



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

Expertisierung im Kontext von Inklusion? Transnational betrachtet

Prof.in Dr.in Kerstin Rabenstein

Arbeitsbereich Schulpädagogik/
Empirische Unterrichtsforschung
und Schulentwicklung



SCHLÖZER PROGRAMM
LEHRERBILDUNG

FÄCHERVERNETZUNG | LEHRERKOMPETENZEN | DIVERSITÄT



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Allgemeine Pädagogik

ist nicht hilfreich

Besondere Pädagogik als
Expertisierung

stellt Diagnosen und
Maßnahmen zur Verfügung

„Geste der Abtrennung von Allgemeinem und Besonderem bzw.
Besonderem und Allgemeinen“ (Tervooren 2017)



Gliederung

1.Schritt: Frage nach dem Bedarf an Expertisierung pädagogischen Handelns für den oder im Vollzug inklusiven Unterrichts

2.Schritt: Tendenzen zur Individualisierung pädagogischen Handelns für inklusiven Unterricht – transnational

3.Schritt: Folgen einer Expertisierung für die pädagogische Professionalität

4.Fazit: Umdeutung der Frage der Expertisierung



Nach Harald A. Mieg (2008, 3272) lässt sich Expertenwissen folgendermaßen definieren:

„Die Leistung des Experten ist zu verstehen als eine Bereitstellung von ‚objektivierbarem‘ Wissen, das heißt von Wissen, zu dem jeder gelangen könnte, vorausgesetzt, er oder sie hätte genug Zeit zur Verfügung, um sich das Wissen oder entsprechende Erfahrung selber anzueignen. (...)

1. Schritt

Regellehrkraft



Expertisierung?



Sonderpädagog*in

1. Schritt: Befragungen zu Tätigkeiten im inklusiven Unterrichts (Moser & Kropp 2014)

Regellehrkraft

Klassenunterricht

Diagnose
Förderung
Kooperation

Sonderpädagog*in



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

1. Schritt

Das Bild, das sich hier ergibt, ist keines einer bestimmten – abgrenzbaren – pädagogischen Berufsgruppe.



1. Schritt

Das Bild, das sich hier ergibt, ist keines einer bestimmten – abgrenzbaren – pädagogischen Berufsgruppe.

Das könnte heißen, dass es vielleicht eine spezifische Expertise für Diagnose und Förderung bestimmter Kinder – zusätzlich – zum Unterricht, aber nicht für oder im Unterricht bedarf.

Ob diese in den Aufgabenbereich von Sonderpädagog*innen fällt oder fallen muss, ist eine andere Frage.



2. Schritt: Frage nach Expertisierungsbedarf in den Reformvorstellungen inklusiven Unterrichts – transnational gesehen

EUComenius Projekt „Teaching Diverse Learners in School Subjects (TdiverS)“ <http://www.tdivers.eu>

Länder-Expert*innengruppen (6 europäische Länder), Foren, Schulbesuche = ‚Policy-Maker‘ (Merz-Atalik et al.)

hier Auswahl: Deutschland, Spanien und Schweden
(unterschiedliche Klassifizierungssysteme, Bildungsorte/systeme im EU Vergleich)



2. Schritt: Frage nach Expertisierungsbedarf in den Reformvorstellungen inklusiven Unterrichts – transnational gesehen

1. Deutschland: Individualisierung

2. Spanien: Personalisierung

3. Pädagogische Differenzierung



Literatur deutsche Expert*innengruppe

Merz-Atalik, K. (2013). Inklusion / Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In T. Bohl, & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 61-76). Weinheim: Beltz.

Merz-Atalik, K. (2014a). Einblicke in inklusive Klassenzimmer national und international. In H.-P. Färber, T. Seyfarth, A. Blunck, E. Vahl-Seyfarth, J. Leibfritz & G. Mohler (Hrsg.), *Alles inklusive!?! Teilhabe und Wertschätzung in der Leistungsgesellschaft* (S. 95-111). Mössingen: Stiftung KBF.

Merz-Atalik, K. (2014b). (Migrationsbedingte) Diversität und Bildungsgerechtigkeit – Von der separierten Förderung zur Personalisierung von Lernen in inklusiven Settings. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung* (S. 235-248). Linz: Trauner.

Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht: Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik* 37(6), 47-50.

Tiemann, H. (2015). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 53-66). Berlin: Logos-Verlag.

Tiemann, H. & Weber, K. (2016). Fußball auf anderen Wegen. Von bunten Bällen und selbstgestalteten Spielvarianten in inklusiven Settings. *sportpädagogik* 40(5), 10-13.



Literatur spanische Expert*innengruppe

- Echeita, G., & Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, Caminos y Encrucijadas. *Aula 2*(17), 23-35.
- Echeita, G. Muñoz, Y, Sandoval, M., & Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 8*(2), 25-48.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. In M. A. Verdugo & R. Shalock (Hrsg.), *Discapacidad e inclusión* (S. 329-357). Salamanca: Amaru.
- Echeita, G., Simón C., & Sandoval, M. (2016). *Making the right for inclusive education to come true for all students: Introduction. Inclusive pedagogy in the classroom*. Universidad Autónoma de Madrid. English version translated by TdiverS. Von TdiverS-USB-Stick: <http://www.tdivers.eu/> [30.05.2017].
- Pujolàs, P. (2003). *El Aprendizaje Cooperativo: Algunas Ideas Prácticas*. Universidad de Vic. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf [21.03.2017].
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI 30*(1), 89-112.
- Pujolàs, P., Lago, J.R., & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación 11*(33), 207-218.



Literatur schwedische Expert*innengruppe

- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. In K. Granström (Hrsg.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (S. 13-32). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Karlsudd, P. (2011). Sortering och diskriminering eller inkludering. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad* 4(6), 1-27.
- Karlsudd, P. (2014). Debatt. Diagnostisering och kompensatoriska hjälpmedel, inkluderande eller exkluderande? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 19(2-3), 223-228.
- Läroplan (1980). *Lgr 80. Mål och riktlinjer för grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Läroplan (1994). *Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Messias, V. L., Muñoz, Y., & Lucas-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6(2), 25-42.
- Persson, B. (2017). *Individualisering i svensk skola*. Manuskript för einen Beitrag für „Antologi om undervisningsdifferentiering“.
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 17(11), 1205-1220.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse. Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Persson, B., & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital. Skolan och ungdomars välbefinnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, E., & Persson, B. (2011). Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv. *Paideia* 2(2), 49-58.
- SFS (2000). *Grundskoleförordningen 2000:1108*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2004). *Att lyfta matematiken – intresse, lärande, kompetens. Betänkande av Matematikdelegationen*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar.



2. Schritt: Frage nach Expertisierungsbedarf in den Reformvorstellungen inklusiven Unterrichts – transnational gesehen

Die Rolle eines Expertenwissens für inklusiven Unterricht wird in den untersuchten Texten aus Schweden und Spanien allemal am Rande behandelt.

Zwar wird auch hier immer wieder betont, dass es die Bedürfnisse und besonderen Lagen des Einzelnen zu berücksichtigen gelte, die es notwendig machen können, weitere Ressourcen und spezielles Wissen – auch sonderpädagogisches Wissen – für alle zur Verfügung haben zu können.



2. Schritt: Frage nach Expertisierungsbedarf in den Reformvorstellungen inklusiven Unterrichts – transnational gesehen

Das Zwischenfazit lautet an dieser Stelle also, dass Lehrperson für inklusiven Unterricht vor allem und vorrangig Expert*innen für Lernen und Lernschwierigkeiten – in einem sehr weiten Sinne – werden sollen und dafür, dies in dem sozialen Kontext ‚Klasse‘ zu realisieren, d.h. also: sie sind vorrangig Pädagog*innen.



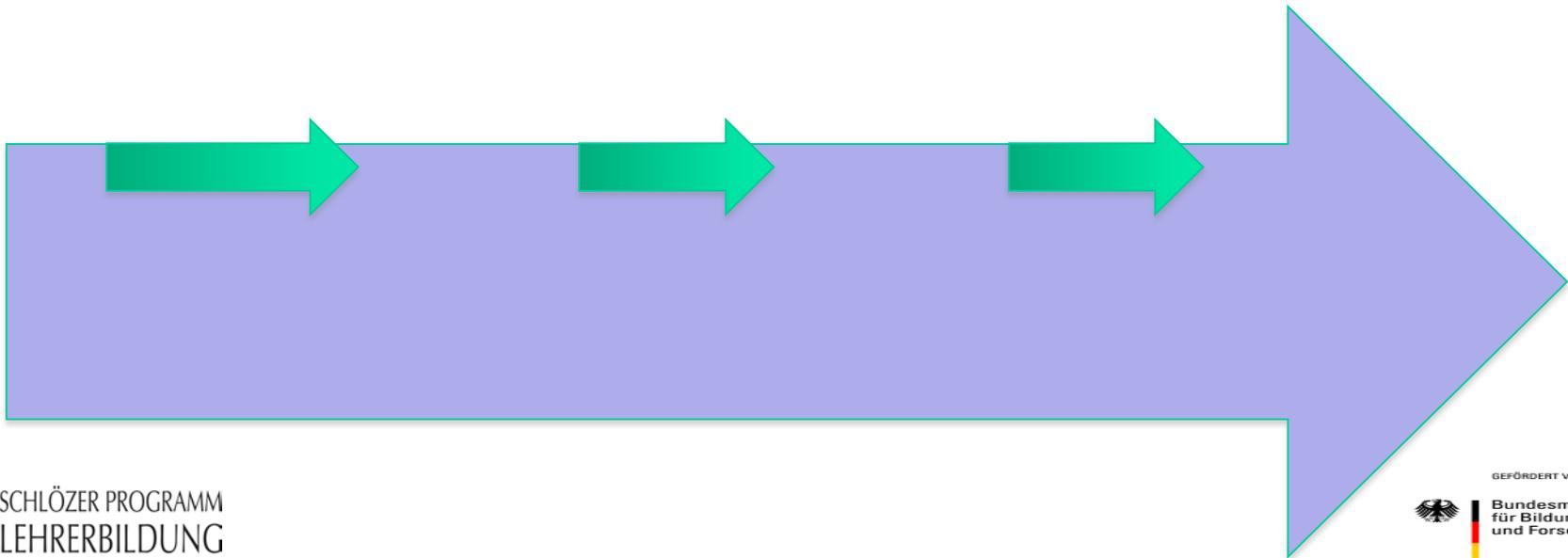
3. Schritt: Autorisierungsmuster (Reh 2014)

Pädagoge*in: Reflexion eigener Erziehungserfahrung

Expertisierung: Erwerb von Wissen (Informationen,
Diagnosen, Maßnahmen)

3. Schritt: Prekarisierung der Profession durch Expertisierung

Expertisierung tritt an die Stelle der Autorisierung als Pädagog*e*in





3. Schritt: unterschiedliche Autorisierungsmuster (Reh 2014)

„Hier ist also nicht der wissende Experte autorisiert, sondern der Erzogene, der, der eine bestimmte Bildung erhalten hat und vor allem weiter zu lernen bereit ist, weitere Erfahrungen in der Beobachtung von Kindern machen kann; dieser ist autorisiert als Pädagoge und auch als Pädagoge anderen Pädagogen bzw. angehenden Pädagogen gegenüber aufzutreten“ (Reh 2014, S. 37).

Das Wissen wird hier zu einem stärker an die Person gebundenen Wissen, zu einer von ihr nicht ablösbaren Fähigkeit.



Kontextualisierung der gegenwärtigen Reformanstrengung um inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

- Mehr Diskussion um Leistung und damit auch um fehlende Leistung
- Steigerung von Aktivitäten, Anstrengung und Leistung aller Akteure im Bildungssystem
- Internationaler Wettbewerb in Bezug auf die Outcomes von Bildungssystemen
- Ablösung des Persönlichkeitsparadigmas zum Expertenparadigma im Kontext der erhöhten Bedeutung, die dem Lehrenden für Gelingen von Unterricht im Sinne von Lernen und Leistungssteigerung (eigene Anstrengungen erhöhen)



Thesen

-Die einer Expertisierung zugrundeliegenden Psychologisierung pädagogischen Handelns fokussiert das **Individuum**.

-Es bleiben (pädagogische!) Fragen nach den – **pädagogisch-interaktiven – Bezügen und Rückbezügen** auf jemanden, der vielleicht weniger erwartungsgemäß reagiert als andere, außen vor.

-Somit wird auch die Frage nach den ‚sozialen Verhältnissen‘ (Schulklasse) und den darin entstehenden Positionierungen für die einzelnen vom Experten*in nicht gestellt.



Thesen

-Expertenwissen allein birgt die Gefahr der **Naturalisierung diagnostischer Kategorien** und der mit ihnen einhergehenden Zuschreibungen in sich.

-Mit einer Expertisierung pädagogischen Handelns und dem damit einhergehenden Verlust an ‚Autorisierung‘ als Pädagoge*in entsteht die Gefahr, dass **Reflexionen** z.B. eigener habitualisierte Zuschreibungen an Potenziale von SuS im Erziehungsprozess ausbleiben.



Thesen

-Die Befunde zu **ungeklärten Zuständigkeiten** zwischen unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen im inklusiven Unterricht, die als Problem für die Teams selbst bzw. in den Kooperationsstrukturen aufscheinen, könnten evtl. vor dem Hintergrund der These der Prekarisierung von Profession durch Expertisierung auch als **prekäre Anerkennungsverhältnisse unter pädagogischen Professionellen** theoretisiert werden.

-Schlussfolgern ließe sich: Gestärkt werden müsste die pädagogische Professionalität als **Einzelfallbezug**.