

Bender, Saskia; Rennebach, Nils

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 231-250



Quellenangabe/ Reference:

Bender, Saskia; Rennebach, Nils: Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 231-250 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287647 - DOI: 10.25656/01:28764; 10.3262/ZP2102231

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287647>

<https://doi.org/10.25656/01:28764>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2021

■ *Thementeil*

Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung

■ *Allgemeiner Teil*

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?
Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung

Marcelo Caruso

Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung.

Einführung in den Thementeil 155

Fanny Isensee/Daniel Töpfer

Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen –
Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA

im 19. Jahrhundert 166

Carlos Manique da Silva

Die Einführung von Klassenstufen und der herausfordernde Umgang

mit Heterogenität. Die Stadt Lissabon in den 1880ern 186

Marcelo Caruso

Vorteil des Ungefähren. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung

von Jahrgangsklassen 203

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jahrgangsklassen –

Entstehung und Durchsetzung“ 224

Allgemeiner Teil

Saskia Bender/Nils Rennebach

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen

und den Normen sozialer Praxen 231

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?

Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen

zur Förderung von Kindern im Kindergarten 251

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit.

Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt

und Jacques Rancière 275

Besprechungen

Dietrich Benner

Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr: Zeigen 295

Peter H. Ludwig

Hermann Schöler: Entwicklung und Bildung im Kindesalter.

Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte 300

Martin Rothland

Ludwig Haag/Doris Streber: Lehrerpersönlichkeit.

Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘ 302

Wilfried Schubarth

Michael May/Gudrun Heinrich: Rechtsextremismus pädagogisch begegnen.

Handlungswissen für die Schule.

Antje Gansewig/Maria Walsh: Biografiebasierte Maßnahmen
in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit.

Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern
aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung

ehemaliger Rechtsextremer 307

Heinz-Elmar Tenorth

Ruprecht Mattig: Wilhelm von Humboldt als Ethnograph.

Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung 310

Jonas Tögel/Klaus Zierer

Christiane Thompson: Allgemeine Erziehungswissenschaft – Eine Einführung.

Jörg Zirfas: Einführung in die Erziehungswissenschaft.

Helmut Fend/Fred Berger: Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung

in die Erziehungswissenschaft 312

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 315

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Age Classes: Emergence and Implementation

Marcelo Caruso

Age Classes: Emergence and Implementation. Introduction	155
---	-----

Fanny Isensee/Daniel Töpper

Institutionalization of Developmental Norms in Elementary Education. Pupil Development and Age-Grading in Prussia and the USA in the Nineteenth Century	166
---	-----

Carlos Manique da Silva

School Grading and the Challenge of Heterogeneity. The City of Lisbon in the 1880s	186
---	-----

Marcelo Caruso

The Advantage of the Approximate. Historiography of Education and the Conceptualization of Age Classes	203
---	-----

Deutscher Bildungsserver

Online Resources „Age Classes: Emergence and Implementation“	224
--	-----

Articles

Saskia Bender/Nils Rennebach

Orders of Participation in Inclusive Education. The Difference Between Moral Norms and the Norms of Social Practices	231
---	-----

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Self-education, Co-construction or Instruction? Orientations of Educators and Childhood Pedagogues in the Education of Preschool Children	251
--	-----

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inclusive Education and the Pragmatic Maxim of Equality. Critical and Constructive Deliberations Drawing on Hannah Arendt and Jacques Rancière	275
--	-----

Book Reviews 295

New Books 315

Impressum U3

Allgemeiner Teil

Saskia Bender/Nils Rennebach

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts

Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen

Zusammenfassung: Die Differenz zwischen (pädagogischen) Ansprüchen und den sich in situ vollziehenden unterrichtlichen Handlungspraxen ist in struktur- und praxistheoretischen Studien bereits herausgearbeitet worden. Ergebnisse aus dem Projekt „Hilfe in Interaktionen im inklusiven Unterricht“ (DFG) verdeutlichen, dass sich diese Unverbundenheit durch die menschenrechtlich orientierten Entwicklungen zur inklusiven Schule insbesondere im Kontext der für heterogene Lerngruppen empfohlenen kooperativen Lernsettings weiter ausformt. So kann die Differenz zwischen inklusionspädagogischen Normen und unterrichtspädagogischen Praktiken nicht aufgelöst werden. Das daraus entstehende Strukturproblem unterrichtlicher Inklusion wird an immer kleinere Interaktionseinheiten delegiert. Die empirischen Befunde werden anhand von systematisierenden Ausführungen zur Entstehung normativer Ordnungen insbesondere hinsichtlich einer Differenz zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen eingebettet und diskutiert.

Schlagworte: Inklusion, Kooperatives Lernen, normative Ordnungen, Teilhabe, Objektive Hermeneutik

*Hier sind ja Effekte [...] beschrieben, die so keiner gewollt haben kann
(Breidenstein & Rademacher 2017, S. 280)*

1. Einleitung

Menschenrechte können nach Geuss (1) als „positive, gesetzlich verbriefte Rechte“, das heißt als bereits rechtlich garantierte Ansprüche oder (2) als „natürliche oder angeborene“ Rechte, die „den Menschen von Gott, der Natur oder aufgrund ihrer menschlichen Natur“ (2013, S. 150) jenseits des konkreten rechtlichen und politischen Systems zukommen, verstanden werden. Vor der Folie dieser Unterscheidung erweist sich die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2008) als ein Dekret, dessen Inhalte insbesondere hinsichtlich der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems durch die nationalen rechtlichen Regelungen nicht gedeckt werden und folglich „erst seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen im März 2009 zu

einem ernsthaften bildungspolitischen Thema geworden“ sind (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 120). Der durch die Ratifizierung deklarierte Wille zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems geht dementsprechend den konkreten politischen bzw. rechtlichen Entwicklungen voraus. Bei den anschließenden Entscheidungen handelt es sich insofern um „Verwirklichungsbemühungen“ (Lohmann, 2013, S. 10), die sich – vor allem in Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention – nicht nur auf die Ebene politischer Systeme, sondern auch auf „zivile und kulturelle“ Aktivitäten erstrecken (Lohmann, 2013, S. 18).

Diese Differenz zwischen Konzeption und Verwirklichung macht schließlich auf die grundsätzlichen „Grenzen der Menschenrechte“ aufmerksam (Lohmann, 2013, S. 10). Denn für Lohmann resultiert diese Differenz nicht nur aus dem Grad der erfolgten Umsetzung der Konventionen: Die Menschenrechte binden die Aufmerksamkeit „an die Beachtung der gleichen, subjektiven Rechte aller“ (2013, S. 13). Da sie damit aber jenseits dieses subjektiven Zuschnitts keine – den Blick auf den Einzelnen überschreitende – „Theorie des Guten oder Gerechten implizieren“, sagen diese „nichts aus über umfassende Wertungen eines gemeinschaftlichen Guten oder Gemeinwohls“ (Lohmann, 2013, S. 13). Die Menschenrechte sind, so Lohmann, im Kontext solcher gesellschaftlich umfassenden Annahmen im Prinzip „abwägbar und einschränkbar“ (2013, S. 13). Das heißt, ein möglichst gerechtes und an Gleichheit orientiertes System für alle wäre zwangsläufig mit Einschränkungen subjektiver Rechte Einzelner verknüpft.

Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive können die Menschenrechtskonventionen insofern auch als eine Praxis gefasst werden, die mit dem Anspruch auf Verwirklichung gegenüber einer anderen Praxis Geltung beansprucht. Beide Praxen treten in diesem Sinn gleichermaßen als „Realitätsebenen“ in Erscheinung, ohne bereits eine spezifische Vor- oder Nachgeordnetheit zu implizieren (Wernet, 2009, S. 18; vgl. Weber, 1904/1988). In diesem Beitrag soll die damit angezeigte (Verwirklichungs-)Differenz in Bezug auf die *Gestaltung inklusiven Unterrichts* in den Blick genommen und einer weiteren Ausdifferenzierung zugeführt werden.

Die UN-Behindertenrechtskonvention (2008) ist ihrem Anspruch nach insofern nicht nur auf die Formulierung von Normen hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität und Differenz *innerhalb* eines bestehenden Bildungssystems ausgerichtet, sondern beinhaltet auch eine *Anfrage an die Gestaltung* des Systems selbst (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2012). Diese aus der UN-BRK abgeleiteten Verwirklichungsforderungen gegenüber dem „allgemeinen Bildungssystem“ zeigen sich im Kern in Artikel 24, Abschnitt (2) des Übereinkommens: Es gehe darum, dass Menschen mit Behinderungen nicht vom „allgemeinen Bildungssystem“ (2008, S. 1436) ausgeschlossen werden und mit dem Ziel der „vollständigen Integration“ „angemessene Vorkehrungen“ für die Bedürfnisse des „Einzelnen“ (2008, S. 1437–1438) zu treffen seien. Inklusionspädagogische Lesarten (vgl. z.B. Schnell & Sander, 2004) stimmen mit der nach Lohmann (2013) grundsätzlichen Anlage der Menschenrechtskonventionen überein, wenn in der Folge auf den „Einzelfall“ (Aichele & Althoff, 2012, S. 112) bezogene, geeignete Maßnahmen gefordert werden, sodass „in einem konkreten Fall individuell erkennbare Barrieren zu überwinden sind, die andernfalls diesen Menschen behindern würden, seine

Menschenrechte voll und *gleichberechtigt* mit anderen wahrzunehmen“ (Aichele & Althoff, 2012, S. 112).

Auf der Mikroebene pädagogischer Interaktionen finden sich bereits vielfältige – z. T. deutlich differente – Verwirklichungsbemühungen: individuelle Förderung bzw. die Zuweisung von speziellen (Lern-)Räumen und Zeiten, Ausdifferenzierung bzw. Zurücknahme von diagnostischen Verfahren, die Etablierung von Beratungsangeboten anstelle von Zuweisungen bzw. Schul- und Übertrittsempfehlungen sowie inklusionsdidaktische Formate, um „Unterricht in maximal heterogenen Lerngruppen zu planen, durchzuführen und zu analysieren“ (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 91). Ein zentraler Aspekt dieser methodischen Gestaltung inklusiven Unterrichts ist die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Schüler_innen (vgl. Bender & Rennebach, 2018). Kooperative und peer-medierte Lernformen gelten für viele Autor_innen als „die Unterrichtsform für inklusive Lerngruppen“ (Kullmann et al., 2014, S. 99; Herv. i. O.). Varianten der Schüler_innenkooperation wird eine sozial-integrative Wirkung zugesprochen, die „zugleich individualisiertes Lernen erlaub[t]“ (Kullmann et al., 2014, S. 99). Bereits im Vorschulalter scheinen Kinder in Bezug auf ihre sozialen und kognitiven Fähigkeiten dazu in der Lage, sich gegenseitig zu unterstützen (Campana-Schleusener, 2012). Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass die negativen Effekte hinsichtlich der Ambivalenz von Hilfe und der mit Peerinteraktionen verbundenen Statusaushandlungen durch eine didaktische Gestaltung des Settings bearbeitet werden können (Zander, Kreutzmann & Hannover, 2017). Es bietet sich dementsprechend an, sich den Verwirklichungsbemühungen – als Bearbeitung der Differenz der Realitätsebenen – am Fall von kooperativen und peer-medierten Lernsettings anzunähern.

Im Folgenden wird zunächst (Abschnitt 2) der wissenschaftliche Diskurs zu Entstehung und Entwicklung normativer Ordnungen jenseits konkreter inhaltlicher Bestimmungen spezifischer Normen hinsichtlich seines *prozessualen Charakters* in wesentlichen Elementen nachvollzogen. Diese Perspektive führt zu einer Ausdifferenzierung des Normbegriffs, in Form einer Unterscheidung von *moralischen Normen* und *Normen der sozialen Praxen*. Die auf diese Weise gefasste Differenz soll es ermöglichen, diese normativen Geltungsebenen als solche sowie in ihrem Verhältnis zueinander am Gegenstand des inklusiven Unterrichts in den Blick zu nehmen. Der empirische Zugang zu den normativen Ordnungen der sozialen Praxen (Abschnitt 3) erfolgt erfahrungswissenschaftlich über die Rekonstruktion von unterrichtlichen Interaktionen in inklusiven Schulen. Dabei zeigen sich das Strukturproblem unterrichtlicher Inklusion und der Umgang mit diesem in kooperativen Lernsettings. Die empirischen Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der zuvor erfolgten heuristischen Ausdifferenzierung von moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen als Bearbeitung jener (Verwirklichungs-)Differenz gelesen und theoretisch-systematisch zu der These verdichtet, dass Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts entstehen (Abschnitt 4), über die es gelingt, die moralischen *und* die Normen der sozialen Praxen zu stabilisieren, *ohne* die Differenz zu bearbeiten.

2. Moralische Normen und Normen sozialer Praxen

Dem Nachdenken über normative Ordnungen ist im Kontext philosophischer Reflexion ein Anspruch auf Begründetheit immanent. Diese Begründetheit gehört u. a. bei Tugendhat zum „Sinn von Moral“ (2001, S. 91), denn moralische Normen sind belastende Einschränkungen von Freiheit, die eine Begründung für den Eintritt in ein solches „normatives System“ (Tugendhat, 2001, S. 91) erfordern. Die Notwendigkeit der Begründetheit ergibt sich im Kern aus der Wechselseitigkeit der Forderungen. Sie entfielen, bezögen sich die Normen auf Einzelne und deren Handlungen, denn ohne Forderungen an andere wären die Urteile nicht begründungsbedürftig (Tugendhat, 2001, S. 93). Für Tugendhat gibt es ferner keine Alternative zu einer *universalistischen* Moral, die als ein „ausgewogene[s] System“ (Tugendhat, 2001, S. 103) keine Ausgeschlossenen kennt.

In den kritischen Anfragen an Tugendhats Position zeigen sich durchaus Differenzen hinsichtlich der Frage danach, *was* als geteilte Norm gelten kann und *wie* diese zu einer solchen erhoben wird. So rückt z. B. Stemmer (2013) von dem Anspruch einer objektivistischen Begründung moralischer Normen ab, indem er einen (kontraktualistischen) Ansatz ausformuliert, in welchem die Einstimmigkeitsforderung eingeschränkt wird. Die durchsetzungsfähigen Normen entstehen in diesem Ansatz aus den Interessen der Mehrheit einer Gemeinschaft, die auch gegen mögliche Minderheiten realisiert werden. Allerdings wird auch in dieser Kritik der „Aspekt der Rechtfertigung“ (Stemmer, 2013, S. 86) aufrechterhalten: Die Gemeinschaft müsse „*Abwägungen vornehmen*“, welche Normen sie zur Geltung erhebt (Stemmer, 2013, S. 88). Die Kritik an Stemmers Konzept normativer Ordnung wiederum, die – wie Forst und Günther argumentieren – auf „Rechtfertigungsnarrativen“ (2010, S. 10) aufruhe, bewegt sich in der Tradition der kritischen Theorie erneut dahin, nach den *Gründen* für diese Rechtfertigungsnarrative zu fragen (Forst, 2015) – also danach, was das Vernünftige daran von einem normativen Standpunkt aus sei:

Keine anderen Begriffe, etwa solche des ‚Guten‘, können folglich an die Stelle des Imperativs und der Kriterien rationaler Rechtfertigung treten. Entgegen solcher Ethisierungen kritischer Theorie ist darauf zu bestehen, dass sich alle Kandidaten für das ‚Gute‘, wenn es allgemein und reziprok gelten soll, reziprok-allgemeiner Begründung stellen müssen und nicht umgekehrt aus sich heraus [...] Geltung beanspruchen können. (Forst, 2015, S. 12)

Moralphilosophische Überlegungen sind folglich in ihrem prozessualen Charakter an einem Anspruch auf Manifestation ausgerichtet. Sie fokussieren auf rationale Begründungen über die Entstehung und Geltung normativer Ordnungen. Auch in jüngeren poststrukturalistisch orientierten Ansätzen findet sich, wie angezeigt, das Festhalten an Begründungsansprüchen gegenüber Rechtfertigungsnarrativen. Dies wird noch einmal daran deutlich, dass diese Zugänge im Diskurs von jenen Handlungspraxen abgesetzt werden, für die keine expliziten Begründungen und Rechtfertigungen vorliegen. Die Sitten, so Tugendhat, seien nur in einem schwachen Sinn begründet, da sich die Mitglie-

der einer Gemeinschaft über diese nur wechselseitig ihr Bedürfnis nach Gemeinsamkeit bestätigen (2001, S. 107); Forst spricht hier von „geronnenen Ordnungen“ (2010, S. 3), die in einer performativen Spannung zu den Rechtfertigungsansprüchen stehen können. Damit sind diese Normen der sozialen Praxen Ordnungen, die jenseits solcher manifest verhandelten moralischen Normen operieren (Weber, 1904/1988). Eine zunächst naheliegende Frage bezüglich dieser Unterscheidung zwischen moralischen Normen und denjenigen der sozialen Praxen wäre die nach dem Grund dieser Differenz: Warum gibt es diese Ebene des Sozialen, die nicht mit den manifest moralbezogenen gesellschaftlichen Ordnungsbildungen in eins fällt? Für Weber (1904/1988) ist das so, da die Eigenarten der Wirklichkeit der sozialen Ordnungen historisch aus anderen Kulturzusammenhängen heraus entstanden sind und sich daher Reste, Mischungen, Spezifika in den Handlungspraxen finden.¹

Ausgangspunkt des sozialwissenschaftlichen Interesses ist nun zweifellos die *wirkliche*, also individuelle Gestaltung des uns umgebenden sozialen Kulturlebens in seinem universellen, aber deshalb natürlich nicht minder individuell gestalteten Zusammenhänge und in seinem Gewordensein aus anderen, selbstverständlich wiederum individuell gearteten, sozialen Kulturzuständen heraus. (Weber, 1904/1988, S. 172–173; Herv. i. O.)

Forst und Günther sprechen diesbezüglich von den in „soziale Kontexte“ (2010, S. 9) eingelassenen Normen, die allerdings in jenen intersubjektiven „logischen Raum der Gründe“ (Sellars, 1997) hineinragen können, „in dem die „Teilnehmer(-innen) an einer gesellschaftlichen Praxis sich miteinander über ihre Praxis verständigen“ (Forst & Günther, 2010, S. 9). Dabei geht es Weber wiederum nicht um eine Hierarchisierung zwischen Werturteilen als begründeten Normen und der Wirklichkeit des Kulturlebens als den empirischen Normen der sozialen Kontexte: So können auch „„Weltanschauungen“ niemals Produkt fortschreitenden Erfahrungswissens sein“ (1904/1988, S. 154). Seine Kritik gilt vielmehr einer „Vermischung“ zwischen den Ebenen des „Seienden“ und des „Seinsollenden“ (1904/1988, S. 148). Das Ziel ist, ein Verstehen der Wirklichkeit der Kulturzusammenhänge deutlich von den Rechtfertigungen und Begründungen des Handelns zu unterscheiden. Wir wählen hier die begriffliche Unterscheidung zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen, um einerseits auf diese Differenz, andererseits aber auch auf die jeweilige ordnungsbildende Geltung dieser normativen Ebenen aufmerksam zu machen.

Im wissenschaftlichen Diskurs eröffnen sich unterschiedliche Optionen, an diese Unterscheidung anzuschließen. Zunächst besteht jene Möglichkeit der moral- bzw. sozialphilosophischen Reflexion über die Begründung und die konkrete Gestalt moralischer Normen. Daneben kann sich verstehend dem Eigensinn der sozialen Ordnungen angenä-

1 Davon zu unterscheiden sind die Überlegungen zu nicht zu hintergehenden Grundstrukturen wie z. B. bei Oevermann (1996, S. 110) die Genese des Sozialen aus der Grundkonstellation der ödipalen Triade.

hert werden: Diese zumeist erfahrungswissenschaftlichen Arbeiten geben Auskunft über grundlegende Normen des Sozialen, z. B. über bereits historisch institutionalisierte und kulturell verankerte Praxen und den diesbezüglichen Prozess der sozialen Positionierungen (vgl. Goffman, 1971/2017). Überdies ist es möglich, das spezifische Verhältnis zwischen den Normen der sozialen Praxen und den moralischen Normen zu reflektieren, wobei ein Spektrum weniger starker und sehr deutlicher Differenzen angenommen werden kann. Eine weniger starke Differenz wäre tendenziell in Bezug auf die Anlage von immanenten Spannungen erst einmal unproblematisch. Eine deutliche Differenz könnte hingegen folgendermaßen in den Blick genommen bzw. bearbeitet werden: (1) Zunächst gibt es die Möglichkeit, den moralisch-normativen Druck auch von wissenschaftlicher Seite bzw. aus wissenschaftlicher Perspektive zu erhöhen. Je nachdem, von welcher Art die moralische Norm ist, würde über – wie sowohl Tugendhat (2001) als auch Stemmer (2013) formulieren – ‚social pressure‘ auf eine Deckungsgleichheit bzw. allgemeine Zustimmung oder in Richtung der Durchsetzung gegen Minderheiten hingearbeitet werden. Es kann (2) nach der Funktion der Differenz gefragt werden und danach, was es für eine Praxis bedeutet, wenn für sie z. B. eine klare Diskrepanz zwischen moralischen und den Normen der sozialen Praxen kennzeichnend ist.² Schließlich (3) können die in Anschlag gebrachten moralischen Normen daraufhin geprüft werden, ob sie in einer sinnvollen Relation zu den Normen der sozialen Praxen stehen. Max Weber ist sicher, dass erfahrungswissenschaftlich feststellbar ist, „welche Mittel zu einem vorgestellten Zwecke zu führen geeignet oder ungeeignet sind“ (1904/1988, S. 149). Hieran anknüpfend wäre es dann möglich, die Folgen zu beschreiben, die mit dem spezifischen Handeln im Horizont des gesetzten Zwecks und Ideals – der moralischen Norm – einhergehen. Auf diesem Weg wären Zwecke und Folgen gegeneinander abzuwägen bis dahin, dass spezifische Ideale im Rahmen der gegebenen Verhältnisse auch als sinnlos kritisiert werden können (Weber, 1904/1988, S. 149).

3. Zum Verhältnis zwischen den moralischen Normen und den Normen der sozialen Praxen im Kontext inklusiven Unterrichts

3.1 Forschungsgegenstand und methodischer Zugriff

Erfahrungswissenschaftlich kann im Folgenden nicht das Verhältnis zwischen moralischen und den Normen der sozialen Praxen an sich in den Blick genommen werden. Das Verstehen richtet sich stattdessen auf den inklusiven Unterricht als solchen. Über das Verstehen der sich in situ vollziehenden Handlungspraktiken kann über die Orientierung an der zuvor entworfenen Heuristik das Verhältnis der Normen der sozialen Praxen zu den moralischen Normen inklusiven Unterrichts theoretisch-systematisch bestimmt werden. Nachfolgend werden zwei objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktionen dar-

2 An den Poststrukturalismus anschließende Arbeiten verweisen darauf, dass diese Ablösung der Stabilisierung der gegebenen sozialen Ordnungen dient (vgl. Laclau & Mouffe, 2006).

gestellt, über welche die sich im inklusiven Unterricht vollziehenden Praktiken in ihren spezifischen ordnungsbildenden sozialen Normen aufgeschlossen werden können. Entlang des ersten Protokolls zur Beeinflussung einer Gruppenarbeitsphase vonseiten einer Lehrkraft werden zunächst die Ordnungsstrukturen dieser Praxis unterrichtlicher Inklusion konturiert. Mit jener Bestimmung soll in diesem ersten Schritt die Differenz zwischen den *Normen der sozialen Praxen* unterrichtlicher Inklusion und den eingangs beschriebenen inklusiven *moralischen Normen* als Strukturproblem inklusiver unterrichtlicher Interaktion sichtbar gemacht werden. Über einen zweiten Fall der moralisch auf gleichgestellte Kooperation zielenden Arbeits- und Sozialform Partner- bzw. Gruppenarbeit (u. a. Johnson, Johnson & Holubec, 1994) richtet sich der Blick schließlich auf die *Bearbeitung* des dargelegten Strukturproblems unterrichtlicher Inklusion. Empirisch kann gezeigt werden, wie sich über die Verwirklichungsbemühung als Einrichtung kooperativer Lernsettings eine eigene Dynamik im Horizont der Normen der sozialen Praxis unterrichtlicher Interaktion entfaltet.

Beide Fälle sind dem Datenkorpus eines Projekts³ zur lehrer_innenseitigen Etablierung und schüler_innenseitigen Prozessierung von Hilfe, Zusammenarbeit und Unterstützung entnommen. Neben der Ausarbeitung typologisch kontrastierender Fälle der Etablierung von Zusammenarbeit und Hilfe durch die Lehrkräfte (vgl. Bender & Rennebach, 2018) wurde das Untersuchungsdesign hinsichtlich ihrer Prozessierung zwischen den Schüler_innen entlang der Kontrastkriterien *Lebensabschnitte* und *Reziprozität* modelliert und in der im Kontext der Unterrichtsforschung zu Kooperation, Hilfe und Unterstützung noch kaum berücksichtigten Sekundarstufe I verortet. Auch für die Ebene der Prozessierung bestand das Ziel darin, eine typologische Ausdifferenzierung der Interaktionsmuster auszuarbeiten. Die Erhebungen fanden mit Audioaufnahmegeräten an allen (Gruppen-)Tischen und Aktivitätszentren in jeweils zwei (Klassen-)Lerngruppen in fünften, siebten und neunten Jahrgangsstufen an drei kontrastierend ausgewählten integrierten Sekundarschulen⁴ – im ländlich und städtisch geprägten Raum, im Norden und im Osten Deutschlands – statt. Ergänzend wurde der jeweilige Klassenraum mit zwei Kameras zur Unterstützung der Zuordnung der akustischen Interaktionsbeiträge videografiert. Für jeden Jahrgang erfolgte eine Auswahl von drei Fällen der Partner- und Gruppeninteraktionen schüler_innenseits, die entweder eine hohe, eine mittlere oder eine niedrige (ausgeglichene) Reziprozitätsdifferenz aufweisen. Die jeweiligen Sequenzstellen wurden transkribiert und mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik rekonstruiert. Insgesamt liegen Fallrekonstruktionen von acht kontrastiven Etablierungen sowie die entsprechenden neun Fallrekonstruktionen der Prozessierungen vor. Ergänzend wurden zwei Fallrekonstruktionen ausgearbeitet, mit denen jeweils über die Rekonstruktion der Interaktionsstrukturen zwischen mehreren Interaktionspartnern alle drei kontrastiven Reziprozitätsdifferenzen abgebildet werden konnten – davon bildet

3 Gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Förderkennzeichen: BE 5751 2-1.

4 Es handelt sich um Schulen, die den Jakob Muth Preis (www.jakobmuthpreis.de) für erfolgreiche inklusive Arbeit erhalten haben oder sich um diesen beworben hatten.

eine den zweiten hier dargestellten Fall. Der erste hier folgende Fall einer Etablierung und Beeinflussung vonseiten einer Lehrkraft gehört zu der Zusammenarbeit in einer siebten Klasse, in der eine hohe Reziprozitätsdifferenz vorliegt. Das Ziel des Beitrags besteht darin, zunächst an ausgewählten Fällen einige Strukturelemente als essenzielle Ergebnisse des Gesamtprojekts darzustellen, welche sich in den höheren Jahrgangsstufen auf dieser Grundlage weiter ausformen.

3.2 Fall 1: Ordnungen der sozialen Praxen im inklusiven Unterricht

Die folgende erste Szene ereignet sich in einer Gruppe von acht Schülerinnen einer siebten Klasse, in der entlang des Themas ‚soziale Netzwerke‘ das Führen von Debatten erprobt werden soll. In der Arbeitsphase zeitlich weit vorangeschritten – ca. 20 Minuten nach Beginn – wird eine Schülerin der Gruppe, die im Förderschwerpunkt für ‚geistige Entwicklung‘ unterrichtet wird, von der anwesenden Förderschullehrkraft angesprochen:

Lm3: weißt du was du machen musst? (--) ich versteh nichts wenn du deinen mund zu hältst (unvst. mehrere Wörter) (---) auf welche frage hast du jetzt geantwortet und guck mich bitte an wenn ich mit dir rede so (---)

Die lehrerseitige Erkundigung nach dem *Wissen* um die aufgetragene Aufgabenstellung („*weißt du was du machen musst?*“) erscheint für den Unterricht zunächst nicht ungewöhnlich. Diese markiert zwar ein *schüler_innenseitiges* Problem inhaltlichen Verstehens, das eine Bearbeitung zumindest verzögert, lässt jedoch mögliche Gründe nicht explizit werden. Sobald die Schülerin den Grund der Verzögerung eingeräumt hat – etwa ein tatsächliches Nichtverstehen oder ein Nichtwissen, da z. B. während der Einführung in die Aufgabenstellung nicht aufgepasst wurde – könnte die Aufgabe insofern nochmals erklärt bzw. zur Mitarbeit aufgerufen werden. Im vorliegenden Kontext erhält diese Erkundigung jedoch eine gewisse Brisanz, denn sie kann im Grunde nur zu Beginn einer Einzelarbeit, jedoch nicht nach verstrichenen 20 Minuten einer Gruppenarbeitsphase erfolgen. An die konkrete Schülerin wird so, vermittelt über den Kontext, nicht nur die Problematik eines inhaltlichen Nichtverstehens und -bearbeitens der Aufgabenstellung, sondern auch eine desintegrierte Position innerhalb der Schülerinnengruppe herangetragen, denn es wäre erwartbar, dass ihre Mitschülerinnen ihr die Aufgabenstellung wiederholt erklärt, Arbeitsschritte untereinander aufgeteilt sowie sie zu einer Beteiligung an der Bearbeitung aufgerufen haben. Im Anschluss an eine kurze Pause, die der Schülerin keine Zeit zum Antworten lässt und insofern einer möglichen Äußerung ihrerseits hinsichtlich eventueller Verständnisschwierigkeiten vorgreift, erfolgt dementsprechend eine Disziplinierung. Die latent thematische Exklusion aus der Gruppenarbeitsphase wird damit um ein Anzeigen einer Abweichung von Regeln der *Höflichkeit* erweitert. Dies zeigt sich nachdrücklich in der Aufforderung, den Blickkontakt aufrecht zu halten. Die dazwischengeschobene Frage nach dem thematischen Bezug („*auf welche Frage*

hast du jetzt geantwortet“) bleibt hierbei irrelevant, da ihr wiederum kein Raum zur Beantwortung gegeben wird. So zeigt sich insgesamt die wiederholte Aufforderung zur Einnahme einer spezifisch rollenförmigen Haltung. Der an eine elterliche *Standpauke* erinnernde Appell vermeidet daher nicht nur eine angemessene einzelfallbezogene Bearbeitung, er verlagert die Problematik umfassend auf die Schülerin, der sich nun ungeduldig und ungehalten *zugewandt* werden muss.

[...]

Lm3: dann schreibst du mal bitte was auf hier

Sarah: (das mach ich doch)

In den an dieser Stelle ausgelassenen Sequenzen setzt sich die *Standpauke* fort, mit der das Einnehmen der *richtigen* Arbeitshaltung überpointiert abverlangt wird. Diese Zu-rechtweisung steigert sich angesichts der Tatsache, dass die *eigentliche* Problematik durch die Aufforderung zu einer Beschäftigung mit dem *Uneigentlichen* verdeckt bleibt: An die Stelle einer Hilfestellung, die zu einer Wiedereingliederung Sarahs in das unterrichtliche Setting beiträgt, tritt auf beschämende und demütigende Weise die Fokussierung auf die Haltung der Schülerin, die von jeglichem inhaltlichem Anspruch entleert zu sein scheint. Es geht nicht um Teilhabe am sachbezogenen Geschehen des Unterrichts, nicht einmal um eine Teilnahme an der Gruppeninteraktion. Letztlich soll Sarah hauptsächlich „*was*“ scheinbar Beliebiges notieren, um so zumindest rein formal eine Beteiligung auszuweisen. Sarahs Reaktion erscheint somit nur manifest als Auflehnung, denn entsprechend der rekonstruierten Rahmung verhält sie sich kooperativ, indem sie die Situation schüler_innenhaft bagatellisiert.

Lm3: was ist gut (-) was ist schlecht an facebook (--) nimmste mal bitte deinen stift in die hand und schreibst jetzt (--) ich komme mir irgendwie nen bisschen blöde vor

Sabrina: sarah (-) du nimmst nen stift (-) und machst (-) schreibst (irgendwas über facebook) bitte

Auch innerhalb der folgenden Sequenz geht es der Lehrkraft in erster Linie darum, dass Sarah *etwas* schreibt. Dabei wird ihr abermals beschuldigend ein Fehlverhalten attestiert: Sie sei dafür verantwortlich, dass sich die Lehrkraft *blöde vorkomme*, da Sarahs Verhalten jegliche Bemühungen ad absurdum führe. Insofern werden pädagogische Anstrengungen gegenüber dieser spezifischen Interaktionsherausforderung als aussichtslos vorweggenommen. Indem Sarahs Verhalten als unangemessene Haltung zu unterrichtlichen Anforderungen gerahmt wird, wird ihr sowohl die Verantwortung für das Misslingen ihres Lernprozesses zugewiesen als auch für das Scheitern derjenigen, die für dessen Gestaltung verantwortlich sind. Mit der letzten Sequenz dieses Protokolls, der strukturellen Wiederholung des Lehrkraftsprechakts durch Sabrina, kann bereits vorweggenommen werden, dass sich die Bearbeitung der sich hier zeigenden Interaktionsproblematik zu den Mitschüler_innen hin verlagert.

3.3 Das Strukturproblem unterrichtlicher Inklusion

Während manifest der Leistungsanspruch gegenüber der Schülerin herabgesetzt zu werden scheint, zeigt sich latent die in diesem spezifischen Fall schließlich auf die Schülerin verlagerte Problematik, die allgemeine unterrichtliche Ordnung aufrechtzuerhalten. Dementsprechend entscheidet sich die Förderlehrkraft dafür, jenseits einer inhaltlichen Teilhabe die Aufrechterhaltung rollenförmigen Schülerhandelns als spezifisch zur Ausführung gebrachtes Verhalten (vgl. Breidenstein, 2006) zu verlangen: Sarah soll den Stift in die Hand nehmen und schreiben. Die anschließende Schülerinnenäußerung von Sabrina spitzt dies unwidersprochen zu: Die entsprechende äußere Haltung trage zu einer unproblematischen Fortführung des unterrichtlichen Geschehens bei. Das offensichtliche Scheitern der Teilhabe Sarahs sowohl an den inhaltlichen Anforderungen als auch an der Erfüllung etablierter Erwartungen an das Schüler_innenhandeln sowie an der Interaktion mit den Mitschülerinnen wird nicht bearbeitet.

Die Ordnung der sozialen Praxis zeigt sich im Fokus der Interaktionen: Tatsächlich schiene – insbesondere vor dem Hintergrund der moralischen Normen unterrichtlicher Inklusion – in diesem Fall eine Anerkennung und Bearbeitung der individuellen Problematik als Partikularität dieses Falls angebracht – also z. B. die Bearbeitung dessen, was sich als Teilnahmehemmung zeigt, um eine inhaltliche und soziale Beteiligung Sarahs wiederherzustellen. Solche auf den „Einzelfall“ (Aichele & Althoff, 2012, S. 112) bezogenen geeigneten Maßnahmen zeigen sich jedoch – trotz des offensichtlichen Bedarfs – gerade nicht. Stattdessen wird eine spezifische soziale Norm – in Gestalt der Forderung des Einübens spezifischer Praktiken bzw. der Simulation dieser Praktiken – aufrechterhalten. Die verlangten Praktiken selbst stehen dabei im Horizont einer gesellschaftlich gebundenen Sozialität (vgl. Rose, 2016, S. 184). Diese ist tendenziell nicht mehr auf eine Berufsförmigkeit im Sinne Webers (vgl. Wenzl, 2014, S. 40) ausgerichtet – d. h. hier sind durchaus Veränderungen im Horizont einer sich wandelnden Organisation von Arbeit aufzeigbar (vgl. Sennet, 1998/2000) – die Praktiken schmiegen sich jedoch nach wie vor an das dominante gesellschaftliche Handeln über Anforderungen in Bezug auf rollenförmiges Handeln, Selbstdisziplinierung, Individualisierung, die Aneignung von Wissensbeständen etc. im Rahmen von Austausch- und Arbeitsprozessen in spezifischen ökonomischen und politischen Ordnungen als angemessene Wissens- und Normenvermittlung an (vgl. Rose, 2016; Oevermann, 1996; Wernet, 2014). Die unterrichtliche Norm der sozialen Ordnung produziert so das Strukturproblem unterrichtlicher Inklusion (vgl. ausführlich Bender & Dietrich, 2019), denn diese dominante soziale Norm erzwingt, sofern sie nicht explizit ausgesetzt wird, dass sie auch gegenüber denjenigen aufrechterhalten werden muss, deren Teilhabe an dieser Praxis sich aufgrund einzelfallspezifischer Aspekte nicht umfänglich realisieren lässt bzw. einer individualisierten einzelfallspezifischen Unterstützung bedürfte. Diese hier dargestellte Aufrechterhaltung treibt damit *das Scheitern an dieser Norm* nur deutlicher hervor (vgl. Bender, 2014).

3.4 Fall 2: Bearbeitung des Strukturproblems unterrichtlicher Inklusion

Die Rekonstruktion des zweiten Falls zielt auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit diesem Strukturproblem anhand einer typischen Bearbeitung desselben in kooperativen Formen der Zusammenarbeit und Hilfe. Dazu werden sowohl die Sitzordnung als ein das Setting rahmendes Strukturmoment sowie auch die Interaktionsstruktur der in den Blick genommenen Arbeitsgruppe rekonstruiert.

In der Raumgestaltung (Abb. 1) fällt neben der Einrichtung von Einzelarbeitsplätzen eine generelle Vermeidung von Symmetrie – als fehlende einheitliche Ausrichtung auf ‚etwas‘ – auf. Auf diese Weise wird hier sowohl die Herausbildung eines (Mikro-) Zentrums *Gruppentisch* als auch eine Ausrichtung auf die Tafel – ein „vorne“ (Breidenstein, 2006, S. 44) – umgangen. Die diffuse Anordnung der Arbeitsplätze, aufgrund derer die Schüler_innen niemandem direkt zu- oder abgewandt sind, erzeugt eine Ordnung, die weder stabil auf Gruppenarbeit noch auf Einzelarbeit ausgelegt ist: Die Schüler_innen müssen also das *Gemeinschaftliche* in Phasen der Vierer- bzw. Dreiergruppenarbeit *entgegen* der Tischordnung temporär herstellen. Dies betrifft vor allem den Einbezug derjenigen, die einen Einzelarbeitsplatz besetzen. Privilegiert wird – hinsichtlich kooperativer Arbeitsformen – die Partnerarbeit derer, die sich einen Doppeltisch teilen: „das Paar“ (Breidenstein, 2006, S. 161).

Die Aufgabenstellung, die dem Unterrichtsprotokoll aus einer Deutschstunde zugrunde liegt, besteht im Ausfüllen eines als Rätsel eingeführten Lückentextes. Die Arbeitsphase wird von der Lehrkraft wie folgt eingeleitet: „eure aufgabe ist es jetzt (.) das

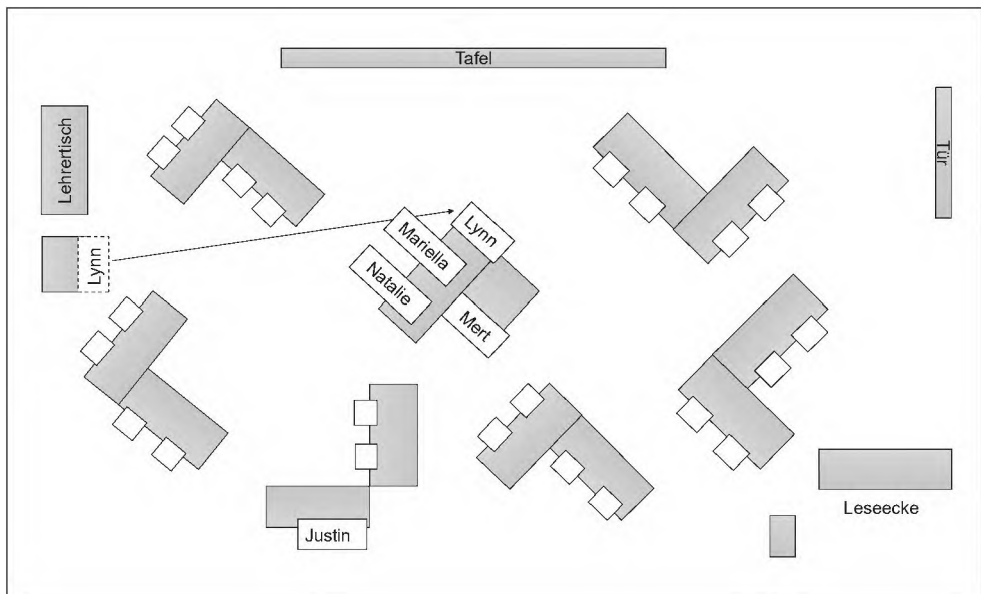


Abb. 1: Raumplan der fünften Klasse

rätsel gleich (---) in partnerarbeit zu lösen (--)“. Daraufhin fragt der Schüler Mert nach ‚Partnerkarten‘, die die Partner_innenwahl der Schüler_innen vorstrukturieren würden. Die Lehrkraft lehnt dies ab und stellt der Tischgruppe um Mert (Mert, Natalie und Mariella, Abb. 1) die Bearbeitung in der Dreierkonstellation zur Wahl: *„ihr macht das z- zu dritt oder mert (.) du kannst auch zu justin“*. Der unklaren Anweisung folgend schließt sich schließlich Lynn, die den zweiten Einzelplatz besetzt, jener Tischgruppe im Zentrum des Klassenraums an, sodass die Gruppe letztlich aus vier Schüler_innen besteht. Die Voraussetzung dafür, die anberaumte (Partner-)Arbeitsphase zu vollziehen, liegt also zunächst in der Bearbeitung der Situation der Einzelarbeitsplätze sowie der ambivalenten Gestalt der *Gruppentische*.

Diese Problematik reproduziert sich interaktionsstrukturell mit Lynns Eintreffen:

Lynn: ((einatmen)) oh: wie <<len> cute> guck mal sie [stellt sich da (unverst.)]

Lynn arbeitet mit dem ersten Sprechakt *„oh: wie <<len> cute> guck mal“* zunächst der Bildung einer Vierergruppe entgegen und bedroht gleichsam die zuvorderst über den Doppeltisch eingerichtete Konstellation um Mariella und Natalie. Die Einladung Mariellas zum *privaten Gespräch* (*„guck mal“*) dient der Vergewisserung ihrer Freundschaft oder Loyalität und birgt zugleich das Potenzial zur Kränkung der weiteren Gruppenmitglieder. In der beanspruchten Exklusivität, die sich auch in der Platzwahl neben Mariella ausdrückt, zeigt sich darüber hinaus eine diffus konkurrierende Brechung einer sachbezogenen gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabenstellung.

Die Herausbildung einer temporär stabilen, am Unterrichtsinhalt ausgerichteten sozialen Gruppe erscheint bereits an dieser Stelle erwartungswidrig. Es ist im Gegenteil naheliegend, dass weitere Bezugnahmen die bereits in der Sitzordnung strukturell angelegte Spannung reproduzieren.

Mariella: [*<<f> ja ja ja ja ja ja*] später]

Mariella hindert Lynn an der Beendigung ihrer Aussage, indem sie sie übertönt und auf einen späteren Zeitpunkt vertröstet. Allerdings handelt es sich hier nicht um eine Situation, die sich auf einen späteren Zeitpunkt verschieben lässt. Der spontane Ausruf Lynns wäre vielmehr auch auf einen spontanen Ausdruck der Anteilnahme angewiesen. Insofern wird Lynns Einlassung auf offensive Art abgewehrt. Dabei zeigt sich der vorliegende Anschluss (*„<<f> ja ja ja ja ja ja“*) zunächst mit der Gesprächspartnerin auf Peerebene als gleichrangig: Auf spielerisch-kämpferische, peertypische Weise wird eine Gegenwehr des Gegenübers herausgefordert. Der Wechsel zum *elterlichen „später“*, über den schließlich eine asymmetrische Beziehungskonstellation etabliert wird, kann dann jedoch als deutliche Zurückweisung der Vergemeinschaftungsanfrage auf der Ebene der Freundschaft gedeutet werden. In einer symmetrisch-freundschaftlichen Beziehung unter Peers hätte der Beginn – die sechsmalige Wiederholung der Bestätigung (*„ja ja ja ja ja ja“*) – bspw. mit ‚gleich‘ beendet werden können.

Anders als in der Eltern-Kind-Interaktion ist es schwer vorstellbar, dass Lynn diese Zurückweisung unkommentiert lässt.

Lynn: oh: ich HASSE das (.) [wenn du das machst ((p) manchmal)]] (--) IMMER dieses arroganz-zeuch (-) [das is arrogant]

Der gewählte Anschluss reagiert auf der Beziehungsebene, zeigt sich jedoch nur manifest als Ausdruck eines Beziehungsproblems. Die Aussage „oh: ich HASSE das (.) [wenn du das machst“ thematisiert vielmehr Bagatellen bzw. leidige Angewohnheiten des Anderen, deren Problematisierung eher unter Beweis stellt, wie eng und stabil eine solche (Dauer-)Beziehung ist: Man weiß um die *Marotten* des Anderen und arrangiert sich mit diesen. Latent wird die Zurückweisung folglich vernachlässigt. Lynn reagiert also nicht auf die eigentliche Problematik der Zurückweisung des Beziehungsstatus. Die Negation des Freundschaftsstatus erfährt vielmehr eine kontrafaktische Bekräftigung. Die erneute Inanspruchnahme einer engen Freundschaft mit Mariella kann insofern nur als einseitige *Imagination* von Freundschaft gelesen werden. Die Vermeidung des Konfliktes – das Stellen der Beziehungsfrage – ermöglicht Lynn den Verbleib in der *Simulation von Freundschaft*. Dementsprechend wird in den darauffolgenden Sequenzen eben jene spezielle Angewohnheit (die Marotte) – sprachlich weiter abgemildert („manchmal“) – inhaltlich gefüllt („IMMER dieses arroganz-zeuch (-) [das is arrogant]“).

Fallstrukturell wäre zu erwarten, dass sich im Fortgang der Interaktionen in der Gruppe ähnlich prekäre Situationen wiederholt einstellen, diese Form der Bearbeitung erfahren und so die Fokussierung auf die Aufgabe erschweren: Lynn ließe – in der *Dauerthematisierung* der Beziehungsebene – weder eine Fokussierung auf den Sachgegenstand noch den Ausschluss ihrer Person aus der Gruppe zu.

Mariella: [tschüss (.) tschüss]
[liebe linda (-) du] [hä? du verlässt das
(murmelt)]

Im Rückgriff auf die These der Simulation von Freundschaft und eine damit einhergehende *unmögliche* Ausgrenzung Lynns überrascht Mariellas Abmilderung der vorherigen Zurückweisung mittels „tschüss tschüss“ nicht – sie schließt an die Bagatellisierung an. Auch „tschüss tschüss“ kann nur in Bezug auf eine geringfügig provozierende Nebensächlichkeit, im Modus des *Sich-Neckens* erwidert werden. Die manifest harsche Abfuhr ist somit – ebenso wie das erneute Unterbrechen Lynns – Ausdruck symmetrischer Peer-Interaktion. Die erfolgte Kränkung wird hierdurch nicht *geheilt*, aber zumindest geglättet. Die Sequenz lässt sich insofern als *Kapitulation* vor Lynns Simulation von Freundschaft lesen. Das Dauerproblem auf Beziehungsebene kann durch ein situatives Mitspielen abzuwenden versucht werden, um sich der gestellten Aufgabe – dem Beginn des Lückentextes – zuzuwenden („liebe linda ...“).

- Lynn: [(((schnalzt)) maN: ich
hab kein blatt (2) ach doch ich hab noch ein blatt]
- Natalie: der wievielte ist heute? (1) <<lachend> der neunte)
- Mert: [der neunte]
- Mariella: [ja (.) der] [neunte]
- Lynn: [leute] könnten wir vielleicht auch zusammenarbeiten anstatt
[das-]
- Mert: [=achne:] machen wir <<len> [auch]
- Natalie: [=hä?] ich schreib nur das datum [gerade
auf]
- Lynn: [das
- SIEHT man]
- Mariella: ich hab- (-) das n- gerade nur gelesen (1)
- Lynn: [was ist] das (.) was ist da:s?] [...]

Darauffolgend zeigen mehrere Sprecher_innenwechsel kurze, sich ineinander schiebende Bezugnahmen auf unterschiedlichen Ebenen: diffus-freundschaftlich, formal-organisatorisch und fachlich-inhaltlich. Lynn bedient abermals die Beziehungsebene und grenzt das Inhaltliche aus, indem sie die Anderen anhält zu *warten*, während sich diese zumindest auf *formaler* Ebene zu einer Arbeitsgruppe formieren. Eine Gruppeninteraktion, in der ein Mitglied etwas beiträgt, an das nacheinander differenziert angeschlossen wird, stellt sich nicht ein.

- [...]
- Mariella: mert (.) macht ihr zusammen dann mach ich hier mit-
- Mert: nein wir machen fünf [ich mein vier]
- Natalie: [wir können doch] zu viert machen
- Mariella: wir sollen partnerarbeit machen
- Mert: tischarbeit geht auch
- Lynn: <<(hoch) MA-RI-ELLA du arbeitest aber immer VOR> das ist ka::cke
- Mariella: hä? ich hab noch gar nicht vorgearbeitet
- Lynn: gar nich du hastes dir ange- [eben] schon durchgelesen
- Mert: [<<len, ff> GOTT]

Mariella beraumt schließlich eine Teilung der Vierergruppe an: Natalie und sie sowie Mert und Lynn sollen die Aufgaben nun jeweils in der Zweierkonstellation bearbeiten. Sequenziell betrachtet ist die Auflösung der *Großgruppe* nun die letzte Möglichkeit, eine weitere Interaktion mit Lynn zu umgehen. Da dies jedoch, um weitere, möglicherweise auch klassenöffentliche Diskussionen zu vermeiden, nicht expliziert werden kann, regt Mariella geschickt jene Paarbildung an. Sprechaktlogisch adressiert sie Mert bereits als Paar. In Bezug auf Lynn wird hierüber vorweggenommen, dass diese auch innerhalb der Partnerarbeit, genau wie Natalie, die ebenfalls namentlich nicht erwähnt wird, inhaltlich nichts beitragen werde. Mittels der Formulierung erklärt sie also so-

wohl sich selbst als auch Mert zu Zugpferden der jeweiligen Partnerkonstellation. Diese strategische Rollenverteilung ermöglicht ihr den Verzicht auf eine offensive Zuweisung Lynns zu Mert, wobei das an Mert gerichtete *Kompliment* einer denkbaren Gegenwehr vorbeugt. Zumindest die situative Problematik – die *Suche nach der* oder die *Einigung auf die Arbeitsform* – wäre hierdurch abschließend geklärt.

Mert beharrt jedoch auf der Aufrechterhaltung der Vierergruppe. In Differenz zu der korrekten Formulierung ‚*wir machen das zu viert*‘, die auf eine gleichwertige, gleichberechtigte Teilhabe aller Gruppenmitglieder fokussierte, geht es ihm um den unbedingten Verbleib in der Gruppe. Die Fehlleistung die Gruppengröße betreffend („*wir machen fünf*“) lässt sich im Sinne einer partikularen Strategie ‚je mehr desto besser‘ deuten. Mariella wird somit nicht aus der Vierergruppe entlassen. Auch Natalie schlägt die Gruppenteilung aus, versucht dies aber auf eine vermittelnde Weise, die latent jedoch ebenso direktiv dem Ausschluss Lynns aus der Gruppenarbeit und hierüber vor allem der Manifestation der Problematik – der Konstituierung einer Arbeitsgruppe *mit* Lynn – entgegenzuwirken versucht. Trotz der *Unmöglichkeit* der Etablierung einer geschmeidigen, am Gegenstand ausgerichteten Interaktion muss an der Vierergruppe festgehalten werden, auch wenn sich Lynns Redebeitrag erneut jenseits dessen bewegt, was die Gruppe zu klären versucht.

Lynn erweist sich damit analog zu ihrer Platzierung innerhalb der Lerngruppe auch im Rahmen der zu prozessierenden Gruppenarbeit als Einzelfall. Trotz sich zeigender Bemühungen gelingt weder eine inhaltliche Einbindung noch eine geschmeidige peer-kulturelle Interaktion innerhalb der Viererkonstellation. Die Bearbeitung dieser nachhaltig problematischen Teilhabe Lynns am Gruppengeschehen bedeutet eine Daueranstrengung für die weiteren Mitglieder, sodass die *Idee* der Delegation an die nächstkleinere Instanz der Zweiergruppe schüler_innenseitig auch naheliegt. Hingegen kann ein offensichtlicher Ausschluss anscheinend nur um den Preis des manifesten klassenöffentlichen Scheiterns dieser Praxis realisiert werden – was wiederum beharrlich vermieden wird.

3.5 Zur Delegation des Strukturproblems unterrichtlicher Inklusion

Der Fokus der dominanten unterrichtlichen Norm der sozialen Praxis, der sich im ersten Fall in der latent beschämenden und beschuldigenden Einforderung einer spezifischen Arbeitshaltung unter Inkaufnahme der *Simulation* einer sachbezogenen Teilnahme ausdrückt, setzt sich in der Gruppenkonstellation fort. Die über die Anordnung der Arbeitsplätze ohnehin instabile Einrichtung auf Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit steigert sich im vorliegenden Fall durch die über den Sprechakt der Lehrkraft erfolgende diffuse Wahlmöglichkeit zwischen Partner- und Gruppenarbeit. Dabei verheißt die Bezugnahme der Lehrkraft eine Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Arbeits- und Sozialform, die strukturell und konkret jedoch eine sozial fast unmöglich zu bearbeitende Situation einrichtet: Die Offenheit des Arrangements und die unklare Lehreranweisung delegieren die Bearbeitung des Strukturproblems unterrichtlicher Inklusion an die Gruppe, die nun dazu aufgefordert ist, *den Fall zu bearbeiten*, also eine im weitesten Sinn einzelfall-

bezogene Integration derjenigen Schüler_innen in das unterrichtliche Setting zu leisten, die einen Einzelarbeitsplatz besetzen. Würde nämlich über eine lehrer_innenseitig pragmatische Paarbildung von Schüler_innen, die einen Einzelplatz besetzen, die eingerichtete *Ausnahme* Einzelarbeitsplatz und der damit einhergehende Ausschluss von der Paarbildung ausgesprochen, geriete die räumliche Separation manifest zum inklusionspädagogischen Problem. Dass die Schüler_innen einer fünften Klasse ihre subjektiven Bedürfnisse dem sachbezogenen Lernen unterordnen und darüber hinaus die stellvertretende Inklusion derer vollziehen, die die soziale unterrichtliche Norm auf Dauer nicht umfänglich erfüllen können, erscheint erwartungswidrig. Stattdessen zeigt sich, dass diese die Norm der Zusammenarbeit dadurch erfüllen, dass sie große Anstrengungen darauf verwenden, die gruppeninternen Spannungen und Friktionen sowie ihre Auswirkungen auf die inhaltlichen Auseinandersetzungen nicht klassenöffentlich manifest werden zu lassen. Temporär verhelfen die Gruppenarbeitsphasen insofern zu einem Aussetzen eines klassenöffentlichen Ausschlusses, welcher sich – in die Gruppe verlagert – jedoch fortschreibt. Dieses Problem zeigt sich hier an der Frage, wer nun mit Lynn zusammenarbeiten muss: alle oder Mert, dem ebenfalls ein Einzelarbeitsplatz zugewiesen ist. Die *Fallbearbeitung* bzw. die *Zuständigkeit für den Fall* wird fortwährend delegiert. Die eigentlichen Interaktionen vollziehen sich somit jenseits einer inklusiven moralischen Norm. Die Zusammenarbeit erfolgt nicht im Modus eines sachbezogenen sozial-integrativen Lernens. Spezifisch zeigt sich die *Simulation von Freundschaft*, um die klassenöffentliche Manifestierung der Differenz zu vermeiden. Insgesamt wird so einer Verschleierung des Strukturproblems unterrichtlicher Inklusion zugearbeitet.

Auf die Idee und die Anlage kooperativer Lernsettings gewendet, kann vermutet werden, dass das instabile Setting der Anordnung der Arbeitsplätze konzeptionell dazu dient, inflexible und strukturell exkludierende Gruppenkonstellationen zu vermeiden. Zugleich muss das grundlegende *Struktur*problem unterrichtlicher Inklusion als Einzelfallproblematik auch in entsprechenden Variationen der Gruppenkonstitution bearbeitet werden. Dies wird durch Ergebnisse gestützt, die im Rahmen des Projekts aus der Rekonstruktion von anscheinend ‚gelingenden‘ – weil geschmeidig verlaufenden und trotz differenter Reziprozitätsverhältnisse auf Teilhabe hin orientierten – Interaktionen gewonnen werden konnten: Diese zeigen sich manifest proportioniert, da es innerhalb der Interaktion gelingt, die Kontinuität der Normen der sozialen Praxis unterrichtlicher Ordnung zu wahren (vgl. Bender, 2020). Als ‚gelingend‘ – also als interaktionsstrukturell wenig problematisch – erscheinen also nicht die Interaktionen, die die Strukturproblematik ‚lösen‘ – das finden wir innerhalb des Fallspektrums nicht –, sondern die Interaktionen, die diese nicht oder nicht unnötig aufwerfen. Die soziale Praxis unterrichtlicher Ordnung schmiegt sich auch in diesen Fällen nicht an die Schüler_innen an. Vielmehr müssen jene ihre spezifischen Fähigkeiten und Subjektstrukturen gegenüber dieser Ordnung positionieren. Bei vorliegenden Reziprozitätsdifferenzen scheint dies dann zu gelingen, wenn eine Bemühung um die Etablierung oder den Erhalt einer reziproken Interaktion sowohl auf der Leistungs- als auch auf der Achse der Peer-Interaktion vorliegt oder sich ein Einfügen in die Sonderrolle bis hin zu deren Einforderung ergibt (Bender, 2020).

Die kooperativen Lernsettings erscheinen insofern vor allem *funktional* als gelungen, indem sie die unterrichtlichen Praktiken einer gesellschaftlich gebundenen Sozialität aktualisieren: „Moderne Formen des Teamworks sind in vieler Hinsicht der polare Gegensatz zu der Arbeitsethik, wie Max Weber sie verstand. [...] Die Zeit der Teams ist flexibel und orientiert sich an spezifischen kurzfristigen Aufgaben“ (Sennett, 1998/2000, S. 142). Sennett spricht von den „Masken der Kooperation“ die „Individuen dazu zwing[en], ihr Auftreten und ihr Verhalten anderen gegenüber zu manipulieren“ (1998/2000, S. 150–151), um jene oberflächlichen Formen der Zusammenarbeit aufrechtzuerhalten (vgl. 1998/2000, S. 142). Diese „Kultur der Kooperation“ werde durch „egalitäre Symbole“ gestützt (Sennett, 1998/2000, S. 159).

4. Teilhabeordnungen zwischen moralischen Normen und den Normen der sozialen Praxen

Die moralisch-normativen Grundsätze von *Inklusion als Anerkennung von Heterogenität und einem sensiblen Umgang mit Differenz* können die Bearbeitung einer individuellen Fallproblematik im Unterricht nicht gewährleisten. Die unterrichtliche soziale Norm produziert das Strukturproblem unterrichtlicher Inklusion. Auch Formate, die eine Öffnung in der Abkehr von frontalen klassenöffentlichen Unterrichtsformen hin zu zumindest temporär kooperativen und gemeinschaftsorientierten Arbeitsformen etablieren, können sich dieser Strukturlogik nicht verwehren: Die Problematik *verschwindet* lediglich aus dem klassenöffentlichen Blick und die kontrastierenden Fälle des Projekts zeigen, dass bei einer stärker geregelten ‚besseren‘ Umsetzung kooperativer Lernsettings lediglich diese *Verdeckung* ‚besser‘ gelingt. Was hier als *Delegation der Fallbearbeitung* empirisch hergeleitet wird, ist insofern ein programmatisches Bedienen der inklusionspädagogisch in Anschlag gebrachten moralischen Normen von Egalität, Kooperation, gegenseitiger Unterstützung und Hilfe, die sich innerhalb der Praktiken der Gruppen so nicht einlösen lassen. Die dominante Ordnung der sozialen Praxis schreibt sich innerhalb der Gruppen fort. So vollziehen sich die eigentlichen Interaktionen – der Paare oder Gruppen – jenseits einer inklusiven moralischen Norm.

Die damit offensichtlich deutliche Differenz zwischen moralischen Normen und den Normen der sozialen Praxen im inklusiven Unterricht – als Differenz zwischen manifesten Idealen und den sozialen Ordnungen der Interaktionsstrukturen – kann im Rahmen der zuvor heuristisch entworfenen optionalen Bearbeitungen solcher Differenzen noch einmal reflektiert werden:

Zunächst (1) ist eine Lösung oder Erledigung der Strukturproblematiken unterrichtlicher Inklusion durch ‚social pressure‘ im Sinne aszendierender Verwirklichungsforderungen unwahrscheinlich. Die Erhöhung des moralisch-normativen Drucks – im Sinne z. B. der Forderung nach einer adäquateren oder besseren pädagogischen Umsetzung kooperativer Lernformen – führt, wie in den Fallrekonstruktionen gezeigt, nicht zu einer Auflösung der Spannung zwischen den unterschiedlichen Ordnungen, sondern zu Verschiebungen und Delegationen der Bearbeitung dieser strukturellen Problematik.

ken an immer kleinere Funktionseinheiten. Liest man die Differenz (2) als spezifischen Ausdruck des Verhältnisses von moralischen Normen und denen der sozialen Praxen, dann wird deutlich, dass die moralischen Normen durch Delegation in Settings der Kooperation und Hilfe zwischen Schüler_innen insofern stabilisiert werden, dass diese programmatisch aufrecht erhalten werden können, sich zugleich jedoch keine Transformation der dominanten sozialen Normen der unterrichtlichen Praxis vollzieht. Erfahrungswissenschaftlich zeigt sich ein Wechselverhältnis von Stützung und Nicht-Bearbeitung als Verdeckungsgeschehen von strukturellen Ein- und Ausschlüssen. Im Anschluss an Weber (1904/1988) und an die Frage nach einer sinnvollen Relation von moralischen Normen und den Normen der sozialen Praxen (3) wäre eine Verwirklichung moralischer inklusiver Normen nicht sichtbar. Stattdessen zeigen sich Praktiken der Stabilisierung der gegebenen Verhältnisse. Das ist natürlich auch ein Sinn dieser Praxis. Für den Fall, dass die gegebenen Ordnungen der Sozialität nicht grundsätzlich infrage stehen, wäre es aufgrund dieser Ergebnisse aber wahrscheinlich auch adäquat, einen reflexiven *pädagogischen* Diskurs über angemessene moralische Normen für das inklusive unterrichts- und schulpädagogische Handeln zu beginnen. Jenseits von Transformationshoffnungen in Bezug auf die unterrichtlichen Normen der sozialen Praxen könnte der Blick auf Gestaltungsmöglichkeiten der inklusiven Schule im Rahmen der gegebenen Verhältnisse gerichtet werden. In diesem Sinne wäre mit Lohmann zu schlussfolgern, es gehe darum, aus den menschenrechtlichen Konzeptionen im Kontext von konkreten Konstellationen ein „gemeinsames Konzept“ (2013, S. 14) zu gewinnen.

Literatur

- Aichele, V., & Althoff, N. (2012). Nicht-Diskriminierung und angemessene Vorkehrungen in der UN-Behindertenrechtskonvention. In A. Welke (Hrsg.), *UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen* (S. 104–118). Ettenheim: Stückle.
- Bender, S. (2014). Hilfe als Reaktion auf Heterogenität. Eine Rekonstruktion zu Interaktionspraktiken an inklusiven Schulen. *Sozialer Sinn*, 15(2), 181–196.
- Bender, S. (2020). Unterrichtliche Teilhabe zwischen Kontingenz und Kontinuität. Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen. *Praxis Forschung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(3), 20–34.
- Bender, S., & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 32(60), 28–50.
- Bender, S., & Rennebach, N. (2018). Ungleichheit im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. *Sozialer Sinn*, 19(2), 401–418.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Campana-Schleusener, S. (2012). *Kinder unterstützen Kinder. Hilfestellungen in heterogenen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Forst, R. (2015). *Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*. Berlin: Suhrkamp.

- Forst, R., & Günther, K. (2010). *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Forschungsprogramms (Normative Orders Working Paper 01/2010)*. http://www.normativeorders.net/index.php?option=com_publication&view=publication&id=1286 [26. 10. 2020].
- Geuss, R. (2013). Menschenrechte – eine sehr schlechte Idee/Menschenrechte – Opium für politisch neutralisierte Bevölkerungen. Ein Interview mit Raymond Geuss von Lawrence Hamilton. *Zeitschrift für Menschenrechte*, 2013(2), 149–161.
- Goffman, E. (1971/2017). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Berlin: Suhrkamp.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1994). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster u. a.: Waxmann.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2006). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (3. Aufl.). Wien: Passagen Verlag.
- Lindmeier, B., & Lindmeier, C. (2012): *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohmann, G. (2013). Werden die Menschenrechte überschätzt? Über Missbrauch, problematische Ausweitungen und Grenzen der Menschenrechte. *Zeitschrift für Menschenrechte*, 2013(2), 9–23.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Berlin: Suhrkamp.
- Rose, N. (2016). Paradoxien (in) der Individualisierung. Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 181–196). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schnell, I., & Sander, A. (2004). *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sellars, W. (1997). *Empiricism and the philosophy of mind*. Cambridge: MA.
- Sennett, R. (1998/2000). *Der flexible Mensch*. München: Siedler.
- Stemmer, P. (2013). *Begründen, Rechtfertigen und das Unterdrückungsverbot. Studien zur Moral und Normativität*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Tugendhat, E. (2001). *Aufsätze 1992–2000*. Berlin: Suhrkamp.
- UN-BRK (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt*, Teil II, (35), 1419–1457.
- Weber, M. (1904/1988). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck (UTB).
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Qualitative Sozialforschung*, Bd. 11 (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–95). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 353–386.

Abstract: The difference between (educational) ambitions and the in-situ patterns of behaviour in classrooms have already been elaborated in structure- and practice-theoretical studies. Results from the project "Hilfe in Interaktionen im inklusiven Unterricht" ["Assistance in Interactions in Inclusive Classes"] (DFG) show that this disconnectedness is increasing due to the human rights-oriented developments in inclusive schooling, especially in the context of co-operative learning settings, which have been recommended for heterogeneous groups of learners. Thus, the difference between inclusive educational norms and inclusive classroom practices cannot be resolved. The resulting structural problem of inclusion in the classroom is delegated to ever smaller units of interaction. These empirical findings are embedded and discussed in terms of systemizing remarks with regard to the emergence of normative orders, particularly with regard to the difference between moral norms and the norms of social practices.

Keywords: Inclusion, Cooperative Learning, Normative Orders, Participation, Objective Hermeneutics

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Saskia Bender, Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, Deutschland
E-Mail: s.bender@uni-bielefeld.de

Nils Rennebach, Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, Deutschland
E-Mail: nils.rennebach@uni-bielefeld.de