

Lehrer*innenbildung
für die Primarstufe

Bibliografie:

Simone Seitz:

Über Fortbildung Anschlüsse schaffen.

Wie kommt Inklusion in die Grundschule?

journal für lehrerInnenbildung, 20 (3), 54-62.

https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_05

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.3
2020

05

Simone Seitz

Über Fortbildung
Anschlüsse schaffen.
Wie kommt Inklusion
in die Grundschule?

Zum inklusionsbezogenen Potenzial der Grundschule

Die Grundschule ist innerhalb des deutschen Bildungssystems zweifellos die Schulform mit der höchsten Innovationskraft. Vor dem Hintergrund ihres Auftrags, allen Kindern in der gesamten gesellschaftlichen Bandbreite gleichermaßen Zugang zu demokratisch vermittelter schulischer Grundbildung zu ermöglichen (Einsiedler, 2005), hat sie bereits früh geöffnete und projektorientierte Unterrichtsformen sowie Konzepte demokratischer Pädagogik entwickelt (Klafki, Scheffer, Koch-Priewe, Stöcker, Huschke & Stang, 1982; Hänsel, 1986). Nicht nur deswegen kommt ihr im Bildungssystem insgesamt eine Schlüsselposition zu (Bartnitzky, 2019). Mit ihrem weitgehenden Verzicht auf Segregation und dem damit gegebenen geringen Grad an soziokultureller Engführung ist sie wie keine andere schulische Bildungsstufe in der Lage, diese Ansprüche zu erfüllen.

Dass im Aufkommen der Integrationsbewegung in Deutschland in den 1980er Jahren zunächst vor allem Grundschulen adressiert wurden und diese sich – direkt nach Kindertageseinrichtungen – zuerst zur Mitarbeit in Modellversuchen bereit erklärten, nimmt somit nicht Wunder. Vor allem reformpädagogisch arbeitende Grundschulen generierten hier in Kooperation mit Wissenschaftler*innen frühe Konzeptionen integrativer Grundschulpraxis (u. a. Valtin, 1984). Mit dem Aufwuchs von Integrationsklassen und -schulen entfaltete sich dann vielfach eine „umgekehrte“ Dynamik in der Form, dass Grundschulen über die Etablierung integrativer Strukturen ihre schulischen Kulturen und Praktiken zu einem konstruktiven Umgang mit Heterogenität insgesamt reformierten. Bis heute ist inklusive Praxis in der Primarstufe daher in Deutschland konzeptionell ungleich weiterentwickelt als in der Sekundarstufe (Seitz, 2014; KMK, 2020, S. 12ff).

Zugleich erhalten in Deutschland jedoch weiterhin 3 Prozent aller Kinder einer Altersstufe keinen Zugang zur Grundschule (KMK, 2020), sondern beginnen ihren Bildungsweg auf der Basis von sonderpädagogisch verwalteten Diagnostiken außerhalb des allgemeinen Schulsystems in einer so genannten Förderschule – ungeachtet der vielfach gezeigten Ineffektivität dieser Schulform (Schnell, Sander & Federolf, 2011) und dem Faktum, dass dieser Weg für die so Adressierten mehrheitlich in der Abschlusslosigkeit endet (insgesamt 72 Prozent; an Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen 51 Prozent: KMK, 2020, S. 9), was

dem öffentlich proklamierten Auftrag der „Förderung“ deutlich entgegensteht. Zusammengenommen mit dem sekundarstufenbezogenen Selektionsauftrag nach nur vier Schuljahren ist die Grundschule in Deutschland somit insgesamt in tiefgreifenden struktur-funktionalen Widersprüchen positioniert (Diehm, 2020), die nicht folgenlos sind für die Handlungspraxis hier tätiger Lehrpersonen.

Auch in Österreich und der Schweiz werden sonderpädagogische Parallelsysteme weiterhin aufrechterhalten und die Sekundarstufe ist ebenfalls in beiden Ländern stratifiziert – was mit klar voneinander abgegrenzten Qualifizierungswegen der entsprechenden Lehramtstypen einhergeht (Mayr & Posch, 2012; Criblez, 2012; Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2018). Bei aller Berücksichtigung gleichfalls vorhandener nationaler und binnennationaler Unterschiede innerhalb der drei Länder bilden damit die Bedingungen für eine heterogenitätsbezogene Professionalisierung von Lehrpersonen in der Primarstufe in diesen Ländern insgesamt einen Kontrast zum Schulsystem Italiens respektive Südtirols. Denn hier sind die Grundschulen seit einer Systemtransformation in den 1970er-Jahren Teil eines lückenlos inklusiv strukturierten Bildungssystems (Brugger, 2016), bieten ausnahmslos allen Kindern eine fünfjährige Verweildauer und finden einen Anschluss in inklusiven Mittelschulen. Stratifizierung ist hier somit insgesamt erst nach acht Schuljahren relevant, was fundamental bedeutsam ist für pädagogische Orientierungen und das Handlungswissen von Lehrpersonen in Grundschulen und damit auch für deren Professionalisierung. Eine systematische Erschließung derselben in der Forschung steht für Südtirol/Italien jedoch noch aus.

Professionalisierung für inklusive Handlungspraxis

Diese Überlegungen führen zu der Frage, in welcher Weise schulstrukturelle Verankerungen von Heterogenität Impulse für einen Professionalisierungsschub setzen können und wie dies wirkungsvoll in der Lehrer*innenbildung bestärkt werden kann. Von Seiten der Integrations- bzw. Inklusionsforschung vorgelegte Studien und Konzepte hierzu (u. a. Feyerer, Hayward & Hedge, 2005; Seitz, 2011; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Seitz & Haas, 2015) wurden jedoch noch kaum substantiell in die Professionalisierungsforschung aufgenommen – das

gesamte Feld findet jedenfalls in den entsprechenden deutschsprachigen Standardwerken bislang noch keine erkennbare Berücksichtigung (Terhart, 2000; Bennewitz & Rothland, 2014). Bezogen auf Deutschland fällt neben dem Verharren in schulformgebundenen Lehramtstypen bei den universitären Studiengängen außerdem auf, dass in inklusionsbezogenen Professionalisierungsinitiativen vielfach – statt inklusionsbezogenem Handlungswissen – sonderpädagogische Kompetenzen und Technologien vermittelt werden, die eher systemstabilisierenden Charakter haben (kritisch Seitz & Slodczyk, 2020).

Die im deutschsprachigen Raum dominierenden Ansätze der Professionalisierungsforschung beziehen sich zudem stärker auf den Unterricht in weiterführenden Schulen, was insbesondere für Forschungsarbeiten gilt, die sich dem kompetenzorientierten Ansatz zuordnen (zusammenfassend Terhart et al., 2014). In der entsprechenden Forschung steht vor allem der empirisch erfassbare fachbezogene Wissenszuwachs und die kognitive Aktivierung der Lernenden im Fokus (Baumert & Kunter, 2006), womit die Qualifikationsfunktion der Schule eine Betonung erfährt, während der pädagogischen Dimension des Handelns von Lehrpersonen, die stärker auf die Sozialisationsfunktion der Schule respondiert, in den hier anknüpfenden Studien weniger Aufmerksamkeit zugebilligt wird. Eine spezifisch grundschulbezogene Professionalisierungsforschung, die die hier ungleich bedeutsamere pädagogische Dimension in Schule und Unterricht und die fächerübergreifenden, geöffneten Arbeitsformen aufzunehmen hätte, scheint erst jüngst deutlichere Aufnahme in die Professionalisierungsforschung zu finden (Jaumann-Graumann & Köhnlein, 2000). Das spezifisch aufgerufene Handlungswissen von Lehrpersonen im institutionellen Rahmen von inklusiven Grundschulen wird in der Professionalisierungsforschung folglich insgesamt noch wenig beleuchtet – neben den universitären Strukturen ist hier daher auch das unmittelbar an Praxisentwicklungen gebundene Feld der Fortbildung bedeutsam.

Fortbildung für inklusive Grundschulpraxis

Bezüglich primarstufenrelevanter, inklusionsbezogener Fortbildung zeigt sich die Lage in Deutschland derzeit brüchig. Auffallend ist vor allem, dass ungeachtet des Umstands, dass im Diskurs der Inklusionsforschung bereits seit den 1990er-Jahren in Zusammenarbeit mit

Denkansätzen zur Intersektionalität komplexe Denkvorstellungen von Heterogenität und den machttheoretischen Zusammenhängen mit sozialen und bildungsbezogenen Ungleichheiten verhandelt werden (Prenzel, 1993; Boger, 2017), sich dies weder im fortbildungsbezogenen Fachdiskurs noch in den entsprechenden Angeboten so wiederfindet. Auf Ebene der Bundesländer wurden vielmehr vor allem sonderpädagogisch informierte Fortbildungsformate installiert (Amrhein & Badstieber, 2013), die sich nicht reibungsfrei zum inklusionspädagogischen Wissenskorpus und dem hier hinterlegten transformatorischen Anspruch verhalten und zu entsprechenden Friktionen führen.

Diese Zerrissenheit trifft auf Seiten der adressierten Lehrpersonen vielfach auf eine allgemeine Wahrnehmung von Unsicherheit, denn der Hauptteil von ihnen kann in Deutschland – steuerungspolitisch bedingt – weiterhin nur selten auf gewachsene, explizit zugängliche Erfahrungen mit inklusiver Bildung in der eigenen Bildungs- oder Berufsbiografie zurückgreifen. Entsprechende Handlungsunsicherheiten drücken sich etwa darin aus, dass Schulen – wie wir jüngst für Nordrhein-Westfalen zeigen konnten – derzeit offenbar vor allem Fortbildung zu „Classroom-Management“ und zum „Umgang mit herausforderndem Verhalten“ anfragen (Seitz & Slodczyk, 2020), womit Logiken segregierender schulischer Praxis gefolgt und über das entsprechende Angebot somit inklusive Schulentwicklung tendenziell eher verhindert als bestärkt wird. Fortbildungen gelten dabei vor allem dann als wirksam, wenn sie sich durch eine hohe Problemorientierung auszeichnen sowie für die teilnehmenden Lehrpersonen erkennbar produktiv und anschlussfähig an deren entwickelte Überzeugungen und Vorerfahrungen sind (Lipowsky, 2014). Fehlende berufsbiografische Erfahrungen von Lehrpersonen in inklusiven Schulen erweisen sich damit als eine zentrale Herausforderung, denn sie führen vielfach dazu, dass in Fortbildungen vermittelte Prinzipien und Denkweisen nicht unmittelbar anknüpfen an eigene, in einem separativen Schulsystem entwickelte Handlungsroutinen (Seitz & Slodczyk, 2020).

Grundschulen sind daher auf Fortbildungssettings angewiesen, in denen auch Irritationen produktive Wendepunkte inklusionsbezogener Schulentwicklungsprozesse darstellen können (Schratz, 2015), denn diese beginnen bei den Handlungsoptionen der Einzelnen und deren reflexiver Verarbeitung – was in der gleichen Weise für die staatlich beauftragten Fortbildner*innen selbst gelten kann: So verfügt etwa in Nordrhein-Westfalen ein großer Teil der dort tätigen

Inklusionsmoderator*innen nur sehr bedingt über Erfahrungswissen in inklusiven Schulen, weshalb es für diese eine große Schwierigkeit darstellt, anderen Schulen konstruktive und zielführende Impulse zur Innovation in Richtung inklusiver Schulqualität zu geben (Seitz & Slodczyk, 2020). Impliziert sind daher konkrete Interventionen wie Lernreisen zu Good-Practice-Schulen und erwachsenendidaktisch aufbereitete Irritationen auch für Fortbildner*innen, um ihnen einen kritisch-reflexiven Umgang mit ihrer Beauftragung zur Entwicklung inklusiver Schulkulturen zu ermöglichen, die zudem unter paradox anmutenden bildungspolitischen Agenden des Rückbaus inklusiver Schulentwicklung und Ausbaus des Förderschulsystems (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2018; Kroworsch, 2019) erfolgen muss, sodass Fortbildner*innen handlungsfähig bleiben und dies auch so in das Feld weitervermitteln können (Kaiser, Seitz & Slodczyk, 2020).

Im Anschluss

Im Ergebnis wird damit zweierlei deutlich: Zum einen sind Fortbildungsformate impliziert, die langfristig angelegt sind und das gesamte Schulpersonal adressieren, um wirkungsvoll an der Schnittstelle von Schulentwicklung und Professionalisierung zu arbeiten (Brugger-Paggi, Demo & Gerber, 2013; Boban & Hinz, 2015) und inklusionsbezogene Anforderungen auch unter widerspruchreichen Rahmenbedingungen und Steuerungspolitiken ertragreich vom „Sollen“ zum „Wollen“ transformieren zu können (Schratz, 2015).

Zweitens zeigt sich, dass die vielfach hervorgehobene „Anschlussfähigkeit“ von Fortbildungsangeboten (Lipowsky, 2014) an realisierte Handlungspraxis im inklusionsbezogenen Kontext durchaus einen ambivalenten Charakter hat. Denn hier verhandelte, gerade *nicht* unmittelbar an segregative Praktiken und Dispositionen anknüpfende, inklusionspädagogisch fundierte Denk- und Handlungsmuster können in Fortbildungssituationen über professionell moderierten Widerstand fruchtbare Momente eröffnen (Kaiser et al., 2020). Hierüber können Impulse für Neukonstruktionen im Sinne eines Re-Framings von Sichtweisen auf schulische Realitäten gegeben werden, die für eine produktive Gestaltung inklusiver Schulentwicklung hochbedeutsam sind – und diese wäre dann unmittelbar anschlussfähig an die vielfach gezeigte Innovationskraft der Grundschule.

Literatur

- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Verfügbar unter https://www.jakobmuthpreis.de/uploads/media/Lehrerfortbildung_Inklusion_01.pdf [15.05.2020].
- Bartnitzky, H. (Hrsg.). (2019). *Auf dem Weg zur kindgerechten Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2015). *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift Für Inklusion*, 12 (1). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [15.06.2020].
- Brugger, E. (2016). Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien – Südtirol. *Zeitschrift Für Inklusion*, 11 (2). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/366> [11.07.2020].
- Brugger-Paggi, E., Demo, H. & Gerber, F. (Hrsg.). (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica. Index für Inklusion in der Praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità. Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*. Mailand: Franco Angeli.
- Criblez, L. (2012). Lehrerbildung in der Schweiz – Reformprozesse, aktuelle Situation und Perspektiven. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Zur Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 47-62). Immenhausen: Prolog.
- Diehm, I. (2020). Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 9-19). Frankfurt am Main: Springer VS.
- Einsiedler, W. (2005). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (2. Aufl.) (S. 217-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E., Hayward, I. & Hedge, N. (Hrsg.). (2005). *European Masters in Inclusive Education*. Linz: Institute of Inclusive Education.
- Hänsel, D. (Hrsg.). (1986). *Das Projektbuch Grundschule*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-134). Münster: Waxmann.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2018). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, C. Schreiner, F. Eder, K. Krainer, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63-98). Graz: Leykam.
- Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.). (2000). *Lehrerprofessionalität – Lehrerbildung. Jahrbuch Grundschulforschung Band 3*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kaiser, M., Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von Lehrpersonen. *Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1). Verfügbar unter <https://doi.org/10.21248/qfi.30> [10.11.2020].
- Klafki, W., Scheffer, U., Koch-Priewe, B., Stöcker, H., Huschke, P. & Stang, H. (Hrsg.). (1982). *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojektes*. Weinheim u. a.: Beltz.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2020): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf [10.07.2020].
- Kroworsch, S. (2019). *Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bereichen Wohnen, Mobilität, Bildung und Arbeit*. Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Menschen_mit_Behinderungen_in_NRW.pdf [26.05.2020].
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 511-541). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Posch, P. (2012). Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Zur Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 29-46). Immenhausen: Prolog.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2018). *Neuausrichtung der Inklusion in den öffentlichen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen*. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Rund_erlass_Neuausrichtung_Inklusion_oeffentliche_Schulen.pdf [17.12.2019].
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (Hrsg.). (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M. (2015). Personalentwicklung braucht Leadership. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 70-95). Weinheim: Beltz.
- Seitz, S. (2011). Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4 (3), 50-54.
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion – Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 21-29). Hohengehren: Schneider.
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die inklusive Schule. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84 (1), 9-20.
- Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Fortbildung von Fortbildner*innen – Professionalisierung für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 118-127). Leverkusen-Opladen: Budrich.

- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann.
- Valtin, R. (1984). *Gemeinsam Leben – gemeinsam lernen. Behinderte Kinder in der Grundschule. Konzepte und Erfahrungen*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.



Simone Seitz, Dr. phil., Professorin
an der Fakultät für Bildungswissenschaften
der Freien Universität Bozen, Italien.
Arbeitsschwerpunkt:
Allgemeine Didaktik mit Schwerpunkt Inklusion

Simone.Seitz@unibz.it