

## S 1: #13 Eine praktische Alltagsmoral 'inklusiven' Grundschullehrer\*innenhandelns

Matthias Olk im Gespräch mit Isabel Kratz

### Intro:

(00:09) Inklusionsfragen. Der Podcast des Zentrums für Inklusionsforschung Berlin, herausgegeben von Christian Brüggemann, Caroline Junge und Matthias Olk. Mit Inklusion gehen normative Fragen einher. Neben theoretischen Auseinandersetzungen mit diesen sehen sich Grundschullehrer\*innen mit der Aufgabe konfrontiert, die bisweilen verborgenen Normativitäten der Inklusion in die Eigenlogik der Alltagspraxis zu übersetzen. Matthias Olk fragt in seiner Dissertationsstudie danach, wie diese Übersetzung im berufsbiografischen Sprechen grundschulpädagogischer Akteur\*innen, deren Tun im Anspruch der Inklusion steht, vollzogen wird. Der empirische Blick richtet sich dabei auf Fragen nach der Bedeutung pädagogischer Tradierungen, nach der Neuordnung des Verhältnisses zu anderen pädagogischen Akteur\*innen und nach dem Umgang mit dem Abweichenden. Schließlich stellt sich die Frage nach einem Muster der Praxis, das als eher professionalisierte Ausdrucksform einer praktischen Alltagsmoral des Grundschullehrer\*innenhandelns im Anspruch der Inklusion bezeichnet werden kann. Wir hören Matthias Olk im Gespräch mit Isabel Kratz.

### Isabel Kratz:

(01:26) Hallo Matthias.

### Matthias Olk:

(01:27) Hallo Isabel. Wie geht's?

### Isabel Kratz:

(01:30) Ganz gut und dir?

### Matthias Olk:

(01:31) Auch gut.

### Isabel Kratz:

(01:33) Ja, ich freue mich, dass wir heute hier sitzen und diesen Podcast oder diese Folge aufnehmen. Magst du dich mal vorstellen?

### Matthias Olk:

(01:40) Ich freue mich auch, dass wir diese Folge aufnehmen. Ich bin Matthias Olk und das Besondere dieser Folge ist, dass ich diesen Podcast, der hier gerade gehört wird, auch mit herausgebe und jetzt zum Abschluss der ersten Staffel auch selbst eine Folge beisteuern darf. Ich bin wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen im Arbeitsbereich Schultheorie und Schulentwicklung und wir sprechen gleich über meine Diss. Die habe ich an der Humboldt Universität zu Berlin eingereicht. Da war ich in einem Graduiertenkolleg. Ist ja der Podcast des Graduiertenkollegs. Vielleicht weiß man das auch. Also es heißt Inklusion Bildung Schule.

### Isabel Kratz:

(02:18) Trotzdem sehr erwähnenswert. Ja, genau. Ich bin Isabel Kratz und ich bin tätig an der Universität zu Köln an der Professur für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung.

### Matthias Olk:

(02:33) Wir wollten noch kurz sagen, woher wir uns kennen für die Zuhörer\*innen.

**Isabel Kratz:**

(02:37) Stimmt. Erzähl mal, woher kennen wir uns?

**Matthias Olk:**

(02:39) Wir haben viel Zeit gemeinsam in einer Interpretationsgruppe verbracht, die heißt Nordost. Grüße gehen raus an dieser Stelle herzliche Grüße an alle, weil die beteiligten Personen dieser Gruppe waren auch ganz entscheidend für meine Arbeit, die gemeinsame Arbeit an meinem Datenmaterial hat mir da sehr geholfen.

**Isabel Kratz:**

(02:57) Okay, ja, und jetzt sitzen wir hier in dem Podcast Inklusionsfragen und wir wollen heute über deine Arbeit reden. Und ich würde zum Einstieg gerne ein Zitat aus deiner DIS vorlesen, das ich sehr eindrucksvoll fand und das hier andeuten kann, worum es in deiner Arbeit geht. Du schreibst: es zeigt sich, dass mit Inklusion die an Lehrer\*innen gerichtete Aufgabe verbunden ist, die abstrakten und gleichsam nebulösen Normativitäten der Inklusion im Sinne einer Alltagsmoral in ihre schüler\*innenbezogene Praxis zu übersetzen und handlungsleitend werden zu lassen. Ja, Matthias, erzähl doch mal, worum geht es in deiner Arbeit und wieso interessierst du dich insbesondere für die Grundschule?

**Matthias Olk:**

(03:40) Also der Ausgangspunkt meiner Arbeit ist eigentlich der Gedanke, dass mit dem Anspruch der Inklusion, der im Feld der Grundschule in ganz unterschiedlichen Kontexten formuliert wird und ganz unterschiedlich ausgedeutet wird, immer eine Infragestellung einhergeht dessen, was eigentlich so als schulische Gewissheiten gilt. Es geht irgendwie immer um die Affirmation von Veränderungen oder um ein Sprechen über veränderte pädagogische Praktiken und Kulturen auf so einer programmatischen Ebene, auch erstmal oft in verschiedenen bildungsadministrativen Dokumenten in der Art und Weise, wie Schulen über sich selbst sprechen, in so Leitbildern auf Schulwebsites und so weiter. Und ich habe mich dann geht damit nicht dann auch eine Aufgabe einher für das Lehrer\*innenhandeln und für die Akteur\*innen, die halt jeden Tag in der Schule pädagogisch tätig sind? Und ich glaube ja, die zentrale Aufgabe ist meines Erachtens, dass im Grundschullehrer\*innenhandeln oder vielleicht auch erstmal im Lehrer\*innenhandeln im Allgemeinen stets diese Normativität der Inklusion, die Affirmation von Veränderung, von einem vielleicht auch wie auch immer verstandenen besseren Status, als es der gegenwärtige Status ist, dass diese Normativität übersetzt werden muss in die Alltagspraxis und in die Eigenlogik, in die spezifische Eigenlogik von der Alltagspraxis. Und der Fokus auf Grundschullehrer\*innen hat sich nicht zuletzt daraus ergeben, dass ich davon ausgehe, dass die Grundschule per se viel mehr als andere Schulformen immer mit einer besonders heterogenen Schüler\*innenschaft konfrontiert ist und eben auch ihre Geschichte sich schreiben lässt über diesen Anspruch eine Schule für alle zu sein, der schon seit Gründung der Grundschule formuliert wird. Und biografisch hat es auch den Grund, dass ich selbst mal Grundschullehramt studiert habe und ich mich daran erinnere, wie immer doch sehr, sehr viel darum gestritten wurde im Studium, ob denn Inklusion möglich sei in der Grundschule.

**Isabel Kratz:**

(05:59) OK, du verwendest in deiner Arbeit den Begriff der praktischen Alltagsmoral. Was verbirgt sich dahinter und was hat Moral eigentlich mit Inklusion zu tun?

**Matthias Olk:**

(06:10) Also dieser Begriff der praktischen Alltagsmoral ist im Grunde meine zentrale Analysekategorie, die sich so aus der Forschungspraxis selbst ergeben hat, aber auch gleichzeitig auf einigen theoretischen Vorannahmen beruht. Also ich habe ja gerade ausgeführt, dass ich davon ausgehe oder dass der Aufhänger meiner Arbeit ist, dass ich sage, Inklusion sind gewisse Normativitäten eingeschrieben und die Professionalisierungsaufgabe des Grundschullehrer\*innenhandelns besteht dann meines Erachtens darin, diese verborgenen Normativitäten in die Alltagspraxis und die spezifische Eigenlogik der Alltagspraxis zu

übersetzen. Und dann ist natürlich davon auszugehen, wenn wir von einer so spezifischen Logik der Alltagspraxis ausgehen, dass das eben nicht dann über große ethische und moralische Begriffe wie Gerechtigkeit, Teilhabe und Partizipation passiert, sondern irgendwie in einer spezifischen Eigenlogik eben. Und damit meine ich jetzt nicht, dass es nicht auch wichtig wäre, sich mit der Ethik der Inklusion auseinanderzusetzen und gerade solche Begriffe wie Gerechtigkeit, die immer sehr schnell auch im Kontext von Inklusion aufgerufen werden, zu verhandeln und zu fragen, was es bedeutet. Aber ich würde eben davon ausgehen, dass diese Begriffe eher in einem theoretischen Rahmen, in einem theoretischen Raum des sehr intellektualistischen Nachdenkens über Inklusion und über all das, was damit verbunden sein mag, irgendwie funktionieren. Und das schließe ich an so Praktiken, theoretische Überlegungen von Pierre Bourdieu an, der einmal zwischen Ethik und Ethos unterschieden hat. Und er hat eben genau das formuliert. Er hat gesagt, Ethik ist eben ein theoretisches System, eine theoretische Logik des Sprechens über moralische Fragen, während das, was dann das Handeln leitet, er als Ethos beschreibt. Das verweist auf habituelle, verleblichte axiologische Schemata derer wir uns gar nicht so rational bewusst sind, sondern die wir in der Handlungspraxis hervorbringen und die unsere Handlungspraxis leitet, so als Teil des Habitus.

**Isabel Kratz:**

(08:31) Das heißt also, dir geht es auch jetzt nicht unbedingt darum, wie solche theoretisierenden, konsensuellen Normen der Inklusion von außen auf die Akteur\*innen wirken, also auf die Grundschullehrkräfte, sondern auch, welche Normativitäten sie selbst erzeugen.

**Matthias Olk:**

(08:47) Genau die Frage habe ich mir gestellt und dann eben wirklich konkret mit Blick auf das Tun von Grundschullehrer\*innen oder konkreter mit Blick auf die Art und Weise, wie sie über sich und über ihre Praxis sprechen.

**Isabel Kratz:**

(09:03) Okay, und jetzt hast du dir, um das empirisch zu erforschen, von Grundschullehrkräften ihre Lebensgeschichten, also über ihre Berufsbiografie hinaus erzählen lassen. Wieso hast du das gemacht?

**Matthias Olk:**

(09:16) Das ist vielleicht immer erst ein bisschen irritierend oder es scheint vielleicht auf den ersten Blick etwas merkwürdig, warum ich dann diese Form gewählt habe oder diesen empirischen Zugriff. Also ich habe mit Grundschullehrer\*innen, über das Sample kann ich gleich noch mal was sagen, aber lass uns erst mal über die diese Datenform sprechen. Also ich habe narrativ biografische Interviews geführt, die damit begannen, dass ich den Impuls reingegeben habe und gesagt, erzählen Sie mir Ihre Lebensgeschichte gerne über den Beruf hinaus. Und dann wurden eben solche Lebensgeschichtserzählungen hervorgebracht und ich habe da erstmal das Thema Inklusion gar nicht aufgerufen. Was, glaube ich erwähnenswert ist, warum ich mich für diese Datenform entschieden habe, ist erstmal, dass ich jetzt nicht davon ausgehe, dass in so Lebensgeschichtserzählungen wirklich so Wahrhaftigkeiten hervorgebracht werden. Also wenn jemand aufgefordert wird, seine oder ihre Lebensgeschichte zu erzählen, dann muss man das als Konstruktion verstehen. Aus der gegenwärtigen Situation heraus spricht eine Person über ihre Erinnerungen und schichtet die so auf und konstruiert sich damit in dem Moment viel mehr als Sprechende, als dass da irgendwie man davon ausgehen könnte, dass das alles wirklich so passiert ist, was da aufgerufen wird. Und das ist erstmal eine wichtige Einsicht, die aber für mich weder weniger eine Schwäche dieser Datenform ist, als dass ich da eine Stärke drin gefunden habe, weil, und das schließe ich an, an Diskurse der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, weil man davon ausgehen kann, dass in dieser Art und Weise der Selbstkonstruktion des Sprechens zum einen darauf verwiesen wird, wie man mit wahrgenommenen gesellschaftlichen Tatbeständen, die wahrgenommen werden als Dinge, die mein Handeln bedingen und vielleicht auch Handlungsmöglichkeiten begrenzen, umgeht und was überhaupt als solches Beschränkendes wahrgenommen wird, das eher auf so einer diachronen Zeitachse und synchron wird gleichzeitig natürlich dann das, was da aufscheint, als ein Wissen um eigene Handlungsfähigkeit, als Person, die sich in Gesellschaft bewegt, auf das konkrete Tun, was man gegenwärtig vollzieht, bezogen und in meinem Fall also dann auf das pädagogische

Tun, das irgendwie im Anspruch der Inklusion steht. Genau. Und da lag der Reiz für mich in diesen Lebensgeschichteerzählungen, die das so am Rande auch von den Befragten immer sehr ausführlich hervorgebracht wurden. Also schon beeindruckend auch an vielen Stellen, dass es den Befragten auch ein Anliegen war, über sich selbst zu erzählen und sich selbst zu verorten als Person im Verhältnis zu pädagogischer Praxis im Anspruch von Inklusion.

**Isabel Kratz:**

(12:14) OK. Und mit wem hast du diese Interviews dann genau geführt? Also wie ist dein Sample?

**Matthias Olk:**

(12:20) Also in meiner Arbeit unterscheide ich zwischen einem Kernsample und einem erweiterten Sample und das Kernsample besteht aus elf Fällen. Wenn ich von einem Fall spreche, meine ich damit eine Lebensgeschichteerzählung, um ein bisschen von diesem Individualismus auch wegzukommen, dass ich eben nicht sage, ich habe jetzt die große Einsicht in die Person, sondern ich habe mit einem Fall eine Einsicht in eine Aufschichtung von lebensgeschichtlich relevanten Erinnerungen. Das nur so am Rande. Aber genau, ich habe diese elf Fälle, die auf die A Grundschule entfallen. Und die A Grundschule ist eine zum Interviewzeitpunkt noch relativ junge Regelgrundschule in einer norddeutschen Mittelstadt, die sehr offensiv den Anspruch formuliert, inklusiv zu sein. Das tut sie in ihrem Schulprogramm, aber auch in der Regionalpresse. Und die Personen, die ich da interviewt habe, das ist im Grunde eine Vollerhebung des Kollegiums dieser Schule. Und da fallen alle Personen drunter, die von den Schüler\*innen als Lehrer\*innen adressiert werden. Ich betone das, weil das eben nicht nur konsekutiv ausgebildete Grundschullehrer\*innen sind, sondern auch unterschiedliche Bildungsgänge und formale Qualifizierungen da drunter fallen. Genau, aber für meine Auswahl war es wichtig, dass sie eben von den Schüler\*innen als Lehrer\*innen wahrgenommen werden. Und dann gibt es eben noch, wie ich gerade gesagt habe, das erweiterte Sample, da kommen dann zu diesen elf Fällen der A Grundschule noch sieben weitere hinzu, die entfallen auf die B Grundschule. In meinem Forschungsprozess wurde es irgendwie bedeutsam, zu dieser spezifischen A Grundschule mit dem inklusiven Anspruch noch einen Kontrastfall zu haben. Und dann bin ich auf die B Grundschule gestoßen, die ebenso offensiv wie die A Grundschule sagt, inklusiv zu sein, formuliert, dass sie eine demokratische Grundschule ist und in dieser Schule eben dieser Anspruch von den Befragten ausgedeutet wird. Und die Interviews des Kernsamples, auf die wir auch vielleicht gleich noch stärker zu sprechen kommen, die habe ich kurz vor Ausbruch der Corona Pandemie in Deutschland erhoben, also noch in Präsenz. Und dann ausgewertet habe ich die Interviews mit der dokumentarischen Methode, mit der es möglich wird, zum einen habituelle Orientierung zu rekonstruieren, was dann gut anschließt an diese praxeologischen Vorannahmen, die ich eben schon dargestellt habe. Und gleichzeitig wird es eben auch möglich, wahrgenommene Normen zu rekonstruieren oder mit der Methode in den Blick zu nehmen. Und gerade das Spannungsverhältnis zwischen expliziten Normen und impliziten habituellen Wissensbeständen war dann das, was mich in der weiterführenden Analyse interessiert hat.

**Isabel Kratz:**

(15:13) Okay, was konntest du aus den Fällen rekonstruieren?

**Matthias Olk:**

(15:18) Da würde ich erst mal so abstrakt drauf blicken und dann können wir gleich vielleicht noch mal auf spezifische Beispiele zu sprechen kommen. Erstmal fand ich bedeutsam, dass in allen elf Fällen des Kernsamples, also in allen Lebensgeschichteerzählungen, die auf diese inklusive A Grundschule entfallen, der Eintritt in den Erfahrungsraum, nenne ich das im Anschluss an die Methode, biografischen Erfahrungsraum der Organisation der A Grundschule als bedeutsam hervortritt. Also das hat für alle Befragten eine lebensgeschichtliche Bedeutsamkeit oder wird irgendwie als wichtig für das eigene Leben markiert. Und dabei treten in allen Fällen, und das obwohl das, was vorangegangen ist, bisweilen ganz unterschiedlich ist, also ganz unterschiedliche Leben erzählt worden sind, treten in allen Fällen, wenn man die vergleicht, Gemeinsamkeiten hervor, die ich dann weiterführend abstrahieren konnte und die so der Ausgangspunkt meiner Typenbildung sind. Ich spreche da von drei Orientierungsproblematiken die da hervorgetreten sind. Und zwar erstens wird es in allen Fällen bedeutsam, dass man implizit verhandelt, inwiefern pädagogische Tradierungen, das können ganz unterschiedliche Sachen sein, ganz unterschiedliche pädagogische Praktiken und Artefakte, inwiefern die

im Anspruch der Inklusion, also dann in dem Erfahrungsraum der A Grundschule, noch Legitimität haben können oder inwiefern man die vielleicht überwinden muss oder inwiefern neue Praktiken und Artefakte irgendwie hinzukommen müssen. Das wird in allen Fällen erstens verhandelt. Zweitens geht es in allen Fällen darum, dass das Pädagogische Selbst im Anspruch von Inklusion auch wieder eher implizit als explizit in ein Verhältnis gesetzt werden muss zu anderen pädagogischen Akteur\*innen. Und da stellt sich dann so, wenn wir in Extrem sprechen, dann immer so die Frage, ist es eher ein kollegialer Chorgeist, der irgendwie zuträglich ist für Inklusion oder muss man eher so die kritische Distanz zu den Kolleg\*innen wahren? Und drittens wird in allen Fällen im Anspruch oder mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A Grundschule verhandelt, inwiefern das Abweichende überhaupt erstmal konstruiert wird, also was gilt als abweichendes Schüler\*innenverhalten? Und dann aber auch, inwiefern schlägt sich das konfrontiert sein mit Abweichendem auf meine eigene pädagogische Handlungsfähigkeit nieder und wird das eher zu einem Tatbestand, der meine Handlungsfähigkeit beschränkt oder eher meine Handlungsfähigkeit bestätigt. Und dann ist das Interessante, dass diese drei Orientierungsproblematiken, diese drei Typiken nenne ich das dann schließlich dann wiederum sich insofern ausdifferenzieren, dass es zu jeder Typik unterschiedliche Ausprägungen gibt und die stehen wiederum in relationierbaren typisierbaren Verhältnissen zueinander. Und dann bilden sich so Muster dieser Ausprägungen, die meines Erachtens dann Muster dessen darstellen, wie die eben eingangs aufgerufene Professionalisierungsaufgabe der Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Eigenlogik der Alltagspraxis Bearbeitung findet.

### Isabel Kratz:

(18:44) Das klingt jetzt noch ziemlich abstrakt, ich versuche das mal so, wie ich es verstanden habe, auch noch mal zu formulieren. Das bedeutet, du hast diese drei Orientierungsproblematiken oder Typiken, in denen sozusagen die gleichen Gegenstände verhandelt werden, diese drei unterschiedlichen, in denen sich dann durch die Fallvergleiche Typen rekonstruieren lassen oder zusammenfassen lassen, was dann aber nicht bedeutet, dass ein Typus einem Fall entspricht, sondern sich in einem Fall entsprechen mehrere Typen auch zeigen können.

### Matthias Olk:

(19:20) Ja, genau. Die Typen sind keine Zuordnung von Personen oder noch nicht mal Zuordnung von einzelnen Lebensgeschichten, sondern diese Typen sind vier schließlich hervorgetreten. Das sind im Grunde Muster, die die Praxis beschreiben und in manchen Lebensgeschichtserzählungen finden wir dann auch Verschränkungen dieser Muster. Und dann gibt es aber auch, das wurden dann die Eckfälle in meiner Ergebnisdarstellung schon auch Lebensgeschichtserzählungen, in denen dann eines dieser Muster sehr dominant ist.

### Isabel Kratz:

(19:52) Okay, ja. Hast du vielleicht mal ein Beispiel, das du uns erläutern könntest?

### Matthias Olk:

(19:56) Ja, wir können diese drei Orientierungsproblematiken, die ich gerade dargestellt habe, noch mal so durchgehen und vielleicht fällt mir dann zu jeder noch mal so ein Beispiel ein. Also in der ersten Orientierungsproblematik geht es dann darum, wie gerade schon gesagt, dass im Anspruch der Inklusion verhandelt werden muss, inwiefern pädagogische Tradierungen etablierte Praktiken, die irgendwie auch mal als erfolgreich gegolten haben, aber auch Artefakte oder sowas, noch Gültigkeit haben dürfen und ob das noch legitim ist, die zu benutzen oder nicht. Und in einem Typus, den ich Ethos des Provozierens genannt habe, wird implizit diese Frage beantwortet, insofern, dass alles, was als pädagogische Tradierung entworfen wird, zur negativen Kontrastfolie wird. Also alle pädagogischen Praktiken, die irgendwie an anderer Stelle als grundschulische Realitäten erlebt worden sind und eben auch von pädagogischen Akteur\*innen immer wieder hervorgebracht. Werden, zu dem, von dem man sich abgrenzen muss. Konkret wird da dann häufig über frontalunterrichtliche Praktiken gesprochen, die keinerlei Berechtigung mehr haben im Anspruch von Inklusion. Also alles, was in diese Richtung verortet werden kann, wird abgelehnt und als zu überwindendes gekennzeichnet. Die zweite Orientierungsproblematik bestand ja darin, dass im Anspruch von Inklusion das Verhältnis des pädagogischen selbst zu anderen pädagogischen Akteur\*innen neu verhandelt werden muss.

Und in dem Typus des Ethos des Harmonisierens wird diese Aufgabe, diese Verhandlung so geführt, dass man implizit zu dem Ergebnis kommt, dass man in so einem kollektiven Wir als pädagogisches Selbst komplett aufgehen muss. Also das geht dann so weit, dass im Sprechen über die anderen immer nur von dem Wir gesprochen wird. Und selbst dann, wenn deutlich wird, dass man selbst vielleicht das, was die anderen erlebt haben, gar nicht miterlebt hat, ist es eigentlich nicht relevant und man ist trotzdem Teil dessen, was da passiert ist. Also er wird in einem Fall zum Beispiel über eine erfolgreiche Intervention in dem Umgang mit einem Schüler und dessen irgendwie als problematisierten Verhalten gesprochen. Und obwohl die Lehrerin, die da spricht, an der Stelle mit diesem Schüler, wie dann deutlich wird, eigentlich gar nicht interagiert hat, ist der Erfolg des kollektiven Wir, mit diesem Schüler erfolgreich umgegangen zu sein, dann auch der, der auf sie zurückfällt, weil sie so komplett in diesem kollektiven Wir aufgeht mit dem, was sie tut und eben auch als Person. Das dritte Orientierungsproblem, das mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der inklusiven A Grundschule verbunden ist, besteht darin, dass sich irgendwie mit dem Abweichenden auseinandergesetzt werden muss und das irgendwie ausgehandelt werden muss, inwiefern das eigene Tun von dem konfrontiert ist. Und da gibt es einen Ethos Typus, den ich Ethos des Monierens bezeichnet habe. Und in dem wird ganz explizit gesagt, dass man mit dem Abweichenden keine Probleme hätte, also dass man Schüler\*innen, die sich irgendwie falsch verhalten, da wird häufig dann auf Schüler, also männliche oder als männlich identifizierte Schüler gesprochen, denen dann auch irgendwie Fluchterfahrungen zugesprochen werden. Die werden häufig aufgerufen, als Beispiel von den Jungs, die immer Ärger machen, so heißt es da wörtlich, und man kann mit denen umgehen. Also das schränkt die eigene Handlungsfähigkeit in einem Fall, in dem dieser Typus dominant ist, eben nicht ein. Und gleichzeitig wird aber implizit immer wieder in diesem Sprechen gerade dieser Gruppe von Schülern so eine totale Identität zugeschrieben. Und implizit wird da eine sehr machtvolle Praxis aufgeführt, die dann im Grunde doch ziemlich handlungsbeschränkt erscheint, weil erfolgreiches Handeln oder auch Sprechen über erfolgreiches Handeln immer gebunden ist an die machtvolle Identifizierung und Degradierung von Schüler\*innen. Das waren jetzt so Beispiele für Ausprägungen dieser drei Typiken oder dieser drei Orientierungsproblematiken, die ich rekonstruieren konnte als relevante Größen, wenn es um den Eintritt oder um das Verhandeln von pädagogischen Praktiken im Anspruch von Inklusion geht

### Isabel Kratz:

(24:36) Ja gerade, was du jetzt zuletzt genannt hast, dieses Beispiel, das klang ja jetzt schon, oder könnte man ja als problematisch bewerten, oder du tust es auch in deiner Arbeit, indem du diesen Typus als weniger professionalisiert bezeichnest. Und gerade das Sprechen über Abweichung und Normalität ist ja im Kontext von Inklusion besonders relevant. Gibt es auch Typen, die das in einem professionalisierteren Modus tun?

### Matthias Olk:

(25:04) Ja, ich habe gerade bei meinen Beispielen einen Typus nämlich ausgespart und das ist der Typus des Ethos des Adaptierens. Und der tritt im Vergleich zu den anderen Typen als deutlich professionalisierter hervor. Und vielleicht am Rande muss ich noch erwähnen, dass ich in meiner Arbeit eben an praxeologisch Wissen soziologische Diskurse um Professionalisierung anschließe, die noch recht jung sind und so diesen Kanon an Professionalisierungstheorien und Professionstheorien ein wenig erweitern wollen. Unter anderem ist da eine doch relevante Größe, dass im in der Praxis eben im klient\*innenbezogenen Tun, im Schüler\*innenbezogenen Tun Verlässlichkeit hergestellt werden muss und das nicht in solchen machtvollen Modi, wie es in dem eben genannten Typus eben passiert. Und das gelingt in dem Typus des Ethos des Adaptierens ziemlich gut. Da wird nämlich durchaus abweichendes Schüler\*innen Verhalten problematisiert. Und da wird auch gesagt, da wird spezifisch in einer Lebensgeschichteerzählung, in der dieser Typus dominant ist, wird über einen Jungen gesprochen, Maxim, und da wird ganz klar gesagt, dass der sich falsch verhält. Und da sagt die Befragte wörtlich, irgendwelche Kinder haut der immer über den Haufen und das geht auch nicht. Also das wird in Frage gestellt und kritisiert und gleichzeitig wird auch darauf verwiesen, dass das auch daher kommt, weil Maxime ein spezifisches Herkunftsmilieu hat. Und was auf expliziter Ebene schnell so scheint, als würde das Verhalten des Schülers jetzt eben ähnlich wie in dem gerade genannten Beispiel erklärt werden. Über die Zuschreibung von spezifischen identitätsbezogenen Kategorien, über die Zuschreibung von totalen Identitäten und auch über einen gewissermaßen machtvollen Zugriff auf ihn, gelingt es implizit oder auf impliziter Ebene das eben zu vermeiden. Also explizit wird das Verhalten problematisiert, implizit wird es entproblematisiert insofern das Abweichende, was dieser Schüler verkörpert, eher zum impliziten Auftrag wird, neue Handlungsoptionen zu erkunden, die sich auf das eigene pädagogische Tun beziehen. Grenzen und

Möglichkeiten des eigenen Handelns werden eher implizit reflektiert, als dass sie explizit problematisiert werden. Und so gelingt es dann auch eben, das abweichende Verhalten des Schülers zwar als zu bearbeitendes zu kennzeichnen, aber eben nicht so zu skandalisieren oder so, was dem Schüler irgendwie Entwicklungsfähigkeit absprechen würde oder sowas. Genau. Und wenn wir in diesem Typus auf die anderen genannten Orientierungsproblematiken, die im Anspruch von Inklusion aufgerufen werden, blicken, dann kann man auch so ein bisschen erklären, warum das gelingt. In diesem Typus, also wenn wir auf die erste Orientierungsproblematik blicken, in der es darum geht, pädagogische Tradierungen zu verhandeln, zeigt sich im Typus des Ethos des Adaptierens ein Modus, in dem das Tradierte selektiv ausgewählt werden kann und immer wieder überprüft wird, ob das im Anspruch von Inklusion taugt oder nicht. Es wird aber auch nicht radikal ausgeschlossen, dass da in dem Pool an pädagogischen Tradierungen auch was drinsteckt, was man benutzen kann. Und das zeigt sich in einem Fall dieses Typus zum Beispiel darin, dass man so eine normative Verhaltenserwartung, die an Schüler\*innen gestellt wird, nämlich sich einzufügen in die Öffentlichkeit der Klasse oder des Schulhofs und auch damit die schulische Ordnung, dass man diese Normen durchaus auch erstmal annimmt und dann sozusagen selektiv oder auch irgendwie adaptiv verhandelt, wann die gilt und wann nicht. Dann wird es nämlich auch legitim, dass manchmal Kinder auch aus der schulischen Ordnung ausbrechen dürfen oder auch bewusst aus dieser schulischen Ordnung herausgenommen werden, um dann wiederum die Möglichkeit zu haben, in diese Ordnung sich einzufügen. Und so wird halt diese durchaus pädagogisch tradierte Norm von Passungen oder Einspuren oder sowas immer wieder überprüft, ob sie denn angemessen ist oder nicht im Anspruch der Inklusion. Und das passiert auch mit anderen Dingen, also auch mit pädagogischen Praktiken und irgendwie mit dem, was halt auch einfach da ist. Und allein mit der Möglichkeit, welchen Raum man benutzen kann, also was an baulichen Dingen da ist. Es wird immer wieder implizit verhandelt, ob das jetzt passt oder nicht. Und das ermöglicht dann natürlich viele Handlungsoptionen und Möglichkeiten und erweitert sozusagen Möglichkeiten des Handelns. Und dann gibt es mit Blick auf die zweite Orientierungsproblematik, in der es ja um das Verhältnis des pädagogischen Selbst zu anderen pädagogischen Akteur\*innen geht, in diesem Typus die Ausprägung, in der da schon eine Distanz herrscht unter den Kolleg\*innen, insofern, dass andere pädagogische Akteur\*innen als Individuum, als Individuen anerkannt werden und betrachtet werden und denen zugesprochen wird, auch spezifische Wissensbestände zu haben und ein spezifisches Können und so. Gleichzeitig gibt es aber schon auch was Kollektives, nämlich so eine geteilte Einigkeit darüber, dass man sich gegenseitig unterstützen muss. Und das ermöglicht es natürlich dann in diesem Typus zurückzugreifen auf Hilfe von anderen, sich selbst aber auch als handlungsfähig zu erleben, weil man ja auch selbst als Individuum ein spezifisches Wissen und Können hat und so Unterstützung halt, das dominierende Moment ist und selbst wenn man wahrnimmt, dass man scheitert, auf diese hoffen kann oder sich auf die Unterstützung verlassen kann. Also in einem Fall, in dem der Typus dominant ist, zeigt sich zum Beispiel in dem kollektiven Wir aus dem pädagogischen Selbst und dem Sozialarbeiter, dem zugesprochen wird, dass er ein spezifisches Wissen um den Sozialraum um das Einzugsgebiet der Schule hat, dass man sich darauf verlassen kann, dass er dieses Wissen auch anwenden kann. Gleichzeitig man aber auch OK, der ist dafür zuständig, in den familiären Nahraum des Schülers zu gehen und ich bin dann die Person, die in der Schule dieses Wissen um den familiären Nahraum nutzen kann. Und auch da zeigt sich ähnlich wie mit Blick auf die erste Orientierungsproblematik, dass das vielerlei Handlungsoptionen aufschließt und es möglich macht, das Handeln immer auch, also wir bewegen uns immer auf einer impliziten Ebene, also dass es implizit etabliert wird, dass das eigene Handeln und die Möglichkeiten und Grenzen dieses Handelns eben weniger ausgehend von dem abweichenden Schüler\*innen Verhalten erklärt wird, sondern eher von dem, was man selbst als pädagogisch Tätige in dem Erfahrungsraum der inklusiven A Grundschule machen kann und darf und auch machen muss.

### Isabel Kratz:

(32:29) und so sozusagen auch diese Grundschule zu einem Möglichkeitsraum wird. Vielen Dank. Matthias. Ich finde, dass deine Ergebnisse und auch jetzt in deiner Darstellung zeigen, wie komplex die Praxis ist und dass es mit einem für oder wider zu Inklusion oder einer Möglichkeit oder Unmöglichkeit nicht getan ist, sondern sich dieses Spannungsvolle und das Wie von Norm und Praxis, dass es sich lohnt, es anzugucken und diese Komplexität aufzuarbeiten. Und ich glaube, da hast du einen sehr wertvollen Beitrag zu geleistet.

### Matthias Olk:

(33:07) Vielen Dank, Isabel.



## Outro:

(33:09) Dieser Podcast wurde am Zentrum für Inklusionsforschung Berlin produziert. Er wird gefördert von der Hans Böckler Stiftung.

