

Urban, Michael

Wirkungsformen komplexer schulischer Dispositive. Konsequenzen für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 83-93



Quellenangabe/ Reference:

Urban, Michael: Wirkungsformen komplexer schulischer Dispositive. Konsequenzen für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 83-93 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262177 - DOI: 10.25656/01:26217

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262177>

<https://doi.org/10.25656/01:26217>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Michael Urban

Wirkungsformen komplexer schulischer Dispositive – Konsequenzen für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

Abstract

Mit der Zielsetzung der Eröffnung einer spezifischen theoretischen Perspektive auf die Schwierigkeiten, mit denen eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung konfrontiert ist, relationiert dieser Aufsatz systemtheoretische und diskurs- bzw. subjektivierungstheoretische Figuren. Er mündet in dem Postulat, dass die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung dem nicht ausweichen kann, der mit dieser theoretischen Konstellation beschriebenen Komplexität reflexiv zu begegnen – will sie nicht scheitern.

1 Einführung

Zur Eröffnung einer spezifischen theoretischen Perspektive auf die Schwierigkeiten, mit denen eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung konfrontiert ist, relationiert dieser Aufsatz systemtheoretische und diskurs- bzw. subjektivierungstheoretische Figuren. Er mündet in dem Postulat, dass die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung dem nicht ausweichen kann, der mit dieser theoretischen Konstellation beschriebenen Komplexität reflexiv zu begegnen – will sie nicht scheitern. Dabei beziehen sich die folgenden Argumentationen auf das in der Bundesrepublik Deutschland ausdifferenzierte Schulsystem und auf die historische Entwicklung der Heil- und Sonderpädagogik im deutschsprachigen Raum, die Vera Moser sowohl auf der Ebene der institutionellen (Moser 2009) als auch der Ebene der disziplinären Ausdifferenzierung (Moser (2003, 2012) kritisch analysiert hat. Inklusive Orientierungen, Arbeitsformen und Strukturbildungen sind in diesem Kontext des deutschen Schulsystems nicht – oder zumindest nicht in systemweit als relevant zu betrachtenden Formen – aus systemimmanenten Bedarfen, Motivationen oder Zielsetzungen evolviert. Es war vielmehr die in diesem Zusammenhang viel zitierte (Heinrich 2015) UN-BRK, die demokratische Entwicklungen und Transformationsprozesse in anderen Systemen in eine normative Form gebracht hat und erst – vermittelt über weitere heteronome Systemprozesse – in Form eines systemexternen Impulses Einfluss auf

das deutsche Schulsystem nehmen konnte (vgl. Urban 2019a). Damit ist eine Situation entstanden, in der im Schulsystem dieser normativ verfasste Gehalt in schulische Prozesslogiken eingelesen und damit sowohl in systemeigene Formen der Kommunikation übersetzt als auch zu anderen kommunikativen Formationen und nur schwerlich mit Inklusion vereinbaren Prozessabläufen in Beziehung gesetzt werden muss.

2 besser/schlechter

Wie andernorts bereits im Hinblick auf eine systemtheoretische Beschreibung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung beschrieben (vgl. Urban i. E.), belegen zahlreiche Ergebnisse der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung die nach wie vor große Bedeutung, die sich Leistung für das Verständnis schulischer Prozesse beimesen lässt, und bestätigen damit zugleich erneut die Relevanz des von Luhmann und Schorr bereits 1979 vorgelegten Versuchs, die Ausdifferenzierung eines mit der Unterscheidung besser/schlechter binär codierten, symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums für das Erziehungssystem zu bestimmen. So präsentieren etwa Bräu und Fuhrmann (2015) zahlreiche empirische Beschreibungen der umfassenden Präsenz der Leistungsbewertung im Unterricht. Dies lässt sich systemtheoretisch sehr gut als eine Beschreibung der Wirkmächtigkeit des Kommunikationsmediums über eine generalisierte Latenz der jederzeit in die Modalität der Manifestation überführbaren Differenz besser/schlechter verstehen. Die Forschungsergebnisse von Kalthoff zu schulischen Bewertungspraxen (1996) und zum mündlichen Bewerten im Unterricht (2000) sowie die ethnographischen Untersuchungen zur Funktion von Zensuren von Zaborowski et al. (2011) lassen sich ohne Schwierigkeit in diese systemtheoretische Figur einlesen. Auch Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen der UN-BRK im deutschen Schulsystem zeigen auf, dass selbst die in diesem Zusammenhang erfolgenden schulstrukturellen Transformationen und die Implementierung menschenrechtlich basierter oder inspirierter Inhalte, Arbeitsformen und Settings in die Unterrichtsinteraktion die funktionale Dominanz von Leistung und die Zentralität des symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums nicht in ihrer Wirkungsmacht beeinträchtigen können (vgl. Becker et al. 2020; Urban et al. 2020; Arndt et al. 2021a, b; Becker & Urban 2022). Am deutlichsten findet sich die, auch systemtheoretisch interpretierbare, zentrale Bedeutung von Leistung bei Rabenstein et al. (2013) beschrieben. Diese Autor*innen bestimmen Leistung als zentrale Dimension, als Kern pädagogischer Ordnungen, weil

„alles, was in Unterricht und als Unterricht geschieht, (jederzeit) als Moment von Leistung interpretiert und gerahmt werden kann, so dass auch eine zunächst nur diffus bestimmte Unterrichtssituation [...] auch im Nachhinein als eine Leistungssituation markiert bzw. umdefiniert werden kann, ohne von den Beteiligten als Willkür oder Ähnliches zurückgewiesen werden zu können. Pointiert formuliert: ‚Leistung‘ scheint die zentrale schulische

„Währung“ zu sein, in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann.“ (Rabenstein et al. 2013, 675)

Für eine systemtheoretische Reinterpretation dieser Forschungsergebnisse ist es hilfreich, wenn man die Ausdifferenzierung des schulisch organisierten Erziehungssystems als die Bearbeitung des Problems betrachtet, größere Gruppen von Kindern und Jugendlichen dazu zu bewegen, ihre psychischen Prozesse auf die Beobachtung unterrichtlicher Kommunikation auszurichten und sich qua struktureller Kopplung und kommunikativer Adressierbarkeit an der Ermöglichung von Unterrichtskommunikation und Bewertungszuschreibungen zu beteiligen (Urban 2009, 147, 256; Urban i. E.). Laut Luhmann (2002, 102f.) ist das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens dabei konstitutiv für die funktionale Nutzbarkeit des unterrichtlichen Interaktionssystems, da das von Luhmann und Schorr 1979 (300ff.) beschriebene, auf der binären Unterscheidung besser/schlechter basierende, symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium erst unter der Bedingung der Kommunikation unter Anwesenden seine Wirkungsweise entfaltet und es ermöglicht, das potenzielle kommunikative Chaos des Unterrichtssettings in die Form mehr oder weniger sinnvoller Unterrichtskommunikation und strukturierter Prozessabläufe zu bringen. Dass dies nicht durchgehend flüssig und konsistent gelingt, ist beschrieben worden (vgl. Bünger et al. 2017, 8; Mayer 2018). Eine nur unvollkommen gelingende Ausdifferenzierung eines symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums im Funktionssystem Erziehung bzw. im schulisch organisierten Teil dieses Funktionssystems lässt sich systemtheoretisch theorieimmanent begründen, wenn man in den Blick nimmt, dass die Funktion dieses Systems auf die Sicherung der Interpenetrationsfähigkeit in psychischen Systemen zielt – und damit auf die Transformation von Prozessen, die operativ nicht erreichbar, der Autopoiesis psychischer Systeme folgen. So war die theoretische Annahme, ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium vermöge tatsächlich unterrichtliche Kommunikation so auszurichten, dass Lehr-Lernprozesse realisiert würden, schon bei Luhmann und Schorr (1979) mit der Beschreibung des Problems einer mit Unterrichtstechnologien nicht mehr bearbeitbaren Komplexität verbunden. In der in pädagogischen Settings nicht hintergehbaren Polykontextualität (Urban 2009, 231f.) lassen sich alle Ereignisse in ihrer mehrfachen Systemreferenz (Luhmann & Schorr 1979, 121ff.) auf den sozialen Systemprozess des Unterrichts und auf die psychischen Systemprozesse der Schüler*innen und Lehrkräfte nur theoretisch modellieren, nicht jedoch im operativen Vollzug der jeweiligen Systemprozesse situativ beobachten (ebd., 350). Aus diesem Zusammenhang resultieren das im Anschluss an Dreeben (1970) beschriebene Technologiedefizit des Unterrichtens (Luhmann & Schorr 1979, 120) sowie die Reflexionsprobleme und -erfordernisse, die dann später als Spezifika einer Reflexionstheorie des Erziehungssystems beschrieben wurden (Luhmann 2002, 200ff.). An genau dieser Problematik setzt aber auch die Ausdifferenzierung des mit der Unterscheidung besser/schlechter binär codierten generalisierten Kommunikationsmediums im schulisch

organisierten Erziehungssystem an. Die Etablierung dieses Mediums ermöglicht es, sowohl in den, den Unterricht beobachtenden, psychischen Systemen als auch in den, sich in den sozialen Systemen vollziehenden, schulischen Kommunikationsprozessen diese Komplexität auszublenden und über die abstrakt vereinfachende Codierung Relevanzen, Zusammenhänge und Kontinuitäten zu erzeugen. Dabei ermöglicht die operative Nutzung des Mediums im Unterrichtssystem, die Mikroprozesse unterrichtlicher Kommunikation auf der Basis der generellen Übersetzbarkeit immer wieder situativ mit Aktualisierungen des Codes zu vernetzen (Luhmann & Schorr 1979, 306). Und daraus resultiert auch die unlängst noch einmal von Breidenstein (2018) und Dietrich (2019) betonte Immanenz und Funktionalität der Selektion im Schulischen. Unterrichtskommunikation kann entweder unmittelbar personal zuschreibend Leistungen thematisieren und Bewertungen prozessieren oder in der Dimension einer Beobachtung zweiter Ordnung Bewertungen über situativ aktualisierte oder auch retrospektiv längere Zeiträume übergreifende Kommentierungen in die Unterrichtskommunikation einfließen lassen. Beide Modalitäten basieren darauf, dass das interaktionale und organisationale Setting des Schulunterrichts mit der Differenzierung von Lehrer*innen- und Schüler*innenrollen arbeitet und dadurch personale Adressierungen und Zurechnungen auf einzelne Schüler*innen und damit deren Bewertung ermöglicht. Die Ausdifferenzierung und Generalisierung eines binär mit der Differenz besser/schlechter codierten Kommunikationsmediums basiert aber insbesondere darauf, dass der Code nicht nur in organisational explizit als Prüfungssituation gerahmten Interaktionen genutzt wird, sondern dass – wie auch durch Rabenstein et al. (2013) beschrieben – potenziell jede kommunikative Sequenz im unmittelbaren Anschluss oder auch mit Zeitverzögerung einer sekundären Beobachtung unterzogen sowie kommunikativ in das personal zuschreibende und an der Differenz besser/schlechter ausgerichtete Bewertungsformat überführt werden kann (vgl. Luhmann 2002, 73).

Dass die Generalisierung des leistungsbezogenen Kommunikationsmediums im schulisch organisierten Erziehungssystem dennoch nie den Grad der Generalisierung und die Effektivität erreicht hat, den andere Kommunikationsmedien in anderen Funktionssystemen erlangen konnten, hängt mit dem angesprochenen Grundproblem zusammen, nach dem sich pädagogische bzw. Unterrichtskommunikation funktional auf die operativ nicht erreichbare Transformation psychischer Systeme richtet. Da die funktionale Zielsetzung in den kommunikativen Operationen nicht direkt realisierbar ist, entsteht für das Funktionssystem Erziehung (bzw. sein schulisch organisiertes Subsystem) das Erfordernis, ein generalisiertes Kommunikationsmedium zu entwickeln, das symbolisch so abstrakt konstruiert ist, dass es in sozialen und in psychischen Systemen beobachtbar ist und die differenten Konkatenationen sozialer und psychischer Operativität auszurichten vermag. Dies aber gelingt nicht unmittelbar entlang der eigentlich erwartbaren Formate der für Schule bzw. für Unterricht zentralen Kommunikationen des Lehrens oder des Unterrichtens – zu komplex

die Systemkonstellationen, als dass sich das Unterrichten symbolisch generalisieren ließe –, sondern eben entlang des binär codierbaren Bewertens. Und damit ist der Funktionalität dieses besonderen symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums grundlegend eine Dimension der Dysfunktionalität eingeschrieben – es funktioniert nur holpernd und ratternd (und es ist kein Zufall, dass Luhmann diesem Konstruktionsfehler in immer wieder neuen Anläufen über Jahrzehnte nachgegangen ist).

3 Supplementäre Funktionalität der Disziplinierungen und der sonderpädagogischen Programme

Die bisherigen Überlegungen lassen sich zusammenfassen und auf schulischen Unterricht fokussieren, indem man die dominanten Kommunikationsformate des Unterrichts als ein Zusammenwirken einer Vielzahl von sehr heterogenen, auf die Ermöglichung von psychischen Lernprozessen zielenden Kommunikationsformen des Lehrens, der Peerkonstruktionen, des Artikulierens und Erprobens usw. mit den Nutzungsmöglichkeiten des symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums in den Formen des Bewertens beschreibt. Diese Prozessmodalitäten schulischer Kommunikation haben allein – auch dies ein Moment des Holperns und Ratterns – nie ausgereicht, Unterricht zu ermöglichen. Schon immer war ein supplementäres Programm der Disziplinierung erforderlich (vgl. Richter 2018). Langer (2008, 145ff.) und Richter (2019) haben die fortdauernde Relevanz des Strafens und die Prozessierung labiler Balancen der Disziplinierung im Unterricht beobachtet, und Heinze (2016) betont vor dem Hintergrund einer auch psychischen Vulnerabilität des Kindes explizit die generelle Gewaltförmigkeit aller Formen des pädagogischen Strafens. Zur schulischen Prozessierung dieses Zusammenhangs von Strafen und Disziplinierung entwickelte sich ein ganzes Spektrum kommunikativer Formate, die entweder situativ und interaktional im Unterricht oder als formale organisationale Programme aktiviert werden können und die in den Schulgesetzen als sogenannte pädagogische Maßnahmen oder als Ordnungsmaßnahmen abgesichert sind. Von großer Bedeutung sind dabei Formen einer personalen Ausschließung, die sowohl als kurzzeitiger Ausschluss aus dem Unterricht, als Ausschluss vom Schulbesuch oder als Schulverweis realisiert werden können. Es gibt daneben aber eine Vielzahl sanfterer Formate des Disziplinierens, die von Ermahnungen und Missbilligungen bis zur Implementierung von Ritualen und erlebnispädagogischen und verhaltensmodifikatorischen Interventionen reichen und die Prozessierbarkeit von Unterricht supplementierend absichern. Genau in diesem Kontext und diesem Funktionszusammenhang sind auch die Relevanz und das Wirken der sonderpädagogischen Programme zu verorten. In ganz enger Bezogenheit auf die kommunikativen Programme des Disziplinierens und Strafens gilt insbesondere für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, dass die mit diesem Konstrukt diskur-

siv und strukturausdifferenzierend vernetzten kommunikativen Prozesse primär aus der schulischen Funktionslogik heraus in ihrem Zusammenspiel mit Leistung und Disziplinierung als kommunikative Modalitäten der Prozessierung und Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung, als Absicherung der Möglichkeit der Fortsetzung schulischer, insbesondere unterrichtlicher Autopoiesis betrachtet werden müssen. In diesem Sinne stellt der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusätzliche organisationale Programme und die Option zu einer diskursiv verankerten Vernetzung kommunikativ konstruierter Problembeschreibungen zur kommunikativen Prozessierung und Bändigung von Störungen bereit, die ansonsten zu einer Gefährdung der Unterrichtskommunikation führen könnten (vgl. Urban i. E.). Eine solche supplementäre, unterrichtliche Kommunikation absichernde Funktion kommt allerdings auch generell den anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten mit ihren Programmen additiver Förderung und der schulstrukturell verfestigten Möglichkeit, Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen an spezialisierte Förderschulen aussondern zu können, zu.

4 Unterrichten, Bewerten, Disziplinieren und sonderpädagogische Programme als Facetten eines komplexen Dispositivs

Dadurch, dass in der hier vorliegenden theoretischen Anlage eine polysystemische, soziale und psychische Systemoperationen berücksichtigende Perspektive genutzt wird, entsteht auch die Möglichkeit einer intertextuellen Vernetzung dieser Konstruktion mit den diskurs- bzw. gouvernementalitätstheoretischen Konzepten des Dispositivs und der Subjektivierung bzw. Subjektivation.

Der Begriff des Dispositivs deutet aus seinem Begründungszusammenhang (vgl. Foucault 1977, 34f., 92) heraus und auch in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption (z. B. Rieger-Ladich 2012, 69; Berdelmann et al. 2018) immer schon auf mehr denn bloße Kommunikation. In die systemtheoretische Konstruktion eingelesen soll er zwei theoriearchitektonische Funktionen übernehmen. Erstens kann der Begriff, gefasst als ein Konstrukt zur Beschreibung von Formatierungen in sozialen Systemen, verdeutlichen, wie kommunikative Prozesse und Formate sowie die Ausdifferenzierung von Strukturen vernetzt ineinandergreifen, tendenziell gerichtet wirken und darin auf Problemlagen reagieren (vgl. Foucault 1978, 120). Zweitens transportiert er aber auch darin immer schon den Verweis auf den Zusammenhang von Diskursen, Wissen, Psyche und Körper und kann unmittelbar mitschwingen lassen, was sonst systemtheoretisch über eine Dreifachperspektivierung auf körperliche, psychische und soziale Systeme erst kompliziert konstruiert werden muss. Es ist auch im Hinblick auf eine soziale Funktionalität nicht irrelevant, dass die kommunikativen Formate des Unterrichtens, der Leistung, der Disziplinierung und der sonderpädagogischen Programme im Sinne von Dispositiven auch jenseits des

Kommunikativen wirken. Der Begriff kann in die systemtheoretische Konstruktion einholen, dass sich die Unterrichtskommunikation aus der funktionalen Logik heraus darauf verlassen muss, dass sie in den psychischen Systemen beobachtet wird. Die Relation sozialer und psychischer Systeme ist hier nicht im einfachen Sinne der Luhmann'schen Theoriefigur der Interpenetration, also einer durch strukturelle Kopplungen ermöglichten, wechselseitigen Bereitstellung von vorstrukturierter Eigenkomplexität (Luhmann 1984, 290), sondern in dem weitergehenden Sinne zu verstehen, dass in den psychischen Systemen die Beobachtung der Unterrichtskommunikation zum Struktur- und Kompetenzaufbau, wenn man so will, zur Entwicklung der eigenen Interpenetrationsfähigkeit, genutzt werden kann (Urban 2009, 258ff.). Da genau das kommunikativ nicht herzustellen ist, und auch in den Psychen nicht verlässlich spontan emergiert, werden die supplementären kommunikativen Formate der Disziplinierung und der sonderpädagogischen Förderung relevant, die zwar operativ genauso wenig die Systemgrenzen des Sozialen überschreiten können, jedoch in der Beobachtung durch die psychischen Systeme den Aufbau eines zusätzlichen Drucks intendieren (Urban i. E.). Genau diese Dimension kommunikativer Prozesse soll der systemtheoretisch rezipierte Begriff des Dispositivs neben dem Motiv des Gerichtetseins transportieren – und der Zusammenhang von Unterrichten, Bewerten, Disziplinieren und sonderpädagogischen Programmen kann als ein komplexes Dispositiv aufgefasst werden.

Einer systemtheoretischen Lesart des Begriffs des Dispositivs, die diesen der Formattierung sozialer Systemoperationen zurechnet, korrespondiert eine Implementierung des Begriffs der Subjektivierung, die diesem eine ähnliche Verweisungsfunktion für psychische Systeme zumisst. Die theoretische Figur der Subjektivierung mit ihren Kernbezügen auf die Konzeptionierung als Unterwerfung bzw. Subjektivierung bei Foucault (1976) und als Subjektivierung bei Butler (2001) (für erziehungswissenschaftliche Lesarten vgl. Reh & Ricken 2012; Ricken 2018; Ricken et al. 2019) soll dabei so in die systemtheoretische Konstruktion eingelesen werden, dass sie eine bestimmte theoriearchitektonische Aufgabe übernehmen kann. Sie soll verdeutlichen, dass die sich autopoietisch und damit operativ geschlossen konstituierende psychische Erfahrung in ihrer operationalen Konkatenation den kommunikativen Prozessen und den sich darin aktualisierenden Dispositiven ausgesetzt ist und dem nicht ausweichen kann, diese sozialen Umweltprozesse mit all ihren Adressierungen und Zuschreibungen, mit ihrer Macht und ihrer Gewalt zu beobachten. Die Erfahrung konstituiert sich als Erfahrung erst im Prozess dieser Beobachtung. Ausgangspunkt ist auch hier die Annahme, dass sich in der Autopoiesis psychischer Systeme affektive, emotionale und kognitive Dimensionen als Erfahrungen vernetzen (vgl. Urban 2009, 185ff.). Dabei kann die Bezogenheit psychischer Operativität auf soziale Systemprozesse so konzipiert werden, dass das, was in den psychischen Systemen autopoietisch prozessiert wird, insofern es aus der Beobachtung sozialer Systeme aufgenommen wird und sprachlich verfasst ist, als etwas beobachtet wird, das in den sozialen Sys-

temen durch Diskurse und symbolische Ordnungen formatiert ist. Auch wenn dies in der psychischen Operativität autopoietisch prozessiert wird, entsteht dabei mit der Unausweichlichkeit der Beobachtung der sozialen Umwelt doch das Erfordernis, in den psychischen Operationen sprachlich gefasste Erfahrungsmomente nutzen zu müssen, die aufgrund ihrer sprachlichen Verfasstheit mit den Bedeutungen aufgeladen sind, die die sprachlichen Figuren in ihrer kommunikativen Verwendung in den Diskursen und Dispositiven der sozialen Systeme gewinnen. Diese durch Machtungleichheit und potenzielle Gewaltförmigkeit geprägte Bezogenheit kann der Begriff der Subjektivierung verdeutlichen. Dem, was in den sozialen Systemen, prozessiert als Diskurse und Dispositive, auf Wirkungen und Effekte in psychischen Systemen zielt, ohne diese operativ erreichen zu können, korrespondiert in den psychischen Systemen eine Subjektivierung, die daraus resultiert, dass die psychischen Systemoperationen dem nicht entfliehen können, die kommunikativen Prozesse und die sich darin prozessierenden Zumutungen beobachten zu müssen (Urban i.E.). Wenn der gesamte Zusammenhang der Dispositive der Leistung, des Disziplinierens, der sonderpädagogischen Programme und des Unterrichts als subjektivierend gedacht werden kann, erweitert das in die Systemtheorie eingelebte Konzept der Subjektivierung das Verständnis der Wirkungsweise dieser vier Teildispositive. Die Beobachtung der kommunikativen Prozesse vernetzt und integriert in den psychischen Operationen die kommunikativ differenzierbaren – auf Leistung, auf Disziplin, auf Förderung und auf Unterrichten fokussierenden – Diskurse und webt sie ein in die sich autopoietisch konstituierenden Prozesse der Konkatenation psychischer Erfahrung (Urban 2012, 2019b), sodass das, was in der Beobachtung der sozialen Systemprozesse als einzelne Dispositive unterschieden werden kann, in der subjektivierten Erfahrung integriert erlebt wird. Die Gewaltförmigkeit für das psychische Erleben ergibt sich nicht zuletzt daraus, all diesen kommunikativen Prozessen (zu denen ja inzwischen eine Reihe von theoretisch anschlussfähigen Studien vorliegen, vgl. z.B. Pongratz 2004, 2013; Harwood & Allen 2014; Buchner 2018; Merl 2019; Haas 2016, 2021), einschließlich der spezifischen Adressierungen, Etikettierungen, Diagnosen, Bewertungen, Zurechtweisungen usw., ausgeliefert zu sein. Auch deshalb ist es sinnvoll, auch in der Analyse der Dimension der sozialen Systeme die vier Dispositive nicht separat, sondern als ein komplexes Dispositiv zu denken.

5 Konsequenzen für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

Eingangs ist angesprochen worden, dass sich der Aufbau eines inklusiven Schulsystems und die Realisierung eines inklusiven Unterrichts bezogen auf das deutsche Schulsystem nicht als immanente Zielsetzungen begreifen lassen, sondern dass die Problemstellung einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung auf externe

rechtliche Impulse reagiert. Damit steht die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung vor der Aufgabe, diese externen normativen Setzungen in systemeigene Kommunikationsprozesse zu übersetzen – und zwar mit Blick auf die historisch gewachsene strukturelle Ausformung der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern (vgl. Gasterstädt 2019) und die daraus resultierenden Kontextualisierungen von Unterricht bzw. des Zusammenspiels von Unterrichten, Bewerten, Disziplinieren und sonderpädagogischen Programmen als einem komplexen Dispositiv, mit Blick auf die Organisation schulischer Teilhabe und mit Blick auf die konkrete Prozessierung des komplexen Dispositivs in den schulischen Interaktionssystemen.

Die extreme Komplexität dieser Konstellation verdeutlicht, warum Versuche, inklusive Momente im Schulsystem einzuführen, in den Ergebnissen häufig absurd anmuten. Solange die Komplexität nicht mitgedacht wird, laufen einzelne, kleinere Maßnahmen und Innovationsbemühungen immer wieder auf das Problem auf, mit Zuständen eines Äquilibriums des Ineinandergreifens der Dispositive konfrontiert zu sein, die sich über viele Jahrzehnte ausdifferenziert haben und wechselseitig stabilisieren. Solche einzelnen Maßnahmen stoßen dabei auf die Übermacht des Persistierens der koevolutiv ausdifferenzierten kommunikativen Formatierungen der Teildispositive, in deren wechselseitige prozessuale Verwobenheit sie zwangsläufig hineingezogen und damit entschärft werden.

Daraus lassen sich als Fazit für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung zwei Konsequenzen ableiten:

- Erstens, der Aufbau inklusiver Schulsysteme erfordert den Aufbau inklusiver Schulsysteme – sprich, die Transformation des gesamten Systems.
- Zweitens, Schul- und Unterrichtsentwicklung müssen in dem Sinne reflexiv angelegt sein, dass sie Entwicklungs- und Veränderungsprozesse als bewusste Intervention in das Zusammenwirken der Teildispositive des Unterrichtens, des Bewertens, des Disziplinierens und der sonderpädagogischen Förderung begreifen. Nur so besteht überhaupt eine Chance, die Komplexität des komplexen Dispositivs des Schulischen in den Blick zu bekommen und Innovation so anzulegen, dass sie das Äquilibrium in Bewegung versetzen können.

Literatur

- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (2021a). Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt* 3 (2), 1–16.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (2021b). Inklusion im Kontext von Optimierung: Relevanz von und Umgang mit sozialen Vergleichsprozessen in inklusiven Settings. *Sonderpädagogische Förderung heute* 66(2), 117–119.
- Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (2020). Schule oder Wohlfahrtsverein? Positionierungen von Lehrkräften zur Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht am Beispiel der Frage der (Nicht-)Versetzung. *Zeitschrift für Inklusion* (4). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/575 (26.2.2021).

- Becker, J. & Urban, M. (2022). Emotionale und soziale Entwicklung zwischen den Prozesslogiken von Inklusion und Leistung. Zur Konstruktion und Bearbeitung störenden Verhaltens in der inklusiven Schule. In S. Leitner & R. Thümmel (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 142–157). Beltz Juventa.
- Berdellmann, K., Reh, S. & Scholz, J. (2018). Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 137–163). Springer VS.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2018). Das 'Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 307–327). Springer VS.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.
- Bünger, C., Mayer, R., Schröder, S. & Hoffarth, B. (2017). *Leistung – Anspruch und Scheitern*. Martin-Luther-Universität.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Dietrich, F. (2019). Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In E.v. Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 195–205). Klinkhardt.
- Dreeben, R. (1970). *The nature of teaching. Schools and the work of teachers*. Scott/Foresman.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977). *Sexualität und Wahrheit, Bd. 1. Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.
- Gasterstädt, J. (2019). *Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung der UN-BRK in zwei Bundesländern*. Springer VS.
- Haas, B. (2016). Diagnostik als gouvernementale Strategie – Regierungsweisen der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 118–133). Klinkhardt.
- Haas, B. (2021). Im Strudel der Optimierung: wohlklingende Abrichtungen und sanfte Disziplinierungen im Kontext des Phänomens ADHS. *Sonderpädagogische Förderung heute* 66(2), 144–154.
- Harwood, V. & Allan, J. (2014). *Psychopathology at school. Theorizing mental disorders in education*. Routledge.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitiu, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Waxmann.
- Heinze, C. (2016). Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In C. Heinze, E. Witte & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *„... was den Menschen antreibt ...“*. Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen (S. 163–187). Athena.
- Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie* 25(2), 106–124.
- Kalthoff, H. (2000). „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 46(3), 429–446.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie*. transcript.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Klett-Cotta.

- Mayer, R. (2018). Leistungsorientierung und Leistungsideologien. Pädagogische Rezeptionen der Leistungskategorie zwischen 1950 und 1980. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 291–306). Springer VS.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Klinkhardt.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Leske + Budrich.
- Moser, V. (2009). Geschichte der Behindertenpädagogik. *Online Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa. DOI 10.3262/EEO11090016.
- Moser, V. (2012). Gründungsmythen der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2), 262–274.
- Pongratz, L. A. (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 243–259). Springer VS.
- Pongratz, L. A. (2013). Selbstführung und Selbstinszenierung. Der ‚Trainingsraum‘ als gouvernementales Strafarrrangement. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 75–88). Springer VS.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T. S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), 668–689.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.
- Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Beltz Juventa.
- Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnografische Collage*. Beltz Juventa.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 43–60). Springer VS.
- Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hrsg.) (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2012). Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff“. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 57–743). Springer VS.
- Urban, M. (2009). *Form, System und Psyche. Zur Funktion von psychischem System und struktureller Kopplung in der Systemtheorie*. Springer VS.
- Urban, M. (2012). Systemtheoretische Annäherungen an das Konzept der Emotionen. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 93–111). Springer VS.
- Urban, M. (2019a). Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive. Ein Hinweis auf theoretische Komplikationen und die Skizzierung eines komplexen Forschungsprogramms. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 40–47). Klinkhardt.
- Urban, M. (2019b). „Erziehung nach Auschwitz“: Motive für die Analyse der Relation psychischer und sozialer Systemprozesse. In S. Andresen, D. Nittel & C. Thompson (Hrsg.), *Erziehung nach Auschwitz bis heute: Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse* (S. 259–273). BoD.
- Urban, M. (i. E.). Zur Bedeutung des schulischen Leistungsdispositivs für die Ausdifferenzierung und das Überdauern des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung – eine systemtheoretische Reflexion. In B. Amrhein & B. Badstieber (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung*. Beltz Juventa.
- Urban, M., Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M. & Werning, R. (2020). Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 81–85). Klinkhardt.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Springer VS.