der deutschen Wiedervereinigung 1989 wurden alle Lehrerausbildungseinrichtungen nach dem Vorbild des alten Deutschlands tendenziell an die Universitäten zurückverlagert, ausgenommen Baden-Württemberg. Aufgrund der Bologna-Reform wurde und wird seit 1999 schrittweise die Standardisierung der Lehrerausbildung von Sonderpädagogen von der KMK vorangetrieben und der Bachelor- und Masterstudiengang „Lehramt für Sonderpädagogik“ im Rahmen einer länderübergreifenden einheitlichen Studienstruktur eingeführt. Daher wurden länderübergreifende inhaltliche Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerausbildung von Sonderpädagogen gefordert (vgl. KMK 2004; 2008).

Seither ist die Lehrerbildung aller Schularten wegen des inklusiven Bildungssystems strukturell und inhaltlich großen Umwälzungen unterworfen, die immer noch im Gang sind. Kurz nach der UN-BRK legte die KMK im Jahr 2011 die Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern

und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“ vor, um Inklusionsthemen wie z.B. Heterogenität und gemeinsamen Unterricht vermehrt in die Lehrerausbildung der Sonderpädagogik und der allgemeinen Pädagogik hineinzubringen. Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Wandlungsdruckes befindet sich die Lehrerausbildung für Sonderpädagogik in einem ziemlichem Zwiespalt: Einerseits verfolgt sie das Ziel, Inklusion um jeden Preis umzusetzen, das heißt Sonderschulen zu reduzieren bzw. ganz abzuschaffen und das Studium der Sonderpädagogik in ein Studium der Inklusionspädagogik umzuwandeln, und den Verlust der Bedeutung der Sonderpädagogik als Wissenschaft anzunehmen (vgl. Herz 2007; Ahrbeck 2014). Andererseits soll die Sonderpädagogik sich stärker spezialisieren und Aufgaben wie Beratung, Supervision und Diagnostik für Kinder und Jugendliche mit schwerer oder mehrfacher Behinderung wahrnehmen (vgl. Hinz 2013; Wocken 2013).

Eine lange Tradition für heil- und sonderpädagogische Forschung und Lehre hat das Bundesland Bayern, wo bereits 1922 die „Gesellschaft für Heilpädagogik“ als Arbeits- und Forschungsorganisation aufgebaut wurde (vgl. Speck 1987, 147). Davor hatte die Ausbildung der Taubstummlehrer im Jahr 1914 schrittweise begonnen, bei der die Prüfungsordnung für Lehrer an Taubstummanstalten herausgestellt wurde. Bevor die Ausbildung für Hilfsschul-, Taubstumm- und Blindenlehrer vom Seminarunterricht in den Anstalten in die pädagogischen universitären Einrichtungen überging, übernahmen die Nationalsozialisten die Macht in Deutschland (vgl. Schmaderer 1997). Nach dem zweiten Weltkrieg fehlte es dann an Lehrern aller Schularten. Um den massiven Lehrermangel an Hilfsschulen zu überwinden, wurde die Zusatzausbildung für Volksschullehrer vom bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Jahr 1949 beschlossen. Diese umfassten folgende Lehrgänge:

- „Einen Hauptlehrgang für Volksschullehrkräfte, die bisher noch nicht oder nur kurze Zeit an Hilfsschulen tätig waren und
- Einen Sonderlehrgang für Lehrkräfte, die bereits an Hilfsschulen tätig sind (i. d. R. wenigstens zwei Jahre), aber eine staatliche Hilfsschullehrerprüfung noch nicht abgelegt haben“ (Schmaderer 1997, 510).

Für die Ausbildung zum Taubstummlehrer gab es im Jahr 1951 einen ähnlichen Beschluss (vgl. ebd.). Mittlerweile begann sich in der Wiederaufbauphase eine rechtlich-administrative Klarheit hinsichtlich des Status von Hilfs- bzw. Sonderschullehrern und Volksschullehrern zu entwickeln, die bislang in ihrer Eigenständigkeit eingeschränkt wurden (vgl. Speck 1997, 915),

da die Hilfs- und Sonderschulen als Sondereinrichtungen im Rahmen der Volksschule galten (vgl. ebd., zit. nach Ederer 1953, 142).<sup>41</sup> Jedoch gelang es die Weiterentwicklung des bayerischen Sonderschulwesens aufgrund der Bildung des „Gesetzes über die Errichtung und den Betrieb von Sonderschulen“ 1965 voranzutreiben (vgl. ebd., 916). Kurz vor diesem Gesetz wurde das „Staatsinstitut für die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen“ im Jahr 1964 in München gegründet. Im Staatsinstitut wurden die folgenden zwei Abteilungen eingerichtet:

- die Abteilung I für die Ausbildung der Lehrer an Schulen für Lernbehinderte, geistig Behinderte, Erziehungsschwierige und Körperbehinderte und
- die Abteilung II für die Ausbildung der Lehrer an Schulen für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte (vgl. ebd., 918).

Die Gesetzgebung und die „Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (Deutscher Bildungsrat 1973) trugen zum steigenden Bedarf der speziellen und professionell ausgebildeten Lehrkräfte bei. Seit 1970 bildet die damalige Pädagogische Hochschule München – die Eingliederung in die Universität München erfolgte 1972 – Lehrer an Sonderschulen aus. Die Universität Würzburg bietet ab dem Wintersemester 1974/75 einen Studiengang für Sonderschullehrer an. Nach dem Entwurf einer Neufassung über das Lehrerbildungsgesetz von 1974 wurde das bisher angebotene Zusatzstudium für Volksschullehrer durch das grundlegende Studium einer sonderpädagogischen Fachrichtung abgelöst (Bayerisches Lehrerbildungsgesetz von 1977) (vgl. ebd., 919). Mit der zunehmenden Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung und dem wachsenden öffentlichen Interesse an deren sozialer Integration wurden und werden die Perspektiven breiter und die sonderpädagogischen Handlungsfelder vielfältiger z.B. Prävention, Frühförderung, Therapie, Unterricht, Wohnen, Arbeiten, Freizeit, Beratung, usw. Seitdem die Universitäten München und Würzburg Sonderpädagogik als Studiengang eingeführt haben, bestehen sie als Ausbildungsinstitutionen für das Lehramt für Sonderpädagogik in Bayern weiterhin fort, mit einer Regelstudienzeit von neun Semestern und einem zweijährigen Referendariat nach der ersten Staatsprüfung.

---

<sup>41</sup> Ein Beweis dafür ist, dass das Bayerische Landesamt für Statistik die statistischen Berichte von 1963 bis 1985 unter dem Titel „Sondervolksschulen“ vorgelegt hat.



### 3.2.2 Geschichte der Lehrerausbildung für Grundschul- und Sonderschullehramt in Korea

Die Entwicklung der koreanischen Lehrerbildung wurde stets durch die historische Beziehung mit den Nachbarländern beeinflusst und geprägt, von China bis 1910, von Japan in den Jahren 1910 bis 1945 und in Südkorea nach dem zweiten Weltkrieg während der amerikanischen Militärregierung (1945-1948) von der USA (vgl. Schoenfeldt 2000, 267). Darüber hinaus begann die moderne koreanische Lehrerbildung Ende des 19. Jahrhunderts, als Korea vollkommen von gesellschaftlichen und politischen Unruhen beherrscht wurde.

#### 3.2.2.1 Grundschullehrerausbildung an der Fachschule und Erziehungshochschule

In Korea gab es bis 1895 kein flächendeckendes Bildungssystem und daher keine offizielle Lehrerbildungsstruktur. Ein Jahr vorher wurde das Kastensystem in Korea offiziell abgeschafft, das als Hindernis für den Bildungszugang der ganzen Bevölkerung galt (vgl. ebd.). Schließlich wurde 1895 das erste Schulgesetz erlassen. Jedoch fand zunächst nur eine sittlich-moralische Erziehung in der konfuzianischen Tradition statt, die von niedrigen Beamten oder älteren konfuzianistischen Gelehrten übernommen wurde. Diese besaßen natürlich kein Lehrbefähigungszertifikat, unterrichteten aber als gebildete Laien in privaten oder staatlichen Lernorten (Seo-dang 서당 und Hyang-kyo 향교<sup>42</sup>), die in kleinen, ländlichen Siedlungsorten eingerichtet wurden. Darüber hinaus war es dringend notwendig, Lehrkräfte auszubilden. Im selben Jahr wurde die erste staatliche „lehrerbildende Schule (Sa-bum-hak-kyo 사범학교)“<sup>43</sup> in der Öffnungsepoche des Landes zur westlichen Welt in Korea gegründet, wo Lehrkräfte für die Primarstufe modern ausgebildet werden konnten (vgl. ebd.).

Die moderne Grundschullehrerausbildung fand in „Han-Seong lehrerbildende Schule“ (한성사범학교) im Jahr 1895 in Korea offiziell statt, die damals die erste und einzige Institution für Lehrerbildung war. Sie bot Studierenden zwei Ausbildungskurse an, die aus einem

---

<sup>42</sup> Während der Koryo-Dynastie (935-1392) entwickelte sich die *Seo-dang* Privatschule für das einfache Volk (die Schüler waren zwischen 7 und 25 Jahre alt) und eine Art Internatssekundarschule (Hyang-kyo) für die staatliche Akademie. Beim Unterricht ging es um die konfuzianische Lehre bzw. Philosophie, traditionelle Sitten, Moral und Ethik, chinesische Zeichen, koreanische und chinesische Geschichte, Grundkenntnisse der Erdkunde und Astronomie u.a.m. (Yun, K-L 2005, 27ff; Jung, S-H 2002, 15ff). Über Jahrhunderte hinweg blieb dieses System bestehen. Erst mit der Annexion Koreas durch Japan Anfang des 20. Jahrhunderts begann der Aufbau eines modernen Schulsystems, das die antiquierten Seo-dang-Schulen durch Allgemeinschulen im Rahmen der Kolonialpädagogik zu ersetzen versuchte (vgl. Böhm 2005, 372f).

<sup>43</sup> Das koreanische Wort „Sa-bum-Hak-kyo“ meint wortwörtlich übersetzt „lehrerbildende Schule“, also wo man zu Lehrer ausgebildet wird (vgl. ebd.).

Allgemeinkurs mit einer Studiendauer von zwei Jahren (100 Studenten) und einem Intensivkurs mit einer Dauer von sechs Monaten (60 Studenten) bestand (vgl. Koreanisches Kultur- und Bildungsministerium 1980, 169). Trotz der modernen Bildungsinstitution bestanden ihre Ausbildungscurricula aus traditionellen konfuzianischen Lehren und gleichzeitig neuen westlichen Bildungsinhalten, bei denen es um Geographie, Weltgeschichte, Mathematik, Naturwissenschaft und Englisch ging (vgl. Lim, H-N 2003, 276ff). Die Studenten waren nur Männer, meistens konfuzianische Gelehrte zwischen 20 und 30 Jahre, die Neugier und Interesse an der westlichen Wissenschaft und Kultur hatten. Jedoch mangelte es an spezifischen pädagogischen und didaktischen Inhalten in den Studiencurricula der Lehrerausbildung (vgl. ebd., 281). Aus der Not heraus wurden koreanische progressive Konfuzianer, amerikanische Missionare<sup>44</sup> und sogar japanische Verwaltungskräfte<sup>45</sup> als angehende Lehrer beschäftigt (vgl. ebd., 284ff). Eigentlich waren sie nicht für die moderne Form der Lehrerausbildung geeignet. Trotzdem versuchten die gemischten Lehrergruppen die unterschiedlichen Weltanschauungen zu miteinander vereinbaren, also die traditionelle konfuzianische Philosophie für Moral- und Gewissensbildung und die westlichen Bildungsinhalten, sprich Naturwissenschaft und Mathematik, für die praktische Lebensbildung.

Danach wurden Studierende während der ersten Periode der japanischen Zwangsherrschaft in Korea (1910-1919) ohne eine staatliche Lehrerbildungsinstitution zu absolvieren an der Oberschule zur Erlangung der Oberschulreife eingeschrieben, wo es nur einen Allgemeinkurs und einem Intensivkurs für Lehrerausbildung für die Primarstufe gab. Seit der Kolonialzeit durften auch Frauen die Ausbildung als Lehrkraft absolvieren. Allerdings betrug die Vorbildung für Frauen ein Jahr weniger als für Männer und die höhere allgemeinbildende Schule umfasste für Frauen nur drei Jahre (vgl. Schoenfeldt 2000, 268). Dank des heftigen koreanischen Widerstands von 1919 hat sich die japanische Kolonialpolitik nach und nach zu Gunsten einer Kulturpolitik geändert. Durch die Neuordnung der Lehrerausbildung konnten sich Schüler nach einer sechsjährigen Grundschule für eine Lehrerausbildung entscheiden, welche für Jungen fünf und für Mädchen vier Jahre dauerte. Für Auszubildende schloss sich ein einjähriges Schulprak-

---

<sup>44</sup> Nach dem Freundschaftsvertrag zwischen Korea und den USA im Jahr 1882 kamen viele amerikanische Missionare, die systematisch für die medizinische Versorgung und Bildung der Koreaner eingesetzt wurden (vgl. Lee, B-S 2003, 6).

<sup>45</sup> Der erste chinesisch-japanischen Krieg (1894-1895) begann wegen Streitigkeiten um den politischen Status von Korea. Nach dem Sieg über China trieb Japan seine Expansionspolitik über Korea offensiv voran.

tikum an. Das Studiencurriculum hat sich im Prinzip wenig geändert; es kamen jedoch fakultativ die Fremdsprachen Englisch, Deutsch, Französisch und Chinesisch hinzu. Ende des zweiten Weltkrieges existierten mehrere Schulen – sogenannte normale Schulen (보통학교) – zur Ausbildung von Grundschullehrern, die während der japanischen Besetzung für deren Herrschaftszwecke mehr oder weniger instrumentalisiert wurden (vgl. Cho, Y-S 1995, 159f; ebd.).

Der Lehrerausbildungskurs für die Sekundarstufe wurde erst in der frühen Nachkriegszeit unter US-amerikanischer Militärregierung (1945-1948) fortgesetzt. Weil es keine Lehrerausbildungsordnung für höhere Schulstufen gab, erfuhr die Lehrerschaft, die in der damaligen Mittel- und Oberschule zuständig war, eine laienhafte Ausbildung statt einer Ausbildung auf Hochschulniveau. Während der Besetzung von Korea durch die Amerikaner begann sich langsam die akademische Lehrerausbildung für die Sekundarstufe zu organisieren. Nach der Umorganisation von Einrichtungen zur Ausbildung von Primar- zu Sekundarschullehrern wurde der erhöhte Lehrerbedarf, der sich aus den stark zunehmenden Einschulungen von Kindern und Jugendlichen ergab, annähernd dadurch gedeckt, dass die Lehrkräfte professionell ausgebildet werden konnten (vgl. Cho, D-S 2007, 77).

Kurz nach dem zweiten Weltkrieg existierten insgesamt zehn lehrerbildende Einrichtungen für die Primarstufe in Südkorea, von denen drei unmittelbar zu einer Lehrerausbildungseinrichtung für die Sekundarstufen I und II umstrukturiert wurden. Die Studieninhalte bzw. -fächer an der „lehrerbildenden Schule“ waren sehr ähnlich den Bildungscurricula des damaligen Gymnasiums. Sie enthielten zusätzlich noch die Erziehungswissenschaften und den Vorbereitungsdienst. Nach der Angabe des Kultus- und Bildungsministeriums von 1946 bestanden die Studiencurricula der Erziehungswissenschaft aus „Einführung in die Pädagogik, Bildungs- und Erziehungsgeschichte, Allgemein- und Kinderpsychologie, Didaktik für Unterricht, Schulverwaltung, Vorbereitungsdienst und Hospitation“ (Kim, Y-W 1992, 9).

Zu dieser Zeit herrschte ein großer Lehrermangel an allen Schulstufen, da ein flächendeckendes Bildungssystem in Korea erst aufgebaut werden musste (vgl. Schoenfeldt 2000, 268). Das Grundgerüst des Bildungswesens wurde 1948 von der Verfassung und vom 1949 verabschiedeten Bildungsgesetz (Novellierung der Fassung von 1951) ins Leben gerufen. Nach der Verfassung von 1948 war nur die schulgebührenfreie sechsjährige Grundschule für alle Kinder obligatorisch (vgl. Schaub & Zenke 2000, 328f).

Nach den neu erarbeiteten Bildungsgesetzen wurden die Mittelschulabsolventen zur Lehrerausbildungsschule, in der die Regelausbildungszeit drei Jahre betrug, zugelassen, weil die Anzahl der Lehrkräfte den expandierenden Bildungsbedarf der koreanischen Bevölkerung nicht abdecken konnte. Um den großen Mangel an Lehrkräften zu beheben, genehmigte das koreanische Bildungsministerium kurzerhand, dass Ausbildungseinrichtungen mit privater Trägerschaft Kurse zur Lehrerausbildung anboten. Damit konnte der Bedarf an Lehrkräften quantitativ gedeckt werden, aber es blieb die Frage nach einer Verbesserung der Qualität der Schulen für Lehrerbildung.

Nach dem Koreakrieg 1953 wurden zehn staatliche Lehrerausbildungseinrichtungen für die Primarstufe und ein egalitäres Bildungswesen nach amerikanischem Vorbild neu aufgebaut und Lehrkräfte für die Primarstufe ausgebildet. Obwohl damals insgesamt 18 Einrichtungen für Grundschullehrer zuständig waren, konnte das Lehrerangebot die Ansprüche des drastisch zunehmenden Bildungsbedarfs der koreanischen Bevölkerung nicht erfüllen, vergleichbar mit der Situation nach dem zweiten Weltkrieg. Um den akuten Lehrermangel zu beheben, wurden innerhalb kürzester Zeit zusätzliche Anstalten und Fortbildungskurse zur Lehrerausbildung für Primarstufe befristet in Betrieb genommen. Nachdem sich die Situation an Grundschulen wieder relativiert hatte, wurden alle zeitlich befristeten Lehrerbildungsanstalten im Jahr 1958 eingestellt (vgl. Cho, D-S 2007, 77). Dieses Ereignis, welches in der koreanischen Historie der Lehrerbildung immer wieder auftaucht, hat eine tiefe Spur in den staatlichen Prognosen zum Lehrerbedarf und -angebot hinterlassen und zahlreiche Diskussionen und Debatten von Bildungsexperten über die Professionalität der Lehrerausbildung hervorgerufen.

Daher hat der Ausschuss für Lehrerberuf und Lehrerausbildung im Jahr 1957 den Auftrag erteilt, die bisherige Lehrerbildungsschule als Erziehungshochschule – Junior College mit einer Regelstudienzeit von zwei Jahren – offiziell auf ein höheres Niveau zu bringen. Drei Jahre später durfte sie durch die Verankerung des „Sondergesetzes über Bildung“ zur Erziehungshochschule<sup>46</sup> umorganisiert werden (vgl. ebd.). Es entstanden jedoch einige Probleme mit den neuen Lehrerstudien- und Prüfungsordnungen, z.B. Überlastung der Lehramtsstudierenden we-

---

<sup>46</sup> Aus dem neuen „Sondergesetz über Bildung“ kam die Namensveränderung von „Lehrerbildende Schule“ zu „Erziehungshochschule“.

gen hohen Forderungen hinsichtlich der Leistungspunkte, Verkürzung der Vorbereitungsdienste, großer bürokratischer Verwaltungsaufwand des Studienverlaufs usw. (vgl. Kim, Y-W 1992, 141).

In den 60er Jahren lag die Anzahl der Erziehungshochschulen bei 16 in ganz Südkorea. Jedoch mussten sie nach dem nationalen Bildungsplan in den 70er Jahren reduziert werden, weil falsche Bedarfsprognosen zu einer Expansion an Lehrkräften für die Primarstufe führte. 1977 forderte die damalige koreanische Regierung, dass jede Verwaltungsprovinz eine staatliche Erziehungshochschule haben bzw. einrichten soll. 11 Erziehungshochschulen existieren bis heute, wobei fünf von diesen in allgemeine Universitäten umstrukturiert worden sind.

Im Jahr 1980 wurden die koreanischen Erziehungshochschulen aufgefordert, das Lehrerbildungssystem für Grundschullehrer auf dem bestehenden internationalen Niveau von Lehrerbildung anzupassen. Dies geschah im Rahmen der „Aktion zur Bildungsreform 7. 30“, die eine Verlängerung der Regelstudienzeit auf vier Jahre und eine Umstellung der Studienstruktur gemäß internationalen Standards vorhatte (vgl. ebd., 78). Daher hatte sich mittlerweile der Name von „Junior College“ zu „College“ geändert. So kam es, dass sich der Lehrerberuf aus Sicht der koreanischen Gesellschaft zum Positiven veränderte, unter anderem weil sich die Regelstudienzeit verlängerte und die Lehrerausbildung an den Erziehungshochschulen akademisch umstrukturiert wurde. Die Akademisierung der Lehrerschaft machte nicht nur große Fortschritte hinsichtlich der pädagogischen Professionalisierung, sondern brachte auch eine soziale und wirtschaftliche Statuserhöhung des Lehrerberufs mit sich (vgl. Kim, B-C 2008, 151).

Aus dem gleichen Grund bilden die private Frauenuniversität Ewha seit 1958 und die staatliche Universität Jeju seit 2008 (nach dem organisatorischen Zusammenschluss mit der staatlichen Erziehungshochschule Jeju) Lehrkräfte für Grundschule an ihrer Fakultät „College of Teacher“ aus. Seit 1985 ist auch die Korea National University of Education (한국교육대학교 Hankook Kyowon Daehakkyo) für die Lehrerausbildung fast aller Schulstufen bzw. -formen (Kindergarten, Grund-, Mittel- und Oberschule) verantwortlich, die aus nationalem Interesse an der Lehrerbildung in der mittleren Verwaltungsprovinz von Südkorea gegründet wurde.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Ausnahmsweise wird der Bachelorstudiengang für Sonderpädagogik (B. Ed) an der „Korea National University of Education“ nicht eingerichtet.

Der Bildungsstand der Lehrerschaft, der zu verschiedenen Zeitpunkten entwickelt wurde, ist folgendermaßen zusammenzufassen:

- „Lehrerbildende Schule“ bedeutet, dass nach Abschluss der Grundschulreife ein dreijähriges (nicht-akademisches) Lehrstudium absolviert wurde,
- „Junior College“ bedeutet, dass nach Abschluss der Oberschulreife ein zweijähriges, nicht-akademisches Lehrstudium durchlaufen wurde,
- „College“ bedeutet, dass nach Abschluss eines vierjährigen Universitätsstudiums mit Bachelor's Degree,
- „Graduate School“ bedeutet Abschluss des Lehrstudiums mit Master's Degree (oder eventuell auch mit dem Doktorgrad) (Schoenfeldt 2000, 269).

In der Regel findet die koreanische Lehrerausbildung in zwei Bildungsinstitutionen statt. Lehrer für Primarstufe werden als einzige an einer Erziehungshochschule, der University of Education, ausgebildet. Alle anderen Lehrkräfte für Elementarstufe (Kindergarten), Sekundarstufe I und II und Sonderpädagogik erfahren ihre Ausbildung (B. Ed) an der Pädagogischen Fakultät einer Universität, dem College of Education, bzw. der Graduate School of Education, einer Universität, wo Lehrkräfte ihren Master machen können.

Mittlerweile ist die Studien- und Prüfungsordnung der Lehrerausbildung aufgrund des Artikels 24 der UN-BRK, Recht auf Bildung, so geändert und ergänzt worden, dass Studieninhalte über Sonderpädagogik und Inklusion bzw. gemeinsamen Unterricht in allen Lehrerausbildungsgängen enthalten sein müssen. Deshalb bereiten sich Studenten der University of Education allmählich obligatorisch auf zunehmende Heterogenität der Schülerschaft vor, z.B. auf einen gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit besonderem Förderbedarf. Seit 2012 bieten drei Erziehungshochschulen (Daegu, Gyeongin und Gwangju) „inklusive und sonderpädagogische Bildung und Erziehung“ zum Studienschwerpunkt in der Grundschullehrerbildung an. Die Ausbildung für Grundschullehrer ist in fünf Phasen zu unterteilen (vgl. Kang, O-H 2011):

- Erste Phase (Lehrlingsausbildungssystem): Ende des 19. Jahrhunderts (Han-Seoung lehrerbildende Schule, 1895) bis zum Ende des zweiten Weltkrieges 1945
- Zweite Phase (Lehrerausbildungskurs an der Schule): 1945-1961
- Dritte Phase (Hochschulausbildungssystem - Junior College): 1961-1980
- Vierte Phase (Standardisierung der Lehrerbildung - University of Education): 1981-2009
- Fünfte Phase (Professionalisierung im Hinblick auf zunehmende Heterogenität der Schülerschaft): ab 2009

Nun soll ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Lehrerausbildung in Nordkorea gegeben werden, die sich im Vergleich zu Südkorea aufgrund anderer politischer und gesellschaftlicher Einstellungen unterschiedlich entwickelt hat. In Nordkorea gilt die „Fachschule für Lehrerausbildung“ (Fachhochschulstatus) normalerweise als Lehrerbildungsinstitut für Lehrkräfte im Primarbereich, wo Lehrkräfte für Kindergarten und Grundschule ausgebildet werden. In Nordkorea wurde die erste Fachhochschule für Lehrerausbildung (Lehrer für Kindergarten und Grundschule) im Jahr 1946 kurz nach dem zweiten Weltkrieg gegründet. Diese bildete damals Absolventen der Mittelschule mit zweijähriger Studiendauer zum Lehrer aus. Im Jahr 1961 gab es insgesamt 19 Lehrerausbildungseinrichtungen, von denen 11 Fachhochschulen für Kindergarten und Grundschule mit einer Studiendauer von drei bis vier Jahren und acht Colleges of Teacher für Mittel- und Oberschule mit einer Studiendauer von vier Jahren waren.<sup>48</sup> Nach einigen Veränderungen der Studien- und Prüfungsordnung der Lehrerausbildung wurde 1972 die Studiendauer der Fachhochschule für Lehrerausbildung im Primarbereich auf drei Jahre festgesetzt (vgl. Kim, B-C 2008, 152). Im Jahr 1973 wurden bei der Volksversammlung der kommunistischen Partei zwei wichtige Entscheidungen in der nordkoreanischen Schulbildung getroffen. Einmal wurde die Schulpflicht von 11 Jahren, davon ein Jahr Vorschulbildung und 10 Jahre allgemeine Schulbildung, eingeführt. Außerdem gab es nun eine fünfjährige Gesamtsekundarstufe, in der Mittel- und Oberschule zusammengelegt wurde. Daher findet die Lehrerausbildung nach Schulstufe und -typ getrennt statt, also Lehrkraft für Kindergarten und Grundschule in Fachschule (Fachhochschulstatus) und Lehrkraft für Gesamtsekundarstufe in College of Teacher (vgl. ebd.). Das nordkoreanische Lehrerausbildungssystem hatte sich nach der Veränderung des Schulbildungswesens und Verlängerung der Schulpflicht gewandelt. Seit dem Erlass der 11-jährigen Schulpflicht von 1973 leidet der nordkoreanische Bildungsbereich ständig unter Lehrermangel. Zur Problemlösung wurden Wochen-, Fernstudien- und sogar Abendkurse als Weiterbildungen angeboten (vgl. ebd., 153). Besonders wird das College of Teacher im Vergleich zu Südkorea, wo das College of Teacher in die Universität integriert ist, als unabhängige Hochschule verwaltet. Nach der Erweiterung der Schulpflicht gibt es grundsätzlich zwei Fachschulen für Lehrerausbildung im Primarbereich und zwei Colleges of Teacher für Lehreraus-

---

<sup>48</sup> „Ham-Heung College of Teacher für Technik“ (함흥기술사범대학) mit einer Studienzeit von fünf Jahren und „Kim-Hyeoung-jik College of Teacher“ (김형직사범대학) mit einer Studienzeit von sechs Jahren wurden zu einem speziellen Zweck eingerichtet.

bildung in der Sekundarstufe in jeder Provinz bzw. Stadt (vgl. ebd., 158f). Zum Studienabschluss benötigen Studenten in Nordkorea eine staatliche Abschlussprüfung und Abschlussarbeit (vgl. ebd., 167).

### *3.2.2.2 Entwicklung der (universitären) sonderpädagogischen Lehrerbildung*

Die sonderpädagogische Bildung und Erziehung in Korea war anfangs – wie andere Länder auch – vom Gedanken der Fürsorge geprägt, der von evangelischen Missionaren entstammte. Vorreiterin war Frau Holl, die als Missionarin und Ärztin aus den USA nach Korea kam. Sie erzog eine Blinde mit Brailleschrift und gründete schließlich im Jahr 1894 eine Schule für Blinde in Pyeong-Yang in Nordkorea. Dort arbeitete sie gemeinsam mit Ärzten und Krankenschwestern der kollegialen Missionare sowie talentierten Schüler mit Kindern und Jugendlichen mit einer Sehbehinderung. Frau Holl galt als Pionierin für sonderpädagogische Bildung bzw. Erziehung in Korea, als sie 1909 eine koreanische Lehrkraft (Lee, Ik-Min) nach China schickte, um ihn als Lehrer für taube und stumme Kinder und Jugendliche ausbilden zu lassen. Später wirkte Lee federführend bei der Gründung der ersten Schule für Taube in Pyeong-Yang mit (vgl. Jung, Y-K 2007, 52).

Die Entwicklung der sonderpädagogischen Lehrerbildung in Korea kann in fünf Phasen unterteilt werden (vgl. Kim, Y-H 1980, 32f; Jung, Y-K 2007, 53; Kang O-H 2011):

- Erste Phase (Lehrlingsausbildungssystem): Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des zweiten Weltkrieges 1945
- Zweite Phase (Lehrerbildungskurs): 1946-1964
- Dritte Phase (Hochschulausbildungssystem): ab 1961
- Vierte Phase (Standardisierung und Professionalisierung): ab 1994
- Fünfte Phase (Differenzierung und Spezialisierung der Lehrerbildung): ab 2008 bzw. 2009

Ein wichtiges Ereignis während der ersten Phase verkörperte die Gründung einer Schule für blinde Männer in Pyeong-Yang durch die Missionarin Moffett im Jahr 1903 (vgl. Kim, B-H 2006, 201). Zur Zeit der japanischen Besatzung in Korea (1910-1945) hatten koreanische Absolventen im Jahr 1923 in Tokyo studiert und nach der Rückkehr als Lehrer in der Schule gearbeitet (vgl. Jung, Y-K 2007, 53). Ein paar Jahre später leistete Park, Doo-Sung einen bedeutenden Beitrag zur Weiterentwicklung der Sonderpädagogik, indem er im Jahr 1926 eine eigene koreanische Blindenschrift entwickelte.



Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das Recht auf Bildung für gleichaltrige Schüler im koreanischen Grundgesetz 1948 in Korea zum ersten Mal festgesetzt. Der Artikel 16 lautete folgendermaßen (vgl. Kim, B-H 2006, 223):

„Alle Bürger haben das gleiche Recht auf Bildung und die Bildung der Grundschule ist Schulpflicht und derer Schulgebühr ist frei“ (ebd., 223)

Dieser Artikel bezog sich nicht auf eine bestimmte Zielgruppe von Schülern. Trotzdem waren Kinder und Jugendliche mit Behinderung vernachlässigt worden, was das Recht auf Bildung in der Grundschule angeht. Im Jahr 1949 wurde das koreanische Bildungsgesetz verfasst, in dem die staatliche Verpflichtung zum Aufbau der Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit Behinderung niedergeschrieben wurde. Trotz der gründlichen Vorbereitung durch den Erlass dieses Gesetzes mangelte es an Verwaltungsorganisationen und finanziellen Mitteln, um diesen Artikel auch umzusetzen. Deshalb war dessen Einfluss auf die sonderpädagogische Bildung und Erziehung außerordentlich niedrig (vgl. Kim, W-K et al. 2010, 10f).

Im Jahr 1950 während der zweiten Phase wurde ein dreijähriger Lehrerausbildungskurs (Oberstufenstufe) an der staatlichen Schule für Blinde in Seoul gegründet. Kurz nach dem Koreakrieg 1954 konnten die jeweiligen Absolventen des Gymnasiums sich um den Lehrerausbildungskurs bewerben, um nach erfolgreicher Abschlussprüfung als Sonderschullehrer arbeiten zu dürfen. Damals bewarben sich nur wenige Absolventen für den sonderpädagogischen Lehrerausbildungskurs, so dass die meisten Lehrkräfte selbst ehemalige Schüler der Schule für Blinde waren. Somit waren diese ehemaligen Schüler und zukünftige Auszubildende als Sonderschullehrer gleichzeitig. Die damalige sonderpädagogische Einrichtung sollte zwei Aufgaben erfüllen: Zum einen sollte sie für Schüler mit Behinderung einen Lernort darstellen, zum anderen für Lehrkräfte ein Ausbildungsinstitut sein. Durch den dreijährigen Lehrerausbildungskurs und den zusätzlich angebotenen Ausbildungskurs für Allgemeinlehrer wurden insgesamt 217 Lehrkräfte für Blinde und 298 Lehrkräfte für Taube im Jahr 1964 qualifiziert.

Im Jahr 1963 kam der Artikel der „Verfügung der Schulbildungsstufe bei Absolventen der Sonderschule für Sekundarstufe II“ im koreanischen Bildungsgesetz hinzu. Durch diesen Artikel konnten Kinder und Jugendliche mit Behinderung von der Grundstufe bis zur Sekundarstufe die Sonderschule weiterhin besuchen. Ende der 1960er Jahre wurden Sonderklassen allmählich

in den allgemeinen Schulen eingerichtet. Das war die Übergangsphase zwischen dem Lehrerausbildungskurs für sonderpädagogische Lehrkräfte und der Sonderpädagogik als reguläres Studienfach (Department of Special Education) an der Universität und Pädagogischen Hochschule (Teachers College und College of Education).

In der dritten Entwicklungsphase lief der Lehrerausbildungskurs einige Jahre weiter, um die Lücke zu füllen, die durch den sonderpädagogischen Lehrermangel entstanden war, bis die Universität als Lehrerausbildungsorganisation für Sonderpädagogik die Verantwortung übernahm. Im Jahr 1961 bot die Universität Daegu (eine ehemalige koreanische Hochschule für Sozialarbeit) zum ersten Mal das Studienfach Sonderpädagogik als Bachelorstudiengang (B. Ed) im Rahmen des Hochschulausbildungssystems an. Nach koreanischen gesellschaftlichen Unruhen (demokratische Bewegung gegen diktatorisches Regime) wurde der Ausbildungsdauer für Sonderschullehrer ein Jahr später von vier auf zwei Jahre verkürzt. Zwei Jahre später bewarben sich die ersten Absolventen um das Lehrbefähigungszeugnis für Blinde und Taube (vgl. Jung, Y-K 2007, 53.) Im Jahr darauf verlängerte die Universität Daegu das Studium der Sonderpädagogik wieder auf vier Jahre. Der Lehrermangel an Regelschulen war so gravierend, dass Lehramtsanwärter für Sonderpädagogik von 1968 bis 1976 sogar ein Zeugnis ausgestellt bekamen, welches ihnen erlaubte, als Regelschullehrer zu arbeiten.

Nach der Veröffentlichung des „Gesetzes für sonderpädagogische Förderung“ im Jahr 1977 hat sich die koreanische Sonderpädagogik qualitativ und quantitativ stetig weiterentwickelt. Der Kindergarten wurde relativ spät im Jahr 1981 als Elementarstufe im Rahmen der sonderpädagogischen Frühfördermaßnahmen an der Sonderschule eingerichtet. Dank der Erlassung des Gesetzes von 1992 wurde der Artikel über die Einrichtung des Fachbildungskurses als Berufsbildung in der Sonderschule festgeschrieben, damit die Sonderschule den Absolventen der Sekundarstufe II mindestens einen einjährigen Fachbildungskurs zur Berufsbildung anbieten muss. Nach zahlreichen Veränderungen der Vorschriften und Verordnungen wurde das „Fördergesetz für sonderpädagogische Erziehung“ im Jahr 1994 erneuert, das eine große Bandbreite an sonderpädagogischen Förderungsmöglichkeiten und Handlungsfeldern umfasste, z.B. Definition der sonderpädagogischen Förderung (im Sinne der Sondererziehung), Diagnostik und Platzierung der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Prävention, Frühförderung, Mobile sonderpädagogische Dienste, Individual Education Plan (IEP), Berufsbildung, Unterstützung der Einschulung, Aufgabe der staatlichen und ländlichen Organisation

zur sonderpädagogischen Förderung usw. Dennoch wurde dieses Gesetz mit der Bezeichnung „Sondergesetz“ beschränkt verankert. Das zwei gegenseitige Bedeutungen wie zwei Seiten auf eine Medaille vorhaben könnte, die einerseits die Bedeutung des Bildungsrechts auf Menschen mit Behinderung anerkannt ist und andererseits sie außer dem Bildungsgesetz ungerecht behandelt wird.

Nach organisatorischen Umstrukturierungen wurde die Sonderpädagogik als Studienfach an zahlreichen Universitäten in Korea gegründet, z.B. 1971 Danguk und Ewha in Seoul, 1980 Kangnam (ehemalige Kangnam Schule für Sozialwohlfahrt) in Yongin und Woosuk in Wanju und 1980 Kongju, die erste staatliche Universität war und in der Sonderpädagogik als Studienfach eingerichtet wurde (ehemalige Kongju Pädagogische Hochschule) in Kongju. Entstanden aus der Vielfalt der Sonderpädagogik wurde das Studienfach „Sonder-Sportpädagogik für Menschen mit Behinderung“ an der Universität Yongin angeboten. Seit 1995 bietet die Universität Busan als zweite staatliche Universität Sonderpädagogik als Studienfach an.

Nach der Verbesserung des „Fördergesetzes für sonderpädagogische Erziehung“ von 1994 hat sich die Sonderpädagogik deutlich ausgebreitet und die vierte Entwicklungsphase eingeläutet, nämlich die der Standardisierung und Professionalisierung der Lehrerausbildung für Sonderschullehramt. Mit dieser Entwicklung stieg die Anzahl der Universitäten drastisch an, die Sonderpädagogik als Studienfach bzw. als sonderpädagogisches Bezugsfach anboten. Dennoch existierte in dieser vierten Phase bei sonderpädagogisch-therapeutischen Maßnahmen eine gewisse Vielfalt in der koreanischen Sonderpädagogik. Die Universitäten, die kürzlich Sonderpädagogik als Studienfach aufgenommen hatten, zeigen grundsätzlich großes Interesse an medizinischen, therapeutischen und rehabilitativen Themen im Hinblick auf die Sonderpädagogik.

Ende 2009 folgte die fünfte Entwicklungsphase der Sonderpädagogik, wobei eine Differenzierung der Studienschwerpunkte der Sonderpädagogik im Bachelor- und Masterstudiengang in Hinblick auf verschiedene sonderpädagogische Förderungsfelder erfolgte. Die große Vielfalt des Studienangebotes über Sonderpädagogik wird insbesondere bei der Betrachtung der unterschiedlichen Bezeichnungen der Universitäten im Folgenden deutlich (vgl. Jung, Y-K 2007, 54):

- Department of Special Education (Kindergarten, Elementary-, Middle-, High school, Sport)
- Department of Occupation Therapy
- Department of Language Therapy
- Department of Physical Therapy

- Department of Speech and Hearing Therapy
- Department of Pathology & Audiology
- Department of Prosthetics & Orthotics
- Department of Vocational Rehabilitation<sup>49</sup>
- Department of Human Rehabilitation
- Department of Rehabilitation Engineering
- Department of Rehabilitation Psychology
- Department of Rehabilitation Sciences
- Department of Rehabilitation & Welfare

Aktuell bieten insgesamt 39 Hochschulen in Korea das Studienfach Sonderpädagogik im Bachelor- bzw. Masterstudiengang an.

### *3.2.2.3 Fünfjährige Entwicklungspläne zur sonderpädagogischen Förderung und Professionalisierung von Sonderpädagogen*

Der fünfjährige sonderpädagogische Förderplan ist ein ehrgeiziges und staatliches Entwicklungsprogramm zur sonderpädagogischen Förderung und Professionalisierung der Sonderpädagogen in Südkorea, der als ein Teil des Wohlfahrtsplans für Menschen mit Behinderung durchgeführt wird. 1998 (so genannte Regierung der Bevölkerung bzw. Bürger) wurde er ins Leben gerufen und wird seitdem alle fünf Jahre aktualisiert und mit neuen Schwerpunkten der sonderpädagogischen Förderung versehen.

Der erste Wohlfahrtsplan hat grundlegende Faktoren für Menschen mit Behinderung zusammengefasst, die sich auf Bildung, Gesundheit und Arbeit beziehen. Bei der Umsetzung des Förderplans haben die drei Regierungsministerien – das Bildungs-, Gesundheits- und Arbeitsministerium – sowie vier weitere staatliche Institute – zusammengearbeitet.

Der erste fünfjährige sonderpädagogische Förderplan (1998-2002) verfolgte als Zielrichtung den Modellaufbau der wohlfahrtsgesellschaftlichen Bildung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung gemäß der Situation in Korea im 21. Jahrhundert. Er bestand aus zwei Handlungsmaximen, welche zum einen den bildungspolitischen Wandel von einem optionalen Schulbesuch zur Schulpflicht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung vom Kindergarten bis zur Oberschulstufe und zum anderen das Erreichen einer umfassenden sonderpädagogischen Förderung für alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderung bis 2002 (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 1997, 60). Der sonderpädagogische Entwicklungsplan enthielt außerdem

---

<sup>49</sup> 2013 hat sich die Bezeichnung des Studienfaches in „Rehabilitation Technology“ geändert.

eine Überarbeitung zum Ausbildungssystem für Sonderpädagogen mit dem Titel „Verbesserung des Ausbildungssystems für Sonderpädagogen“. Darin sind folgende wichtigen bildungspolitische Handlungsmaßnahmen beschrieben:

- „Verbesserung der Studiencurricula für universitäre sonderpädagogische Lehrerausbildung,
- Wechsel des Ausbildungssystems für sonderpädagogische Lehrkräfte in Richtung Masterstudiengang (Master of Education),
- Verminderung der Beschränkung des Lehrzertifikats für Grund- und Mittelstufe bei der Einstellung sonderpädagogischer Lehrkräfte,
- Neustrukturierung und Ausdehnung der Lehrerausbildungcurricula von Studenten für Resource Room (therapeutische Einrichtung und Kindergarten für Kinder mit Behinderung)“(ebd., 60)

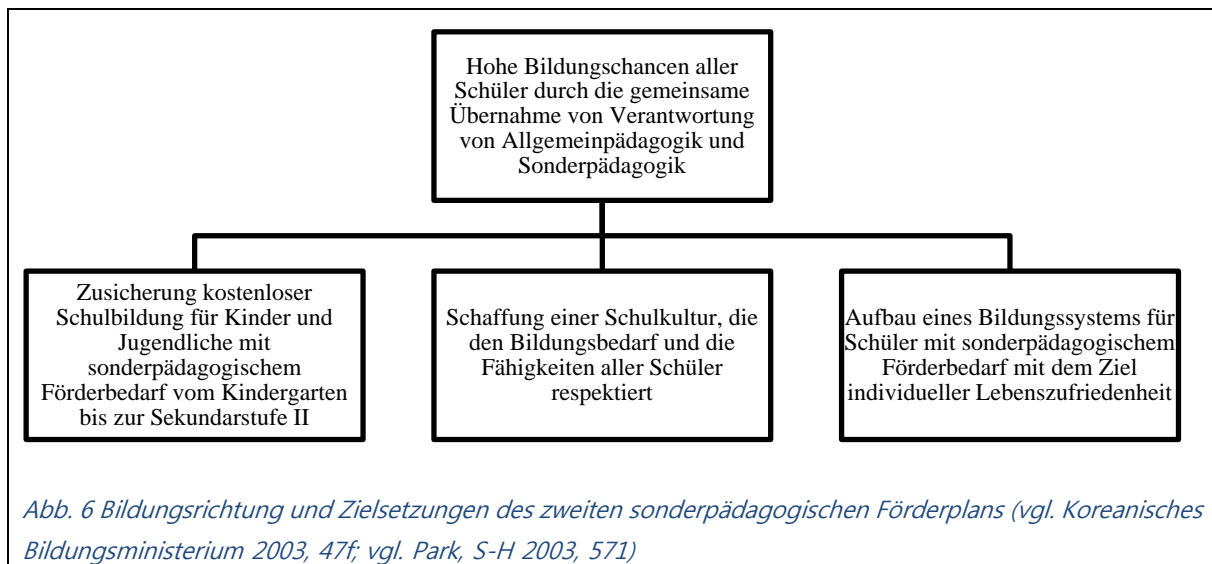
Die Veränderung und Verbesserung des Ausbildungssystems der sonderpädagogischen Lehrkräfte verkörperte die wichtigste grundlegende Handlungsthese, die Wissenschaftler und Auszubildende an Universitäten und die Sonderpädagogen selbst lange Zeit massiv einforderten. Nach der Veröffentlichung des ersten Entwicklungsplans wurde die Sonderpädagogik als Studienfach als „Master of Education“ an 11 University of Education (Erziehungshochschule) und Korea National University of Education<sup>50</sup> (Pädagogische Hochschule) bundesweit eingerichtet. Dieser Prozess kann als fortschrittliche bildungspolitische Entscheidung zur Professionalisierung der Sonderpädagogik und ihrer Vertreter gewertet werden, obwohl die damaligen pädagogischen Lehrkräfte kein allzu großes Interesse dafür aufbrachten und die Begeisterung für die Entwicklung sich in Grenzen hielt. Dennoch fanden Bemühungen statt, den Studierenden der Grundschulpädagogik den Zugang zum Masterstudiengang für Sonderpädagogik zu erleichtern. Diese Doppelqualifizierung sonderpädagogischer Lehrkräfte mit einem Zertifikat zur Lehrbefähigung kann einen großen Beitrag zur inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf beitragen. Leider wurde dieser Ansatz in der Lehrerbildungcurricula nicht umgesetzt, so dass der unermessliche Wert der Doppelqualifizierung für eine inklusive Beschulung nicht zum Tragen kommt. Einige Ansätze für sonderpädagogische Förderung wurden in diesem Zeitraum nach und nach erfolgreich umgesetzt, nämlich der weitere Ausbau der Sonderschulen und -klassen an Regelschulen, die Erweiterung der Chancen und Möglichkeiten auf

---

<sup>50</sup> KNUE (한국교육대학교 Korea National University of Education) ist die einzige staatliche Universität in Korea, in der alle Schulstufe der Lehrkräfte vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II ausgebildet werden.

sonderpädagogische Förderung, die Verbesserung des Ausbildungssystems für Sonderpädago-  
gen (vgl. ebd., 61ff).

Der zweite Förderplan (2003-2007) beinhaltet eine bestimmte Bildungsrichtung und konkrete  
Zielsetzungen, die in der folgenden Abbildung dargestellt sind:



Der Entwicklungsplan umfasst folgende sonderpädagogischen Handlungsbereiche (vgl. ebd.):

- „Zusicherung der Chance auf Schulbildung mit integrativem Charakter
  - Schüler mit sonderpädagogischer Förderung haben die gleichen Bildungschancen wie Schüler ohne sonderpädagogische Förderung in der gleichen Lernumgebung, egal wie sie alt sind und wo sie wohnen
  - Verbreitung der Unterstützung zur Beschleunigung der Integration bzw. Inklusion für Schüler mit besonderem Förderbedarf durch Einführung des Paradigmenwechsels in der koreanischen Bildung
- Verstärkung der sonderpädagogischen Bildungsqualität durch Verbesserung bzw. Vielfältigkeit der Bildungsmaßnahmen
  - Umformen der Schulkultur in eine Umgebung, in der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ganz natürlich unterstützt werden
  - Entwicklung von Schulmaterialien
  - Verbesserung der sonderpädagogischen Förderung durch die Anwendung einer Vielfalt an Bildungsmethoden
  - Verstärkung der sonderpädagogischen Bildungsqualität durch Entwicklung und Verbreitung von Medien und technischen Hilfsmitteln zur Förderung der Potentiale der Schüler mit Behinderung

- Verstärkung der Verantwortung und Professionalität bei Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung
  - Steigerung der sonderpädagogischen Förderung durch die verstärkte Übernahme von Verantwortung für Schüler mit Behinderung durch Lehrkräfte der Regelschule
  - Gewährleisten einer Chance auf Bildung bei Schülern mit Behinderung durch verstärkte Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrkräfte
  
- Rekonstruktion der sonderpädagogischen Vermittlungs- und Unterstützungssysteme
  - Erweiterung der sonderpädagogischen Unterstützung durch Differenzierung und Autonomie der Vermittlungs- und Unterstützungssysteme bzw. Strukturierung der Kooperation in Bezug auf Region und Kommune für Sonderpädagogik“

Der zweite Handlungsbereich fokussiert vor allem die Übertragung von Verantwortung auf Lehrkräfte bezüglich sonderpädagogischer Förderung, bei der die zahlreichen Aufgaben und Ziele folgendermaßen zusammengestellt wurden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2003; vgl. Kang, O-H 2011, 78):

- Sonderpädagogik als Wahlpflichtfach für alle Lehramtsanwärter
- Verstärkung der Leistungsfähigkeit der Klassenlehrer für inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf
- Verstärkung der Evaluation des Verantwortungsbewusstseins von Schulbehörden und Schulen für sonderpädagogische Förderung
- Verpflichtung aller Lehrkräfte zur Fortbildung über Sonderpädagogik
- Vermehrung der Fortbildungseinrichtungen für Sonderpädagogik (KISE als Fern-Hauptfortbildungsinstitut)
- Vielfalt an Ausbildungsmodellen für sonderpädagogische Lehrkräfte
- Verbesserung der Curricula im Studiengang Sonderpädagogik „Master of Education“ an der University of Education
- Erhöhung des Anteils der sonderpädagogischen Praxis im Schulalltag für Lehramtsanwärter

Beim dritten sonderpädagogischen Entwicklungsplan (2008-2012) wurde der Schwerpunkt auf die „Förderung der Selbstverwirklichung und der gesellschaftlichen Integration aller Menschen mit Behinderung gelegt (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008, 11ff; vgl. Kang, O-H 2011, 79). Der Entwicklungsplan enthält folgende wichtige Aufgaben, bei der Umsetzungshandlungsfelder der UN-BRK zu sehen sind:

- Erweiterung des gesellschaftlichen Verständnisses für Menschen mit Behinderung
- Gute Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte an Regelschulen im Hinblick auf die Sonderpädagogik für schulische Integration und Inklusion
- Vergrößerung des Angebotes an Fortbildungskursen über Sonderpädagogik für Lehrkräfte an Regelschulen in regionalen und kommunalen Fortbildungseinrichtungen
- Erhöhung der sonderpädagogischen Professionalität bei Lehrkräften an Regelschulen

Dem Entwicklungsplan liegen fünf grundlegende Thesen als Zielsetzung zu Grunde:

- Aufbau eines Unterstützungssystems zur lebenslangen Förderung von Menschen mit Behinderung
- Verstärkung der schulischen Inklusion und Verbesserung des gesellschaftlichen Verständnisses über Menschen mit Behinderung
- Hohe Praktikierbarkeit des Unterstützungssystems für sonderpädagogische Förderung
- Verbesserung der Chancen auf kulturnahe Umgebung für Menschen mit Behinderung
- Aufbau einer sportlichen Infrastruktur für Menschen mit Behinderung

Um diese Thesen umzusetzen, werden hauptsächlich vier Förderaufgaben genannt:

- Verstärkung der Unterstützung zur Pflege und Erziehung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- Einführung der obligatorischen Schulpflicht für Elementarstufe und Sekundarstufe II für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- Ausbau der Hochschul- bzw. Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung
- Verbesserung des Zugangs zu sportlichen Aktivitäten für Menschen mit Behinderung (sowohl Information als auch Umgebung)

Momentan läuft der vierte Entwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung (2013-2017), bei dessen Umsetzung elf Regierungsministerien auf Inklusion bzw. auf ein inklusives Bildungssystem gemeinsam hinwirken. Im Kapitel 3.3.2 wird dieser vierte Förderplan im Hinblick auf eine inklusive Lehrerausbildung für Sonder- und Regelschullehramt im Rahmen des koreanischen Umsetzungsplans der UN-BRK näher erörtert.



### 3.3 Vorhaben und Maßnahmen zur Umsetzung der Lehrerbildung mit dem Ziel einer inklusiven Bildung in Deutschland und Korea

Nach der Vorlegung des „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ von den Vereinten Nationen 2006 wurde die „Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ 2009 rechtswirksam nach außen und innen ratifiziert. Sie umfasst insgesamt 50 Artikel<sup>51</sup>, die von der Teilhabe und Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung aller Altersgruppen und Lebensbereiche handeln und sowohl den deutschen als auch koreanischen Rechtsnormen entsprechen (vgl. Kim, C-S 2002, 56).<sup>52</sup> Die UN-BRK über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die international auf die Durchführung inklusiver Bildungsmaßnahmen ausgerichtet ist, formuliert ihre Zielsetzung folgendermaßen:

„The purpose of the present Convention is to promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity“ and „Person with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others“(UN-CRPD: article 1).<sup>53</sup>

Damit stärkt die UN-BRK die universalen Menschenrechte von Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen. Außerdem schafft sie eine neue und breit angelegte Rechtsgrundlage

---

<sup>51</sup> Ihre Handlungsfelder werden von der Bundesregierung mit insgesamt mehr als 12 Themen eingeordnet, die aus folgenden Items bestehen: Arbeit und Beschäftigung, Bildung, Prävention, Rehabilitation, Gesundheit und Pflege, Kinder, Jugendliche, Familie und Partnerschaft, Frauen, ältere Menschen, Bauen und Wohnen, Mobilität, Kultur und Freizeit, gesellschaftliche und politische Teilhabe, Persönlichkeitsrecht und internationale Zusammenarbeit.

<sup>52</sup> (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden (Deutsches Grundgesetz Artikel 3).

(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. Niemand darf wegen seines Geschlechts, seines Glaubens bzw. seiner religiösen Anschauungen und seines sozialen Standes in irgendeinem Bereich diskriminiert werden, weder im politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen noch kulturellem Leben. (2) Eine privilegierte Schicht wird nicht anerkannt und darf, in welcher Form auch immer, nicht errichtet werden. (3) Auszeichnungen, wie Orden und sonstiges, sind nur für den Inhaber wirksam, irgendwelche Sonderrechte leiten sich daraus nicht ab (Koreanisches Grundgesetz Artikel 11, übersetzt aus dem Koreanischen).

(1) Das Ziel dieses Gesetzes liegt darin, dass Niemand wegen seiner Behinderung in allen Lebensbereichen benachteiligt werden darf und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. Damit wird vollkommene Teilhabe und Gleichberechtigung hinsichtlich der menschlichen Würde und Wertschätzung in der Gesellschaft von Menschen mit Behinderung realisiert (Koreanisches Benachteiligungsverbotsgesetz für Menschen mit Behinderung Artikel 1, übersetzt aus dem Koreanischen).

<sup>53</sup> UN (2009): Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)

für Menschen mit Behinderung, bei der es nicht um Sonderrechte, sondern um allgemeine Menschenrechte geht und die im „Ganzen des Menschenrechtsschutzes systematisch Beachtung und Wirksamkeit finden muss und kann“ (Aichele 2008, 4).

Bei der Umsetzung der UN-BRK gehen die beteiligten Staaten unterschiedlich vor. Die UN-BRK fordert nicht nur eine Anpassung der existierenden Gesetze, sondern vielmehr auch eine Änderung der rechtlichen Praxis. Besonders betont die UN-BRK die Grundsätze der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft und der Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft. Darüber hinaus beziehen sich diese Grundsätze vor allem auf den Inklusionsgedanken, der sich wie ein roter Faden durch die gesamte UN-BRK zieht. Um Inklusion in der Gesellschaft umzusetzen bzw. anzuregen, schlägt die UN-BRK vor, dass Verantwortungsträger innerhalb der staatlichen Regierung benannt werden sollen (vgl. UN-BRK 2009, 94).

### 3.3.1 Deutschland

Um das System umfassender Teilhabe für Menschen mit Behinderung weiterhin zu stärken und auszubauen, haben die damaligen Regierungsparteien CDU, CSU und SPD in Deutschland in ihrem Koalitionsvertrag von 2009 über ihr Vorhaben informiert, einen nationalen Aktionsplan<sup>54</sup> zur Umsetzung der UN-BRK zu entwerfen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011b, 4). Der Artikel 24 der UN-BRK, in dem es insbesondere um ein „inklusives Bildungssystem“ geht, gliedert sich in fünf Unterartikel mit insgesamt 11 Absätzen. Er umfasst Ziele und Maßnahmen zur Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung im Rahmen der UN-BRK. Diesbezüglich hat die Bundesregierung den nationalen Aktionsplan in Bezug auf inklusive Bildung in zwei Eckpunkten zusammengefasst, die wichtige Grundrisse und Leitfäden für Bund und Länder enthalten:

„Die Länder sind darauf ausgerichtet, dass die Schulorganisation, die Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne, die Pädagogik und nicht zuletzt die Lehrerbildung perspektivisch so gestaltet werden, dass an den allgemeinen Schulen ein Lehrumfeld geschaffen wird, in dem sich alle Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung bestmöglich entfalten können.

---

<sup>54</sup> Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-BRK mit dem Titel „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“

Die zweite zukünftige Aufgabe ist die Sicherung der Professionalität der Sonderpädagogik. Darüber hinaus verstärkt die Verwirklichung inklusiver Bildung das Zusammenwirken der allgemeinen Pädagogik mit der Sonderpädagogik. So ist es ein Ziel, die Lehrkräfte aller Schularten in den verschiedenen Ausbildungsphasen für den gemeinsamen Unterricht aller Schüler vorzubereiten und fortzubilden, um die erforderlichen Kompetenzen zum Umgang mit heterogenen Ausprägungen von Lern- und Leistungsvoraussetzungen zu erwerben“ (ebd., 55f).

Besonders handelt es sich beim zweiten Eckpunkt des Nationalen Aktionsplans klar um die pädagogische Professionalität aller Schularten und -stufen zur inklusiven Bildung. Nach diesem nationalen Leitfadens sollen Bund und Länder entsprechende inklusionsorientierte Lehrbildungs- und -fortbildungsmaßnahme zur Umsetzung der UN-BRK vorhanden, erproben und ausbauen. Gleichwohl wurde und wird jeweilige Landesregierung beauftragt, dazu mit allen am Schulleben Beteiligten ein inklusionsorientiertes Lehrbildungskonzept zu entwickeln und sich dabei wissenschaftlich, wirtschaftlich, gesetzlich und administrativ beraten zu lassen.

Während sich die Landesregierung auf den nationalen Aktionsplan der UN-BRK vorbereitete, legte die KMK (2011) „Empfehlungen der inklusiven Schule von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“ vor, die von einer adäquaten „Entwicklung inklusiver Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche“ handelten. Ziel dieser Empfehlungen ist es, eine „gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln“ (KMK 2011, 4). Zur Erreichung dieses Zieles empfiehlt die KMK den Einsatz eines multiprofessionellen Teams, bestehend aus Fachkräften mit unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen. Dazu gehört sowohl lehrendes und als auch nicht lehrendes Personal, die „Lehrkräfte im Bildungs- und Erziehungsprozess sind und Mitarbeiter mit einer sozialpädagogischen Ausbildung bzw. Personen mit therapeutischer und pflegerischer Ausbildung sowie Assistenzpersonal usw. sind“ (ebd., 18). Lehrer unterschiedlicher Lehrämter und Ausbildungen sind gemeinsam für die Gestaltung der schulischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote verantwortlich. Dies kann eine gemeinsam durchgeführte und verantwortete „Diagnostik, die Planung und Realisierung des unterrichtlichen Lernangebots, Leistungsmessung und -bewertung und die Vergabe von Abschlüssen bis hin zur Zusammenarbeit mit mehreren Partnern der Umgebung der Schule“ umfassen (ebd.). Ein inklusiv gestalteter Unterricht setzt bei allen Lehrkräften entsprechende

Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten voraus und trägt dazu bei, solche zu entwickeln. Dazu gehören insbesondere folgende pädagogische und didaktische Kompetenzen, die sich in erster Linie auf die Akzeptanz von Vielfalt und die Wahrnehmung von Verschiedenheit als Bereicherung und Herausforderung für individuelle Entwicklung im Schulleben beziehen:

- „Lern- und Entwicklungsbegleitung,
- Individualisierung des Lernens auf diagnostischer Grundlage,
- Anleitung von Kindern und Jugendlichen beim Erwerb von Kompetenzen, den eigenen Lernprozess zu gestalten,
- Anpassung von Lernanforderungen im Zusammenhang mit den Vorgaben der Lehrpläne,
- Aufbereitung und Auswahl von Lernsituationen sowie von Lehr- und Lernmitteln,
- Planung und Differenzierung von Unterrichtsprozessen,
- Gestaltung der Lernumgebung,
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern“ (ebd., 19).

Die KMK ergänzte diese Aufzählung um folgende sonderpädagogische Aspekte für allgemeinpädagogische Lehrkräfte, damit sich diese wichtigen Kenntnisse und Fähigkeiten für eine angemessene Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Förderschwerpunkt aneignen können:

- „Lern- und Leistungsverhalten, insbesondere das schulische Lernen, Kompetenzen im Umgang mit Beeinträchtigungen beim Lernen,
- Sprache, das Sprechen, das sprachliche und kommunikative Handeln, Kompetenzen im Umgang mit Beeinträchtigungen im Bereich Sprache,
- Geistige Entwicklung, Kompetenzen im Umgang mit einer geistigen Behinderung,
- Emotionale und soziale Entwicklung, das Erleben und die Selbststeuerung, Kompetenzen im Umgang mit Störungen in Erleben und Verhalten,
- Körperliche und motorische Entwicklung, Kompetenzen im Umgang mit erheblichen Beeinträchtigungen im Bereich der Bewegung und mit körperlicher Behinderung,
- Hören, die auditive Wahrnehmung und Verarbeitung, Kompetenzen im Umgang mit einer Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit,
- Sehen, die visuelle Wahrnehmung und Verarbeitung, Kompetenzen im Umgang mit einer Sehbehinderung oder Blindheit“ (ebd., 20).

Die Empfehlungen der KMK zur inklusiven Bildung wurden von der Monitoring-Stelle zur UN-BRK<sup>55</sup> jedoch derart kritisiert, dass diese die verbindliche Richtungsentscheidung der UN-BRK für ein inklusives Bildungssystem nicht ausreichend berücksichtigen wurde. Somit würde am Ansatz der separierenden Bildung der Förder- und Sonderschulen weiterhin festgehalten. Daher gestand die KMK den einzelnen Bundesländern den Raum zu, existierende Sonderschulen weiterzuführen oder das bestehende Sonderschulwesen sogar weiter auszubauen (vgl. Monitoring-Stelle des Instituts für Menschenrechte 2011). Trotz vielfältigen inklusionsbezogenen Schülerfaktoren beschränkt diese KMK-Empfehlung sich nur auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Trotz vorerst Verbleibens der separierten Bildungssysteme und -institutionen weisen die Empfehlungen der KMK darauf hin, dass folgende Angebote zur inklusiven Bildung neben den oben beschriebenen erforderlichen fachwissenschaftlichen, pädagogischen, didaktischen, psychologischen und diagnostischen Fachkenntnissen sowie dem kollegialen Austausch im Sinne des personellen Kompetenztransfers benötigt werden:

„der Klärung der eigenen Rolle und der Aufgabenbereiche,  
dem Erwerb sozialer Kompetenzen zur fachlichen Kooperation und zur Gestaltung von Beziehungen zu den jungen Menschen, deren Eltern sowie zu den Kollegen,  
dem Erwerb von Kompetenzen bei der Unterstützung einer Selbstkonzeptentwicklung der Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung der Prinzipien der abnehmenden Hilfen und der Selbsthilfe“ (KMK 2011, 21).

Darüber hinaus müssen Formen professioneller pädagogischer Zusammenarbeit der Lehrkräfte zu einem inklusiven Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf entwickelt werden. Dazu sollen die Landesregierungen ihre Aktionspläne der UN-BRK im Rahmen der inklusionsorientierten Lehrerbildung umsetzen und gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten. Die Umsetzung des Aktionsplans der Landesregierungen erfolgt im Rahmen der derzeitigen Rechtsnormen unter Ausschöpfung aller bereits vorhandenen Möglichkeiten, z.B. Veränderung bzw. Verbesserung ihrer Schulgesetze zum gemeinsamen Unterricht oder der Studien- und Prüfungsordnung des Lehramtsstudiengangs zur inklusiven Bildung. Die Forderung der UN-BRK zur inklusiven Bildung besteht darin, die vielen Facetten der Schul-

---

<sup>55</sup> Die Monitoring-Stelle zur UN-BRK, die im unabhängigen Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin eingerichtet wurde, hat den Auftrag, die Rechte von Menschen mit Behinderung zu fördern und zu schützen sowie die Umsetzung der UN-BRK in Deutschland konstruktiv wie kritisch zu begleiten.

wirklichkeit mit ihren außer- und innerschulischen Bereichen im Rahmen der inklusionsfreundlichen Konzepte zu reflektieren. Der Artikel 24 über das Recht auf Bildung fokussiert im Absatz 4 besonders die Kompetenzen der Lehrkräfte und sonstiger schulischer Mitarbeiter zur inklusiven Bildung:

„Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache und Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswissens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung ein“ (Artikel 24 Absatz 4 der UN-BRK 2009).

Daraus geht deutlich die Forderung nach pädagogischer Professionalität und Professionalisierung hinsichtlich inklusiver Bildung hervor. Um ein inklusives Bildungssystem gewährleisten zu können, ist eine multidisziplinäre Zusammenarbeit unterschiedlicher Fach- und Lehrkräfte für das Ziel eines gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung erforderlich. Ein solcher Unterricht in heterogenen Lerngruppen bzw. -klassen erfordert zunächst entsprechende pädagogische und didaktische Kompetenzen bei allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. Es stellt sich die Frage, inwieweit sich Lehramtsanwärter und Lehrer an Regelschulen hinsichtlich ihrer pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten für Schüler mit unterschiedlichem Förderbedarf für diese Herausforderung bereit fühlen.

Kurz vor bzw. während der Erprobung der inklusionsorientierten Lehrerbildung in Deutschland startete im Jahr 1997 das europäische Modell des Lehrerbildungsstudiengangs zum inklusiven Bildungssystem. Unter den Augen einer europäischen Kommission wurde ein Curriculum für eine integrative bzw. inklusive Lehrerausbildung im Rahmen von SOKRATES und ERASMUS durch die Pilotprojekte von INTEGER und EUMIE entwickelt und für den Einsatz in Aus-, Fort- und Weiterbildung vorbereitet<sup>56</sup>(vgl. Feyerer 2005; 2012).

---

<sup>56</sup> Das Institut für Integrative Pädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich stellte daher im Jahre 1996 einen Antrag auf ein Projekt für Lehrbildungscurriculum im Rahmen von SOKRATES und ERASMUS mit dem Ziel, ein europäisches Curriculum für eine integrative Lehrerausbildung zu entwickeln. Beim Projekt INTEGER erarbeiteten 17 Hochschulen aus 11 europäischen Ländern 1997-2001 eine primär inhaltliche Innovation. „Das Projekt EUMIE (European Masters in Inclusive Education)“ ist als Folgeprojekt von INTEGER zu verstehen. Zusätzlich zu einer Basisausbildung für alle Pädagogen erscheint es notwendig und zielfüh-

Seitdem veröffentlicht die europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung ständig Ergebnisse und Profile (Kompetenzbereiche) der inklusionsorientierten Lehrerbildung, die in den europäischen Ländern neue Perspektiven und Impulse bezüglich inklusiver Lehrerbildung schuf und immer noch schafft. Darüber hinaus legt die europäische Agentur folgende notwendigen Maßnahmen für Lehrkräfte vor, die auf die zunehmende Vielfalt an Bedürfnissen und Erfordernissen der Schüler vorbereiten sollen:

„Entwicklung effektiverer Einstellungs- und Auswahlverfahren,  
Verbesserung der Lehrerbildungssysteme einschließlich der Lehrerausbildung,  
Einführung, Mentoring und Weiterbildung,  
Stärkung des Berufs und Gewährleistung der Qualität der Lehrerausbilder,  
Verbesserung der Leistung schulischer Einrichtungen“ (Europäische Agentur 2011b, 3).

Ausgehend davon fordert die europäische Agentur die Umsetzung folgender Lehrbildungsmaßnahmen zur inklusiven Bildung:

„Studiengangübergreifende Konzepte für Lehrerausbildungsgänge,  
ein Kontinuum der Weiterbildungsmöglichkeiten zu Fragen der Diversität, das allen Lehrkräfte und Schulleitungen zur Verfügung steht,  
Weiterbildungsmöglichkeiten zu Fragen der Diversität für alle Lehrerausbildenden,  
Erhebung von Daten zur Einstellung von Lehrkräfte und ihrem Verbleib im Beruf, insbesondere zur Repräsentation von Lehrkräften aus Minderheitengruppen“ (Europäische Agentur 2011a).

Außerdem geht es hier auch um Weiterbildungsmöglichkeiten für angehende Lehrkräfte, die für Studenten zur inklusionsorientierten Lehrerbildung bereit sein sollen, aber gewissermaßen fast gleicher Stand wie ihre Studenten sind – Auszubildender ist auch nicht ganz bereit, Studenten Inklusion zu lehren (vgl. Rischke/Baedorf/Müller 2015, 7). Daher ist die Verbesserung und Verstärkung der personellen und finanziellen Rahmenbedingungen notwendig, damit die Reform der Lehrerbildung zur inklusiven Bildung optimal umgesetzt werden kann. Die folgende Tabelle 17, die sich vor allem auf Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung zum inklusiven Bildungssystem bezieht, ist hilfreich, um eine klare Perspektive auf die Umsetzungspläne der je-

---

rend, ein postgraduales Studium auf Masterniveau zur Ausbildung kritischer „Multiplikatoren inklusiver Prozesse“ in verschiedenen Handlungsfeldern (Frühförderung, Vorschulische Erziehung, Schule, Hochschule, Horte, private Trägereinrichtungen für berufliche Integrationsmaßnahmen, Maßnahmen der öffentlichen Hand zur sozialen Integration, öffentliche Einrichtungen) in ganz Europa und in europäischer Kooperation anzubieten (Feyerer 2012, 218). Der Entwurf dieses Projekts über ein europäisches Curriculum für eine integrative Lehrerausbildung ist im Kapitel 4.2.1.2 zu finden.

weiligen deutschen Landesregierung zu erhalten, mit welchen Fördermaßnahmen an den Hochschulen auf Landesebene und in der Praxis spezifische Kompetenzen zur inklusiven Bildung vermitteln.<sup>57</sup> Außerdem liegt dieser bundesweiten Umsetzung noch eine andere Absicht zu Grunde, nämlich einen Überblick über die universitäre Ausbildungsorganisation von Heil-, Sonder-, Rehabilitations- bzw. Behindertenpädagogik und allgemeine Pädagogik und deren Selbstverständnis zum inklusiven Bildungssystem zu gewinnen. An einigen Universitäten haben sich bereits Lehramtsstudiengänge mit inklusiver Ausrichtung etabliert; andernorts sind Modellversuche – quasi als Forschungsprojekt – am Laufen. Dazu gehören beispielsweise die „Inklusive Pädagogik“ mit Doppelqualifizierung in Bielefeld und Bremen, gemeinsame Ausbildungsanteile (Module) parallel laufender verschiedener Studiengänge in Halle, Frankfurt/Main und der Humboldt-Universität in Berlin, integrierte sonderpädagogische Studieninhalte in den allgemeinen Lehramtsstudiengängen der Technischen Universität in Berlin, Koblenz-Landau und Bremen, an das allgemeine Lehramtsstudium anschließende sonderpädagogische Zusatzqualifikationen im Rahmen eines Master-Studienganges in Bielefeld (vgl. Ackermann 2010; Herz 2007; Rischke/Baedorf/Müller 2015). Bundesweit beziehen sich die Studiengänge auf den eigenen individuellen Reformprozess der jeweiligen Ausbildungsstätte oder Hochschule. Deshalb weisen die Studiengänge natürlich eine gewisse Heterogenität auf, wie die nachfolgende Tabelle zeigt:

*Tab. 17 Aktionspläne zur Umsetzung der UN-BRK (Artikel 24 - Recht auf Bildung) in Bezug auf inklusionsorientierte Lehrerbildung in den verschiedenen Bundesländern*

Bundesländer	Förderziele und -maßnahmen	Beispiele zur Umsetzung inklusiver Lehrerausbildung in Ausbildungsstätten
--------------	----------------------------	---

<sup>57</sup> Aus praktischen Gründen werden nicht alle Umsetzungspläne der 16 Bundesländer vorgestellt, sondern wichtige Maßnahmen der jeweiligen Umsetzungspläne im Rahmen der inklusiven Lehrerbildung erwähnt. Die Aktionspläne der einzelnen Landesregierungen werden in der Regel in jedem Handlungsfeld mit Ziel, Maßnahmen, Zuständigkeiten, zeitlichem Rahmen und Beispielen dargestellt.



<p>Baden-Württemberg<sup>58</sup> (LandesBehindertenbeirat 2012, 4; 6)</p>	<p>Weiterentwicklung der Sonderschulen zu Kompetenzzentren inklusiver Bildung</p> <p>Weiterentwicklung von Aus-, Fort- und Weiterbildung für in der Bildung, Erziehung und Betreuung tätigen Fachkräfte</p>	<p>-Spezifische sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote ergänzen die allgemeine Pädagogik.</p> <p>-Weiterentwicklung und Verzahnung der Sonderpädagogik mit der allgemeinen Pädagogik</p> <p>-In allen Ausbildungsgängen wird die inklusive Pädagogik implementiert.</p> <p>-Lehrerbildung wird von Anfang an auf die Anforderungen von individuellem und zieldifferentem Unterricht ausgerichtet.</p> <p>-Fort- und Weiterbildung aller Lehrkräfte in inklusiver Pädagogik und Didaktik wird verpflichtend (Behinderungsspezifische Kommunikationsformen müssen berücksichtigt werden)</p>
<p>Bayern<sup>59</sup> (LandesMinisterrat 2014, 21)</p>	<p>Erfolgreiche Inklusion benötigt die Fachkompetenz und Erfahrung sowohl der Sonderpädagogen der Förderschulen als auch der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen. Daher soll ein Konzept erarbeitet werden, wie Lehrkräfte an allgemeinen Schulen im Rahmen der Lehrerbildung verstärkt sonderpädagogische Kompetenzen erwerben können, die diese zur Durchführung eines inklusiven Unterrichts befähigen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Verstärkte Beschäftigung von Lehrern mit Behinderung</li> <li>· Aufnahme der Anforderungen einer inklusiven Bildung in das Studium der Pädagogik und entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten für Pädagogen</li> <li>· Inklusionsorientierte Fortbildungen für die Schulaufsicht und die Lehrkräfte von Grund-, Mittel- und Förderschulen</li> </ul>
<p>Berlin<sup>60</sup> (Der Senat von Berlin 2009, 71f)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Vorbereitungsdienst der lehramtsbezogenen Studiengänge mit Staatsexamen sowie der gestuften lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge für das Thema der sonderpädagogischen Förderung und den Umgang mit Heterogenität</li> <li>· Schulentwicklungsberatung im Bereich der inklusiven Pädagogik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Modularisierung des Vorbereitungsdienstes für folgende Themenstellungen: Diagnostik, inklusive Pädagogik, Entwicklung von Förderplänen und Kenntnis von Unterstützungssystemen</li> <li>· Vermittlung von Kenntnissen zum Umgang mit Diversity</li> <li>· Einführung, Steuerung und Entwicklung multiprofessioneller Teamarbeit</li> <li>· Erstellung einer Fortbildungsplanung hinsichtlich inklusiver Pädagogik</li> <li>· Entwicklung einer konstruktiven Haltung der Schulgemeinschaft hinsichtlich inklusiver Schulkultur</li> <li>· Entwicklung einer Konzeption zur inklusiven Pädagogik für das Schulprogramm</li> </ul>

<sup>58</sup> Landes-Behindertenbeirat Baden-Württemberg (2012): Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Vorschläge für Handlungsfelder, Ziele und Maßnahmen

<sup>59</sup> Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2014): Schwerpunkt der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. Aktionsplan

<sup>60</sup> Senat von Berlin (2009): Mitteilung über Gesamtkonzept „Inklusive Schule“ Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

		<ul style="list-style-type: none"> <li>· Umsetzungsplanung der pädagogischen Konzeption für das individuelle und ganzheitliche Lernen unter Einbeziehung der besonderen Anforderungen</li> </ul>
<p>Brandenburg<sup>61</sup> (Landes Ministerium 2011, 17)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Qualifizierung und Unterstützung der Lehrer</li> <li>-Integration inklusionspädagogischer Inhalte in die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung</li> <li>-Qualifizierungen zur Weiterentwicklung des inklusiven Unterrichts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Änderung des Lehrerbildungsgesetzes, der Prüfungsordnung und der Curricula für den Vorbereitungsdienst</li> <li>· Für Schulleiter, künftige Moderatoren, Berater, Lehrer von Grundschulen, weiterführenden Schulen und Sonderpädagogen</li> </ul>
<p>Bremen<sup>62</sup> (Der Senat von Bremen 2014, 50f)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Herausforderung der Lehrerausbildung zur inklusive Beschulung</li> <li>-Inklusive Schule benötigt Unterstützungssysteme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Spezialförderzentren für sonderpädagogischen Förderbedarf</li> <li>· Zentren für unterstützende Pädagogik<sup>63</sup></li> <li>· Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren</li> </ul>
<p>Hamburg<sup>64</sup> (Behörde von Hamburg 2013, 59ff)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Inklusion wird in allen Lehramtsstudiengängen und in der Lehrerfortbildung als Ziel verankert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Die Thematik der inklusiven Bildung wird Bestandteil der Curricula aller pädagogischen Ausbildungsgänge.</li> <li>· Fortbildungsinitiative zur inklusiven Bildung in allen allgemeinen Schulen im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung</li> <li>· Unterschiedliche Partner wie integrationserfahrene Schulen, Stiftungen und staatliche Einrichtungen kooperieren bei dieser Fortbildungsinitiative.</li> </ul>
<p>Hessen<sup>65</sup> (Hessisches Sozialministerium 2012, 101ff)</p>	<p>Ziel: Inklusive Bildung ist fester Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Lehrämter und pädagogischen Mitarbeiter. Es bestehen Angebote zur Qualifi-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nachfrageorientierte und bedarfsgerechte Fortbildungen zu den Themen Inklusion, inklusive Beschulung und sonderpädagogische Förderung für Schulen und Lehrkräfte an allgemeinen Schulen sowie Förderschulen - 164 Fortbildungsveranstaltungen, davon 73 zum Thema Inklusion (Schuljahr 2010/2011)</li> </ul>

<sup>61</sup> Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (2011): Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg. Auf dem Weg zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

<sup>62</sup> Senat der Freien Hansestadt Bremen (2014): Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Bremen. Die Freie Hansestadt Bremen hat einen temporären Expertenkreis unter dem Ressort der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen eingerichtet, um den Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK für das Land Bremen zu erarbeiten und darüber zu berichten. Nach jeder Sitzung fasst der Landesbehindertenbeauftragte in seiner Funktion als Vorsitzender des temporären Expertenkreises jeweilige Handlungsfelder des Aktionsplans um, die auf folgender Webseite abrufbar sind: <http://www.behindertenbeauftragter.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen55.c.4172.de>

<sup>63</sup> Zentren für unterstützende Pädagogik sind Organisationseinheiten, die innerhalb einer Schule oder eines Verbundes gebildet werden. Ihre Mitglieder sind Fachkräfte, die für die Förderung der Schüler einer Schule oder in einem Verbund zuständig sind (ebd.).

<sup>64</sup> Behörde von Hamburg (2013): Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

<sup>65</sup> Hessisches Sozialministerium (2012): Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention

	<p>kation von Schulleitungen aller Schulformen zur Entwicklung inklusiver Strukturen an allgemeinen Schulen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Die Kompetenzen der Lehrkräfte im Hinblick auf inklusive Beschulung und sonderpädagogische Förderung werden erweitert.</li> <li>· Die Lehrerbildung wird an die neuen Erfordernisse evaluiert und angepasst (Hessisches Lehrbildungsgesetz in der Fassung vom 28. Sep. 2011 (GVBl. I S.590))</li> <li>· Die Anzahl sonderpädagogischer Lehrkräfte in den Fachrichtungen Körperbehinderten-, Blinden-/Sehbehinderten-, Geistigbehinderten-, Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik wird erhöht.</li> <li>· Die Kompetenzen der Lehrkräfte im Hinblick auf inklusive Beschulung und sonderpädagogische Förderung werden erweitert.</li> <li>· Die Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität werden erweitert.</li> <li>· Die Kompetenzen von Lehrkräften und Studierenden zur Erhöhung der Teilhabe von Schülern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen am Unterricht der allgemeinen Schulen werden erweitert.</li> <li>· Bewusstseinsbildung bei Lehrkräften der allgemeinen Schule im Hinblick auf gehörlose und hörgeschädigte Schüler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sonderpädagogische Zusatzausbildung für Erzieher, Sozialpädagogen und Therapeuten (Diagnostik, Arbeitsfeld Schule, Förderung, Schulrecht)</li> <li>· Qualifizierung für Fortbildungskoordinatoren der staatlichen Schulämter</li> <li>· Verankerung von Diagnostik, Beratung und individueller Förderung in der ersten und zweiten Phase. Eine Schwerpunktsetzung im Bereich Heterogenität/individuelle Förderung/Inklusion wird mit dem Modul „Umgang mit Heterogenität – Lernprozesse innovativ gestalten“ in der zweiten Phase der Lehrerausbildung im Schuljahr 2011/2012 eingeführt.</li> <li>· Sicherstellung und Weiterentwicklung spezifischer materialgestützter Besuchs- und Hospitationsangebote für externe Lehrkräfte (inklusive der Studierenden) sowie Weiterentwicklung anlassbezogener Fortbildungen der schulinternen Lehr- und Assistenzkräfte</li> <li>· Fortbildung von Lehrkräften der allgemeinen Schulen zur Förderung gehörloser und hörgeschädigter Schüler (Qualifizierungsmaßnahme in Deutscher Gebärdensprache)</li> </ul>
<p>Mecklenburg-Vorpommern<sup>66</sup>  (Ministerium von Mecklenburg-Vorpommern 2013, 14f)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Erarbeitung und Umsetzung von Aus- und Fortbildungskonzepten für Lehrkräfte aller Schularten zur Stärkung sonderpädagogischer Diagnostik- und Beratungskompetenz</li> <li>· Vorbereitung und Entwicklung nachhaltiger Inklusionsstrategien für ein universelles Design</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Integrierung der Aufklärung über die Inhalte und Ziele der UN-BRK in die jeweiligen Ausbildungspläne des Vorbereitungsdienstes (Zweite Phase) sowie in die Qualifizierungskonzepte für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte</li> <li>· Fortbildung von bis zu 2000 Lehrern im Themenfeld Inklusion</li> <li>· Errichtung eines Lehrstuhls für Sonderpädagogik an der Universität Greifswald im Rahmen der Ausbildung von Lehrern</li> </ul>

<sup>66</sup> Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales Mecklenburg-Vorpommern (2013): Maßnahmeplan der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. „Mecklenburg-Vorpommern auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft“

<p>Niedersachsen<sup>67</sup>  (Niedersachsen 2011, 31)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Qualifizierung der Lehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase</li> <li>· Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte aller Schulformen</li> </ul>	
<p>Nordrhein-Westfalen<sup>68</sup>  (Ministerium des Landes NRW 2014, 93ff)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ausbau der universitären Studienkapazitäten für das grundlegende sonderpädagogische Studium in Abstimmung mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW</li> <li>· Anforderungen an die Lehrerausbildung in einem inklusiven Schulsystem prüfen und entwickeln</li> <li>· Lehrgewinnung durch Ausbildung, um Kapazitätslücke im Bereich der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung zu schließen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Entwicklung eines Lehrerleitbildes für Lehrkräfte in inklusiven Settings</li> <li>· Curriculare Weiterentwicklung der jetzigen Lehrämter</li> <li>· Entwicklung und rechtliche Verankerung einer Maßnahme, die es ausgebildeten Lehrkräften an allgemeinen Schulen ermöglicht, berufsbegleitend das Lehramt für Sonderpädagogik in einer sonderpädagogischen Fachrichtung („Lernen“ oder „Emotionale und soziale Entwicklung“) durch Bestehen einer Staatsprüfung zu erwerben</li> </ul>
<p>Rheinland-Pfalz<sup>69</sup>  (Ministerium des Landes Rheinland-Pfalz 2010, 14)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Weiterentwicklung des Fortbildungskonzepts sowie der Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrer zum inklusiven und ziel-differenten Unterricht</li> <li>· Inklusion in der Lehrerausbildung an den Universitäten und in den Studienseminaren verankern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Regelmäßige Fortbildungsangebote der staatlichen und kirchlichen pädagogischen Serviceeinrichtungen, Unterstützungsangebote auf dem Bildungsserver und durch Berater für Integration und Inklusion</li> <li>· Sonderpädagogische Aspekte in den für Lehramtsstudierende aller Lehramtsstudiengänge verbindlichen Studienmodulen im Fach Bildungs- wissenschaften</li> </ul>

<sup>67</sup> Land Niedersachsen (2011): Entwurf eines Aktionsplans des Landes Niedersachsen zur Umsetzung des Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention)

<sup>68</sup> Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Aktionsplan der Landesregierung „Eine Gesellschaft für alle NRW inklusiv“ (Zwischenbilanz). Information der Landesregierung zum Stand der Umsetzung des Aktionsplanes

<sup>69</sup> Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz (2010): Aktionsplan der Landesregierung. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

<p>Saarland<sup>70</sup></p> <p>(Ministerium des Landes Saarland 2012, 28f)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sonderpädagogisches Grundwissen ist Bestandteil in allen Lehramtsstudiengängen. Dies gilt auch für Methoden und Didaktik für heterogene Lerngruppen.</li> <li>· Die zweite Phase der Lehrerausbildung schließt Praktika in inklusiv arbeitenden Schulen ein.</li> <li>· Differenzierte Angebote für Fort- und Weiterbildung, die zum Unterrichten in einer inklusiven Schule befähigen, werden vorgehalten und sind für alle Lehrkräfte verpflichtend.</li> <li>· Verankerung der Inklusion in der universitären Lehrerausbildung aller Schulformen.</li> <li>· Individualisierter Unterricht bei heterogener Schülerschaft als Aus- und Fortbildungsinhalt</li> <li>· Ausbildung von „Schulberatern Inklusion“ in Kooperation mit verschiedenen Ausbildungsträger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Konzeption von Modulen zu den Aspekten Heterogenität und Inklusion für den neuen Studiengang Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I (Klassestufe 5-9)</li> <li>· „Landesfachberaterin Gemeinsame Unterrichtung“, die an den Studienseminaren aller Lehrämter den Ausbildungsinhalt der Inklusion vermittelt. Verankerung der Zielsetzung der UN-BRK in geeigneten Modulen in Form von Arbeitsaufträgen für die Fachgruppen.</li> <li>· Inklusion und Umgang mit Heterogenität als Schwerpunkt bei der Lehrerfortbildung im Schuljahr 2011/2012</li> </ul>
<p>Sachsen<sup>71</sup></p> <p>(Landesverband Sachsen 2012, 15f)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Anpassung der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer an die veränderten Anforderungen</li> <li>· Beachtung sonderpädagogischer und heilpädagogischer Inhalte bei der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erziehern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berücksichtigung der Thematik „Inklusion“ bei der Erarbeitung der LAPO I in allen Lehramtsstudiengängen im bildungswissenschaftlichen Bereich und in den schulpraktischen Studien (neue geschlossene Lehramtsstudiengänge ab WS 2012/2013)</li> <li>- Öffnung der berufsbegleitenden Weiterbildung in den sonderpädagogischen Fachrichtungen für Lehrkräfte aller Schularten (ab WS 2012/2013 an der Universität Leipzig)</li> <li>- Fortführung der Qualifizierungsoffensive „Integrativer Unterricht“ nach der Pilotphase (ab 2012 neuer Kurs an den Hochschulen Zittau/Görlitz)</li> <li>- Erweiterung von zentralen, regionalen und schulinternen Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte</li> <li>- Erarbeitung und Umsetzung eines Konzepts zur Thematik für das System der staatlichen Lehrerfortbildung</li> <li>- Anpassung der Lehrpläne für den Fachbereich Sozialwesen zur Umsetzung des kompetenzorientierten Qualifikationsprofils unter dem Aspekt der Inklusion</li> </ul>

<sup>70</sup> Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie Saarland (2012): Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Saarland. Saarland inklusiv – Unser Land für alle

<sup>71</sup> Landesverband Sachsen (2012): Erster Aktions- und Maßnahmeplan zur Umsetzung von Art. 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BK)

<p>Sachsen-Anhalt<sup>72</sup></p> <p>(Ministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2013, 54)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte</li> <li>· Fester Ausbildungsbestandteil</li> <li>· Einbindung von sonderpädagogisch kompetenten Lehrkräften in die Kollegien an Grund-, Sekundar- und Gesamtschulen sowie Gymnasien, an denen gemeinsamer Unterricht stattfindet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Möglichkeit zur Qualifikation über ein berufsbegleitendes Studium „Integrationspädagogik“</li> <li>- Lehrerausbildung zum gemeinsamen Unterricht und dessen didaktisch-methodische Gestaltung</li> <li>- Erprobung des Gebärdensprachlehrplans</li> </ul>
<p>Schleswig-Holstein<sup>73</sup></p> <p>(Schleswig-Holsteinischer Landtag 2014, 9f)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Die Ausbildung der künftigen Lehrer wird verbessert.</li> <li>· Die Fortbildung der Lehrer wird im Aufgabenbereich der Inklusion gestärkt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lehrkräfte aller allgemein- und berufsbildenden Schularten erwerben künftig im Studium und im Vorbereitungsdienst pädagogische und didaktische Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion.</li> <li>-Lehrkräfte für Sonderpädagogik: werden neben zwei sonderpädagogische Fachrichtungen auch für den Fachunterricht im allgemeinbildenden Bereich ausgebildet</li> </ul>
<p>Thüringen<sup>74</sup></p> <p>(Thüringer Ministerium 2012, 32)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ausbildung inklusiver Lehrkräfte</li> <li>· Bereitstellung von Angeboten zu behinderungsspezifischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veränderte Lehrerausbildung auf der Grundlage eines veränderten Lehrerbildungsgesetzes (Zwei Fächer: Erziehungswissenschaft, Förderpädagogik; sowie schulart- unabhängige Ausbildung)</li> <li>- Erweiterung der „Gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ um den Lehramtstyp 7 (Lehramt für inklusive Schule ab 2012)</li> <li>- Erhalt und Erweiterung der sonderpädagogischen Kompetenzen durch Fortbildungsmaßnahmen und Weiterbildungsangebote für alle Schularten</li> </ul>

Die vorliegende Tabelle vermittelt einen ersten Überblick über die aktuellen Vorhaben der einzelnen Bundesländer einer inklusionsorientierten Lehrerbildung und zeigt auf, wie vielfältig die angestrebten Förderziele, -maßnahmen und -konzepte in Deutschland sind. Laut einer Aussage aus dem Jahr 2010 lag den Umsetzungsplänen aller Bundesländer zur inklusiven Bildung folgende Ausgangssituation zu Grunde und ihr Umsetzungsprozess ist immer noch im Gang:

<sup>72</sup> Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt (2013): Landesaktionsplan Sachsen-Anhalt zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nation über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. „einfach machen“ Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft

<sup>73</sup> Schleswig-Holsteinischer Landtag (2014): Bericht der Landesregierung. Inklusion an Schulen. Federführend ist das Ministerium für Bildung und Wissenschaft

<sup>74</sup> Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (2012): Thüringer Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

„Die Lehrerbildungsmodelle für gemeinsamen Unterricht bzw. inklusive Bildung von behinderten Kindern mit anderen reichen vom Lernen im selben Klassenzimmer an der Regelschule bis zu einer Klasse mit Förderschülern, die an eine Regelschule angedockt wird“<sup>75</sup>.

Diese übereinstimmenden Themen der Lehrerbildung, die die Lehrerbildungsinstitutionen z.B. Universität bzw. Pädagogische Hochschule als Hauptvertreter achten und umsetzen sollen bzw. müssen, beziehen sich direkt auf kompetenzorientierte Anforderungen der Lehrkräfte zur inklusiven Bildung. Es wurde vorgeschlagen, dass ein Zwischenbericht über den momentanen Stand des Umsetzungsprozesses erstellt werden soll. Um die einzelnen Bundesländer dazu zu bringen, Konzepte und Projekte mit einem inklusiven Hintergrund ins Leben zu rufen, hat die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2015 19 Konzepte, die den Inklusionsgedanken im Hinblick auf heterogene Schülerschaften sowie neue Medientechnologien im Lehramtsstudium besonders hervorheben, im Rahmen des gemeinsamen Förderprogramms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bewilligt. Die bayerischen Universitäten Augsburg, Bayreuth und Regensburg sind für ihre Inklusionskonzepte in den Bewilligungsrunden ausgewählt worden (vgl. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2015). Gemäß dem bayerischen Aktionsplan wird eine wichtige Maßnahme herausgestellt, aus der sich drei Aufgaben für inklusive Lehrerbildung ergeben, welche im Folgenden dargestellt werden. Der Eindruck entsteht, dass Bayern sowohl während der ersten (theoretischen) Ausbildungsphase als auch während des Referendariats den Inklusionsgedanken berücksichtigt:

„Erfolgreiche Inklusion benötigt die Fachkompetenz und Erfahrung sowohl der Sonderpädagogen der Förderschulen als auch der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen. Daher soll ein Konzept erarbeitet zu werden, wie Lehrkräfte an allgemeinen Schulen im Rahmen der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung verstärkt sonderpädagogische Kompetenzen erwerben können, die diese zum inklusiven Unterrichten befähigen.

- Verstärkte Beschäftigung von Lehrern mit Behinderung
- Aufnahme der Anforderungen an eine inklusive Bildung in das Pädagogik-Studium und entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten für Pädagogen
- Inklusionsorientierte Fortbildungen für die Schulaufsicht und die Lehrkräfte von Grund-, Mittel- und Förderschulen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2013, 77f).

---

<sup>75</sup> Bildungsklick (2010): Inklusion. Viele Modelle statt einer Schule für alle

In Kapitel 4.2.1 wird die Lehrerbildung in Bayern in ihrer Planung hin zu einer inklusiven Ausrichtung – insbesondere von Grundschulpädagogen und Sonderpädagogen – organisatorisch und strukturell dargestellt und analysiert.

### 3.3.2 Korea

Bis 1970 orientierte sich die koreanische Behindertenpolitik an den wichtigsten Schwerpunkten des Rechts für Menschen mit Behinderung, welche in erster Linie die Unterstützung des Lebensunterhaltes von Betroffenen und den Rehabilitationsdienst beinhalteten und die wohltätigen Aktionspläne für Menschen mit Behinderung schlechthin verkörperten, jedoch ohne nennenswerte Berücksichtigung des Menschenrechts im Hinblick auf die Zukunft (vgl. Jeong, D-S 2010, 19). Eine solche Hilfe für Menschen mit Behinderung wurde aufgrund der Not der damaligen koreanischen gesellschaftlichen Situation dringend benötigt. Da die Anzahl der Kriegsoffer mit Behinderung, z.B. Soldaten und Weisenkinder, nach dem Koreakrieg 1953 enorm hoch war, stieg das gesellschaftliche Interesse an Wohlfahrtspflege und Fürsorge für Menschen mit Behinderung deutlich. Das „Jahr der Welt für Menschen mit Behinderung“ von 1981 wurde als Anlass hergenommen, um ein breites Spektrum an Themen der Behindertenpolitik nach Korea zu bringen, die Koreas heutiges Grundkonstrukt der allgemeinen Wohlfahrtspolitik für Menschen mit Behinderung stützt. Mit der aufwendigen Erstellung und Verwaltung eines Behindertenregisters begannen die koreanischen Staatsdienste für Menschen mit Behinderung z.B. Gesundheit und medizinische Fürsorge, Arbeit, Bildung, Wohnen, Rehabilitation. Diese wurden damals noch von privat beauftragten Organisationen und Institutionen übernommen. In den 90er Jahren wurde die soziale Absicherung sowie ihre Rechte dank der umfangreichen Veränderung und Verbesserung des „Fördergesetzes für sonderpädagogische Bildung und Erziehung“ von 1994 und der Veröffentlichung der „Menschenrechtscharta für Menschen mit Behinderung“ von 1998 erweitert. Durch eine wohlwollende Interpretation des Menschenrechtes werden Menschen mit Behinderung den Menschen ohne Behinderung gleichgestellt und eine Teilhabe am Arbeits- und gesellschaftlichen Leben samt Selbstbestimmung als früher besser gesichert.

Zum Menschenrecht gehört das Recht auf Bildung als Grundrecht für alle Menschen, das als wichtige Umsetzungsaufgabe in der UN-BRK betont wird. Im Artikel 24 geht es um das Recht



auf Bildung, also das Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zum allgemeinen Bildungssystem bzw. zu einer inklusiven Beschulung. Das heißt, um Schüler an einem inklusiven Bildungssystem teilhaben zu lassen, sollen und müssen gewisse Forderungen nach angemessener Vorbereitung umgesetzt werden (vgl. Rothfritz 2010). Das inklusive Bildungssystem, das laut UN-BRK ideale Bildungsbedingungen und -umgebungen für Schüler mit und ohne Förderbedarf bereithält, bedarf in Korea einiger juristischer struktureller Änderungen und Verbesserungen. Der Artikel 24 der UN-BRK handelt vorrangig davon, dass eine inklusive Bildungsumgebung angeboten wird, inklusive Bildung je nach Behinderungsart und -schwere ermöglicht wird und Beiträge zu Selbstverwirklichung und sozialer Integration in die Gesellschaft geleistet werden. Um diese Empfehlungen der UN-BRK zum inklusiven Bildungssystem konsequent voranzutreiben, gab und gibt es noch immer einen Änderungsbedarf in Gesetzgebung und Verwaltung sowie sonstigen Maßnahmen für Menschen mit Behinderung in verschiedenen Lebensbereichen, die die UN-BRK als völkerrechtliche Verpflichtungen hervorhebt. Daher wurden einige überarbeitete und ergänzte Verfassungsentwürfe in Korea verabschiedet, z.B. „Gesetz des Diskriminierungs- und Benachteiligungsverbots für Menschen mit Behinderung (2007)“, „Sonderpädagogisches Bildungsgesetz für Menschen mit Behinderung (Novellierung von 2007 und Aktualisierung von 2013)“<sup>76</sup>, „Wohlfahrtsgesetz für Menschen mit Behinderung“ (Aktualisierung von 2007), „Rentengesetz für Menschen mit Behinderung“ (2010)“.

Im Artikel 1 zum Ziel des „sonderpädagogischen Bildungsgesetzes für Menschen mit Behinderung“ wird die inklusive Bildung folgendermaßen beschrieben:

„Nach dem Artikel 18 vom „Grundgesetz für Bildung“ soll der Staat bzw. die Landesregierung der jeweiligen Provinz Menschen mit Behinderung bzw. besonderem Förderbedarf eine inklusive Bildungsumgebung verwirklichen und mit der Berücksichtigung der Besonderheiten der Behinderungsart und -schwere lebenslanges Lernen als Ziel gewährleisten, zu ihrer Selbstverwirklichung und gesellschaftlicher Integration beitragen (übersetzt aus dem Koreanischen).“

Damals hatte die koreanische Regierung entschieden, den umfangreichen und ergänzten Umsetzungsplan<sup>77</sup> der UN-BRK vorzulegen, an dem sich 9 bis 12 Regierungsministerien beteiligt

---

<sup>76</sup> Das ist der neue Name von dem „Fördergesetz für sonderpädagogische Bildung und Erziehung“, das wegen seiner Begrenzung zur Bildungsförderung für Menschen mit Behinderung (im Mittelpunkt steht nur der Schüler mit Behinderung) kritisiert und schließlich geändert wurde. Dieses Gesetz ist unter dem koreanischen Bildungsgrundgesetz (Artikel 18) eingeordnet; es wurde zuletzt 2013 geändert.

<sup>77</sup> Nachdem sich die Probleme und Begrenzungen des alten Förderplans verbesserten, wurde der Aktionsplan neu erstellt. Seine Ziele sollen von 2013 bis 2017 realisiert werden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2013, Fünfjähriger Entwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung 2013-2017).

haben, statt einen völlig neuen Aktionsplan zu entwerfen (vgl. Ministerium für Gesundheit und Wohlfahrt 2008 und 2013). Gemäß Wohlfahrtsgesetz für Menschen mit Behinderung (Artikel 10 Absatz 2<sup>78</sup>) ist die koreanische Regierung zur Planung der Behindertenpolitik für Recht und Wohlfahrt der Menschen mit Behinderung verpflichtet. Seit 1998 soll deshalb alle fünf Jahre ein Entwicklungsplan für Behindertenpolitik mit besonderen Eckpunkten (siehe Kapitel 3.2.2) vorgelegt und verwirklicht werden. Bei der aktuellen Entwurfsvorbereitung (2013-2017) für Behindertenpolitik nimmt die UN-BRK auf alle Handlungsfelder für Menschen mit Behinderung Einfluss. Außerdem ist der koreanische Umsetzungsplan, dessen koreanischer Name übersetzt „Gesamtplan für Behindertenpolitik“ ist, ein Entwurf, der mehrere Zwecke und Ziele fokussiert und sich noch mit dem fünfjährigen sonderpädagogischen Entwicklungsplan verbinden kann.<sup>79</sup> Mit dem Titel „Menschen mit und ohne Behinderung – Miteinander gemeinsam wohl fühlen in der Gesellschaft“ wurde der Umsetzungsplan im Rahmen der Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderung auf Bildung mit drei Schwerpunkten vorgelegt;

- „Konstruieren des lebenslangen Bildungsunterstützungssystems für Menschen mit Behinderung,
- Verstärkung der Unterstützungsmaßnahme für sonderpädagogische Bildung und Erziehung,
- Schützen des Menschenrechts und Verbesserung des Bewusstseins gegenüber Schüler mit Behinderung“<sup>80</sup>(vgl. Ministerium für Gesundheit und Wohlfahrt 2008 und 2013, 23 & 44ff).

Anschließend werden folgende Zielsetzungen im Rahmen der sonderpädagogischen und inklusiven Bildung, die im vierten Teil des fünfjährigen Entwicklungsplans für sonderpädagogische Förderung (2013-2017) auftauchen, dargestellt:

- „Verbesserung der Professionalität bzw. Professionalisierung von sonderpädagogischen Lehrkräften,

---

<sup>78</sup> Das Ministerium für Gesundheit und Wohlfahrt soll mit anderen Regierungsfunktionen einen Gesamtplan für Behindertenpolitik alle fünf Jahre entwerfen und durchführen, um Recht und Wohlfahrt der Menschen mit Behinderung zu fördern und fordern. Der Gesamtplan soll folgende Sachgebiete umfassen: Wohlfahrt, Bildung, Kultur, wirtschaftliche Beschäftigung und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben der Menschen mit Behinderung und außerdem benötigte Disziplin zur Aufforderung des Rechts und Wohlfahrt der Menschen mit Behinderung (Art. 10 Abs. 2 des Wohlfahrtsgesetzes für Menschen mit Behinderung)

<sup>79</sup> Seit 1998 strebt die koreanische Regierung nach einem bildungspolitischen Plan für sonderpädagogische Förderung, der offiziell „Entwicklungsplan zur sonderpädagogischen Förderung“ genannt wird und alle fünf Jahre neu entworfen werden soll. Die wichtigsten Inhalte der bisherigen Entwicklungspläne sind im Kapitel 3.2.2 zu finden. Momentan ist der vierte sonderpädagogische Entwicklungsplan im Gang.

<sup>80</sup> Vgl. Initial Report under the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Stand: 2011)

- Verbesserung der Unterstützungsmaßnahme für sonderpädagogische Förderung,
- Verschaffen der menschenfreundlichen Lernbedingung und -umgebung für Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf,
- Verstärkung der aktiven Teilnahme an gesellschaftlichem und öffentlichem Leben von Schüler mit besonderem Förderbedarf“ (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008 & 2013, 17).

Der Förderplan zur sonderpädagogischen Bildung und Erziehung enthält folgende wesentliche Aspekte:

*Tab. 18 Abschnitt des nationalen Umsetzungsplans und des vierten Entwicklungsplans sonderpädagogischer Förderung in Korea (Koreanisches Bildungsministerium 2013, 17f, übersetzt aus dem Koreanischen)*

Der vierte Entwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung (2013-2017)			
Vision	Verwirklichung aktiver gesellschaftlicher Teilnahme von Schülern mit besonderem Förderbedarf durch Bereitschaft und Talent dank der förderungsbezogenen sonderpädagogischen Bildung und Erziehung		
Zielsetzung	Lösen des Bildungsungleichgewichtes durch die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung	Verbesserung der Erziehungs- und Bildungsqualität durch verbesserte Professionalität bzw. Professionalisierung der Sonderpädagogen	Für ein glückliches Leben von Schülern mit besonderem Förderbedarf durch die Verstärkung der staatlichen Verantwortung
Kernaufgaben	4 Bereiche	11 Hauptaufgaben	
	① Verbesserung der Professionalität bzw. Professionalisierung von sonderpädagogischen Lehrkräften	① Verbesserung der vorschulischen Erziehung für Kleinkinder mit besonderem Förderbedarf ② Verbesserung des Unterrichts von Pädagogen für Schüler mit besonderem Förderbedarf ③ Verstärkung der Professionalität bzw. Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrkräfte	
	② Verbesserung der Unterstützungsmaßnahmen für sonderpädagogische Förderung	④ Professionalität des Diagnose- und Platzierungssystems für Kinder mit besonderem Förderbedarf ⑤ Verbesserung der sonderpädagogischen Dienste und Programme nach der Schule ⑥ Verstärkung der Rolle bzw. Erweiterung der sonderpädagogischen Unterstützungseinrichtungen	
	③ Schaffen menschenfreundlicher Lernbedingungen und -umgebungen für Schüler mit Behinderung	⑦ Schutz des Menschenrechts bzw. Stärkung des Selbstbewusstseins von Schülern mit besonderem Förderbedarf ⑧ Verstärkung der Unterstützung für Schüler mit besonderem Förderbedarf bei inklusiver Bildung	

	<p>④ Verstärkung der aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen und öffentlichen Leben von Schülern mit Behinderung</p>	<p>⑨ Vielfalt der Berufswege bzw. Verbesserung der Erwerbstätigkeit durch Verstärkung der Berufsorientierung und -bildung für Schüler mit besonderem Förderbedarf</p> <p>⑩ Erleichterung des Zugangs zu und der Infrastruktur einer höheren Schulbildung für Schüler mit besonderem Förderbedarf</p> <p>⑪ Erweiterung der Chancen in der Erwachsenenbildung und Verbesserung der Lernbedingungen für Erwachsene mit Behinderung</p>
--	--	---

Der Entwicklungsplan setzt als dritte Kernaufgabe des Entwicklungsplans die „Verstärkung der Unterstützung für Schüler mit besonderem Förderbedarf bei inklusiver Bildungsumgebung“ fest. Um diese Aufgabe in der Praxis umzusetzen, werden die Handlungsfelder unter zwei Schwerpunkten im Rahmen des koreanischen Umsetzungsplans der UN-BRK fokussiert:

- „Verbesserung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkraft für inklusive Bildung, um die gesellschaftliche Integration der Schüler mit besonderem Förderbedarf zu stärken und ein Regional- und Kommunalnetzwerk zur inklusiven Bildung einzurichten
- Empfehlung einer Palette an Anreizen<sup>81</sup> für Lehrkräfte zum Entwicklungs- und Umsetzungsplan für inklusive Bildung
- Verbesserung der Einstellung und Akzeptanz der gleichaltrigen Schülerschaft gegenüber Schülern mit besonderem Förderbedarf
- Verstärkung der Fortbildung der Lehrkräfte für den Mobilen sonderpädagogischen Dienst bzw. für Heim- und Krankenhausunterricht bei Schülern mit langem Aufenthalt im Krankenhaus
- Auftrag des sonderpädagogischen Hauptunterstützungszentrums zur Förderung für Schüler mit Seh- und Hörschädigung an Regelschulen
- Vorbereitung von Handlungsleitlinien zur inklusiven Bildung für Regel- und Sonderschullehrer
- Erweiterung der Fort- und Weiterbildungsangebote von Regelschullehrern zum Thema der inklusiven Bildung
- Durchführung von Fort- und Weiterbildungen zur Sonderpädagogik und Inklusion bei neu eingesetzten Schulleitern und Vertretern an Kindergärten und Schulen
- Empfehlung und Förderung bzw. Forderung der gemeinsamen Forschungsarbeit zur inklusiven Bildung von Regel- und Sonderschullehrern
- Schaffen besserer Bedingungen und Settings zum inklusiven Bildungssystem durch überregionale gemeinsame Kampagnen mit dem Ziel einer positiveren Einstellung gegenüber Kindern und Schülern mit besonderem Förderbedarf

<sup>81</sup> Zu den Anreizen für Lehrkräfte gehören z.B. „Verkürzung des Schuldienstes“, „Berücksichtigung des Incentives“, „höhere Benotung bei Arbeitsplatzwechsel und höhere interne Position“

- Analyse der Auswirkungen und Entwicklungsmodelle einer angemessenen inklusiven Bildung für die individuellen Behinderungsformen, -arten und -schwere sowie die jeweilige Region und Schule
- Aufbau eines Kooperationsnetzwerks für eine inklusive Bildungsumgebung von Regel- und Sonderschulen in unmittelbarer Nähe
- Austausch über Kenntnisse und Präventionsmaßnahmen inklusiver Bildung zwischen sonderpädagogischen Förderzentrum und der regionalen Forschungsgesellschaft<sup>82</sup>
- Herstellung und Veröffentlichung von Aufklärungsmaterial, um mehr Verständnis für Kinder und Jugendliche mit Behinderung an Kindergarten, Grund-, Mittel- und Oberschule zu erreichen
- Angebot vielfältiger kultureller Veranstaltungen (Konzerte, Theater, Kino, Vorträge), um bestehende Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung abzubauen
- Unterricht zum Thema „Mehr Verständnis für Menschen mit Behinderung“ am Tag der Menschen mit Behinderung (1. Unterrichtsstunde in Korea am 20. April jährlich)
- Vortrag über Menschen mit Behinderung für Schüler an Regelschulen (zweimal im Jahr) für ein besseres Verständnis von Menschen mit Behinderung<sup>83</sup>.

Das koreanische Bildungsministerium bereitet sich gemeinsam mit den regionalen Schulbehörden und -ämtern schrittweise auf die Entwicklung des Förderprogramms für inklusive Bildung vor. Es sollen Unterstützungszentren für Schüler mit Hörbehinderung an Regelschulen aufgebaut und verschiedene Fortbildungskurse zur inklusiven Bildung und Sonderpädagogik für Regelschullehrer angeboten werden. Gleichmaßen empfiehlt auch der Entwicklungsplan, dass sich Sonderpädagogen spezifische Kompetenzen je nach Art und Schwere der Behinderung aneignen. So können sich sonderpädagogische Lehrkräfte auf die Bildung und Erziehung von Kinder und Jugendliche angemessen vorbereiten, die wegen einer schweren Behinderung oder Beeinträchtigung nicht an inklusiven Bildungsangeboten teilhaben können (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2013, 29). Um dieses Vorhaben professionell umsetzen zu können, wurde der „Index der Unterstützungsmaßnahmen gegen Benachteiligung und Diskriminierung für Menschen mit Behinderung am Bildungsort“ vom Korea Disabled People’s Development Institute (KDDI) im Jahr 2013 veröffentlicht. Er soll Bewusstsein und die Einstellung von Eltern-, Lehrer- und Schülerschaft und sonstigen schulischen Fachkräften zur inklusiven Bildung im Sinne des Menschenrechts erweitern. Darin werden zahlreiche Beispiele für Möglichkeiten an

---

<sup>82</sup> Mit „Forschungsgesellschaft der Lehrer“ sind hier beispielsweise folgende Institutionen gemeint: „Gesellschaft des Unterrichtsfachs“, „Gesellschaft des individuellen Erziehungsplans“, „Gesellschaft der Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörung“.

<sup>83</sup> Die Vorträge handeln inhaltlich unter anderem von Menschen mit Behinderung und den „Besonderheiten der jeweiligen Behinderung“, „angemessenem Verhalten im Umgang mit Menschen mit Behinderung“. Beziehungsweise steht dieser Ansatz im Art. 16 Abs. des Wohlfahrtsgesetzes für Menschen mit Behinderung.

Diskriminierung und Benachteiligung genannt, z.B. Einschulung, Unterricht, Schulausflug, Schulwechsel, Berufsbildung, die im Schulalltag häufig passieren, aber von schulischen Fachkräften leicht übersehen werden. So können Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte bzw. Bezugspersonale in ihrer Einstellung und Haltung zur inklusiven Schulentwicklung sensibilisiert werden.

Während ein Gesamtplan zur Umsetzung inklusiver und sonderpädagogischer Förderung entworfen wurde, wurde im Jahr 2008 ein wichtiger Erlass des koreanischen Bildungsministeriums nach der Überarbeitung des Lehrerbildungsgesetzes gekündigt. Diese plädierte dafür, dass sich die vorgenommene Änderung des allgemeinen Lehrerbildungsstudiengangs besonders auf Schüler mit Förderbedarf bezieht (vgl. Koreanisches Bildungsministerium Nr. 2008-119, 2008). Die geänderte Studien- und Prüfungsordnung zum Lehramtsstudium ist nachfolgend dargestellt:

Mitteilung des koreanischen Bildungsministeriums Nr. 2008-119 (Stand: 1.8.2008, übersetzt aus dem Koreanischen)

**Kriterien zum Zertifikatserwerb der Lehrbefähigung für Lehrämter an Kindergarten, Grund-, Mittel-, Ober- und Sonderschule (KZLL)**

Die KZLL gilt für Lehramtsstudierende, die ab 2009 das Studium an einer University of Education bzw. Universität oder das Masterstudium an einer Graduate School of Education (gilt auch für Personen, die nach 2011 das in das Lehramtsstudium eingetreten sind) aufgenommen haben.

....

Artikel 6 (Kriterium der Studienfächer über Erziehungs- und Bildungswissenschaft für Lehramtsstudium)

....

Absatz ② Zum Studienangebot mit dem Titel „Einverständnis von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung und besonderem Förderbedarf“, das als ein Teil der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zum Lehramtsstudium gilt, soll das Bezugsstudiengebiet Themen wie die „Einführung in die Sonder- und Heilpädagogik“, „Begabtenförderung“, Integration und Inklusion usw. umfassen.....

Das bedeutet, Studieninhalte über sonderpädagogische und inklusive Bildung gehören grundsätzlich zum Lehramtsstudieninhalte. Somit wurden sonderpädagogische und inklusive Inhalte in allen Lehramtsstudiengängen, so dass Lehrkräfte an Regelschulen besser auf Schüler mit

besonderem Förderbedarf vorbereitet werden. Diese Umstellung der Inhalte des Lehramtsstudiums auf Bachelor- und Masterstudiengang wird seit 2009 realisiert. Darüber hinaus werden erforderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, z.B. Diagnose und Förderung, Umgang mit Heterogenität und Inklusion, usw. zu verbindlichen Inhalten der schulpraktischen Ausbildung und Lehrkräfte wenden diese schrittweise in der Praxis an. Diese Mitteilung bezieht sich auf hochschulische Versuchsmodelle zur inklusiven Bildung, die aus additiven Lehrveranstaltungen zur Inklusion in das Curriculum und neuer Konzeption der Studiengänge über inklusions- und sonderpädagogische Inhalte bestehen (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2015). Kurz nach der Mitteilung des koreanischen Bildungsministeriums wurde das Ergebnis einer Studienumfrage bekannt gegeben, welche von den Inhalten des Lehramtsstudiengangs handelt. Daraus ergab sich, dass die Studienveranstaltungen über sonderpädagogische und inklusive Bildung und Erziehung als Pflichtbestandteil der allgemeinen Lehrerbildung an allen Erziehungshochschulen und in der pädagogischen Fakultät an Universitäten eingerichtet wurden (vgl. Park, S-I 2010, 32; 89).

Dank der Kündigung des KZLL durch das Bildungsministerium wurde vorgeschlagen, dass die Erziehungshochschulen mit dem Korea National Institute for Special Education (KINSE) beim Forschungsprojekt zur inklusiven Bildung kooperieren. Daher haben im Jahr 2012 die drei Erziehungshochschulen Gyeongin, Gwangju und Daegu einen Forschungsvertrag mit KINSE geschlossen, um inklusive Bildung für Schüler mit besonderem Förderbedarf zu sichern und zu verbessern. Im Rahmen des Forschungsmodells wird der Studienschwerpunkt „inklusive und sonderpädagogische Förderung“ in der Fachwissenschaft an diesen drei Erziehungshochschulen eingerichtet. Dieses Ereignis gilt als äußerst bedeutsamer Entwicklungsschritt der allgemeinen Lehrerbildungsinstitute hinsichtlich inklusiver Bildung, weil es selten in der koreanischen Geschichte vorkommt, dass eine Zusammenarbeit zwischen Sonder- und Grundschulpädagogik stattfand.

Trotz der Gesetzesverankerung gibt es immer noch Herausforderung und Aufgaben, bei denen Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf, Verbände und Organisationen für Menschen mit Behinderung das Recht auf Bildung besonders im Bereich der allgemeinen Bildung einfordern müssen. So hat der Landesschulrat der Provinz „Jeonbuk-Do“ im Südwesten Südkoreas während der Vorlegung der UN-BRK im Jahr 2006 endlich das uneingeschränkte Bildungsrecht

für Schüler mit besonderem Förderbedarf akzeptiert. Die Anforderungen des Elternverbands zum Bildungsrecht bzw. inklusiven Bildungssystem sahen folgendermaßen aus:

„Aufbau von Integrations- bzw. Inklusionsklasse (über 18 Klassen) an der Allgemeinschule,  
Einrichten des Berufsbildungsgangs (über zwei Gänge) an der Sonderschule,  
Angebot der Aktivitätskurse und -programme für Schüler mit besonderem Förderbedarf nach dem Schulunterricht,  
erhöhter Personalbedarf an Psychotherapeuten in Schulen,  
Einrichten des sonderpädagogischen Unterstützungszentrums,  
Erhöhung des Budgets für Integrations- bzw. Inklusionsklasse und Finanzierung der Fahrkosten zur Schule,  
Gründen des Schulbeirates innerhalb des sonderpädagogischen Ausschusses zur Diagnose und Platzierung der Kinder und Jugendlichen usw.“<sup>84</sup>

Die oben beschriebenen Anforderungen sind eigentlich mehr oder weniger bekannte Handlungsmaßnahmen zur sonderpädagogischen Förderung, die schon längst im Schulalltag praktisch umgesetzt werden sollten. Die sonderpädagogische Förderung wird von der Bildungsbehörde unterstützt, die nach Schulbildungsordnung konzipiert werden. Demnach ist zu vermuten, dass die Verwaltungssituation und die finanziellen Bedingungen der jeweiligen koreanischen Provinzen bezüglich eines inklusiven Bildungssystems unterschiedlich sind. Gemäß dem nationalen Umsetzungsplan der UN-BRK legte jede Stadt und Provinz<sup>85</sup> einen eigenen Aktionsplan im Rahmen des Menschenrechts bzw. Benachteiligungs- und Diskriminierungsverbots gegen Menschen mit Behinderung vor. Um einen realistischen und effektiven Aktionsplan zu erstellen, hat sich die Provinz Gyeonggi-Do im Nordwesten Südkoreas beispielsweise entschieden, ausführliche Umfragen und Interviews mit ihren Einwohnern durchzuführen (Beamte, Mitarbeiter in Behinderteneinrichtungen, Menschen mit Behinderung, Fachleute, Sozialarbeiter). Die Inhalte der Umfragen und Interviews bezogen sich auf alle Handlungsfelder der UN-BRK, also Arbeit und Beschäftigung, Öffentlichkeit, Bildung und Erziehung, Gesundheit, Wohnen, Barrierefreiheit, Kultur, Freizeit, Sport und Persönlichkeitsrechte (vgl. Umsetzungsplan von Gyeonggi-Do 2013). Daraus ergab sich ein wichtiger Schwerpunkt als Grundlage für das weitere Vorgehen, der vom koreanischen Bildungsministerium und von jeweiliger Provinz

---

<sup>84</sup> Chamsori (2006): Landesschulrat der Provinz Jeonbuk-Do, Akzeptieren aller 24 Anforderungen zum Bildungsrecht der Schüler mit Förderbedarf

<sup>85</sup> Südkorea ist verwaltungspolitisch in eine Teukbyeolsi (특별시, Besondere Stadt), sechs Gwangyeoksi (광역시, Großstadt) und neun Do (도, Provinz) unterteilt. Jede Do ist unterteilt in Landkreise bzw. Bezirke (군, Gun) und Städte (시, Si).



festgehalten wird und sich auf die inklusive Lehrerbildung im Primarbereich bezog. Im Kapitel 4.2.2 wird noch näher auf die gegenwärtige koreanische Lehrerbildung für Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik zur inklusiven Bildung eingegangen.

### 3.4 Zusammenfassung

Das vorgelegte Kapitel befasst sich mit wissenschaftlichen Konzepten und Ideen bezüglich Bildungsidee, Lehrerberuf und -bild, Entwicklung der Lehrerausbildung (mit Fokus auf Volks- bzw. Grundschule und Hilfs- bzw. Sonderschule) sowie Zielen und Maßnahmen inklusiver Bildung.

In ganz Deutschland und Europa spielen Christentum und Humanismus historisch betrachtet für die menschliche Bildung und Erziehung eine grundlegende Rolle, was sich in der Bildungsidee der Paideia, der Pädagogik und Bildung bzw. Erziehung, widerspiegelt.

Ein Lehrer, der mit Wissen, Forschen und Lehre zu tun hat, muss in der Ausbildung Kompetenzen erwerben, die Schüler zum vielfältigen Lernen anregen und befähigen. Lehrerausbildung und -beruf beinhalten Erkenntnisse und Fragestellungen verschiedener Fachrichtungen. Ein Aspekt ist die Persönlichkeitsentwicklung des Lehrers (pädagogisch, psychologisch, gesellschaftlich u.a.m.), die sich in den eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten widerspiegelt. Damit wird das Berufsbild des Lehrers durch den jeweiligen Zeitgeist beeinflusst. Der Lehrer verkörperte in der Idealvorstellung der Deutschen ein Vorbild, welches sie in einem tugendhaften, dem protestantischen Glauben angehörenden Lehrmeister sahen. Das religiöse und moralische Berufsbild des Lehrers wurde allerdings durch dessen Ausbildung und Akademisierung gemindert. Das Lehrerbild wandelte sich mit den gesellschaftlichen Problemen und auch die Anforderungen an Erziehung und Schule veränderten sich. Die Öffentlichkeit begegnete den Lehrern meist mit gemischten Gefühlen, welche von Vorurteilen über Respekt bis hin zu Bedauern reichten. Aus der Sicht eines Laien wird das hohe Maß an Verantwortung sowie die erforderliche Professionalität des Lehrers stets unterschätzt, von der Dauer und Qualität der Berufsausbildung ganz zu schweigen.

Korea hatte keine Möglichkeit während der japanischen Besetzung (1910-1945) und des Koreakriegs (1950-1953), eine eigene selbstbestimmte Bildungsidee in der modernen Gesellschaft zu entwickeln. Die traditionelle Bildungsidee „Hong-Ik-In-Kann“ (홍익인간), die Geist und Lehre anderer Weltreligionen beinhaltet, basiert auf Humanität und Altruismus und ist auf das Wohl der gesamten Menschheit ausgerichtet. Als Lebensphilosophie hat der Konfuzianismus die ko-

reanische Gesellschaft grundlegend beeinflusst und geprägt. Der Kerngedanke des Konfuzianismus liegt in der Lehre von „In“ (인 Tugend), der Liebe zu den Menschen, der Unterdrückung des Selbst und der Rückbesinnung auf Angemessenheit. „In“ symbolisiert die Liebe zu anderen Menschen, was auch die Grundlage von „Hong-Ik-In-Kann“ ist. Als ideales Menschenbild wird „Seon-Bi“ (선비) bezeichnet, was besonders die Lehre von „In“ (Tugend) verkörpert und durch Lernen und Bildung überwunden wird. Diese Tradition hält sich im modernen Korea, so dass der Bildung weiterhin eine große Bedeutung hinsichtlich des beruflichen Erfolges zukommt. Die Bildung ihrer Kinder stellt für Eltern, aber auch für die gesamte Familie und Gesellschaft, eine heilige Pflicht und Verantwortung dar. Durch lebenslanges Lernen und individuelle Charakterbildung werden gemäß der konfuzianischen Lehre das Gemeinwohl des Individuums und der Gemeinschaft erreicht. Allerdings tritt der konfuzianische Bildungsgedanke heutzutage oft im Sinne einer Bildungsmeritokratie auf. Der Lehrer genießt in der koreanischen Gesellschaft traditionell einen hohen Stellenwert und ein hohes Ansehen, welches sich besonders auf einen wichtigen Aspekt in der menschlichen Beziehung der konfuzianischen Philosophie (장유유서 Respekt der Jüngeren vor den Älteren) bezieht. Demnach soll der Schüler den Lehrer gleichermaßen respektieren, wie er zum Respekt gegenüber den eigenen Eltern verpflichtet ist. Trotz Zunahme des modernen Lehrerbildes wird grundsätzlich am konfuzianisch geprägten Selbstbild und Verantwortungsbewusstsein festgehalten.

Die Ausbildung des Volksschullehrers etablierte sich schrittweise in Form von Seminaren, Profilbildung, regionalem Ausbau sowie zunehmender Absicherung und Bildung eines Lehrersystems. Zur Qualitätssteigerung der Ausbildung der Volksschullehrer wurden Forderungen nach einer wissenschaftlichen Qualifikation an Hochschulen und Universitäten immer lauter. Diese bildungspolitischen Forderungen trieben die Professionalisierung und Standardisierung der Lehrerbildung innerhalb Deutschlands unter dem Einfluss der europäischen Umstrukturierung auf Studienmodule voran, in denen Ausbildungsstruktur und -dauer, Grad der fachlichen Spezialisierung und Bandbreite der Klassenstufen Berücksichtigung fanden. In den Rahmenbedingungen zur Ausbildung und Prüfung (KMK 1994-1997) wurde der Studiengang für Lehramt an Grundschulen bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) in zwei Phasen unterteilt, das theoretische Studium und den Vorbereitungsdienst. Durch die Standardisierung der Lehramtsstudiengänge als Bachelor und Master entschieden die Bundesländer hinsichtlich des Abschlusses des Lehramtsstudiums folgendermaßen: neun Bundesländer führen kein Staatsexamen ein, in Bayern, Ba-

den-Württemberg und Sachsen wird das Lehramtsstudium mit dem Staatsexamen abgeschlossen und die vier Bundesländer Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt orientieren sich am Quedlinburger Beschluss. Aktuell werden vor allem hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung Kompetenzen und Standards gefordert, die Lehramtsstudenten in ihrer Ausbildung unbedingt erwerben sollen.

Nach Ablösung der alten Lehrordnung der bayerischen Lehrerbildungsanstalten von 1912 schritt die pädagogische Erweiterung mit dem Ausbau der bayerischen Volksschulen und der zweijährigen Lehrerbildung fort (vgl. Kapitel 3). Es kam nach dem zweiten Weltkrieg schließlich zur Reform der Ausbildung der Volks- und Grundschullehrer mit einem neuen Schul- und Bildungsgesetz. Seit den 60er Jahren wurde der Ausbildungsort für Volksschullehrer an die Hochschulen und Universitäten verlagert, die somit auch ihren Beitrag Forschungsinstitut leisteten. Seit der Neufassung des bayerischen Lehrerbildungsgesetzes im Jahr 1977 war ein Lehramtsstudium im gegliederten Schulwesen erlaubt. Insgesamt boten acht bayerische Hochschulen den modularisierten Studiengang Lehramt an Grundschulen an.

Die Hilfsschule, die als selbstständige Sondereinrichtung allgemeiner Volksschule und als Teil des Sonderschulwesens zwei Funktionen innehatte, galt als erforderliche Sonderform der Volksschule, da die Hilfsschule die Volksschule unterstützte, indem Hilfsschullehrer lernschwächere Schüler unterrichteten. Innerhalb der Organisation Verband der Hilfsschulen Deutschland wurden für Volksschullehrer Kurse zur Fortbildung von erfahrenen Hilfsschullehrern angeboten, die schließlich in verschiedenen deutschen Städten – z.B. seit 1907 in München – stattfanden. Aufgrund der positiven Entwicklung der Hilfsschulen bzw. Hilfsklassen gab der preußische Staat seine Zustimmung für den ersten heilpädagogischen Seminarkurs als Zusatzausbildung und für eine preußische Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer, durch die er den Blinden- und Taubstummenlehrern gleichgestellt wurde. Dadurch etablierte sich die Hilfsschule rückblickend als eigenständige Schulart. Die Hilfsschule wurde jedoch aufgrund pädagogischer und sozialpolitischer Gründe, die aus einem Interessenskonflikt mit dem Verein für deutsche Volkslehrerschaft herrühren, nicht als eigenständige Schulform anerkannt. Nach einer schwerwiegenden Existenzkrise der Hilfsschule und durch finanzielle Nöte der Volksschullehrer wurde schließlich die preußische Prüfungsordnung für die Ausbildung zum Hilfsschullehrer erlassen. Trotz aller bisherigen Bemühungen zur sonderpädagogischen Förderung sind zahlreiche Hilfsschüler dem Nationalsozialismus nach Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (1933) zum Opfer gefallen. Gemäß den Forderungen des Regimes wurde die Ausbildung

zum Hilfsschullehrer mit dem Curriculum der Ausbildung zum Taubstummenlehrer abgestimmt. Nach dem Krieg wurde die einheitliche Ausbildung zum Sonderschullehrer aufgrund des zunehmenden Bedarfes an Hilfsschullehrern hinsichtlich des Studieninhaltes jeder Fachrichtung erweitert. Auf Empfehlung des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1973 wurde die Hilfsschule als selbstständige Schulform unter eigener Leitung im Rahmen des allgemeinen Schulwesens anerkannt. Sie war repräsentativ für Schüler mit verschiedenen Förderschwerpunkten und entspricht heutzutage der Schule für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Nach der Wende wurde die Lehrerausbildung allmählich an die Universitäten zurückverlagert. Die Standardisierung (Bachelor- und Masterstudiengang/Lehramt für Sonderpädagogik) und Professionalisierung (übergreifende inhaltliche Studienanteile) der Lehrerausbildung, welche im Rahmen der Bologna-Reform und der einheitlichen Studienstruktur seit 1999 bzw. 2004 gefordert wurden, sollen inklusive Bildung unabhängig von Schulform und -fächern vermehrt berücksichtigen und umsetzen. Bezüglich inklusiver Bildung offenbart die Lehrerbildung für Sonderpädagogik jedoch eine zwiespältige Haltung. Diese tendiert einerseits zur Abschaffung von Sonderschulen bzw. der Umwandlung des Studiums der Sonderpädagogik in das Studium der Inklusionspädagogik; andererseits vertritt sie die Meinung, dass sich die Sonderpädagogik noch mehr auf Schwerst-Mehrfach-Behinderungen spezialisieren sollte.

Aus dem Kurs für Volksschullehrer, der für deren Fortbildung angeboten wurde, wurde 1922 in Bayern ein Vollstudium von zwei Semestern zum Hilfsschullehrer. Bereits im Jahr 1914 begann die Ausbildung des Taubstummenlehrers; auch die Prüfungsordnung für Lehrer an Taubstummenanstalten wurde verabschiedet. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde im Jahr 1949 eine Zusatzausbildung für Volksschullehrer vom bayerischen Staatsministerium zur Überwindung der Lehrermangel an Hilfsschulen beschlossen; 1951 folgte der Beschluss der Ausbildung zum Taubstummenlehrer. Die Hilfs- bzw. Sonderschule, die lange als Sondereinrichtung im Rahmen der Volksschule galt, erarbeitete sich 1964 durch die Gründung des Staatsinstituts für die Ausbildung von Sonderschullehrern in München ihren eigenen Status. In Bayern wurde in erster Linie seit 1970 an der Pädagogischen Hochschule bzw. der Universität München seit 1972 der Studiengang Sonderschullehramt angeboten. Die Universität Würzburg bildet seit dem Wintersemester 1974/75 Sonderschullehrer aus. Das Zusatzstudium für Volksschullehrer wurde vom Studium einer sonderpädagogischen Fachrichtung nach der Neufassung des Lehrerbildungsgesetzes 1974 abgelöst.

Kurz vor den politischen und gesellschaftlichen Unruhen in Korea, als alte konfuzianistische Gelehrte oder niedrige Beamte als gebildete Laien ohne Lehrbefähigung seit der Koryo-Dynastie (935-1391) an Lernorten (서당 Seo-dang und 향교 Hyang-kyo) unterrichteten, hatte die moderne koreanische Lehrerbildung Ende des 19. Jahrhunderts ihren Ursprung. Nachdem im Jahr 1895 das erste Schulgesetz erlassen wurde, wurde die erste Schule für Lehrerbildung (한성사범학교 Hang-Seoung-Sa-bum-hak-kyo) eingerichtet, die für die Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe zuständig war. Diese bot zwei Ausbildungskurse an, einen Allgmeinkurs von zwei Jahren und einen Intensivkurs von sechs Monaten, bei denen es sich um die traditionelle konfuzianische Lehre, westliche Wissenschaft und Kultur handelte. Es fehlte jedoch an pädagogischen und didaktischen Studieninhalten in den Curricula.

In der ersten Periode der japanischen Zwangsherrschaft (1910-1919) wurden Lehrkräfte für die Primarstufe in der Oberschule ohne feste Institution ausgebildet. Nach einem heftigen Kampf um die Unabhängigkeit Koreas veränderte sich die japanische Kolonialpolitik zwischen 1919 und 1945 von einer Kontroll- bzw. Unterdrückungspolitik in Richtung einer Kulturpolitik hin zu einer Instrumentalisierung der Herrschaft. Die Schüler durften dank einer neuen Verordnung nach erfolgreichem Abschluss der sechsjährigen Grundschule die Lehrerausbildung beginnen. Beendet wurde die Ausbildung mit einem einjährigen Schulpraktikum.

Die Umstrukturierung der Ausbildung von Primar- und Sekundarschullehrern – mit dem Ziel der Deckung des zunehmenden Lehrbedarfs – wurde von 1945 bis 1948 von der amerikanischen Militärregierung durchgeführt. Die zehn verbliebenen Schulen für Lehrerbildung boten – auf dem Niveau des damaligen Gymnasiums – die Erziehungswissenschaften und den Vorbereitungsdienst als Studieninhalte an.

Zur Behebung des Lehrermangels ließ das koreanische Bildungsministerium gemäß einem neu verabschiedeten Bildungsgesetz im Jahr 1949 sogar Mittelschulabsolventen für die Lehrerausbildung zu. In einer vergleichbaren Situation fand sich die koreanische Bildungspolitik nach dem Koreakrieg (1950-1953) wieder, so dass private Ausbildungsinstitute bis zum Jahr 1958 zusätzliche Fortbildungskurse zur Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe anbieten durften.

Hinsichtlich der Forderungen nach Professionalität und Kompetenzen von Lehrkräften im Sondergesetz über Bildung von 1961 wurden die in Erziehungshochschulen umbenannten Institute für Lehrerbildung (z.B. Junior College mit zweijähriger Studienzeit) umstrukturiert. Im Jahr 1977 existierten in Korea 11 Erziehungshochschulen – jeweils eine pro Verwaltungsprovinz –

laut des staatlichen Plans für die Umstrukturierung der Institute für Lehrerbildung. Um die Lehrerbildung für Grundschullehrer auf dem bestehenden internationalen Niveau erfolgreich zu standardisieren, wurden im Jahr 1980 mehrere Maßnahmen in Rahmen der Bildungsreform 7.30 durchgeführt, zu denen unter anderem die Verlängerung der Regelstudienzeit von Grundschullehrern auf vier Jahre und die Umbenennung von Junior College in College zählt. Außer dieser Erziehungshochschule bieten die Frauenuniversität Ewha und die Universität Jeju den Bachelorstudiengang für Grundschulpädagogik an ihrer pädagogischen Fakultät, dem College of Teacher, an. Seitdem dem Erlass der UN-BRK im Jahr soll die Studien- und Prüfungsordnung für Lehrerausbildung auf deren Inhalte angepasst werden und Seminare und Vorlesungen zu Sonderpädagogik und Inklusion bzw. gemeinsamen Unterricht werden in allen Lehrerausbildungen fester Bestandteil des Studienangebotes.

Im Jahr 1894 begann in Pyeong-Yang die moderne koreanische sonderpädagogische Erziehung im Rahmen der Bildungsförderung für Blinde. In Pyeong-Yang haben Absolventen mit Sehhinderung auch die erste Schule für Taube während der japanischen Kolonialzeit gegründet. In beiden Schulen war die sonderpädagogische Bildung und Erziehung von den amerikanischen Missionaren sowie den Nachbarländern China und Japan beeinflusst. Sie verkörperten sowohl einen Lern- und Bildungsort für taubstumme und blinde Schüler als auch ein Ausbildungsinstitut für künftige Sonderschullehrer. Nach dem zweiten Weltkrieg war die südkoreanische Regierung nicht in der Lage, die notwendige sonderpädagogische Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung unmittelbar durchzusetzen, obwohl das koreanische Bildungsgesetz von 1949 den Bau von Sonderschulen als staatliche Pflicht enthielt. Deshalb boten die verbliebenen Sonderschulen für Taube und Blinde einen dreijährigen Lehrerausbildungskurs für Absolventen der Oberschule an. Meist waren die Bewerber für diesen Kurs jedoch ehemalige Schüler der Sonderschule.

Kinder und Jugendliche mit Behinderung konnten somit nach 1963, wo der Artikel der Verfügung der Schulbildungsstufe bei Absolventen der Sonderschule für Sekundarstufe II im koreanischen Bildungsgesetz hinzukam war, die Sonderschule von der Grund- bis zur Sekundarstufe weiterhin besuchen. Allmählich wurden an den Regelschulen Sonderklassen eingerichtet. Seit 1961 wurden Sonderpädagogen in einem Studienfach an der Hochschule Daegu ausgebildet, was jedoch lediglich eine Übergangsphase darstellte, in der Lehrkräfte fortgebildet und nach Bedarf eingestellt wurden (von Sonderpädagogen zu Regelschulpädagogen, aber auch umgekehrt).

Das Fördergesetz für sonderpädagogische Erziehung von 1977, in dem die Frühförderung als sonderpädagogisches Handlungsfeld im schulischen Bereich festgeschrieben wurde, hat sich kontinuierlich verbessert. Durch die Neuauflage von 1992 wurde Absolventen der Sekundarstufe II, die eine Behinderung haben, ein Kurs zur Berufsbildung ermöglicht. Im Jahr 1994 erfuhr das Fördergesetz durch neue Umsetzungs- und Handlungsmaßnahmen zur sonderpädagogischen Bildung und Erziehung eine große Veränderung. Der Universität Daegu (1961) folgten zwischen 1971 und 1995 bedeutsame südkoreanische, staatliche und private Hochschulen zur Ausbildung von Sonderpädagogen. In der nächsten Entwicklungsphase nahm die Anzahl der Hochschulen, die sich in erster Linie auf medizinische, therapeutische und rehabilitative Themen aus der Sonderpädagogik fokussierten, erheblich zu. Danach begannen sich die Hochschulen für sonderpädagogische Lehrerbildung hinsichtlich ihrer Studienschwerpunkte zu differenzieren.

Der Entwicklungsplan zur sonderpädagogischen Förderung, der seit 1998 alle fünf Jahre mit neuen Schwerpunkten versehen und aktualisiert wird, trägt zur Verbesserung der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf bei z.B. Bildung, Erziehung, Gesundheit, Rehabilitation, Mobilität, beruflicher Ausbildung, Arbeit, Freizeit, Erwachsenenbildung, Teilhabe und Professionalisierung der Sonderpädagogen bei. Besonders fokussierte der zweite Entwicklungsplan (2003-2007) die Übertragung von Verantwortung auf Lehrkräfte hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung, der Verpflichtung aller Lehrkräfte zur Fortbildung, Verbesserung der Curricula im Studiengang Sonderpädagogik an der University of Education usw.

Mit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 haben Deutschland und Korea die Vorhaben zur Umsetzung inklusiver Bildung, mit dem Fokus auf schulischer Entwicklung und pädagogischer Professionalität, auf Bundes- und Landesebene formuliert und treiben sie weiter voran. Um eine gemeinsame schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem Förderbedarf zu verwirklichen, ist ein multiprofessionelles Team an Fachkräften mit unterschiedlichen Professionen gemäß den Empfehlungen der KMK von 2011, die die Standards sonderpädagogischer und inklusiver Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote formuliert, vonnöten. Die Aufrechterhaltung der separierenden Bildung wurde von der Monitoring-Stelle der UN-BRK heftig kritisiert. Die KMK konzentrierte sich vorerst auf die Entwicklung und Vermittlung von Kompetenzen für inklusive Bildung. Diese Zielsetzung ist in den Aktionsplänen zur Umsetzung der UN-BRK zu finden, indem Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereitet werden

sollen. Bundesweit ist eine Abhängigkeit des Entwicklungsstandes der Studiengänge für Lehrerbildung von der jeweiligen Reform der Hochschule zu erkennen. Die Curricula für inklusiven Unterricht werden im Hinblick auf eine gemeinsame europäische Entwicklung von Inklusion entworfen. Hierfür legte die europäische Agentur im Jahr 1997 Ergebnisse und Konzepte inklusiver Maßnahmen vor. Als Garant für qualitative Modelle für einen gemeinsamen Unterricht, die sowohl die Sonder- als auch die Regelschule abdecken, gelten besonders die Hochschulen der bayerischen Städte Augsburg und Regensburg.

Die koreanische Behindertenpolitik, die bis in die 70er Jahre vorrangig auf die wohlthätige Pflege und Fürsorge von Menschen mit Behinderung ausgerichtet war, wurde in den folgenden Jahren hinsichtlich ihrer Handlungsfelder deutlich vielfältiger und spezifizierter. Die Rechte von Menschen mit Behinderung wurden durch die Verankerung und Verbesserung der Gesetze bezüglich Bildung, Erziehung, Frühförderung, Rente, Arbeit, usw. zunehmend gewahrt. Zur Umsetzung der UN-BRK legte die koreanische Regierung einen Gesamtplan für die Behindertenpolitik vor, in dem der vierte Entwicklungsplan für sonderpädagogische und inklusive Bildung enthalten ist.

Dieser Entwicklungsplan (2013-2017) fordert eine Verstärkung der Unterstützung von Schülern mit Förderbedarf in einer inklusiven Bildungsumgebung und bezeichnet dies als wichtige Kernaufgabe im Rahmen der inklusiven Bildung. Der Schwerpunkt dieser Aufgabe besteht in der Verbesserung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkraft im inklusiven Setting und der Schaffung besserer Bedingungen und Gegebenheiten für inklusive Bildung. Hierfür stehen beispielsweise die Veröffentlichung einer Übersicht von Maßnahmen zur Vorbeugung von Benachteiligung und Diskriminierung von Menschen mit Behinderung am Bildungsort und Öffnung aller Lehramtsstudiengänge für Schüler mit Förderbedarf. Aktuell bieten die Erziehungshochschulen Gyeongin, Gwangju und Daegu den Studienschwerpunkt inklusive und sonderpädagogische Förderung an. Landesweit werden die Forderungen der UN-BRK auf vielfältige Art und Weise umgesetzt, hängen jedoch stets von der Situation der Verwaltung und den finanziellen Bedingungen der jeweiligen koreanischen Provinz ab.



## 4. Professionalisierung von sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Lehrkräften in Bayern und Korea in der Inklusionspädagogik für den Primarbereich

Dieses Kapitel behandelt hauptsächlich die bayerischen und koreanischen Ausbildungsstrukturen der Sonder- und Grundschulpädagogik in Bezug auf Inklusion. Vor dem Einstieg in dieses Handlungsthema werden kürzlich die Aufnahme- und Auswahlprozesse der beiden Länder zum lehramtsbezogenen Studiengang kurz vorgestellt und am Ende des Kapitels der Abschluss des Lehramtsstudiums und der Vorbereitungsdienst der Lehrkraft, der in den beiden Ländern nach unterschiedlichen Konzepten verläuft, dargestellt.

### 4.1 Aufnahme- und Auswahlprozess zum lehramtsbezogenen Studiengang (Voraussetzungsphase)

#### 4.1.1 Zulassungsverfahren in Deutschland (hier: Bayern)

Die allgemeine Hochschulreife und die jeweilige Abiturnote berechtigen grundsätzlich zum Studium an deutschen Hochschulen. In der „Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (KMK 2006) wurde die Abiturprüfung unter einheitlichen Bedingungen als Voraussetzung bundesweit beschlossen. Im Rahmen dieser Vereinbarung wird das Ablegen des Abiturs durch das Schulgesetz und weitere Rechtsverordnungen in den einzelnen Bundesländern reguliert (Schau & Zenke 2007, 10). Von der KMK wird die Gliederung der Abiturprüfung (KMK 2006, 11) wie folgt erklärt<sup>86</sup>:

„Die Abiturprüfung umfasst mindestens 4, höchstens 5 Komponenten. Verpflichtend sind mindestens 3 schriftliche und mindestens 1 mündliche Prüfung. Fünfte Komponente ist entweder eine schriftliche oder eine mündliche Prüfung in einem weiteren Fach oder eine im Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses erbrachte besondere Lernleistung. Mit den Prüfungsfächern im Abitur müssen alle 3 Aufgabenfelder abgedeckt sein, die das sprachlich-literarisch-künstlerische, das gesellschaftswissenschaftliche und das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische, Religionslehre bzw. ein Ersatzfach und Sport als Pflicht- und Wahlfächer einschließen. Die Leistungen werden mit den herkömmlichen Noten (1 bis 6) bewertet“<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> KMK (2006): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II

<sup>87</sup> „Die Abschlusszeugnisse der Fachhochschulreife werden außer in den Ländern Bayern, Sachsen und Thüringen gegenseitig anerkannt“ (KMK 2006, 17).

In Deutschland ist ein weitgehend einheitliches Zulassungssystem mit einer hochschul- und länderübergreifenden Koordination der Studiengänge vorherrschend, welches einen Wechsel der Studenten zwischen den Hochschulen erleichtert. Dadurch erfahren die einzelnen Universitäten einen mehr oder weniger gleichen Status bezüglich Qualität (vgl. Teichler 2005, 350). In einem Zulassungsverfahren bewirbt sich der angehende Student direkt bei der gewünschten Hochschule.<sup>88</sup> Gemäß den länderspezifischen Bestimmungen sind die Regelungen für den Hochschulzugang in Bayern in der „Verordnung über die Qualifikation für ein Studium an den Hochschulen des Bundeslandes Bayern und den staatlich anerkannten nichtstaatlichen Hochschulen“ festgehalten. Berücksichtigt werden muss dabei, dass der Zugang zu einzelnen Fächern durch Zulassungsbeschränkungen, Eignungsprüfungen und die Erfüllung von Praktika, Sprachkenntnissen, etc. eingeschränkt sein kann. In Bayern existieren sowohl ein örtliches Auswahlverfahren der Hochschulen und als auch ein zentrales Vergabeverfahren. Als örtliches Auswahlverfahren der Hochschule gelten das Studienfach eines Lehramts-, Magister- oder Bachelorstudiengangs, ein Studienabschnitt im Medizinstudium oder die Studienrichtung eines Fachhochschulstudiums (Bayerische Staatsregierung 2012, HZV § 26 Satz 4<sup>89</sup>). Zu den zentralen Vergabeverfahren gehören Studiengänge ohne Fachhochschulstudiengänge mit dem Abschluss Diplom oder Staatsexamen (ohne Lehramter), Medizin, Pharmazie, Tiermedizin und Zahnmedizin (ebd., HZV § 1 Satz 2).

Grundsätzlich gibt es folgende Verfahren, nach denen Studienplätze vergeben werden: das Hauptverfahren, das Nachrückverfahren und das Losverfahren. Bei der Vergabe der Studienplätze beeinflussen in erster Linie Faktoren wie der Grad der Qualifikation, die Wartezeit und die Hochschulauswahlquote (ebd., HZV § 29, 30 und 31) die Aufnahme. Es wird darauf hingewiesen, dass mindestens 40 Prozent der verfügbaren Studienplätze für das Lehramtsstudium ausschließlich nach der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung vergeben werden (ebd., HZV § 31, Abs. 1 Satz 4).

Welche Auswahlkriterien bei Lehramtsstudiengängen angewendet werden, regelt die Hochschule in ihrer Hochschulzulassungssatzung mit dem Staatsministerium für Bildung und Kultus.

---

<sup>88</sup> „Zum Beispiel bedient das Land Nordrhein-Westfalen sich der in Dortmund beheimateten Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS), um Studienplätze in einigen Studiengängen an staatlichen Universitäten und Fachhochschulen des Landes zu vergeben“ (Zacharias 1999, 28).

<sup>89</sup> Die Bezeichnung „HZV“ ist die Abkürzung für Verordnung über die Hochschulzulassung an den staatlichen Hochschulen in Bayern.

Der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung wird von allen Auswahlkriterien die größte Bedeutung beigemessen. Seit der Zulassungsbeschränkung des Lehramtsstudiums durch einen Numerus Clausus haben Abiturienten bei der Bewerbung um einen Studienplatz – besonders im Grund- und Sonderschullehramt – mit harten Auswahl- und Vergabeverfahren zu kämpfen. Die Universität Oldenburg hat beispielsweise trotz des hohen sonderpädagogischen Lehrerberarfs bundesweit nur 80 von über 1000 Bewerbern zum Studiengang des Lehramtes für Sonderpädagogik im Jahr 2013 zugelassen (vgl. Hillenbrand & Melzer 2014).<sup>90</sup>

Allerdings wird in der jüngsten Bildungsstudie mit dem Schwerpunkt der Lehrerbildung aufgezeigt, dass nicht Abiturienten mit Bestnoten, sondern tendenziell Schüler mit durchschnittlicher Note Lehrer werden wollen (vgl. Stifterverband Mackinsey & Company 2014). Dieses Ergebnis stimmt mit den alten Bekenntnissen von Stegmann (1980) überein, in denen der Satz „je schlechter der Abiturnotendurchschnitt, umso wahrscheinlicher ist die Entscheidung für den Lehrerberuf“ hervorsticht (Havers & Innerhofer 1983, 44 nach Stegmann (1980)). In dieser Studie heißt es, 38 % der Abiturienten mit einem Notendurchschnitt zwischen 1,0 und 2,0 können sich theoretisch vorstellen, Lehrer zu werden; nur 17 % nennen den Lehrerberuf als eine künftige Wahlmöglichkeit, obwohl der Lehrerberuf zu den am meisten angesehenen Jobs in Deutschland zählt. Bezüglich der Fragen, wie viele Abiturienten mit einem guten Notendurchschnitt sich zum Lehramtsstudium in Finnland entscheiden (Gespräch mit dem finnischen Bildungsexperten Pasi Sahlberg 2013)<sup>91</sup> und warum leistungsstarke Abiturienten das Lehramtsstudium deutlich seltener wählen, werden zwei wichtige Gründe in dem von der Hochschule veröffentlichten Bildungsreport genannt: zum einen die fehlenden Aufstiegschancen im Lehrerberuf und die nicht adäquat vorhandene, für den Lehrerberuf erforderliche Persönlichkeit (vgl. ebd., 6; Spiegel 2014).<sup>92</sup>

Um zu überprüfen, ob man für den Lehrerberuf die passenden Persönlichkeitsstrukturen mitbringt, bietet die Universität Passau für angehende Lehramtsstudenten ein eignungsdiagnostisches Verfahren an, bei dem sie einen Tag lang anhand verschiedener Übungen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten austesten und unter Beweis stellen können und dabei von einem Expertenteam

---

<sup>90</sup> Dies wurde in der Veranstaltung „Professionalisierung für inklusive Bildung: Wirksame Qualifikation von Lehrkräften“ aus Bundesfachkongress Aus-, Fort- und Weiterbildung am 27/28.06.2014 in Würzburg erläutert.

<sup>91</sup> Otto, Jeannette (2013): Wir vertrauen ihnen (Gespräch mit Sahlberg, Pasi)

<sup>92</sup> Spiegel Online (2014): Studie - Ängstliche Abiturienten wollen Lehrer werden

beobachtet werden.<sup>93</sup> Einige Universitäten bieten außerdem Fragestellungen zur Selbstreflexion an, etwa ob man sich wirklich für das Lehramtsstudium bzw. den Lehrerberuf bereit fühlt, und aus welchen Gründen man das Berufsziel Lehrer verfolgt.<sup>94</sup> Beispielhaft werden hier einige Fragen der Universität Bremen aufgeführt, mit denen sich angehende Lehrer vor der Bewerbung um einen Studienplatz auseinandersetzen können<sup>95</sup>:

- „Entsprechen die Aufgaben vom Lehrer meinen Interessen und Vorstellungen?
- Bin ich mit meinen persönlichen Eigenschaften und Neigungen den Anforderungen des Berufes gewachsen?
- Habe ich genug Interesse und kann ich mir gut vorstellen, auf dem Weg zu diesem Berufsziel ein wissenschaftliches Studium und ein Referendariat zu absolvieren?“

Solche Fragen könnten eine wichtige Komponente bei der Zulassung zum Lehramtsstudium darstellen und nach und nach standardmäßig eingeführt werden. Julia Karbach (2014) von der Universität des Saarlandes kam in ihren Forschungsuntersuchungen zu dem Ergebnis, dass diejenigen, die das Lehramtsstudium wählten, weil sie davon ausgingen, dass es vermeintlich leichter als andere Studiengänge ist, ein höheres Risiko für Burn-out in sich tragen (vgl. Spiegel Online)<sup>96</sup>. Angesichts dieser Umstände geht es um Mindeststandards für die Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung, die vom Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Hamburg entwickelt werden. Diese Mindeststandards gliedern sich in drei Entwicklungsphasen zur Reflexion der Wissens- und Handlungskompetenzen im Lehrerberuf: die Zeit vor der Immatrikulation, die Phase des Bachelor-Studiums und den Übergang vom Bachelor zum Master (Lehberger & Lüth 2012, 82).

Wenngleich die Qualität der Lehrerbildung der Schlüssel zum Erfolg der Schüler sein sollte, gilt die Abiturnote als ein einflussreicher Leistungsindikator des zukünftigen Lehrers (vgl. Rivers & Sanders 1996). Dieses Untersuchungsergebnis wird in der Studie „Wirksamkeit von

---

<sup>93</sup> Dieses Verfahren heißt „Parcours“. Am Ende bekommt der Interessent eine Rückmeldung zu individuellen Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Universität Passau 2015, 10). Auch beim finnischen Auswahlgespräch für das Lehramtsstudium geht es um die persönliche Eignung, Motivation und Vorstellung vom Lehrerberuf (Otto 2013).

<sup>94</sup> Dazu gehört das Programm „SeLF (Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen)“, das vom Zentrum für Lehrerbildung an der Universität München angeboten wird.

<sup>95</sup> Herlt & Schaarschmidt (2016): Fit für den Lehrerberuf?! Fragebogen für die Selbsteinschätzung

<sup>96</sup> Leffers, Jochen (2003): Stress im Klassenzimmer. Jeder dritte Lehrer ist ausgebrannt; Greiner, Lena (2014): Burn-Out bei Lehramtsstudenten. Schon der Nachwuchs brennt eher aus.

Lehrerbildung“ (Kiel & Pollak 2006) erneut bestätigt. An dieser Studie nahmen 1438 Lehramtsstudierende aller Schulformen aus München und Passau teil. Die Abiturnoten von Studierenden der Sonder- und Grundschulpädagogik, die bei dieser Forschungsarbeit direkt miteinander in Zusammenhang (zwischen Abiturnote und Qualität der Lehrerbildung bzw. Wirksamkeit von Lehrerbildung) stehen, sind in folgender Übersicht dargestellt:

*Tab. 19 Abiturnoten für die Studierenden der Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik (Kiel/Weiß/Braune 2012, 193)*

Studienfach	Abiturnote (Mittelwerte) der Studierende an der Universitäten München und Passau
Sonderpädagogik	2.45
Grundschulpädagogik	2.31

Zwischen Studierenden für Sonder- und Grundschulpädagogik ist ein geringer Unterschied in ihren Abiturnoten zu finden. Jedoch haben Studierende beider Fächer keine signifikanten Unterschiede in ihrer Motivstruktur für die Berufsentscheidung gezeigt; sie weisen, hohe, adressatenbezogene und pädagogische Motivationen auf, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit der Bildungsförderung zu verbinden (vgl. Kiel & Pollak 2006, 36; Kiel/Weiß/Braune 2012). Für Lehramtsstudenten wird die schularten- und schulstufenbezogene Lehrerausbildung angeboten, die für das Lehramt an Gymnasien, das Lehramt an Real-, Haupt- und Mittelschulen, das Lehramt an beruflichen Schulen, und das Lehramt an Grundschulen und Sonderschulen gilt. In der Regel kann das Studium der Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik zu jedem Wintersemester aufgenommen werden. Die Untergliederung des deutschen Bildungssystems wird aus der folgenden Struktur bzw. Grafik ersichtlich:

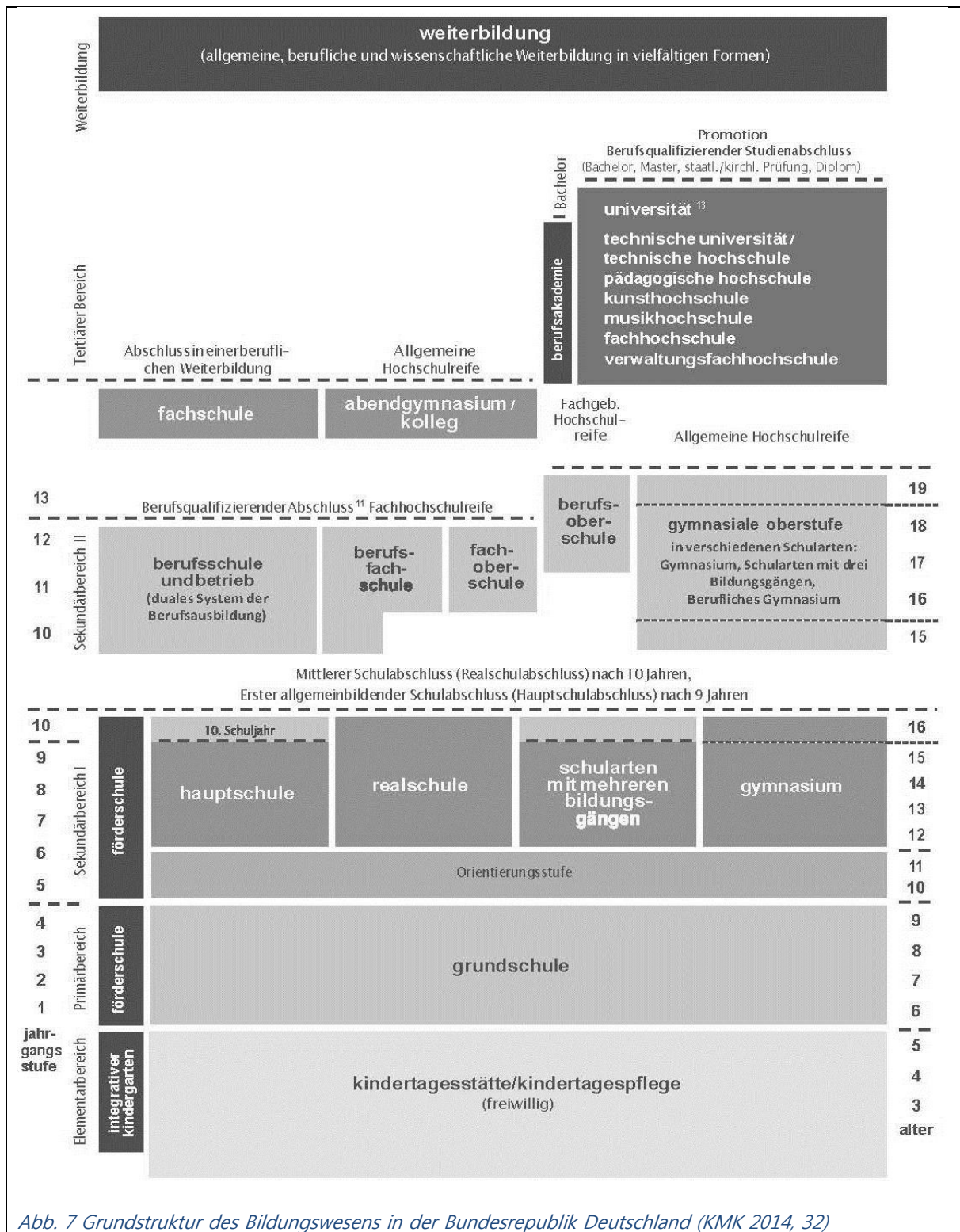


Abb. 7 Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2014, 32)

#### 4.1.2 Zulassungsverfahren in Korea

Das koreanische Zulassungsverfahren zum Studium hat sich in den letzten Jahrhunderten verändert und weiterentwickelt. Dies gilt für den Aufnahmeprozess eines Studiums (Bachelor- und

Masterstudiengang) an der Hochschule. Das Auswahlverfahren beim Lehramtsstudium ist im Vergleich zu anderen Studienfächern deutlich komplexer. Es setzt sich aus insgesamt vier Bestandteilen zusammen:

1. „School Specific Student Record“ (SSSR)
2. Record of „College Scholastic Ability Tests“ (CSAT)
3. „Bewerbungs- und Auswahlgespräch“ (persönliche Eignung, Interesse und Motivation für den Lehrerberuf)
4. „schriftlicher Test“ im Hinblick auf Bildung und Erziehung

Bezüglich des Auswahlverfahrens existieren in Korea zwei Modelle, zum einen ein gestuftes Auswahlverfahren und zum anderen ein ganzheitliches Auswahlverfahren, das alle vier Bestandteile ganzheitlich mit dem Ziel eines Gesamtergebnisses betrachtet. Jede Hochschule darf sich für eines der Modelle selbst entscheiden.

- Dreistufiges Auswahlverfahren: Modell, das die Studienplatzvergabe anhand von drei Stufen durchführt:
  - In der ersten Stufe werden „SSSR“, Ergebnis des „CSAT“ sowie weitere Kriterien (z.B. Bewerbungs- und Auswahlgespräch) berücksichtigt.
  - In der zweiten Stufe werden der obige Gesamtfaktor der ersten Stufe und die Aufnahmeprüfung der jeweiligen Hochschule (schriftlicher Test) beurteilt.
  - In der letzten Stufe werden die Ergebnisse der ersten und zweiten Stufe zusammengesetzt oder nach eigenem Ermessen auf das Ergebnis angerechnet. Dadurch wird der Bewerber für das Studium ausgewählt. In der Regel entscheiden sich die Hochschulen, in denen eine Aufnahmeprüfung stattfindet, für dieses dreistufige Auswahlverfahren.
- Ganzheitliches Auswahlverfahren: Modell, bei dem die Hochschule bei der Studienplatzvergabe alle Aufnahmefaktoren – „SSSR“, Ergebnis des „CSAT“, Auswahlgespräch und schriftlicher Test – auf einmal miteinbezieht und ein Ergebnis berechnet (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2016).

Um geeignete Lehramtsanwärter aufzunehmen, werden unterschiedliche Auswertungen und Evaluationen von der Hochschule durchgeführt. Welchem der vier Faktoren bei der Studienplatzvergabe der bedeutsamste Anteil zugemessen wird, hängt von der Entscheidung der jeweiligen Hochschule ab. Normalerweise werden die Prioritäten der Hochschulen beim „SSSR“ und Ergebnis des „CSAT“ gesetzt. Der „SSSR“<sup>97</sup> ist ein Gesamtzeugnis, in dem die Schulleistun-

---

<sup>97</sup> Dies ist im Artikel 25 des Bildungsgesetzes für Grund-, Mittel- und Oberschule festgehalten (Koreanisches Bildungsministerium 2016)

gen der Schüler während ihrer gesamten Oberschulzeit bewertet werden, und außerdem besondere schulische und außerschulische Aktivitäten, Preise, Schulanwesenheit, Zertifikate, etc. aufgeführt sind.

Das „CSAT“ (대학수학능력시험 Dae-hak-su-hak-neung-ryeok-si-hyum) ist die zentrale koreanische Abiturprüfung, das erst im Jahr 1994 als wichtiges Kriterium zur Evaluation der Verfahren der Studienplatzvergabe an Hochschulen neu eingeführt wurde. Die Prüfung, die aus fünf Bereichen (Korean, Mathematics, English, Social Studies/Sciences/Vocational Education, Foreign Languages or Chinese Characters and Classics) besteht und in der die Gesamtleistung der Schüler mit einem 9-Stufen-System (Stufe 1 ist die Höchstnote) benotet wird, bewertet die Fähigkeiten und die Bereitschaft der Schüler für ein Studium an der Hochschule (vgl. Korea Institute for Curriculum and Evaluation 2016)<sup>98</sup>. Grundsätzlich spielt die Abiturnote eine entscheidende Rolle für die Zulassung zum Studium, denn die koreanische Universität hat – gemessen an dem jeweiligen Notenschnitt – einen starken hierarchischen Charakter.<sup>99</sup> Besonders wenn es um sogenannte „sichere Beschäftigungsmöglichkeiten“ im späteren Berufsleben geht (z.B. Studium für Medizin, Lehramt), besteht eine noch höhere Konkurrenz bei der Studienplatzvergabe unter den angehenden Studenten. Darüber hinaus ist der Notenschnitt, der für diese Studienfächer erforderlich ist, deutlich angestiegen. Während es zuvor selten vorkam, dass Studienanwärter ein Studium im gewünschten Bereich absolvieren konnten, ist dies seit den späten 1990er Jahren aufgrund der koreanischen Wirtschaftskrise verstärkt nun zu beobachten (vgl. Schoenfeldt 2000, 76f; vgl. Yang, J-H 2005)<sup>100</sup>.

Die Gewichtung des „SSSR“ und dem Ergebnis des „CSAT“ für die Studienplatzvergabe ist von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich. Grundsätzlich wird dem Ergebnis des „CSAT“ an fast allen Hochschulen die größte Bedeutung der vier Kriterien beigemessen (vgl.

---

<sup>98</sup> CSAT findet jedes Jahr am Donnerstag der zweiten Novemberwoche statt. Zur Prüfung darf sich der Schüler bewerben, der im kommenden Februar des nächsten Schuljahres die Oberschule abschließen wird bzw. bereits Oberschul-Absolvent oder Berechtigter mit anerkannter Schulleistung ist. Wer mit seinem Abiturergebnis nicht zufrieden ist, mit dem er keinen Studienplatz bekommen würde oder zu einem anderen Fach und/oder Hochschule wechseln möchte, kann sich für die nächste Abiturprüfung bewerben. Die vorherige Abiturnote wird damit ungültig.

<sup>99</sup> Daher beträgt der Anteil der Schulabsolventen, die mit dem Ziel eines besseren Ergebnisses wiederholt an CAST teilnehmen, 33.1 - 33.8 % der gesamten Teilnehmer von 2011 bis 2013. Leider ist dieses gesellschaftlich wahnsinnige Phänomen jährlich zu beobachten (vgl. Kwon, S-J 2014)

<sup>100</sup> Allgemein denken viele Koreaner nach der Lehre Konfuzius, dass die Persönlichkeitsbildung gegenüber der akademischen Leistung gewinnen sollte. Das gilt auch für die Schul- und Hochschulbildung. Seit der koreanischen Wirtschaftskrise im Jahr 1998 verändert sich diese Haltung jedoch allmählich in Richtung praktischen Nutzen (ebd.).



Kim, Y-S 2001). Daher wird international darauf hingewiesen, dass sich die Abiturnote neben Studien- und Berufsmotivation sowie der Zufriedenheit mit der Ausbildungsinstitution und den Studiencurricula als einflussreichster Faktor für den persönlichen Studienerfolg erweist (vgl. Yoon, S-K 2013; Han, E-S & Kim, J-D 2003; Rindermann & Oubaid 1999a). Im Rahmen dieser Studie (vgl. Yoon, S-K 2013) lässt sich das Ergebnis des „CSAT“ von Studenten der Sonder- und Grundschulpädagogik im Studienjahr 2012 gut beobachten und vergleichen. Darin werden unter anderem Abiturnoten von vier Hochschulen<sup>101</sup> untersucht:

*Tab. 20 Mittelwerte des „College Scholastic Ability Tests“ von Studierenden der Sonderpädagogik und an Erziehungshochschule im Studienjahr 2012<sup>102</sup>*

Studienfach	Verwaltungsgebiete		Mittelwert
	Jeonbuk	Busan	
Sonderpädagogik	3.90	2.65	3.28
Grundschulpädagogik an Erziehungshochschule	1.94	2.20	2.07

Beim Vergleich der Notendurchschnitte von Studierenden der Sonderpädagogik in den Verwaltungsgebieten Jeonbuk und Busan bestehen Unterschiede. Vergleicht man sie mit dem Notendurchschnitt von Studierenden der Grundschulpädagogik fällt auf, dass der Mittelwert der beiden Studiengänge voneinander abweicht, da die Universitäten, die Sonderpädagogik als Studiengang eingerichtet haben, verschiedene Curricula zum Studienschwerpunkt (Elementar-, Primar- und Sekundarstufe) anbieten. Hier ist als Beispiel die Universität Woosuk zu nennen, an der drei Studienschwerpunkte der Sonderpädagogik gelehrt werden. Nach dem Zulassungsverfahren<sup>103</sup> lernen die Studierenden der Sonderpädagogik bis zur Hälfte des Studiums gemeinsam mit denen des Regelstudienganges (Ausnahme: Sonderpädagogik für Elementarbereich), und entscheiden sich anschließend entsprechend ihrer persönlichen Interessen, Stärken und Fähigkeiten entweder für die Sonderpädagogik der Primarstufe oder der Sekundarstufe. Diese Ausführungen zeigen, wie unterschiedlich die Angebote an Lehramtsstudiengängen je nach Schwerpunkt (schulart- und schulstufenbezogene Lehrerausbildung) in Korea sind. Es wird zwischen folgenden Stufen unterschieden:

<sup>101</sup> Sie sind in zwei Provinzen liegen und von denen zwei Erziehungshochschulen (Universitys of Education) und zwei Universitäten mit dem Studienfach Sonderpädagogik.

<sup>102</sup> Die als Beispiele genannten Hochschulen sind Woosuk (Sonderpädagogik) in der Provinz Jeonbuk und Busan (Sonderpädagogik) in Busan. Die staatlichen Erziehungshochschulen (National University of Education) sind Jeonju und Busan. Wie die obige Tabelle zeigt, sind die Mittelwerte des CSAT der Studierenden an der Erziehungshochschule generell besser als die der Studierenden der Sonderpädagogik.

<sup>103</sup> In der Regel beginnt das Studium der Sonder- und Grundschulpädagogik jeden März.

- Elementarstufe, die das Alter von 3 bis 6 Jahren umfasst, auf unterrichtende Tätigkeiten an Kindergarten bzw. Kindergarten für Kinder mit Förderbedarf vorbereitet,
- der Primarstufe, die die Jahrgangsstufen 1-6 umfasst, d.h. auf unterrichtende Tätigkeiten an Grundschule oder Sonderschule vorbereitet,
- der Mittel- und Oberstufe (Sekundarstufe I und II), die die Jahrgangsstufe jeweilig 1-3 umfasst, d. h. auf unterrichtende Tätigkeiten an Middle School, General High School etc. Vocational High School, Special School, High School of Arts, High School of Science, High School of Sport, High School of Foreign Language vorbereitet (vgl. Zacharias 1999, 20).

Das schulische Bildungswesen gliedert sich in Korea in sechs Jahre Primarstufe, drei Jahre Sekundarstufe I und weitere drei Jahre Sekundarstufe II. Allerdings ist das Sonderschulsystem in das reguläre Schulsystem integriert. Für Vorschulkinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren stehen private oder öffentliche Kinderkrippen sowie Kindergärten (Elementarstufe) zur Verfügung (vgl. Koreanisches Ministerium für Gesundheit 2015, 227). In der Primar- und Sekundarstufe I besteht für Schüler mit und ohne Behinderung Schulpflicht, was von der jeweiligen Verwaltungsprovinz abhängig ist. Nach der Novellierung des sonderpädagogischen Bildungsgesetzes 2007 (Artikel 3) werden die Schulpflicht und der kostenlose Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung für die Sekundarstufe II und den Elementarbereich seit 2010 deutlich ausgedehnt. In der folgenden Abbildung ist in groben Zügen die Bildungsstruktur der Sonderschule dargestellt, wobei der 2-jährige Kurs der Sonderschule für berufliche Ausbildung, der an den Sekundarbereich II anschließt, fehlt:

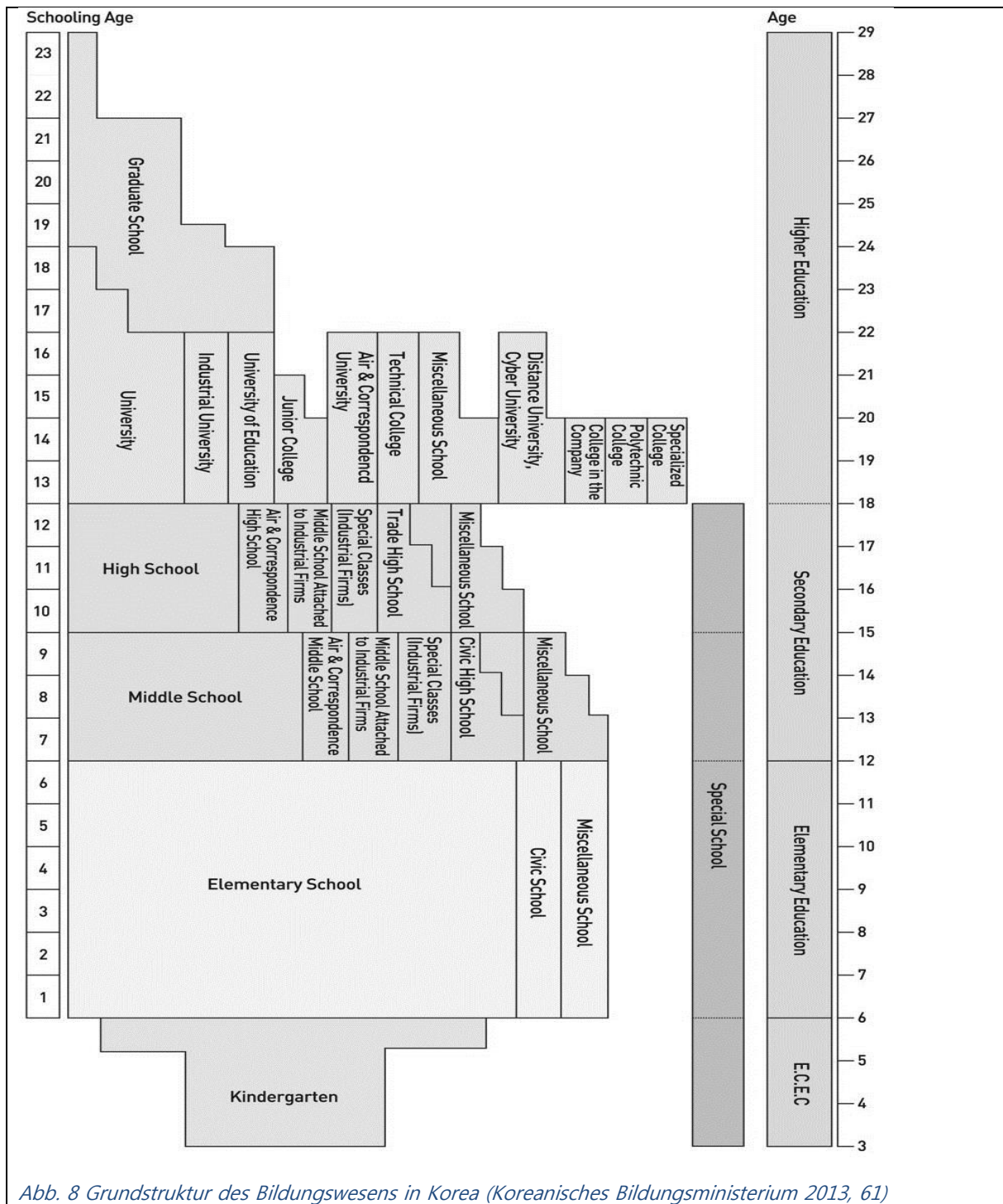


Abb. 8 Grundstruktur des Bildungswesens in Korea (Koreanisches Bildungsministerium 2013, 61)

Dieses Kapitel handelte von den Aufnahme- und Auswahlkriterien des Lehramtsstudiums der Sonderpädagogik für Primarbereich und Grundschulpädagogik in Bayern und Südkorea als grundlegende Voraussetzung der Lehrerausbildung und ging schließlich auf die im Bildungswesen arbeitenden Absolventen beider Länder ein.

## 4.2 Die universitäre Lehrerausbildung im Bereich der Sonder- und Grundschulpädagogik (Erste Ausbildungsphase)

### 4.2.1 Struktur des Studiums der Sonderpädagogik (Primarbereich) und Grundschulpädagogik in Deutschland (hier: Bayern)

Laut Angaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2014) zur Studienwahl wurden rund 88,2% aller Studiengänge an deutschen Hochschulen zum Wintersemester 2014/2015 auf Bachelor und Master umgestellt. Mehr als drei Viertel der Studienanfänger immatrikulierten sich in einem dieser umgestellten, in Modulen aufgebauten Studiengänge. Schätzungsweise wird deren Anzahl tendenziell steigen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014).<sup>104</sup> Im September 2014 wird die Ausbildungsstruktur bundesweit an 25 Hochschulen eingerichtet, an denen ein Bachelor- und Masterstudiengang oder Lehramtsstudiengang für Heil-, Sonder-, Förder- bzw. Behindertenpädagogik und Inklusionspädagogik absolviert werden kann. Die 25 Hochschulen sind im Folgenden aufgeführt:

*Tab. 21 Überblick über den Sonderschullehrerbildungsstand in der Bachelor-/Master- und Lehramtsstruktur an Hochschulen in Deutschland (vgl. KMK 2012)<sup>105</sup>*

Bundesland	Name der Hochschule
Baden-Württemberg (BW)	Pädagogische Hochschule Heidelberg
	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Bayern (BY)	Universität München
	Universität Würzburg
Berlin (BE) <sup>106</sup>	Humboldt-Universität zu Berlin
Brandenburg (BB)	Universität Potsdam
Bremen (HB)	Universität Bremen
Hamburg (HH)	Universität Hamburg
Hessen (HE)	Evangelische Hochschule Darmstadt <sup>107</sup>
	Universität Gießen

<sup>104</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Bologna-Prozess. Zahlen und Fakten zur europäischen Studienreform in Deutschland

<sup>105</sup> Die dargestellten Ausbildungsstrukturen für Sonderschullehrer an der jeweiligen Universität werden durch Recherchen (Zeitraum: August bis September 2014) der Verfasserin zusammengefasst. Aufgrund kontinuierlicher Umsetzungsentwürfe und Modellversuche der Universitäten spiegeln die dargestellten Informationen nur eine Momentaufnahme der Ausbildungssituation der Sonderschullehrer und Inklusionspädagoge wider, da diese einer regelmäßigen Veränderung unterliegt.

<sup>106</sup> An der TU Berlin werden einige Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption eingerichtet, derer Lehramtsqualifikation erst im konsekutiven Masterstudiengang erworben werden.

<sup>107</sup> An der evangelischen Hochschule Darmstadt wurde kein Lehramtsstudiengang, sondern B. A.- und M. A. Studiengang für Sonderpädagogik eingerichtet.

	Universität Frankfurt am Main
	Universität Marburg
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	Universität Rostock
Niedersachsen (NI) <sup>108</sup>	Universität Oldenburg
	Universität Hannover
Nordrhein Westfalen (NW)	Technische Universität Dortmund
	Universität Bielefeld
	Universität zu Köln
	Universität Siegen
	Universität Paderborn
	Universität Wuppertal
Rheinland-Pfalz (RP)	Universität Koblenz-Landau
	Universität Mainz
Saarland (SL)	Universität des Saarlandes <sup>109</sup>
Sachsen (SN)	Universität Leipzig
Sachsen-Anhalt (ST)	Universität Halle-Wittenberg
Schleswig-Holstein (SH)	Universität Flensburg
Thüringen (TH)	Universität Erfurt

Aktuell (Stand: Mai 2015) wird bundesweit der Studiengang der Heil- und Sonderpädagogik bzw. Inklusionspädagogik der Fakultät für Philosophie, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Kultur- und Sozialwissenschaften, Psychologie, Pädagogik, Humanwissenschaften oder Rehabilitationswissenschaften zugeordnet. Einen Überblick über die Ausbildungsstätten und Hochschulen für Lehrerausbildung im Bereich Heil- und Sonderpädagogik bzw. Inklusionspädagogik liefert folgende Karte:

<sup>108</sup> Die niedersächsische Universität Hildesheim bietet das berufsbegleitende M. A. Studiengang ‚inklusive Pädagogik‘ für Lehrkräfte aus allen Schulformen und -stufen an. Dies ist sogenannte ein Weiterbildungskurs, durch den kein Lehrbefähigungszertifikat zum Studienabschluss verliehen wird.

<sup>109</sup> Nach der Angabe der KMK wird der Lehramtsstudiengang für Sonderpädagogik im Saarland nicht mehr angeboten (vgl. KMK 2015, 16).





Abb. 9 Ausbildungsstätten und Hochschulen für Heil- und Sonderpädagogik bzw. Inklusionspädagogik in Deutschland (Stand: September 2014)

Der Studiengang für Heil-, Sonder-, Förder- bzw. Behindertenpädagogik und Inklusionspädagogik mit dem Bachelor-/Masterabschluss wird in insgesamt neun Bundesländern aufgebaut; drei Bundesländer behalten weiterhin den traditionellen Studiengang des Sonderschullehrantes bei. Einige Bundesländer bieten den Quedlinburger Beschluss<sup>110</sup> zum Absolvieren des lehramtsbezogenen Studiums an (vgl. KMK 2015, 8ff). Das Bundesland Bayern bietet den Studiengang Lehramt für Sonderpädagogik mit dem Abschluss der ersten bzw. zweiten Staatsprü-

<sup>110</sup> Durch den Quedlinburger Beschluss, der von der KMK 2005 für die Lehramtstypen 1, 2, 3 sowie ggf. 6 erlassen wurde, soll der Masterabschluss als Erste Staatsprüfung gleichermaßen in anderen Bundesländern zugelassen und anerkannt werden (vgl. KMK 2005, 2).

fung an. Gleichzeitig wird auch Sonderpädagogik als Bachelor-/Masterstudiengang für verschiedene Berufsfelder im außerschulischen Bereich, wie z.B. Frühförderung, Wohnen, Arbeiten, Erwachsenenbildung nur in Würzburg eingerichtet.

Die Vielfalt an pädagogischen Teilbereichen, z.B. das Verhältnis der Sonderpädagogik zu den Unterrichtsfächern (ein oder zwei Unterrichtsfächer) oder zu den allgemeinen Erziehungswissenschaften, erschwert eine statistische Erfassung und Gegenüberstellung. Das heißt, anhand der Teildisziplinen und Ausbildungsanteile legt die jeweilige Hochschule ihre Schwerpunkte für den Studiengang der Sonderpädagogik fest.<sup>111</sup> Trotz der Schwierigkeiten zu Vergleichen sonderpädagogische Hochschulstätten und Mobilitätshürden (vgl. Herz 2007, 269) wird der Studiengang der Sonderpädagogik einheitlich den Fakultäten der Hochschulen zugeordnet, um trotz des sich vollziehenden strukturellen Wandels der Ausbildung von Sonderpädagogen den Überblick der Einheitlichkeit zu bewahren (ebd.). Neben den traditionellen Bezeichnungen für Studiengänge der Sonderpädagogik (früher Sonderschulpädagogik), Heilpädagogik und Behindertenpädagogik sind die Rehabilitations- und Förderpädagogik im Erziehungs- und Bildungsbereich in den letzten Jahren neu entstanden. Diese lassen sich nach folgenden, am Behindertensicht orientierten Fachrichtungen unterteilen: Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Erziehungsschwierigenpädagogik, Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik und Sprachheilpädagogik. An einigen hochschulischen Ausbildungsinstituten z.B. der Evangelischen Hochschule Darmstadt, den Universitäten Gießen, Bremen und Erfurt wird außerdem das Studienfach „Integrative Heilpädagogik“ und „Inklusive Pädagogik“ eingerichtet (siehe Kapitel 4.2.1.1). Bundesweit verteilen sich die Studienanfänger im Jahr 2013/14 folgendermaßen auf die einzelnen Fachrichtungen der Sonderpädagogik:

*Tab. 22 Anzahl der Studienanfänger der Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik im Jahr 2013/14 in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, 46, 63, 122, 196f, 427f)*

Fachrichtung der Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik	Anzahl der Studienanfänger	
	SOSE 2013*	WISE 2013/14
Blinden- und Sehbehindertenpädagogik	2	1 (0)
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik	16	153 (62)
Erziehungsschwierigenpädagogik	145	473 (473)

<sup>111</sup> Die Studiencurricula der Sonder- und Grundschulpädagogik werden im Kapitel 4.2.1.2 dargestellt.

Geistigbehindertenpädagogik	9	423 (435)
Körperbehindertenpädagogik	29	161 (161)
Lernbehindertenpädagogik	145	869 (887)
Sprachheilpädagogik bzw. Logopädie	18	260 (196)
Verhaltensgestörtenpädagogik	3	219 (232)
Sonderpädagogik**	134	2744 (1447)
<b>Gesamt</b>	<b>501</b>	<b>5303 (4898)</b>

**Hinweise:**

\*Es konnten keine Angaben für die Zahl der Studenten für lehramtsbezogene Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik im Sommersemester 2013 gefunden werden.

\*\* Hochschulen, die den Studiengang der Sonderpädagogik anbieten, verzeichnen oft über keine Fachrichtungen, die als schwerpunktmäßig belegt werden können.

Die Anzahl der Studenten im 1. Semester wird addiert. Die Zahlen in Klammern stellen die Anzahl der Studienanfänger dar, die das lehramtsbezogene Studium für Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik mit der jeweiligen Fachrichtung anstreben. Bei drei Fachrichtungen ist zu sehen, dass die Zahl der lehramtsbezogenen Studenten höher als die der Studenten der Studiengänge insgesamt ist. Der Grund hierfür ist unbekannt.

Aufgrund des Ausbaus sonderpädagogischer Studiengänge an Hochschulen erhöhte sich die Anzahl der Studienanfänger, die ab dem Wintersemester 2014/2015 Lehramt für Sonderpädagogik (jährlich 80 Studienplätze) an der Universität Paderborn, Lehramt für sonderpädagogische Förderung im kombinatorischen Studiengang Bachelor of Education (jährlich 100 Studienplätze) an der Universität Wuppertal und den dualen Bachelorstudiengang für akademische Sprachtherapie/Logopädie an der Universität Würzburg belegen, weiter.

*4.2.1.1 Die organisatorische und institutionelle Ebene in Bayern*

Zum Lehramtsstudium – insbesondere zum Sonder- und Grundschullehramt in Bayern – sind folgende, grundlegende Informationen zusammengefasst (Bayerische Staatsregierung 2008 - Lehramtsprüfungsordnung I vom 13.03.2008):

- „Als Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums wird die allgemeine Hochschulreife oder bei Lehramt Grundschule und Lehramt Mittelschule die fachgebundene Hochschulreife mit entsprechender Fachbindung verlangt. Für das Studium der Unterrichtsfächer Kunst, Musik oder Sport muss eine Eignungsprüfung abgelegt werden. Für das Studium von Kunst, Musik oder Sport als Didaktikfach ist keine Eignungsprüfung erforderlich. Es wird empfohlen, das Orientierungs- bzw. Betriebspraktikum vor Beginn des Studiums abzulegen.
- Nach Schulart ist die Ausbildung (außer Lehramt 2) der Lehrer gegliedert.
- Es wird das Lehramt an Grund-, Mittel-, Realschule, Gymnasien, beruflichen Schulen oder Sonderpädagogik angeboten.



- In allen Lehramtsstudiengängen bestehen vier Studienelemente: fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Studien, fachdidaktische Studien, ein erziehungswissenschaftliches bzw. bildungswissenschaftliches Studium (EWS) und Praktika.
- Der erfolgreiche Studienumfang des LA Grundschule beträgt 210 Leistungspunkte (LP). Das Studium schließt mit der Ersten Lehramtsprüfung (inklusive Erster Staatsprüfung) ab. Sie muss bis zum Ende des elften Semesters erstmals abgelegt werden. Die Regelstudienzeit beträgt 7 Semester.
- Der erfolgreiche Studienumfang des LA für Sonderpädagogik beträgt 270 Leistungspunkte (LP). Das Studium schließt mit der Ersten Lehramtsprüfung (inklusive Erster Staatsprüfung) ab. Sie muss bis zum Ende des dreizehnten Semesters erstmals abgelegt werden. Die Regelstudienzeit beträgt 9 Semester.
- Auf das Studium folgt die schulpraktische Ausbildung (Vorbereitungsdienst), die zwei Jahre dauert und mit der Zweiten Staatsprüfung endet“.

Laut Information des Landes Bayern zur grundlegenden jeweiligen Lehrerbildungsbahn gilt der lange Ausbildungsweg zur Lehrkraft der einen zusätzlichen zweijährigen Vorbereitungsdienst zu Abschluss des Lehramtsstudiums enthält. Der berufsspezifischen Lehrerprofessionalisierung und dem selektiven schulorientierten Lehrerbildungssystem folgen entsprechende Regelstudienzeiten und Studienleistungspunkte.

#### Universitätsstudium für Lehramt an Sonderschulen

Im Rahmen dieser bayerischen Lehrerausbildungsordnung wird die lehramtsbezogene Heil- und Sonderpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, die für die Lehramtsanwärter in der ersten Ausbildungsphase verantwortlich sind, angeboten:

Tab. 23 Hochschulen für Heil- und Sonderpädagogik und deren Zulassungszahlen (Lehramts- und Bachelorstudiengang) im Studienjahr 2014/15 in Bayern (vgl. LMU 2014; JMU 2014)

Name der Universität	Fachrichtungen im Rahmen der Heil- und Sonderpädagogik	Zulassungszahlen für Lehramt und Bachelor/Master für Sonderpädagogik im Jahr 2014/15 als Studienanfänger in Bayern	Befähigungszertifikat(Schwerpunkt des Studiums)
München <sup>112</sup>	Geistigbehindertenpädagogik Lernbehindertenpädagogik Pädagogik bei Verhaltensstörungen Sprachheilpädagogik	Geistigbehindertenpädagogik Lernbehindertenpädagogik Pädagogik bei Verhaltensstörungen Sprachheilpädagogik	Lehramt für Sonderpädagogik (G, G, L, V, S, S)
	Gehörlosenpädagogik Schwerhörigenpädagogik	Prävention, Inklusion und Rehabilitation (PIR) bei Hörschädigung-Bachelor (HF)	B.A./M.A. (außerschulische Studienrichtung)

<sup>112</sup> Ludwig-Maximilians-Universität (2014): Zulassungssatzung im Studienjahr 2014/2015

		Sprachtherapie-Bachelor (HF)	und schulische Studienrichtung entspricht Lehramtsstudiengang)
<b>Gesamte Zulassungszahlen</b>		<b>296</b>	
Würzburg <sup>113</sup>	Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung Körperbehindertenpädagogik Sprachheilpädagogik Pädagogik bei Geistiger Behinderung Pädagogik bei Verhaltensstörungen	Lernbehindertenpädagogik Körperbehindertenpädagogik Sprachheilpädagogik Geistigbehindertenpädagogik Pädagogik bei Verhaltensstörungen	Lehramt für Sonderpädagogik (L, K, S, G, V)
	Sonderpädagogik-Bachelor (HF/NF)	Sonderpädagogik-B.A.	B.A./M.A.
<b>Gesamte Zulassungszahlen</b>		<b>316</b>	
<b>Hinweis:</b> Die beiden bayerischen sonderpädagogischen Hochschulen sind staatlich. Die gesamten Zulassungszahlen beziehen sich auf das Lehramt für Grund- und Mittelschule und für Sonderpädagogik auf Bachelor.			

Seitdem Wintersemester 2014/15 wird der Studiengang Akademische Sprachtherapie und Logopädie im Rahmen des Dualbildungssystems an der Universität Würzburg mit dem Abschluss Bachelor of Science angeboten (Studienverlaufsplan: Akademische Sprachtherapie und Logopädie von JMU 2014). Die Studienfächer „Sonderpädagogik“ und „Sonderpädagogische Qualifikation“ werden im Sinne der allgemeinen Sonderpädagogik an beiden Universitäten in Würzburg und München eingerichtet. Die Fachrichtung der Heil- und Sonderpädagogik enthält mögliche Handlungsfelder und spezifische Konzepte in diversen Bereichen wie Frühförderung, Diagnose, Prävention, Erziehung und Bildung, Wohnen, Arbeiten, Therapie und Beratung. Das Lehramt für Sonderpädagogik kann hinsichtlich des schulformbezogenen Schwerpunktes mit der Didaktik der Grundschule oder Hauptschule in Bayern kombiniert werden. Seit der Bologna-Umstrukturierung wird die bayerische Lehrerausbildung auf ein neues, in Modulen aufgebautes Studiensystem umgestellt und ist seit dem Wintersemester 2009/2010 gültig. Daher ist es in Bayern möglich, das Studienfach „Sonderpädagogik“ zum Lehramtsstudium parallel zum Studiengang mit Bachelor- und Masterabschluss zu studieren.

Neben der Ausbildung zum Sonderpädagogen an der Hochschule gibt es in Bayern eine weitere Form, nämlich die Ausbildung zum Förderlehrer. Förderlehrer können an bayerischen Grund- und Hauptschulen in der sonderpädagogischen Förderung tätig sein. Der Förderlehrer trägt zur Inklusion bei, indem er Schüler mit besonderem Förderbedarf in der Förder- und Regelschule

<sup>113</sup> Julius-Maximilians-Universität (2014): Zulassungssatzung im Studienjahr 2014/2015

individuell unterstützt (vgl. BSfBuKWuK 2015, 1). An zwei Ausbildungsorten, in Bayreuth und Freising, werden Ausbildungskurse zum Förderlehrer<sup>114</sup> angeboten. Die Studien- und Prüfungsordnung, die vom bayerischen Staatsministerium erstellt wird, folgt einer bildungspolitischen Entscheidung. Die Ausbildung zum Förderlehrer verkörpert ein Konzept, das zur Umsetzung und Förderung der kollegialen Inklusion beitragen soll. Der bayerische Lehrgang zum Förderlehrer unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht zur Ausbildung zum Sonderpädagogen an Hochschulen und wird in folgender Übersicht kurz vorgestellt:

Tab. 24 Ausbildungslehrgang zum Förderlehrer in Bayern (vgl. ebd., 2f)<sup>15</sup>

Name des Ausbildungsinstituts	Orte der Ausbildung	Zulassungs-voraussetzungen	Ausbildungsphase	Inhaltliche Schwerpunkte des Ausbildung
Staatsinstitut für die Ausbildung von Förderlehrern	Bayreuth Freising	-Mittlerer Schulabschluss -Gesundheitliche Eignung für den Beruf der Förderlehrkraft -Bestehen eines Eignungstests	-Ausbildung am Staatsinstitut (erste Ausbildungsphase) 3 Jahre – Ende mit Abschlussprüfung (=Förderlehrerprüfung I) gilt als Einstellungsprüfung in den Vorbereitungsdienst) -Vorbereitungsdienst (zweite Ausbildungsphase) 2 Jahre – Abschluss mit der Förderlehrerprüfung als Qualifikationsprüfung	-Grundlegende Kenntnisse in Pädagogik, Psychologie und Schulpädagogik -fachdidaktische Ausbildung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Deutsch als Fremdsprache sowie ausgewählte förderspezifische Aufgabenfelder wie Lernbeobachtung, Förderplanung, Medienpädagogik etc.

Bei befriedigenden Leistungen in den Fächern des weiterführenden Unterrichts kann der Auszubildende die fachgebundene Hochschulreife erwerben und damit den Zugang zu den Bachelor- und Masterstudiengängen in Pädagogik, Psychologie und Schulpädagogik erhalten. Es wird darauf hingewiesen, dass diese Förderlehrer keine heilpädagogische Qualifikation im Sinne einer Ausbildung haben.

#### Universitätsstudium für Lehramt an Grundschulen

Aufgrund der Entwicklung verschiedener Lehramtstypen hat die Anzahl bayerischer Universitäten, die das Grundschullehramt als Studium anbieten, sukzessiv zugenommen. An bayerischen Universitäten werden, je nach Tradition und Größe der Bedarfsprognose, deutlich mehr

<sup>114</sup> Im Jahr 1994 wurde die Berufsbezeichnung „Pädagogischer Assistent“ in „Förderlehrer“ umbenannt.

<sup>115</sup> Bayerisches Kultusministerium (2015): Die Ausbildung zur Fachlehrerin/zum Fachlehrer an allgemeinbildenden Schulen

Studienplätze für das Lehramtsstudium für Grundschulen als für das Lehramt für Sonderpädagogik angeboten. Das Studienfach der Grundschulpädagogik für das Lehramt an Grundschulen ist somit an fast allen bayerischen Universitäten außer an der Universität Bayreuth sowie den Hochschulen für Musik in München und Würzburg eingerichtet. Bundesweit wird das Lehramtsstudium für Grundschulen an 42 Universitäten und pädagogischen Hochschulen (Bezeichnung in Baden-Württemberg) angeboten, was die Anzahl sonderpädagogischer Hochschulen bei weitem übersteigt, wie die folgende Karte verdeutlicht:



Abb. 10 Hochschulen für Lehramt an Grundschulen in Deutschland (Stand: September 2014)

Nach dieser Karte kann derzeit in den Bundesländern an ein bis acht Universitäten das Lehramt an Grundschulen absolviert werden. In Bayern und Nordrhein-Westfalen bietet sich künftigen

Grundschullehrern mit jeweils acht Universitäten die größte Auswahl an Studienorten. Die Zahlen der Studienanfänger für das Lehramt an Grundschulen im Jahr 2014/15 in Bayern finden sich in der folgenden Übersicht:

Tab. 25 Universitäten für Grundschullehramt und deren Zulassungszahlen im Studienjahr 2014/15 in Bayern (vgl. AU 2014; OFU 2013; KUES 2011; FAU 2013; LMU 2014; PU 2014; RU 2014; JMU 2014)<sup>116</sup>

Universitäten mit Grundschullehramt in Bayern	Zulassungszahlen für Lehramt an Grundschulen im Studienjahr 2014/15 für Studienanfänger
Augsburg (AU)	258
Bamberg (OFU)	168 <sup>117</sup>
Eichstätt-Ingolstadt (KUES)	100 <sup>118</sup>
Erlangen-Nürnberg (FAU)	288 <sup>119</sup>
München (LMU)	285
Passau (PU)	146
Regensburg (RU)	214
Würzburg (JMU)	150
<b>Insgesamt</b>	<b>1609</b>

Nach der Bologna-Reform behält das Bundesland Bayern weiterhin den traditionellen, aber modularisierten Lehramtsstudiengang bei, der zum Wintersemester beginnt und dessen Studienzeit zwischen sechs und neun Semestern beträgt. Natürlich haben Studenten die Möglichkeit, ein bis drei Semester „anzuhängen“, mit dem Bachelor abzuschließen und die Staatsprüfung für Lehramt zu erwerben. Die bayerischen Universitäten Erlangen-Nürnberg und Eichstätt-Ingolstadt gehören zu den Universitäten, an denen im Rahmen der Verzahnung von Studiengängen Doppelqualifikationen von Lehramtsstudenten und damit die Erwerbstätigkeit an staatlichen Schulen ermöglicht werden sollen (BSfBuKWuK 2014).<sup>120</sup> Diese Offenheit für Zusatz- bzw. Doppelqualifikationen schafft eine Verbindung zwischen den Bachelor- und Masterstudiengängen und den Studiengängen für die Studierende des Lehramtes.

<sup>116</sup> KMK & Bundesagentur für Arbeit (2014): Lehramtsausbildung in Bayern. An der Universität Bayreuth und an der Technischen Universität München kann kein Grundschullehramt studiert werden.

<sup>117</sup> Diese Anzahl der Zulassung gilt für das Studienjahr 2013/14, da keine Angabe der Zulassungszahlen im Studienjahr 2014/15 für die Universität Bamberg gefunden worden ist.

<sup>118</sup> Dies sind die Zulassungszahlen für Lehramt an Grundschulen im Studienjahr 2011/12.

<sup>119</sup> Die Zulassungszahlen für Lehramt an Grundschulen stammen aus dem Studienjahr 2013/14.

<sup>120</sup> Bayerisches Kultusministerium (2014): Lehrerausbildung. Mit intensiverer Beratung und Mehrfachqualifizierungen will Bayern die Lehramtsnachfrage steuern.



Die bayerischen Universitäten informieren ausführlich über die möglichen Fächerverbindungen und Auswahloptionen beim Lehramt an Grundschulen, weil sich das Angebot an Unterrichtsfächern und -didaktik zwischen den jeweiligen Universitäten sehr unterscheidet. Aufgrund der vermehrten Kombinationsmöglichkeiten können Lehramtsstudenten je nach Interesse oder beruflicher Zielsetzung ihre Schwerpunkte im Studium noch flexibler wählen. Beispielsweise wird die „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ für Lehramt an Grundschulen in Augsburg, Eichstätt-Ingolstadt, Erlangen-Nürnberg, Regensburg, München und Würzburg angeboten. Außerdem kann das Lehramtsstudium an Grundschulen mit dem „Schwerpunkt Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf“ an der Universität Augsburg erweitert werden (Universität Augsburg 2015, 8). Als Reaktion auf die aktuelle Inklusionsdebatte bietet die Universität Regensburg als Vorbereitung auf die neuen Herausforderungen im Lehrerberuf die Basisqualifikation „Profil Integration – Inklusion“ im Curriculum des Studiums zum Grundschullehrer an. Besonders die Universität Eichstätt-Ingolstadt bietet hinsichtlich der Kombinationsmöglichkeiten ein integratives Lehramtsstudium an, das sogenannte „Lehramtplus-Studienmodell“, in welchem Angebote des Lehramtes, des Bachelor und Master vielfältig kombiniert werden können. Daher können Studenten innerhalb von Bachelor-/Masterstudiengängen weiter die Erste Staatsprüfung ablegen (vgl. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2016). Dies eröffnet jungen Lehrkräften optimale Chancen, zeitnah eine gute Anstellung in ihrem Bereich zu finden.<sup>121</sup>

#### *4.2.1.2 Ausbildungsmöglichkeiten im Hinblick auf inklusive Schulbildung in Bayern*

##### *Lehramtsstudiengang für Sonderpädagogik bezüglich Inklusion*

Nach dem Beschluss der länderübergreifenden Strukturvorgaben über Hochschulbildung der KMK (2003b) wurde ein modularisierter Studiengang als Standardisierung empfohlen, zu dem Studien- und Prüfungsordnungen sowie der Studienabschluss gehören. Dies beschreibt die KMK folgendermaßen:

„Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls, Lehrformen, Voraussetzungen für die Teilnahme, Verwendbarkeit des Moduls, Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten, Leistungspunkte und Noten, Häufigkeit des Angebots von Modulen, Arbeitsaufwand und Dauer der Module“ (KMK 2003b, 1).

---

<sup>121</sup> Außerdem gehören zu den Modellversuchen die Universitäten Bayreuth, Erlangen-Nürnberg, Passau und die TU-München.

Die Bologna-Reform sollte durch die Modularisierung für die Lehrerausbildung eine gewisse Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit schaffen. Das neue, in Modulen aufgebaute Lehramtsstudium für Sonderpädagogik wird offiziell seit dem Wintersemester 2009/2010 angeboten und umfasst vier Bereiche, die sich in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft und Gesellschaftswissenschaft sowie Praktika gliedern. In Bayern können im Lehramtsstudium für Sonderpädagogik folgende Studienleistungspunkte (ECTS) in den einzelnen Studienanteilen erreicht werden:

*Tab. 26 Studienanteile und -volumen im Studiengang Lehramt für Sonderpädagogik (Didaktik für Grundschule) an bayerischen Universitäten (JMU 2016; LMU 2016)<sup>122</sup>*

Land	Lehramtstyp (6)	Studienanteile		Studienleistungspunkte (ECTS)		Studien-volumen (Semester) <sup>123</sup>
				Würzburg	München	
BY	Lehramt für Sonderpädagogik (Didaktik für Grundschule)	Unterrichtsfach	Fachwissenschaften	120	120	9
			Fachdidaktiken (Grundschule)	70	72	
		Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften und Gesellschaftswissenschaft		35+8	36+9	
		Praktika		12	15	
		Zulassungsarbeit		10	18	
		Freier Bereich		15	.	
		Gesamtsumme		270	270	

Der Gesamtumfang für das Lehramt für Sonderpädagogik, welches grundsätzlich im Wintersemester beginnt, beträgt 270 ECTS in Bayern. Es können durchschnittlich 30 ECTS pro Semester in der Regelstudienzeit von neun Semestern erworben werden, für eine reguläre SWS zwischen drei und fünf Punkten. Um die Punktzahl von 30 ECTS pro Semester zu erreichen, können Veranstaltungen in einem Umfang von entweder 6 SWS (bei 5 Punkten) oder 10 SWS (bei 3 Punkten) besucht werden.

<sup>122</sup> Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg (2016): Lehramt für Sonderpädagogik; Münchener Zentrum für Lehrerbildung der Universität München (2016): Lehramt für Sonderpädagogik

<sup>123</sup> Die Studiendauer für das Lehramtsstudium für Sonderpädagogik beträgt zwischen 8 und 13 Semestern.

Die einzelnen Fachwissenschaften und -didaktiken bestehen aus den jeweiligen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, nämlich Geistigbehinderten- (G), Lernbehinderten- (L), Sprachheil- (S), Gehörlosen- (Gehör), Schwerhörigen- (Sch), Körperbehindertenpädagogik (K) und Pädagogik bei Verhaltensstörungen (V). Der Studiengang der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik ist nur an der Universität München und die Körperbehindertenpädagogik ausschließlich an der Universität Würzburg angesiedelt.

Zu den Fachwissenschaften und -didaktiken gehören die Studienanteile der jeweiligen sonderpädagogischen Fachrichtungen, die Grundschuldidaktik und die Erziehungswissenschaft. Diese drei Bereiche müssen im Studienverlaufsplan miteinander verknüpft werden, nämlich welche Veranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Praktika usw.) nach modularisierter Studienmöglichkeit in jedem Semester gemäß der studentischen Empfehlung belegt werden sollten. Für das Lehramt für Sonderpädagogik muss der Studierende sich für eine Fachrichtung der fünf bzw. sechs sonderpädagogischen Fächer entscheiden, denn derzeit kann an bayerischen Universitäten nur eine sonderpädagogische Fachrichtung gewählt werden. Im Folgenden wird ein Überblick über den Aufbau des Lehramtsstudiums für Sonderpädagogik im Primarbereich gegeben:

*Tab. 27 Bereiche des Studienfaches „Lehramt für Sonderpädagogik“ im Primarbereich an den bayerischen Ausbildungsstätten (ebd.)*

<b>Studienverlaufsplan</b>	<b>Studienanteile (Würzburg)</b>	<b>Studienanteile (München)</b>
sonderpädagogische Fachrichtung	-Sonderpädagogische Fachrichtung: V, G, S, L, K (Auswahl) -Fachdidaktik	-Sonderpädagogische Fachrichtung: V, G, S, L, Gehör, Sch (Auswahl) -Fachdidaktik
Didaktik der Grundschule	-fächerübergreifender Bereich: Grundschulpädagogik, Sachunterricht, Didaktik des Schriftspracherwerbs -Didaktische Fächer der Grundschule: Deutsch, Mathematik und zusätzlich entweder Musik, Kunst, Sport oder Religion	-spezifische fächerübergreifende grundschulpädagogische Studien -grundschuldidaktische Studien: Schriftspracherwerb und Sachunterricht in der Grundschule Didaktische Fächer der Grundschule: Deutsch, Mathematik, Kunst, Musik, Sport, evangelische und katholische Religionslehre
Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft und Gesellschaftswissenschaft	-Basis: Schulpädagogik, Psychologie, Allgemeine Pädagogik -Wahl: Politikwissenschaft, Soziologie, evangelischer oder katholische Religion, Philosophie und Volkskunde	-Basis: Schulpädagogik, Psychologie, Allgemeine Pädagogik -Wahl: Politikwissenschaft, Soziologie, Volkskunde und Theologie bzw. Philosophie, evangelischer oder katholische Religion



Praktika	-pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum -Orientierungs-, Betriebs-, und Schulpraktikum, -semesterbegleitendes sonderpädagogisches Praktikum -Praktikum an der Grund- bzw. Mittelschule	-pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum -Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum -Sonderpädagogisches Blockpraktikum -Studienbegleitendes sonderpädagogisches Praktikum
<b>Hinweis:</b> Im Studiengang Prävention, Inklusion, Rehabilitation bei Hörschädigung an der Universität München gibt es zwei Möglichkeiten, das Studium abzuschließen, nämlich zum einen mit einem Bachelor bzw. Master (Einsatz im außerschulischen Bereich) und zum anderen mit dem Lehramt für Sonderpädagogik (Einsatz an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Hören).		

Zum Erweiterungsfach kann das Studium des Lehramts für Sonderpädagogik in der sonderpädagogischen Fachrichtung und dem Studium der Didaktik der Grundschule oder der Didaktik einer Fächergruppe der Mittel- bzw. Hauptschule noch zusätzlich an der Universität München studiert werden (LMU 2016, 6). Die Didaktik des Lehramts für Sonderpädagogik im Primarbereich besteht aus Grundschulpädagogik, Sachunterricht und Didaktik des Schriftspracherwerbs. Zum Studium der didaktischen Grundschulfächer gehören Deutsch, Mathematik und zusätzlich entweder Musik, Kunst, Sport oder (evangelische und katholische) Religion. Im bayerischen Studiengang des Lehramts für Sonderpädagogik kommt die Gesellschaftswissenschaft neben der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft noch dazu, die wahlweise Politikwissenschaft, Soziologie, evangelische oder katholische Religion, Philosophie und Volkskunde anbietet. Die sonderpädagogischen Praktika sollte der Studierende in verschiedenen Bereichen absolvieren, die er vor Studienbeginn vorweisen muss.

Das in Modulen aufgebaute Lehramtsstudium für Sonderpädagogik befindet sich immer noch in der Schwebelage, da dessen Studien- und Prüfungsordnungen aktualisiert werden müssen. Z.B. besteht der Studiengang „Pädagogik bei geistiger Behinderung“ an der Universität München aus diesen zehn Modulen:

*Tab. 28 Module im Lehramtsstudium für Sonderpädagogik (Studienschwerpunkt geistige Behinderung) im Primarbereich an der Universität München<sup>124</sup>*

Module		ECTS	Basis-/ Wahlpflichtfach (BP/WP)
1	Grundlagen der Pädagogik bei geistiger Behinderung	12	BP

<sup>124</sup> Universität Würzburg (2015): Studienverlaufsplan der Geistigbehindertenpädagogik

2	Sonderpädagogische Grundlagen und wissenschaftstheoretische Aspekte	12	BP
3	Grundlagen der Psychologie und Diagnostik bei geistiger Behinderung	12	BP
4	Spezifische Unterrichts- und Förderkonzepte im Förderschwerpunkt geistiger Behinderung	12	BP
5	Theorie und Praxis des Unterrichts im Förderschwerpunkt geistige Behinderung	15	BP
6	Förderplanung und Gutachtenerstellung	9	BP
7	Wahlpflichtmodule: Propädeutik anderer sonderpädagogischer Fachrichtungen Kombinationen: ①L+S, ②S+L ③L+V, ④V+L ⑤S+V, ⑥V+S ⑦L + Gehör/Sch, L + Besondere Entwicklung und Erziehungsaufgaben bei Gehör, S + Gehör/Sch, ⑧S + Besondere Entwicklung und Erziehungsaufgaben bei Gehör	je 15	WP
8	Medizinisch-therapeutische Grundlagen und Bildung/Begleitung über die Lebensspanne	12	BP
9	Professionalisierung und interdisziplinäre Aspekte	12	BP
10	Aktuelle Fragen und Entwicklungen in der Pädagogik bei geistiger Behinderung	6	BP

Die Module des Lehramtsstudiums für Sonderpädagogik mit dem Studienschwerpunkt geistige Behinderung im Primarbereich an der Universität Würzburg gestalten sich wie folgt:

Tab. 29 Module im Lehramtsstudium für Sonderpädagogik (Studienschwerpunkt: geistige Behinderung) im Primarbereich an der Universität Würzburg (ebd.)

Fachsemester (Modul)	Name der Veranstaltung des Lehramts für Sonderpädagogik	ECTS	SWS
1	Sonderpädagogik als Wissenschaft I	5	4
	Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung	7	5
2	Sonderpädagogik als Wissenschaft II	5	3
	Psychologische Grundlagen des Lernens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Teil 1	(4)	2
	Didaktische Grundlagen des Lernens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Teil 1	(3)	2
3	Grundlagen der Testtheorie und standardisierter Verfahren	5	3
	Psychologische Grundlagen des Lernens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Teil 2	(3)	2
	Didaktische Grundlagen des Lernens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Teil 2	(4)	2
4	Einführung in die Wissenschaftstheorie und -methodik	5	3
	Begleitung des studienbegleitenden Praktikums	6	2
	Grundfragen Kinder- und Jugendpsychiatrie	(2)	2
5	Grundfragen Kinder- und Jugendpsychiatrie	(3)	2
	Lernbereiche und Kulturtechniken im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Pflicht bei GS-Didaktik)	6	4
	Grundlagen der S für Studierende der G und K	6	3
6	Diagnostik, Störungsbilder & Intervention 1	5	3
	Forschung und Projekte in der G	5	3
7	Beratung in sonderpädagogischen Feldern	5	3
	Pädagogische und didaktische Erfordernisse bei Menschen mit intensivem Förderbedarf	(4)	2

	Offenes Lernen und integrative Didaktik	6	3
	Grundlegende Aspekte der K und Didaktik		4
	Oder: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen 1	5	4
	Oder: Pädagogik und Didaktik bei Lernbeeinträchtigungen		3
	Diagnostik, Störungsbilder & Interventionen 2	6	2
	Erziehung und Bildung über die Lebensspanne	5	4
			3
8	Grundlagen der S und Stimm- und Sprachheilkunde Oder: Grundlegende Aspekte der Körperbehindertenpädagogik 2 Oder: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen 2 – Phänomene und Erklärung Oder: Spezielle Aspekte der Didaktik bei Lernbeeinträchtigungen	5	3
			4
			3
9	Aktuelle Fragen und Entwicklungen	9	3
	Förderung der sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikation	5	3
	Gesamtsumme	120	
<b>Hinweis:</b> Geistigbehindertenpädagogik(G), Sprachheilpädagogik(S), Grundschule(GS), Körperbehindertenpädagogik(K)			

Wie das Studienfach „Pädagogik bei geistiger Behinderung“ andeutet, konzentriert sich sein Studienverfahren stark auf diejenige behinderungs- und beeinträchtigungsorientierte sonderpädagogische Lehrerausbildung, die dem separativen und selektiven Sonderschulsystem entspricht. Diese alte bzw. neue Orientierung der sonderpädagogischen Spezialität und Professionalität zeigt, dass die bayerische Sonderpädagogik sich mehr auf ihr eigenes Interesse, und weniger auf modebezogenes internationales Bildungsinteresse konzentriert.

Ein Teilmodul in Deutschland bewegen sich zwischen ein und vier Semesterwochenstunden (SWS), die einer ECTS-Punktzahl von zwei bis sechs entsprechen kann (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass eine SWS nicht gleich dem ECTS-Wert ist. Der Leistungspunkt berechnet sich nicht allein nach den SWS, sondern auch anhand kombinierter Lehrveranstaltungen, die aus verschiedenen Modulen bestehen z.B. Vorlesung, Übung, Seminar, Projektseminar, Selbststudium, Projektarbeit. Diese Struktur ist grundsätzlich in allen sonderpädagogischen Fachrichtungen zu finden (vgl. Studienverlaufsplan für Lehramt an Sonderschulen – L, V, K, S). Es werden jeweils sieben oder acht Wahlpflichtfächer als Module an den Universitäten München und Würzburg mit dem Ziel der fachlichen Ergänzung der sonderpädagogischen Schwerpunkte angeboten. Sie ist so strukturiert, dass der Student in den ersten Semestern des Studiums Kenntnisse in der

Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik und Grundlagen der jeweiligen sonderpädagogischen Fachrichtungen erwirbt. Danach vertieft er die spezifischen Bereiche der jeweiligen Pädagogik und Didaktik, durch die er theoretisch und praktisch auf seine zukünftige Lehrertätigkeit vorbereitet wird. Die maximal zu erreichende Punktzahl von 120 ECTS, von denen mindestens 95 ECTS in der gewählten sonderpädagogischen Fachrichtung zu erbringen sind, sind folgendermaßen verteilt (Beispiel: Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“):

- mindestens 15 ECTS aus dem Bereich heil- und sonderpädagogische Grundlagen,
- mindestens 20 ECTS aus der Pädagogik bei geistiger Behinderung,
- mindestens 25 ECTS aus der Didaktik bei geistiger Behinderung,
- mindestens 20 ECTS aus der Psychologie bei geistiger Behinderung (einschließlich Diagnostik),
- mindestens 15 ECTS aus den Grundlagen zwei weiterer sonderpädagogischer Fachrichtungen (ebd.).

Den Übersichten der Lehramtsstudiengänge für Sonderpädagogik an den Universitäten in München und Würzburg ist zu entnehmen, dass sich die sonderpädagogische Lehrerbildung in Bayern eher auf spezifische Fachrichtungen als auf eine allgemeine Sonderpädagogik konzentriert, obwohl 15 ECTS in sonderpädagogischen Fachrichtungen durch die Belegung von zwei Wahlpflichtfächern erworben werden können, die im 7. oder 8. Semester vorzulegen sind. Bei den Wahlpflichtfächern handelt es sich in der Regel um Grundlagen weiterer sonderpädagogischer Fachrichtungen. Im Rahmen der übergreifenden sonderpädagogischen Fachrichtungen gibt es keine gemeinsamen Veranstaltungen zur pädagogischen und didaktischen Vorbereitung auf einen inklusiven Unterricht, in denen Studenten aus verschiedenen Fachrichtungen gezielt auf Schüler mit verschiedenen Förderschwerpunkten vorbereitet würden und Kenntnisse in der Selbst- und Fremdeinschätzung erwerben könnten (vgl. Hofmann 2007, 16).

Derzeit werden den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung große Aufmerksamkeit gewidmet, welche künftig zunehmen wird (KMK 2014). Ein fließender Übergang dieser drei Förderschwerpunkte in der Lehrerbildung erscheint sinnvoll, da bei Kindern und Jugendlichen häufig mehrere Behinderungen gleichzeitig vorliegen oder eine Behinderung bzw. Beeinträchtigung den Schwerpunkten nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Es wird in den Dokumentationen der KMK vom November 2005 und vom Februar

2014 darauf hingewiesen, dass im Jahr 2014 deutlich mehr Schüler mit besonderem Förderbedarf ohne konkrete Zuordnung mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (Abkürzung: LSE) in Förderschulen eingeschult wurden als im Jahr 2005. Somit wurde die statistische Veröffentlichung um diesen Förderschwerpunkt LSE ergänzt (vgl. KMK 2014, XVI). Gemäß dem separierenden und selektierenden Schulsystem, das in Bayern immer noch vorherrschend ist, orientieren sich die Ausbildungscurricula an den bestehenden Förderschwerpunkten der Förderschulen. Allerdings wird die Sprachheilpädagogik als Pflichtfach angeboten, weil ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen einen erhöhten Förderbedarf im sprachlichen Bereich aufweist (ebd., 4). Der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung, die den höchsten Anteil der an Regeschulen integrierten Kinder und Jugendlichen ausmachen, stellt neben dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nahezu die häufigste Beeinträchtigung in Bayern dar (ebd., 5). An den Universitäten München und Würzburg werden die Module der Lernbehinderten- und Sprachheilpädagogik sowie der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ebenfalls eng verknüpft miteinander angeboten (vgl. Studienverlaufsplan Lernbehindertenpädagogik an der Uni. München 2014; Studienverlaufsplan Lernbehindertenpädagogik an der Uni Würzburg 2015). Um eine umfangreiche und adäquate Ausbildung zu erhalten, bieten beide Hochschulen in begrenzter Anzahl das Studium einer sonderpädagogischen Qualifikation und das Erweiterungsstudium mit einem Unterrichtsfach (in der Didaktik der Grundschule und Didaktik einer Fächergruppe der Mittelschule) an. Dank dieser erweiterten Ausbildungsangebote erhöhen sich für die Lehramtsanwärter die späteren Einsatzmöglichkeiten.

Veranstaltungen, die im Rahmen des Lehramtsstudiums für Sonderpädagogik (Schwerpunkt Pädagogik bei geistiger Behinderung, Didaktik der Grundschule) an beiden bayerischen Universitäten im Zuge der Inklusion bislang eingerichtet wurden, sind in folgender Übersicht aufgeführt:

*Tab. 30 Veranstaltungen zur integrativen bzw. inklusiven Schulbildung im bayerischen Lehramtsstudium für Sonderpädagogik (Pädagogik bei geistiger Behinderung im Primarbereich) (ebd.)*

<b>Hochschule</b>	<b>Name der Module und Veranstaltung</b>	<b>Veranstaltungsform</b>	<b>ECTS</b>
München (Stand: 2014)	Sonderpädagogische Grundlagen und wissenschaftstheoretische Aspekte: Einführung in die integrative und inklusive Pädagogik	Vorlesung	3

	Spezifische Unterrichts- und Förderkonzepte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Möglichkeiten der Kooperation und des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Schülern	Seminar	3
Würzburg (Stand: 2015)	Offenes Lernen und integrative Didaktik: (Integratives) Lernen in heterogenen Gruppen	Seminar	3
	Offenes Lernen und integrative Didaktik: Werkstatt als didaktisches Konzept für eine schulische und unterrichtliche Inklusion	Seminar	3

Die obige Tabelle bezieht sich allerdings eher auf die Fachwissenschaft und -didaktik der Sonderpädagogik, wo der Fokus insbesondere auf sonderpädagogischen wissenschaftlichen Handlungsfeldern liegt. Die Veranstaltungen der Universität München zum Thema der Inklusion sind im 3. oder 4. Semester zu absolvieren, während Studenten der Universität Würzburg das Studienangebot der integrativen Didaktik in heterogenen Gruppen von der Lernwerkstatt<sup>125</sup> im 7. Semester besuchen können. Genauer gesagt, werden einige Veranstaltungen unter 2 Modulen (Förderplanung und Gutachtenerstellung, Professionalisierung und interdisziplinäre Aspekte) an der Universität München weiter angeboten. Dazu gehören individuelle Förderplanung, Rolle der Lehrperson, Professionalisierung bzw. Lehrtraining und Interdisziplinäre Aspekte in der Pädagogik bei geistiger Behinderung (ebd.). Die didaktische Werkstattarbeit ist übergreifend sowohl für Lehramtsstudenten der Sonderpädagogik als auch für Studenten aller anderen Lehramtsstudiengänge konzipiert (vgl. Goschler 2016, 8). Gerade einmal 0,05% der angebotenen sonderpädagogischen Lehramtsveranstaltungen der Universitäten München und Würzburg weisen einen inklusiven Charakter auf. Bei anderen Fachrichtungen außer dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sieht es bezüglich des Angebots an Veranstaltungen ähnlich oder geringer in den anderen Fachrichtungen aus:

*Tab. 31 Stand aktuell angebotener Studienveranstaltungen über Inklusion in den Fachrichtungen der Sonderpädagogik an den Universitäten Würzburg und München*

Sonderpädagogische Fachrichtung	Veranstaltungsangebot mit integrativer bzw. inklusiver Thematik	
	Würzburg	München
K <sup>126</sup>	· (K-Didaktik) Heterogenität, Integration, Inklusion -Lernen in heterogenen Gruppen	Kein Studiengang an der Universität München

<sup>125</sup> „Die didaktische Lernwerkstatt ist eine Einrichtung des Instituts für Sonderpädagogik an der Universität Würzburg. Sie ist fachrichtungsübergreifend konzipiert und demgemäß eine Einrichtung für alle Studierenden der Sonderpädagogik, wie auch für die Studierenden aller anderen Lehramtsstudiengänge“ (Lernwerkstatt des Instituts für Sonderpädagogik der Universität Würzburg 2016).

<sup>126</sup> Universität Würzburg (2016): Studienverlaufsplan der Körperbehindertenpädagogik

	-Didaktische Aspekte im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	
L <sup>127</sup>	· (L-Didaktik)Heterogenität, Integration, Inklusion	· Heil- und sonderpädagogische Arbeitsfelder im Förderschwerpunkt Lernen -Grundlagen der integrativen und inklusiven Pädagogik (3 ECTS-Vorlesung) -Sonderpädagogische Fördersysteme einschließlich integrativer Orientierungsformen (3 ECTS-Seminar) · Grundlagen der Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen -Didaktik in heterogenen Lerngruppen (3 ECTS)
V <sup>128</sup>	Keine Veranstaltungen	· Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik -Einführung in die integrative und inklusive Pädagogik (3 ECTS-Vorlesung)
S <sup>129</sup>	Keine Veranstaltungen	· Grundlagen der Sprachheilpädagogik I -Einführung in die integrative/inklusive Pädagogik (3 ECTS-Vorlesung) oder Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik · Sprachheilpädagogische, schulische Handlungsfelder -Prävention und Integration (3 ECTS-Seminar)
Prävention, Inklusion und Rehabilitation (PIR) bei Hörschädigung (Bachelor) <sup>130</sup>	Kein Studiengang an der Universität Würzburg	· Grundlagen der Prävention, Inklusion und Rehabilitation

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass derzeit noch keine Veranstaltungen mit überwiegend integrativem bzw. inklusivem Charakter in den sonderpädagogischen Fachrichtungen „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ und „Sprachheilpädagogik“ in Würzburg angeboten werden. Jedoch existieren bereits Entwürfe von Studienverlaufsplänen. Kinder und Jugendliche mit emotionalen und Verhaltensstörungen machen einen großen Anteil der Schüler mit Förderbedarf an der Regelschule aus; sie stellen deshalb eine immense Herausforderung für ein inklusives Unterrichtssetting dar (Reiser 1992; Berliner Zeitung am 22. 06. 2014<sup>131</sup>) und sind wichtige Schlüsselfiguren auf dem Weg zu einer gelungenen Entwicklung von Inklusion in Schule und Unterricht. Daher ist es dringend erforderlich, Veranstaltungen zur Inklusion in der „Pädagogik bei

<sup>127</sup> Universität Würzburg (2015): Studienverlaufsplän für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen; Universität München (2014): Studienverlaufsplän Lernbehindertenpädagogik (LA für Sonderpädagogik (GS)/Unterrichtsfach)

<sup>128</sup> Universität Würzburg (2015): Studienverlaufsplän der Pädagogik bei Verhaltensstörungen; Universität München (2014): Pädagogik bei Verhaltensstörungen (LA für Sonderpädagogik (GS)/Unterrichtsfach)

<sup>129</sup> Universität Würzburg (2015): Studienverlaufsplän der Sprachheilpädagogik – vorläufige Version zum WS 2015/2016; Universität München (2015): Sprachheilpädagogik (LA für Sonderpädagogik (GS)/Unterrichtsfach)

<sup>130</sup> Universität München (2016): Prävention, Inklusion und Rehabilitation (PIR) bei Hörschädigung (Bachelor)

<sup>131</sup> Klesmann, Martin (2016): Pädagogik im Umbruch in: Berliner Zeitung

Verhaltensstörungen“ anzubieten, um Studenten ein entsprechendes Fachwissen und eine Auseinandersetzung mit der Thematik zu ermöglichen. Gleiches gilt auch für Studenten anderer sonderpädagogischer Fachrichtungen. Es könnte entschieden zurückgewiesen werden, dass die Sprachheilpädagogik aufgrund ihrer fachlichen Spezifität eher als Fachkraft statt als Lehrkraft im interdisziplinären Gefüge auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem betrachtet wird. Allerdings bietet die Universität Würzburg spezifische didaktische Methode im Unterricht mehrfachbehinderter Schüler angesichts der heterogenen Bildungsförderungsgruppe im Rahmen der vertiefenden Aspekte der Körperbehindertenpädagogik an. Insgesamt werden noch wenige Studienveranstaltungen zur Inklusion in den einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen angeboten, in denen jedoch die Berücksichtigung des Konzepts zu Kooperation, Integration und Inklusion bei den Curricula für das Lehramtsstudium für Sonderpädagogik grundlegend gefordert wird (vgl. KMK 2008, 54). Allerdings ist zu bedenken, dass es auch Studienveranstaltungen über Inklusion bzw. inklusive Schulentwicklung im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaften gibt. Diese sind im Folgenden dargestellt:

*Tab. 32 Veranstaltungen zur Inklusionsthematik in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften des Lehramts für Sonderpädagogik (Unterrichtsfach GS) an den Hochschulen München und Würzburg*

<b>Name der Hochschule</b>	<b>Veranstaltung zur Inklusionsthematik in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften</b>	<b>Veranstaltungsform</b>
München <sup>132</sup>	-Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen	Vorlesung
Würzburg <sup>133</sup>	-Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters und Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen	Vorlesung
	-Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen: Psychologische Grundlagen und Methoden/Programme zur Konzentrations-, Motivations- und Leistungsverbesserung -Besonders begabte Kinder und Jugendliche: Grundlagen und Maßnahmen -Psychologisch fundierte Programme zur Beeinflussung von Verhaltensauffälligkeiten	Seminar
	-Begegnung mit kollegialer Beratung (Supervision)	Übung

Die Notwendigkeit, oben dargestellte Studienveranstaltungen zur Inklusionsthematik anzubieten, ergab sich unmittelbar aus den veränderten Bedingungen an den Regelschulen, an denen

<sup>132</sup> Universität München (2015): EWS-Studium an der LMU (Modularisiert) - Übersicht

<sup>133</sup> Universität Würzburg (2015): Fachspezifische Bestimmungen für Erziehungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen



die stets wachsende Zahl der Schüler mit einer Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung und Migrationshintergrund (Deutsch als Zweitsprache) eine (eigentlich bereits alte) und neue Herausforderung für das Schulsystem und die Gesellschaft darstellt. Die Studieninhalte der Erziehungs- und Bildungswissenschaften bleiben angesichts der Inklusionsdebatte trotz des deutlichen Zuwachses an Schülern mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung vorerst unverändert. Es werden momentan noch keine Veranstaltungen angeboten, die übergreifend von Studenten aller sonderpädagogischer Fachrichtungen oder auch anderer Lehramtsstudiengänge besucht und in denen Fachwissen und Kompetenzen für den inklusiven Schulunterricht im Rahmen der Schulpädagogik erworben werden können. Aus dem spezifischen Charakter der einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen ergibt sich, dass für die Ausbildung von Sonderschullehrern in Bayern gemeinsame inklusive Curricula und Konzepte entworfen werden, oder voraussichtlich in Planung sind, sowohl innerhalb in der Sonderpädagogik mit ihren Fachrichtungen auch übergreifend für alle – auch nicht-sonderpädagogische – Lehramtsstudiengänge, wie etwa in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Zusammenfassend soll nun ein Überblick über die Fördermaßnahmen in Bayern zur Weiterentwicklung einer inklusiven Lehrerausbildung gegeben werden, deren Umsetzung im Aktionsplan von 2014 wie folgt angeregt wurde:

- „Verstärkte Beschäftigung von Lehrern mit Behinderung,
- Aufnahme der Anforderungen an eine inklusive Bildung in das Pädagogik-Studium und entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten für Pädagogen,
- Inklusionsorientierte Fortbildungen für die Schulaufsicht und die Lehrkräfte von Grund-, Mittel- und Förderschulen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration 2014, 77)“.

Gemäß diesen Forderungen nach Umsetzung der Fördermaßnahmen zur Etablierung einer inklusiven Lehrerausbildung wurde in diesem Kapitel auf Folgendes hingewiesen:

- Konzentration besonders auf die dritte Lehrerbildungsphase (Fort- und Weiterbildung) zur inklusiven Bildung,
- Beschränkung der inklusiven Bildung auf Schulart, -form und -stufe.

Die Fördermaßnahmen hinsichtlich eines inklusiven Schulsystems und -unterrichts scheinen sich eher nachrangig in der pädagogischen Lehrerausbildung widerzuspiegeln. Sie finden nämlich vorrangig nicht in der ersten Ausbildungsphase statt, sondern konzentrieren sich auf die

zweite bzw. dritte Phase der Fort- und Weiterbildung, obwohl die Ausbildung zum Lehrer auf einem Hochschulstudium basiert und die Lehramtsabsolventen unmittelbar pädagogisch und didaktisch auf eine inklusive Bildung vor Ort vorbereitet werden sollten (vgl. KMK 2010, 51). Zentrale Themenschwerpunkte im Grundstudium sind beispielsweise Heterogenität, Teamarbeit (gemeinsamer Unterricht) und individuelle Förderung bzw. mobile sonderpädagogische Dienste für ambulante Förderung. Die Auseinandersetzung mit der Thematik der Inklusion ist für angehende Lehrkräfte enorm wichtig, um sich eigene Einstellungen und Perspektiven anzueignen, und diese dann mit grundlegenden pädagogischen und didaktischen Kenntnissen für den Schulunterricht zu verbinden. Bayerische Curricula für Sonderpädagogen bieten bereits einige Veranstaltungen hierzu an, welche jedoch nicht ausreichen, wenn es besonders um allgemeine sonderpädagogische Erziehung und Förderung von Fachkompetenzen der übergreifenden verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte geht. Dies wird im Kapitel 5.2 noch näher erläutert.

#### Lehramtsstudiengang für Grundschulpädagogik bezüglich Inklusion

Das Lehramt an Grundschulen umfasst folgende pädagogische und didaktische Studieninhalte: Unterrichtsfach (ein Fach), Didaktik der Grundschule (drei Fächer), Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften, Praktikum, Zulassungs- bzw. Abschlussarbeit. Als Unterrichtsfächer können beispielsweise Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Geographie, Geschichte, Mathematik, Musik, Physik, Sozialkunde, evangelische oder katholische Religionslehre, Sport gewählt werden. Bei der Wahl des Unterrichtsfachs Englisch ist ein sprachlicher Einstufungstest obligatorisch. Das Unterrichtsfach besteht aus zwei Teilbereichen (Fachwissenschaft und Fachdidaktik). Es ist gemäß der Studienanforderung des jeweiligen Unterrichtsfachs für das Lehramt an Grundschulen so festgestellt, dass die Erschließung fachwissenschaftlicher Inhalte für den Unterricht auch in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mitberücksichtigt, jedoch nicht vertieft wird. Zur Didaktikgruppe der Grundschule gehören Deutsch, Mathematik und ein weiteres Fach, welches meistens in Musik, Kunst oder Sport besteht. Für diese Fächer muss eine Eignungsprüfung abgelegt werden. Folgende Tabelle liefert eine Übersicht über das Studium des Grundschullehramts in Bayern mit den jeweiligen Bereichen:

Tab. 33 Der Studiengang Grundschullehramt in Bayern und seine Studienanteile (KMK 2014)

Land	Lehramtstyp (1)	Studienanteile		Studienleistungspunkte (ECTS)	Studienvolumen (Semester)
BY	Lehramt an	Unterrichts-	Fachwissenschaften	54 (mindestens 45)	210*

Grundschule	fach	Fachdidaktiken	12 (mindestens 12)	(7 Semester) <sup>134</sup>
	Didaktikgruppe od. Didaktik der GS		70 (mindestens 55)	
	Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften		43 (35+8)	
	Praktika		6	
	Zulassungs- /Abschlussarbeit		10	
	Freier Bereich		15	
*Die Universität München bildet mit einer Gesamtpunktzahl von 213 zu erreichenden Punkten eine Ausnahme.				

Die Didaktik der Grundschule gliedert sich in zwei Bereiche, die wiederum aus der fächerübergreifenden Grundschuldidaktik und drei Didaktikgruppen bestehen. Die Teilbereiche der fächerübergreifenden Grundschuldidaktik sind Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Didaktik des Schriftspracherwerbs und Didaktik des Sachunterrichts. Die jeweiligen Studieninhalte der Grundschuldidaktik fassen sich wie folgt zusammen:

Tab. 34 Studienanforderung der übergreifenden Grundschuldidaktik für Lehramt an Grundschulen in Bayern (ebd.)

Teilbereich der Grundschuldidaktik	Inhaltliche Studienanforderung
Allgemeine Grundschulpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reflexion über die Grundschule als Basisinstitution des deutschen Bildungssystems</li> <li>-institutionelle Bedingungen der Grundschule und des Grundschulunterrichts</li> <li>-Besonderheiten des Bildungsprogramms der Grundschule</li> <li>-Lernvoraussetzungen, -potentialen und -möglichkeiten der Grundschüler</li> <li>-Gestaltungsvarianten des Unterrichts in ihren Voraussetzungen und Effekten</li> <li>-Unterricht, Erziehen, Diagnostizieren, Beraten und Evaluieren als berufliche Anforderungen an die Grundschullehrer</li> </ul>
Didaktik des Schriftspracherwerbs	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Untersuchung unter Einbeziehung einschlägiger bezugswissenschaftlicher Theorien und empirischer Befunde lernförderliche Bedingungen und Maßnahmen</li> <li>-professionelle Diagnose der proximalen Lernausgangslagen und der lernprozessbegleitenden Beobachtung, Beratung</li> <li>-Förderung der schriftsprachlichen Entwicklung der Schüler</li> <li>-Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb</li> <li>-Planen und Reflexion der schriftsprachlichen Lernsituationen und Beurteilen ihrer didaktisch-methodischen Möglichkeiten</li> </ul>
Didaktik des Sachunterrichts	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Berücksichtigung fachlicher und fachdidaktischer Aspekte sowie der Lernausgangslagen der Schüler fundierte Entscheidung über die Auswahl</li> <li>•Strukturierung von naturwissenschaftlichen, technischen und sozialwissenschaftlichen Inhalten</li> <li>-Förderung der Grundschulkinder in der Entwicklung von Wissen, Können, Verstehen, Interessen und Haltungen</li> <li>-Handeln in der Gesellschaft in Gegenwart und Zukunft selbständig, kompetent und verantwortlich</li> <li>-Analysieren und Bewerten der aktuellen Konzeptionen von Sachunterricht</li> <li>-Entwurf und Reflexion der exemplarischen Unterrichtsvorhaben für den Sachunterricht</li> </ul>

<sup>134</sup> Die Studiendauer für Lehramt an Grundschule kann zwischen 6 und 11 Semester betragen.

Zum Studiengang des Grundschullehramts beschloss die KMK eine Mindestanforderung für die Lehrerausbildung in Form so genannter Kompetenzprofile (vgl. KMK 2010, 50). Die von der KMK vorgelegten Mindestanforderungen an die Studieninhalte für das Grundschullehramt wurden anhand des primarstufenspezifischen Kompetenzprofils für Grundschullehrer standardisiert. Hierbei wird indirekt auch auf inklusive Bildung eingegangen, denn der „Grundschulabsolvent muss in der Lage sein, Möglichkeiten für einen förderlichen Umgang mit Heterogenität in der Grundschule bei der Gestaltung integrativer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zu begründen“ (vgl. ebd.). Besonders wenn es um inklusive Bildung im Studienbereich erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlegung geht, stellen sich deren Studieninhalte über inklusive Bildung so dar: Gestaltungen von Lernumgebungen - Umgang mit Heterogenität, Differenzierung und Förderung, Kinder mit besonderem Förderbedarf/Aspekte interkultureller Bildung - Spracherwerb und Sprachförderung, Herkunftssprachen, Familiensprachen, Mehrsprachigkeit (ebd. 49).

Die Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaften bzw. Gesellschaftswissenschaften, die von allen Lehramtsstudiengängen gemeinsam erworben werden, bestehen aus Allgemeiner Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie. Ebenfalls bieten die Erziehungswissenschaften teilweise Veranstaltungen zu Inklusion innerhalb des Moduls der Psychologie an, bei denen es sich meistens um den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung handelt, z.B. erzieherische und disziplinäre Schwierigkeiten im Schulalltag sowie Störungen und Auffälligkeiten im emotionalen und Verhaltensbereich. Welche Veranstaltungen zur Inklusionsthematik im Studium des Fachs Erziehungswissenschaften im Rahmen des Studiengangs Lehramt an Grundschulen an bayerischen Hochschulen angeboten werden, veranschaulicht die nachfolgende Tabelle:

*Tab. 35 Veranstaltungsangebot zu Inklusion und Sonderpädagogik im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums des Grundschullehramts an Hochschulen in Bayern*

Name der Hochschule	Veranstaltungen zu Inklusion und Sonderpädagogik im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums
Augsburg <sup>135</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lern- und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen</li> <li>-Chancen und Herausforderungen heterogener Bildungskontexte</li> <li>-Fachdidaktisches Praktikum Deutsch als Zweitsprache</li> </ul>

<sup>135</sup> Modulhandbuch Erziehungswissenschaftliches Studium im Lehramt für alle Schularten (Stand: 26.10.2015)

Bamberg <sup>136</sup>	-Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation -Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen (z.B. Lern- und Verhaltensschwierigkeiten)
Eichstätt-In- golstadt <sup>137</sup>	-Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie; Psychologische Diagnostik und Evaluation für Lehramtsstudenten
Erlangen-Nürnberg <sup>138</sup>	-Entwicklung, soziale Einflüsse, individuelle Unterschiede, Lern-/Verhaltensstörungen -Entwicklung und Verhaltensauffälligkeiten
München <sup>139</sup>	-Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. -Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation
Passau <sup>140</sup>	-Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation -Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen
Regensburg <sup>141</sup>	-Beurteilen und Evaluieren von Lehr-Lern-Prozessen und Individuelle Förderung und Beratung -Vorlesung zum Themenbereich Differentielle und Persönlichkeitspsychologie im Kontext der Schule -Seminare zum Themenbereich Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen
Würzburg <sup>142</sup>	-Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters und Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen -Differentielle und Persönlichkeitspsychologie im Kontext Schule und Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation

In Bayern wird in den Erziehungswissenschaften des Lehramts an Grundschulen die Heterogenität und Vielfalt der Schülerschaft mit Förderbedarf, die sich etwa aus Migrationshintergrund, Lernumgebung und unterschiedlichen Leistungsniveaus ergibt, berücksichtigt (vgl. Kopp 2009, 8). Außerdem sind von Studierenden einige Veranstaltungen zu inklusionsbezogener Schulentwicklung an den jeweiligen Hochschulen auszuwählen. Die Universität Würzburg bietet z.B. folgende Lehrveranstaltungen (Seminare und Vorlesungen) im Freien Bereich des Lehramtsstudiengangs an:

- Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen: Psychologische Grundlagen und Methoden/Programme zur Konzentrations-, Motivations- und Leistungsverbesserung
- Besonders begabte Kinder und Jugendliche: Grundlagen und Maßnahmen
- Gesprächsführung für (zukünftige) Lehrpersonen
- Spezielle Lernstörungen aus psychologischer Sicht: Grundlagen, Diagnose und Intervention
- Psychologisch fundierte Programme zur Beeinflussung von Verhaltensauffälligkeiten

<sup>136</sup> Modulhandbuch Lehramtsstudium an öffentlichen Schulen an der Universität Bamberg (Stand: 21.07.2015)

<sup>137</sup> Studienordnung für das Lehramtsstudium des Faches Erziehungswissenschaften (Stand: 08.2016)

<sup>138</sup> Erziehungswissenschaften und Didaktik. Lehramtsstudiengänge (Stand: 08.2016)

<sup>139</sup> Modulhandbuch Studium des Faches Erziehungswissenschaften im Rahmen des Studiengangs Lehramt an Grundschulen (Stand: 12.08.2014)

<sup>140</sup> Modulkatalog Erziehungswissenschaften modularisiertes Lehramtsstudium (Stand: 02.10.2015)

<sup>141</sup> Modul: Erziehungswissenschaften im Rahmen des Lehramtsstudiums (Stand: 2009)

<sup>142</sup> Fachspezifische Bestimmungen für Erziehungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen (Stand: 20.10.2015)

- Begegnung mit kollegialer Beratung (Supervision)
- Psychologische Lehrertrainings als Vorbereitung auf die Berufspraxis (Universität Würzburg 2015, 17ff)

Im Rahmen der Grundschulpädagogik und -didaktik bieten die Hochschulen Augsburg und Regensburg ebenfalls folgende Veranstaltungen zur Inklusion an:

- Universität Augsburg: Freier Bereich-Profilbereich „Förderung von Schüler mit besonderem Förderbedarf“ (20 Leistungspunkte)
- Universität Regensburg: Basisqualifikation „Profilbildung Integration – Inklusion“ (dreisemestrige Vorbereitung auf aktuellen Herausforderungen im Lehrerberuf)

Die Universität Augsburg bietet dabei im Rahmen der Grundschulpädagogik und -didaktik ein Modul mit dem Titel „Anschlussfähige Bildung für alle ermöglichen - Umgang mit Heterogenität in der Grundschule“ (2 SWS – 3 LP). Mit dem Besuch der folgenden Lehrveranstaltungen kann das Zertifikat „Inklusion“ erworben werden:

- Unterrichten in inklusiven Settings: Modelle und Methoden (Methoden),
- Inklusion von Kindern mit Behinderung in der Grundschule (theoretische Grundlagen) und
- Wege zu einer inklusiven Schule – geschichtliche Hintergründe, pädagogisch-didaktische Grundlagen und systemisch-konstruktivistische Förderkonzepte (Modulhandbuch der Universität Augsburg zum Sommersemester 2015, 11ff).

Ferner wird der Profilbereich „Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf“ mit folgenden vier Lehrveranstaltungen als Erweiterungsfächer angeboten:

- „Schüler mit besonderem Förderbedarf in der Regelschule: Förderinstitutionen, Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern, Lernbesonderheiten bei Schülern,
- Sozialpädagogik im schulischen und außerschulischen Bereich: Sozialpädagogik im schulischen und außerschulischen Bereich: Theorie,
- Basiskompetenzen für den Lehrerberuf: Beruf, Rolle und Persönlichkeit des Lehrers, Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf und
- Beratung, Förderung, Erziehung, Bildung: Beratung, Förderung, Erziehung, Bildung“ (ebd.)

Das Studienprofil orientiert sich an alltagsnahen Themen pädagogischer und didaktischer Lehrerbildung, z.B. gemeinsamer Unterricht, individuelle Förderung oder alternative Leistungsbeurteilung in inklusiven Unterrichtssettings, als an den pädagogischen Handlungskompetenzen der Lehrkraft. Ein Großteil dieses Profils scheint sich in Fort- und Weiterbildungen von berufs-

tätigen Lehrern auf sonderpädagogische Aspekte zu konzentrieren, von denen auch das Erweiterungsfach des Lehramtsstudiums geprägt ist. Im Erweiterungsfach werden Lehr- und Lernveranstaltungen mit inklusiven Themen angeboten, die in der Regel für die pädagogische Praxis im Lehreralltag erforderlich sind.

Seit 2013 bietet die Universität Regensburg das Studienprofil Integration - Inklusion an, ein an Studenten des Grundschullehramts gerichtetes Zusatzstudium mit Inhalten zur Inklusion. Das vom Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Regensburg auf freiwilliger Basis organisierte Profil ist folgendermaßen strukturiert:

Tab. 36 Studienplan zum Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen (ZIB) der Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Regensburg (Stand: April 2016)

Zielgruppe	Inhalt		Dauer
	Theorie	Praxis	
Studierende des Lehramts für Grund- und Mittelschule der Universität Regensburg Zielgruppe: ab dem 2. Semester Keine Voraussetzung zur Teilnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Grundlagen Inklusion (Semester 1)</li> <li>-Konzept von Inklusion</li> <li>-Heterogenitätsdimensionen (sonderpädagogische Förderschwerpunkte)</li> <li>-Gesetzliche und schulische Rahmenbedingungen</li> <li>-Schulsysteme in anderen (Bundes-) Ländern</li> <li>-Aufgabenfeld von Lehrkräften in inklusiven Settings</li> <li>-Schulentwicklungsprozesse</li> <li>-Selbstevaluation und -reflexion</li> <li>•Lernen in inklusiven Settings (Semester 2)</li> <li>-Grundlagen zum Lernen in inklusiven Settings (Wie wird gelernt? Einbindung aller Lernbereiche)</li> <li>-Schwerpunkt: Lernen ist Kommunikation (Kommunikationssituationen, Grundlagen einer effektiven Kommunikation, Kommunikationsbarrieren und deren Überwindung)</li> <li>•Kooperation in inklusiven Settings (Semester 3)</li> <li>-Zusammenarbeit mit Eltern und Familien (Grundlagen der Elternkooperation, Beratung von Eltern und Familien)</li> <li>-Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften (Unterstützungssysteme und -strukturen, Kooperative Konzepte zur Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Diagnose und Förderung (Semester 1)</li> <li>-Arbeit mit einem Kind mit besonderen Bedürfnisse</li> <li>-Schwerpunkte: Eingangsdiagnostik und individuelle Förderung</li> <li>•Unterstützung aller Lernenden in inklusiven Settings I (Semester 2)</li> <li>-Arbeit mit einer Kleingruppe (3-6 Kinder; mindestens ein Kind mit besonderen Bedürfnissen)</li> <li>-Schwerpunkte: Differenzierung, Offener Unterricht, Einbindung aller Lernbereiche</li> <li>•Unterstützung aller Lernenden in inklusiven Settings II (Semester 3)</li> <li>-Arbeit mit einer Gruppe (ab 6 Kindern) oder mit einer Klasse</li> <li>-Schwerpunkt: Gemeinsames Lernen</li> </ul>	3 Semester
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Zusätzlicher praktischer Anteil des Zertifikats Inklusion Basiskompetenzen</li> <li>-Praktikum an unterschiedlichen Praxisstellen oder</li> <li>-Exkursion + verkürztes Praktikum</li> </ul>		

Der Studienplan umfasst Wissen und Kompetenzen (theoretische und praktische Studieninhalte) zur Inklusion. Zusätzlich werden forschende Tätigkeiten im Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen (ZIB) z.B. Begleitforschung Befragungen (Fragebogen, Interview etc.) vorgenommen

(vgl. ebd.). Zu den Aufgaben, welche Lehrer im Bereich der inklusiven Bildung in der Regel übernehmen sollen, zählen u.a. Diagnose, Kooperation, Beratung und pädagogische und didaktische Handlungskompetenzen im Schulalltag (vgl. Hillenbrand/Melzer/Hagen 2013; Hillenbrand & Melzer 2015, 231). Die Aufgaben werden in diesem Studienplan in Form von z.B. Praktika, Forschung und Teilnahme an Exkursion über Inklusion abgedeckt. Diese Lernveranstaltungen müssen zu den grundschulpädagogischen Seminaren besucht werden und die Leistungspunkte können für den freien Bereich angerechnet werden (ebd.). Ihr Engagement in der Lehrerbildung und ihre hochaktuellen Konzepte und Vorhaben mit inklusivem Charakter trug vermutlich auch dazu bei, dass es die Universitäten Regensburg, Augsburg und Bayreuth kürzlich bei der gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) in die erste Förderphase geschafft haben.<sup>143</sup> Ihre Projekte zielen auf eine Professionalisierung und Ausweitung der Lehrerbildung auf inklusive Bildung ab. Für folgende Projekte erhielten die Universitäten Auszeichnungen: Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (Universität Augsburg), Kooperative Lehrerbildung gestalten (Universität Regensburg) und Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität (Universität Bayreuth) (vgl. GWK 2015b, 1).

An der Universität Passau haben Studierende die Möglichkeit, ein Schwerpunktzertifikat zu wählen, das sich auf drei Basismodule – pädagogische Begabungsförderung, inklusive Schulentwicklung und keine Wahl eines Schwerpunkts – innerhalb der Grundlagen der Grundschulpädagogik und -didaktik verteilt. Sie werden nach der Orientierungsphase im Lehramtsstudium im 1. und 2. Semester gewählt und anschließend als Studienschwerpunkt zertifiziert (vgl. Universität Passau 201ba, Anhang 3).<sup>144</sup> Bei der Betrachtung der dargestellten Tabellen ist festzuhalten, dass die bayerischen Hochschulen Augsburg und Regensburg in Hinblick auf inklusive Lehrerausbildung im Bereich Grundschulen deutlich aktiver als andere Hochschulen mit dem Studienangebot Grundschullehramt sind. Augsburg und Regensburg sind mit ihren Angeboten eines Erweiterungsfaches oder Zusatzstudiums Vorreiter in Sachen inklusive Lehrerbildung. Sechs bayerische Hochschulen bieten im Vergleich dazu inklusive bzw. sonderpädagogische

---

<sup>143</sup> Die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) wurden von den Regierungschefs von Bund und Ländern gegründet, um sich gemeinsam mit forschungsrelevanten Fragen wie in etwa mit politischen Strategien und dem Wissenschaftssystem zu beschäftigen. Am 12.04.2013 vereinbarten Bund und Ländern in einem gemeinsam Forschungsprojekt, das sich „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nannte, die erste Phase der Förderung bis 2018 umzusetzen (vgl. GWK 2015a, 1; 5).

<sup>144</sup> Leider sind die Veranstaltungen des Zertifikats für inklusive Schulentwicklung im Modulkatalog der Grundschulpädagogik für modularisiertes Lehramt nicht recherchierbar (vgl. Universität Passau 201ba).



Veranstaltungen im Rahmen der Erziehungswissenschaften der grundschulpädagogischen Lehrerbildung an, die in anderen Studienbereichen nicht zu finden sind, obwohl die Auseinandersetzung mit der Sonderpädagogik im Studium des Grundschullehramtes durch vermehrte Einschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf bereits seit 1994 von der KMK empfohlen wird. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass Lehramtsstudenten mit punktuell angebotenen sonderpädagogischen Lehrveranstaltungen nicht adäquat auf inklusive Settings vorbereitet werden können (vgl. Stayton & McCollum 2002).

Außerdem bietet das Zentrum für Lehrerbildung als wissenschaftliches Weiterbildungsinstitut der bayerischen Hochschulen einige lehramtsübergreifende Veranstaltungen zum Thema Inklusion an, die sich inhaltlich aus den praktischen Erfahrungen mit Inklusion aus der schulischen Praxis zusammensetzen. Folgende Veranstaltungen und Forschungsprojekte werden angeboten und durchgeführt:

*Tab. 37 Inklusionsbezogene Studienveranstaltungsangebote und Forschungsprojekte des jeweiligen Zentrums für Lehrerbildung in Bayern*

<b>Name der Hochschule</b>	<b>Inklusionsbezogenes Programm und Projekt</b>	<b>Beginn des Angebotes</b>	<b>Zielgruppe</b>	<b>Schwerpunkte und Themen der Forschungsprojekte und Veranstaltungen</b>
Augsburg <sup>145*</sup>	Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität	2015	Lehramtsstudierende	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Adaptives Unterrichten auf Grundlage der Lernvoraussetzungen der Schüler</li> <li>· Individuelle Beratung und Förderung</li> <li>· Einsatz und Analyse von Bildungsmedien</li> <li>· Sprachbildung und Sprachförderung</li> </ul>
Bamberg <sup>146</sup>	Teilhabe von Schülern mit Behinderung an Schulen mit Schulprofil 'Inklusion'	2015-2016	Lehramtsstudierende	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Kennenlernen der theoretischen Konzepte zu Inklusion und Herausforderung bzw. Problematiken bei der inklusiven Förderung vor Ort durch Zusammenarbeit mit einer Schule</li> <li>· Befähigen der Studierende zum Verständnis der je individuellen Perspektive einzelner Schüler mit Förderbedarf</li> </ul>
Bayreuth <sup>147*</sup>	Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität	2015	Lehrkräfte und Lehramtsstudierende	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Diversität bzgl. Fachkompetenz in der Schule</li> <li>· Kulturelle Diversität in der Schule</li> <li>· Diversität bzgl. Fachkompetenz an der Universität</li> <li>· Kulturelle Diversität an der Universität</li> </ul>
Eichstätt-	Modul- und Zusatzstudien:	2016	Angehende Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Weiterbildungsmöglichkeit der Lehramtsabsolventen auf außerschulische</li> </ul>

<sup>145</sup> Universität Augsburg (2015): Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)

<sup>146</sup> Universität Bamberg (2015): Teilhabe von Schülern mit Behinderung an Schulen mit Schulprofil 'Inklusion'

<sup>147</sup> Universität Bayreuth (2015): Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität

Ingolstadt <sup>148</sup>	Sprachqualifizierung und Integrationscoaching für die Arbeit mit Flüchtlingen			Berufsfelder in den Bereichen der Sprach- und Integrationsarbeit mit Flüchtlingen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachdidaktik (Basis und Vertiefung)</li> <li>- Flucht &amp; Migration (Basis und Vertiefung)</li> <li>- Praktikum</li> </ul>
Erlangen-Nürnberg <sup>149</sup>	Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen (ab Jgst. 5)	2016	Angehende Lehrkräfte	· Schulart- und fächerübergreifende Seminar: pädagogische Ansätze der individuellen Förderung in den Mittelpunkt
München <sup>150</sup>	Inklusionstraining und Inklusives Intensivpraktikum durch Tandemstudierende	Seit 2013/14	Lehramtsstudierende aller Richtungen außer Sonderpädagogik	· Geschichtliche und rechtliche Aspekte von Inklusion sowie wichtige Begrifflichkeiten · Sonderpädagogische Förderschwerpunkte: Symptome, Interventionsmaßnahmen und organisatorische Hilfsmittel · Hospitation an einer inklusiv arbeitenden Schule · Didaktik und Methodik für einen inklusiven Unterricht
Passau <sup>151</sup>	Deutsch als Zweitsprache – Ein Qualifizierungsangebot	2016	Lehramtsstudierende aller Schularten und aller Fächer	· Deutsch als Zweitsprache · Didaktik des Deutschen als Zweitsprache für sprachlich heterogene Klassen
Regensburg <sup>*152</sup>	Kooperative Lehrerbildung Gestalten	2015	Angehende Lehrkräfte und Lehramtsstudierende	· Kohärenz im Studien- und Ausbildungsprogramm (Referendariat) · Orientierung und Begleitung · Qualitätssicherung · Heterogenität und Inklusion
Würzburg <sup>153</sup>	Inklusion – Gelingensfaktoren für Kinder mit einer Autismus – Spektrums – Störung (ASS)	Seit 2015	Keine erfahrende Studierende mit dem Thema ASS	Bedeutung der ASS Verschiedene Formen der ASS Unterstützungsmöglichkeiten der ASS <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erstellen einer Seminararbeit über Schüler mit Autismus (Erklärung, Hilfsmaßnahmen, Beispiele etc.)</li> </ul>
<b>Hinweis</b> Das * bezeichnete Programm wird im Rahmen der gemeinsamen "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.				

<sup>148</sup> KU Eichstätt-Ingolstadt (2016): Modul- und Zusatzstudien: Sprachqualifizierung und Integrationscoaching für die Arbeit mit Flüchtlingen

<sup>149</sup> Universität Erlangen-Nürnberg (2016): Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen (ab Jgst. 5)

<sup>150</sup> Universität München (2013): Inklusionstraining und inklusives Intensivpraktikum durch Tandemstudierende

<sup>151</sup> Universität Passau (2016): Deutsch als Zweitsprache – Ein Qualifizierungsangebot für Lehramtsstudierende aller Schularten und aller Fächer

<sup>152</sup> Universität Regensburg (2015): Kooperative Lehrerbildung Gestalten

<sup>153</sup> Universität Würzburg (2015): Inklusion – Gelingensfaktoren für Kinder mit einer Autismus-Spektrums-Störung (ASS)

Die laufenden Forschungsprojekte beziehen sich darauf, wie Lehrerprofessionalität und -kompetenzen durch interdisziplinäre Lehrerbildung schulische Heterogenität im inklusiven Schulsystem wirksam optimieren kann. Hier bezieht die heterogene Schülerschaft sich auf Behinderung bzw. Beeinträchtigung, Herkunft, Sprache und Kultur. Im Rahmen der Kooperationsarbeit von Schule und Universität wird von Lehramtsstudierenden durch angebotene theoretische und praktische inklusionsbezogene Veranstaltungen erwartet, dass sie einen umfassenden und realistischen Überblick über Schule und Klassenstruktur als Institution, Organisation und Arbeitsplatz erhalten, sowie auf die Herausforderungen und Probleme der inklusiven Schulbildung vorbereitet werden.

Im folgenden Abschnitt wird auf repräsentative Grundmodelle der jeweiligen Universitäten und deren individuelle Konzepte im Rahmen der inklusiven Lehrerbildung auf Bundesebene näher eingegangen, um Vergleiche dazu ziehen zu können, wie inklusive Lehrerbildung an den Universitäten organisiert und strukturiert ist und wie sie vollzogen wird. Der bundesweite Vergleich kann in der Beantwortung dieser Forschungsfrage durch vielfältige Aspekte aus unterschiedlichen Ausbildungskonzepten reflexiv unterstützen. Weil der Trend deutlich in Richtung inklusive Beschulung geht, sollte auch die Lehrerausbildung folgen und der Inklusion den Rang einer eigenen Fachrichtung innerhalb der Sonderpädagogik zuweisen, sowie entsprechende Curricula für Studenten der Sonderpädagogik hervorbringen. Die gängigen Umsetzungsmodelle für Lehrerausbildung können Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik in einem Spannungsfeld zwischen konsekutiver Struktur und Polyvalenz bzw. Professionalisierung eingeordnet werden, was die folgende Übersicht für die bundesweiten Hochschulen nachvollzieht:

*Tab. 38 Grundmodell der universitären Lehrerbildung in Hinblick auf inklusive Pädagogik und Sonderpädagogik (vgl. Ackermann 2010, 131ff; Moser & Demmer-Dieckmann 2012, 159f)<sup>54</sup>*

	<b>Lehrerbildungsmodell</b>	<b>Hochschule</b>
1	Gemeinsame inklusive Ausbildungsanteile (Module) an parallel laufenden verschiedenen Fachrichtungen innerhalb der Sonderpädagogik	<b>Halle-Wittenberg</b> , Frankfurt/M, Gießen
2	Polyvalenter und crosskategorialer B.A.-Studiengang für Sonderpädagogik	<b>Oldenburg</b> , Hannover
3	Integrierte sonderpädagogische Studieninhalte in den allgemeinen Lehramtsstudiengänge	<b>TU Berlin, Humboldt zu Berlin</b> , Koblenz-Landau, Bremen, Universität zu Köln, Siegen, Flensburg, Hamburg

<sup>54</sup> In den Bundesländern gibt es unterschiedliche Lehrerausbildungsmodelle je nach Hochschule, wenn es um die inklusive Bildung geht.

4	Sonderpädagogik als Aufbau-Studium (sonderpädagogische Zusatzqualifikation im Rahmen eines Master-Studiengangs)	<b>Bielefeld</b> , PH Ludwigsburg
5	Integriertes sonderpädagogisches B.A./M.A.-Studium oder inklusive Pädagogik mit Doppelqualifizierung (Kombi-Lehramt)	<b>Bielefeld, Bremen, Siegen</b>
6	Traditioneller sonderpädagogischer fachrichtungsorientierter Studiengang für Sonderpädagogik	PH Heidelberg, <b>München</b> , TU Dortmund, Leipzig, Erfurt, <b>Würzburg</b> , Potsdam, Bochum (ab WS 2014/15), Paderborn (ab WS 2014/15), Wuppertal (ab WS 2014/15)
7	Inklusive Heilpädagogik als Studiengang (kein Lehramtsstudiengang)	<b>EH Darmstadt</b> , Gießen (M.A.), Erfurt (M.A.)

Ackermann (2010) beschreibt die Vielfalt an Konzeptionen nach der Verortung der Sonderpädagogik in der allgemeinen bzw. sonderpädagogischen Lehrerbildung in Deutschland. Er nennt drei Basen, an Hand derer die inklusive Lehrerausbildung strukturiert sein kann:

„Eine erste Basis Fachwissenschaft, i. d. R. ein Unterrichtsfach als Kernfach – das kann auch Sonderpädagogik sein,  
eine zweite Basis mit einer weiteren Fachwissenschaft, i. d. R. ein Unterrichtsfach als Zweitfach – auch hier kann Sonderpädagogik verortet sein,  
und eine dritte Basis ‚Berufs-, Bildungs- oder Professionswissenschaft‘, in der neben den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen teilweise auch die jeweiligen Fachdidaktiken und Schulpraktika untergebracht sind“ (Ackermann 2010, 130).

Diese Modelle gehören somit zu den integrierten Modellen sonderpädagogischer Lehrerausbildung (Ausnahme: verschmolzenes bzw. gemischtes Modell in Berlin), in denen Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik systematische Anstrengungen unternehmen, um die theoretischen und/oder praktischen Erfahrungen der Studierenden zu integrieren und zu koordinieren (vgl. Lindmeier 2013, 182).

Als eine fortschrittliche, inklusiv ausgerichtete Ausbildungsstätte für außerschulische Arbeitsbereiche ist die Evangelische Hochschule Darmstadt (früher: Evangelische Fachhochschule Darmstadt) zu bezeichnen, da sie seit Anfang 2000 einen inklusiven und modularen Studiengang für die Heil- und Sonderpädagogik entwirft. Bei der Entwicklung des Studiengangs konzentriert sich die Hochschule auf die Kernziele:

„einerseits auf die Überwindung des derzeit noch bestehenden Aussonderungssystems im Sinne der Wiedereingliederung 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“ (Stein 2011, 179).

Die durch diese Leitideen entstandenen Curricula beziehen sich grundsätzlich auf die gesamte Gesellschaft sowie alle existierenden Institutionen, und ermöglichen es den Studenten, sich mit den Lern-, Lebens- und Arbeitsbedingungen von Menschen mit und ohne Behinderung umfassend auseinanderzusetzen. Inhaltlich soll es um Menschen in verschiedensten Lebenslagen, unterschiedlichsten Altersstufen und mit einer großen Vielfalt an Unterstützungsbedarf in den verschiedensten gesellschaftlichen Strukturen, Organisationen und Institutionen, und um ihre Teilhabeerschwerpunkte gehen (vgl. ebd., 180).

Seit dem Wintersemester 2014/2015 wird das Studienfach der inklusiven Heilpädagogik als achtsemestriger Bachelorstudiengang (Masterstudiengang: zwei weitere Semester) an der Evangelischen Hochschule Darmstadt in Hessen angeboten; es beinhaltet folgende Module:

*Tab. 39 Module des Studiengangs der inklusiven Heilpädagogik (Bachelor) an der Evangelischen Hochschule Darmstadt (Studien- und Prüfungsordnung 2013, 6ff)<sup>55</sup>*

<b>Modul</b>	<b>Modulbezeichnung</b>	<b>ECTS</b>
1	Einführung in die Integrative Heilpädagogik	10
2	Ethik der Integrativen Heilpädagogik	12
3	Pädagogik als Erziehungs- und Bildungswissenschaft	8
4	Teilhabe: Recht und Politik	10
5	Theorieansätze und Terminologie der Integrativen Heilpädagogik	9
6	Beiträge der Sozial- und Entwicklungspsychologie und der Psychopathologie für inklusive Heilpädagogik	11
7	Bewegung, Sprache, Denken	10
8	Institutionsanalyse	10
9	Grundlagen didaktischer Planung	16
10	Diagnostisches Handeln	12
11	Das Eigene und das Fremde. Kulturtheorien - Worldviews - Ästhetische Praxis	6
12	Praxis - Studien - Projekt I	30
13	Internationale und vergleichende Heilpädagogik	6
14	Beratungshandeln	6
15	Teilhabe: Sozialraumanalyse und kommunale Planung	10
16	Forschendes Lernen	17
17	Sozialpolitik/Sozialrecht	7
18	Praxis - Studien - Projekt II	18
19	Forschungsmethodologie und Bachelor –Thesis	14
20	Perspektive Inklusion/Inklusives Denken und Handeln	11
21	Organisations- und Konzeptentwicklung	7
Leistungspunkte gesamt		240

<sup>155</sup> Evangelische Hochschule Darmstadt (2013): Studiengang inclusive Education/Integrative Heilpädagogik. Modulhandbuch und Lerninhalte (Curriculum)

Die Curricula der inklusiven Heilpädagogik umfassen hier gemäß ihrer Leitidee vielfältige Handlungsfelder, die vorrangig im heil-, sonder- und sozialpädagogischen Bereich, und weniger im allgemeinpädagogischen Bereich zu verorten sind. Es umfasst keine übergreifende und umfangreiche Ausbildung, sondern eine speziell inklusive Ausbildung innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik, die aber nicht einer bestimmten Schulstufe zugeordnet werden kann. Das Modul umfasst keinerlei Studieninhalte der Fachwissenschaft und Fachdidaktik der Sonderpädagogik. Daher dürfen Studenten mit diesem akademischen Abschluss nicht als Lehrkraft in der Schule arbeiten, obwohl sie die gleiche Anzahl an Leistungspunkten oder sogar mehr erwerben als andere Lehramtsstudiengänge. Somit könnte das Studienfach der inklusiven Heilpädagogik beinahe als eine Kombination aus der Heil- bzw. Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik betrachtet werden, und Absolventen somit für die außerschulische sonderpädagogische Förderung besser ausgebildet werden.

Eine inklusive Lehrerausbildung innerhalb der Sonderpädagogik bietet die Universität Halle-Wittenberg in Sachsen-Anhalt mit dem Studienfach „Lehramt an Förderschulen“ an. Hier müssen mit der Bezeichnung „Rehabilitations- und Integrationspädagogik“ obligatorisch mindestens zwei Fachrichtungen der Sonderpädagogik und Studieninhalte der Integrationspädagogik erworben werden. In der Regel ist das Modul der Integrationspädagogik Pflicht für alle Lehramtsstudiengänge. Die Studenten müssen vier inklusive Studienmodule (25 LP) erfolgreich absolvieren, die den Themen Diagnostik und Förderplanung, allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik, inklusive Pädagogik im Spannungsfeld von Homogenisierung, und Anerkennung von Heterogenität sowie Kooperation und Beratung in Handlungsfeldern zugeordnet werden. Die Studienstruktur des „Lehramts an Förderschulen“ ist in folgender Übersicht dargestellt:

*Tab. 40 Übersicht über das „Lehramt an Förderschulen“ (Didaktik für Grundschule) und dessen Inhalte der „Integrationspädagogik“ an der Universität Halle-Wittenberg<sup>156</sup>*

<b>Studienanteile des Lehramts an Förderschulen</b>		<b>Leistungs- punkte</b>
Bildungswissenschaften (Pädagogik/Psychologie)		30
Rehabilitationspädagogik: Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik	Studienprogramme der Integrationspädagogik Modul: Diagnostik und Förderplanung in integrationspädagogischen Kontexten (5LP)	25/115

<sup>156</sup> Universität Halle-Wittenberg (2013): Modulhand für das Studienfach Integrationspädagogik (Grundschule) im Lehramt Grundschulen

Rehabilitationspsychologie Fachrichtung I Fachrichtung II	Modul: Einführung in die Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik (10LP) Modul: Inklusive Pädagogik im Spannungsfeld von Homogenisierung und Anerkennung von Heterogenität (5LP) Modul: Kooperation und Beratung in integrationspädagogischen Handlungsfeldern (5LP)	
Zwei Grundschulfächer		80
Schlüsselqualifikationsmodul für Lehrer		5
Schulpraktika		15
Wissenschaftliche Hausarbeit		15
Abschlussprüfung		10
Gesamtsumme		270

Aus der Übersicht geht hervor, dass keine schulpädagogischen Veranstaltungen in den Bildungswissenschaften angeboten werden und es nur wenige didaktische Grundschulfächer für das Lehramt an Förderschulen gibt. Trotzdem können durch die in diesen Studienanteilen insgesamt zu erreichende Punktzahl die notwendigen Studienvoraussetzungen erfüllt werden. Daher sind in der sonder- und rehabilitationspädagogischen Fachwissenschaft mit 115 LP (Bayern: 120 LP) nicht viele Studienleistungspunkte zu erreichen. Allerdings absolvieren Studenten zwei Praktika in den fünf angebotenen sonderpädagogischen Fachrichtungen im Rahmen der rehabilitationspädagogischen Lehrerbildung.

Die Universität Bremen bietet seit dem Wintersemester 2011/12 den Bachelor- und Masterstudiengang „Inklusive Pädagogik“ als Doppelqualifizierung in Kombination mit dem Lehramtsstudium an, in welchem Veranstaltungen im Primar- und Elementarbereich sowie weitere aus dem inklusiven Bereich angeboten werden. Mit dem Masterabschluss kann sich der Student freiwillig um eine Doppelqualifizierung für das Lehramt für inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik und das Lehramt an Grundschulen bewerben. Durch das sogenannte „große“ Fach, das sich auf schulische Entwicklung im Rahmen der Sonder- und Schulpädagogik bezieht, kann sich der Student im Drei-Fächer-Bachelor im Bildungs- und Erziehungssektor vielschichtig qualifizieren und auf die Praxis vorbereiten:

*Tab. 41 Der Lehramtsstudiengang „Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik“ in Kombination mit dem Grundschullehramt an der Universität Bremen<sup>157</sup>*

<b>Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik in Kombination mit dem Lehramt an Grundschulen</b>
---

<sup>157</sup> Universität Bremen (2016): Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik; Universität Bremen (2016): Drei Fächer Bachelorstudiengang + M. Ed. Grundschule

Studienauf- bau (B.A.)	Bachelor „Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs“ für das Berufsziel Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik	
	Pflichtfächer	Wahlfächer
	Inklusive Pädagogik (groß) und Deutsch oder Elementarmathematik (groß) Erziehungswissenschaften - Umgang an Modulen zur Heterogenität Ein eingebundenes Schulpraktikum mit er- ziehungswissenschaftlichem oder fachdi- daktischem Schwerpunkt 3-wöchiges Schulpraktikum im inklusiven/- sonderpädagogischen Bereich	Deutsch Elementarmathematik Englisch/English-Speaking Cultures Sachunterricht/Interdisziplinäre Sachbildung Kunst-Medien-Ästhetische Bildung Musikpädagogik Religionswissenschaft/Religionspädagogik
	180 LP	
Studienauf- bau (M. Ed)	Master of Education (Berufsziel Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik in Kombi- nation mit dem Lehramt an Grundschulen)	
	Studienbestandteil	Leistungspunkt
	Inklusive Pädagogik und großes Fach -Fachwissenschaft: jeweils 12 LP -Fachdidaktik: jeweils 12 LP	Je 24
	Kleines Fach -Fachwissenschaft: 6 LP -Fachdidaktik: 12 LP	18
	Erziehungswissenschaft (mit Vertiefung Inklusive Pädagogik) -Erziehungswissenschaften: 9 LP -Umgang mit Heterogenität: 9 LP	18
	Schulpraktischer Anteil im Praxissemester	15
	Masterarbeit inklusive Forschungstätigkeit im Fach inklusive Pädagogik	21
	120	

Für das Grundschullehramt und das Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik ist der Studienaufbau der gleiche, lediglich die Vorgaben hinsichtlich der Fächerkombination unterscheiden sich voneinander. Beim Bachelorstudiengang handelt es sich um ein 3-Fächer-Studium mit zwei großen Fächern und einem kleinen Fach. Eines der aufgeführten Wahlfächer ist als kleines Fach zu belegen. Die drei gewählten Fächer werden entsprechend auch im Masterstudiengang fortgesetzt. In der Regel orientiert sich der Studiengang der Inklusiven Pädagogik an beiden Berufszielen. Mit dem Abschluss des Masters of Education erwirbt der Lehramtsan-



wärter eine Doppelqualifikation, mit welcher er entweder Grundschullehrer oder Lehrer für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik wird, er sich also zwischen diesen entscheiden muss.<sup>158</sup>

Im Folgenden sind die Module der Inklusiven Pädagogik dargestellt:

*Tab. 42 Module des Studienganges „Inklusive Pädagogik“ im Rahmen des Lehramts Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik in Kombination mit dem Grundschullehramt an der Universität Bremen (ebd.)*

Semester	Modul: Inklusive Pädagogik (IP)	Studienbezeichnung
Bachelorstudiengang		
1	IP1	Grundlagen Inklusiver Pädagogik
2	IP 2	Bezugswissenschaftliche Grundlagen
3-4	IP3	Inklusive Didaktik 1 (einschließlich praxisorientiertes Element)
3-4	IP4	Modul 4 Förderschwerpunkte 1 Allgemeine Sonderpädagogik, Spezifische Inhalte - Emotionale-soziale Entwicklung, Lernen, Sprache, Geistige Entwicklung
5	IP5	Kooperation und Beratung
6	IP6	Wahlvertiefung
6	IP7	Bachelor-Abschluss
Masterstudiengang (Master of Education)		
1-2	IP8	Inklusive Didaktik 2 (einschl. Begleitung Praxisblock)
1-2	IP9	Fallarbeit und Förderdiagnostik
3-4	IP10	Modul 10 Förderschwerpunkte 2 Seminare müssen im Modul IP4 entsprechen (gleicher Förderschwerpunkt)
3-4	IP11	Masterabschluss (Fortsetzung), Masterarbeit

In der Inklusiven Pädagogik/Sonderpädagogik werden insbesondere didaktische Lehrveranstaltungen mit Inklusionscharakter für die Gestaltung des Unterrichts sowie Veranstaltungen mit den Förderschwerpunkten LSE (Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) und geistige Entwicklung angeboten.

Vergleichbar mit dem Studiengang „Inklusive Pädagogik“ gibt es an der Universität Siegen den Studiengang „Lehramt ohne oder mit integrierter Förderpädagogik“ (IFP), so dass Studenten sonderpädagogische Themen freiwillig in den regulären Lehramtsveranstaltungen mit dem Ziel der Doppelqualifizierung und -professionalisierung wählen können. Darauf aufbauend bietet

<sup>158</sup> Die Universität Bremen bietet ab dem Wintersemester 2014/15 den Studiengang der Inklusiven Pädagogik auch in Kombination mit dem Lehramt für die Sekundarschule an.

die Universität Siegen innerhalb des fachspezifischen Studiengangs Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ den 2. Master of Education an (vgl. Universität Siegen 2015).<sup>159</sup>

An der niedersächsischen Universität Oldenburg wurde in den verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen der Bachelorstudiengang für Sonderpädagogik eingerichtet, ein Zweifächer-Bachelor. Das Studium gliedert sich in drei Bereiche: Sonderpädagogik als 1. Fach, bzw. Majorfach, 2. Fach, bzw. Minorfach und der Professionalisierungsbereich. Es bietet sich für zwei Berufsziele an: zum einen das des Lehrers, also der schulische Bereich, zum anderen das der pädagogischen Fachkraft für den außerschulischen Bereich. Nachfolgend sind die Möglichkeiten dieser Berufsziele Schule dargestellt:

*Tab. 43 Studium der Sonderpädagogik (Berufsziel: Schule) an der Universität Oldenburg (vgl. Ricking & Rieß 2014)*

<b>Studiengang</b>	<b>Berufsziel: Schule Lehramt für Sonderpädagogik (Master of Education)</b>
Master-Abschluss	Lehramt für Sonderpädagogik mit zwei Förderschwerpunkten
Master-Studium (4 Semester- 120 KP)	Sonderpädagogik (1. Fach) mit 39 KP 2. Fach (Unterrichtsfach) mit 30 KP Professionalisierungsbereich mit 51 KP (inklusive Praktika 12 KP & Masterarbeit 27 KP)
Bachelor-Abschluss	Tätigkeitsfelder: Frühförderung, vorschulische Sprachförderung, Heimerziehung, Behindertenhilfe, Familienhilfe, Integrationshilfe
Bachelor-Studium (6 Semester-180 KP)	Sonderpädagogik (1. Fach) mit 90 KP 2. Fach (Unterrichtsfach) mit 30 KP Professionalisierungsbereich mit 60 KP (inklusive Praktika 15 KP & Bachelorarbeit 15 KP)
<b>Anmerkung:</b> Im Bachelor-Studiengang Sonderpädagogik werden drei Module (Basis-, Aufbau- und Akzentsetzungsmodule) miteinander verknüpft. Die Studieninhalte des Professionalisierungsbereichs bestehen aus Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Philosophie und Politikwissenschaften sowie Studienanteilen der Erziehungswissenschaften.	

<sup>159</sup> Universität Siegen (2015): Lehramt an Grundschulen mit integrierter Förderpädagogik (GS-IFP)

Das Bachelor-Studium erstreckt sich über schulische oder außerschulische Bereiche gleichermaßen, sodass die sonderpädagogischen Studienanteile aufgrund der unterschiedlichen Berufsziele fließend ineinander übergehen. Die Studieninhalte der Sonderpädagogik beziehen sich nicht auf bestimmte sonderpädagogische Fachrichtungen, sondern auf gegenwärtige inklusive bzw. sonderpädagogische Handlungsfelder, z.B. gesellschaftliche und familiäre Perspektiven des gemeinsamen Lebens und Lernens, Personenkreis und Gegenstandsverständnis der Sonderpädagogik, Prävention, Intervention und Rehabilitation, Beobachtung und Begleitung von Lernprozessen unter erschwerten Bedingungen, Entwicklung und Beeinträchtigungen, Handlungskompetenzen in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern, sonderpädagogische Handlungskompetenzen im Bereich Motorik und des kreativen Gestaltens etc. Das Studium der Sonderpädagogik an der Universität Oldenburg verfügt somit über einen eher traditionellen Ausbildungscharakter.

Die Universität Bielefeld bietet als kombiniertes Lehrerbildungsmodell einen Bachelorstudien-gang an, der im Rahmen der Bildungswissenschaften des Lehramts an Grundschulen sonderpä-dagogische Themen integriert:

*Tab. 44 Studium des Grundschullehramts mit dem Studienschwerpunkt Integrierte Sonderpädagogik (Ba-chelor-/Masterstudiengang) an der Universität Bielefeld<sup>160</sup>*

<b>Studiengangstyp</b>	<b>Studienfach</b>	<b>Studienanteil</b>	<b>LP</b>	<b>Studien-volumen</b>
Kombi-Bachelor für das Lehramt	Grundschule mit Studienschwerpunkt Integrierte Sonderpädagogik	-Schwerpunktfach: Bildungswissenschaft/Integrierte Sonderpädagogik (Bachelorarbeit) -Sprachliche Grundbildung (Deutsch) -Mathematische Grundbildung (Mathematik) -Fach: Unterrichtsfach oder Lernbereich	60 40 40 40	6 Semester(180 LP)
Masterstudium für das Lehramt (Master of Education)	Grundschule mit Studienschwerpunkt Integrierte Sonderpädagogik	-Schwerpunktfach Bildungswissenschaften/Integrierte Sonderpädagogik -Sprachliche Grundbildung (Deutsch) -Mathematische Grundbildung (Mathematik) -Fach: Weiterführung des Unterrichtsfachs oder Lernbereichs aus dem Bachelor -Praxissemester -Masterarbeit (in einem der vier obigen Bereiche) -Deutsch als Zweitsprache (Pflichtbereich)	29 15 15 15 25 15 6	4 Semester(120 LP)

<sup>160</sup> Universität Bielefeld (2016a): Kombi-Bachelor für das Lehramt an Grundschulen mit Studienschwerpunkt Integrierte Sonderpädagogik; Universität Bielefeld (2016b): Masterstudium für das Lehramt – Grundschule mit Studienschwerpunkt Integrierte Sonderpädagogik

Masterstudium für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung (Optional)	-Förderschwerpunkte sind „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Lernen“	60	2 Semester(60 LP)
---	--	----	-------------------

Die Studieninhalte des Schwerpunktfaches Integrierte Sonderpädagogik des Kombi-Bachelorstudiengangs Lehramt an Grundschulen gliedern sich wie folgt:

„Einführungsmodule Bildungswissenschaft, Fachliches Grundlagenmodul (Grundschule), Lernen und Entwicklung, Grundfragen der Sonderpädagogik und inklusive Pädagogik, Berufspraktikum Diagnostik und Förderung und Abschlussmodul Integrierte Sonderpädagogik“ (ebd.).

Im Masterstudiengang für das Lehramt ist der Studienanteil „Deutsch als Zweitsprache“ unabhängig von der Wahl des Faches oder Lernbereiches obligatorisch. Dies stellt eine Reaktion auf den vergleichsweise hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund dar. Gleichzeitig ist ein Praxissemester für alle Lehramtsstudenten Voraussetzung. Der Kombi-Lehramtsstudiengang leistet weiter einen wichtigen Beitrag zur Vielfalt in der Lehrerbildung. Nach dem Erwerb des Masters of Education hat die Lehrkraft (Sonderpädagogin in Förderschulbereich oder Grundschulpädagogin) die Erlaubnis, im inklusiven Setting zu unterrichten. Allerdings muss der Student zum Erwerb der Lehrbefähigung einen Master of Education für das Lehramt an Grundschulen und für die Qualifikation im Rahmen der Sonderpädagogik noch ein einjähriges Studium an den Master of Education anschließen. Die Universität Bielefeld bietet außerdem das Fach „Lehramt für sonderpädagogische Förderung“ als Zusatzqualifikation im Master-Studiengang für Regelschullehrer an, die den Kombi-Bachelor für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen abgeschlossen haben und anschließend weiter in Richtung „Integrierte Sonderpädagogik“ (Förderschwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung und Lernen)“ zu gehen (vgl. ebd.).

In Berlin gibt es vier Lehramtsabschlüsse (außer Lehramt für Sonderpädagogik), die dem Prinzip des gemeinsamen Lernens an allen Schularten entsprechen, nämlich Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien und Lehramt an Beruflichen Schulen. Aufgrund eines neuen Gesetzes über die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) von 2013 kommen in der sonderpädagogischen Basisqualifikation für Studenten aller Lehrämter weitere 12 bis 15 Leistungspunkte in den Bildungswissenschaften der Fachdidaktiken verpflichtend hinzu. Der Kombinationsstudiengang mit Lehramtsoption (Bachelor) wird an der Humboldt-Universität eingerichtet, ein neuer Studiengang

mit allgemeinpädagogischen und inklusiven Inhalten als repräsentatives Modell, wobei die Sonder- und Inklusionspädagogik als neuer Schwerpunkt dieses Lehramtsstudiums angesehen wird. Das Grundschullehramt mit dem Fach der Sonderpädagogik umfasst die allgemeine Inklusions- und Sonderpädagogik, Rehabilitationspsychologie, Diagnostik, Beratung und Kooperation, fachrichtungsspezifische Grundlagen der Förderschwerpunkte und Vertiefungsmöglichkeiten (u.a. unterstützte Kommunikation, Medienpädagogik, Kommunikation bei Sinnesbeeinträchtigungen). In diesem Studiengang ist aus den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Sehen, geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung auszuwählen. Anschließend werden die im Bachelorstudium gewählten sonderpädagogischen Fachrichtungen im Masterstudium fortgeführt. Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über den Aufbau des Lehramts an Grundschulen:

Tab. 45 Studienstruktur des Lehramts an Grundschulen mit dem Fach der integrierten Sonderpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (vgl. Humboldt-Universität zu Berlin 2016, 2f; vgl. Lindmeier 2013, 189)<sup>161</sup>

Studiengang		Studienanteil	LP
Lehramt an Grundschulen mit dem Fach der integrierten Sonderpädagogik	Bachelor - Bildung an Grundschulen (6 Semester)	-Erstes (verpflichtendes) Fach: Deutsch, Sonderpädagogik oder Sonderpädagogik mit verschiedenen Förderschwerpunkten -Zweites (verpflichtendes) Fach: Mathematik oder Deutsch -Drittes Fach: Musik, Sport, Sachunterricht, Mathematik -Vertiefung zum ersten, zweiten oder dritten Fach -Ergänzungsbereich -Grundschulpädagogik: Sprachbildung, Inklusion und Erziehungswissenschaften -Bachelorarbeit	42 42 42 10 10 24 10
	Master -Lehramt an Grundschulen (4 Semester)	-Fortführen der gewählten sonderpädagogischen Fachrichtungen im Lehramt an Grundschulen im B. A. -Fachdidaktiken: Bildungswissenschaften, Lehrveranstaltungen zu Inklusion sowie zu Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache -ein Praxissemester -Masterarbeit in einer sonderpädagogischen Fachrichtung	120
<b>Anmerkung:</b> Es gibt keinen eigenständigen Studiengang Lehramt für Sonderpädagogik, sondern der Studienschwerpunkt ‚Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften‘ ist in alle Lehrämter integriert. Durch diese Ausbildung kann sich der Student auf die Sonderpädagogik spezialisieren (mindestens 100 Leistungspunkte in den Fachrichtungen Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung).			300

Daraus ergibt sich, dass im Studienanteil der sonderpädagogischen Förderung für Lehramt an Grundschulen maximal 118 Leistungspunkte erreicht werden können. Dieser Studiengang an

<sup>161</sup> Humboldt Universität zu Berlin (2016): Lehramtsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin

der Humboldt-Universität zu Berlin schließt mit dem Lehrbefähigungszertifikat an Grundschulen ab, so dass er dem Kombi-Lehramtsstudiengang in Bremen sehr ähnelt.

**Exkurs: Europäisches Modellprojekt für inklusionsorientierte Lehrerbildung**

Während sich Deutschland vermehrt um inklusive Lehrerbildung bemüht, hat die europäische Zusammenarbeit für inklusive Bildung und Erziehung bereits Ende 1990 ernsthaft damit begonnen, an den Einstellungen und Sichtweisen hinsichtlich Inklusion in der Schule zu arbeiten, um pädagogische und didaktische Fördermodelle für inklusive Bildung entwerfen zu können (z. B. Projekte INTEGER und EUMIE; vgl. Feyerer 2003, 43).

Das Studienprogramm EUMIE (European Masters in inclusive Education: Entwurf und Entwicklung von 2001 bis 2005), das sich am Berufsbild eines Multiplikators und Supervisors für inklusive Prozesse in verschiedenen Arbeitsfeldern orientierte, entspricht europaweit der akademischen Qualifikation eines Masters in Inclusive Education. Das Masterstudium der EUMIE hat vier Pflichtmodule und Wahlpflichtmodule, die von professionellem Wissen und Verstehen, professionellen Haltungen, Einstellungen und Werten, professionellen Forschungs- und Handlungskompetenzen und internationalen Perspektiven inklusiver Pädagogik handeln. Um jedoch einen inklusiven Unterricht in der Schule erfolgreich und effektiv umzusetzen, muss in diesen Studiengang, besonders in die Lehrerbildung für einen inklusiven Unterricht und erforderliche Kompetenzen von europäischer Union noch finanziell investiert werden. Folgende Tabelle zeigt die Struktur des EUMIE:

*Tab. 46 Postgraduale Studienstruktur zum Master of Education in inclusive Education der EUMIE (Feyerer 2012b)<sup>162</sup>*

Anteil der Studien-curricula	Modul		Inhalte der Studiencurricula	ECTS	
Theorie erfassen	Core	C1	Bildung für alle – Inklusion im humanwissenschaftlichen Diskurs	Je mind. 7.5 ECTS	Mind. 30 ECTS
		C2	Vielfalt als Wert – erziehungswissenschaftliche Vertiefung		
		C3	Forschungsparadigmen und -methoden		
		C4	Europäische und globale Perspektiven der inklusiven Erziehung und Bildung		
Theoriegeleitet handeln	Optional	O1	Leiten, planen, organisieren, evaluieren	Theoriegeleitete Professionalisierung in Praxisfeldern:	Mind. 30 ECTS
		O2	Inklusion und sozial-emotionale Entwicklung		
		O3/O4	Entwicklung und Evaluation inklusiver Lebens- und Handlungsfelder, Teil I/II		

<sup>162</sup> Feyerer, Erwald (2012b): Postgraduale Studienstruktur zum Master of Education in inclusive Education der EUMIE

	O5	Interkulturelles Lernen	Vom Beobachten und Beschreiben... zu datenfundierter Analyse und Erkenntnis (Feldstudie, bevorzugt Ausland)
	O6/O7	Information and Communication Technology (ICT) and Assistive Technology (AT), Part I/II	
	O8	Individuell vereinbartes Modul zur fortschreitenden Professionalisierung	
	O9	Weiter optionale Module	
Theoriegeleitet innovieren	Master Thesis		Mindestens 30 ECTS
<b>Anmerkung:</b> Insgesamt umfasst der Studiengang 90 bis 120 ECTS. In den verschiedenen europäischen Hochschulen kann EUMIE mit bestehenden Studiengängen verknüpft werden.			

Darüber hinaus wurde ein „Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ als ergänzende und standardisierte Schlüsselqualifikation in Rahmen des europäischen Projekts zur inklusiven Lehrerbildung (Teacher Education for Inclusion – TE4I) erstellt, in dem die Kompetenzbereiche aller Lehrerbildungsprogramme erfasst werden, die als Grundlage für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung sowie das inklusive Unterrichten und Lernen ermittelt wurden. Diese sind im Folgenden als Übersicht präsentiert:

Tab. 47 Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer vom europäischen Projekt Teacher Education for Inclusion (europäische Agentur 2012, 7)<sup>63</sup>

Profil		Kompetenzbereich
·Wertschätzung der Diversität der Lernenden	-Unterschiede werden als Resource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen	-Auffassungen zur inklusiven Bildung -Sichtweisen der Lehrkräfte zur Diversität der Lernenden
·Unterstützung aller Lernenden	-die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden	-Förderung des akademischen praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden -Effiziente Unterrichtsansätze für heterogene Klassen
·Mit anderen zusammenarbeiten	-Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte	-Zusammenarbeit mit Eltern und Familien -Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich
·Persönliche berufliche Weiterentwicklung	-Unterricht ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen	-Lehrkräfte als reflektierende Praktiker -Lehrererausbildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte

Das Profil ist ein empfohlener Grundsatz für inklusive Lehrerbildung, die für die europäische Lehrerbildung an Hochschulen wegweisend sein kann. Leider sind keine pädagogischen und didaktischen Studieninhalte für einen gemeinsamen Unterricht bezüglich Heterogenität der

<sup>163</sup> European Agency for Development in Special Needs Education (2012): TE4I – Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer

Schülerschaft zu finden, was zur Folge hat, dass sich viele Lehrkräfte an Regelschulen nur unzureichend darauf vorbereitet fühlen. Sie sollten deswegen unbedingt in die gegenwärtigen Curricula der Lehrerausbildung mit aufgenommen werden. Es wurde bereits vielfach darauf hingewiesen, dass dies die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Inklusion sein sollten.

Bisher wurden inklusionsorientierte Module der Lehrerausbildung (Sonderpädagogik für Primarbereich und Grundschulpädagogik) in Bayern und Lehrerausbildungsmodelle für Inklusion auf Bundes- und Europaebene eingehend erläutert, welche verstärkt Inklusion in Schulen in den Fokus rücken. Somit können neue Aspekte der Lehrerbildung in Bezug auf Inklusion im Rahmen der kooperativen Zusammenarbeit von Lehrerbildungsinstitution und Schule praktiziert, und innovative Konzepte entworfen, bzw. weiterentwickelt werden.

#### 4.2.2 Struktur des Studiums der Sonderpädagogik (Primarbereich) und Grundschulpädagogik in Korea

##### 4.2.2.1 Die organisatorische und institutionelle Ebene in Korea

###### Sonderpädagogik

Seit 1961 Sonderschullehrer an Hochschulen professionell ausgebildet werden, ist die Zahl der Hochschulen in Korea, die Sonderpädagogik als Studienfach anbieten, angestiegen. Parallel dazu wurde die Entwicklung der sonderpädagogischen Lehrerausbildung an Hochschulen durch den wachsenden Bedarf an Frühförderung für Kinder mit Behinderung quantitativ und qualitativ ab Mitte der 1990er Jahre stark vorangetrieben. Die Erneuerung des „Fördergesetzes für Sonderpädagogik“ im Jahr 1996 und das verbesserte Angebot an Studienplätzen für Lehramt für Sonderpädagogik hatten zur Folge, dass das gesellschaftliche und bildungspolitische Interesse an der Förderung und Bildung von Menschen mit Behinderung im Rahmen der Wohlfahrtspflege und Bildungspolitik wuchs. Gemäß dem Jahresbericht der sonderpädagogischen Förderung (2015) wird das Studienfach der Sonder- und Rehabilitationspädagogik als Bachelorstudiengang (Bachelor of Education) an 39 Hochschulen in Korea angeboten. Im Jahr 2015 sind 1853 Studierende ihr Lehramtsstudium der Sonderpädagogik ordentlich immatrikuliert. Aus der Verteilung der Studierenden auf die Fachbereiche geht hervor, dass die Zahl der Studierenden des Elementar- und Sekundarbereiches innerhalb des Faches Sonderpädagogik in den letzten Jahren stark gestiegen ist, während die Zahl der Studierenden des Primarbereiches zurückgegangen ist;

*Tab. 48 Veränderung der Zahl der Studierenden auf Schulstufen und -bereichen innerhalb des Faches Sonderpädagogik (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2005, 85f; 2015, 40ff)*



Jahr	Zahl der Studierenden auf Fachbereich Sonderpädagogik		
	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich
2005	190	756	726
2015	389	606	858

In Korea werden die Sonderschullehrkräfte an Hochschulen in Studiengängen mit Bachelor- bzw. Masterabschluss ausgebildet. Mit dieser Ausbildung können sie alle Altersklassen der Elementar-, Primar- und Sekundarstufe I/II, die sich auf die einzelnen Hochschulen verteilen, unterrichten. Der Studiengang der Sonderpädagogik wird an folgenden Hochschulen in Korea angeboten:

Tab. 49 Hochschulen für Sonderpädagogik in Korea (vgl. koreanisches Bildungsministerium 2014, 42ff; 2015, 40ff)<sup>164</sup>

Name der Hochschule	Art der Fakultät	Studienfach	Studienplätze (Bachelor)	Schulstufe / Bereich	Ort der Hochschule
Kongju	COT	Sp	50	SL(E)	Kongju Chungnamdo
				SL(P)	
				SL(S I/II)	
Pusan	COT	Sp	20	SL(P)	Pusan Gwangyeoksi
				SL(S I/II)	
Chonnam	COT	SpfE	15	SL(E)	Yeosu Jeonnamdo
		SpfP	15	SL(P)	
		SpfS	15	SL(S I/II)	
Changwon	Pä	Sp	20	SL(P)	Changwon Gyeongnamdo
				SL(S I/II)	
Hankook Kyutong (Korea National University of Transportation) <sup>165</sup>	Pä	Sp	15	SL(E)	Chungju Chungbukdo
Hankook Cheyuk (Korea National Sport University)	Pä	Sonderpä. Sports- pädagogik	30	SL(Sport)	Seoul Teukbyeolsi
Obige sechs Hochschulen sind staatlich.			8		180
Kaya	Pä	SpfP	25	SL(P)	Goryeong Gyeongbukdo
		Sonderpä. Sports- pädagogik	20	SL(Sport)	
Katholik	Pä	Sp	30	SL	Bucheon

<sup>164</sup> Die dargestellten koreanischen Hochschulen für Sonderpädagogik wurden von der Verfasserin im Zeitraum von September bis Oktober 2016 recherchiert und danach beständig weiter ergänzt und überprüft.

<sup>165</sup> Die Universität wurde durch die staatlichen Hochschulen Cheongju und Korea Railroad College im Jahr 2012 gegründet. Sie verfügt über drei Campus, die sich auf den jeweiligen Studienschwerpunkt konzentrieren.

					Gyeonggido
Kangnam	Pä	SpfP	20	SL(P)	Yongin
		SpfS	20	SL(S I/II)	Gyeonggido
Konyang	Pä	SpfP	30	SL(P)	Nonsan Chungnamdo
		SpfS	20	SL(S I/II)	
Kyungdong	Pä	SpfS	20	SL(S I/II)	Kosong Gangwondo
Gyeongju	Pä	Sonderpä. Sportpädagogik	10	SL(Sport)	Gyeongju Gyeongbukdo
Kwangju Frau- enuni.	Pä	SpfP	30	SL(P)	Gwangju Gwangyeoksi
		SpfS	40	SL(S I/II)	
Keukdong	COT	SpfP	20	SL(p)	Eumseong Chungbukdo
		SpfS	20	SL(S I/II)	
Najaret	COT	SpfE	40	SL(E)	Cheonan Chungnamdo
		Sp	40	SL	
		SpfS	30	SL(S I/II)	
	Geistes- und Sozialwissen- schaft	Human Rehabilita- tionspädagogik	5	SL(S I/II)	
Nambu	Pä	SpfE	15	SL(E)	Gwangju Gwangyeoksi
		SpfP	25	SL(P)	
Dankook (Jukjeon Cam- pus)	COT	SpfE	35	SL(E)	Yongin Gyeonggido
		SpfP	40	SL(P)	
		Sp	40	SL(P/S I/II)	
Daegu	COT	SpfE	35	SL(E)	Gyeongsan Gyeongbukdo
		SpfP	40	SL(P)	
		Sp	40	SL(S I/II)	
	Rehabilitation	Rehabilitations- pädagogik für Beruf	4	SL (Berufsbild- ung)	
Daegu Hanny		SpfS	20	SL(S I/II)	Gyeongsan Gyeongbukdo
Daejeon	COT	SpfE	40	SL(E)	Daejeon Gwangyeoksi
	Fakultät für Geisteswissen- schaft und Kunst	SpfS	20	SL(S I/II)	
Baekseok	COT	SpfE	40	SL(E)	Cheonan Chungnamdo
		Sp	60	SL	
		Sonderpä.	40	SL(Sport)	

		Sports- pädagogik			
Busan Jangshin	Pä	Sp	20	SL(E)	Gimhae Gyeongnamdo
Sehan	Pä	Sp	35	SL	Yeongam Jeonnamdo
Soonchunhyang	Pä	Sp	30	SL(E)	Asan Chungnamdo
Silla	Medizinische Lebensfakultät	Sonderpä. Sports- pädagogik	2	SL(Sport)	Busan Gwangyeoksi
Yeungnam	COT	SpfS	30	SL(S I/II)	Gyeongsan Gyeongbukdo
		Sonderpä. Sports- pädagogik	30	SL(Sport)	
Youngdong	Pä	SpfP	30	SL(P)	Youngdong Chungbukdo
		SpfS	30	SL(S I/II)	
Yongin	Pä	SpfE	35	SL(E)	Yongin Gyeonggido
		Sonderpä. Sports- pädagogik	30	SL(Sport)	
Woosuk	COT	SpfE	35	SL(E)	Wanju Jeonbukdo
		Sp	40	SL	
Wonkwang	COT	SpfS	60	SL(S I/II)	Iksan Jeonbukdo
Uiduk	Pä	SpfP	30	SL(P)	Gyeongju Gyeongbukdo
		SpfS	30	SL(S I/II)	
Ewha Frauenuni.	COT	Sp	38	SL(E/P/S I/II)	Seoul Teukbyeolsi
Inje	Pä	Sp	30	SL(E/P/S I/II)	Gimhae Gyeongnamdo
Jeonju	COT	SpfS	30	SL(S I/II)	Jeonju Jeonbukdo
Chosun	COT	Sp	30	SL(P/S I/II)	Gwangju Gwangyeoksi
Joongbu	COT	SpfE	20	SL(E)	Geumsan Chungnamdo
		SpfP	20	SL(P)	
		SpfS	20	SL(S I/II)	
		Sonderpä. Sports- pädagogik	20	SL(Sport)	
Pyeongtaek	Pä	SpfE	20	SL(E)	Pyeongtaek Gyeonggido
Hankook Kookje	Pä	SpfE	20	SL(E)	Jinju Gyeongnamdo
		SpfP	20	SL(P)	
		Sonderpä. Sports- pädagogik	20	SL(Sport)	

Hanshin	Humanwissen- schaft	Sonderpä. Sports- pädagogik	4	SL(Sport)	Osan Gyeonggido
Obige 33 Hochschulen sind private Einrichtungen.			62	1673	
<b>Gesamt</b>	39		70	1853	
<b>Anmerkungen zu den Abkürzungen:</b> COT (College of Teachers), Pä (Pädagogik), Sp (Sonderpädagogik), SL (Sonderschullehrer), SpfE (Sonderpädagogik für Elementarbereich), SpfP (Sonderpädagogik für Primarbereich), SpfS (Sonderpädagogik für Sekundarbereich I/II), E (Elementarstufe), P (Primarstufe), S I/II (Sekundarstufe I/II)					

Die in der Tabelle aufgelisteten Hochschulen tragen trotz der Unterschiede in der Größe ihrer Einrichtung und der Anzahl an Studienplätzen alle die Bezeichnung Universität<sup>166</sup>. Besonders in den vergangenen Jahren wurde sich intensiv der Akkreditierung des Studienfachs für Sonderpädagogik gewidmet, weil der Bedarf an sonderpädagogischer Förderung und Bildung bzw. Erziehung in entsprechenden Bildungseinrichtungen wie Schule, Heim, Berufsbildungseinrichtung, Werkstatt, Frühförderstelle, Förderzentrum etc. sukzessiv anstieg. Dank dieses Selbstzwecks der Universitäten<sup>167</sup> konnte der große Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften in kurzer Zeit gedeckt werden. Viele sonderpädagogische Hochschulen befinden sich in unmittelbarer Nähe zur Hauptstadt Seoul und zur Provinz Chungchung im mittleren Westen bzw. Gyeongang im Südosten Koreas, wie die folgende Abbildung im Überblick darstellt:

<sup>166</sup> Nach dem Hochschulausbildungsgesetz versteht man unter dem Begriff „Universität“ eine Hochschule, an der ein 4-jähriges Studium eingerichtet wird, während eine „Fachhochschule“ ein 2-3 jähriges Studium anbietet (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2016, Art. 8 des koreanischen Hochschulgesetzes – Abs. 2: Bezeichnung der Hochschule).

<sup>167</sup> Fast jährlich führt das Korea University Education Institute (KUEI, [www.eval.kcue.or.kr](http://www.eval.kcue.or.kr)) eine Bewertung der koreanischen Universitäten anhand verschiedener Kriterien durch. In dieser Bewertung gilt die Berufstätigkeit der Studienabsolventen als wichtiger Faktor (vgl. Korea University Education Institute 2014). Trotz starker Kritik wird dieses Bewertungssystem aktuell immer noch angewendet.

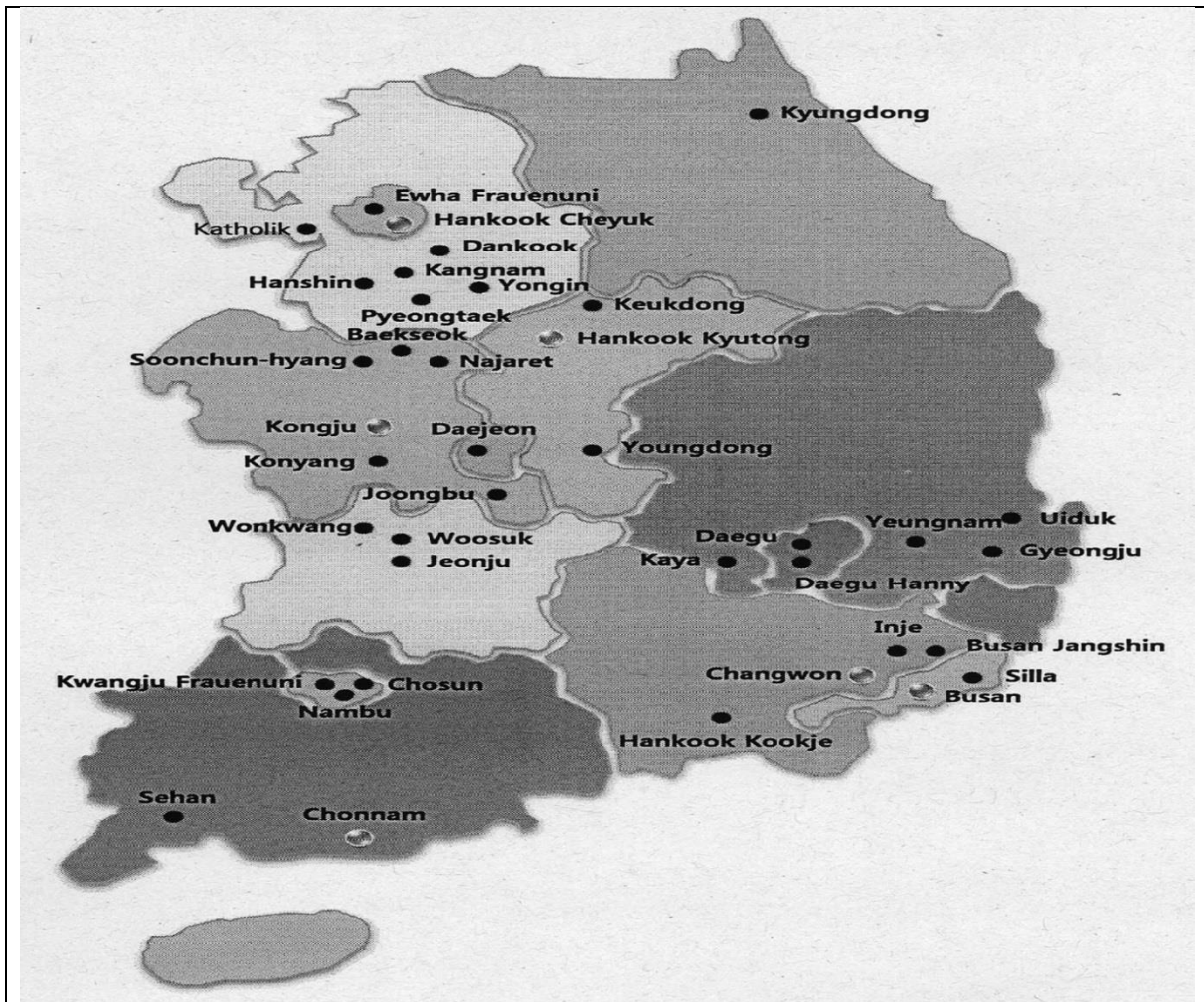


Abb. 11 Hochschulen für Studium der Sonderpädagogik in Korea (September 2014)

In Korea wird das gesamte sonderpädagogische Lehramtsstudium für die Elementar-, Primar-, Sekundarstufe, und den außerschulischen Bereich grundsätzlich an einer Hochschule absolviert. An allen 39 Hochschulen kann der Studiengang der Sonderpädagogik für den Sekundarbereich belegt werden, der verschiedene Unterrichtsfächer wie Sport, Musik, Kunst, Englisch, Japanisch, Koreanisch, Geschichte, Informatik und Computer sowie Fächer für Menschen mit Behinderung zur beruflichen Bildung umgreift. An 26 Hochschulen ist das Studium der Sonderpädagogik für den Primarbereich möglich, und an 16 Hochschulen das der Sonderpädagogik für den Elementarbereich. Der Tabelle 50 ist zu entnehmen, dass 10 Hochschulen das Studium der Sonderpädagogik für alle Schulstufen anbieten. Seit dem Jahr 2000 begann das koreanische Bildungsministerium mit dem Ausbau des Studiengangs der Sonderpädagogik für den Elementarbereich, mit dem Ziel der Erweiterung des Angebots an sonderpädagogischen Maßnahmen in der Frühförderung.

Der Studiengang der Sonderpädagogik vermittelt in Korea in der Regel Fachwissen der Sonderpädagogik für den Primar- und Sekundarbereich. Einige Universitäten legen sich sogar auf keine explizite Schulstufe als Studienschwerpunkt fest. Für welchen sonderpädagogischen Bereich sich der Interessent hinsichtlich seiner Ausbildung zum Lehrer entscheidet, hängt letztendlich von dem Lehrveranstaltungsangebot der jeweiligen Hochschule ab. Dies gilt hingegen nicht für das Studium der Sonderpädagogik für den Elementarbereich, der sich aufgrund des getrennten Studiengangs und Zulassungsverfahrens inhaltlich ausschließlich auf den Elementarbereich konzentriert.

In Korea gilt die Graduate School (zum Masterstudiengang) als wichtige Ausbildungsstätte für den Studiengang der Sonderpädagogik mit Masterabschluss. In der Regel gibt es zwei Arten der Graduate School für berufliche Lehrerbildung: die „Graduate School of Education“ und die „Graduate School of Special Education“. Der Studiengang der Sonderpädagogik kann in Form beider Graduate Schools an den meisten Hochschulen absolviert werden. Davon haben drei Hochschulen Kongju, Dankook und Daegu für die sonderpädagogische Lehrerbildung eine lange Tradition. An diesen drei Hochschulen werden deshalb beide Formen der Graduate School mit unterschiedlichen Schwerpunkten im Bereich der Lehrerbildung angeboten. Gemäß dem „Jahresbericht der sonderpädagogischen Förderung“ (2015) des koreanischen Bildungsministeriums wurde die Sonderpädagogik als Masterstudiengang an der „Graduate School of (Special) Education“ an 18 Hochschulen eingerichtet, die über die Hälfte der gesamten Hochschulen für Sonderpädagogik (zum Bachelorstudiengang) ausmachen. Die Sonderpädagogik mit dem Primarbereich als Studienschwerpunkt kann in Form der „Graduate School of Education“ an 10 Pädagogische Hochschulen bzw. Erziehungshochschulen (National University of Education) absolviert werden (ebd., 43f).

*Tab. 50 Sonderpädagogik als Masterstudiengang nach Schulstufe und Fachschwerpunkt an der „Graduate School of (Special) Education“ in Korea (ebd.)*

<b>Name der Graduate School of (Special) Education an der Hochschule (Master)</b>	<b>Studienfach</b>	<b>Schwerpunkt nach Schulstufe</b>	<b>Form des Studiums</b>
Kongju	Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Sommer- und Winterferien
Pusan	Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Abendkurs
Seoul	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	Tagsüber
Changwon	Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Abendkurs
Hankook Gytong	Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Abendkurs
5 staatliche Graduate Schools of (Special) Education			
Kwangwoon	Sonderpädagogik		Abendkurs

Dankook (Jukjeon Campus)	Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Abendkurs
Daegu	Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Sommer- und Winterferien
Daegu Hanny	Sonderpädagogik		Sommer- und Winterferien
Soonchunhyang	Sonderpädagogik Sportpädagogik (im Rahmen der Sonderpädagogik)	SpfE, SpfP, SpfS Sonderpädagogische Sportpädagogik	Abendkurs
Ajou	Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Abendkurs
Yeungnam	Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Sommer- und Winterferien bzw. tagsüber
Yongin	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	Abendkurs
Woosuk	Sonderpädagogik (Elementarbereich) Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Sommer- und Winterferien
Ewha	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	Abendkurs
Inje	Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Abendkurs
Jeonju	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	Abendkurs
Chosun	Sonderpädagogik	SpfE, SpfP, SpfS	Sommer- und Winterferien
13 private Graduate Schools of (Special) Education			
<b>Anmerkung zu den Abkürzungen:</b> SpfE (Sonderpädagogik für Elementarbereich), SpfP (Sonderpädagogik für Primarbereich), SpfS (Sonderpädagogik für Sekundarbereich)			

Neben zahlreichen Lehrerbildungsstätten mit Sonderpädagogik als Bachelorstudium haben Staat und Landesregierung den Masterstudiengang an der Graduate School of (Special) Education zur Vertiefung der ursprünglich gewählten Studienrichtung als Aufbaustudium zugelassen. Damit können Lehrkräfte im Rahmen der Differenzierung und Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrerbildung je nach Personalbedarf in der jeweiligen Provinz als Berater oder Supervisor ausgebildet werden. Allerdings gewinnen solche Lehrkräfte durch die vielfach erwähnte Entwicklung eines inklusiven Schulsystems an Aufmerksamkeit (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2015). Dies hat zur Folge, dass sich die Universitäten vermehrt um die Einrichtung entsprechender Lehr- und Lernveranstaltungen im Rahmen des Masterstudiengangs des Lehramts der Sonderpädagogik bemühen, z.B. im Bereich der sprachlichen, motorischen und ergotherapeutischen Förderung, beruflichen Bildung etc. Die Veranstaltungen werden von folgenden Fachrichtungen angeboten:

- Department of Special Education (Kindergarten, Elementary-, Middle- und High School, Sport)
- Department of Occupation Therapy
- Department of Language Therapy
- Department of Physical Therapy
- Department of Speech and Hearing Therapy
- Department of Pathology & Audiology
- Department of Prosthetics & Orthotics
- Department of Rehabilitation Technology
- Department of Human Rehabilitation

- Department of Rehabilitation Engineering
- Department of Rehabilitation Psychology
- Department of Rehabilitation Sciences
- Department of Rehabilitation & Welfare

Die Graduate School war ursprünglich ein akademisches Forschungsinstitut, das sich vielmehr auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften als auf die eigentliche Lehrerausbildung konzentrierte. Dies hat sich nach der Veröffentlichung der koreanischen Bildungsreform 1995 durch den Bildungsausschuss grundlegend geändert, da im Mittelpunkt des Interesses die Spezialisierung und Professionalisierung der Lehrkräfte stand (Ausschuss der Bildungsreform 1995, 273)<sup>168</sup>. Damit ermöglichte der Masterstudiengang an der Graduate School of Special Education, dass Sonderpädagogen therapeutisches Fachwissen und Handlungskompetenzen per Zertifikat erwerben, dadurch adäquater auf die Herausforderungen, die der aktuelle Schulalltag mit sich bringt, vorbereitet werden, und eine Verbindung zwischen regulärem Unterricht und therapeutischer Förderung geschaffen wird. Um das Veranstaltungsangebot gut nutzen zu können, finden die Kurse für die Lehrkräfte meistens am Abend oder in den Sommer- und Winterferien statt. Der Abendkurs des Masterstudiengangs läuft im Sommersemester von März bis Juni und im Wintersemester von September bis Dezember mit jeweils 15 Semesterwochenstunden. In der Regel findet die Lehrveranstaltung zweimal wöchentlich von 18.00 bis 21.00 Uhr statt. Der Studienverlaufsplan sieht für die Veranstaltung 15 Tage zu sechs Stunden in den Schulferien vor. Grundsätzlich beträgt die Regelstudienzeit der Sonderpädagogik als Masterstudiengang an der Graduate School zwischen vier und fünf Semestern, je nachdem, ob die Veranstaltung in den Schulferien oder in den Abendstunden stattfindet und wie lange sie läuft. Zudem bieten die Hochschulen für Lehrkräfte aller Schulformen und -stufen verschiedene Fort- und Weiterbildungen an der Graduate School of (Special) Education in den Schulferien an (vgl. Jung, Y-K 2007, 60; Chung, C-C 2002).

Durch die Weiterentwicklung der Hochschule für Sonderpädagogik bzw. deren Angebot kommt man den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Forderungen hinsichtlich der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf nach. Dies führt zu einem hohen Maß an Vielfalt der Ausbildungsstätten für Lehrerbildung, und darüber hinaus werden

---

<sup>168</sup> Der Ausschuss der Bildungsreform wurde mit dem Beginn der so genannten koreanischen Bürgerregierung (1993-1997) gegründet. Sein Hauptansatz der Lehrerausbildung war folgender: Um ein hohes Bildungsniveau der Lehrerschaft zu erreichen und im internationalen Standard der Lehrerbildung mitzuhalten, soll die Professionalisierung der Lehrerschaft an der Graduate School of (Special) Education fokussiert werden (vgl. Korea Education Research Information Service 2006, 3)



Sonderpädagogen ausgebildet, die Wissen und Kompetenzen (Fachwissen und Fachdidaktik) aus den unterschiedlichsten Fachrichtungen und verschiedenen Förderschwerpunkten mitbringen. Obwohl die Einrichtung des Masterstudienganges an der Graduate School grundsätzlich positiv zu bewerten ist, führte sie letztendlich dazu, dass mehr Lehrkräfte als freie Stellen vorhanden waren (Kim, W-J 2009). Trotz dieses Überschusses an Lehrkräften werden neben den gängigen Schulstufen- und Förderschwerpunkten fortlaufend weitere allgemeine Fachrichtungen der Sonderpädagogik (Elementar-, Primar- und Sekundarstufe, Berufsbildungsbereich/geistige Entwicklung, motorische Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Lernen, Sprache) eingerichtet, die es an den 39 Hochschulen bereits in ausreichendem Maße gibt (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2015, 40ff).

Die Prognose zum Lehrerbedarf erwies sich als fatal, vor allem im Hinblick auf den Überschuss an Lehrkräften für den Sekundarbereich.<sup>169</sup> Gleichzeitig taucht noch ein weiteres diskussionswürdiges Problem auf: Es entstehen Qualitätsunterschiede bezüglich der Lehrbefähigung für Sonderpädagogik je nach Ausbildungscurriculum und -stätte. Ein wesentlicher Grund könnte sein, dass es keine festgelegten, einheitlichen Ausbildungscurricula gibt. Am Studienende muss lediglich ein vorgeschriebenes Mindestkriterium an Leistungspunkten vorgewiesen werden. Die Forderungen nach einem neuen standardisierten Leistungspunktesystem für das Studium der Sonderpädagogik wurden infolgedessen lauter.

Die Unterstützungskraft, die in Korea als Aushilfskraft im schulischen und außerschulischen Bereich zur sonderpädagogischen Förderung im Sinne des inklusiven Bildungssystems eingesetzt wird, hat eine ähnliche Aufgabe und Rolle wie der bayerische Förderlehrer. Seit der Einführung der Unterstützungskraft im Jahr 2003 hat sich der Bedarf an solchen Aushilfskräften vervielfacht (vgl. Kim, Woo 2009, 111). Die Fort- und Weiterbildung zur Unterstützungskraft,

---

<sup>169</sup> Dieses Problem besteht seit Mitte der 1980er Jahre und wird als „chronische Ungleichheit der Lehrereinstellung“ bezeichnet. Gemäß der „Förderungsmaßnahme zur Verbesserung der Bildungsrahmenbedingungen“ vom koreanischen Bildungsministerium (2001) soll jede Schulklasse bis 2003 unter 35 Schüler im Primar- und Sekundarbereich betragen. Um dies zu erreichen, lag der Personalbedarf insgesamt bei etwa 9790 Lehrkräften. Während es viele Lehrkräfte für den Sekundarbereich gab, mangelte es drastisch an Lehrkräften für den Primarbereich. Um dem Problem entgegenzuwirken, hat das damalige Bildungsministerium nicht ganz überzeugende Maßnahmen angeordnet. Die Lehrkräfte für Sekundarbereich erlangten durch eine einjährige Fortbildung die Lehrbefähigung für den Primarbereich und wurden danach in diesem eingesetzt. Trotz heftiger Kritik und Widerstand der Grundschullehrerverbände und Studenten für Grundschulpädagogik an den Erziehungshochschulen setzte sich die damalige Regierung durch. Die Lehrkräfte, die diese Fortbildung absolvierten, sind jetzt als Grundschulpädagogen in der öffentlichen Schule tätig (vgl. KEDI 2003, 42)

die jedes Jahr als vierteilige Ausbildung von den staatlichen sonderpädagogischen Ausbildungsinstitutionen (Korea National Institut for Special Education) und den örtlichen Schulbehörden organisiert und durchgeführt wird, gibt es als regulärer Weiterbildungskurs oder als Fernstudium. Inhaltlich werden grundlegende Kenntnisse der Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik vermittelt, etwa Geschichte der Sonderpädagogik, Pädagogik bei emotionalen und sozialen Verhaltensauffälligkeiten (Prävention und Intervention), Theorie und Praxis der Elternberatung von Schülern mit besonderem Förderbedarf, Lebensqualität von Menschen mit Behinderung (Sicherheit und Selbstständigkeit, Teilhabe, Selbstbestimmung, Erwachsenenbildung) (vgl. Korea National Institut for Special Education 2015).

### Grundschulpädagogik

Die koreanischen Ausbildungsstätten für Grundschullehrer sind von den Ausbildungseinrichtungen für die anderen Schultypen getrennt, und werden „Erziehungshochschulen“ genannt. Sie ähneln den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, und sie werden – in der Regel eine pro Provinz – flächendeckend eingerichtet. In Korea gibt es insgesamt 11 dieser Erziehungshochschulen, die nur das Grundschullehramt als Studiengang anbieten. Außerdem kann das Lehramt an Grundschulen mit einem Bachelorabschluss an der pädagogischen Fakultät der Hochschulen Ewha und Jeju absolviert werden. Die einzelnen Erziehungshochschulen für Grundschullehramt sind in folgender Tabelle aufgeführt:

*Tab. 51 Ausbildungsstätten für Lehramt an Grundschulen in Korea und zugelassene Studienplätze zum Studienjahr 2015 und 2016<sup>170</sup>*

Name der Erziehungshochschule	Studienplätze pro Jahr (Bachelor)	Lehrbefähigung nach Studienschwerpunkt bzw. Schulstufe	Ort der Hochschule (Verwaltungsgebiet)
Gyeongin	598	Lehramt an Grundschulen	Incheon (Gwangyeoksi)
Gongju	354	Lehramt an Grundschulen	Gongju (Chungnamdo)
Gwangju	326	Lehramt an Grundschulen	Gwangju (Gwangyeoksi)
Seoul	355	Lehramt an Grundschulen	Seoul (Teukbyeolsi)
Jeonju	285	Lehramt an Grundschulen	Jeonju (Jeonnamdo)
Chinju	319	Lehramt an Grundschulen	Chinju (Gyeongnamdo)
Cheongju	286	Lehramt an Grundschulen	Cheongju (Chungbukdo)
Chuncheon	321	Lehramt an Grundschulen	Chuncheon (Gangwondo)
Daegu	383	Lehramt an Grundschulen	Daegu (Gwangyeoksi)
Busan	356	Lehramt an Grundschulen	Busan (Gwangyeoksi)

<sup>170</sup> Joongang Ilbo (2014): Erziehungshochschule planen Zulassungszahlen sich für die in Studienjahren 2015 und 2016 als Studienanfänger nicht sinken lassen (Stand: 30.07.2014).

Hankook Kyowon (Korea National University of Education)	546	Lehramt für Kindergarten bzw. Elementarbereich Lehramt an Grundschulen Lehramt für Sekundarbereich I, II	Cheongju (Chungbukdo)
Ewha Frauenuniversität (Grundschulpädagogik an der pädagogischen Fakultät)	39	Lehramt an Grundschulen	Seoul (Teukbyeolsi)
Jeju Universität (Grundschulpädagogik an der pädagogischen Fakultät)	80	Lehramt an Grundschulen	Jeju (Teukbyeoljachido)
<b>Gesamt</b>			<b>4148</b>

Die elf Erziehungshochschulen und zwei pädagogische Fakultäten, die eine große Verantwortung bei der Ausbildung der Grundschullehrer in Korea tragen, lassen jährlich über 4000 Studierende für das Lehramt an Grundschulen zu. Bisher bewahrte sich die Erziehungshochschule ihren besonderen Status, unabhängig und ohne direkte Vernetzung mit den anderen Ausbildungsstätten für das Lehramt anderen Typen zu sein, in der Geschichte der koreanischen Lehrerbildung. Der folgenden Abbildung ist zu entnehmen, wie sich die Hochschulen für das Lehramt an Grundschulen auf Korea verteilen:

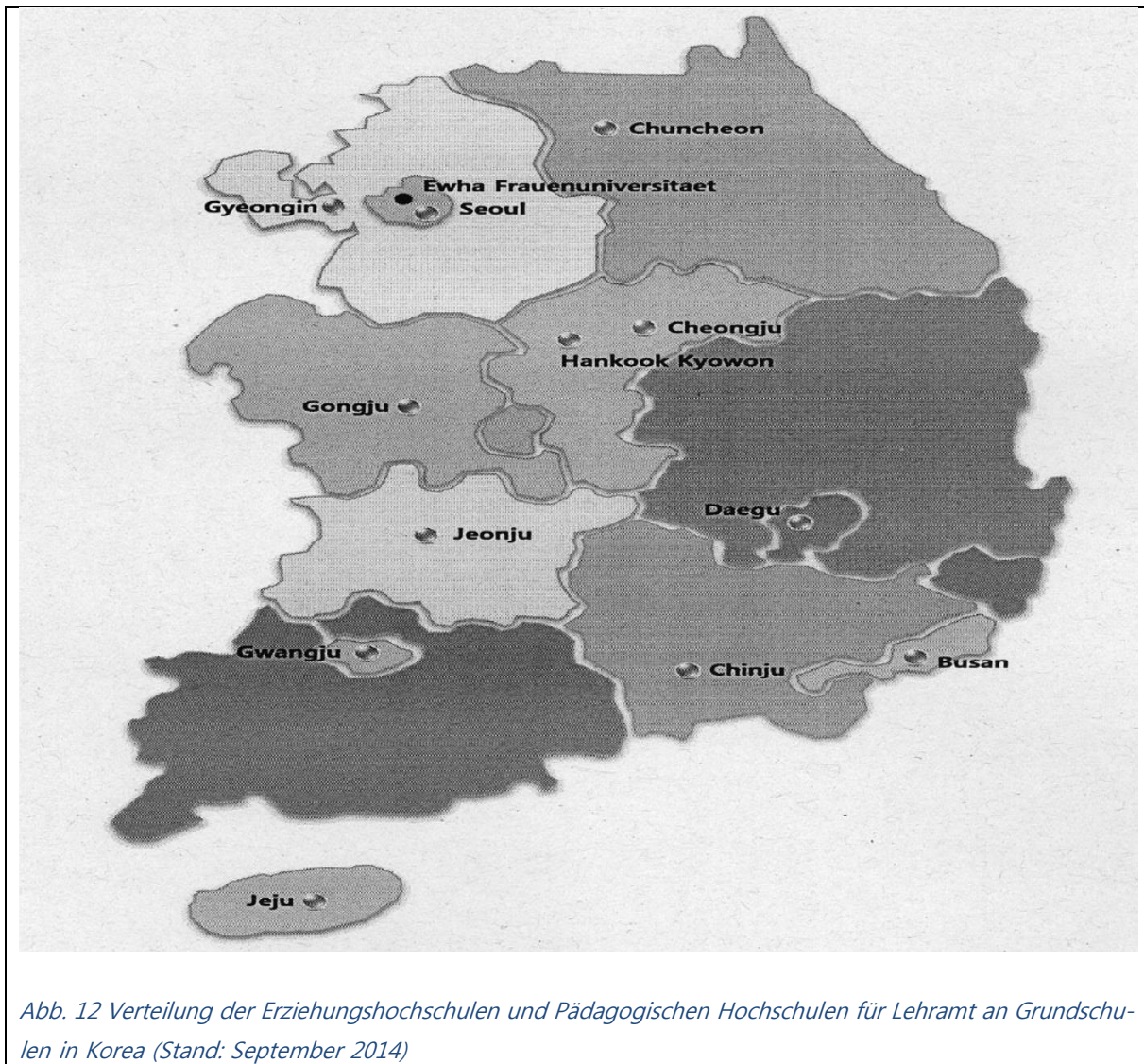


Abb. 12 Verteilung der Erziehungshochschulen und Pädagogischen Hochschulen für Lehramt an Grundschulen in Korea (Stand: September 2014)

Seit 2012 bieten die Erziehungshochschulen Gyeongin, Gwangju und Daegu<sup>171</sup> den Studienschwerpunkt „Sonder- und Inklusionspädagogik für Primarstufe“ im Lehramtsstudiengang an, der als Unterrichtsfach eingestuft und entsprechend gewertet wird. Die Erziehungshochschule bietet seit 2000 das Studienfach „Sonderpädagogik für Primarstufe“ im Rahmen des Masterstudienganges an der Graduate School of Education als Fort- und Weiterbildung mit Inhalten zur Inklusion an (vgl. Chung, C-C 2002, 124). Die Erziehungshochschule Daegu, die als Pionier für inklusive Grundschulpädagogik in Korea gilt, erklärt Sinn und Ziel des Studiums „Sonderpädagogik für Primarstufe“ (Masterstudiengang):

<sup>171</sup> Die drei Erziehungshochschulen liegen in drei koreanischen Verwaltungsprovinzen, wie die vorangegangene Abbildung zeigt.

„Es ist die internationale Tendenz und gleichzeitig unsere schulische getroffene Realität, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne besondere(r) Förderung im Rahmen der inklusiven Bildung zusammen eingeschult werden sollen. Um diese inklusive Bildung gut umzusetzen, ist es notwendig, dass sich allgemeine Lehrkräfte auf Verständnis und Kenntnis der Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik sowie der Schüler mit besonderer Förderung vorbereiten. Dafür bietet Erziehungshochschule den Studierenden sonderpädagogische und inklusionsorientierte Lehrbildungscurricula in der Fort- und Weiterbildungsphase an der Graduate School an“ (Studienverfahren der Erziehungshochschule Daegu 2015, 46 übersetzt aus dem Koreanischen).

Die Erziehungshochschule Gongju legte 2012 als Ausbildungsziel der Sonderpädagogik für die Primarstufe an der Graduate School folgendes fest:

„Studenten und Absolventen von Lehramtsstudium sollen während ihrer weiteren universitären Lehrerausbildungsphase so erreicht werden, dass sie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf in ihren potenziellen Fähigkeiten bestens fördern, und ihre kognitiven und sozialen Kompetenzen entwickeln lassen können, um ihre zukünftige Teilhabe als Mitbürger ihrer Gesellschaft zu gewährleisten. Dafür werden Studierende und Absolventen in vielfältigen inklusiven Unterrichtsform und -methoden geschult, um sie in der späteren herausfordernden schulischen Inklusionssituation umsetzen zu können“ (Studienverlaufsplan der Erziehungshochschule Gongju 2012 übersetzt aus dem Koreanischen)<sup>172</sup>

Die Erziehungshochschule trägt nicht nur als Ausbildungs- und Forschungsinstitut, sondern auch in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften bezüglich Inklusion eine große Verantwortung. Dies spricht dafür, die Sonderpädagogik als Masterstudiengang an allen obig aufgeführten Erziehungshochschulen (außer Jeju) neben den sonderpädagogischen Hochschulen einzurichten.

Anhand der folgenden Tabelle 52 wird deutlich, dass Erziehungshochschulen hauptsächlich das Studium der Sonderpädagogik für den Primarbereich (außer Hankook Kyowon - Korea National University of Education) an der Graduate School of Education anbieten:

*Tab. 52 Der Masterstudiengang der Sonderpädagogik für Primarstufe an der Erziehungshochschule in Korea (Koreanisches Bildungsministerium 2015, 44)*

Name der Graduate School of Education an der National University of Education (M. Ed)	Schwerpunkt/ Schulstufe	Studienplätze pro Jahr
Busan	Sonderpädagogik für Primarstufe	8
Cheongju		11

<sup>172</sup> Erziehungshochschule Gongju (2012): Ausbildungsziel der Sonderpädagogik für Primarstufe und ihr Studienverlaufsplan an der Graduate School of Education

Chinju		15
Chuncheon		Die Anzahl der Masterstudiengänge bemisst sich an der Gesamtzahl der einzelnen Universitäten.
Daegu		
Gongju		
Gwangju		
Jeonju		
Gyeongin		
Seoul		30
Hankook Kyowon (Korea National University of Education)	Sonderpädagogik für Primar- und Sekundarstufe	10
<b>Hinweis:</b> Interessanten des Masterstudiengangs an der Erziehungshochschule Hankook Kyowon (Korea National University of Education) müssen gleichzeitig als Lehrer tätig sein, um eine gewisse Praxisnähe und unmittelbare Erprobung des Gelernten zu ermöglichen. <sup>173</sup>		

An den Erziehungshochschulen kann der Masterstudiengang grundsätzlich in den Schulferien oder als Abendkurs absolviert werden. Der Ferienkurs und der Abendkurs dauern in der Regel fünf Semester.<sup>174</sup> Der Abendkurs läuft im Sommersemester von März bis Juni (15 Wochen) und im Wintersemester von September bis Dezember (15 Wochen), und zwar zweimal wöchentlich für jeweils drei Stunden. Der Ferienkurs dauert 15 Tage à sechs Stunden in den Schulferien. Demnach findet die Fort- und Weiterbildung für Grundschullehrer in derselben Institution statt. In diesem Masterstudiengang der Sonderpädagogik können Studenten der Grundschulpädagogik Fachkenntnisse in inklusiver Bildung erwerben und diese unmittelbar in der Praxis anwenden. An jeder Erziehungshochschule wurde hierfür nämlich eine Grundschule als Partnerschule eingerichtet, deren Besuch für die Studenten der Sonderpädagogik verpflichtend ist. Bevor die Erziehungshochschulen den Masterstudiengang der Sonderpädagogik zur Förderung der inklusiven Bildung einrichteten, boten einige Hochschulen diesen Studiengang bereits für Regelschullehrer an ihren Graduate Schools of (Special) Education an. Diese Möglichkeit besteht aktuell noch immer und wurde auf andere Hochschulen ausgeweitet.

<sup>173</sup> Korea National University of Education (2015): Information der Graduate School of Education

<sup>174</sup> Durch die teilweise Abschaffung der Studiengebühren an den staatlichen Universitäten nach einem Gerichtsurteil 2013 kam es zu Kürzungen oder Veränderungen der Regelstudienzeit. Dazu gehört z.B. die Kürzung des Umfangs des Masterstudienganges in den Schulferien, der sich von sechs auf fünf Semester reduzierte. Seit 2015 bieten einige staatliche Universitäten diesen gekürzten Masterstudiengang an (vgl. Seoul National University 2015; University News Network 2015). Diese Gerichtsentscheidung trifft die Erziehungshochschulen sehr, da alle - ausgenommen die Hochschule für Frauen Ewha - staatlich sind.



#### 4.2.2.2 Ausbildungsmöglichkeiten im Hinblick auf inklusive Schulbildung

##### Sonderpädagogik

Sonderpädagogen für die Elementar-, Primar- und Sekundarstufe werden in Korea an höheren privaten Hochschulen ausgebildet, während Grundschullehrer ihre Ausbildung an den staatlichen Erziehungshochschulen erhalten. Lediglich ein Studienfach der Grundschulpädagogik wird an der privaten Hochschule für Frauen Ewha gelehrt.

Das Studium der Sonderpädagogik besteht in Korea aus dem Hochschulstudium und einem pädagogisch-praktischem Schuldienst, und kann mit dem Bachelor oder Master abgeschlossen werden. Nach einer Bekanntmachung der Lehrerbildung des koreanischen Bildungsministeriums (2000 - Nr. 1) wurde die Struktur der Lehrerausbildung samt Studienfächern und Umfang für Sonderpädagogen zwecks Standardisierung erneuert. Die neue Studienstruktur sollte vier Studienbereiche enthalten, nämlich die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft, Fächer der sonderpädagogischen Fachrichtungen (Fachwissenschaften und -didaktiken), und den Schwerpunkt des Unterrichtsfachs gemäß der Schulstufe (Didaktik der Grundschule bzw. Primarstufe und Sekundarstufe) (vgl. Kim, D-I & Lee, T-S 2003, 5). Weiterhin wurde festgelegt, dass der Studienbereich der therapeutischen Erziehung und Bildung in allen sonderpädagogischen Fachrichtungen enthalten sein sollte. Inhaltlich umfasste das Curriculum der Sonderpädagogik die vier Studienbereiche Allgemeinbildung, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Unterrichtsfächer (Grundschuldidaktik oder Fächergruppe für die Sekundarstufe) und die vertiefenden sonderpädagogischen Fachrichtungen. In jedem der genannten Bereiche gibt ein umfangreiches Angebot an Pflichtfächern und Wahlpflichtfächern. Eine Übersicht über das Studium der Sonderpädagogik samt Bestandteilen wird im Folgenden präsentiert:

Tab. 53 Überblick über das Studium der Sonderpädagogik (Bachelor und Master) in Korea (Koreanisches Bildungsministerium 2015, 139ff)

Studium der Sonderpädagogik mit Abschluss	Studienanteile		Leistungspunkte (LP)	Anzahl an Semestern
B.A. an der Hochschule (B. Ed)	Hauptstudienfächer (sonderpädagogische Fachrichtungen - G, V, K, SE, GE, S, L und Unterrichtsfächer)	Fachwissenschaft	Mindestens 42 (davon Pflichtfächer mehr als 21 LP - 7 Fächer)	8
		Fachdidaktik	Mindestens 38 (davon Pflichtfächer mehr als 21 LP - 7 Fächer, Unterrichtsfächerbereich mehr als 8 LP - 3 Fächer)	
	Lehrerprofessionalität und -professionalisierung	Erziehungs- und Bildungswissenschaft	Mindestens 18 (davon pädagogische Theorie mehr als	

			14 LP - 7 Fächer, pädagogische Didaktik mehr als 4 LP - 2 Fächer)	
		Praktika	Mindestens 4 (davon pädagogisch-didaktisch Praxis mehr als 4 LP)	
	Studienfächer zur Allgemeinbildung	Vielfältige sonderpädagogische Nachbarfächer	Mindestens 15 (davon Pflichtfächer mehr als 9 LP- 3 Fächer)	
M.A. an der Erziehungshochschule (M. Ed)	Hauptstudienfächer (Fachwissenschaft und -didaktik) und Lehrerprofessionalität (Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft)		Mindestens 30 LP	4-5
M.A. an der sonderpädagogischen beteiligten Hochschule (M. Ed)	Hauptstudienfächer (Fachwissenschaft und -didaktik) Lehrerprofessionalität (Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft)		Mindestens 30 LP	
<b>Hinweis:</b> Die Leistungspunkte orientieren sich an den Leistungspunkten der mindestens zu absolvierenden Semester. Das bedeutet, dass Studenten auch mehr als 30 Leistungspunkte erreichen können.				

Unter dem Begriff der Allgemeinbildung versteht man in Korea im Kontext der Hochschulbildung die allgemeine grundsätzliche Bildung, die zur Erzielung besserer Leistungen im jeweiligen Studienfach verhelfen, und die eine „grenzenlose individuelle Neugier hinsichtlich der Wissenschaft“ wecken soll (vgl. Do, J-I 2014; Noh, K-B 2010). Inhaltlich werden vielfältige Lehrveranstaltungen in Allgemeinbildung angeboten. Tendenziell ist zu beobachten, dass Studenten der Sonderpädagogik als Pflicht bzw. Wahlpflichtfächer der Allgemeinbildung vor allem „Einführung in die Rechtswissenschaft“, „Einführung in die medizinische Fürsorge“, „Einführung in die Philosophie im Morgenland“, Anthropologie, etc. auswählen. Diese Fächer sind wissenschaftliche Nachbardisziplinen der Sonderpädagogik, die sich auch in den Veranstaltungen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften in Zusammenhang mit sonderpädagogischen Themenstellungen sinnvoll verorten ließen. Durch eine solche Kooperation im Sinne der Interdisziplinarität können zukünftige Lehrkräfte ein umfassenderes Verständnis entwickeln und sich somit besser auf eine kollegiale Zusammenarbeit vor Ort vorbereiten.

Das Hauptstudienfach, das die Bereiche Fachwissenschaften und der Fachdidaktik enthält, besteht aus der jeweiligen sonderpädagogischen Fachrichtung und dem Hauptunterrichtsfach. Es ist in Form von Pflichthauptfächern und Wahlhauptfächern aufgebaut (vgl. Jung, Y-K 2007, 77; Chung, C-C 2002a, 98). Wie der Tabelle 53 zu entnehmen ist, reichen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienangebote über die Hälfte des Studiums der Sonderpädagogik



hinaus. In der zweiten Hälfte des Studiums werden zum einen theoretische Kenntnisse in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft vermittelt und zum anderen begleitende Praktika angeboten, um die erworbenen Kenntnisse in der Praxis zu üben. Zu den Studienbereichen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft gehören Allgemeinpädagogik, Bildungsphilosophie, -psychologie, -soziologie, -evaluation und -technologie. Die begleitenden Praktika beinhalten Hospitationen, Unterrichtsbeobachtung, Probeunterricht und Schulpraxis bzw. schulbezogene Verwaltungs- und Wirtschaftspraxis (vgl. Jung, Y-K 2007, 86f; Kim, D-I & Lee, T-S 2003, 5).

Seit den Universitäten die Ausbildung der Lehrer für sonderpädagogische Erziehung und Bildung obliegt, hat das koreanische Bildungsministerium, erstmals im Jahr 1992, mitgeteilt (1992 - Nr.7), dass die sechs sonderpädagogischen Fachrichtungen – Geistig-, Körper-, Lern-, Hör-, Sehbehindertenpädagogik und Pädagogik bei emotionalen und Verhaltensstörungen – ab sofort als Basispflichtfächer der Fachwissenschaften gelten. Deshalb stellen die sonderpädagogischen Fachrichtungen obligatorische Fächer im Curriculum des Studiums der Sonderpädagogik dar (vgl. Chung, C-C 2006, 308). Dadurch haben Studierende beispielsweise die Möglichkeit, Brailleschrift, Gebärdensprache oder unterstützte Kommunikationsmittel während der regulären Studienzeit zu erwerben. Hierfür werden die gewohnten sonderpädagogischen Themen als Veranstaltungen angeboten, z.B. Gestaltung einer inklusiven Schulklasse, oder pädagogische und didaktische Schlüsselkompetenzen für einen inklusiven Unterricht mit Schülern mit und ohne Förderbedarf.

Grundsätzlich sind die Studiencurricula für die sonderpädagogische Lehrerausbildung nach Basispflicht- und Wahlpflichtfächern strukturiert, wie folgende Übersicht zeigt:

*Tab. 54 Studiencurricula der Sonderpädagogik im Primarbereich in Korea (vgl. Kim, D-I & Lee, T-S 2003, 8)<sup>175</sup>*

<b>Studienanteile</b>	<b>Fächerart</b>	<b>Lehrveranstaltungen</b>
Fachwissenschaft	Basispflichtfächer	Einführung in die Sonderpädagogik Sehbehindertenpädagogik Hörbehindertenpädagogik Geistigbehindertenpädagogik Körperbehindertenpädagogik Pädagogik bei emotionalen und Verhaltensstörungen Lernbehindertenpädagogik Sprachheilpädagogik Management der Sonder- und Inklusionsklasse (Lern- und Lehr)Technologie für Sonderpädagogik

<sup>175</sup> Die Untersuchung über Studiencurricula der sonderpädagogischen Lehrerbildung wurde ohne Studienbereiche der Allgemeinbildung und Erziehungs- und Bildungswissenschaft durchgeführt.

		Sonderpädagogik für Primarstufe
	Wahlpflichtfächer	Elternberatung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf Erziehung und Bildung für Kinder und Jugendliche mit schweren/mehrfachen Behinderungen Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderung (Berufliche Orientierung und Vorbereitung) Individuelle pädagogische Förderung für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf Lehr- und Unterrichtsplan für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf Erziehung bzw. Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Hochbegabung Integrative und inklusive Schulentwicklung Fürsorge für Menschen mit Behinderung Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus Psychologie von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf (Entwicklungspsychologie) Physiologie von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf Unterstützte Kommunikation Brailleschrift Sonderpädagoge als Berufsrolle Lehrmethode und -material für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf Sonderpädagogik und Computer
Fachdidaktik	Basispflichtfächer (Unterrichtsfächer-Primarbereich)	Didaktik für Kinder und Jugendliche mit Körper-, Hör-, Seh- und geistiger Behinderung Förderung der Sozialkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf Spielerische und therapeutische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf Verhaltensmodifikation Sprachförderung Gebärden- und Lippenprache Pädagogik und Didaktik an Grundschule: Koreanisch, Mathematik, Sozialkunde, Naturkunde, Musik, Kunst, Sport, Englisch
	Wahlpflichtfächer	Ergotherapie Logopädie Wahrnehmung Förderung Training für Bewegung und Motorik Musik-, Spiel- und Kunsttherapie Therapeutische Handlungsfelder bei Lehrerbildungscurricula
Praxis	Pflichtpraxis	Begleitendes Praktikum an der Sonderschule (4-6 Wochen)
	Wahlpraxis	Orientierungspraktikum in sonderpädagogischen Einrichtungen (Heim, sonderpädagogischer Kindergarten Werkstatt für Menschen mit Behinderung) und Schulpraktikum Begleitendes sonderpädagogisches Praktikum und Praktikum an der Grundschule

Für den Primarbereich der Sonderpädagogik hat der Student meist verschiedene Unterrichtsfächer zur Auswahl: Koreanisch, Mathematik, Sozialkunde, Naturkunde, Englisch, Sport, Kunst, Musik. Bei den Wahlpflichtfächern der Fachdidaktik werden besonders Veranstaltungen mit

therapeutischen Ansätzen, z.B. Ergotherapie, Logopädie, Spieltherapie, Kunst- und Musiktherapie angeboten, die den Studenten schon während des Studiums Einblick in die Praxis erlauben. Zusätzlich gibt es verschiedene Lehrveranstaltungen als Wahlpflichtfächer, zu denen Geschichte und Philosophie der Sonderpädagogik, Entwicklung des Gehirns, Produktion von Lehr- und Lernmaterialien zum Unterricht, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit langfristiger und chronischer Erkrankung, Sexualkunde für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf, Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung, internationale Heil- und Sonderpädagogik, Körperbewegung und -motorik für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf gehören (ebd.).

In Korea belegen Studenten der Sonderpädagogik nicht nur eine, sondern grundsätzlich alle Fachrichtungen, weshalb dies auch nie explizit erwähnt werden. Wie aus dem Kapitel 4.2.2.1 hervorging, enthält der Studiengang der Sonderpädagogik alle sieben Fachrichtungen bzw. Förderschwerpunkte. Daher kann der Student der Sonderpädagogik in den ersten vier Semestern seines Studiums dank verschiedenster Lehrveranstaltungen grundlegendes Fachwissen und entsprechende Kompetenzen aus den jeweiligen sonderpädagogischen Fachrichtungen erlangen. In den folgenden Semestern konzentriert sich der Student dann auf mindestens eine bestimmte sonderpädagogische Fachrichtung. Mittlerweile spezialisieren sich einige Hochschulen auf Förderschwerpunkte, z.B. die Hochschule Daegu auf die Sehbehinderten- und Gehörlosenpädagogik und die Hochschule Dankook auf die Sprachheilpädagogik.

Inhaltlich gliedern sich die einzelnen Förderschwerpunkte in pädagogische, didaktische, diagnostische und psychologische Maßnahmen, ergänzend dazu therapeutische Maßnahmen. Die oben dargestellten sonderpädagogischen Studieninhalte (siehe Tabelle 54) verkörpern die Mindestanforderungen bezüglich des Sonderpädagogikstudiums. Daher sind die Kompetenzprofile und Leistungspunkte einzelner Hochschulen unterschiedlich. Folgende Tabelle stellt vier Hochschulen hinsichtlich ihrer Leistungspunkte gegenüber:

*Tab. 55 Vergleich der Studienbereiche und Leistungspunkte in der Sonderpädagogik (Bachelorstudiengang) für den Primarbereich an vier koreanischen Hochschulen (vgl. Jung, Y-K 2007, 78)<sup>176</sup>*

Studienbereiche der Sonderpädagogik (Primarbereich)		Name der Hochschule			
		Yongin (Y)	Soonchunhyang (S)	Daegu (D)	Woosuk (W)
Hauptstudienfach	Hauptpflichtfach	29	42	18	34

<sup>176</sup> Die vier Hochschulen für Sonderpädagogik sind in Korea verwaltungspolitisch in vier Provinzen aufgeteilt. Diese sind Chungnamdo (충남도), Gyeonggido (경기도), Gyeongbukdo (경북도) und Jeonbukdo (전북도).

	Wahlpflichtfach	77	52	82	58
	Erziehungs- und Bildungswissenschaft	14	18	20	16
	Allgemeinbildung	15	38	30	32
	Gesamte LP	135	140	150	140

Daraus geht hervor, dass die Schwerpunkte in den Curricula der einzelnen Hochschulen unterschiedlich sind. Allen gemeinsam ist wiederum die Voraussetzung von mindestens 117 erreichten Leistungspunkten, um das Studium erfolgreich abzuschließen. Deshalb weichen die geforderten Leistungspunkte der Hochschulen zahlenmäßig nicht wesentlich voneinander ab, obwohl es natürlich Unterschiede hinsichtlich der Qualität der Lehrerausbildung an den Hochschulen geben kann. Aus der obigen Tabelle geht deutlich hervor, dass Studenten an der Hochschule Daegu bei der Zusammenstellung der Veranstaltungen und des Studienumfanges im Vergleich zu anderen Hochschulen ein hohes Maß an Freiheit und Auswahl haben.

Die Regelstudienzeit der Sonderpädagogik für den Primarbereich im Bachelorstudiengang beträgt nach dem Hochschulbildungsgesetz (Art. 31. Abs. 1) acht Semester mit einem Studienumfang von mindestens 117 Leistungspunkten, die sich aktuell zwischen 135 und 150 Leistungspunkten bewegen. Ein Leistungspunkt in Korea entspricht einer Arbeitsleistung (Referat mit anschließender Seminararbeit, etc.) von 16 Stunden. Folglich ergibt eine Veranstaltung à zwei SWS zwei Leistungspunkte, und die Anzahl der SWS einer Veranstaltung entspricht den Leistungspunkten. Es ist sinnvoll, dass Studierende aus den angebotenen Studienveranstaltungen 15 Leistungspunkte für inklusives Fachwissen und entsprechende Kompetenzen in einem inklusiven Unterricht, z.B. Theorie und Praxis über inklusive Bildung aufwenden.

Das Angebot an Wahlpflichtfächern, die zur Fachwissenschaft und -didaktik der Sonderpädagogik gehören, unterscheidet sich an den jeweiligen Hochschulen. Für einen Überblick über die Vielfalt an Wahlpflichtfächern hier ein Auszug an Wahlpflichtfächern in der Sonderpädagogik:

*Tab. 56 Auszug aus dem Angebot sonderpädagogischer Wahlpflichtfächer (Fachwissenschaft und -didaktik) im Bachelorstudiengang der vier Hochschulen (vgl. Jung, Y-K 2007, 82f)<sup>177</sup>*

Studienanteile und -umfang	Name der Veranstaltung	Leistungspunkte der vier Hochschulen			
		Uni. Y	Uni. S	Uni. D	Uni. W
	...				

<sup>177</sup> Aus praktischem Grund werden es nicht alle Wahlpflichtfächer, sondern derer einen Teil für sonderpädagogischen Studienanteile und -volumen gezeigt.

Wahlpflicht- fächer	Wahrnehmungstraining bzw. Ergotherapie		3		
	Plan für individuelle pädagogische Förderung	3	3		
	Kognitives Training und Wahrnehmungsförderung	3			
	Motorisches Training				3
	Lauftraining und Brailleschrift für Kinder und Jugendliche mit Sehbehinderung			3	3
	Praktikum zur Fallstudie über sonderpädagogische Erziehung und Bildung			3	
	Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche mit Sehbehinderung			3	
	Begleitendes Praktikum für Kinder und Jugendliche mit Sehbehinderung			3	
	Psychologische und physiologische Entwicklung der Kinder und Lerntheorie			3	
	Beratung und Prävention für Kinder			3	
	Sprachentwicklung und Methoden der Prävention			3	
	Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche mit Sprachbehinderung			3	
	Theorie und Praxis der Sprachtherapie		3		
	Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung	3	3		
	Heil- und Sonderpädagogik für Primarstufe	3			
	Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus	3	3		
	Beratung der Eltern für deren Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf		3	2	
	Fernberatung für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf		3		
	<b>Theorie und Praxis der Integration und Inklusion</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
	Handlungsfelder der Heil- und Sonderpädagogik	3			
	Sonderpädagoge als Berufsrolle		3		
	Medienanwendung des Unterrichts für sonderpädagogische Förderung	2			
	Bildungsforschung und Statistik für Sonderpädagogik	3	3		3
	Familiäre Teilnahme an Gesellschaft und Familienunterstützung für Schüler mit Förderbedarf	3			3
	Frühförderung für Kinder mit Behinderung und Beeinträchtigung		3		
	Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf und Computer (Technologie zum Lernen)				3
	Psychologie von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf			2	3
	Verhaltensmodifikation für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und Verhaltensstörungen	3	3	3	3
	...				

Gemäß der Übersicht wird eine Veranstaltung über inklusive Bildung – Theorie und Praxis der Integration und Inklusion – an allen vier Hochschulen angeboten. Eine weitere inklusive Veranstaltung – Management der Sonder- und Inklusionsklasse in der Regelschule – besteht außerdem als Basispflichtfach im Rahmen der Fachwissenschaft. Zwei Lehr- und Lernveranstaltungen zu Inklusion in der Sonderpädagogik sind daher unabhängig vom Veranstaltungsangebot

in der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Die Zunahme an Veranstaltungen mit inklusiven Themen ist gleichermaßen an anderen Hochschulen für Sonderpädagogik zu beobachten. Kritiker könnten behaupten, solche Maßnahmen seien ein Alibi für die Umsetzung von Inklusion, um zu zeigen, dass den Forderungen der Lehrerbildung nach einem inklusiven Bildungssystem im Rahmen der UN-BRK nachgekommen würde. Dabei handelt es sich jedoch nicht in erster Linie um inklusive Bildung im Hinblick auf einen gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung, welchem eine Schlüsselrolle in der Praxis zukommt, sondern um ein Grundverständnis von Inklusion. Die Umsetzung von Inklusion bei der Entwicklung eines entsprechenden Schulsystems kann aktuell noch als mangelhaft eingestuft werden.

Aus Tabelle 56 geht außerdem hervor, dass beispielsweise die Hochschule Daegu Veranstaltungen in Pädagogik von Menschen mit Sehbehinderung als Wahlpflichtfach anbietet. Meist haben die Studenten genügend Freiraum bei der Fächerwahl, um den der Spezialisierung und Vertiefung dienenden Studienfächern nach individuellen Interesse und Personaleinstellung an den Hochschulen zusammenstellen zu können. Einerseits ist diese Vielfalt an Wahlmöglichkeiten der Studenten und der Vorbereitung auf das spätere Berufsleben positiv zu betrachten, andererseits ist sie durch die Ungleichheit der sonderpädagogischen Lehrbefähigung an den einzelnen Hochschulen durchaus fragwürdig (vgl. Chung, C-C 2006, 309; Jung, Y-K 2007, 82f): In letzter Zeit wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass die gravierenden Leistungsunterschiede bei Sonderpädagogen in Korea im täglichen Schulunterricht für die Schüler mit besonderem Förderbedarf entstanden sind. Diese Unterschiede, die sich aus dem Ausbildungssystem ergaben, sind auf die Unterrichtsqualität der jeweiligen Lehrkraft zurückzuführen und wurden während der Zusammenarbeit sonderpädagogischer Lehrkräfte pädagogisch und didaktisch bestätigt (ebd.). Somit erweist sich eine Standardisierung der Lehrerbildung, welche pädagogisch sinnvoll und professionell bleibt, als komplex. Das theoretische Fachwissen und die praktischen Kompetenzen, die sich die Lehrkraft aneignen soll, beziehen sich sowohl auf Wissenschaft und Forschung als auch auf deren analytische und kritische Reflexion und Prüfung in der Praxis (vgl. Oser 2001, 225). Oser (2001) führt hierzu folgendermaßen aus:

„Ein professioneller Lehrerstandard ist eine komplexe, sich dauernd unter verschiedenen Kontexten und bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende Verhaltensweise, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erhellt werden kann, die besser oder schlechter ausgeführt werden kann (Qualität), und die letztlich in der Tat kontextuell in verschiedensten Varianten erfolgreich ausgeführt wird“ (ebd. 225f).

Von den koreanischen Hochschulen wurden hinsichtlich einer Standardisierung der sonderpädagogischen Lehrerbildung keine einheitlichen Kriterien für die Studien- und Prüfungsordnungen festgelegt, um bestehende Unterschiede in den Ausbildungssystemen und damit in den jeweiligen Fachkompetenzen zu minimieren, obwohl anhand zahlreicher bildungspolitischer Symposien und Beiträge landesweit deutlich auf die Notwendigkeit einer Standardisierung hingewiesen wurde (vgl. Kim, J-K 1991; Kim, S-K 1995; Kim, B-H et al. 1997a; Kim, Y-W 1995; Yoon, J-R et al. 2003). Es steht fest, dass eine solche Standardisierung durch die Entscheidung der Bildungskommission für pädagogische Reform (1995) hinausgezögert wurde. Nach der Gesetzeserneuerung der sonderpädagogischen Förderung (1994) wurde der Fokus insbesondere auf die Schlüsselkompetenzen von Sonderschullehrern bezüglich der Inklusionsthematik in den Unterrichtsfächern des Primarbereiches gerichtet. Da sich die Mindestanzahl an Pflichtfächern bzw. Studienleistungspunkten in der sonderpädagogischen Lehrerbildung vorrangig auf den Primarbereich (allgemeine Grundschulpädagogik) konzentriert, ergeben sich hieraus klare Unterschiede hinsichtlich der LP an den einzelnen Hochschulen, an denen Lehrveranstaltungen gemäß der Einteilung in die sonderpädagogischen Fachrichtungen angeboten werden. Mit einem erfolgreichen Studienabschluss mit einer festgelegten Mindestzahl erreichter LP – die Voraussetzungen wurden von der Bildungskommission für pädagogische Reform (1995) erarbeitet – erhalten Lehramtsstudenten aller Schularten und -stufen die Möglichkeit, die Sonderpädagogik als Doppel- oder Nebensstudium auf Bachelor oder Master mit dem Ziel der Lehrbefähigung zu wählen. Die völlige Offenheit der sonderpädagogischen Lehrerbildung für Regelschulperson führt dazu, dass sich das Angebot der Hauptpflichtfächer im Vergleich zu den Wahlpflichtfächern deutlich verringert hat. Folglich kommt es regelmäßig zu Diskussionen und Debatten der Hochschullehrer, in denen es um einheitliche Standards innerhalb einer Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrerausbildung geht.

Dies bestätigen gegenwärtige Untersuchungsergebnisse, die auf einer Umfrage von Sonderpädagogen im Primarbereich basieren.<sup>178</sup> Es sollte eine Einschätzung hinsichtlich der Qualität der Lehrerausbildung und der persönlichen Kompetenzen abgegeben werden. Die Mehrheit –

---

<sup>178</sup> An der Umfrage nahmen noch andere Berufsgruppen teil, z.B. Hochschulprofessoren für Sonderpädagogik, Supervisoren für Sonderpädagogik des regionalen Schulamts und Personal von der Schulaufsichtsbehörde.

75 von 98 befragten Sonderpädagogen – gab an, sich „nicht entsprechend und nicht befriedigend“ ausgebildet bzw. auf die Praxis vorbereitet zu fühlen, vor allem was den Bereich der inklusiven Lehrerbildung im Primarbereich betrifft. Die befragten Sonderpädagogen nannten hierfür folgende Gründe:

„weil nicht genügend Unterrichtsfächer für die Primarstufe angeboten werden, weil es nicht genügend Studienfächer über Inklusion gibt, weil es keine Studienfächer zur praktischen Vorbereitung auf den (gemeinsamen) Unterricht in inklusiven Klassen und Schulen gibt“ (Chung, C-C 2006, 320f).

Die Umfrage, die auch eine Übersicht über inklusive Bildung und Erziehung enthält, hat außerdem gezeigt, dass die 23 Hochschulen damals nur insgesamt acht Veranstaltungen mit integrativer bzw. inklusiver Thematik angeboten hatten (ebd.), obwohl der Absatz zur Integration bereits im sonderpädagogischen Fördergesetz von 1994 verankert ist. Mittlerweile bieten alle 39 Hochschulen Studienveranstaltungen über Inklusion, die aber in den Bereichen Pädagogik und Didaktik gemäß Forderungen der UN-BRK (2009) nicht ausreichend vorhanden sind. Deshalb enthält das sonderpädagogische Bildungsgesetz für Menschen mit Behinderung (2013) nun Vorgaben zur Inklusion, z.B. Inklusion für Schüler mit besonderem Förderbedarf, Inklusives Bildungssystem, Inklusive Schulentwicklung für Alle, Inklusiver Unterricht, etc.

In den 90er Jahren gab es in Korea bereits Bildungsprojekte über Modelle sonderpädagogischer Lehrerausbildung hinsichtlich Integration, Mainstreaming und Least Restrictive Environment (LRE), an denen sich viele Hochschulprofessoren aus der Sonderpädagogik beteiligten. Damals wurde davon ausgegangen, dass die Thematik von Integration und Inklusion an Schulen im Lehramtsstudium der Sonderpädagogik vermittelt werden sollte. Hierzu wurde ein Entwurf mit dem Titel „Lehrperson für Beratung und Supervision zur schulischen Integration bzw. Mainstreaming“ veröffentlicht, in dem gefordert wurde, Sonderpädagogen sollen sich integrative Schlüsselkompetenzen aneignen und sich darauf vorbereiten, ihren Lehrerkollegen an den Regelschulen beratend zur Seite zu stehen (vgl. Kim, B-H 1997c, 24). Um diese Tätigkeit zu meistern, sollte die Lehrkraft folgendermaßen qualifiziert sein<sup>179</sup>:

„die Lehrperson soll die erforderlichen sonderpädagogischen Fachrichtungen zur schulischen Integration im Masterstudiengang erworben haben, wobei die Studiencurricula Veranstaltungen aus allen sonderpädagogischen Fachrichtungen enthalten sollen“ (ebd. 25)

---

<sup>179</sup> Es ist jedoch ein Entwurf geblieben.



Das Ausbildungscurriculum des Studiums für schulische Integration gliedert sich in gemeinsame und vertiefende Studieninhalte:

- „Gemeinsame Studieninhalte: Geschichte und Philosophie der Sonderpädagogik, Psychologie und Diagnostik für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Integration bzw. Mainstreaming und Rolle des Lehrers, Theorie und Praxis des öffentlichen und gemeinsamen Unterrichts, Bildungsforschung der Sonderpädagogik,
- Vertiefende Studieninhalte: Theorie und Praxis der Integration bzw. Mainstreaming, Pädagogische Diagnostik und Prävention für Kinder und Jugendliche mit leichter Behinderung, Gemeinsamer bzw. Kooperativer Unterricht, Lernmethode und -technologie beim Unterricht für Schüler mit besonderem Förderbedarf, Kommunikation und Zusammenarbeit bzw. Kooperation und Beratung, Pädagogisch- didaktische Schulpraxis“ (ebd. 33).

Nach diesem Entwurf für Lehrerbildung wird mit der Forderung an die Sonderpädagogen herangetreten, sie sollen das Studium der Integrationspädagogik mit Masterabschluss absolvieren, obwohl sich die Studieninhalte der Integrationspädagogik nur geringfügig von denen der Sonderpädagogik unterscheiden. Aus den Curricula ging hervor, dass Schüler mit einer leichten Behinderung am ehesten in einen integrativen Unterricht eingegliedert werden können, und so der gemeinsame Unterricht den bestmöglichen Effekt hat. Es wäre also Aufgabe der Schulen, aus den Schülern mit Förderbedarf diejenigen auszuwählen, die eine gewisse Bildungsfähigkeit aufweisen und ein geringes Maß an Pflege beim Unterrichten benötigen. Eine derartige Bildungsmaßnahme würde bedeuten, dass sich die hohe Leistungsorientierung, wie sie bereits an koreanischen Regelschulen besteht, im Lehramtsstudium der Sonderpädagogik fortsetzen würde und damit hinsichtlich einer gemeinsamen Schulbildung von Schülern mit und ohne Behinderung Akzeptanz fände. Damals (1997-2002) proklamierte das koreanische Bildungsministerium den weiteren Aufbau der Sonderschule als wichtige Aufgabe zur Umsetzung des ersten Entwicklungsplans zur sonderpädagogischen Förderung (siehe Kapitel 3.2.2.3). Durch diese Zielsetzung und die vorherrschende Trennung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Praxis konnte sich der Inklusionsgedanke nicht etablieren. Trotzdem gab es auch Bildungsexperten, die eine Chance darin sahen, inklusiven Unterricht mit entsprechenden Lern- und Bildungsmöglichkeiten an Regelschulen durchzuführen. Die geringe Unterstützung und Mitwirkung der Regelschulen bei der Etablierung eines inklusiven Unterrichts hinge-

gen bewerteten Experten als äußerst problematisch für die Schüler mit Förderbedarf. Infolgedessen sprachen sie sich dafür aus, Schüler mit schwereren Behinderungen und Beeinträchtigungen auf Sonderschulen zu überweisen. Somit war der Versuch, gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung einzuführen gescheitert. Die ambivalente Haltung und das inkonsequente Auftreten des koreanischen Bildungsministeriums in der Debatte um inklusiven Unterricht führte dazu, dass die Umsetzung inklusiven Unterrichts an Regelschulen zwar versucht und angestrebt wurde, die schulische Separation von Schülern mit und ohne Behinderung jedoch beibehalten wurde. Darüber hinaus resultierte dies in einem ständig wechselnden und unterschiedlichen Angebot an Studienveranstaltungen zu Integration und Inklusion.

Die Debatte brachte eine neue Idee der Lehrerausbildung als Entwurf hervor, dass diese für schulische Integration als Masterstudiengang – bezeichnet als Integrationspädagogik – strukturiert wird, und das Studium übergreifende sonderpädagogische Fachrichtungen enthalten soll (vgl. Kim, B-H 1997c, 25). Allerdings wurde diese Idee für die gesamte Struktur des Lehramtsstudiums nie in Erwägung gezogen, da die wissenschaftlichen Interessen und Schwerpunkte der einzelnen Hochschule so unterschiedlich waren, dass diese ihre Autonomie weiter bewahren wollten (vgl. Chung, C-C 2002a, 106). Entscheidet sich ein Student für das Studium der Sonderpädagogik auf Lehramt, muss er im Vergleich zum Studium für die Regelschule mit mehr Pflichtveranstaltungen und einer längeren Studiendauer rechnen (vgl. ebd. 102). Allgemein dient das Bachelorstudium der Sonderpädagogik der Spezialisierung und Vorbereitung der Lehrkräfte auf das Masterstudium. Die Veröffentlichung des Bildungsplans über die Maßnahmen zur Entwicklung der sonderpädagogischen Erziehung und Förderung des koreanischen Bildungsministeriums (1997) führte schließlich dazu, dass das Studium der Sonderpädagogik für fertig ausgebildete Regelschullehrer mit einem allgemeinen Lehrbefähigungszertifikat von Bachelor auf Master umgestellt und umstrukturiert wurde. Es wurde außerdem versucht, das starke Wachstum der Zahl an Absolventen der Sonderpädagogik aufgrund weiterer Angebote sonderpädagogischer Studienfächer einzuschränken.

Die Möglichkeit, ein weiteres Lehrzertifikat zu erwerben, ist für ausgebildete und unterrichtende Regelschullehrer sehr verlockend. Grundsätzlich macht es keinen Unterschied, welche Schulstufe, Schulart oder welches Unterrichtsfach im Lehramtsstudium hinsichtlich eines inklusiven Unterrichts erworben wird, denn zunächst sollte der Hochschulabschluss eines Lehr-

amtsstudiums standardisierte pädagogische und didaktische Kompetenzen gewährleisten. Somit stellen die Lockerung der Zulassungsvoraussetzungen für das Studium der Sonderpädagogik und die Attraktivität eines weiteren Lehrbefähigungszertifikats durch den Masterstudiengang der Sonderpädagogik, bedeutsame Faktoren für eine Erweiterung des sonderpädagogischen Studienangebots mit dem Ziel eines Masterabschlusses an der Graduate School of Education dar.

In Korea gibt es bei der Bewerbung um ein Masterstudium der Sonderpädagogik in der Regel zwei Zulassungsverfahren, zum einen die Sonderzulassung und zum anderen die Allgmein- zulassung. Die Verfahren werden im Folgenden skizziert:

*Tab. 57 Zulassungsverfahren für den Masterstudiengang der Sonderpädagogik in Korea (Koreanisches Bildungsministerium 2015)*

<b>Zulassungsverfahren zum Studium der Sonderpädagogik (Master zum Lehrbefähigungszertifikat oder akademischer Mastergrad)</b>		
<b>Sonderzulassung</b>	<b>Allgemeinzulassung</b>	
<b>Berufsbegleitendes Studium</b>	<b>Berufsbegleitendes Studium</b>	<b>Studium in Vollzeit</b>
-Hochschulprofessor für Inklusion -Vertreter von Kindergarten, Sonder-/ Grund-/ Mittel-/ Oberschule, Verwaltungspersonal im Bildungsbereich -Lehrkraft in Kindergarten, Sonder-/Grund-/Mittel- und Oberschule, die seit über 5 Jahren berufstätig ist <sup>180</sup>	-berufstätige Lehrkraft mit Abschluss am Department of Special Education -berufstätige Lehrkraft mit Hochschulabschluss durch das Bildungsministerium anerkannt	-Eine Lehrkraft mit Befristung darf sich nicht bewerben, da sie nicht fest angestellt ist. Verfügt eine Lehrkraft über ein Lehrzertifikat, darf sie sich damit für das Studium bewerben. -Für das Studium der Psychotherapie, Verhaltenstherapie, Logopädie, Physiotherapie, Ergotherapie, lebenslanges Lernen für Menschen mit Behinderung darf sich jede Lehrkraft unabhängig von Befristung und Lehrzertifikat bewerben.

Wie bereits im Kapitel 4.2.2.1 erläutert, gibt es für das Studium der Sonderpädagogik in Korea zwei Arten von Graduate School: die Graduate School of Special Education und die Graduate School of Education. Die Graduate Schools haben unterschiedliche Studienschwerpunkte (Schulstufe und therapeutische Bereiche) im Masterstudiengang: Die Graduate School of Education konzentriert sich auf eine Vertiefung und Spezialisierung der Bereiche der Sonderpädagogik z.B. Sonderpädagogik für Elementar-, Primar- und Sekundarbereich, während die Graduate School of Special Education den Fokus auf sonderpädagogische Tätigkeitsfelder legt, z.B.

<sup>180</sup> Zu diesen Lehrkräften gehören Bildungspersonal aller Schularten und -formen, Verwaltung, Forschungs- und Fortbildungsinstitutionen für Bildung und Erziehung nach dem Grund-, Mittel- und Oberschul- bzw. Hochschulbildungsgesetz (Artikel 2 Hochschulbildungsgesetz).

Psychotherapie, Verhaltenstherapie, Logopädie, Physiotherapie, Ergotherapie, lebenslanges Lernen für Menschen mit Behinderung, etc. Zur Graduate School of Special Education gehören die Hochschulen Kongju, Dankook und Daegu, deren Studiencurricula im Anschluss beispielsweise vorgestellt werden.

Die Studiencurricula der Sonderpädagogik enthalten drei Bereiche aus Hauptfächern, Wahlpflichtfächern und Lehrveranstaltungen zur Lehrerprofessionalisierung bzw. Praxiserprobung. Die Haupt- und Wahlpflichtfächer sind der Fachwissenschaft und Fachdidaktik der Sonderpädagogik zugeordnet und die Lehrerprofessionalisierung entspricht den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Die Studienstruktur der Sonderpädagogik an den drei genannten Graduate Schools of Special Education gestaltet sich folgendermaßen<sup>181</sup>:

Tab. 58 Studienstruktur des Masterstudiums der Sonderpädagogik an drei Graduate Schools of Special Education (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2011, 67; Jung, Y-K 2007, 55f; Chung, C-C 2002, 105)

Graduate School of Special Education	Fachrichtungen und Studienschwerpunkte	Studienanteile der Sonderpädagogik im Masterstudium (jeweils LP)	LP	Kurszeiten/ Anzahl der Semester
Kongju <sup>182</sup>	Sonderpädagogik für Elementarstufe Sonderpädagogik für Primarstufe Sonderpädagogik für Sekundarstufe Sonderpädagogik für Berufsbildung Psychotherapeutische- und verhaltenstherapeutische Förderung Sprachliche Förderung und Rehabilitation	Hauptfach: 15, Wahlpflichtfach: 9, Lehrerprofessionalisierung: 6	30	Abendkurs/ 5
Dankook <sup>183</sup>	Sonderpädagogik für Elementarstufe Sonderpädagogik für Primarstufe Sonderpädagogik für Sekundarstufe Sprachliche Förderung Physiotherapie und Ergotherapie Psychotherapie Berufsförderung und Rehabilitation Lebenslanges Lernen für Menschen mit Behinderung Lernbehindertenpädagogik bzw. Förderung und Bildung der Legasthenie	Hauptfach: 20, Basispflichtfach: 14, Forschungsarbeit: 6	40	Abendkurs/ 5

<sup>181</sup> Die Hochschulen liegen in den Verwaltungsgebieten Do (도, Provinz, Mitte von Südkorea) und Gwangyeoksi (광역시, Großstadt, Süden von Südkorea).

<sup>182</sup> Kongju National University (2016): Veranstaltungsverzeichnis und Studienverlaufsplan an der Graduate School of Special Education

<sup>183</sup> Dankook University (2015): Fachrichtung der Sonderpädagogik an der Graduate School of Special Education; Dankook University (2016): Veranstaltungsverzeichnis und Studienverlaufsplan an der Graduate School of Special Education

Daegu <sup>184</sup>	Sehbehindertenpädagogik Hörbehindertenpädagogik Geistigbehindertenpädagogik Körperbehindertenpädagogik Lernbehindertenpädagogik Sonderpädagogik für Primarstufe Sonderpädagogik für Elementarstufe	Hauptfach: 20, Basispflichtfach:10, Forschungsarbeit: 2	32	Sommer- und Winterferien der Schule/ 6
----------------------	--	---	----	---

Inklusion an Schulen fordert von Sonderschullehrern und Regelschullehrern gleichermaßen ein breites sonderpädagogisches Fachwissen und entsprechende Kompetenzen für einen gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit und ohne Förderbedarf, zumal die Behinderungen meist sehr vielfältig sind. Um trotz zunehmender Heterogenität der Schülerschaft angemessene und professionelle Ausbildung zu ermöglichen, existieren an den drei Hochschulen unterschiedliche Studienbereiche sonderpädagogischer Fachrichtung für den Masterstudiengang in der Fort- und Weiterbildungsphase an der Graduate School of Special Education. Die angebotenen Studienbereiche beziehen sich grundsätzlich auf vertiefende Fachwissenschaften der sonderpädagogischen Fachrichtungen, und therapeutische Tätigkeitsfelder in der sonderpädagogischen Förderung.

Da das Studienangebot der Hochschule Dankook im Vergleich zu den anderen Hochschulen die größte Vielfalt aufweist, werden davon nun vier therapeutische Studienfächer näher vorgestellt:

„Sprachliche Förderung: Phonology, General Phonetics, Introduction to Communication Disorders, Anatomy and Physiology of Speech and Hearing Mechanism, Audiology, Assessment and Therapy of Voice Disorders, Nonverbal Communication, Research Methods in Speech & Language Therapy (including Statistical Methods), Motor Speech Disorders, Korean Sign Language, Topics in Speech-Language Disorders, Communication Disorders Associated with Cleft Palate, Audiological Rehabilitation, Communication Disorders Associated with Autistic Disorders, Language Learning Disabilities, Hearing and Speech Science, Language Development, Phonological Disorders, Voice Disorders, Fluency Disorders, Aphasia, Evaluation and intervention for children with reading disabilities, Language Development and Child Language Disorders, Introduction to Language, Researches in Speech/Language Pathology, Language Disorders in School-Age Children, Directed Research for Speech Therapy IV, Clinical Practicum in Speech-Language Pathology, Voice Disorders I II, Clinical Observation, Articulation and phonological disorders I II, Fluency Disorders (Advanced seminar), Swallowing Disorders,

Physiologische und ergotherapeutische Förderung: Rehabilitation Medicine, Pathology, Anatomy and Physiology, Kinesiology, Histology, Perceptual and Motor Development, Therapeutic Exercise, Orthopedic Physical Therapy, Advanced Studies on

---

<sup>184</sup> Daegu University (2016): Information der Fachrichtung der Sonderpädagogik an der Graduate School of Special Education

Physical Therapy, Prosthetics and Orthotics, Speech and Language Pathology, Pediatrics, Evaluation for the Occupational Therapy, Neuro-Physiology, Advanced Studies in Exercise Physiology, Clinical Neurology, Clinical Orthopedic, Electrotherapy, Bobath Method and Vojta Method, Research Methods in Physical and Occupational Therapy with Statistical Methods, Psychology of Human Development, Directed Research for Physical Therapy IV, Practicum in Physical and Occupational Therapy,

Psychotherapie: Applied Behavior Analysis, Psychomotorik Therapy (1 und 2), Play Therapy, Music Therapy, Art Therapy, Bibliotherapy, Cognitive Behavior Therapy, Socio-Psycho Drama, Techniques in Counseling Interview, Family Counseling, Group Counseling, Parent Education with Special Children, Sex Education for Children with Disabilities, Positive Psychology, Supervised Research for Psycho Therapy IV,

Berufsbildung und Rehabilitation: Introduction to Vocational Rehabilitation, Introduction to Special Education, Areas of Disabilities & Vocational Rehabilitation, Independent Living Guidance, Sex Education for the People with Disabilities, Diagnosis & Evaluation of Disability, Vocational Rehabilitation Counseling, Vocational Rehabilitation Counseling, Vocational Evaluation of the People with Disabilities, Rehabilitation Administration and Police, Vocational Development and Placement, Vocational Adjustment Training, The Laws of Labor & Rehabilitation, Sheltered & Supported Employment, Vocational Rehabilitation Technology, Social & Psychological Approach for the Vocational Rehabilitation of the Disabilities, Vocation & Career Development, Labor Environment & Employment Trends, Development of Vocational Rehabilitation Program, Vocational Rehabilitation of the Severe Disabilities, Vocational Rehabilitation Facilities, Practicum in Vocational Rehabilitation, Research on the Curriculum (Vocational Education), Teaching Method & Research (Vocational Education)“ (Lehrveranstaltung der Studienfächer der Sonderpädagogik an der Graduate School of Special Education der Hochschule Dankook 2015)<sup>185</sup>

Die sonderpädagogischen Fachrichtungen werden neben den regulären Studienschwerpunkten im Hinblick auf die Ausbildung von Handlungskompetenzen in der Praxis eingerichtet, die von Frühförderung bis hin zu lebenslangem Lernen und Erwachsenenbildung reichen. Den Sonderpädagogen kommen hier neben Beratung und Kooperation vermehrt diagnostische Aufgaben in der inklusiven Bildungslandschaft zu. Sonderpädagogen bilden sich demnach in Korea an der Graduate School of Special Education vorrangig im therapeutischen Feld, beruflicher Bildung, und Erwachsenenbildung (vgl. Yoon, J-R et al. 2003). Die Graduate School of Special Education ist eine so genannte zielorientierte Bildungsforschungsinstitution, was bedeutet, dass die Spezialisierung in der Lehrerausbildung auch auf die Bewältigung anspruchsvollere und komplexere Aufgaben in der späteren Lehrtätigkeit vorbereitet. Daher sind die Studiengänge sehr praxisorientiert, und ermöglichen den Lehrkräften eine angemessene Vorbereitung auf ihre

---

<sup>185</sup> Dankook University (2016): Studienstruktur der Sonderpädagogik der Graduate School of Special Education

künftige Aufgabe, Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in ihrer Selbstbestimmung zu fördern und zu einem gewissen Normalisierungsprozess hinzuführen. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über den Verlauf des Masterstudienganges der Sonderpädagogik der Hochschule Dankook:

*Tab. 59 Struktur des Masterstudiums der Sonderpädagogik (Lehrbefähigungszertifikat) an der Graduate School of Special Education der Hochschule Dankook<sup>186</sup>*

Fachsemester	Leistungspunkte	Studienbereiche der Sonderpädagogik (Fachwissenschaft und -didaktik, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Praxis und Bildungsforschung)			
		Hauptfach	Wahlpflichtfach	Pädagogische und didaktische Praxis	Seminar- und Masterarbeit
1	8	4	4		
2	8	4	4		
3	10	4	4		2
4	8	2	4		2
5	6		2	2	2
<b>Gesamt</b>	40	14	18	2	6

**Hinweis:**  
Seit 2012 muss der Student für den Studienabschluss ein Pflichtfach und ein zusätzliches Allgemeinbildungsfach belegen. Das Pflichtfach besteht aus Theorie und Praxis der Beratung und einer Forschungsmethode. Das Allgemeinbildungsfach variiert zwischen den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.

In ersten zwei Jahren widmet sich der Student hauptsächlich den sonderpädagogischen Fachwissenschaften und -didaktiken, und verfasst ab dem dritten Semester eine wissenschaftliche Arbeit zu einem selbst gewählten Thema der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Inzwischen gehören zu einem erfolgreichen Abschluss auch zwei Prüfungen in Englisch und zwei Hauptfächern.

Die Studenten an der Graduate School of Education haben die Wahl zwischen dem Lehramt für Sonderpädagogik, das mit dem Lehrzertifikat abschließt und dem, das mit einem akademischen Titel für weitere außerschulische oder Forschungstätigkeit abschließt. Das Lehramtsstudium der Sonderpädagogik verlangt Studenten im Vergleich zum außerschulischen Studium hinsichtlich weiterer Studienvolumen mehr ab. Im folgenden Abschnitt werden beispielhaft die Studiencurricula an der Graduate School of Education der drei Hochschulen Pusan, Ajou und Chosun wiedergegeben:

*Tab. 60 Studium der Sonderpädagogik an der Graduate School of Education an drei Hochschulen*

<sup>186</sup> Dankook University (2015): Studienfach der Sonderpädagogik der Graduate School of Special Education

Name der Graduate School of Education	Sonderpädagogik (Studienabschluss mit Lehrzertifikat und akademischem Grad)		
	Studienanteile	Leistungspunkte und Anzahl der Semester	Beginn des Semesters
Pusan <sup>187</sup>	Hauptfach Basispflichtfach Bildungsforschungsarbeit	mindestens 26 LP in mindestens vier Semester	Sommer- und Winter- ferien der Schule
Ajou <sup>188</sup>	Hauptfach Basispflichtfach Bildungsforschungsarbeit	mindestens 30 LP in mindestens vier Semester	Abendkurs
Chosun <sup>189</sup>	Hauptfach Basispflichtfach Bildungsforschungsarbeit	mindestens 24 LP - akademischer Grad (mindestens vier Semester) - Lehrzertifikat (mindestens fünf Semester)	Sommer- und Winter- ferien der Schule

Die folgende Tabelle veranschaulicht die jeweiligen Lehrveranstaltungen der Hochschulen Pusan, Ajou und Chosun:

*Tab. 61 Lehrveranstaltungen der Sonderpädagogik an der Graduate School of Education der Hochschulen Pusan, Ajou und Chosun (ebd.)*

Studienfächer	Name der Lehrveranstaltung im Masterstudiengang der Sonderpädagogik an der Graduate School of Education	LP der Hochschulen Pusan (P), Ajou (A) und Chosun (C)		
		P	A	C
Haupt- und Wahlpflichtfächer	Introduction to Special Education	3		2
	Early Childhood Special Education			2
	Theory and Practice in Curriculum of Special Education School			
	Assessment and Evaluation for Students with Disabilities	3	3	2
	Education for Students with Learning Disabilities	3	3	2
	Education for Students with Mental Retardation		3	2
	Education for Students with Autism	3		2
	Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders	3	3	2
	Education for Students with Communication Disorders	3	3	2
	Behavior Modification for Exceptional Students	3		2
	Education for Students with Hearing Impairments		3	2
	Theories and Practices in Counseling for Exceptional Children	3		2
	Education for Students with Other Health Impairments			
Understanding Special Educational Settings			2	

<sup>187</sup> Pusan National University (2016): Studium der Sonderpädagogik an der Graduate School of Education

<sup>188</sup> Ajou University (2016): Studium der Sonderpädagogik an der Graduate School of Education. An der Hochschule Ajou wird Studium der Sonderpädagogik nicht als Bachelorstudiengang angeboten.

<sup>189</sup> Chosun University (2016): Studium der Sonderpädagogik an der Graduate School of Education



	Classroom Management of Special Education	3		2
	Technology in Special Education	3		2
	Education for Students with Physical Disabilities	3	3	2
	Internship in Special Education			2
	Thesis I, II	3	3	2
	Research with Special Education			2
	Advance Seminar on Special Education	3		
	Education for Students with Moderate Disabilities			
	<b>Theory and Practice in inclusive Education for Students with Disabilities</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
	Individualized Educational Program			
	Brain Development & Learning			
	Development Psychology for Exceptional Children	3		
	Art Therapy for Exceptional Children			
	Play Therapy for Exceptional Children			
	Transitional Education and Services for Students with Disabilities			

Der Schwerpunkt der Lehrerausbildung an der Graduate School of Education liegt im Gegensatz zur Graduate School of Special Education auf allgemeinen sonderpädagogischen Themen. Diese Veranstaltungen können von allen Studenten der Sonderpädagogik besucht werden. Danach haben sie die Möglichkeit, die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen im alltäglichen Schulunterricht auszuprobieren.

Den berufs begleitenden Studiengang für Sonderpädagogik gibt es an beiden Graduate Schools, an denen berufstätige (allgemeine und sonderpädagogische) Lehrkräfte pädagogisch und didaktisch weiter ausgebildet werden. Der Vorteil des berufs begleitenden Studiums ist es, dass die Lehrer ihr erworbenes Wissen über inklusive Zusammenhänge unmittelbar im Unterricht anwenden können. Häufig entscheiden sich Studenten deshalb für ein praxisnahes Thema in Hinblick auf ihre Masterarbeit.

Neben den Studiencurricula, die auf die sonderpädagogischen Fachrichtungen abgestimmt sind, gibt es im Masterstudium der Sonderpädagogik inklusiv eingerichtete Veranstaltungen. Diese handeln in der Regel von inklusiven Tendenzen, Konzepten und Umsetzungsprojekten im internationalen Kontext. Die Studenten lernen unterschiedliche Methoden und Inhalte nach Förderungsschwerpunkte der Schüler und Schulfächer kennen, wie ein gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne Förderbedarf sinnvoll und professionell gestaltet werden kann z.B. inklusiv-kooperative Unterrichtsformen und Einstellung bzw. Einsetzung von Lehrkräften für

einen inklusiven Unterricht etc. Die Curricula aller Schulformen und -stufen richten sich nach dem Grundkriterium von Heterogenität der Schülerschaft im Hinblick auf einen gemeinsamen Unterricht aus. Dies ist ein klares Zeichen dafür, dass sich die Ausbildung von Sonderpädagogen in den Bereichen Inklusion und Therapie verstärkt weiterentwickelt hat und es auch künftig tun wird.

### Grundschulpädagogik

Die Struktur des Studiums der Grundschulpädagogik ähnelt im Wesentlichen der sonderpädagogischen Lehrerausbildung:

*Tab. 62 Lehramtsstudium an Grundschulen bzw. Grundschulpädagogik an der Erziehungshochschule (Koreanisches Bildungsministerium 2015)*

Studiengang	Studienbereich	Leistungspunkte		Semester
Lehramt an Grundschulen bzw. Grundschulpädagogik (Bachelor Education)	Allgemeinbildung	21		8 Semester (mindestens 140 LP)
	Bildungs- und Erziehungswissenschaft	Theorie zum Lehramt	14	
		Praktika	8	
	Unterrichtsfach (Schwerpunkt)	Basispflichtfächer der Grundschule	21	
		Wahlpflichtfächer	36	
	Freier Studienbereich	40		
	Eignungsbildung Lehrerrolle	bestanden / nicht bestanden (keine Benotung)		
Freiwilliger Bildungs- und Erziehungsdienst				

Das Lehramtsstudium an Grundschulen in Korea besteht aus den vier Studienteilen Allgemeinbildung, Bildungs- und Erziehungswissenschaft, Unterrichtsfach (Fachwissen und Fachdidaktik) und Freier Bereich. Jeder dieser Bereiche umfasst Pflicht- sowie Wahlpflichtfächer. Insgesamt müssen im Studium mindestens 140 Leistungspunkte nach dem koreanischen Notensystem in der Regelstudienzeit von acht Semestern erreicht werden. Die Anzahl der LP von 21 oder 22 pro Semester darf nicht überschritten werden, wenn sich die Veranstaltung auf 4 LP im Laufe von zwei aufeinanderfolgenden Semestern erstreckt.

Der Bereich der Allgemeinbildung besteht aus wissenschaftlichen Nebenfächern wie Geistes-, Natur-, Sprachwissenschaft, Soziologie, Kunst. Das Ziel der zukünftigen Lehrkräfte besteht darin, sich eine gute Allgemeinbildung anzueignen und dadurch ihre Bildungsinteressen an anderen Wissensbereichen zu wecken.

An der koreanischen Erziehungshochschule stehen in der Grundschulpädagogik die Fächer Ethik, Koreanisch, Englisch, Sozialkunde, Mathematik, Naturkunde (Biologie, Physik, Chemie), Sport, Musik, Kunst, Computerlehre, Arbeitslehre als Studienschwerpunkt zur Auswahl. Im freien Studienbereich wird ein didaktisches Fach aus einem anderen Studienschwerpunkt vorgeschlagen. Insgesamt sollen fünf Praktika parallel zu den Lehrveranstaltungen abgeleistet werden. Das Studium schließt mit der Abschlussarbeit ab. Das Lehrzertifikat für die Grundschule berechtigt schließlich zur Anmeldung zur Staatsprüfung. Das Thema der Abschlussarbeit, die zur Didaktik der Grundschule gehört, behandelt einen der belegten Studienschwerpunkte.

In der Regel werden auch in der Grundschulpädagogik sonderpädagogische und inklusive Themen bei Veranstaltungen angeboten, um die angehenden Grundschullehrer auf die momentane Situation an Schulen sowie auf das Recht auf inklusive Bildung von Schülern mit Förderbedarf zu sensibilisieren bzw. umzusetzen. Als Mindestkriterium decken daher die Pflichtfächer den Studienanteil über inklusive Bildung mit zwei bis vier LP des gesamten Studiums der Grundschulpädagogik an der Erziehungshochschule ab (vgl. Park, S-I 2010).

Nach der Erneuerung des Gesetzes zur Lehrerausbildung (Artikel zu den verpflichtenden Studieninhalten bezüglich inklusiver Bildung) im Jahr 2008 bieten drei koreanische Erziehungshochschulen einige inklusionsbezogene Studienveranstaltungen, wie Lern- und Lehrplan zur inklusiven Bildung, Verhaltensprävention der Schüler in einer inklusiven Klasse, Entwurf des angemessenen Lern- und Lehrmaterials zum inklusiven Unterricht, Menschenrecht und Inklusive Bildung etc. im Studienverfahrensprozess an, die danach seit 2012 mit dem koreanischem nationalen Institut für sonderpädagogische Erziehung (KNISE) im Rahmen eines Forschungsprojektes für inklusive Bildung, nämlich dem Entwurf des Studienschwerpunktes „Sonder- und Inklusionspädagogik für Primarstufe“ in der Grundschulpädagogik zusammenarbeiten. Der Studienschwerpunkt „Sonder- und Inklusionspädagogik für Primarstufe“ steht an den Erziehungshochschulen Daegu, Gyeongin und Gwangju als Unterrichtsfach des Grundschullehramtes zur Verfügung, obwohl der Studienschwerpunkt kein Schulfach in der Grundschule ist. Das Veranstaltungsangebot des Schwerpunktes „Sonder- und Inklusionspädagogik für Primarstufe“ sind in der folgenden Tabelle veranschaulicht:

Tab. 63 Das Lehramt an Grundschulen mit dem Studienschwerpunkt der Sonder- und Inklusionspädagogik an den Erziehungshochschulen Daegu, Gyeongin und Gwangju in Korea (DNUE 2015; GINUE 2015; GUNE 2012)

Name der Erziehungshochschule	Veranstaltungen im Studienschwerpunkt „Sonder- und Inklusionspädagogik für Primarstufe“	LP
Daegu <sup>190</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sonder- und Inklusionspädagogik</li> <li>-Diagnostik und Evaluation bzw. Vermittlung von Schülern mit besonderer Förderung</li> <li>-Bildung zur Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Behinderung</li> <li>-Lehr- und Unterrichtsplan für Schüler mit besonderer Förderung 1 (pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum)</li> <li>-Lehr- und Unterrichtsplan für Schüler mit besonderer Förderung 2 (studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum)</li> <li>-Bildung und Erziehung zum Förderschwerpunkt Schüler mit geistig verzögerter Entwicklung</li> <li>-Bildung und Erziehung zum Förderschwerpunkt Schüler mit emotionaler und sozialer Entwicklung und Lernen</li> <li>-Bildung und Erziehung zum Förderschwerpunkt Schüler mit körperlicher und motorischer Entwicklung und Kranke</li> <li>-Bildung und Erziehung zum Förderschwerpunkt Schüler mit Sehen, Hören und Sprache bzw. Kommunikation</li> </ul>	21
Gyeongin <sup>191</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Special Education Practicum</li> <li>-Family Support and Parent Counseling for Exceptional Children</li> <li>-Seminar on Elementary Gifted and Talented Education</li> <li>-Emotional and Behavioral Support for Exceptional Children</li> <li>-Human rights and Welfare of People with Disabilities</li> <li>-Curriculum and Subjects Instruction for Exceptional Children</li> <li>-Teaching Children with Development Disabilities</li> <li>-Educational Media and Technology Support for Exceptional Children</li> <li>-Inclusive Education</li> <li>-Learning Disabilities and Low Achievement</li> </ul>	30
Gwangju <sup>192</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inklusive Pädagogik</li> <li>-Diagnostik und Evaluation bzw. Prävention von Schüler mit besonderer Förderung</li> <li>-Psychologie und Beratung von Schüler mit besonderer Förderung</li> <li>-Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen und Leistungsschwach</li> <li>-Unterrichten zur inklusiven Bildung und Erziehung</li> <li>-Unterstützung zu inklusiven Settings</li> <li>-Förderung für Schüler mit Begabung</li> <li>-Technologie zum Unterricht für Schüler mit sonder- und inklusiver Förderung</li> <li>-Praktikum und Hospitation für inklusive Klasse</li> <li>-Entwurf der Lernmaterial für inklusive Bildung und Erziehung</li> </ul>	21

Die Inhalte des Schwerpunktes Sonder- und Inklusionspädagogik orientieren sich insbesondere an der allgemeinen Sonderpädagogik, die meist als Masterstudiengang für Primarstufe an der Graduate School of (Special) Education angeboten wird. Die Erziehungshochschulen stellen

<sup>190</sup> Erziehungshochschule Daegu (2015): Studienschwerpunkt der Sonder- und Inklusionspädagogik zum Lehramt an Grundschule (B. Ed)

<sup>191</sup> Erziehungshochschule Gyeongin (2015): Studienschwerpunkt der Sonder- und Inklusionspädagogik zum Lehramt an Grundschule (B. Ed)

<sup>192</sup> Erziehungshochschule Gwangju (2014): Studienschwerpunkt der Sonder- und Inklusionspädagogik zum Lehramt an Grundschule (B. Ed)

Studenten der Grundschulpädagogik Lehrveranstaltungen im weiteren Sinne der inklusiven Bildung und Erziehung zur Verfügung. Hier geht es um Schüler mit verschiedenen Förderschwerpunkten, z.B. Schüler mit Hochbegabung, oder Schüler mit Lernbehinderungen. Der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen steht immerhin im Mittelpunkt des Interesses in der koreanischen Grundschulpädagogik. Dies spiegeln das verglichen mit anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen umfangreiche Veranstaltungsangebot der Lernbehindertenpädagogik, (vgl. Jang, Y-J 2006, 51) und das Studienfach Migrationspädagogik bzw. Multicultural Education an der Graduate School of Education wieder. Die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund steigt spürbar an und trägt damit ebenfalls zur Heterogenität und Vielfalt der Schülerschaft bei (Korea Immigration Service Ministry of Justice 2013; Lee, Ryun 2010).<sup>193</sup>

Die Lehrveranstaltungen gestalten sich in Referaten, Vorlesungen, Seminaren, Praktika, Fallstudien, Projektarbeiten, etc. Die Erziehungshochschule Gwangju setzt hierfür folgende Zielvorstellungen um, um Studenten theoretisches Fachwissen und praktische Kompetenzen im Hinblick auf sonderpädagogische und inklusive Bildung und Erziehung zu vermitteln:

- „Studenten entwickeln ein Bewusstsein für Heterogenität und Unterschiede von Schülern mit Behinderung, um diese besser zu verstehen,
- Studenten lernen pädagogische Fördermaßnahmen bei unterschiedlichem Lernniveau und Entwicklungsprozess von Schülern,
- Studenten eignen sich Fertigkeiten und Fähigkeiten an, um die vielfältigen emotionalen und sozialen Verhaltensmerkmale von Schüler mit besonderem Förderbedarf zu verstehen,
- Studenten üben angemessene Unterrichtsmethoden und -strategien, wie sie Schüler mit besonderem Förderbedarf angemessen unterstützen können,
- Studenten erwerben Fachwissen und praktische Fähigkeiten zur Leitung einer inklusiven Klasse“ (GUNE 2015, übersetzt aus dem Koreanisch).

In der Tat bieten inzwischen alle elf Erziehungshochschulen in Korea die Sonder- und Inklusionspädagogik für Primarstufe als Masterstudiengang an. Bis zum 2010 hatten sich die Haltung und das Konzept der Hochschulen für Grundschulpädagogen, die bisher eine geschlossene Einheit bildeten und von den anderen Lehrkräften getrennt waren, wenn es um die Zulassung zum Studium an der Erziehungshochschule ging, grundlegend geändert, so dass sich auch Lehrer ohne Lehrzertifikat für die Grundschule für das Masterstudium bewerben dürfen. Die gelocker-

---

<sup>193</sup> Nach dem Jahresbericht der koreanischen Behörde über Immigrationsstatistik von 2013 erreichte die gesamte Anzahl von 1.576.034 (3.14% von koreanischer Bevölkerung), die als häufige Immigrationsgründe wegen Arbeit, Heirat oder Flucht aus Asien eingewandert sind.

ten Zulassungsvoraussetzungen (z.B. Graduate School of Education an der Erziehungshochschule Chinju) hatten jedoch zu Folge, dass Studenten, die bereits ein Bachelorstudium erfolgreich absolviert hatten, eine Doppelqualifikation verfolgten und einen weiteren Abschluss anschlossen. Dies ist möglich, da es immer noch einen gemeinsamen Studiengang der Sonderpädagogik für Lehramt und für den akademischen Grad (Studienschwerpunkt: Sonderpädagogik für Primarstufe) gibt. Nach der Anerkennung der Erziehungs- und Bildungswissenschaften kann sich der Student auf die spezifischen Veranstaltungen der Sonder- und Inklusionspädagogik konzentrieren.

Mittlerweile sind die Studiengänge für inklusive Lehrerbildung (Teaching Profession Course) und die Veranstaltungen der Sonderpädagogik für den akademischen Grad getrennt, wie folgende Tabelle dargestellt:

Tab. 64 Angebot Veranstaltungen zum Thema Inklusion in der Sonderpädagogik für Primarstufe (Master) an der Graduate School of Education der 11 Erziehungshochschulen in Korea<sup>194</sup>

Name der Graduate School of Education an der Erziehungshochschule	Sonderpädagogik für Primarstufe (Master)		Veranstaltungen zu inklusiver Bildung	LP
	Hauptfächer/Wahlpflichtfächer/ Masterarbeit zum Lehrzertifikat (L.Z.) oder akademischen Grad (A.G.)			
Busan <sup>195</sup>	23-26/9-12/6 (L.Z.)	23/9/3 (A.G.)	Inclusion of Special Children	41/35
Cheongju <sup>196</sup>	12/18 (L.Z./A.G.)		Inclusion for Student with Disabilities	30
Chinju <sup>197</sup>	18/12		Inclusive Education for Children with Special Needs	30
Chuncheon <sup>198</sup>	21/9		Studies in Inclusion	30
Daegu <sup>199</sup>	21/15	21/15/3	Inclusion of Students with Disabilities	39 (Ferienkurs) 36 (Abendkurs)
Gongju <sup>200</sup>	30/6 (L.Z.)	30/2 (A.G.)	Inclusion of Special Children	36/32

<sup>194</sup> Die Studieninformation der Sonderpädagogik für Primarstufe, die von der Graduate School of Education an der jeweiligen Erziehungshochschule veröffentlicht wird.

<sup>195</sup> Erziehungshochschule Busan (2016): Veranstaltungsverzeichnis der Graduate School of Education zum Studienjahr 2016

<sup>196</sup> Erziehungshochschule Cheongju (2015): Sonderpädagogik für Primarstufe zum Hauptstudienfach an der Graduate School of Education

<sup>197</sup> Erziehungshochschule Chinju (2016): Veranstaltungsverzeichnis und Studienverlaufsplan der Graduate School of Education

<sup>198</sup> Erziehungshochschule Chuncheon (2015): Sonderpädagogik für Primarstufe zum Hauptstudienfach an der Graduate School of Education

<sup>199</sup> Erziehungshochschule Daegu (2014): Studienverlaufsplan des jeweiligen Studienfachs und dessen Überblick der Veranstaltungen an der Graduate School of Education

<sup>200</sup> Erziehungshochschule Gongju (2012): Ausbildungsziel der Sonderpädagogik für Primarstufe und ihr Studienverlaufsplan an der Graduate School of Education

			Inclusion & Adapted Curriculum Theory & Practice of Inclusion	
Gwangju <sup>201</sup>	15/18		Inclusion of Special Children	33
Gyeongin <sup>202</sup>	21/12		Theories and Practices in Inclusion Managing inclusive or Pull-out Classroom	33
Jeonju <sup>203</sup>	6/24		Inclusion for Children with Disabilities	30
Seoul <sup>204</sup>	15/15		Inclusive Education Theory and Practice	30
Hankook Kyowon (Korea National University of Education) <sup>205</sup>	21/9		Inclusive Education of Exception Children	30
<b>Hinweis:</b> An den Erziehungshochschule Daegu und Hankook Kyowon wird die Masterarbeit zum Abschluss benotet. Bei anderen Erziehungshochschulen wird keine Note erteilt. Die Bewertung beinhaltet lediglich „bestanden“ oder „nicht bestanden“. Die LP stellen die mindestens erforderliche Anzahl dar.				

Aktuell sind an den Erziehungshochschulen nur wenige inklusive Veranstaltungen zu finden. Jedoch versuchen die Erziehungshochschulen eher im kleinen Stil, den Lehrermangel für inklusive Bildung an der Regelschule zu lösen. Berufstätige Grundschullehrer, für die es bisher keine Fort- und Weiterbildungen mit sonderpädagogischer und inklusiver Thematik gab, können nun von dem landesweiten Masterstudiengang der Sonderpädagogik für Primarstufe profitieren.

Da die Lehrerausbildung sowohl für Sonderpädagogik als auch für Grundschulpädagogik an der Erziehungshochschule stattfindet, haben die Lehramtsstudenten die Möglichkeit, sich unabhängig von Lehrzertifikat oder Studienfach über Inklusion auszutauschen und einen gemeinsamen Unterricht in der Primarstufe zu entwickeln und zu erproben. Jede Erziehungshochschule hat eine Grundschule als Partnerschule, an der die angehenden Grundschullehrer parallel zum

<sup>201</sup> Erziehungshochschule Gwangju (2016): Sonderpädagogik für Primarstufe zum Hauptstudienfach an der Graduate School of Education

<sup>202</sup> Erziehungshochschule Gyeongin (2015): Sonderpädagogik für Primarstufe zum Masterstudiengang an der Graduate School of Education

<sup>203</sup> Erziehungshochschule Jeonju (2013): Sonderpädagogik für Primarstufe zum Hauptstudienfach an der Graduate School of Education

<sup>204</sup> Erziehungshochschule Seoul (2015): Sonderpädagogik für Primarstufe an der Graduate School of Education

<sup>205</sup> Korea National University of Education (2016): Einleitung zum Studienverlaufsplan der Korea National University of Education an der Graduate School of Education zum Studienjahr 2016

Studium ihre schulischen Praktika absolvieren und gegebenenfalls Forschungsprojekte in Kooperation mit der Erziehungshochschule durchführen (vgl. Lee, H-M & Shim, Y-T 2012). Die Sonder- und Inklusionspädagogik – in der Lehrerausbildung häufig als mangelhaft beurteilt – könnte in der Praxis so aussehen, dass die Studenten einen gemeinsamen Unterricht mit heterogener Schülerschaft in der Grundschule planen, durchführen und evaluieren. Die meist berufstätigen Studenten im Masterstudiengang, die als Seminarleiter oder Praktikumslehrer für Studenten der Erziehungshochschule in der Schule beteiligt sind, können ihre im Berufsalltag gewonnenen Erfahrungen einbringen und im Hinblick auf inklusive Unterrichtssituationen übertragen und ergänzen. Folgende Übersicht gibt ein Beispiel für das Studium der Sonderpädagogik für Primarstufe (Master) an der Erziehungshochschule Cheongju:

Tab. 65 Studium der Sonderpädagogik für Primarstufe (Master) an der Erziehungshochschule Cheongju (Erziehungshochschule Cheongju 2015, Sonderpädagogik für Primarstufe an der Graduate School of Education)

Studienschwerpunkt	Studienfach	Name der Veranstaltung	LP	Semester		
Sonderpädagogik für Primarstufe	Hauptfach	Inclusion for Students with Disabilities*	3	1		
		Education of the Mentally Retarded*	3	2		
		Education of Learning Disabilities*	3	3		
		Research Methodology	3	4		
	Wahlpflichtfach	Assessment for Students with Disabilities*	3	5 mindestens sechs Veranstaltungen		
		Technology in Special Education*	3			
		Teaching for Students with Communication Disorders*	3			
		Teaching for Students with Autism*	3			
		Curriculum and Instruction for Students with Disabilities*	3			
		Teaching for Students with severe Disabilities and multiple Disabilities*	3			
		Teaching for Students with physical Disabilities*	3			
		Education of the Students with Hearing Impairments*	3			
		Positive Behavior Support	3			
		Education of Emotionally and Behaviorally Disturbed Children*	3			
		Subject matter Education and Special Education	3			
		Studies in Elementary Education	3			
		Thesis Research	3			
		<b>Gesamt</b>			30	
		<b>Hinweis:</b> Wer die sonderpädagogische Lehrbefähigung für Primarstufe erwerben will, muss mindestens sieben Fächer der mit * versehenen Fächerbelegen. Die Abschlussnote für den Masterabschluss muss über 75 % der gesamten studienbegleitenden Modulprüfungen betragen. Außerdem muss der Eignungstest bzw. Test der Persönlichkeit für den Lehrerberuf mindestens zweimal bestanden werden.				



Wie aus der Tabelle 65 ersichtlich wird, gliedert sich die Studienfächer nicht in Erziehungs- und Bildungswissenschaften und grundschulpädagogische didaktische Schulfächer. Der Student (meist eine berufstätige Lehrkraft) hat diese Bereiche meist bereits im Bachelorstudium absolviert.

Der Masterstudiengang der Sonderpädagogik für Primarstufe stellt ein optimiertes und zeitsparendes Aufbaustudium für Grundschulpädagogen dar, welches berufsbegleitend als Fort- und Weiterbildung absolviert werden kann. In Bezug auf das Lehrzertifikat für Sonderpädagogen sollte sich der Student am besten auf die Fachwissenschaft und -didaktik der Sonder- und Inklusionspädagogik konzentrieren, die in erster Linie aus den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, motorische Entwicklung, Hören und Autismus besteht. Außerdem werden Lehrer an Regelschulen zunehmend mit Herausforderungen wie Kindern aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien, in denen mitunter Gewalt und Drogen an der Tagesordnung sind, und mit Kindern mit „Schwerst-Mehrfach-Behinderungen“, bei denen eine sonderpädagogische Förderung unerlässlich ist, konfrontiert.

Die Curricula der Sonderpädagogik an der Erziehungshochschule beziehen sich auf sonderpädagogische Grundkenntnisse und Handlungskompetenzen im Sinne der Generalisierung der Sonderpädagogik bzw. allgemeiner Sonderpädagogik an der Erziehungshochschule (vgl. Reiser 2007). Generell gehören dazu auch die angebotenen Veranstaltungen z.B. Multitechnologie im Unterricht, Unterrichtsplanung und Evaluation für sonderpädagogische Förderung zur Vertiefung der allgemeinen Lehrerbildung. Der Grundschulpädagoge probiert sich zwangsläufig aufgrund des geringen Veranstaltungsangebotes mit inklusiven Themen mit Hilfe der in der Praxis erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht einfach aus.

In diesem Unterkapitel ging es um die Struktur des Studiums der Sonder- und Grundschulpädagogik in der ersten Ausbildungsphase in Korea sowie um inklusive Bildung auf organisatorischer und studieninhaltlicher Ebene im Bachelor- und Masterstudiengang.

#### 4.3 Abschluss und Vorbereitungsdienst (Zweite Ausbildungsphase)

Dieses Kapitel handelt von den Prüfungsfächern und -verfahren des Lehramts in Bayern und von den Ausbildungsinhalten für den Vorbereitungsdienst der Lehramtsanwärter. Nun soll es um

Inhalt und Ablauf der staatlichen Aufnahmeprüfung gehen, an der der Lehramtsanwärter nach Erwerb eines Lehrzertifikats in Korea teilnehmen darf.

#### 4.3.1 Bayern

##### *4.3.1.1 Staatsexamen für Lehramt an Sonderschulen*

Nach dem Abschluss des Studiums, welches in der Regel 8 bis 10 Semester umfasst, erfolgt in sechs Bundesländern das Staatsexamen (KMK 2014); der Studienaufbau ist vergleichbar mit den Bachelor- und Masterstudiengängen (siehe Kapitel 4.2.1; vgl. KMK 2014). Die Zulassung zum Staatsexamen erfolgt nach Anfertigung einer schriftlichen Hausarbeit bzw. Zulassungssarbeit im jeweiligen Fach. Kann der Lehramtsstudent die erforderliche Mindestzahl an LP nachweisen, darf er sich für die erste Staatsprüfung anmelden. Diese Prüfung berechtigt für das Lehramt an öffentlichen Schulen das erste Staatsexamen und die abzulegenden Prüfungen aus den Studienmodulen (§1 (1) der LPO I). Mit der ersten Staatsprüfung wird das Lehramtsstudium offiziell abgeschlossen und die Berechtigung für den Vorbereitungsdienst, das so genannte Referendariat, erworben. Im Referendariat sollen sich Lehramtsanwärter mit den im Studium erworbenen Fachkenntnissen auf die schulische Praxis intensive vorbereiten, und Erfahrungen im Unterrichten sammeln.

In Bayern errechnet sich die Gesamtnote des Lehramtsstudiums zu 40 % aus den Noten der Prüfungen während des Studiums und zu 60 % aus den Noten des Staatsexamens am Ende des Studiums in Rahmen der ersten Lehrerausbildungsphase (ebd.). Das Staatsexamen der ersten Staatsprüfung wird ein bis zwei Mal jährlich vom Staatsministerium durchgeführt (§7 (1) der LPO I). Das erste Staatsexamen für das Lehramt für Sonderpädagogik (Didaktik der Grundschule) gliedert sich in die Erziehungswissenschaften, die jeweilige Fachrichtung der Sonderpädagogik, die Didaktik der Grundschule und in eine schriftliche Hausarbeit. Das Sonderschullehramt an Grundschulen umfasst die Erziehungswissenschaften, das nicht vertiefte Studium eines Unterrichtsfaches und das Studium der Didaktik der Grundschule (Grundschulpädagogik und -didaktik, drei Didaktikfächer). Der Lehramtsstudent für Sonderpädagogik kann, hat er das Staatsexamen in der Regelstudienzeit von neun Semestern bestanden, die erste Staatsprüfung zweimal freiwillig wiederholen, falls er seine Noten verbessern möchte. Die maximale Studienzeit von 13 Semestern im Hinblick auf ein Aufbaustudium bleibt davon jedoch unberührt.

Das erste Staatsexamen des Lehramts für Sonderpädagogik besteht aus vier Prüfungsteilen:

Die Zulassungsarbeit kann sich gemäß der Bayerischen Landesgesetze auf zwei Fächer – die Erziehungswissenschaften und die vertieften Studienfächer – oder auf die vertieften Studienfächer und das andere Fach (Didaktik der Grundschule bzw. einer Fächergruppe der Mittelschule) der Fächerverbindung beziehen (ebd.).

Die vorgezogenen Erziehungswissenschaften verkörpern die Lerninhalte für das erste Staatsexamen, wobei für die schriftliche Prüfung eine Aufgabengruppe aus allgemeiner Pädagogik, Schulpädagogik oder Psychologie zu wählen ist. Die Bearbeitungszeit der schriftlichen Prüfung beträgt vier Stunden. Folgende Fächer gehören zu den bereits genannten erziehungswissenschaftlichen Bereichen (§32 der LPO I, Erziehungswissenschaften):

- „Allgemeine Pädagogik: theoretische Grundlagen von Erziehung, theoretische Grundlagen von Bildung, empirische Bildungsforschung und Lebenslanges Lernen,
- Schulpädagogik: theoretische Grundlagen von Unterricht, Planung und Gestaltung von Lernumgebungen, auch im Hinblick auf die Anforderungen von inklusivem Unterricht,
- Psychologie: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation“

Die sonderpädagogische Fachrichtung der Geistigbehindertenpädagogik (Förderschwerpunkt: Geistige Entwicklung) umfasst beispielsweise im Rahmen der ersten Staatsprüfung die Inhalte heil- und sonderpädagogische Grundlagen, Pädagogik bei geistiger Behinderung, Didaktik bei geistiger Behinderung und Psychologie bei geistiger Behinderung (einschließlich Diagnostik). Deshalb bestehen ihre Prüfungsteile aus Pädagogik, Didaktik und Psychologie bei geistiger Behinderung. Für die schriftliche Prüfung müssen zwei Themen vom jeweiligen Prüfungsteil gewählt und innerhalb von vier Stunden bearbeitet werden (§95 der LPO I).

Die Geistigbehindertenpädagogik als Erweiterungsfach besteht inhaltlich aus Pädagogik, Didaktik und Psychologie bei geistiger Behinderung und entspricht somit inhaltlich den vertieften Studienfächern. Dabei sind die Prüfungsteile im Erweiterungsfach verhältnismäßig weniger anspruchsvoll und umfangreich ist: Es müssen eine schriftliche Prüfung aus der Didaktik, in welcher ein unter Themen gewählt und innerhalb von vier Stunden bearbeitet wird, und jeweils eine mündliche Prüfung in der Pädagogik und in der Psychologie zu jeweils 30 Minuten erfolgreich absolviert werden (§104 der LPO I).

Als Studienschwerpunkt gliedert sich die Didaktik der Grundschule in vier Bereiche: Grundschulpädagogik, Didaktik des Schriftspracherwerbs, Didaktik des Sachunterrichts sowie Musik, Kunst oder Sport. Die Prüfungen finden sowohl schriftlich als auch mündlich statt. In der Grundschulpädagogik werden in einer schriftlichen Prüfung sechs wählbare Themen vier Stunden bearbeitet, in der Didaktik des Schriftspracherwerbs und des Sachunterrichts findet eine jeweils 30-minütige mündliche Prüfung im gewählten Bereich statt und es wird eine praktische Prüfung in Musik, Kunst oder Sport durchgeführt. Die Inhalte der Grundschulpädagogik, der Didaktik des Schriftspracherwerbs und der Didaktik des Sachunterrichts, die gleichermaßen für das Lehramt an Grundschulen gelten, sind in folgender Übersicht dargestellt:

*Tab. 66 Prüfungsrelevante Studieninhalte gemäß Bereichen für die erste Staatsprüfung in Bayern (§36 der LPO I)*

<b>Bereich</b>	<b>Prüfungsrelevante Inhalte und Themen</b>
Grundschulpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Kenntnis der Geschichte und Entwicklung der Grundschule mit ihren wesentlichen bildungspolitischen und -theoretischen Hintergründen,</li> <li>-Gestaltung und Reflexion von Unterricht entsprechend fachbezogener und fächerübergreifender sowie erzieherischer Zielsetzungen,</li> <li>-Diagnose des Lernstands, Beobachtung der Lernentwicklung, Beratung und Förderung der Schüler sowie kriterienbezogene Einschätzung der Schülerleistungen auf diesen Grundlagen,</li> <li>-anschlussfähige Gestaltung der Bildungsprozesse,</li> <li>-Kenntnis der pädagogischen Bedeutung des Schulanfangs und des Anfangsunterrichts für die Bildungsentwicklung des Kindes,</li> <li>-Erkennen der Grundschule als Lern- und Erfahrungsraum mit ihrer spezifischen Profilbildung</li> </ul>
Didaktik des Schriftspracherwerbs	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Kenntnis der bezugswissenschaftlichen Grundlagen des Schriftspracherwerbs,</li> <li>-Kenntnis und kriterienbezogene Beurteilung der Methoden und Konzepte für den Schriftspracherwerb,</li> <li>-Diagnose schriftlicher Lernvoraussetzungen sowie von Lernprozessen im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich,</li> <li>-Beratung und Förderung der Schüler aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen,</li> <li>-exemplarische Planung, Reflexion und Einschätzung von Lernsituationen des Schriftspracherwerbs</li> </ul>
Didaktik des Sachunterrichts	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Beurteilung des Bildungswerts des Sachunterrichts,</li> <li>-Erfassen grundlegender Aufgaben bei der Auswahl und Strukturierung von Inhalten des Sachunterrichts,</li> <li>-Förderung der Entwicklung von Wissen, Können, Verstehen, Interesse und Haltungen unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und der Lebenswelt der Kinder,</li> <li>-Darstellung, Analyse und Bewertung der Konzeptionen des Sachunterrichts,</li> <li>-exemplarische Planung und Reflexion von Unterrichtsvorhaben zum Sachunterricht</li> </ul>

Die amtlichen Bezeichnungen für ein erfolgreich abgeschlossenes Lehramtsstudium sind bundesweit unterschiedlich und sind somit für eine weitere Entwicklung und Verbindung von Fachrichtungen offen:

Tab. 67 Bezeichnung des Lehramts für Sonderpädagogik in Deutschland (KMK 2009, 5)

<b>Lehramtstyp</b>	<b>Bezeichnung</b>	<b>Bundesländer</b>
Sonderpädagogische Lehrämter	Lehramt an Sonderschulen	BW, HH
	Amt des Lehrers an Sonderschulen	BE
	Lehramt für Sonderpädagogik	BB, BY, MV, NI, NW, SL
	Lehramt an Förderschulen	HE, RP, SN, ST
	Laufbahn der Sonderschullehrer	SH
	Lehramt für Förderpädagogik	TH (für HB vgl. Typ 2)

Trotz der Vielfalt an Amtsbezeichnungen für die sonderpädagogischen Lehrämter zu erkennen ist, werden die Ersten und Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter mit der Vereinbarung (KMK mit Beschluss vom 22. 10. 1999) unter den Ländern grundsätzlich dann gegenseitig anerkannt (ebd., 2). Seit dem neuen Lehrkräftebildungsgesetz in Berlin von 2014 soll keinen Abschluss Sonderpädagogik mehr, sondern einen Abschluss im Regelschullehramt mit Vertiefung Sonderpädagogik vergeben werden. Jedoch bleibt die Bezeichnung „Amt des Lehrers“ an Sonderschule, da tatsächlich dessen Absolvent in Förder- und Sonderschule tätig ist. Die Bezeichnung „Sonderschullehrer“, die als Abgrenzung vom Regelschullehrer verwendet wurde und teilweise noch wird, hat es angesichts der gegenwärtigen Bildungsstimmung einer inklusiven Schule allmählich schwer, zumal der Sonderschullehrer im Alltag inzwischen nicht nur mit Schülern mit besonderem Förderbedarf, sondern mit einer weitaus heterogeneren Schülerschaft arbeitet. Außerdem kann der Sonderpädagoge auch als Fachkraft in außerschulischen Bereichen wie z.B. Wohnheimen, Frühförderung, Werkstätten für Menschen mit Behinderung, Unterstützungszentren zur sonderpädagogischen Förderung, etc. tätig werden. Deshalb können hinsichtlich einer amtlichen Umbenennung von Sonderschullehrer in Sonderpädagogen noch gesetzliche Gründe für sein weit über den schulischen Rahmen hinausreichendes Tätigkeitsspektrum genannt werden.

#### 4.3.1.2 Staatsexamen für Lehramt an Grundschulen

Die erste Staatsprüfung für Lehramt an Grundschulen, besteht zu 40% aus den Prüfungen im Studium und zu 60% aus dem ersten Staatsexamen, wobei sich die Prüfungsteile des ersten

Staatsexamens ähnlich des Lehramts für Sonderpädagogik (Schwerpunkt: Didaktik der Grundschule) gliedern. Das erste Staatsexamen besteht aus den Erziehungswissenschaften, der Didaktik der Grundschule, dem Unterrichtsfach und einer Zulassungsarbeit. In diesem Kapitel sollen die Prüfungsteile der Erziehungswissenschaften und der Didaktik der Grundschule im Lehramt an Grundschulpädagogik behandelt werden.

Die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen sollte in der Regelstudienzeit bis zum 7. Semester, spätestens jedoch bis zum 11. Semester abgelegt werden. Bei Nichtbestehen kann die Staatsprüfung im jeweiligen Fach einmal wiederholt werden. Falls der Student das erste Staatsexamen für Lehramt an Grundschulen innerhalb von sieben Semestern besteht, kann er zur Verbesserung seines Notenschnitts die Prüfung zweimal wiederholen. Nach dem ersten Staatsexamen folgt das Referendariat. Die Lehrerausbildung wird mit dem zweiten Staatsexamen abgeschlossen.

Die folgenden Unterrichtsfächer können für das Lehramt an Grundschulen im Rahmen der ersten Staatsprüfung gewählt werden: Biologie, Chemie, Deutsch, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, Englisch, Geographie, Geschichte, Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre, Sozialkunde und Sport. Als Aufbaustudium ist eine nachträgliche Erweiterung des Lehramts an Grundschulen durch das Fach Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf, derzeit an der Universität Augsburg, möglich (vgl. §35 (4) der LPO I).

Für das Lehramt an Grundschulen kann das gewählte Unterrichtsfach nicht als Fach in der Didaktik der Grundschule (Deutsch, Mathematik und Musik oder Kunst oder Sport) gewählt werden. Wird Deutsch oder Mathematik als Unterrichtsfach gewählt, so ist in der Didaktik der Grundschule ein anderes Fach aus den oben genannten Unterrichtsfächern zu wählen, mit Ausnahme der Fächer Kunst, Musik und Sport. Wird Musik, Kunst oder Sport als Unterrichtsfach belegt, kann als drittes Fach in der Didaktik der Grundschule ein anderes Fach aus den oben genannten Unterrichtsfächern gewählt werden. Grundsätzlich darf ein Fach im Rahmen der Didaktik der Grundschule nicht zweimal gewählt werden (ebd.). Die erste Staatsprüfung des Unterrichtsfachs besteht aus folgenden Bereichen: theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion, fachbezogener Unterricht, fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen und fachbezogene Kommunikation (vgl. §48 der LPO I).

Die schriftliche Zulassungsarbeit des Lehramts an Grundschulen kann entweder im Unterrichtsfach in Verbindung mit dem erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studium oder in einem Unterrichtsfach, das sowohl die Didaktik der Grundschule als auch auf die Erziehungs- und Bildungswissenschaften umfasst, erstellt werden (ebd.).

Nach dem erfolgreichen Studienabschluss erhält der Studierende des Lehramts für die Grundschule den Lehrerstatus. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Bezeichnungen des Lehramts an Grundschulen bzw. der Primarstufe in Deutschland:

Tab. 68 Bezeichnungen des Lehramtsstudiums der Grundschule bzw. Primarstufe in Deutschland (KMK 2009, 4)

Lehramtstyp	Bezeichnung	Bundesländer
Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe und übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I	Lehramt an Grundschulen	BY, HE, NW, RP, SN, ST, TH
	Lehramt der Primarstufe	SL
	Lehramt an Grund- und Hauptschulen	BW, MV, NI
	Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (Schwerpunkt Grundschule oder Schwerpunkt Haupt- und Realschule)	NI
	Amt des Lehrers	BE
	Lehramt für Bildungsgänge der Primarstufe an allgemein bildenden Schulen und der Sekundarstufe I	BB
	Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen	NW
	Stufenbezogene Schwerpunkte: a) Primarstufe und Sekundarstufe I, Schwerpunkt b) Primarstufe (mit Sekundarstufe I) - einschließlich c) Lehramtstyp 6	HB
	Stufenbezogene Schwerpunkte: d) Primarstufe und Sekundarstufe I, Schwerpunkt Sekundarstufe I (mit Primarstufe) – einschließlich Lehramtstyp 6	HB
	Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I	HH
	Laufbahn der Grund- und Hauptschullehrer	SH

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Amtsbezeichnung für Lehrer nach schulstufenbezogenem Schwerpunkt in Bremen noch weitaus offen ist. Enthalten die Lehramtsstudiengänge für die Regelschule in Bremen sonderpädagogische und inklusive Veranstaltungen (siehe Kapitel 4.2.1), wird dort weiterhin die Bezeichnung für das Lehramt an der Regelschule verwendet. Gemäß brandenburgischem Lehrerbildungsgesetz von 2012 ermöglicht das „Lehramt für die Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik“ kein doppeltes Lehrzertifikat, da es sich um keine grundlegende Ausbildung im Rahmen des Sonderschullehramtes handelt (vgl. Lindmeier 2015, 126).

#### *4.3.1.3 Vorbereitungsdienst und Berufung bzw. Übergang in den Lehrdienst*

In der Regel beginnt der Lehramtsanwärter in Bayern seinen Vorbereitungsdienst Mitte September. Dieser Dienst dauert 24 Monate und ist der Längste im Vergleich zu den anderen Bundesländern (vgl. KMK 2015, 63ff).<sup>206</sup>

#### *Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik*

Für den Lehramtstyp 6 (Lehramt für Sonderpädagogik) findet der Vorbereitungsdienst in Form eines 12-monatigen Seminars statt und die weiteren 12 Monate erfolgen an einer Schule mit Seminaren von zehn Stunden wöchentlich und einem einstündigen Praktikum. Die Ausbildungsformen des Lehramtstyps 6 sind mit denen des Lehramtstyps 1 identisch (vgl. KMK 2015, 74ff). Der Vorbereitungsdienst des Lehramtstyps 1 (Lehramt an Grundschulen) gliedert sich in zwei Ausbildungsabschnitte. Die ersten 12 Monate wird eine schulische Ausbildung im Seminar mit zehn Stunden wöchentlich und Hospitationen absolviert, in den folgenden 12 Monaten das eigenverantwortliche Unterrichten erlernt und erprobt. Der Vorbereitungsdienst erfolgt in Form von Seminaren, selbstständigem Unterrichten, Hospitationen, Praktika bei der Betreuungskraft, und Lehrgänge. In der Regel erhalten Lehramtsanwärter beider Lehramtstypen drei Wochenstunden angeleiteten Unterricht bzw. Hospitationen. Parallel dazu stehen ihnen acht Wochenstunden für den eigenverantwortlichen Unterricht im ersten, und 15-16 Wochenstunden im zweiten Ausbildungsabschnitt zur Verfügung.

Für die zweite Staatsprüfung des Lehramts an Grundschulen werden eine Doppelprüfungslehrprobe<sup>207</sup> und eine Prüfungslehrprobe durchgeführt, beim Lehramt für Sonderpädagogik muss sich der Lehramtsanwärter drei Prüfungslehrproben unterziehen. Hinzu kommt ein Kolloquium in Pädagogik, Psychologie und der Didaktik der Unterrichtsfächer, Schulrecht und Schulkunde sowie Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung (vgl. ebd. 114ff). Vor der Bewertung des Vorbereitungsdienstes verfasst der Lehramtsanwärter eine schriftliche Hausarbeit über Themen aus der Pädagogik, Psychologie oder Didaktik eines der Unterrichtsfächer. Für die Auswertung der zweiten Staatsprüfung erstellt der Leiter des Studienseminars bzw. des Studienvorstandes ein

---

<sup>206</sup> In den meisten Bundesländern dauert der Vorbereitungsdienst 18 Monate. Ausnahmen bilden Berlin, Brandenburg und Sachsen mit 12 Monaten, Sachsen-Anhalt mit 16 Monaten und Hessen mit 21 Monaten (ebd.).

<sup>207</sup> Die Doppelprüfungslehrprobe heißt, dass zwei Unterrichtseinheiten gezeigt werden, die dann jeweils mit einer Note bewertet werden. Zu diesen zwei Noten kommt dann noch die dritte Note der Einzelprüfungslehrprobe.



Gutachten über die Unterrichtskompetenz, erzieherische Kompetenz und Handlungs- und Sachkompetenz des Lehramtsanwärters. Grundsätzlich sollen Gutachten über die gesamte Dauer des Vorbereitungsdienstes hinweg erstellt werden (vgl. ebd. 121ff).

Nach erfolgreichem Studienabschluss begibt sich der Absolvent auf Jobsuche an einer öffentlichen Schule, in der Regel dort wo das Referendariat verantwortlich ist. Nach einem Bericht über Lehrerbedarf und Lehrerangebot kann der Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften zu 93% gedeckt werden (KMK 2013, 20). Bundesweit werden bis zum Jahr 2025 pro Jahr noch ungefähr 200 sonderpädagogische Lehrkräfte fehlen (ebd.), wobei sich die Situation der Bundesländer je nach Fachrichtung und Schulfächern unterscheidet.

Das bayerische Bildungsministerium geht davon aus, dass sich der bestehende Mangel an ausgebildeten Lehrkräften an den Förderschulen mittel- und langfristig fortsetzen und ausweiten wird. Der erhöhte Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften wird inzwischen auch den Bildungsmaßnahmen zur Umsetzung von Inklusion und zum Aufbau des Ganztagesangebots zugeschrieben (vgl. BSfBKWuK 2016, 15). Um dem künftigen Lehrerbedarf gerecht zu werden, reichen vermutlich die Hochschulabsolventen nicht aus, sodass die Einstellung von Quereinsteigern und nachqualifiziertem Personal unabdingbar sein wird. Das bayerische Bildungsministerium stellt den zukünftigen Lehrerbedarf an Sonderpädagogen und die Entwicklung der Schülerschaft mit besonderem Förderbedarf folgendermaßen dar:

*Tab. 69 Lehrerbedarf an Sonderpädagogen und Prognose der Schülerzahlen in Förderzentren in Bayern (ebd. 8; 16)*

Index	2015/16	2020/21	2025/26	2030/31
Lehrerbedarf an Sonderpädagogen <sup>208</sup>	400	430	410	290
Lehrerangebot an Absolventen	350	360	370	320
Entwicklung der Schülerzahl in Förderzentren	53 110	51 330	51 790	52 290
<b>Hinweis:</b> Die Bezeichnung „Förderzentrum“ ersetzt seit dem Schuljahr 2011/12 die Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung.				

<sup>208</sup> „Für Absolventen mit Lehramtsausbildung war im Jahr 2015 eine Volleinstellung in den staatlichen Schuldienst zu verzeichnen. Der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften für Sonderpädagogik wäre deutlich höhere Studienanfängerzahlen bedarfsgerecht“ (ebd. 15).

Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist der Personalbedarf an Sonderpädagogen bis 2030/31 vorerst rückläufig, während Berufseintritte jeweils nur auf etwa 80 % auf Lehrkräfte für Sonderpädagogik entfalten (vgl. ebd.). Die Anzahl der Schüler in Förderzentren wird bis zum Jahr 2020 zurückgehen; diese demographische Tendenz zeigt sich auch auf internationaler Ebene. Für das Jahr 2030 wird ein leichter Anstieg auf etwa 52290 Schüler mit Förderbedarf erwartet. Im Schuljahr 2012/13 stand die Lehrer-Schüler-Relation in den Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung bzw. in den Förderzentren bei 1:6,5 (KMK 2014b, 37), womit Bayern über dem Durchschnitt der Bundesländer von 1:5,5 liegt. Es ist zu beobachten, dass das Verhältnis von Schülern und Lehrern zwischen 2003 und 2012 in Bayern deutlich sank. Eine ähnliche Entwicklung war auch auf Bundesebene zu finden (ebd.). Hinzu kommt, dass bei der Einstellung von Sonderpädagogen an Förderzentren die jeweilige Fachrichtung ein wesentliches Kriterium darstellt. In den letzten Jahren stehen in Bayern insbesondere die Förderschwerpunkte „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“, „Sprachheilpädagogik“ und „Lernbehindertenpädagogik“ im Fokus (vgl. BSfBKWuK 2016, 15). Außerdem trägt die Zielsetzung der inklusiven Bildung zur vermehrten Einstellung von Sonderpädagogen bei, welche auch im außerschulischen Bereich eingesetzt werden. Eine hohe Anzahl an Schülern mit besonderem Förderbedarf, vor allem aus den Schwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ (vgl. KMK 2013, 8), wird im Rahmen der inklusiven Bildungskonzepte in bayerischen Regelschulen eingeschult.

Laut Angabe der KMK 2011 konnte beim Lehramt an Grundschulen bundesweit von einem vergleichsweise ausgewogenen Verhältnis hinsichtlich des Personalbedarfs und -angebots ausgegangen werden (vgl. KMK 2011, 13). Dank des prognostizierten Anstiegs der Schülerzahlen wird sich die Situation für Absolventen des Grundschullehramts in Bayern zeitnah verbessern, was die folgende Tabelle veranschaulicht:

*Tab. 70 Lehrerbedarf an Grundschulpädagogen und Entwicklungsprognose der Schülerzahlen an Grundschulen in Bayern (BSfBuK, WuK 2016, 8; 25)*

<b>Index</b>	<b>2015/16</b>	<b>2020/21</b>	<b>2025/26</b>	<b>2030/31</b>
Lehrerbedarf an Grundschulpädagogen <sup>209</sup>	1770	1760	1 190	820
Lehrerangebot an Absolventen	1040	1350	1350	1170

<sup>209</sup> Bis zum Jahr 2030 wird die Anzahl unbefristeter Beschäftigungsmöglichkeiten merklich erhöhen, so dass die Warteliste für Absolventen des Grundschullehramts bereits deutlich verkürzt haben wird (ebd. 13).

Entwicklungsprognose der Schülerzahlen	425 610	442 510	444 150	439 850
--	---------	---------	---------	---------

Der Personalbedarf und das Gesamtangebot an Lehrkräften hängen vorrangig vom Anstieg der Schülerzahlen ab: Aktuell geht die bayerische Bildungspolitik bei der Berechnung des Lehrbedarfs in den nächsten Jahren von einem steigenden Bedarf aus, was insbesondere im Ausbau des Angebots an Ganztageschulen, in der Umsetzung inklusiver Bildungsmaßnahmen, im Erhalt und der Stärkung von Grundschulen in kleineren Orten sowie in der Begabtenförderung gründet (ebd. 11).

#### 4.3.2 Korea

##### *4.3.2.1 Zertifikats- bzw. Zeugnisserwerb zur Lehrbefähigung für Sonderpädagogik*

Grundsätzlich können Sonderpädagogen in Korea das Zertifikat der Lehrbefähigung auf zwei Bildungswegen erwerben (Grundgesetz für Bildung - Artikel 18; Ordnung für Lehrbefähigungszertifikat und Lehrerausbildung - Artikel 21):

- „das achtsemestrige Studium (B. Ed) nach Erwerb der Hochschulreife,
- ein vier- oder fünfsemestriges Studium (M. Ed)<sup>210</sup> nach Erwerb der Befähigung für Person mit Lehrzertifikat“.

Der Bewerber, der den zweiten Bildungsweg anstrebt, muss ein beliebiges Zertifikat der Lehrbefähigung vorlegen. In der Regel wird das Studium mit einer schriftlichen Abschlussarbeit insbesondere aus schwerpunktmäßig studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen beendet (vgl. Kapitel 4.2.2). Das Lehrbefähigungszertifikat bestätigt offiziell, dass der Absolvent für den Lehrerberuf geeignet ist und als Lehrkraft an einer privaten Schule arbeiten darf, ohne die staatliche Lehramtsprüfung zu absolvieren. Das Lehrbefähigungszertifikat für Sonderpädagogik (Bachelor/Master für den Primarbereich) trägt die Bezeichnung des Lehrers an der Sonderschule (Didaktik der Grundschule) und der zweite Lehrerstatus. Außerdem erwähnt es „eine (vertieft) studierte sonderpädagogische Fachrichtung“, die bis zur Regelung der Anerkennung zum Lehramtszertifikat galt. Zu dieser Zeit musste erkennbar sein, dass der Absolvent seine wissenschaftlichen Studieninteressen während seiner Studienzeit an der Sonderpädagogik ausrichtete und grundlegende Motivation für spezifische sonderpädagogische Handlungsfelder zeigte. Das neue Lehrbefähigungszertifikat trat ohne Bezeichnung der sonderpädagogischen

---

<sup>210</sup> Der Masterstudiengang für Sonderpädagogik an der Graduate School der Hochschule findet meist abends oder in den Sommer- und Winterferien statt. Ausnahmsweise bieten die Hochschulen Seoul und Yeungnam das Studium für Sonderpädagogik an der Graduate School of Special Education auch tagsüber an.

Fachrichtung 2001 in Kraft, mit dem Ziel der Stärkung inklusiver Bildung und des flexiblen Einstellungsangebotes, und als Reaktion auf den Bedarf an Sonderpädagogen, jedoch ohne nennenswerte Verbesserung und Veränderung der sonderpädagogischen Lehrerausbildung (vgl. Lee, H-G 2003, 431).

Für den Erwerb des Lehrbefähigungszertifikats muss der Studierende seine gesamten Studienleistungen mit einem Ergebnis von mindestens 75% erbringen. Sind die Voraussetzungen erfüllt, wird allen Absolventen der „zweite Lehrerstatus“ verliehen. Darüber hinaus qualifiziert sich der Absolvent für die staatliche Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen. Die folgende Tabelle veranschaulicht die Bezeichnungen nach dem Abschluss des Studiums für Sonderpädagogik:

*Tab. 71 Lehrbefähigungszertifikat im Studium der Sonderpädagogik in Korea (Koreanisches Bildungsministerium 2011)*

Lehrzertifikatstyp	Bezeichnung nach Schulstufe und Studienschwerpunkt	Status bzw. Klasse
Sonderpädagoge	Sonderschullehrer für Elementarstufe	2. Klasse
	Sonderschullehrer für Primarstufe	
	Sonderschullehrer für Sekundarstufe (Fach)	
	Sonderschullehrer an beruflichen Schulen (Fach)	
	Rehabilitation & Welfare für Sekundarstufe	Akademischer Grad (B. A. oder M. A.)
Sonderpädagoge für psycho- und verhaltenstherapeutische Förderung*		
<b>Hinweis:</b>		
*Das Studium bezieht sich auf keine Voraussetzung des besonderen Lehrzertifikats. Daher besteht keine Möglichkeit zum Erwerb einer Lehrbefähigung.		

Aufgrund ständiger Diskussionen über die Bezeichnung der Lehrbefähigung von Sonderpädagogen kam es zu zahlreichen Änderungsversuchen. Im Zuge der Inklusion wird die Bezeichnung „Sonderpädagoge“ oder „Lehrkraft für sonderpädagogische Bildung und Erziehung“ dem Sonderschullehrer nach wie vor vorgezogen (vgl. Chung, C-C 2002a; Kim, B-H 1997a).

Die Professionalisierung der Lehrkraft (Koreanisches Bildungsministerium 1995), die im Rahmen der damaligen Bildungspolitik gefordert wurde, war eine wichtige treibende Kraft und Ursache dafür, dass die Anzahl der Lehrkräfte im sonderpädagogischen Masterstudiengang angestiegen ist und weiter ansteigen wird (vgl. KNISE 2012). Hintergrund für die Lehrkräfte mit einem anderen Lehrzertifikat (z.B. Lehrzertifikat für Elementarbereich, für Primarbereich oder für Sekundarbereich) war es, durch das Studium Wissen und Kompetenzen zu erwerben, wie

Schüler mit verschiedenen Förderschwerpunkten im Schulalltag individuell und angemessen gefördert werden können. Neben diesen persönlichen Gründen ist es für die Lehrkraft außerdem sehr verlockend, ein weiteres Lehrbefähigungszertifikat zu erwerben, mit welchem sie die Genehmigung erhalten, an einer Förderschule zu arbeiten, ohne eine zusätzliche staatliche Aufnahmeprüfung für Sonderpädagogik absolvieren zu müssen.<sup>211</sup>

Erwerben Studenten nach dem Masterstudium der Sonderpädagogik das Lehrbefähigungszertifikat, haben sie unmittelbar die tatsächliche Aussicht auf höhere Bezahlung und höhere Position dank der erforderlichen Dienstleistungspunkte, während die Studenten mit Lehrbefähigungszertifikat ihren Lehrdienst in einem sonderpädagogischen Schulbereich erfüllen. Leider kam und kommt es häufig vor, dass Lehrkräfte mit doppeltem Lehrbefähigungszertifikat die Tätigkeit als Sonderschullehrer kündigen, sobald sie die gewünschten Dienstleistungspunkte erreicht werden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 1995 bis 2015). Besonders verhält es sich bei Grundschulpädagogen, die im Besitz des Lehrbefähigungszertifikats sind. Der Grundschulpädagoge, der schnell und ohne die zusätzliche staatliche Aufnahmeprüfung zum Studium der Sonderpädagogik in die Tätigkeit als Sonderschullehrer einsteigt, hat relativ gute Möglichkeiten, zwischen der Regelschule und der Förderschule zu wechseln bzw. sich zwischen beiden Bereichen flexibel zu entscheiden. Einerseits sichert dieser Vorgang die Weiterbildung von Regelschullehrern im Bereich der Sonderpädagogik und Inklusion, andererseits kann er kritisch gesehen werden, da das Lehrbefähigungszeugnis für Sonderpädagogik durchaus für eigene Zwecke und Interessen instrumentalisiert werden kann.

Während das sonderpädagogische Masterstudium samt Lehrbefähigung für Sonderpädagogik allen Lehrkräfte offen steht, ist es unmöglich, als berufstätige Lehrkraft mit einem Lehrzertifikat als Sonderpädagogin (Schwerpunkt Didaktik der Grundschule) beispielsweise der Grundschulpädagogik sich in den Masterstudiengang einzuschreiben. Darüber hinaus hat die sonderpädagogische Lehrkraft gemäß der gegenwärtigen Studien- und Prüfungsordnung keine Lehrbefähigung für die Grundschule erhalten. Sie kann lediglich den Master of Education als akademischen Grad erwerben.

Diese wirkliche Chancenungleichheit in der Lehrerbildung zwischen Grundschulpädagogen

---

<sup>211</sup> Die Graduate School of Education der Erziehungshochschule Chinju ist die einzige Lehrerbildungseinrichtung, wo kein Lehrbefähigungszertifikat für Absolventen der Sonderpädagogik zum Masterstudiengang verlieht wird. Daher darf bzw. kann er an der staatlichen Lehramtsprüfung an öffentlichen Schulen nicht teilnehmen.

und Sonderschulpädagogen könnte ihren Ursprung im Aufnahmeprozess der Hochschulen haben, der sich ausschließlich an Schulleistung bzw. Abiturnoten orientierte. Grundsätzlich ist die Abschlussnote der Abiturienten, die sich um einen Studienplatz an der Erziehungshochschule bewerben, höher als die der Schüler, die Sonderpädagogik an der Hochschule studieren wollen (vgl. Kim, M-S 2003, 32). In Korea spielt die Schul- bzw. Abiturnote aufgrund der hohen Leistungsorientierung in der Gesellschaft eine entscheidende Rolle für das spätere Berufsleben (Bildungsmeritokratie!),<sup>212</sup> obwohl sie beim Zulassungsverfahren zum Studium lediglich eine Voraussetzung darstellt (siehe Kapitel 4.1.2). Damit kann eine Lehrkraft für Sonderpädagogik (Bachelor) nach dem Abschluss der Grundschulpädagogik an der Graduate School of Education (Master) aus folgenden Gründen keine Lehrbefähigung als Grundschulpädagoge erwerben:

„weil sich das Studienfach Sonderpädagogik als ein spezifischer Pädagogikbereich nicht auf keine klare Schulstufe, sondern umfangreich auf Schulstufe und -form bezieht, kann es nicht einer schwerpunktmäßigen Schulstufe zugehörig identifiziert werden,  
weil das Studienfach Sonderpädagogik als gemeinsamer Studieninhalt zur Lehrerausbildung im Sinne der inklusiven Schulentwicklung dargestellt wird,  
weil das Studienfach Sonderpädagogik, das als pädagogischer Bestandteil in Korea relativ spät wissenschaftlich anerkannt wurde, auf bildungspolitischer Ebene wenig Mittel und Maßnahmen hat, die Diskussion über die Lehrbefähigung mit Zertifikat von diesem Ausgangspunkt zwischen Grundschul- und Sonderpädagogik weiterzuführen“ (vgl. Yoon J-R et al. 2003).

In Korea gab es 1988 eine bildungspolitischen Entscheidung hinsichtlich Lehrerbedarf und -angebot - es handelte sich hierbei um die staatliche Sonderaufnahmeprüfung der Sonderpädagogik an öffentlichen Schulen, um Regelschullehrer mit Erwerb der sonderpädagogischen Lehrbefähigung als Sonderschullehrer einstellen, und damit dem Mangel an Sonderschullehrern entgegenzuwirken zu können.<sup>213</sup> Nach der Einstellungsmaßnahme der Regelschullehrer wurde be-

---

<sup>212</sup> Der Begriff Meritokratie (lat.: *meritum*, das *Verdienst* und griech.: κρατεῖν, *kratein herrschen*) wurde erstmals 1958 von Michael Young in seinem Buch „Rise of the Meritocracy“ (deutscher Titel: *Es lebe die Ungleichheit*. Auf dem Wege zur Meritokratie von Asbeck Hans Th., 1961, Econ Verlag, Düsseldorf) verwendet. Unter Meritokratie versteht man „Verdienstadel; gesellschaftliche Vorherrschaft einer durch Leistung und verdienst ausgezeichneten Bevölkerungsschicht“ (duden 2016). „In der modernen marktwirtschaftlichen Gesellschaft ist der Erwerb von Bildung und Qualifikationen (bzw. Kompetenzen) enorm wichtige Bedeutung für spätere Erwerbstätigkeit. Zugang zu Bildung oder Beruf und Erwerb von Bildung und Einkommen sollen demnach ausschließlich über meritokratische Prinzipien als legitimer Mechanismus für die Verteilung von Gütern und des gesellschaftlichen Status erfolgen“ (Beck & Hadja 2011, 37f).

<sup>213</sup> Im Jahr 1988 fand das Sonderstaatexamen zum Lehrzertifikat als Sonderpädagoge statt, bei dem sich nur Lehrer mit Lehrzertifikat für den Primar- und Sekundarbereich bewerben durften. Damals gab es aufgrund falscher

kannt, dass viele Regelschullehrer mit doppeltem Lehrzertifikat ihre Lehrbefähigung für Sonderpädagogik nutzten, um eine gute Bewertung der Lehrerschaft zu Gunsten einer höheren beruflichen Stellung zu erhalten, und anschließend an die Regelschule zurück zu wechseln. Diese bildungspolitische Maßnahme erfolgte ohne durchdachtes Konzept, eher als Notlösung, und war ein großes Fiasko für die Sonder- und Inklusionspädagogik in Korea (vgl. Kim, B-H 1997c). Der aktuelle Forschungsbericht des koreanischen Bildungsministeriums gibt an, dass inzwischen 98,3% der im inklusiven bzw. sonderpädagogischen Bereich tätigen Sonderpädagogen nicht durch eine Weiterbildung oder ein Sonderstaatsexamen für Sonderpädagogik qualifiziert sind, sondern ihr Studium für Sonderpädagogik an der Hochschule ordentlich absolviert haben (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2015b, 45).

#### *4.3.2.2 Zertifikats- und Zeugnisserwerb zur Lehrbefähigung für Grundschulpädagogik*

Der Lehramtsstudent, der ein achtsemestriges Studium (mindestens 140 LP, über 75 % der studienbegleitenden Modulprüfungen) erfolgreich abgeschlossen hat, darf sich um das Lehrbefähigungszertifikat für Grundschulen an den 11 Erziehungshochschulen und der pädagogischen Fakultät der Hochschule für Frauen Ewha und der Hochschule Jeju bewerben. Als Studienabschluss muss der Student der Grundschulpädagogik entweder eine wissenschaftliche Arbeit verfassen oder eine Prüfung zur pädagogischen und didaktischen Grundschulpädagogik bestehen. Schließlich erhält er die Lehrbefähigung an Grundschulen (Lehrerstatus mit 2. Klasse), die als Voraussetzung für die Bewerbung um die staatliche Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen gilt.

#### *4.3.2.3 Einstellung und Platzierung durch eine staatliche Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen mit Lehrzertifikat (2. Klasse)*

Die jeweilige Landesschulbehörde, von denen es 17 in Korea gibt, kündigt in der Regel Ende September oder Anfang Oktober eines Jahres (siehe untenstehende Tabelle „Verfahren der staatlichen Aufnahmeprüfung“) ihren Lehrbedarf an öffentlichen Schulen mit Schulstufe und -fächern bzw. Studienschwerpunkten an. Der Bedarf wird mit der Regierung vereinbart. Die staatliche Ausnahmeprüfung wird von den Landesschulbehörden einmal im Jahr durchgeführt, nachdem die Verwaltungsprovinzen ihren Lehrbedarf an den öffentlichen Schulen verkündet

---

Prognosen zur Lehrereinstellung viele Lehrkräfte für Primar- und Sekundarbereich, die nicht eingestellt werden konnten. Gleichzeitig herrschte großer Mangel an Sonderschullehrern. Die bestandenen Regelschullehrer arbeiteten erst als Sonderpädagogen in der Sonder- und Inklusionsklasse der Regelschule oder Förderschule. Nach und nach nahmen schließlich sonderpädagogische Lehrkräfte mit einem Bachelorabschluss deren Plätze ein (vgl. Verband der Lehrer für Sonderpädagogik 1991).

haben. Der Teilnehmer hat sich vor der Prüfung bei der Landesschulbehörde zu melden und mitzuteilen, wo er nach bestandener Prüfung seinen Lehrdienst ableisten möchte. Er darf mehrere Wunschorte für die staatliche Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen angeben, muss aber am Prüfungstag persönlich am Prüfungsort erscheinen.

#### Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik<sup>214</sup>

Die staatliche Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen besteht aus einer schriftlichen Prüfung und einer mündlichen bzw. praktischen Prüfung. Nach dem Bestehen der ersten (schriftlichen) Prüfung erfolgt die Bewerbung um die zweite (mündliche) Prüfung. In der Regel läuft das Prüfungsverfahren folgendermaßen ab:

*Tab. 72 Verfahren der staatlichen Aufnahmeprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (KICE 2015a)<sup>215</sup>*

<b>Ablauf</b>	<b>Datum und Zeitraum</b>
Bekanntmachung der Prüfungsverfahrens	02.10.2014
Anmeldung zur Prüfung	13.10.2014 – 17.10.2014
Abmeldung der angemeldeten Prüfung	18.10.2014 – 20.10.2014
1. Prüfung	22.11.2014
Bekanntgabe der Ergebnisse der 1. Prüfung (bei Bestehen Zulassung zur 2. Prüfung)	23.12.2014
2. Prüfung	07.01.2015 – 09.01.2015
Bekanntgabe der Ergebnisse der 2. Prüfung	28.01.2015

Demnach muss der Bewerber zum Bestehen der Prüfung an nur einem Tag seine Wissenskenntnisse über Grundschul- und Sonderpädagogik bzw. über die Erziehungs- und Bildungswissenschaften schriftlich unter Beweis stellen. In der letzten Zeit wurden diese harten Prüfungsbedingungen von Bildungsexperten mehrfach als ein überforderndes Bewertungssystem in der Lehrerbildung kritisiert, weil die individuelle Situation eines Teilnehmers am Prüfungstag in kleinster Weise berücksichtigt wird, z.B. Unfall, Krankheit, etc. Zudem ist fragwürdig, inwieweit über das Wissen eines Bewerbers hinsichtlich seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten an nur einem Tag entschieden werden kann. Leider ist dieser Prozess derzeit unvermeidbar, um mit Lehrbefähigung an öffentlichen Schulen unterrichten zu dürfen. Aus Sicht eines Verwal-

<sup>214</sup> Aufgrund der Ähnlichkeit des Verfahrens der Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik im Rahmen der staatlichen Aufnahmeprüfung werden diese zusammengefasst.

<sup>215</sup> Um sich über das genaue Prüfungsverfahren zu informieren, gibt die Internetseite der jeweiligen Schulbehörde des Verwaltungsgebiets Auskunft. Jährlich verkündet die jeweilige Schulbehörde die Anzahl des Lehrbedarfs für das jeweilige Lehramt an öffentlichen Schulen.



tungsmitarbeiters könnte argumentiert werden, dies sei eine praktische wie effektive Durchführungsmethode. Die Praxis verdeutlicht den harten Selektionsprozess von Lehrkräften mit fortlaufender Bewertung von deren Fachwissen und Kompetenzen. Nur durch die regelmäßige Teilnahme an einem breiten Angebot an Fort- und Weiterbildungen während ihrer Berufslaufbahn können Lehrkräfte auf dem neuesten Stand bleiben.

Die staatliche Aufnahmeprüfung wird von den verantwortlichen Schulbehörden der Verwaltungsprovinzen und des KICE (Korea Institute for Curriculum and Evaluation), einer Unterorganisation des Bildungsministeriums, durchgeführt. Für die Prüfungsverfahren sind die jeweiligen Schulbehörden selbst verantwortlich. Unter den 17 Verwaltungsprovinzen sind zwei Teukbyeolsi (sogenannte besondere Stadt), sechs Gwangyeoksi (Großstadt) und neun Do (Provinz). Gemäß obiger Tabelle sind die Hauptaufgaben der Schulbehörden die Bekanntmachung des Prüfungstermins, die Bescheinigung der Meldung zur Prüfung, die Durchführung der Prüfung sowie die Feststellung und Bekanntgabe der Prüfungsergebnisse. Das KICE bildet einen zusätzlichen Prüfungsausschuss, der mit dem Entwurf von Prüfungsaufgaben, der Bewertung der schriftlichen Arbeiten, der Abnahme der ersten Prüfung, dem Entwurf von Prüfungsaufgaben der mündlichen und praktischen Arbeit der zweiten Prüfung beauftragt ist. Für die Bewertung der zweiten Prüfung sind die jeweiligen Landesschulbehörden zuständig (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass das gesamte Prüfungsverfahren von der Hochschule bzw. dem Professor für Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik nahezu abgekoppelt ist.

Allgemein ist die erste Aufnahmeprüfung für ein Lehramt (Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik für Primarstufe) an öffentlichen Schulen wie folgt strukturiert:

*Tab. 73 Übersicht über die erste staatliche Aufnahmeprüfung für Lehramt an Grundschulen und Lehramt für Sonderpädagogik (Schwerpunkt: Primarbereich) (ebd.)*

<b>Lehramt</b>	<b>Prüfungsteile</b>	<b>Gewichtung der Bewertung</b>	<b>Anzahl der Fragen</b>	<b>Bearbeitungszeit (min.)</b>	<b>Anmerkung</b>
Lehramt an Grundschulen	Aufsatz der Erziehungs- und Bildungswissenschaft	20	1	60	(unter 1200 Wörter)
	Grundschulpädagogik	80	22	140	schriftliche Prüfung
	Koreanische Geschichte	Zertifikatsprüfung zur koreanischen Geschichte			
Lehramt für Sonderpädagogik (Primarbereich)	Aufsatz der Erziehungs- und Bildungswissenschaft	20	1	60	(unter 1200 Wörter)
	Sonderpädagogik	80	16	140	schriftliche Prüfung
	Koreanische Geschichte	Zertifikatsprüfung zur koreanischen Geschichte			

Das Fach koreanische Geschichte wird seit 2014 als Pflichtfach für alle Aufnahmeprüfungen der Beamtenlaufbahn eingeführt. Das Zertifikat über koreanische Geschichte kann vor der staatlichen Prüfung nachgewiesen werden. Der Bewerber meldet sich vor der staatlichen Prüfung für die Zertifikatsprüfung der koreanischen Geschichte an bzw. arbeitet sie durch und weist dadurch sein Zertifikat (mindestens drei von sechs Stufen) nach (vgl. ebd.).

Der Aufsatz der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, der bei der ersten staatlichen Prüfung stattfindet und bei dem es meistens um die Analyse und Diagnose einer Unterrichts- und Problemsituation in der Schule, der Erläuterung der geeigneten pädagogischen Theorie und Praxis sowie der Methoden und Strategien zur Anwendung im Unterricht geht, ist der offizielle Beginn des Prüfungsverfahrens an öffentlichen Schulen. Tendenziell werden in den letzten Prüfungen beider Lehrämter inzwischen mehr Fragen dazu gestellt, wie Unterricht inklusiv gestaltet werden kann, z.B. zu Fördermöglichkeiten zur Unterstützung von Schülern mit Behinderung im Unterricht (Schulfach: Naturkunde) für die staatliche Prüfung Grundschulpädagogen 2014, Lehrkooperationen (Teamteachings) und deren Umsetzung (individuelle Förderung oder Einsatz von Peergroups) für einen inklusiven gemeinsamen Unterricht für die staatliche Prüfung Sonderpädagogen 2014 und 2016<sup>216</sup>.

Die folgende Übersicht gibt die Inhalte der letzten Prüfung vom 21.11.2015 wieder. Der Fragebogen der schriftlichen Prüfung hat für alle Schulfächer bzw. Förderschwerpunkte im allgemein die Struktur:

*Tab. 74 Analyse der Prüfungsfragen nach Förderschwerpunkt, Schulfach, Themen im Rahmen der ersten staatlichen Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen (KICE 2015b)*

Staatliche Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen		
Analyse der Prüfungsfragen	Sonderpädagoge (Primarstufe)	Grundschulpädagoge
	Förderschwerpunkt/Schulfach/Themen	Schulfach/Themen/gezielte Klasse
	<ul style="list-style-type: none"> <li>·<b>Geistige Entwicklung/Koreanisch: inklusionsorientierter Lehr- und Lernplan</b></li> <li>·Gesamtkonzept zum Unterricht für Sonderschule (Primarbereich)</li> <li>·<b>Gespräche zwischen Integrationspädagogen und Schulpraktika für Schüler zur Kommunikationsprävention</b></li> <li>·Ursache und Vorsorge für Schüler mit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Koreanisch: Lehr- und Lernplan über Text der Behauptung und Schreiben für 4./6. Klasse</li> <li>·Mathematik: Lehr- und Lernplan über Drei- und Viereck und Wahrscheinlichkeit und Statistik*</li> <li>·Sozialkunde: gesundes und wirtschaftliches Konsumleben für 4. Klasse</li> </ul>

<sup>216</sup> KICE (2014; 2016): die staatliche Aufnahmeprüfung für Grundschulpädagogen und Sonderpädagogen

	<ul style="list-style-type: none"> <li>geistiger Behinderung</li> <li>·Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen zum Mathematikunterricht</li> <li>·Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Autismus) zum Unterricht der Sozialkunde</li> <li>·Mathematik: Wahrscheinlichkeit und Statistik über Schulzeitung*</li> <li>·Unterrichtsmaterial der Sozialkunde</li> <li>·<b>Gespräche zwischen Sonderpädagogen und Grundschulpädagogen für Schüler zum inklusiven bzw. gemeinsamen Unterricht</b></li> <li>·<b>Gespräche zwischen Sonderpädagogen und Grundschulpädagogen für Schüler (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) über Beobachtungsbericht des Verhalten von Schüler</b></li> <li>·<b>Beratung von MSD und Grundschulpädagogen für Schüler mit Förderschwerpunkt Hören zum Englischunterricht</b></li> <li>·Schüler zum Unterricht der Naturkunde in Sonderschule</li> <li>·Lehr- und Lernplan für Schüler mit Förderschwerpunkt Sehen zum Sportunterricht (Volleyball für Menschen mit Sehbehinderung durch Leichte Sprache und Brailleschrift)</li> <li>·Unterrichtsplan für Haushalt in Sonderschule</li> <li>·Musik: Unterrichtsplan zum Notenlesen für 3./4 und 5./6. Klasse*</li> <li>·Sport: Gespräche zwischen Betreuungslehrer und Schulpraktika nach dem Sportsunterricht (Problem der Unterrichtsdurchführung, Feedback nach dem Unterricht, Nachbereitung des Unterrichts etc.)*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Naturkunde: Unterrichtsplan zur Laborarbeit über Hitzebewegung und zum Schreiben über Begriffe und Bedeutung der Naturwissenschaft</li> <li>·Naturkunde für 1./2. Klasse: Allgemeines Unterrichtsziel der Naturkunde</li> <li>·Ethik für 1. 2 Klasse: Unterrichtsziel der Ethik</li> <li>·Ethik: Gespräche zwischen Betreuungslehrer und Schulpraktika über Unterrichtsplan zur Ethik und Moral für 5./6. Klasse</li> <li>·Haushalt: Unterrichtsplan über Funktionsprinzip von Robot und Strichen mit Pelz für 5./6 Klasse</li> <li>·Sport: Gespräche zwischen Betreuungslehrer und Schulpraktika nach dem Sportunterricht für 5./6. Klasse (Problem der Unterrichtsdurchführung, Feedback nach Unterricht, Nachbereitung des Unterrichts usw.)*</li> <li>·Kunst: Gestaltung der künstlichen Aktivität</li> <li>·Musik: Unterrichtsplan zum Notenlesen für 3./4. und 5./6. Klasse*</li> <li>·Musik für 1./2. Klasse: Unterrichtsplan über Modell für Ausdrucksspiel</li> <li>·Englisch: Analyse nach der Beobachtung des Englischunterrichts für 3./6. Klasse</li> <li>·Gesamtkonzept zum Unterricht für Grundschule: angewandter Unterrichtsplan</li> </ul>
Anzahl der Fragen	16 Fragen mit 58 Unterfragen	22 Fragen mit 59 Unterfragen
<p><b>Hinweis:</b> Die mit * gekennzeichneten Bereiche sind gemeinsame Fragen für Sonder- und Grundschulpädagogen.</p>		

Eine Analyse der schriftlichen Prüfung an öffentlichen Schulen macht deutlich, welches Lehramt die inklusive Lehrerbildung tatsächlich umsetzt und anwendet, auch wenn sich Student des Grundschullehramts im Studienverfahren um Inklusion bewerben. Zur Beurteilung der theoretischen Kenntnisse sind einige Fragen über einen gemeinsamen Unterricht für Sonderpädagogen enthalten, während solche bei der Prüfung der Grundschulpädagogen überhaupt nicht zu finden sind (ebd.). Die Prüfungen für Sonderpädagogen behandeln nicht nur das Thema Schüler mit und ohne Förderbedarf, sondern auch übergreifende Förderschwerpunkte und Schulfächer

der Grundschule, die Lehramtsstudent für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Primarbereich in der ersten Studienphase belegte. Einige Fragen finden sich in den Prüfungen beider Lehramten wieder (siehe Tabelle 74).

In der Regel wird die erste Prüfung vom KICE bewertet. Nach dem Prüfungsergebnis lädt die jeweilige Landesschulbehörde die bestandenen Bewerber zu einer zweiten mündlichen und praktischen Prüfung ein. Sie beinhalten neben einem intensiven Vorstellungsgespräch folgende Aspekte:

- Fragen zur Persönlichkeit im Hinblick auf den Lehrerberuf
- Erstellen eines Lehr- und Lernplans eines Schulfaches
- Unterrichtsprobe eines Schulfaches
- Vorstellungsgespräch und Unterrichtsprobe auf Englisch

Für die Entscheidung über das Bestehen der Prüfung werden die Noten der ersten und zweiten Prüfung addiert.<sup>217</sup>

Nach Bestehen der staatlichen Aufnahmeprüfung und vor ihrem ersten Einsatz in der Schule bieten die Landesschulbehörden neuen Lehrkräften zur Erleichterung ihres Berufseinstiegs einen Vorbereitungskurs an. Die Inhalte dieses Kurses gliedern sich in einen Bereich der Allgemeinbildung und des jeweiligen Lehramtes. Der Bereich der Allgemeinbildung geht auf die Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit als Berufsanfänger, Rolle und Verantwortung im Lehramt, Vorstellung der Lehrgewerkschaft, Bildung und Erziehung der koreanischen Wiedervereinigung, etc. ein (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2012, 49). Für jeden Lehramtstyp bieten die Landesschulbehörden Schulungsinhalte zur besseren Anpassung an die schulische Realität an (vgl. Schulamt von Ulsan 2001; Schulbehörde von Jeonnamdo 2004; Lee, J-H 2000; Jeong, H-S 2015). Für den Einsteigerkurs haben die Landesschulbehörden kein einheitliches Schema, häufig bekommen aber alle Lehrkräfte an einem ausgewählten Bildungsinstitut gemeinsam oder individuell Lehramt spezifische Schulungsinhalte vermittelt. Für die Lehramtsanwärter ist es eine gute Gelegenheit, um sich bereits vor dem Berufseinstieg über inklusive Themen auszutauschen und diese untereinander zu diskutieren.

---

<sup>217</sup> Das Notensystem zur Beurteilung der Leistungen in der staatlichen Aufnahmeprüfung ist relativ. Bewerber mit unzureichenden Noten können jedoch durchfallen.

Über das Angebot von Seminaren und Hospitationen werden die Unterrichts- und Erziehungskompetenzen der Lehrkräfte in Korea während der ersten drei Jahre der Unterrichtstätigkeit intensiv von Kollegen und der Schulaufsicht begleitet und überprüft. So erhalten die Lehrkräften Rückmeldung, und haben die Möglichkeit, sich zu verbessern und ihren individuellen Unterrichtsstil zu entwickeln. Nach drei Jahren Lehrtätigkeit muss bzw. darf sich der Lehrer zur Verbesserung seiner Kompetenzen für eine Fortbildung anmelden, die ein- oder zweimal jährlich in den Schulferien (von Juli bis August, von Dezember bis Januar) von den örtlichen Schulbehörden und vom KNISE (Korea National Institut for Special Education) angeboten wird. Der Fortbildungskurs dauert vier Wochen, umfasst maximal 180 Stunden und endet mit einer Prüfung, die die verbesserten Fähigkeiten der Lehrkraft bestätigen soll und die Lehrkraft in den 1. Lehrerstaus des Lehramtszertifikats erhebt. Danach wird sich der Lohn der Lehrkraft erhöhen.

Im Jahr 2012 gab es eine große Veränderung in der Struktur der Fortbildung zur Erlangung des höheren Lehrzertifikats, nämlich hauptsächlich die Verkürzung der erforderlichen Schulungszeiten für das Lehrbefähigungszertifikat (15 Tage, maximal 135 Stunden), ausgeglichene Gewichtung der einzelnen Fortbildungsinhalte, die Abschaffung der allgemeinen Erziehungswissenschaften, den Ausbau der Schlüsselkompetenzen der Lehrkraft und Verkürzung der gesamten Fortbildungsstunden (Erlass vom koreanischen Bildungsministerium 2012 – Nr. 164). Die neu standardisierte Qualifikation der Lehrkraft zum höheren (vom zweiten zum ersten) Lehrerstaus erhält folgende Gewichtung:

*Tab. 75 Gewichtung der Inhalte der standardisierten Fortbildung zum 1. Lehrzertifikat (Koreanisches Bildungsministerium 2012)*

Lehramtstyp und -status	Gewichtung der Fortbildungsbereiche			Stunden (gesamt)
	Allgemeinbildung	Schlüsselkompetenz	Spezialisierung	
Lehrkraft mit 2. Lehrerstaus (für Elementar-, Primar- und Sekundarstufe) <sup>218</sup>	10-20%	20-30%	50-70%	90-135

Nachdem die koreanische Regierung diese Mitteilung veröffentlicht hatte, wurde die Inhalte der Fortbildung zum 1. Lehrzertifikat auf Landesebene wie folgt angewandt:

*Tab. 76 Standardisierte Fortbildungsinhalte zum Erwerb des höheren Lehrzertifikats (ebd.)*

Bereich	Themen	Kompetenzen	Inhalt der Fortbildung	Gewich-
---------	--------	-------------	------------------------	---------

<sup>218</sup> Unabhängig vom Lehramtstyp der Lehrkraft mit 2. Lehrerstaus

				<b>tung</b>
Allgemeinbildung	Zukunfts- vision	-Führungskraft zur Veränderung -Innovation -Führung zur Entwicklung	-Verstehen über Entwicklung der Zukunfts- gesellschaft und ihrer Entwicklungs- orientierung (Globalisierung, Bildung von Umweltschutz, Bildung und Erziehung für Schüler mit interkulturellem Hintergrund etc.) -Computerverwendung und Strategien zum Un- terricht	5-15%
	Gemeinsa- me Bildungs- inhalte für alle Lehrkräfte	-Kritische Denkfähigkeit zum Verstehen -Bewusstsein für Moral und Ethik -Verantwortung	-Verstehen der staatlichen Bildungspolitik und deren kritische Vorschläge (Innovation, Personalbildung, Bewertung der Kompetenzentwicklung der Lehrkraft etc.) -Geschichte und Bildung bzw. Erziehung zur koreanischen Wiedervereinigung -Rechtsbildung für Schüler und Lehrer, Bildung und Erziehung zur Gleichberechtigung von Gender -Ethik für Lehrämter	5-10%
	Freie Auswahl des Kompetenzbereiches nach jeweiliger Bildungsorganisation			0-5%
Schlüssel- kompe- tenzen	Entwicklu- ng der Professio- nalität	-Autodidaktische Entwicklung und Lernmotivation -Selbsteinschät- zung und Verantwortung -Führungsfähigkeit zur Veränderung und Aktivität -Selbstbewusstsein und Selbstbewertung	-Forschung zur Unterrichtsverbesserung -Handeln zur autodidaktischen Fortbildung -Lernstrukturierung der Schulen, Forschungsgesellschaft des Schulfaches und schulischer Praxis -Freiwillige Fortbildung zur Bewertung des Kompetenzbereiches der Lehrkraft	10-15%
	Klassen- Mane- ment	-Führungskraft und Kommunikati- onsfähigkeit -Durchsetzungs- fähigkeit -Fähigkeit zur Situationsanalyse und -reflexion -Fähigkeit zur Konflikt- und Problemlösung	-Strategien und Methoden (Lehrerrolle) -Verstehen von Bildungsgesetz, -ord- nung, - schrift, und -regel bzw. Schulverwaltung -Kompetenz zur Schaffung eines demokratischen Schul- und Unterrichtsklimas -Schaffen eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler	10-15%
	Freie Auswahl des Kompetenzbereiches nach jeweiliger Bildungsorganisation			0-10%
Speziali- sierung der Kom- petenzen	Führungs- kraft im Unterricht	-Verstehen von Lehr- und Lern- plan bzw. Unterrichtsmate- rial -Selbstentwickelte Unterrichtsstrate- gie -Motivation zum Lernen -Innovative Bildung und Erziehung -Entwicklung der	-Verstehen und Handeln gemäß Lehr- und Lernplan/Umstrukturieren und Entwicklung des Lehr- und Lernplans -Erfolgreiche Motivation zur Unterrichts- teilnahme und Einstellung zum Lernziel von Schülerschaft <b>-Unterrichtsplan und -analyse (inklusive Unterrichtsmaterial und -methoden)</b> -Reflexion des Lerneffekts durch digitalisierte Bildungsgeräte -Diagnose des Schülers mit besonderem Bedarf bzw. Förderschwerpunkt und Unterstützung eine individuelle Förderung -Entwurf der Testaufgaben für die	20-30%

		Lernaufgaben -Einschulungs- und Berufsbera- tung	Prüfung und Frageanalyse -Strategie und Handeln der autodidaktischen Unterrichtsverbesserung -Förderung für leistungsschwache Schüler (auch Schüler mit ADHS, Förderschwerpunkt emotio- nale und soziale Entwicklung, Schüler mit Entwicklungs- verzögerung)	
	Persön- lichkeits- bildung	-Toleranz und Vertrauen zwischen Kollegen -Fairness -Verantwortung -Verstehen der Schüler -Kooperation -Kommunikations- fähigkeit -Positive Denkweise	-Verstehen des Schülers mit interkulturellem Hintergrund, Verhaltensstörung und mit Begabung etc. -Verständnis und Mitgefühl für Schüler -Schaffen einer kooperativen Klassenkultur -Wissen über Psychologie des Schülers -Beratung und Unterstützung von Schülern in bedrohlichen Lebenssituationen (Gewalt, Drogen etc.) -Beratung für bildungsbeteiligte Personen (Schüler, Eltern etc.) -Praxis der Einzelberatung -Prävention/Intervention bei Gewalt in der Schule (sexuelle Belästigung, Missbrauch)	20-30%
Freie Auswahl des Kompetenzbereichs nach jeweiliger Bildungsorganisation				5-10%

Gemäß der Tabelle besteht der Fortbildungskurs für das erste Lehrzertifikat aus drei Bereichen, welche jeweils zwei spezifische Themen zur Kompetenzbildung der Lehrkraft enthalten. Auf dem Bereich der Kompetenzbildung der Lehrkraft (Fähigkeiten und Methoden im Unterricht, Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkraft) wird deutlich mehr Wert gelegt als auf die anderen Bereiche. Die Veranstaltungen dieser Fortbildung sind vielfältig: Vortrag, Diskussion, Hospitation, Unterrichtsprobe in einer Schule, Supervision durch Fachkraft, Präsentation einer Fallstudie (vgl. ebd.).

Es ist längst bekannt, dass die Einstellungsprognosen von Lehrkräften in Korea nunmehr weniger positiv ausfallen. Dies gründet unter anderem in bildungspolitischen Maßnahmen, in denen Faktoren wie die Klassengröße, Schulstruktur, Zahl der Lehrkräfte hinsichtlich der Rente etc. eine Rolle spielen. Relevant ist zudem die Geburtenrate, bei der Korea momentan die niedrigste unter den OECD-Mitgliedsstaaten aufweist (vgl. CIA 2014). 2009 legte das damalige koreanische Bildungsministerium die Prognose zum Lehrerbedarf bis zum Jahr 2030 vor. Der Einstellungsbedarf von Sonderpädagogen liegt durchschnittlich bei 700-800 Lehrkräften pro Jahr; die Anzahl der fertig ausgebildeten Sonderpädagogen beträgt hingegen ungefähr 1680 Lehrkräfte (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009, 108f; KNISE 2013). Damit besteht

im Vergleich zum Bedarf bereits ein Überschuss an Sonderschullehrern. Die Schüler- und Lehrerzahlen im sonderpädagogischen Bereich werden sich bis zum Jahr 2030 voraussichtlich folgendermaßen entwickeln:

Tab. 77 Prognose der Schüler- und Lehrerzahlen im sonderpädagogischen Bereich von 2015 bis 2030 (Koreanisches Bildungsministerium 2009, 111)<sup>219</sup>

Index	2015	2020	2025	2030
Anzahl der Schüler mit besonderem Förderbedarf	73,296	63,402	59,262	56,213
Anzahl der Sonderpädagogen*	18,365	15,851	14,816	14,053
Schüler je Lehrer**	4,0	3,5	3,2	3,1
<b>Hinweis:</b>				
*Wenn die Schülerzahl bei 4 pro Lehrer bestehen bleibt, entspricht der Bedarf der Anzahl der Sonderpädagogen				
**Wenn die Anzahl der Sonderpädagogen des Jahres 2015 bestehen bleibt, entspricht die Schüler der der Lehrer				

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Anzahl der Schüler je Lehrer im sonderpädagogischen Bereich anhält. Um Schüler mit umfangreichen Förderschwerpunkten im inklusiven Bildungssystem besser fördern zu können, wird versucht, die Zahl der sonderpädagogischen Lehrkräfte aufrechtzuerhalten. Die Aussicht auf Einstellung ist je nach Förderschwerpunkt im Rahmen der sonderpädagogischen Fachrichtungen unterschiedlich. Momentan sind die Chancen für Sonderpädagogen mit den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ wesentlich besser als andere Förderschwerpunkte (vgl. KNISE 2013, 70).

In Korea wird die Schülerzahl mit 18.7 pro Lehrer (Stand: 2015) in einer Grundschulklasse trotz sinkender Geburtenrate angegeben. Um bessere, effektivere und inklusionsorientierte Lernbedingungen für Schüler zu schaffen, setzte sich das Bildungsministerium als wichtiges Ziel, kleine Klassen mit durchschnittlich 16 Schülern pro Lehrkraft anzustreben, welches die OECD-Mitgliedsstaaten grundsätzlich einhalten können (vgl. Korea Educational Development Institute 2011, 20).

Tab. 78 Lehrerbedarf und Entwicklung der Schülerzahlen an Grundschulen in Korea (Koreanisches Bildungsministerium 2009, 45 und 69f; Korea Educational Development Institute 2011, 20)<sup>220</sup>

Index	2015	2020	2025	2030
-------	------	------	------	------

<sup>219</sup> Im Vergleich zum koreanischen Bildungsministerium 2009 legte KNISE 2013 ein anderes Ergebnis vor. Demnach ist mit einem deutlich höheren Bedarf an Sonderpädagogen zu rechnen, z.B. Jahr 2015 – Anzahl Sonderpädagogen 22 003, Jahr 2020 – Anzahl Sonderpädagogen 23 827 usw. (vgl. ebd. 94).

<sup>220</sup> Leider liegen die Prognosen für den Lehrerbedarf und die Entwicklung der Schülerzahlen an Grundschulen für 2025 und 2030 nicht vor. Mittlerweile liegt das Bewertungsergebnis der Lehrerausbildungseinrichtungen, das vom koreanischen Bildungsministerium und Korea Educational Development Institute (KEDI) bei 62 Hochschulen im Jahr 2015 durchgeführt wurde, vor: Ab 2017 werden wegen der Abschaffung des Lehrerausbildungsstudiengangs



Anzahl der Grundschulpädagogen	142,300	140,264	136,784	138,388
Bedarf an Grundschulpädagogen*	3,963	2,637	?	?
Entwicklung der Schülerzahlen an Grundschulen	2,764,000	2,719,000	2,337,000	2,663,000
<b>Hinweis:</b> *Der Bedarf wird i.d.R. nach Grundschulpädagogen berechnet, die in Rente gehen werden.				

Laut dieser Tabelle werden die Zahlen von Schülern und Lehrkräften an Grundschulen bis 2025 weiter sinken, während sie danach voraussichtlich wieder ansteigen. Prognostisch hält diese Tendenz nur kurz an: Wenn weiterhin über 4000 grundschulpädagogische Lehrkräfte jährlich ihr Hochschulstudium abschließen, sieht es hinsichtlich des Einstellungsbedarfes an Grundschulpädagogen schlecht aus, obwohl das koreanische Bildungsministerium das Konzept für personelle Maßnahmen von Grundschulpädagogen bereits anwendet, bei dem Grundschulpädagogen für einige Schulfächer z.B. Kunst, Musik, Sport, Englisch aktiv zur Verfügung gestellt und eingesetzt werden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2014).

In diesem Kapitel wurde der Weg hin zum Abschluss des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes der Sonder- und Grundschulpädagogik präzise dargestellt, um Unterschiede zwischen Bayern und Korea ausfindig zu machen.

Eine vergleichende Zusammenfassung dieses Kapitels ist in Kapitel 5 zu finden, das sich insbesondere mit dem Forschungsthema der sonderpädagogischen und grundschulpädagogischen Lehrerausbildungsmöglichkeiten bezüglich Inklusion in beiden Ländern auseinandersetzt.

---

aufgrund der mangelhaften Lehrerausbildungsqualität 3320 weniger Lehramtsstudenten ausgebildet. Es werden aber alle Erziehungshochschulen gut ausgewertet (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2016, Pressemitteilung 23. 03. 2016).

## 5. Kritische Reflexion und Perspektiven für inklusionsorientierte Lehrerbildung im bayerisch-koreanischen Vergleich

In der vorliegenden Arbeit ging es darum aufzuzeigen, dass in der Lehrerbildung in Bayern und Korea hinsichtlich Inklusion bzw. inklusiver Schulentwicklung, sowie der Entwicklungsprozesse in der Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik ähnliche Konzepte und Ideen zur Problemlösung existieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Unterschiede aus den kulturellen, gesellschaftlichen, schulischen und bildungspolitischen Gegebenheiten beider Länder entstanden sind. Dieses Kapitel fasst die zuvor dargestellten Inhalte der Arbeit zusammen und nimmt eine vergleichende Betrachtung hinsichtlich der Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten der Problemstellung, und Lösungsvorschläge vor.

Bei diesem Vergleich soll der Frage nachgegangen werden, wie das universitäre Lehrerbildungssystem für Sonderpädagogik und Regelschulpädagogik im Primarbereich zur inklusiven Schulbildung in Bayern und Korea beiträgt, und wie dies in der Praxis umgesetzt wird. In Bayern trägt die Lehrerbildung in der Sonderpädagogik am sonderpädagogischen Unterstützungszentrum als Fachkraft oder Supervisor, sowie das Zusatzstudium in der Grundschulpädagogik zur Etablierung des Inklusionsgedankens in der Schule bei. In Korea gewährleistet dies die Lehrerbildung für Sonderpädagogik zur gemeinsamen Bildung von Schülern mit heterogenen Förderschwerpunkten sowie die grundschulpädagogische Lehrerbildung durch sonderpädagogische Masterstudiengänge an Erziehungshochschulen zur Inklusionslehrkraft.

Allerdings sorgt das Thema Inklusion sowohl in Deutschland als auch in Korea nach wie vor für Diskussionen und Debatten, bei denen in erster Linie die inklusive Schulentwicklung im Fokus ist und das aktuelle Lehrerbildungssystem kritisch hinterfragt wird. Hierzu können beispielhaft folgende Aspekte genannt werden:

- Abschaffung der separativen Bildung
- Dekategorisierung in der Bildung und Erziehung
- Normalisierung und Heterogenität in der Schülerschaft
- Erwerb übergreifender Kompetenzen (Allrounder: Despezialisierung und Deprofessionalisierung) in der Lehrerbildung

Im Schulbereich wurde anfangs die Frage der Umsetzung inklusiver Bildung aufgeworfen. Allmählich tauchen Konzepte samt Unterrichtsmethoden und -strategien zur inklusiven Bildung

auf, und die Aufgabe der Etablierung schulischer Inklusion wird mittlerweile als dringend notwendig erachtet. Deshalb muss langfristig überlegt werden, wie Lehramtsstudenten als künftige Hauptakteure der inklusiven Bildung in beiden Ländern theoretisch und praktisch in ihrer Ausbildung auf die Herausforderung inklusiver Bildung vorbereiten werden können.

### 5.1 Vergleichende Betrachtungen der inklusionsorientierten Lehrerbildung

Im Folgenden werden die für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung im Primarbereich relevanten Themen zusammenfassend betrachtet und in einer Gegenüberstellung von Deutschland und Korea verglichen. Die Betrachtung gliedert sich in die vier Bereiche Inklusion bzw. inklusive Schulentwicklung, Bildungsidee und Lehrerbild, Entwicklung der Lehrerbildung sowie Umsetzung der UN-BRK jeweils in Deutschland (Schwerpunkt: Bayern) und dem zentralstaatlichen Korea (Südkorea). Darüber hinaus wird die aktuelle Lehrerbildung in der Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik im Primarbereich in beiden Ländern im Hinblick auf bildungspolitische Entwicklungen, Perspektiven und Umsetzungsideen zum Thema Inklusion untersucht. Anhand der folgenden Kriterien soll nun die Lehrerbildung beider Länder gegenübergestellt und verglichen werden:

Bildungskonzepts und Lehrerbildung	
Vergleich des Bildungskonzeptes:	Vergleich der Lehrerbildung:
Inklusion und Inklusive Schulentwicklung Umsetzung inklusiver Bildung gemäß UN-BRK	Entwicklung der Lehrerbildung für Grundschul- und Sonderpädagogik (Organisation) Struktur und Inhalte der Grundschul- und Sonderpädagogik bezüglich Inklusion

*Abb. 13 Kriterien des bayerischen und koreanischen Bildungskonzeptes und der inklusionsorientierten Lehrerbildung*

#### 5.1.1 Inklusion und inklusive Schulentwicklung

##### 5.1.1.1 Integration und Inklusion im schulischen und fachwissenschaftlichen Begriff

In den letzten zwanzig Jahren erfuhr das Thema Inklusion einen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik auf nationaler und internationaler Ebene. Zu den zentralen Werten der Inklusion gehören soziale Teilhabe in der Gesellschaft, Selbstbestimmung im Leben, Chancengleichheit und keine Diskriminierung im Sinne des Rechts auf Bildung. Dadurch werden Begriffe wie Heterogenität, Pluralität, Verschiedenheit in der Bildungsinstitution dem Begriff der Normalität gleichgestellt. Seit der Ratifizierung der UN-BRK 2009 haben die Länder Deutschland und

Korea ihre Aktionspläne festgelegt, um den Anforderungen inklusiver Bildung gerecht zu werden und diese gezielt umzusetzen. Besonders der Artikel 24 (Recht auf Bildung), der den Förderungsschwerpunkt inklusive Bildung behandelt, steht im Mittelpunkt. Kinder und Jugendliche mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung haben demnach grundsätzlich ein Recht auf Bildung und dieses Recht soll ohne Diskriminierung im Rahmen der Chancengleichheit verwirklicht werden. Zum Gewährleisten dieses Rechts wird das inklusive Bildungssystem in der UN-BRK als möglicher Umsetzungsentwurf angesehen. Dieser Artikel erhitzt auch heute noch regelmäßig die Gemüter und sorgt für Diskussionen zu Bedeutung und Grenzen inklusiver Bildung, da in der UN-BRK keine konkreten Kriterien für ein inklusives (Schul-)Bildungssystem enthalten sind. Dieser Interpretationsspielraum führt bei Lehrern, Bildungs- und Erziehungswissenschaftlern, Eltern und Schülern zu einer großen Bandbreite an Meinungen hinsichtlich inklusiver Bildung, sodass die Debatte über die Begriffe der Integration und Inklusion wiederum neu entfacht ist.

In Deutschland können die Ansichten zu Integration und Inklusion folgendermaßen gegliedert werden (Sander 2004; Prengel 2006):

- Keine Differenzierung zwischen Integration und Inklusion
- Inklusion als Bereinigung der Fehlformen der Integration
- Inklusion als optimierte und umfassend erwartete Integration

Es ist unmöglich, einheitliche Begriffe bei Integration und Inklusion zu erreichen, weil deren Bedeutung und Konzeption von deutschen Bezugsgruppen zum Thema Bildung erweitert verstanden und interpretiert wird (vgl. zit. nach Lindmeier 2013, 184), was bereits Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit zeigte.

Ahrbeck (2014; 2016) und Speck (2016) erwähnen kritisch fehlende schulische Konzepte für die inklusive Praxis, die in den Schulen bisher keine Anwendung fanden. Aus obigen Ansichten geht hervor, wie angesichts aktiver sozialer Teilhabe, Chancengleichheit und keinerlei Diskriminierung Integration und Inklusion in der schulischen Bildung realisiert werden kann. Entsprechend radikal vertraten die Bezugspersonen den Standpunkt, dass die Einstufung in die sonderpädagogischen Förderschulen nach Förderschwerpunkten abgeschafft werden soll (vgl. Bayerischer Elternverband e.V. 2011). Hier stellte das deutsche Bildungssystem in seiner Vielgliedrigkeit ein Hindernis für die kostengünstigere und leistungsfähigere Lösung des inklusiven

Schulsystems dar, bei dem alle Schüler von einem gemeinsamen Lernprozess profitieren können (vgl. GEW 2009).

In Korea waren Debatten über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Begrifflichkeiten der Integration und Inklusion selten zu beobachten. In den letzten 40 Jahren waren klare Fortschritte (z.B. Inklusionsquote im Bildungsbereich, positive Einstellung über Integration und Inklusion) zu verzeichnen, die zunehmend an Aufmerksamkeit gewannen. Ohne großen Widerstand wurde der Begriff Wan-jeon-Tong-hap-Gyo-yuk (Inklusion) als optimierte Bildungsform der Tong-hap-Gyo-yuk (Integration) von den Bildungsexperten anerkannt, so dass Kinder und Jugendliche mit Einschränkung künftig gemäß der Wan-jeon-Tong-hap-Gyo-yuk (Inklusion) gefördert werden sollten (vgl. Jung, D-Y 2006; Fördergesetz für sonderpädagogische Bildung und Erziehung 1994; Sonderpädagogisches Bildungsgesetz für Menschen mit Behinderung 2007).

Durch den Aufbau der Sonderklasse etablierte sich in Korea der Begriff der Integration als Resource Room bzw. Unterstützungsraum für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung an der Regelschule (vgl. Kim, B-H 2007; Park, S-H 2004). Der Begriff Integration, der anfangs ausschließlich zur Beschreibung der räumlichen und baulichen Gegebenheiten als gemeinsamer Lernort für Schüler mit und ohne Behinderung verwendet wurde, wandelte sich zum Begriff Inklusion entsprechend der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zielstellungen und dank der Erweiterung der Fördermethoden im inklusiven Unterricht auf internationaler Ebene. Der Begriff Po-ham-Gyo-yuk (Dazugehörigkeit, Inklusion), der in Korea vielschichtiges Wort darstellt, verkörpert eine ähnliche Bedeutung wie Inklusion (vgl. Jung, D-Y 2006).

Während in Deutschland weiterhin Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der Begriffe Integration und Inklusion diskutiert werden, verhält es sich in Korea diesbezüglich eher zurückhaltend. Beide Länder beschreiben ihre Bezeichnungen und Perspektiven für inklusive Bildung in der Empfehlung der KMK und im Gesetz folgendermaßen:

**Deutschland:** „Inklusive Bildung bedeutet, einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle für den schulischen Bereich zu schaffen und dadurch sich alle Kinder und Jugendliche aktiv in das gemeinsame Leben und Lernen einzubringen“ (KMK 2011, 4).

**Korea:** „Inklusive Bildung bedeutet, Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf ohne Diskriminierung wegen Art oder Schwere der Behinderung entsprechend ihren Bedürfnissen mit Gleichaltrigen an den allgemeinen Schulen zu fördern“ (Sonderpädagogisches Bildungsgesetz für Menschen mit Behinderung 2007).

Aktuell verkörpern die Begriffe Integration und Inklusion in ihrer Verwendung in Deutschland und Korea eine Art Trend oder aktuelle Modeerscheinung, was sich z.B. in Bezeichnungen wie Integrationskurs für Asylbewerber, Studienfach Inklusive Pädagogik für Lehrerbildung etc. niederschlägt, und laufen damit Gefahr, das schulische Geschehen und die soziale Wirklichkeit von Inklusion zu vereinfachen. Somit kann es keine einheitliche Definition von Integration und Inklusion, ohne eine Einschränkung ihres breit gefächerten Spektrums geben.

Neben der Diskussion über die Begriffe der Integration und Inklusion werden die verantwortlichen Stellen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts aufgefordert, um Wirkung und Effektivität inklusiver Schulbildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf zu erproben und zu erforschen. Bislang ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion in der Schule außerordentlich von den Rahmenbedingungen und örtlichen Gegebenheiten abhängig ist, z.B. von der Kompetenz der Lehrkraft, günstigem Setting für gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Förderbedarf, förderlichem Lernklima für alle, etc. Es wird deutlich, dass für eine inklusive Bildung im jeweiligen Schulsystem alle Faktoren - Bezugsperson, Bedingungen im Unterricht, Organisation - von enormer Wichtigkeit sind.

Hinz (2002) hat als klarer Befürworter von Inklusion wichtige Voraussetzungen und Bedingungen für die Umsetzung in der Praxis zusammengefasst (Hinz 2002, 359; 2004):

- Leben und Lernen aller Kinder in der Regelschule
- Theorie einer pädagogisch heterogenen Gruppe
- gemeinsames und individuelles Lernen für alle
- individuelle Curricula für alle
- gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
- Problemlösen im Kollegenkreis

Dazu gehören außerdem die pädagogischen Bereiche, die im Rahmen der Schul- und Sonderpädagogik um die inklusive Bildung erweitert wurden (vgl. ebd.). Die inklusive Pädagogik charakterisiert sich dadurch, trotz der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse allen Schülern gerecht zu werden (vgl. Biewer 2010, 193). Die inklusive Pädagogik, die sich seit Ende der 90er Jahre als erweiterte und optimierte Integration implizit andeutet, wird als Studienfach an der Universität angeboten, und ist auf eine inklusionsorientierte Ausbildung aller Lehramtsstudiengänge ausgerichtet, mit dem Ziel, hochwertigen Unterricht mit einer heterogenen Gruppe durchzuführen. Gemäß der KMK-Empfehlung von 2011 werden Studieninhalte über inklusive Bildung und Erziehung für alle Lehramtsstudiengänge verpflichtend. Zuvor

wurde das Thema Inklusion lediglich als Fort- und Weiterbildung auf freiwilliger Basis angeboten. Auf dem internationalen Kongress kam man überein, dass neue Formen der interdisziplinären Zusammenarbeit entwickeln werden sollen (vgl. zit. nach Lindmeier 2013, 184).

Seit der Einrichtung der ersten Sonderklasse an der Grundschule im Jahr 1971 bahnte sich die integrative Schulbildung in Korea allmählich an, bis schließlich 1977 das Fördergesetz der sonderpädagogischen Erziehung erlassen wurde. Durch die zunehmende Einschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung nach dem Ansatz LRE (Least Restrictive Environment) stieg der Bedarf an Lehrkräften für Sonder- und Integrationspädagogik an der Regelschule deutlich. Nach erfolgreicher Absolvierung dieser Fortbildung konnten viele zusätzliche Lehrkräfte eingestellt werden. Im Jahr 1994 wurde die Grundidee integrative Bildung im Fördergesetz für sonderpädagogische Bildung und Erziehung festgehalten, welches 2007 durch das Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderung ersetzt wurde. Dieses Gesetz enthält einige Ansätze, die den sonderpädagogischen Konzepten „Special Education Related Service“ und „Sonderpädagogisches Unterstützungszentrum“ entsprechen, also in erster Linie Dienste sonderpädagogischer Diagnose und mobiler sonderpädagogischer Förderung. Parallel wurde durch das „Gesetz des Diskriminierungs- und Benachteiligungsverbots für Menschen mit Behinderung“ 2007 versucht, Schülern mit Förderbedarf Maßnahmen über das Unterstützungszentrum und ihnen damit eine umfassende individuelle Förderung zur Verfügung zu stellen.

#### *5.1.1.2 Verständnis und Einstellung der Beteiligten bezüglich Inklusion*

Die Vorbereitung auf und der Umsetzung von Inklusion im schulischen Kontext stellen ein entsprechendes Verständnis und eine positive Einstellung der Beteiligten - also Schüler, Eltern, Lehrkräfte - zur Thematik wichtige Grundlagen dar. Hier muss berücksichtigt werden, dass die Bezugspersonen ihre subjektive Verantwortung mitunter unterschiedlich wahrnehmen. Sowohl in Deutschland als auch in Korea zeigen sich trotz unterschiedlicher Stellungnahmen durchaus positive Einstellungen und Haltungen bezüglich Inklusion (vgl. Scholz & Rank 2016; vgl. Jo, Y-O 2008; Kang, Y-S & Choi, I-S 2003; Kang, Y-M 2008; Lee, W-J 2006; Maeng, J-I 2006). Sonderpädagogen sprechen sich meist für Inklusion im schulischen Rahmen aus (vgl. Scheer et al. 2015; Kim, K-H 2014).

Bei der Betrachtung der Bezugsgruppe in Korea zeigt das Ergebnis, dass die Einstellung und Haltung der Sonderpädagogen gegenüber Inklusion mit dem Ort ihrer Berufstätigkeit korreliert.

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Regelschule äußern sich positiv zur inklusiven Bildung, wohingegen Sonderpädagogen an der Sonderschule eine eher kritische Haltung bezüglich inklusiver Bildung einnehmen (vgl. Kim, K-H 2014; Kim, H-J 2005; Kim, B-H 2006; Park, S-H 2008).

In Deutschland sind bei grundsätzlicher Befürwortung des Inklusionsgedankens ebenfalls feine Unterschiede in der Einstellung und Haltung der Lehramtsanwärter in Abhängigkeit ihres jeweiligen Lehramtsstudiums festzustellen (vgl. Scheer et al. 2015; Brand 2015). Außerdem zeigt sich, dass eine positive Grundhaltung der Lehrkräfte von der Art und Schwere der Behinderung ihrer Schüler abhängig ist (vgl. ebd.): Schulische Inklusion wird umso positiver von den Lehrkräften bewertet und eingeschätzt, je leichter die jeweilige Behinderung der Schüler mit Förderbedarf ist. Womöglich fühlt sich der berufstätige Lehrer nicht ausreichend ausgebildet und entsprechend nicht optimal vorbereitet, Schüler mit Behinderung im inklusiven Unterrichtsumfeld individuell und personenorientiert zu fördern. Folgende Gruppen von Regelschullehrern in Korea bewerten inklusive Bildung als positiv und bestätigen dadurch die wichtige Rolle des Erwerbs inklusiver Kompetenzen der Lehrkräfte für die praktische Arbeit im schulischen Alltag:

Lehrkräfte, die Sonder- und Inklusionsklassen an ihrer Schule haben  
Lehrkräfte, die Fortbildungen in der Sonder- und Inklusionspädagogik besuchen  
Lehrkräfte, die Unterricht für Schüler mit Förderbedarf praktizieren (Cho, S-M 2006)

Trotz der zahlreichen Befürworter von Inklusion sind sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte und Bildungsexperten beider Länder darin einig, dass sonderpädagogische Leistungen, z.B. Therapie, erzieherische Förderung, etc., für Schüler mit Förderbedarf an der Regelschule bisher nicht ausreichend angeboten werden, zumal die Schulen nicht adäquat vorbereitet sind und deshalb keine entsprechende Förderung gewährleisten können (vgl. Kim, K-H 2014; Lelgemann et al. 2012).

Die Befürchtung und Sorge, dass Kinder im allgemeinen Bildungsumfeld nicht ausreichend gefördert werden, äußern Eltern von Kindern mit Förderbedarf beider Länder gleichermaßen. Aus dieser Unsicherheit und einem gewissen Misstrauen heraus fordern Eltern, ein inklusives unterstützendes Bildungssystem für Kinder mit Förderbedarf zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.). Die Eltern von Kindern ohne Förderbedarf reagieren auf die Vorstellung, dass ihre Kinder zusammen mit Kindern mit Behinderung gemeinsam unterrichtet werden sollen, eher zweifelnd. Obwohl in Korea nachgewiesen wurde, dass ein gemeinsamer Unterricht sowohl für die



Kinder mit also auch ohne Förderbedarf funktionieren und für beide Lerngruppen förderlich sein kann, sind Eltern von Kindern ohne Förderbedarf nach wie vor skeptisch (vgl. Kim, R-K 2001).

Leider existieren in Deutschland und Korea nur wenige Studien zur Haltung und Einstellung von Schülern mit und ohne Förderbedarf zur inklusiven Bildung, und das obwohl die Schüler hierfür eigentlich unverzichtbar sind - die von Behinderung Betroffenen gleichermaßen wie ihre Tandempartner für schulisches Lernen. Dies macht weitere Nachforschungen darüber notwendig, was Schüler mit und ohne Förderbedarf als Hauptakteure schulischer Inklusion selbst vom gemeinsamen Unterricht halten, um daraus günstige Unterrichtsbedingungen für beide Lerngruppen abzuleiten.

In beiden Ländern wurde eine Studie zur Einstellung hinsichtlich des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung im inklusiven Schulunterricht durchgeführt. An der Befragung nahm in Deutschland der oben genannte Förderschwerpunkt teil, in Korea wurden Schulkameraden der Schüler mit entsprechender Behinderung befragt. Die Schüler mit Förderbedarf in Deutschland äußerten sich durchweg positiv zum gemeinsamen Unterricht. Sie hatten sich im Unterricht an der Förderschule nicht ausreichend ernst genommenen gefühlt (vgl. Lelgemann et al. 2012). Das Ergebnis der Studie in Korea war, dass vor allem weibliche, jüngere Schüler und gleichaltrige Nachbarschaft eine positive Grundhaltung ihren Schulkameraden mit dem oben genannten Förderschwerpunkt entgegenbrachten (vgl. Park, S-G & Park, J-S 2007). Laut koreanischer Forschung äußern sich besonders die Personen hinsichtlich inklusiver Schulbildung positiv, die bereits Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht haben (Cho, S-M 2006). Deshalb müssen die Vorstellungen über und die Kommunikation mit Menschen mit Behinderung auf schulischer und gesellschaftlicher Ebene mehr Berücksichtigung finden.

#### *5.1.1.3 Umsetzungs- und Fördermaßnahmen von Inklusion in der Schule*

Durch die schrittweise Erprobung von Inklusion kam es in den letzten 20 Jahren in Deutschland wie auch in Korea zu einigen Änderungen in der Bildungslandschaft der Lebens- und Lernbereiche.

Das Bundesland Bayern, welches bildungspolitisch für seinen eigenen Charakter und eine eher konservative Linie bekannt ist<sup>221</sup>, strebt das Ziel an: „Inklusion erreichen durch eine Vielfalt

---

<sup>221</sup> Dafür ist das folgende Beispiel zu nennen. Bei der Umfrage von „Bildung und Innovation“ ging es um Bildungsschwerpunkte, Ganztagschulen, die Zusammenarbeit von Bund und Ländern, Bildungsgerechtigkeit und

schulischer Angebote“, im Rahmen von „Projekten auf dem Weg zur inklusiven Schule an allen Schularten“ mit Hilfe der Verankerung des Artikels der „inklusive Beschulung“ im neuen bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG 2011). Inklusionsberater des Schulamtes überprüfen die Angebote inklusive Bildung, Erziehung und Unterricht, und unterstützen bei deren sinnvoller Umsetzung (vgl. KM Bayern 2016). Auch wird in Bayern versucht, durch vielfältige inklusive Angebote und Unterstützungsleistungen, z.B. MSD, Förderprojekt Schulprofil Inklusion, Kooperations- und Partnerklassen, Öffnung der Förderschule (vgl. KM Bayern 2014), den Schülern mit und ohne Behinderung Chancen und Möglichkeiten inklusiver Bildung zu bieten.

Ähnlich verhält es sich mit dem koreanischen „Unterstützungszentrum für inklusive und sonderpädagogische Förderung“, dessen Funktion und Rolle zwischen dem bayerischen Inklusionsberater am Schulamt und dem Kompetenzzentrum für Sonderpädagogik liegt. Das Unterstützungszentrum ist der koreanischen Schulbehörde unterstellt; dessen Hauptaufgaben bestehen in der Diagnose, Unterstützung der inklusiven Förderung sowie therapeutischen und pflgerischen Angeboten (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2015, 56). Die Funktionen und Aufgaben des Unterstützungszentrums bezüglich Inklusion werden im Folgenden vergleichsweise für Bayern und Korea gegenübergestellt:

*Tab. 79 Rolle und Aufgabe des Unterstützungs- und Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung bezüglich der Inklusion in Bayern und Korea (KM Bayern 2014, 4ff; Koreanisches Bildungsministerium 2015, 56; Kim, E-M, 2009, 13; Kang, K-S et al. 2000)*

Land	Name der Organisation	Funktion und Rolle
<b>Bayern</b>	Inklusionsberater am Schulamt	-Schulbegleiter/Integrationshelfer (Jugendhilfe) -Schulbegleiter/Persönliche Assistenz (Bezirke) -Mobiler Sonderpädagogischer Dienst -Alternatives schulisches Angebot -Kooperationsklassen -Partnerklassen -Förderzentrum mit inklusiven Angeboten -Förderzentrum als alternatives Angebot
	Kompetenzzentrum für Sonderpädagogik (spezialisierte Förderschule)	-Notwendige Ergänzung der verschiedenen Förderschwerpunkte innerhalb Regelschulangebotes
<b>Korea</b>	Unterstützungszentrum für sonderpädagogische Förderung	-Unterstützung im Unterricht für Schüler der Sonderschule und der Sonder- und Inklusionsklasse an der Regelschule -MSD als individuelle Unterrichtsunterstützung und mobile therapeutische Bildungsangebote

längeres gemeinsamen Lernen für die im Bundestag vertretenen Parteien zur Bundestagswahl 2009 (vgl. Bildung + Innovation 2009).

		-Vermittlung von Hilfsmitteln und Geräten zur Verbesserung der sonderpädagogischen inklusiven Förderung -Ausbildung von Integrationshelfern
	Informations- und Unterstützungszentrum für sonderpädagogische Förderung (restrukturierte Sonderschule)	-Kooperative Inklusion mit kommunaler und regionaler Gesellschaft -Projektform in Kooperations- und Tandemklassen zwischen Sonder- und Regelschule

Nach der Tabelle werden besonders MSD, Kooperations- und Tandemklassen in beiden Ländern als gemeinsam angewandte inklusionsorientierte Bildungs- und Erziehungsangebote, die sich vom Mittelpunkt des Kompetenz- und Unterstützungszentrums für sonderpädagogische Förderung organisiert, engagiert. Es bestätigt auch, dass die sonderpädagogischen funktionsbezogenen Institute und Organisationen zentrale Rollen in der inklusiven Bildung und Erziehung übernehmen.

Seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 wird die Inklusionsquote in beiden Ländern statistisch erfasst (Klemm 2013, 8; KMK 2014a, b, c; Wocken 2014, 84f; Dworschak 2015, 8; Korea National Institut for Special Education 2015, 3; Korean Educational Development Institut & Korean Education Statistics Service 2016). Gemäß diesen Angaben sind der Inklusionsanteil der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Bayern, und der mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Korea am höchsten (ebd.).

In Bayern werden etwa 96 % der Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in separativen Bildungssettings gefördert. Eine ähnliche Tendenz ist bei bundesweiter Betrachtung zu bemerken. Bei den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besucht fast die Hälfte von ihnen eine Förderschule, etwas mehr als die Hälfte erfährt inklusive Bildung an einer Regelschule (ebd.).

Im koreanischen Bildungswesen wird der Förderschwerpunkt Lernen, welcher bis Mitte der 1970er Jahre als der leistungsschwächste aller Förderschwerpunkten galt, bis heute nicht als Behinderung trotz Bezeichnung der Behinderung im Lernen wahrgenommen. Deshalb erscheint sein Anteil unter allen Förderschwerpunkten stets als sehr niedrig. Trotz der Herausforderungen, die ein gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung mit sich bringt, werden etwa 92% der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in einem inklusiven Umfeld gefördert (ebd.).

Die Inklusionsquote veranschaulicht in beiden Ländern allerdings auch, dass die sinkende Exklusionsquote nicht automatisch zu einer höheren Inklusion geführt hat (ebd.). Die sogenannte

„verkehrte Inklusion“ wird so interpretiert, dass Schüler mit Förderbedarf vom inklusiven Unterricht nicht übermäßig profitiert haben, sondern vielmehr diagnostisch mehr etikettiert worden ist (vgl. Wocken 2014, 90).

Statistisch gesehen bestehen für das koreanische Bildungswesen dank insgesamt niedriger Ausländerquote (3% an der Gesamtbevölkerung) günstige Umsetzungsbedingungen für Inklusion (wenige Gesellschaft- und Wirtschaftsaufwandkosten), verglichen mit Deutschland, wo jede fünfte Person einen Migrationshintergrund hat und sich die Einwanderungsquote weiter erhöht (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016). Angesichts der inklusiven Bildung können sich somit koreanische Schulen durch weniger Unterrichtsaufwand und -belastung leichter auf Schüler mit Förderbedarf einstellen, während deutsche Schulen auf mehr Faktoren (z.B. Herkunftssprache, Nationalität etc.) Rücksicht nehmen müssen, bzw. sollen. Daher scheinen die Rahmenbedingungen zur Umsetzung von gesellschaftlicher und schulischer Inklusion in Korea besser zu sein als in Deutschland (hier: Bayern). Für Korea jedoch stellt sich die Aufgabe – ausgehend von der extrem niedrigen Förderquote der Gesamtschülerzahl – die Einschulungsquote von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf grundsätzlich zu erhöhen. Nach eingehender Betrachtung lässt sich abschließend sagen, dass beide Länder grundsätzlich in der Lage sind, die Inklusionsidee in der pädagogischen Praxis, aber auch gesellschaftlich in Richtung neoliberale Tendenzen und inklusive Schule in der desintegrierten Gesellschaft umzusetzen, und sie gleichzeitig effektiv zu bestärken (vgl. Benkmann 2012; Meyer 2013).

### 5.1.2 Entwicklungsprozesse der sonder- und grundschulpädagogischen Lehrerbildung

In Bezug auf die Verbindung zwischen Lehrerbildungs- und Schulsystem sieht man in Deutschland klar den bildungspolitischen Föderalismus im Vergleich zum bildungspolitischen Zentralismus in Korea, was zur Folge hat, dass sich das deutsche Lehrerausbildungssystem vereinheitlicht, sondern nach den unterschiedlichen Entwicklungslinien in den Bundesländern vollzieht. Die Entwicklung einer einheitlichen deutschen Lehramtsform aus diesem praktischen Grund nicht dargestellt werden. In diesem Kapitel wird auf die Grundschul- und Sonderschullehrerbildung, die sich in der inklusiven Bildung mehr als andere Lehramtstypen beteiligt bezüglich ihrer historischen Ausbildungsstrukturen in Bayern und Korea eingegangen (vgl. KMK 2014; KNISE 2015).

### *5.1.2.1 Entwicklungsprozess in der grundschulpädagogischen Lehrerbildung*

Während des Kaiserreichs (bis 1918) wurden im Zuge der Lehrerbildung für Volksschule die zweijährigen Lehrgänge an pädagogischen Akademien systematisch in Bayern eingeführt. Die Ausbildung der Volksschullehrer erforderte ferner die hochschulische Qualifikation. Zu dieser Zeit, während der ersten Periode der japanischen Zwangsherrschaft (1910-1919), erfolgte die koreanische Grundschullehrerausbildung kursmäßig bestanden vorwiegend aus konfuzianischen Lehren sowie westlichen Bildungsinhalten, aber immer noch mangelte es an pädagogischen und didaktischen Unterrichtsmethoden. Danach geriet die Volksschullehrerausbildung in Bayern in den regimeloyalen Einfluss des Nationalsozialismus, während die Neuordnung der Lehrerausbildung zum in Korea Herrschaftszweck in der späteren Periode der japanischen Zwangsherrschaft (1919-1945) instrumentalisiert wurde.

In der Besatzungsphase der Alliierten (1945-1949) wurde in Deutschland eine Ausbildung in Form von Seminaren nach Weimarer Tradition im Sinne des dezentralisierten Bildungswesens eingeführt und prägte in der amerikanischen Besetzungszone das bayerische Gesetz (1958) über die Ausbildung für das Lehramt an Volksschulen. In Korea wurde die Lehrerausbildung für den Primar- und Sekundarbereich während der US-amerikanischen Militärregierung nach Muster der Amerikaner (1945-1948) eingeführt. Demnach entwickelten sich in beiden Ländern nach dem zweiten Weltkrieg unterschiedlich Positionen zum Lehrerbildungskonzept: Bayern berief sich auf die Weimarer Tradition nach alten griechischen Werten, und Korea auf die neuen Impulse der als Sieger betrachteten US-amerikanischen Besatzer. Allerdings war Korea außer Stand, gesellschaftliche Probleme selbständig und ganzheitlich zu lösen, weshalb die Bildungsreform auch in dieser Phase nach amerikanischem Plan durchgeführt wurde. Um den damals erhöhten Lehrerbedarf eilig zu beheben, beteiligten sich die vielen privaten, meist evangelischen Schulträgerschaften und zusätzliche Ausbildungsanstalten an Fortbildungskursen zur Lehrerausbildung. Sie überdauerten als mächtige Interessengruppen in den koreanischen Bildungsbereichen, und traten bei Bedarf mit Sonderförderungsmaßnahmen zur schnellen Einstellung von Lehrern wieder in der koreanischen Lehrerbildungspolitik hervor.

In den 1960er Jahren unterzogen sich bayerische Volksschullehrer einer zweiphasigen Lehrerausbildung mit Vorbereitungsdiensten (zweijährige akademische Ausbildung), wodurch sich das Studium auf sechs Semester verlängerte. 1970 wurde in Bayern die Ausbildung der Volksschullehrer auf die Universitäten und pädagogischen Hochschulen verlagert. Im Folgenden traten die Neufassung des bayerischen Lehrerbildungsgesetzes (1977) und die Ordnung der ersten

Prüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen in Kraft (vgl. Schmaderer 1997, 423f). Sie bildeten die Basis für die Standardisierung im heutigen bayerischen Lehrerbildungssystem, die sich in heutiger Lehrerbildungsorganisation und -curricula widerspiegelt. In Korea bildete im Zeitraum von 1957 bis 1980 die koreanische Erziehungshochschule Grundschullehrer innerhalb einer zweijährigen Regelstudienzeit aus. Damit sollten die zu diesem Zeitpunkt weit verstreuten Universitäten und Erziehungshochschulen nach dem nationalen Bildungsplan einheitlich umstrukturiert werden (siehe Kapitel 3.2). Die Verlängerung der Regelstudienzeit auf vier Jahre im Jahr 1981 bewirkte sukzessive eine Verbesserung des gesellschaftlichen Ansehens und der Wirtschaftlichkeit des Lehrerberufes, und der pädagogischen Professionalisierung dank der Akademisierung der Lehrerschaft (vgl. Kapitel 3.2).

Auf die Wende 1989 folgte im wiedervereinten Deutschland die Umstrukturierung der Lehrerausbildung, mit der die Rahmenvereinbarungen über Ausbildung und Prüfung für sechs Lehrämter (das Studium einschließlich schulpraktischer Studien und den Vorbereitungsdienst) auf KMK-Ebene sowie in den jeweiligen Bundesländern erlassen wurden. Seit Anfang 2003 werden modularisierte Studiengänge für eine grundständige und konsekutive Ausbildungsstruktur (Bachelor- und Masterstudiengang) auf Europaebene durchgesetzt. Infolgedessen wurde auch bayerische Lehrerausbildungscurricula modularisiert, wobei das Staatsexamen als Abschluss des Lehramtsstudiums beibehalten wurde. Nach Letzterem bereiten sich Lehramtsstudenten auf das inklusive Bildungssystem professionelle vor. Ihre Vorbereitung stützt sich auf Kompetenzen und Standards der Bildungswissenschaften für die Lehrerausbildung, wie in der Qualitätssicherung der schulischen Bildung festgehalten (KMK 2004). In einem weiteren Beschluss der KMK-Empfehlung wurden die Anforderungen in Bezug auf Inklusion für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken aller Schularten und -stufen in der Lehrerbildung (KMK 2008) festgelegt. Damit haben sich deutsche, bzw. bayerische Lehrerbildungscurricula während der letzten zehn Jahre inhaltlich auf Inklusion, und formal auf die europäische Modularisierung mit B.A. und M.A. orientiert.

Die koreanische Erziehungshochschule für Grundschullehrerbildung, die im Vergleich zu weiteren Institutionen für die Lehrerausbildung anderer Schulformen und -stufen wurde dank nationalem Interesse und Schutzmaßnahmen zu einer klaren, konservativen und zweckorientierten Bildungsorganisation aufgefordert (vgl. Kapitel 3.2). Wegen zunehmend heterogener Schüler-

schaft in Grundschulen und den zusätzlichen inklusionsbezogenen Lehrerbildungsstudiengängen seit Anfang 2000 wird die Grundschullehrerbildung seit 2008 noch stärker für die Umsetzung inklusiver und sonderpädagogischer Förderung sensibilisiert. Nach der Veröffentlichung eines Forschungsprojekts zu inklusiver Bildung, an dem grundschulpädagogische und sonderpädagogische Hochschulen teilnahmen, bieten seit 2012 drei Erziehungshochschulen (Daegu, Gyeongin und Gwangju) Inklusions- und Sonderpädagogik in den Unterrichtsfächern als Studienschwerpunkt an.

#### *5.1.2.2 Entwicklungsprozesse in der sonderpädagogischen Lehrerbildung*

Die Hilfsschule, in der ein allgemein ausgebildeter Volksschullehrer als Hilfsschullehrer lehrte, wurde Ende des 19. Jahrhunderts europaweit erstmals in Deutschland geöffnet. Sie ist einerseits als eine selbständige Sondereinrichtung der allgemeinen Volksschule zu verstehen, andererseits als Teil des Sonderschulwesens (Ellger-Rüttgardt 2008, 156). Daher ist die Hilfsschule, die bereits von Beginn an den Charakter beider Schulformen implizierte, ein Lern- und Lehrraum der Volksschullehrer für „Geistesschwacher“ mit dem Ziel der Verbesserung pädagogischer Didaktik und Unterrichtsmethode. Es wird es bestätigt, dass Hilfsschullehrer die Volksschullehrer entlasten, und wichtige Qualifizierungsaufgaben übernehmen sollen. Nach ihrer Abgrenzung von den Volksschullehrern hatten engagierte, autodidaktische Pädagogen 1898 den Verband der Hilfsschulen Deutschland (VdHD) gegründet. Aus heutiger Sicht sind Hilfsschullehrer selbst ausgebildete Inklusionslehrer für Schüler mit verschiedenen Förderschwerpunkten. Während einer ersten Entwicklungsphase sonderpädagogischer Erziehung wurde 1894 in Korea von einer US-amerikanischen Missionarin und Ärztin eine Schule für Blinde gegründet. In dieser sonderpädagogischen Erziehungsanstalt wurde eine Weiseschülerin mit Sehbehinderung unterrichtet, die später in einem Lehrlingsausbildungssystem zur Lehrkraft für taube und stumme Kinder und Jugendliche ausgebildet wurde. Die Fortschritte in sonderpädagogischer Erziehung und Ausbildung vererbten jedoch als Korea unter japanische Zwangsbesatzung gebracht wurde (1910-1945).

Parallel zur medizinischen Fürsorge und sonderpädagogischen Erziehung von „Tauben und Stummen“ versuchten Hilfsschullehrer in Deutschland durch Fortbildung in Form von Semesterkursen, Schüler mit Schwachsinn zu fördern. In München begannen diese Kurse 1907 endeten allerdings mit dem Jahr 1914. Im damaligen Schulwesen kämpfte die Hilfsschule gegen Interessenkonflikte mit den Volksschullehrern, wurde aber 1920 als offizielle Institution für

Kinder mit verschiedenen Förderschwerpunkten anerkannt (siehe Kapitel 3.2). Seit 1922 wurden schließlich Hilfsschullehrer an der Universität München in einem Vollstudium von zwei Semestern ausgebildet. Diese Entwicklung der Professionalisierung von Hilfsschullehrern wurde gedämpft, als die Ausbildung unter dem NS-Regime instrumentalisiert wurde, obwohl methodisches und praktisches Handlungsfeld für sonderpädagogische Ausbildungscurricula ausgeliefert wurde (vgl. Hänsel 2006).

Nach dem zweiten Weltkrieg trug der nun genannte Verband Deutscher Sonderschulen (VDS) zum Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens von der KMK 1960 bei. Ab dem Jahr 1969 wurde eine grundlegende Sonderschullehrerausbildung eingeführt, nachdem zuvor. Das „Staatsinstitut für die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen“ in München gegründet worden war. Die Universitäten München (seit 1972) und die Würzburg (seit 1974) bilden „Lehrer an Sonderschulen“ aus. In Korea wurde in der zweiten Entwicklungsphase der sonderpädagogischen Lehrerbildung (1946-1964) 1949 das koreanische Bildungsgesetz verfasst, in dem die staatliche Verpflichtung zum Aufbau der Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit Behinderung niedergeschrieben wurde. Danach fand ein dreijähriger Lehrerausbildungskurs an der staatlichen Schule für Blinde statt. Jedoch konnte dieser Kurs während des Koreakrieges (1950-1953) den benötigten Lehrerbedarf nicht zur Verfügung stellen. Nach seiner Wiederöffnung besuchten erst die Absolventen des Gymnasiums, und später ehemalige Schüler der Schule für Blinde den Kurs. Zur Selbsthilfe waren diese Schüler gleichzeitig sowohl zukünftige Auszubildende als auch Sonderschullehrer. Nach diesem Ausbildungskurs für Sonderschullehrer bot die Universität Daegu 1961 zum ersten Mal das Studienfach Sonderpädagogik als Bachelorstudienfach an. Die Umstrukturierung des Ausbildungssystems, die sich auf Regelstudienzeit und Studiencurricula für das Studium der Sonderpädagogik bezog, dauerte bis zum Ende 1970er in die Phase der demokratischen Bewegung gegen das diktatorische Regime (vgl. Kapitel 3.2.2). Betrachtet man wieder die sonderpädagogische Hochschulbildung, beteiligten sich zunächst eine private Trägerschaft, danach öffentliche Bildungsinstitute. In der Zeit der Trennung zwischen Ost- und Westdeutschland gewährleistete Westdeutschland schrittweise die Ordnung von Sonderschulwesen und Lehrerbildungssystem. Im Gegensatz dazu wurden solche Versuche auf koreanischer Seite wegen politischer und gesellschaftlicher Unruhen ständig unterbrochen.

Die Neuordnungen der Lehrerausbildung nach der Wende (1989), der Bologna-Reform (1999) und der UN-BRK (2009) brachten umfangreiche Veränderungen der Ausbildungsstruktur, die



formal Bachelor- und Masterstudiengang, und inhaltlich die Ergänzungen zur Inklusion für den Lehramtsstudiengang im Rahmen einer länderübergreifenden einheitlichen Studienstruktur umfassten. Zu jener Zeit, 1994, trug in Korea die Novellierung des „Fördergesetzes für sonderpädagogische Erziehung“ zur Standardisierung und Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrerbildung bei, so dass der Masterstudiengang der Sonderpädagogik an der Universität eingerichtet wurde. Damit bekamen berufstätige allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte nach dem Lehrerbildungskonzept auf Differenzierung und Spezialisierung mehrere Gelegenheiten und Möglichkeiten, sich wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten für eine angemessene Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt anzueignen. Im Rahmen der UN-BRK (2009) wird der Studieninhalt Inklusion für alle Lehramtsstudiengänge verpflichtend. Dank förderlicher Bildungspolitik und -maßnahmen für inklusive Bildung gibt es verschiedene Umsetzungsmodelle zur inklusionsorientierten Lehrerbildung bundes-, sogar europaweit (vgl. Kapitel 3.3.1), während sich in Korea die fast einheitliche Lehrerbildung im sonderpädagogischen Masterstudiengang auf Inklusion konzentriert.

#### *5.1.2.3 Aktuelle Umsetzung der UN-BRK zur inklusionsorientierten Lehrerbildung*

Zur inklusionsorientierten Lehrerausbildung umfasst der bayerische Aktionsplan einige Förderungsaufgaben, die im „Erwerb der sonderpädagogischen Kompetenzen für Lehrkräfte an allgemeinen Schulen zum inklusiven Unterrichten“ und in der „Aufnahme der Anforderungen an eine inklusive Bildung in das Pädagogik-Studium“ im Rahmen der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung festgehalten sind (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2013). Der Entwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung, der in Korea seit 1998 alle fünf Jahre mit verschiedenen Förderungsthemen vom Staat und der Regierung durchgeführt wird, gewährleistet einen weiteren Schritt im sonderpädagogischen Handlungsfeld. Im Rahmen der UN-BRK konzentriert sich der aktuelle Entwicklungsplan (2013-2017) auf diese Förderschwerpunkte „Verbesserung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkraft für inklusive Bildung“ und „Schaffen besserer Bedingungen und Settings zum inklusiven Bildungssystem“, zu den verschiedene Aufgaben in der schulischen Praxis gehören (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2013). Die detaillierten Umsetzungsaufgaben sind folgend in Kapitel 5.2 zu finden.

## **5.2 Sonder- und Grundschulpädagogik bezüglich inklusionsorientierter Lehrerbildung**

Bei der Betrachtung der Thematik der Lehrerbildung und Inklusion können die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Lehrerbildung beider Länder wie folgt zusammengefasst werden:

Tab. 80 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lehrerbildung in Bayern und Korea

Lehrerbildung	Bayern	Korea
Gemeinsamkeiten	Abitur als Voraussetzung für die Ausbildung Parallele Ausbildung in spezifischen Fächern und in den Erziehungswissenschaften	
Unterschiede	Ausbildung erfolgt nach Schulart/-form zweiphasige Ausbildung: zeitlich und inhaltlich aufwendig Einheitliche Ausbildungsinstitution: alle Schularten werden an Hochschule (Berufsausbildung für Erzieher) ausgebildet	Ausbildung nach Schulstufe einphasige Ausbildungsstruktur  getrennte Ausbildungsinstitution: Lehramt für Grundschule an Erziehungshochschule, restliche Schularten (inklusive Lehramt für Elementarbereich) an Hochschule

In Bayern und auch in Korea werden gesetzliche und administrative Grundlagen und einleitende Maßnahmen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung erlassen. In Deutschland erfolgte die KMK nach der Ratifizierung der UN-BRK 2009 mit Empfehlungen bezüglich Inklusion und Lehrerbildung. Die Beschlüsse sind in folgender Übersicht dargestellt:

Tab. 81 Übersicht der KMK-Beschlüsse im Bereich Inklusion und Lehrerbildung in Deutschland (KMK 2014)

Zeitliche Einordnung	Beschlüsse
18.11.2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positionspapier „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention VN-BRK) in der schulischen Bildung“</li> </ul>
20.11.2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Empfehlung stellt die Rahmenbedingungen einer zunehmend inklusiven pädagogischen Praxis in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen dar.</li> <li>- Perspektivenwechsel zum Vollzug auf inklusiven Unterricht: qualitative und quantitative Ausweitung inklusiver Bildungsangebote soll Schwerpunkt des sonderpädagogischen Handelns aller Beteiligten sein.</li> <li>- Richtschnur: Individualität des Kindes, seine Stärken und Neigungen, seine Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit und seine Teilhabe an der Gemeinschaft</li> </ul> </li> </ul>
06.12.2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In der allgemeinbildenden Lehrerbildung wird eine verpflichtende Basiskompetenz zur Inklusion für alle Lehramtstypen aufgenommen. Dazu wurden die „Rahmenvereinbarungen“ über die Ausbildung und Prüfung für alle 6 Lehramtstypen erweitert <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehramtstyp 6: das sonderpädagogische Lehramt wurde dahingehend erweitert bzw. flexibilisiert, dass – je nach Ländervorgabe – mit dem obligatorischen Unterrichtsfach auch eine gymnasiale Lehrbefähigung verbunden werden kann</li> </ul> </li> </ul>
12.06.2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verabschiedung der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ in einer überarbeiteten Fassung <ul style="list-style-type: none"> <li>- Berücksichtigung der Erfordernisse der Inklusion</li> </ul> </li> <li>• Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitwirkung der an der ursprünglichen Erarbeitung der Fachvorgaben beteiligten Wissenschaftlicher und Einbeziehung der Fachgesellschaften und -verbände unter dem Gesichtspunkt Inklusion</li> </ul> </li> </ul>

	- Verabschiedung als erstes Fachprofil „Sonderpädagogik“
09.10.2014	• Verabschiedung der Fachprofile Chemie, Geschichte, Mathematik, Physik, Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ in einer unter dem Gesichtspunkt der Inklusion überarbeiteten Fassung

Das bayerische Kultusministerium legte ebenfalls eine landesspezifische Lehrerausbildung für Inklusion im Rahmen des Aktionsplans vor. Die bayerischen Hochschulen setzen ihren individuellen Reformprozess für curriculare Studieninhalte in allen Lehramtsstudiengängen um (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration 2014). Auch vom koreanischen Bildungsministerium wurden bildungspolitische Entscheidungen bezüglich der Lehrerbildung und Inklusion festgelegt:

*Tab. 82 Beschlüsse bezüglich Lehrerbildung und Inklusion in Korea (Koreanisches Bildungsministerium 1992; 2008; 2012)*

<b>Zeitliche Einordnung</b>	<b>Beschlüsse</b>
Dezember 1992	• Reform des Bildungsgesetzes: Akkreditierung Graduate School of Education der (Erziehungs-)Hochschule (Studienschwerpunkt: Sonderpädagogik auf Master) zur Ausbildung der Sonderpädagogik
2008	• Kriterien für den Erwerb der Lehrbefähigung für Lehrämter an Kindergarten, Grund-, Mittel-, Ober- und Sonderschule: Diese beinhalten grundsätzlich Studieninhalte über sonderpädagogische und inklusive Bildung
2012	• Sonder- und Inklusionspädagogik für Primarstufe als Unterrichtsfach bzw. Studienschwerpunkt an drei Erziehungshochschulen (Bachelor)

Somit beinhalten alle Lehrpläne ausnahmslos allgemeine, sonderpädagogische und inklusive Kompetenzen und fordern Lehramtsstudenten dazu auf, sich mit inklusiver Bildung und der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf auseinanderzusetzen. Bereits praktizierende Lehrkräfte konnten sich während dieser Zeit des Wandels in Fort- und Weiterbildungen zum Thema Sonderpädagogik und Inklusion ergänzende Kompetenzen aneignen. Die Maßnahmen der Lehrerbildung zur Inklusion werden folgendermaßen in beiden Ländern umgesetzt:

*Tab. 83 Aktionspläne für inklusionsorientierte Lehrerbildung in Bayern und Korea (Bayerisches Landesministerium 2014, 21; Koreanisches Bildungsministerium 2013, 17f)*

	<b>Förderziele</b>	<b>Umsetzung inklusiver Lehrerbildung</b>
<b>Bayern</b>	Erfolgreiche Inklusion benötigt die Fachkompetenz und Erfahrung sowohl der Sonderpädagogen der Förderschulen als auch	• Verstärkte Beschäftigung von Lehrern mit Behinderung

	der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen. Daher soll ein Konzept erarbeitet werden, wie Lehrkräfte an allgemeinen Schulen im Rahmen der Lehrerbildung verstärkt sonderpädagogische Kompetenzen erwerben können, die diese zur Durchführung eines inklusiven Unterrichts befähigen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufnahme der Anforderungen einer inklusiven Bildung in das Studium der Pädagogik und entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten für Pädagogen</li> <li>• Inklusionsorientierte Fortbildungen für die Schulaufsicht und die Lehrkräfte von Grund-, Mittel- und Förderschulen</li> </ul>
<b>Korea</b>	Verbesserung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkraft für inklusive Bildung, um die gesellschaftliche Integration der Schüler mit besonderem Förderbedarf zu stärken und ein Regional- und Kommunalnetzwerk zur inklusiven Bildung einzurichten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung der Professionalität bzw. Professionalisierung von (sonderpädagogischen) Lehrkräften</li> <li>• Verbesserung der vorschulischen Erziehung für Kleinkinder mit Förderbedarf</li> <li>• Verbesserung des Unterrichts von Pädagogen für Schüler mit Förderbedarf</li> <li>• Verstärkung der Professionalisierung von Lehrkräften</li> </ul>

Wie dieser Tabelle zu entnehmen ist, werden in Bayern in allen Lehramtsstudiengängen Kompetenzen der Sonderpädagogik und Inklusion geschult, dies ist aber derzeit noch nicht realisiert während das koreanische Bildungsministerium die Vermittlung inklusiver und sonderpädagogischer Kompetenzen nicht in allen Lehramtsarten vorsieht. Die beiden Länder bieten allerdings gleichermaßen Fort- und Weiterbildungen über Sonderpädagogik und Inklusion für berufstätige Lehrkräfte als dritte Lehrerbildungsphase an (vgl. ebd.). Die Empfehlungen der KMK können in der Praxis nur umgesetzt werden, wenn inklusionsorientierte Lehrerbildung auf Hochschulebene weiterhin als Ziel verfolgt wird. Hierzu gibt es vier mögliche Ideen zur Umsetzung (vgl. Amrhein 2011; Hillenbrand et al. 2013; Merz-Atalik 2014; Kreis/Wick/Kosorok Labhart 2014; Bertelsmann Stiftung et al. 2015):

- Inklusionsthema als additive Lehrveranstaltungen in das Curriculum
- Inklusion als Querschnittsthema für Lehramtsstudienbereiche
- Umstrukturierte Studiengänge/Lehrämter für Sonderpädagogik und Inklusion
- Lehrerbildung ohne Differenzierung nach Lehrämtern durch gemeinsame Studieninhalte Sonderpädagogik und Inklusion

Hinsichtlich der inklusionsorientierten Lehrerbildung werden in erster Linie zwei Fördermaßnahmen in Korea vorgestellt (siehe Kapitel 4.2.2), die Inklusion als Querschnittsthema für das Lehramtsstudium und Aufbau des Studiengangs für Sonderpädagogik und Inklusion an der Erziehungshochschule behandeln. In Bayern wird von den oben aufgeführten Ideen Inklusion in Form zusätzlicher Lehrveranstaltungen, als Querschnittsthema im Lehramtsstudium und als Zusatzstudium im Lehramtsstudium für Grundschule an der Universität Regensburg umgesetzt. Zum Quereinstieg an allen Schulformen: In Bayern ist es möglich, ohne ein Lehramtsstudium

in die normale Ausbildung des Vorbereitungsdienstes einzutreten – die Zugangsvoraussetzungen für den Quereinstieg entsprechen zumeist denen der angehenden Lehrkräfte mit lehramtsbezogenem Studium (Walm & Wittek 2013, 58). Im Folgenden soll nun auf die Fördermaßnahmen beider Länder mit dem Ziel einer inklusionsorientierten Lehrerbildung näher eingegangen werden.

### 5.2.1 Aufnahme- und Auswahlprozess in der Voraussetzungsphase

In Korea muss sich jeder Bewerber neben den vorgeschriebenen schulischen Abschlussnoten im Rahmen des Zulassungsverfahrens des Lehramtsstudiums einem Eignungstest unterziehen. Seit ein paar Jahren wird ein solcher Eignungstest auch in Deutschland beispielsweise an der Universität Passau, durchgeführt. Ziel des Tests ist es, talentierte und auf die künftigen Herausforderungen des Lehrerberufes vorbereitete junge Menschen auszuwählen, und damit möglichst dem Burn-Out-Syndrom unter Lehrkräften vorzubeugen (vgl. Süddeutsche Zeitung, 19.05.2015<sup>222</sup>; Spiegel Online, 18.06.2012<sup>223</sup>). Der Test verkörpert längst ein wichtiges Thema in der Lehrerbildung und hat durch den Trend der inklusiven Schulbildung noch mehr an Aufmerksamkeit und Bedeutung gewonnen. Diese Eignungsreflexion für angehende Lehramtsstudenten überprüft, ob Persönlichkeit, Haltung und Interesse zum Lehrerberuf passen. Der Bewerber wird verschiedensten Schulsituationen ausgesetzt und dann bewertet werden, die hinsichtlich inklusiver Bildung ein hohes Maß an Wissen und Kompetenzen von den Lehrkräften fordern, z.B. Überzeugung und Begeisterung, Konflikte mit Eltern, angemessen Differenzierung, Heterogenität und Inklusion, Verantwortung, und Vorschriften (vgl. Münchener Zentrum für Lehrerbildung 2016).

### 5.2.2 Sonderpädagogische Ausbildungscurricula bezüglich Inklusion in Bayern und Korea

Bundesweit wird in Deutschland das Studium für Heil-, Sonder-, Förder- bzw. Behindertenpädagogik an 25 Hochschulen angeboten, davon derzeit an zwei Hochschulen in Bayern, und zwar die Universitäten Würzburg und München. In Korea bilden insgesamt 38 Hochschulen Sonderpädagogen aus (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2016, 56). Aus den statistischen Merkmalen ergeben sich Unterschiede in der heil- und sonderpädagogischen Lehrerbildung in Bayern und Korea. Während zwei Hochschulen in Bayern zur sonderpädagogischen Lehrerbildung ihren Beitrag leisten, bilden die weit verstreuten Hochschulen in Korea durchschnittlich etwa

---

<sup>222</sup> Süddeutsche Zeitung (2015): Ihre Post zum Eignungstest für Lehrer (19.05.2015)

<sup>223</sup> Spiegel Online (2012): Junglehrer im Eignungstest: Casting für ein besseres Klassenzimmer (18.06.2012)

50 Sonderpädagogen pro Hochschule aus. Eine bayerische Hochschule bildet etwa 61 Lehramtsstudenten in einer sonderpädagogischen Fachrichtung aus. In Korea gilt die Graduate School of (Special) Education als weitere sonderpädagogische Ausbildungsstätte. Um diesen Masterstudiengang können sich Personen mit beliebigem Lehrzertifikat bewerben. Außerdem bieten 16 koreanische Hochschulen das Lehramtsstudium der Sonderpädagogik für Elementarbereich an; diese Möglichkeit gibt es an bayerischen Hochschulen nicht. Die Lehrerbildung der künftigen Erzieher kann für bayerische professionelle Frühförderungsmaßnahmen der Elementarstufe in Bayern angerechnet werden. Durch die Reform der universitären Bildungspolitik 1995 erhöhte sich die Anzahl der Studenten im Masterstudiengang der Sonderpädagogik an der koreanischen Hochschule sukzessiv, während sich die Anzahl der an den beiden bayerischen Hochschulen zugelassenen Studenten des Lehramts für Sonderpädagogik seit den 1970er Jahren an der Prognose zum Lehrbedarf orientiert.

Während die Struktur der Hochschulen in Deutschland im Rahmen der Bologna-Reform durch den Bachelor- und Masterabschluss vereinheitlicht wurde, entschied das Bundesland Bayern die Staatsprüfung als Abschluss des Lehramtsstudiums beizubehalten, und einen Bachelor- und Masterabschluss für außerschulische Berufsfelder in München einzurichten. Als Zusatzqualifikation können sich Lehramtsstudenten der Sonderpädagogik außerdem für ein Erweiterungsfach entscheiden. Dies wird für den Erwerb vielfältiger sonderpädagogischer Fachrichtungen empfohlen, um den seit 2012 in Bayern eingeführten Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung zu stärken, und um Lehramtsstudenten übergreifende pädagogische Kompetenzen im Hinblick auf eine Schülerschaft mit heterogenem Förderbedarf zu vermitteln.

Der erste deutliche Unterschied in der sonderpädagogischen Lehrerbildung beider Länder liegt darin, dass die Studienstruktur in Bayern fünf sonderpädagogische Fachrichtungen zur Auswahl vorsieht, während das Studium der Sonderpädagogik in Korea alle Förderschwerpunkte automatisch beinhaltet, und es somit keine expliziten sonderpädagogischen Fachrichtungen nach Merz-Atalik (2014) in Korea gibt. Das bayerische Konzept strebt grundsätzlich die Ausbildung der individuellen sonderpädagogischen Professionalität und der Spezialisierung auf die jeweils gewählte Fachrichtung an, wohingegen die Lehrerausbildung in Korea auf eine allgemeine, breit gefächerte Ausbildung der Sonderpädagogen abzielt. Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über die Studienanteile des Lehramts für Sonderpädagogik in beiden Ländern:

Tab. 84 Studienanteile der Sonderpädagogik im Primarbereich (Bayern: Geistigbehindertenpädagogik, Korea: Sonderpädagogik) (JMU 2016; LMU 2016; vgl. Jung, Y-K 2007; Koreanisches Bildungsministerium 2015)

Studienanteil	Bayern (in LP)	Studienanteil	Korea (in LP)
Fachwissenschaft und -didaktik	120/70-72	Hauptfach (Haupt- und Wahlpflichtfach)	88-102
Erziehungswissenschaft	43-45	Erziehungswissenschaft	14-20
Praktika	12-15	Praktika	4
Zulassungsarbeit	10-18	Abschlussarbeit	Bestanden/N. B.
Freier Bereich	15 (Uni. Würzburg)/·	Allgemeinbildung	15-38
Semesteranzahl	9	Semesteranzahl	8
<b>Gesamt</b>	<b>270</b>	<b>Gesamt</b>	<b>135-155</b>
<b>Hinweise:</b>			
· Die koreanischen LP (Leistungspunkte) orientieren sich an den LP der Mindestsemesteranzahl.			
· Das System beider Länder wird mit unterschiedlichen Kriterien benotet. In Korea ergibt eine Veranstaltung mit je zwei SWS zwei LP. Die Anzahl der SWS einer Veranstaltung entspricht also den LP. Das heißt, die koreanische Gesamtsumme bewegt sich nach dem deutschen Bewertungssystem zwischen 202 und 310 LP.			

In Bayern können 95 LP in der gewählten sonderpädagogischen Fachrichtung erreicht werden. Die Studienfachrichtung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung soll beispielsweise 65 LP aus der Pädagogik und Didaktik, Psychologie und Diagnostik bei geistiger Entwicklung 15 LP aus heil- und sonderpädagogischen Grundlagen, und 15 LP aus zwei weiteren sonderpädagogischen Fachrichtungen enthalten. Bildungsexperten und Inklusionsbefürworter kritisieren, dass die bayerische Struktur der Lehrerausbildung durch die Wahlmöglichkeit von einem von fünf Förderschwerpunkten indirekt bereits eine separate Förderung von Schülern mit dem jeweiligen Förderbedarf impliziert (vgl. Wocken 2011; Merz-Atalik 2014, 266). Betrachtet man die sonderpädagogischen Studienanteile im Hinblick auf die große Heterogenität der Behinderungsarten und die entsprechend individuelle Schülerschaft, eignet sich die koreanische Ausbildung hinsichtlich grundlegender Kenntnisse und Kompetenzen, wie z.B. Gebärdensprache und Brailleschrift, für inklusiven Schulunterricht besser (vgl. UN-BRK Art. 24 Abs. 4; KMK 2011, 20). Dies bestätigen die sieben obligatorischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Sehen, Hören, geistige Entwicklung, körperlich und motorische Entwicklung, emotional und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache der jeweiligen Lehrstühle des Institutes für Sonderpädagogik: Die koreanische Lehrerbildung zielt also nicht auf eine Reduzierung der sonderpädagogischen Fachkenntnisse ab, sondern auf eine ausgewogene und erweiterte Standardisierung der sonderpädagogischen Kompetenzen. Die Gesamtzahl an Leistungspunkten aller dieser Fachrichtungen liegt bei 148 ECTS, von denen etwa 24 Leistungspunkte auf eine Fachrichtung kommen. Um tiefgreifendes Wissen der sonderpädagogischen Fachrichtungen zu erwerben, bieten in Korea die drei Graduate Schools of Special Education in Kongju, Dankook und Daegu

spezifische Studienrichtungen für Sinnesbehinderung und Therapie an. Darüber hinaus gibt es an der Hochschule in Korea noch eine Besonderheit im Rahmen des Studienfachs der Sonderpädagogik für Primarbereich, nämlich in Form von Veranstaltungen mit therapeutischen Themen, die einen wertvollen Beitrag ergänzend zur sonderpädagogischen Förderung leisten. Seit koreanische Hochschulen seit 1996 das Studienfach Sonderpädagogik für den Elementarbereich anbieten (vgl. Yoon, J-R et al. 2003), übernehmen Studienanwärter die therapeutische und spielerische Erziehung und Förderung. Die Merkmale der sonderpädagogischen Ausbildung sind in den Studieninhalten der Sonderpädagogik für Primarbereich jedoch immer noch deutlich vorhanden.

Somit ergibt der bisherige Vergleich beider Länder, dass der Schwerpunkt der sonderpädagogischen Lehrerausbildung in der ersten Ausbildungsphase in Bayern auf einer gewissen „Spezialisierung“, und in Korea auf der „Generalisierung“ der Lehrkraft liegt. In der zweiten Ausbildungsphase kehrt sich das Konzept beider Länder um: In Bayern folgt auf die Generalisierung der Lehrkraft nach der ersten Staatsprüfung eine grundlegende durch sonderpädagogische Qualifikation und ein Erweiterungsfach im Rahmen der Fortbildung; in Korea erhält die Lehrkraft in Form des Masterstudiengangs der Graduate Schools of Special Education eine spezialisierte Ausbildung in einer sonderpädagogischen Fachrichtung, in der Regel Hören, Sehen und Sprache.

Lange vor der Umsetzung der inklusiven Bildung wurde in beiden Ländern bereits die Forderung laut, den Anteil verpflichtender Praktika während des Studiums deutlich zu erhöhen, da die geforderten Schlüsselkompetenzen für einen inklusiven Unterricht von Schülern mit und ohne Förderbedarf von Lehrkräften nur durch Erproben der Unterrichtsmethoden vor Ort in der Schulpraxis erworben werden können.

Im Folgenden soll ein Vorschlag für eine integrative sonderpädagogische Lehrerausbildung präsentiert werden, bei der Studenten im Rahmen eines Zusammenschlusses aller Fachrichtungen zugunsten flexibler Strukturen mit Mindeststandards Wissen und Kompetenzen in jeder der fünf sonderpädagogischen Fachrichtungen (Hochschulen München und Würzburg) erwerben können (vgl. Merz-Attali 2014). Angesichts einer Generalisierung der Sonderpädagogik könnte ein Studium, welches sich aus den jeweiligen Fachrichtungen ausgewogen zusammensetzt, neben dem Lehramt für Sonderpädagogik wie folgt aussehen:

*Tab. 85 Vorschlag für ein Studium bezüglich Generalisierung der Sonderpädagogik (Primarbereich) in Bayern*

	<b>Hochschule München und Würzburg</b>
--	--



Studienanteile (in LP)	Sonderpädagogische Fachrichtungen (G, V, L, S, H-München, K-Würzburg)	
	Heil- und sonderpädagogische Grundlagen	15
	Sonderpädagogische Grundlage und wissenschaftstheoretische Aspekte	12
	Grundlagen der Psychologie und Diagnostik bei fünf Fachrichtungen	15
	Spezifische Unterrichts- und Förderkonzepte in fünf Förderschwerpunkten	15
	Theorie und Praxis des Unterrichts in fünf Förderschwerpunkten	15
	Förderplanung und Gutachtenerstellung	10
	Medizinische-therapeutische Grundlagen und Bildung/Begleitung über die Lebensspanne	15
	Professionalisierung und interdisziplinäre Aspekte	12
Aktuelle Fragen und Entwicklungen in fünf Fachrichtungen	15	
Summe	124	

Diese Inhalte des Sonderpädagogikstudiums setzen sich aus fünf Fachrichtungen gemäß der Integration der sonderpädagogischen Fachrichtungen zusammen; die Gesamtzahl an LP entspricht einer gewählten sonderpädagogischen Fachrichtung des Lehramts für Sonderpädagogik. Hinsichtlich der Generalisierung der Sonderpädagogik werden die restlichen Studienanteile des Lehramtsstudiengangs zusätzlich angeboten. Dank dieser fehlenden Förderschwerpunkt denominationen der sonderpädagogischen Studiengänge (vgl. Merz-Atalik 2014) wird von einem ausgebildeten Sonderpädagogen erwartet, Schüler mit Förderbedarf verstärkt in einem heterogenen Lernumfeld zu unterrichten. Allerdings wird das Studienfach der allgemeinen Sonderpädagogik für berufstätige Sonder- und Grundschulpädagogen als Weiterbildung der integrativen generalisierten Sonderpädagogik angeboten.

Die Inhalte mit inklusivem Charakter im Studium der Sonderpädagogik stellen sich in Korea und Bayern (München und Würzburg) aktuell wie folgt dar:

*Tab. 86 Studieninhalte des Studienfachs Sonderpädagogik bezüglich Inklusion und Heterogenität in beiden Ländern (Universität München 2014; Universität Würzburg 2015; Kim, D-I & Lee, T-S 2003; Jung, Y-K 2007)*

Bereiche	Bayern (München - M und Würzburg - W)		Korea
	Veranstaltung		Veranstaltung
Fachwissenschaft und -didaktik	M	G-Einführung in die integrative und inklusive Pädagogik Möglichkeiten der Kooperation und des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Schülern	Management der Sonder- und Inklusi- onsklasse Erziehung, Bildung und Förderung von Kindern/Jugendlichen mit Hochbegabung, integrative + inklusive Schulentwicklung
		L-Grundlagen der integrativen und inklusiven Pädagogik, Sonderpädagogische Fördersysteme einschließlich integrativer Orientierungsformen, Didaktik in heterogenen Lerngruppen	
		V-Einführung in die integrative und inklusive Pädagogik	
		S-Einführung in die integrative und inklusive Pädagogik, Prävention und Inklusion	
		H-Grundlagen der Prävention, Inklusion und Rehabilitation	
	W	G-Integratives Lernen in heterogenen Gruppen Didaktisches Konzept für eine schulische und unterrichtliche Inklusion	
		K-Didaktik: Heterogenität, Integration, Inklusion	
		L-Didaktik: Heterogenität, Integration, Inklusion	

		V-keine Veranstaltung	
		S-keine Veranstaltung	
Bildungs- und Erziehungswissenschaft	M	Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen	Einführung in die Sonderpädagogik und Inklusion
	W	Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen Besonders begabte Kinder und Jugendliche: Grundlagen und Maßnahmen Begegnung mit kollegialer Beratung	
<b>Hinweis zu den Abkürzungen:</b> G:Geistigebehindertenpädagogik, L:Lernbehindertenpädagogik, V:Verhaltenspädagogik, S:Sprachheilpädagogik, H:Hörschädigung, K:Körperbehindertenpädagogik			

Die Didaktik für einen inklusiven gemeinsamen Unterricht, für dessen Gelingen die Kompetenzen der Lehrkraft als wichtigste Kompetenzen gelten, taucht in Bayern im Lehrplan der einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen nicht auf, obwohl an bayerischen Hochschulen im Vergleich zu Korea deutlich mehr didaktische Veranstaltungen angeboten werden. In Korea wird hingegen die Veranstaltung „Management der Sonder- und Inklusionsklasse“ in der Regelschule zur Förderung der Inklusion angeboten, was womöglich auf die Quote der in die Sonder- und Inklusionsklasse eingeschulten Kinder mit Förderbedarf von 71% zurückzuführen ist (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2014, 14). Die Inklusionsquote in Bayern lag 2013/2014 bei 25,4% (vgl. KMK 2014a, b, c). In diesen Zahlen spiegelt sich der Hintergrund der jeweiligen Ausrichtung beider Länder wider, etwa warum Bayern in der sonderpädagogischen Lehrerbildung eher eine Spezialisierung und Korea eine Generalisierung anstrebt. Die zwei sonderpädagogischen Hochschulen in Bayern, welche Lehramtsstudiengänge für Sonder- und Grundschulpädagogik innerhalb einer Fakultät anbieten, haben in der Ausbildung von Lehrkräften in inklusiver Pädagogik eine günstige Ausgangssituation. So können grundsätzlich Studenten der Sonder- und Grundschulpädagogik in einer gemeinsamen Veranstaltung Methoden für einen inklusiven Unterricht erproben, und sich dabei im Sinne eines Wissens- und Kompetenztransfers mit anderen Disziplinen und Professionen austauschen und voneinander profitieren (vgl. Lindmeier 2009, 425).

Das Studium der Bildungs- und Erziehungswissenschaft gilt in beiden Ländern als gemeinsamer Studieninhalt aller Lehramtsstudiengänge. Dies könnte ein geeigneter Rahmen und eine gute Ausgangsbasis für gemeinsame Veranstaltungen zur inklusiven Bildung sein, bei der Lehramtsstudenten aller Schulformen und -stufen sich miteinander austauschen, planen und Erfahrungen sammeln. Im Erziehungsbereich bieten koreanische Hochschulen ein gemeinsames

Pflichtfach zur Inklusion an, das eine einzige grundlegende Veranstaltung für alle Lehramtsstudenten ist. Allerdings wird das Thema Sonderpädagogik und Inklusion teilweise in den anderen Fächern der Erziehungswissenschaften behandelt, z.B. ADHS in der pädagogischen Psychologie, die Soziologie der Behinderten in der pädagogischen Soziologie, die Bildungsidee der Inklusion in der pädagogischen Philosophie und der Förderschwerpunkt Lernen bei der allgemeinen Pädagogik.

Der Schulpädagogik, die in Bayern zum Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaft gehört, wird bezüglich der Inklusion eine zentrale Rolle und Aufgabe zugewiesen. Durch die Inklusion erhält die Schulpädagogik den Auftrag, die Sonder- und Schulpädagogik zu verändern, auf Inklusion vorzubereiten und schließlich zusammenzuführen. Damit könnte die Schulpädagogik in der Lage sein, durch eine interdisziplinäre Kooperation mit der Sonderpädagogik einen wertvollen Beitrag zur inklusiven Bildung zu leisten. Hierfür werden bereits diverse schulische Veranstaltungen organisiert, z.B. Gestaltung der Schulkultur mit dem Ziel eines besseren Verständnisses und einer positiveren Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung.

### 5.2.3 Grundschulpädagogische Ausbildungscurricula bezüglich Inklusion in Bayern und Korea

In Deutschland wird das Lehramtsstudium für Grundschule an 42 Hochschulen angeboten, von denen acht in Bayern liegen, und zwar die Hochschulen Augsburg, Bamberg, Eichstätt-Ingolstadt, Erlangen-Nürnberg, Passau, Regensburg, München und Würzburg. In Korea gibt es landesweit insgesamt 13 Pädagogische bzw. Erziehungshochschulen, davon elf Erziehungshochschulen und zwei pädagogische Fakultäten, die Grundschulpädagogen ausbilden.

Die Ausbildung der Grundschullehrer findet in Bayern an der Hochschule gemeinsam mit anderen Lehramtsstudiengängen statt, während das Studium der Grundschulpädagogik in Korea getrennt von anderen Lehramtsstudiengängen an der Erziehungshochschule angeboten wird. Diese organisatorische Trennung macht das gemeinsame Planen, Ausprobieren und Reflektieren eines inklusiven Unterrichtssettings für koreanische Studenten der Sonderpädagogik in der ersten Ausbildungsphase nicht leicht. Die Zentren für Lehrerbildung und die beiden Lernwerkstätten in Würzburg und München, welche für alle Lehramtsstudenten offen sind, und die Möglichkeit für gemeinsames Erproben von, und Austausch über inklusive Unterrichtsmethoden und heterogene Schülerschaften bieten, können hinsichtlich der Förderung von Inklusion in der Schule ein gutes Beispiel für Korea darstellen.

Die Studieninhalte der Grundschulpädagogik gliedern sich in Korea und Bayern folgendermaßen:

*Tab. 87 Aufteilung der Studienanteile des Grundschullehramts in Bayern und Korea (KMK 2014; Koreanisches Bildungsministerium 2015)*

<b>Studieninhalte</b>	<b>Bayern (in LP)</b>	<b>Studieninhalte</b>	<b>Korea (in LP)</b>
Fachwissenschaft und -didaktik	67 (mindestens 57)	Hauptfach (Haupt- /Wahlpflichtfach)	57
Didaktik der GS	70 (mindestens 55)	Freier Bereich	40
Erziehungswissenschaft	43	Erziehungswissenschaft	14
Praktika	6	Praktika	8
Zulassungsarbeit	10	Abschlussarbeit	Bestanden/N. B.
freier Bereich	15	Allgemeinbildung	21
<b>Gesamt</b>	<b>210 (7 Semester)</b>	<b>Gesamt</b>	<b>140 (8 Semester)</b>
<b>Hinweise:</b>			
· Der koreanischen LP orientiert sich an den Leistungspunkten der Mindestsemesteranzahl.			
· Das System der LP beider Länder wird mit unterschiedenen Kriterien bewertet. In Korea ergibt eine Veranstaltung à zwei SWS zwei LP. Die Anzahl der SWS einer Veranstaltung entspricht der LP. Das heißt, die koreanischen Gesamtsummen bewegen sich nach deutschen Bewertungsmethoden zwischen 210 und 280 LP.			

Bei den Lehrplänen der Grundschulpädagogik der beiden Länder besteht hinsichtlich der Semester und der LP im Vergleich zu den Lehrplänen der Sonderpädagogik kein großer Unterschied. Der Ausbildungszweck der Grundschulbildung liegt vorrangig in der Vermittlung zwischen den Bildungsansprüchen des Kindes und den gesellschaftlich geltenden Bildungsanforderungen. Dafür sollen Grundschullehrer grundlegende Kompetenzen im Unterrichten, Erziehen und Beurteilen erwerben. Die Anzahl der Klassen in der Grundschule unterscheidet sich jedoch in Bayern mit vier Grundschuljahren von Korea, wo Kinder sechs Jahre zur Grundschule gehen (vgl. KMK 2004, 7ff; KMK 2008, 48; Kim, N-J & Han, Y-K 2011, 53).

Seit 2008 bieten koreanische Erziehungshochschulen neben dem verpflichtenden Studienteil mit dem Thema Inklusion einige Veranstaltungen in der jeweiligen Partnergrundschule der Erziehungshochschule an, die Lern- und Lehrpläne zur inklusiven Bildung, Verhaltensprävention in einer inklusiven Klasse, Entwurf eines angemessenen Lern- und Lehrmaterials für einen inklusiven Unterricht, Menschenrecht und inklusive Bildung, etc. behandeln.

Das Kompetenzprofil des Grundschullehrers wird bezüglich der Anforderungen für inklusive Bildung so vereinheitlicht, dass dieser in der Lage sein soll, Möglichkeiten für einen förderlichen Umgang mit Heterogenität in der Grundschule bei der Gestaltung integrativer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zu finden (vgl. KMK 2010, 50). In Bezug auf die Erziehungswissenschaften bieten die acht Hochschulen in Bayern Veranstaltungen für Sonderpädagogik und Inklusion an, zu denen Heterogenität und Vielfalt der Schülerschaft mit Förderbedarf, Gestaltung der

Lernumgebung und Umgang mit Heterogenität, Differenzierung und Förderung, Kinder mit besonderem Förderbedarf und Aspekte interkultureller Bildung für Sprachförderung, Herkunftssprachen, Familiensprachen, Mehrsprachigkeit gehören (ebd. 49). Folgende Tabelle veranschaulicht inklusive Themen in den Lehrplänen der Grundschulpädagogik an der Erziehungshochschule in Korea und der Hochschule in Bayern:

Tab. 88 Zusatzstudium oder Studienschwerpunkt der Sonderpädagogik und Inklusion in der Grundschulpädagogik und -didaktik der Hochschulen Augsburg, Regensburg, Daegu, Gyeongin und Gwangju (Uni Augsburg 2015; Uni Regensburg 2016; DNUE 2015; GINUE 2015; GUNE 2012)

Land	Ort	Zusatzstudium und Erweiterungsfach der Inklusion oder Sonder- und Inklusionspädagogik für Primarstufe
Bayern	Augsburg (20 LP)	<p><b>·anschlussfähige Bildung für alle ermöglichen - Umgang mit Heterogenität in der Grundschule</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Unterrichten in inklusiven Settings (Modelle und Methoden)</li> <li>-Inklusion von Kindern mit Behinderung in der Grundschule (theoretische Grundlagen) und</li> <li>-Wege zu einer inklusiven Schule - geschichtliche Hintergründe, pädagogische-didaktische Grundlagen und systemisch-konstruktivistische Förderkonzepte</li> </ul> <p><b>·Profilbereich „Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf“ (20 Leistungspunkte) als Erweiterungsfach</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-„Schüler mit besonderem Förderbedarf in der Regelschule (Förderinstitutionen, Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern, Lernbesonderheiten bei Schülern)</li> <li>-Sozialpädagogik im schulischen und außerschulischen Bereich (Theorie)</li> <li>-Basiskompetenzen für den Lehrerberuf (Beruf, Rolle und Persönlichkeit des Lehrers, Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf) und</li> <li>-Beratung, Förderung, Erziehung, Bildung“</li> </ul>
	Regensburg (Zertifikat Inklusion Basis-kompetenzen)	<p><b>Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen (ZIB)</b></p> <p><b>Theorie (3 Semester)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Grundlagen Inklusion (1. S.)</li> <li>-Konzept von Inklusion</li> <li>-Heterogenitätsdimensionen</li> <li>-Gesetzliche und schulische Rahmenbedingungen</li> <li>-Schulsysteme in andere (Bundes-)Ländern</li> <li>-Aufgabenfeld von Lehrkräften in inklusiven Settings</li> <li>-Schulentwicklungsprozesse</li> <li>-Selbstevaluation und -reflexion</li> <li>· Lernen in inklusiven Settings (2. S.)</li> <li>-Grundlagen zum Lernen in inklusiven Settings</li> <li>-Schwerpunkt: Lernen ist Kommunikation</li> <li>· Kooperation in inklusiven Settings (3. S.)</li> <li>-Zusammenarbeit mit Eltern und Familien</li> <li>-Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften</li> </ul> <p><b>Praxis (3 Semester)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Diagnose und Förderung (1. S.)</li> <li>-Arbeit mit einem Kind mit besonderen Bedürfnisse</li> <li>-Schwerpunkte: Eingangsdiagnostik und individuelle Förderung</li> <li>· Unterstützung aller Lernenden in inklusiven Settings I (2. S.)</li> <li>-Arbeit mit einer Kleingruppe</li> <li>-Schwerpunkte: Differenzierung, Offener Unterricht, Einbindung aller Lernbereiche</li> <li>· Unterstützung aller Lernenden in inklusiven Settings II (3. S.)</li> <li>-Arbeit mit einer Gruppe</li> <li>-Schwerpunkt: Gemeinsames Lernen</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>zusätzlicher praktischer Anteil</b></li> <li>-Praktikum an unterschiedlichen Praxisstellen oder</li> <li>-Exkursion + verkürztes Praktikum</li> </ul>
<b>Korea</b>	<b>Daegu</b> (21 LP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sonder- und Inklusionspädagogik</li> <li>-Diagnostik und Evaluation bzw. Vermittlung von Schülern mit besonderer Förderung</li> <li>-Bildung zur Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Behinderung</li> <li>-Lehr- und Unterrichtsplan für Schüler mit besonderer Förderung I (pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum)</li> <li>-Lehr- und Unterrichtsplan für Schüler mit besonderer Förderung II (studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum)</li> <li>-Bildung und Erziehung zum Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung bzw. Kranke, Sehen und Hören, Sprache bzw. Kommunikation</li> </ul>
	<b>Gyeongju</b> (30 LP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Special Education Practicum</li> <li>-Family Support and Parent Counseling for Exceptional Children</li> <li>-Seminar on Elementary Gifted and Talented Education</li> <li>-Emotional and Behavioral Support for Exceptional Children</li> <li>-Human rights and Welfare of People with Disabilities</li> <li>-Curriculum and Subjects Instruction for Exceptional Children</li> <li>-Teaching Children with Development Disabilities</li> <li>-Educational Media and Technology Support for Exceptional Children</li> <li>-Inclusive Education</li> <li>-Learning Disabilities and Low Achievement</li> </ul>
	<b>Gwangju</b> (21 LP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inklusive Pädagogik</li> <li>-Diagnostik und Evaluation bzw. Prävention von Schüler mit besonderer Förderung</li> <li>-Psychologie und Beratung von Schüler mit besonderer Förderung</li> <li>-Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen und Leistungsschwach</li> <li>-Unterrichten zur inklusiven Bildung und Erziehung</li> <li>-Unterstützung zu inklusiven Settings</li> <li>-Förderung für Schüler mit Hochbegabung</li> <li>-Technologie zum inklusiven Unterricht für Schüler mit Förderbedarf</li> <li>-Praktikum und Hospitation für inklusive Klasse</li> <li>-Entwurf der Lernmaterial für inklusive Bildung und Erziehung</li> </ul>

Im Rahmen des Studiums der Grundschulpädagogik und -didaktik finden sich an den Hochschulen Augsburg und Regensburg neben den regulären Studienangeboten ein Zusatzstudium bzw. Erweiterungsfach für Sonderpädagogik und Inklusion. An koreanischen Erziehungshochschulen hingegen stellt das Unterrichtsfach Sonder- und Inklusionspädagogik in der Grundschullehrerausbildung als Wahlpflichtfach einen Schwerpunkt dar. In Bayern können Studenten die zusätzlichen Studienangebote zur Inklusion, die den Charakter einer Fort- und Weiterbildung haben, freiwillig wahrnehmen. Sie sind somit für die Studenten des Grundschullehreramtes nicht verpflichtend, obwohl sie theoretische und praktische Aspekte der Inklusion aus verschiedenen Lehrveranstaltungen enthalten. Allerdings sind mindesten zwei bayerische Hochschulen für Sonderpädagogik dazu in der Lage, weitere Veranstaltungen im Rahmen der Ausbildung von Grundschullehrern anzubieten, da die Grundschulpädagogik und die Sonderpädagogik in Bayern organisatorisch näher beieinanderliegen als dies in Korea der Fall ist, wo die Ausbil-

derung von Grundschul- und Sonderpädagogen getrennt erfolgt. Somit können in Bayern praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung durch die kollegiale Zusammenarbeit von Lehramtsstudenten der Grundschul- und Sonderpädagogik deutlich besser erworben werden (vgl. Walm & Wittek 2013).

Den Studienschwerpunkt der Sonder- und Inklusionspädagogik, der nicht als traditionelles Schulfach gilt, strukturieren die drei koreanischen Erziehungshochschulen individuell je nach Konzept in Anlehnung an bestimmte Handlungsfelder. Die Erziehungshochschule Daegu ist beispielsweise auf die Förderschwerpunkte Sehen und Hören, Gwangju auf die inklusive Praxis (inklusives Unterrichtssetting, Diagnostik und Beratung), und Gyeongin auf gemischte Studieninhalte sonderpädagogischer Theorie und inklusionspädagogischer Praxis spezialisiert. Trotz der verstärkten Ausbildung spezifischer Kompetenzen sollte eine klar definierte gemeinsame Basis als Mindeststandard für die Sonder- und Inklusionspädagogik im Studium des Grundschullehramtes gefordert werden. Im Rahmen der inklusiven Bildung werden an den Erziehungshochschulen neue Studienfächer angeboten, z.B. Erziehung und Bildung für zwei Muttersprachen von der Migrationspädagogik, bzw. multikulturelle Erziehung.

In Bayern muss jeder Lehramtsstudent fünf Praktika an der Grundschule und sechs Praktika in der Sonderpädagogik vorweisen, um zur ersten Staatsprüfung zugelassen zu werden. Zu den Praktika der Sonderpädagogik gehört das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum, das die Unterrichtsstunden an der Förder- und Regelschule enthält, jedoch in der Grundschulpädagogik nicht zu finden ist (vgl. LPO 2008). Grundsätzlich ist der Umfang der Praktika im Lehramtsstudium in Korea deutlich geringer als in Bayern, so dass sich hinsichtlich der LP ein Verhältnis beider Länder von 1:3 ergibt. Trotz zahlreicher Forderungen gelang es bisher nicht, das Schulpraktikum für inklusive Bildung in die Studienordnung aufzunehmen, und dadurch die Vermittlung von Werten und Kompetenzen hinsichtlich inklusiver Bildung nachhaltig zu gewährleisten. Stattdessen werden Praktika zur Thematik der Inklusion lediglich empfohlen, und verbleiben daher auf freiwilliger Basis. Die inklusiven Schulpraktika entstammen nicht etwa dem Lehrplan, sondern verkörpern in beiden Ländern eher ein gelegentliches, zusätzliches Angebot, das von Institutionen außerhalb der Hochschulen abhängig ist, wie z.B. das Zentrum für Lehrerbildung oder die Werkstatt für Sonderpädagogik in Bayern, sowie die Partnerschule für Inklusion in Korea.

Die inklusionsorientierte Schulbildung und ein gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung, für welche sich Lehramtsstudenten hinsichtlich der eigenen Erprobung im

Schulalltag am meisten interessieren (Heo, Y-S & Lee, W-J 2011), sollte verpflichtend in den Praxisteil der Lehrerausbildung aufgenommen werden. Die gemeinsame Empfehlung gemäß der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und KMK (2015) spiegelt den eindringlichen Wunsch von Lehramtsstudenten wider, je nach Studienwahl, Länge, Begleitung und Studienanbindung vielfältige Lernmöglichkeiten im schulischen Alltag zu erleben und gemeinsam mit anderen zu reflektieren (vgl. HRK und KMK 2015, 4).

Der Lehramtsstudent bewirbt sich am Ende des Studiums um die Staatsprüfung. In Bayern gibt es den zweijährigen Vorbereitungsdienst. Die Gesamtnote errechnet sich zu 40% aus der LP, die während des Studiums erworben werden, und zu 60% aus den Noten des ersten und zweiten Staatsexamens. Gemäß der LPO I (2008) wird die Schulpädagogik der Erziehungswissenschaften hinsichtlich des inklusiven Unterrichts für die Staatsprüfung konzipiert. Bei der Staatsprüfung für das Grundschullehramt und Lehramt für Sonderpädagogik stellt sich die Frage nach der Inklusion. In Korea kann der Lehramtsstudent sein Studium mit einem zweiten Lehrzertifikat für Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik abschließen, wenn die Abschlussnote mindestens 75% der gesamten Studienleistungen beträgt. Der Abschluss des Lehramtsstudiums verläuft in beiden Ländern sehr unterschiedlich, so dass das Bestehen der Staatsprüfung in Bayern die Voraussetzung für den Studienabschluss ist, wohingegen in Korea die erworbene Leistung im Studium der Abschlussnote entspricht.

Nach dem Hochschulabschluss haben Lehramtsabsolventen in Korea die Möglichkeit, sich für die staatliche Aufnahmeprüfung zu bewerben, die einmal jährlich stattfindet. Mit der bestandenen Prüfung erhält der Lehramtsanwärter die Lehrbefähigung und wird in der öffentlichen Schule verbeamtet. An einer privaten Schule kann er ohne staatliche Aufnahmeprüfung tätig sein. Der Anteil privater Träger ist bei Sonderschulen in Korea höher als der Anteil öffentlicher Träger (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2015). Im Vergleich dazu existieren fast ausschließlich Grundschulen mit öffentlichem Träger; die Anzahl privater Grundschulen ist mit 1% aller Grundschulen in Korea verschwindend gering (vgl. Korea Educational Development Institute 2014). Es wird darauf hingewiesen, dass die Frage nach Inklusion im schulischen Unterricht bei den staatlichen Aufnahmeprüfungen seit dem Jahr 2014 immer wieder unerlässlich gestellt wurde (vgl. Korea Institute for Curriculum and Evaluation 2014, 2015a, 2015b, 2016, 2017). Somit zeigt sich, dass das Thema Inklusion einen Studieninhalt von großer Bedeutung verkörpert, der für alle Lehramtsstudenten künftig unverzichtbar sein wird.



Der zweijährige Vorbereitungsdienst in Bayern entspricht, verglich mit der Ausbildungsstruktur der Lehrkräfte in Korea, den ersten drei Berufsjahren einer koreanischen Lehrkraft mit einem zweiten Lehrzertifikat. In dieser Zeit wendet ein Referendar ebenso wie ein neuer Lehrer mithilfe kollegialer Anleitung und Unterstützung sowie der Beratung durch die Schulaufsichtsbehörde erlerntes Wissen und Kompetenzen in der schulischen Praxis an, und reflektiert diese. Der Vorbereitungsdienst findet in Bayern hauptsächlich an der Grund- oder Sonderschule statt. In dieser Zeit hat der Lehramtsanwärter Gelegenheit, Erfahrungen in der inklusiven Bildung zu sammeln und sich in seinen Fähigkeiten zu erproben. Anfang wird er von der Betreuungslehrkraft angeleitet und unterrichtet später auch eigenständig. Die neu eingestellte koreanische Lehrkraft kann in dieser Zeit bereits selbstständig und unabhängig agieren, und den inklusiven Unterricht nach ihren Vorstellungen und Methoden gestalten, weil sie bereits die Verantwortung für die Schulklasse innehat. Nach dem zweijährigen Vorbereitungsdienst unterzieht sich der bayerische Lehramtsanwärter der zweiten Staatsprüfung; die Lehrkraft in Korea nimmt erst nach drei Jahren im Beruf an Fortbildungen zur Erweiterung der Kompetenzen, bzw. für das erste Lehrzertifikat teil. Bis zu diesem Zeitpunkt besteht bei normalem Studienverlauf zwischen der Lehrkraft von Bayern und Korea lediglich ein Altersunterschied von einem halben Jahr. Der Unterschied liegt jedoch in dem Zeitpunkt, zu dem ein Lehramtsabsolvent seine volle Lehrbefähigung erwirbt, nämlich entweder direkt nach dem Studium oder nach der zweiten Staatsprüfung.

Während des zweiten Ausbildungsabschnittes besuchen berufstätige Lehrkräfte der Sonder- und Grundschulpädagogik in Korea zur Erweiterung der Kompetenzen die Graduate School of (Special) Education. In den letzten zehn Jahren stieg die Einschreibungsquote der berufstätigen Lehrkräfte für den Masterstudiengang stetig an (vgl. Yoon, J-R et al. 2003, 17; Koreanisches Bildungsministerium 2015, 43f). Hochschulprofessoren der Sonderpädagogik fordern seit Ende der 1990er Jahre beständig dazu auf, das sechsjährige Studium der Sonderpädagogik zu spezialisieren und professionalisieren (vgl. Kim, B-H 1997c; Chung, C-C 2006), was jedoch nicht umgesetzt wurde. Stattdessen wird Sonderpädagogen nach der Vereinheitlichung der sonderpädagogischen Lehrerbildung aufbauend der Masterstudiengang an der Graduate School of Special Education empfohlen, um fundierte Fachkenntnisse zu erwerben, und sich mit weiteren sonderpädagogischen Tätigkeitsfeldern zu beschäftigen. Entsprechend der aktuellen Tendenz und der verstärkten Aufmerksamkeit, die der inklusiven Bildung zukommt, muss den Bedürf-

nissen der Schüler mit Förderbedarf nach individueller sonderpädagogischer Förderung gewährleistet nachgekommen werden. Hier sind die Schulen natürlich auf qualifizierte Sonderpädagogen mit fundiertem Fachwissen und konkreten Kompetenzen für das inklusive Setting angewiesen (vgl. Lindmeier 2009, 425).

Im Gegensatz dazu war der Masterstudiengang für Sonderpädagogik (Primarbereich), der als zweite Ausbildungsphase an der Graduate School of Education der Erziehungshochschule und Hochschule angeboten wird, von Anfang an in erster Linie für berufstätige Regeschullehrer als Aufbaustudium mit sonderpädagogischen und inklusiven Inhalten interessant. Der meistens in den Schulferien stattfindende Studiengang trägt zu einer höheren Professionalität der Regeschullehrer hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung bei. Ebenso fördert er durch den Erwerb von LP während der Berufstätigkeit als Sonderpädagogin mit Lehrzertifikat die Chancen auf eine höhere berufliche Position. Der Grundschulpädagoge kann mit dem Abschluss des Sonderpädagogikstudiums ein weiteres Lehrzertifikat für sonderpädagogische Förderung erwerben. Diese Doppelqualifizierung für Grundschulpädagogen ist bis heute geblieben, obwohl Studien zur Motivation von Lehrkräften bezüglich ihrer inneren und äußeren Faktoren, z.B. höhere Position und Lohn, keine signifikante Wirkung ergeben haben (vgl. Jang, N-C 2004).

Der Masterstudiengang der Sonderpädagogik, der zur Steigerung der Professionalität berufstätiger Lehrkräfte und Absolventen mit Lehrzertifikat für sonderpädagogische und inklusive Förderung beitragen soll, erzielt widersprüchliche Ergebnisse, die einerseits die Vereinheitlichung der sonderpädagogischen Kompetenzen bei Regeschullehrern, andererseits das übermäßige Lehrangebot im Vergleich zum Bedarf an Regeschullehrern in der Sonderpädagogik betreffen. Dank der Bandbreite an Ausbildungsmöglichkeiten absolvieren viele Studenten das Zusatzstudium der allgemeinen Sonderpädagogik und Inklusion an der Graduate School of Education in Korea; danach erwartet sie jedoch eine ungewisse berufliche Zukunft. Es wurde versäumt, die Ausbildungsstruktur für Lehrer hinsichtlich der Lehrfähigkeit für Sonderpädagogik und Inklusion so zu verzahnen, dass das Zusatzstudium der Sonderpädagogik und Inklusion als Masterstudiengang umstrukturiert wird und in den Fokus rückt. Seit 2011 erkennt das Bildungsministerium das Studienfach Sonderpädagogik an der Hochschule nicht mehr als Masterstudiengang an und plant, die Anzahl der Hochschulen und damit das Veranstaltungsangebot der Sonderpädagogik durch hochschulische Integration und Verlagerung allmählich zu reduzieren (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2011, 68).

Inklusive Bildung kann bei Lehrkräften für die Professionalisierung, die sich auf die Sonderpädagogik, teilweise auf die Grundschulpädagogik in Bayern und Korea bezieht je nach Grad der Spezialisierung (Reiser 2007) differenziert werden:

*Tab. 89 Differenzierung nach Grad der Spezialisierung bezüglich inklusionsorientierter Lehrerbildung in Bayern und Korea (in Anlehnung von Reiser 2009, 93)*

	Beispiele für die Umsetzung von Inklusion	
Grad der Spezialisierung	-als Teil der schulpädagogischen Professionalität	-Inklusion und Sonderpädagogik als Bildungs- und Erziehungswissenschaft in Bayern und Korea
	-als allgemeine Sonderpädagogik	-sonderpädagogische Qualifikation als Erweiterungsfach und Inklusion als Zusatzstudium in Bayern, Sonder- und Inklusionspädagogik als Masterstudiengang in Korea
	-spezialisiert auf komplexe Aufgaben	-akademische Logopädie in Bayern, therapeutische und berufsbildende sonderpädagogische Masterstudiengänge in Korea

In Korea umfasst die differenzierende Professionalisierung der Sonderpädagogik therapeutische und berufsbildende Masterstudieninhalte, die als Service-Leistungen der Sonderpädagogik verstanden werden (vgl. Reiser 1998; 2007).

In den letzten Jahren wurde mit der Umsetzung der in dieser Schrift vorgestellten Vorhaben und Entwürfe beider Länder zur Errichtung einer inklusionsorientierten Lehrbildungsstruktur begonnen, teilweise stehen sie sogar schon kurz vorm Abschluss. Die Probleme und Herausforderungen bei der Ausbildung von Lehrern für ein inklusives Schulsystem, die sich nun in der Praxis in beiden Ländern zeigen, könnten Ansätze für weitere Forschungsschwerpunkte bieten. In beiden Ländern liegt der Studienschwerpunkt der inklusiven Bildung weit mehr auf der Heil- und Sonderpädagogik als auf den pädagogischen Nachbargebieten. Die kooperativen Kompetenzen der Lehrkräfte, die zum gemeinsamen Unterricht im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung als unvermeidbarere Faktoren gelten, können nicht nur alleine durch theoretische Fachkenntnisse, sondern auch durch interdisziplinäre Austauscharbeit mit anderen fachbezogenen Wissensbereichen erworben werden. Obwohl ein Lehramtsstudent durch das Bremer Lehrerbildungsmodell oder das koreanische Lehrertifikat mittels eines sonderpädagogischen Masterstudiengangs doppelqualifiziert wird, gerät er in der Lage, dass sich er mit verschiedenem Fachpersonal zur Bildung, Beratung und Erziehung auseinandersetzen muss, weil die inklusive Bildung ein gemeinsamer Prozess ist. Sonderpädagogik ist Pädagogik (Moor 1974) und natürlich ist Inklusionspädagogik genauso Pädagogik. Wenn man untersucht, was der professionelle Kern der Sonder- und Inklusionspädagogik ist, was das professionelle Handeln auszeich-

net, stellt sich heraus, dass die sonder- und inklusionspädagogische Professionalität nichts anderes ist als die pädagogische Professionalität (vgl. Reiser 2002, 413).

Allerdings gibt es lehramtsübergreifend eine immer größere Nachfrage nach schulischen Praktika in inklusivem Setting. Die Teilnehmer erhoffen sich, so zu erfahren, wie gemeinsamer Unterricht oder eine inklusive Schule funktioniert (vgl. Kapitel 4.2). Sie können inklusionsbezogene Unterrichtsmethoden, -materialien bzw. -stoffe, gemeinsame oder individuellen Lehrpläne und unterschiedliche Evaluationskriterien für Schüler mit vielfältigen Förderschwerpunkten in der Hospitation oder Beobachtung kennen lernen und sich diese somit sehr praktisch erwerben. Nicht nur zukünftige Lehramtsanwärter, sondern auch lehrende bzw. leitende Lehrkräfte können ihre Kompetenzen durch derartige Praktika erweitern. Die in inklusivem Setting tätigen Lehrkräfte, die als Mentoren für Lehramtsstudenten und fertig ausgebildete Lehrer dienen, haben in Erhebungen zur Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen zum Thema Inklusion klar geäußert, dass Bund- und Länder nur mangelhafte Rahmen- und Gelingensbedingungen für Inklusion geschaffen haben (vgl. Brand 2015). Somit ist es an der Zeit, die in der Praxis an der Umsetzung der Inklusion beteiligten Faktoren wissenschaftlich zu untersuchen, um herauszufinden, wie sie Inklusion in der Schule positiv oder negativ beeinflussen.

## Literatur

### Deutsche und internationale Literatur

Ackermann, Karl-Ernst (2010): Grundfiguren sonderpädagogischen Studiengängen in der konsekutiven Lehrerbildung. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise & Wachtel, Grit (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderung aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Kohlhammer. Stuttgart 127-138

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. Kohlhammer. Stuttgart

Ahrbeck, Bernd & Ehlers, Angela (2016): Dialog. Inklusion kontrovers. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Ihre Nachbargebiete 85. Jg. Heft 3 248-256

Aichele, Valentin (2008): Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte. Deutsches Institut für Menschenrechte. Bonn und Berlin

Amrhein, Bettina (2011): Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. In: Zeitschrift für Inklusion (3) (Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84> Stand: 26.11.2011 Zuletzt geprüft am 22.12.2016)

Arnhardt, Gerhard/Hofmann, Franz/Reinert, Gerd-Bodo (2000): 1. Ein Problemaufriss: Lehrer – Sein und Sollen heute. In: Petersen, Jörg & Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Der Lehrer. Bilder und Vorbilder. Auer. Donauwörth

Asbeck, Hans (1961): Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie. Econ-Verlag. Düsseldorf (Originaltitel: Young, Michael (1958): The Rise of the Meritocracy)

Bayerischer Elternverband e. V. (2011): Pressemitteilung. Inklusive Bildung beginnt im Kopf (Online verfügbar unter [http://www.bayerischer-elternverband.de/index.php?id=57&tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=31&cHash=40db2b0895748c889e047d985a276411](http://www.bayerischer-elternverband.de/index.php?id=57&tx_news_pi1%5Bnews%5D=31&cHash=40db2b0895748c889e047d985a276411) Stand: 04.05.2011) Zuletzt geprüft am 05.12.2016

Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) e. V. (2010): Pressemeldung-Heterogenität. Inklusion erfordert Reformen in der Lehrerbildung (Stand: 24.03.2010) (Online verfügbar unter <https://www.bllv.de/uploads/media/20100324.pdf>) Zuletzt geprüft am 27.09.2016

Bayerische Staatsregierung (2012): Verordnung über die Hochschulzulassung an den staatlichen Hochschulen in Bayern (Hochschulzulassungsverordnung – HZV vom 18. Juni 2007) (Online verfügbar unter [http://www.studienangelegenheiten.uni-wuerzburg.de/fileadmin/32020000/Ref\\_2.2\\_-\\_SG\\_1/Gesetze/Hochschulzulassungsverordnung.pdf](http://www.studienangelegenheiten.uni-wuerzburg.de/fileadmin/32020000/Ref_2.2_-_SG_1/Gesetze/Hochschulzulassungsverordnung.pdf). Stand: 15. 11. 2012 Zuletzt geprüft am 16.08.2016)

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2014<sup>2</sup>): Schwerpunkte der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. Aktionsplan (Stand: Oktober 2014) (Online verfügbar unter [http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas\\_internet/behinderung/aktionsplan.pdf](http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/behinderung/aktionsplan.pdf) Zuletzt geprüft am 19. 08.2016)

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008): Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) (Stand: 13. März 2008) (Online verfügbar unter [http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO\\_I](http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I) (G1-G4) Zuletzt geprüft am 10.10.2016)

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011): Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bayern (Stand: 28.06.2011)

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Lehrerausbildung. Mit intensiverer Beratung und Mehrfachqualifizierungen will Bayern Lehramtsnachfrage steuern (Stand: 24.06.2014) (Online verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/2771/lehrausbildung-mit-intensiverer-beratung-und-mehrfachqualifizierungen-will-bayern-lehramtsnachfrage-steuern.html> Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015): Merkblatt - Die Ausbildung zur Förderlehrerin/zum Förderlehrer (Stand: 01.08.2015) (Online verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/grundschule/fach-foerderlehrer.html> Zuletzt geprüft am 18.08.2016)

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015): Prognose zum Lehrerberarf in Bayern 2016 (Stand: März 2016) (Online verfügbar unter [https://www.km.bayern.de/epaper/Lehrerberarfsprognose\\_2016\\_Hauptveroeffentlichung/files/assets/common/downloads/publication.pdf](https://www.km.bayern.de/epaper/Lehrerberarfsprognose_2016_Hauptveroeffentlichung/files/assets/common/downloads/publication.pdf)) Zuletzt geprüft am 10.10.2016

Becker, Rolf & Hadja, Andreas (2011<sup>2</sup>): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration von Hamburg (2013): Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Online verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/4047666/data/landesaktionsplan-un-konvention-behinderung-barrierefrei.pdf> Stand: Januar 2013 Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

Benkmann, Reiner (2012): Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft. In: Benkmann, Reiner (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag

Bertelmann Stiftung et al. (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung - vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“ (Stand: April 2015) (Online verfügbar unter [http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor\\_Lehrerbildung\\_Inklusion\\_04\\_2015.pdf](http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf) Zuletzt geprüft am 20. 05. 2016)

Biewer, Gottfried (2010<sup>2</sup>): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Bildungsklick (2010): Inklusion. Viele Modelle statt einer Schule für alle (Online verfügbar unter <http://bildungsklick.de/a/73000/inklusion-viele-modelle-statt-einer-schule-fuer-alle> Stand: 20.04.2010 Zuletzt geprüft am 16.11.2016)

Bildung + Innovation (2009): Thema Innovation und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Bildungspolitik im Spiegel der Parteien. Teil 1 (CDU und SPD) (Online verfügbar unter <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=715> Stand: 11.09.2009 Zuletzt geprüft am 22.12.2016)

Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora, Wetzlar

Bleidick, Ulrich (1990): Bildungspolitische Entwicklungslinien zur gesellschaftlichen Integration von Behinderten. In: Schuck, Karl-Dieter (Hrsg.): Beiträge zur Integrativen Pädagogik. Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter. Eine Veröffentlichung des Instituts für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg. Hamburger Buchwerkstatt. Hamburg

Bloemers, Wolf (2009): Inklusion: Gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft. In: Greving, Heinrich & Ondracek, Petr (Hrsg.): Spezielle Heilpädagogik. Eine Einführung in die handlungsfeldorientierte Heilpädagogik. Kohlhammer. Stuttgart. 147-181

Blömke, Sigrid (2002): Universität und Lehrerausbildung. Heilbrunn/OBB. Klinkhardt

Böhm, Winfried (2005<sup>16</sup>): Wörterbuch der Pädagogik. Unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart. Alfred Kröner Verlag

Bohnsack, Fritz (2004): Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2007<sup>2</sup>): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (Originalfassung). Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (deutsche Fassung). Frankfurt am Main

Brand, Gerhard (2015): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Redetext für die Landespressekonferenz am 18. 05. 2015. (Online verfügbar unter <http://www.vbe-bw.de/wp-content/uploads/2015/05/Redetext-Landesvorsitzender-Inklusion-LPK-Mai-2015.pdf>, Zuletzt geprüft am 24. 05. 2016)

Brandt, Horst (1999): Immanuel Kant, Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleiner Schriften. Meiner. Hamburg. 20-22

Brinkmann, Wilhelm (1976): Der Beruf des Lehrers. Perspektiven der Erziehungswissenschaft und der Lehrerverbände. In: Reble, Albert (Hrsg.): Würzburger Arbeiten zur Erziehungswissenschaft. Klinkhardt. Heilbrunn

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: The ecology of human development (dt.): natürliche und geplante Experimente. Klett-Cotta. Stuttgart

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Gemeinsam die UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen. Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. (Vom Bundeskabinett beschlossen am 3. August 2011)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011b): Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung. Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention – Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft (Online verfügbar unter <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.%20html> Stand: September 2011)

Bundesagentur für Arbeit (2014): Berufsinformation einfach finden. Lehramt in Bayern 2014 (Stand: 09. 01. 2014)

Bundesland Bayern (2011): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. (Fundstellennachweis: BayRS 2230-1-1-UK)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Bologna-Prozess. Zahlen und Fakten zur europäischen Studienreform in Deutschland (Online verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/zahlen-und-fakten-zur-europaeischen-studienreform-in-deutschland-1041.html> Stand: 2014 Zuletzt geprüft am 10.11.2016)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Studium. Der Bologna-Prozess-die Europäische Studienreform (Online verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html> Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Die soziale Situation in Deutschland. Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. In Anlehnung von statistischem Bundesamt: Mikrozensus-Bevölkerung mit Migrationshintergrund Lizenz: cc by-nc-nd/3.0/de/ (Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i> Stand: 2015 Zuletzt geprüft am 06.01.2017)

Bundschuh, Konrad (2012): Systeme – Inklusion – Betroffene. Grenzen und Möglichkeiten der Verwirklichung. In: Breyer, Cornelius et al. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Für Erhard Fischer zum 60. Geburtstag. Athena. Oberhausen. 101-114

Bürli, Alois (1997): Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern. Edition SZH/SPC

Bürli, Alois (2006): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik zwischen Naivität, Objektivismus und Skeptizismus. In: Albrecht, Friedrich; Bürli, Alois; Erdélyi, Andrea (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn. Klinkhardt 25-46

Bürli, Alois (2009): Integration/Inklusion auf internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürli, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn. Klinkhardt 15-61



Central Intelligence Agency (2014): The World Factbook. Country Comparison: Total Fertility Rate (Online verfügbar unter <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2127rank.html> Stand: 16.06.2014 Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Ching, Julia (1989): Konfuzianismus und Christentum. Matthias-Grünwald-Verlag. Mainz

Coriand, Rotraud (2012) : Lehrerbildung in der DDR und den neuen Bundesländern – Geschichte, Struktur und Reform. In: Németh, András & Ehrenhard Skiera (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform. Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt/M. 73-90

Darga, Martina (2001): Konfuzius. Hugendubel. Kreuzlingen und München

Demmer-Dieckmann, Irene (2011): Inklusive Bildung erfordert Kompetenzen. Perspektiven einer inklusiven Lehrerbildung. In: Schulverwaltung spezial. Heft 3. 22-24

Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn

Deutsches Institut für Menschenrechte und Verband Sonderpädagogik e. V. (2009): Protokoll des Fachgesprächs Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vor dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (Online verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/menschenrecht-auf-bildung/das-recht-auf-inklusive-bildung/protokoll-fachgespraech.html>. Zuletzt geprüft am 19.09.2016)

Dewe, Bernd/Ferchhoff Winfreid/Olaf-Radtke, Frank (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske + Budrich. Opladen 70-91

Döhrmann, Martina/Hacke, Sebastian/Buchholtz, Christiane (2010): Nationale und internationale Typen an Ausbildungsgängen zur Primarstufenlehrkraft In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): TEDS-M: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster & München u.a. Waxmann 55-72

Dworschak, Wolfgang (2015): Zwischenbilanz Inklusion zwischen 2008 und 2013. Statistik Tage Bamberg und Fürth 2015. „Empirische Bildungsforschung: Datengrundlagen und Ergebnisse“ Bamberg, 24. Juli 2015. Selbstdruck (freigegebene Datei)

Ederer, K. A. (1953): Die Stellung der Hilfsschule im Schulgefüge Deutschlands. In: Schneider, F. (Hrsg.): Benachteiligte Kinder. Freiburg/Br., 135-156

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1980): Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880-1933). Beltz. Weinheim u.a.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1999<sup>5</sup>): Kritiker der Hilfsschule als Vorläufer der Integrationsbewegung. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): Geschichte der Sonderpädagogik : eine Einführung mit... 12 Tabellen. München u.a. Reinhardt

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2012): Geschichte der heil- und sonderpädagogischen Institutionen im schulischen Bereich. In: Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Kohlhammer. Stuttgart. 27-79

Erdélyi, Andrea (2012): Leben mit dem Anderssein im internationalen Kontext - auf der Suche nach methodischen Zugängen. In: Erdélyi, Andrea; Schmidtke, Hans-Peter; Sehrbrock, Peter (Hrsg.): International vergleichende Heil- und Sonderpädagogik weltweit. Grundlagen - Migration - Dritte Welt - Europa. Bad Heilbrunn. Klinkhardt 39-55

European Agency for Development in Special Needs Education (2003): Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht. Deutsche Fassung von inclusive education and classroom practices. (Online verfügbar unter [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-de.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-de.pdf) Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

European Agency for Development in Special Needs Education (2011a): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen TE4I (Online verfügbar unter [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities\\_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf) Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

European Agency for Development in Special Needs Education (2011b): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Kernbotschaften für die Politik (Online verfügbar unter [https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages\\_te4i-policy-paper-DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-DE.pdf)) Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): TE4I – Inklusionsorientierte Lehrerbildung: Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer (Online verfügbar unter <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Evangelische Hochschule Darmstadt (2013): Studiengang inclusive Education/Integrative Heilpädagogik. Modulhandbuch und Lerninhalte (Curriculum) (Stand: Juni 2013) (Online verfügbar unter [http://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user\\_upload/PDFs/IHP/IHP\\_PO\\_BA\\_\\_2013\\_2014.pdf](http://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/PDFs/IHP/IHP_PO_BA__2013_2014.pdf)) Zuletzt geprüft am 13.11.2016

Felguth, Astrid (2015): Was war los in Hohehorst? Ein Buch über die Nazi-Zeit in Leichter Sprache. Mabuse-Verlag. Frankfurt am Main

Fend, Helmut (1984): Die Pädagogik des Neokonservatismus. Suhrkamp. Frankfurt am Main

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt

Feyerer, Ewald (2003): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Heft 1, 38-52

Feyerer, Erwald (2005): Ziele und Perspektiven des European Master in European Inclusive Education. In: Geiling, Ute & Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf den Weg zu einer Pädagogik? Heilbrunn. Klinkhardt 190-194

Feyerer, Erwald (2012a): European Masters in Inclusive Education – Ein richtungsweisendes Projekt. In: Erdélyi, Andrea/Schmidke, Hans-Peter/Sehrbrock, Peter (Hrsg.): International vergleichende Heil- und Sonderpädagogik weltweit. Grundlagen – Migration - Dritte Welt – Europa. Heilbrunn. Klinkhardt 217-226

Feyerer, Erwald (2012b): Postgraduale Studienstruktur zum Master of Education in inclusive Education der EUMIE (Online verfügbar unter <http://www.ph-ooe.at/iip/iip/iip/eumie/curriculum.htm> Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Fiedler, Ralph (1972): Die klassische deutsche Bildungsidee. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Studien zur Soziologie des Bildungswesens. Band 7. Beltz. Weinheim-Löschent?

Fischer, Erhard et al. (2014): Bericht zum 1. Beauftragungszeitraum des Wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“ In: Wissenschaftlicher Beirat Inklusion beauftragt durch den Bayerischen Landtag (Hrsg.). München und Würzburg (Stand: Januar 2014)

Franzkowiak, Thomas (2009): Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht – Themen für die Grundschullehrerbildung an Hochschulen in Deutschland? Eine Bestandaufnahme. (<http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.html>)

Froese, Leonhard (1983): Ausgewählte Studien zur vergleichenden Erziehungswissenschaft: Position und Probleme. München. Minerva-Publikation

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2015a): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes vom 12. April 2013 (Online verfügbar unter <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf> Zuletzt geprüft am 05. 12. 2016)

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2015b): Gemeinsames Bund-Länder Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Förderprojekte der 1. Förderphase (1. und 2. Bewilligungsrunde) (Stand: September 2015) (Online verfügbar unter [http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/QLB\\_Kurzuebersicht\\_alle.pdf](http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/QLB_Kurzuebersicht_alle.pdf) Zuletzt geprüft am 05. 12 2016)

Gewerkschaft der Erziehung und Wissenschaft (2009): Erste Schritte auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem (Stand: 06.05.2009) (Online verfügbar unter <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/erste-schritte-auf-dem-weg-zum-inkluisiven-schulsystem/> Zuletzt geprüft am 05.12.20016)

Goschler, Walter (2016): Die didaktische Lernwerkstatt des Instituts für Sonderpädagogik an der Fakultät für Humanwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Druckversion (Stand: 24.08.2016)

Greiner, Lena (2014): Burn-Out bei Lehramtsstudenten. Schon der Nachwuchs brennt eher aus (Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/burnout-lehrer-haben->

schon-im-lehramtsstudium-erhoehtes-risiko-a-979300.html Stand: 08.07.2014 Zuletzt geprüft am 10.11.2016)

Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 102-116

Hänsel, Dagmar (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Klinkhardt. Heilbrunn.

Hauser, Mandy & Schuppener, Saskia (2015): Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule. Entwicklungen in Großbritannien, Irland und Deutschland. In: Teilhabe, Jg. 54. 100-106

Havers, Norbert & Innerhofer, Paul (1983): Lehrer werden? : Ein Entscheidungs-Seminar zur Reflexion deutschen Studien- und Berufswahl für Lehrerstudenten. Reinhardt. München & Basel

Hedderich, Ingeborg & Hecker, André (2009): Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik. Bad Heilbrunn. Klinkhardt

Helsper, Werner (1996<sup>2</sup>): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne In: Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Leske + Budrich. Opladen 15-34

Heimlich, Ulrich (2007<sup>3</sup>): Methodologie, heilpädagogische. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. 193-197

Herlt, Susanne & Schaarschmidt, Uwe (2016): Fit für den Lehrerberuf?! Fragebogen für die Selbsteinschätzung (Online verfügbar unter [http://www.vbe.de/index.php?eID=tx\\_naw-secured1&u=0&g=0&t=1478886623&hash=4c5f0929d00cbba5030451e68e955cfaa284c43a&file=fileadmin/templates/download/Fragebogen\\_Fit.pdf](http://www.vbe.de/index.php?eID=tx_naw-secured1&u=0&g=0&t=1478886623&hash=4c5f0929d00cbba5030451e68e955cfaa284c43a&file=fileadmin/templates/download/Fragebogen_Fit.pdf) Stand: 26.05.2016 Zuletzt geprüft am 10.11.2016)

Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Waburg, W. (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. VS für Sozialwissenschaften. Wiesbaden

Herz, Birgit (2007): Bringt „Bologna“ wirklich eine Harmonisierung der Studiengänge? BA/MA-Umstrukturierung in der Sonderpädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 76, 3, 267-271

Hessisches Sozialministerium (2012): Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Online verfügbar unter [http://www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/global/show\\_document.asp?id=aaaaaaaaaackqt](http://www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaackqt) Stand: Juni 2012 Zuletzt geprüft am 29.06.2016)

Heyl, Vera et al. (2014): Inklusion beginnt im Kopf!? Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI). In: Schuppener, Saskia (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. 39-47

Hillenbrand, Clemens/Melzer, Conny/Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildung. In: Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster. Waxmann. 33-68

Hillenbrand, Clemens & Melzer, Conny (2014): Professionalisierung für inklusive Bildung: wirksame Qualifikation von Lehrkräften aus Bundesfachkongress Aus-, Fort- und Weiterbildung am 27/28. 06. 2014 in Würzburg

Hillenbrand, Clemens & Melzer, Conny (2015): Aufgabenprofil. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 66. Heft 5 230-242

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 53. 354-361

Hinz, Andreas (2004): Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des Index für Inklusion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 54. 245-250

Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderte Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 60. Heft 5 171-179

Hinz, Andreas (2010): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für alle. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niefhoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Marburg. Lebenshilfe-Verlag, 63-75

Hochschulrektorenkonferenz und KMK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK (Beschluss der KMK vom 12.03.2015/Beschluss der HRK vom 18.03.2015)

Hofmann, Franz (2007): Umgang mit Heterogenität in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Fähigkeit zur Individualisierung – ein komplexes Professionsmerkmal. In: Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung. Heft 1. 12-18

Horvath, Johann (2009): Inklusion – Ende der Sonderpädagogik? In: Thoma, Pius & Rehle, Cornelia (Hrsg.): Inklusive Schule, Leben und Lernen mittendrin. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Humboldt-Universität zu Berlin (2016): Lehramtsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin. Beratung des Lehramtsstudiums (Online verfügbar unter <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/merk/labapdf> Stand: Januar 2016 Zuletzt geprüft am 13.11.2016

Institut für Menschenrechte (2011): Pressemitteilung. Eckpunkte zur UN-Behindertenrechtskonvention zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Online verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/presseverteiler/pressemitteilung-monitoring-stelle-legt-eckpunkte-fuer-ein-inklusives-bildungssystem-vor/> Stand 31. März 2011 Zuletzt geprüft am 15. 11. 2016)

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2014): Zulassungszahlsatzung 2014/2015 vom 10. Juli 2014 (Online verfügbar unter [https://www2.uni-wuerzburg.de/amtl\\_veroeffentlichungen/pdf/2014/2014-36.pdf](https://www2.uni-wuerzburg.de/amtl_veroeffentlichungen/pdf/2014/2014-36.pdf) Stand: 14.07.2014 Zuletzt geprüft am 10.11.2016)

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2014): Studienverlaufsplan: Akademische Sprachtherapie und Logopädie (B. Sc.) (Online verfügbar unter [https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/32020000/Studienberatung/Fachdateien/Oeffentlicher\\_SVP-Logopaedie\\_WUE\\_\\_01.10.2014\\_Version\\_1.0\\_.pdf](https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/32020000/Studienberatung/Fachdateien/Oeffentlicher_SVP-Logopaedie_WUE__01.10.2014_Version_1.0_.pdf) Stand: 01.10.2014 Zuletzt geprüft am 18.08.2016)

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2015): Studienverlaufsplan für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (Stand: 03.01.2015) (Online verfügbar unter [http://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/SVP\\_LA\\_SoPaed\\_L\\_2015.pdf](http://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/SVP_LA_SoPaed_L_2015.pdf) Zuletzt geprüft am 20.09.2016)

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2015): Studienverlaufsplan der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Online verfügbar unter [http://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/SVP\\_LA\\_V\\_ab\\_WS15-16\\_Tabelle1.pdf](http://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/SVP_LA_V_ab_WS15-16_Tabelle1.pdf) Stand: 26.05.2015 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2015): Fachspezifische Bestimmungen für Erziehungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen (Online verfügbar unter [http://www.uni-wuerzburg.de/amtl\\_veroeffentlichungen/2015-221](http://www.uni-wuerzburg.de/amtl_veroeffentlichungen/2015-221) Stand: 20.10.2015 Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2015): Studienverlaufsplan der Sprachheilpädagogik (Online verfügbar unter [http://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/SVP\\_\\_Sprachheilpaedagogik\\_-\\_LASPO\\_2015-2016\\_-\\_27.10.2015\\_.pdf](http://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/SVP__Sprachheilpaedagogik_-_LASPO_2015-2016_-_27.10.2015_.pdf) Stand: 27.10.2015 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2015): Studienverlaufsplan der Geistigbehindertenpädagogik (Online verfügbar unter [http://www.sonderpaedagogik-g.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040030/Downloads/SVP\\_LA\\_Sonderpaedagogik-G\\_2015-11-30.pdf](http://www.sonderpaedagogik-g.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040030/Downloads/SVP_LA_Sonderpaedagogik-G_2015-11-30.pdf) Stand: 30.11.2015 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2016): Studienverlaufsplan der Körperbehindertenpädagogik (Online verfügbar unter [http://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/SVP\\_2016-04-22\\_K-Lehrstuhl.pdf](http://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/SVP_2016-04-22_K-Lehrstuhl.pdf) Stand: 22.04.2016 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2016): Gelingenheitsfaktoren für Kinder mit einer Autismus - Spektrums – Störung (ASS) (Stand: 29.09.2016) (Online verfügbar unter [http://www.zfl.uni-wuerzburg.de/projekte\\_des\\_zfl/lehrveranstaltungen\\_inklusion\\_krisenmanagement/](http://www.zfl.uni-wuerzburg.de/projekte_des_zfl/lehrveranstaltungen_inklusion_krisenmanagement/) Zuletzt geprüft am 08.12.2016)

Kant, Immanuel (1783): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung (S. Dezember 1784, 516)  
In: Zehbe, Jürgen (Hrsg. 1967): Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (2016): Das Eichstätter Studienmodell Lehramt-Plus (Online verfügbar unter <http://www.ku.de/lehramtplus/> Zuletzt geprüft am 19.08.2016)

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (2016): Sprachqualifizierung und Integrationscoaching für die Arbeit mit Flüchtlingen (Stand: 21.09.2016) (Online verfügbar unter [http://www.ku.de/fileadmin/1920/Flyer\\_Modulstudien\\_-\\_210916\\_aktuell.pdf](http://www.ku.de/fileadmin/1920/Flyer_Modulstudien_-_210916_aktuell.pdf) Zuletzt geprüft am 08.12.2016)

Kern, Thomas (2005): Südkoreas Bildungs- und Forschungssystem. In: Kern, Thomas/Köllner, Patrick (Hrsg.): Südkorea und Nordkorea. Einführung in Geschichte, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York

Kiel, Ewald & Pollak, Guido (2006): Wirksamkeit von Lehrerbildung. Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung. Abschlussbericht. München und Passau

Kiel, Ewald; Weiß, Sabine; Braune, Agnes (2012): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion: Welchen Beitrag leistet das Studium der Sonderpädagogik? In: Heimlich, Kohlhammer & Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart. Kohlhammer. 191-199

Klauer, Karl Josef & Mitter, Wolfgang (Hrsg. 1987): Vergleichende Sonderpädagogik. Berlin. Marhold

Klehmet, Johann (2009): Schulische Integration – Historische Aspekte und aktuelle Entwicklung in Bayern. Eine empirische Studie zum Modell der Außenklasse. Verlag Dr. Kovač. Hamburg.

Klesmann, Martin (2016): Pädagogik im Umbruch bei Berliner Zeitung (Online verfügbar unter <http://www.berliner-zeitung.de/leitartikel-zur-inklusion-paedagogik-im-umbruch-773952> Stand: 22.06.2014 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung (Online verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Inklusion\\_in\\_Deutschland.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_Deutschland.pdf). Zuletzt geprüft am 24. 05. 2016)

KM Bayern (2014): Inklusion ist eine große Herausforderung für Schule und Gesellschaft. Pressemitteilung Nr. 085 vom 18. 03. 2014

KM Bayern (2014): Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern (Stand: Dezember 2014)

KM Bayern (2015): 16 Förderschulen erhalten Schulprofil Inklusion (Online verfügbar unter <http://www.km.bayern.de/eltern/meldung/3411/16-foerderschulen-erhalten-schulprofil-inklusion.html> Stand: 20.04.2015 Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

KM Bayern (2015): Neue Schulen erhalten Urkunde für ihren Einsatz (Online verfügbar unter <http://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/3850/32-neue-schulen-erhalten-urkunde-fuer-ihren-einsatz.html> Stand: 12.10.2015 Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

KM Bayern (2016): Inklusionsberatung am Schulamt – Standorte und Kontaktdaten (Schuljahr 2015/16)

KMK (1960): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1960

KMK (1970): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Aufbau und Ordnung des Schulwesens (Allgemeinbildende Schulen) (Beschluss der KMK vom 02. 07. 1970 i. d. F. vom 06. 05. 1994)

KMK (1994): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6)

KMK (1995): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)

KMK (1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1)

KMK (1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2)

KMK (1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3)

KMK (1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4)

KMK (2003a): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. (Beschluss der KMK vom 12. 06. 2003)

KMK (2003b): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010)

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004)

KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der KMK vom 02.06.2005)

KMK (2006): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der KMK vom 07. 07. 1972 i. d. F v. 02. 06. 2006)

KMK (2007): Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger (Beschluss der KMK vom 02.06.2005 i. d. F. vom 28.02.2007)

KMK (2007): Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. (Beschluss der KMK vom 13.12.1973 i. d. F. vom 20.09.2007)

KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom



16.09.2010)

KMK (2009): Information des Sekretariats über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ (Stand: 05.02.2009)

KMK (2010): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2010)

KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. 10. 2011)

KMK (2012): Länder legen Eckpunkte für die geplante Bund und Länder - initiative Lehrerbildung vor (Online verfügbar unter [presse-und-aktuelles/meldung/laender-legen-eckpunkte-fuer-die-geplante-bund-laender-initiative-lehrerbildung-vor](http://presse-und-aktuelles/meldung/laender-legen-eckpunkte-fuer-die-geplante-bund-laender-initiative-lehrerbildung-vor) Stand: 13.03.2012)

KMK (2012): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation Nr. 202-Februar 2014

KMK (2013): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. 10. 2011)

KMK (2013): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2012 – 2025. Dokumentation Nr. 201 – Juni 2013 (Stand: 20.06.2013)

KMK (2014a): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation Nr. 202 – Februar 2014

KMK (2014): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklung für den Informationsaustausch in Europa (Stand: September 2014). Bonn

KMK (2014b): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14 (Stand: 16. 12. 2014). Berlin

KMK (2014c): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/2014 (Berlin, den 16. 12. 2014)

KMK & Bundesagentur für Arbeit (2014): Lehramtsausbildung in Bayern (Online verfügbar unter [http://www.studienwahl.de/data/File/pdf/Themennavigation/Studieren/Lehramtstabellen/140109\\_LA\\_BAYERN\\_2014.pdf](http://www.studienwahl.de/data/File/pdf/Themennavigation/Studieren/Lehramtstabellen/140109_LA_BAYERN_2014.pdf) Zuletzt geprüft am 04.08.2015)

KMK (2015): Sachstand in der Lehrerbildung - Endfassung (Stand: 21. 09. 2015). Berlin

Köbsell, Swantje (2013): Inklusion braucht Professionalität – neue Professionalität braucht Inklusion. Abstract.

Köpcke-Duttler, Arnold (2014): Vom „integrativen Mehrwert“ – Gedanken zu zwei neuen Urteilen des Bundesverwaltungsgerichts. In: Köpcke-Duttler (Hrsg.): Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Gesammelte Aufsätze zu rechtlichen und pädagogischen Fragen. Ergon-Verlag. Würzburg. 51-58

Kopp, Bärbel (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: Empirische Sonderpädagogik 1, 5-25

Kreis, Annelies/Wick, Jeannette/Kosorok Labhart, Carmen (2014): Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. In: Empirische Sonderpädagogik 4, 333-349

Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2000): Comparative Case Study Research in Education. Methodological Issues in an Empirical-Interpretative Perspective. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., Heft 4, 559-576

Landes-Behindertenbeirat Baden-Württemberg (2012): Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Vorschläge für Handlungsfelder, Ziele und Maßnahmen (Online verfügbar unter [http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads\\_Ministerium/Massnahmenpapier\\_Landes-Behindertenbeirat\\_Umsetzung-UN-BRK\\_2012.pdf](http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Ministerium/Massnahmenpapier_Landes-Behindertenbeirat_Umsetzung-UN-BRK_2012.pdf) Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

Land Niedersachsen (2011): Entwurf eines Aktionsplan des Landes Niedersachsen zur Umsetzung des Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention) (Online verfügbar unter [www.ms.niedersachsen.de/download/71378](http://www.ms.niedersachsen.de/download/71378) Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

Landesverband Sachsen (2012): Erster Aktions- und Maßnahmenplan zur Umsetzung von Art. 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BK) (Online verfügbar unter [http://www.schule.sachsen.de/download/download\\_smk/2012\\_05\\_30\\_aktions\\_und\\_massnahmenplan\\_iInklusion.pdf](http://www.schule.sachsen.de/download/download_smk/2012_05_30_aktions_und_massnahmenplan_iInklusion.pdf) Stand: 30. Mai 2012 Zuletzt geprüft am 09.08.2016)

Lange, Karl (1907): Persönlichkeit des Lehrers. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik/6. Langensalza

Laubenstein, Désirée (2012): Eine Schule für alle oder eine Schule für jeden. In: Breyer, Cornelius et al. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Für Erhard Fischer zum 60. Geburtstag. Athena. Oberhausen. 127-140

Lehberger, Reiner & Lüth, Elmar (2012): Hamburger Mindeststandards. Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. In: Weyand, Birgit; Justus, Monika; Schratz, Michael (Hrsg.): Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrerinnen gewinnen, (aus-)bilde und fördern. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen. 80-84

Leffers, Jochen (2003): Stress im Klassenzimmer. Jeder dritte Lehrer ist ausgebrannt (Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/stress-im-klassenzimmer-jeder-dritte-lehrer-ist-ausgebrannt-a-244095.html> Stand: 10.04.2003 Zuletzt geprüft am 10.11.2016)

Lelgemann, Reinhard et al. (2012): Forschungsprojekt - Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung im Auftrag des Landschaftsverbandes Rheinland. Abschlussbericht der Universität Würzburg zum Forschungsauftrag

Lernwerkstatt des Instituts für Sonderpädagogik der Universität Würzburg (2016): Die Didaktische Lernwerkstatt (Online verfügbar unter [http://www.lernwerkstatt.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Didaktische\\_Lernwerkstatt\\_Wuerzburg\\_Konzept\\_Feb\\_08.pdf](http://www.lernwerkstatt.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Didaktische_Lernwerkstatt_Wuerzburg_Konzept_Feb_08.pdf) Stand: 25.10.2016 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Lindmeier, Christian (2009): Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem? In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 60. 416-427

Lindmeier, Christian (2013): Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 64(5) 180-193

Lindmeier, Christian (2015): Herausforderungen einer inklusionsorientierten Erneuerung der deutschen Lehrerinnenbildung. In: Redlich, Hubertus/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Zehbe, Katja/Moser, Vera(Hrsg.): Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung. Klinkhardt. Heilbrunn

Litt, Theodor (1963<sup>4</sup>): Naturwissenschaft und Menschenbildung. Eduard Spranger zum 70. Geburtstag. Quelle & Meyer. Heidelberg

Litt, Theodor (1967<sup>7</sup>): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Kamp, Bochum

Ludwig-Maximilians-Universität München (2013): Inklusionstraining und inklusives Intensivpraktikum durch Tandemstudierende (Stand: 2013) (Online verfügbar unter <http://www.mzl.uni-muenchen.de/mzl/arbeitsschwerpunkte/inklusion/index.html> Zuletzt geprüft am 08.12.2016)

Ludwig-Maximilians-Universität München (2014): Zulassungszahlsatzung 2014/2015 (Online verfügbar unter [http://www.uni-muenchen.de/aktuelles/amtl\\_voe/0900/986-zulassungszahlen2014.pdf](http://www.uni-muenchen.de/aktuelles/amtl_voe/0900/986-zulassungszahlen2014.pdf) Stand: 14.07.2014 Zuletzt geprüft am 10.11.2016)

Ludwig-Maximilians-Universität München (2014): Modulhandbuch Studium des Fachs Erziehungswissenschaften im Rahmen des Studiengangs Lehramt an Grundschulen (Stand: 12.08.2014) (Online verfügbar unter [http://www.fak11.lmu.de/studium/ews/ueber\\_ews/modulhandbuch/modulhandbuch\\_ews\\_gs.pdf](http://www.fak11.lmu.de/studium/ews/ueber_ews/modulhandbuch/modulhandbuch_ews_gs.pdf)) Zuletzt geprüft am 23.09.2016

Ludwig-Maximilians-Universität München (2014): Studienverlaufsplan Lernbehindertenpädagogik (LA für Sonderpädagogik (GS)/Unterrichtsfach) (Stand: 23.10.2014)(Online verfügbar unter [http://www.uni-muenchen.de/studium/studiangebot/studiengaenge/studienfaecher/lernbehin\\_/lehramt\\_neu/la\\_so\\_\\_gs1/la\\_so\\_\\_gs1\\_pdf.pdf](http://www.uni-muenchen.de/studium/studiangebot/studiengaenge/studienfaecher/lernbehin_/lehramt_neu/la_so__gs1/la_so__gs1_pdf.pdf)) Zuletzt geprüft am 11.11.2016

Ludwig-Maximilians-Universität München (2014): Pädagogik bei Verhaltensstörungen (LA für Sonderpädagogik (GS)/Unterrichtsfach (Online verfügbar unter [http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/verhalten\\_/lehramt\\_neu/la\\_so\\_\\_gs1/index.html](http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/verhalten_/lehramt_neu/la_so__gs1/index.html) Stand: 03.12.2014 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Ludwig-Maximilians-Universität München (2015): EWS-Studium an der LMU (Modularisiert) – Übersicht (Online verfügbar unter [http://www.fak11.lmu.de/studium/ews/ueber\\_ews/uebersicht\\_neu.pdf](http://www.fak11.lmu.de/studium/ews/ueber_ews/uebersicht_neu.pdf) Stand: 29.09.2015 Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Ludwig-Maximilians-Universität München (2015): Sprachheilpädagogik (LA für Sonderpädagogik (GS)/Unterrichtsfach) (Online verfügbar unter [http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/sprachhei\\_/lehramt\\_neu/la\\_so\\_\\_gs1/la\\_so\\_\\_gs1\\_pdf.pdf](http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/sprachhei_/lehramt_neu/la_so__gs1/la_so__gs1_pdf.pdf) Stand: 24.11.2015 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Ludwig-Maximilians-Universität München (2016): Prävention, Inklusion und Rehabilitation (PIR) bei Hörschädigung (Bachelor) (Online verfügbar unter [http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/pir/bachelor/bachelor\\_pdf.pdf](http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/pir/bachelor/bachelor_pdf.pdf) Stand: 07.01.2016 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2013): Modulhandbuch für das Studienfach Integrationspädagogik (Grundschule) im Lehramt Grundschulen (Online verfügbar unter <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=30675&elem=2696876> Stand: 12.08.2013 Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Maull, Hanns W. & Maull, Ivo M. (2004): Im Brennpunkt: Korea. Geschichte · Politik · Wirtschaft · Kultur. München. Beck

Merz-Atalik, Kerstin (2014): Lehrer\_innenbildung für Inklusion - „Ein Thesenanschlag!“ In: Schuppener, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. 266-277

Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (2011): Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg. Auf dem Weg zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Online verfügbar unter [http://www.masgf.brandenburg.de/media\\_fast/4055/Behindertenpolitisches\\_Ma%C3%9Fnahmenpaket\\_schwer\\_bfPDF\\_abA7.pdf](http://www.masgf.brandenburg.de/media_fast/4055/Behindertenpolitisches_Ma%C3%9Fnahmenpaket_schwer_bfPDF_abA7.pdf) Stand: Dezember 2011 Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz (2010): Aktionsplan der Landesregierung. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (<http://inklusion.rlp.de/die-un-konvention/aktionsplan-der-landesregierung/> Stand: Juni 2010 Zuletzt geprüft am 30. 06. 2016)

Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales Mecklenburg-Vorpommern (2013): Maßnahmeplan der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. „Mecklenburg-Vorpommern auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft“ (Online verfügbar unter

[http://www.abimv.de/downloads/pr/www.abimv.de/www.abimv.de\\_20131208193410\\_N1093\\_MassnahmeplanUNBehindertenrechtskonvention.pdf](http://www.abimv.de/downloads/pr/www.abimv.de/www.abimv.de_20131208193410_N1093_MassnahmeplanUNBehindertenrechtskonvention.pdf) Stand: August 2013 Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Aktionsplan der Landesregierung „Eine Gesellschaft für alle NRW inklusiv“ (Zwischenbilanz). Information der Landesregierung zum Stand der Umsetzung des Aktionsplanes (Online verfügbar unter <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-1936.pdf> Stand: 27 Mai 2014 Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie Saarland (2012): Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Saarland. Saarland inklusiv – Unser Land für alle (Online verfügbar unter [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_soziales/Aktionsplan\\_Web.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_soziales/Aktionsplan_Web.pdf) Stand: 2012 Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt (2013): Landesaktionsplan Sachsen-Anhalt zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nation über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. „einfach machen“ Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft (Online verfügbar unter <http://padoka.landtag.sachsen-anhalt.de/files/drs/wp6/drs/d1764lun.pdf> Stand: 17. Januar 2013 Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

Möller, Katharina (2006): *Lehrerbildung – die (Un)Vollendete? Deutschland und Schweden im Vergleich.* Krämer. Hamburg

Moor, Paul (1974<sup>3</sup>): *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch.* Hube. Bern

Moser, Vera & Demmer-Dieckmann, Irene et al. (2012): *Professionalisierung und Ausbildung.* In: Moser, Vera (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung.* Kohlhammer. Stuttgart. 153-174

Münch, Ursula (2009): *Bildungspolitik im Spiegel der Parteien* (Online-Magazin Bildung + Innovation) (<http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=715>)

Münchener Zentrum für Lehrerbildung der Universität München (2016): *Lehramt für Sonderpädagogik* (Online verfügbar unter [http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/faecherkombi\\_lehramt/la\\_sonderp\\_\\_dagogik/la\\_sonderp\\_\\_dagogik.pdf](http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/faecherkombi_lehramt/la_sonderp__dagogik/la_sonderp__dagogik.pdf) Stand: 04.05.2016 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

Münchener Zentrum für Lehrerbildung der Universität München (2016): *Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen* (Online verfügbar unter <http://www.self.mzl.lmu.de/self-starten-sie-hier/> Zuletzt geprüft am 03.01.2017)

Müller, Kathrin (2010): *Bayerische Kooperationsklassen im Konflikt zwischen integrativer Schulentwicklung und separativem Schulsystem. Eine Befragung von Lehrkräften auf Basis der Grounded Theory.* Hamburg. Verlag Dr. Kovač

Musenberg, Oliver (2016): *Entwicklungsbereiche und Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung* In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik.* Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn 213-218

- Meyer, Matthias (2013): Eine gesellschaftskritische Haltung in der Inklusionsdebatte als grundlegende Voraussetzung für den Einsatz eines Instruments wie den Index für Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion (Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/17/17> Zuletzt geprüft am 22.12.2016)
- Myschker, Norbert (1983): Lernbehindertenpädagogik In: Solarová, Světluše (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Kohlhammer. Stuttgart u. a. 120-166
- OECD (2012): Länderüberblick. Bildung auf einen Blick 2012. Deutschland (Online verfügbar unter [http://www.oecd.org/education/country%20note%20Germany%20\(DE\).pdf](http://www.oecd.org/education/country%20note%20Germany%20(DE).pdf) Stand: 11.09.2012 Zuletzt geprüft am 15.11.2016)
- Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrperson. In: Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Rüegger. Chur & Zürich. 215-342
- Poscher, Ralf/Rux, Johannes/Langer, Thomas (2008): Von der Integration zur Inklusion: das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden. Nomos
- Prenzel, Annedore (2006): Integration aus Pädagogik der Vielfalt. In: Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf (2012 Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 342
- Reble, Albert (1989): Volksschullehrerbildung in der Weimarer Zeit. In: Hohenzollern, Johann Georg von & Liedtke, Max (Hrsg.): Schreiber, Magister, Lehrer Klinkhardt, Heilbrunn/Obb. 259-290
- Reble, Albert (2009<sup>22</sup>): Geschichte der Pädagogik. Klett-Cotta, Stuttgart
- Reichardt, Stephan (2009): Schulische Integration in Bayern als Herausforderung und ungelöstes Problem. Eine empirische Studie zum Modell der Außenklasse aus der Perspektive von Grundschullehrern und Eltern von Grundschulern. Hamburg. Verlag Dr. Kovač
- Reiser, Helmut (1992): Wege und Irrwege zur Integration. In: Sander, Alfred & Raidt, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Band 6. 2. Auflage. St. Ingbert. Röhrig 13-33
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschule- bzw. Sonderschullehrerinnen In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 49 Jg., Heft 2, 46-54
- Reiser, Helmut (2002): Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. In: Behindertenpädagogik. 41. Jg., Heft 4, 402-417
- Reiser, Helmut (2007): Konsekutive Studiengänge der Sonderpädagogik in ihren Auswirkungen auf die Profession. Die niedersächsische Lösung. In: Mutzeck, Wolfgang & Popp, Kerstin (Hrsg.): Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden. Beltz. Basel.

Ricking, Heinrich & Rieß, Bastian (2014): Fachvorstellung (zwei-Fächer-) Bachelor Sonderpädagogik in der Orientierungswoche WS 2014/15 (Drucksache)

Rindermann, Heiner & Oubaid, Viktor (1999a): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 20 (3), 172-191

Rischke, Melanie/Baedorf, Dominik/Müller, Ulrich (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! In: Bertelsmann Stiftung et al. (Hrsg.): Monitor-Lehrerbildung-Inklusion (Stand: Mai 2015)

Rivers, June & Sanders, William (1996): Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Research Progress Report. Knoxville, Tennessee: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center 11/1996

Rolff, Hans-Günter (1998): Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Beltz. Weinheim u.a.

Rolff, Hans-Günter (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Beltz. Weinheim u.a.

Roth, Leo (2001<sup>2</sup>): Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München. Oldenbourg. 43-80

Rothfritz, Lauri Philipp (2010): Die Konvention der Vereinten Nationen zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen. Eine Analyse unter Bezugnahme auf die deutsche und europäische Rechteebene. Frankfurt am Main. Lang

Sahlberg, Pasi (2013): Wir vertrauen ihnen (Online verfügbar unter <http://pdf.zeit.de/2013/37/lehrer-eignung-auswahl-finnland.pdf> (Stand: 05.09.2013 Zuletzt geprüft am 08.11.2016)

Sander, Alfred (1994): Entwicklung der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher im Saarland 1990 bis 1993/4. In: Sander, Alfred et al.: Schulreform Integration: Entwicklung der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher im Saarland 1990 bis 1993/1994. St. Ingbert. Röhrig Universitätsverlag. 9-38

Sander, Alfred (2003): Über Integration zur Inklusion. Entwicklung der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes. St. Ingbert. Röhrig Universitätsverlag

Sander, Alfred (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 313-329

Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5. 240-250

Sandfuchs, Uwe (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. 14-36

Sandfuchs, Uwe (2012): Die Lehrerbildung in Deutschland. In: Németh, András & Ehrenhard Skiera (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform. Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt/M. 59-72

Schaub, Horst & Zenke, Karl G. (2007): Wörterbuch Pädagogik. Dt. Taschenbuch-Verlag. München

Scheer, David et al. (2015): „Alle außer Aaron...“ – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66., 388-400

Schleswig-Holsteinischer Landtag (2014). Bericht der Landesregierung. Inklusion an Schulen. Federführend ist das Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Online verfügbar unter <http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl18/drucks/2000/drucksache-18-2065.pdf> Stand: 26. August 2014 Letzt geprüft am 29. 06. 2016)

Schmaderer, Franz Otto (1997): Geschichte der Lehrerbildung in Bayern. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens. IV Band. Klinkhardt, Heilbrunn/Obb. 407-444

Schmid, Andrea Christine (2009): Die besondere Belastungssituation von Lehrpersonen im Integrationsbereich in Deutschland (Bayern). In: Bürli, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn. Klinkhardt 117-126

Schmitz, Edgar/Voreck, Peter/Hermann, Klaus/Rutzinger, Ernst (2006): Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht. Berichte aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München (Online verfügbar unter <http://www.lernen-ohne-angst.de/index-dateien/positivesundnegativeslehrerverhalten.pdf> Stand: Januar 2006 Zuletzt geprüft am 27.12.2016)

Schoenfeldt, Eberhard (2000): Dem Lernen widmet sich der edle Mensch. Bildung und Ausbildung in Korea (Republik). Studien zu einem konfuzianisch geprägten Land. Kassel. Universitätsbibliothek

Scholz, Markus & Rank, Astrid (2016): Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden der Grundschul- und Förderschullehrerämter. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Jg. 85., 53-67

Schreckenberg, Wilhelm (1984): Der Irrweg der Lehrerausbildung: über die Möglichkeit und die Unmöglichkeit, ein guter Lehrer zu werden und zu bleiben. Düsseldorf. Schwann

Seifert, Monika & Bradl, Christian (2015): Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung und hohem Unterstützungsbedarf: Positive Entwicklungen oder Rückschritt? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 84. Jg. 60-65

Senat von Berlin (2009): Mitteilung über Gesamtkonzept „Inklusive Schule“ Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Online verfügbar unter [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische\\_foerderung/gesamtkonzept\\_inklusion.pdf?start&ts=1296483030&file=gesamtkonzept\\_inklusion.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/gesamtkonzept_inklusion.pdf?start&ts=1296483030&file=gesamtkonzept_inklusion.pdf) Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)



Senat der Freien Hansestadt Bremen (2014): Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Bremen (Online verfügbar unter [http://www.behindertenbeauftragter.bremen.de/sixcms/detail.php?template=20\\_search\\_d&search%5Bsend%5D=true&lang=de&search%5Bvt%5D=Landesaktionsplan](http://www.behindertenbeauftragter.bremen.de/sixcms/detail.php?template=20_search_d&search%5Bsend%5D=true&lang=de&search%5Bvt%5D=Landesaktionsplan) Stand: November 2014 Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

Speck, Otto (1987): Geistigbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik am Institut für Sonderpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. In: Gerber, Gisela/Kappus, Helga/Reinelt, Toni (Hrsg.): Universitäre Sonder- und Heilpädagogik. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Eine Darstellung der Institutionen. Ernst Reinhardt Verlag. München und Basel. 147-150

Speck, Otto (1997): Sonderschule. In: Liedke, Max (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens. Band IV. Klinkhardt. Bad Heilbrunn/OBB. 914-924

Speck, Otto (2011<sup>2</sup>): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. Reinhardt. München

Speck, Otto (2016): Was ist ein inklusives Schulsystem. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Ihre Nachbargebiete 85 Jg. Heft 3 185-195

Siegel Online (2012): Junglehrer im Eignungstest: Casting für ein besseres Klassenzimmer (Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/lehrer-test-casting-im-klassenraum-a-838190.html> Stand: 18.06.2012 Zuletzt geprüft am 03.01.2017)

Spiegel Online (2014): Studie - Ängstliche Abiturienten wollen Lehrer werden (Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/lehrer-als-job-gute-abiturienten-studieren-nicht-auf-lehramt-a-974339.html> Stand: 11.06.2014 Zuletzt geprüft am 08.11.2016)

Spiegel Online (2015): Bundesländervergleich zur Inklusion: Lehramtsstudenten lernen zu wenig über Umgang mit Behinderten (Online verfügbar unter (<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/inklusion-kommt-in-lehrerausbildung-zu-wenig-vor-a-1027715.html> Stand: 14.04.2015 Zuletzt geprüft am 03.01.2017)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011): Gemeinsames Datenangebot (Online verfügbar unter [http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de\\_zs01\\_by.asp](http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_zs01_by.asp) Stand: 21.07.2016 Zuletzt geprüft am 21.10.2016)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2016): Gemeinsames Datenangebot (Online verfügbar unter [http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de\\_zs01\\_by.asp](http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_zs01_by.asp) Stand: 21.07.2016 Zuletzt geprüft am 21.10.2016)

Statistisches Bundesamt (2014): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2013/2014. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden (Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410147004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410147004.pdf?__blob=publicationFile) Stand: 03.09.2014 Zuletzt geprüft am 18.08.2016)

Stayton, Vicki & McCollum, Jeanette (2002): Unifying General and Special Education: What Does the Research Tell Us? In: Teacher Education and Special Education. Vol. 25, No.3, 211-218

Stegmann, Heinz (1980b): Abiturient und Studium: Bestimmungsfaktoren für die Studienaufnahme und die Wahl des Studiengangs. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4 (13. Jg.)/1980 531-542

Stein, Anne-Dore (2011): Lernen am Widerspruch. Eine Skizze zum Studiengang Integrative Heilpädagogik/Inclusion Education an der EFH Darmstadt. In: Pithan, Annebelle & Schweiker, Wolfhard (Hrsg.): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Comenius-Institut, Münster

Stifterverband McKinsey & Company (2014): Hochschul-Bildungsreport 2020, Schwerpunkt: Lehrer-Bildung. Ausgabe 2014

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1973): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Enke. Stuttgart

Süddeutsche Zeitung (2015): Ihre Post zum Eignungstest für Lehrer (19.05.2015) (Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/bildung/ihre-post-ihre-post-zum-eignungstest-fuer-lehrer-1.2484823> zuletzt geprüft am 03.01.2017)

Tanner, Hannes (1993): Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern. Weinheim

Teichler, Ulrich (2005): Hochschulbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 349-390

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Beltz. Weinheim und Basel

Theunissen, Georg (1991<sup>2</sup>): Wege aus der Hospitalisierung: Förderung und Integration schwerstbehinderter Menschen. Bonn. Psychiatrie-Verlag

Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (2012): Thüringer Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Online verfügbar unter [https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/abteilung2/referat23/massnahmeplan\\_internet.pdf](https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/abteilung2/referat23/massnahmeplan_internet.pdf) Stand: 24. April 2012 Zuletzt geprüft am 29. 06. 2016)

Thurn, Susanne (2015): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Klare Visionen - reale Situationen - konkrete Schritte. In: Pädagogik. 67. Jg. Heft 12. 6-9

UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris

United Nations (2009): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (Online verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Universität Augsburg (2015): Modulhandbuch. Lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge. Abschlussgrad: Bachelor of Education (Stand: 20.03.2015) (Drucksache)

Universität Augsburg (2015): Modulhandbuch Sommersemester 2015 für das Studium der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik für das Lehramt an Grundschulen nach der LPO UA 2012 (Gültig für Studierende, die sich zum WS 2012/13 oder später eingeschrieben haben) (Stand: März 2015) (Online verfügbar unter [https://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/pruefungsamt/Modulhandbuecher/lehramt\\_modularisiert\\_bachelor\\_master\\_education/LPO\\_UA\\_2008/Didaktikfaecher-bis-SoSe-2015/Grundschulpaedagogik\\_und\\_-didaktik/20150319\\_00-modulhandbuch\\_-SS-15-LPO-I-2.pdf](https://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/pruefungsamt/Modulhandbuecher/lehramt_modularisiert_bachelor_master_education/LPO_UA_2008/Didaktikfaecher-bis-SoSe-2015/Grundschulpaedagogik_und_-didaktik/20150319_00-modulhandbuch_-SS-15-LPO-I-2.pdf)) Zuletzt geprüft am 26.09.2016

Universität Augsburg (2015): Modulhandbuch. Erziehungswissenschaftliches Studium für Lehramt Grundschule/Mittelschule (LPO UA 2012) Lehramt (Stand: 26.10.2015) (Online verfügbar unter [https://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/pruefungsamt/Modulhandbuecher/lehramt\\_modularisiert\\_bachelor\\_master\\_education/LPO\\_UA\\_2012/EWS\\_Erziehungswissenschaften/20151027-MT\\_Erziehungswissenschaftliches\\_Studium\\_fuer\\_Lehramt\\_Grundschule\\_Mittelschule\\_LPO\\_UA\\_2012\\_8135\\_1\\_de.pdf](https://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/pruefungsamt/Modulhandbuecher/lehramt_modularisiert_bachelor_master_education/LPO_UA_2012/EWS_Erziehungswissenschaften/20151027-MT_Erziehungswissenschaftliches_Studium_fuer_Lehramt_Grundschule_Mittelschule_LPO_UA_2012_8135_1_de.pdf)) Zuletzt geprüft am 23.09.2016

Universität Augsburg (2016): Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (kurz: LeHet) (Stand: 01.02.2016) (Online verfügbar unter <https://www.uni-augsburg.de/projekte/lehet/Projektbeschreibung/Inhalte.html> Zuletzt geprüft am 08.12.2016)

Universität Bamberg (2015): Modulhandbuch für das Studium Lehramt an öffentlichen Schulen (Stand: 21.07.2015) (Online verfügbar unter [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft\\_einricht/zlb/Modulhandbuch\\_Lehramtsstudiengaenge\\_Wintersemester\\_2015-16\\_-\\_Studienbeginn\\_ab\\_SS\\_2014.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/zlb/Modulhandbuch_Lehramtsstudiengaenge_Wintersemester_2015-16_-_Studienbeginn_ab_SS_2014.pdf)) Zuletzt geprüft am 23.09.2016

Universität Bamberg (2015): Teilhabe von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung an Schulen mit Schulprofil Inklusion (Stand: 27.10.2016) (Online verfügbar unter <https://www.uni-bamberg.de/bazl/forschung/forschung-zur-verzahnung-von-theorie-und-praxis/> Zuletzt geprüft am 08.12.2016)

Universität Bayreuth (2015): Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität (Stand: 2015) (Online verfügbar unter <http://www.zlb.uni-bayreuth.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/index.html> Zuletzt geprüft am 08.12.2016)

Universität Bielefeld (2016a): Kombi-Bachelor für das Lehramt an Grundschulen mit Studienschwerpunkt Integrierte Sonderpädagogik (Online verfügbar unter <http://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/typ/bachelor?typ=la&semester=alle#7> Stand: 12.08.2016 Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Universität Bielefeld (2016b): Masterstudium für das Lehramt - Grundschule mit Studienschwerpunkt Integrierte Sonderpädagogik (Online verfügbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studieninformation/Studienmodell/master.html#MEd> Stand: 29.09.2016 Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Universität Bremen (2016): Drei Fächer Bachelorstudiengang + M. Ed. Grundschule (Online verfügbar unter [http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/single\\_sites/zfl/Infodateien\\_Lehramt/Bachelor\\_Master\\_2.0/Profil\\_Lehramt\\_Gru.pdf](http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/single_sites/zfl/Infodateien_Lehramt/Bachelor_Master_2.0/Profil_Lehramt_Gru.pdf) Stand: April 2016 Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Universität Bremen (2016): Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik (Online verfügbar unter [http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/single\\_sites/zfl/Infodateien\\_Lehramt/Bachelor\\_Master\\_2.0/Profil\\_Lehramt\\_Gru.pdf](http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/single_sites/zfl/Infodateien_Lehramt/Bachelor_Master_2.0/Profil_Lehramt_Gru.pdf) Stand: April 2016 Zuletzt geprüft am 13.01.2016)

Universität Erlangen-Nürnberg (2016): Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen (ab Jgst. 5) (Stand: 15.02.2016) (Online verfügbar unter <https://www.zfl.fau.de/fortbildung/individuelle-foerderung-in-heterogenen-lerngruppen-ab-jahrgangsstufe-5-programm-erasmus-2/>) Zuletzt geprüft am 08.12.2016

Universität Erlangen-Nürnberg (2016) Erziehungswissenschaften und Didaktik. Lehramtsstudiengänge (Stand: 08.2016) (Online verfügbar unter [https://www.fau.de/files/2013/12/EWS\\_neue\\_LPO.pdf](https://www.fau.de/files/2013/12/EWS_neue_LPO.pdf)) Zuletzt geprüft am 23.09.2016

Universität Passau (2015a): Modulkatalog Erziehungswissenschaften modularisiertes Lehramt (Stand: 02.10.2015) (Online verfügbar unter [http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/Modulkataloge\\_Bologna\\_II/modularisiertes\\_Lehramt/EWS\\_MK\\_moduLA\\_B2.pdf](http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/Modulkataloge_Bologna_II/modularisiertes_Lehramt/EWS_MK_moduLA_B2.pdf)) Zuletzt geprüft am 23.09.2016

Universität Passau (2015b): Modulkatalog Grundschulpädagogik modularisiertes Lehramt (Stand: 02.10.2015) (Online verfügbar unter [http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/Modulkataloge\\_Bologna\\_II/modularisiertes\\_Lehramt/GS-P%C3%A4d\\_MK\\_moduLA\\_B2.pdf](http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/Modulkataloge_Bologna_II/modularisiertes_Lehramt/GS-P%C3%A4d_MK_moduLA_B2.pdf)) Zuletzt geprüft am 26.09.2016

Universität Passau (2016): Deutsch als Zweitsprache – Ein Qualifizierungsangebot für Lehramtsstudierende aller Schularten und aller Fächer (Stand: 15.11.2016) (Online verfügbar unter <http://www.zlf.uni-passau.de/aktuelles/meldung/detail/deutsch-als-zweitsprache-ein-qualifizierungsangebot-fuer-lehramtsstudierende-aller-schularten-und-aller-faecher/> Zuletzt geprüft am 08.12.2016)

Universität Regensburg (2009): Modul: Erziehungswissenschaftliches Studium (Online verfügbar unter <http://www.uni-regensburg.de/studium/modulbeschreibungen/medien/lehramtneu/ews-2009.pdf>) Zuletzt geprüft am 23.09.2016

Universität Regensburg (2016): Studienplan zum Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen (Stand: April 2016) (Online verfügbar unter [http://www.uni-regensburg.de/psychologie-paedagogik-sport/zertifikat-inklusion-basiskompetenzen/medien/studienplan\\_zib\\_2016\\_04\\_27\\_homepage.pdf](http://www.uni-regensburg.de/psychologie-paedagogik-sport/zertifikat-inklusion-basiskompetenzen/medien/studienplan_zib_2016_04_27_homepage.pdf)) Zuletzt geprüft am 26.09.2016

Universität Regensburg (2016): Kooperative Lehrerbildung Gestalten (Stand: 11.11.2016) (Online verfügbar unter <http://www.uni-regensburg.de/koleg/>) Zuletzt geprüft am 08.12.2016

Universität Siegen (2015): Lehramt an Grundschulen mit integrierter Förderpädagogik (Gs-IFP) (Online verfügbar unter <http://www.uni-siegen.de/zb/studium/bama/grundschule-foerderpaedagogik.html> Stand: 25.06.2015 Zuletzt geprüft am 11.13.2016

Vollmer, Kirsten (2013): Inklusion – Welche Chancen und Risiken bietet die „Konjunktur“ einer (neuen?) Begrifflichkeit für die berufliche Bildung behinderter Menschen? Ein pointierter Problemaufriss. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 9, 351-358

Walm, Maik & Wittek, Doris (2013): Lehrerinnenbildung in Deutschland. Eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Dokumentation. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Online verfügbar unter [http://www.gew-mv.de/system/files/LehrerInnenbildung\\_A4\\_web.pdf](http://www.gew-mv.de/system/files/LehrerInnenbildung_A4_web.pdf) Stand: März 2013 Zuletzt geprüft am 07.02.2017)

Weber, Michael & Wagner, Britta (2015): Inklusion, Integration und Lebensqualität in Werkstätten für behinderte Menschen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 66 128-141

Werning, Rolf (2012): Inklusiv Schulentwicklung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Kohlhammer. Stuttgart. 49-61

Wocken, Hans (2011): Spaenle als Verpackungskünstler Inklusion auf bayrisch In: Spuren 54, Heft 2, 33-35

Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg. Feldhaus

Wocken, Hans (2013): Unwörter der Sonderpädagogik. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Zum Haus der inklusiven Schule: Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg. Feldhaus. 129-163

Wocken, Hans (2014<sup>2</sup>): Vom Wohl und Wehe des Elternwahlrechts. Ein fast unlösbares Dilemma. In: Schuck, Karl Dieter/Rath, Waldtraud/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg. Feldhaus. 60-72

Wocken, Hans (2014): Verkehrte Inklusion: über die ungerührte Fortsetzung der Separation und die ungeziemende Eingemeindung der Nichtbehinderten. Eine statistische Analyse der Inklusionsentwicklung in Bayern. In: Bayern integriert Inklusion: über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg. Feldhaus. 82-103

Wocken, Hans (2014<sup>5</sup>): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: Schuck, Karl Dieter/Rath, Waldtraud/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg. Feldhaus. 243-254

Zacharias, Gerhard (1999<sup>4</sup>): Studienführer Sozialwissenschaften, Soziologie, Politikwissenschaft. Würzburg. Lexika-Verlag

Zemp, Aiha (1995): Stellungnahme der Beobachterin. In: Hagmann, Thomas (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften. Aktuelle Ansätze in Forschung, Lehre und Praxis. Luzern. Edition SZH/SPC. 353-356

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg (2016): Lehramt für Sonderpädagogik (Online verfügbar unter [http://www.zfl.uni-wuerzburg.de/das\\_lehramtsstudium/die\\_einzelnen\\_lehramtsstudiengaenge/sonderpadagogik/#c391514](http://www.zfl.uni-wuerzburg.de/das_lehramtsstudium/die_einzelnen_lehramtsstudiengaenge/sonderpadagogik/#c391514) Stand: 23.06.2016 Zuletzt geprüft am 11.11.2016)

## Koreanische Literatur

Ajou University (2016): 교육대학원 특수교육전공 Studium der Sonderpädagogik an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter <http://edu.ajou.ac.kr/edu/major/eh02.jsp> Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Bang, Myong-Ye & Kim, Keun-A (2002): 통합경험이 있는 장애아동 부모의 통합교육에 대한 인식과 상관관계가 있는 변인분석 Factors Related to Parents` Perceptions on Inclusive Education for Children with Disabilities who had been Integrated into General Education Classes. In: Vol. 7, No.3 298-313

Byun, Chan-Suk & Park, Mi-Ae (2005): 장애 이해프로그램이 비장애아동의 자아개념과 장애아동에 대한 태도에 미치는 효과 Effekts of Disability Awareness Program on the Attitude and Self-Concept of Children without Disabilities. In: The Journal of Special Education: Theory and Practice Vol. 6, No.1 353-367

Chamsori (2006): 전북교육청, 장애인교육권 24 개 요구안 모두 수용 Landesschulrat der Provinz Jeonbuk-Do, Annahme aller 24 Anforderungen zum Bildungsrecht der Schüler mit Förderbedarf (Online verfügbar unter <http://cham-sori.net/news/14744> Stand: 27.09.2006 Zuletzt geprüft am 16.11.2016)

Cho, Dong-Sub (2007): 교사의 양성 Lehrerausbildung. In: Lee, Yun-Shik et al.: 교직과 교사 Teaching and teacher. Hakjisa. Seoul

Cho, Myeoung-Rae (2011): 우리헌법의 이념적 기초에 관한 연구: 홍익인본사상을 중심으로 A study in the ideological basis of the Korean constitution: incorporating Hong-Ik-Humanitarianism Dissertation an der Universität Sungkyungwan

Chosun News Press (2012): 교육부 허풍에 비틀거리는 특수교육. 정원·예산 확보 않고 발표부터 해놓다니 Sonderpädagogik in der Krise durch zu ehrgeizige Zielvorgaben des Ministeriums (Online verfügbar unter <http://monthly.chosun.com/client/news/viw.asp?ctcd=&nNewsNumb=201201100048> Stand: Jan. 2012 Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Chosun University (2016): 교육대학원 특수교육전공 Studium der Sonderpädagogik an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter <http://www.chosun.ac.kr/user/indexSub.do?cody-MenuSeq=425284&siteId=edu> Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Cho, Yeoun-Soon (1995): 한국초등교육의 기원: 상고시대에서 일제시대까지 Genese der koreanischen Schulbildung an Grundschule: von Prähistorie bis Korea unter japanischer Herrschaft. Seoul. Hakjisa

Chung, Chung-Chin (2002a): 특수교사 양성체제의 발전방향 Entwicklungsorientierung des Ausbildungssystems für Sonderpädagoge. In: The Journal of Korean Teacher Education. Vol.19, No.1, 83-111

Chung, Chung-Chin (2002b): 특수교사의 양성체제 Ausbildungssystem der Sonderpädagoge. In: The Journal of Korean Teacher Education. Dokument zur Tagung Vol.- No. 36, 119-161

Chung, Chung-Chin (2006): 초등특수교사 양성 교육과정의 분석과 개선방향 Analysis of the Special Education Teacher Training Programs of elementary School In: The Korean Society of Special Education Vol. 41 No. 1 307-328

Daegu University (2016): 특수교육대학원 전공소개 Information der Fachrichtung der Sonderpädagogik an der Graduate School of Special Education (Online verfügbar unter [http://spedgrad.daegu.ac.kr/hakgwa\\_home/spedgrad/sub.php?menu=page&menu\\_id=1033](http://spedgrad.daegu.ac.kr/hakgwa_home/spedgrad/sub.php?menu=page&menu_id=1033) Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Dankook University (2015): 특수교육대학원 학과/전공 Fachrichtung der Sonderpädagogik an der Graduate School of Special Education (Online verfügbar unter <http://cms.dankook.ac.kr/web/gsedu/-30> Stand: 03.12.2015 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Dankook University (2016): 특수교육대학원 교과과정 Veranstaltungsverzeichnis und Studienverlaufsplan an der Graduate School of Special Education (Online verfügbar unter <http://cms.dankook.ac.kr/web/gsedu/-28> Stand: 10.11.2016 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Do, Jeong-il (2014): 대학교육에서 교양이란 무엇인가. 한겨레 신문 특별기고 Was ist die Allgemeinbildung in der Hochschulbildung? Ein Sonderartikel aus Hankyoreh Zeitung (Online verfügbar unter <http://www.hani.co.kr/arti/opinion/column/625105.html> Stand: 20. 02. 2014)

Erziehungshochschule Busan (2016): 2016 학년도 교육대학원 요람 Veranstaltungsverzeichnis der Graduate School of Education zum Studienjahr 2016 (Online verfügbar unter [http://gs.bnue.ac.kr/dbimage/bnueegs/WebData/down/2016\\_graduate\\_course.pdf](http://gs.bnue.ac.kr/dbimage/bnueegs/WebData/down/2016_graduate_course.pdf) Stand: 30.03.2016 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Erziehungshochschule Cheongju (2016): 초등특수교육전공 Sonderpädagogik für Primarstufe zum Hauptstudienfach an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter <https://cjpg.cje.ac.kr/webService.ptl?ui=S04M020211> Stand: März 2015 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Erziehungshochschule Chinju (2016): 교육대학원 교육과정 Veranstaltungsverzeichnis und Studienverlaufsplan der Graduate School of Education (Online verfügbar unter [http://grad.cue.ac.kr/grad/02sch/sch\\_06.jsp](http://grad.cue.ac.kr/grad/02sch/sch_06.jsp) Stand: Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Erziehungshochschule Chuncheon (2015): 초등특수교육전공 Sonderpädagogik für Primarstufe zum Hauptstudienfach an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter [http://www.cnue.ac.kr/graduate/major/major17\\_2.jsp](http://www.cnue.ac.kr/graduate/major/major17_2.jsp) Stand: März 2015 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Erziehungshochschule Daegu (2014): 교육대학원 전공별 교육과정 편제 및 교과목 개요 Studienverlaufsplan des jeweiligen Studienfachs und dessen Überblick der Veranstaltungen an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter <http://graduate.dnue.ac.kr/> Stand: 24.12.2014 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Erziehungshochschule Daegu (2015): 특수(통합)교육과 Studienschwerpunkt der Sonder- und Inklusionspädagogik zum Lehramt an Grundschule (Bachelorstudiengang) (Online verfügbar unter <http://www.dnue.ac.kr/> Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Erziehungshochschule Gongju (2012): 초등특수교육전공 교육목표 및 교육과정 Ausbildungsziel der Sonderpädagogik für Primarstufe und ihr Studienverlaufsplan an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter <https://www.gjue.ac.kr/gra/sub04/special1.pdf> Stand: 2012 Zuletzt geprüft am 30.09.2016)

Erziehungshochschule Gwangju (2014): 특수통합교육과 교육과정 Studienschwerpunkt der Sonder- und Inklusionspädagogik zum Lehramt an Grundschule (Bachelorstudiengang) (Online verfügbar unter [http://inclusion.gnue.ac.kr/board/list.sko?boardId=inclusion\\_grade&menuCd=BM03001000000&contentsSid=3062](http://inclusion.gnue.ac.kr/board/list.sko?boardId=inclusion_grade&menuCd=BM03001000000&contentsSid=3062) Stand: 20.02.2014 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Erziehungshochschule Gwangju (2016): 초등특수교육전공 Sonderpädagogik für Primarstufe zum Hauptstudienfach an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter <http://old-www.gnue.ac.kr/groups/main/download/15.pdf>)

Erziehungshochschule Gyeongin (2015): 초등특수교육 (석사) Sonderpädagogik für Primarstufe zum Masterstudiengang an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter <http://sub.ginue.ac.kr/graduate/index.html?menuno=2024> Stand: April 2015 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Erziehungshochschule Jeonju (2013): 초등특수교육전공 Sonderpädagogik für Primarstufe zum Hauptstudienfach an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter [http://gs.jnue.kr/board/view.sko?boardId=sa\\_curriculum&boardSid=26&menuCd=SA03002000000&contentsSid=114&orderBy=&startPage=1&searchType=&keyword=&searchStartDt=&searchEndDt=&dataSid=1170](http://gs.jnue.kr/board/view.sko?boardId=sa_curriculum&boardSid=26&menuCd=SA03002000000&contentsSid=114&orderBy=&startPage=1&searchType=&keyword=&searchStartDt=&searchEndDt=&dataSid=1170) Stand: 26.02.2013 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Erziehungshochschule Seoul (2015): 초등특수교육 Sonderpädagogik für Primarstufe an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter <http://grad.snue.ac.kr/area/pdf1/b6.pdf> Stand: März 2015 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Han, Eun-Sook & Kim, Jong-Doo (2003): 사범대학생의 교육만족도에 미치는 영향요인 분석 An Analysis of Influential Factors on College of Education Student's Academic Satisfaction. In: The Journal of Korean Teacher Education Vol. 20 - No. 3 313-335

Han, Ok-Ran (2003): 통합교육의 촉진을 위한 통합학급교사와 특수학급교사의 협력정도와 개선방안 Degree and strategies of cooperation improvements between integration class teachers and special class teachers for the promotion of inclusive education. Department of secondary special education. Graduate School of Special education Konju National University



Heo, Yu-Sung & Lee, Woo-Jin (2011): 예비 일반교사를 위한 교직소양과목으로서 특수교육학 개론 수업에 적합한 내용 탐색 Analysis on the Special Education Introductory Courses for Pre-service General Education Teachers. In: Study of Special Education & Rehabilitation, Science Vol. 50 No. 4 311-330

Hwang, In-Young (2003): 통합교육에 관한 초등학교 일반교사와 특수교사의 인식차이 A Comparative Study of Elementary School Teachers and Special Education Teachers toward Implementation of Integrated Education. Graduate School of Myoung-Ji of University

Hwang, Soon-Ja (2007): 통합교육을 위한 예비초등교사의 직전교육 준비도 연구 A Study of Pre-Elementary Teachers' Levels of Readiness for Integration. In: The Journal of Inclusive Education. Vol.2, No. 1, 117-132

Jang, Nae-Chan (2004): 교사의 직무동기 유발에 미치는 내·외적 보상 요인의 영향 Influences of Intrinsic and Extrinsic Rewards on Teachers' Work Motivation. In: The Journal of Korean Teacher Education. Vol. 21, No. 2, 27-43

Jang, Yu-Jin (2006): 초등특수교사 양성 교육과정 분석. 초등특수교육과와 교육대학 교육대학원을 중심으로 The Critical Review of the Educational Program for the Primary Special Education Teachers. Major in Primary Special Education Graduate School Cheongju National University of Education.

Jeong, Dou-Seon (2011): UN 장애인권리협약이 한국 장애인복지정책에 미치는 영향 The influences of UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on Korea Rehabilitation Policies. Department of Rehabilitation. Graduate School of Korea Nazarene University

Jeong, Yo-II (1999): 선비정신과 선비정신의 문학론 Geist von Seon-Bi und Literaturkritik über Geist von Seon-Bi. Sungkok Gesamtschriften Vol. 30 1. Band, Sungkok-Stiftung für Wissenschaft und Kultur, Seoul

Jo, Yeon-O (2008): 초등학교 통합학급 교사의 통합교육에 대한 태도 유형 The Attitude Type Analysis of Elementary School Inclusive Classroom Teacher on Inclusion for Children with Disabilities. Graduate School of Education of Changwon National University

Joongang Ilbo (2014): 전국 교대, 2015-16 학년도 입학정원 안줄인다 Die Erziehungshochschule planen, die Zulassungsquote für Studienanfänger in den Studienjahren 2015 und 2016 nicht zu verringern (Online verfügbar unter <http://news.joins.com/article/15395085> Stand: 30.07.2014 Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Jung, Young-Ki (2007): 한국 특수교육 양성 및 임용제도 분석 (An) Analysis of The training and employment system for special teachers in Korea. Dissertation der Graduate School of Korea National University of Education

Jung, Dae-Young (2005): 통합교육에서의 주요 쟁점과 실천과제 A Review on controversial issues and practical tasks in inclusive education. In: The Journal of Special Children Education Vol. 7, No.1 21-45

Jung, Dae-Young (2006): 통합교육의 개념과 쟁점 고찰 Review on the Concept and Issues of Inclusive Education In: The Korean Society of Inclusive Education Vol. 1 No. 1 1-22

- Jung, Sun-Hwa (2002): 조선초기 향교의 교육 기능에 관한 연구 A study on the ability of education about Hyang-kyo in early Chosun dynasty. Kyunghee University
- Jung, Tae-Bum (2002a): 교사양성의 방향 및 과제 Orientierung und Aufgabe der Lehrerausbildung. Yang Seo Won. Seoul
- Kang, Jeong-Suk (2007): 장애유아 통합교육에 대한 일반유아 어머니의 인식 조사 연구 A Study on Perception of Mothers with Non-Disabled Children for Disabled Children toward Inclusive Education. Major in Special Education Ajou University
- Kang, Kyung-Suk et al. (2000): 세 학교의 통합교육 운영 사례 Beispiel der inklusiven Bildung von drei Grundschulen. Forschungsbericht von KNISE (Korea National Institute of Special Education)
- Kang, Kyeong-Hwa (2005): 통합교육에 관한 비장애 유아 및 초등학생 어머니의 인식조사 The Study on Perception of Mothers of Elementary School Students and Infants without Disabilities toward Inclusion. Major in Early Childhood Special Education Dankook University
- Kang, Ok-Hwa (2011): Integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Emotional/Behavioral Disorders an deutschen und koreanischen Schulen. Dissertation an der Universität Würzburg
- Kang, So-Hee (2006): 일반유아부모의 통합교육에 대한 인식과 일반유아들의 장애유아 이해 비교 A Study on Perception of Mothers with Non-Disabled Children toward Inclusive Education und Understanding of Non-Disabled Children to Disabled Children. Major in Special Education Ajou University
- Kang, You-Mi (2008): 초등학교 특수학급 교사와 통합학급 교사 간 통합교육을 위한 협력실태 및 개선방안 The actual conditions of cooperation and improvement-plans for the inclusive education between special class teachers and inclusive class teachers in the elementary schools. Graduates school of Chonnam National University
- Kang, Young-Sim & Choi, In-Suk (2003): 통합교육 실행을 위한 교사자질의 중요도와 습득도에 대한 통합학급 교사의 인식 A study on perception of inclusive classroom teacher of teacherp's competencies for working in inclusive education. In: Study of Teacher Education Vol. 20 No. 3 23-38
- Kim, Byeong-Chan (2008): 남한과 북한의 교사양성 과정 비교 연구 A Comparative Study in Pre-Service Teacher Education between South Korea and North Korea. In: Korea Institute for National Unification (Hrsg.): International Journal of Korean Unification Studies Vol. 17 No. 1 143-179
- Kim, Byung-Ha et al. (1997a): 특수학교 교사 양성체제 발전 개선방안. 국립특수교육원 Verbesserungsmaßnahme zur Entwicklung des sonderpädagogischen Lehrerausbildungssystems. Korea Institut for Special Education
- Kim, Byung-Ha (1997b): 특수교육 교사론 Gedanken zum Lehrer für Sonderpädagogik. Universität Daegu, Verlag der Universität Daegu

- Kim, Byung-Ha (1997c): 통합교육을 위한 교사교육의 개선 A Model of Teacher Preparation for the Mainstreaming Education of Children with special Needs in Korea. In: Study of Special Education Vol. 20 No. 1. 23-37
- Kim, Byung-Ha (2006<sup>2</sup>): 특수교육의 역사와 철학 A Historical and Philosophical Foundation of Special Education. Division of Special Education, Press of Daegu University
- Kim, Chul-Soo (2002): 헌법과 교육 Grundgesetz und Bildung. Verlag Bildung und Wissenschaft. Seoul
- Kim, Dong-Ii & Lee, Tae-Soo (2003): 특수교육과의 교육과정 분석 (특수교육교사양성의 질적 제고를 위한 소고) Analysis of the Special Education Program for the Teaching Licensure in Korean Universities. In: The Journal for Special Education. Institute for Special Education of Ewha Womens' University. Vol. 2, No. 2 5-33
- Kim, Eun-Mi (2009): 특수학교 유치부 통합교육 운영 실태 및 문제점에 관한 질적 연구 A Qualitative Study on Current Status and the Problems of Inclusive Education in the Preschool Classes of Special Schools. Major in Early Childhood Special Education Kongju National University
- Kim, Hong-Ju (2004): 통합학급 비장애아동의 장애아동에 대한 인식 및 태도 연구 Study on the acceptance of non-handicapped children toward the handicapped classmates in the inclusive classroom. Major in Special Education Kosin University
- Kim, Hye-Ja (2005): 장애아동 통합교육 현황 및 개선 방안에 관한 연구 Studie der aktuellen inklusiven Bildung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und ihrer Verbesserungsmaßnahme. Masterstudiengang der Universität Daejeon
- Kim, Jae-Kyu et al. (1991): 특수교육 교사양성 교육과정 표준 연구. 교육부 산하 중앙교육심의회 Forschung nach Standards für Studiencurricula der sonderpädagogischen Lehrerausbildung. Koreanisches Bildungsministerium. Seoul
- Kim, Ki-Bong (1984): Studie der Bildungsidee von Hong-Ik-In-Kann. 169-204
- Kim, Ki-Heung (2014): 특수학교에 재직 중인 특수교사들이 바라본 일반학교에서의 통합교육과 특수학교 교육에 대한 인식 The Perceptions of Special School Teachers in regards to Inclusive Education and Special School Education In: The Journal of the Korean Association on Development Disabilities Vol.18 No. 1. 1-26
- Kim, Ki-Tae (1984): 홍익인간의 교육이념에 관한 연구 A Study on the Educational Idea of Hong-Ik-In-Kan. In: The Research Journal von Incheon National University of Education Vol. 18 No. 1 169-204
- Kim, Myung-Soo (2003): 교원 양성체제와 신규임용 Lehrerbildungssystem und neu Einstellungsbedarf. In: The Korea Society for the Study of Teacher Education Vol.- No. 39 29-78
- Kim, Nam-Ji & Han, You-Kyung (2011): 초등학교 담임교사 역할수행의 성차 분석 Elementary Students' perception of Gender Differences in Role Performance of Teachers. In: Journal of educational studies Vol. 42. No. 1 51-76

- Kim, Ra-Kyoung (2001): 협력교수가 일반아동과 학습장애아동의 사회과 학업성취 및 학습태도에 미치는 영향 Influences of Co-Teaching on Achievement of Social Studies and Learning Attitudes of Student with Learning disability and without disability. Major in Special Education Ewha Womans University
- Kim, Seung-Kook (1995): 특수교육교사 양성체제 및 교육과정 개선 방안. 국립특수교육원 세미나 자료집 Reform der Struktur und Curricula für sonderpädagogische Lehrerbildung. In: Sammlung für Seminar von Korea Institute for Special Education. Vol. 1995 No.-. 13-40
- Kim, Seung-Kook et al. (1998): 특수교사 양성을 위한 교육과정 개발 연구 Forschungsstudie zum neuen Entwurf des Ausbildungscurriculums für Sonderpädagogen. In: Children with special education needs. Vol. 7 No.1-41
- Kim, Song-Il (1988): Politische Bildung in Deutschland und Korea. Königshausen & Neumann. Würzburg
- Kim, Sung-Ae et al. (2001): 한국재활복지대학의 효율적인 운영지원 모형연구. 통합교육 환경에서의 장애학생지원 Studie des effektiven Unterstützungsmodells für koreanische staatliche Hochschule für Rehabilitation und Welfare. Unterstützung der Studenten mit Förderbedarf in der inklusiven Hochschulbildungsumgebung. (Dieses Forschungsprojekt wurde vom koreanischen Bildungsministerium beauftragt.)
- Kim, Won-Jong (2009): 특수교육교원 양성 및 수급의 문제점과 개선방안 Ausbildung und Bedarf bzw. Angebot der Sonderpädagoge und Lösungsmaßnahme. In: The Korean Society of Special Education. Frühlingstagung zum 2009 77-98
- Kim, Won-Kyung et al. (2010): 특수교육법 해설 Special Education Law. Kyoyook Kwahaksa. Pajusi Gyeonggido
- Kim, Woo (2009): 특수교육 보조 인력의 활용 및 관리 Management der Unterstützungskraft zur sonderpädagogischen Förderung. In: KNISE (Hrsg.): Fort- und Weiterbildungskurs – Bericht der Schulaufsicht und Unterstützung der sonderpädagogischen und inklusiven Förderung. 111-118
- Kim, Young-Hee (1980): 한국특수교육교사 양성에 있어서의 문제점과 그 해결책에 관한 연구 Forschung über Problem der koreanischen Lehrerbildung und ihre Lösung. Major in Pädagogik Ewha Womans University
- Kim, Young-Sook (2001): 새로운 입시 방향의 모색 Überlegung der neuen Orientierung zum Zulassungsverfahren zum Studienplatz. In: Journal of Student Guidance Vol.- No. 5 117-130. Student Guidance Institute Chongshin University
- Kim, Young-Wook (1995): 조기 특수교육 교사 양성 제도의 개선 방안. 특수교육장애아동연구 제4집 Entwurf des sonderpädagogischen Lehrerbildungssystems für Elementarbereich. In: Forschung der Kinder mit Förderbedarf für sonderpädagogische Förderung Vol. 4, Verlag der University Dankook 51-67

Kim, Young-Wook (2002): 특수교육 교원 양성의 표준적 모형 연구 Forschung des Standardmodells für universitäre Ausbildung der Sonderpädagoge. In: Korean Journal of Special Education Vol. 37, No.1 101-130

Kim, Young-Woo (1992): 한국 교사교육정책의 역사적 평가 The Historical Evaluation of Korean Teacher's Educational Policy in Korea In: The Korean Society for History of Education. Vol. 14 No. 131-167

Kongju National University (2016): 2016 학년도 특수교육대학원 교육과정(안) Veranstaltungsverzeichnis und Studienverlaufsplan an der Graduate School of Special Education zum Studienjahr 2016 (Online verfügbar unter <https://special.kongju.ac.kr/main/editor/editor.php?mid=92&no=24> Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Koreanisches Bildungsministerium (1997): 제 1 차 장애인복지발전 5 개년 계획 Der erste Fünfjährige Entwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung (1998-2002) (Stand: 11.12.1997)

Koreanisches Bildungsministerium (2003): 제 2 차 장애인복지발전 5 개년 계획 Der zweite Fünfjährige Entwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung (2003-2007) (Stand: 19.02.2003)

Koreanisches Bildungsministerium (2005): 특수교육 연차보고서 Jahresbericht der sonderpädagogischen Förderung zum 2005 (Stand: September 2005)

Koreanisches Bildungsministerium (2008): 유·초·중등·특수교사자격취득을 위한 세부기준 (교육부고시 제 2008-119 호) Kriterien zum Zertifikatserwerb der Lehrbefähigung für Lehrämter an Kindergarten, Grund-, Mittel-, Ober- und Sonderschule (Mitteilung des koreanischen Bildungsministeriums Nr. 2008-119 (Online verfügbar unter <http://www.law.go.kr/LSW/admRulInfoP.do?admRulSeq=586> Stand: 01. 08. 2008 Zuletzt geprüft am 29. 07. 2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2008): 제 3 차 장애인복지발전 5 개년 계획 (2008-2012) (Online verfügbar unter [http://www.ableinfo.co.kr/new\\_ableinfo/activite/library\\_view.php?catCode=1014&allsearch=&range=&size=10&searchValue=&align=&orderby-kind=&page=2&lib\\_code=1702&no=199&PHP-SESSIONID=a490c17ed617756a1a68f8552da2f934&ckattempt=1#](http://www.ableinfo.co.kr/new_ableinfo/activite/library_view.php?catCode=1014&allsearch=&range=&size=10&searchValue=&align=&orderby-kind=&page=2&lib_code=1702&no=199&PHP-SESSIONID=a490c17ed617756a1a68f8552da2f934&ckattempt=1#) Stand: 06.08.2008 Zuletzt geprüft am 29. 07. 2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2010): 특수교육 연차보고서 Jahresbericht der sonderpädagogischen Förderung zum 2010 (Online verfügbar unter <http://www.moe.go.kr/web/100067/ko/board/view.do?bbsId=319&boardSeq=14525> Stand: September 2010 Zuletzt geprüft am 29. 07. 2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2011): 특수교육 연차보고서 Jahresbericht der sonderpädagogischen Förderung zum 2011 (Online verfügbar unter <http://www.moe.go.kr/newsearch/search.jsp#>; Stand: 01.09.2011 Zuletzt geprüft am 10.01.2017)

Koreanisches Bildungsministerium (2011): 유치원 및 초등·중등·특수학교 등의 교사자격 취득을 위한 세부기준 (시행 2011. 3. 2) Mitteilung der Kriterien zum Erwerb des Lehrbefähigungszertifikats an Elementar-, Primar- und Sekundarstufe bzw. Sonderschulen. (Stand: 02.03.2011) (Online verfügbar unter <http://www.lawnb.com/data/Focuslawdata/lawnbfocusB00029762021.pdf> Zuletzt geprüft am 12.10.2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2013): 제 4 차 특수교육발전 5 개년 계획 Fünfjähriger Entwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung (2013-2017) (Online verfügbar unter <http://www.moe.go.kr/web/100067/ko/board/view.do?bbsId=319&mode=view&boardSeq=50466> Stand: August 2013 Zuletzt geprüft am 29.07.2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2013): 2013 간추린 교육통계 Brief Statistics on Korean Education (Stand: Oktober 2013) (<http://kess.kedi.re.kr/eng/publ/view;jsessionid=4Z59Pt3JfiCJf-Tat1m7mpXDj5LVe6gPc1wPsasrEDNoisxo1gewPAm35D5QG9f2H?survSeq=2013&menuSeq=3894&publSeq=4&itemCode=02&menuId=0&language=en#> Zuletzt geprüft am 14.10.2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2014): 특수교육 연차보고서 Jahresbericht der sonderpädagogischen Förderung zum 2014 (Online verfügbar unter <http://www.moe.go.kr/web/100067/ko/board/view.do?bbsId=319&boardSeq=57051&mode=view> Stand: 07.10.2014 Zuletzt geprüft am 28.09.2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2015): 교원자격검정실무편람 Ordnung und Vorschrift für Lehrerbildung und Lehrbefähigungszertifikat (Online verfügbar unter <http://www.moe.go.kr/web/100081/ko/board/view.do?bbsId=329&boardSeq=58476&mode=view> Stand: Januar 2015 Zuletzt geprüft am 05.10.2016)

Koreanisches Bildungsministerium et al. (2015a): 장애대학생 교육복지 지원 우수 사례집 Fallbericht über Bildungsunterstützung für Student mit Behinderung zum Studium (Stand: Mai 2015)

Koreanisches Bildungsministerium (2015b): 특수교육 연차보고서 Jahresbericht der sonderpädagogischen Förderung zum 2015 (Online verfügbar unter <http://www.moe.go.kr/web/100067/ko/board/view.do?bbsId=319&boardSeq=61158&mode=view> Stand: September 2015 Zuletzt geprüft am 29. 07. 2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2016): 특수교육 연차보고서 Jahresbericht der sonderpädagogischen Förderung zum 2016 (Online verfügbar unter <http://www.moe.go.kr/web/110501/ko/board/view.do?bbsId=348&boardSeq=64227> Stand: September 2016 Zuletzt geprüft am 11.07.2017)

Koreanisches Bildungsministerium (2016): 학교생활기록부 Gesamtzeugnis des Schullebens der Schüler (Online verfügbar unter <http://www.moe.go.kr/web/100012/ko/board/view.do?bbsId=316&boardSeq=63130> Stand: 10.05. 2016 Zuletzt geprüft am 10.11.2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2016): 보도자료. 2015 교원양성기관 평가 결과 발표 Pressemitteilung. Veröffentlichung des Evaluationsergebnis der Lehrerausbildungseinrichtung (Online verfügbar unter <http://www.moe.go.kr/web/100026/ko/board/view.do?bbsId=294&boardSeq=62676> Stand: 23.03.2016 Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2016): 고등교육법 Hochschulbildungsgesetz (<http://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9%EA%B3%A0%EB%93%B1%EA%B5%90%EC%9C%A1%EB%B2%95> Stand: 23.06.2016 Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Koreanisches Bildungsministerium (2016): 2017 학년도 대학입학전형 기본사항 Verzeichnis des Zulassungs- bzw. Auswahlverfahrens zum Studienjahr 2017 (Online verfügbar unter <http://www.moe.go.kr/web/110502/ko/board/view.do?bbsId=349&boardSeq=62570> Zuletzt geprüft am 16.08.2016)

Korea Disabled People's Development Institute (2013): 교육에서의 장애차별 예방 메뉴얼 Index der Maßnahme und Prävention gegen Benachteiligung und Diskriminierung der Schüler mit Behinderung zur inklusiven Bildung (Online verfügbar unter [https://www.koddi.or.kr/data/research01\\_view.jsp?brdNum=7400626&brdTp=&searchParamUrl=brdType%3DRSH%26amp%3BbrdRshYnData%3Ddata%26amp%3BselBrdProgSt%3D%26amp%3Bpage%3D4%26amp%3BsearchKeyword%3D%26amp%3BpageSize%3D20%26amp%3BsearchType%3D%26amp%3BbrdTp%3D](https://www.koddi.or.kr/data/research01_view.jsp?brdNum=7400626&brdTp=&searchParamUrl=brdType%3DRSH%26amp%3BbrdRshYnData%3Ddata%26amp%3BselBrdProgSt%3D%26amp%3Bpage%3D4%26amp%3BsearchKeyword%3D%26amp%3BpageSize%3D20%26amp%3BsearchType%3D%26amp%3BbrdTp%3D) Stand: 30. 09. 2013 Zuletzt geprüft am 30. 06. 2016)

Korea Educational Development Institute (2003): OECD 교원정책 검토사업 참여와 시사점 분석을 위한 정책연구 Verwaltungsforschung für Lehrerbildungspolitik im Rahmen des Projekts Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers von OECD (Dieses Forschungsprojekt wurde vom koreanischen Bildungsministerium beauftragt.) (Online verfügbar unter [http://oecd.kedi.re.kr/FileRoot/LuBoard/B\\_DATA/Files/B\\_DATA0000013501F.pdf](http://oecd.kedi.re.kr/FileRoot/LuBoard/B_DATA/Files/B_DATA0000013501F.pdf) Zuletzt geprüft am 29.09.2016)

Korea Educational Development Institute (2014): 2014 년 하반기 유초중등 학교교육통계 Statistik der Schulbildung für Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I II zum Jahr 2014 (Online verfügbar unter <http://std.kedi.re.kr/mobile/post/6647592?> Stand: 01.10.2014 Zuletzt geprüft am 07.02.2017)

Korea Educational Development Institute & Korea Education Statistics Service (2015): 2015 유초중등 학교급별 개황 Stand der Schülerzahlen in Schulen zum 2015 (Elementar-, Primar- und Sekundarbereich) (Stand: 2015) (Online verfügbar unter <http://cesi.kedi.re.kr/index> Zuletzt geprüft am 28.10.2016)

Korea Education Research Information Service (2006): 1995.5.31 교육개혁위원회의 교육개혁과 향후 교육개혁의 방향 Bildungsreform 1995.5.31 und ihre Orientierung in die Zukunft von Ausschuss der Bildungsreform (Stand: Juli 2006) Im Druck

Korea Immigration Service Ministry of Justice (2014): 2013 출입국·외국인정책 통계연보 Jahresstatistik für Immigration und Ausländer in Korea zum 2013 (Stand 29. 05. 2014)

Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2014): 공립 유치원·초등학교·특수학교(유치원·초등)교사 임용시험 문제 Fragebogen der ersten staatlichen Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen (Lehramt an Grundschule und Lehramt für Sonderpädagogik für Primarstufe) (Online verfügbar unter <http://www.kice.re.kr/boardCnts/list.do?boardID=1500213&searchStr=&m=030307&s=kice> Stand: 25.11.2013 Zuletzt geprüft am 09.11.216)

Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2015a): 공립 유치원·초등학교·특수학교(유치원·초등)교사 임용후보자 선정경쟁시험 Übersicht über Aufnahmeprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Kindergarten, Grundschule, Sonderschule: Elementar- und Primarbereich) (Online verfügbar

unter <http://www.kice.re.kr/sub/info.do?m=010603&s=kice#tablink> Stand: 25.11.2014 Zuletzt geprüft am 13.10.2016)

Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2015b): 공립 유치원·초등학교·특수학교(유치원·초등)교사 임용시험 문제 Fragebogen der ersten staatlichen Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen (Lehramt an Grundschule und Lehramt für Sonderpädagogik für Primarstufe) (Online verfügbar unter <http://www.kice.re.kr/boardCnts/view.do?boardID=1500213&boardSeq=5002652&lev=0&m=030307&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=kice> Stand: 25.11.2014 Zuletzt geprüft am 09.11.2016)

Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2016): 공립 유치원·초등학교·특수학교(유치원·초등)교사 임용시험 문제 Fragebogen der ersten staatlichen Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen (Lehramt an Grundschule und Lehramt für Sonderpädagogik für Primarstufe) (Online verfügbar unter <http://www.kice.re.kr/boardCnts/list.do?boardID=1500213&searchStr=&m=030307&s=kice> Stand: 21.11.2015 Zuletzt geprüft am 09.11.2016)

Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2016): 대학수학능력시험개요 Information of College Scholastic Ability Test (Online verfügbar unter <http://www.suneung.re.kr/sub/info.do?m=0101&s=suneung> Zuletzt geprüft am 16.08.2016)

Koreanisches Kultus- und Bildungsministerium (1958): 문교개관 Überblick der Kultur und Bildung. Seoul

Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2017): 공립 유치원·초등학교·특수학교(유치원·초등)교사 임용시험 문제 Fragebogen der ersten staatlichen Aufnahmeprüfung an öffentlichen Schulen (Lehramt an Grundschule und Lehramt für Sonderpädagogik für Primarstufe) (Online verfügbar unter <http://www.kice.re.kr/boardCnts/list.do?boardID=1500213&searchStr=&m=030307&s=kice> Stand: 21.11.2016 Zuletzt geprüft am 31.01.2017)

Koreanisches Kultus- und Bildungsministerium (1980): 한국 교육 30년 Dreißigjähre koreanische Bildung. Eine Publikation von Bildungsrat für Dreißigjähre der koreanischen Bildung. Seoul

Korea Ministry of Health and Welfare (2015): 통계로 보는 사회보장 Social Security Factbook 2014 (Stand: 24.06.2015) (Online verfügbar unter [http://www.mohw.go.kr/front\\_new/gm/sgm0601vw.jsp?PAR\\_MENU\\_ID=13&MENU\\_ID=1304020608&page=1&CONT\\_SEQ=301120](http://www.mohw.go.kr/front_new/gm/sgm0601vw.jsp?PAR_MENU_ID=13&MENU_ID=1304020608&page=1&CONT_SEQ=301120) Zuletzt geprüft am 09.12.2016)

Korea Ministry of Culture, Sport and Tourism (2011): 2011 한국의 종교 현황 Stand der Zugehörigkeit einer Religionsgemeinschaft in Korea (Stand: 18.12.2012) (Online verfügbar unter [http://www.mcst.go.kr/web/s\\_data/research/researchView.jsp?pSeq=1172](http://www.mcst.go.kr/web/s_data/research/researchView.jsp?pSeq=1172) Zuletzt geprüft am 21.10.2016)

Korea National Institute for Special Education (2012): 2012 년 특수교육 연차보고서 Jahresbericht der sonderpädagogischen Förderung zum 2012 (Online verfügbar unter <http://www.nise.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=139&boardSeq=69319&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=6&s=nise&m=0103&opType=N> Stand: September 2012 Zuletzt geprüft am 07.03.2017)



Korea National Institute for Special Education & Korea National University of Welfare (2013): 장애대학생 도우미 교육 프로그램 Bildungsprogramm für Helfer für Student mit Behinderung (Stand: Juli 2013)

Korea National University of Education (2015): 교육대학원 소개 Information der Graduate School of Education (Online verfügbar unter [http://www.knue.ac.kr/icons/app/cms/?html=/home/uni\\_g2.html&shell=/index.shell:61#](http://www.knue.ac.kr/icons/app/cms/?html=/home/uni_g2.html&shell=/index.shell:61#) Stand: Feb. 2015 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Korea National University of Education (2016): 2016 학년도 한국교원대학교 교육대학원 교육과정 안내서 Einleitung zum Studienverlaufsplan der Korea National University of Education an der Graduate School of Education zum Studienjahr 2016 (Online verfügbar unter <http://book.knue.ac.kr/Viewer/ATGER3KBSMYD> Stand: Feb. 2016 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Korea Statistical Information Service (2016): 행정구역(시군구)별 주민등록인구 Bevölkerung der jeweiligen Verwaltungsgebiete (Stand: Juli 2016) (Online verfügbar unter [http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT\\_1B04006&vw\\_cd=&list\\_id=&scrId=&seqNo=&lang\\_mode=ko&obj\\_var\\_id=&itm\\_id=&conn\\_path=K1&path=](http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_1B04006&vw_cd=&list_id=&scrId=&seqNo=&lang_mode=ko&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=K1&path=) Zuletzt geprüft am 21.10.2016)

Korea University Education Institut (2014): 한국대학평가원 주요 현황 Aktueller Zustand des Evaluationssinstituts von koreanischer Hochschule (Online verfügbar unter [http://eval.kcue.or.kr/intro/intro\\_2.php](http://eval.kcue.or.kr/intro/intro_2.php) Stand: 10.09.2014 Zuletzt geprüft am 13.11.2016)

Kwon, Soo-Jin (2014): 재수 권하는 사회. 더 나은 대학생이 되기 위한 선택 Gesellschaft, in der Schulabsolventen zur wiederholten Teilnahme an CAST (College Scholastic Ability Tests) gezwungen werden, um bessere Leistungsnoten zu erzielen (Online verfügbar unter [http://www.hanyang.ac.kr/web/www/special1?p\\_p\\_id=newsView\\_WAR\\_newspportlet&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_count=1&\\_newsView\\_WAR\\_newspportlet\\_sCurPage=41&\\_newsView\\_WAR\\_newspportlet\\_sIsMyMessage=0&\\_newsView\\_WAR\\_newspportlet\\_action=view\\_message&\\_newsView\\_WAR\\_newspportlet\\_messageId=13684&\\_newsView\\_WAR\\_newspportlet\\_sOwnerId=0](http://www.hanyang.ac.kr/web/www/special1?p_p_id=newsView_WAR_newspportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_newsView_WAR_newspportlet_sCurPage=41&_newsView_WAR_newspportlet_sIsMyMessage=0&_newsView_WAR_newspportlet_action=view_message&_newsView_WAR_newspportlet_messageId=13684&_newsView_WAR_newspportlet_sOwnerId=0) Stand: 20.03.2014 Zuletzt geprüft am 10.11.2016)

Landesregierung Gyeonggi-Do (2013): 경기도 장애인 차별금지 및 인권보장에 관한기본계획 Entwicklungsplan des Diskriminierungs- und Benachteiligungsverbots gegen Menschen mit Behinderung bzw. Schutz derer Menschenrecht in Gyeonggi-Do (Online verfügbar unter <http://www.gg.go.kr/archives/2155461> Stand: Feb. 2013 Zuletzt geprüft am 29. 07. 2016)

Lee, Beom-Seong (2003): Die politische Leistung der evangelikalen Kirchenführer in Korea: der Beitrag der koreanischen Kirche zum nationalen Wiedervereinigungsgedanken vor dem Hintergrund der Erfahrung aus der japanischen Besatzungszeit von 1910 - 1945 ; (die protestantische Kirchengeschichte in Korea von 1832 bis 1945). Nürnberg. Verlag für Theologie und Religionswissenschaft

Lee, Dae-Sik (2007): 성공적인 통합교육에 필요한 일반교육의 조건 Conditions of General Education for successful Inclusive Education. In: The Journal of Inclusive Education. Vol. 2, No. 1, 1-27

Lee, Eun-Kyoung (2009): Das Erziehungsfieber als Merkmal der koreanischen Lernkultur. Analysen zu den Determinanten für die Spitzenposition der koreanischen SchülerInnen in der internationalen PISA-Studie unter besonderer Berücksichtigung außerschulischer Einflussfaktoren (Nachhilfeunterricht und Bildungsaspiration der Mütter). Eberhard Karls Universität Tübingen

Lee, Hae-Gyun (2003): 특수교육 교사의 수행능력에 대한 분석적 고찰 The Analytical Review on the Special Education Teachers' Competencies, In: The Journal of Special Education: Theory and Practice. Heft 4. 427-443

Lee, Hea-Suk (2004): 장애아동 통합교육에 대한 초등학교 교사의 인식 A study of elementary school teacher` awareness on the integrated schooling for the disabled children on the basis of questionnaire. Major in Child Welfare Woosuk University

Lee, Hyun-Myung & Shim, Young-Taek (2012): 교육대학교-부설초등학교 간 PDS(교사전문성개발체제) 협력에 관한 인식과 실태조사: 교육대학교 교수를 중심으로 Bewusstsein und Realitätsforschung über Kooperation des professionalen Entwicklungssystems zwischen Erziehungshochschule und Grundschule von ihrer Zusatzeinrichtung, zum Mittelpunkt: Professor der Erziehungshochschule. Studie über Bildung und Kultur. Jg 18, Heft 4. 29-62

Lee, Min-Ju (2001): 초등학교 일반학급 아동과 학부모의 통합교육 경험 유무에 따른 장애 아동 수용 태도 비교 Comparison of The Attitudes to The Reception of Handicapped Children in Class depending on Experience in Inclusive Class by Elementary School Children and Their Parents. Major in Elementary Special Education Incheon national university of education

Lee, Ryun (2010): 다문화가정 자녀에 대한 초등학생의 인식도 차이와 다문화교육의 개선방안 연구 The Difference of Schoolchild's Perceives for Children of Multi-culture Family and Developmental Direction of Multi-culture Educations. Master's Thesis at Graduate School of Lifetime Multicultural Education at Kyonggi University

Lee, Seung-Gu (2011): 수학과 학급 차원 또래교수가 초등 통합학급 학생들의 수학 학습태도와 수학 학업성취도에 미치는 영향 The Effects of Classwide Peer Tutoring on the Students` Mathematics Learning Attitudes and Achievement at an Inclusive Elementary Class. Major in Special Education Ewha Womans University

Lee, Young-Hee (2009): 예비 초등, 특수교사의 통합교육에 관한 인식 비교 연구 A comparative study in cognition for integrated education with preliminary elementary school teachers and preliminary special education teachers. Major in Special Education for Elementary School. Chuncheon National Universtiy of Education

Lee, Won-Jae (2006): 장애아동 통합교육에 대한 일반 초등학교 교사의 인식 연구 Awareness of elementary school teachers of inclusive education. Graduates school of Ajou University

Lim, Hu-Nam (2003): 한국 근대초등교원의 양성 The Fostering of the Primary School Teachers in Modern Korea. In: The Journal of Korean Teacher Education Vol. 20. No. 1, 269-291

Maeng, Jung-Im (2006): 장애아동의 통합교육에 대한 학교관리자와 교사의 인식 비교 A comparative study in cognition for inclusive education between school principal and teacher. Graduate School of Ajou University

Noh, Gun-Sook (2009): 초등학교 교사의 통합교육에 대한 인식 Awareness of Elementary School Teachers toward Implementation of Integrated Education. Department of Special Education Graduate School of Kong-Ju National University

Noh, Kwan-Bum (2010): 대학 교양교육 진흥을 위한 정책 제언 Verwaltungsmaßnahme zur Förderung der Allgemeinbildung der Universität. National Research Council for Economics, Humanities and Social Sciences (Hrsg.) (Stand: Februar 2010) Drucksache

Oh, Won-Seok (2011): 통합학급 구성원의 통합교육태도 관련 변인 간 관계 모형 개발 Development of the relationship model among variables of Inclusive classroom members' attitudes towards inclusive education. In: The Journal of Special Children Education. Vol.13, No.2, 289-314

Park, Seok-II (2010): 일반교사 양성과정에서 특수교육과 관련된 교과목 및 교직소양 과목 운영의 실태 Current-status of courses or curriculum on exceptional children for preservice general education teachers. Major in Special Education. Chosun University

Park, Seung-Hee (2003): 한국 장애학생 통합교육 Korean Inclusive Education. Kwahaksa. Pasusi Gyeonggido

Park, Soon-Gil & Park, Jeoung-Sun (2007): 지체부자유학생에 대한 또래학생들의 장애 태도 연구 Attitudes of Peers toward Students with physical Disability in Middle School. In: The Journal of Special Children Education. Vol. 9 Nr.1 113-130

Park, Yung-Keun et al. (2013): 논의를 강조한 탐구 학습법에 따른 초등학교 통합학생의 과학과 수학 학업 성취도 및 비판적 사고력과의 관계 분석 The Effectiveness of Argument-Based Teaching & Learning Approach for Improving the Science and Math Ability and the Relation of critical Thinking Ability to the Science and Math Ability of Elementary Students with Special Needs. In: Journal of Special Education & Rehabilitation Science Vol. 52 No. 4 411-433

Pusan National University (2016): 교육대학원 특수교육전공 Studium der Sonderpädagogik an der Graduate School of Education (Online verfügbar unter <http://gsedu.pusan.ac.kr/> Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Seo, Hee (2009): 통합교육과 분리교육에 대한 장애학생 학부모의 인식 연구. 서울시 특수학교를 중심으로 A Study on Parents's perception of students with Disabilities on Inclusive education and segregation. Centering on Special Schools in Seoul. Major in Educational Administration Ewha Womans University

Seoul National University (2015): 일단락된 기성회비 논란, 한숨 돌린 국공립대와 여전한 학생 부담 Eklat wegen Studiengebühren: Erleichterung für die staatliche Hochschule, erhöhter Leidensdruck bei den Studenten (Online verfügbar unter <http://www.snunews.com/news/article-View.html?idxno=14546> Stand: 20.02.2015 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Shin, Chang-Ho (2003): 교육이념으로서 홍익인간에 대한 비판적 검토 A Critical Review on the Hong-Ik-In-Kan as an Educational Idea. In: The Korea educational review Vol. 9 No. 1 51-69

Son, Bok-Sun (2003): 장애이해 프로그램 적용이 비장애아동의 장애아동에 대한 태도에 미치는 영향 Effect of Handicap-Understanding Program on Non-handicapped Children's Attitude to Handicapped Children. Major in Special Education. Jeonju University

University News Network (2015): 국립대 기성회비 폐지 후폭풍 Nach der Abschaffung des Studienbeitrags der staatlichen Hochschule (Online verfügbar unter <https://news.unn.net/news/article-View.html?idxno=144934> Stand: 01.03.2015 Zuletzt geprüft am 14.11.2016)

Verband der Lehrer für Sonderpädagogik (1991): 우리나라 특수교육교사 자격기준 개선에 관한 제안 Ein Vorschlag zur Verbesserung der Lehrbefähigung/des Lehrzertifikats für Sonderpädagogen in Korea (Online verfügbar unter <http://www.cowalknews.co.kr/news/article-View.html?idxno=1383> Stand: 01.05.2016 Zuletzt geprüft am 15.11.2016)

Yang, Jung-Ho (2005): 대학생의 전공만족도에 대한 연구 Untersuchung nach Zufriedenheit des Studiums von Studenten. Major in Education. Sungkyunkwan University

Yi, I (1924): (원본) 소학집주 (Original) (Sohak Chipju) Collected Commentaries of Elementary Learning. In: Unbekannte (Hrsg.): Sammelband. Seoul

Yoon, Jeom-Ryoung et al. (2003): 특수학교 교사자격 및 양성체제 개선 방안 연구. 교육인적자원부 정책연구과제 2003-9 Forschung der Verbesserung zum sonderpädagogischen Lehrbefähigungszertifikat bzw. Lehrerausbildungssystem. Bericht der bildungspolitischen Forschungsaufgabe 2003-9. Beauftrag vom koreanischen Bildungsministerium.

Yoon, Soo-Kyung (2013): 대학교육성과 영향요인 분석 An Analysis on Factors Influencing Higher Education Performance: Focused on KEEP Data (1-7<sup>th</sup>), Ewha Womans University

You, Ju-Youn (2009): 장애유아통합교육에서의 특수교사 협력 현황 및 기대 Present Status of Special Education Teachers Cooperation and Expectations for Cooperation in Inclusive Education of Handicapped Preschoolers. Major in Early Childhood Education. Ewha Womans University

Yun, Kyoung-Lyoun (2005): 18세기 조선의 서당교육 The 18<sup>th</sup> Century's Seo-Dang Education in Chosun Dynasty. Konkuk University

## Abbildungsverzeichnis

ABB. 1 ASPEKTE INTERNATIONAL VERGLEICHENDER HEIL- UND SONDERPÄDAGOGIK (BÜRLI 2006, 34) .....	11
ABB. 2 EDUCATION THROUGH THE INCLUSION LENS (LINDMEIER 2009, 423 IN ANLEHNUNG AN UNESCO (2005, 27)).....	19
ABB. 3 INKLUSIONSBERATUNG AM SCHULAMT IN BAYERN (EBD.) (STAND: 2016) .....	31
ABB. 4 FORMEN INKLUSIVER BILDUNG MIT SONDERPÄDAGOGISCHEN UNTERSTÜTZUNGSDIENSTEN (VGL. JUNG, D-Y 2005) .....	45
ABB. 5 AUFGABE UND FUNKTION DER SONDER- UND INKLUSIONSKLASSE IN DER REGELSCHULE (VGL. KANG, K-S ET AL. 2000, 70).....	46
ABB. 6 BILDUNGSRICHTUNG UND ZIELSETZUNGEN DES ZWEITEN SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERPLANS (VGL. KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2003, 47F; VGL. PARK, S-H 2003, 571).....	106
ABB. 7 GRUNDSTRUKTUR DES BILDUNGSWESENS IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK 2014, 32) .....	146

ABB. 8 GRUNDSTRUKTUR DES BILDUNGSWESENS IN KOREA (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2013, 61) .....	151
ABB. 9 AUSBILDUNGSSTÄTTEN UND HOCHSCHULEN FÜR HEIL- UND SONDERPÄDAGOGIK BZW. INKLUSIONSPÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND (STAND: SEPTEMBER 2014) .....	154
ABB. 10 HOCHSCHULEN FÜR LEHRAMT AN GRUNDSCHULEN IN DEUTSCHLAND (STAND: SEPTEMBER 2014) .....	160
ABB. 11 HOCHSCHULEN FÜR STUDIUM DER SONDERPÄDAGOGIK IN KOREA (SEPTEMBER 2014).....	201
ABB. 12 VERTEILUNG DER ERZIEHUNGSHOCHSCHULEN UND PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN FÜR LEHRAMT AN GRUNDSCHULEN IN KOREA (STAND: SEPTEMBER 2014) .....	208
ABB. 13 KRITERIEN DES BAYERISCHEN UND KOREANISCHEN BILDUNGSKONZEPTES UND DER INKLUSIONSORIENTIERTEN LEHRERBILDUNG .....	263

### Tabellenverzeichnis

TAB. 1 FRAGESTELLUNG SCHWERPUNKT- UND HANDLUNGSTHEMEN DES JEWEILIGEN KAPITELS .....	14
TAB. 2 ELEMENTARENNTNISSE ÜBER BAYERN UND SÜDKOREA (STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND LÄNDER 2011 UND 2016; KOREA MINISTRY OF CULTURE, SPORT AND TOURSIM 2011; KOREA STATISTICAL INFORMATION SERVICE 2016).....	16
TAB. 3 PFLICHTVERANSTALTUNGEN ZUR INKLUSION IN DER LEHRERBILDUNG IN DEUTSCHLAND (STAND: APRIL 2015) (BERTELSMANN STIFTUNG ET AL. 2015) .....	25
TAB. 4 SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG IN FÖRDERSCHULEN UND REGELSCHULEN IN BAYERN UND DEUTSCHLAND ZUM SCHULJAHR 2013/14 (KMK 2014B, C) .....	34
TAB. 5 INKLUSIONS- UND EXKLUSIONSANTEILE ZWISCHEN 2008/09 UND 2013/14 IN BAYERN UND DEUTSCHLAND (KLEMM 2013, 8; KMK 2014A, B, C; WOCKEN 2014, 84F; DWORSCHAK 2015, 8).....	35
TAB. 6 FÖRDERQUOTE (BZW. INKLUSIONS- UND EXKLUSIONSQUOTE) ZWISCHEN 2008/09 UND 2013/14 IN BAYERN UND DEUTSCHLAND (EBD.) ....	36
TAB. 7 DER BEGRIFF DER INTEGRATION UND INKLUSION IN KOREA (VGL. JUNG, D-Y 2006, 6).....	39
TAB. 8 ENTWICKLUNG DER BEGRIFFLICHKEITEN VON INTEGRATION UND INKLUSION (VGL. EBD.) .....	40
TAB. 9 BEGRIFFLICHE VERÄNDERUNGEN IN DER SONDERPÄDAGOGISCHEN UND INKLUSIVEN BILDUNG IM KOREANISCHEN FÖRDERGESETZ FÜR SONDERPÄDAGOGIK (FÖRDERGESETZ FÜR SONDERPÄDAGOGISCHE BILDUNG UND ERZIEHUNG 1994; SONDERPÄDAGOGISCHES BILDUNGSGESETZ FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNG .....	40
TAB. 10 ENTWICKLUNG DER ANZAHL DER SONDERSCHULEN UND SCHÜLER MIT FÖRDERBEDARF VON 1962 BIS 2015 (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2005, 4; 2010, 17; 2015, 6) .....	41

TAB. 11 ENTWICKLUNG DER ANZAHL DER SONDER-/INTEGRATIONSKLASSE UND DER SCHÜLER MIT FÖRDERBEDARF DER SONDER-/ INKLUSIONSKLASSE DER REGELSCHULE (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2005, 5; 2010, 14; 2015, 6) .....	43
TAB. 12 STRUKTUR, AUFGABE UND FUNKTION DES UNTERSTÜTZUNGSZENTRUMS FÜR SONDERPÄDAGOGISCHE UND INKLUSIVE FÖRDERUNG IN KOREA (VGL. KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2015, 56) .....	49
TAB. 13 FORT- UND WEITERBILDUNGSSTAND DES REGELSCHULLEHRERS ZUR INKLUSIVEN BILDUNG (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2015, 38) .....	51
TAB. 14 SCHÜLERZAHLEN NACH FÖRDERSCHWERPUNKT UND (VOR-)SCHULBEREICH DER SONDER- UND REGELSCHULEN (STAND: APRIL 2015) (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2015, 6) .....	52
TAB. 15 VERTEILUNG VON INKLUSION UND EXKLUSION BEI SCHÜLERN MIT BEHINDERUNG IN KOREA (KOREA NATION INSTITUTE FOR SPECIAL EDUCATION 2015, 3).....	54
TAB. 16 FÖRDERQUOTE (INKLUSIONS- UND EXKLUSIONSQUOTE) IN KOREA (KOREA NATIONAL INSTITUTE FOR SPECIAL EDUCATION 2015, 3; KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE & KOREAN EDUCATION STATISTICS SERVICE 2016 (STAND: SEPTEMBER 2015) .....	54
TAB. 17 AKTIONSPLÄNE ZUR UMSETZUNG DER UN-BRK (ARTIKEL 24 - RECHT AUF BILDUNG) IN BEZUG AUF INKLUSIONSORIENTIERTE LEHRERBILDUNG IN DEN VERSCHIEDENEN BUNDESLÄNDERN .....	116
TAB. 18 ABSCHNITT DES NATIONALEN UMSETZUNGSPLANS UND DES VIERTEN ENTWICKLUNGSPLANS SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERUNG IN KOREA (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2013, 17F, ÜBERSETZT AUS DEM KOREANISCHEN) .....	127
TAB. 19 ABITURNOTEN FÜR DIE STUDIERENDEN DER SONDERPÄDAGOGIK UND GRUNDSCHULPÄDAGOGIK (KIEL/WEIß/BRAUNE 2012, 193) .....	145
TAB. 20 MITTELWERTE DES „COLLEGE SCHOLASTIC ABILITY TESTS“ VON STUDIERENDEN DER SONDERPÄDAGOGIK UND AN ERZIEHUNGSHOCHSCHULE IM STUDIENJAHR 2012.....	149
TAB. 21 ÜBERBLICK ÜBER DEN SONDERSCHULLEHRERBILDUNGSSTAND IN DER BACHELOR-/MASTER- UND LEHRAMTSSTRUKTUR AN HOCHSCHULEN IN DEUTSCHLAND (VGL. KMK 2012).....	152
TAB. 22 ANZAHL DER STUDIENANFÄNGER DER HEIL-, SONDER- UND BEHINDERTENPÄDAGOGIK IM JAHR 2013/14 IN DEUTSCHLAND (VGL. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014, 46, 63, 122, 196F, 427F) .....	155
TAB. 23 HOCHSCHULEN FÜR HEIL- UND SONDERPÄDAGOGIK UND DEREN ZULASSUNGSZAHLEN (LEHRAMTS- UND BACHELORSTUDIENGANG) IM STUDIENJAHR 2014/15 IN BAYERN (VGL. LMU 2014; JMU 2014).....	157
TAB. 24 AUSBILDUNGSLEHRGANG ZUM FÖRDERLEHRER IN BAYERN (VGL. EBD., 2F).....	159
TAB. 25 UNIVERSITÄTEN FÜR GRUNDSCHULLEHRAMT UND DEREN ZULASSUNGSZAHLEN IM STUDIENJAHR 2014/15 IN BAYERN (VGL. AU 2014; OFU 2013; KUES 2011; FAU 2013; LMU 2014; PU 2014; RU 2014; JMU 2014).....	161

TAB. 26 STUDIENANTEILE UND -VOLUMEN IM STUDIENGANG LEHRAMT FÜR SONDERPÄDAGOGIK (DIDAKTIK FÜR GRUNDSCHULE) AN BAYERISCHEN UNIVERSITÄTEN (JMU 2016; LMU 2016) .....	163
TAB. 27 BEREICHE DES STUDIENFACHES „LEHRAMT FÜR SONDERPÄDAGOGIK“ IM PRIMARBEREICH AN DEN BAYERISCHEN AUSBILDUNGSSTÄTTEN (EBD.) .....	164
TAB. 28 MODULE IM LEHRAMTSSTUDIUM FÜR SONDERPÄDAGOGIK (STUDIENSCHWERPUNKT GEISTIGE BEHINDERUNG) IM PRIMARBEREICH AN DER UNIVERSITÄT MÜNCHEN .....	165
TAB. 29 MODULE IM LEHRAMTSSTUDIUM FÜR SONDERPÄDAGOGIK (STUDIENSCHWERPUNKT: GEISTIGE BEHINDERUNG) IM PRIMARBEREICH AN DER UNIVERSITÄT WÜRZBURG (EBD.) .....	166
TAB. 30 VERANSTALTUNGEN ZUR INTEGRATIVEN BZW. INKLUSIVEN SCHULBILDUNG IM BAYERISCHEN LEHRAMTSSTUDIUM FÜR SONDERPÄDAGOGIK (PÄDAGOGIK BEI GEISTIGER BEHINDERUNG IM PRIMARBEREICH) (EBD.) .....	169
TAB. 31 STAND AKTUELL ANGEBOTENER STUDIENVERANSTALTUNGEN ÜBER INKLUSION IN DEN FACHRICHTUNGEN DER SONDERPÄDAGOGIK AN DEN UNIVERSITÄTEN WÜRZBURG UND MÜNCHEN .....	170
TAB. 32 VERANSTALTUNGEN ZUR INKLUSIONSTHEMATIK IN DEN ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFTEN DES LEHRAMTS FÜR SONDERPÄDAGOGIK (UNTERRICHTSFACH GS) AN DEN HOCHSCHULEN MÜNCHEN UND WÜRZBURG .....	172
TAB. 33 DER STUDIENGANG GRUNDSCHULLEHRAMT IN BAYERN UND SEINE STUDIENANTEILE (KMK 2014) .....	174
TAB. 34 STUDIENANFORDERUNG DER ÜBERGREIFENDEN GRUNDSCHULDIDAKTIK FÜR LEHRAMT AN GRUNDSCHULEN IN BAYERN (EBD.) .....	175
TAB. 35 VERANSTALTUNGSANGEBOT ZU INKLUSION UND SONDERPÄDAGOGIK IM RAHMEN DES ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN STUDIUMS DES GRUNDSCHULLEHRAMTS AN HOCHSCHULEN IN BAYERN .....	176
TAB. 36 STUDIENPLAN ZUM ZERTIFIKAT INKLUSION BASISKOMPETENZEN (ZIB) DER GRUNDSCHULPÄDAGOGIK UND -DIDAKTIK AN DER UNIVERSITÄT REGENSBURG (STAND: APRIL 2016) .....	179
TAB. 37 INKLUSIONSBEZOGENE STUDIENVERANSTALTUNGSANGEBOTE UND FORSCHUNGSPROJEKTE DES JEWEILIGEN ZENTRUMS FÜR LEHRERBILDUNG IN BAYERN .....	181
TAB. 38 GRUNDMODELL DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG IN HINBLICK AUF INKLUSIVE PÄDAGOGIK UND SONDERPÄDAGOGIK (VGL. ACKERMANN 2010, 131FF; MOSER & DEMMER-DIECKMANN 2012, 159F) ....	183
TAB. 39 MODULE DES STUDIENGANGS DER INKLUSIVEN HEILPÄDAGOGIK (BACHELOR) AN DER EVANGELISCHEN HOCHSCHULE DARMSTADT (STUDIEN- UND PRÜFUNGSORDNUNG 2013, 6FF) .....	185
TAB. 40 ÜBERSICHT ÜBER DAS „LEHRAMT AN FÖRDERSCHULEN“ (DIDAKTIK FÜR GRUNDSCHULE) UND DESSEN INHALTE DER „INTEGRATIONSPÄDAGOGIK“ AN DER UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG .....	186

TAB. 41 DER LEHRAMTSSTUDIENGANG „INKLUSIVE PÄDAGOGIK/SONDERPÄDAGOGIK“ IN KOMBINATION MIT DEM GRUNDSCHULLEHRAMT AN DER UNIVERSITÄT BREMEN .....	187
TAB. 42 MODULE DES STUDIENGANGES „INKLUSIVE PÄDAGOGIK“ IM RAHMEN DES LEHRAMTS INKLUSIVE PÄDAGOGIK/SONDERPÄDAGOGIK IN KOMBINATION MIT DEM GRUNDSCHULLEHRAMT AN DER UNIVERSITÄT BREMEN (EBD.) .....	189
TAB. 43 STUDIUM DER SONDERPÄDAGOGIK (BERUFSTRIEB: SCHULE) AN DER UNIVERSITÄT OLDENBURG (VGL. RICKING & RIEß 2014) .....	190
TAB. 44 STUDIUM DES GRUNDSCHULLEHRAMTS MIT DEM STUDIENSCHWERPUNKT INTEGRIERTE SONDERPÄDAGOGIK (BACHELOR-/MASTERSTUDIENGANG) AN DER UNIVERSITÄT BIELEFELD.....	191
TAB. 45 STUDIENSTRUKTUR DES LEHRAMTS AN GRUNDSCHULEN MIT DEM FACH DER INTEGRIERTEN SONDERPÄDAGOGIK AN DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN (VGL. HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN 2016, 2F; VGL. LINDMEIER 2013, 189).....	193
TAB. 46 POSTGRADUALE STUDIENSTRUKTUR ZUM MASTER OF EDUCATION IN INCLUSIVE EDUCATION DER EUMIE (FEYERER 2012B) .....	194
TAB. 47 PROFIL FÜR INKLUSIVE LEHRERINNEN UND LEHRER VOM EUROPÄISCHEN PROJEKT TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION (EUROPÄISCHE AGENTUR 2012, 7) .....	195
TAB. 48 VERÄNDERUNG DER ZAHL DER STUDIERENDEN AUF SCHULSTUFEN UND -BEREICHEN INNERHALB DES FACHES SONDERPÄDAGOGIK (VGL. KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2005, 85F; 2015, 40FF) .....	196
TAB. 49 HOCHSCHULEN FÜR SONDERPÄDAGOGIK IN KOREA (VGL. KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2014, 42FF; 2015, 40FF).....	197
TAB. 50 SONDERPÄDAGOGIK ALS MASTERSTUDIENGANG NACH SCHULSTUFE UND FACHSCHWERPUNKT AN DER „GRADUATE SCHOOL OF (SPECIAL) EDUCATION“ IN KOREA (EBD.).....	202
TAB. 51 AUSBILDUNGSSTÄTTEN FÜR LEHRAMT AN GRUNDSCHULEN IN KOREA UND ZUGELASSENE STUDIENPLÄTZE ZUM STUDIENJAHR 2015 UND 2016	206
TAB. 52 DER MASTERSTUDIENGANG DER SONDERPÄDAGOGIK FÜR PRIMARSTUFE AN DER ERZIEHUNGSHOCHSCHULE IN KOREA (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2015, 44).....	209
TAB. 53 ÜBERBLICK ÜBER DAS STUDIUM DER SONDERPÄDAGOGIK (BACHELOR UND MASTER) IN KOREA (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2015, 139FF) .....	211
TAB. 54 STUDIENCURRICULA DER SONDERPÄDAGOGIK IM PRIMARBEREICH IN KOREA (VGL. KIM, D-I & LEE, T-S 2003, 8) .....	213
TAB. 55 VERGLEICH DER STUDIENBEREICHE UND LEISTUNGSPUNKTE IN DER SONDERPÄDAGOGIK (BACHELORSTUDIENGANG) FÜR DEN PRIMARBEREICH AN VIER KOREANISCHEN HOCHSCHULEN (VGL. JUNG, Y-K 2007, 78) .....	215
TAB. 56 AUSZUG AUS DEM ANGEBOT SONDERPÄDAGOGISCHER WAHLPFLICHTFÄCHER (FACHWISSENSCHAFT UND -DIDAKTIK) IM BACHELORSTUDIENGANG DER VIER HOCHSCHULEN (VGL. JUNG, Y-K 2007, 82F) .....	216



TAB. 57 ZULASSUNGSVERFAHREN FÜR DEN MASTERSTUDIENGANG DER SONDERPÄDAGOGIK IN KOREA (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2015) .....	223
TAB. 58 STUDIENSTRUKTUR DES MASTERSTUDIUMS DER SONDERPÄDAGOGIK AN DREI GRADUATE SCHOOLS OF SPECIAL EDUCATION (VGL. KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2011, 67; JUNG, Y-K 2007, 55F; CHUNG, C-C 2002, 105) .....	224
TAB. 59 STRUKTUR DES MASTERSTUDIUMS DER SONDERPÄDAGOGIK (LEHRBEFÄHIGUNGSZERTIFIKAT) AN DER GRADUATE SCHOOL OF SPECIAL EDUCATION DER HOCHSCHULE DANKOOK .....	227
TAB. 60 STUDIUM DER SONDERPÄDAGOGIK AN DER GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION AN DREI HOCHSCHULEN .....	227
TAB. 61 LEHRVERANSTALTUNGEN DER SONDERPÄDAGOGIK AN DER GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION DER HOCHSCHULEN PUSAN, AJOU UND CHOSUN (EBD.).....	228
TAB. 62 LEHRAMTSSTUDIUM AN GRUNDSCHULEN BZW. GRUNDSCHULPÄDAGOGIK AN DER ERZIEHUNGSHOCHSCHULE (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2015).....	230
TAB. 63 DAS LEHRAMT AN GRUNDSCHULEN MIT DEM STUDIENSCHWERPUNKT DER SONDER- UND INKLUSIONSPÄDAGOGIK AN DEN ERZIEHUNGSHOCHSCHULEN DAEGU, GYEONGIN UND GWANGJU IN KOREA (DNUE 2015; GINUE 2015; GUNE 2012) .....	232
TAB. 64 ANGEBOT VERANSTALTUNGEN ZUM THEMA INKLUSION IN DER SONDERPÄDAGOGIK FÜR PRIMARSTUFE (MASTER) AN DER GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION DER 11 ERZIEHUNGSHOCHSCHULEN IN KOREA	234
TAB. 65 STUDIUM DER SONDERPÄDAGOGIK FÜR PRIMARSTUFE (MASTER) AN DER ERZIEHUNGSHOCHSCHULE CHEONGJU (ERZIEHUNGSHOCHSCHULE CHEONGJU 2015, SONDERPÄDAGOGIK FÜR PRIMARSTUFE AN DER GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION).....	236
TAB. 66 PRÜFUNGSRELEVANTE STUDIENINHALTE GEMÄß BEREICHEN FÜR DIE ERSTE STAATSPRÜFUNG IN BAYERN (§36 DER LPO I) .....	240
TAB. 67 BEZEICHNUNG DES LEHRAMTS FÜR SONDERPÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND (KMK 2009, 5) .....	241
TAB. 68 BEZEICHNUNGEN DES LEHRAMTSSTUDIUMS DER GRUNDSCHULE BZW. PRIMARSTUFE IN DEUTSCHLAND (KMK 2009, 4) .....	243
TAB. 69 LEHRERBEDARF AN SONDERPÄDAGOGEN UND PROGNOSE DER SCHÜLERZAHLEN IN FÖRDERZENTREN IN BAYERN (EBD. 8; 16).....	245
TAB. 70 LEHRERBEDARF AN GRUNDSCHULPÄDAGOGEN UND ENTWICKLUNGSPROGNOSE DER SCHÜLERZAHLEN AN GRUNDSCHULEN IN BAYERN (BSFBUK, WUK 2016, 8; 25) .....	246
TAB. 71 LEHRBEFÄHIGUNGSZERTIFIKAT IM STUDIUM DER SONDERPÄDAGOGIK IN KOREA (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2011) .....	248
TAB. 72 VERFAHREN DER STAATLICHEN AUFNAHMEPRÜFUNG FÜR EIN LEHRAMT AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN (KICE 2015A) .....	252
TAB. 73 ÜBERSICHT ÜBER DIE ERSTE STAATLICHE AUFNAHMEPRÜFUNG FÜR LEHRAMT AN GRUNDSCHULEN UND LEHRAMT FÜR SONDERPÄDAGOGIK (SCHWERPUNKT: PRIMARBEREICH) (EBD.).....	253

TAB. 74 ANALYSE DER PRÜFUNGSFRAGEN NACH FÖRDERSCHWERPUNKT, SCHULFACH, THEMEN IM RAHMEN DER ERSTEN STAATLICHEN AUFNAHMEPRÜFUNG AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN (KICE 2015B).....	254
TAB. 75 GEWICHTUNG DER INHALTE DER STANDARDISIERTEN FORTBILDUNG ZUM 1. LEHRZERTIFIKAT (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2012) .....	257
TAB. 76 STANDARDISIERTE FORTBILDUNGSINHALTE ZUM ERWERB DES HÖHEREN LEHRZERTIFIKATS (EBD.) .....	257
TAB. 77 PROGNOSE DER SCHÜLER- UND LEHRERZAHLEN IM SONDERPÄDAGOGISCHEN BEREICH VON 2015 BIS 2030 (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2009, 111) .....	260
TAB. 78 LEHRERBEDARF UND ENTWICKLUNG DER SCHÜLERZAHLEN AN GRUNDSCHULEN IN KOREA (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2009, 45 UND 69F; KOREA EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE 2011, 20)..	260
TAB. 79 ROLLE UND AUFGABE DES UNTERSTÜTZUNGS- UND KOMPETENZZENTRUMS FÜR SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG BEZÜGLICH DER INKLUSION IN BAYERN UND KOREA (KM BAYERN 2014, 4FF; KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2015, 56; KIM, E-M, 2009, 13; KANG, K-S ET AL. 2000) .....	270
TAB. 80 GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE DER LEHRERBILDUNG IN BAYERN UND KOREA.....	278
TAB. 81 ÜBERSICHT DER KMK-BESCHLÜSSE IM BEREICH INKLUSION UND LEHRERBILDUNG IN DEUTSCHLAND (KMK 2014) .....	278
TAB. 82 BESCHLÜSSE BEZÜGLICH LEHRERBILDUNG UND INKLUSION IN KOREA (KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 1992; 2008; 2012) .....	279
TAB. 83 AKTIONSPÄNE FÜR INKLUSIONSORIENTIERTE LEHRERBILDUNG IN BAYERN UND KOREA (BAYERISCHES LANDESMINISTERRAT 2014, 21; KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2013, 17F).....	279
TAB. 84 STUDIENANTEILE DER SONDERPÄDAGOGIK IM PRIMARBEREICH (BAYERN: GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK, KOREA: SONDERPÄDAGOGIK) (JMU 2016; LMU 2016; VGL. JUNG, Y-K 2007; KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2015) .....	283
TAB. 85 VORSCHLAG FÜR EIN STUDIUM BEZÜGLICH GENERALISIERUNG DER SONDERPÄDAGOGIK (PRIMARBEREICH) IN BAYERN .....	284
TAB. 86 STUDIENINHALTE DES STUDIENFACHS SONDERPÄDAGOGIK BEZÜGLICH INKLUSION UND HETEROGENITÄT IN BEIDEN LÄNDERN (UNIVERSITÄT MÜNCHEN 2014; UNIVERSITÄT WÜRZBURG 2015; KIM, D-I & LEE, T-S 2003; JUNG, Y-K 2007) .....	285
TAB. 87 AUFTEILUNG DER STUDIENANTEILE DES GRUNDSCHULLEHRAMTS IN BAYERN UND KOREA (KMK 2014; KOREANISCHES BILDUNGSMINISTERIUM 2015) .....	288
TAB. 88 ZUSATZSTUDIUM ODER STUDIENSCHWERPUNKT DER SONDERPÄDAGOGIK UND INKLUSION IN DER GRUNDSCHULPÄDAGOGIK UND -DIDAKTIK DER HOCHSCHULEN AUGSBURG, REGENSBURG, DAEGU, GYEONGIN UND GWANGJU (UNI AUGSBURG 2015; UNI REGENSBURG 2016; DNUE 2015; GINUE 2015; GUNE 2012) .....	289

TAB. 89 DIFFERENZIERUNG NACH GRAD DER SPEZIALISIERUNG BEZÜGLICH  
INKLUSIONSORIENTIERTER LEHRERBILDUNG IN BAYERN UND KOREA (IN  
ANLEHNUNG VON REISER 2009, 93)..... 295

Abkürzungsverzeichnis

A.G.: Akademischer Grad  
ASS: Autismus-Spektrums-Störung  
B. A.: Bachelor  
BayEUG: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen  
B. Ed: Bachelor of Education  
BLLV: Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband  
BP: Basispflichtfach  
BRD: Bundesrepublik Deutschland  
BRK: Behindertenrechtskonvention  
BSfUuKWuK: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst  
C: Core  
CDU: Christlich Demokratische Union  
CIA: Central Intelligence Agency  
COT: College of Teachers  
CRPD: Convention on the Rights of Persons with Disabilities  
CSAT: Record of College Scholastic Ability Tests  
CSU: Christlich-Soziale Union  
DDR: Deutsche Demokratische Republik  
DNUE: Daegu National University of Education  
E: Elementarstufe  
ECTS: European Credit Transfer System  
EUMIE: European Masters in Inclusive Education  
EWS: Erziehungswissenschaftsstudium  
G: Geistigbehindertenpädagogik  
Gehör: Gehörlosenpädagogik  
GEW: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
GINUE: Gyeongin National University of Education  
GS: Grundschule  
GSP: Großer Sozialer Problemlöser  
GU: Gemeinsamer Unterricht  
GUNE: Gwangju National University of Education  
GWK: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz  
GzVeN: Gesetz zur Verhütung erbkrankten Nachwuchses  
HF: Hauptfach  
HRK: Hochschulrektorenkonferenz  
HZV: Verordnung über die Hochschulzulassung an den staatlichen Hochschulen in Bayern  
IEP: Individual Education Plan  
IFP: Lehramt ohne oder mit integrierter Förderpädagogik  
IGLU: Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung  
INTEGER: Integration of Education and Research  
IP: Inklusive Pädagogik  
JMU: Julius-Maximilians-Universität Würzburg

K: Körperbehindertenpädagogik  
KICE: Korea Institute for Curriculum and Evaluation  
KP: Kreditpunkt  
KDDI: Korea Disabled People's Development  
KEDI: Korean Educational Development Institute  
KM: Kultusministerium  
KMK: Kultusministerkonferenz  
KNISE: Korea National Institute for Special Education  
KUEI: Korea University Education Institute  
KZLL: Kriterien zum Zertifikatserwerb der Lehrbefähigung für Lehrämter  
L: Lernbehindertenpädagogik  
LA: Lehramt  
LBiG: Lehrkräftebildungsgesetz  
LMU: Ludwig-Maximilians-Universität München  
LP: Leistungspunkt  
LPO: Lehramtsprüfungsordnung  
LRE: Least Restrictive Environment  
LSE: Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung  
L.Z.: Lehrzertifikat  
M. A.: Master  
M. Ed: Master of Education  
MSD: Mobile Sonderpädagogische Dienste  
N.B.: Nicht Bestanden  
NF: Nebenfach  
NSLB: Nationalsozialistischer Lehrerbund  
O: Optional  
OE: Organisationsentwicklung  
OECD: Organization for Economic Cooperation and Development  
P: Primarstufe  
Pä: Pädagogik  
PE: Personalentwicklung  
PISA: Program of International Student Assessment  
PRI: Prävention, Inklusion und Rehabilitation  
REI: Regular Education Initiative  
S: Sprachheilpädagogik  
S I/II: Sekundarstufe I/II  
Sch: Schwerhörigenpädagogik  
SL: Sonderschullehrer  
Sp: Sonderpädagogik  
SPD: Sozialdemokratische Partei  
SpfE: Sonderpädagogik für Elementarbereich  
SpfP: Sonderpädagogik für Primarbereich  
SpfS: Sonderpädagogik für Sekundarbereich I/II  
SSSR: School specific Student Record  
SWS: Semesterwochenstunde  
TE4I: Teacher Education for Inclusion  
TIMSS: Third International Mathematics and Science Study  
UE: Unterrichtsentwicklung

UN: United Nations

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

V: Pädagogik bei Verhaltensstörungen

VdHD: Verband der Hilfsschulen Deutschland

VDS: Verband Deutscher Sonderschulen

WP: Wahlpflichtfach

ZIB: Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen

ZVS: Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen