

Miller, Susanne

Profession und Disziplin. Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik

Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 17-35



Quellenangabe/ Reference:

Miller, Susanne: Profession und Disziplin. Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik - In: Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 17-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246178 - DOI: 10.25656/01:24617

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246178>

<https://doi.org/10.25656/01:24617>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ingelore Mammes
Carolin Rotter
(Hrsg.)

Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Kontext, Bedingungen und Herausforderungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © G_Bartfai / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5949-3 digital doi.org/10.35468/5949
ISBN 978-3-7815-2508-5 print

Inhaltsverzeichnis

Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Einleitung	7
Berufliches Handlungsfeld	
Susanne Miller	
Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik	17
Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes und Isabell van Ackeren	
Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften	36
Werner Helsper	
Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven	53
Die Person der Grundschullehrkraft	
Frank Foerster	
Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften	75
Martin Rothland	
Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert?	95
Gisela Steins	
Frauen im Grundschullehrer*innenberuf	114
Ausbildung	
Olga Graumann	
Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität	127
Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	143
Ulrike Pospiech	
Deutsch studieren für das Lehramt Grundschule: integrativ, inklusiv – differenziert und intensiv	158

Florian Schacht, Petra Scherer, Christian Schöttler und Julia Marie Stechemesser Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten	176
Markus Peschel und Ingelore Mammes Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften	188
Michael Pfitzner, Ulf Gebken und Thomas Mühlbauer Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport	204
Claudia Tenberge Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung	217
Astrid Rank Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung	233
Ewald Kiel und Sabine Weiß Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung	244
Aktuelle Herausforderungen	
Inga Gryl Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule	261
Petra Büker, Katrin Glawe und Jana Herding Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung	276
Esther Dominique Klein und Livia Jesacher-Rößler Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen	293
Klaus Klemm Zum Mangel an Grundschullehrkräften	304
Angaben zu den Autor*innen	315

Susanne Miller

Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik

Die wissenschaftliche Disziplin der Grundschulpädagogik ist eng mit der Profession des Grundschullehrberufs verwoben – wie könnte es anders sein. Nachfolgend kann und soll keine historisch-systematische Aufarbeitung der Entwicklungen von Profession und Disziplin erfolgen, wohl aber sollen einige Schlaglichter auf die Erfolgsgeschichte aber auch auf die fortwährenden Problembereiche geworfen werden. Auf dieser Basis sollen dann jeweils die Spezifika der Grundschulpädagogik und des Grundschullehrberufs diskutiert werden. In der stärkeren Ausarbeitung der Spezifik der Grundschulpädagogik liegt nicht nur die Chance, der drohenden Gefahr der Deprofessionalisierung durch Quereinstiege entgegenzuwirken, sondern auch die Expertise und damit auch die Deutungshoheit für zentrale aktuelle Diskursfelder zu beanspruchen. Dies wird am Beispiel der schulischen Inklusion ausgeführt. Im Gegenpol zum von der Sonderpädagogik vorgegebenen Konzept der sonderpädagogischen Förderung wird mit der grundlegenden Bildung das zentrale Leitkonzept der Grundschulpädagogik gegenübergestellt, um damit die grundschulpädagogische Spezifik im Inklusionsdiskurs auszuweisen und die Notwendigkeit zur Theoretisierung als zukünftige Aufgabe der Disziplin zu unterstreichen.

1 Selbstvergewisserung der Institution, der Disziplin und Profession

Im Jahr 2019 feierte die Grundschule als Schule für alle Kinder ihren 100. Geburtstag. Die Institution Grundschule stellt für die wissenschaftliche Disziplin der Grundschulpädagogik und für den Grundschullehrberuf das zentrale Handlungs- und Forschungsfeld dar; anders ausgedrückt: Ohne die Grundschule würde es weder die Grundschulpädagogik noch den Grundschullehrberuf geben. Der Grundschulverband, die Fachgesellschaft der DGfE Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, die zentralen wissenschaftlichen und praxisnahen Zeitschriften und die Fachcommunity widmeten dem 100-jährigen Jubiläum der Grundschule eigene Themenhefte bzw. Jahressbände und

publizierten Sammelwerke (z. B. vgl. Dühlmeier & Sandfuchs 2019; Böhme u. a. 2021). In zahlreichen Beiträgen wurde somit Rückschau gehalten, Bilanzen gezogen, Problemstellen identifiziert und Zukunftsperspektiven nicht nur für die Institution, sondern auch für Profession und Disziplin entwickelt. Außerdem beging im Jahr 2016 die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe mit einer Jahrestagung zum Thema „Profession und Disziplin“ (vgl. Miller u. a. 2018) ihr 25jähriges Bestehen. Unabhängig von den besonderen Jubiläen gab und gibt es weitere Publikationen zur Geschichte oder zur gegenwärtigen Situation der Grundschulpädagogik oder des Grundschullehrberufes (vgl. Götz & Sandfuchs 2011; Einsiedler 2015). Als Alleinstellungsmerkmal zu anderen Schulpädagogiken kann die Grundschulpädagogik auf ein Diskussionspapier zum Selbstverständnis verweisen, das im Jahr 2016 von den damaligen Vorsitzenden der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe unter aktiver Beteiligung von Wolfgang Einsiedler und Michaela Vogt erarbeitet wurde und im Jahr 2016 auf einer Mitgliederversammlung erstmalig vorgestellt wurde, welches sich der Spezifika der Disziplin vergewissert und zugleich Perspektiven für ihre Weiterentwicklung eröffnet (vgl. Götz u. a. 2018, 2019). Kurz gesagt: Trotz der recht jungen Historie der Grundschulpädagogik und des Grundschullehrberufes gibt es Aufarbeitungen und Reflexionen der eigenen Geschichte, auf die hier rekurriert werden kann.

2 Zur Disziplinentwicklung

Die historische Entwicklung der Profession und Disziplin bilanzieren die meisten Autor*innen trotz einer in der Bundesrepublik aufgrund der föderalen Struktur erheblichen Vielfalt an Ausgestaltungsvarianten in der Summe als eine Erfolgsgeschichte bzw. eine „Fortschrittsgeschichte“ (Götz 2018, 33). Die Analysen zur Disziplin beziehen dabei zumeist die von Einsiedler (2015, 49ff.) genannten vier Anforderungskriterien für wissenschaftliche Disziplinen mehr oder weniger systematisch ein: Schaffung einer institutionellen Basis - Professionalisierung der Forschung (1), Bildung von Kommunikationsnetzwerken (2), wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen (3) und Sozialisierung und Ausbildung des Nachwuchses (4). Mit der Einrichtung der ersten Professuren für Grundschulpädagogik, beginnend 1966 an der Universität Frankfurt mit Erwin Schwarz, wurde der institutionelle Grundstein für die Professionalisierung der Forschung geschaffen. Die aktuellen Professuren für Grundschulpädagogik und -didaktik haben sich seit dieser Zeit, wenn auch unter variantenreichen Denominationen und vielfältigen institutionellen Bedingungen in allen Bundesländern an Universitäten (mit Ausnahme Baden-Württembergs, wo Pädagogische Hochschulen fortbestehen) etabliert und verzeichnen gerade aktuell mit dem steigenden Lehrkräftebedarf einen Ausbau, so beispielsweise an den Universitäten Trier und

Greifswald (Kriterium 1). Die methodisierte wissenschaftliche Forschung bildete sich in der Grundschulpädagogik nach Einschätzung Einsiedlers (2015, 50) erst nach einer gewissen Anlaufphase heraus. Mittlerweile ist die Grundschulforschung in der empirisch-quantitativen, empirisch-qualitativen und historischen Form der Erkenntnisgewinnung erfolgreich. Außerdem sind die Professuren der Grundschulpädagogik in namhaften Forschungsverbänden vertreten und in der Drittmittelwerbung erfolgreich. Bereits im Jahr 2000 konstatierte Götz (2000, 534), die größte Profilierung in der Grundschulpädagogik sei in der empirischen Forschung festzustellen (Kriterium 3). Innerhalb der Grundschulpädagogik besteht seit nunmehr 30 Jahren (Stand 2021) die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Sektion Schulpädagogik, die Ende der 1980er Jahre von Maria Fölling-Albers, Wolfgang Einsiedler und Hans Petillon initiiert und zunächst als Arbeitsgruppe gegründet wurde. Sie zählt inzwischen rund 300 Mitglieder aus der Grundschulpädagogik und den grundschulbezogenen Fachdidaktiken, veranstaltet jährliche Tagungen und publiziert in Jahressbänden aktuelle Forschungsergebnisse und Grundlagentexte. Hierdurch besteht ein tragfähiges Kommunikationsnetzwerk, das ebenso durch die zahlreichen eigenen Handbücher und Zeitschriften gestützt wird (Kriterium 2). Die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik hat mit der AG PriQua eine eigene Arbeitsgruppe zur Förderung und Unterstützung der Qualifikant*innen, die ein eigenes Tagungs- und Beratungsformat entwickelt hat. Außerdem richten sich die Jahrestagungen und die Jahressbände immer auch gezielt an die Qualifikant*innen. Für herausragende Promotionen vergibt die Kommission jährlich den Aloys Fischer Preis (Kriterium 4). In der Entwicklung der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin manifestiert sich inhaltlich ein schulartspezifisches Forschungsprofil im Rahmen der vier genannten Anforderungskriterien. Wiederkehrende Themen liegen beispielsweise in den folgenden Feldern: Heterogenität der Schüler*innen, individuelle Förderung, Chancengleichheit, Unterricht und Didaktik, Profession, Kindgemäßheit, Grundlegende Bildung, Institution etc.

Gewisse Leerstellen in der Disziplinentwicklung werden hingegen in der Wissensproduktion zum Zwecke der Theoriebildung gesehen (vgl. Einsiedler 2015, 50). Eine Ausarbeitung ausgereifter facheigener Theorien beispielsweise zur grundlegenden Bildung, zum Grundschulunterricht oder zur Institution Grundschule fordern auch Götz (2018, 32) und Vogt (2019, 251f.). Die „mangelnde Theoriefundierung ihres Gegenstandsbereichs“ (Götz 2000, 533) wurde schon vor mehr als zwanzig Jahren ebenso wie eine fehlende Theoriebildung zur Allgemeinbildung konstatiert, bis heute wurde der Anspruch aber nur in Ansätzen eingelöst. Dieses Problem teilt die Grundschulpädagogik mit der Schulpädagogik insgesamt, für die Realschule oder das Gymnasium liegen ebenfalls keine eigenständigen Theorien vor (vgl. ebd., 533f.). Möglicherweise ist dies u. a. auch auf die hohe

Drittmittelbeflissenheit des Hochschulsystems zurückzuführen, die die theoretische Forschung in eine Nachrangposition versetzt. Die geforderte Theoretisierung insbesondere der grundlegenden Bildung bleibt jedenfalls aktuell: So arbeitet zwar beispielsweise Vogt (2019, 254) in ihrer durchaus bereits theoretisierenden Begriffsanalyse zur grundlegenden Bildung als definitorische Bestimmungselemente über sämtliche Epochen hinweg die Pole des eigenständigen Fundaments und den ersten Abschnitt des Allgemeinbildungserwerbs heraus, aber gerade weil die grundlegende Bildung in einem zeitüberdauernden und relativ stabilen Zusammenhang stünde, sei eine ausreichende theoretische Fundierung (ebd., 255) erforderlich. Im Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin nimmt die Forderung nach einer Ausarbeitung einer elaborierten Theorie grundlegender Bildung ebenfalls einen zentralen Stellenwert ein und wird mit der Chance verbunden, der Grundschulpädagogik ein rational geordnetes System von Aussagen für die disziplinäre Existenzberechtigung zu liefern und zwar gegenstandsbezogen, forschungsbezogen, wissenschaftssoziologisch, schultheoretisch und professionsbezogen (vgl. Götz u. a. 2019, 15f.). In allen Dokumenten wird jedoch auch gewürdigt, dass die grundlegende Bildung nicht nur ein Leitkonzept der Disziplin darstellt, sondern auch bereits verschiedene Konzepte vorliegen, an die angeknüpft werden kann, hierauf wird an späterer Stelle zurückzukommen sein.

3 Diskussion über die Spezifika der Disziplin

Völlig unumstritten und „safe“ – wie man heute sagt – ist die Eigenständigkeit der Disziplin aber nicht. So zweifelt Götz am eigenständigen Status der Grundschulpädagogik, solange die Fragestellungen in die Zuständigkeit der Schulpädagogik oder der Erziehungswissenschaft fallen (vgl. Götz 2018, 26). Der Wissenskorpus entzöge sich einer wissenschaftssystematisch legitimierten Ordnung und erschwere den Konsens über die Eigenständigkeit der Grundschulpädagogik (vgl. ebd., 27). Die zunehmende Entgrenzung macht die Autorin am Beispiel von Denominationen fest, die seit den 2000er Jahren häufig Kombinationen von Grundschulpädagogik mit der Elementarpädagogik, mit dem Sachunterricht oder der empirischen Bildungsforschung beinhalten. Das Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik (vgl. Götz u. a. 2018) reagiert auf die Gefahr der Entgrenzung mit dem Versuch, die der Grundschulpädagogik eigenen Themenfelder zu markieren. Diese Form der Selbstvergewisserung wird genau mit der Tatsache begründet, dass sich die Grundschulpädagogik in einem wissenschaftlichen Feld bewegt, in dem sie sich ihre Fragestellungen, Themen und Methoden auch mit den Erkenntnisinteressen beispielsweise der Elementarpädagogik, der Sonderpädagogik und der Kindheitsforschung teilt. Gerade die gewünschte interdisziplinäre Zusammenarbeit setze die Kennzeichnung von Überschneidungsfeldern und

Grenzen voraus, um die Besonderheiten deutlich zu machen, die die Disziplin für ihr Diskurs- und Forschungsfeld beansprucht. Mit der Markierung disziplinprägender Merkmale solle der Gefahr entgegengewirkt werden, als eine profillose oder gar überflüssige Disziplin wahrgenommen zu werden (vgl. ebd., 91). Das Papier wurde in einem eigenen Symposium teilweise auch kritisch diskutiert (vgl. Miller u. a. 2019), das Gefahrenpotential wird von einigen Kolleg*innen bestritten und es wird gefordert, sich gerade nicht von anderen Disziplinen abzugrenzen, sondern sich als „Fokussierungsdisziplin“ (Hartinger 2019, 25) zu verstehen. Der Ausgangsbefürchtung wurde ebenfalls von Kucharz (2019, 27) widersprochen: „Als Fazit kann es in keiner Weise um eine Auflösung oder einen Profilverlust der Grundschulpädagogik gehen, vielmehr hat diese in Theorie, Empirie und Profession viele der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen, die die ‚Nachbar-disziplinen‘ derzeit beschäftigen, bereits bearbeitet. Damit weist die Grundschulpädagogik als Disziplin hohe Anschlussfähigkeit auf“.

Diese Kontroverse aufgreifend möchte ich im nachfolgenden Punkt an dem sowohl für die Disziplin als auch für die Profession aktuell sehr bedeutsamen Forschungs- und Handlungsfeld der Inklusion deutlich machen, wie zentral die Reklamation der eigenen disziplinären Spezifika ist, um nicht die wissenschaftliche Deutungshoheit über grundlagentheoretisch spezifische Forschungsthemen zu verlieren.

Einen weiteren Aspekt im Zusammenhang mit der Eigenständigkeit und Spezifik der Grundschulpädagogik betrifft die Qualitätsfrage. So sieht Valtin (2000, 556) die Eigenständigkeit der Disziplin zwar uneingeschränkt gegeben, in der Auseinandersetzung mit der Frage, ob die Grundschulpädagogik auch eine empirische Forschungsdisziplin ist, stellt sie allerdings eine Reihe dezidierter Forderungen auf, die sicher stellen sollen, dass die empirische Forschung ergiebiger wird und einen besseren Beitrag als bisher für die Grundschulpädagogik leistet (Valtin 2000, 562). Durch diese Forderungen wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, die Spezifik der Grundschulpädagogik nicht unabhängig von den Forschungsgegenständen und der Qualität der Forschung zu sehen. Aus heutiger Sicht erscheinen diese Forderungen aktueller denn je. Es ließen sich zahlreiche Forschungsprojekte benennen, die zwar ihre empirischen Daten in der Grundschule erheben, aber teilweise ohne Bezugnahme auf theoretische Grundlagen der Grundschulpädagogik und ohne Blick auf die Relevanz für die Praxis, wodurch das Forschungsfeld Grundschule austauschbar wirkt. Für eine Weiterentwicklung der Disziplin fordert beispielsweise Kahlert (2018, 65), dass die Befunde der Wissenschaft sehr viel stärker rückgekoppelt werden mit der bisherigen Praxis unter Beachtung der „Situationslogik“ der handelnden Menschen, damit würden Profession und Disziplin auch wieder enger zusammengeführt und die Theoriearbeit angereichert. Unter dieser Perspektive erhält die Betonung der Spezifität eine überzeugende inhaltliche Bedeutung auch für innovative Gestaltungsprozesse der Grundschule und des Grundschulunterrichts.

4 Zur Entwicklung der Profession

In der Eröffnungsrede des Bundesgrundschulkongresses, anlässlich des 100. Geburtstages der Grundschule vom Grundschulverband veranstaltet, äußerte sich der Bundespräsident Frank Walter Steinmeier zum Grundschullehrerberuf mit folgenden Worten: „Grundschullehrer, das ist einer der wichtigsten, einer der anspruchsvollsten Berufe, die wir haben. Aber Sie werden mir hoffentlich trotzdem zustimmen: Es ist auch einer der schönsten Berufe“ (Steinmeier am 13.09.2019). Die öffentliche Wertschätzung des Bundespräsidenten ist durchaus als ein starkes Signal des deutschen Staatsoberhauptes an die Gesellschaft zu verstehen, dem Grundschullehrerberuf die Anerkennung entgegenzubringen, die er verdient hat. Nachfolgend soll es aber weniger um die öffentliche Wahrnehmung gehen, in der sich je nach Befragung und aktueller Stimmungslage immer wieder mal positive oder negative Trends abzeichnen, als vielmehr um zentrale Meilensteine im Professionalisierungsprozess (vgl. ausführlicher Graumann in diesem Band).

In Korrespondenz zur Disziplin kann auch der Professionalisierungsprozess des Grundschullehrerberufes als eine Erfolgsgeschichte gezeichnet werden. Als Fortschritt gilt dabei die zunehmende Akademisierung, die von der Ausbildung an Lehrerseminaren im 19. Jahrhundert, die noch kein Abitur voraussetzten, über Pädagogische Akademien in den 1920er Jahren führte. Die Pädagogischen Akademien in Preußen verlangten zwar das Abitur, wurden aber lediglich in vier Semestern absolviert und zeichneten sich weder durch Forschung noch durch Promotionsrechte aus (vgl. Einsiedler 2015, 73f.; Vogt 2019, 271). Einsiedler (2015, 74) stellt die These auf, dass sich das Forschungsdefizit der Akademien auf die Konzeption und Praxis der Pädagogischen Hochschule nach 1945 bis in die 1970er Jahre auswirkte. Damit sind auch schon die Pädagogischen Hochschulen angesprochen, an denen die Volksschullehrer*innenausbildung in West-Deutschland in der Nachkriegszeit stattfand, diese wurden zunehmend akademisch ausgebaut, bis sie ab den 1970er Jahren in die Universitäten überführt wurden – dieser Prozess erfolgte je nach Bundesland in einem unterschiedlichen Tempo, war aber bis zu Beginn der 1980er Jahre in allen Bundesländern vollzogen, außer in Baden-Württemberg, wo bis heute die Lehrer*innenausbildung (mit Ausnahme der Gymnasiallehrer*innenausbildung) an Pädagogischen Hochschulen stattfindet, die aber nahezu einen Universitätsstatus haben. Je nach Bundesland gab und gibt es bis in die Gegenwart hinein das Kombinationslehramt des Grund- und Haupt-schullehramts. In der DDR fand ab 1951 die Ausbildung für Lehrkräfte der sog. Unterstufe an „Instituten für Lehrerbildung“ statt, die ohne Abitur besucht werden konnten. Bis zum Ende der DDR blieb die Ausbildung an den Instituten für Lehrerbildung erhalten, wurde nur ab dem Jahr 1964 von zwei auf vier Jahre verlängert (vgl. Vogt 2019, 273).

Als einen zentralen Meilenstein setzte Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland auf Basis des Lehrerausbildungsgesetz von 2008/09 mit einem zehensemestrigem Studium ein für alle Lehramtsstudiengänge gleich langes Studium durch – also auch für das Grundschullehramt. Andere Bundesländer folgten, so dass zum Zeitpunkt 2021 acht Bundesländer ein zehensemestriges Studium für das Grundschullehramt eingeführt¹ haben. Damit sind die wissenschaftlichen Anforderungen an den Beruf, deren Gleichwertigkeit von der Disziplin und den Berufsverbänden schon lange proklamiert wurde, nun auch formal denen aller Lehramtstypen und allen anderen akademischen Berufen gleichgestellt. Die im vorangehenden Kapitel dargestellte zunehmende spezifizierte Forschungsorientierung der Disziplin der Grundschulpädagogik geht im Prinzip mit der Professionsentwicklung einher, indem die strukturellen Rahmenbedingungen dafür geschaffen wurden, die Ausbildung an dem generierten wissenschaftlichen Wissen der Grundschulpädagogik und der grundschulbezogenen Fachdidaktiken zu orientieren. Die mit einem gleich langen Studium verbundene logische und rechtliche Konsequenz einer gleichen Besoldung hat das größte – und in bildungspolitischer Hinsicht häufig in der Vorreiterrolle befindliche – Bundesland Nordrhein-Westfalen bis heute nicht umgesetzt. Aber immerhin acht von sechzehn Bundesländern² sind vorgeschritten und haben bisher eine gleiche Besoldung in Form eines A 13 oder E 13 Gehalts eingeführt – vermutlich aufgrund der gleich langen Studiendauer, aber sicherlich auch aufgrund der Notwendigkeit zur besseren Gewinnbarkeit von Lehrkräften in Zeiten des Lehrkräftemangels. Parallel hierzu entwickelt sich aber auch gerade wegen des Lehrkräftemangels die Gefahr der Deprofessionalisierung. Die Qualifizierungen der vermehrt eingestellten Seiten- und Quereinsteiger*innen sind je nach Bundesland unterschiedlich konzeptionalisiert und institutionalisiert, sie sind aber zu einem erheblichen Teil sehr kurz und ohne universitäre Beteiligung (vgl. Miller 2018; Klemm & Zorn 2018; Tillmann 2019). Zwar bemühen sich die meisten Bundesländer darum, den hohen Standard der Ausbildung durch Ausbau grundständiger Studienplätze zu halten, dennoch muss die Parallelstruktur mit oft sehr kurzen Nachqualifizierungen ohne wissenschaftlichen Anspruch als defizitär bezeichnet werden. Insbesondere verwundern einige Ideen, die das Erreichte aus der eigenen Zunft der Schulpädagogik in Frage stellen. Beispielsweise wurde im Jahr 2019 in der Wochenzeitung „Die Zeit“³ von Kolleg*innen ein

1 https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/Lehrer-Innenbildung_2014_A4_web.pdf: Brandenburg, Bremen, Hamburg, NRW, Schleswig-Holstein und seit 2014 auch Berlin und Mecklenburg-Vorpommern

2 Dies sind: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Schleswig-Holstein (vollständig bis 2025), Thüringen (gew-besoldung)

3 Katja Koch (Universität Rostock), Klaus Zierer (Universität Augsburg) sowie Mathias Brodtkorb (Aufsichtsratsvorsitzender der Universitätsmedizin Rostock und Greifswald): <https://www.zeit.de/2019/52/lehrer-beamtenstatus-ausbildung-akademie-unterricht>.

Vorschlag zur Ausbildung von Grund- und Förderschullehrkräften an staatlichen Akademien statt an Universitäten unterbreitet, um dem Lehrer*innenmangel und der Praxisferne des Studiums zu begegnen. Auch wenn dieser Vorschlag zur Entakademisierung nach meinem Wissen keine beachtenswerten Resonanzen hervorgerufen hat, zeigt er jedoch eine gewisse Anfälligkeit, die vorgenannten Erfolge im Professionalisierungsprozess wieder preiszugeben.

5 Diskussion über die Spezifika der Profession

Der Anspruch an eine im Vergleich zu den anderen Lehrämtern gleichwertige wissenschaftliche Ausbildung fundiert sich in den prinzipiell gleichen beruflichen Anforderungen an den Beruf bei allen Lehramtstypen. Schon der Bildungsrat begründet die in den 1970er Jahren begonnene Akzentverschiebung in Richtung einer wissenschaftlichen Orientierung des Grundschulunterrichts mit dem Grundsatz, dass kein Wesens- und Wertunterschied zwischen den Lernprozessen am Anfang oder am Ende der Lernstufen bestehe, wohl aber in der Vermittlung, der Differenziertheit des Schülerverhaltens und der Form der Problemstellung (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, 133):

„Für Lehrer des Primar- und Sekundarbereichs bedeutet die Vorbereitung auf vollverantwortete Unterrichtspraxis immer Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule. Dabei darf es keinen Unterschied im Grad der Wissenschaftlichkeit etwa nach verschiedenen Schulstufen geben, da zum Beispiel Denk- und Sprachentwicklung wissenschaftlich von keiner geringeren Dignität sind als Studien zur Infinitesimalrechnung oder Quantenphysik“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 234).

Der Bildungsrat führt weiter die Gemeinsamkeit der für die Ausbildung aller Lehrkräfte grundlegenden Aufgaben im Bereich der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Gesellschaftswissenschaften aus, aber nicht ohne gleichzeitig auf Spezifika hinzuweisen.

Bis heute gelten in den Bildungswissenschaften für alle Lehrämter dieselben Standards für die Ausbildung, die als Mindestanforderungen nach Vorgaben der Kultusministerkonferenz (2004) in allen Ausbildungscurricula erfüllt werden müssen. Auf dieser Grundlage stimmen in allen Lehramtstypen die Kompetenzanforderungen für die zentralen Aufgabenbereiche von Lehrkräften für das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren überein. Die Schulpädagogik und Lernpsychologie limitieren ihr generiertes Wissen in Theorie und Empirie ebenfalls selten auf bestimmte Schulstufen oder Lehramtstypen. Die relevanten Professionstheorien vom strukturtheoretischen Ansatz, über den kompetenztheoretischen Ansatz und dem Expertiseansatz beziehen sich ebenfalls auf den Lehrberuf insgesamt, auch wenn Werner Helsper in diesem Band seine strukturtheoretischen Überlegungen direkt auf das Handeln von Grundschullehrkräften

bezieht. Insofern ist die gemeinsame Wissensbasis in den Bildungswissenschaften für alle Lehrer*innen recht groß. Dennoch beinhaltet der Grundschullehrberuf auch spezifische Anforderungen an die Professionalität, welche nachfolgend an den bildungsprogrammatischen Vorgaben und an den Erfordernissen der Institution festgemacht werden.

Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für ein primarstufenspezifisches Kompetenzprofil sowie für die Studieninhalte der Bildungswissenschaften und der Fächer werden als Mindestanforderungen für die Ausbildung formuliert (vgl. KMK 2008, 64ff.). Aus den „Rahmenvorgaben über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe“ (KMK 1997, i.d.F. vom 14.03.2019) werden als verpflichtende Studienfächer neben den Bildungswissenschaften, Grundschulpädagogik und -didaktik auch Deutsch, Mathematik und ein weiteres Fach oder Lernbereich (ebd., 2) vorgegeben. Damit sind sowohl die Anzahl der studierten Fächer als auch die verpflichtenden Studieninhalte für die Fächer Deutsch und Mathematik spezifisch für das Grundschullehramt. Die Begründung für diese Vorgabe ergibt sich aus den Erfordernissen der Institution Grundschule, aus denen sich durchaus Konsequenzen für die Ausbildung ableiten lassen und die in Anlehnung an Schorch (2007) wie folgt zusammengefasst werden:

Grundschullehrkräfte arbeiten in der *Grundschule*, die sich der Programmatik einer Schule für alle Kinder verschreibt, also mit einer weitgehend unselektierten Schülerschaft und im Zuge von Inklusion potentiell mit wirklich allen Kindern. Damit stellen sie sich einer besonderen gesellschaftlichen Verantwortung für den Chancenausgleich, für die soziale Integration und für die Demokratie. Um der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden, haben sie in besonderer Weise in allen Erziehungs- und Bildungsfragen das Spannungsfeld von sozialer Integration und Individualisierung auszubalancieren.

Grundschullehrkräfte sind für die *grundlegende Bildung* aller Kinder verantwortlich. Sie legen die Basis für alle weiteren Bildungsprozesse. Obwohl eingangs auf die Notwendigkeit der weiteren Theoretisierung der grundlegenden Bildung hingewiesen wurde und nachfolgend hierauf erneut rekurriert wird, gelten die von Einsiedler (2011, 216f.) diesbezüglich benannten vier Charakteristika als konstitutiv für die grundlegende Bildung: 1. Gemeinsame Grundbildung für alle, 2. gemeinsamer Grundstock, 3. Beginn der Allgemeinbildung und 4. Stärkung der Persönlichkeit. Dabei stehen Aufgaben zum Erwerb der Kulturtechniken im Mittelpunkt des Interesses, und zwar in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik und Sachunterricht. Sie umschreiben den »gemeinsamen Grundstock« der Bildungsziele der Grundschule und die Grundlage der Kulturaneignung mit den notwendigen Basiskompetenzen für selbstständiges Lernen (vgl. Sandfuchs 2008, 21; Einsiedler 2011, 216). In diesem Zusammenhang kommen den grundschulrelevanten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen wichtige Funktionen für den erfolgreichen Lernprozess eines jeden Kindes zu. Die

Bedeutung des frühen Lernens für den gesamten weiteren Lernprozess stellt hohe Ansprüche an das Wissen zum Schriftsprach- und Zahlerwerb. Besonderes Kennzeichen der grundlegenden Bildung ist die enge Verbindung von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung.

Grundschullehrkräfte haben in der *ersten Schule* des Schulsystems die besondere Aufgabe, Übergänge zu gestalten, dabei spielt die Herstellung der Anschlussfähigkeit sowohl zum Elementar- als auch zum Sekundarbereich eine zentrale Rolle. An die Phase des Schulanfangs, an den Anfangsunterricht und an die Herstellung der Schulbefähigung werden spezifische Kompetenzen gestellt. Der Grundschule kommt seit ihrem Bestehen die Doppelfunktion zu, einerseits eine kindgemäße, eigenständige Schule zu sein und andererseits den Erwartungsdruck mit Zulieferfunktion insbesondere für das Gymnasium zu erfüllen (vgl. Hänsel 1988). Hiermit sind auch die widersprüchlichen Funktionen von Förderung und Selektion angesprochen, die im Grundschullehrberuf aufgrund der hohen Relevanz für den weiteren Bildungsweg besonders eklatant sind.

Grundschullehrkräfte sind Lehrkräfte von *Kindern in einem besonders jungen Alter*. Sie haben sich entsprechend der Konstruktionen vom »Kind« und »Kindheiten« mit den besonderen entwicklungsbezogenen und lebensweltlichen Aufwuchsbedingungen vertraut zu machen, sie in angemessener Weise bei allen Erziehungs- und Bildungsprozessen zu berücksichtigen und im Sinne eines bestmöglichen Chancenausgleichs mitzugestalten. Um diesen spezifischen Anforderungen und Spezifika gerecht werden zu können nimmt die Bedeutung der Klassenlehrer*innenfunktion in der Grundschule eine besondere Stellung ein.

Vorangegangen sind die Merkmale kurz skizziert worden, die sowohl die Erfolgsgeschichte der Profession als auch der Disziplin ausgemacht haben und die die Spezifik bestimmen. Gleichzeitig wurden aber auch jeweils hohe Übereinstimmungen beispielsweise in disziplinärer Hinsicht zur Schulpädagogik und in professionsbezogener Hinsicht zu allen anderen Lehrämtern betont. Eine Überwindung dieser bipolaren Sichtweise ist disziplin- und professionspolitisch nicht ratsam. Je nach Bezugskontext ist einmal die Betonung der Spezifik und einmal die Betonung der Übereinstimmung sinnvoll: Im Zusammenhang mit möglichen Diskriminierungen, Abwertungen oder Nachrangstellungen z. B. bei der Bezahlung, beim Ansehen der Grundschulpädagogik oder des Grundschullehrberufes sollte die Gleichwertigkeit und die prinzipielle Ähnlichkeit zur Schulpädagogik und den anderen Lehrberufen betont werden. Geht es beispielsweise um Quereinstiege in den Lehrberuf, die Schärfung von Ausbildungsprofilen, die Einstellung von qualifizierten Hochschulpersonal, die Profilierung von Forschungs- und Förderprogrammen usw. wäre m.E. die Spezifik zu betonen, um die erworbenen Errungenschaften nicht ungewollt preiszugeben. Am Beispiel des Forschungs- und Handlungsfeldes Inklusion soll nachfolgend dargestellt werden, inwiefern eine Profilschärfung im Sinne einer grundlegenden Bildung für alle Kinder notwendig ist.

6 Entwicklungsperspektive: Deutungshoheit für schulische Inklusion

Am Beispiel der schulischen Inklusion möchte ich aufzeigen, dass es für die Grundschulpädagogik disziplin- und professionspolitisch eine zentrale Entwicklungsperspektive darstellt, die Zuständigkeit und wissenschaftliche Deutungshoheit stärker als derzeit für sich zu beanspruchen. Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs wird die Expertise für Inklusion zumeist quasi automatisch mit der Sonderpädagogik verbunden, wozu die Disziplin der Sonderpädagogik selbst einen erheblichen eigenen Beitrag leistet.

Die erfolgreiche Entwicklung der Disziplin der Sonderpädagogik ist daran zu erkennen, dass seit Verabschiedung der UN BRK die Anzahl der klassischen sonderpädagogischen Professuren deutlich ausgebaut wurde, selbst wenn in den Denominationen die Nennung Inklusion auftaucht, werden die Stellen zumeist klassisch sonderpädagogisch besetzt oder/und sind an den sonderpädagogischen Instituten und Fakultäten angesiedelt. Die Denominationen lauten dann beispielsweise „Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik“ oder „Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse“. Parallel dazu werden beispielsweise auch die Studiengänge für das sonderpädagogische Lehramt ausgebaut, in NRW sind dies mit den Universitäten Wuppertal, Paderborn, Münster (geplant) und Duisburg-Essen (geplant) allein vier zusätzliche Standorte. An den vorhandenen Standorten fand ein erheblicher Ausbau an Studienplätzen und Stellen im Bereich Sonderpädagogik statt. Trotz dieses Ausbaus wird nahezu aus allen Bundesländern anhaltend der Lehrkräftemangel massiv beklagt. Professions- und disziplinpolitisch stellt somit die Zielsetzung Inklusion für die Sonderpädagogik einen nachweislichen Gewinn durch einen gravierenden Stellenausbau dar. Dieser kann darauf zurückgeführt werden, dass es seitens der Sonderpädagogik eine Fortschreibung und Verstärkung der Spezialistenrolle gibt, die die Zuständigkeit und Kompetenz für Kinder mit Beeinträchtigungen bzw. für jene als behindert deklarierte Kinder reklamiert. Diese vermeintliche Spezialistenrolle wird in Abgrenzung und in Opposition zur allgemeinen Schulpädagogik und damit auch zur Grundschulpädagogik und zum Grundschullehrberuf betrieben. Das soll an wenigen Beispielen kurz konkretisiert werden:

Als zentrale Aufgaben der sonderpädagogischen Profession werden mit Perspektive auf Inklusion vor allem die Bereiche der Diagnostik und Förderplanung, der Beratung, der Didaktik und Methodik für den gemeinsamen/inklusiven Unterricht, der Kooperation und Netzwerkarbeit und der Schulentwicklung benannt (vgl. Heinrich u. a. 2013; Hillenbrand u. a. 2013; Moser 2013). Außerdem wird eine spezielle Haltung dem Kind gegenüber von dem der allgemeinen Lehrkräfte abgegrenzt. So heißt es bei Moser (2016, 667): „Insbesondere die Sonderpädagogik

hat sich die Ausformung berufsspezifischer Überzeugungen verschrieben, in der nicht nur eine dialogische Haltung, sondern auch ein anderer Blickwinkel auf Kinder reklamiert wird, orientiert an einer individuellen Bezugsnorm“. Simpler, aber noch eingängiger findet sich die Differenz zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im folgenden Bild von Murawski (2009, 41 zit. nach Schwager 2011, 95), danach sind die Lehrkräfte der allgemeinen Schule ausgebildet, „To see the forest“ und die Förderschullehrkräfte „are taught to see the trees“ (ebd.). Aus grundschulpädagogischer Sicht erscheinen diese Konstruktionen fragwürdig, da durchaus die eigenen Kompetenzbereiche beschnitten oder vereinnahmt werden.

Insbesondere durch den Begriff der „sonderpädagogischen Förderung“ beansprucht die Sonderpädagogik per Definition die disziplinäre und professionelle Zuständigkeit für Inklusion. Treffend formulierte bereits vor zwei Jahrzehnten Hänsel (2000, 100):

„Der Begriff der sonderpädagogischen Förderung macht die Behauptung plausibel, daß sonderpädagogische Lehrer etwas anderes als allgemeine Lehrer tun, er markiert ihren speziellen Aufgabenbereich und ihr spezielles professionelles Territorium im Bereich von Schule, und er sichert ihre exklusive Berechtigung gegenüber der allgemeinen Lehrer ab.“

Entsprechend finden sich in den von Sonderpädagog*innen verfassten grundlegenden Werken zur Inklusion Hinweise wie jene, dass die Arbeit in inklusiven Schulen „nicht ohne sonderpädagogische Förderung“ (Heimlich 2011, 44f.) auskommen und die Aufgabe der inklusiven Bildung „nicht ohne sonderpädagogische Fachkompetenz im gesamten Bildungssystem erfüllt werden“ (ebd.) könne. In ihrer Rezension zu zwei aktuellen Standardwerken der inklusiven Pädagogik der Autoren Heimlich (2019) und Speck (2019) arbeitet Hänsel eng an den Texten den dort zum Ausdruck gebrachten Überlegenheitsanspruch heraus. Er zeigt sich unter anderem auch daran, dass aus Sicht der Sonderpädagogik auch die allgemeinen Lehrkräfte einen Förderbedarf haben, dem die Sonderpädagogik durch ihr Angebot an Beratung und Kooperation nachkommen möchte, insbesondere in den Bereichen Diagnostik, Förderplanung usw. Sie resümiert:

„Sonderpädagogische Förderung umfasst damit nicht nur die Förderung von Kindern, sondern auch die Förderung von Lehrkräften der allgemeinen Schule, die durch Förderschullehrkräfte im Prozess der Beratung und Kooperation erfolgt und der Entwicklung der allgemeinen Schule dient“ (Hänsel 2021, 464).

Die begrifflich argumentative Kopplung von sonderpädagogischer Förderung und sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutet, dass die Profession und Disziplin der Sonderpädagogik gerade unter dem Vorzeichen Inklusion ihre Unabhängigkeit festschreibt und durch den Aufwuchs an Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf ihren Stellenwert noch ausbaut, denn der Anteil an Kindern mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in Deutschland

hat sich in den letzten 20 Jahren von 4,4 % im Jahr 1998 auf 7,4 % im Jahr 2018 fast verdoppelt (vgl. KMK 2008; 2020).

7 Grundlegende Bildung als Leitbegriff für schulische Inklusion in der Primarstufe

Bisher setzen Profession und Disziplin der Grundschulpädagogik dem Leitbegriff der sonderpädagogischen Förderung nichts entgegen, so dass sie das Feld der schulischen Inklusion trotz der breiten Expertise, wie sie u. a. bei den vorgenannten vier spezifischen Aufgabenfeldern skizziert wurden, und des seit den 1980er Jahren umfassenden Engagements für die Integration und Inklusion in Theorie und Praxis weitgehend der Deutungshoheit der Sonderpädagogik überlässt. Eine Entwicklungsperspektive könnte es sein, durch die Bekräftigung des grundlegenden Bildungsanspruchs der Grundschule die Definitionsmacht im Sinne einer grundschulpädagogischen disziplinären und professionellen Zuständigkeit für und über Inklusion in der Grundschulpädagogik offensiver zu vertreten, die Kinder gerade eben nicht einteilt in Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, denn die grundlegende Bildung soll unterschiedslos *allen* Kindern zuteilwerden.

Die Ansätze hierzu sind bereits vorhanden: Die historische Grundschulforschung ist sich einig, dass die grundlegende Bildung seit der Gründung der Grundschule zum Leitbild gehört (vgl. Nave 1961, 174; Neuhaus-Siemon 1996, 15). Die Bestimmung der grundlegenden Bildung war gemäß den preußischen Richtlinien von 1921 von vornherein eine doppelte, zum einen sollte sie als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung dienen und zum anderen sollte sie einen persönlichkeitsbildenden Auftrag erfüllen (vgl. Nave 1961, 174; Götz 2000, 240). Bis zur aktuellen Zeit hält die Disziplin der Grundschulpädagogik am Leitbegriff der grundlegenden Bildung fest. Im vorangegangenen Abschnitt wurde das Verständnis von Einsiedler (2011) skizziert, das ohne Abstriche für ein weites Inklusionsverständnis zugrunde gelegt werden kann. Deckert-Peacemann und Seifert (2019, 128) arbeiten explizit heraus, dass Klafki (1992) die grundlegende Bildung in der Primarstufe als Anfang der Allgemeinbildung bezeichnet und er dabei weit über die Idee der Mindeststandards und Basiskompetenzen hinausgeht. Die hohe identitätsstiftende Bedeutung der grundlegenden Bildung wurde vorangegangen deshalb sowohl für die Disziplin als auch für die Profession markiert. Unabhängig von der geforderten weiteren Theoretisierung des Begriffs, steht bereits fest, dass er von einem viel umfassenderen, allgemeinen Bildungsanspruch getragen ist, als das in der Tradition der Hilfsschulpädagogik vorherrschende reduktionistische Bildungsverständnis und das in der Sonderpädagogik lineare Verständnis von Diagnose-Förderung-Lernerfolg (vgl. Eberwein-Knauer 1998, 11). Es spiegelt sich auch in dem Begriff der sonderpädagogischen Förderung wider, zudem

setzt die Begrifflichkeit des sonderpädagogischen Förderbedarfs eine häufig über Defizite festgemachte „Bedürftigkeit“ der Kinder voraus und er bedingt eine diskriminierende Einteilung bzw. Gruppierung von Kindern, die hingegen für die Grundschulpädagogik mit ihrem Begriff der grundlegenden Bildung obsolet ist. In der Traditionslinie der Hilfsschuldidaktik wirkt außerdem ein reduzierter Bildungsanspruch auch in aktuelle didaktischen Konzeptvorstellungen noch nach (vgl. Miller & Schroeder 2019). Werning (1996, 463) fasst dies wie folgt zusammen: „Weniger als normal, konkreter als normal, kleinschrittiger als normal, langsamer als normal und intensiver als normal“.

Das Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik (Götz u. a. 2019) kann auch als eine Positionierung zur Reklamation eines umfassenden Inklusionsanspruchs gelesen werden: Eingangs heben die Autor*innen in Abgrenzung zur Sonderpädagogik hervor, dass die Grundschulpädagogik zwar mit der Sonderpädagogik die Bearbeitung spezifischer individueller und kollektiver Bildungsprobleme teilt, deren pädagogische Lösung aber weder disziplinar noch institutionell aus dem grundschulpädagogischen Diskurs und dem grundschulspezifischen professionsbezogenen Handlungsfeld ausgrenze (vgl. ebd., 14). Entsprechend konstatieren sie bei der Forderung nach einer disziplinen-eigenen Theoriebildung grundlegender Bildung, es ginge dabei unabhängig von der favorisierten bildungstheoretischen Position immer um die Identifikation begründeter Modi der Welt- und Selbsterschließung, die jedem (Hervorhebung v. Verf.) Mitglied der nachwachsenden Generation ein chancenreiches Leben als Person und als Bürger*in eröffnen soll (vgl. ebd., 15). Dass der Text einem umfassenden Verständnis von Inklusion folgt wird dann besonders deutlich, wenn es heißt:

„Dabei gilt es – unabhängig von bestehenden Institutionalisierungsvarianten –, die für eine Theoretisierung der grundlegenden Bildung relevanten kulturellen Qualifikationen, Kompetenzen und Weltaneignungsformen zu identifizieren, die unterschiedslos allen Kindern vor jeder Bildungsspezialisierung zukommen“ (ebd., 16).

Mit diesen Aussagen wird an der Leitidee der Grundschulpädagogik der grundlegenden Bildung angeknüpft und deutlich hervorgehoben, dass die weitere Theoretisierung mit dem Anspruch verknüpft ist, unterschiedslos auf alle Kinder gerichtet zu sein. Insgesamt werden keine Gruppen von Kindern in förderbedürftige oder gar in sonderpädagogisch förderbedürftige und nicht förderbedürftige Kinder aufgemacht. Ein solcher Bildungsanspruch im Sinne der grundlegenden Bildung überwindet damit sämtliche Begrenzungen, die Reparatursymbolik, die Herstellung von Differenz durch Diagnostik und das lineare Diagnose-Förder-Lernverständnis der Sonderpädagogik.

Mit dieser Perspektive dreht sich dann auch das Bild der Anschlussfähigkeit der Grundschulpädagogik an den Inklusionsdiskurs um, denn die Inklusionspädagogik schließt an die Grundschulpädagogik an, wenn sie sich beispielsweise auf die bildungstheoretische bzw. auf kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki bezieht

(vgl. Textor 2018). Auch Wocken als bekannter Inklusionsforscher plädiert dafür, die Allgemeine Bildung in einem inklusiven Sinne als grundlegenden Bildung zu verstehen, in der Grundschulpädagogik sei die „grundlegende Bildung“ ein fest etablierter Fachterminus, an den die inklusive Pädagogik anschließen könne (vgl. Wocken 2011, 120).

8 Fazit

Am Beispiel des für die Grundschulpädagogik zentralen Leitprinzips der grundlegenden Bildung ist versucht worden, die vorherigen als Erfolgsgeschichte rekonstruierten Entwicklungen in Profession und Disziplin im Sinne einer zunehmenden Spezifik und wissenschaftlichen Eigenständigkeit weiterzuführen für den in der aktuellen pädagogischen Diskussion zentralen Bereich der schulischen Inklusion. Für ein diesbezügliches grundschulspezifisches Professions- und Disziplinverständnis sind neben der Theoriearbeit außerdem empirisch zu beantwortende Forschungsfragen zu bearbeiten, die ebenfalls einen dezidiert grundschulpädagogischen Blick auf Inklusion richten sollen. Konkret könnte beispielsweise das Aufgaben- und Rollenverständnis in inklusiven Settings von Lehrkräften untersucht werden, das aus sonderpädagogischer Perspektive bereits sehr umfassend bearbeitet wurde und wird. Wenn die Grundschulpädagogik in Theorie und Forschung somit die Stimme deutlicher erhebt und sich gleichzeitig auch kritisch mit den unhinterfragten Prämissen der Sonderpädagogik auseinandersetzt (vgl. Hänsel & Miller 2014), kann dies dazu beitragen, einer Sonderpädagogisierung der Grundschule und vor allem einer Pathologisierung von Kindern zu begegnen.

In diesem Zusammenhang konnte am Beispiel des Begriffs der sonderpädagogischen Förderung nachgezeichnet werden, wie es der Sonderpädagogik gelingt, die professionelle und disziplinäre Definitionsmacht über Inklusion zu sichern und auszubauen. Durch die Betonung der Spezialistenrolle und des Bedarfs der sonderpädagogischen Förderung und Beratung auch für Lehrkräfte der allgemeinen Schule wird das zwei Welten-Modell in Form einer schulbezogenen Sonderpädagogik und einer allgemeinen Schulpädagogik einschließlich der Grundschulpädagogik in einer hierarchisierenden Art und Weise perpetuiert. Diesen Zusammenhang bringt das folgende Zitat von Werning u. a. (2001, 182) treffend auf den Punkt: „Die Sonderpädagogen übernehmen die Funktion einer ‚Avantgarde‘ und wollen gleichzeitig in ein gleichberechtigt aufgebautes Kooperationsverhältnis zu den Grundschullehrern treten“ (Werning u. a. 2001, 182). Angesichts einer verstärkten Beratungsrolle sonderpädagogischer Professionalität im Rahmen von Inklusion gewinnt dieses Zitat eine erstaunliche Aktualität.

Insgesamt wird deutlich, inwiefern die eingangs geforderte Theoretisierung der grundlegenden Bildung nicht „nur“ selbstreferentiell innerhalb des Wissenschaftssystems von Bedeutung ist. Gerade mit dem Konzept der Grundlegenden Bildung

kann ein enges lineares Diagnose-Förderungs-Verständnis zugunsten einer allseitigen Bildung, die dem Allgemeinbildungsanspruch folgt, überwunden werden. Dadurch obliegt die Aufgabe der schulischen Inklusion nicht mehr wie bei der „sonderpädagogischen Förderung“ allein dem Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte, sondern vorrangig dem der Grundschullehrkräfte.

Literatur

- Böhme, N., Dreer, B., Hahn, H., Heinecke, S., Mannhaupt, G. & Tänzer, S. (2021): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Deckert-Peacemann, H. & Seifert, A. (2019): Grundlegende Bildung. In: B. Dühlmeier & U. Sandfuchs (Hrsg.): 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 120-132.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen von der Bildungskommission. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dühlmeier, B. & Sandfuchs, U. (2019): 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Einsiedler, W. (2011): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 211-218.
- Einsiedler, W. (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W., Götz, M., Ritzl, C. & Wiegmann, U. (2011): Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GEW (o. J.): Bezahlung von Lehrerinnen und Lehrern. Online unter: <https://www.gew.de/tarif/gehalt/> (Abrufdatum: 19.05.2021).
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2011): Geschichte der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-44.
- Götz, M. (2000): Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik (4), 525-539.
- Götz, M. (2018): Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 22. Wiesbaden: Springer VS, 22-38.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 22. Wiesbaden: Springer VS, 81-91.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2019): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenke, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 23. Wiesbaden: Springer VS, 12-21.

- Hänsel, D. & Miller, S. (2014): Kritische Analyse der Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik aus allgemeinpädagogischer und professionstheoretischer Perspektive. In: M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.): *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-104.
- Hänsel, D. (2000): Integrative Schule – Zukunftsschule? In: B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts: Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Juventa, 93-111.
- Hänsel, D. (2015): Inklusive Lehrerausbildung. Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In: *Pädagogik* (3), 38-42.
- Hänsel, D. (2021): Besprechungen Ulrich Heimlich: *Inklusive Pädagogik. Eine Einführung*. Otto Speck: *Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (67), 460-465.
- Hänsel, D. (1988): Die Grundschule: Zwischen pädagogischem Anspruch und gymnasialen Erwartungsdruck. In: *Pädagogik* 40 (3), 43-48.
- Hartinger, A. (2019): Der Bezug zum Feld und Grundschulpädagogik als Fokussierungsdisziplin. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenseke, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 23*. Wiesbaden: Springer VS, 24-25.
- Heimlich, U. (2011): Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62 (2), 44-54.
- Heimlich, U. (2019): *Inklusive Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. et al. (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*. Münster u. a.: Waxmann, 69-133.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, 33-68.
- Kahlert, J. (2018): Von Profi zu Profi? Kommunikationsbarrieren im Diskurs zwischen Disziplin und Profession. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 22*. Wiesbaden: Springer VS, 55-68.
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.): *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel: IPN, 11-31.
- Klafki, W. (1963): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In DERS. (Hrsg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz, 22-45.
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Klemm, K & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (2004 i.d.F. vom 16.05.2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 20.05.2021).
- KMK (2008): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 185*, Bonn, Berlin.

- KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2014 i. d. F. vom 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 09.02.2020).
- KMK (2020): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018. Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 223. Berlin.
- KMK & HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdfhttps://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf. (Abrufdatum: 16.06.2021).
- Kottmann, B. (2018): „Ich sehe mich eher als Lehrerin für alle...“ Ergebnisse der Befragung von Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“ in Bielefeld. In: Miller S, Holler-Nowitzki B, Kottmann B, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung, Vol. Band 22. Wiesbaden: Springer VS, 138-144.
- Kottmann, B., Miller, S., Zimmer, M. (2018): Macht Diagnostik Selektion? Zeitschrift für Grundschulforschung 1, 23-38., <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>.
- Kucharz, D. (2019): Die Disziplin der Grundschulpädagogik und ihre Nachbardisziplinen. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 23. Wiesbaden: Springer VS, 25-27.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen 6 (1), 69-84.
- Miller, S. & Schroeder, R. (2019): Das begrenzte Bildungsverständnis der Hilfsschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2), 327-342.
- Miller, S. (2018): Grundschulkindern verdienen Professionalität. In: Berliner Bildungszeitschrift. bbz 71/86 (9), 10-11.
- Miller, S., Martschinke, S., Götz, M., Hartinger, A., Kucharz, D., Liebers, K. & et al. (2018): Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 23. Wiesbaden: Springer VS, 22-33.
- Moser, V. (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 135-146.
- Moser, V. (2016): Professionsforschung. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, utb, 665-669.
- Nave, K.-H. (1961): Die allgemeine deutsche Grundschule. Ihre Entstehung aus der Novemberrevolution. Weinheim: Beltz.
- Neuhaus-Siemon, E. (1996): Schule der Demokratie. Die Entwicklung der Grundschule seit dem ersten Weltkrieg. In: D. Haarmann (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 1. Allgemein Didaktik. Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 14-25.
- Oelkers, J. (2001): Bildung ist ein ständiges Abenteuer. In: Merz (Medien + Erziehung) (6), 3-9.
- Sandfuchs, U. (2008): Bildungstheoretische Entwicklungen. In: E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule: Grundschule als Institution. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 9-22.
- Schorch, G. (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik: Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwager, M. (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (3), 92-98.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997, i.d.F. vom 14.03.2019): Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf. (Abrufdatum: 20.05.2021).
- Speck, O. (2019): Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann. München: Ernst Reinhardt.
- Steinmeier, F. W. (2019): Festakt „100 Jahre Grundschule“ zur Eröffnung des Bundesgrundschulkongresses „Kinder lernen Zukunft“ am 13.09.2019. Online unter <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2019/09/190913-Grundschule-100-Jahre.html><https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2019/09/190913-Grundschule-100-Jahre.html>. (Abrufdatum: 19.05.2021).
- Textor, A. (2018): Einführung in die Inklusionspädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2019): Von einer Notmaßnahme zu einem dauerhaften Konzept? Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Pädagogik 71(6), 11-14.
- Valtin, R. (2000): Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin. In: Zeitschrift für Pädagogik (4), 555-570.
- Vogt, M. (2019): Grundlegende Bildung als Zielvorgabe einer Schule für alle - Deutungsvarianten in der Geschichte der Grundschule in Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2), 241-258.
- Werning, R. (1996): Anmerkungen zu einer Didaktik des gemeinsamen Unterrichts. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (11), 463-469.
- Werning, R. & Urban, M. et al. (2001): Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagogen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52 (5), 178-186.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.