

Hackbarth, Anja; Ludwig, Johannes

Kooperation am gemeinsamen Gegenstand in einer Unterrichtspraxis der Unterstützten Kommunikation aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive

Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 193-205



Quellenangabe/ Reference:

Hackbarth, Anja; Ludwig, Johannes: Kooperation am gemeinsamen Gegenstand in einer Unterrichtspraxis der Unterstützten Kommunikation aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive - In: Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 193-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291172 - DOI: 10.25656/01:29117; 10.35468/6078-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291172>

<https://doi.org/10.25656/01:29117>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anja Hackbarth und Johannes Ludwig

Kooperation am gemeinsamen Gegenstand in einer Unterrichtspraxis der Unterstützten Kommunikation aus praxeologisch- wissensoziologischer Perspektive

Abstract

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie sich eine gemeinsame Unterrichtspraxis in Settings konstituiert, in denen Lehrpersonen die komplexen Kommunikationsbedürfnisse (complex communication needs oder CNN) ihrer Schüler:innen einbeziehen. Dies wird anhand eines empirischen Beispiels einer mithilfe der Dokumentarischen Methode analysierten Unterrichtssituation diskutiert. Entlang dieses Beispiels werden Implikationen für eine praxeologische Unterrichtsforschung abgeleitet, die es ermöglicht, die Diskrepanz zwischen Normen, z. B. den Konzepten inklusiven Lehrens, und der performativen praktischen Umsetzung in methodologisch schlüssiger Weise zu erfassen.

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird entlang einer empirischen Analyse der Frage nachgegangen, wie und ob sich in einer Unterrichtspraxis der Unterstützten Kommunikation eine Kooperation am gemeinsamen Gegenstand konstituiert und welche Erkenntnisse sich daraus für didaktische Konzeptionen zum inklusiven Unterricht formulieren lassen. Den methodologischen Rahmen der hier vorgestellten Analyse bildet die Praxeologische Wissenssoziologie. Grundlegend dafür ist zum einen die Annahme, dass Normen, Erwartungen und Programmatiken von der Logik der Handlungspraxis nicht nur voneinander zu unterscheiden sind, sondern zugleich in einem diskrepanten Verhältnis stehen. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass eine methodisch geleitete Analyse der Handlungspraxis eine empiriebasierte Theoriebildung ebendieser Praxis ermöglichen und damit wiederum eine Grundlage der Reflexion didaktischer Theorien darstellen kann.

Die Perspektive auf die „notorische Diskrepanz zwischen Theorie und Handlungspraxis, zwischen Norm und Habitus“ (Bohnsack 2017b, 56) stellt dabei nicht nur eine der zentralen Herausforderungen professionalisierten Handelns

dar (Bohnsack 2022, 35), sondern vermag auch die empirisch belegte Differenz zwischen den Normen didaktischer, bildungspolitischer oder curricularer Erwartungen und der Handlungspraxis des Unterrichts theoretisch zu erklären (vgl. Hackbarth 2018; Sturm 2021, 2022a, b). Relevant ist dabei vor allem die Unterscheidung einer propositionalen von einer performativen Logik (vgl. Bohnsack 2022). Der propositionalen Logik entspricht das explizite Wissen, das eine Verständigung über die Praxis sowie ein Explizieren theoretischer und normativer Erwartungen ermöglicht (ebd.). Auf dieser Ebene sind neben institutionalisierten Rollenerwartungen (z. B. von Lehrkräften) normative Konzepte (wie Schulprogramme, Lehrpläne oder Unterrichtsmethoden) zu verorten, die für die Handlungspraxis des Unterrichts immer dann relevant werden, wenn Lehrkräfte sich mit den institutionalisierten Normen und Rollenerwartungen sowohl implizit als auch explizit auseinandersetzen (vgl. Sturm 2022b). Auch der menschenrechtlich gerahmte Anspruch auf Inklusion lässt sich, ähnlich wie Konzepte für einen inklusiven Unterricht, auf der Ebene der Normen, Erwartungen und Programmatiken verorten (vgl. Hackbarth 2021).

Die Handlungspraxis kann dagegen mit dem Begriff der performativen Logik analysiert werden (Bohnsack 2022), wobei hier vorrangig das implizite, handlungsleitende und habitualisierte Wissen der Akteur:innen zum Tragen kommt. Das ist ebenso mit dem Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens bzw. dem Habitus zu fassen (Bohnsack 2017a, 240). Sowohl die propositionale als auch die performative Logik können im sogenannten konjunktiven Erfahrungsraum wirksam werden, der „sich auf der Grundlage eines gemeinsamen, eines kollektiven oder eben *konjunktiven Erlebens* der habitualisierten Praxis und ihres Verhältnisses zur Norm“ (Bohnsack 2017a, 240, Hervorhebung im Original) konstituiert. Dabei ist es insbesondere die Gemeinsamkeit des Erfahrungswissens, die sich aus dem „Erleben derselben oder einer strukturidentischen Praxis“ (ebd. 241) herausbildet, die die Reibungslosigkeit und Wiederholbarkeit der Praxis ermöglicht, wobei die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus in Routinen dieser Praxis integriert sein kann. Mit Bezug auf diese Ausführungen lässt sich dann von einer gemeinsamen Praxis des Unterrichts sprechen, wenn sich die „Praxis der Interaktion der Mitglieder mit der Klientel in ihrer (performativen) Performanz“ (Bohnsack 2017b, 248) als reibungsloser, repetitiver und inkorporierter Vollzug darstellt, der durch eine gegenseitige Verständigung im Modus des Konjunktiven gekennzeichnet ist.

Ausgehend von dieser methodologischen Heuristik soll in den folgenden Ausführungen der Frage nachgegangen werden, wie und ob sich die *Kooperation am gemeinsamen Gegenstand* in einer Praxis der Unterstützten Kommunikation konstituiert. Dafür wird eine praxeologische Perspektive auf den performativen Vollzug des Unterrichts und damit auch auf die Möglichkeitsräume dessen entfaltet, was sich als *Praxis der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand* darstellt. Die Analyse

der Handlungspraxis ist dabei, wie dargelegt, zu unterscheiden von z. B. normativen Konzepten der Kooperation (vgl. Hackbarth 2017b).

Um diese AnalyseEinstellung auf die Performanz *der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand* für den Inklusionsdiskurs zu reflektieren, werden im Folgenden didaktische und empirische Bezüge auf Kooperation und Gemeinsamkeit in den Blick genommen (Kap. 2). Anschließend wird entlang einer dokumentarischen Analyse von Unterricht aufgezeigt, wie sich der hier fokussierte Gegenstand in der Praxis des Unterrichts empirisch darstellt (Kap. 3). Dafür werden Unterrichtsanalysen vorgestellt, in der die Praxis des Unterrichts durch Unterstützte Kommunikation geprägt ist. Mit Unterstützter Kommunikation¹ sind visuelle, haptische oder gegenständliche Repräsentationsformen der Sprache gemeint, die eine Kommunikation ermöglichen bzw. befördern (vgl. Sachse & Bönsch 2019). Der Fokus auf die Praxis der Unterstützten Kommunikation ist für den Inklusionsdiskurs von großer Relevanz, da diese in der Unterrichtsforschung bisher weitestgehend vernachlässigt wurde und umgekehrt auch der Diskurs um Unterstützte Kommunikation nicht an den der erziehungswissenschaftlichen Inklusions- und Exklusionsforschung angebunden ist. Abschließend werden die vorgestellten Analysen in einem Fazit zusammengefasst (Kap. 4).

2 Gemeinsamkeit und Kooperation in der Didaktik und Praxis des inklusiven Unterrichts

Für die Didaktik des inklusiven Unterrichts ist die Auseinandersetzung um Gemeinsamkeit und Kooperation eines der wichtigsten Themen (vgl. u. a. Feuser 2011, 2013 und i. d. B.; dazu auch Ziemen 2018; Hackbarth & Martens 2018; Behrendt et al. 2019; Sasse & Schulzeck 2021). Prominent verhandelt wird dabei insbesondere die „entwicklungslogische Didaktik“ von Georg Feuser, der im Rückgriff auf Vygotskijs Theorie der Zone der nächsten Entwicklung mit der Hinwendung zum Subjekt für eine „(aktive) Erschließung der Welt im Sinne ihrer *Aneignung*, die nur in kooperativen Prozessen erfolgen kann“ (ebd. 2011, 98, Hervorhebung im Original) argumentiert. Zentral ist dafür das Konzept des gemeinsamen Gegenstands, den Feuser unter Betonung des prozesshaften Charakters auf das „zu Erkennende“ (ebd. S. 286) beschreibt als etwas, „was seiner Möglichkeit nach durch die handelnde Auseinandersetzung im Kollektiv anhand der Themen, Sachverhalte und Gegenstände des Unterrichts erkannt werden kann“ (ebd. 286). Sasse und Schulzeck (2021) bezeichnen den gemeinsamen Gegenstand – mit Bezug auf ein subjektwissenschaftliches Verständnis von Lernen sensu Holzkamp – als Lerngegenstand (ebd. 65), der sowohl konkret als auch abstrakt sein kann. Mit

1 vgl. dazu auch den Diskurs um *augmentative and alternative communication* (Beukelmann & Miranda 2013)

der Tätigkeitstheorie Leontjews verstehen sie diese Gegenstände damit „als etwas, zu dem das Lebewesen in Beziehung tritt und das es zum Gegenstand seiner Tätigkeit macht – und zwar gleichgültig, ob es sich um eine innere oder eine äußere Tätigkeit handelt“ (Leontjew 1973, 29, zit. nach Sasse & Schulzeck 2021, 57). Die Beziehung zu dem Gegenstand ist, hier wieder den Ausführungen von Feuser (2011) folgend, in Kooperationen eingebettet.

Kooperationen lassen sich als ein wechselseitiges Verhältnis des aufeinander Bezug Nehmens verstehen, was sich in der Schule z. B. als aufgabenbezogene Interaktionen zwischen den Schüler:innen konkretisieren lässt.² Diese treten in der Praxis in unterschiedlichen Formen auf (vgl. Hackbarth 2017b). Naujok (2000) identifiziert beispielsweise in Situationen des Wochenplanunterrichts Kooperationstypen des Helfens, des Kollaborierens und des Nebeneinanderher-Arbeitens. Für aufgabenbezogene Schülerinteraktionen hat Hackbarth (2017a) in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen Typen der Ko-Konstruktion, der Instruktion und der Konkurrenz rekonstruiert. Kooperationen können in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugriff als Interaktionsmodus verstanden werden, der in einem konjunktiven Sinne auf Basis strukturidentischer und damit im übertragenen Sinne auch als gemeinsame Erfahrungen eine Form des routinierten und reibungslosen Miteinanders ermöglicht (vgl. ebd.). Der Modus des Konjunktiven setzt dabei ein geteiltes Verständnis dessen voraus, was der Gegenstand der Kooperation ist bzw. zum Gegenstand der Kooperation wird. Wie beispielsweise Analysen zur Performanz des schulischen Schriftspracherwerbs zeigen, gelingt es bereits sehr jungen Schüler:innen (in der Schuleingangsstufe) in Situationen des Schreibens mit der Anlauttabelle sich in einer Aushandlung der Lautanalyse und Phonem-Graphem-Korrespondenz dieser gemeinsam so anzunähern, dass diese in der Interaktion zu einem gemeinsamen Gegenstand der Kooperation wird (ebd.; vgl. auch Hackbarth & Mehlem 2019).

3 Empirische Analyse

Im Folgenden wird die Interpretation der Szene „Morgenkreis“ (0:20 – 02:51) vorgestellt, die im Rahmen des Projektes „Fachlichkeit in Interaktionen. Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Kontext von Inklusion und Exklusion“³ erhoben wurde. Die Szene wurde in einer Lerngruppe einer Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung videografiert. Die Praxis dieses Unterrichts ist durch Unterstützte Kommunikation gekennzeichnet. Sie wird mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation von Unterrichts-

2 Kooperationen sind dabei aber ebenso zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen denkbar.

3 Das Projekt wird geleitet von Anja Hackbarth (Universität Bielefeld) und Anja Müller (JGU Mainz). Es wurde von 2019-2020 finanziell vom ZSBH und der Förderinitiative der JGU Mainz unterstützt.

videografien analysiert (Asbrand & Martens 2018). Zentral für das methodische Vorgehen ist der Wechsel der AnalyseEinstellung vom *Was* zum *Wie* bzw. vom immanenten zum dokumentarischen Sinngehalt (Bohnsack 2017b) sowie ein fallvergleichendes Vorgehen auf Basis eines Tertium Comparationis. Die im Folgenden vorgestellte Analyse basiert ebenso auf einem systematischen Fallvergleich, der hier allerdings nicht explizit entlang weiterer empirischer Analysen vorgestellt wird (vgl. dazu Hackbarth et al. 2022; Ludwig i.V.).



Abb. 1: Fotogramm: Morgenkreis (1:44)

Das Fotogramm (Abb. 1) zeigt einen Raum, in dem sich acht Personen befinden – vier Kinder und vier Erwachsene. Neben den vier Kindern im Rollstuhl (Schüler:innen) sitzt jeweils eine erwachsene Person: Frau Schmuck (Lehrerin), Herr Schanty (Krankenpfleger) und Frau Sumalee (Teilhabesassistentin). Die (Roll)Stühle sind im Halbkreis vor einer Küchenzeile angeordnet. Frau Birk (Lehrerin) steht vor der Schülerin Angelika. Frau Birk und Frau Schmuck unterhalten sich leise. Herr Schanty steht neben Rudi und legt ihm ein Handtuch um, bevor er sich wieder neben ihn setzt.

In dem räumlichen Arrangement des Halbkreises wird eine Interaktionsordnung sichtbar, in der sich potentiell alle Mitglieder des Kreises sehen können, wobei es sich im Vergleich zu anderen Unterrichtssituationen um eine sehr kleine Gruppe von Schüler:innen und verhältnismäßig viele Erwachsene handelt. Das Arrangement vor einer Küchenzeile verweist darauf, dass im Unterschied zu einer Tafel oder einem Whiteboard in diesem Unterricht andere Medien des Verweises oder Handelns bedeutsam sind. Dass dabei jede:r Schüler:in eine erwachsene Person an ihrer bzw. seiner Seite hat, die die Dinge richtet oder bei Bewegungen unterstützt,

deutet auf einen hohen Assistenzbedarf der Schüler:innen und zugleich einen hohen Personalschlüssel hin.

Szene „Morgenkreis“ (0:20 – 02:51)

Nach einigen Sekunden sagt Frau Birk Dann fangen wir an. Sie wendet sich Bettina zu, beugt sich zu ihr, schüttelt leicht ihre Hand und sagt Guten Morgen. Dabei schaut sie Bettina in die Augen und lächelt. Dann geht sie zu Angelika, nimmt ihre Hand und schüttelt sie ebenso leicht. Auch sie schaut sie lächelnd an und sagt Guten Morgen. Nun hält sie Angelikas Hand noch ein paar Sekunden. Sie wiederholt Guten Morgen und streichelt zum Abschluss über ihre Hand. Frau Birk geht dann zu der Schülerin Sema links außen im Halbkreis und begrüßt sie Du bist auch da. Sie nimmt die Hand, schüttelt sie leicht und sagt Guten Morgen Sema. Guten Morgen. Hallo.

Deutlich wird hier der Anfang eines Begrüßungsrituals, der vor allem durch eine körperliche Zuwendung gekennzeichnet ist. Das potentiell Gemeinsame dieser Situation ist das Herstellen einer wechselseitigen Bezugnahme, das Wahrnehmen der Ansprache und des Berührens der Hand, was vor allem durch die Wiederholung dieser Gesten vollzogen wird. Die verbale Begrüßungsformel ist kurz, ihr wird zum Teil der Name hinzugefügt. Durch die Gesten und die persönliche Zuwendung wird deutlich, dass das Erzeugen von Resonanz auf einer körperlichen Ebene als bedeutsam markiert wird.

Als sich Frau Birk dann Rudi zuwendet, kommentiert sie Oah der Rudi der schläft gleich schon wieder ein. Da muss ich dich mal schnell begrüßen. Sie nimmt Rudis Hand. Rudi hebt leicht den Kopf. Frau Birk schaut ihn an und sagt Guten Morgen, dabei schüttelt sie leicht seine Hand und bemerkt Whoa die Augen zu. Hallo.

Abweichend von der kurzen Begrüßungsformel wird nun Rudis Wachheit angesprochen. Das erfolgt in Form eines Kommentars, in dem dargelegt wird, dass er gleich einschlafen wird und dass nun die Zeit für die Begrüßung genutzt werden müsse. Das deutet zum einen darauf hin, dass der Zustand der Wachheit nur kurz ist. Zum anderen wird deutlich, dass das kurzzeitige Aufrechterhalten von Wachheit wichtig für dieses Begrüßungsritual ist. Auf das Handgeben folgt ein Kopfhoben von Rudi, was als Reaktion auf die Ansprache gedeutet werden könnte, von Frau Birk aber nicht kommentiert wird. Sie nimmt stattdessen auf das Schließen der Augen Bezug. Es zeigt sich, dass für das Begrüßungsritual erwartet wird, dass die Schüler:innen wach sind und die Augen geöffnet haben.

Frau Birk stellt sich wieder vor den Halbkreis und sagt So, jetzt gehts los. Jetzt haben wir Schule (.) und wir wollen mal sehen, wer heute da ist. Sie schaut alle Schüler:innen im Halbkreis einmal an, wobei ihr Blick kurz auf Angelika verharret. Sie schaut kurz zu Bettina und dann direkt wieder zu Angelika, während sie einen Schritt in ihre Richtung

macht. Frau Birk sagt Ich würd mal sagen wir fangen mal hier an, okay? und legt dabei ihre Hand auf die von Angelika.

In dieser Szene dokumentiert sich eine weitere Phase des Begrüßungsrituals, die dem Händeschütteln folgt. Diese Phase wird als „Schule haben“ gekennzeichnet, der Unterrichtsbeginn als solches wird somit noch einmal explizit betont. Die Konstituierung des Unterrichts auf diese Weise zu explizieren, verweist darauf, dass er nicht im Modus des Konjunktiven, des Selbstverständlichen und des Routinierten abläuft. Während die Praxis der Unterrichtsinitiierung in vergleichbaren Sequenzen wechselseitig routiniert zwischen Schüler:innen und Lehrkräften erfolgt und auf ein implizites, gemeinsam geteiltes Wissen in Bezug auf die Konstituierung und Durchführung des Unterrichts verweist, wird hier möglicherweise durch die nicht oder nur wenig sichtbaren Reaktionen der Schüler:innen die Routine des Unterrichts als eine wechselseitige Bezugnahme in ihrer Konstituierung herausgefordert. Der Grad des Expliziten verweist auf eine im Fallvergleich einzigartige Konstituierung von Unterricht, die durch eine körperlich ausgerichtete Zuwendung zu den einzelnen Schüler:innen gekennzeichnet ist. So werden Schüler:innen in anderen unterrichtlichen Settings vorrangig in einem kollektiven Modus der Ansprache adressiert. Die Schüler:innen agieren dann zumeist komplementär zu den Aufforderungen und Routinen der Lehrkräfte, indem sie im Modus der Aufgabenerledigung Routinen des Handelns entwickeln, die dann nicht mehr explizit thematisiert werden (vgl. u. a. Ludwig 2021; Hackbarth et al. 2022).

Mit der Überprüfung der Anwesenheit wird wiederum ein formales Charakteristikum von Unterricht in den Fokus gerückt, was homolog zu der vorherigen Szene als individuelle Zuwendung (Ludwig i.V.) zu den einzelnen Schüler:innen gestaltet wird.

Frau Birk setzt das Begrüßungsritual fort, indem sie sich Angelika zuwendet. Die erwachsenen Personen beginnen zu singen Hallo, guten Tag, heute ist Schule. Hallo guten Tag und du bist da. Dabei machen sie mit den Händen weitgehend identische Gesten, die als Gebärden gedeutet werden. Bei „du“ wird auf Angelika gezeigt. Frau Birk fragt Angelika na? wer bist denn du? wer ist denn da? und gebärdet wer, indem sie eine winkende Bewegung mit ausgestrecktem Mittel- und Zeigefinger macht. Angelika legt den Kopf in den Nacken, schaut nach oben und senkt ihren Kopf wieder. Frau Birk sagt komm. kannst es selber sagen wir machen es ganz laut. Heute müssen wir es laut machen, denn draußen ist der Laubbläser unterwegs. Sie gibt ihr ein rundes Gerät, welches mit einem Knopf als Auslöser verbunden ist. Frau Birk löst aus Versehen den Ton am Gerät aus und man hört Ich bins Angelika. Frau Birk antwortet oh nix gehört (.) das war ich. Frau Schmuck und Frau Birk sagen ergänzend zu Angelika, dass sie den Knopf noch einmal drücken muss. Bei nochmal macht Frau Birk die Gebärde für „wiederholen“, indem sie

ihren Zeigefinger kurvenartig von oben nach unten bewegt. Angelika vokalisiert einen langen Laut. Frau Birk fragt Angelika noch einmal lächelnd *Wer bist du?* und tippt sie dabei leicht an. Angelika bewegt den Kopf leicht.

Es zeigt sich, dass das Begrüßungsrituals aus mehreren Phasen besteht: Während das individuelle Händereichen die erste Phase bildet, erfolgt die zweite Phase, nachdem Frau Birk konstatiert, dass jetzt Schule sei. In dieser Phase wird für alle anwesenden Personen ein Lied zur Begrüßung gesungen. Nach der Markierung „du bist da“, wird die Fragen gestellt, „wer bist denn du“. In Erweiterung zu der Begrüßungsformel aus der ersten Phase zeigt sich hier nun das Einüben eines Frage-Antwort-Formats. Dazu werden die Schüler:innen aufgefordert, durch einen Knopfdruck eine Sprechanlage zu bedienen, die dann eine zuvor von den Lehrkräften eingesprochene Aufnahme abspielt. Die hier von den Erwachsenen als relevant markierte Anforderung besteht darin, auf eine Frage nach der eigenen Person zu antworten und dafür eine Kommunikationshilfe der Unterstützten Kommunikation zu benutzen. Dafür ist es erforderlich, dass sich die Anwesenden einem gemeinsamen Gegenstand zuwenden und die Aufmerksamkeit auf das Begrüßungsritual richten, was von den Erwachsenen in Form des angeleiteten Umgangs mit Kommunikationshilfen begleitet wird. In diesem Fall wird im Modus einer Fremdrahmung erwartet, dass die Schüler:innen den Schalter nach der entsprechenden Aufforderung drücken und damit das Begrüßungsritual schüler:innenseits komplementieren. Mit dem Drücken des Schalters wird auf eine Reziprozität der Interaktion abgezielt, die auf der Ebene der verbalsprachlichen Kommunikation zu verorten ist. In dem irrtümlichen Drücken des Schalters von der Lehrerin zeigt sich, dass der Umgang mit den technischen Kommunikationsmedien in diesem Fall nicht reibungslos erfolgt. Zugleich wird sichtbar, dass Angelika auf die Ansprache mit einem Laut und der Bewegung des Kopfes reagiert. Diese Reaktion wird allerdings von der Lehrerin nicht als ihr Beitrag zur Vorstellungsrunde bewertet. Homolog zeigt sich die Erwartung, dass die von den Lehrkräften als bedeutsam gesetzten Inhalte – hier vor allem das Drücken des Schalters – zu enactieren sind.

Frau Birk nimmt ein Foto von Angelika zur Hand und kündigt an, es den anderen zu zeigen. Sie sagt *Sags mal den anderen (3) na, hier kannst du sagen* und geht dann zu Rudi. Sie hält das Foto von Angelika in Höhe seiner Augen, dabei schaut sie ihn an. Währenddessen legt Frau Schmuck Angelikas Hand auf den Schalter und das Gerät äußert *Ich bins Angelika*. Frau Birk reagiert darauf mit *Genau, die Angelika ist da* und deutet auf das Foto von Angelika. Frau Birk geht zu Bettina und zeigt ihr das Bild. Sie geht leicht in die Hocke, das Bild ist nun für Bettina auf Augenhöhe. Dann geht sie zu dem Kind ganz rechts und sagt *Die Angelika ist da*.

Das Foto von Angelika wird den Schüler:innen einzeln präsentiert, worin sich homolog die persönliche Zuwendung zu den Schüler:innen zeigt. Als bedeutsam

markiert wird das Herstellen von Resonanz, die Reaktion auf die Ansprache eines anderen Menschen, das mittels einer gerichteten Aufmerksamkeitszuwendung und der multimodalen Repräsentation (vgl. Ludwig 2021) des eigenen Namens sowie des Namens der anderen Personen. Alle Anwesenden werden angesprochen, an dem Begrüßungsritual teilzunehmen und hier multimodal die Aufmerksamkeit auf die aufgerufene Schülerin zu richten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Anwesenheit jedes einzelnen Kindes und die damit aufgerufene Zugehörigkeit zu dieser Lerngruppe über das Begrüßungsritual als bedeutsam markiert wird. Die Konstituierung des Unterrichts erfolgt vorrangig über das Ritual der Begrüßung, das getragen durch Medien der Unterstützten Kommunikation. Es deutet sich das Potential eines gemeinsamen Gegenstandes an. Dieser könnte in der Performanz der Handlungspraxis als das Herstellen einer geteilten Aufmerksamkeit identifiziert werden, die sich in einer Resonanz auf die Berührung und die persönliche Ansprache der Schüler:innen konkretisieren würde. Wenn, wie dargestellt, davon ausgegangen wird, dass der gemeinsame Gegenstand nur in Kooperation möglich ist, würde Kooperation in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Sinne wiederum das Herstellen einer Gemeinsamkeit bzw. das Anknüpfen oder Generieren eines konjunktiven Erfahrungsraums voraussetzen.

Als gegenläufig zu dieser Konjunktion bzw. Gemeinsamkeit kann die in der hier analysierten Szene sichtbare Norm verstanden werden, dass die Schüler:innen auf die von den Erwachsenen vorgegebenen Formate in einer erwarteten Form reagieren sollen. Die Lautäußerungen und Bewegungen der Schüler:innen werden dabei nicht stellvertretend als eigenständige Kommunikationsform gerahmt, womit performativ nicht an das Erfahrungswissen der Schüler:innen angeknüpft wird. Zwar ließe sich die Anbahnung des Begrüßungsrituals als Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand auf der expliziten Ebene der Unterrichtsinteraktionen identifizieren, offen bleibt dabei allerdings, ob und inwiefern in dieser Situation der Begrüßung z. B. eine wechselseitige Bezugnahme beziehungsweise Resonanz als Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand emergiert. Das wirft an dieser Stelle die weiterführende empirische Frage auf, ob eine Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand dann befördert werden könnte, wenn die pädagogischen Fachkräfte die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler:innen noch individualisierter als Kommunikationsangebote deuten würden.

4 Fazit

Wird mit dem Begriff der Lerngegenstände sensu Sasse und Schulzeck (2021) das noch nicht Erreichte markiert, lassen sich Lerngegenstände in der Unterrichtspraxis auch als etwas identifizieren, für das sich Momente der Annäherung an diese Lerngegenstände rekonstruieren lassen. Das Gemeinsame wird dabei über die

Interaktionen erst hergestellt, es emergiert in einem praxeologischen Sinn in der Praxis des Unterrichts. In den hier vorgestellten Analysen wurde eine Praxis des Unterrichts rekonstruiert, die sich als eine persönliche und körperlich orientierte Zuwendung kennzeichnen lässt, für die die physische und mentale Anwesenheit und Resonanz der Schüler:innen als bedeutsam markiert wirkt. Der Lerngegenstand, dem sich hier angenähert wird, lässt sich als eine gerichtete und geteilte Aufmerksamkeit in dem Format der Begrüßung verstehen. Diese Aufmerksamkeit wird in Modi der persönlichen Zuwendung wiederholt eingefordert. Der Lerngegenstand als solches kann dabei erst in der Interaktion mit den Anwesenden aufgerufen und weiterführend nur im Modus der Kooperation emergieren.

Mit dem hier dargelegten methodologischen Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie ist eine Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand im Sinne einer geteilten konjunktiven Erfahrung als Konjunktion denkbar, die in den Interaktionen des Unterrichts aktionistisch emergiert oder sich in den Routinen der Handlungspraxis als solches etabliert (vgl. Bohnsack 2017b). Die Konjunktion des gemeinsamen Gegenstandes ist dabei weniger von den didaktischen Intentionen der Lehrkräfte beeinflussbar. Von Bedeutung ist vielmehr, dass an das konjunktive, implizite Erfahrungswissen der Schüler:innen angeschlossen werden kann und dass auf der Ebene der Praxis Lerngegenstände in der Kooperation als wechselseitig bedeutsam aufgerufen werden. Möglicherweise sind die didaktischen Vorgaben (z. B. bezüglich des Begrüßungsrituals) der Lehrkräfte gerade in einer Praxis der Unterstützten Kommunikation besonders schwierig umzusetzen, weil sie als sogenannten Fremdrahmungen (vgl. ebd.) nicht an das Erfahrungswissen der Schüler:innen anknüpfen können.

An die hier sichtbare Spannung zwischen Didaktik und Performanz der Praxis anschlussfähig hat beispielsweise Breidenstein (2008) das Verhältnis von einer am alltäglichen Vollzug des Unterrichts ausgerichteten Unterrichtsforschung und der Allgemeinen Didaktik als ein „doppeltes Spannungsverhältnis“ (Breidenstein 2008, 202) beschrieben. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich erstens als Spannung zwischen Deskription und Präskription und zweitens als Spannung von akteursbezogenen Rationalitäten und der Selbstläufigkeit der Praxis konkretisieren (ebd., 210). Für die Didaktik sind „bewusste Entscheidungen der Lehrenden“ (ebd.) konstitutiv: sie „besteht auf der Intentionalität des Lehrens, sie versucht die *Entscheidungshaltigkeit* und damit die *Begründbarkeit* pädagogischen Handelns zu erhöhen“ (ebd., Hervorhebung im Original). Eine praxeologische Analyseeinstellung fokussiert dagegen auf die Verwobenheit und Mehrdimensionalität sozialer Praktiken. Diese sind auf der Ebene der „inkorporierten Routinen und dem *impliziten praktischen Wissen* der Teilnehmer, das die Praktiken konstituiert“ (ebd., Hervorhebung im Original) zu verorten (vgl. auch Bohnsack 2017a; Breidenstein 2021). In weiteren Analysen wäre dabei in Bezug auf den hier entfalteten Fokus zu fragen, wann und in welchen Situationen sich eine Kooperation an einem

gemeinsamen Gegenstand in einer Praxis der Unterstützten Kommunikation konstituiert. Mittels der hier vorgestellten exemplarischen Analysen der Praxen des Unterrichts in seinem performativen Vollzug kann ein empiriebasierter Beitrag für eine Theoriebildung des inklusiven Unterrichts geleistet werden, der dem Primat der Praxis folgt, ohne z. B. die institutionalisierte Auseinandersetzung mit den Normen und Programmatiken der Inklusion zu vernachlässigen (vgl. Sturm 2022a, b).

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, T. (2019): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“. Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen. Im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker Verlag.
- Beukelmann, D., & Miranda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Bohnsack, R. (2017a): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: S. Amling & W. Vogd (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Berlin u. a.: Barbara Budrich, 233–259.
- Bohnsack, R. (2017b): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: R. Bohnsack; A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/25640/pdf/Bohnsack_2022_Metatheoretische.pdf (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Breidenstein, G. (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag, 201–215.
- Breidenstein, G. (2021): Interferierende Praktiken. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (4), 933–953. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/353892382_Interferierende_PraktikenInterfering_practices_Zum_heuristischen_Potenzial_praxeologischer_UnterrichtsforschungThe_heuristic_potential_of_practice-theory_in_classroom_research (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 86–100.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.
- Hackbarth, A. (2017): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2018): Jahrgangsmischung zwischen Norm und Praxis. Reflexionen aus Perspektive einer rekonstruktiven Inklusionsforschung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, (4), 435–443.
- Hackbarth, A. (2019): Dokumentarische Videointerpretation. Peer-Interaktionen in der Schule. Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz. In: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 2 (1). Online unter: https://www.researchgate.net/publication/338037330_Dokumentarische_Videointerpretation_Peer-Interaktionen_in_der_Schule_Aushandlungen_zwischen_Hierarchisierung_Egalitat_und_Konkurrenz (Abrufdatum: 21.08.2023).

- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018): Inklusiver (Fach-)Unterricht. Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 191–206.
- Hackbarth, A. & Mehlem, U. (2019). Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. Schreiben mit der Anlauttabelle in heterogenen Lerngruppen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, (12), 33–47. doi:<https://doi.org/10.1007/s42278-019-00042-x> (Abrufdatum: 09.10.2023).
- Hackbarth, A., Ludwig, J. & Müller, A. (2022): Wissen und Können im Grammatikunterricht. Eine praxeologische Perspektivierung von Passungsverhältnissen in Interaktionen. In: M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Wiesbaden: VS-Verlag, 231–248.
- Ludwig, J. (2021): Fachliche Passung im individualisierenden Deutschunterricht. Zeitschrift für Inklusion 15 (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/626> (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Ludwig, J. (i.V.): Teilhabe am Gegenstand. Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Deutschunterricht (Manuskript Dissertation Universität Mainz).
- Naujok, N. (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Weinheim: Beltz.
- Sachse, S. K. & Boenisch, J. (Hrsg.). (2019). Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021): Die thematische Komplexität des gemeinsamen Lerngegenstands. Differenzierungsmatrizen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–77.
- Sturm, T. (2012): Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, 6 (1-2). Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65> (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Sturm, T. (2021): Praxeologisch-wissenssoziologische Unterrichtsforschung. Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe in Kanada. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22 (2), 266–282.
- Sturm, T. (2022a): Relation von Norm und Praxis erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Partizipation in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15 (1), 1–14. Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-021-00124-9> (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Sturm, T. (2022b): Kodifizierte Normen und Rollenerwartungen. Kontingente Grenzen für Inklusion/Exklusion in schulisch-unterrichtlichen Praxen. In: Zeitschrift für Inklusion, 16 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/663> (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Ziemen, K. (2018): Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Autor:innen

Hackbarth, Anja, Prof.in Dr.in

Universität Bielefeld / Fakultät für Erziehungswissenschaft

Schwerpunkt Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen

anja.hackbarth@uni-bielefeld.de

Ludwig, Johannes, M.Ed

Goethe-Universität Frankfurt am Main / Fachbereich Erziehungswissenschaften,

Institut für Sonderpädagogik

jo.ludwig@em.uni-frankfurt.de