

Moldenhauer, Anna; Olk, Matthias

"und dann ging=s darum so ein bisschen zu sensibilisieren (.) hier lernen wir unterschiedlich". 'Förderlehrer*innen' sprechen über Inklusion als Vermittlungsaufgabe

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. 163-172



Quellenangabe/ Reference:

Moldenhauer, Anna; Olk, Matthias: "und dann ging=s darum so ein bisschen zu sensibilisieren (.) hier lernen wir unterschiedlich". 'Förderlehrer*innen' sprechen über Inklusion als Vermittlungsaufgabe - 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. 163-172 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262248 - DOI: 10.25656/01:26224

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262248>

<https://doi.org/10.25656/01:26224>

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-Licence: <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

Anna Moldenhauer und Matthias Olk

„und dann ging=s darum so ein bisschen zu sensibilisieren (.) hier lernen wir unterschiedlich“ – ‚Förderlehrer*innen‘ sprechen über Inklusion als Vermittlungsaufgabe

Abstract

Im Sprechen einer ‚Förderlehrerin‘ im Kontext eines Gesprächs des ‚Inklusionsteams‘ an einer Gesamtschule wird Inklusion als Aufgabe der Vermittlung an Lehrer*innen und Schüler*innen thematisiert. In den praxeologisch- und adressierungsanalytisch-informierten Rekonstruktionen eines ausgewählten Datums treten insbesondere die Affirmation eines geteilten Wissens der Gruppe und die Inszenierung der Sprechenden als Vermittlerin von Inklusion als bedeutsam hervor. Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen, Inklusion als Verschränkung von Allgemeinem und Besonderem zu betrachten, deuten die Rekonstruktionen auf eine Verschiebung tradierter sonderpädagogischer Praktiken und Perspektiven vom Besonderen zum zu vermittelnden Allgemeinen hin. Dies wirft Anschlussfragen mit Blick auf die Transformation pädagogischer Professionsverständnisse im Kontext inklusiver Schulentwicklung auf.

1 Einführung

Im Folgenden richtet sich die Aufmerksamkeit auf das Sprechen von ‚Förderlehrer*innen‘¹ mit Funktionsaufgaben an einer Gesamtschule, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, Inklusion an der eigenen Schule zu entwickeln. Wir gehen der Frage nach, wie die Förderlehrer*innen des sogenannten ‚Inklusionsteams‘ im Sprechen über die eigenen Aufgaben und über Inklusion Allgemeines und Besonderes ebenso wie damit in einem Zusammenhang stehende (professionelle) Zuständigkeiten zueinander relationieren und wie sie diskursiv ein spezifisches Wissen über Inklusion hervorbringen und mit Geltung versehen. Das Ziel unserer Ausführungen besteht darin, anhand eines kleinen Ausschnittes aus der pädagogischen Praxis exemplarisch die Verschränkung von Schul- und Professionsentwick-

1 So die Selbstbezeichnung der Sprecher*innen.

lung im Anspruch von Inklusion mit einer ‚Arbeit am Begriff‘ zu fokussieren, wie sie in und mit der Forschung Vera Mosers hervorgehoben und in vielfältiger Weise produktiv gemacht wird (vgl. z. B. Moser 2019, 2012).

Wir gehen dazu folgendermaßen vor: Zunächst (2) skizzieren wir die Relevanz der Analyse von Relationierungen von Allgemeinem und Besonderem in pädagogischen Kontexten, mit denen der Anspruch erhoben wird, Teilhabe zu ermöglichen. Anschließend gehen wir (3) jeweils knapp auf zentrale praktikentheoretische Annahmen bezüglich eines Sprechens über Inklusion im Anspruch von Schulentwicklung ein und beschreiben (4) das methodische Vorgehen und die Datengrundlage unserer (5) darauffolgenden Rekonstruktionen. Im Fazit greifen wir die zentralen Ergebnisse unserer Rekonstruktionen auf, um sie im Hinblick auf die sich andeutenden Figurationen von Schul- und Professionsentwicklung im Anspruch von Inklusion pointiert zusammenzufassen.

2 Relationierungen von Allgemeinem und Besonderem im Anspruch von Inklusion

Geht man mit Tervooren (2017) davon aus, dass Inklusion die enge und nicht hierarchische Verschränkung von Allgemeinem und Besonderem beschreibt, so gilt es für die Erziehungswissenschaft herauszuarbeiten, wie diese Verschränkung in verschiedenen Kontexten und pädagogischen Praktiken konstituiert und verschoben wird (vgl. ebd., 16f.). Tervooren skizziert diesbezüglich etwa die historische Grenzziehung zwischen den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik. In deutlicher Nähe zu Tervooren rekonstruierte Moser bereits im Jahr 2000, stärker professionstheoretisch argumentierend, exemplarisch für die Kategorie ‚Schwachsinn‘ die Grenzziehung zwischen Sozial- und Heil- resp. Sonderpädagogik über die historisch gewachsene Konstruktion von Allgemeinem und Besonderem ihrer jeweiligen Klient*innenschaft (ebd.). Sich mit dem Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem bzw. von Universalisierung und Individualisierung in Bildung und Erziehung zu befassen, stellt ein Grundproblem der Pädagogik dar (vgl. Tervooren 2017, 16ff.; Tenorth 2013), welches im Kontext einer Pädagogik im Anspruch von Inklusion nicht zuletzt als Bearbeitung der Frage nach Formen der Teilhabe an etwas Gemeinsamen beobachtbar wird (vgl. Merl & Idel 2020).

Das Gemeinsame als Allgemeines erweist sich dabei nicht lediglich als eine explizite Zielvorstellung oder Norm, etwa eine bestimmte pädagogische Praxis, sondern umfasst gleichermaßen die normativen Kräfte etablierter Anerkennungsordnungen (vgl. Drope, Merl & Rabenstein 2021, 138). Über „Normen für das, was Anerkennbarkeit ausmacht“ (Butler 2007, 44), schreibt sich das Allgemeine in die Körper ein und wird performativ (re-)produziert (vgl. Drope, Merl & Rabenstein

2021, 138). Um die konkreten Relationierungen von Allgemeinem und Besonderem und die damit verbundenen In- und Exklusionen in ihrer Vielschichtigkeit zu analysieren, ist es daher aufschlussreich, die pädagogischen Praktiken und sozialen Ordnungsbildungsprozesse in unterschiedlichen Kontexten – unter anderem im Unterricht und in Schulentwicklungsprozessen – in den Blick zu nehmen. In pädagogischen Praktiken und damit verbundenen sozialen Ordnungsbildungsprozessen werden sozial sedimentierte Normen der Anerkennbarkeit iteriert, d. h. wiederholt und zugleich verschoben. Anhand der Analyse sozialer Ordnungsbildungsprozesse, etwa solcher, die sich mit Praktiken des Sprechens über schulische Inklusion vollziehen, kann der Frage nachgegangen werden, wie das Gemeinsame (z. B. die Mitgliedschaft in einer Schule, ein bestimmtes kollektives Wissen oder das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand) und wie die Teilhabe an diesem Gemeinsamen (z. B. entlang von kategorialen Differenzierungen oder individuellen Bedürfnissen) hervorgebracht und mit Geltung versehen werden (vgl. Merl & Idel 2020).

3 Praktiken des Sprechens über Inklusion im Anspruch von Schulentwicklung

Praktiken des Sprechens über Inklusion im Anspruch von Schulentwicklung begreifen wir – zumindest dann, wenn sie wie im Folgenden in schulischen Teamgesprächen zu beobachten sind – mit Schatzki (2005) und im Sinne einer praktiken-theoretischen Bestimmung von Organisationen (z. B. ebd.) als Bestandteil der „historisch und kulturell gewordene[n] und situierte[n] Konstellation von Praktiken“ (Moldenhauer & Kuhlmann 2021, 254), welche die Schule kennzeichnen. Praktiken des Sprechens werden – wie andere Praktiken auch – „als wissensbasierte Tätigkeiten verstanden, die auf kollektive Wissensordnungen bezogen sind“ (Fritzsche, Idel & Rabenstein 2011, 32). Diese kollektiven Wissensordnungen werden im Vollzug des Sprechens als einem performativen Geschehen sowohl etabliert und mit Geltung versehen, insofern konstituiert wird, welches Wissen Intelligibilität in Anspruch nehmen kann. Ebenso werden sie transformiert, da die Wissensordnungen auf Wiederholungen angewiesen sind, welche durch Kontingenz gekennzeichnet sind und niemals vollständig identisch ausfallen können (vgl. Jergus, Schumann & Thompson 2012; Moldenhauer & Langer 2021). Indem wir analysieren, wie Förderlehrer*innen eines sogenannten Inklusionsteams, das sich dem Selbstverständnis zufolge der Aufgabe verschrieben hat, Inklusion an der Schule zu organisieren und sukzessive zu entwickeln, über das eigene Tun und dasjenige der Kolleg*innen sprechen, können wir nachvollziehen, wie Gemeinsames und Besonderes diskursiv zueinander relationiert werden. In den im Folgenden genauer zu analysierenden Praktiken des Sprechens markieren die Förderlehrer*innen immer wieder, worin sie die eigenen Zuständigkeiten sehen, und setzen diese zu den

angenommenen Zuständigkeiten von Kolleg*innen und einem spezifischen Wissen über schulische Inklusion in ein Verhältnis. Die Rekonstruktion des Sprechens ermöglicht uns damit, zu beobachten, wie die Sprecher*innen sich im Verhältnis zu performierten Formen schulischer Ordnungsbildung im Anspruch von Inklusion positionieren und eine spezifische Arbeit am professionellen Selbst praktizieren.

4 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Der Transkriptausschnitt, auf den sich unsere Analyse richtet, stammt aus einem Teamgespräch des oben erwähnten Inklusionsteams einer integrierten Gesamtschule. Die Arbeit des Inklusionsteams richtet sich auf organisationale und pädagogische Fragen einer Entwicklung der Schule im Anspruch von Inklusion. Im Mittelpunkt des Gespräches, welches in situ audiographiert und beobachtet und anschließend transkribiert wurde, steht die Organisation eines ‚Klausurtag‘ durch die Sprecher*innen.

Wir rekonstruieren zwei Ausschnitte dieses Gespräches, indem wir unter Rückgriff auf die Heuristik der Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann et al. 2017) sequenzanalytisch nachzeichnen, wie die Sprecher*innen ein bestimmtes pädagogisches Wissen und die damit verbundenen Normen der Anerkennbarkeit zugleich reifizieren und resignifizieren und sich selbst zu Formen sozialer Ordnungsbildung relationieren. Dabei interessiert uns, wie die Sprecher*innen in der Verständigung über die eigenen Zuständigkeiten und über Inklusion Allgemeines und Besonderes zueinander in sich wandelnde Verhältnisse setzen und diskursiv ein spezifisches Wissen über schulische Inklusion legitimieren.

5 Rekonstruktionen²

Nachdem die drei beteiligten Sprecher*innen eine Stunde lang vornehmlich organisatorisch-administrative Themen verhandelt haben und dabei einer beinahe ritualisierten Regelmäßigkeit der ausführlicheren Setzung des Themas durch Af und der eher knappen Bezugnahme von Bf und Cf folgten, nimmt Bf in dieser Passage die Position der dominierenden Sprecherin ein.

Bf: Ja und ich habe ja: (.) auf dem: (2) äh: Klausurtag=den Klausurtagen immer diese Einführung Inklusion mit diesen Männchen und den (.) Punkten.

Cf: └─ mhm ─┐

Bf: also was ist der Begriff Inklusion, und (.) jeder geht hier seinen Weg. da gibt=s ja ne ausgearbeitete Einheit inzwischen; (Z. 687–691)

2 Wir danken Josephine Herz für die Unterstützung bei der Interpretation.

Mit einer wiederholten Bejahung bestätigt Bf zunächst, was situativ vorangegangen ist. Sie verweist darauf, in der Vergangenheit etwas getan zu haben, das sie als prinzipiell bekannt markiert. Sie setzt das eigene Tun damit in ein Verhältnis zu einem mit den anderen geteilten noch näher zu bestimmenden Wissen. Der lokalisierende Verweis auf einen unspezifischen Ort und der prekäre Charakter eines von Pausen und Dehnungen durchsetzten Sprechens stellen die Erwartbarkeit eines solchen geteilten Wissens im weiteren Verlauf der Passage wiederum in Frage. Die zunächst brüchige, gleichsam notwendige Spezifizierung mündet schließlich darin, dass die Sprecherin das Format „Klausurtag“ anführt, das in einem Atemzug vom Singular in den Plural gesetzt wird. Nicht nur hinter dieser Korrektur tritt das Spezifische zurück, das dem Format in der herausgehobenen, wie eingeehten, zeitlichen Struktur in der Lesart eines akademischen Kontexts zuzuschreiben wäre. Auch der anschließende Verweis der Sprecherin, auf den Klausurtagen „immer diese Einführung Inklusion“ umgesetzt zu haben, hebt den Wiederholungscharakter dessen, was Bf getan hat, nämlich „diese Einführung Inklusion“, hervor. Mit dem spezifischen Terminus „diese Einführung Inklusion“ wird erneut auf ein kollektives Wissen der Anwesenden verwiesen, das den Begriff als selbstverständlich und zunächst nicht erklärungsbedürftig hervortreten lässt. Mit einem Hörer*innensignal bestätigt Cf in diesem Sinne ansatzweise ihr Wissen um den Begriff. Der Gegenstand der „Einführung Inklusion“ wird um die Elemente bestimmter „Männchen“ und „Punkte[]“ ergänzt und so im situativen Sprechen gegenüber den Anwesenden lapidar symbolisch präzisiert. Die angeführten Symbole stellen gewissermaßen bereits den Ansatz der Antwort auf die Frage dar, die sich dann anschließt und auf die Definition eines eindeutigen Inklusionsbegriffs abhebt: „also was ist der Begriff Inklusion“. Mit dieser Frage wird trotz des veranschlagten kollektiv geteilten Wissens der Vermittlungsgegenstand der „Einführung Inklusion“ weiter präzisiert. Obgleich die anderen Anwesenden als Eingeweihte adressiert werden, führt die Sprecherin den auf Symbole rekurrierenden erläuternden Modus ihres Sprechens zum Ende der Passage fort und präzisiert damit nicht nur weiter den Gegenstand der Vermittlung, sondern versprachlicht auch das, was den Anwesenden im Sinne des aufgerufenen geteilten Wissens als zugänglich zu unterstellen wäre. Die in pädagogischen Kontexten nicht unübliche Metapher des Beschreitens eines individuellen „Weg[s]“ wird gleichzeitig zur gegenwärtigen organisationalen Zustandsbeschreibung und imperativisch zum normativen Horizont, der „jede[n]“ betrifft. Die Sprecherin verlässt den aufzählenden, auf die Inhalte der Einführung und das eigene Tun bezogenen Modus, indem sie darauf verweist, dass es eine „ausgearbeitete Einheit“ gebe. Auch an dieser Stelle wird das Wissen der Anwesenden um diese vorausgesetzt. Gleichsam steht die Sprecherin selbst in gewisser Distanz zu dieser „Einheit“, wird doch mit der Passivkonstruktion ein Bruch zum vorangegangenen involvierten Sprechen vollzogen. Um was es sich bei der „ausgearbeitete[n] Einheit“ konkret handelt, bleibt dem geteilten Wissen der Anwesenden vorbehalten.

Im weiteren Verlauf des Teamgesprächs führt die Sprecherin den Bezug zur genannten „ausgearbeitete[n] Einheit“ als Kodifizierung der „Einführung Inklusion“ und von Prozessen ihrer organisationalen Etablierung über die Arbeit im eigenen „Jahrgang“ (Z. 697) in einem voraussetzungsvollen Modus weiter aus. Die in ihrem Jahrgang in der Vergangenheit etablierte Praxis konkretisiert sie schließlich folgendermaßen:

Bf: und dann ging=s darum so ein bisschen zu sensibilisieren (.) hier lernen wir unterschiedlich in nem unterschiedlichen Tempo; und es werden unterschiedliche Hilfsmittel benutzt; manche haben ne Schulbegleitung; manche kriegen da Unterstützung; andere müssen rausgehen; (.) und das haben wir in der Einführungswche (.) durchgeführt also der Förderlehrer mit den Stammlern (.) die hab ich quasi so vorbereitet dass die Materialien da waren und dass sie diese Sequenz eigenständig mit ihrer Lerngruppe machen konnten; (Z. 704–710)

Auf einen zeitlichen Verlauf hindeutend, verweist die Sprecherin darauf, dass es darum gegangen sei „so ein bisschen zu sensibilisieren“, wobei sie durch die Formulierung im Passiv an dieser Stelle offenlässt, wem die Sensibilisierung galt. Das Verb „sensibilisieren“ bringt einerseits das Absichtsvolle der Handlungspraxis zum Ausdruck, die zum Synonym für das Vermittlungsgeschehen wird, dessen Realisierung andererseits jedoch weder abschließbar noch generalisierbar zu sein scheint. Die – wenngleich reduzierte („ein bisschen“) – Sensibilisierung für eine noch näher zu bestimmende Unterschiedlichkeit, die den Ausführungen Bfs folgend im Rahmen der „Einführung Inklusion“ stattgefunden hat, wurde von der Sprecherin in der ersten Passage als regelmäßiges eigenes, an die Klausurtag gebundenes Tun gekennzeichnet. Wie in mehreren Sequenzen der ersten Passage wird in dieser zweiten Passage ein sprachlicher Darstellungsmodus der Selbstverständlichkeit bemüht. Die Sprecherin zählt in diesem fünf Beschreibungen der Situation an der Schule „hier“ auf, die in ihrer Abfolge an programmatischem Charakter verlieren und an Faktizität gewinnen, wenngleich nicht an Eindeutigkeit. So wird erstens in Anknüpfung an die Metapher des individuellen „Weg[s]“ (Z. 690) und unter vergemeinschaftendem Bezug auf ein organisationales Wir die unspezifische Unterschiedlichkeit des Lernens angeführt. Diese wird dann mit dem Verweis auf ein einziges „unterschiedliche[s] Tempo“ präzisiert. Die eher alltagsprachlichen als fachsprachlichen Ausführungen werden weitergeführt, wenn als zweites Element der Aufzählung „unterschiedliche Hilfsmittel“ und deren Anwendung genannt werden. Auch wenn nun eine Passivkonstruktion hervortritt, die im Unklaren lässt, wer die „Hilfsmittel benutzt“, bleibt der Bezug zum kollektiven Wir bestehen. Dieses wird dann mit Blick auf die folgenden Elemente der Aufzählung ausdifferenziert, ohne dass es Auflösung erfahren würde. So wird drittens „manche[n]“ eine „Schulbegleitung“ zugestanden oder viertens eine unkonkrete gleichsam spezifisch lokalisierte „Unterstützung“ zuteil.

Als letztes Element der Aufzählung wird festgehalten: „andere müssen rausgehen“. Die Sprecherin bringt an dieser Stelle vor den Anwesenden nicht nur zum Ausdruck, was ihren Angaben zufolge Gegenstand der „Einführung Inklusion“ war. Das aufzählende Sprechen wird vielmehr zur Inszenierung der eigenen, in der Vergangenheit vollzogenen Handlungspraxis. So wird die Aufzählung der fünf genannten Elemente als Normalisierungsgeste lesbar, was an die bereits in der ersten Passage aufscheinende Verwobenheit beschreibenden und appellierenden Sprechens erinnert. In ihrer auf ein Sollen gerichteten Lesbarkeit wird die Aufzählung zur Affirmation der Normalität sonderpädagogischer Perspektiven und Interventionen. Diese finden ihren Ausdruck in Fokussierungen auf Formen der Unterstützung vor dem Hintergrund individueller Bedarfslagen und dem Anführen von materiellen und personalen Formen der Assistenz bis hin zu einer entproblematisierten Notwendigkeit des Ausschlusses aus dem Gemeinschaftlichen. Die Sprecherin Bf positioniert sich folglich als eine, die vor dem Hintergrund des eigenen Wissens andere, denen ein solches Wissen im Unterschied zu den anderen Inklusionsteammitgliedern abgesprochen wird, für sonderpädagogische Perspektiven und Interventionen „sensibilisiert“. Zwar bleibt zunächst aufgrund der passivischen Formulierung offen, inwiefern sie als Vertreterin einer Gruppe spricht, dies wird dann im weiteren Verlauf der Passagen jedoch durch Bfs Bezugnahme auf ein allerdings diffuses Wir ansatzweise spezifiziert. Bf verweist auf die „Einführungswoche“, in welcher „das“ durchgeführt wurde. Was Bf nachfolgend ausführt, lässt fraglich erscheinen, ob das zuvor aufgerufene Wissen tatsächlich mit allen Anwesenden gleichermaßen geteilt wird. Es werden schließlich zwei Professionsgruppen unterschieden, „Förderlehrer“ und „Stammlehrer[]“, deren Verhältnissetzung zueinander und zu dem vorangegangenen Sprechen konfligierende Lesarten dahingehend provoziert, wer die Vermittler*innen (Bf, die „Förderlehrer“ oder die „Förderlehrer“ zusammen mit den „Stammlehrern“) und wer die Adressat*innen der Sensibilisierung waren („Stammlehrer[]“ oder gar Schüler*innen). Zum Ende der zweiten Passage wird diese Differenzierung wieder aufgenommen. Mit Blick auf ihre eigene Handlungspraxis stellt die Sprecherin, die sich in die Nähe der Gruppe der „Förderlehrer“ rückt, ihr Tun in der Rolle der Vorbereitenden von „Materialien“ dar. Wenngleich deutlich wird, dass die Sprecherin damals etwas bereits Bestehendes eher reproduzierend als kreativ materialisierend erstellt hatte, wie es in der ersten Passage der weite Begriff der „Einführung Inklusion“ erwarten ließ und der Begriff der „ausgearbeiteten Einheit“ bereits einschränkte, gewinnt die Praxis der Sprecherin an herausgehobener Bedeutsamkeit. Bfs Vorbereitungen gewähren den anderen, die in der Nähe zu den „Stammlehrern“ stehen, die notwendige Grundlage für die selbstständige Umsetzung einer auf eine Sensibilisierung hinsichtlich Inklusion bezogenen „Sequenz“ mit „ihrer Lerngruppe“.

6 Diskussion und Fazit – Förderschullehrer*innen sprechen über ihre Aufgaben im Prozess ‚inkluisiver Schulentwicklung‘

In den betrachteten Passagen tritt die Gruppe der Anwesenden als Kollektiv hervor, das seine Gemeinsamkeit in geteilten Wissensbeständen findet. Allenthalben rekurriert die in den Passagen dominante Sprecherin auf diese und lässt sie insbesondere als ein von den Gruppenmitgliedern geteiltes Wissen sowohl um das besondere individuelle Tun der Sprecherin als auch um die Gegebenheiten der organisationalen Ordnung hervortreten. Auch im Sprechen über das Thema Inklusion, das in der ersten Passage in vermittlungsbezogenem Zusammenhang mit einer „Einführung“ angeführt und im weiteren Verlauf in die Nähe zu einer „ausgearbeitete[n] Einheit“ gerückt wird, zeigt sich ein Verweis auf ein gruppenspezifisch geteiltes Wissen. Sich um dieses vergewissernd, tritt ein Modus symbolischen Sprechens hervor. Unter Bezug auf die Symbole der „Männchen“ und „Punkte“, die in der Vermittlungssituation gegenüber anderen als didaktisches Mittel herangezogen worden waren, wird Inklusion als Gegenstand der Vermittlung von der Sprecherin auch gegenüber den anwesenden Inklusionsteammitgliedern zur Darstellung gebracht. Der lapidare Charakter der symbolischen Bezüge stellt die mit der Sprecherin geteilte Positionierung der Anwesenden als Wissende – im Unterschied zu den Adressat*innen der Vermittlung – nicht in Abrede, sondern bestätigt diese vielmehr. In der zweiten Passage bleibt das Sprechen weiterhin voraussetzungsvoll und bestätigt so die Bedeutsamkeit des gruppenspezifisch Geteilten. Gleichsam führt Bf aus, was sie in der Vermittlungssituation getan hat. Im Modus eines Sprechens, das gleichzeitig den Ausdruck eines Ist-Zustands und den eines normativen Sollens darstellt, inszeniert sich die Sprecherin als Vermittlerin dessen, was Inklusion an der Gesamtschule ausmacht. Es sind sonderpädagogische Praktiken und Perspektiven, die als Gegenstand der Vermittlung gegenüber einer Gruppe anderer Lehrer*innen präzisierend aufgezählt werden. In der Rolle der Vermittlerin ist die sprechende „Förderlehrer[in]“ gegenüber anderen Pädagog*innen schließlich nicht nur deshalb unentbehrlich, weil sie einen sonderpädagogisch unterlegten Wissensvorsprung zum Thema Inklusion besitzt, dessen Bedeutsamkeit sie in ihren Vermittlungspraktiken selbst bekräftigt. Auch weil erst ihre Vorbereitungen es den anderen Lehrer*innen ermöglichen, ihre jeweiligen Lerngruppen in das auch auf dieser Ebene als relevant gekennzeichnete Thema Inklusion ‚einzuführen‘ bzw. mit Blick auf dieses selbst zu ‚sensibilisieren‘, wird die Sprecherin zur Unentbehrlichen. Indem das Besondere sonderpädagogischer Praktiken im Rahmen des Sprechens über das Vermittlungsgeschehen mit Blick auf den Gegenstand Inklusion als Allgemeines in seiner Unentbehrlichkeit Normalisierung erfährt, erweitert die Sprecherin die Klient*innenschaft der „Förderlehrer“ und positioniert sich selbst als für Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion Unverzichtbare.

Anhand des Sprechens der Förderlehrer*innen – in dem hier rekonstruierten Ausschnitt insbesondere von Bf – so wollen wir argumentieren – werden sonderpädagogische Praktiken und Perspektiven vom historisch Besonderen zum gegenwärtig notwendigen allerdings noch zu vermittelnden Allgemeinen. Die Förderlehrer*innen positionieren sich in diesem Zusammenhang als über ein – bis dato professionsspezifisches – Wissen Verfügende, welche aufgrund ihrer besonderen Erfahrungen nicht nur die Schüler*innen für ihr unterschiedliches Lernen ‚sensibilisieren‘ können, sondern ‚Inklusion‘ als Aufgabe und Vermittlungsgegenstand auch gegenüber den sogenannten Stammlehrer*innen legitimieren und einfordern. Als anerkenntbar gilt den Ausführungen Bfs in Bezug auf ‚Inklusion‘ zufolge, wer ‚seinen Weg geht‘ und akzeptiert, dass alle Mitglieder der Schule unterschiedlich lernen; die von uns rekonstruierten Formen des Sprechens über Inklusion als Vermittlungsgegenstand gewinnen ihre Intelligibilität dabei nicht zuletzt auch dadurch, dass mit großer Selbstverständlichkeit gesprochen wird. Nicht nur ehemals sonderpädagogische Praktiken, sondern auch Formen der Übersetzung von ‚Inklusion‘ in illustrierende ‚Punkte‘ und ‚Männchen‘ werden im performativen Sprechen Bfs vom besonderen, gemeinsamen Wissen der Förderlehrer*innen zu einem allgemeinen pädagogischen Anspruch der Schule. Mit Blick auf die eingangs thematisierten Relationierungen nicht nur von Allgemeinem und Besonderem, sondern vielmehr auch von Schulentwicklungsansprüchen zu sich verändernden Verständnissen etablierter Professionen erscheint es uns interessant, über die Praktiken des Sprechens über eine Sensibilisierung für Inklusion hinaus, die Sensibilisierungspraktiken selbst zu analysieren. Auf diese Weise könnten ergänzende Figurationen und Autorisierungsprozesse sonderpädagogischer Professionalität in der inklusiven Schule ebenso wie weiterhin praktizierte und neue In- und Exklusionen und deren Transformationen weiter erforscht werden.

Literatur

- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Suhrkamp.
- Drope, T., Merl, T. & Rabenstein, K. (2021). Über Normativität ins Gespräch kommen. Ein Modell zur Verhältnisbestimmung von Gegenstandskonstruktionen in der rekonstruktiven Inklusionsforschung. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 137–150). Barbara Budrich.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxis-theoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (1), 28–44.
- Jergus, K., Schumann, I. & Thompson, C. (2012). Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 207–224). Springer VS.

- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93(2), 234–235.
- Merl, T. & Idel, T.-S. (2020). Zur Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken. Praxeologische Perspektiven auf eine Kasuistik „inklusive“ Unterrichts am Beispiel von Praktiken der Leistungsüberprüfung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 104–119). Klinkhardt.
- Moldenhauer, A. & Kuhlmann, N. (2021). Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 245–266). Springer VS.
- Moldenhauer, A. & Langer, A. (2021). Zum Zusammenspiel von Autorisierung und Ordnungsbildung im Sprechen über schulische Inklusion. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinze, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 146–156). Klinkhardt.
- Moser, V. (2000). Das Verhältnis von Hilfsschul- und Heilpädagogik im frühen 20. Jahrhundert. Sonderpädagogik und Rehabilitation auf der Schwelle in ein neues Jahrhundert. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 69(3), 265–270.
- Moser, V. (2012). Gründungsmythen der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(2), 262–274.
- Moser, V. (2019). Inklusion zwischen normativer Orientierung und Evidenzbasierung. 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. 31–39). Klinkhardt.
- Schatzki, T. R. (2005). The Sites of Organizations. *Organization Studies* 26(3), 465–484. <https://doi.org/10.1177%2F0170840605050876>
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegers (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik. Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 17–42). Athena.
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 11–27). Springer VS.