

Merl, Thorsten

un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 210 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung ; forschung klinkhardt) - (Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2018)



Quellenangabe/ Reference:

Merl, Thorsten: un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 210 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung ; forschung klinkhardt) - (Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2018) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167572 - DOI: 10.25656/01:16757

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167572>

<https://doi.org/10.25656/01:16757>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Thorsten Merl

un/genügend fähig

**Zur Herstellung von Differenz im Unterricht
inkluisiver Schulklassen**

Merl

un/genügend fähig

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von

Axel Gehrman, Till-Sebastian Idel,

Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Thorsten Merl

un/genügend fähig

Zur Herstellung von Differenz im
Unterricht inklusiver Schulklassen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Obschon mit einer Dissertation individuelle Leistung zugeschrieben wird, gäbe es die vorliegende Studie nicht ohne die Unterstützung Anderer. Mein Dank gilt an dieser Stelle all jenen, die mir auf unterschiedlichste Weise geholfen und damit diese Studie ermöglicht haben. Danke!

Die vorliegende Studie wurde im April 2018 von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln als Dissertation unter dem Titel „Inklusion und Differenz. Zur Herstellung von Differenz in unterrichtlichen Praktiken inklusiver Schulklassen“ angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2286-2

Kurzzusammenfassung

Was geschieht in einem Unterricht, der von den Lehrkräften und der Bildungspolitik als ‚inklusiv‘ bezeichnet wird? Wie differenzieren Lehrkräfte dort? Und was bedeutet das für die Herstellung von Differenz und Ungleichheit zwischen Schüler*innen?

Die ethnographische Dissertationsstudie widmet sich dem (vermeintlich) inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I in NRW. Auf praxistheoretischer und poststrukturalistischer Grundlage wird eine zentrale unterrichtliche Differenzierung seitens der Lehrkräfte bei der Regulierung der Schüler*innen rekonstruiert: Wer den Anforderungen genügen kann, wird dahingehend reguliert, sich auch entsprechend dieser zu verhalten. Wer aber den gestellten Anforderungen nicht genügen kann, wird von diesen freigestellt und darf somit legitim abweichen. Dies zeigt sich bspw. daran, dass im Unterricht Schüler*innen, die reden, zur Ruhe ermahnt werden, zugleich aber ein Schüler anstatt für sein Reden ermahnt zu werden angeboten bekommt, den Unterricht für eine ‚Extrapause‘ verlassen zu dürfen, „wenn er nicht mehr kann“ (Zitat der Lehrkraft).

Genau durch diese Differenzierung in der Regulierung von Schüler*innen entlang von Können und Nicht-Können stellen Lehrkräfte alltäglich her, wer für den Unterricht genügend oder ungenügend fähig ist. Weil ungenügende Fähigkeiten im beobachteten Unterricht aber nicht sanktioniert werden, sondern durch die Regulierungen immer wieder als *legitime Abweichung* hervorgebracht werden (bspw. durch jene gewährte Extrapause), verwirklichen die Lehrkräfte so zugleich die schulrechtlich mit Inklusion vorgegebene dauerhafte Mitgliedschaft aller Schüler*innen der Klasse.

In der Studie wird jene rekonstruierte Differenzierung zudem mit Perspektiven der Disability Studies und Diskursen um Fähigkeit und Behinderung kontextualisiert. Hierdurch wird deutlich, dass auch im ‚inklusiven‘ Unterricht universelle Fähigkeitserwartungen bestehen und diese die Ursache der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten sind. Zugleich wird aber gerade durch die dauerhafte legitime Abweichung von den universellen Fähigkeitserwartungen performativ schulische Behinderung hergestellt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass in dieser schulischen Herstellung von Behinderung auch Bildungsungleichheit reproduziert wird: Denn zur Einschätzung ungenügender Fähigkeiten bestimmter Schüler*innen ziehen Lehrkräfte auch deren soziale Herkunft hinzu. Im Unterricht selbst wird Fähigkeit dann aber schlicht *individualistisch* zugeschrieben/hergestellt und damit der herkunftsbedingte Einfluss auf die Einschätzung der Fähigkeiten wieder ausgeblendet. Abschließend diskutiert die Studie, inwiefern die empirischen Rekonstruktionen auf eine Spezifik inklusiven Unterrichts verweisen. Auch wird diskutiert, warum der beobachtete Unterricht präskriptiven Bestimmungen von Inklusion als Ermöglichung einer *gleichberechtigten* Teilhabe nicht genügt und inwiefern dies auf schulisch und gesellschaftlich verankerte Fähigkeits- und Leistungsnormen zurückzuführen ist.

Abstract

What happens in a classroom that is called ‘inclusive’ by teachers and educational policy? How do teachers differentiate between pupils here? And what are the implications for the creation of differences between and inequality among pupils?

The ethnographic study focuses on classes in lower secondary schools in Germany, that are considered by the teachers to be inclusive. Based on practice theory and poststructuralism, a central differentiation of pupils in teachers’ regulations is analyzed: Those that are able to meet the requirements of the guidelines are expected to behave according to them. Those that can’t meet the requirements, are exempted and may legitimately deviate from the expectations. This can be observed in the classroom, for example, when pupils are told to be silent, yet one pupil is not told off for talking, but is instead given the option to leave the classroom for an ‘extra break’ if unable to behave appropriately. Through this performed differentiation teachers determine day-to-day who is able and who lacks the required abilities to comprehensively participate in the inclusive classroom. However, because pupils with ascribed insufficient abilities are not sanctioned in the observed lessons, but instead are repeatedly allowed to deviate from the still existing expectations, the teachers fulfill the right of permanent membership for all pupils in the class.

The study also contextualizes this differentiation with perspectives of the disability studies in education and discourses on dis/ability. It can thereby be shown that even in ‘inclusive’ classes universal expectations of abilities exist and are themselves a cause of the ascription of insufficient abilities. Furthermore, the long-term treatment of pupils as insufficiently able can be understood as the creation of disability.

In addition, it is shown that this creation of disability results in educational inequality: Teachers use information about the pupils’ social background to assess their abilities and may be sympathetic to them on an individual basis, however in the lessons themselves it only counts if a student is or is not able to meet the requirements; the cause for that is then irrelevant. Finally, the study discusses why the observed classes fail to satisfy pedagogical conceptions of inclusion, understood as enabling an equal participation of all pupils, and to what extent this is due to the social-based and school-based consensus on the nature of ability.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Theoretische Perspektiven auf Differenz	15
1.1 Differenz und Gleichheit: eine (Verhältnis-)Bestimmung	15
1.2 Praxeologie und Differenz	18
1.3 Differenz in (post-)strukturalistischen Ansätzen	22
1.4 Anerkennung von Differenz	30
2 Interaktionsregulation im Unterricht inklusiver Klassen:	
Gegenstandsbestimmung	41
2.1 Empirische Befunde unterrichtlicher Differenzforschung	41
2.2 Unterricht als pädagogische Differenzordnung	48
2.3 Inklusion und Unterricht in inklusiven Klassen	49
2.4 Klassenführung als Praxis der Interaktionsregulation	54
3 Praxeographische Differenzforschung	57
3.1 Praxeographie	58
3.2 Methodologische Reflexionen praxeographischer Differenzforschung	64
4 Analyseperspektiven und Forschungsprozess	69
4.1 Zur Frage nach Unterscheidungen, Differenz und Ungleichheit	69
4.2 Relationale Subjektpositionen	70
4.3 Differenz und Ungleichheit	72
4.4 Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie	74
4.5 Untersuchungsdesign und Forschungsprozess	76
5 Den Anforderungen (nicht) genügen können:	
Praktiken der Interaktionsregulation	81
5.1 Differenzierende Regulation durch Auszeiten vom Unterricht	82
5.2 Differenzierende Regulation durch Anforderungsreduktion im Unterricht	104
5.3 Gleichsetzende Regulation	110
5.4 Analyse der rekonstruierten Regulationen	115
5.5 Was die Zuschreibung von (Nicht-)Können beeinflusst:	
Zur Relationalität individueller Fähigkeiten	122
5.6 Zusammenfassung der Rekonstruktionen	131
6 Krankgeschrieben werden:	
Kontextualisierungen der rekonstruierten Praktiken	137
6.1 Zum Zusammenhang der rekonstruierten Praktiken mit den Konzepten Krankschreibung und sonderpädagogischer Förderbedarf	138
6.2 (Lern-)Behinderung als die Praktiken konstituierende Differenzkategorie	146

6.2.1	Zum Verhältnis von sonderpädagogischem Förderbedarf und (Lern-)Behinderung.....	147
6.2.2	(Lern-)Behinderung als diskursive Deutungsressource.....	152
6.2.3	(Lern-)Behinderung als erwartungsbezogene Strukturierung.....	155
6.3	Unterrichtliche Teilnahme im Modus der Krankschreibung von den universalistischen Anforderungen	157
6.3.1	Zur Subjektposition des*der krankgeschriebenen Schülers*in	158
6.3.2	Zur Norm der individuellen Handlungsfähigkeit.....	163
6.4	Zusammenfassung der Erkenntnisse.....	168
7	Differenzierende Klassenführung und inklusiver Unterricht:	
	Diskussion der Ergebnisse	173
7.1	Klassenführung in inklusiven Schulklassen.....	173
7.2	Zur Spezifik inklusiven Unterrichts: Die Möglichkeit der dauerhaften legitimen Abweichung.....	181
8	Perspektiven einer Differenzforschung inklusiven Unterrichts	191
	Literatur	195

Einleitung

Die vorliegende Studie betrachtet die unterrichtliche Steuerung der Interaktionen von Schüler*innen durch die Lehrpersonen im Hinblick auf pädagogische Differenzierung (als eine Praxis der Unterscheidung), Differenz (als ein aus der Praxis entstehendes Verhältnis unterschiedlicher Schüler*innen) und Ungleichheit (als ein Verhältnis, in dem Differenzen mit Vor- und Nachteilen einhergehen) im Kontext schulischer Inklusion in der Sekundarstufe I. Folgt man einer Stellungnahme der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, lässt sich *Inklusion* für die Erziehungswissenschaft in dreierlei Hinsicht deuten: „(a) als *bildungs- und sozialpolitischer Impuls*; (b) als *ethischer Orientierungshorizont* (...) und (c) als *Diskursangebot* für die Bündelung von Fragen der *Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation*“ (DGfE 2017: 3; Hervorhebung im Original). Stellt man diese drei Deutungsperspektiven von Inklusion in ein Verhältnis zur vorliegenden Studie, ermöglicht dies eine Verortung der analytischen Perspektive.

So hat Inklusion (a) als *bildungspolitischer Impuls* im Schulsystem des Landes Nordrhein-Westfalen dazu geführt, dass das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen zum gesetzlichen Regelfall erklärt und eine sogenannte Sonderbeschulung zur begründungsbedürftigen Ausnahme wurde (vgl. MSWB NRW 2014a). Diese schulrechtliche Regelung bildet den zentralen *Ausgangspunkt* für meine Forschung. Sie stellt die schulischen Akteur*innen vor die Anforderung, ihre Praxis den strukturellen Veränderungen entsprechend zu gestalten, also jenes *gemeinsame Lernen* im Unterricht zu realisieren. Die bildungspolitischen Maßnahmen sind für meine Arbeit also die Rahmenbedingungen, die ‚inklusive‘ Schulklassen in spezifischer Weise herstellen und damit das Forschungsfeld meiner Unterrichtsforschung konstituieren. Da Inklusion nicht lediglich als bildungspolitische Vorgabe Anforderungen an die Praxis stellt, sondern in Pädagogik und Erziehungswissenschaft auch als (b) „*ethischer Orientierungshorizont*“ thematisiert wird, nehmen die ohnehin bestehenden normativen Erwartungen an Unterricht zu (vgl. Rabenstein 2016: 234). Dies zeigt sich u. a. an Publikationen, die theoretisch präskriptiv vorgeben, wie schulische Inklusion ‚richtig‘ umgesetzt werden sollte (vgl. exemplarisch Hinz 2013; Reich 2012). Lehrpersonen stehen also neben den schulrechtlichen Vorgaben auch in zunehmendem Maße pädagogisch normativen Anforderungen gegenüber. Solche präskriptiven Bestimmungen rücken in der vorliegenden Arbeit zunächst in den Hintergrund, damit empirisch *nicht* nur betrachtet wird, inwiefern das, was idealtypisch unter Inklusion verstanden wird, in der Praxis ge- oder misslingt. Stattdessen frage ich, was überhaupt in einem Unterricht geschieht, den die schulischen Akteur*innen selbst als inklusiv bezeichnen. Wie gestaltet sich Unterricht, in dem die pädagogisch Professionellen jene *strukturellen* Vorgaben zu Inklusion umsetzen? Die Frage, was das Besondere bzw. das Spezifikum eines inklusiven Unterrichts ausmacht, wird so nicht präskriptiv, sondern rekonstruktiv zu beantworten versucht (vgl. Meseth 2011; Rabenstein 2016).

Für einen solchen rekonstruktiven Zugang fokussiert die vorliegende Studie (c) auf *Differenz* und thematisiert damit auf interaktionaler Ebene jene von der Inklusionsdebatte ebenfalls aufgeworfenen „Fragen der *Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation*“ (DGfE 2017: 3; Hervorhebung im Original). Differenzen werden dabei als in der unterrichtlichen Praxis durch pädagogische Unterscheidungen *gemachte* Differenzen zwischen Schüler*innen ver-

standen, weshalb sie auch als *Differenzkonstruktionen* bezeichnet werden. Die performativitätstheoretische Grundlegung der Arbeit erlaubt darüber hinaus zu rekonstruieren, zu wem jemand im Sinne eines Subjektivationsgeschehens *gemacht wird* und *als wer* man im Unterricht der inklusiven Schulklassen vor dem Hintergrund von sozialen Normen der Anerkennbarkeit überhaupt teilnehmen kann (vgl. Reh und Ricken 2012). Da eine differenzierte Teilnahme am Unterricht aber insbesondere aufgrund der schulischen Leistungsordnung (vgl. Rabenstein et al. 2013) gerade nicht als „egalitäre Differenz“ (Prengel 2001), sondern immer auch als Ausdruck von ungleichem Schulerfolg zu verstehen ist, thematisiert die vorliegende Studie mit der Fokussierung auf Differenz auch jene mit der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdebatte aufgeworfenen Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Das Erkenntnisinteresse besteht demnach nicht nur darin, wie Schüler*innen im Unterricht zu welchen differenten Schüler*innen *gemacht* werden, sondern auch darin, inwiefern hiermit vorteilhafte und nachteilige Positionen für den schulischen (Miss-)Erfolg einhergehen (vgl. Idel et al. 2017: 141). Darüber hinaus fokussiert die vorliegende Studie auf den überfachlichen Anforderungsbereich der Klassenführung bzw. hier in einer praxeologischen Adaption auf die *Regulation von Interaktionen*¹ durch die Lehrpersonen. Differenz im Kontext schulischer Inklusion wird deshalb nicht in Form der *fachlichen* Differenzierung bzw. Individualisierung von Lerninhalten im Unterricht betrachtet, sondern als Differenzierung im Hinblick auf die soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Meseth et al. 2011). Von Interesse ist demnach, wie das soziale Miteinander im Unterricht der inklusiven Schulklassen durch die Lehrpersonen gesteuert wird und welche Differenzierungen hierbei vorgenommen und als solche beobachtbar werden.

Damit verortet sich meine Dissertationsstudie in den Forschungsfeldern der *rekonstruktiven*, auf Beobachtung basierenden, *Unterrichtsforschung* (vgl. Fritzsche et al. 2011; Reh et al. 2011; Reh und Rabenstein 2013), der *erziehungswissenschaftlichen Differenz und Ungleichheitsforschung* (vgl. Budde 2013c; Rabenstein et al. 2013; Kleiner und Rose 2014; Tervooren et al. 2014a; Diehm et al. 2017a) und einer *empirisch reflexiven Inklusionsforschung* (vgl. Budde und Hummrich 2013; Rabenstein 2016). Aufgrund der Fokussierung auf Klassenführung und damit auf einen Anforderungsbereich *von Lehrpersonen* verortet sich die vorliegende Arbeit auch in der *Professionsforschung* und bedient sich hier strukturtheoretischer (vgl. Helsper 2004a; Oevermann 1996) sowie daran anschließender anerkennungstheoretischer Perspektiven (vgl. Ricken 2015a).

Der Zusammenhang von Differenz und der unterrichtlichen Praxis der Klassenführung ist im deutschsprachigen Kontext bisher noch keiner systematischen empirischen Analyse unterzogen worden. Erst recht liegen bezüglich des Zusammenhangs von Differenz und Klassenführung keine empirischen Erkenntnisse vor, wenn dieser auf den Kontext inklusiver Schulklassen eingegrenzt wird. Dieser Umstand lässt sich nicht nur damit erklären, dass im deutschsprachigen Kontext der Schulforschung, anders als in den USA, Klassenführung nur am Rande Beachtung findet (vgl. Helmke 2007: 44), sondern auch über forschungsparadigmatische Gründe: So wird Klassenführung im deutschsprachigen Raum vorrangig

1 Eine solche begriffliche Adaption ist nötig, weil sich die erziehungswissenschaftliche Differenzforschung vor allem praxeologischer Theorieangebote bedient (vgl. zum Überblick Göhlich et al. 2013; Tervooren et al. 2014b; Diehm et al. 2017b) und soziale Ordnungen damit *rekonstruktiv* erfasst, hingegen die auf ein quantitatives Paradigma ausgerichteten Konzepte der Klassenführung einen *normativen* Ordnungsbegriff zugrunde legen (vgl. exempl. Ophardt und Thiel 2008: 267). Weil auch solche Ordnungen, die als Unordnung erscheinen, in praxeologischer Hinsicht Ordnungen sind, spreche ich im Folgenden anstelle von Klassenführung von Praktiken der Interaktionsregulation und verwende Ordnung damit als einen deskriptiv analytischen Begriff (vgl. Schatzki 2002: 18). Vergleiche hierzu Kapitel 2.4.

entlang eines quantifizierenden Forschungsparadigmas betrachtet (vgl. exemplarisch Kunter et al. 2007), während die unterrichtliche Differenzforschung vor allem eine rekonstruktive Forschung ist (vgl. Fußnote 1). Dass bezüglich des Zusammenhangs von Differenz und Klassenführung keine Erkenntnisse vorliegen, lässt sich aber auch damit erklären, dass Klassenführung vornehmlich *funktional* als Stützfunktion des Lernens (vgl. Ophardt und Thiel 2007: 135) und zur Maximierung der aktiven Lernzeit (vgl. Helmke 2007; Bohl und Kucharz 2010: 109; Ophardt und Thiel 2013: 37) verstanden wird. Vor dem Hintergrund dieser funktionalen (Forschungs-)Perspektive auf die Steuerbarkeit des Unterrichts erscheint die Frage nach dem Zusammenhang zu Differenz zumindest auf den ersten Blick auch nicht vorrangig geboten. Wird aber bedacht, dass die unterrichtliche Praxis der Klassenführung „unter Handlungs- und Entscheidungsdruck“ (Helsper 2004b: 19) stattfindet, liegt es nahe, dass Lehrpersonen auf Differenzkonstruktionen zurückgreifen, weil eine zentrale Funktion sozialer Differenzkonstruktionen darin besteht, Komplexität zu reduzieren (vgl. Hall 1997: 234f.). Differenzkonstruktionen erlauben demnach, Regulationsentscheidungen im Unterricht subsumtiv und damit weniger komplex treffen zu können (vgl. Helsper 2007: 570). Allerdings begünstigt nicht nur jener Handlungsdruck den Rückgriff auf Differenzen, sondern auch der unterrichtliche Kontext der schulischen Inklusion bietet den Lehrpersonen bereits eine spezifische Differenzierung an. So ist die schulrechtliche Implementierung von Inklusion konstitutiv an die Differenz von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gebunden (siehe oben). Einerseits legen die schulrechtlichen Regelungen also bereits jene binäre Differenzierung der Schüler*innen nahe, andererseits wird aber in pädagogisch normativen Bestimmungen inklusiven Unterrichts der Rückgriff auf diese Differenzierung als problematische Verkürzung von Inklusion kritisiert (vgl. Werning 2014: 605ff.; Wevelsiep 2015: 569; sowie kritisch hierzu Dederich 2015b).

Wenn also Differenz bisher im Kontext von Klassenführung nur marginal einer empirischen Betrachtung unterzogen wurde, Differenzkonstruktionen aber zur unterrichtlichen Steuerung von Interaktionen im Kontext inklusiver Schulklassen naheliegen und zugleich gegenüber den pädagogisch Professionellen widersprüchliche Anforderungen bezüglich des Umgangs mit Differenz bestehen, dann lässt sich von einem Desiderat hinsichtlich unterrichtlicher Differenzforschung im Anforderungsbereich Klassenführung sprechen.

Vor diesem Hintergrund fragt die vorliegende Studie, *welche Unterscheidungen und welche damit einhergehenden Differenzen in Praktiken der Regulation von Interaktionen im Unterricht inklusiver Klassen hervorgebracht werden und welche Funktion die Differenzierung für die Regulierung des Miteinanders im Unterricht übernimmt.*

Diese übergeordnete Fragestellung gilt als *praxeologischer Ausgangspunkt* der vorliegenden Studie. Weil aber darüber hinausgehend unterrichtliche Praxis und darin implizierte Differenz nicht lediglich als situative Differenzherstellung, sondern auch als mit bestehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verknüpfte Praxis verstanden wird, bedient sich die Studie nicht nur praxeologischer, sondern auch poststrukturalistischer und anerkenntnistheoretischer Perspektiven. In Anlehnung an forschungsheuristische Reflexionen von Reckwitz (2016a: 33) sowie von Reh und Ricken (2012) werden Praktiken als mit *Diskursen* und *Subjektivierungen* zusammenhängend verstanden und aus diesem Grund auch in den Analysen in einen solchen Zusammenhang gestellt. Dementsprechend fragt die vorliegende Studie auch danach, *welche diskursiven Bezüge in den unterrichtlichen Regulationspraktiken der inklusiven Klassen als relevante Repräsentationen von Differenz (i. S. der Repräsentation von etwas als etwas spezifisch Differentem) fungieren.* Dies ermöglicht vor allem unterrichtliche Dif-

ferenzkonstruktionen auch als Ausdruck der Reproduktion bestehender sozialstruktureller Differenzkategorien wie beispielsweise Klasse oder Behinderung zu analysieren.

Die Perspektive auf unterrichtliche Praktiken als Vollzug eines Subjektivationsgeschehens ermöglicht darüber hinaus zu fragen, *welche regelhaften und relationalen Subjektpositionen – verstanden als Möglichkeit, als jemand Bestimmtes am Unterricht teilnehmen und damit jemand Bestimmtes sein zu können – durch den Vollzug der Regulationspraktiken im Unterricht der inklusiven Klassen hervorgebracht werden.* Darauf aufbauend wird danach gefragt, *inwiefern die differenten Subjektpositionen – vor dem Hintergrund der diskursiven Bezüge und dem Verständnis von Unterricht als Ordnung, die im Kern eine Leistungsordnung darstellt – auch als Ausdruck einer im Unterricht praktisch hergestellten (sozialen) Ungleichheitsordnung zu verstehen sind.* Eine solche analytische Erweiterung des praxeologischen Ausgangspunkts erlaubt es, auf interaktionaler Ebene Differenz auch als situierte Herstellung von Ungleichheit zu erforschen und somit jene für die erziehungswissenschaftliche Inklusionsdebatte zentrale Fragen nach Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit empirisch zu erhellen (vgl. DGfE 2017: 3).

Der Aufbau der vorliegenden Studie gliedert sich deshalb wie folgt: In den theoretischen Grundlegungen des *Kapitel 1* wird der für die Arbeit zentrale Begriff der Differenz zunächst über eine Verhältnisbestimmung zu den Begriffen der Gleichheit und Singularität eingeführt (1.1). Es folgt eine sozialtheoretische Verortung (1.2), zum einen in der Ethnomethodologie (vgl. Garfinkel 1967) und dem Konzept des *doing difference* (vgl. West und Fenstermaker 1995; Fenstermaker und West 2001) und zum anderen in der Praxistheorie nach Schatzki (1996, 2001a, 2001b, 2002) und Reckwitz (2003). Aufgrund der darin dargelegten Begrenztheit praxeologischer Differenzforschung gründet die vorliegende Studie darüber hinaus auf (post-)strukturalistischen Ansätzen (1.3), die insbesondere im Anschluss an Butler (1997a, 2001b, 2003, 2006, 2011) dargelegt werden. Es folgen zwei erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit Differenz (1.4). Dies geschieht zunächst in Bezug auf die im Zuge von schulischer Inklusion geführte Diskussion über die Dekategorisierung von Differenz. Daran anschließend folgt eine Perspektive auf die pädagogische Anerkennung von Differenz.

Für die Gegenstandsbestimmung in *Kapitel 2* werden zunächst die empirischen Befunde unterrichtlicher Differenzforschung wiedergegeben und auf dieser Basis Forschungsdesiderate einer unterrichtlichen Differenzforschung im Kontext schulischer Inklusion formuliert (2.1). Auf den praxeologischen Verortungen und dem Forschungsstand aufbauend, wird das der Studie zugrundeliegende Verständnis von Unterricht dargelegt und in Anlehnung an Reh et al. (2011) als *pädagogische Differenzordnung* bestimmt (2.2). In den anschließenden Reflexionen zur gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Inklusion werde ich meinen Gegenstand als *Unterricht in inklusiven Schulklassen* bestimmen und damit zunächst von inklusivem Unterricht abgrenzen (2.3). Daraufhin folgt die praxeologische Bestimmung von Klassenführung als unterrichtliche Praktiken der Interaktionsregulation (2.4.) *Kapitel 3* begründet den Forschungszugang methodologisch als eine auf teilnehmender Beobachtung beruhende *Praxeographie*. Damit grenze ich mich insofern vom Begriff der Ethnographie ab, als in meiner Studie nicht Ethnien, sondern Praktiken die zentrale Untersuchungseinheit bilden (3.1). Es folgen methodologische Reflexionen zu zentralen Herausforderungen der Erforschung von Differenz mittels Beobachtungen (3.2).

Kapitel 4 formuliert die auf den vorangegangenen Überlegungen beruhende Fragestellung der vorliegenden Studie (4.1) sowie heuristische Analyseperspektiven meiner Arbeit. Neben jenem praxeographischen Zugang zu Differenz werde ich aufzeigen, wie Differenzherstellung

als Hervorbringung relationaler Subjektpositionen rekonstruiert werden kann (4.2) und wie es möglich ist, anhand der Kontextualisierung situativer Praktiken Aussagen zur Reproduktion von Bildungsungleichheit in den unterrichtlichen Praktiken zu treffen (4.3). Darüber hinaus wird beschrieben, inwiefern sich der Forschungsprozess und die Datenauswertung der vorliegenden Studie an die *Grounded Theory Methodologie* anlehnen (4.4). Das Kapitel schließt mit der Beschreibung des vollzogenen Forschungsprozesses und der beobachteten Schulen sowie Schulklassen (4.5).

Den theoretischen und methodologischen Reflexionen folgend nehmen die empirischen Rekonstruktionen des *Kapitel 5* zunächst eine pädagogische Differenzierung der Lehrpersonen in den Praktiken der Interaktionsregulation in den Blick: Über den kontrastiven Vergleich zweier Auszeitpraktiken wird dargelegt, wie Lehrpersonen in der Differenzierung der Regulationspraxis Schüler*innen zuschreiben, ob diese den gestellten unterrichtlichen Anforderungen genügen können oder dies nicht können und deshalb vom Unterricht freigestellt werden (5.1). Die so rekonstruierte Differenzierung in *Können* und *Nicht-Können* wird darauf aufbauend anhand verschiedener Regulationspraktiken dargelegt und durch weitere kontrastive Vergleiche ausgearbeitet (5.2). Als maximaler Kontrast zu jener differenzierenden Regulation entlang von *Können* und *Nicht-Können* folgt die Rekonstruktion einer *gleichsetzenden* unterrichtlichen Regulationspraxis (5.3). Die anschließende analytische Zwischenbetrachtung zeigt auf, dass Lehrpersonen Schüler*innen in differenzierenden Regulationspraktiken genügende bzw. ungenügende Leistungs- und Handlungsfähigkeit zuschreiben und so jene *Fähigkeitsdifferenz* zwischen den Schüler*innen performativ hervorbringen (5.4). Da demnach die Zuschreibung individueller Leistungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen das zentrale Kriterium der Differenzierung der Interaktionsregulationen im Unterricht darstellt, rekonstruiert das folgende Kapitel (subjektexterne) Faktoren, die das Zustandekommen dieser Zuschreibung von Fähigkeiten beeinflussen (5.5). Eine Zusammenfassung der Rekonstruktionen schließt das Kapitel ab (5.6).

Auf Basis der so erarbeiteten praxeologischen Ausgangsperspektive auf Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Differenzierungen folgen in *Kapitel 6* Kontextualisierungen der Praktiken, die es ermöglichen, einen Zusammenhang der situativen Zuschreibung genügender bzw. ungenügender Fähigkeiten zu der schulischen Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs – dessen Beantragung von den Lehrpersonen als *Krankschreibung* bezeichnet wird – herauszuarbeiten. Gezeigt wird, dass ein Zusammenhang zu den Praktiken besteht, obwohl Lehrpersonen ihre praktischen Differenzierungen keinesfalls exakt entlang der Differenz von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausrichten (6.1). Analysiert wird darauf aufbauend (6.2), dass und wie die Differenzkategorie (Lern-) Behinderung, die einem sonderpädagogischen Förderbedarf zentral zugrunde liegt (6.2.1), als *diskursive Deutungsressource* die unterrichtlichen Differenzierungen konstituiert (6.2.2) und die Erwartungen der Lehrpersonen gegenüber den Fähigkeiten der Schüler*innen strukturiert (6.2.3). Auf Basis dieser Analysen lässt sich darlegen, dass durch die differenzierenden unterrichtlichen Regulationspraktiken bestimmte Schüler*innen (sowohl dauerhaft als auch vorübergehend) am Unterricht *im Modus einer Krankschreibung* teilnehmen, weil sie von (Teilen der) unterrichtlichen Anforderungen auf Basis der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten *freigestellt* werden (6.3). Die so durch die Regulationen hergestellte *legitim abweichende Teilnahme* bringt die *Subjektposition* des*der krankgeschriebenen Schüler*in in der unterrichtlichen Ordnung inklusiver Schulklassen hervor: Schüler*innen können auf der Basis der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten am Unterricht unter reduzierten Anfor-

derungen *legitim abweichend* teilnehmen. Aufgrund des Zusammenhangs dieser praktischen unterrichtlichen *Krankschreibung* zur Kategorie der (Lern-)Behinderung (re-)produziert die *dauerhafte Teilnahme im Modus der Krankschreibung* zugleich *performativ (Lern-)Behinderung* (6.3.1). Dabei lässt sich diese Praxis nur vor dem Hintergrund impliziter Fähigkeitserwartungen an Schüler*innen umfassend verstehen, weil diese impliziten Erwartungen eine ursächliche Bedingung für jene ‚eigentlichen‘ unterrichtlichen Anforderungen und damit für die Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten sind (6.3.2). Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und auf quantitative Befunde bezüglich der Reproduktion von Bildungsungleichheit durch die sozial selektive Zuschreibung von Lernbehinderung bezogen (6.4).

Die Diskussion der Ergebnisse in *Kapitel 7* der Studie fokussiert abschließend auf zwei Aspekte: Zunächst werden die Erträge der Studie für eine theoretische Erweiterung bestehender Konzipierungen von Klassenführung diskutiert (7.1). Als zweiter Aspekt folgt eine empirisch fundierte Bestimmung der Spezifik eines inklusiven Unterrichts. Diese Spezifik wird zudem mit bestehenden präskriptiven Konzeptionen inklusiven Unterrichts verglichen (7.2).

Die Arbeit endet mit weiterführenden Forschungsperspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsforschung im Kontext eines Unterrichts mit inklusivem Anspruch (8).

1 Theoretische Perspektiven auf Differenz

Das erste Kapitel der vorliegenden Studie diskutiert Differenz in sozialtheoretischer und in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht. Kapitel 1.1 bietet zunächst einen Überblick über das Theorem der Differenz und weitere zentrale Grundbegriffe der Arbeit. Hierfür wird auch das Verhältnis von Differenz zu Gleichheit und Singularität bestimmt. Die folgenden Kapitel 1.2 und 1.3 führen dann in zwei für die Differenzforschung zentrale sozialtheoretische Grundlagen ein. Dabei wird jeweils aufgezeigt, wie Differenz theoretisch verstanden wird und welche Perspektive dies für die empirische Erforschung von Differenz bietet. Damit schließt die vorliegende Arbeit an Bestrebungen an, *Praxistheorien* mit Theorien des *Poststrukturalismus* zu synthetisieren (vgl. Balzer und Bergner 2012; Hillebrandt 2016; Moebius und Reckwitz 2008; Wrana 2014; Reckwitz 2016a, 2016b, 2016c; Kuhn 2013; Fritzsche 2001; Machold 2015). Mit Reckwitz verstehe ich eine solche synthetisierende theoretische Grundlegung als im „Kern praxeologisch ausgerichtet“ (Reckwitz 2016a: 33) und um poststrukturalistische Positionen angereichert.²

Neben der Darlegung der beiden für die Arbeit zentralen sozialtheoretischen Perspektiven auf Differenz werden dann in Kapitel 1.4 zwei erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den möglichen pädagogischen Umgang mit Differenz eingenommen.

1.1 Differenz und Gleichheit: eine (Verhältnis-)Bestimmung

Differenz bedeutet zunächst einmal, dass etwas verschieden zu etwas Anderem ist; mathematisch ausgedrückt: $a \neq b$ oder $a > b$. In diesem grundlegenden Verständnis ist jegliche Wahrnehmung von etwas oder jegliches Denken über etwas bereits auf Unterscheidung und damit auf Differenz angewiesen. Etwas kann nur dann als etwas Bestimmtes erscheinen oder gedacht werden, wenn es zugleich etwas Anderes nicht ist, das heißt, different zu etwas Anderem ist. Kulturelle Phänomene bestehen aus Unterscheidungen (vgl. Hirschauer 2014: 170) und ohne Differenzen wäre Bedeutung undenkbar: „difference‘ signifies. It carries a message“ (Hall 1997: 235). Ein einzelnes Element kann folglich für sich alleine genommen nicht als different bzw. verschieden bezeichnet werden. Differenz ist demnach kein eigenständiger Status, sondern nur etwas, das aus der Operation des Vergleichens resultiert. Insofern lässt sich Differenz genauer als *relative* Differenz begreifen (vgl. Dederich 2013: 42ff.; Ricken und Reh 2014).

Die Operation des Vergleichs geschieht dabei immer vor dem Hintergrund eines Vergleichshorizonts, welcher auch als *tertium comparationis* bezeichnet wird: Etwas ist different zu etwas Anderem, im Hinblick auf eine Gemeinsamkeit. Die hervorbringende Feststellung, dass etwas different zu etwas Anderem ist, konstruiert daher auch eine Gleichheit, bezüglich der überhaupt erst von Differenz gesprochen werden kann (vgl. Prengel 2001: 95; Ricken und Reh 2014: 27; Budde 2015a: 24).

² Die hier vorgenommene Trennung von Praxistheorien und poststrukturalistischen Überlegungen ist dabei nicht als trennscharf zu verstehen. Vielmehr sind auch aus poststrukturalistischer Perspektive spezifische Beiträge für eine praxistheoretische Perspektive hervorgegangen. So sind beispielsweise die Theorie der performativen Praxis von Butler (1997a, 2006) oder die britischen Cultural Studies (vgl. Hall 2000; Marchart 2008; Mecheril und Witsch 2006) in beiden Theorieangeboten zu verorten.

Es ist diese Beziehung, wonach Verschiedenheit immer auf etwas Gemeinsames verweist, die zu der Argumentation führt, genau in der Unterschiedlichkeit aller Individuen sei deren Gleichheit begründet. Diese Argumentation findet sich pointiert beispielsweise in jener Figur wieder, die Prengel (2001) als „egalitäre Differenz“ bezeichnet. Zugleich steckt im Zusammenspiel von Vergleichshorizont und Differenz ein impliziter Schematismus eines Allgemeinen und eines davon abgrenzbaren Besonderen: Vor dem Hintergrund des Allgemeinen lässt sich das je Besondere in Differenz zueinander denken. Ebenso ist in der Figur des *tertium comparationis*, zumindest potenziell, die Annahme verborgen, dass ein solches Gemeinsames der Differenz bzw. der Operation des Differenzierens vorausgeht, demnach also existiert und die Differenz zuallererst begründet. Diesbezüglich haben jedoch Theorien zur Postmoderne darauf hingewiesen, dass gerade eine solche Gemeinsamkeit bzw. ein Universalismus, die/der in der Lage wäre Differentes zu fundieren, nicht existiert. Mit dem Begriff des *Widerstreits* verweist Lyotard (1989, 1990) deshalb darauf, dass verschiedene lokale Wahrheiten nebeneinander existieren und keine von diesen alleinige Gültigkeit beanspruchen kann. Ebenso wenig lassen sich diese lokalen Wahrheiten im Sinne der Inkommensurabilität in einem abstrakten Allgemeinen auflösen. Ohne an dieser Stelle schon ausführlicher auf die philosophischen und sozialtheoretischen Grundlagen eingehen zu wollen, folgt aus diesen Überlegungen, dass ebenso wie die Hervorbringung der Differenz durch die vergleichende Unterscheidung auch die Hervorbringung des Gemeinsamen als eine konstruierte und vermeintliche Gemeinsamkeit verstanden werden kann: „Der Vergleich bringt bereits den ersten Gewaltakt mit sich: die Mißachtung der Einzigkeit“ (Bauman 1999: 91f.). Anhand der theoretischen Impulse der Postmoderne entsteht demnach ein Verständnis von Differenz als *radikale Pluralität* bzw. radikale Differenz (vgl. Mecheril und Vorrink 2014: 95), demzufolge sich Differenzen auf keine zugrundeliegende Gemeinsamkeit zurückführen lassen.

„Differenztheoretisch denken heißt daher nicht nur, Unterscheidungen zu treffen und Unterschiede festzustellen, sondern auch, seinerseits keinen festen Ursprung identifizieren, keinen archimedischen Punkt einnehmen zu können und insofern permanent an Differenzen sich verwiesen zu sehen. Das eine ist aber ohne das andere wohl nicht zu haben, weil relative Differenz notwendigerweise mit radikaler Differenz verknüpft ist“ (Ricken und Reh 2014: 28).

Budde (2015a) verweist vor dem Hintergrund des hier beschriebenen Zusammenhangs von relativer Differenz, radikaler Differenz und Gleichheit darauf, dass Differenzkonstruktionen nur dann in ihrer Relationalität angemessen erfasst werden können, wenn diese Trias als antinomischer Verweisungszusammenhang begriffen wird: „Allgemeines, Differentes und Singuläres (oder eben Universalität, Differenz und Individualität) verweisen unentrinnbar aufeinander“ (ebd.: 30). Dieser Verweisungszusammenhang ist antinomisch, da alle drei Ausdrucksgestalten für sich Gültigkeit beanspruchen können, sich aber in ihrer Relation zueinander widersprechen (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund, dass Differenzen ein konstitutives Element der Entstehung von Bedeutung sind, stellt sich für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften die Frage, wie welche Differenzen in bestimmten Feldern zu bestimmten Zeiten relevant werden und welche (symbolischen) Ausschlüsse damit produziert werden. Anders formuliert: Wenn Differenzen eine Ordnungsfunktion haben, wirft das die Frage auf, welche Ordnungen hervorgebracht werden und welche Funktion welche Differenzen in solchen Ordnungen übernehmen. Hall konstatiert in diesem Sinne eine grundlegende Ambivalenz der Funktion von Differenz:

„It is both necessary for the production of meaning, the formation of language and culture, for social identities and a subjective sense of the self (...) and at the same time, it is threatening, a site of danger, of negative feelings, of splitting, hostility and aggression towards the ‘Other‘“ (Hall 1997: 238).

Auf Basis der bis hier vorgenommenen ersten Hinführung erscheint mir die Unterscheidung der Begriffe (soziale) *Differenz*, *Kategorie* und (soziale) *Differenzkategorie* notwendig:

Differenz bezeichnet die Unterscheidung und damit Relationierung mindestens zweier Begriffe vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Vergleichshorizonts (vgl. Ricken und Reh 2014: 26). Da ich Phänomene von Differenz in den Blick nehme, die sich auf Unterscheidungen zwischen Menschen beziehen, spreche ich von *sozialer* Differenz.

Kategorien sind Klassen von Objekten, denen zugeschrieben wird, dass sie gemeinsamen Bedingungen genügen. Kategorien fassen demnach Unterschiedliches im Hinblick auf eine (vermeintliche) Gemeinsamkeit zusammen. Sie „verdichten maßgebende Hinsichten, sie lassen Gegenstände in bestimmter räumlicher, zeitlicher, quantitativer oder qualitativer Beleuchtung erscheinen“ (Gamm 1997: 38). Soziale Differenzkategorien³ sind so die jeweiligen Begriffe, die einer Unterscheidung zugeschrieben werden und Individuen unter diesen Begriffen subsumieren. Sie schließen sich wechselseitig als different zueinander aus. Ein Beispiel hierfür wären die Geschlechterkategorien weiblich, trans*, inter* oder männlich. Der in einer Unterscheidung hervorgebrachte Vergleichshorizont, jenes *tertium comparationis*, ist selbst auch eine Kategorie, da auch dieser Vergleichshorizont verschiedene Individuen und gegebenenfalls Unter-Kategorien subsumiert. Anknüpfend an das genannte Beispiel ist demnach auch der Begriff Geschlecht eine soziale Differenzkategorie (vgl. Lutz 2001).⁴

Den Terminus *Ungleichheit* verstehe ich, in Anlehnung an die Verwendung in Theorien sozialer Ungleichheit, wie folgt:

„Wir sprechen immer dann von *sozialer Ungleichheit*, wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga et al. 2009: 15, Hervorhebung im Original).

Mit dem Begriff soziale Ungleichheit rekurriere ich demnach auf die Sozialstruktur. Den Begriff Ungleichheit nutze ich auf der Ebene von Interaktionen (Mikroebene) als expliziten Ausdruck für die Benennung hierarchischer bzw. vorteil- und nachteilhafter Unterschiede in Interaktionen.

3 Hirschauer (2014) spricht von „Humankategorisierungen“. Diesen Begriff verstehe ich als synonym zu meiner Konzipierung des Begriffs der *sozialen Differenzkategorien*.

4 Insbesondere in pädagogischen Konzepten werden neben dem Differenzbegriff vor allem auch der Begriff Heterogenität (Koller 2014; Koller et al. 2014) aber auch Vielfalt und Ungleichheit verwendet. Erziehungswissenschaftliche Arbeiten verstehen Heterogenität in Abgrenzung zu Differenz wie folgt: Heterogenität verbindet in etymologischer Perspektive die Elemente *héteros* (anders) sowie *génos* (Klasse/Art) (vgl. Walgenbach 2014: 23) und bezeichnet demnach eine *Andersartigkeit*, also eine Verschiedenheit, die auf eine unterschiedliche Abstammung zurückzuführen ist. Demnach impliziert der Heterogenitätsbegriff ontologisierende Vorstellungen (vgl. Mecheril und Vorrink 2014: 108). An verschiedenen Stellen wird ihm zudem ein affirmativer Impetus zugeschrieben, der Differenzen unkritisch bejaht (vgl. Gomolla 2014; Rose 2014; Budde 2015b: 122ff.). Dieser affirmative Impetus findet sich auch in der Verwendung des Begriffs *Vielfalt*. Das Postulat „Vielfalt tut gut“, wie es beispielsweise vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend verwendet wird, macht dies deutlich. Der Differenzbegriff, so wie ich ihn verwende, impliziert keine solche affirmative oder normative Perspektive. Aus diesen Gründen finden die Begriffe Heterogenität und Vielfalt in meiner Arbeit nur dann Verwendung, wenn ich mich auf Konzepte beziehe, die mit diesen arbeiten. In meinen Analysen verzichte ich auf ihre Verwendung.

Ich habe nun eine erste begriffliche Verortung vorgenommen, die Differenz als Ergebnis einer Unterscheidung begreift und die zugleich in einem Zusammenhang sowohl zu Gleichheit als auch zu Singularität bzw. radikaler Differenz steht. Darüber hinaus wurden die für die weitere Darstellung zentralen Begriffe bestimmt. Hierauf aufbauend folgt nun eine vertiefende Präzisierung im Hinblick auf die für mein Forschungsinteresse zentralen sozialtheoretischen Bestimmungen. Das Ziel dieser Präzisierung ist einerseits eine sozialtheoretische Grundlegung und andererseits eine gegenstandstheoretische Bestimmung von Differenz.

1.2 Praxeologie und Differenz

Wenn im Folgenden von praxistheoretischen Perspektiven im Plural gesprochen wird, soll damit dem Umstand Rechnung getragen werden, dass es sich hierbei nicht um *eine* elaborierte Theorie handelt, sondern um verschiedene theoretische Ansätze, die eine ähnliche Perspektive auf das Handeln und das Soziale einnehmen (vgl. Reckwitz 2003: 283f.). Als eine erste Grundlegung werde ich hierfür die praxeologische Perspektive der Ethnomethodologie auf das *doing difference* darlegen. Darauf aufbauend werde ich die sozialtheoretischen Bestimmungen einer Theorie sozialer Praktiken von Schatzki (1996, 2002, 2010, 2012; Schatzki et al. 2001) sowie von Reckwitz (2003) darlegen, weil diese eine synthetisierende Perspektive auf unterschiedliche Praxistheorien anbieten. Dieser zusammenführenden Perspektive zufolge soll die Theorie sozialer Praktiken „nicht wie ein Feld miteinander konkurrierender Theorien, sondern als eine sozialtheoretische Perspektive behandelt werden, welche die einzelnen Autoren übergreift“ (ebd.: 284).⁵

Für die empirische Erforschung von Differenz sind vor allem Arbeiten im Anschluss an die auf Garfinkel (1967) zurückgehende Ethnomethodologie relevant. Die Bezeichnung Ethnomethodologie drückt bereits den Untersuchungsgegenstand selbst aus: die „(empirische) Rekonstruktion derjenigen Methoden, mit denen die Mitglieder einer Gesellschaft in ihren (alltäglichen) Handlungen die Wirklichkeit hervorbringen, in der sie handeln“ (Meuser 2011: 53). Die Perspektive darauf, wie Wirklichkeit durch Handlungen hervorgebracht wird, drückt sich auch in dem (an die Ethnomethodologie) anschließenden Konzept des *doing difference* bzw. zeitlich zuvor des *doing gender* aus (vgl. Fenstermaker und West 2001; West und Fenstermaker 1995; West und Zimmerman 1987). Die Autor*innen verstehen Differenz als „ongoing (...) situated accomplishments“ (West und Fenstermaker 1995: 30), also als etwas, das wiederholt vollzogen und zugleich hervorgebracht (accomplished) wird. Ein solches Verständnis von Gender bzw. Differenz verschiebt die Perspektive der Forschung: In den Blick geraten nicht „matters internal to the individual“ (West und Zimmerman 1987: 126), sondern gemachte Differenz (i. S. v. etwas vollziehen und dadurch herstellen). Nicht die vermeintlich vorhandenen Unterschiede werden betrachtet, sondern die gemachten Unterscheidungen. In genau diesem Sinne lässt sich der Ansatz des *doing difference* auch als *sozialkonstruktivistisch* bezeichnen. Die Möglichkeit ontologischer Bestimmungen solcher Differenzen wird damit allerdings nicht vollständig geleugnet (vgl. Diehm et al. 2013: 30). Dies verweist auf einen grundlegenden Unterschied zwischen sozialkonstruktivistischen und poststrukturi-

⁵ Wer als Theoretiker*in einer Soziologie der Praxis bzw. einer Praxistheorie gilt, ist dabei umstritten. Vergleiche hierzu einerseits die Überlegungen von Reckwitz (2003), andererseits die kritische Perspektive hierauf von Hillebrandt (2014: 13).

realistischen Differenzüberlegungen. Letztere, insbesondere bei Derrida, dekonstruieren ontologische Bestimmungen und befragen die grundsätzliche Möglichkeit dieser Bestimmungen.⁶ Das Konzept des *doing difference* nimmt als analytische Einheit Situationen und die situative Produktion von Differenz in den Blick (vgl. ebd.: 35f.). Eine solche Perspektive blendet zugleich sozialstrukturelle Phänomene und Mechanismen, die vor- bzw. übersituativ wirkmächtig sind, aus. Obwohl Fenstermaker und West (2001) konstatieren, dass ein situativer Vollzug immer auch in einem Zusammenhang zu sozialstruktureller Differenz steht, wird das Theorem des *doing difference* diesem Anspruch in methodologischer Hinsicht nicht gerecht. In der Kritik stehen deshalb die Nichtbeachtung vorsituativer sozialstruktureller Positionierungen und die fehlende Beachtung von Historizität (vgl. Kubisch 2008: 42), die mit einer entkontextualisierten Betrachtung von Situationen einhergehen (vgl. Diehm et al. 2013: 35f.; Kuhn 2013: 63ff.). Kuhn (ebd.) formuliert zudem kritisch, dass mit der ethnomethodologischen Zurückhaltung gegenüber Konzepten wie Macht und sozialer Ungleichheit auch ein Mangel an politischer Ambitioniertheit einhergehe. Pointiert zusammengefasst: Das Konzept des *doing difference* ermöglicht die detaillierte Betrachtung situativer Differenzproduktionen, verliert genau dabei aber tendenziell deren Kontext aus dem Blick.

Ich werde nun auf die synthetisierende Perspektive einer Theorie sozialer Praktiken nach Schatzki und hieran anschließende Bezüge von Reckwitz eingehen. Als Ausgangspunkt für die Darlegung jener sozialtheoretischen Perspektive bietet es sich an, den Ort bzw. das Verständnis des Sozialen darzulegen: Das Soziale wird in Praktiken verortet. Eine soziale Praktik versteht Schatzki als „arrays of activity“ (Schatzki 2001a: 11) bzw. als „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996: 89). Aus dieser Bestimmung folgt für Schatzki auch, dass keine Sozialität außerhalb von Praktiken existiert. Weil die verschiedenen Aktivitäten von unterschiedlichen Personen vollzogen werden können, werden sie auch als „collective action“ (Barnes 2001: 32) verstanden. Dabei sind die verschiedenen „doings or sayings“ einer Praktik „linked‘ by practical understanding“ (Schatzki 2002: 78). Es ist diese Verknüpfung von Aktivitäten, die Ausdruck der Sozialität von Praktiken ist und dazu führt, dass Praktiken als die kleinste Einheit des Sozialen gelten (vgl. Reckwitz 2016a: 36). Das der Verknüpfung von Aktivitäten zugrunde liegende „practical understanding“ (Schatzki 2002: 78) wird auch als implizites, praktisches Wissen verstanden. Dementsprechend ist Wissen nicht „als Bestandteil und Eigenschaften [sic] von *Personen*, sondern immer nur in *Zuordnung zu einer Praktik* zu verstehen und zu rekonstruieren“ (Reckwitz 2003: 292). Es ist ein praktisches Wissen im Sinne eines ‚Know-how‘ und kein explizierbares Aussagewissen im Sinne eines ‚Knowing-that‘.⁷ Ein solches implizites Know-how wird praxistheoretisch als Bestandteil und zugleich Ergebnis der Praktiken verstanden und nicht als ein Wissen individueller Akteur*innen, das den Praktiken vorausgeht und unabhängig von diesen besteht. Es handelt sich demnach um ein durch und in Praktiken *inkorporiertes* und vollzogenes Wissen, dessen Mobilisierung als eine körperlich-leibliche zu verstehen ist. Für diese Mobilisierung ist die Fähigkeit zur Explikation des Wissens nicht notwendig. Akteur*innen müssen dieses implizite Wissen allerdings inkorporiert haben, um als kompetente Akteur*innen Aktivitä-

6 Vergleiche hierzu die Überlegungen des Kapitels 1.3.

7 Die von Mannheim vorgenommene Unterscheidung in konjunktives und kommunikatives Wissen lässt sich als äquivalent verstehen. Mit kommunikativem Wissen beschreibt Mannheim ein Wissen, das expliziert zugänglich und begrifflich verfasst ist. Dieses grenzt er ab von einem Wissen, das vornehmlich handlungspraktisch ist und nicht notwendigerweise begrifflich dargelegt werden kann (vgl. Mannheim 1980: 206ff.).

ten hervorbringen zu können, die als Bestandteil bestimmter sozialer Praktiken verstanden werden.

Praktiken werden performativ, vermittelt durch die menschlichen Körper, hervorgebracht, weshalb sie immer auch eine materiale Dimension besitzen. Sie sind deshalb sichtbar und so auch für die rekonstruktive Forschung zugänglich. Darüber hinaus werden neben den die Praktiken vollziehenden Körpern „auch Artefakte als Handlungsträger und Mitwirkende an Praktiken“ (Schmidt 2012: 63) verstanden. Artefakte sind Gussformen des Sozialen, welche die soziale Welt kokonstituieren. Als die Praktiken potenziell „stabilisierende Ankerpunkte“ (ebd.) sind sie Träger von Bedeutung, sozialen Regeln und Zweckmäßigkeiten (z. B. Straßenschilder), die zugleich erst aus dem Vollzug von Praktiken hervorgehen. Entsprechend legen Artefakte bestimmte Verwendungsweisen nahe und sind darüber hinaus für den Vollzug bestimmter Praktiken konstitutiv (vgl. Rabenstein 2018). Dabei determinieren Artefakte zwar nicht, *wie* mit ihnen umgegangen wird, sie erschweren aber zumindest tendenziell eine unorthodoxe Gebrauchsweise. Das bedeutet, Artefakte machen es wahrscheinlicher, dass sich soziale Praktiken, die in Verbindung mit Artefakten hervorgebracht werden, in ähnlicher Weise reproduzieren. Dementsprechend leisten sie einen Beitrag zur sozialen Ordnungsbildung. Im Gegensatz zu den Teilnehmenden von Praktiken leisten Artefakte allerdings selbst keinen eigenständigen Beitrag dazu, ein Geschehen als ein bestimmtes Geschehen zu identifizieren und als sinnhaft zu verwirklichen (vgl. Schmidt 2012: 62ff. sowie in methodologischer Hinsicht Rabenstein 2018).

Ein spezifischer Zusammenhang sozialer Praktiken wird als soziale Ordnung bezeichnet: „Order is the hanging together of things, the existence of nexuses“ (Schatzki 2002: 18). Soziale Ordnungen sind deshalb „arrangements of entities through and amid which human existence transpires, in which the entities involved relate, occupy positions, and enjoy meanings“ (ebd.: 24). Eine soziale Ordnung zu beschreiben bedeutet demnach, die Art der Anordnung von Entitäten und damit die Relationen und Zusammenhänge eines bestimmten Feldes zu beschreiben. ‚Disorder‘ bzw. Unordnung ist deshalb keine im normativen Sinne unordentliche Ordnung oder Instabilität einer Ordnung, sondern wäre ein Zustand der Isolation, in dem keine Relationen bestehen würden (vgl. hierzu auch Kap. 2.4).

Sowohl die Bestimmung des impliziten Wissens, das sich in den Körpern materialisiert, als auch die Funktion von Artefakten als situativ überdauernde Träger von Regeln und Zweckmäßigkeiten legen zumindest tendenziell die Kontinuität von Praktiken und damit auch von sozialen Ordnungen nahe (vgl. Reckwitz 2004: 44). Inwiefern jedoch solche sozialen An-Ordnungen aufgrund sich wiederholender Praktiken eine zeitliche Stabilität aufweisen oder sich ständig wandeln, ist in praxistheoretischer Perspektive eine empirisch zu beantwortende Frage (vgl. Schatzki 2002: 24). Anhand der im weiteren Verlauf (vgl. Kap. 1.3) hinzukommenden poststrukturalistischen Überlegungen lässt sich diese für Differenzforschungen zentrale Frage nach Reproduktion oder Subversion spezifischer Ordnungen genauer betrachten.

Soziale Ordnungen, verstanden als An-Ordnungen unterschiedlicher Entitäten, implizieren im praxistheoretischen Verständnis nun auch Positionen, die nur in Relation zu anderen Positionen bestehen können: „Position’, in short, is an abstract term denoting where an entity fits in a nexus“ (ebd.: 19). Für die Erforschung sozialer Differenz ist dies insofern von besonderer Relevanz, als die Rekonstruktion von Praktiken und Ordnungen Aussagen über die Hervorbringung relationaler sozialer Positionen – hier verstanden als Positionierungen von Individuen – ermöglicht, die wiederum Ausdruck der Hervorbringung sozialer

Differenzen sind: „As elements of the arrangement, these entities also possess identities (who someone is)“ (Schatzki 2001b: 51). Für eine praxeologische Differenzforschung folgt daraus die zentrale Perspektive, relationale Differenz-Positionen in spezifischen sozialen Ordnungen zu rekonstruieren.⁸

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Differenz praxistheoretisch in sozialen Praktiken und spezifischen Ordnungen vollzogen und hervorgebracht wird. Insofern ist die hier auf Schatzki aufbauende Darstellung der Praxistheorie „eine spezifische Version einer kulturtheoretischen, ‚sozialkonstruktivistischen‘ Perspektive“ (Reckwitz 2003: 286f.). Mit diesem sozialkonstruktivistischen Verständnis der praktischen Hervorbringung geht eine Präferenz für ethnographische Forschungsstrategien und die zentrale Erhebung in teilnehmenden Beobachtungen einher. Zugleich folgt aus dieser sozialtheoretischen Grundlegung die Zurückhaltung bezüglich ontologischer Differenzzuschreibungen: Nicht Unterschiede werden betrachtet, sondern Unterscheidungen. Allerdings verweist die bereits angeführte Kritik am ethnomethodologischen Ansatz auch auf die Grenzen dieser Perspektive bezüglich der situativen Hervorbringung von Differenz. Ebenso neigen jene praxeologischen Ansätze dazu, das Soziale in einem reproduktiven Sinn in den Blick zu nehmen, wenn sie darauf zielen, die aus den Praktiken sich etablierenden Ordnungen zu rekonstruieren. Zumindest potentiell geraten so auch Brüche und Uneindeutigkeiten aus dem Blick. Bestehende Überlegungen, die praxistheoretische Ansätze um poststrukturalistische Perspektiven erweitern, stellen einen Versuch dar, dieser Kritik an praxistheoretischen Engführungen zu begegnen (vgl. Diehm et al. 2013; Kuhn 2013; Machold 2015; Reckwitz 2016a). So unterbreitet Reckwitz (2016a) eine Forschungsheuristik für eine poststrukturalistisch informierte Praxeologie, der sich die vorliegende Studie bedient und die deshalb zunächst zusammenfassend dargelegt wird:

„Diese Forschungsheuristik ist aus meiner Sicht in ihrem Kern praxeologisch ausgerichtet. Sie geht von einem Verständnis von Kultur als Praktiken (...) aus. Ein avancierter praxeologischer Analyse-rahmen bewegt sich dabei im begrifflichen Quadrat von ‚Praktiken‘, ‚Diskursen‘, ‚Artefakten‘ und ‚Subjektivierungen‘. Zugleich kann und soll diese Forschungsheuristik poststrukturalistisch inspiriert sein. Dies gilt nicht nur in dem Sinne, dass zentrale Analysekatégorien poststrukturalistischer Autoren wie Diskurs, Subjektivierung oder Dispositiv aufgenommen werden, sondern auch und vor allem darin, dass man von den Poststrukturalisten lernen kann, eine besondere Sensibilität nicht nur für die Mechanismen der Stabilisierung, sondern auch für die permanente Destabilisierung kultureller Ordnungen, die Destabilisierung ihrer Strukturen und Grenzziehungen zu entwickeln“ (ebd.: 33).

Die vorliegende Differenzforschung folgt diesem heuristischen Vorschlag von Reckwitz, um das Erkenntnisinteresse daraufhin auszuweiten, dass nicht lediglich in Praktiken hervorgebrachte Differenz rekonstruiert wird, sondern, dass diese Praktiken zugleich in ihrem Zusammenhang zu Diskursen und als Praxis der Subjektivierung verstanden werden können. Aus diesem Grund werden im Folgenden einige poststrukturalistische Positionen dargelegt. Hierbei wird auch auf Diskurse und Subjektivierungen als zentrale Analysekatégorien der vorliegenden Studie eingegangen.⁹

8 Dieses noch relativ vage Verständnis von Positionierung wird anhand performativitätstheoretischer Überlegungen, insbesondere in Bezug auf Butler (2006), weiter theoretisch ausgebaut (vgl. Kap. 1.3) und in den methodologischen Reflexionen konkretisiert (vgl. Kap. 3.2).

9 Da ich auf der Basis der poststrukturalistischen Theorieangebote mein Verständnis von Artefakten nicht über das bereits mit Schatzki dargestellte Verständnis hinaus ausweite, werde ich auf diesen kultursoziologischen Phäno-

1.3 Differenz in (post-)strukturalistischen Ansätzen

Die vielfältigen theoretischen Arbeiten, die unter der Überschrift Poststrukturalismus firmieren, basieren auf den zeichentheoretischen Überlegungen der strukturalistischen Linguistik von Saussure (2001). Für diese ist zentral, dass einzelne sprachliche Zeichen ihre Bedeutung nicht aus sich selbst heraus erlangen, sie also keine Eigenschaft des Zeichens selbst sind, sondern ihre Bedeutung nur relational in der differentiellen Beziehung zu anderen Zeichen entsteht: „Verschiedenheiten sind die Träger der Bedeutung“ (ebd.: 140). Diese relationale Bestimmung von Bedeutung geht zurück auf die Feststellung, dass ein sprachliches Zeichen „in sich nicht einen Namen und eine Sache, sondern eine Vorstellung und ein Lautbild“ (ebd.: 77) vereinigt. Die Bedeutung eines Zeichens lässt sich demnach nicht auf eine Sache zurückführen. Stattdessen wird die Beziehung von einer Vorstellung (Bezeichnetes/Signifikat) und dessen Lautbild (Bezeichnendes/Signifikant) als arbiträr, also als beliebig, verstanden. Daraus folgt auch, dass einem Zeichen kein Wesenskern zugrunde liegt, aus dem es hervorgeht bzw. den es bezeichnet. Und es folgt weiterhin, dass Sprache nicht lediglich bereits zuvor gegebene Realität (eine Sache) bezeichnet, sondern die Vorstellung von etwas ‚aktiv‘ hervorbringt. Zuletzt folgt aus diesen Überlegungen auch die bereits genannte Annahme, dass die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens nur differentiell entsteht.

Relevant werden solche Überlegungen der strukturalistischen Linguistik für die Sozialwissenschaften dadurch, dass eine Übertragbarkeit der Entstehung von Bedeutung sprachlicher Zeichen auf die Entstehung jeglicher Bedeutung angenommen wird, weil außerhalb von Sprache keine Vorstellung möglich ist. Daraus folgt für eine so begründete sozialwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung, dass sich das, was uns als etwas Bestimmtes erscheint, nicht einfach aus sich heraus verstehen lässt. Mit van Dyk ausgedrückt bedeutet es, dass „kein Element gesellschaftlicher Wirklichkeit identitätslogisch aus sich heraus bestimmt werden [kann] (...), sondern erst durch die Differenz zu dem, was es nicht ist“ (van Dyk 2012: 188f.). So wie dem sprachlichen Zeichen also keine Sache zugrunde liegt, die das Zeichen begründen könnte, liegt keiner Bedeutung ein Fundament zugrunde, aus dem heraus es sich erklären ließe. (Post-)Strukturalistisch wird demnach argumentiert: Etwas wird zu etwas, indem es vieles/etwas Anderes *nicht* ist. Und das bedeutet auch: Etwas ist nicht deshalb etwas Bestimmtes, weil es dessen Wesen oder Kern ist.

Aus der Feststellung des grundlegenden Mangels eines die Bedeutung von Differenzen begründenden Wesens, lässt sich ableiten, dass soziale Differenzen die Eigenschaften haben, *relational* und *interdependent* zu sein. Die Bedeutung von Kategorien wie beispielsweise Behinderung entsteht nur in wechselseitiger Bedingung zu anderen Bedeutungen. Bereits in Kapitel 1.1 wurde darauf hingewiesen, dass Differenz kein eigenständiger Status, sondern eine Relation beschreibt. Das hier entfaltete Argument geht jedoch darüber hinaus und konstatiert, dass die Bedeutung eines Pols einer Relationierung von der Bedeutung des jeweils anderen Pols abhängt. Die Bedeutung von disability/Behinderung ist demnach abhängig von ability/Fähigkeit und, das ist mindestens ebenso zentral, eine Veränderung der Bedeutung von disability impliziert zwingend auch eine Veränderung der Bedeutung von ability.

Darüber hinaus wird deutlich, dass soziale Differenzkategorien zumeist *binär* kodiert sind (vgl. hierzu ausführlicher Lutz und Wenning 2001: 20). Wenn aber Bedeutung nur relational in Differenz zu dem entsteht, was etwas nicht ist und wenn Differenzlinien darüber hinaus

menbereich und dessen theoretische Verortung vor allem in der Akteur-Netzwerk-Theorie nach Latour (2001) nicht weiter eingehen.

binär kodiert sind, kann die Identität beispielsweise von ‚Mann-Sein‘ „nur zirkulär und tautologisch geschehen: Mann-Sein ist letztendlich nur identisch mit Nicht-Frau-Sein“ (Villa 2012: 72).¹⁰

Die Zugehörigkeit einer Person in Bezug auf unterschiedliche soziale Differenzkategorien wird in binären Differenzkonstruktionen zudem als ‚Entweder-Oder‘ verstanden: Entweder ist man scheinbar behindert oder nicht. Binäre Differenzkonstruktionen vereinen so das gesamte mögliche Spektrum an differenten Ausprägungen unter einem Dualismus. Ein solcher Dualismus übernimmt zwar die Funktion einer Komplexitätsreduktion, ist aber hierdurch auch reduktionistisch, weil zugleich Mehrfachzugehörigkeiten und hybride Identifizierungen negiert werden (vgl. Hall 1997; Bhabha 2004; Ha 2004).¹¹

Ausgehend von Überlegungen Derridas (1986) lassen sich binäre Differenzkategorien zudem als *asymmetrisch* verstehen. Er konstatiert, „daß man es bei einem klassischen philosophischen Gegensatz nicht mit der friedlichen Koexistenz eines Vis-à-Vis, sondern mit einer gewaltsamen Hierarchie zu tun hat. Einer der beiden Ausdrücke beherrscht (...) den anderen, steht über ihm“ (ebd.: 87f.). Um dies zu begründen, bedarf es der Hinzunahme einer weiteren Argumentationsfigur: Derrida schreibt an anderer Stelle, die gesamte bisherige Metaphysik sei „eine Geschichte, die trotz aller Differenzen den Ursprung der Wahrheit im allgemeinen von jeher dem Logos zugewiesen hat“ (Derrida 1974: 12). Dies bedeutet, dass nicht in Frage gestellt wird, ob es einen Ursprung, eine zugrundeliegende Wahrheit oder die Präsenz von Vernunft und Sinn überhaupt gibt. Wenn vor dem Hintergrund dieser *unhinterfragten Annahme* im metaphysischen Denken nun Dichotomien wie Natur|Kultur¹² gedacht werden, ergibt sich daraus *kein* egalitärer Gegensatz. Natur ist in dieser Relation diejenige Seite, die eine *höhere* Form der Präsenz von etwas Ursprünglichem verspricht; sie ist das ‚Eigentliche‘. Vor dem Hintergrund der unhinterfragten Annahme, dass ein Ursprüngliches existiert, erscheint Kultur dann nur als die veränderte Natur; als die uneigentliche bzw. nicht-mehr Natur. Derrida zeigt diese Hierarchie in typisch linguistischer Tradition zunächst in Bezug auf das Verhältnis von Sprache zu Schrift auf: „Die Epoche des Logos erniedrigt also die Schrift, die als Vermittlung der Vermittlung und als Herausfallen aus der Innerlichkeit des Sinns gedacht wird“ (ebd.: 27). Wie für das Verhältnis von Natur und Kultur dargestellt, gilt auch für das Verhältnis von Sprache und Schrift, dass jenes erste Element die ‚eigentliche‘

10 Dem Begriff der *Identität* stehen poststrukturalistische Perspektiven demnach auch skeptisch gegenüber. In den Fokus rücken stattdessen Identifizierungen. Denn auch „wenn es unvermeidlich ist, (...) *sich mit etwas zu identifizieren*, so folgt doch daraus nicht, daß eine *Identität besteht*“ (Bedorf 2010: 117; Hervorhebung im Original). Butler spricht deshalb von dem unumgänglichen „Risiko der *Inkohärenz* der Identität“ (2001a: 140; Hervorhebung im Original).

11 Mit dem Begriff der *Hybridisierung* bringen die *Cultural Studies* und *Postcolonial Studies* ein Konzept hervor, das diese binären Logiken aufzubrechen erlaubt (vgl. Hall 1997; Ha 2004; Bhabha 2004): „Hybride Andere sind im Prinzip Unentscheidbare, mehrfachzugehörige, mindestens zweifache Mitglieder (...) Der Mehrfach-Status hybrider Anderer, der immer auch ein mehrfacher Status der Nicht-Zugehörigkeit ist, wird von einer auf die Einwertigkeit sozialer Zugehörigkeit angewiesenen Ordnung hervorgebracht und von dieser Ordnung zugleich nicht anerkannt, weil Mehrfachzugehörigkeit das Ordnungsprinzip bedroht“ (Mecheril 2003a: 21). Ähnlich wie für hybride natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten setzen sich die *Gender und Queer Studies* kritisch mit der binären Konstruktion von Geschlecht auseinander und zeigen u. a. auf, dass Trans-, Inter- und *queere* Identitäten in binären Konstruktionen negiert bzw. ausgeblendet werden (vgl. Degele 2008: 24ff.). Fraser (2015: 85) bezeichnet poststrukturalistische Ansätze deshalb als *antidualistisch*.

12 In Anlehnung an Wrana (2014) nutze ich diese Schreibweise von binären Differenzen mit der Trennung durch einen senkrechten Strich, wenn ich auf Differenzdualismen rekurriere, die ein ‚Entweder-Oder‘ von Zugehörigkeit implizieren.

Präsenz, das dem Ausdruck von Bewusstsein und Wahrheit Näherliegende, darstellt (vgl. Karakassi 2004: 76f.).¹³ Die Hierarchie des Verhältnisses von Natur|Kultur lässt sich jedoch auch genau andersherum konstatieren. Wenn nämlich Natur|Kultur vor dem Hintergrund der unhinterfragten impliziten Annahme von menschlicher Kultiviertheit unterschieden bzw. relationiert wird, gilt Kultur als das ‚Eigentliche‘ und Natur als das noch nicht Kultivierte, also als Mangel. Das bedeutet, dass immer dasjenige Element eines Begriffspaars bzw. einer Differenz als ‚das Eigentliche‘ gilt, das in der Relationierung dem unhinterfragt (vermeintlich) Zugrundeliegenden (hier entweder Kultiviertheit oder Natürlichkeit) am nächsten kommt. Dieses Element ist zugleich sowohl Teil eines Gegensatzes als auch das den Gegensatz beherrschende Element. Binäre Differenzen in dieser Logik als hierarchisch zu begreifen bedeutet demnach weniger eine Relation im Sinne von ‚*a ist different zu b*‘, sondern eher eine Relation im Sinne von ‚*a ist different zu nicht-a*‘ zu denken. Anhand Derridas Überlegungen zur unhinterfragten Annahme und impliziten Priorisierung eines ‚Eigentlichen‘ oder eines ‚Wesentlichen‘ lässt sich so aufzeigen „wie eine der Seiten der Differenz als die negative, schlechte, unerwünschte Version des anderen (...) konstruiert wird“ (Wrana 2014: 87). Hieraus leiten Lutz und Wenning (2001: 17ff.) für verschiedenste soziale Differenzkategorien ab, dass diese ebenso hierarchisch strukturiert sind: Sie nennen u. a. männlich|weiblich, hetero|homo, zivilisiert|unzivilisiert, nicht|behindert und konstatieren, die „Linke Seite wird als Norm hantiert, die Rechte als Abweichung“ (ebd.: 20).

Für die ethnographisch rekonstruktive Betrachtung von Differenz käme es jedoch einem Struktur determinismus gleich, wenn davon ausgegangen würde, dass jede Interaktion durch diese unterschiedlich hierarchischen Differenz-Positionierungen der Akteur*innen bestimmt ist. Wie noch zu zeigen sein wird, nehmen poststrukturalistische Überlegungen ja gerade auch Destabilisierungen von Bedeutungen und damit von sozialen Ordnungen in den Blick. Es handelt sich bei den vorangegangenen Überlegungen um Hierarchien, die der differentiellen *Struktur* bestimmter Gegensätze inhärent sind. Allerdings konstatiert Hirschauer zu Recht: „Die soziale Struktur bleibt irrelevant, wenn sie nicht *situiert* wird“ (Hirschauer 2001: 226; Hervorhebung im Original). Hierarchische Differenzordnungen lassen sich in diesem Sinne als etablierte, strukturierte Differenzen verstehen, die *situiert* werden *können*. Daraus folgt jedoch nicht, dass dies der Fall sein muss (vgl. hierzu auch Kap. 4). Mit den Überlegungen zur Situierung strukturell hierarchischer Relationen klingt auch das Verhältnis von Praktiken und Diskursen sowie Praktiken und sozialer Ordnung an, welches ich nun darlegen werde. Die poststrukturalistischen Überlegungen zur differentiellen Entstehung von Bedeutung liefern mit dem Diskursbegriff zugleich ein Konzept, welches aufzuzeigen ermöglicht, dass und inwiefern Bedeutungen und Wahrnehmungen dem einzelnen Subjekt vorausgehen und dieses zugleich präfigurieren. Grundlegend hierfür ist erneut die Annahme, dass Sprache – bzw. in einem weiten Verständnis Symbolisation – das unumgängliche Medium nicht nur der Kommunikation, sondern des Denkens überhaupt ist (vgl. Dederich 2015b: 194). Laclau und Mouffe (2000) beschreiben die Funktionsweise von Diskursen wie folgt:

„Ein Erdbeben oder der Fall eines Ziegelsteins sind Ereignisse, die zweifellos in dem Sinne existieren, daß sie hier und jetzt unabhängig von meinem Willen stattfinden. Ob aber ihre gegenständliche

13 Diese hierarchische Struktur zeigt sich schon im Gegensatz von Signifakt und Signifikant. Denn allein schon der Begriff des Zeichens bei Saussure beruht „auf der Unterscheidung von Sensiblem und Intelligiblem; der Signifikant existiert nur, um den Zugang zum Signifikat zu ermöglichen, und scheint so dem Begriff oder der Bedeutung, die er kommuniziert, untergeordnet zu sein“ (Culler 1999: 110f.).

Spezifik in der Form von ‚natürlichen Phänomenen‘ oder als ‚Zornesäußerung Gottes‘ konstruiert wird, hängt von der Strukturierung des diskursiven Feldes ab. Nicht die Existenz von Gegenständen außerhalb unseres Denkens wird bestritten, sondern die ganz andere Behauptung, daß sie sich außerhalb jeder diskursiven Bedingung des Auftauchens als Gegenstände konstituieren könnten“ (ebd.: 144f.).

Diskurse bringen hervor, welche Bedeutungen in welchem Kontext *intelligibel* sind (vgl. Butler 2003: 38f.). Reckwitz bezeichnet Diskurse deshalb als „Ordnungen des Denkbaren und Sagbaren“. Diskurse „prädeterninieren damit, was auch in sogenannten nicht-diskursiven Praktiken über kurz oder lang praktikabel und was nicht praktikabel wird“ (2016c: 54). Im Hinblick auf die theoretische Bestimmung von Differenz ist dies deshalb relevant, weil daraus auch folgt, dass diskursiv limitiert ist, *wer* man überhaupt sein kann. Wenn aber Diskurse Denk- und Sagbares ordnen und limitieren, dann lässt sich auch konstatieren, dass die Grenzen der Intelligibilität nicht einzig von Individuen beeinflusst werden können (vgl. Butler 2003: 38f.). Für einen praxeologischen Zugriff lassen sich Diskurse mit Reckwitz (2008a, 2016c) als eine spezifische Form von Praktiken begreifen. „Diskurse/diskursive Praktiken unterscheiden sich dadurch von anderen Praktiken, dass sie Praktiken der Repräsentation sind, d. h. Praktiken, in denen Objekte, Subjekte, Zusammenhänge auf eine bestimmte, regulierte Weise dargestellt werden und in dieser Darstellung als spezifische sinnhafte Entitäten erst produziert werden“ (Reckwitz 2016c: 62). Derart verstanden können Diskurse nicht aufgrund einer unterschiedlichen Materialität von Praktiken unterschieden werden. Diskursive Praktiken stellen stattdessen eine „spezifische Beobachterkategorie [dar], welche Zeichen verwendende Praktiken unter dem Aspekt ihrer Produktion von Repräsentationen betrachtet“ (ebd.). Zwar impliziert jede vollzogene Praktik bereits Bezüge zu praktischen Wissensordnungen (vgl. Kap. 1.2), diskursive Praktiken zeichnen sich allerdings dadurch aus, dass in ihnen Wissensordnungen *expliziert* werden: Wissensordnungen „werden selbst zum Thema der Darstellung, so dass sie auch produziert und vermittelt werden können (was entsprechende Praktiken der Rezeption voraussetzt)“ (Reckwitz 2016a: 37). Im Kontext einer schulpädagogischen Differenzforschung kann dies beispielsweise eine schulrechtliche Regelung sein, die explizit Repräsentationen davon hervorbringt, was ein*e Schüler*in mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist. Eine solche explizite Repräsentation von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bringt zugleich auch eine diskursive Begrenzung bezüglich der Repräsentation von ‚Regelschüler*innen‘ hervor.¹⁴

Zentral für die vorliegende Arbeit ist zudem das Konzept der Subjektwerdung bzw. Subjektivierung. Auf der poststrukturalistischen Argumentation aufbauend, dass Bedeutungen nicht auf einen wesensmäßigen Kern, sondern auf Differenzen zurückzuführen sind, lässt sich auch ein *dezentriertes Subjektverständnis* begründen (vgl. Reckwitz 2008b: 12ff.). Dabei ist der Subjektbegriff nicht mit dem Begriff des Individuums gleichzusetzen ist. Der Status des Subjekts ist für Butler an kontingente (normative) Diskurspositionen geknüpft, die nicht von jedem Individuum erfüllt werden. Ein Subjekt *ist* man deshalb nicht einfach, vielmehr kann man den Status eines Subjekts erlangen oder auch nicht erlangen. Weil kein wesensmäßiger Kern eines Individuums diesen Status begründen kann, ist auch das Erlangen des

¹⁴ An diesem Beispiel zeigt sich zugleich, die konstatierte Hierarchie binärer Differenzkategorien. Die Attestierung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs steht in keiner egalitären Relation zu Regelschüler*innen, sondern sie impliziert die (negative) Abweichung von dem was eine Regelschülerin ausmacht (im Sinne von ‚*a ist differenz zu nicht-a*‘). Vergleiche hierzu auch Fritzsche (2014: 340).

Subjektstatus immer nur als vorläufig und deshalb als ein andauernder Prozess der Subjektivation zu verstehen:

„Subjection is, literally, the *making* of a subject (...) Such subjection is a kind of power that not only unilaterally *acts on* a given individual as a form of domination, but also *activates* or forms the subject. Hence, subjection is neither simply the domination of a subject nor its production, but designates a certain kind of restriction *in* production“ (Butler 1997b: 83f.; Hervorhebung im Original).

In diesem Prozess, in dem ein Individuum zu einem Subjekt wird, so konstatiert Butler hier, vollzieht sich einerseits eine Macht, die auf das Individuum einwirkt („acts on“) und der sich das Individuum unterwerfen muss. Es vollzieht sich aber andererseits zugleich eine Macht, die aus dem Individuum ein Subjekt hervorbringt („*activates* or forms the subject“). Jenes erste Element der Subjektwerdung, die machtvolle *Einwirkung auf* Individuen, verweist darauf, dass diese nur innerhalb diskursiver Grenzen sozialer Intelligibilität (wer zu sein denkbar ist) zu Subjekten werden können. Einen Subjektstatus zu erlangen ist demnach unweigerlich daran geknüpft, sich den diskursiven Grenzen des Intelligiblen zu unterwerfen. Wenn Individuen aber nur um den Preis der Unterwerfung unter diskursiv limitierte ‚Seinsweisen‘ zu Subjekten werden, dann sind sie genau genommen niemals autonome Subjekte, die für sich alleine und aus sich selbst heraus als Subjekte existieren. Denn was diskursiv als denk- und lebbarer Subjektstatus gilt, kann nicht autonom beeinflusst werden, weil Diskurse intersubjektive Repräsentationen darstellen. In diesem Sinne argumentiert Butler: „[W]ir sind außerhalb von uns, begründet in kulturellen Normen, die uns vorausgehen und über uns hinausgehen, einer Anzahl kultureller Normen und einem Feld der Macht ausgeliefert, die uns grundlegend bedingen.“ (Butler 2005: 63).

Diese Bedingtheit eines Subjekts außerhalb von sich selbst führt dazu, dass in poststrukturalistischer Perspektive ein Subjekt immer nur als *dezentriertes Subjekt* verstanden wird.¹⁵ Wenn also der Subjektstatus an kulturelle Normen und diskursive Grenzen des Intelligiblen geknüpft ist, folgt daraus auch, dass außerhalb machtvoller Diskurse kein Subjekt existiert. Das bedeutet im Hinblick auf soziale Differenzkategorien, dass außerhalb hegemonial vergeschlechtlichter, rassifizierter oder abelistischer Diskurse keine intelligiblen Subjekte existieren. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn man fragt, ob es möglich ist, in geschlechtlicher Hinsicht dauerhaft *nicht* positioniertes Subjekt zu sein. Diese zwar argumentativ formulierbare Position ist aufgrund diskursiver Grenzen keine intelligente Subjektposition.¹⁶ Hieran anschließend wird eine Unterscheidung der Begriffe Position und Subjektposition möglich und notwendig. In den praxeologischen Bestimmungen von Schatzki wurde bereits deutlich, dass Positionen ausdrücken „where an entity fits in a nexus“ (Schatzki 2002: 19). Akteur*innen erlangen also durch den Vollzug von Praktiken relationale Positionen in einer jeweiligen sozialen Ordnung.¹⁷ Das bedeutet, dass sich mit dem Begriff der Positionierung in den Blick

15 Der in diesem Konzept konstatierte Einfluss kultureller Normen als die Subjektivation ermöglichend und begrenzend erlaubt dabei auch, „Machtverhältnisse zu analysieren und die diffizile Verbindung von Ermächtigung und Unterwerfung im Subjektwerdungsprozess aufzuzeigen“ (Fritzsche 2012: 199). Diese in methodologischer Hinsicht für die vorliegende Studie zentrale Perspektive wird in Kapitel 4.2 detaillierter dargelegt.

16 Dementsprechend bestimmt Butler intelligente Geschlechter wie folgt: „Intelligible‘ Geschlechtsidentitäten sind solche, die in bestimmtem Sinne Beziehungen der Kohärenz und Kontinuität zwischen dem anatomischen Geschlecht (sex), der Geschlechtsidentität (gender), der sexuellen Praxis und dem Begehren stiften und aufrechterhalten“ (Butler 2003: 38).

17 Vergleiche hierzu einerseits die praxistheoretische Bestimmung in Kapitel 1.2 als auch die methodologischen Konsequenzen in Kapitel 3.2.

nehmen lässt, in welchem relationalen Gefüge unterschiedlicher Positionen Individuen verortet werden bzw. sich verorten. Machold (2015) unterscheidet die Begriffe Position und Subjektposition wie folgt: „Eine Subjektposition ist eine Möglichkeit, in bekannten Formen zu sprechen. Eine Position ist das, was in und durch Sprechen hergestellt wird“ (ebd.: 98). Ich verstehe eine Subjektposition demnach als eine *etablierte* soziale Position, die vor dem Hintergrund von begrenzenden Normen der Anerkennbarkeit einzunehmen grundsätzlich möglich ist; eine Position also, von der aus jemand als jemand Bestimmtes erkannt und darin anerkannt werden kann und deshalb auch handlungsmächtig agieren kann. Denn Subjektpositionen sind Optionen jemand Bestimmtes, das heißt, jemand in einer bestimmten, bekannten und verstehbaren Position sein zu können. Nicht allen Positionen, die in Praktiken eingenommen werden, kommt demnach der Status einer Subjektposition in dem Sinne zu, dass diese als bekannte und lebbare Seinsweise Anerkennung erfährt.

Wenn nun Subjektivation als ein Prozess verstanden wird, der u. a. aufgrund des Mangels eines Wesenskerns nie abgeschlossen ist, sondern immer wieder neu vollzogen wird, dann geraten Praktiken als *performative* Praktiken in den Blick. Das Konzept der Performativität bzw. der performativen Praxis (vgl. Butler 1997a, 2006) ermöglicht den Prozess der Hervorbringung spezifischer Subjekte als *in Praktiken* hervorgebracht zu verstehen. Butler bedient sich hierfür den Überlegungen performativer Sprechakte von Austin (1998). In Anlehnung an solche Sprechakte argumentiert sie, dass jede Benennung von etwas nicht nur feststellt, was schon ist, sondern die Benennung zugleich auch hervorbringt, was sie benennt: Jede „feststellende Aussage ist, philosophisch gesprochen, in einem gewissen Grade immer performativ“ (Butler 1997a: 33). Dabei wird diese performative Wirkung in poststrukturalistischer Perspektive nicht nur dem sprachlichen Vollzug zugeschrieben, sondern jeglicher körperlich vollzogenen Praxis (vgl. Butler 2011: 318).¹⁸ An dieser Stelle zeigt sich die Überschneidung der theoretischen Überlegungen performativer Praxis zu den bereits dargestellten praxistheoretischen Bestimmungen. Beide verorten den Ausgangspunkt der Hervorbringung und die Möglichkeit der Veränderung sozialer bzw. diskursiver Ordnungen in der körperlich und material vermittelten Praxis.¹⁹ Die poststrukturalistische Variante des Performativitätskonzepts begründet sich aus der genannten Grundannahme, dass es keinen zugrundeliegenden Identitätskern als Ausgangspunkt von Bedeutung gibt, sondern diese erst im Vollzug von Praktiken differentiell hervorgebracht wird. Bedeutung ist demnach auch auf den wiederholenden Vollzug angewiesen, um erhalten bleiben zu können. Soziale Differenzkategorien bedürfen in diesem Verständnis ebenso der ständigen performativen Hervorbringung in Form von Wiederaufführungen, damit sie als solche bestehen können. Performativität wird dabei verstanden, „als die ständig wiederholende und zitierende Praxis, *durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt*“ (Butler 1997a: 22; Hervorhebung im Original). Dabei ist durchaus vorstellbar, dass der performative Gehalt einer Praktik scheitert, was bedeutet, dass in der Benennung nicht zugleich auch hervorgebracht wird, was benannt wird. Ob eine performative Äußerung erfolgreich ist, ob also ein Individuum mit einer Äußerung handlungsmächtig agieren kann, begründet sich *nicht* darin, dass

18 So analysiert Butler (2006) beispielsweise das Verbrennen eines Kreuzes als performativen Akt im Hinblick auf dessen potentiell verletzende Wirkung. Diese performative Wirkung der Verletzung erhält das Verbrennen des Kreuzes allerdings nur, insofern es konventionell und damit wiederholend an die rassistischen Praktiken des Ku-Klux-Klan anschließt (vgl. ebd.: 85f.).

19 Moebius (2008: 62) bezeichnet die Theorie der performativen Praxis von Butler deshalb auch als Variante einer poststrukturalistischen Praxistheorie.

„eine Absicht die Sprechhandlung erfolgreich regiert, sondern nur deswegen, weil die Handlung frühere Handlungen echogleich wiedergibt und *die Kraft der Autorität durch die Wiederholung oder das Zitieren einer Reihe vorgängiger autoritativer Praktiken akkumuliert*“ (ebd.: 311; Hervorhebung im Original).

Praktiken sind demnach nur insoweit machtvolle performative Praktiken, wie sie wiederholt vollziehen, was bereits als anerkannte Normen besteht (vgl. Butler 2007: 44). Daraus folgt auch ein Verständnis von Macht, das diese nicht in Individuen verortet, sondern in den in Diskursen eingelagerten Normen selbst. Es sind etablierte Normen, die darüber entscheiden, ob Aktivitäten als wirkungsvolle Performanz oder als wirkungslose Praxis fungieren. Zugleich sind es genau diese Normen, die „dem Ausführenden vorhergehen, ihn einschränken und über ihn hinausgehen“ (Butler 1997a: 321).

Die Konzepte *Subjektivation* und *Performativität* ermöglichen ein theoretisches Verständnis davon, wie Individuen in und durch soziale Praktiken als spezifische Subjekte *anerkannt* werden, dabei zu spezifischen Subjekten werden und welche Rolle hierbei Differenzkonstruktionen haben. Diese theoretischen Bezüge werden in der vorliegenden Arbeit sowohl für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Anerkennung von Differenz (vgl. Kap. 1.4) als auch zur Präzisierung der eigenen Forschungsheuristiken (vgl. Kap. 4.2) herangezogen.

Wie bereits dargelegt implizieren praxeologische Konzeptionen durch das Verständnis der Inkorporierung von Wissen, durch die Konzeption von Praktiken als wiederkehrende Routinen und durch die Funktion von Artefakten als „stabilisierende Ankerpunkte“ (Schmidt 2012: 63) eine tendenzielle Stabilität sozialer Ordnungen (vgl. Reckwitz 2003: 289; Schäfer 2013: 11ff.). Van Dyk zufolge fokussiert hingegen gerade „der Poststrukturalismus auf machtvolle Kontingenzschließungen (...) sowie auf deren Destabilisierung“ (van Dyk 2012: 190). Die Hinzunahme poststrukturalistischer Überlegungen sensibilisiert demnach dafür, wie neben Stabilität – verstanden als Kontingenzschließung – auch Prozesse der Destabilisierung sozialer Ordnungen in den Blick geraten können. Aus der Annahme, dass Verschiedenheiten die Träger von Bedeutungen sind, folgt, dass Bedeutung in poststrukturalistischer Perspektive nicht *„an sich“* besteht, sondern von der ständigen performativen Hervorbringung abhängt. Bedeutung ist damit instabil, steht also in der Gefahr, sich ständig zu verändern und ist deshalb grundsätzlich nur vorübergehend fixierbar. Daraus folgt auch die Möglichkeit der Bedeutungsverschiebung, ohne diese aber zugleich mit der Autonomie von Subjekten zu begründen. Denn die Notwendigkeit zur Wiederholung und die durch die Wiederholung auch hervorgebrachte (Re-)Produktion von Bedeutungen und Normen ist nie nur eine *identische* Wiederholung. Allein schon in zeitlicher Hinsicht ist eine Wiederholung immer *differenter* im Vergleich zu dem Wiederholten. Weil demnach eine exakt gleiche Wiederholung nicht denkbar ist, kann die immer fortwährende performative Praxis eher als *iterativ* denn als wiederholend bezeichnet werden: Das Konzept der *Iterabilität* ermöglicht es, eine Form der Wiederholung zu denken, die das, was wiederholt wird zugleich auch verändert (vgl. Stäheli 2000: 24). „Wird die Praxistheorie auf ein so verstandenes dynamisches Konzept von Wiederholung gegründet, kann dieser Begriff (...) die Persistenz von Praktiken (...) erfassen, ohne die Routinehaftigkeit und somit Stabilität des Sozialen betonen zu müssen“ (Schäfer 2016: 141). Dass Bedeutung aufgrund von Iteration notwendig offen ist, heißt allerdings nicht, dass sie sich auch ständig wandelt. Ob sich Verschiebungen in sozialen Ordnungen zeigen, bleibt eine empirische Frage (vgl. Reckwitz 2004; Schäfer 2016: 142). Die poststrukturalistische Perspektive bietet lediglich eine Konzeption der Möglichkeit von Veränderung,

die in den praxeologischen Vorstellungen weniger wahrscheinlich erscheint. In den Blick geraten so in Praktiken hervorgebrachte Prozesse der Stabilisierung von Differenzen ebenso wie der Destabilisierung dieser.

Eine weitere, für die vorliegende Differenzforschung zentrale Überlegung bietet die diskurstheoretische Auseinandersetzung im Hinblick auf das Verständnis von Differenz als *natürlich bedingt* an. Auf der bisherigen poststrukturalistischen Ontologiekritik aufbauend sind Vorstellungen von beispielsweise einem natürlichen Geschlecht und damit von *natürlich bedingten* Differenzen weniger als gegebene Tatsachen, denn vielmehr als diskursive Hervorbringungen zu verstehen. Mit der Aussage, etwas sei natürlich, wird argumentiert, es gäbe ein der Differenz zugrundeliegendes Wesen das einerseits erfassbar ist und andererseits zugleich *vor-diskursiv* ist. Wie bereits dargelegt, wird nicht bestritten, dass eine solche vordiskursive Materialität existiert, es wird jedoch in poststrukturalistischer Perspektive davon ausgegangen, dass diese Materialität nicht außerhalb diskursiver Konstruktionen *erfassbar* ist: „Der als dem Zeichen vorgängig gesetzte Körper wird immer als vorgängig *gesetzt* oder *signifiziert*“ (Butler 1997a: 56 Hervorhebung im Original). Zwar behauptet Butler nicht, ein Diskurs „erschaffe, verursache oder mache erschöpfend aus, was er einräumt; wohl aber wird damit behauptet, daß es keine Bezugnahme auf einen reinen Körper gibt, die nicht zugleich eine weitere Formierung dieses Körpers wäre“ (ebd.: 33). Menschliche Körper werden nach Butler demnach zwar *diskursiv formiert*, nicht aber *determiniert*, weil Körper über ihre diskursive Konstitution hinausweisen. Die Formierung der Körper durch Diskurse lässt sich als eine Materialisierung der Diskurse in den Körpern begreifen, die dazu beiträgt, dass bestimmte Differenzen als natürlich-körperliche Differenzen wahrgenommen werden. Körperliche Materialisierung kontingenter Diskurse bezeichnet Butler demnach als „die unkenntlich gewordene Wirkung der Macht“ (ebd.: 345). Etwas als natürlich und deshalb als ursächlich und nicht hinterfragbar zu bezeichnen, ist somit auch als eine machtvolle, diskursive *Strategie der Bedeutungsfixierung* zu verstehen, welche Kontingenz (vgl. Hirschauer 2014) und potenzielle Instabilität von Differenzkonstruktionen negiert. Mit den Überlegungen von Butler kann so eine „Deplausibilisierung des Natürlichen“ (Villa 2012: 83) vollzogen werden.²⁰ Naturalisierung als diskursiv produzierte Naturalisierung (vgl. Butler 2003: 23) zu verstehen, fungiert für die vorliegende Differenzforschung als theoretische Sensibilisierung, weil sich gerade soziale Differenz mit der Argumentation natürlicher Bedingtheit legitimieren lässt. So können beispielsweise schulische Leistungsdifferenzen mit der Zuschreibung natürlich bedingter Fähigkeitsunterschiede legitimiert werden (vgl. Kap. 5.4 sowie 6.3.2).

Entlang der bereits von Reckwitz eingeführten Forschungsheuristik lässt sich der Ertrag einer poststrukturalistisch informierten praxeologischen Differenzforschung nun wie folgt zusammenfassen: Der analytische Ausgangspunkt der vorliegenden Forschung sind soziale Praktiken. Differenzen geraten in diesem Verständnis zunächst im Sinne des *doing difference* als Praktiken des Unterscheidens in den Blick (vgl. Machold 2015: 43). Das den sozialen Praktiken implizite Wissen lässt sich dabei auch als ein im Feld gültiges Wissen der Akteur*innen über Differenz rekonstruieren, weil Akteur*innen in Praktiken relationale Differenzpositionen einnehmen. Darüber hinaus wird der von Reckwitz (2016a) angebotenen Forschungsheuristik insofern gefolgt, dass Praktiken als in Beziehung zu Diskursen und Subjektivierungen stehend begriffen werden (vgl. auch Kap. 1.2). Vor dem Hintergrund des

20 Butler argumentiert abgrenzend zu einer radikalkonstruktivistischen Auffassung, dass die Konstruktion eines biologischen Geschlechts keine einmalige Leistung sei, der ein Subjekt vorausginge, sondern eine ständig wiederholende Hervorbringung (vgl. Butler 1997a: 32).

Performativitätskonzepts von Butler werden Praktiken deshalb auch als Vollzüge betrachtet, die Individuen als spezifische Subjekte hervorbringen: Subjektformierung ist Praktiken inhärent, weil in Praktiken Individuen als spezifische Subjekte adressiert und damit als solche anerkannt werden (vgl. Reh und Ricken 2012: 39). „Im Unterschied zum Sozialisationskonzept werden diesem Ansatz zufolge Subjekte durch (pädagogische) Adressierungen nicht beeinflusst oder geprägt, sondern allererst hervorgebracht“ (Fritzsche 2012: 198). Subjektivation wird dabei zugleich auch als Prozess der Unterwerfung unter diskursive Normen verstanden. Diskurse, verstanden als „Signifikationsregime“ (Reckwitz 2016c: 53), stellen Ordnungen der Repräsentation dar. Als was etwas denkbar ist und damit in Praktiken lebbar sein kann, ist diskursiv limitiert. Subjektivation vollzieht sich entsprechend innerhalb dieser diskursiven Grenzen, deren Verschiebung zumindest nicht individuell möglich ist. Mit Butler lässt sich deshalb insbesondere für die Erforschung von Differenz fragen: „Wer kann ich werden in einer Welt, in der Bedeutungen und Grenzen des Subjekts im Voraus für mich festgelegt sind? (...) Anders gesagt, können wir fragen: Was kann ich in Anbetracht der gegenwärtigen Seinsordnung sein“ (Butler 2011: 98)? Für meine im Kern praxeologische Differenzforschung stellt sich vor allem die Frage, *welche* diskursiven Wissensordnungen, welche „Normen der Anerkennung“ (Butler 2005: 63) und welche Konventionen in den unterrichtlichen Differenzkonstruktionen aufgerufen, reproduziert und damit zugleich als gültig anerkannt werden (vgl. für die methodologischen Konsequenzen hieraus Kap. 4.2).

Mit dem Konzept der Iteration wurde allerdings zugleich darauf verwiesen, dass in der Wiederholung durchaus das Potenzial zur Verschiebung von Bedeutung liegt. Der poststrukturalistisch konstatierte ‚Mangel‘ einer zugrundeliegenden Identität verweist darauf, dass Bedeutung und damit auch Differenz immer nur vorübergehend stabilisiert werden können. Vor diesem Hintergrund werden Praktiken und ihre Verknüpfung zu Diskursen und Subjektivation deshalb „als Gebilde beobachtet, die einer kulturellen Logik nicht nur der Stabilisierung, sondern auch der Destabilisierung, nicht nur der Grenzmarkierung, sondern auch der Grenzüberschreitung, nicht nur der Homogenisierung, sondern auch der Hybridisierung folgen“ (Reckwitz 2016a: 48).

1.4 Anerkennung von Differenz

Vor dem Hintergrund der vorgenommenen sozialtheoretischen Grundlegung von Differenz stellt sich für die weitere Eingrenzung die Frage, wie Differenz in erziehungswissenschaftlichen Reflexionstheorien verhandelt wird. Mit dieser Frage verändert sich in dem vorliegenden Kapitel zugleich die Beobachtungsperspektive von einer analytischen Perspektive auf Differenz hin zu einer theoretisch reflexiven Perspektive auf die Implikationen und Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit Differenz. Aufgrund der theoretischen Anschlussfähigkeit an die vorherigen Überlegungen ist dabei eine anerkennungstheoretische Perspektive zentral, weshalb diese im Folgenden dargelegt wird. Da im Zuge der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Inklusion zudem die Dekategorisierung von Differenz als eine Form der Anerkennung von Differenz bzw. von Singularität diskutiert wird, wird auch diese dargelegt. Für die vorliegende, empirisch rekonstruktive Differenzforschung ermöglichen derartige theoretisch reflexive Perspektiven auf die Implikationen eines pädagogischen Umgangs mit Differenz vor allem eine theoretische Sensibilisierung. Sie sind in eben dieser Hinsicht für die Studie relevant.

Ricken (2015a) bietet eine anerkennungstheoretische Bestimmung pädagogischer Professionalität an, die auf strukturtheoretischen Überlegungen (vgl. Combe und Helsper 1996; Oevermann 1996; Helsper 2004b) aufbaut, jedoch darüber hinaus poststrukturalistische und inter-subjektivitätstheoretische Überlegungen hinzuzieht. Deshalb ist dieser Ansatz an die sozialtheoretische Grundlegung meiner Studie anschlussfähig und zudem ertragreich für die praxeologisch-rekonstruktive Forschung. Ich werde zunächst in zentrale anerkennungstheoretische Perspektiven einführen und diese dann auf den Umgang mit Differenz beziehen. Dass für Erziehungswissenschaft und Schulforschung Anerkennung ein zentraler Begriff ist, wurde hinlänglich herausgestellt (vgl. Stojanov 2006; Balzer und Ricken 2010; Schäfer und Thompson 2010; Balzer 2014). Dabei wird Anerkennung allerdings sehr unterschiedlich, beispielsweise als innere Haltung oder als spezifischer Handlungstyp oder als Zustimmung gefasst (vgl. Dederich 2011: 108). Den folgenden Ausführungen liegt ein Verständnis von Anerkennung zugrunde, das diese als eine jeder sozialen Praxis inhärentes Moment begreift. Die jüngere erziehungswissenschaftliche Anwendung anerkennungstheoretischer Überlegungen (vgl. Balzer und Ricken 2010; Reh und Ricken 2012; Ricken 2013, 2014, 2015a) gründet auf dem bereits eingeführten poststrukturalistischen Subjektverständnis (vgl. Kap. 1.3), demzufolge Subjektwerdung konstitutiv von der Anerkennung durch andere Individuen abhängig ist. Auf diesem Subjektverständnis aufbauend konstatiert Butler:

„Anerkennung zu fordern oder zu geben heißt gerade nicht, Anerkennung dafür zu verlangen, wer man bereits ist. Es bedeutet, ein Werden für sich zu erfragen, eine Verwandlung einzuleiten, die Zukunft stets im Verhältnis zum Anderen zu erbitten. Es bedeutet auch, das eigene Sein und das Beharren im eigenen Sein im Kampf um Anerkennung aufs Spiel zu setzen“ (Butler 2005: 62).

Weil Individuen nicht aus sich selbst heraus *Subjekte* sind, sondern performativ zu Subjekten (gemacht) werden (vgl. Kap. 1.3), ist Butler zufolge Anerkennung nicht nur als *Bestätigung* des schon vorhandenen Seins, sondern ebenso als hervorbringendes, *stiftendes Moment* zu verstehen.²¹ Wie Reh und Ricken (2012: 42) im Anschluss an Benjamin (1990, 2012) darlegen, wäre es verkürzt, lediglich dann von diesem stiftenden Moment der Anerkennung auszugehen, wenn diese als *positive* Bestätigung und Wertschätzung „ein intaktes Verhältnis zu sich selbst“ (Honneth 2011: 39) ermögliche. Anerkennung ‚wirkt‘ hingegen auch dann auf Individuen, wenn diese sich in Form der Versagung oder des Entzugs ausdrückt (vgl. Balzer und Ricken 2010: 65; Balzer 2014: 369). Damit ist Anerkennung nicht an eine normative Bestimmung positiver Bestätigung gebunden, sondern wird als analytischer Begriff verstanden (vgl. Fritzsche 2013: 195). Anerkennung ist dann ein Moment, das jeder Adressierung eingeschrieben ist, ganz egal ob sprachlich, schriftlich oder in Artefakten.²² In Adressierungen vollzieht sich demnach praktisch ein Anerkennungsgeschehen: „Es ist unumgänglich, andere als jemand anzusprechen, zu positionieren und zu identifizieren und dadurch zu jemandem zu machen“ (Ricken 2015a: 143). Zugleich ist diese Anerkennung durch Andere entlang von Normen strukturiert und damit auch limitiert (vgl. Kap. 1.3): „Das ›Ich‹, das ohne ein ›Du‹ nicht entstehen könnte, ist (...) grundlegend abhängig von einer Anzahl Normen

21 Für eine ausführlichere Erörterung vergleiche das von Bedorf (2010: 104f.) konstatierte *Stiftungsparadox* der Anerkennung.

22 Reh und Ricken (2012) begreifen den Begriff der Adressierung als Operationalisierung des Anerkennungsbegriffs. Anerkennung als Adressierung zu begreifen, ermöglicht diese empirisch „als grundsätzliche Struktur von und in Interaktion zu interpretieren“ (ebd.: 41). Vergleiche hierzu in forschungsmethodischer Hinsicht Kapitel 4.2.

der Anerkennung, die weder mit dem ›Ich‹ noch mit dem ›Du‹ in die Welt kamen“ (Butler 2005: 63). Ein Subjekt zu werden bedeutet also auch, so hatte ich es in den sozialtheoretischen Erläuterungen bereits aufgezeigt, sich unter diskursive Normen dessen zu unterwerfen, was ein intelligibles Subjekt ausmacht (vgl. Kap. 1.3). Von diesem Ausgangspunkt erscheint pädagogisches Handeln, so Ricken (2015a), nicht als ein Eingriff in die vermeintlich vorhandene Autonomie des Subjekts, wie dies in den (pädagogischen) Dichotomien von Bildung und Erziehung, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung oder Freiheit und Zwang seinen Ausdruck findet. Stattdessen kann pädagogisches Handeln als Anerkennungsgeschehen begriffen werden, das Teil von ohnehin stattfindenden Subjektivationsprozessen ist und gerade nicht einseitig auf eine vermeintlich bestehende individuelle Autonomie der Adressat*innen einwirkt. Denn die Dichotomien von Autonomie und Heteronomie sowie Bildung und Erziehung werden in Frage gestellt, wenn angenommen wird, dass sich Subjektwerdung nur durch Anerkennung vollzieht und pädagogische Praxis eine Form dieser fortwährenden Anerkennung ist. Ein solches Verständnis hat Ricken zufolge Konsequenzen für die Verschiebung eines zentralen Spannungsfeldes pädagogischen Handelns:

„...Kern des pädagogischen Handelns markiert (...) eher jene Spannung, jemanden anzuerkennen als denjenigen, der [er] oder die sie schon ist, und zugleich auch als jemanden zu sehen und zu adressieren, der er oder die sie noch nicht ist – und das in doppelter Weise: zum einen als Spannung zwischen ‚schon‘ und ‚noch nicht‘, (...) und zum anderen als – dazu quer liegender und ebenfalls unauflöslicher – Zusammenhang von Erkennen und Verkennen (vgl. Bedorf 2010), der einen unvermeidbaren Bruch im Anerkennen markiert“ (ebd.: 144).

In Bezug auf den pädagogischen Umgang mit Differenz bietet dies gleich mehrerlei erhellen- de Einsichten. Ich beginne mit jener Spannung der (pädagogischen) Anerkennung „zwischen ‚schon‘ und ‚noch nicht‘“ (ebd.): Zunächst folgt aus den anerkennungstheoretischen Überlegungen im Anschluss an die poststrukturalistische Position der Intersubjektivität die Paradoxie, dass sich pädagogisches Handeln im Sinne einer Bestätigung auf das Gewordensein (‚schon‘) von Subjekten und *zugleich* auf ein in Anerkennungsprozessen hervorbringendes Werden (‚noch nicht‘) bezieht. Sofern hierbei jenes Gewordensein von Individuen in gesellschaftlich bestehenden Differenzkategorien anerkannt wird, ist Reflexivität im Hinblick auf die diesen Kategorien inhärenten Implikationen geboten: Denn soziale Differenzkategorien implizieren zumeist eine Dauerhaftigkeit und sind binär sowie hierarchisch strukturiert.²³ Mit der pädagogischen Anerkennung von Individuen entlang sozialer Differenzkategorien wird deshalb auch diese Ungleichheit, Dichotomie und ggf. die einer Differenzposition inhärente Abweichung (bspw. Homosexualität) reproduziert. Dementsprechend konstatiert Mecheril „*Anerkennung re-produziert die Anderen*“ (Mecheril 2003b: 52; Hervorhebung im Original). Darüber hinaus wird durch eine solche Anerkennung, nicht zuletzt aufgrund der impliziten Dauerhaftigkeit bestimmter sozialer Differenzkategorien, auch die jeweilige Differenz fixiert:²⁴ „Lebensgeschichten sind Geschichten des Werdens und Kategorien können manchmal die Funktion haben, diesen Prozess des Werdens zum Stillstand zu bringen“ (Butler 2011: 132). Streng genommen ist jede Anerkennung eines Gewordenseins schon eine solche Fixierung des Werdens, weil es ein ‚*Sein*‘ nur um den Preis der zumindest kurzzeitigen

23 Die noch darzulegende Forderung nach einer Dekategorisierung von Differenz bezieht sich u. a. auf diese Implikationen. Insofern kann auch Dekategorisierung als eine spezifisch normative Konzipierung der ‚richtigen‘ Anerkennung von Differenz verstanden werden. Vergleiche hierzu auch Kapitel 2.3.

24 Vergleiche hierzu die Argumentation der Materialisierung diskursiver Ordnungen in den Körpern in Kapitel 1.3.

Fixierung eines permanenten ‚Werdens‘ geben kann, wie Derrida mit seinen Überlegungen zur Dekonstruktion und der Figur vom „Spiel der Zeichen“ (Derrida 1972) aufgezeigt hat.²⁵ Weil aber bestimmten Differenzkategorien ein Verständnis von Dauerhaftigkeit inhärent ist, schließen sie in gewissem Sinne ein Werden bereits aus. Weil beispielsweise die geschlechtliche Positionierung oder Behinderung (nicht zuletzt aufgrund ihrer ‚natürlichen Bedingtheit‘) diskursiv als dauerhaft bestehend verstanden werden, läuft eine Anerkennung entlang dieser Kategorien Gefahr, das anerkennungstheoretische Paradox von ‚schon‘ und ‚noch nicht‘ abzuschließen. Für die pädagogische Praxis folgt aus der Doppelfigur von ‚schon‘ und ‚noch nicht‘ hingegen, Anerkennung auch als Praxis zu begreifen, die ein Werden einleitet bzw. die Adressat*innen auch in der Potentialität des Werdens anzuerkennen (vgl. Fritzsche 2014; Ricken 2015a). Wenn im Anerkennungsgeschehen ein solches Werden eingeleitet wird, dann impliziert die pädagogische Anerkennung zugleich immer schon eine spezifische Hervorbringung der*des Anderen. Anerkennung stellt einen Entwurf dar, wer die*der Andere sein könnte bzw. legt einen Entwurf nahe, zu jemand Bestimmtes werden zu können. Im Hinblick auf diesen Entwurf lässt sich Anerkennung auch als eine Praxis verstehen, die im Hinblick auf Differenz ihre Adressat*innen nicht lediglich binär (beispielsweise männlich|weiblich oder fähig|behindert) adressiert, sondern hybride Formen, jemand zu sein, zulässt. Sie wäre auch eine Praxis, die weniger starr von dauerhaft bestehenden Identitäten ausgeht und damit Handlungsmöglichkeiten potenziell erweitert (vgl. Kuhn 2013: 223). Anerkennung würde im Sinne des ‚noch nicht‘ somit als weniger restriktives Anerkennungsgeschehen vollzogen werden.²⁶

Als zweite pädagogische Spannung konstatiert Ricken (2015a: 144) den Zusammenhang von Erkennen und Verkennen als „unvermeidbaren Bruch“ im Anerkennungsgeschehen. Um diesen Zusammenhang darzulegen, rekurriert Ricken auf Überlegungen von Bedorf (2010): So ist Anerkennung nicht als holistische Anerkennung im Sinne von ‚A anerkennt B‘ denkbar, sondern das Anerkennungsgeschehen muss als eine dreiteilige Relation begriffen werden: ‚A anerkennt B als X‘ oder anders: Jemand anerkennt jemand *als jemand* (vgl. ebd.: 122). Bedorf spricht dabei von einem Anerkennungs*medium*. Dieses ‚*als jemand*‘ zeigt, dass Anerkennung zwingend zunächst ein Erkennen bzw. ein Identifizieren voraussetzt. Ein Individuum wird im Anerkennungsgeschehen als eine bestimmte Person erkannt²⁷ und als diese anerkannt. Dieses bestimmende Element der Anerkennung verweist darauf, dass es sich bei dem Prozess der Anerkennung immer um eine Verkennung handelt (vgl. ebd.: 145). Denn mit Levinas argumentiert, entzieht sich der Andere gerade des identifizierenden Zugriffs, da dieser

25 Aus diesem Grund wäre es ein Missverständnis diese Perspektive auf ein Gewordensein als eine zu verstehen, die durch die Hintertür eine Präsenz, im Sinne eines bestehenden Seins, wiedereinführt. In subjektivations-theoretischer Hinsicht gibt es kein abgeschlossenes Gewordensein, sondern immer nur ein Werden. Erst die Perspektive auf einen bestimmten Zeitpunkt führt dazu, dass dieses andauernde Werden als ein präsent *Sein* erscheint. Vergleiche hierzu die anschaulichen Überlegungen von Culler (1999: 105f.) die an Derrida (1972, 1974) anschließen.

26 Weil Anerkennungsgeschehen aber nicht einseitig determinierend auf Individuen einwirken, können sich die pädagogisch Adressierten allerdings zu jenen Adressierungen auch selbst in ein (kritisches) Verhältnis setzen (vgl. Reh und Ricken 2012). Pädagogische Anerkennung als einen fortwährenden Entwurf zu begreifen, der nur mit den Adressierten gemeinsam hervorgebracht werden kann, erfordert von pädagogischen Akteur*innen demnach auch, offen dafür zu bleiben, wer jemand werden kann.

27 Es ist dieses Strukturmoment der Anerkennung, das auf die sprachliche Begrenzung des Erkennens verweist. Dass jemand nur als jemand Bestimmtes erkannt werden kann verweist darauf, dass das, was überhaupt intelligibel und damit erkennbar ist, diskursiv begrenzt und machtvoll durchzogen ist.

„meinen Wissenshorizont und meine Zugriffsmöglichkeiten stets überschreitet. In dieser Hinsicht versteht Levinas die Andersheit des Anderen als unendlich. Das Unendliche ist dasjenige, was in dem Prozess der Identifizierung des Anderen als etwas Bestimmtes gerade nicht aufgeht. Es ist dasjenige, was am Anderen fremd (im Sinne von unverfügbar) ist und bleibt“ (Dederich 2011: 118).²⁸

Bedorf folgert hieraus, dass „jede Anerkennung den Anderen *als* Anderen notwendigerweise verkennt, weil sie ihn ‚bloß‘ als diesen oder jenen Anderen in das Anerkennungsmedium integrieren kann“ (Bedorf 2010: 145). Mit anderen Worten ausgedrückt: Weil die*der Andere niemals in dem Erkannten aufgeht, Anerkennung aber immer nur eine Anerkennung des Erkannten sein kann, verkennt Anerkennung immer. Für die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit Differenz ergibt sich daraus, dass Anerkennung von Differenz – verstanden als Anerkennung von jemand als jemand spezifisch Differentes – dem Anderen nie völlig gerecht wird (Ricken 2015b).²⁹ Anders ausgedrückt: Jede pädagogische Differenz(-ierung), sei sie noch so differenziert, verkennt die Singularität des Gegenübers.³⁰ Damit verweist jene anerkennungstheoretische Perspektive insbesondere auf die Grenzen des pädagogischen Umgangs mit Differenz.

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte um schulische Inklusion firmiert unter dem Begriff *Dekategorisierung* nun gegenwärtig eine spezifischere Forderung der Anerkennung von Differenz. Da diese Debatte ein zentrales Element erziehungswissenschaftlicher Reflexionen zu Inklusion ist, wird sie im Folgenden zur theoretischen Sensibilisierung dargelegt: Dekategorisierung meint zunächst den Verzicht der Verwendung bestimmter Kategorisierungen von Personen. Ich hatte in erkenntnistheoretischer Hinsicht dargelegt (vgl. Kap. 1.1), dass ohne Differenzen keine Bedeutungen möglich sind. Die Frage, ob in der pädagogischen Praxis auf jegliche Form der Bezugnahme auf Differenz verzichtet werden sollte, stellt sich also nicht, weil schlicht keine Alternative denkbar ist. Fraglich bleibt deshalb, inwiefern der Verzicht auf die Verwendung von *Differenzkategorien*³¹ in der pädagogischen Praxis geboten ist. Im Kontext schulischer Inklusion meint Dekategorisierung für die pädagogische Praxis die Forderung, „auf bestimmte abstrakt-generalisierende Begrifflichkeiten zu verzichten“ (Dederich 2015a: 98; vgl. auch Ahrbeck 2012: 72). Wocken (2011b) bezeichnet Dekategorisierung als das Bemühen, Menschen mit Behinderung nicht mehr als Behinderte zu bezeichnen und sie nicht in Behinderungsarten zu sortieren. Hinz (2009: 173) versteht unter Dekategorisierung, auf „gruppenbezogene Zuschreibungen“ zu verzichten. In einem jüngeren Beitrag von Hinz und Köpfer (2016) verschiebt sich diese Forderung des *Verzichts* hin zur Forderung nach einer *Transformation* von Kategorien. So formulieren Hinz und Köpfer, Dekategorisierungsziele „auf eine Reflexion und Transformation (sonder-)pädagogischer Kategorien, deren am Defizit ansetzender, unidirektionaler Förderungsfokus ‚blinde Flecken‘³² oder gar gegenteilige Effekte (...) produziert“ (ebd.: 38). Wocken (2011b, 2015) hingegen fordert eine diffe-

28 Ich habe diese Figur bereits unter dem Stichwort der *radikalen Differenz* bzw. *radikalen Alterität* verwendet. Vergleiche einführend Kapitel 1.1.

29 In Bezug auf die Differenzkategorie Geschlecht hat dies beispielsweise Butler (2011: 97) herausgearbeitet.

30 Für die methodologischen Schwierigkeiten, die aus diesen Überlegungen für die vorliegende Studie bestehen, vergleiche Kapitel 3.2 sowie in methodischer Hinsicht Kapitel 4.2.

31 Vergleiche für die Unterscheidung der Begriffe Differenz, Kategorie und Differenzkategorie Kapitel 1.1.

32 Ich weise an dieser Stelle darauf hin, dass die Begrifflichkeit des ‚blinden Flecks‘ insofern als ableistich zu kritisieren ist, als diese Blindheit synonym zu einem Mangel (hier an Reflexivität) setzt. Vergleiche hierzu auch Köbsell (2015: 27).

renzierte Betrachtung von Dekategorisierung, weil es gegenwärtig nicht um die umfassende Dekategorisierung aller Behinderungsformen gehen könne:

„Bei den ‚speziellen‘ Behinderungen (Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und Kommunikation) ist sie derzeit – vor allem wegen der Unterstützungsleistungen nach dem Sozialgesetzbuch – nicht möglich, bei den ‚allgemeinen‘ Behinderungen (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung) ist sie dagegen möglich und geboten“ (Wocken 2011b).

Die verschiedenen Positionen zur Forderung der Dekategorisierung zeigen, dass im Kern immer die Zuordnung von Personen zu bestimmten Differenzkategorien problematisiert wird und stattdessen der Verzicht derartiger Kategorisierungen in der Pädagogik gefordert wird. Die Positionen unterscheiden sich dahingehend, ob jegliche Kategorisierungen von Personengruppen problematisiert werden (vgl. Hinz 2009: 173) oder ob auf die Kategorie der Behinderung bzw. auf Behinderungsformen rekurriert wird (vgl. Wocken 2011b, 2015; Hinz und Köpfer 2016). Dabei basiert die Forderung einer Dekategorisierung der Pädagogik auf der Begründung, dass die Kategorie Behinderung bzw. das schulische Äquivalent des sonderpädagogischen Förderbedarfs stigmatisierend und diskriminierend sei. Die den Begriffen Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf inhärente Defizitorientierung führe, so die Kritik, sogar zu gegenteiligen Effekten, also zur pädagogischen Orientierung an Defiziten und nicht an der Förderung (vgl. Wocken 2011a: 16, 2011b, 2015; Hinz und Köpfer 2016). Auch die vorangegangenen theoretischen Positionen zur Struktur binärer Differenzkategorien (vgl. Kap. 1.3) schließen an dieser Kritik an, da sie Differenzkategorien u. a. als reduktionistisch und hierarchisch begreifen sowie auf einen Zusammenhang von Differenzkategorien zu Marginalisierung und Diskriminierung verwiesen. Insofern erscheint die im Zuge von schulischer Inklusion geforderte Dekategorisierung durchaus plausibel. Fraglich ist vor diesem Hintergrund allerdings, wie eine pädagogische Praxis gestaltet sein kann, die auf derartige Kategorisierungen verzichtet sowie mit welchen Begrifflichkeiten und Bedeutungen pädagogische Praxis alternativ agieren kann?

Als einen systemisch-organisationalen Ansatzpunkt zur Dekategorisierung schlagen beispielsweise Hinz und Köpfer (2016: 43) vor, kategoriale Bezeichnungen nur auf Ebene des (Schul-)Systems vorzunehmen, nicht jedoch auf individueller Ebene. Konkret wäre dies beispielsweise der Fall, wenn es auf Schulebene eine pauschale Zuweisung von Ressourcen (beispielsweise in Form von Stundenkontingenten für Sonderpädagog*innen) gäbe, nicht aber einzelne Schüler*innen als solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf kategorisiert werden würden (vgl. ebd.: 37f.). Dederich (2016: 50) hält eine *rein systemische* Verwendung von Kategorien für unmöglich, da pädagogisches Handeln nicht umhin käme, neben systemischen Perspektiven auf die Lebensumstände einer Person und auf organisationale Kontexte immer *auch* das Individuum in den Blick zu nehmen. Dazu benötigt pädagogisches Handeln, so Dederich (2015b), unumgänglich *fundiertes Wissen* und hierfür wiederum möglichst eindeutige begriffliche Konzepte, auch auf der Ebene des Individuums. Immer dann aber, wenn Wissen geordnet wird, würden auch *Kategorien* notwendig werden, weil diese als Klassen von Objekten Unterschiedliches in einer gemeinsamen und für die Kategorie maßgebenden Hinsicht zusammenfassen (ebd.: 198).³³ Differenzkategorien sind demnach immer solche in Unterscheidungen hervorgebrachte Bezeichnungen, die eine Reihe von Objekten zusam-

33 Aus diesem Grund sind Kategorien immer auch reduktionistisch.

menfassen. So verstanden bedeutet die Forderung nach Dekategorisierung auf der Ebene des pädagogischen Umgangs mit Individuen, dass diese nie als *kategorial* different adressiert werden, sondern immer nur als Individuen (im Sinne von Singularität; vgl. Kap. 1.1). Dies erscheint nicht nur unmöglich, wie die vorherigen Überlegungen einer verkennenden Anerkennung bereits gezeigt haben, sondern auch problematisch, weil ein Rückgriff auf ‚geordnetes Wissen‘, das notwendig kategorial ist, dann nicht mehr möglich ist.

Das wirft die Frage auf, inwiefern andere Kategorien bzw. Begriffe besser in der Lage sind, solche Phänomene zu bezeichnen, die in der pädagogischen Praxis bisher mit den Begriffen Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf (sowie die einzelnen Förderschwerpunkte) bezeichnet werden. Dederich verweist diesbezüglich auf die in erkenntnistheoretischer Hinsicht bestehenden Grenzen eindeutiger Bezeichnungen: Denn „obwohl etwas immer nur als etwas erkannt werden kann und Begriffe dieses etwas auf eine Hinsicht festzulegen suchen, weist das Erkannte zugleich darüber hinaus“ (ebd.: 199). Es bleibt demnach immer ein unbestimmter Rest, ein Überschuss. Dies gilt letztlich für jeden Begriff. So kommt Dederich zu der Position, dass Eindeutigkeit in Begriffen nicht möglich ist und insbesondere auch die Kategorie Behinderung die für pädagogisches Handeln notwendige Eindeutigkeit nicht aufweise. Trotz dieses Mangels an Eindeutigkeit bleibt die Kategorie Behinderung Dederich zufolge pädagogisch relevant, weil die darunter subsumierten Phänomene „sich als potenzielle Problemlagen der Aufmerksamkeit aufdrängen“ (ebd.: 204) und insofern von Pädagog*innen nach einer Antwort verlangen würden. Das zentrale Argument von Dederich gegen die Forderung der Dekategorisierung im Kontext inklusiver Schulen ist hier also, dass Kategorien wie Behinderung trotz ihrer Unzulänglichkeiten pädagogisch dann relevant sind, wenn die mit ihnen bezeichneten Phänomene wahrgenommen werden, sich „der Aufmerksamkeit aufdrängen“ (ebd.).³⁴ Damit wird keinesfalls argumentiert, dass das, was sich unserer Aufmerksamkeit aufdrängt quasi ‚natürlich‘ bedingt aufdrängen muss (vgl. Kap. 1.3). Denn ebenso wie die Signifizierung von Phänomen als bestimmte Phänomene diskursiv konstituiert ist, hängen auch Aufmerksamkeitsprozesse von diskursiven Ordnungen ab und sind dementsprechend kontingent. Allerdings folgt daraus eben auch nicht, dass sie steuerbar³⁵ sind: Was sich der Aufmerksamkeit aufdrängt kann „zwar bewusst gemacht und reflektiert, nicht aber rückgängig gemacht oder ausgeschaltet werden“ (ebd.: 197). Wenn sich also Phänomene, in diesem *passiven* Sinn, jemandem aufdrängen, dann aber aufgrund der Forderung der Dekategorisierung nicht als spezifisches Phänomen – und das heißt als Differenzkategorien – bezeichnet werden dürfen, führe dies laut Dederich zu weiteren Problemen:

„Entweder es bildet sich eine begriffspolitisch bedingte Trennung von Vorder- und Hinterbühne aus, durch die der Schein der Dekategorisierung zugleich gewahrt und unterlaufen wird³⁶, oder pädagogisch relevante Phänomene verbleiben im Bereich nicht benannter Irritation und Verunsicherung“ (ebd.: 204).

Notwendig sei deshalb ein kritisch reflexiver Umgang mit Sprache bzw. mit Differenzkategorien, welcher Kategorien in ihrem Verwendungskontext auf ihre intendierten und latenten Effekte hin reflektiert.

34 In diesem Sinne konstatiert auch Cloerkes (2007: 9) für die Kategorie Behinderung: „Der Begriff Behinderung ist unverzichtbar, seine Ambivalenz steht außer Frage“.

35 Vergleiche hierfür die Ausführungen bezüglich einer *Dezentrierung des Subjekts* in Kapitel 1.3.

36 Vergleiche für Rekonstruktionen dieses Phänomens Kapitel 5.3.

Die Forderung der Dekategorisierung thematisiert letztlich konzeptuell, wie ein professioneller Umgang mit Differenz gestaltet werden kann. Bezeichnend ist dabei, dass diese vornehmlich sonderpädagogische Debatte über Dekategorisierung nicht auf bestehende professionstheoretische Angebote rekurriert. Insbesondere deshalb, weil hier bereits Überlegungen im Hinblick auf Differenzkategorien und pädagogische Professionalität vorliegen. Vor allem die strukturtheoretischen Überlegungen zu konstitutiven Antinomien pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2002, 2004a, 2004b) sind einerseits hilfreich für die Frage nach dem Umgang mit (Differenz-)Kategorien und andererseits von heuristischem Wert für die Rekonstruktion von Differenzkonstruktionen.³⁷ Antinomien versteht Helsper (2004a: 61f.) als grundlegenden Bestandteil der Interaktion des professionellen pädagogischen Handelns. Er benennt elf Antinomien, die sich aus den Problemen der stellvertretenden Deutung durch die Lehrperson³⁸ und der institutionellen Verfasstheit von Schule und Unterricht ergeben und Konflikte zwischen subjektiven und gesellschaftlichen Interessen begründen. Im Lehrer*innenhandeln können diese Antinomien aufgrund ihrer strukturellen Bedingtheit nicht aufgelöst werden. Sie zeigen sich auf handlungspraktischer Ebene als Dilemmata, die einer ständigen Reflexion und des Ausbalancierens zwischen Widersprüchen bedürfen. In Bezug auf die Betrachtung des Umgangs mit (Differenz-)Kategorien ist die Antinomie von Subsumtion und Rekonstruktion (vgl. ebd.: 72f.) ertragreich. Hierzu schreibt Helsper: „Im Unterschied zu technischem Expertenwissen, das aus allgemeinen Sätzen auf Einzelphänomene schließen kann, bedarf professionelles Handeln sowohl der allgemeinen kategorisierenden Zuordnung, als auch der Rekonstruktion in der Logik und Sprache des Einzelfalles“ (ebd.: 72). Helsper zufolge ist ein ausschließlich fallrekonstruktives Vorgehen in der Praxis nicht möglich (vgl. auch Oevermann 1996; Schütze 1996). Stattdessen „muss die subsumtive Einordnung des ‚Falles‘ unter wissenschaftliche, klassifikatorische Kategorien (...) im Zusammenhang theoretischer Erklärungsmodelle erfolgen“ (Helsper 2004a: 72). Erst eine solche Einordnung ermöglicht es, auch Zusammenhänge zu Phänomenen, die der situativen Beobachtung in der pädagogischen Praxis nicht zugänglich sind, herzustellen und darüber hinaus, pädagogisches Handeln auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnis – anstelle von Alltagswissen – begründen und legitimieren zu können. Insofern kommt die strukturtheoretische Argumentation hinsichtlich jener Subsumtionsantinomie zu dem gleichen Ergebnis wie jene erkenntnistheoretische Argumentation von Dederich (2015b): Für die pädagogische Praxis ist ein Verzicht auf (Differenz-)Kategorien letztlich nicht möglich. Ebenso weist auch Helsper darauf hin, dass es eines kritisch reflexiven Umgangs mit den wissenschaftlich angebotenen Kategorien bedürfe. Diese müssten als vorläufig und überprüfungsbedürftig verstanden werden. In strukturtheoretischer Perspektive ist die Forderung der Dekategorisierung demnach eine Forderung danach, lediglich rekonstruktiv den Einzelfall zu betrachten, dabei jedoch auf durch die Erziehungswissenschaft angebotene Kategorien zu verzichten. Dekategorisierung erscheint demzufolge als Forderung nach einer in der pädagogischen Praxis einseitigen Auflösung einer strukturellen Antinomie, was in der Perspektive strukturtheoretischer Professionalität als Deprofessionalisierung bezeichnet werden kann (vgl. auch Lee 2010: 127).

37 Dabei sei darauf hingewiesen, dass die Anschlussmöglichkeiten der (strukturtheoretischen) Professionstheorie zu poststrukturalistischen und praxistheoretischen Perspektiven bisher nicht systematisch geklärt sind. Da strukturtheoretische Positionen wesentlich stärker von einem ‚souveränen‘, zentrierten Subjekt ausgehen, erscheint ein Anschluss nur bedingt möglich. Vergleiche für Überlegungen hierzu auch Jergus und Thompson (2017).

38 Vergleiche hierzu Oevermann (1996), sowie für eine kritische Perspektive auf das Konzept der stellvertretenden Deutung und die in diesem Konzept zugeschriebene „Krise der Lebenspraxis“ auch Kuhn (2013: 213).

Die bis hier dargelegten Perspektiven auf den pädagogischen Umgang mit Differenz (Anerkennung und Dekategorisierung) zeigen, dass dieser Umgang komplex und paradox ist. Einerseits machen die Analysen von Dederich (2015b) deutlich, dass (Differenz-)Kategorien unumgänglich sind, um etwas, das wahrgenommen wird (bzw. sich der Aufmerksamkeit aufdrängt; s. o.), überhaupt als etwas Bestimmtes verstehen zu können. Trotzdem gilt unbestreitbar, dass der pädagogische Umgang mit Differenz reproduzierend im Hinblick auf die Implikationen sozial etablierter Differenzkategorien („race“, Klasse, Geschlecht, Behinderung etc.) ist und insofern zu Stigmatisierung und Diskriminierung führen kann. Was sich hier im Kontext der Sonderpädagogik als pädagogisches Dilemma zeigt, wurde in ähnlicher Weise auch innerhalb der interkulturellen Pädagogik bzw. der Migrationspädagogik diskutiert. So wurde darauf aufmerksam gemacht, dass jeder pädagogische Umgang mit Differenz insofern ambivalent ist, als jede Konstruktion einer Differenz immer auch die Konstruktion einer Abweichung von Normalität ist: „Das Betonen und Hervorheben von Differenzen führt in Bildungszusammenhängen zu stereotypen Sichtweisen und zur Reproduktion von abgrenzenden Unterscheidungen“ (Messerschmidt 2013: 51; vgl. auch Mecheril und Plößer 2009). Ebenso wenig stellt aber eine Gleichbehandlung aller in der pädagogischen Praxis eine Lösung dar, denn das „Ignorieren von Differenzen führt in Bildungszusammenhängen zur Reproduktion von Ungleichheit“ (Messerschmidt 2013: 51). Dieses „Dilemma der Differenz“ (Kiesel 1996) ist in der Praxis nicht auflösbar. Allerdings legt Kuhn nahe, dass in der Praxis gefragt werden könne, ob die spezifische Umgangsweise mit Differenz die „Handlungsmöglichkeiten des Kindes erweitert oder aber einschränkt“ (Kuhn 2013: 223). Kuhn zeigt dies exemplarisch daran, dass ein Kind, welches türkisch und deutsch spricht, neben deutschsprachigen Büchern *zusätzlich* auch türkischsprachige angeboten bekommt. Hierdurch würden Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Aufführung von Differenz erweitert. Anders wäre dies, wenn jenem Kind ausschließlich türkischsprachige Bücher angeboten würden. Die mit der Beachtung von Differenz einhergehende reproduzierende Hervorhebung von Besonderheit erscheint demnach vor allem dann pädagogisch angemessen, wenn mit der Beachtung der Differenz eine Erweiterung individueller Handlungsmöglichkeiten einhergeht.

Die dargelegte Anerkennungstheoretische Auseinandersetzung verweist noch darüber hinaus auf einen unvermeidlichen Bruch in jedem Anerkennungsgeschehen, weil jedes der Anerkennung vorausgehende Erkennen verkennt. Zudem steht pädagogisches Handeln vor der strukturellen Paradoxie im Umgang mit Differenz jemand *zugleich* als jemand anzuerkennen, der er oder die sie *schon* ist und als jemand anzuerkennen, der er oder die sie *noch nicht* ist. Für Ricken (2015a) folgt aus den genannten Anerkennungstheoretischen Spannungen deshalb, dass der Kern pädagogischer Professionalität „die ‚Kunst‘ einer pädagogischen Folgenabschätzung“ sei (ebd.: 153). Professionalität bedeute, sich der potentiellen (bestätigenden und stiftenden) Effekte der Praxis möglichst bewusst zu sein und diese reflexiv in das pädagogische Handeln einzubeziehen. Ähnlich hierzu folgt aus der formulierten Kritik an Forderungen der Dekategorisierung für Dederich (2015b: 204), dass es anstelle eines Verzichts im Umgang mit Kategorien darum gehen müsse, (soziale Differenz-)Kategorien in ihrem Verwendungskontext auf ihre intendierten und latenten Effekte hin reflexiv zu nutzen.

Insgesamt bieten die dargelegten theoretischen Sensibilisierungen hinsichtlich der Komplexität, der Paradoxien und der strukturellen Antinomien eine Reflexionsfolie für die Rekonstruktionen des pädagogischen Umgangs mit Differenz im Unterricht inklusiver Klassen. Folgende Fragen können dabei die empirische Betrachtung leiten: Welche unterschiedlichen Formen des pädagogischen Umgangs mit Differenz in inklusiven Klassen zeigen sich?

Wie gestaltet sich das Dilemma des Umgangs mit Differenz? Wie können diese auf einem Kontinuum zwischen Rekonstruktion und Subsumtion verortet werden? Welche impliziten Differenzvorstellungen zeigen sich in Formen der pädagogischen Anerkennung von Differenzen? Inwiefern kann der konkrete Umgang mit Differenz als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten der Adressierten gelesen werden? Finden sich Formen eines im Hinblick auf sonderpädagogische Differenzkategorien de kategorisierenden Umgangs mit Differenz in der pädagogischen Praxis? Wie wird mit politischen, schulrechtlichen und schulpädagogisch angebotenen Kategorien umgegangen?

2 Interaktionsregulation im Unterricht inklusiver Klassen: Gegenstandsbestimmung

Ausgehend von den sozialtheoretischen Grundlegungen und den Reflexionen zum pädagogischen Umgang mit Differenz betrachte ich nun zunächst den einschlägigen empirischen Forschungsstand (vgl. Kap. 2.1). Auf Basis der empirischen Befunde grenze ich dann meine Perspektive auf Unterricht in sogenannten inklusiven Schulklassen ein und fokussiere innerhalb dieses Untersuchungsfeldes den Gegenstand Klassenführung i. S. einer Regulierung der Sozial- und Zeitdimension des Unterrichts. Dabei sind die folgenden Fragen leitend: Wie lässt sich *Unterricht* praxistheoretisch bestimmen (vgl. Kap. 2.2)? Was ist unter schulischer Inklusion zu verstehen und wie lässt sich darauf aufbauend eine Eingrenzung des Forschungsfeldes auf *inklusive* Schulklassen vornehmen (vgl. Kap. 2.3)? Wie lässt sich Klassenführung als eigenständiger Gegenstand im Anschluss an die praxeologische Konzipierung von Unterricht bestimmen (vgl. Kap. 2.4)?

2.1 Empirische Befunde unterrichtlicher Differenzforschung

In der nachfolgenden Darstellung des Forschungsstandes werden Studien zur schulischen Differenzforschung im Kontext von Inklusion dargelegt.³⁹ Dabei führen die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Inklusionsbegriffs (vgl. Wocken 2010) dazu, dass auch Studien zu schulischer Integration bzw. zu integrativen Klassen und gemeinsamem Lernen von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf relevant für den Forschungsüberblick sind.⁴⁰ Da Unterricht im Kontext schulischer Inklusion häufig dem Anspruch gegenüber steht, einer (vermeintlich) gesteigerten Heterogenität der Schüler*innen durch individualisierende oder geöffnete Unterrichtsformate zu begegnen, werden ebenso empirische Erkenntnisse unterrichtlicher Differenzforschung einbezogen, die solche didaktischen Arrangements im Hinblick auf Differenz rekonstruktiv erforschen. Die einschlägigen Studien lassen sich für die Darstellung wie folgt gliedern: Zunächst werden Erkenntnisse zur unterrichtlichen Herstellung von Leistungsdifferenz als zentraler schulischer Differenzkategorie dargelegt. Es folgen Befunde über Differenzproduktionen im Kontext eines Unterrichts, der als inklusiv oder als integrativ bezeichnet wird. Zuletzt werden Studien zum Zusammenhang von sozialer Ordnungsbildung, insb. im Kontext von Klassenführung und Differenz dargelegt.

Dem Schulsystem kommt u. a. die Funktion der sozialen Allokation von Schüler*innen zu, was bedeutet, dass über die Herstellung *schulischer Leistung* die Zuordnung zu unterschied-

39 Die vorliegende Dissertationsstudie fokussiert zudem explizit *nicht* auf eine fachdidaktische Perspektive, die Differenz im Zusammenhang mit beispielsweise Fachkulturen (vgl. Wagner-Willi und Sturm 2013; Willems 2007) in den Blick nimmt. Studien in dieser Ausrichtung werden deshalb keinen Eingang in die Darstellung finden. Aus meiner Fokussierung auf den pädagogischen Umgang mit Differenz folgt, dass auch der Forschungsstand zur Differenzherstellung unter Peers bzw. in peerkulturellen Praktiken nicht dargestellt wird. Für den inhaltlich weitreichenden Forschungsstand praxeologisch ethnographischer Forschung zum Lehrer*innenberuf vergleiche Bennewitz (2011: 200ff.).

40 Vergleiche für die Argumentation der in Teilen synonymen Verwendung von integrativen und inklusiven Klassen Kapitel 2.3.

lichen beruflichen Laufbahnen und damit unterschiedlichen Positionen in der Gesellschaft vollzogen und legitimiert wird (vgl. Fend 2009: 50). Es ist demnach unumgänglich, dass durch unterrichtliche Leistungsbewertungen Leistungsdifferenzen entlang der schulischen Leitunterscheidung besser/schlechter hervorgebracht werden (vgl. Ricken 2014: 127). Befunde der quantitativen Bildungsforschung haben jedoch dargelegt, dass schulische Leistungsdifferenzen in einem systematischen Zusammenhang mit der sozialen Positionierung der Eltern (ihrer familiären Migrationsgeschichte, ihres Einkommens und ihrer Bildungsabschlüsse) stehen (vgl. hierzu Forschungsergebnisse der sog. PISA-Studien, exemplarisch OECD 2014 sowie Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Dass somit die Herkunft von Schüler*innen in der Schule leistungsrelevant wird, widerspricht dem meritokratischen Selbstverständnis der Gesellschaft, demzufolge einzig die individuell erbrachte Leistung vor dem Hintergrund gleicher Chancen unterschiedliche Bildungserfolge legitimiert. Wie es zu dieser Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit kommt, können quantitative Studien allerdings nicht darlegen. Dies ist Gegenstand qualitativ-rekonstruktiver Differenzforschungen, die aufzuzeigen versuchen, wie in der alltäglichen unterrichtlichen Praxis (vermeintliche) Leistungsdifferenzen hervorgebracht werden, was als Leistung anerkannt wird und welche Bedeutung Leistung für die pädagogische Ordnung Unterricht hat:

So zeigen beispielsweise Breidenstein und Bernhard (2011), dass Lehrpersonen anhand früherer Benotungen und bisher erbrachter Leistungen Schüler*innen *differenten Leistungsfähigkeiten* zuschreiben. Die über die Zeit entstehenden Zuschreibungen solcher *differenten Fähigkeiten* zur Leistungserbringung rekurrieren nicht lediglich darauf, was jemand (in der Vergangenheit) geleistet bzw. nicht geleistet hat, sondern konstruieren auch individuelle Leistungspotenziale von Schüler*innen – also Annahmen darüber, was jemand auch zukünftig zu leisten in der Lage ist. Das zeigt sich empirisch daran, dass Konstruktionen von *Leistungsfähigkeit* durch Lehrpersonen zur Steuerung des Unterrichts herangezogen werden: „zur Bemessung und Legitimierung der benötigten Arbeitszeit, zur Überprüfung und Personalisierung der oberen und unteren Leistungsgrenze der Klasse, zur Inszenierung ausgeglichener Wettbewerbe oder zur Organisierung von Hilfe-Arrangements“ (ebd.: 342). Eine solche Ausrichtung unterrichtlicher Praktiken an zugeschriebenen Leistungspotenzialen impliziert eine Stabilität der Leistungsfähigkeit und zugleich die Vorhersagbarkeit, welche Leistungserbringungen bestimmten Schüler*innen vermeintlich zukünftig möglich sind.⁴¹

Weiterhin zeigen empirische Studien, dass Leistung im Unterricht nicht lediglich als *kognitive Fähigkeit* von Schüler*innen hergestellt wird, sondern auch solche Aspekte wie „Aufmerksamkeit, Disziplin und Arbeitswillen, Gewissenhaftigkeit, Verantwortlichkeit und Verlässlichkeit, aber auch Schnelligkeit der Aufgabenbewältigung, Kooperativität und schließlich auch Kreativität und Aufgeschlossenheit“ (Ricken 2014: 127) in die unterrichtliche Konstruktion von Leistung einbezogen werden. Diesbezüglich stellt beispielsweise Budde heraus, dass im geöffneten Unterricht die *Bearbeitungsgeschwindigkeit* als Kriterium zur Differenzierung und als Ausdruck von Leistung herangezogen wird (vgl. Budde 2013a: 180ff.). Was genau im Unterricht als für Leistung relevante Fähigkeit gilt, variiert je nach didaktischem Arrangement und je nach Lehrperson. So können „immer wieder modifizierte Anforderungen und Erwartungen entstehen, auf die schülerseits geantwortet bzw. denen begegnet werden muss“

41 Es wäre je empirisch zu klären, inwiefern diese Differenzkonstruktion auf der Basis einer vermeintlich *natürlichen Bedingtheit* (vgl. Kap. 1.3) von Leistungsdifferenz konstruiert, diskursiv legitimiert und stabilisiert wird. Für die empirische Betrachtung genau dieser Legitimationsfigur im Hinblick auf Leistungsfähigkeit in der vorliegenden Studie vergleiche Kapitel 6.2.

(Rabenstein et al. 2015: 244). Dementsprechend resümieren Rabenstein et al.: „Leistung‘ scheint die zentrale schulische ‚Währung‘ zu sein, in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann“ (Rabenstein et al. 2013: 675).

Zentral ist dabei, dass gerade nicht all das, was leistungsrelevant werden kann, zugleich auch in der Schule gelehrt wird. So zeigen Rabenstein et al. (2014) für Unterricht in individualisierenden, jahrgangsgemischten Lerngruppen, dass der Erwerb einer für die Leistungserbringung relevanten, angemessenen unterrichtlichen Haltung „in den Verantwortungsbereich des Einzelnen verlagert wird“ (ebd.: 151). Dieses leistungsrelevante Erfordernis einer spezifisch motivationalen Haltung zum Unterricht von Seiten der Schüler*innen ist vor allem deshalb zentral, weil empirisch gut belegt ist, dass die Lernmotivation von Schüler*innen entscheidend durch die eigene Familie, und damit die soziale Herkunft, beeinflusst wird (vgl. Solga 2008: 3). Im Anschluss an Überlegungen von Bourdieu und Passeron (1990) zum Zusammenhang von kultureller Passung und Bildungsungleichheit konstatieren Kramer und Helsper (2011) für den deutschsprachigen Raum, dass „Milieus der gesellschaftlichen Mitte von einer starken (...) Schulkonformität“ (ebd.: 107) profitieren würden. Hingegen besteht in unteren sozialen Milieus ein Habitus der Notwendigkeit, der eine positive Lernmotivation in einem Kontext, in dem der direkte Nutzen der Leistungserbringung nicht gegeben ist, zumindest weniger wahrscheinlich macht (vgl. ebd.; Grundmann et al. 2016; Gerhartz-Reiter 2017).⁴² Die genannten Befunde, dass auch leistungsrelevant ist, was nicht gelehrt wird und zugleich diesbezüglich herkunftsabhängige Disparitäten bestehen, sind vor allem deshalb zentral, weil sich hierdurch ein möglicher Mechanismus der Reproduktion von Bildungsungleichheit (hinsichtlich sozialer Herkunft) abzeichnet. In diesem Sinne konstatieren Rabenstein et al. (2015), „dass in Praktiken der sozialen Konstruktion von Leistung im Unterricht soziale Differenzen in Leistungskategorisierungen konvertiert und darin als soziale Differenzen reinszeniert werden“ (ebd.: 254). Die Autor*innen verstehen unter dem Begriff der Re-Inszenierung eine „Wieder-Aufführung“ (Ricken 2014: 130) sozialer Differenz: Einerseits meint *Wiederaufführung*, dass soziale Differenzen praktisch situiert werden müssen, um als solche relevant zu sein, andererseits meint *Wiederaufführung*, dass für die unterrichtliche Inszenierung schulischer Leistung soziale Differenzen als pädagogisch relevante Differenz und das heißt vor allem als schulische Leistungsdifferenz aufgeführt werden kann. Lehrpersonen ‚übersetzen‘ so zwar nicht schlicht soziale Differenz im Unterricht in Leistungsdifferenz, greifen aber in einem nicht linearen Sinne auf soziale Differenzen zurück (vgl. Rabenstein et al. 2013: 684f.; Ricken 2014: 130). Dass auch im Kontext von inklusivem Unterricht soziale Differenzen als pädagogisch relevante Differenzen reinszeniert werden, zeigen Budde und Rißler (2017) exemplarisch an einer Fallrekonstruktion eines Schülers, der binnen eines Schuljahres „vom pädagogischen Sorgenkind (...) zum verhaltensauffälligen ‚Riesenmacho‘“ (ebd.: 196) wird. Für diese Konstruktion verknüpfen die Lehrpersonen „Geschlecht, Migrationshintergrund und Behinderung in einer intersektionalen Verflechtung mit schulischen Leistungs- und Verhaltensordnungen“ (ebd.).

Für die vorliegende Differenzforschung ist dabei relevant, dass in jenen Re-Inszenierungen auch solche Aktivitäten der Schüler*innen zu leistungsrelevanten Aktivitäten gemacht werden, die in einem Zusammenhang mit dem Gegenstand der Klassenführung stehen.⁴³ Insofern sensibilisieren die empirischen Befunde dafür, Differenzherstellungen in der Praxis

42 Vergleiche zur Kritik an dieser Passungsthese Rabenstein et al. (2013) sowie Emmerich und Hormel (2017).

43 So wird beispielsweise die Selbstdisziplinierung von Schüler*innen in der Einzelarbeit leistungsrelevant. Für die Eingrenzung meiner Forschung auf den Anforderungsbereich der Klassenführung vergleiche Kapitel 2.4.

der Klassenführung potenziell auch daraufhin zu befragen, ob und wie diese als Konstruktionsprozesse von Leistungsdifferenz und so ggf. als Re-Inszenierungen sozialer Differenzen fungieren (vgl. in methodischer Hinsicht hierzu Kap. 4.3). Die These der Re-Inszenierung ist dabei auch insofern zentral, als sie eine Möglichkeit bietet, die bereits dargelegte *Situationszentrierung* ethnomethodologischer Forschung (vgl. Diehm et al. 2013, sowie Kap. 1.2) zu überwinden, da situative Differenzherstellungen so als Mechanismus der Reproduktion von Bildungsungleichheit verstanden werden können.

Neben diesen Befunden finden sich Studien, die den Prozess der expliziten Benotung im Unterricht und damit der Herstellung von Leistungsdifferenz genauer betrachten. Hier zeigen Breidenstein et al. (2012: 170ff.) auf, wie beispielsweise durch Praktiken der *Objektivierung* Noten legitimiert werden und wie durch Praktiken der *Subjektivierung* Noten als individuelle Verantwortung der Schüler*innen konstruiert werden: Als Praktik der Objektivierung gilt beispielsweise, wenn eine Vielzahl von Noten angehäuft und aus diesen ein Durchschnitt errechnet wird. So kommt den rekonstruierten Praktiken der *Objektivierung* vor allem die Funktion zu, die „Idee der Objektivität“ (ebd.; Hervorhebung im Original) von Leistungsbewertungen aufrecht zu erhalten. Als Praktiken der Subjektivierung verstehen die Autor*innen solche, in denen die Note in eine Relation zur*zum jeweiligen Schüler*in gesetzt wird: Für manche Schüler*innen wird eine ‚Zwei‘ dann als Glück, für andere als Enttäuschung von Seiten der Lehrpersonen kommuniziert und damit subjektiviert. Solche Subjektivierungen der Note erlauben es Lehrpersonen auch über die Note überrascht zu sein und damit zugleich zu zeigen, dass ihre eigene Einschätzung nicht relevant für die Leistungsbewertung ist. Praktiken der Subjektivierung, so resümieren die Autor*innen, tragen paradoxerweise also ebenfalls dazu bei, Zensuren „als objektivierbare Konstruktionen zu stabilisieren und ihre Legitimität zu sichern“ (ebd.: 172). Zugleich übernehmen solche Praktiken die Funktion, Lehrpersonen von der Verantwortung für die Noten von Schüler*innen zu entlasten.

Im Zuge theoretischer Reflexionen zu Inklusion wird an verschiedenen Stellen eine Unvereinbarkeit der Umsetzung schulischer Inklusion mit der Aufrechterhaltung der schulischen Leistungsbewertung konstatiert (vgl. Budde und Hummrich 2013: 2; Esslinger-Hinz 2014; Sturm 2015b: 29). Vor dem Hintergrund von Leistung als zentraler Differenz der pädagogischen Ordnung Unterricht stellt sich so die Frage, ob und inwiefern Unterricht in inklusiven Klassen eine andere Leistungsordnung hervorbringt und im Zuge dessen auch von einer spezifisch pädagogischen Ordnung inklusiven Unterrichts gesprochen werden könnte. So resümieren beispielsweise Budde und Blasse (2017) bezüglich Differenz im inklusiven Unterricht, „dass mit einem diagnostizierten Förderbedarf die universalistische Leistungsordnung der Schule auf der Ebene des Fachwissens (z. B. durch den zieldifferenten Anspruch) und auf der Ebene des Verhaltens (z. B. durch Schulbegleitungen) infrage gestellt wird“ (ebd.: 251). Insofern wird konstatiert, dass durch die gemeinsame Unterrichtung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zugleich eine universalistische *und* eine partikuläre Leistungs- und Verhaltensordnung bestehen könnte. Zugleich bliebe dabei aber Leistung die zentrale Differenzdimension eines inklusiven Unterrichts (vgl. Herzmann und Merl 2017).

Neben Leistung als zentraler unterrichtlicher Differenzdimension konstatieren Studien, die explizit zu Differenz im Unterricht inklusiver Klassen forschen, einen Zusammenhang zwischen den *schulstrukturellen* Vorgaben zu Inklusion und *unterrichtlichen* Differenzkonstruktionen: Schumann zeigt in ihrer ethnographischen Studie auf, wie ein Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf für eine Leistung, die er nicht selbst erbracht hat, sowohl

von Mitschüler*innen als auch von Lehrpersonen im Unterricht gelobt wird (vgl. Schumann 2014: 300). Sie rekonstruiert, dass in diesem Umgang jener Schüler nicht als gleichwertiger Schüler der Klasse hervorgebracht wird, sondern die sich in diesem Lob zeigende Nachsicht „seinen Status als Nicht-Zugehöriger“ verfestigt (ebd.). Ähnlich zeigt auch Fritzsche auf, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im inklusiven Unterricht zwar eingebunden werden, hierbei aber „Versuche, ihren besonderen Status anzuerkennen, diesen gleichzeitig festschreiben und marginalisierende Effekte haben können“ (2014: 340). Budde et al. (2016: o. S.) sowie Budde und Blasse (2017: 247f.) zeigen, dass Lehrpersonen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch dadurch zu differenten Schüler*innen machen, dass sie bei störendem Verhalten diesen Schüler*innen gegenüber tendenziell tolerierender agieren. Ein weiterer Mechanismus der Herstellung von Differenz in inklusiven Klassen geht darauf zurück, dass Lehrpersonen entlang der schulstrukturellen Differenzkategorie des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Unterricht Zuständigkeiten für Schüler*innen organisieren (vgl. Schumann 2014; Sturm 2015a: 232; Budde et al. 2016; Budde und Blasse 2017: 248). Diese Orientierung der pädagogisch Professionellen an der Differenz von einerseits Regelschüler*innen und andererseits Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf findet sich auch in Schulversuchen, in denen auf ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren explizit verzichtet wird (vgl. Geiling und Söllner 2011; Jeglinsky 2013). Zugleich rekonstruieren Budde und Blasse (2017), dass in einer inklusiven Schule, in welcher auf die Regelung pädagogischer Zuständigkeiten entlang des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs verzichtet wird, auch keine differenzierte (sonderpädagogische) Unterstützung für die Schüler*innen stattfindet (vgl. ebd.: 250).

Insgesamt verweisen die dargelegten Befunde zur unterrichtspraktischen Reproduktion der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowohl auf die Relevanz der schulstrukturellen Differenzkategorien *im Unterricht* haben als auch auf das bereits theoretisch dargelegte *Dilemma der Differenz*, wonach Anerkennung von Differenz immer auch Besonderung herstellt (vgl. Kap. 1.4). Vor dem Hintergrund der schulstrukturellen Vorgabe der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf lässt sich deshalb theoretisch reflexiv anmerken, dass jegliche pädagogische Maßnahmen, die als Antwort auf die Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs fungieren sollen, immer zugleich diese Differenz reproduzieren und insofern auch *nicht nicht diskriminieren können* (vgl. Weisser 2005: 8; Fritzsche 2014: 342; Rösner 2014: 18).⁴⁴

Darüber hinaus verweisen Studien zu Differenz im sogenannten individualisierenden Unterricht auf eine weitere Differenzkonstruktion, die auf den implizit zugrundeliegenden Anforderungen dieses didaktischen Arrangements beruhen. So zeigen Breidenstein et al. (2013b), dass individualisierender Unterricht grundlegend von einer *Selbsttätigkeit* der Schüler*innen ausgeht, „die als Norm an das individuelle Arbeitsverhalten (...) angelegt wird“ (ebd.: 166). Entlang dieser Norm werden im Unterricht Differenzen zwischen selbständigen und unselbständigen Schüler*innen hervorgebracht (vgl. Reh und Rabenstein 2012; Reh 2013).

⁴⁴ Dass diese schulische Differenzkategorie auch in einem Zusammenhang zu sozialer Ausgrenzung steht, zeigen vor allem Studien aus dem quantitativen Paradigma: Huber und Wilbert konstatieren, „dass auch unter scheinbar inklusionsfreundlichen Rahmenbedingungen besonderer Förderbedarf zu sozialer Ausgrenzung führen kann“ (2012: 161). Bei aller Schwierigkeit der in der Studie angelegten Unterscheidung von geringem, normalem und hohem Förderbedarf, zeigt sich, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf in inklusiven Klassen tendenziell mit sozialer Ausgrenzung korreliert. Vergleiche für diese Forschungsperspektive auch Liebers und Seifert (2014: 40).

Insofern konstatieren Idel et al., dass der Einfluss der Lehrpersonen auf die Produktion und den Umgang mit Differenz „entscheidend auch von den Organisationsformen des Lernens“ abhängt (2017: 152).

Darüber hinaus sind für die vorliegende Studie Forschungsergebnisse relevant, die Differenzkonstruktionen im Zusammenhang von *Klassenführung* (in inklusiven Schulklassen) aufzeigen. Klassenführung gilt als zentrale Variable von Unterrichtsqualität. „Effiziente Klassenführung ist ein Schlüsselmerkmal eines effektiven Unterrichts; die immer wieder gefundenen Zusammenhänge mit der Schülerleistung gehören zu den am besten bestätigten Ergebnissen der Unterrichtsforschung“ (Helmke und Schrader 2009: 707). Auch Kunter und Ewald (2016: 18) stellen heraus, dass effiziente Klassenführung positive Effekte sowohl auf die fachliche Leistung (vgl. exemplarisch Baumert et al. 2010), als auch auf die Motivation (vgl. exemplarisch Kunter et al. 2007: 504f.) von Schüler*innen hat. Ebenso weist die Forschungslage darauf hin, dass hohe Unterrichtsqualität und insbesondere Klassenführung vor allem für Schüler*innen „mit geringer Vorleistung“ (Kunter und Ewald 2016: 21) positive Effekte habe, insofern diese hiervon besonders profitieren würden. Es finden sich keine Studien, welche explizit die Herstellung von Differenz durch Klassenführung in inklusiven oder integrativen Schulklassen rekonstruieren. Allerdings verweisen schulformvergleichende Analysen zur Unterrichtsqualität darauf, dass *schulformspezifische* Unterschiede bezüglich des Auftretens von Störungen bei der Klassenführung bestehen. So weise die Hauptschule deutlich mehr Unterrichtsstörungen und disziplinarische Probleme als alle anderen Schulformen auf. Dagegen sei der Unterricht an Sekundarschulen reibungsloser und effektiver als an allen anderen Schulformen (vgl. Kunter et al. 2005: 515). Dies ist insofern relevant für die vorliegende Studie, als hierdurch die Schulform als Einflussfaktor für die Klassenführung in inklusiven Schulklassen und damit ggf. auch als Faktor für die Herstellung von Differenz in den Blick gerät.

Auch wenn für den englischsprachigen Raum bereits einige Forschungen zum classroom management in inklusiven Klassen vorliegen, verweisen Soodak und McCarthy (2006) in einem Forschungsüberblick⁴⁵ lediglich auf eine Studie, die *Differenzkonstruktionen* zwischen Schüler*innen im Kontext schulischer Inklusion thematisiert: Diese Studie von Wallace et al. (2002) zeigt auf der Basis quantifizierender Beobachtungen von 118 inklusiven Schulklassen in den USA, dass „students with disabilities were more often the focus of teacher attention“ (ebd.: 345). Zugleich konstatieren die Autor*innen aber, dass „no significant differences in the behavior of students with and without disabilities“ (ebd.) beobachtet werden konnten. Die Studie nennt allerdings keine weiterführenden Ursachen dieser ungleichen Verteilung der Aufmerksamkeit (vgl. hierzu auch Soodak 2003: 331). Ebenso zeigen Studien, dass sich die Aufmerksamkeitsverteilung von Lehrpersonen zwischen Jungen und Mädchen ungleich verteilt: Jungen werden Frasn und Wagner (1982) zufolge sowohl häufiger als Mädchen getadelt, als auch gelobt. Jungen werden zudem bei gleich häufigen Meldungen häufiger von den Lehrpersonen aufgerufen. Zu dem Ergebnis, dass Jungen im Unterricht deutlich mehr Aufmerksamkeit von Lehrpersonen erfahren, aber auch häufiger sanktioniert werden, kom-

⁴⁵ Insgesamt kommen die Autor*innen vor dem Hintergrund des Forschungsüberblicks zu dem Resümee, die Erkenntnisse „suggest that effective instruction in inclusive classrooms is similar to effective instruction in traditionally segregated Settings“ (Soodak und McCarthy 2006: 481). Auch Kunter konstatiert vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen der pädagogischen Psychologie, dass weniger besondere Unterrichtsformen, als eher die Qualität sog. Tiefenstrukturen bedeutend sind, um adäquat mit heterogenen Klassenzusammensetzungen umzugehen (vgl. Kunter und Ewald 2016: 21).

men gleich mehrere Studien (vgl. Horstkemper und Tillmann 2016: 75; Horstkemper 2009; Budde et al. 2008: 187f.). Darüber hinaus legt die Studie von Noguera (2003) zu Klassenführung in den USA nahe, dass die Häufigkeit der unterrichtlichen Sanktionierung durch Lehrpersonen auch mit anderen sozialen Differenzkategorien korreliert: „*An examination of which students are most likely to be suspended, expelled, or removed from the classroom for punishment, reveals that minorities (especially Blacks and Latinos), males, and low achievers are vastly overrepresented*“ (ebd.: 341, Hervorhebung im Original; vgl. auch Brantlinger und Danforth 2006). Insgesamt legen die Studien nahe, dass sich die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen im Unterricht und in Praktiken der Klassenführung nicht lediglich an den situativ wahrnehmbaren Aktivitäten der Schüler*innen orientiert, sondern auch durch die sozialstrukturelle Positionierung der Schüler*innen beeinflusst wird. Damit geht einher, dass durch Klassenführung Differenz entlang sozialstruktureller Positionierungen der Schüler*innen hergestellt und damit auch reproduziert wird.

Zusammenfassend lässt sich anhand der dargelegten Befunde zeigen, dass im Unterricht Differenz im Hinblick auf die schulische Leistungsordnung (besser vs. schlechter), entlang schulstruktureller Vorgaben (Inklusion als gemeinsames Lernen: Schüler*innen mit vs. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) sowie aufgrund impliziter Normen bestimmter unterrichtlicher Organisationsformen (Individualisierender Unterricht: selbständige vs. unselbständige Schüler*innen) hergestellt werden. Darüber hinaus lassen sich die Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken auch in einen Zusammenhang zu sozialstrukturellen Positionen der Schüler*innen (beispielsweise Geschlecht, soziale Herkunft und dis/ability) stellen und deshalb als Formen der Re-Inszenierung sozialer Differenz verstehen.

Deutlich wird auch, dass bisher keine Studien vorliegen, die den Anforderungsbereich der Klassenführung systematisch auf dessen Zusammenhang zu Differenzkonstruktionen zwischen Schüler*innen betrachten. Erst recht liegen keine Studien vor, die dies für Unterricht im Kontext schulischer Inklusion in den Blick nehmen. Dementsprechend konstatiert auch Budde, der auf der Basis einer Darlegung des Forschungsstandes zu schulischen Differenzkonstruktionen resümiert, Schule sei „durchzogen von Differenzkonstruktionen in Bezug auf legitimes und illegitimes Verhalten, dieser Bereich ist jedoch in einer systematischen Aufarbeitung bislang ebenfalls als Desiderat zu bezeichnen“ (Budde 2015a: 27). Da legitimes und illegitimes Verhalten einen zentralen Bezugspunkt von Klassenführung darstellt, konstatiert Budde hier ein Desiderat für die Betrachtung von Differenzkonstruktionen im Anforderungsbereich der Klassenführung.

Dass neben diesem Desiderat auch für die rekonstruktive Differenzforschung im Kontext schulischer Inklusion ein Desiderat besteht, wird an verschiedenen Stellen betont. So konstatiert Wagner-Willi (2016) exemplarisch:

„Hoher Forschungsbedarf besteht zum einen für die Praxis der Umsetzung des in Folge der UN-Behindertenrechtskonvention flächendeckend eingeführten inklusiven Unterrichts verschiedener Bildungsstufen und Schulformen und damit verbundener sozialer Prozesse der Inklusion und der Exklusion. Hierbei bilden (...) schulische Prozesse der Hervorbringung und Bearbeitung sozialer und schulleistungsbezogener Differenzen relevante, ethnografisch zu erforschende Gegenstandsbe-
reiche“ (ebd.: 663).

Als unterrichtliche Differenzforschung im Kontext schulischer Inklusion widmet sich die vorliegende Differenzforschung diesem Desiderat. Mit der Fokussierung auf Differenz im

unterrichtlichen Handlungsfeld der Klassenführung wird darüber hinaus ein weiteres Desiderat der Unterrichtsforschung bearbeitet.

2.2 Unterricht als pädagogische Differenzordnung

Die bereits vorgenommene praxistheoretische Verortung lenkt den Blick auf Praktiken und damit auf den praktischen Vollzug von Unterricht. Eine auf dieser sozialtheoretischen Perspektive aufbauende Bestimmung von Unterricht bieten Reh et al. (2011) an. Danach ist Unterricht zunächst als ein in bestimmter Weise *regelmäßig geordnetes* und *soziales* Geschehen, also als eine soziale Ordnung zu verstehen, die in und durch Praktiken hervorgebracht wird (vgl. Kap. 1.2). Um dieses Geschehen allerdings nicht lediglich als ein *soziales*, sondern ein *pädagogisches* Geschehen empirisch fundiert beschreiben zu können, bedarf es einer Klärung, wann soziale Praktiken als pädagogische Praktiken zu verstehen sind. Hierfür greifen Reh et al. (ebd.) auf Überlegungen von Prange (2005) und daran anschließende Überlegungen von Ricken (2009) zurück. Prange versteht ein *auf Lernen gerichtetes Zeigen* als Grundform *pädagogischen* Handelns (vgl. Prange 2005: 57ff.). Wenn Zeigen auf Lernen ausgerichtet⁴⁶ ist und im Tun, also in Praktiken stattfindet, dann vollzieht sich hierbei ein Anerkennungsgeschehen in welchem jemand als lernende Person adressiert und damit auch als eine lernende Person anerkannt wird (vgl. Kap. 1.4). Pädagogische Praktiken des Zeigens sind deshalb immer solche, in denen jemand eine Sache gezeigt bekommt und zugleich als Lernende*r adressiert und damit als solche*r anerkannt wird. Hierauf aufbauend konstatieren Reh et al. (2011):

„Erst wenn Praktiken als das besondere Zusammenspiel von Zeigen und Anerkennen, in dem regelmäßig bestimmte Positionen aufgeführt werden, im Zentrum einer Praxis, wie hier des Unterrichts, stehen, bringen sie Ordnungen hervor, die wir als pädagogische bezeichnen. Von den hier entstehenden Positionen sprechen wir daher dann auch als von Lern-Räumen. Unterricht als pädagogische Ordnung zu beschreiben heißt also darzustellen, wie in den und mit den pädagogischen Praktiken in einem konkret-materiellen Arrangement aufeinander bezogene Lern-Räume entstehen“ (ebd.: 220).

Unterricht ist demnach eine Ordnung, in der pädagogische Praktiken des Zeigens im Zentrum stehen und in der regelmäßig bestimmte Positionen aufgeführt werden. Um eine solche unterrichtliche Ordnung als pädagogische Ordnung zu beschreiben bedarf es der Darstellung spezifischer, durch diese Praktiken hervorgebrachter Positionen, die eben nicht nur eine soziale Position darstellen, sondern auch als spezifisch pädagogische Lern-Räume verstanden werden können. Die aus den Praktiken hervorgehenden „aufeinander bezogene[n] Lern-Räume“ (ebd.) sind dabei als *relationale Positionen* in einer unterrichtlichen Ordnung zu verstehen – beispielsweise die relationalen „Positionierungen des hilfebedürftigen, aber eifrigwilligen Schülers und der erfolgreich kreativen selbständigen Schülerin“ (ebd.: 218). Solche relationalen und damit in Differenz zueinander stehenden Positionen hängen auch von in der jeweiligen Ordnung gültigen „Normen von Anerkennbarkeit“ (ebd.: 219) ab und bringen, nicht zuletzt aufgrund von „Leistung als Kern pädagogischer Ordnungen“ (Rabenstein et al. 2013: 674), hierarchische Differenzen zwischen Schüler*innen hervor (vgl. auch Kap. 2.1). Unterricht ist diesem Verständnis nach kein *vor* der empirischen Beobachtung festlegbares Set an Praktiken, das als pädagogische Praktiken bestimmt werden kann. Stattdessen gilt es,

46 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ein auf Lernen ausgerichtetes Zeigen nicht auf individuelle Intentionen rekurriert, obwohl Unterricht selbst als eine intentionale Praxis verstanden wird. Ein auf Lernen ausgerichtetes Zeigen ist Reh et al. zufolge „in Praktiken als Absicht ‚institutionalisiert‘“ (2011: 215).

das Pädagogische „als Moment am sozialen Handeln selbst“ (Ricken 2015a: 139) zu rekonstruieren. Pädagogisch können also letztlich unterschiedlichste Aktivitäten sein, sofern sie sich im Kern auf die Bearbeitung der Differenz von Zeigen und Lernen beziehen und eine Anerkennung implizieren, die jemanden zugleich als Lernende*n adressiert. In diesem Verständnis sind „spezifische Möglichkeiten, sich selbst mit und durch Andere als Besondere zu erfahren, sich selbst, die Anderen und die Sache zu erlernen, als das spezifisch Pädagogische von Ordnungen zu beschreiben“ (Reh et al. 2011: 215f.).

Vor dem Hintergrund dieser Konzipierung von Unterricht von Reh et al. einerseits und dem Erkenntnisinteresse an Differenzkonstruktionen im Unterricht andererseits fokussieren sich meine Rekonstruktionen vorrangig auf die *differenten sozialen Positionen*, die als differente Lern-Räume verstanden werden und aus den unterrichtlichen Praktiken hervorgehen.

Aus der noch detaillierter darzulegenden Eingrenzung der vorliegenden Studie auf den unterrichtlichen Anforderungsbereich der Klassenführung (vgl. Kap. 2.4) folgt zudem, dass Praktiken in den Blick genommen werden, die sich gerade *nicht* durch das Zeigen einer *Sache* zum Zwecke des Lernens auszeichnen. Klassenführung bezeichnet hingegen einen Teilbereich der unterrichtlichen Praxis, der auf die Herstellung einer lernförderlichen Ordnung zielt. Vor dem Hintergrund der unterrichtstheoretischen Bestimmungen von Reh et al. (ebd.) beschreibt die vorliegende, an Differenzkonstruktionen interessierte Studie deshalb genau genommen vorrangig keine pädagogischen Ordnungen, sondern rekonstruiert regelhafte (Subjekt-)Positionen⁴⁷ in der Praxis der Klassenführung, die wiederum in einer pädagogischen Ordnung aufgeführt und damit hergestellt werden.⁴⁸

In einer solchen Perspektive auf differente (Subjekt-)Positionen einer unterrichtlichen Ordnung frage ich danach, *als wer* jemand (verstanden als eine Subjekt-Position) in Relation zu jemand in bestimmten Praktiken (Klassenführung) eines bestimmten unterrichtlichen Kontextes (Inklusion) praktisch hervorgebracht wird. Ich werde deshalb nun einerseits genauer jene Eingrenzung auf schulische Inklusion (vgl. Kap. 2.3) darstellen sowie eine praxistheoretische Konzipierung von Klassenführung vornehmen (vgl. Kap. 2.4).

2.3 Inklusion und Unterricht in inklusiven Klassen

Wie lässt sich eine Eingrenzung hinsichtlich schulischer Inklusion vornehmen, die anschlussfähig an die vorherige Bestimmung von Unterricht als pädagogischer Differenzordnung ist? Ich werde hierfür zunächst bestehende reflexive Perspektiven auf Konzepte schulischer Inklusion darlegen, diese dann in Bezug zu den vorangegangenen praxeologischen Bestimmungen stellen und auf dieser Basis den Gegenstand der vorliegenden Studie als *unterrichtliche Differenzforschung in inklusiven Schulklassen* bestimmen.

Inklusion lässt sich sowohl auf der Makro-, Meso- und Mikroebene theoretisch verorten (vgl. Cramer und Harant 2014: 641). So erlaubt beispielsweise eine systemtheoretische Perspektive auf Inklusion/Exklusion, die Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Förderschulen als Realisierung schulischer Inklusion zu verstehen, weil jene Schüler*innen durch diese Beschulung *in das Schulsystem* inkludiert werden. In dieser Perspektive erfordert schulische Inklusion keine spezifische Zusammensetzung einer

47 Vergleiche für die Unterscheidung von Position und Subjektposition Kapitel 1.3, Seite 27.

48 Dabei sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in einer abschließenden Diskussion der vorliegenden Studie die rekonstruierten Differenzpositionen auch im Hinblick auf die Herstellung einer spezifischen Ordnung inklusiven Unterrichts betrachtet werden. Vergleiche hierzu Kapitel 7.2.

Klasse oder spezifische didaktische Arrangements. Zugleich werden hierbei Schüler*innen allerdings von den allgemeinbildenden Schulen separiert, weshalb Stichweh (2013) diese Form der Inklusion als „separierende Inklusion“ (ebd.: o. S.) bezeichnet (vgl. auch Tenorth 2013: 7). Die Änderungen auf der Ebene der Schulstrukturen (Mesoebene), die als schulrechtliche Implementierung von Inklusion begriffen werden, stellen gegenüber diesem systemtheoretischen Verständnis ein weitreichenderes Verständnis von Inklusion dar. So formuliert die Kultusministerkonferenz in einem gemeinsamen Beschluss, inklusive Bildung sei die

„Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem und damit auch das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen (vgl. Art. 24 Abs. 1 VN-BRK) in der allgemeinen Schule“ (Kultusministerkonferenz 2010: 3).

Die schulrechtliche Konkretisierung für Nordrhein-Westfalen legt mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz, das explizit als Gesetz zur Umsetzung von Inklusion verstanden wird, fest, dass das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen schulrechtlich zum Regelfall wird. Der Besuch von Förderschulen bleibt zwar möglich, gilt aber als begründungsbedürftige Ausnahme (vgl. MSWB NRW 2015a). Die schulrechtliche Konzipierung versteht Inklusion demnach vor allem als *Platzierung* einer als kategorial different verstandenen Schüler*innengruppe im (gemeinsamen) Unterricht allgemeinbildender Schulen. Hierbei bleibt aber – und das ist für schulrechtliche Vorgaben gegenüber einer Profession notwendigerweise der Fall – unbestimmt, *wie das gemeinsame Lernen* im Unterricht inklusiver Klassen *umgesetzt* werden soll oder kann. Wie in anderen Transformationsprozessen auch (vgl. beispielsweise Reh et al. 2015), stehen die schulischen Akteur*innen deshalb vor der Herausforderung, ihre Unterrichtspraxis den strukturellen Änderungen zu schulischer Inklusion entsprechend zu adaptieren und (weiter) zu entwickeln. Damit gerät die für die vorliegende Studie zentrale Mikroebene des Unterrichts in den Blick.

Bezüglich erziehungswissenschaftlicher Konzepte schulischer Inklusion und inklusiven Unterrichts liegt ein breites Spektrum vor. Ich verzichte an dieser Stelle auf die Analyse konkreter Konzepte und bediene mich stattdessen einer übergeordneten Betrachtung von Göransson und Nilholm (2014: 266). Die Autor*innen beleuchten anhand einer Metastudie Forschungsarbeiten zu „inclusive education“ im Hinblick auf die den Studien zugrundeliegende Definition von Inklusion. Aus ihren Analysen leiten sie vier, kategorial unterschiedliche Bestimmungen von „inclusive education“ ab:

„(a) Inclusion as the placement of pupils with disabilities in mainstream classrooms, (b) inclusion as meeting the social/academic needs of pupils with disabilities, (c) inclusion as meeting the social/academic needs of all pupils and (d) inclusion as creation of communities“ (ebd.: 265).

Dabei stehen diese vier erziehungswissenschaftlichen Bestimmungen in einer hierarchischen Relation: Während A die geringsten Anforderungen an schulische Inklusion stellt, steigern sich diese Anforderungen in Bestimmung B und implizieren dabei zugleich die Anforderungen der Bestimmung A. Definition C impliziert demnach B und A etc. Die Anforderungen, die an ein pädagogisches Arrangement gestellt werden um als inklusiv gelten zu können, lassen sich so auf einem *hierarchischen Kontinuum* anordnen, welches nachfolgend auch die Verortung der vorliegenden Studie zulässt:

Auf einer Seite des Kontinuums gilt als Minimalanforderung für schulische Inklusion, dass eine kategorial differente Personengruppe *als diese Gruppe* Teil einer Regelschulschulklasse ist. Teilhabe wird hier als eine Art strukturell verbrieft *Mitgliedschaft* (vgl. Tenorth 2013) einer als *anders* markierten Gruppe verstanden. Dies ist deshalb eher eine Bestimmung von Mitgliedschaft, als eine Bestimmung von Teilhabe, weil auf dieser Ebene *keine* Vorgabe bezüglich zu vollziehender Praktiken vorgenommen wird. Wie bereits für die schulrechtliche Definition gezeigt, wird lediglich eine *Platzierung* von Schüler*innen in einer Regeschulklasse gefordert. Stufe zwei des Kontinuums behält nun die strukturell vorgegebene Differenz der Mitglieder als solche mit bzw. ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bei, formuliert aber eine (abstrakte) Vorgabe, *wie* mit dieser differenten Personengruppe auf der Ebene der unterrichtlichen Praktiken umzugehen sei: Ihre „social/academic needs“ (Göransson und Nilholm 2014: 265) sollen erfüllt werden. In diesem Verständnis kann eine äußere Differenzierung auf der Ebene der Praktiken (beispielsweise Förderung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem Nebenraum durch Sonderpädagog*innen) eine angemessene Praxis zur Erfüllung dieser Anforderung sein. Eine solche äußere Differenzierung gilt in den nächsten Stufen (C und D) insofern als problematisch, als hier Schüler*innen nicht mehr als angehörige einer Personengruppe, sondern als Individuen teilhaben sollen, deren individuellen sozialen und fachlichen Bedürfnissen jeweils pädagogisch zu begegnen ist. Die äußere Differenzierung auf der Ebene der Praktiken entlang von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf würde Schüler*innen damit als kategorial unterschiedlich adressieren und deshalb Definition C und D nicht mehr entsprechen. Zum Teil wird in diesen Bestimmungen bereits das Vorhandensein schulrechtlicher Differenzkategorien (beispielsweise eines sonderpädagogischen Förderbedarfs) problematisiert (vgl. Kap. 1.4). Das dargelegte Kontinuum zeigt jedoch, dass Bestimmungen schulischer Inklusion noch hierüber hinausreichen, weil bestehende Konzipierungen zum Teil auch die Schaffung bestimmter Formen von Gemeinschaft (community) vorgeben. Dabei variiert die Vorstellung, was darunter konkret zu verstehen ist, bzw. was notwendig ist, um diese Gemeinschaft zu ermöglichen (vgl. ebd.: 270). Beispielsweise wird konstatiert, dass die zu schaffende Gemeinschaft nicht nur die Klasse oder die gesamte Schule betreffen müsse, sondern auch die Nachbarschaft miteinbeziehen müsse, damit von einer inklusiven Gemeinschaft gesprochen werden könne. Als gemeinsamer Nenner des aufgezeigten Spektrums erziehungswissenschaftlicher Konzepte lässt sich konstatieren, dass schulische Inklusion *Teilhabe* an etwas *Gemeinsamem* thematisiert (vgl. Budde und Hummrich 2013; Cramer und Harant 2014; Hazibar und Mecheril 2013; Hinz 2015, 2013, 2006, 2009; Lütje-Klose et al. 2017; Reich 2012; Sturm 2012a; Werning 2014; Werning und Avci-Werning 2015; Wocken 2010). Die unterschiedlichen Bestimmungen, was das Gemeinsame ist, an dem eine Teilhabe ermöglicht werden soll und wie Teilhabe an diesem Gemeinsamen praktisch hergestellt werden soll, führen zu je unterschiedlichen Verortungen auf dem dargelegten hierarchischen Kontinuum.

Verbindet man nun diese analytische Perspektive auf schulische Inklusion mit der praxeologischen Bestimmung von Unterricht als einer pädagogischen Ordnung, erscheint es nur dann als sinnvoll, von einer *pädagogischen Ordnung inklusiven Unterrichts* zu sprechen, wenn sich diese spezifische Ordnung von einer allgemeinen unterrichtlichen Ordnung abgrenzen lässt. Wenn also im inklusiven Unterricht beispielsweise „regelmäßig bestimmte Positionen aufgeführt“ (Reh et al. 2011: 220) werden, die als *spezifisch* für diese Ordnung gelten. Ob und inwiefern dies der Fall ist, ist jedoch eine empirisch zu beantwortende Frage, für welche das dargelegte hierarchische Kontinuum theoretisch sensibilisiert. Aus praxeologischer Perspekti-

ve erscheint demnach Zurückhaltung bei der präskriptiven Bestimmung dessen angemessen, was als unterrichtliche Praxis vollzogen werden muss, damit von *inklusive* Unterricht gesprochen werden kann. Eine solche Zurückhaltung trägt auch dem Anspruch einer *empirisch reflexiven* Gegenstandsbestimmung Rechnung (vgl. Meseth 2011; Rabenstein 2016): Denn im Gegensatz zu präskriptiven Konzeptionen inklusiven Unterrichts steht eine empirisch reflexive Gegenstandsbestimmung vor dem Anspruch, nicht bzw. weniger „in der normativen Struktur ihres Gegenstandes befangen“ zu sein (Meseth 2011: 178). In der normativen Struktur befangen zu sein bedeutet, dass durch eine präskriptive Bestimmung inklusiven Unterrichts die Erkenntnismöglichkeiten der Rekonstruktionen darauf begrenzt sind, die empirischen Daten in ein Verhältnis zu jener vorherigen Bestimmung zu setzen: In den Blick gerät dann nur noch, ob der beobachtete Unterricht dem vorab festgelegten Anspruch inklusiven Unterrichts genügt oder nicht. „Die Möglichkeiten, Neues zu entdecken, werden verengt, eine in den empirischen Daten basierende Theorieentwicklung wird kaum realisierbar“ (Rabenstein 2016: 234). Die deshalb notwendige Distanz zu den normativen Ansprüchen, die dem Gegenstand inklusiven Unterrichts inhärent sind, darf dabei aber nicht so weit gehen, dass der Gegenstand selbst aus dem Blick gerät. Denn gänzlich ohne Bestimmung, was unter schulischer Inklusion zu verstehen ist, lässt sich gar nicht festlegen, wie die Beobachtung eingegrenzt werden kann.⁴⁹

Um auf solch eine normativ präskriptive Setzung spezifischer Praktiken zur Bestimmung des Gegenstandes *inklusive Unterricht* verzichten zu können, trotzdem aber die vorliegende Unterrichtsforschung auf das Feld der schulischen Inklusion eingrenzen zu können, bestimme ich zunächst meinen Gegenstand als *Unterricht in inklusiven Klassen*. Unterricht wird dabei weiterhin im Sinne des unterrichtstheoretischen Verständnisses von Reh et al. (2011) als eine empirisch zu rekonstruierende pädagogische (Differenz-)Ordnung verstanden. Zudem findet eine Eingrenzung auf der Ebene der Schulklassen, und das bedeutet, bezüglich der *Platzierung* bzw. Zusammensetzung von Schüler*innen einer Klasse statt. Als inklusive Schulklassen wiederum bezeichne ich solche Klassen, in denen zumindest die Teilhabe von Schüler*innen mit (und ohne) sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht der Regelschulen in Form einer Mitgliedschaft gewährleistet ist. Damit wird zu diesem Zeitpunkt der Gegenstandsbestimmung explizit *keine* Aussage dazu getroffen, wie mit dieser verbrieften Mitgliedschaft im Unterricht praktisch umgegangen wird – wie also unterrichtliche Teilhabe in Praktiken hergestellt wird. Dieser Ausgangspunkt der Gegenstandsbestimmung inklusiven Unterrichts lässt sich auf dem dargelegten Kontinuum von Göransson und Nilholm (2014) nun auf der hierarchisch niedrigsten Stufe A verorten, weil lediglich eine Platzierung und keine unterrichtliche Praxis festgelegt wird, um als Gegenstand der Forschung in den Blick genommen zu werden. Die im Forschungsprozess der vorliegenden Studie auf dieser Basis vorzunehmenden Rekonstruktionen zur Herstellung von Differenz werden dann an einem späteren Punkt der Arbeit auf ihre Spezifik für inklusiven Unterricht befragt und tragen so zur empirisch fundierten Bestimmung einer spezifischen Ordnung inklusiven Unterrichts bei (vgl. Kap. 7.2).

Nun gilt es anzumerken, dass auch die Bestimmung von Inklusion auf der Ebene der Zusammensetzung einer Schulklasse bereits paradox ist: Bereits auf dieser Ebene ist die Möglichkeit der Teilhabe begrenzt, weil die Konstitution einer (inklusive) Schulklasse nur um den Preis

49 Daraus ergibt sich für den Feldzugang, dass auf Selbstbeschreibungen der Akteur*innen zurückgegriffen wird. Diese haben entweder ihre Klasse oder ihren Unterricht selbst als inklusiv bezeichnet. Vergleiche für die Beschreibung des Feldzugangs Kapitel 4.5.

der Exklusion anderer Schüler*innen und Lehrpersonen aus dieser Klasse möglich ist. Anders könnte überhaupt keine Schulklasse existieren. Exakter wäre es demnach, den Gegenstand als *Unterricht in Schulklassen im Anspruch von Inklusion* oder als *Unterricht vermeintlich inklusiver Schulklassen* zu bezeichnen (vgl. hierzu auch Blasse 2015). Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werde ich die Bezeichnung des *Unterrichts in inklusiven Klassen* synonym zu diesen inhaltlich genaueren Bestimmungen verwenden.

Darüber hinaus führen die vorangegangenen Überlegungen dazu, dass sich die vorliegende Studie zwar einerseits als Teil der aktuellen Auseinandersetzung um schulische *Inklusion* versteht, andererseits aber zunächst eine Gegenstandsbestimmung vornimmt, die genau das konzipiert, was erziehungswissenschaftlich bereits deutlich früher unter dem Label schulischer *Integration* verhandelt wurde: das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Klassen der allgemeinbildenden Schulen (vgl. Wocken 2006: 99; Boban und Hinz 2009: 30ff.; Wevelsiep 2015).⁵⁰ Damit lässt sich insbesondere von Seiten theoretisch normativer Positionen zu Inklusion kritisieren, dass in der vorliegenden Studie unkritisch Integrationsforschung mit dem Label Inklusion versehen wird (vgl. exemplarisch Feuser 2013: 27).⁵¹ An genau dieser Kritik zeigt sich die angesprochene Schwierigkeit, eine reflexive Gegenstandsbestimmung in einem Feld vorzunehmen, das von normativ pädagogischen und politischen Vorstellungen durchzogen ist (vgl. Meseth 2011; Rabenstein 2016): Gegenwärtig stehen Schulen vor der paradoxen Anforderung, dass unter dem Label der schulischen Inklusion (und nicht der Integration) Schulstrukturen so umgestaltet werden, dass hierdurch (der Logik nach) *integrative* Schulklassen zum Regelfall werden. Strukturell wird also eine integrative Beschulung vorgegeben, expliziert wird aber die Anforderung an die pädagogisch Professionellen, schulische Inklusion zu praktizieren. Rekonstruktive Forschung die fragt, wie mit dieser aktuellen Situation im Unterricht umgegangen wird, kommt deshalb nicht umhin, diesen normativ aufgeladenen Begriff zu verwenden. Zugleich scheint aber jene präskriptiv und normativ enthaltsame Gegenstandsbestimmung für eine reflexive Inklusionsforschung geboten. Hieraus resultiert, dass mein Gegenstand einerseits als Unterricht inklusiver Klassen bezeichnet wird, diese Bestimmung andererseits aber, zumindest als Ausgangspunkt der Studie, synonym zu Unterricht integrativer Klassen zu verstehen ist.

Ich argumentiere damit allerdings nicht, dass es keinen Unterschied zwischen integrativem Unterricht und inklusivem Unterricht gibt; auch das wäre eine empirisch zu klärende Frage. Ich argumentiere vielmehr, dass diese Gegenstandsbestimmung dem Anspruch gerecht wird, Unterricht im Kontext schulischer Inklusion so zu bestimmen, dass dieser empirisch rekonstruktiv in den Blick genommen werden kann, zugleich aber nicht präskriptiv vorgegeben ist, wie dieser Gegenstand auf der Ebene von Praktiken hervorgebracht wird bzw. werden *sollte*. Obwohl nun vorab nicht bestimmt wird, was auf der Ebene der Praktiken einen inklusiven Unterricht ausmacht, bleibt die Begrenzung auf Inklusion angemessen, weil ich davon ausgehe, dass im Unterricht der vermeintlich inklusiven Schulklassen in spezifischer Weise auf

50 Bezeichnenderweise rekurriert das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW mit dem Begriff der Integration auf das Phänomen der Migration. Inklusion bezieht sich im schuladministrativen Verständnis demnach auf die Differenzdimension Behinderung, während Integration auf die Differenzdimension der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit rekurriert.

51 Dies gilt analog für die Bezeichnung *gemeinsamer Unterricht*. Diese wird gegenwärtig als Ausdruck von Unterricht in inklusiven Klassen verwendet, besteht jedoch auch schon deutlich früher im Zusammenhang zu Unterricht in integrativen Klassen.

Differenz(en) Bezug genommen werden *kann*: So ist in der Perspektive der vorliegenden Bestimmung Inklusion zunächst eine bildungspolitische Vorgabe: „Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird zum gesetzlichen Regelfall“ (MSWB NRW 2014a). Ebenso wird schulrechtlich geregelt, dass sonderpädagogisch ausgebildete Lehrpersonen an einer Regelschule unterrichten. Demnach ist die rechtliche Konzipierung des schulischen Transformationsprozesses Inklusion *konstitutiv* an die Unterscheidung von allgemeiner und Sonderpädagogik geknüpft – sowohl hinsichtlich der Unterscheidung von Schüler*innen als auch hinsichtlich der Unterscheidung von Lehrpersonen. Mit Rabenstein et al. (2015) lässt sich deshalb formulieren, dass den schulischen Akteur*innen für die unterrichtliche Umsetzung der bildungspolitischen Vorgabe Inklusion strukturell ein binär differenzierendes *Adressierungsmuster* zur Verfügung gestellt wird, also eine Strukturierung, *als wer* Schüler*innen am Unterricht teilnehmen und Lehrpersonen unterrichten (vgl. hierzu auch Herzmann und Merl 2017). Es wäre denkbar, liegt vielleicht auch nahe, ist aber keinesfalls zwingend, dass im Unterricht auf dieses binär differenzierende Adressierungsmuster (Schüler*innen mit|ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie Regelschullehrer*innen|Sonderpädagog*innen) zurückgegriffen wird. Ob und wie dieses Adressierungsmuster *im Unterricht* zur Ausführung kommt, bleibt jedoch empirisch zu klären. Dabei besteht paradoxerweise zugleich die Forderung gegenüber den pädagogisch Professionellen, genau diese schulrechtlich angebotene Differenzierung *nicht* zu verwenden, wie die dargelegte erziehungswissenschaftliche Debatte der Dekategorisierung von Differenz im Kontext schulischer Inklusion aufgezeigt hat (vgl. Kap. 1.4).

2.4 Klassenführung als Praxis der Interaktionsregulation

Bis hier habe ich meinen Untersuchungsgegenstand einerseits auf unterrichtliche *Differenz*, andererseits auf *Unterricht in inklusiven Klassen* eingegrenzt. Darüber hinaus fokussiere ich mich auf die Praxis der Klassenführung⁵² und den Zusammenhang dieser Praxis mit der Herstellung von Differenz. Die Darlegung des Forschungsstandes hat gezeigt, dass im Unterricht Differenzen bezüglich der schulischen Leistungsordnung, entlang schulstruktureller Vorgaben zu Inklusion sowie aufgrund impliziter Normen bestimmter unterrichtlicher Organisationsformen hergestellt werden (vgl. Kap. 2.1). Dabei finden sich Studien, die ihren Untersuchungsgegenstand auf spezifische Anforderungsbereiche⁵³ des Lehrer*innenhandelns fokussieren, beispielsweise wenn gefragt wird, wie in der Praxis der Leistungsbewertung welche Unterschiede relevant gemacht werden (vgl. Breidenstein und Zaborowski 2013; Rabenstein et al. 2015). Die Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes auf Klassenführung ist ebenfalls als Fokussierung auf einen solchen Anforderungsbereich der Lehrpersonen im Unterricht zu verstehen. Klassenführung ist

„insofern ein eigener (...) Anforderungsbereich, als hier im Unterschied zur instruktionalen Ebene des Unterrichts nicht die Förderung individueller Lernprozesse im Mittelpunkt steht, sondern die Etablierung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung und Kooperation im sozialen System Schulklasse“ (Ophardt und Thiel 2007: 135).

52 Ich nutze hier den Begriff Klassenführung, verstehe allerdings die Begriffe Klassenmanagement und classroom management inhaltlich synonym.

53 Vergleiche für die Begriffsverwendung Bromme (1997).

An anderer Stelle schreibt Ophardt (2008), die Eigenständigkeit des Anforderungsbereichs Klassenführung sei der Tatsache geschuldet, „dass schulisches Lernen zwar primär die kognitiv-motivationalen Prozesse von individuellen Lernenden umfasst, aber im sozialen System Schulklasse angesiedelt ist“ (ebd.: 244). Mit Klassenführung lässt sich so ein abgrenzbarer Anforderungsbereich bezeichnen, der sich auf die Sozial- und Zeitdimension des Unterrichts bezieht (vgl. Meseth et al. 2011). Zugleich sind jedoch einzelne Implikationen des Paradigmas der Klassenführung nicht an die bereits vorgenommene praxeologische Konzipierung von Unterricht anschlussfähig. Problematisch hierfür ist vor allem die *funktional normative Ausrichtung*, die dem Ordnungsbegriff von Klassenführung inhärent ist: So ist das Verständnis von Ordnung normativ in dem Sinne, dass diese die Herstellung einer bestimmten, *ordentlichen* Ordnung meint, die sich auch von einer Unordnung abgrenzen ließe. So wird beispielsweise konstatiert, „wer Klassen unterrichtet, muss eine lernförderliche Ordnung herstellen und aufrechterhalten“ (Apel 2009: 172; vgl. auch Bastian 2016: 8). Klassenführung wird deshalb auch als „Stützfunktion“ (Ophardt und Thiel 2007: 135) des Lernens verstanden.

Praxistheoretisch ließe sich jedoch auch dann von der Herstellung einer bestimmten unterrichtlichen Ordnung sprechen, wenn diese als Unordnung bzw. als nicht lernförderlich eingeschätzt werden würde. Ordnung ist hier ein *deskriptiver* Begriff, der ein routiniertes Set kollektiver Aktivitäten beschreibt (vgl. Reckwitz 2003: 289). Unordnung wäre demnach eher ein Zustand in dem keine Aktivitäten („doings and sayings“ Schatzki 1996: 89) in Bezug zueinander stehen, also keine sozialen Praktiken vorhanden wären (vgl. hierzu Kap. 1.2).⁵⁴ Ohne also abstreiten zu wollen, dass die Herstellung einer lernförderlichen Ordnung eine Funktion von Klassenführung ist, mag es jedoch sehr wohl auch Formen der Führung einer Klasse bzw. unterrichtliche Praktiken geben, in denen zwar eine bestimmte Ordnung (in deskriptivem Sinne) etabliert wird, diese jedoch zugleich nicht unbedingt als lernförderlich oder ‚ordentlich‘ gelten würde. Trotzdem ließe sich in solchen Fällen davon sprechen, dass in einer bestimmten Weise Klassen geführt werden. Die Einschränkung auf lediglich solche Praktiken, die letztlich lernförderlich sind, verkürzt deshalb jenen Anforderungsbereich *funktional*⁵⁵ und ist in diesem Verständnis für die empirisch rekonstruktive Betrachtung unangemessen. Wie Herzmann et al. (2015) empirisch aufzeigen, mangelt es einer solchen funktionalen Perspektive auf die Steuerbarkeit von Unterricht an Kontingenzgegenwärtigkeit. Ausgeblendet würden demnach die Berücksichtigung, dass sich das Miteinander im Unterricht immer nur bedingt steuern lässt sowie die mit Klassenführung möglicherweise auch einhergehenden problematischen ‚Nebenfolgen‘.

Ich verstehe deshalb Klassenführung weitergehend als die in Praktiken vollzogene *Regulation von Interaktionen*. In einer praxeologischen Wendung sind dies jene Praktiken, die sich nicht auf die Sachdimension der fachlichen Vermittlung beziehen, sondern die auf die Regulierung der sozialen und zeitlichen Dimension des Unterrichts rekurrieren (vgl. für die Unterscheidung der Dimensionen Meseth et al. 2011). In einem solch weiten Verständnis sollen all jene Praktiken in den Blick geraten, in denen das soziale Miteinander im Unterricht, reguliert, (vor-)strukturiert und arrangiert wird, ohne dass hierbei schon fachliche Instruktionen, also pädagogische Praktiken des Zeigens einer Sache, im Zentrum stehen.

54 Hierzu schreibt Schatzki: „What (...) is the opposite of arrangements? Isolation, dissociation, solitariness. It is impossible, however, to imagine a human being in this condition (...) Disorder, in other words, amounts to derangement. A life of disorder would be one of unfathomable distress“ (2002: 25).

55 Vergleiche diesbezüglich auch die Überlegungen einer theoretischen Erweiterung der Konzipierung von Klassenführung in Kapitel 7.1.

Dabei sei darauf hingewiesen, dass es sich hierbei vorrangig um eine analytische Trennung handelt, die in den unterrichtlichen Praktiken weniger eindeutig zu unterscheiden ist. Beispielsweise kann die Anleitung einer Unterrichtseinheit zugleich darin bestehen, eine Sache zu zeigen und zu regulieren, wie das Miteinander gestaltet sein soll. Welche Praktiken in den jeweiligen Schulklassen die Funktion der Steuerung des Miteinanders übernehmen, *wie* also Interaktion reguliert wird, ist dabei eine empirische Frage, weshalb diesbezüglich keine vorherige Eingrenzung vorgenommen wird. Darüber hinaus verstehe ich in Anlehnung an Reh et al. (2011: 215) die Steuerung und Regulation von Interaktion *nicht* als intentionale Tätigkeit einer Lehrperson, sondern als Absicht, die in solchen Praktiken ‚institutionalisiert‘ ist. In den Praktiken der Interaktionsregulation ist demnach die Intention der Herstellung einer lernförderlichen Ordnung institutionalisiert. Damit wird allerdings nicht konstatiert, dass jede Regulation auch eine lernförderliche Ordnung herstellt.

Die vorgenommene Eingrenzung auf einen Anforderungsbereich ist zugleich eine professionstheoretische Fokussierung auf das Handeln von Lehrpersonen, da dieser Anforderungsbereich vorrangig die Verantwortung von Lehrpersonen ist (vgl. Bastian 2016: 8). Aus meiner praxistheoretischen Verortung folgt allerdings, dass nicht lediglich das Handeln von Lehrpersonen in den Blick genommen wird, sondern die Aktivitäten aller Personen der Klasse in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden. Dies ist relevant, weil eine praxeologische Perspektive nicht ein vermeintlich autonomes Handeln Einzelner analysiert, sondern Praktiken, verstanden als mittels praktischem Wissen verschiedener Akteur*innen vermittelte Aktivitäten (vgl. Kap. 1.2).

Gerade vor dem Hintergrund der funktionalen Engführung von Klassenführung erscheint die Perspektive auf die mit dieser Praxis einhergehenden Differenzkonstruktionen interessant: So wurde in den theoretischen Auseinandersetzungen mit Differenz deutlich, dass Differenzkategorien komplexitätsreduzierend fungieren. Es erscheint deshalb naheliegend, dass im Falle der Ausrichtung auf Funktionalität die Verwendung von komplexitätsreduzierenden Differenzkategorien ebenso ‚praktisch‘, weil ‚funktional‘ ist.⁵⁶ Ob und wie allerdings Differenzkonstruktionen im Zusammenhang mit Klassenführung stehen, ist empirisch bisher ungeklärt (vgl. Kap. 2.1).

56 Dies verweist bereits auf die einseitige Auflösung der strukturtheoretischen Subsumtionsantinomie. Vergleiche Helsper (2004a) sowie die Überlegungen in Kapitel 1.4.

3 Praxeographische Differenzforschung

Das folgende Kapitel dient der methodologischen Fundierung und methodischen Verortung der Studie. Ich werde hierfür zunächst darlegen, auf welcher Erkenntnisebene sich die Rekonstruktionen verorten lassen bzw. welche Art des Wissens über das Soziale generiert wird. Auf dieser Basis wird das Vorgehen der vorliegenden Studie methodologisch als *Praxeographie* begründet (vgl. Kap. 3.1). Darüber hinaus werden methodologische Schwierigkeiten der Beobachtung von Differenz reflektiert (vgl. Kap. 3.2).

Die vorliegende Studie betrachtet die Herstellung von Differenz anhand der in Praktiken vollzogenen Differenzierungen seitens der Lehrpersonen. Wenn in Praktiken differenziert wird, bedeutet dies, dass ein Unterschied seitens der Lehrpersonen *gemacht* wird. Die praxistheoretischen Bestimmungen konstatieren, dass ein solcher, *gemeinsamer* Vollzug von differenzierenden Praktiken nur auf der Basis eines praktischen, verkörperten Wissens möglich ist. Ohne dieses könnten einzelne Akteur*innen nicht als Beteiligte an einer Praktik mitwirken (vgl. Reh et al. 2015: 302). Praktiken sind demnach „sinnhaft regulierte Körperbewegungen, die von einem entsprechenden impliziten, inkorporierten Wissen abhängen“ (Reckwitz 2016c: 53). Dieses Wissen wird der empirischen Rekonstruktion dadurch zugänglich, dass Differenz in Form von Unterscheidungen durch die beteiligten Akteur*innen praktisch vollzogen und damit beobachtbar wird. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie verortet sich entsprechend auf der Ebene des praktischen, meist impliziten Wissens und fokussiert hierbei auf *praktisches Wissen über Differenz(en)* zwischen den Akteur*innen.⁵⁷

Neben dieser für meine Studie zentralen Erkenntnisebene des impliziten Wissens ist als weitere Erkenntnisebene die Sinnrekonstruktion von Praktiken relevant. Praktiken sind ein „Tun, das zu tun Sinn macht und das verstanden werden kann“ (Reh et al. 2011: 214). Sinnrekonstruktion bedeutet demnach, den von den Akteur*innen in der Praxis hergestellten Sinn des Tuns in den Fokus der Rekonstruktionen zu stellen. Sinn bzw. Bedeutung zu verstehen heißt dabei, etwas (ein Tun) als etwas Bestimmtes (eine bestimmte Praktik) zu verstehen, respektive zu *be-deuten*. Zu fragen, welchen impliziten Sinn und welche Bedeutung die Akteur*innen den Praktiken im praktischen Vollzug verleihen, ist deshalb gleichbedeutend mit der Frage, als was die Praktik in der Praxis verstanden wird. Erst eine solche Perspektive ermöglicht die Beantwortung der Fragestellung, welche *Funktion* eine beobachtbare Differenz-ierung für die Praxis übernimmt (siehe hierzu auch Kap. 4.1).

Die Unterscheidung dieser beiden Erkenntnisebenen ist deshalb notwendig, weil die vorliegende Studie auf Praktiken eines bestimmten sozialen Sinnzusammenhangs fokussiert, nämlich auf solche Praktiken, die als Interaktionsregulation im Unterricht inklusiver Klassen fungieren. Um unterrichtliche Praktiken als spezifische Praktiken verstehen zu können, bedarf es eines sinnrekonstruktiven Zugangs. Andernfalls müsste bereits vor der Erhebung theoretisch bestimmt werden, welche Aktivitäten als Praktiken der Interaktionsregulation gelten. Allerdings ist in der vorliegenden Studie die soziale Sinnrekonstruktion bestimmter Praktiken nur insofern von Interesse, als sie die Grundlage dafür bietet, das in den Praktiken implizierte

⁵⁷ Eine solche Perspektive ist nicht zu verwechseln mit differentiellen Identifizierungen von Akteur*innen. So ist es durchaus möglich, dass Schüler*innen sich außerhalb des Unterrichts kritisch von dem unterrichtlichen Geschehen abgrenzen. In der sozialen Ordnung des Unterrichts werden sie allerdings trotzdem als spezifisch differente Schüler*innen hervorgebracht.

Wissen über soziale Differenzen rekonstruieren zu können. Die Erkenntnisebene der sozialen Sinnrekonstruktion wird deshalb nur insoweit rekonstruiert, wie es notwendig für die Betrachtung jener Ebene des hergestellten Wissens über differente Akteur*innen und deren Funktion für die unterrichtliche Praxis ist. Die Rekonstruktionen zielen dementsprechend nicht auf eine vollständige Analyse der unterrichtlichen Praxis der Interaktionsregulation. Folglich analysiere ich Praktiken ihrem sozialen Sinn nach und betrachte in einem zweiten Schritt das in den praktischen Unterscheidungen hergestellte Wissen über Differenz. Ich spreche also beispielsweise von *Sanktionierungspraktiken* als Form der Interaktionsregulation und der in diesen Praktiken implizierten Differenzherstellung. Ich spreche deshalb umgekehrt nicht von Differenzpraktiken oder pädagogischen Unterscheidungspraktiken (vgl. bspw. Machold 2017), die in Sanktionierungen stattfinden, weil diese zweite Bezeichnungsvariante Praktiken nicht nach ihrer Funktion und Bedeutung im Feld bezeichnet. Die beispielhafte Bezeichnung der *Sanktionierungspraktik* zeigt, dass Sanktionierungen Differenzen mit-hervorbringen können und nicht die Hervorbringung von Differenz selbst den sozialen Sinn der Praktik darstellt. Wenn also gefragt wird, welche Differenz hergestellt wird, dann bedarf es für einen verstehenden Zugang auch einer Perspektive darauf, in welchem sozialen Sinnzusammenhang Differenz wie und mit welcher Bedeutung im Feld hergestellt wird. Daraus folgt für die vorliegende Studie, dass Praktiken *ihrem Sinn nach bezeichnet werden* und dann im Hinblick auf die Ebene des impliziten Wissens für die Herstellung von Differenzen genauer betrachtet werden.

3.1 Praxeographie

Differenz als im praktischen Vollzug hervorgebracht zu konzipieren hat bereits Konsequenzen für die Erhebungsmethode: Praktiken, die körperlich und materiell vermittelt vollzogen werden, sind zuallererst als Auf- und Ausführungen *beobachtbar*. Daher liegt es nahe, auf die Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung zurückzugreifen, die wiederum als zentrales Instrument ethnographischer Forschung gilt (vgl. Breidenstein et al. 2013a: 33). Was Breidenstein et al. zur methodologischen Begründung der Ethnographie ausführen, lässt sich weitestgehend auch auf meine in Teilen fokussierende Praxeographie übertragen. Deshalb werde ich Überlegungen von Breidenstein et al. (ebd.: 37ff.) zur methodologischen Grundlegung des Vorgehens darlegen, bevor ich das Vorhaben der vorliegenden Studie dann als Praxeographie abgrenze:

Zentral für die Ethnographie bzw. die Praxeographie ist, dass ein soziales Geschehen *in-situ* (mehr oder weniger teilnehmend) beobachtet wird. Dass ein soziales Feld, bei dem „auch dann etwas geschieht, wenn kein wissenschaftlicher Beobachter anwesend ist“ (ebd.: 33), zum Gegenstand der Forschung wird, hat methodische Konsequenzen, deren methodologische Begründung in zwei Schritten dargelegt wird: In der *teilnehmenden Beobachtung* einerseits und in der *Distanzierung* andererseits (vgl. ebd.: 37ff.). Dieser analytische Zweischritt findet während des Forschungsprozesses parallel statt.

Zunächst bedarf es einer methodischen Anpassung an den Vollzug eines Feldes, um dieses überhaupt in der Weise, wie es sich vollzieht, in den Blick nehmen zu können. Insofern wird die Ethnographie auch als eine *feldspezifisch opportunistische* Forschungsstrategie begriffen (vgl. ebd.: 34). Wenn in der vorliegenden Studie die Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen in den Blick gerät, schränkt dies allerdings schon jenen feldspezifischen Opportunismus in räumlich-zeitlicher Dimension ein, weil angenommen und festge-

legt wird, dass Differenz *im Unterricht* hervorgebracht wird.⁵⁸ Dabei ist es durchaus möglich, dass zum Verständnis der unterrichtlichen Praxis auch Erhebungen außerunterrichtlicher Praktiken notwendig sind, weshalb sie in diesem Fall auch erhoben werden. Wenn also für die Ethnographie grundsätzlich postuliert wird, nicht „die Logik der Forschung, sondern die gelebte Ordnung des Feldes erfordert bestimmte Verhaltens- und Beobachtungsweisen“ (ebd.: 38), dann wird in Anlehnung hieran für die vorliegende Praxeographie konstatiert, dass sowohl die Logik der Forschungsfrage als auch die Logik der gelebten Ordnung des Feldes die Erhebung (mit-)bestimmen. Daraus folgt keinesfalls, dass die teilnehmende Beobachtung nicht offen für „Verunsicherung“ (ebd.) oder nicht „erfahrungsoffen“ (ebd.: 39) sei. Sie versucht diese Offenheit nur *gezielt* im Hinblick auf das zu untersuchende Phänomen der Herstellung von Differenz in und durch Praktiken der Interaktionsregulation zu sein.

Neben dem feldspezifischen Opportunismus gilt die Kopräsenz der Forschenden als weiterer zentraler Aspekt ethnographischer Forschung. Diese durch die teilnehmende Beobachtung hergestellte und als notwendig erachtete Anwesenheit im sozialen Feld begründet sich durch die praxistheoretisch bereits ausgeführte „Annahme, dass Sozialität wesentlich *in Situationen* stattfindet, und durch die Annahme, dass *Situationsteilnehmer* einen privilegierten Zugang zu den sozialen Relevanzen einer Situation haben“ (ebd.: 41; Hervorhebung im Original). Darüber hinaus ermöglicht erst die Kopräsenz die sich im Verlauf der Praxis vollziehenden „Sinnbildungsprozesse synchron [zu] begleiten“ (ebd.: 42). Insgesamt zielt dieses erste Element ethnographischer Forschung – deren Handlungslogik zumeist als *going native* überschrieben wird – auf die Herstellung „eines auf Teilnahme basierenden Verstehens“ (ebd.).⁵⁹ In der vorliegenden praxeographischen Studie soll dieses Verstehen vor allem bezüglich spezifischer Praktiken – jene der Interaktionsregulation im Unterricht – und deren implizites ‚Differenz-Wissen‘ hergestellt werden. Dabei wird nicht bestritten, dass durch die teilnehmende Beobachtung auch ein Verstehen im Hinblick auf andere Praktiken des Feldes möglich wird, es wird jedoch nicht forciert. Die vorgenommene Eingrenzung auf Differenz-ierungen in unterrichtlichen Interaktionsregulationen stellt so eine Beobachtungsfokussierung her, die zugleich auch den Maßstab dafür bildet, die Erhebungen dann zu beenden, wenn davon ausgegangen wird, dass ein *Verstehen* bezüglich der in den Differenzierungen impliziten Differenzen im jeweiligen Feld möglich wurde.

Jener zweite Schritt der *Distanzierung* soll eine forschend analytische Perspektive auf das in der teilnehmenden Beobachtung Erlebte ermöglichen. Zur Methodisierung der Herstellung einer analytischen Perspektive auf die Erfahrungen der teilnehmenden Beobachtung im Feld nennen Breidenstein et al. (ebd.: 43f.) vier Distanzierungsmaßnahmen, die auch in der vorliegenden Studie zur Anwendung kommen: Dies ist erstens die reflexive Distanzierung anhand des Hinzuziehens disziplinärer, theoretischer Begriffe. Die Umsetzung dessen zeigt sich in den theoretischen Darlegungen des Verständnisses von Differenz, Unterricht etc. Darüber hinaus gilt als zweite Distanzierungsmaßnahme die permanente Verschriftlichung des Erlebten zur Ablösung von der erlebten Situation:

„Befremdung‘ ist praktisch eine Aufgabe der ausführlichen Feldnotierung: Feldnotizen sind in erster Linie eine Aufgabe der Reflexion einer Situation, die im Handlungsmoment einfach und alltäg-

58 Dass es sich hierbei nicht um eine Behauptung, sondern um eine empirisch fundierte Annahme handelt, habe ich in Kapitel 2.1 aufgezeigt.

59 Auf die Begrenzung einer solchen Möglichkeit des (Sinn-)Verstehens in poststrukturalistischer Perspektive und die Problematik jeglichen Verstehens werde ich im weiteren Verlauf dieses Kapitels sowie in Kapitel 3.2 noch eingehen.

lich aussah, aber mit soziologischem Blick komplex und fremd gemacht werden kann“ (Dellwing und Prus 2012: 171).

Dies wurde im Unterricht durch das Anfertigen von Feldnotizen in oder kurz nach den Situationen sowie durch die Ausformulierung dieser Feldnotizen in Feldprotokolle umgesetzt. Eine dritte Form der Distanzierung besteht in Phasen des Rückzugs aus dem Feld, die zur analytischen Betrachtung des Materials genutzt werden (siehe die Schilderungen zur Anlage der Untersuchung in Kapitel 4.5). Zuletzt gilt laut Breidenstein et al. als Maßnahme der Distanzierung, bereits während der Erhebung die Etablierung einer „für das Feld akzeptablen Beobachterrolle, die von Handlungszwängen entlastet“ (2013a: 43). Diese letzte Maßnahme verweist nun darauf, dass sich die ethnographische Methode der teilnehmenden Beobachtung in einem Spannungsfeld von einerseits Teilnahme und andererseits Beobachtung bewegt: Einerseits ist es gerade die *Teilnahme*, auf deren Basis ein Verstehen möglich werden soll (vgl. ebd.: 42), andererseits bedarf es zur Distanzierung einer „Freistellung zur Beobachtung“ (ebd.: 43) und damit eines Heraustretens aus der umfassenden Teilnahme.

Die vorliegende Studie begreift sich bezüglich dieses Spannungsfeldes, das mit der Notwendigkeit zur Kopräsenz einhergeht, weniger als eine teilnehmende, sondern eher als eine *anwesende* Beobachtung.⁶⁰ Dies ermöglicht einerseits genügend Nähe, um jene interessierenden Praktiken in den Blick nehmen zu können, bietet aber zugleich genügend Distanz, um beobachten und Feldnotizen anfertigen zu können. Das bedeutet konkret, dass ich mich im Unterricht an unterschiedlichen Orten in der Klasse aufgehalten habe und das Geschehen handschriftlich protokolliert habe. Momente der (aktiven) Teilnahme, beispielsweise dadurch, dass ich in ein Gespräch mit Schüler*innen getreten bin, wurden dabei nicht unterbunden. Ich nahm aber auch nicht in dem Sinne teil, dass ich beispielsweise Arbeitsblätter im Unterricht bearbeitet oder selbst unterrichtet habe. Dies begründet sich zum einen dadurch, dass der körperlich leibliche Nachvollzug durch die Teilnahme aufgrund des Altersunterschieds zu den Schüler*innen und der nicht einfach nachzuvollziehenden unterschiedlichen Relevanz, die das schulische Geschehen für mich haben könnte, als nicht möglich erachtet wird. Es legitimiert sich zum anderen auch dadurch, dass ich ein aktives Mitmachen für das Erkenntnisinteresse nicht als notwendig erachte. Im Gegenteil, ich gehe davon aus, dass Differenzherstellungen eher durch eine stärker an Anwesenheit orientierte Beobachtung in den Blick geraten. Insofern scheint es angemessen für die vorliegende Praxeographie, nicht von einem auf Teilnahme basierenden Verstehen, sondern von einem *aufanwesender Beobachtung basierenden Verstehen* zu sprechen.

Bevor auf die Grenzen eines solchen auf Anwesenheit basierenden Forschungszugangs eingegangen wird, werde ich darlegen, warum und wie sich die vorliegende Studie einerseits als Praxeographie und andererseits als in Teilen fokussierend versteht. Als Ausgangspunkt für diese Positionierung der eigenen methodologischen Verortung dient die insbesondere zwischen Knoblauch (2001, 2002) sowie Breidenstein und Hirschauer (2002) geführte Debatte über die Abgrenzung fokussierender von „konventionellen“ (Knoblauch 2001: 129) Ethnographien (vgl. auch Amann und Hirschauer 1997; Oester 2008). Es sind vor allem drei Aspekte entlang derer Knoblauch (2001) fokussierte Ethnographien konturiert. Erstens drückt sich die Fokussierung darin aus, dass eine geringere Zeit für die Erhebung in Form der Beobachtung aufgewendet wird. Was dabei *weniger* zeitextensiv bedeutet, ist nicht eindeutig.

60 Knoblauch (2001: 129) unterscheidet gleichbedeutend hierzu in seiner Gegenüberstellung von fokussierter zu konventioneller Ethnographie die „Feld-Beobachtungsrolle“ von der „Teilnehmerrolle“.

Knoblauch nennt zur Orientierung die Zeitspanne von mindestens einem Jahr, die zumeist für konventionelle Ethnographien veranschlagt wird.⁶¹ Die zeitliche Verkürzung begründet sich anhand der beiden weiteren Abgrenzungen, die Knoblauch anführt: So setze eine fokussierte Ethnographie zweitens eher auf technische Aufzeichnungen und sei in diesem Sinne eher datenintensiv als erfahrungsintensiv (ebd.: 129f.). Drittens grenzt sich Knoblauch mit der fokussierten Ethnographie von der für konventionelle Ethnographien maßgeblichen „Befremdung der eigenen Kultur“ ab (Amann und Hirschauer 1997: 19ff.). Hierzu argumentiert er, eine fokussierte Ethnographie beruhe nicht „auf einer methodisch erzeugten Befremdung des Feldes“ (Knoblauch 2001: 133), sondern gehe „von der Bekanntheit des Feldes aus, um eben eine gezielte Fokussierung vornehmen zu können“ (ebd.: 134). Weiter argumentiert er, „die Wahl des Ausschnitts nämlich setzt die Kenntnis des Rahmens, des Feldes voraus (...) Der Blick des Fremden dagegen ist lediglich hinsichtlich des fokussierten Aspektes der Untersuchung vonnöten“ (ebd.). Es ist vor allem diese Annahme der Bekanntheit des Feldes, welche die zeitliche Verkürzung des Feldaufenthalts legitimiert.

In kritischer Replik auf diese Bestimmung fragen Breidenstein und Hirschauer, „wie weit man den Anspruch auf ‚Bekanntheit‘ treiben kann, wenn man einen ethnographischen Ansatz vertreten“ (2002: 126) wolle. Bekanntheit an den Ausgangspunkt der Forschung zu stellen bedeute vor allem, Theorie stärker zu Beginn des Forschungsprozesses zu platzieren. Insbesondere, wenn es um das Sinnverstehen befremdeter eigener Kultur geht, kann dies insofern für den Erkenntnisprozess problematisch sein, als die Gefahr besteht, das zu Erforschende immer nur im Lichte des vermeintlich schon Bekannten bzw. der vermeintlich schon bestehenden Theorie subsumierend einzuordnen. Über dies hinaus merken Breidenstein und Hirschauer kritisch an, dass gerade „die auf eine Differenz zum Teilnehmerwissen zielende Metapher der ‚Befremdung‘ (...) dem Begriff der ‚Ethnographie‘ einen methodologischen Sinn“ (ebd.: 126f.) gebe. ‚Befremdung‘ verweist demnach auf eine (ggf. herzustellende) Differenz zwischen dem Wissen der Forschenden und dem Wissen der Teilnehmenden im Feld. Diese Differenz ist in ethnographischen Forschungsstrategien Gegenstand der Forschung. Wenn sie allerdings *nicht umfänglich* in den Blick geraten soll, sondern „man die Untersuchungseinheiten der Ethnographie programmatisch verkleinern will (...) muss man neu substanziieren, was ‚Ethno‘ bezeichnen soll“ (ebd.: 127). Andernfalls würde es, so die Autoren, mehr Sinn machen, von *Praxeographie* zu sprechen.⁶²

An dieser zentralen Frage bezüglich des Gegenstandes fokussierter bzw. konventioneller Ethnographie lässt sich eine weitere Verortung der vorliegenden Studie vornehmen. Wenn konstatiert wird, dass die Eingrenzung der Untersuchungseinheit innerhalb eines Feldes dadurch vorgenommen wird, dass auf spezifische Praktiken – nämlich Praktiken der Interaktionsregulation im Unterricht inklusiver Klassen – fokussiert wird, dann scheint es durchaus angemessen, nicht mehr von *Ethnographie*, sondern von *Praxeographie* zu sprechen. Denn vor dem Hintergrund der gewählten Fokussierung der vorliegenden Studie wird „der Blick des Fremden“ (Knoblauch 2001: 134) lediglich auf bestimmte Phänomene bzw. Praktiken

61 Diese Zahl richtet sich vor allem nach ethnologischen Forschungsarbeiten in welcher die einjährige Teilhabe vor allem dadurch begründet wird, dass sich Rituale und Feierlichkeiten etc. am Jahreszyklus orientieren. Und auch für die Schule scheint dies durchaus schlüssig, da es nur einmal im Jahr Abschlusszeugnisse etc. gibt.

62 In einem späteren Einführungswerk in die Ethnographie von Breidenstein et al. formulieren die Autoren, dass der Gegenstand der ethnographischen Forschung soziale Praktiken seien und konstatieren versöhnlich, dass es deshalb auch möglich sei von *Praxeographie* anstelle von *Ethnographie* zu sprechen (vgl. Breidenstein et al. 2013a: 33).

eines wissenschaftlich zumindest in Teilen bekannten Feldes gerichtet. Schmidt (2012) bietet hierzu folgende begriffliche Abgrenzung an, der die vorliegende Studie folgt:

„In einer von der Bezeichnung ‚Ethnografie‘ abweichenden Akzentuierung soll der Terminus ‚Praxeografie‘ zum Ausdruck bringen, dass nicht so sehr ‚Ethnien‘ im Sinne von kulturell verfassten und unterschiedenen Teilnehmergruppen, sondern eben soziale Praktiken mit ihren verschiedenen Teilnehmern, Trägern und Infrastrukturen Gegenstand von Beschreibungen sind“ (ebd.: 49).

Bis hier diene die Debatte über eine fokussierte Ethnographie zur abgrenzenden Bestimmung meines praxeographischen Zugangs. Sie dient darüber hinaus aber auch zur Verortung der eigenen Studie zwischen fokussierter und konventioneller Ethnographie. Hierfür ist es notwendig, die Unterscheidung von fokussierter vs. konventioneller Ethnographie nicht nur pejorativ, wie in den Überlegungen Breidenstein und Hirschauer (2002), als „billige“ vs. richtige Ethnographie zu begreifen, sondern als ein Kontinuum zwischen Fokussierung und Offenheit, auf dem sich eine praxeographische Studie verorten lässt. Mit *verorten* ist dabei nicht gemeint, einen eindeutigen Punkt zu bestimmen, sondern entlang des Vorgehens unterschiedliche Forschungsentscheidungen als eher offen oder aber eher fokussiert zu charakterisieren.

Knoblauch bestimmt das Kontinuum von offen vs. fokussiert in folgender Hinsicht: „Weil die Bestimmung der Grenzen [des Feldes] Gegenstand der Untersuchung ist, kann man herkömmliche Ethnographien *offen* nennen“ (Knoblauch 2001: 132). Fokussierte Ethnographien bestimmen die Grenzen ihres Feldes hingegen vorab und machen sie *nicht* zum Gegenstand der Untersuchung. Insofern lässt sich in der vorliegenden Studie von einer Fokussierung sprechen, die daraufhin ausgerichtet ist, dass bereits vor dem Feldzugang Praktiken eines bestimmten Anforderungsbereichs eines Feldes – in meinem Fall jene Praktiken der Interaktionsregulation im Unterricht inklusiver Klassen – in den Blick geraten sollen. Das bedeutet allerdings *nicht*, dass die Grenzen des Feldes damit vor der Erhebung bereits vollständig determiniert sind, sondern lediglich, dass auf eine Vorabbestimmung nicht verzichtet wird (vgl. Kap. 2.4). Obwohl beispielsweise auf unterrichtliche Praktiken der Interaktionsregulation im Hinblick auf die Herstellung von Differenz fokussiert wird, bedarf es der Offenheit, relevante, ggf. auch außerunterrichtliche Praktiken zu dokumentieren.

Stellt man mit Knoblauch (ebd.) weiterhin kurzfristige Aufenthalte und technische Aufzeichnungen als Merkmale fokussierter Ethnographie den längerfristigen sowie stärker an Erfahrung und Impressionen orientierten Aufenthalten einer konventionellen Ethnographie gegenüber, lässt sich auch hier keine eindeutige Zuordnung der vorliegenden Studie vornehmen. Meine Aufenthaltsdauer in den Schulklassen von ca. drei bis fünf Monaten erscheint wohl weder kurz- noch langfristig.⁶³ Die unterschiedliche Dauer der Aufenthalte richtete sich zudem in einem offenen Sinn am jeweiligen Feld und an einer im Hinblick auf die Forschungsfrage zumindest für das jeweilige Feld erreichten Sättigung aus (siehe hierzu konkret Kap. 4.5). Ebenso habe ich subjektive Eindrücke im Feld verschriftlicht und nicht lediglich, aber auch, technische Aufzeichnungen (Audiomitschnitte ethnographischer Interviews) vorgenommen.

Insofern kann zusammenfassend zwar von einer gewissen Fokussierung meiner Praxeographie gesprochen werden, sie knüpft allerdings nicht nahtlos an die Charakteristika der fokus-

63 Weder wurden, wie Knoblauch schreibt, „sehr kurzfristige ‚Feldaufenthalte‘ von mehreren Tagen“ (Knoblauch 2001: 130) vorgenommen, noch wurde ein gesamtes Schuljahr einer Klasse teilnehmend beobachtet. Vergleiche detailliert hierzu Kapitel 4.5.

sierten Ethnographie von Knoblauch (2001, 2002) an. Zugleich werden aber auch Anforderungen konventioneller Ethnographien nicht erfüllt. Methodologisch begründen lassen sich die von mir vorgenommenen Fokussierungen im Anschluss an Knoblauch (2002, 2001) vor allem damit, dass das Forschungsfeld Unterricht bereits insofern als bekannt vorausgesetzt werden kann, als es möglich ist, einen eigenen Rahmen des Forschungsfokus abzustecken (vgl. die theoretische Gegenstandsbestimmung sowie die vorhandenen einschlägigen empirischen Erkenntnisse in Kap. 2): Innerhalb der theoretischen Bestimmung von Unterricht als pädagogischer Differenzordnung (vgl. Reh et al. 2011) werden im Unterricht Praktiken der Interaktionsregulation und ihre Differenzherstellungen als Gegenstand festgelegt.

Der bis hier entfaltete Forschungsansatz lässt sich zusammenfassend als „synchrone Begleitung lokaler Praktiken“ (Breidenstein et al. 2013a: 41) bezeichnen, der es ermöglicht, die Hervorbringung von Sinnbildungsprozessen und deren zugrundeliegende Differenzkonstruktionen zu rekonstruieren. Für eine poststrukturalistisch informierte Differenzforschung ist dabei jedoch gerade diese Perspektive auf einen bestehenden Sinn bzw. die Rekonstruktion dessen problematisch. Bedeutung und Sinn sind, Derrida folgend, in keinem Moment einer teilnehmenden Beobachtung wirklich präsent (vgl. 1972), da Bedeutung, verstanden als permanente performative Bedeutungsherstellung, nie abgeschlossen ist (vgl. Kap. 1.3). Bedeutung ist zudem kontextabhängig und, weil Kontexte unendlich sind, nie vollständig rekonstruierbar. Machold fragt deshalb, wie „ethnographische Forschung unter der Prämisse der Dezentrierung der Präsenz möglich“ (2015: 86) ist. In Anlehnung an Hall (1994a) arbeitet sie heraus, dass ein poststrukturalistisch informiertes Verständnis von Praxeographie die Rekonstruktion von Sinnbildungsprozessen als durch die Forschung hervorgebrachte „partielle Fixierung von Sinn“ (Machold 2015: 84) verstehen müsse. Demzufolge müssen auch die in dieser Studie vollzogenen Rekonstruktion als eine durch meine Forschung erst hergestellte partielle Fixierung sozialer (Differenz-)Positionen verstanden werden (vgl. ebd.: 87f.). Wenn allerdings die Präsenz von Sinn grundsätzlich nicht gegeben ist, erscheint auch die gängige Verhältnisbestimmung von qualitativer Sozialforschung zu ihrem Gegenstand als rekonstruktiv nur bedingt passend. Denn genau genommen wird nicht lediglich rekonstruiert, was im Feld konstruiert wird, weil diese Konstruktionen nie umfassend zugänglich sind. Forschende selbst treffen Selektionsentscheidungen, indem sie bewerten, was relevant und was irrelevant ist. Sie schreiben den Konstruktionsleistungen der Akteur*innen im Feld selektiv einen spezifischen impliziten Sinn zu. Das aber lässt das Verhältnis der Forschung zum Gegenstand eher als ein *k*okonstruktives Verhältnis erscheinen (vgl. Mecheril 2003b: 32ff.). Daraus folgt nun keine Beliebigkeit der Konstruktionsleistungen des Forschenden. Ganz im Gegenteil, verweist die Anerkennung dieser kokonstruktiven Hervorbringung von Sinn auf die Notwendigkeit eines möglichst reflexiven Vorgehens in der vorliegenden Studie. Weil in der rekonstruktiven Forschungslandschaft nun in Teilen durchaus ein solches Verständnis über die kokonstruktive Leistung der Forschenden besteht, trotzdem aber von Rekonstruktion gesprochen wird, werde ich im Folgenden sowohl von Rekonstruktionen als auch von Kokonstruktionen sprechen. Den Begriff der Konkonstruktion werde ich dabei immer dann verwenden, wenn der Beitrag von mir als Forschendem zur Konstruktion betont werden soll. Dabei besteht die Notwendigkeit eines reflexiven Umgangs mit der kokonstruktiven Tätigkeit besonders für ethno-/praxeographische Forschungen zu Differenz, wie die Überlegungen bezüglich einer „Krise der ethnographischen Repräsentation“ (Berg und Fuchs 1993) aufgezeigt haben. Denn der „autoritative Monolog des Ethnografen ersetzt das Stimmengewirr eines kulturellen Zusammenhangs“ (Breidenstein et al. 2013a: 19) und stellt somit immer

auch ein asymmetrisches Sprechen *für Andere* dar. Problematisch ist dies für Differenzforschung vor allem in Bezug auf Exotisierungen und Vereindeutigungen, für die es in der ethnologischen Forschung eine Vielzahl an Negativbeispielen gibt.⁶⁴ Aber auch abseits solcher Vereindeutigungen bleibt die ethnographische Darstellung ein asymmetrisches Sprechen *für Andere*, das zwar als solches nicht aufgelöst, mit dem aber reflexiv umgegangen werden kann. Weil also eine praxeographische Differenzforschung Differenz kokonstruktiv sowie asymmetrisch hervorbringt und darüber hinaus schreibend fixiert, besteht die Notwendigkeit einer möglichst reflexiven Forschungspraxis. Die hierbei bestehenden spezifischen methodologischen Herausforderungen sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

3.2 Methodologische Reflexionen praxeographischer Differenzforschung

Den praktischen Vollzug von Differenz zu beobachten scheint auf den ersten Blick unproblematisch zu sein. Sobald in Praktiken zwischen Akteur*innen unterschieden wird, lässt sich dies als ein *doing difference* begreifen (vgl. Kap. 1.2), das nicht einfach etwas natürlich Gegebenes unterscheidet, sondern die der Unterscheidung inhärente Differenz zugleich hervorbringt. Ein grundsätzliches Problem einer an Differenz interessierten Forschung besteht nun allerdings darin, dass jegliches Beobachten klassifikatorisch ist: „Beobachten heißt, eine Unterscheidung treffen“ (Ricken und Reh 2014: 28). Die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten für die Beobachtung von Differenz werden in diesem Kapitel als Anforderungen an einen reflexiven Forschungsprozess und damit als Anforderungen an die vorliegende Studie aufgezeigt. Dabei ermöglicht Reflexivität lediglich einen angemesseneren Umgang mit der Beobachtung von Differenz, nicht die Auflösung der mit der Beobachtung einhergehenden Herausforderungen selbst.

Ricken und Reh (2014) stellen als zentrales Problem ethnographischer Differenzforschung heraus, dass diese immer Differenz im Sinne relativer Differenz hervorbringt: „Es wird immer etwas als etwas Bestimmtes in Differenz zu anderem vor einem bestimmten Hintergrund – einem Verständnis des Allgemeinen – zum Erscheinen gebracht“ (ebd.: 32). In theoretischer Hinsicht ist Differenz allerdings auch als radikale Differenz denkbar, die sich dem Zugriff entzieht (vgl. Kap. 1.1). Etwas zu verstehen bedeutet deshalb, eine einordnende Subsumtion und machtvolle Aneignung zu vollziehen, die Singularität zum Verschwinden bringt.⁶⁵ Wie aber lässt sich mit diesem Differenzproblem reflexiv umgehen?

Zunächst impliziert der Versuch des Verstehens auf der Basis von Beobachtung, dass jemand (ein*e Beobachter*in) etwas (das Beobachtete) als etwas einordnet. Reh und Ricken stellen heraus, dass „in der ‚verstehenden Bezugnahme‘ mehr als nur eine Relationierung mit eigenen Kategorien enthalten ist, das heißt mehr als nur *etwas* sofort *als etwas* zu sehen“ sei (ebd.: 37). Auch wenn Wahrnehmung und Verstehen nur schwer voneinander zu trennen sind, wird in der Beobachtung nicht nur verstehend eingeordnet (jenes ‚als etwas‘), sondern wird zugleich wahrgenommen, dass wahrgenommen wird (vgl. ebd.: 39). Das führt Ricken

64 In postkolonialer Perspektive hat dies vor allem Said (2003) für die Hervorbringung des Orients dargestellt. Umso problematischer ist dies, insofern davon ausgegangen werden kann, dass die so hergestellten Bilder des Orients auch als Legitimierung der Kolonialisierung dienen. Vergleiche hierzu auch die Überlegungen zu „Othering“ von Spivak (1985) sowie von Fuchs und Berg (1993: 13).

65 Ich hatte dies im Hinblick auf Anerkennung mit den Überlegungen von Bedorf (2010) unter dem Stichwort der „Verkennung“ als unumgängliches Moment im Anerkennungsgeschehen aufgezeigt. Vergleiche Kapitel 1.4.

und Reh zufolge zu drei Momenten der Wahrnehmung bzw. Beobachtung, welche an die Beobachtung methodische Anforderungen stellen und die im Folgenden dargelegt werden: 1. „das Beobachtete“, 2. „der Beobachter“ und 3. „das Beobachten“ (ebd.).

Die methodische Anforderung, die (1) das Beobachtete, aufgrund der einordnenden Machtförmigkeit und Grenzen allen Verstehens, an die Beobachtung stellt, besteht den Autor*innen zufolge darin, eine „Heterogenisierung des Beobachteten vorzunehmen durch eine Vervielfältigung des Materials, der Perspektiven, Schreibweisen, so dass sich nicht ein einziges, zu schnell verstandenes Bild ergibt“ (ebd.). Bezüglich der Beobachtung sozialer Differenzen besteht dabei das Problem der sog. *Reifizierung* bzw. Reifikation (lateinisch *res*, Sache und *facere*, machen). Es bedeutet, dass soziale Differenzkategorien (wie beispielsweise Klasse oder Ethnie), die als solche nicht direkt beobachtbar sind, vergegenständlicht werden, um so beobachtet werden zu können. Dies impliziert zwei Schwierigkeiten für eine rekonstruktive Differenzforschung:

„Die empirisch-analytische Beschäftigung mit alltagsweltlich *konstruierten* sozialen Differenzkategorien stellt diese nicht nur immerzu erneut her, sondern reifiziert damit potentiell zugleich auch die *soziale Wirkmächtigkeit* dieser Konstrukte, was dem Reifizierungsproblem neben seiner methodologischen zusätzlich eine forschungsethische Dimension verleiht.“ (Diehm et al. 2010: 79; Hervorhebung im Original)

Einerseits besteht also die Problematik für die Analyse einer Differenzkategorie, diese durch die Analyse (wieder-)herzustellen, andererseits besteht die Problematik, dass solche Benennungen auch soziale Auswirkungen bzw. Folgen haben können, weil sich auf sie bezogen werden kann.⁶⁶ Weil aber ohne die Konstitution eines solchen Analysegegenstandes keine empirisch analytische Betrachtung möglich ist, sprechen Diehm et al. von einem „Dilemma der Reifizierung“ (2010: 79) durch Differenzforschung, das nicht auflösbar ist. Es stellt somit an die Forschungspraxis die folgenden Anforderungen eines reflexiven Umgangs mit jenem Dilemma:

Budde (2014) konstatiert diesbezüglich, dass die Vermeidung einer Festlegung der Beobachtung auf bestimmte Differenzkategorien von Forschenden vor dem Feldzugang die Reifizierungsproblematik einschränkt, weil nicht lediglich solche Differenzen (deduktiv) erforscht werden, die vorher schon als relevante Differenzen festgelegt wurden. Doch auch wenn erst zu einem späteren Zeitpunkt bestehende sozialstrukturelle Differenzkategorien an das Material herangetragen werden, bleibt die Problematik der Reifizierung bestehen. Rabenstein et al. zufolge ist es für einen reifizierungssensiblen Umgang notwendig, „zwischen ‚beobachteten Differenzen‘ und ‚im Feld praktizierten Differenzen‘ präzise zu unterscheiden“ (2013: 674). Auch wenn beispielsweise eine beobachtbare Sitzordnung als Ausdruck von Geschlechterdifferenz interpretiert werden kann, ist es

„für den Status dieser Differenz [bedeutsam], inwiefern sie in Form von Selbstverständnissen, Regeln oder Normen als thematisches Moment der Praktiken selbst auftaucht; zwar kommt auch (bloß) beobachteten (und insofern vom Beobachtenden zugeschriebenen) Differenzen ein spezifischer ‚Wirklichkeitsstatus‘ zu, der für die Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen höchst relevant ist, doch verschärft sich die Bedeutung von Differenzen, die nicht bloß zugeschrieben, sondern als Differenz im Feld selbst, sie thematisierend, noch einmal aufgeführt werden“ (ebd.).

66 Vergleiche hierzu auch die Überlegungen zur *Fixierung von Bedeutung* durch Differenzforschung in Kapitel 1.3 sowie 3.1.

Ob Differenzen also beobachterinduziert oder aber feldinduziert in den Blick geraten, macht bezüglich der ihnen zukommenden Bedeutung im Feld einen zu beachtenden Unterschied. Entsprechend argumentieren auch Fritzsche und Tervooren (2012: 32f.), es bedürfe einer Offenheit insbesondere für die von den Akteur*innen vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen. Um zugleich aber nicht hegemoniale Differenzverhältnisse durch die Forschung zu reproduzieren, bedürfe es darüber hinaus auch einer kritischen Perspektive auf die Auslassungen in solchen Differenzherstellungen. Dies begründet sich durch den in der Differenzforschung bekannten Umstand, dass in binären Differenzkonstruktionen zumeist die dominant positionierte Seite unthematisiert bleibt, da sie als selbstverständlich gelte (vgl. exemplarisch Castro Varela und Dhawan 2015: 224; siehe auch Kap. 1.3). Um allerdings solche Auslassungen ‚sehen‘ zu können, ist die Hinzunahme theoretischer Modelle und damit auch der reifizierenden Herstellung eines Analysegegenstandes, der dadurch erst beobachtet werden kann, unumgänglich. Dementsprechend ist auch die „vor-situative gesellschaftsstrukturelle Positionierung der Akteur_innen ein entscheidender Kontext“ (Fritzsche 2015: 174) sozialer Praktiken. Deren Einbezug in die Analyse der beobachtbaren Praktiken impliziert aber zugleich eine Reifizierung, weil Positionierungen als solche eben nicht beobachtbar sind. „Differenzforschung, die es aus Angst vor Reifizierungen vermeidet, solche Positionierung zur Kenntnis zu nehmen“ (ebd.) kann allerdings auch keine Aussage über die Bedeutung machen, die sozialstrukturelle Positionierungen der Akteur*innen in den jeweilig beobachtbaren Unterscheidungen haben.⁶⁷ Die vorliegende Studie legt aufgrund dieser Reflexionen *keine* Fokussierung auf eine bestimmte Differenzkategorie vor der empirischen Erhebung fest, sondern analysiert zunächst Differenzen *feldinduziert* in Form von in Praktiken beobachtbaren Unterscheidungen der Akteur*innen. Um aber auch eine kritische Distanz auf solche Differenzierungen einnehmen zu können, werden durch die Hinzunahme theoretischer Modelle und übersituativ bestehender Differenzkonstruktionen auch empirisch nicht direkt beobachtbare Differenzkonstruktionen (wie beispielsweise ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf) an die Analysen herangetragen.

Neben den Anforderungen, die sich aus *dem Beobachteten* ergeben, ergeben sich Ricken und Reh (2014) zufolge weitere (2) Anforderungen zur Beobachtung von Differenz daraus, dass diese immer von einer spezifischen Beobachterperson vorgenommen wird, die wiederum selbst in die gesellschaftlichen Differenz- und Machtverhältnisse verstrickt ist. Dabei beeinflusst die gesellschaftliche Positionierung des*der Beobachter*in die Beobachtungsperspektive:

„Für den Forschungsprozess bedeutend ist, dass die Situiertheit der Forschenden im gesellschaftlichen Raum jeweils eine bestimmte Perspektive (...) mit sich bringt. Dies wirkt sich auf den gesamten Erkenntnis- und Forschungsprozess aus. So kann es aufgrund der jeweiligen Standortgebundenheit der Analysen zu Überbetonungen oder Auslassungen hinsichtlich der Thematisierung und auch Skandalisierung verschiedener Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnisse kommen. Vor diesem Hintergrund ist die Reflexion der jeweiligen Positioniertheit und Perspektivität sowie die daraus resultierenden Konsequenzen im gesamten Forschungsprozess erforderlich“ (Riegel 2016: 170).

Ricken und Reh (2014) folgern mit Bourdieu, dass es notwendig sei, die eigene „Klassenposition“ (Bourdieu 1992a: 219) zu reflektieren und sich über „den eigenen (Kampf-)Einsatz

⁶⁷ Auf die hier angesprochene Kontextualisierung sozialer Praktiken als Möglichkeit der Zusammenhangsherstellung von Differenzpraktiken und übersituativen sozialen Positionierungen werde ich in Kapitel 4.3 genauer eingehen.

in der sozialen Welt“ (Ricken und Reh 2014: 40) bewusst zu sein.⁶⁸ Zugleich wäre es aber ein Fehlschluss anzunehmen, ein solcher reflexiver Einbezug der eigenen Positionierung ermögliche „die Rückrechnung (...) der eigenen Perspektive auf eine soziale Position, das heißt die Erklärung der eigenen Perspektive aus einer überperspektivisch justierten Theorie heraus“ (ebd.). Dies würde eine deterministische und zugleich essentialistische Vorstellung bezüglich der Wirkweisen sozialer Positioniertheit voraussetzen. Obwohl sich also anhand der Reflexion der eigenen Positioniertheit die Situiertheit der Beobachtungsperspektive nicht wieder ‚herausrechnen‘ lässt, kann dennoch angenommen werden, dass die Situiertheit der Forschenden die Perspektive beeinflusst (vgl. Bourdieu 1992b: 143; Emerson et al. 2011: 158ff.; Rieger-Ladich 2017: 38f.).

Dass also Reflexivität bezüglich der eigenen begrenzten Beobachtungsperspektive notwendig ist, erscheint unstrittig. Unklar bleibt aber, was aus der Forderung nach Reflexivität für die schriftliche Darstellung in der vorliegenden Studie folgt. Genügt es, im Sinne eines Bekenntnisses, Notwendigkeit und Bereitschaft der Reflexion der eigenen sozialen Positioniertheit zu konstatieren oder ist es angebracht, die eigene sozialstrukturelle Position der Leser*innenschaft darzulegen? In der gegenwärtigen Differenzforschung wird dies durchaus unterschiedlich gehandhabt. So reflektiert beispielsweise Riegel in ihrer intersektionalen Studie zu Bildung und Otheringprozessen sowohl ihre eigene soziale Positionierung in Bezug auf verschiedene Differenzverhältnisse (Geschlecht, Klasse, dis/ability und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit) in den methodischen Darlegungen der Arbeit (vgl. Riegel 2016: 167ff.), als auch den möglichen Einfluss ihrer sozialen Positionierung auf die Hervorbringung der jeweiligen empirischen Erkenntnisse (vgl. ebd.: 236ff.). Hierzu merkt Riegel selbstkritisch an, dass auch „der Prozess der Reflexion angesichts dieser Involviertheiten sowie der Komplexität sozialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse widersprüchlich ist und an Grenzen stößt“ (ebd.: 170). Dabei würde die Darlegung der eigenen sozialen Positionierung nur dann einen Mehrwert bezüglich des Nachvollzugs der generierten Erkenntnisse der Studie bieten, wenn zugleich in einem deterministischen Sinn angenommen werden würde, dass sich aus der sozialen Positionierung kausal die immer selektive Beobachtungsperspektive ableiten und so auch ‚rückrechnen‘ ließe. Weil dies nicht der Fall ist, erachte ich es als angemessen, auf die eigene explizite Positionierung in der vorliegenden Studie zu verzichten. Trotzdem bleibt es geboten, den Einfluss der eigenen Beobachterperspektive in Bezug auf die vorgenommenen Rekonstruktionen von Differenzherstellungen zu reflektieren.

Als dritte (3) Anforderung bedarf es Ricken und Reh (2014: 40f.) zufolge einer Reflexivität bezüglich der Wahrnehmung, dass wahrgenommen wird. Diese Wahrnehmung ist nicht direkt die Wahrnehmung *von etwas*, sondern eine „Wahrnehmungswahrnehmung“ (ebd.: 39). Dieses Spüren der eigenen Wahrnehmung geht Ricken und Reh zufolge nicht über den Augenblick hinaus und ist in diesem Sinne keine einordnende Wahrnehmung von etwas als etwas, sondern eine ungesicherte Wahrnehmung, die der Beobachtung von radikaler Differenz, also einer Differenz „diesseits fixierender Kategorien“ (ebd.: 40; vgl. auch Kap. 1.1), entspricht. Um also nicht lediglich verstehend einzuordnen, sondern in der Beobachtung

68 So führt beispielsweise mein eigenes ‚Scheitern‘ im Schulsystem als Schüler aus nicht-akademischem Elternhaus dazu, dass die vorliegende Erforschung von Differenz und Ungleichheit auch von dem Interesse geleitet ist, sich durch das Aufzeigen problematischer Implikationen der Praxis für eine bessere Schule einzusetzen. Es ist zugleich diese eigene soziale Positionierung die dazu führt, dass die Thematisierung der Relevanz der eigenen sozialen Positionierung und der Reflexion dieser hier umfanglicher dargelegt wird.

auch radikale Differenz wahrnehmen zu können ist es Ricken und Reh zufolge notwendig, an der Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung zu arbeiten,

„weil die Arbeit an der Aufmerksamkeit das Selbst auf sich selbst bezieht in der Form eines in sich grundlosen und nicht fundierenden Selbst. Poststrukturalistische Subjektkritik – also alle Formen des Rückweisens von Identität, Transparenz und Souveränität (...) – geht notwendigerweise mit ethnographischer Selbstthematization einher, denn Aufmerksamkeitsübungen sind letztlich Öffnungsübungen und Überwindungen der Zentrik, des Fundierenden, des Sich-selbst-Zugrundeliegens“ (ebd.: 40f).

Auf der Basis einer poststrukturalistischen Dezentrierung des Subjekts und dem Anspruch der Beobachtung von Differenz auch diesseits fixierender Kategorien konstatieren Ricken und Reh demnach die Notwendigkeit, dass ethnographisch Forschende als Teil der eigenen Forschungsarbeit an sich selbst im Sinne einer „Schulung der Aufmerksamkeit durch Spürenlernen“ (ebd.: 41) arbeiten. Dies erst ermögliche es, die Zentrierung der eigenen Perspektive zumindest in Ansätzen zu überwinden und so möglicherweise auch radikale Differenz wahrnehmen zu können.

4 Analyseperspektiven und Forschungsprozess

Das vorliegende Kapitel 4 stellt aufbauend auf den vorangegangenen theoretischen und methodologischen Überlegungen zunächst die Fragestellungen der Dissertationsstudie dar (Kap. 4.1). Hieraus leite ich Analyseperspektiven für die Rekonstruktion von Differenzkonstruktionen als relationale Subjektpositionen einer Ordnung (Kap. 4.2) und für die Analyse von Differenzkonstruktionen als Herstellungsprozess von Ungleichheit (Kap. 4.3) ab. Darüber hinaus werde ich darlegen, dass und wie sich das Vorgehen der Studie bezüglich Datenerhebung und Datenauswertung an der *Grounded Theory Methodologie* orientiert (Kap. 4.4) und wie sich deshalb der Forschungsprozess und die Anlage der Untersuchung gestalten (Kap. 4.5).

4.1 Zur Frage nach Unterscheidungen, Differenz und Ungleichheit

Auf Basis einer an Differenz interessierten (zunächst) praxeographischen Beobachtung von Unterricht stellt sich für die vorliegende Studie die Frage, wie in unterrichtlichen Differenzierungen soziale Differenzen zwischen Schüler*innen hergestellt werden (vgl. Idel et al. 2017: 141). Differenz wird in diesem ersten Schritt im praxeologisch-ethnomethodologischen Verständnis des *doing difference* und darüber hinaus *feldinduziert* in Form von *Unterscheidungen* erforscht. In der vorliegenden Studie sind dies Unterscheidungen zwischen Schüler*innen, die in Praktiken der Interaktionsregulation im Unterricht inklusiver Schulklassen durch die Lehrpersonen vollzogen werden. Differenz wird dabei als in den vollzogenen Differenzierungen enthaltenes praktisches Wissen über differente Akteur*innen rekonstruiert. Diese Differenzierung wird in ihrem Sinnzusammenhang betrachtet, weshalb nicht nur Differenz als implizites Wissen interessiert, sondern auch der praktische Sinn bzw. die Funktion, die diese Differenzierung für die Interaktionsregulationen im Unterricht der inklusiven Schulklassen hat. Als Ausgangspunkt meiner an Differenz interessierten empirischen Forschung frage ich deshalb:

Welche sozialen Differenz-ierung(en) werden in Praktiken der Regulation von Interaktionen im Unterricht inklusiver Klassen hervorgebracht? Welche Funktion übernimmt die Differenz-ierung für die Regulierung des Miteinanders im Unterricht?

Die Schreibweise ‚Differenz-ierung‘ soll dabei darauf verweisen, dass *Differenz* zuallererst *gemacht* werden muss und dies von Lehrpersonen im Unterricht in *Differenzierungen*, also dem praktischen Vollzug von Unterscheidungen zwischen Schüler*innen, geschieht (vgl. ebd.). Die Schreibweise *Differenz-ierung* impliziert damit sowohl den Prozess der praktischen Differenzierung in Interaktionsregulationen als auch die darin hergestellte Differenz zwischen Schüler*innen.

Wie in den vorangegangenen Darstellungen aufgezeigt, geht das Erkenntnisinteresse einer poststrukturalistisch informierten Differenzforschung über diesen praxeologischen Ausgangspunkt hinaus. Anschließend an die sozialtheoretischen Bestimmungen und jene von Reckwitz (2016a: 33) angebotene Forschungsheuristik (vgl. Kap. 1.2 und 1.3) begreife ich Praktiken als mit Diskursen und Subjektivierungen verknüpft. Sie werden in den Analysen

auch aufeinander bezogen. Dementsprechend frage ich neben in Praktiken hervorgebrachter Differenz auch:

Welche diskursiven Bezüge fungieren in den unterrichtlichen Regulationspraktiken der inklusiven Klassen als relevante Repräsentationen von Differenz (i. S. der Repräsentation von etwas als etwas spezifisch Differentem)? Welche regelhaften und relationalen *Subjektpositionen* – verstanden als Möglichkeit, als jemand Bestimmtes am Unterricht teilnehmen und damit jemand Bestimmtes sein zu können – werden durch den Vollzug der Regulationspraktiken im Unterricht der inklusiven Klassen hervorgebracht?

Inwiefern sind die differenten Subjektpositionen – vor dem Hintergrund der diskursiven Bezüge und dem Verständnis von Unterricht als Ordnung, die im Kern eine *Leistungsordnung* darstellt – auch als Ausdruck einer im Unterricht praktisch hergestellten (sozialen) Ungleichheitsordnung zu verstehen?

Auf den Rekonstruktionen von Differenz-ierungen der situativ beobachtbaren Praktiken aufbauend nimmt die vorliegende Studie also zwei erweiternde Analyseperspektiven ein, für die im Folgenden Heuristiken für den Forschungsprozess dargelegt werden; zunächst bezüglich der Analyse relationaler Subjektpositionen (Kap. 4.2), dann bezüglich der Analyse der (Re-)Produktion von Ungleichheit durch die Kontextualisierung der Praktiken (Kap. 4.3). Diese Erweiterungen sollen es ermöglichen, auf die Kritik an der *Situationszentrierung* und die Kritik an der Ausblendung der die Situation rahmenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu reagieren (vgl. Kap. 1.2) und im Sinne eines intersektionalen Forschungsansatzes die „Interdependenz verschiedener sozialer Referenzebenen“ in den Blick zu nehmen (Riegel 2016: 63; vgl. auch Degele und Winker 2008; Winker und Degele 2009).

4.2 Relationale Subjektpositionen

Das der Arbeit zugrundeliegende performativitätstheoretische Verständnis eines dezentrierten Subjekts legt nahe, dass jegliche Praktiken und damit auch jene, in denen Differenzen hergestellt werden, auch als Subjektivationsgeschehen verstanden und analysiert werden können. Reh und Ricken (2012) zufolge lässt sich dieses Subjektivationsgeschehen wie folgt als sich performativ in Praktiken vollziehend verstehen:

„Menschen werden zu entsprechenden Subjekten gemacht, weil und indem sie Praktiken selbst ausüben. Subjektformierung bzw. Subjektivierung sind nicht nur mit Praktiken verbunden, sondern diesen inhärent; mehr noch: sie hängen in besonderer Weise zudem an in den Praktiken implizierten Subjektpositionen (...) so dass Subjektivierung aus der Verwicklung in Praktiken und den in ihnen enthaltenen Positionen resultiert“ (ebd.: 39).

Um dies empirisch in den Blick nehmen zu können, arbeiten Reh und Ricken (ebd.) eine Heuristik zur Rekonstruktion von Subjektivierungen in Praktiken heraus, an die sich die Analysen der vorliegenden Studie anlehnen. Diese Heuristik erlaubt es, Differenzen über die im praktischen Vollzug eingenommenen Positionen als *relationale Differenzpositionen* in einer spezifischen Ordnung rekonstruierbar zu machen. Sie bietet zudem die Möglichkeit, die dem Subjektivationsgeschehen und den spezifischen Subjektpositionen inhärenten „Normen für das, was Anerkennbarkeit ausmacht und was nicht“ (Butler 2007: 44), zu rekonstruieren. Damit wird auch rekonstruierbar, *wer* jemand in Anbetracht der jeweiligen unterricht-

lichen (Seins-)Ordnung sein kann (vgl. Butler 2011: 98). Die Heuristik legt zudem eine sequenzanalytische Betrachtung nahe, die es erlaubt, „Abfolge und Iteration der Figuration von Normen und Positionierungen“ (Reh und Ricken 2012: 52) beschreiben zu können. Dass pädagogische Praxis im Allgemeinen und der pädagogische Umgang mit Differenz im Besonderen als spezifisches Anerkennungs- und damit auch Subjektivationsgeschehen verstanden werden können, wurde bereits dargelegt (vgl. Kap. 1.4). Zentral für die folgende Darstellung der Forschungsheuristik von Reh und Ricken (ebd.) ist nun, dass Subjektivierung als ein *Prozess* der Anerkennung modelliert wird, der sich sequenzanalytisch im Aufeinanderfolgen von Adressierung und Re-Adressierung rekonstruieren lässt. Dabei verstehen die Autor*innen Adressierung sowohl als ausdrückliche Adressierung als auch in Form einer „in allen Praktiken eingeschlossenen Adressiertheit“ (ebd.: 43). Die Autor*innen unterscheiden hierfür drei Analyseschritte, die ich nachstehend zusammenfassend darstelle und dann auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie beziehe (vgl. detailliert ebd.: 44f.):

(1) Zunächst werden Ordnungen als Rahmungen eines Aktes betrachtet, „die im jeweiligen (Äußerungs-)Akt fungieren bzw. mit ihm gesetzt werden“ (ebd.: 44). Gefragt wird deshalb, *als welche* Situation die vorliegende begriffen werden kann, welche normativen Horizonte beansprucht und als gültig erachtet werden und welche „Normen von Anerkennbarkeit (...) in besonderer Weise unterstellt und sichtbar vertreten“ werden (ebd.). Im nächsten Schritt (2) werden „Positionierungen als ein Ins-Verhältnis-Setzen zu sich, zu anderen und zur Welt im Sinne einer Figuration“ (ebd.), also im Sinne der praktisch hergestellten Beziehung, betrachtet.⁶⁹ Hierzu wird das Material daraufhin befragt, *als wer* jemand adressiert und damit antizipiert wird, *als wer* sich die adressierende Person dabei selbst positioniert und in welches Verhältnis der*die Adressierte(n) damit zu sich, zu anderen und zur Welt gesetzt wird bzw. werden. Der dritte Analyseschritt (3) nimmt das daran anschließende Geschehen in den Blick, um „den performativen Effekten in der Abfolge der Adressierungen in den einzelnen Akten (...) im Prozess auf die Spur zu kommen“ (ebd.: 45). Gefragt wird danach, zu wem jemand in der Verkettung von Adressierung und der darauffolgenden Re-Adressierung wird und welcher normative Horizont damit als gültig hervorgebracht wird. Auch wird gefragt, welcher Raum entstanden ist, sich selbst noch einmal zu der Ins-Verhältnis-Setzung in ein Verhältnis zu setzen. Dies ist deshalb relevant, weil für Akteur*innen durchaus die Möglichkeit besteht, sich von den im Vollzug entstandenen Positionierungen beispielsweise zu distanzieren, sich also in ein Verhältnis gegenüber der Ins-Verhältnis-Setzung zu setzen.

Nun werden mit der Fokussierung auf Interaktionsregulation (Klassenführung) solche Praktiken betrachtet, die vorrangig in den Anforderungsbereich der Lehrpersonen fallen. Es sind Lehrpersonen, die im Unterricht die Aktivitäten von Schüler*innen im Sinne einer lernförderlichen Ordnung regulieren, auch wenn hierfür letztlich das Zusammenwirken aller anwesenden Akteur*innen relevant ist.⁷⁰ Regulationen im Unterricht geraten deshalb in der vorliegenden Studie zunächst als Adressierungen von Lehrpersonen in den Blick. In diesen Regulationen adressieren Lehrpersonen Schüler*innen vor dem Hintergrund spezifi-

69 Der Begriff der Figuration erlaubt es, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu betrachten. Figuration beschreibt dabei eine bestimmte, in der Praxis entstehende Gestalt des Zusammenlebens: „Figurationen sind Beziehungsgeflechte von Menschen (...) ‚Figuration‘ ist eben nicht einfach ein anderer Begriff für Gruppe, die man sich als ein mehr oder weniger statisches Gebilde vorstellen muss, sondern ein Beziehungsbegriff“ (Treibel 2006: 200).

70 Dabei wird nicht abgestritten, dass sich auch Schüler*innen gegenseitig regulieren und auch Schüler*innen in gewisser Hinsicht auch die Aktivitäten der Lehrpersonen regulieren, allerdings fallen diese Aktivitäten nicht unter den Anforderungsbereich der Klassenführung, weshalb sie hier auch nachrangig betrachtet werden.

scher Normen, die durch die Adressierung als gültig hervorgebracht werden, als bestimmte Schüler*innen – so, wie dies die ersten beiden Analyseschritte der Heuristik von Reh und Ricken (2012) darlegen. Anhand dieser ersten beiden Analyseschritte lassen sich demnach bereits Differenz-ierungen rekonstruieren, die spezifische relationale Subjektpositionen hervorbringen. Sie ermöglichen aufzuzeigen, *als wer* jemand in der jeweiligen Ordnung vor dem Hintergrund welcher gültigen Normen am Unterricht teilhaben kann. Der dritte Analyseschritt der Heuristik ist dabei für die vorliegende Studie insofern von Interesse, als die auf diese Regulationen bezogenen Aktivitäten von Schüler*innen als Re-Adressierungen (beispielsweise in Form des Schweigens nach einer Ermahnung zur Ruhe) und damit als eine Ins-Verhältnis-Setzung zu jenen lehrerseitigen Adressierungen verstanden werden können. Zu rekonstruieren, *wie* die Schüler*innen mit den Regulationen umgehen, ermöglicht also darzustellen, in welches Verhältnis sie sich zu den in den Praktiken ‚angebotenen‘ differenten Positionen setzen. Vor dem Hintergrund der strukturellen Asymmetrie zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (vgl. Helsper 2002: 81) und der Fokussierung auf die Differenz-ierungen der Lehrpersonen im Anforderungsbereich der Interaktionsregulation gehe ich davon aus, dass für die Rekonstruktionen der unterrichtlichen Differenzherstellungen vor allem die ersten beiden Analyseschritte von zentraler Relevanz sind. Der Umgang der Schüler*innen wäre dann eher als widerständige oder akzeptierende Re-Adressierung zu verstehen, die zwar für das konkrete Subjektivationsgeschehen relevant ist, für die Differenzherstellungen in den pädagogischen Differenzierungen aber nur nachgeordnete Relevanz haben.

4.3 Differenz und Ungleichheit

Die vorliegende Studie interessiert sich neben Differenzherstellungen auch für hervorgebrachte Ungleichheitsordnungen und mögliche Reproduktionen von Bildungsungleichheit durch die differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation.⁷¹ Dabei besteht die zentrale methodologische Schwierigkeit darin, auf Basis der Beobachtung situativer Differenz-ierungen Aussagen über die Hervorbringung sozialer (Bildungs-)Ungleichheit treffen zu können. Dies ist darin begründet, dass es sich bei sozialer Ungleichheit um einen (makrosozialen) Gegenstand handelt, welcher der Beobachtung nicht zugänglich ist. Das heißt, ohne „den entsprechenden statistischen Befund strukturierter Bildungsungleichheit würde eine im weitesten Sinn qualitative Ungleichheitsforschung gegenstandslos bleiben. Sie importiert ihr Referenzphänomen folglich“ (Emmerich und Hormel 2017: 116) aus einem anderen, quantitativen Forschungsparadigma.⁷² Das begrenzt zunächst die Aussagemöglichkeiten rekonstruktiver Studien darauf, die situativen unterrichtlichen Praktiken als *Prozess* der systematischen Herstellung bzw. Reproduktion von Bildungsungleichheit zu analysieren. Damit jene situativ beobachtbaren Differenzierungen auch als Reproduktion von Ungleichheit gelten können, muss gezeigt werden, dass diese aufgrund ihres Kontextes eben nicht nur situativ relevant, sondern in einem Zusammenhang zu Ungleichheitsverhältnissen stehen. Kurz: die rekonstruierte Differenzierung muss kontextualisiert werden (vgl. Diehm et al. 2013; sowie Kap. 1.2). Kontextualisierung meint demnach die Herstellung eines Zusammenhangs von jeweils beobachteter Differenzherstellung mit übersituativen, „aneinander

71 Vergleiche für die Unterscheidung von Differenz, Ungleichheit und sozialer Ungleichheit Kapitel 1.1.

72 Ich verzichte hier auf die detaillierte Darlegung der komplexen methodologischen Schwierigkeiten, die mit dieser grundsätzlichen Nicht-Beobachtbarkeit einhergeht und verweise auf die detaillierte Argumentation von Emmerich und Hormel (2017).

gekoppelte[n] Aggregatzustände[n] der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen“ (Reckwitz 2016c: 61). Dabei wird angenommen, dass Kontexte Situationen und die darin vollzogenen Differenzierungen konstitutiv bedingen und nicht lediglich einer Situation äußerlich sind (vgl. Kap. 3.1; vgl. auch Clarke 2012: 112). Obschon sich poststrukturalistisch argumentieren ließe, dass die Dichotomie von Kontext und Situation nicht aufrecht zu erhalten ist, weil eben all jenes, was unter Kontext subsumiert werden kann, als Teil der Situation zu begreifen ist (vgl. ebd.), unterscheide ich Situation und Kontext *analytisch* voneinander. Dabei ist eine Situation lediglich in ihrer Performanz beobachtbar, während Kontexte situativ überdauernde ‚Aggregatzustände‘ darstellen.⁷³ Diese analytische Trennung führt dazu, dass der*die Forscher*in einen Zusammenhang zwischen Situation und Kontext herstellen muss (vgl. auch Gottuck und Mecheril 2014). Ich werde deshalb darlegen, welche Kontextualisierungen in der vorliegenden Studie relevant sind, welche Erkenntnismöglichkeiten dies birgt und welche heuristischen Fragen daraus für die Analyseperspektive der Studie folgen.

Zur Kontextualisierung der situativen Praktiken schlagen Diehm et al. (2013) u. a. Diskurse, Artefakte sowie rechtliche und organisationale Regelungen der Institution Schule vor. Diskurse verstehe ich mit Reckwitz als „Praktiken der Repräsentation“ (Reckwitz 2016c: 62; vgl. hierzu detailliert Kap. 1.2). In ihnen werden Ordnungen von Wissen *expliziert*, „wird Wirklichkeit erzeugt, geordnet und es werden die Möglichkeiten des Denk- und Sagbaren abgesteckt“ (Riegel 2016: 68). In dieser Form ordnen Diskurse also Wissen und implizieren somit *Wissensordnungen*. Solche Diskurse geraten in der vorliegenden Studie sowohl als *institutionalisierte diskursive Praktiken* in den Blick, die „in organisationale und institutionelle Ordnungen, Organisationsprinzipien, Regeln“ (ebd.) etc. eingeschrieben sind. Diskurse werden darüber hinaus auch als sozial geteilte, Institutionen übergreifende *kulturelle Diskurse* an das Beobachtungsmaterial herangetragen. In diesem Fall greift die vorliegende Studie auf vorhandene, einschlägige Diskursrekonstruktionen⁷⁴ zurück. Solche Diskurse als Kontexte einzubeziehen bedeutet darzulegen, *als was* etwas repräsentiert und damit gedacht und gelebt wird und werden kann bzw. nicht werden kann: „Wenn innerhalb eines besonderen Diskurses Aussagen über ein Thema getroffen werden, ermöglicht es der Diskurs, das Thema in einer bestimmten Weise zu konstruieren. Er begrenzt ebenso die anderen Weisen, wie das Thema konstruiert werden kann“ (Hall 1994b: 150).

Zur Kontextualisierung situativer Differenzierungen habe ich in der vorliegenden Praxeographie ebenfalls Artefakte hinzugezogen. Unterrichtsliche und außerunterrichtliche Artefakte kommen in der vorliegenden Studie als „stabilisierende Ankerpunkte“ (Schmidt 2012: 63) der sozialen Ordnung in den Blick (beispielsweise in Form von laminierten Regeln im Klassenzimmer). Sie werden also auch als praktisch vollzogene Fest-Schreibungen bestimmter Differenzkonstruktionen in den Blick genommen.⁷⁵ So können vor allem schulische Do-

73 In diesem Sinne wird in der vorliegenden Studie die Trennung von Mikro- und Makroebene nicht völlig infrage gestellt, es wird allerdings von einer „reziproken Durchdringung“ (Strübing 2014: 105) ausgegangen.

74 Die in wissenschaftlichen Studien produzierten *Diskurskonstruktionen* werden dabei nicht als an sich bestehende Entitäten verstanden, sondern sind selbst als Forschungspraxis Praktiken der Repräsentation, auf die hier zurückgegriffen wird. Damit wird also auf eine durch die Diskursrekonstruktion hergestellte Fixierung von Bedeutung zurückgegriffen und zum Zweck der Kontextualisierung als vermeintlich ‚bestehende‘ Bedeutung verwendet und genau dadurch erst als bestehend reproduziert. Vergleiche hierzu die Argumentation zur partiellen Bedeutungsfixierung durch Differenzforschungen bei Machold (2015: 84ff.) sowie in Kapitel 3.1.

75 Wie dauerhaft Artefakte dabei eine Differenz fixieren, ist von der Art und Nutzung des Artefakts in der Praxis abhängig. Deutlich wird dies beispielsweise an der schulischen Praxis des Laminiertens von Dokumenten, die als Ausdruck des Haltbarmachens des im Dokument Eingeschriebenen begriffen werden kann.

kumentationen über Schüler*innen als Praxis verstanden werden, die Differenz nicht nur explizit herstellt, sondern auch fixiert (vgl. Kuhn und Mai 2016: 117ff.).

Die folgenden heuristischen Fragen dienen diesen Überlegungen folgend zur Kontextualisierung der Differenz-ierungen: In welche *relevanten* Kontexte lassen sich die beobachtbaren Differenz-ierungen stellen? Welche diskursiven Bezüge implizieren die in den Praktiken beobachtbaren Differenz-ierungen? Welche schulrechtlichen sowie institutionellen Regelungen und welche Artefakte stellen einen in der Situation relevanten Kontext dar bzw. können in einen relevanten Zusammenhang zur Situation gestellt werden? Inwiefern wird es durch die Herstellung derartiger Zusammenhänge möglich, die situative Differenz-ierung als Herstellung einer Ungleichheitsordnung in den Blick zu nehmen? Inwiefern lässt sich aufgrund der so als relevant herausgearbeiteten Kontexte auch davon ausgehen, dass die situative Differenz-ierung als ein Prozess zu verstehen ist, der zur Reproduktion sozialstruktureller Bildungsungleichheit beiträgt?

Vor dem Hintergrund der Studien zu Leistungsdifferenz als „unterrichtliche Leitdifferenz“ (Idel et al. 2017: 153; vgl. auch Kap. 2.1), fragt die vorliegende Studie auch, inwiefern die beobachtbaren Differenz-ierungen nicht nur als Herstellung einer unterrichtlichen Differenzordnung, sondern auch als eine auf Leistung bezogene unterrichtliche Ungleichheitsordnung verstanden werden können: Inwiefern bringt die Differenz-ierung also auch schulischen (Miss-)Erfolg hervor?

Zusammenfassend lassen sich so für die vorliegende Studie drei heuristische Perspektiven unterscheiden, die im Forschungsprozess weniger eindeutig voneinander zu trennen sind, sondern ineinandergreifen: Als praxeographischer Ausgangspunkt (1) wird Differenz als Praxis der Unterscheidung von Schüler*innen durch Lehrpersonen in Interaktionsregulationen analysiert. Diese Unterscheidungen in Praktiken werden (2) als Hervorbringung spezifischer, relationaler Differenzpositionen betrachtet, die vor dem Hintergrund gültiger Normen der Anerkennbarkeit in der unterrichtlichen Ordnung als relationale Subjektpositionen verstanden werden. Die rekonstruierten Differenz-ierungen werden (3) kontextualisiert und in ihren Zusammenhängen zu (sozialstrukturellen) Ungleichheiten betrachtet. Hierzu werden Differenzierungen insbesondere auch daraufhin befragt, inwiefern sie Ausdruck von Leistungsdifferenz und damit der unterrichtlichen Herstellung einer Ungleichheitsordnung sind.

4.4 Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie

In der vorliegenden Studie kommen zentrale Elemente der *Grounded Theory Methodologie* (GTM) zur Anwendung, um sowohl methodisch begründet Entscheidungen im Forschungsprozess treffen zu können, als auch die Datenanalyse hieran orientieren zu können. Diese Anlehnung an den Forschungsprozess der GTM sowie an Elemente der Datenauswertung der GTM wird im Folgenden dargelegt und begründet.

Dass die Konzeption des Forschungsprozesses in der GTM für das Vorgehen in ethnographischen Studien und dessen methodologische Fundierung geeignet sind, ist hinlänglich begründet worden (vgl. Strauss und Corbin 1996; Charmaz 2011; Dellwing und Prus 2012; Breidenstein et al. 2013a). Die Weiterentwicklung der GTM zur sogenannten *Situationsanalyse* von Clarke (2012), die sie explizit als „Grounded Theory nach dem Postmodern Turn“ bezeichnet, entspricht in ihren sozialtheoretischen Grundlagen jenen der vorliegenden Studie. Sie bietet deshalb ein methodologisches Fundament, an das meine Arbeit anschlussfähig ist (vgl. auch Strübing 2014: 105; Schäfer und Daniel 2015: 46). Clarke (2012) begreift den

Forschungsprozess explizit als eine *Konstruktion* durch den*die Forschende*n (vgl. Strübing 2014: 102). Sie kritisiert deshalb vor allem die Argumentation von Glaser, wonach eine rein induktive Vorgehensweise zur Hervorbringung einer Grounded Theory (GT) geboten sei. Stattdessen wird von einer unumgänglichen Verknüpfung von Theorie und Empirie ausgegangen (vgl. hierzu auch Kalthoff 2008).

Auch die Überlegungen von Clarke bezüglich des Verhältnisses von Situation und Kontext stützen das dargelegte Vorhaben der Kontextualisierung. Zwar unterscheide ich *in analytischer Hinsicht* Kontexte von Situationen, gehe aber ebenso wie Clarke (2012: 112) davon aus, dass Kontexte insofern zentraler Bestandteil der Situation sind, als sie diese *konstituieren*. Ich folge demnach auch der Annahme von Clarke, dass ohne den Einbezug eines Kontextes eine Situation nur inadäquat in ihrer sozialen Bedeutung analysiert werden kann.

Im Verlauf der Forschung (vgl. detailliert Kap. 4.5) kommen insbesondere die folgenden zentralen Elemente der GTM zur Anwendung: Das Verständnis des Forschungsprozesses als iterativ, das *theoretical sampling* zur begründeten Entscheidung über die Auswahl der Erhebung, der permanente (minimal/maximal kontrastive) Vergleich, das offene Kodieren (nach Strauss und Corbin 1996) mit dem Ziel der Konzeptgenerierung bzw. Theoretisierung sowie die Bestimmung spezifischer Zusammenhänge zwischen den so hervorgebrachten Konzepten. Ebenso wurden während des Forschungsprozesses in Anlehnung an die GTM (analytische, theoretische und forschungspraktische) Memos verfasst (vgl. Mey und Mruck 2009: 114).

Zugleich weicht die vorliegende Studie von einem zentralen Anspruch der klassischen GTM ab: So besteht kein Anspruch, eine *theoretische* Sättigung erreicht zu haben, da dieses Kriterium m. E. eher eine Behauptung als eine belegbare Begründung zur Beendigung des Forschungsprozesses darstellt. Die Erhebungsphasen in den unterschiedlichen Feldern wurden beendet, wenn für die jeweilige Schulklasse eine Sättigung *zugeschrieben* wurde; also angenommen wurde, dass in weiteren Erhebungen in der jeweiligen Schulklasse keine neuen Differenzierungen beobachtet werden. Ich behaupte jedoch nicht, dass hierdurch eine *theoretische* Sättigung in Bezug auf das Phänomen der unterrichtlichen Differenzherstellung im Kontext schulischer Inklusion vorliegt.

Für das Vorgehen der *Datenanalyse* verwende ich die für die GTM zentrale Konzeption des offenen Kodierens als Konzeptualisierung entlang sogenannter theoriegenerierender Fragen an das Material (vgl. Strauss und Corbin 1996: 45). Die Analysen zielen dabei allerdings *nicht* auf die Erstellung einer an dem Kodierparadigma der GTM orientierten Theorie, da diesem Paradigma ein Modell von Kausalität inhärent ist, welches für die Studie unangebracht erscheint (vgl. Strübing 2014: 101).⁷⁶ Allerdings bediene ich mich dem Kodierparadigma der GTM als eine Forschungsheuristik, die nahelegt, wie Zusammenhänge theoretischer Konzepte (beispielsweise als ursächliche Bedingung) gestaltet sein können. Demzufolge ermöglicht das offene Kodieren in der vorliegenden Studie die Hervorbringung von Konzepten, den Vergleich und die Sortierung der Konzepte sowie die Herstellung von Zusammenhängen und damit die Hervorbringung einer analytischen Ordnung (vgl. Breidenstein et

76 Clarke (2012) schlägt in forschungspraktischer Hinsicht für die Datenanalyse ein Set unterschiedlicher Mapping-Strategien vor. Diese fungieren als Heuristiken für den Forschungsprozess und können zur Visualisierung der Ergebnisse genutzt werden. Allerdings, so formuliert es Strübing kritisch, erschließen sich diese Maps keinesfalls als „zwingend für die Etablierung einer postmodernen Theorieperspektive im Kontext der Grounded Theory“ (2014: 111). In der vorliegenden Studie nutze ich diese Mappings nicht, da die in Kapitel 4 entfalteten heuristischen Fragen eine auf meinen Gegenstand konkretisierte Betrachtung von Differenzherstellung bereits ermöglichen. Trotzdem begründen die grundsätzlichen Überlegungen von Clarke (2012) über die Bestandteile einer Situation bzw. die relevanten Kontexte einer Situation auch meine Kontextualisierungen.

al. 2013a: 137f.). Detaillierte Analysen einzelner Beobachtungsprotokolle wurden dabei sequenziell rekonstruiert, also in ihrem zeitlichen Ablauf und nicht thematisch kodierend. Dies begründet sich mit der ethnographischen Annahme, dass sich Sinnbildungsprozesse in ihrer sequenziellen Abfolge entfalten (vgl. ebd.: 42). Das Ziel einer so adaptierten GTM ist dann auch nicht die Hervorbringung einer formalen Theorie als einer GT, sondern sind eher sensibilisierende Konzepte und Theoretisierungen, weshalb Clarke von einem „Grounded Theorizing“ (Clarke 2011: 225) spricht. In der vorliegenden Studie meint dies die Hervorbringung von Theoretisierungen in Bezug auf die o. g. Fokussierungen entlang des offenen Kodierens und der Zusammenhangsherstellung unterschiedlicher Konzeptualisierungen. Eine solche Zusammenhangsbildung in der Praxis zu rekonstruieren ist im praxistheoretischen Vokabular dann als Beschreibung einer umfassenden sozialen (Differenz bzw. Ungleichheits-)Ordnung zu verstehen. Ich spreche an dieser Stelle von *umfassend*, um zu betonen, dass nicht lediglich der Zusammenhang von Praktiken, sondern weitergehender das „arrangements of entities“ (Schatzki 2002: 24) und damit eben auch verschiedener Aggregatzustände des Sozialen, „through and amid which human existence transpires, in which the entities involved relate, occupy positions, and enjoy meanings“ (ebd.), beschrieben werden.

4.5 Untersuchungsdesign und Forschungsprozess

In zeitlicher Hinsicht setzt die vorliegende Studie an folgender schulpolitischer Ausgangslage an: Im Oktober 2013 wurde in Nordrhein-Westfalen (NRW) das erste Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz) beschlossen. Darin wird u. a. festgelegt, dass Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ein Platz an einer allgemeinen Schule angeboten werden soll und eine Überweisung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an eine Förderschule nur noch in Ausnahmefällen möglich ist (vgl. Ausschuss für Schule und Weiterbildung NRW 2014: § 20 Abs. 2). Im Hinblick auf die schulrechtlichen Veränderungen, die mit dem Anspruch der schulrechtlichen Umsetzung von Inklusion vorgenommen wurden, lässt sich das bildungspolitische Verständnis von Inklusion vor allem als gemeinsames Lernen von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf bezeichnen (vgl. Kap. 2.3). Diese Vorgabe wurde zum Schuljahresbeginn (August) 2014 rechtskräftig. Vor dem Hintergrund dieser rechtlichen Bestimmung von Inklusion sollte der Unterricht solcher Schulen bzw. Schulklassen in NRW beobachtet werden, die sich in ihrer Selbstbeschreibung als ‚*inklusiv*‘ bezeichnen. Dafür wurde in einem ersten Schritt auf die Internetpräsenz der jeweiligen Schule zurückgegriffen. Hier variierten die Selbstbeschreibungen. Sie reichten von Bezeichnungen wie „inklusive Schule“ oder „inklusive Schulklassen“ bis hin zu „eine Schule für alle“. ⁷⁷ Die Kontaktaufnahme verlief entweder schriftlich über Ansprechpersonen, die auf der Website zu finden waren, oder über persönliche Netzwerke, sowohl schriftlich als auch telefonisch. In den persönlichen Gesprächen wurde mit den Schulleitungen bzw. Ansprechpersonen besprochen, dass Unterricht in einer inklusiven Schulklasse beobachtet werden soll. In allen Vorbesprechungen zu den Erhebungen sowie in den Anschreiben wurde als Fokus der Beobachtungen kommuniziert, es ginge darum, wichtige Themen und aktuelle Herausforderungen, die mit der bildungspolitischen Programmatik ‚Inklusion‘ und deren Umsetzung im Unterricht zusammenhängen, empirisch zu erfassen.

⁷⁷ Zwecks Anonymisierung verzichte ich an dieser Stelle und in den weiteren Schulbeschreibungen auf genaue Quellenangaben.

Auf Basis dieser Beschreibung wählten die jeweiligen Schulleitungen oder zuständigen Lehrpersonen immer eine Schulklasse ihrer Schule aus, in der im Sinne des Schulrechts von NRW gemeinsames Lernen von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf realisiert wurde. Demnach folgt die Selbstbeschreibung aller in der vorliegenden Studie beobachteten Schulen mindestens jenen schulrechtlich vorgegebenen Anforderungen zu Inklusion.⁷⁸

Bezüglich der zu beobachtenden Jahrgänge sollten in allen Schulformen der Sekundarstufe I die jüngeren Jahrgangsklassen und damit die 5. oder 6. Schulklassen teilnehmend beobachtet werden. Dies begründet sich forschungspragmatisch damit, dass die Implementierung schulischer Inklusion zum Zeitpunkt der Erhebung noch in den Anfängen war und deshalb viele der Schulen, die sich als inklusiv bezeichneten, keine höheren Jahrgänge mit sogenannten *inkluisiven Schulklassen* unterrichteten. Es begründet sich inhaltlich zusätzlich mit der Annahme, dass hierdurch eine möglichst kurze gemeinsame Unterrichtspraxis der Schulklasse zum Zeitpunkt des Beginns der Erhebung bestand und Differenzen dadurch womöglich noch nicht in dem Maß etabliert bzw. fixiert waren, wie zu späteren Zeitpunkten.

Der erste Feldzugang für die Erhebungen fand parallel in zwei Schulen statt: Bei der Sekundarschule handelt es sich um eine erst vor wenigen Jahren gegründete Schule, die sich das Schulgebäude mit einer auslaufenden Hauptschule teilt. Die Sekundarschule liegt in einer mittelgroßen Stadt in NRW. Im Konzept der Schule wird diese explizit als „eine Schule für alle“ beschrieben, die anstelle äußerer Leistungsdifferenzierung „vielfältige Formen der inneren Differenzierung“ präferiert. In der Sekundarschule werden Schüler*innen von der fünften bis zur zehnten Jahrgangsstufe unterrichtet. Sie können dort alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erhalten. Die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf wird seit Schulgründung und damit bereits vor dem schulrechtlichen Beschluss bzw. der schuladministrativ verpflichtenden Vorgabe realisiert. Dabei gelten in den Selbstbeschreibungen dieser Sekundarschule nur einige der Schulklassen eines Jahrgangs als ‚inkluisiv‘. Dies sind solche Schulklassen, in denen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Neben diesen als ‚inkluisiv‘ bezeichneten Klassen bestehen auch Klassen, in denen kein gemeinsames Lernen im Sinne des Schulrechts vorliegt und die in der Schule auch nicht als ‚inkluisiv‘ bezeichnet werden. In dieser Schule wurde der Unterricht in zwei als inklusiv bezeichneten Schulklassen teilnehmend beobachtet. Zunächst in der Klasse 6a, später in der Klasse 6b.⁷⁹ Diese beiden ‚inkluisiven Klassen‘ werden jeweils von einem Tandem geleitet, das aus einem*r Sonderpädagog*in und einem*r Regelschullehrer*in besteht. Häufig wird im Tandem unterrichtet.

Die zweite Schule, die von Beginn der Erhebungen an teilnehmend beobachtet wurde, ist ein Gymnasium. Dieses befindet sich in einem einkommensstarken Stadtteil einer Großstadt in NRW. In der Selbstbeschreibung konstatiert diese Schule eine lange Erfahrung bezüglich der Integration von Schüler*innen mit Behinderung, die eine „gymnasiale Eignung“ – so die

78 Dass in der Logik des Feldes als inklusive Schulklassen ausschließlich solche Klassen galten, die zumindest eine*n Schüler*in mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichteten, zeigte sich auch daran, dass dem Forscher erklärt wurde, eine Schulklasse sei jetzt nicht mehr inklusiv, weil jene Schülerin mit Unterstützungsbedarf umgezogen und deshalb nicht mehr in der Klasse sei.

79 Im weiteren Verlauf verwende ich als Verweis auf Erhebungen in diesem Feld die Klassenbezeichnung ‚6a‘ sowie ‚6b‘. Ein Feldzugang in die fünfte Jahrgangsstufe dieser Schule war für den Ethnographen nicht möglich, da dies von den hier unterrichtenden Klassenlehrer*innen abgelehnt wurde.

explizite Selbstbeschreibung auf der Website – haben und deshalb zielgleich unterrichtet werden. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die eine zieldifferente Förderung erhalten, werden an diesem Gymnasium aufgrund einer schuladministrativen Vorgabe seit dem Schuljahr 2013/2014 und damit noch vor dem Inkrafttreten der Schulrechtsänderung unterrichtet. Auch an diesem Gymnasium gelten nur einige der bestehenden Schulklassen eines Jahrgangs als ‚Inklusionsklassen‘: jene, in denen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gemeinsam unterrichtet werden. In dieser Schule wurde der Unterricht einer solchen Klasse der Jahrgangsstufe 5 beobachtet.⁸⁰ Sie wurde geleitet von einer Regelschullehrerin. Der für diese Schule zuständige Sonderpädagoge unterrichtet zwei Fächer in dieser Klasse. Zu ergänzen ist, dass der Zugang zu den unterrichtlichen Beobachtungen der Klasse nur begrenzt gewährt wurde. Während der Sonderpädagoge den Beobachtungen gegenüber sehr aufgeschlossen war, wurden mögliche Unterrichtsbeobachtungen durch die Klassenlehrerin immer wieder kurzfristig abgesagt. Die überwiegende Anzahl an Unterrichtsbeobachtungen stammt deshalb aus dem Fachunterricht Mathematik und Politik, welchen der Sonderpädagoge leitete.

Da in allen anderen beobachteten Klassen Lehrpersonen in (multiprofessionellen) Teams unterrichteten, rekonstruiert die vorliegende Studie grundsätzlich Differenzkonstruktionen in der unterrichtlichen Ordnung der Interaktionsregulation *einer Klasse*. Vor dem Hintergrund des begrenzten Feldzugangs am Gymnasium und der überwiegenden Beobachtung des Unterrichts einer alleine unterrichtenden Lehrperson erscheint diese Bezeichnung nicht angemessen, weshalb hier Differenzierung nicht auf den Unterricht in einer Klasse, sondern auf die unterrichtliche Ordnung der Interaktionsregulation *einer Lehrperson der Klasse 5* betrachtet wird.

Der Unterricht in der Gymnasialklasse 5 und in der Klasse 6a der Sekundarschule wurden als Ausgangspunkt der Erhebungen zeitlich parallel an je ein bis zwei Schultagen pro Woche für die Dauer von sechs Monaten beobachtet.

Diese Auswahl wurde aus mehreren Gründen als maximal kontrastiver Ausgangspunkt verstanden: Die Schulen unterscheiden sich zunächst in ihrer geographischen und sozialstrukturellen Lage sowie bezüglich ihrer Schulform. Sie unterscheiden sich darüber hinaus auch im Hinblick darauf, wie sie sich zu den schulrechtlichen Vorgaben zu Inklusion positionieren. Während sich die Sekundarschule dem gemeinsamen Lernen an einer „Schule für alle“ selbstverpflichtet hat, reagierte das Gymnasium auf eine äußere, schuladministrative Vorgabe zur Implementierung des gemeinsamen Lernens, der sich die Schule zwar nicht widersetzte, gegenüber welcher die Schulleitung dem Forscher aber kommunizierte, dass sie sich frage, warum sie überhaupt ausgesucht worden seien.

Bei der anfänglichen Auswahl der Schultage wurde darauf geachtet, dass möglichst viele Beobachtungen in Unterrichtsstunden mit den Klassenlehr*innen und in außerfachlichen Unterrichtsstunden wie solchen des Klassenrats oder des sozialen Lernens stattfanden. Dieser Priorisierung liegt die Annahme zugrunde, dass in solchen Unterrichtsstunden häufiger außerfachliche Interaktion stattfindet, das Sozialverhalten von Schüler*innen eher zum Thema wird und eher explizit über Praktiken der Interaktionsregulation gesprochen wird. Im Laufe des Feldaufenthaltes wurden die Beobachtungstage im Sinne des Methodenzwangs des Feldes (vgl. Amann und Hirschauer 1997: 19ff.) allerdings an die Logik des Feldes angepasst. So wurde zusätzlich beispielsweise auch an solchen Tagen erhoben, an denen Schultage zum

80 Im weiteren Verlauf verweise ich auf Erhebungen in diesem Feld mit der Klassenbezeichnung ‚5‘.

sozialen Lernen stattfanden oder wenn aufgrund eines Klassenkonflikts ein zusätzlicher Klassenrat an einem anderen Tag einberufen wurde.

Auf diese erste Erhebungsphase in zwei Schulen und Schulklassen folgte eine dreimonatige Unterrichtsbeobachtung einer Parallelklasse (6b) der bereits dargestellten Sekundarschule. Dieser Auswahl lag die Annahme zugrunde, dass es sich hierbei um einen minimalen Kontrast handelt, der das Herausarbeiten feinerer Unterschiede bezüglich der Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Klassen bei gleichbleibenden schulorganisatorischen Regelungen an dieser Schule ermöglichen sollte.

Nach diesen zwei Erhebungsphasen folgte eine Auswertungsphase von sechs Monaten, in welcher keine parallelen Erhebungen stattfanden. In dieser Zeit wurden erste theoretische Konzepte und Zusammenhänge weiterentwickelt, auf deren Basis dann eine dritte und abschließende Erhebungsphase folgte.

Für diese dritte Erhebungsphase wurde der Unterricht an einer staatlich genehmigten Gesamtschule in privater Trägerschaft für die Dauer von fünf Monaten teilnehmend beobachtet. Der hier aus Gründen der Anonymisierung nicht genannte Name dieser Gesamtschule impliziert bereits deutlich eine positive Bezugnahme auf schulische Inklusion. Ebenso geht die Gründung der Schule auf eine Elterninitiative zurück, die sich für schulische Inklusion einsetzt. Als Gesamtschule in privater Trägerschaft, die kein verpflichtendes Schulgeld erhebt, ist sie auf Spenden insbesondere von Eltern angewiesen. Sie liegt am Rande einer Großstadt in NRW.

Diese Gesamtschule fungierte in mehrerlei Hinsicht als maximal kontrastives Feld zu den bisherigen Feldzugängen: Während sowohl im Gymnasium als auch in der Sekundarschule Unterricht in jahrgangstrennten Schulklassen stattfand, organisiert die Gesamtschule jahrgangsgemischten Unterricht. In dieser Schule habe ich Unterricht in einer Klasse des fünften bis siebten Schuljahrgangs beobachtet.⁸¹ Im Gegensatz zu den beiden anderen beobachteten Schulen orientiert sich an dieser Gesamtschule der Tagesablauf nicht an fachbezogenen Unterrichtsstunden, sondern wird als Wochenplanarbeit fächerübergreifend organisiert. Zudem werden bis zum Ende der siebten Jahrgangsstufe in dieser Gesamtschule keine Bewertungen in Form von Noten gegeben. Ebenfalls im Gegensatz zur schulstrukturellen Implementierung von Inklusion im Gymnasium und in der Sekundarschule trifft die Gesamtschule keine Unterscheidung zwischen parallel existierenden Inklusionsklassen und anderen Klassen. In allen jahrgangübergreifenden Klassen lernen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam. Die jahrgangübergreifenden Klassen leitet ein Team, das aus einem*r Regelschullehrer*in und einer sonderpädagogischen Lehrperson besteht. Im Unterricht sind neben Lehrpersonen immer auch weitere Personen (Heilpädagog*innen, Schulbegleitungen, Bundesfreiwilligendienstler*innen) pädagogisch bzw. betreuend tätig. Parallel zum Unterricht erhalten einzelne Schüler*innen der Gesamtschule Therapiestunden (Physio-, Lern- und Bewegungstherapie) in den Räumlichkeiten der Schule. Die Konzeption dieser Gesamtschule verweist so insgesamt auf ein Verständnis von Inklusion als Querschnittsthema, das sich deutlich ausgeprägter als in den beiden anderen Schulen in schulorganisatorischen Regelungen widerspiegelt. Insbesondere dieser Unterschied erschien für die Kontrastierung der bis dahin erhobenen Daten gewinnbringend.

Zu Beginn aller Beobachtungsphasen habe ich eine weite Beobachtungsperspektive eingenommen, in welcher die Herstellung von Differenz in Praktiken unterrichtlicher Interak-

81 Im weiteren Verlauf verweise ich auf Erhebungen in diesem Feld mit der Klassenbezeichnung ‚5–7‘.

tionsregulation in den Blick geraten sollte. Zusätzlich zu dieser relativ offenen Perspektive habe ich in der zweiten und dritten Beobachtungsphase nach einer gewissen Dauer im Feld auch die Erhebungen fokussiert. Die Perspektiven hierfür ergaben sich aus der bzw. später den vorhergehenden Beobachtungs- und Analysephase(n). Es waren insbesondere Fokussierungen auf vorläufige, bereits rekonstruierte Konzepte unterrichtlicher Differenz-ierungen. Ebenfalls achtete ich ab der zweiten Beobachtungsphase verstärkt auf Zusammenhänge von Differenzherstellungen zur Differenzkategorie des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, da diese als zentrale Differenzkategorie erschien.

Vorrangig habe ich Unterricht und außerunterrichtliche Gespräche von Lehrpersonen mit einzelnen Schüler*innen beobachtet. Vereinzelt wurden auch Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern erhoben. Zu Beginn der Erhebungen stellte sich heraus, dass kurze Nachbesprechungen nach dem Unterricht, Teambesprechungen und Pausengespräche erheblich dazu beitragen, die unterrichtlichen Praktiken besser verstehen zu können, weshalb ich diese ebenfalls regelmäßig erhob. Ebenfalls führte ich nach dem Unterricht oder in den Pausen ethnographische Interviews im Sinne von „friendly conversations“ (Spradley 1979: 55). Teambesprechungen und Pausengespräche sowie ethnographische Interviews außerhalb des Unterrichts habe ich dabei teilweise audiographiert. Darüber hinaus habe ich zahlreiche Artefakte erfasst. Neben unterrichtlichen Artefakten wie Arbeitsblätter, fotografierte Tafelbilder oder laminierte Klassenregeln etc. waren dies auch außerunterrichtliche Dokumente wie Regelungen zum Umgang mit gewissen Schüler*innen, verschriftlichte Absprachen über die Zusammenarbeit der Lehrer*innen, die verwendete Fachliteratur der Lehrpersonen oder Bewertungsraster für Klassenarbeiten etc.

Zum Abschluss jeder Erhebungsphase führte ich darüber hinaus offene Leitfadeninterviews mit den Klassenlehrer*innen und anderen für die Klasse verantwortlichen pädagogisch Professionellen, wie beispielsweise einem*r Heilpädagog*in (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010: 138ff.). Die Interviews sollten Nachfragen zu einzelnen Themen und erlebten Szenen ermöglichen und dabei sowohl beschreibende als auch argumentierende Darstellungen der Interviewten generieren. In die vorliegende Studie finden diese offenen Leitfadeninterviews allerdings nur an einer Stelle Eingang, da sie nach einer Durchsicht nur wenig zusätzliche Perspektiven über die ohnehin stattgefundenen ethnographischen Interviews hinaus bieten. Allerdings wurde, das gilt es anzumerken, aus forschungspragmatischen Gründen auch von einer systematischen Analyse der Interviews abgesehen.

5 Den Anforderungen (nicht) genügen können: Praktiken der Interaktionsregulation

Wenn in der vorliegenden Studie danach gefragt wird, inwiefern Lehrpersonen in Praktiken der Interaktionsregulation ein *doing difference* vollziehen, dann dient als erster Zugang zur Beantwortung die Frage, ob und wie Lehrpersonen in solchen Praktiken zwischen Schüler*innen differenzieren (vgl. Kap. 4). Weil zu differenzieren bedeutet, dass ein Unterschied *gemacht wird*, der in der Praxis ein bedeutungsvoller Unterschied ist, lassen sich so Differenzkonstruktionen der Praxis herausarbeiten. In diesem Sinne bietet sich die Beobachtung an, dass Lehrpersonen in Praktiken der Interaktionsregulation ähnliche, von den Anforderungen abweichende, Aktivitäten der Schüler*innen durchaus unterschiedlich, und das heißt differenzierend, regulieren.

Das vorliegende Kapitel nimmt eine umfassende Rekonstruktion jener Differenzierung in der Interaktionsregulation und der Analyse der so hergestellten Differenzkonstruktion vor. Hierfür werden zunächst kontrastierend unterschiedliche Formen der Regulation mittels unterrichtlicher Auszeiten betrachtet. Diese differenzierende Regulation lässt sich auf eine Zuschreibung der Lehrpersonen zurückführen, wonach Schüler*innen dahingehend unterschieden werden, ob sie den Anforderungen des Unterrichts (noch) genügen können oder nicht (mehr) genügen können (Kap. 5.1).

Während solche Auszeiten temporär alle unterrichtlichen Anforderungen aufheben, zeigt die Analyse weiterer Praktiken der Interaktionsregulation, dass Lehrpersonen Schüler*innen auch innerhalb des Unterrichts durch die Reduktion von Anforderungen unterschiedlich regulieren. Auch hier ist die der Differenzierung zugrundeliegende Unterscheidung die Zuschreibung, ob Schüler*innen den Anforderungen genügen können oder nicht genügen können (Kap. 5.2).

Diese klassenöffentlichen Formen der Differenzierung konnten allerdings nicht in allen Schulklassen beobachtet werden. Stattdessen ließ sich eine Ordnung rekonstruieren, in der Interaktionen im Unterricht nicht differenzierend, sondern *gleichsetzend* reguliert werden. Zugleich zeigen sich in dieser Klasse allerdings Differenzierungen außerhalb des klassenöffentlichen Unterrichts (Kap. 5.3).

Auf Basis dieser Rekonstruktionen nehme ich dann eine kontrastierende Analyse von Praktiken der Interaktionsregulation vor. So wird deutlich, dass die unterrichtliche Differenzierung der Interaktionsregulationen entlang von *Können* und *Nicht-Können* eine in den Praktiken vollzogene Zuschreibung von genügender bzw. ungenügender (Leistungs- und Handlungs-) *Fähigkeit* der Schüler*innen darstellt. Darüber hinaus wird dargelegt, dass die rekonstruierte Differenzierung auf ein zentrales Handlungsproblem der Praxis verweist: Lehrpersonen kommen in den differenzierenden Praktiken, aufgrund im Einzelnen darzulegender Gründe, nicht umhin, zuzuschreiben und zu entscheiden, ob Aktivitäten der Schüler*innen im Unterricht auf ungenügender (*Nicht-Können*) oder aber auf genügender Leistungs- und Handlungsfähigkeit (*Können*) beruhen. Einzig eine Regulationspraxis, die unterschiedliche Fähigkeiten von Schüler*innen gleichsetzt, entgeht dieser Zuschreibung un-|genügender Fähigkeiten (Kap. 5.4).

Weil dementsprechend die Zuschreibung individuell genügender bzw. ungenügender Fähigkeit durch die Lehrkräfte die zentrale Grundlage differenzierender Interaktionsregulationen

darstellt, betrachtet das darauffolgende Kapitel intervenierende Bedingungen dieser Zuschreibungen von *Können* und *Nicht-Können*. Erkennbar wird, dass diese Zuschreibungen der Lehrpersonen nicht lediglich auf individuell vorhandenen Fähigkeiten der Schüler*innen gründen, sondern auch Faktoren einbeziehen, die nicht in den Schüler*innen selbst begründet sind. Aus diesem Grunde lässt sich von einer *individualistischen Fähigkeitsaszkription* sprechen, in der die Relationalität der Entstehung un-|genügender Fähigkeiten ausgeblendet wird (Kap. 5.5).

Eine Zusammenfassung der Überlegungen schließt das Kapitel ab (Kap. 5.6).

Demnach rekonstruiere und analysiere ich im vorliegenden Kapitel 5 dezidiert eine zentrale Differenzierung und Differenzherstellung der Interaktionsregulationen im Unterricht der beobachteten inklusiven Schulklassen. Erst in dem darauffolgenden Kapitel 6 werden die in den methodologischen Überlegungen erwähnten Kontextualisierungen vorgenommen, um jene bis dahin vorwiegend mikroethnographische Perspektive macht- und ungleichheitsanalytisch zu erweitern. Diese analytische Trennung trägt auch dem Anspruch einer reifizierungssensiblen Differenzforschung Rechnung (vgl. dazu Kap. 3.2).

5.1 Differenzierende Regulation durch Auszeiten vom Unterricht

Ausgangspunkt der folgenden Rekonstruktionen ist die Beobachtung, dass Lehrpersonen zur Regulation von Schüler*innen verschiedene Formen unterrichtlicher Auszeiten verwenden. Unterrichtliche Auszeiten sind Praktiken, in denen einzelne Schüler*innen zeitlich begrenzt vom parallel weiter stattfindenden Unterricht räumlich getrennt werden. So lassen sich in der Klasse 6a unterrichtliche Auszeiten dahingehend unterscheiden, dass Schüler*innen entweder in den schulischen Trainingsraum verwiesen werden oder aber aufgefordert werden bzw. angeboten bekommen, eine Runde um den Schulhof zu laufen. Da sich anhand dieser zwei unterschiedlichen Auszeitenformate besonders deutlich die in den Regulationspraktiken vollzogene Differenzherstellung kontrastiv rekonstruieren lässt, werde ich auf diese nachfolgend detaillierter eingehen.

Zunächst betrachte ich hierfür den sogenannten *Trainingsraum* an der Sekundarschule und den Umgang mit diesem im Unterricht der Klasse 6a. Bei dem Trainingsraum handelt es sich um einen Raum, der während des Unterrichts dauerhaft von einer Lehrperson der Sekundarschule betreut wird und allen Lehrpersonen der Schule ermöglicht, Schüler*innen aus dem Unterricht in diesen Raum zu verweisen. Der Ablauf des Verweises ist dabei standardisiert.⁸² Im Klassenraum aller Schulklassen der beobachteten Sekundarschule materialisiert sich das idealtypische Prozedere zum Umgang mit dem Trainingsraum im Unterricht durch ein laminiertes, an der Wand hängendes A3-Poster:⁸³

82 Das Verfahren ähnelt stark der Konzipierung von Bründel und Simon (2013).

83 Aufgrund der besseren Lesbarkeit und um die Anonymität der Schule zu gewährleisten verzichte ich auf eine fotografische Abbildung. Die folgende Grafik gibt das genaue Schriftbild des im Original laminierten A3-Posters wieder.

Trainingsraum
Der Frageprozess

1. „Was tust DU?“
(Benenne **DEINE** Unterrichtsstörung)

**2. „Gegen welche Regel
hast DU damit
verstoßen?“**
(Benenne die Regel)

**3. „Wie entscheidest DU
dich jetzt?“**
(Für den Trainingsraum *oder* weiter ohne zu stören
am Unterricht teilnehmen?)

Deine Entscheidung!

**4. „Was geschieht, wenn
DU wieder störst?“**
(Dann entscheide **ICH** mich für den Trainingsraum)

Abb. 1: Frageprozess Trainingsraum

Wie die Überschrift expliziert, schildert das Poster zum Trainingsraum einen „Frageprozess“, der dem Verweis in den Trainingsraum vorausgeht. Dieser Frageprozess kann im Unterricht von einer Lehrperson dann initiiert werden, wenn diese die Aktivität einer*s Schüler*in als störend bewertet. Hierzu wird jene*r Schüler*in von der Lehrperson gefragt, was er*sie tut. Nach der Beantwortung dieser Eingangsfrage folgt die zweite Frage, nach der Benennung des durch diese Tätigkeit vollzogenen Regelverstosses. Ist diese Regel durch den*die Schüler*in benannt worden, wird ihm*ihr durch die Lehrperson eine *Entscheidung* entweder für den Besuch des Trainingsraums oder für den Verbleib im Unterricht angeboten. Die vierte Frage des Posters, nach den Folgen einer möglicherweise erneuten Störung, wird lediglich dann gestellt, wenn sich die*der Schüler*in für den Verbleib in der Klasse entschieden hat.

Die Schreibweise des Posters ist dabei insofern erkenntnisreich, als hier einzelne Elemente dieses Dialogs besonders betont werden: Neben der Fettschrift jeder durch die Lehrperson gestellten Frage werden die meisten der Wörter, die den*die Schüler*in adressieren in Großbuchstaben dargestellt („DU“, „DEINE“, „ICH“) und damit besonders betont. Die Gestaltung veranschaulicht so, dass es sich bei dem Frageprozess zum Trainingsraum zwar um einen (festgelegten) Dialog zwischen Lehrperson und Schüler*in handelt, dieser Dialog aber letztlich allein von einer*m Schüler*in ausgelöst und die als störend bewertete Tat deshalb auch allein von dieser Person zu verantworten ist. Das Benennen der Störung und des Regelverstosses durch den*die Schüler*in, und nicht durch die Lehrperson, implizieren dabei, dass durch den Dialog Bewusstsein über Tat und Regelverstoß hergestellt werden soll. Dass hierbei individuelle Verantwortlichkeit für die eigene Tätigkeit und somit auch für die Konsequenzen zugeschrieben wird, bekräftigt auch der weitere Verlauf des Dialogs: Hier wird der Besuch des Trainingsraums nun als eine individuelle „Entscheidung!“ hergestellt, die bei

einer ersten Verwarnung noch abgelehnt werden kann und bei einer zweiten Störung dann als *implizite Entscheidung* im Sinne eines schlüssigen Verhaltens gewählt wird („Dann entscheide ICH mich für den Trainingsraum“). Unterstellt wird somit in dem abgedruckten, idealtypischen Dialog, dass Schüler*innen ihre Tätigkeiten insofern zu steuern in der Lage sind, als sie sich für oder gegen adäquates Verhalten entscheiden können und deshalb für ihre Tätigkeiten auch verantwortlich sind.⁸⁴ Es ist diese implizite Zuschreibung der Möglichkeit sich individuell für oder gegen störende Aktivitäten entscheiden zu können, die – wie im weiteren Verlauf zu zeigen sein wird – in einem deutlichen Kontrast zu anderen Formen unterrichtlicher Auszeit steht. Zugleich wird in dem abgebildeten Dialog ausgeblendet, dass bestimmte Tätigkeiten erst durch die Initiierung des obigen Dialogs in der unterrichtlichen Regulation zu einer Störung gemacht werden und nicht per se eine Störung oder einen Regelverstoß darstellen. Der dargestellte Dialog übernimmt im Unterricht insofern die Funktion, Verantwortlichkeit für unterrichtliche Störungen einzig auf Seiten der Schüler*innen herzustellen. Jedem Verweis in den Trainingsraum geht diese gleiche dialogische Prozedur voraus, was laut Budde zusätzlich eine legitimatorische Funktion hat, da hierdurch implizit „überindividuelle Gerechtigkeit durch die Gleichbehandlung aller Schüler_innen beansprucht“ wird (Budde 2013b: 154f.).

Als unterrichtliche Regulationspraktik der Klasse 6a sind dieser Frageprozess sowie weitere Hinweise auf den Trainingsraum mehrmals in jeder Unterrichtsstunde und bei allen in dieser Klasse unterrichtenden Lehrpersonen zu beobachten. Das durch das laminierte Poster idealtypisch fixierte Verfahren weicht dabei zum Teil ab, was die Funktion des Trainingsraums *im Unterricht* genauer zu analysieren ermöglicht. Das folgende Feldprotokoll während eines Klassengesprächs steht exemplarisch für solch eine Abweichung vom idealtypisch vorgegebenen Ablauf:

Acht Minuten nach Beginn der zweiten Stunde geht Herr Müller zwei Schritte in Richtung Junus und fragt zu ihm hingewandt in der gleichen Laustärke wie bisher: „Junus, was tust du gerade“? Junus antwortet daraufhin ohne Zögern jedoch leiser als Herr Müller: „Ich störe den Unterricht“. Herr Müller fragt daraufhin unmittelbar: „Wie lautet die Regel“? Junus antwortet erneut sofort und m. E. ohne Nachzudenken: „Ich störe nicht den Unterricht“. Herr Müller: „Wie entscheidest du dich diesmal, für den Trainingsraum oder möchtest du weiter mitarbeiten“? Junus: „Ich bleibe hier“. Herr Müller: „Und wenn du nochmal störst“? Junus: „Dann habe ich mich für den Trainingsraum entschieden“. Herr Müller geht wieder zwei Schritte zurück auf seinen ursprünglichen Platz und stellt der Klasse eine Frage zum Thema Medien. (Feldprotokoll 6a, 14-01-09)

Herr Müller geht während eines Klassengesprächs auf Junus zu und leitet mit der Frage „Junus, was tust du gerade“ den Dialog zum Trainingsraum ein. Mit seiner unverzüglichen Antwort, dass *er* gerade den Unterricht *störe*, scheint Junus die Frage bereits als Initiation des Dialogs zum Trainingsraum verstanden zu haben (und zu kennen), da diese Aussage keine Beschreibung seiner Tätigkeit und damit keine im engeren Sinne inhaltlich angemessene Antwort darstellt. Vielmehr handelt es sich bei seiner Antwort um ein Eingeständnis, dass

⁸⁴ Dementsprechend begründen auch Bründel und Simon die Methode des Trainingsraums: „Eigenverantwortlich zu denken heißt auch, zu wissen, was man will, antizipatorisch zu denken und die Konsequenzen der Entscheidung zu berücksichtigen. Wenn der Schüler allerdings das zweite Mal stört, werden ihm keine Fragen mehr gestellt, denn nun kann der Lehrer davon ausgehen, dass der Schüler sich durch sein Handeln entschieden hat, in den Trainingsraum zu gehen, denn er wusste ja, was passieren würde, wenn er wieder stört. Die zweite Störung hat er dann mehr oder weniger bewusst in Kauf genommen und muss dann auch die Konsequenzen seines Tuns tragen“ (Bründel und Simon 2013: 55).

er gerade das getan hat, was den Trainingsraumdialog auslöst: Er hat den Unterricht gestört. Dass er keine, wie auf jenem Poster vorgegeben, konkrete Benennung einer Unterrichtsstörung vornimmt, hält Herrn Müller nicht davon ab, den vorgegebenen Frageprozess weiterzuführen. Auf die darauffolgende Frage von Herrn Müller antwortet Junus dann ebenso nicht mit der Benennung einer explizit vereinbarten Klassenregel, sondern mit „Ich störe nicht den Unterricht“. Das dem idealtypischen Frageprozess inhärente rituelle Aufzeigen der konkreten, störenden Aktivität und der damit in Konflikt stehenden Klassenregel wird hier weder von Junus geäußert noch von Herrn Müller eingefordert. Stattdessen verbleibt der Dialog auf der Ebene der Zuschreibung und des Eingestehens eines nicht weiter konkretisierten Störens durch einen einzelnen Schüler.

Dies zeigt, dass der Frageprozess im praktischen Vollzug vorrangig nicht die dem Konzept inhärente Funktion übernimmt, Bewusstsein dafür herzustellen, welche konkrete Aktivität gegen welche Regel verstößt. Vielmehr übernimmt der Dialog die Funktionen eine erste Verwarnung für den*die Schüler*in auszusprechen, individuelle Verantwortlichkeit für die als Störung interpretierte Tätigkeit des*der Schüler*in herzustellen und mit der Verwarnung zugleich die als Störung interpretierte Aktivität zu beenden.

Wie in der Formulierung des Dialogs zum Trainingsraum bereits angeklungen, ‚entscheiden‘ sich die Schüler*innen bei einer zweiten, von der jeweiligen Lehrperson zugeschriebenen Störung für den Trainingsraum. Das folgende Feldprotokoll veranschaulicht diesen Vollzug des Verweises in den Trainingsraum exemplarisch:

Herr Müller zeigt über den Beamer den Standort einer Bibliothek auf einer Karte im Internet. Dann scrollt er langsam heraus um zu zeigen, wo sich der Ort auf der Welt befindet. Levin ruft in die Klasse „fliegen wir dahin?“ Andere Schüler*innen lachen. Frau Hartel reagiert darauf unmittelbar mit: „Levin, du hast dich gerade für den Trainingsraum entschieden“. Dieser antwortet nur „oh“ und bleibt ruhig sitzen, während Frau Hartel nun zu einem Zettel am Pult geht und auf diesen schreibt. Als Frau Hartel damit fertig ist und in Richtung Levin geht, steht dieser ohne Aufforderung auf, holt sich den Zettel ab und verlässt den Raum. (Feldprotokoll 6a, 14-01-16)

Während einer kurzen Präsentation von Herrn Müller, in der dieser einen Ort in den USA anhand einer digitalen Karte zeigt, ruft Levin fragend in die Klasse, ob sie dort hinfliegen würden, woraufhin seine Mitschüler*innen lachen. Frau Hartel interpretiert dieses Hereinrufen als eine Unterrichtsstörung von Levin, was daran deutlich wird, dass sie ihm sagt und damit wirkmächtig unterstellt, er habe sich durch das Hereinrufen für den Trainingsraum entschieden. Levin hatte bereits zuvor eine Verwarnung in Form des Trainingsraumdialogs erhalten, weshalb diese zweite Zuschreibung eines Regelverstößes im Unterricht nun zu einem Verweis in den Trainingsraum führt. Für den Verweis wird ein Zettel ausgefüllt, auf den jene Tätigkeit, die als Regelverstoß begriffen wird, und der Name des*der Schüler*in aufgeschrieben wird. Während Frau Hartel dies tut wartet Levin ab und äußert neben einem kurzen „oh“ keine Widerrede. Das Prozedere ist dabei offensichtlich allen in der Klasse so vertraut, dass es keiner weiteren Aussage von Frau Hartel mehr bedarf. Levin steht von selbst auf, holt sich den ausgefüllten Zettel und verlässt die Klasse.⁸⁵

Schüler*innen, die auf diese Weise in den Trainingsraum verwiesen werden, müssen dort schweigend an einem Einzeltisch sitzen und schriftlich reflektieren, was zu dem Verweis in

⁸⁵ In Schulstunden in denen der Trainingsraum beispielsweise aufgrund von Krankheit oder aufgrund von Randstunden geschlossen ist, werden Schüler*innen stattdessen mit ihren Arbeitsmaterialien in eine „parallele Lerngruppe“ geschickt.

den Trainingsraum geführt hat und was sie sich zur Vermeidung eines erneuten Verweises in den Trainingsraum vornehmen. Der ausgefüllte Zettel wird abschließend durch die den Trainingsraum beaufsichtigende Lehrperson geprüft und der*die Schüler*in danach wieder zurück in die Klasse geschickt.

Aufgrund des dargelegten praktischen Umgangs mit dem Trainingsraum *im Unterricht*, lässt sich diese Form der unterrichtlichen Regulation zusammenfassend als eine *negativ sanktionierende* Praktik bezeichnen: So werden die individuellen Tätigkeiten der Schüler*innen von den Lehrpersonen durch den Frageprozess zum Trainingsraum als zu ahndender Regelverstoß hergestellt. Bei erneuter individueller Zuschreibung eines Regelverstoßes durch eine Lehrperson *müssen* sie dann den Klassenraum verlassen und den Trainingsraum aufsuchen. Sowohl der Frageprozess zum Trainingsraum als auch der Verweis selbst sind dabei als Reaktion auf Fehlverhalten seitens der Schüler*innen und damit ihrer Logik nach als Sanktionierung dieses Verhaltens konzipiert. Zwar wird die Auszeit im Trainingsraum als eigene Entscheidung und damit als Wahlmöglichkeit zwischen zwei Alternativen inszeniert, die praktische Umsetzung zeigt aber, dass Schüler*innen sich nahezu nie freiwillig für den Trainingsraum entscheiden,⁸⁶ sondern fast ausschließlich die Option ‚wählen‘, im Unterricht zu verbleiben. In der unterrichtlichen Praxis wird der Trainingsraum damit nicht als eine Möglichkeit der Wahl zwischen zwei Alternativen verstanden, sondern als etwas, das jemandem verordnet wird. Dies wird auch sprachlich von Lehrpersonen und Schüler*innen dadurch markiert, dass expliziert wird, man ‚*müsse*‘ in den Trainingsraum. Ebenfalls bestärkt die Regel, dass ab einer bestimmten Anzahl der Verweise in den Trainingsraum die Schüler*innen erst wieder am Unterricht teilnehmen dürfen, wenn ein Gespräch zwischen Klassenlehrer*in, Schulleitung und Sorgeberechtigten stattgefunden hat, dass es sich hierbei um eine Sanktion handelt, weil dieses Prozedere eine Steigerungslogik der Sanktionierung impliziert: Bei häufigerem Auftreten wird nicht einfach häufiger sanktioniert, sondern es steigert sich auch in qualitativer Hinsicht das Ausmaß der Sanktionierung.

Im Unterricht fungiert der Trainingsraum demnach als eine negativ sanktionierende Praktik die durch die Verwarnung⁸⁷ oder durch den Verweis die unterrichtliche Ordnung reguliert und zugleich stabilisiert. Zugleich beansprucht diese Regulationspraktik eine vermeintlich objektive und überindividuelle Gleichbehandlung, die bezüglich Anforderungen und Behandlung durch die Lehrperson implizit Schüler*innen als *gleich* zugrunde legt. *Alle* Schüler*innen *entscheiden* sich dem Konzept des Trainingsraums zufolge für ihre Handlungen und sind dementsprechend auch für diese Entscheidung zu verantworten. *Alle* Schüler*innen werden so in der Logik des Trainingsraumkonzepts und in der Logik der vollzogenen Trainingsraumpraktiken als Schüler*innen imaginiert, die in der Lage sind, ihre Aktivitäten im Unterricht, im Sinne des jeweiligen didaktischen Arrangements, zu regulieren; also in der Lage sind, Unterrichtsstörungen auch zu vermeiden. Erst auf dieser Basis ist eine *Entscheidung* für einen Regelverstoß bzw. eine unterrichtliche Störung sanktionswürdig und wird damit zugleich praktisch als *illegitime* Aktivität hervorgebracht. Auch wenn also nicht immer alle Schüler*innen die bestehenden Regeln einhalten und deshalb in den Trainingsraum

86 Lediglich ein einziges Mal wurde beobachtet, dass sich ein Schüler während des Dialogs zum Trainingsraum direkt für den Besuch dieses Raums und damit für das Verlassen des Unterrichts entschieden hat.

87 Insofern der Verweis in den Trainingsraum eine Sanktion darstellt, kann auch bereits der Frageprozess zum Trainingsraum als Praktik der Interaktionsregulation verstanden werden, die einen sanktionierenden Charakter hat. Diese der eigentlichen Sanktion vorausgehende erste Sanktion wird im Unterricht dabei auch durch das Dokumentieren der verwarnten Schüler*innen an der Tafel fixiert.

müssen, so werden sie durch die Regulationspraktiken des Trainingsraums implizit doch als Schüler*innen adressiert, denen es möglich wäre, sich entsprechend der unterrichtlichen Anforderungen zu verhalten. Nur so lässt sich argumentieren, dass sich Schüler*innen bei einer etwaigen Störung selbst für den Trainingsraum entschieden haben und nur auf der Basis dieser Konstruktion von Gleichheit in Bezug auf diese Möglichkeit zur Steuerung des eigenen Verhaltens kann auch die vermeintlich objektive, überindividuelle Gleichbehandlung gerechtfertigt erscheinen.

Zur Kontrastierung betrachte ich nun eine andere, parallel bestehende Form der Auszeit in der Klasse 6a. In dieser Auszeitpraktik schicken Lehrpersonen einzelne Schüler*innen, ebenso wie beim Verweis in den Trainingsraum, während des parallel weiterlaufenden Unterrichts aus der Klasse und ermöglichen dadurch ebenfalls die den Unterrichtsverlauf störenden Aktivitäten jener Schüler*innen zu beenden. Allerdings unterscheidet sich diese Form der Auszeit in mehrerlei Hinsicht von jener Auszeit in den Trainingsraum. Durch die Kontrastierung der beiden Auszeitformate wird eine Differenzierung der Lehrpersonen in den Regulationspraktiken und die zugrundeliegende Differenzkonstruktion erkennbar.

Diese zweite Form der unterrichtlichen Auszeit gestaltet sich als ein vorübergehendes Laufen um den Schulhof. Der folgende Auszug einer Unterrichtsbeobachtung der Klasse 6a zeigt, wie im Unterricht sowohl Trainingsraum als auch jenes Laufen um den Schulhof als zwei Formen der Auszeit nebeneinander existieren:

Etwa zehn Minuten nach Beginn der Stunde stellt Frau Behr Kerstin die Trainingsraumfrage, weil sie geredet hat und führt mit ihr den bekannten Dialog. Eine Minute später führt sie mit Junus den Frageprozess zum Trainingsraum. Zudem bittet Frau Behr Junus, sich an eine andere Stelle des Stuhlkreises zu setzen. Er nimmt seinen Stuhl, schiebt diesen vor sich her, stolpert auf halbem Weg über den Stuhl, was mit Lachen der anderen Schüler*innen einhergeht, fällt theatralisch hin, steht wieder auf und schiebt dann weiter zu einem freien Platz im Stuhlkreis. Dort setzt er sich hin. Frau Behr schaut ihm zu und sagt kein Wort, bis er an seinem neuen Platz angekommen ist. Es wird wieder ruhiger in der Klasse. Als Jannes nun noch immer ausgelassen über das Stolpern von Junus lacht, sagt Frau Behr ihm, er soll eine Runde raus flitzen gehen und wieder rein kommen, wenn er zu lachen aufgehört hat. Jannes steht auf und verlässt die Klasse. (Feldprotokoll 6a, 14-02-20)

In der dargelegten Beobachtung sitzen die Schüler*innen zusammen mit Frau Behr im Stuhlkreis. Nachdem Frau Behr bereits die Klasse und einzelne Schüler*innen namentlich um Ruhe gebeten hat, stellt sie nun Kerstin die Trainingsraumfrage, führt mit ihr den bereits beschriebenen Frageprozess durch und wiederholt diesen direkt im Anschluss auch mit Junus.⁸⁸ Frau Behr bittet Junus zusätzlich noch, sich auf einen anderen Platz zu setzen. Mit dieser zusätzlichen Regulation differenziert Frau Behr bereits ihre Regulationspraktik bei der Durchführung des Frageprozesses zum Trainingsraum: Während Kerstin lediglich den bekannten Dialog mit Frau Behr führt, soll sich Junus zusätzlich zu diesem Dialog umsetzen. Obwohl es im Feldprotokoll implizit bleibt, ist dieses Umsetzen in der Klasse als eine Praktik bekannt, welche nicht lediglich eine*n Schüler*in als Sanktion wegsetzt, sondern die Funktion übernimmt, miteinander interagierende Schüler*innen *auseinanderzusetzen*. Diese

⁸⁸ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bei der Anwendung des Frageprozesses zum Trainingsraum nicht von einer Gleichbehandlung gesprochen werden kann, da Frau Behr bis kurz vorher noch Schüler*innen durch das Nennen ihrer Namen um Ruhe geben hatte und dann von dieser Form der Regulation zur Anwendung des Trainingsraumkonzeptes wechselt. Die beobachtete Praxis bestärkt erneut, dass der Trainingsraum im Unterricht einen sanktionierenden Regulationsmechanismus darstellt, der im Unterschied zum Nennen der Namen bereits mit der Konsequenz verbunden ist, bei erneuter Störung die Klasse verlassen zu müssen.

zusätzliche Form der Regulation erscheint nur dann notwendig, wenn Frau Behr davon ausgeht, Junus würde seine Tätigkeiten allein durch den Frageprozess zum Trainingsraum nicht in dem Maße regulieren, wie es für den Unterricht im Stuhlkreis erwartet wird. Bei Kerstin scheint sie hingegen davon auszugehen, dass jene erste Verwarnung für den Trainingsraum bereits genügt, damit sich Kerstin adäquat im Sinne der Praxis des Klassengesprächs verhält.⁸⁹ Junus, der dieser Aufforderung zum Umsetzen nun nachgeht, seinen Stuhl vor sich durch den Stuhlkreis schiebt, dabei stolpert, theatralisch fällt und so die anderen Schüler*innen zum Lachen bringt, setzt sich dann letztlich mit seinem Stuhl an eine freie Stelle im nicht gleichmäßig geschlossenen Stuhlkreis. Frau Behr wartet diesen Umzug schweigend und ohne weitere Regulation ab, obwohl das Lachen der Mitschüler*innen oder das „theatralische“ Hinfallen als störende Aktivität und damit als Auslöser für eine weitere Regulation interpretiert werden *könnte*. Erst als nun mit dem Hinsetzen von Junus alle Schüler*innen bis auf Jannes aufhören zu lachen, wendet sich Frau Behr regulierend zu dem „noch immer ausgelassen“ lachenden Jannes. Diese Formulierung, dass Jannes „noch immer“ lacht und auch die folgende Regulation von Frau Behr ausschließlich gegenüber Jannes, machen deutlich, dass dieser im Gegensatz zu seinen Mitschüler*innen den Zeitpunkt, an dem angemessenes oder zumindest von der Lehrperson toleriertes Lachen zu unangemessenem Lachen wird, anders bzw. im Sinne der unterrichtlichen Ordnung ‚falsch‘ einschätzt. Daran zeigt sich zunächst, dass von den Schüler*innen nicht lediglich gefordert wird, sich entsprechend des unterrichtlichen Arrangements Klassengespräch solange ruhig zu verhalten, bis sie zu Reden aufgefordert werden, sondern, dass Schüler*innen zusätzlich auch einschätzen können müssen, *wann* eine Abweichung von der grundsätzlich geforderten Ruhe im Klassengespräch legitim ist und wann nicht. In Anlehnung an die Überlegungen von Combe und Helsper lässt sich davon sprechen, dass sie sich als „gewiefter Hermeneut“ (Combe und Helsper 1994: 20) der regulierenden Lehrpersonen erweisen müssen. Genau hieran aber ‚scheitert‘ Jannes.

Anstatt mit Jannes nun aber ebenfalls den Frageprozess zum Trainingsraum zu führen, sagt Frau Behr zu ihm, „er solle eine Runde raus flitzen gehen“ und erst wieder in die Klasse kommen, wenn er aufgehört habe zu lachen. Die Bezeichnung „flitzen gehen“ wird in der Klasse dabei synonym dazu verwendet, dass Schüler*innen eine Runde um den Schulhof laufen sollen. Dass dies in der Klasse eine bekannte Form der Regulation ist, zeigt sich daran, dass Jannes ohne weitere Nachfrage aufsteht und den Klassenraum verlässt. Es zeigt sich aber auch daran, dass dieser Ablauf für niemanden in der Klasse begründungsbedürftig oder irritierend zu sein scheint, da kein Einspruch bezüglich dieser individuell verordneten Auszeit zu beobachten ist.

Im Unterschied zur Differenzierung der Regulation beim Frageprozess zum Trainingsraum zwischen Junus und Kerstin (nur Frageprozess vs. Frageprozess und Umsetzen) stellt diese Form der Regulation jedoch nicht lediglich eine graduelle Differenzierung dar. Im Gegensatz zu Kerstin und Junus, die durch den Frageprozess zum Trainingsraum noch für ihren Regelverstoß verantwortlich gemacht werden, wird Jannes *nicht* auf eine andere Art sanktioniert und damit für sein Verhalten verantwortlich gemacht; er wird stattdessen überhaupt nicht ermahnt. Vielmehr soll er so lange um den Schulhof rennen, bis er aufgehört hat zu lachen. Der Logik dieser Aufforderung zufolge soll ihm das Rennen offenbar dabei helfen, sein Lachen zu beenden. Diese Auszeit in Form des Rennens um den Schulhof unterscheidet sich demnach kategorial zur Regulation mittels Auszeit in den Trainingsraum bzw. dem dieser

⁸⁹ Dies zeigt erneut, dass auch bereits innerhalb der Regulation mittels des Trainingsraumkonzeptes differenziert wird.

Auszeit vorgelagerten Frageprozess zum Trainingsraum, weil es keine *sanktionierende*, sondern eine *regenerative* Form der Auszeit darstellt: Mit dem Flitzen um den Schulhof scheint die Erwartung verbunden zu sein, dass Jannes sich wieder entsprechend der Anforderungen verhält, sich also hinsichtlich der Möglichkeit erholt, den unterrichtlichen Anforderungen wieder zu genügen. Für diese Regeneration wird er von den Anforderungen befreit.

Auszeiten in den Trainingsraum befreien zwar ebenso von den aktuellen und parallel weiterlaufenden unterrichtlichen Anforderungen, stellen aber im Trainingsraum sowohl (weiterhin) die Anforderung ruhig zu sein, als auch die Anforderung, im Sinne eines ‚Trainings‘ über das vergangene Fehlverhalten zu reflektieren, um hierdurch zu lernen sich zukünftig besser selbst zu regulieren. Mit dem Konzept der Auszeit in den Trainingsraum bleiben Lernanforderungen damit aufrechterhalten, werden aber zugleich in örtlicher und inhaltlicher Hinsicht verändert.⁹⁰ Darüber hinaus ist dem Konzept des Trainingsraums, so hatte ich aufgezeigt, eine Steigerungslogik inhärent, die darin besteht, dass bei häufigerem Verweis in diesen die Sanktionsmaßnahmen ausgeweitet werden. Eine solche Steigerungslogik ergibt im Kontext von negativen Sanktionen (wie beispielsweise juristischen Sanktionierungen) Sinn, weil sich mit der Sanktion der ausgeübte Zwang erhöht, sich entsprechend der Anforderungen zu regulieren, um hierdurch der unerwünschten Sanktion zu entgehen. Im Falle einer Auszeit zur Regeneration konnte eine solche Steigerung hingegen nicht beobachtet werden. Sie erscheint in der Logik einer Regeneration auch nicht als angemessen.⁹¹

Die obige Regulationsentscheidung von Frau Behr, Jannes ohne Verwarnung (beispielsweise in Form des Frageprozesses zum Trainingsraum) aus der Klasse zu schicken, ihn dabei – wie noch deutlicher an weiteren Beobachtungen gezeigt wird – nicht zu sanktionieren, sondern zwecks Regeneration vorübergehend von den unterrichtlichen Anforderungen zu entlassen, erscheint allerdings nur dann als sinnvoll, wenn Frau Behr annimmt, dass es Jannes auch bei Androhung einer sanktionierenden Auszeit oder durch Umsetzen nicht schafft, sein Lachen zu beenden. So lässt sich für die Differenzierung von Frau Behr in Form der Verordnung des ‚Flitzens‘ anstelle des Trainingsraums die implizit zugrundeliegende Zuschreibung vermuten, dass es Jannes in dieser Situation nicht (mehr) möglich ist, den mit dem unterrichtlichen Setting einhergehenden Anforderungen an die Selbstregulation zu folgen. Nur wenn davon ausgegangen wird, dass er den Anforderungen des Klassengesprächs schlicht nicht genügen kann, ist der Verzicht auf die übliche sanktionierende Regulation durch den Trainingsraum sinnvoll. Das bedeutet: Die zugrundeliegende Logik der Verordnung des ‚Flitzens‘ ist die (implizite) Zuschreibung, dass sich Jannes schlicht nicht anders (als gerade zu lachen) verhalten *kann*. Diese Lesart lässt sich nun anhand weiterer Beobachtungsprotokolle stützen und ausdifferenzieren. Hierzu wird der folgende Auszug herangezogen:

Frau Behr sorgt mit der Klangschaale für Ruhe, wendet sich noch während des Klangs der Schale zu Jannes, der neben ihr sitzt, und sagt zu diesem: „Jannes, wenn es nicht geht, darfst du raus gehen.“

90 Das Konzept des Trainingsraums kann deshalb mit Richter und Frieberthäuser als ein „Anpassungstraining“ (2012: 80) verstanden werden.

91 Zur weiteren Verdeutlichung sei darauf hingewiesen, dass sowohl regenerative als auch sanktionierende Formen von Regulation *disziplinierend* sein können, insofern beide letztlich auf das Einfügen des Körpers in die bestehende Ordnung einwirken. Foucault zufolge meint die Disziplinierung des Körpers „nicht nur die Vermehrung seiner Fähigkeiten und auch nicht bloß die Vertiefung seiner Unterwerfung (...), sondern die Schaffung eines Verhältnisses, das in einem einzigen Mechanismus den Körper um so gefügiger macht, je nützlicher er ist, und umgekehrt“ (Foucault 1977: 176). Sowohl die Regeneration als auch die Sanktion wirken darauf hin, den Körper zugleich gefügig und nützlich (im Sinne der unterrichtlichen Anforderungen) zu machen.

(...) Ein wenig später lachen einige Schüler*innen über die Mimik von Severin. In diesem Moment wendet sich Frau Behr zu Jannes, der auch lacht, und bittet ihn einmal eine Runde raus zu gehen. Es bleibt unruhig in der Klasse und Frau Behr nutzt erneut die Klangschale. Dann sagt sie: „So, ich stell jetzt wieder die Frage, sonst werden wir gar nicht fertig“. Sie meint m. E. die Trainingsraumfrage bzw. den sich an die erste Frage anschließenden Dialog. Es wird ruhiger in der Klasse. Kurz darauf stellt Frau Behr Marcel die Trainingsraumfrage und führt den bekannten Dialog mit ihm. Als er dabei immer weiter lacht, schickt sie ihn eine Runde über den Schulhof laufen. (Feldprotokoll 6a, 14-03-06)

Frau Behr nutzt das akustische Signal der Klangschale, welches als Regulationspraktik in der Klasse zur Ruhe auffordert. Noch während dieses *alle* Schüler*innen adressierenden Signals spricht sie den neben ihr sitzenden Jannes namentlich an und sagt ihm, dass er rausgehen dürfe, „wenn es nicht geht“. Erneut bekommt hier Jannes eine Auszeit in Form des Rausgehens angeboten, die zugleich keinen Verweis in den Trainingsraum darstellt. Die Bezeichnung „darfst du“ verweist dabei darauf, dass es sich hierbei nicht um eine Sanktion handelt, da Sanktionen nicht angeboten bzw. gewählt werden dürfen, sondern verordnet werden. Insofern lässt sich dieses Angebot erneut als *regenerative Auszeit* bezeichnen, die Frau Behr an eine Bedingung knüpft: Jannes darf nur dann rausgehen, „wenn es nicht geht“. Diese diffuse Formulierung lässt offen, welche Bedingung genau erfüllt sein muss, damit Jannes raus darf. Was „es“ ist, das nicht geht, lässt sich allerdings über den Zusammenhang zwischen dem Angebot an Jannes und dem Schlagen der Klangschale bestimmen: Die Klangschale ermahnt ruhig zu sein und zuzuhören. Das Angebot zum Rausgehen knüpft unmittelbar an diese Anforderung an. Das Angebot lautet demnach: „[W]enn es nicht geht“, dass du ruhig sitzt und zuhörst, „darfst du raus gehen“. Diese direkt nach dem Schlagen der Klangschale erfolgende Hinwendung zu Jannes erscheint dabei nur dann sinnvoll, wenn Frau Behr davon ausgeht, dass Jannes sich aufgrund des Schlagens der Klangschale nicht in dem geforderten Umfang selbst regulieren wird. Genauer gesagt, muss sie Jannes zuschreiben, dass „es nicht geht“, er also nicht ruhig sitzen und zuhören kann, damit direkt nach einer Regulation für alle (durch die Klangschale) ein individuelles Angebot zu einer anderen Regulation notwendig und sinnvoll erscheint. Jannes macht von diesem Angebot allerdings keinen Gebrauch und bleibt an seinem Platz sitzen. Auch der Umstand, dass sie nur Jannes und nicht der ganzen Klasse offeriert, „raus“ zu dürfen, bekräftigt, dass die Auszeit an eine Bedingung geknüpft ist, die Frau Behr nicht bei allen Schüler*innen, sondern zu diesem Zeitpunkt nur bei Jannes als erfüllt annimmt. Das bedeutet implizit auch: Frau Behr geht davon aus, dass „es“ (der Anforderung ruhig zu sein und zuzuhören) bei allen anderen Schüler*innen „geht“. Andernfalls wäre das Schlagen der Klangschale auch keine erfolgsversprechende Regulationspraktik. Als nun erneut *mehrere* Schüler*innen lachen, „bittet“ Frau Behr ausschließlich Jannes eine Runde um den Schulhof zu laufen. Wie bereits zuvor durch die Formulierung des Dürfens angeklungen, bestätigt hier die Formulierung der Bitte, dass es sich bei diesem „eine Runde raus“ gehen nicht um eine Sanktion handelt, sondern um eine gewährte Freistellung vom Unterricht bzw. den damit einhergehenden Anforderungen. Jannes verlässt daraufhin die Klasse.⁹² Als es nun noch immer nicht ruhig wird, bemüht Frau Behr erneut die Klangschale und verweist dann auf die Möglichkeit des Frageprozesses zum Trainingsraum und damit auf die Möglichkeit der sanktionierenden Auszeit durch den Trainingsraumverweis. Es wird dadurch zwar ruhiger in der Klasse, jedoch bekommt Marcel nun eine erste Verwarnung in Form des Frageprozesses-

92 Dies wird in dem Protokollauszug zwar nicht expliziert, lässt sich aber daran rekonstruieren, dass Jannes an späterer Stelle des Beobachtungsprotokolls wieder in die Klasse kommt.

ses zum Trainingsraum. Während dieses Dialogs lacht Marcel weiter, anstatt wie gefordert auf die nacheinander folgenden Fragen von Frau Behr zu antworten. Frau Behr bricht daraufhin den vorgegebenen Dialog ab und schickt auch Marcel „eine Runde über den Schulhof laufen“, anstelle ihn direkt in den Trainingsraum zu verweisen.

Für die Rekonstruktion der Differenzkonstruktion, die den Regulationen zugrunde liegt, ist nun einerseits die Differenzierung die Frau Behr zwischen Jannes und dessen Mitschüler*innen vollzieht und andererseits die im Zuge des Dialogs zum Trainingsraum veränderte Regulation von Marcel ertragreich: Während Jannes in der dargestellten Szene für jene sanktionierende Auszeit durch den Trainingsraum scheinbar überhaupt nicht in Frage kommt, wird für die gesamte Klasse, und zunächst eben auch für Marcel, der Trainingsraum und die damit verknüpfte sanktionierende Auszeit als gültige Regulationsoption erwähnt. Als Marcel dann aber durch den Frageprozess zum Trainingsraum eine erste Verwarnung erhält und bereits während des obligatorischen Dialogs weiterlacht, wird auch er „eine Runde über den Schulhof laufen“ geschickt. Vor dem Hintergrund der zuvor explizierten Bedingung des Rennens um den Schulhof (das nur dann offeriert wird, „wenn es nicht geht“) und dem trotz Ermahnung anhaltenden Lachen von Marcel, kann hier interpretiert werden, dass Frau Behr Marcel, aufgrund des Weiterlachens während der Sanktionierung, nun auch zuschreibt, dass „es“ für Marcel nicht mehr geht. Im Weiterlachen Marcells wird für Frau Behr scheinbar erkennbar, dass er der grundsätzlich gültigen Anforderung, ruhig zu sein und zuzuhören, nicht genügen *kann*, weil er es nicht schafft sein Lachen zu kontrollieren. Ähnlich wie Jannes wird er deshalb nicht in eine sanktionierende Auszeit (Trainingsraum), sondern in eine regenerative Auszeit (um den Schulhof laufen) geschickt.

Insofern kann angenommen werden, dass jener Unterscheidung der Regulationspraktiken in sanktionierende Auszeit durch Trainingsraum, oder regenerative Auszeit durch ‚Flitzen‘ die Differenzierung zugrunde liegt, ob Schüler*innen noch *können* oder *nicht mehr können*. Jannes wird von Beginn des obigen Auszugs an entsprechend zugeschrieben, dass er den Anforderungen nicht genügen kann. Er wird deshalb bei Nicht-Befolgung der Anforderungen gar nicht erst sanktioniert, sondern in eine regenerative Auszeit entlassen. Dass Marcel aber erst in einem zweiten Schritt in eine regenerative Auszeit entlassen wird zeigt auf, dass die differenzierende Einschätzung, ob er den Anforderungen, ruhig zu bleiben, genügen kann oder nicht, durchaus *situativ* variieren kann.

Die Hinzunahme eines Auszugs aus einem ethnographischen Interview mit Frau Behr bestätigt die in der Differenzierung der Auszeiten rekonstruierte Unterscheidung ob Schüler*innen *können* oder *nicht mehr können*. Da es sich hierbei um ein *Reden über* Unterricht und nicht um unterrichtliche Praktiken selbst handelt, ermöglicht der folgende Auszug die in den Praktiken rekonstruierten Differenzkonstruktionen um im Unterricht implizit bleibende Deutungen der Lehrpersonen über ihre Praxis zu erweitern (vgl. Reckwitz 2008a: 196f.). Das folgende ethnographische Interview fand im Anschluss an einen Schultag (jener Tag an dem auch die vorherige Szene beobachtet wurde) auf dem Schulhof statt. In dem Gespräch wurde zuvor kurz darüber gesprochen, dass Anton sich im Klassenrat beschwert hat, Jannes würde ihn nerven. Frau Behr hat dabei u. a. erklärt, Jannes hätte heute keinen guten Tag gehabt:

„Ich handel ganz viel aus meinem Gefühl heraus, was ich gerade so merke, was möglich ist, das erwarte ich von denen (...) Also ich glaub, ich hab da en gutes Gespür dafür, nicht immer, aber meistens, was kann ich jetzt noch von dem erwarten auch an Arbeiten, was muss der noch schaffen und wo sach ich, da lass ich ihn in seinem Ermessen, wenn er sagt ‚Ich kann nicht mehr‘, dann sag ich ‚Geh ne Runde auf den Schulhof‘ oder so (...) da bin ich immer gut mit gefahren mit meinem

Einfühlungsvermögen, einfach zu sagen: ‚So ich merke, du kannst nicht mehr, also geh mal ne Runde flitzen.‘ (Ethnographisches Interview 6a, 14-03-06)

Frau Behr erklärt, dass ihre unterrichtliche Praxis „ganz viel aus meinem Gefühl heraus“ geschehe. Sie spezifiziert dieses Gefühl bezüglich der Einschätzung von Schüler*innen, dahingehend, „was möglich ist“ und was sie deshalb auch von diesen erwarte. Diese Einschätzung dessen, was möglich ist, als Grundlage für das, was erwartet wird, gilt laut Frau Behr für alle Schüler*innen, was sich hier mit der Formulierung „von denen“ ausdrückt. Dies erlaubt bereits den impliziten Umkehrschluss zu folgern, dass bei der Zuschreibung Frau Behrs, etwas sei für eine*n Schüler*in nicht möglich, auch diesbezüglich keine Erwartung gestellt wird. Danach erklärt Frau Behr nun, sie besitze meistens ein gutes Gespür bezüglich ihrer Unterscheidung davon, was sie „jetzt noch von dem erwarten“ kann und davon, wo sie einem Schüler aufgrund der Selbsteinschätzung „Ich kann nicht mehr“ auch erlaubt, eine Runde auf den Schulhof zu gehen. Die Auszeit durch Rennen um den Schulhof bzw. Flitzen wird demnach dann als angemessene Regulationspraktik hergestellt, wenn Frau Behr das Gefühl hat, ein*e Schüler*in kann nicht mehr. Allerdings erscheint diese Einschätzung von Frau Behr in der obigen Aussage nur dann notwendig, wenn ein Schüler („da lass ich ihn“) selbst formuliert, er könne nicht mehr. Jenes Flitzen werde demnach nur auf vorherige Anfrage von Schüler*innen gewährt. Wie jedoch schon anhand der vorherigen Beobachtungsauszüge deutlich wurde, ist diese Selbsteinschätzung durch Schüler*innen keine notwendige Voraussetzung für das von Frau Behr erlaubte bzw. verordnete Rennen um den Schulhof. Dies zeigt auch die weitere Erklärung: Frau Behr gibt nun an, dass sie sich für ihre Zuschreibung, ob Schüler*innen noch können oder nicht mehr können, auf ihr Einfühlungsvermögen verlassen kann und nennt mit der Aussage „So ich merke, du kannst nicht mehr, also geh mal ne Runde flitzen“ ein idealtypisches Beispiel einer Formulierung des Verweises in eine regenerative Auszeit im Unterricht. Auch diese Formulierung zeigt, dass allein ihre Einschätzung hinsichtlich des *Könnens* oder *nicht-mehr-Könnens* genügt, um Schüler*innen in regenerative Auszeiten zu entsenden.

Frau Behr trifft in dem Interviewauszug sowohl Aussagen für die gesamte Klasse („denen“), als auch Aussagen über einen Schüler („der“, „ihn“). Diese hier deutlich werdende sprachliche Unterscheidung, dass einerseits von allen Schüler*innen erwartet wird, zu leisten, was sie können und andererseits die Einschätzung gegenüber Einzelnen („der“) besteht, genau diese Erwartung im Unterricht nicht (immer) erfüllen zu können, spiegelt die Beobachtungen aus dem Unterricht wider: Grundsätzlich besteht für alle Schüler*innen die Erwartung, das, „was möglich ist“, auch zu erbringen, während zugleich einzelnen Schüler*innen zugeschrieben wird, die unterrichtlichen Anforderungen (zumindest partiell) nicht erfüllen zu können. In der Klasse 6a betrifft dies vor allem Jannes, der fast täglich und zum Teil mehrmals am Tag in regenerative Auszeiten entlassen wird. Immer wieder werden aber auch andere Schüler*innen von den Anforderungen befreit und dürfen um den Schulhof rennen.

Die Interviewpassage gibt zudem einen Hinweis darauf, welchen Anforderungen Schüler*innen nicht mehr genügen können müssen, damit sie auf Basis dieser Einschätzung um den Schulhof rennen dürfen: Frau Behr spricht von „was kann ich jetzt noch von dem erwarten auch an Arbeiten“. Versteht man den Begriff „Arbeiten“ als fachlich-inhaltliche Bearbeitung von unterrichtlichen Aufgaben, dann lässt sich davon ausgehen, dass sich jenes *nicht-mehr-Können* zunächst auf außerfachliche Anforderungen bezieht, aber „auch“ für die fachlichen Anforderungen gilt. Dies legen ebenfalls die bisherigen Beobachtungen nahe, denen zufolge Auszeiten dann zur Regulation genutzt werden, wenn Schüler*innen solchen

unterrichtlichen Anforderungen, die sich darauf beziehen, sich im Sinne des didaktischen Arrangements angemessen selbst zu regulieren, nicht entsprechen (im obigen Beispiel des Klassengesprächs im Stuhlkreis waren dies insbesondere die Anforderungen ruhig zu sitzen, zuzuhören und nur zu sprechen, wenn man das Rederecht erhält, aber auch die Anforderung, erkennen zu können, wann ein Lachen angebracht bzw. unangebracht ist).⁹³

Vor dem Hintergrund des Interviewauszugs sowie der beiden Auszeitformen ‚Flitzen‘ und Trainingsraum lässt sich die Logik der Differenzierung der Regulationen wie folgt zusammenfassend formulieren: Die Zuschreibung von *nicht-mehr-Können* durch die Lehrpersonen ist die Bedingung für die Regulation mittels regenerativer Auszeiten. Mit *nicht-mehr-Können* wird dabei die individuell⁹⁴ ungenügende Fähigkeit zugeschrieben, den mit dem unterrichtlichen Arrangement einhergehenden Anforderungen an die Regulation der eigenen Aktivitäten entsprechen zu können. Wer nicht (mehr) kann, so die Logik, wird auch nicht für die zugeschriebene Unterrichtsstörung sanktioniert, sondern darf den Unterricht verlassen. Aufgrund der Zuschreibung, nicht mehr zu können, wird also ein Regelverstoß praktisch als *legitim*, weil unumgänglich, hergestellt.

Komplementär hierzu wird bei der Zuschreibung durch Lehrpersonen, dass jemand *kann* auch erwartet, dass den unterrichtlichen Anforderungen entsprochen wird („was möglich ist, das erwarte ich“). Dies hat insbesondere die Analyse der Konzeption des Trainingsraums gezeigt, wonach Schüler*innen sich vermeintlich für oder gegen Regelverstöße entscheiden können und sie so auch für letztere verantwortlich gemacht werden (können). Wird also beispielsweise einer Schülerin zugeschrieben, eine störende Aktivität vollzogen zu haben und zugleich implizit zugeschrieben, sie *könne* den Anforderungen ‚eigentlich‘ genügen, wird in der Klasse 6a in Form des Verweises in den Trainingsraum sanktionierend reguliert. Durch die Differenzierung der Regulationspraxis in zwei Formen von Auszeiten wird also zugleich von den Lehrpersonen zugeschrieben, ob Schüler*innen den Anforderungen genügen *können* oder *nicht-können* und damit zugleich praktisch eine Differenz zwischen den Schüler*innen hergestellt.

Die Einschätzung dieses *Könnens* oder *nicht-mehr-Könnens* durch die Lehrpersonen geschieht dabei *situativ*: So formuliert Frau Behr beispielsweise „So, ich merke...“ bzw. wechselt sie noch während des Trainingsraumdialogs die Regulationspraktik, weil Marcel immer weiter lacht (siehe den obigen Auszug). Diese situativ variierende Einschätzung scheint im Falle von Jannes allerdings weniger variierend zu sein, da er ja in der zuvor dargelegten Beobachtung gar nicht erst der Option der sanktionierenden Auszeit unterlag, sondern ihm von Beginn an offeriert wurde, um den Schulhof zu rennen. Anhand eines weiteren Beobachtungsauszugs zum Umgang mit regenerativen Auszeiten lässt sich ferner aufzeigen, dass einerseits Schüler*innen *situativ* aufgrund von *Nicht-Können* „flitzen gehen“ dürfen, während andererseits einzelnen Schüler*innen auch *situativ überdauernd* zugeschrieben wird, nicht zu können, was zu können gefordert ist. Hierzu dient die folgende Unterrichtsbeobachtung:

Während der Einzelarbeit im Mathematikunterricht geht Anton zu Frau Behr, die gerade bei Elif sitzt. Er fragt Frau Behr, wie lange es noch dauern würde, woraufhin sie auf die Uhr schaut und sagt, dass es noch 20 Minuten sind. Dann sagt Anton zu ihr: „Meine Leistung lässt nach“, woraufhin Frau

93 Dieser Bezugspunkt der Regulation entspricht auch dem in der einschlägigen Literatur vorhandenen Verständnis von Klassenführung, wonach diese als Stützfunktion des Lernens und damit als dem fachlichen Lernen vorausgehend bzw. das Lernen erst ermöglichend konzipiert wird.

94 Ich werde auf die Implikationen dieser *individualisierenden* Zuschreibung von Fähigkeit im weiteren Verlauf noch genauer eingehen. Vergleiche hierzu Kapitel 5.5.

Behr ihn fragt, ob er „eine Runde flitzen gehen“ wolle. Anton schüttelt hierzu den Kopf und Frau Behr fragt ihn, was er denn jetzt machen möchte. Ich kann seine Antwort hierauf nicht verstehen. Er setzt sich nach dem Dialog wieder an seinen Platz. (...)

Jannes geht zu Frau Behr und fragt sie: „Wie lange noch?“ Frau Behr antwortet: „16 Minuten“. Hierauf reagiert Jannes mit einem langgezogenen „oooch“ und wendet sich ab. Frau Behr ruft daraufhin: „Jannes, Jannes, komm mal her“. Dieser dreht sich wieder zu ihr. Frau Behr: „Du weißt, dass du auch immer noch ‘ne Runde flitzen gehen kannst, oder Qi Gong machen, willst du mal ‘ne Runde rausgehen? Dass du ‘s noch schaffst?“ Jannes nickt und verlässt die Klasse. (Feldprotokoll 6a, 14-03-06)

Anton fragt nach der verbleibenden Zeit bis zur nächsten Pause und reagiert auf die von Frau Behr genannten 20 Minuten mit der Aussage, dass seine „Leistung“ nachlasse. Obwohl er nicht genauer ausdrückt, was er damit meint, kann vor dem Hintergrund der gerade stattfindenden Einzelarbeit im Mathematikunterricht davon ausgegangen werden, dass Anton sich nicht mehr auf die Berechnung weiterer Aufgaben konzentrieren kann; er also im Sinne der unterrichtlichen (hier der fachlichen) Anforderungen nicht mehr kann. Frau Behr bietet ihm daraufhin eine regenerative Auszeit an („flitzen gehen“) an. Anton lehnt das Angebot durch Kopfschütteln ab und setzt sich wieder auf seinen Platz. Über die minimale Kontrastierung dieses Angebots zum kurz darauffolgenden Dialog mit Jannes lässt sich nun ein Unterschied bezüglich der dauerhaften Zuschreibung von *Nicht-Können* zeigen. In der folgenden Szene, die etwa vier Minuten später stattfindet, fragt Jannes ebenfalls, wie lange die Unterrichtsstunde noch dauert. Auf die Antwort von Frau Behr reagiert er mit Unzufriedenheit („oooch“). Er wendet sich dabei aber wieder von Frau Behr ab und dreht sich erst während der darauffolgenden Aussage von Frau Behr wieder zu ihr. Diese Abwendung von Jannes ließe sich auch als eine die verbleibende Unterrichts- und damit Arbeitszeit akzeptierende Reaktion interpretieren. In dieser Lesart müsste Frau Behr nicht weiter agieren; denn anders als Anton äußert Jannes nicht, dass er nicht mehr kann. Statt Jannes aber wieder zu seinem Platz gehen zu lassen, ruft Frau Behr ihn zurück zu sich und offeriert ihm nun rausgehen zu können. Zwar nennt sie an dieser Stelle alternativ auch noch die Option, „Qi Gong [zu] machen“, jedoch stellt auch dies eine Form der regenerativen Auszeit dar, da diese einerseits ebenfalls als Angebot formuliert wird und andererseits Jannes von allen unterrichtlichen Anforderungen befreit wird.⁹⁵ In der hier dargelegten Beobachtung spricht Frau Behr, anders als bei Anton, davon, dass Jannes „immer noch ‘ne Runde flitzen gehen“ kann, was die Auszeit weniger als situative Ausnahme als vielmehr als dauerhaft bzw. „immer“ bestehende Option für Jannes konzipiert. Damit schreibt sie implizit auch zu, dass Jannes dauerhaft den Anforderungen nicht genügen kann. Erneut bestätigt sich der regenerative Charakter des ‚flitzen Gehens‘, da Frau Behr nach der Frage, ob er raus wolle anfügt, „dass du ‘s noch schaffst“. Durch das Rausgehen, so die Logik dieses Angebots von Frau Behr, soll es Jannes wieder möglich sein, den nach der Auszeit verbleibenden unterrichtlichen Anforderungen wieder zu genügen. Im Gegensatz zu Anton nimmt Jannes das Angebot an und verlässt die Klasse.

Insgesamt wird Jannes hier, insbesondere im Kontrast zu Anton, von Frau Behr als Schüler adressiert und damit ‚entworfen‘, der „immer“ wieder mal nicht kann und deshalb „immer noch ‘ne Runde flitzen gehen“ darf, damit er nach dieser Regeneration wieder am Unterricht teilnehmen kann. Ohne diese Auszeiten zur Regeneration, so die implizite Logik, kann Jan-

⁹⁵ Allerdings wurde in keiner der Beobachtungen jemals erneut die Option des Qi Gong angeboten und ebenfalls hat Jannes in keiner der Beobachtungen jemals nach Qi Gong gefragt oder Qi Gong gemacht. Vermutlich stand dieses Angebot in einem Zusammenhang zu der vorherigen Projektwoche, in der Jannes Qi Gong belegt hat.

nes den unterrichtlichen Anforderungen nicht genügen. Dass Jannes nicht nur als jemand adressiert wird, der den Anforderungen nicht durchgehend genügen kann, sondern sich selbst auch als jemand entwirft, der dies nicht schaffen kann, zeigt sich daran, dass er z. T. auch von selbst nach einer Auszeit fragt:

Während einer Einzelarbeit ist es unruhig in der Klasse, in der Frau Hartel alleine unterrichtet. Sie führte bereits mit mehreren Schüler*innen den Frageprozess zum Trainingsraum, als Jannes aufsteht, zu ihr geht und sie fragt: „Darf ich mal kurz rausgehen, eine Runde flitzen?“ Daraufhin fragt Frau Hartel ihn: „Wo flitzst du denn lang?“ Jannes antwortet ihr: „Unten“ und zeigt dabei auf den Schulhof. Frau Hartel reagiert hierauf mit: „OK“. Jannes verlässt nun den Klassenraum und kommt nach etwa fünf Minuten wieder zurück an seinen Platz. (Feldprotokoll 6a, 14-02-13)

Jannes steht hier selbst von seinem Platz auf und bittet um eine regenerative Auszeit. Die Rückfrage von Frau Hartel, wo er denn lang flitzt, eruiert dabei die Details seiner Auszeit, stellt die Anfrage von Jannes aber nicht dem Grunde nach in Frage. Insofern scheint es nicht nur für Frau Behr, die Sonderpädagogin der Klasse, sondern auch für Frau Hartel, die Fachlehrerin für Deutsch, selbstverständlich, dass Jannes „flitzen gehen“ darf. Trotz dieser Selbstverständlichkeit obliegt eine endgültige Entscheidung über das Recht, den Unterricht verlassen zu dürfen, der Lehrperson, weshalb Jannes weder einfach die Klasse verlässt noch lediglich Frau Hartel informiert. Dass er Frau Hartel fragt ob er „flitzen gehen“ *darf*, bestätigt dabei erneut, dass es sich hierbei nicht um eine Sanktion handelt.

Die Ortsangabe, dass Jannes über den Schulhof rennt, scheint dabei weniger in inhaltlicher Hinsicht relevant, da jenes Rennen in allen Beobachtungen über den Schulhof und nicht im Schulgebäude stattfindet. Relevant an diesem Dialog ist deshalb vielmehr, dass hier performativ *Legitimation* für das ‚Flitzen‘ hergestellt wird. Für die Erteilung dieser *legitimen Auszeit* ist, zumindest bei Jannes, nicht einmal mehr die Nennung des Grundes (*Nicht-Können*) nötig. Weder nennt Jannes einen solchen Grund, noch erfragt Frau Hartel den vorliegenden Grund für die von Jannes gewünschte Auszeit. Das bestärkt die Interpretation, dass für Jannes das Recht, „flitzen zu gehen“, damit er wieder kann, „immer“ bzw. grundsätzlich besteht und somit eine Nachfrage von Frau Hartel zu den Ursachen überflüssig wird.

Zeitlich fand diese Beobachtung der Anfrage von Jannes bei Frau Hartel drei Wochen vor der vorherigen Beobachtung, in welcher Jannes von Frau Behr offeriert wird er könne „auch immer noch ‘ne Runde flitzen gehen“, statt. Bei dieser Regelung für Jannes handelt es sich somit um ein geteiltes Wissen zwischen mehreren Lehrpersonen der Klasse und Jannes. Deutlich wird auch, dass jene Differenzierung regelmäßig und über längere Zeit hinweg als gültig verstanden und praktisch reproduziert wird. Insgesamt wird in den Beobachtungen der Klasse 6a der Sekundarschule deutlich, dass Jannes an nahezu jedem Tag der Beobachtungen regenerative Auszeiten angeboten oder verordnet bekam sowie nach diesen fragte, während einige wenige Schüler*innen diese vereinzelt angeboten bekamen und wiederum andere Schüler*innen nie diese Form der Auszeit offeriert bekamen.

Die von den Lehrpersonen in der Differenzierung der Regulationspraktiken vorgenommene Zuschreibung von *Können* oder *nicht-mehr-Können* kann demnach sowohl eine *situativ überdauernde* Einschätzung (Jannes kann im Sinne der unterrichtlichen Anforderungen immer wieder nicht können) als auch eine rein *situative* Einschätzung sein (Frau Behr merkt in der Situation, was jemand noch kann oder nicht mehr kann). In der rekonstruierten Differenzierung der Regulationspraktiken wird demnach ein situativ überdauerndes *Nicht-Können* oder ein *situatives jetzt-nicht-mehr-Können* zugeschrieben, wenn Schüler*innen in eine regenera-

tive Auszeit verwiesen werden. Diese beiden in zeitlicher Hinsicht unterschiedlichen, aber in ihrer praktischen Logik gleichen Zuschreibungen fasse ich im weiteren Verlauf unter der Bezeichnung *Nicht-Können* zusammen.

Ich habe nun über die Kontrastierung zweier Auszeitpraktiken eine Unterscheidung der Lehrpersonen in der Klasse 6a dargestellt und die dieser Unterscheidung zugrundeliegende Differenzkonstruktion herausgearbeitet: Die beobachteten Lehrpersonen differenzieren im Unterricht Schüler*innen in ihren Regulationspraktiken entlang der Zuschreibung von *Können* oder *Nicht-Können*. Nicht mehr zu können erscheint dabei insofern als legitim, als auf Basis dieser Zuschreibung Schüler*innen für einen Regelverstoß nicht sanktioniert, sondern temporär von unterrichtlichen Anforderungen befreit werden.

Die beiden kontrastierten Auszeitpraktiken stehen dabei in einem Verhältnis zueinander, das sich als *Norm* und *Abweichung* charakterisieren lässt: Der Trainingsraum ist als sanktionierende Auszeitpraktik in der gesamten Schule etabliert und besteht als grundsätzlich gültige Form der Regulation für *alle* Schüler*innen der Schule, was sich u. a. auch daran zeigt, dass der Umgang mit dem Trainingsraum in Form eines laminierten Posters in *allen* Schulklassen an der Wand hängt (siehe oben). Hingegen stellt die regenerative Auszeit in Form des ‚Flitzens‘ eine Regelung dar, die potenziell zwar auch für alle Schüler*innen genutzt werden kann, die aber erst bei Vorliegen einer bestimmten abweichenden Bedingung zum Tragen kommt: dem *Nicht-Können* des grundsätzlich von allen Geforderten. Während also der Regelverstoß grundsätzlich für *alle* Schüler*innen illegitim ist und deshalb mittels Trainingsraum sanktioniert wird, wird – bei Zuschreibung von *Nicht-Können* – von dieser grundsätzlich bestehenden Norm abgewichen.

Wenn demnach der Trainingsraum als eigentlich gültige Auszeitpraktik für alle und das ‚Flitzen‘ als unter bestimmten Bedingungen mögliche Abweichung hiervon gilt, kann auch gesagt werden, dass die impliziten Erwartungen und Anforderungen, die dem Konzept des Trainingsraums zugrunde liegen als die ‚eentlichen‘ Anforderungen bzw. Erwartungen der unterrichtlichen Ordnung in der inklusiven Klasse 6a gelten. Die implizite Logik des Trainingsraums geht davon aus, dass sich Schüler*innen für oder gegen Störungen entscheiden können. *Können* – hier verstanden als Möglichkeit, sich selbst im Sinne der Anforderungen angemessen zu regulieren (also ruhig zu sein etc.) – wird deshalb als grundsätzlich bestehende, implizite Erwartung im Unterricht vorausgesetzt. Diese grundsätzlich gültigen Anforderungen werden dabei nur bei Zuschreibung einer ungenügenden Fähigkeit, also einer defizitären Abweichung von der Norm, aufgegeben. Damit ist die Differenz von *Können* und *Nicht-Können* als eine *hierarchische* Differenzkonstruktion zu verstehen, bei der *Können* als implizite Norm gilt. Ich spreche deshalb im weiteren Verlauf der Arbeit von ‚eentlichen‘ bzw. *universellen Anforderungen* und von ggf. in den Regulationen hergestellten *negativ abweichenden, partikularen Anforderungen*.⁹⁶

Die bis hier herausgearbeitete Differenzierung ließ sich anhand der maximalen Kontrastierung der beiden Auszeitpraktiken in der Klasse 6a eindeutig rekonstruieren. Obwohl diese praktische Differenzkonstruktion nicht in allen beobachteten Schulklassen so eindeutig anhand zweier unterschiedlicher Praktiken nachzuzeichnen ist, zeigt sich die Logik dieser Unterscheidung und die darin implizierte Differenz auch in unterrichtlichen Praktiken der

⁹⁶ Aufgrund der weitreichenden Implikationen die dieses Verhältnis der Differenzierung bzw. Differenz für die vorliegende Arbeit hat, werde ich hierauf in den Kontextualisierungen der Praktiken noch ausführlicher eingehen. Vergleiche hierfür Kapitel 6.3.2.

anderen beobachteten inklusiven Schulklassen.⁹⁷ Ich werde deshalb anhand von Auszeitpraktiken anderer Schulklassen darlegen, dass auch hier jene Differenzkonstruktion der Lehrpersonen beobachtbar ist. Über die dabei stattfindende (minimale) Kontrastierung regenerativer Auszeitpraktiken werde ich weitere Facetten der Differenzkonstruktion ausleuchten.⁹⁸ Dabei werde ich ebenfalls aufzeigen, dass auch in den anderen Klassen situativ variierende und zeitlich überdauernde Zuschreibungen von *Nicht-Können* für bestimmte Schüler*innen bestehen.

Das folgende Protokoll zeigt eine Unterrichtsszene der Klasse 6b. In dieser Klasse konnte die Regulation anhand von Auszeiten deutlich seltener beobachtet werden als in der zuvor dargestellten Parallelklasse:

Während eines Klassengesprächs zum Umgang mit dem Gasbrenner sagt Herr Roland: „Stopp, stopp mal kurz. Tom, schaffst du´s oder brauchst du ´ne Auszeit?“ Tom: „Ääääh, brauch ´ne Auszeit“. Herr Roland: „Gut, dann nimm sie dir“. Tom: „Was?“ Herr Roland: „Dann nimm sie dir, ab!“ Eine Schülerin höre ich hieraufhin ein langgezogenes „ey“ sagen und eine andere Schülerin sagt eher etwas leiser: „Ich brauch auch mal ne Auszeit“. Jemand anderes ruft hieraufhin „Ich auch“. Herr Roland sagt laut „psscht. Die Andrea wollte was sagen“ und führt damit das Klassengespräch fort. Tom verlässt währenddessen die Klasse. Sein Schulbegleiter folgt ihm. Sie kommen nach etwa 20 Minuten zurück. (Feldprotokoll 6b, 14-06-02)

Tom wird hier auf Anfrage von Herrn Roland in eine Auszeit entlassen. Dafür wird das Klassengespräch von Herrn Roland kurz unterbrochen („Stopp, stopp mal kurz“) und läuft dann ohne Tom weiter. In der Frage von Herrn Roland („Tom, schaffst du´s oder brauchst du ´ne Auszeit?“) wird das Angebot zu einer Auszeit an die Bedingung – und damit zugleich Zuschreibung – geknüpft, dass Tom „es“ nicht schafft. Damit formuliert Herr Roland die gleiche Bedingung für eine Auszeit, wie sie auch für die Klasse 6a rekonstruiert wurde. Sofern Tom also bestätigt, dass er „es“ nicht schafft, bleibt scheinbar nur eine Möglichkeit: Tom *braucht* eine Auszeit. Er bestätigt Herrn Roland dann auch explizit, eine Auszeit zu benötigen, woraufhin er von Herrn Roland aus dem Klassenzimmer entlassen wird. Dass Tom aber noch einmal „Was?“ fragt und andere Schüler*innen in unterschiedlicher Weise kritisch Bezug auf die Gewährung der Auszeit nehmen, verweist darauf, dass in der 6b das öffentliche Angebot zu einer Auszeit deutlich seltener und damit weniger selbstverständlich für Tom und seine Mitschüler*innen offeriert wird. Da jedoch die Aussagen der Mitschüler*innen, ebenfalls eine Auszeit zu benötigen, von Herrn Roland mit einem „psscht“ als nicht weiter zu verhandeln abgetan werden, bestätigt er hiermit zugleich, dass in dieser Situation das Angebot zur Auszeit – und damit die Einschätzung des nicht Schaffens – lediglich für Tom gilt. Da das eigentlich stattfindende Klassengespräch „mal kurz“ unterbrochen wird und andere Anfragen auf eine Auszeit sofort abgelehnt werden, zeigt sich auch hier, dass es sich bei dieser Auszeit um eine *Abweichung* von solchen allgemein gültigen Anforderungen handelt, die im Unterricht für alle bestehen: Eigentlich findet ein Klassengespräch statt. Für die

97 Eine Ausnahme stellt die beobachtete Klasse 5 dar, in der keine solche unterrichtliche Differenzierung im Hinblick auf die Zuschreibung von Können oder Nicht-Können rekonstruiert werden konnte; vergleiche Kapitel 5.3.

98 Zugleich ist es jedoch in diesen Klassen weniger eindeutig möglich, Auszeiten dichotom als entweder sanktionierend oder aber als regenerativ zuzuordnen. Und auch in der Klasse 6a der Sekundarschule finden sich immer wieder Auszeiten, für die nicht eindeutig bestimmt werden kann, ob sie sanktionierend oder regenerativ zu bestimmen sind. Dies stellt jedoch nicht in Frage, dass eine solche Unterscheidung nicht möglich ist. Es zeigt lediglich, dass die der Differenzierung zugrundeliegende Differenzkonstruktion nicht in jeder Regulationspraktik eindeutig zu bestimmen ist.

Schüler*innen gilt damit, dass sie die mit dieser Praxis einhergehenden Anforderungen (ruhig bleiben, sich melden etc.) eigentlich können müssen. Nur weil Tom diesen Anforderungen (vermeintlich) nicht genügen kann, wird bei ihm von dieser Norm abgewichen und eine regenerative Auszeit gewährt.

In diesem Sinne kann für die Klasse 6b ebenfalls gesagt werden, dass die Differenzkonstruktion von *Können* und *Nicht-Können* auch hier als Grundlage einer differenzierenden Regulation gilt – unabhängig davon, ob hierfür die jeweilige Regulationsentscheidung der Lehrperson als gerecht oder ungerecht von den Mitschüler*innen betrachtet wird.

Da das Protokoll keinen Hinweis darauf gibt, dass dem dargestellten Auszug das Klassengespräch störende Aktivitäten von Tom vorausgingen, scheint es sich hierbei eher um eine präventive Form der regenerativen Regulation zu handeln. Herr Roland muss demnach davon ausgegangen sein, dass Tom den unterrichtlichen Anforderungen (jetzt oder in Kürze) wahrscheinlich nicht mehr genügen können wird. Mit dem präventiven Verweis in eine regenerative Auszeit erreicht Herr Roland so, dass Tom gar nicht erst den Unterricht stört. Diese Form der präventiven Regulation durch Befreiung von den Anforderungen wurde auch bereits in der Klasse 6a bei Jannes beobachtet. Da der präventiven Regulation von Tom allerdings keine Aktivität vorausgeht, die eine Regulation notwendig macht und der Lehrperson als Indikator dafür dienen könnte, dass er nicht mehr kann, lässt sich, wie für Jannes in Klasse 6a, auch für Tom in der Klasse 6b folgern, dass die Lehrpersonen ihm situativ überdauernd zuschreiben, den unterrichtlichen Anforderungen nicht ausreichend genügen zu können. Eine solche dauerhaft bestehende Zuschreibung bestätigt sich auch durch andere Beobachtungsauszüge (regelmäßige Auszeiten mit seinem Schulbegleiter), die hier zwecks Vermeidung weiterer Redundanzen nicht angeführt werden.

Ich werde nun darlegen, dass auch im Unterricht der jahrgangsübergreifenden Klasse 5–7 der Gesamtschule regenerative Formen der Auszeit neben sanktionierenden Auszeiten (hier in Form eines ‚Rauswurfs‘) existieren – auch wenn in vielen Beobachtungen dieser Klasse ein Verweis aus dem Unterricht weder eindeutig als sanktionierend, noch eindeutig als regenerativ zu rekonstruieren ist. Das folgende Beobachtungsprotokoll zeigt zunächst exemplarisch eine regenerative Auszeit. Die Schüler*innen der Klasse sitzen zum Beginn des Schultags im Morgenkreis und besprechen dort verschiedene Punkte, u. a. den Tagesablauf. Die folgende Szene ereignet sich etwa 15 Minuten nach Beginn des Morgenkreises und im Übergang zu einem neuen Thema:

Die Schüler*innen reden noch und ich höre auch, dass ein Schüler etwas singt. Ich glaube es war Leon. Es wird dreimal die Klangschale geschlagen. Dann sagt Frau Juhn: „Leon, geh mal raus.“ Leon fragt ruhig: „Wieso?“ Frau Juhn antwortet ihm: „Geh mal raus, du schaffst das grad nicht. Komm, ohne Zirkus, einmal raus“. Leon verlässt die Klasse. (Feldprotokoll 5–7, 15-04-17)

Die Klangschale übernimmt als akustisches Signal auch in der jahrgangsübergreifenden Klasse die Funktion, alle Schüler*innen um Ruhe zu bitten. Nachdem die Klangschale leiser wird, fordert Frau Juhn Leon ohne Nennung eines Grundes auf, die Klasse zu verlassen. In dem Protokoll wird nicht ersichtlich, ob Leon zu genau diesem Zeitpunkt den Unterricht stört. Dass er nun aber „ruhig“ nach einem Grund für die Aufforderung, den Unterricht zu verlassen, fragt, („Wieso?“) zeigt, dass er zumindest zugehört haben muss. Frau Juhn wiederholt nun die Aufforderung an Leon, die Klasse zu verlassen, und fügt zur Begründung an, dass dieser „das grad nicht“ schafft. Wie in nahezu allen Beobachtungen zum Verweis in eine regenerative Auszeit, bleibt auch hier die Formulierung, was genau er (vermeintlich) nicht schafft,

unklar. Aufgrund der mit der Klangschale gestellten Anforderung an alle Schüler*innen, das Reden einzustellen und ruhig zuzuhören, lässt sich rekonstruieren, dass Frau Juhn Leon mit dem Wort „das“ zuschreibt, genau diesen Anforderungen des Morgenkreises nicht genügen zu können.

Die Formulierung ‚gerade‘ („grad“) ist insofern zentral, als Leon hierdurch als ein Schüler adressiert wird, der es grundsätzlich schon schaffen kann, ruhig zu sitzen und zuzuhören. Aus diesem Grund erscheint hier die Zuschreibung von *Nicht-Können* als eine situative Feststellung, so wie es bereits in der Klasse 6a in der Zuschreibung jetzt nicht mehr zu können deutlich geworden ist. Während allerdings die Formulierung, nicht *mehr* zu können, nahelegt, dass die Fähigkeit, den Anforderungen über den Tagesverlauf hinweg zu genügen, nicht ausreicht, wird hier, in der ersten Unterrichtsstunde des Schultages deutlich, dass *Nicht-Können* auch einen „grad“ bestehenden Zustand bezeichnen kann: Weil Leon viel „Zirkus“ gemacht hat, schreibt Frau Juhn ihm zu, gerade nicht ruhig sitzen zu können und fordert ihn deshalb auf, „ohne Zirkus, einmal raus“ zu gehen. Insofern drückt die Zuschreibung von *Nicht-Können* sowohl aus, dass Schüler*innen ab einem bestimmten Zeitpunkt *nicht mehr können* als auch, dass Schüler*innen *gerade nicht können*. In beiden Fällen bleibt *nicht zu können* die Grundlage dafür, dass Schüler*innen die Klasse vorübergehend verlassen, ohne hierfür negativ sanktioniert zu werden.

Darüber hinaus besteht auch in der beobachteten Gesamtschule eine zeitlich überdauernde Regelung zur Gewährung regenerativer Auszeiten für einzelne Schüler*innen. Das folgende Beobachtungsprotokoll zeigt dies anhand eines Auszugs aus dem Klassenrat der Klasse 5–7:

Als weiteres Thema wird besprochen, dass die Schüler*innen der Klasse immer wieder Konflikte um den Fußballplatz mit den Schüler*innen der Mittelstufe haben. Die Klasse unterhält sich mit den Lehrpersonen darüber, welche Schüler*innen wann das Recht haben den Platz zu nutzen. Dabei sagt Leon, er finde es komisch, dass Johannes auch ein M-Schüler sei, dieser aber immer länger in der Pause bleiben dürfe. Frau Juhn antwortet daraufhin: „Es gibt Schüler, die ein bisschen einen anderen Stundenplan haben. Ich mein, musst du auch ganz gut wissen, du kriegst auch ’ne Extrapause im Unterricht“. So käme es, dass manche Schüler*innen denken könnten, die M-Schüler dürften eigentlich nicht dort sein, „aber die dürfen das“. (Feldprotokoll 5–7, 15-03-13)

Die Schüler*innen besprechen die Nutzungsregelung des in der Schule begehrten Fußballplatzes. Da die Pause der Klasse 5–7 zu einer anderen Zeit stattfindet als die der Mittelstufe, drückt Leon Irritation darüber aus („finde es komisch“), dass ein Schüler der Mittelstufe sich trotz beendeter Pause seiner Klasse immer noch auf dem Schulhof aufhalten dürfe. Frau Juhn erklärt daraufhin, dass einzelne Schüler*innen („es gibt Schüler“) einen leicht abweichenden („ein bisschen einen andern“) Stundenplan hätten. Der Stundenplan weicht dabei demnach insofern ab, als ein Schüler eine längere Pause hat als seine Mitschüler*innen. Dann fügt sie einen Vergleich („auch“) zu Leon an, der Irritation über die Regelung geäußert hatte. Sie erklärt ihm, dass gerade er das doch kennen müsse („musst du auch ganz gut wissen“), weil er „auch“ eine „Extrapause im Unterricht“ bekäme. Frau Juhn legt durch den Vergleich nahe, dass jene Extrapause von Leon ebenfalls als Ausdruck eines abweichenden Stundenplans zu verstehen ist und zeigt damit, dass es sich hierbei um eine dauerhaft verankerte Regelung handelt.

Diese zumindest etablierte Regelung der Extrapause wird Leon regelhaft zugestanden („kriegst“). Er wird hierbei nicht aufgrund eines Regelverstoßes aus der Klasse geschickt, wie es bei einer sanktionierenden Auszeit der Fall wäre, sondern er bekommt grundsätzlich eine

weitere Pause, also zusätzlich zu den für alle Schüler*innen geltenden Pausen. Da jene Praktik der Extrapause – dies zeigen auch weitere Beobachtungen – unabhängig von störenden Aktivitäten gewährt wird, lässt sich erneut von einer präventiven Auszeit zur Regeneration sprechen.

Der hier zitierte Beobachtungsauszug stellt dabei selbst *keine* Auszeitpraktik dar, sondern expliziert neben der bestehenden Regelung das *Recht* auf eine Extrapause. Ich spreche an dieser Stelle von *Recht*, weil jene Extrapausen von Leon und den Pädagog*innen explizit und wiederholt als ein ‚raus Dürfen‘ bezeichnet werden und die umgangssprachliche Formulierung „du kriegst“ ebenfalls als Ausdruck dafür verstanden werden kann, dass er eine Extrapause *gewährt bekommt*. Dieses Recht wird hier nicht als eines formuliert, das allen Schüler*innen zugesprochen wird, sondern als ein individuelles Recht von Leon, was die Formulierung, „musst du auch ganz gut wissen“ verdeutlicht; gerade er müsse das wissen, nicht die anderen Schüler*innen. Auch die Bezeichnung „extra“ impliziert bereits, dass es sich hierbei, wie auch in den anderen Klassen herausgearbeitet, um eine individuelle Regelung und zugleich Abweichung von den eigentlichen Pausenregelungen und damit von den eigentlichen unterrichtlichen Anforderungen in der Klasse handelt.⁹⁹ Die Beobachtungen im Unterricht bestätigen diese individuelle Regelung ebenfalls, da Leon an nahezu jedem Beobachtungstag in eine Extrapause geht. Diese gestaltet sich bei Leon – so wie auch die bisher dargestellten regenerativen Auszeiten in den anderen Klassen – als vorübergehende Entbindung von allen Anforderungen des parallel weiterlaufenden Unterrichts.

Die obige Szene selbst gibt keinen Hinweis darauf, dass diese Extrapausen aufgrund der Zuschreibung von *Nicht-Können* bestehen. Allerdings lässt sich über die Hinzunahme eines Artefakts nun der Zusammenhang zwischen der Zuschreibung von *Nicht-Können* und jenen Extrapausen darlegen. Das folgende Artefakt ermöglicht dabei zugleich zu bekräftigen, dass es sich hierbei um eine bis auf Weiteres dauerhafte Regelung handelt, weshalb implizit zugeschrieben wird, dass Leon auf Dauer den Anforderungen nicht genügen können wird. Bei der folgenden Abbildung handelt es sich um einen Auszug eines dreiseitigen Dokuments. Es wurde mir mit der Beschreibung übergeben, dass es sich um eine Übersicht „alle[r] Schüler, die einen Förderschwerpunkt haben“ (Feldprotokoll 5–7, 15-03-20) handle. Auf der dreiseitigen Übersicht sind 10 Schüler*innen jeweils mit Foto, Namen und kurzen Beschreibungen abgebildet. Es wurde von Frau Juhn, der für die Klasse zuständigen Sonderpädagogin, erstellt und trägt folgenden Titel: „Infos zu Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe 5–7“.¹⁰⁰ Die Lerngruppe besteht allerdings nicht aus 10, sondern aus 24 Schüler*innen, was darauf verweist, dass in der Übersicht nicht alle Schüler*innen der Klasse abgebildet sind.

99 Dies gilt auch für Johannes, jenen M-Schüler, der „ein bisschen einen andern Stundenplan“ hat als die anderen Schüler*innen in seiner Klasse, was darauf verweist, dass es sich bei diesen individuellen Regelungen um eine Praxis handelt, die in mehreren Klassen der Schule angewendet wird. Allerdings ist zu konstatieren, dass ein anderer Stundenplan, wie er für jenen M-Schüler zu bestehen scheint, noch einmal eine andere Form der Institutionalisierung bedeutet, als dies in den hier rekonstruierten Regulationen durch Auszeitpraktiken der Fall ist. Da diese Klasse allerdings nicht beobachtet wurde, kann hierauf nicht weiter eingegangen werden.

100 Da die Benennung der Klasse anonymisiert ist, handelt es sich bei den Ziffern „5–7“ in diesem Zitat strenggenommen nicht um eine Zitation. Die in der Abbildung 2 uneinheitliche Groß-/Kleinschreibung nach den Aufzählungszeichen ist aus dem Original übernommen.

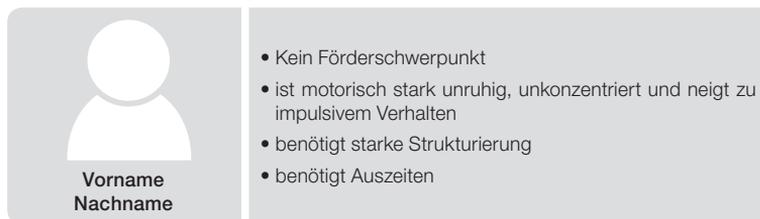


Abb. 2: Auszug Übersicht

Zunächst einmal wird Leon „kein Förderschwerpunkt“ zugeschrieben. Er ist damit der einzige der 10 Schüler*innen auf der Übersicht, für den *kein* sonderpädagogischer Förderbedarf (nach Schulgesetz NRW) besteht.¹⁰¹ Da der Zusammenhang zwischen regenerativen Auszeiten, der Zuschreibung von *Nicht-Können* und einem sonderpädagogischen Förderbedarf noch ausführlich in Kapitel 6 analysiert wird, werde ich hierauf an dieser Stelle nicht weiter eingehen.

Als zweiter Punkt folgt nun eine Beschreibung von Leons Verhalten: Er „ist motorisch stark unruhig, unkonzentriert und neigt zu impulsivem Verhalten“. Vor dem bereits dargelegten Hintergrund, dass in und durch Praktiken der Interaktionsregulation die Anforderung an Schüler*innen gestellt wird, die eigenen Aktivitäten entsprechend des jeweiligen unterrichtlichen Settings zu regulieren, also beispielsweise ruhig zu sein, zuzuhören etc., kann diese Verhaltensbeschreibung als Feststellung eines Defizits interpretiert werden. Denn motorisch unruhig und unkonzentriert zu sein ist vor dem Hintergrund eines Unterrichts, der in dieser Klasse überwiegend durch individualisierte Wochenplanarbeit gestaltet ist, genau das Gegenteil des geforderten Verhaltens. Auf diese vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen defizitäre Verhaltensbeschreibung folgen dann zwei verschiedene Zuschreibungen von Bedarfen. Zum einen benötigt er starke Strukturierung¹⁰², zum anderen Auszeiten. Insofern davon ausgegangen werden kann, dass die Zuschreibung der Bedarfe in einem Zusammenhang mit der Verhaltensbeschreibung steht, wird deutlich, wie aus der Zuschreibung eines bestimmten Verhaltens die Verordnung reduzierter Anforderungen resultiert. *Weil* Leon unruhig und unkonzentriert ist, benötigt er Strukturierung und Auszeiten. Oder in den Worten der rekonstruierten Differenzierung: Weil Leon nicht kann, was eigentlich gekonnt werden muss, benötigt er Auszeiten und damit die vorübergehende Aufhebung von Anforderungen. Das Artefakt legt demnach auch nahe, dass die bereits rekonstruierte Regelung der Extrapausen für Leon aufgrund der Zuschreibung besteht, dass er sein Verhalten nicht entsprechend der Anforderungen regulieren kann.

Darüber hinaus steht das Dokument auf dem internen Schulserver für alle Lehrpersonen als Information zur Verfügung. Leon in dem dargelegten Sinn zu regulieren, ist demnach nicht lediglich eine individuelle Entscheidung von Frau Juhn. Mittels des Dokuments legt sie vielmehr auch den anderen Lehrpersonen der Klasse nahe, Leon anhand unterrichtlicher Auszeiten von den Anforderungen zu befreien. Inwiefern dabei andere Kolleg*innen dieses Dokument für ihre unterrichtliche Praxis nutzen, bleibt jedoch ungeklärt. Zumindest Herr

101 Weil in den beobachteten Feldern durchgehend von einem sonderpädagogischen Förderbedarf gesprochen wurde, verwende ich im Folgenden auch den Begriff des Förderbedarfs und nicht die in NRW schulrechtlich korrekte Bezeichnung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs.

102 Wie sich der hier konstatierte Bedarf an Strukturierung gestaltet und was diesen von dem wahrscheinlich grundsätzlich bei allen Schüler*innen bestehenden Bedarf an Strukturierung abgrenzt, bleibt dabei unklar.

Terra, der gemeinsam mit Frau Juhn die Klasse 5–7 leitet, hat dieses Dokument allerdings zur Kenntnis genommen, da er es mir zur Information kopiert hat. Wie Frau Juhn gewährt auch Herr Terra Leon regelhaft Auszeiten.

Die Übersicht, aus welcher die kurze Darstellung von Leon entnommen wurde, stellt ein Artefakt dar, das Wissen über die Implikationen der im Unterricht zu beobachtenden Auszeiten anbietet. Im Gegensatz zu unterrichtlichen Praktiken selbst, besteht es dabei aber situativ überdauernd. Es kann demnach mit Schmidt als „stabilisierende[r] Ankerpunkt“ (2012: 63) von Praktiken verstanden werden und legt in diesem Falle nahe, dass Leon dauerhaft und auch zukünftig den unterrichtlichen Anforderungen nicht genügen können wird und deshalb Auszeiten ‚benötigt‘. Insofern wird durch das Artefakt bestärkt, dass die Zuschreibung von *Nicht-Können* für Leon als dauerhaft bestehend hergestellt wird, auch wenn diese Zuschreibung in den unterrichtlichen Auszeiten meist als situative Einschätzung eines „grad nicht“ (Feldprotokoll 5-7, 15-04-17) Schaffens erscheint.

Obschon also auch in der Klasse 5–7 für einzelne Schüler*innen eine dauerhafte Zuschreibung von *Nicht-Können* rekonstruiert werden kann, zeigt sich hier ebenfalls, dass regenerative Auszeiten nicht ausschließlich bestimmten Schüler*innen vorbehalten sind. Sie stellen vielmehr auf der Grundlage von *Nicht-Können* grundsätzlich für alle Schüler*innen eine Möglichkeit der Aufhebung von unterrichtlichen Anforderungen dar. Dies lässt sich anhand einer weiteren Beobachtungsszene verdeutlichen, in der die Freistellung von den unterrichtlichen Anforderungen aufgrund von *Nicht-Können* gleich bei mehreren Schüler*innen verhandelt wird.

Die folgende Szene findet zum Ende des Klassenrats statt. Die Klasse verfügt über einen Hauptraum und einen kleineren, direkt anschließenden Nebenraum, in welchem der Klassenrat der jahrgangsübergreifenden Gesamtschulklasse stattfindet. Bis zu dem folgenden Auszug sprechen die Anwesenden über einen Klassenausflug der letzten Woche:

Als es lauter wird sagt Herr Terra: „Angebot für alle die sich gar nicht mehr konzentrieren können. Ihr könnt rübergehen und schon mal die Klasse aufräumen“. Er nennt ein paar Dinge zum Aufräumen und fragt dann: „Wer kann sich gar nicht mehr konzentrieren?“ Frau Juhn fügt dann hinzu: „Also, wer den Mund nicht halten kann, geht rüber aufräumen.“ Herr Terra ergänzt daraufhin: „Aber nur ernst gemeint jetzt.“ Nach ein paar Sekunden fragt er Sebastian, ob dieser aufräumen möchte, was dieser verneint. Dann fragt er Leopold ob es noch geht, was dieser bejaht. Nun fragt er: „Leon, geht’s noch?“ Leon: „Ja“. Nachdem Herr Terra nun gesagt hat, dass alle bleiben, hat sich scheinbar Christina bemerkbar gemacht, denn Herr Terra fragt hiernach: „Christina? Geht gar nicht mehr?“, was Christina bejaht. Herr Terra sagt daraufhin: „Dann darfst du rüber, aber dann schon aufräumen“ und nennt nochmal einzelne Tätigkeiten, die hierzu zählen. Scheinbar haben sich nun nach Christina noch weitere Schüler*innen entschieden rüber zu gehen bzw., dass sie nicht mehr können, da nun vier Schüler*innen rübergegangen sind; u. a. auch Leon, der zuvor sagte, es ginge noch. Ich habe nicht genau mitbekommen, wie oder wann er sich umentschieden hat. (Feldprotokoll 5–7, 15-03-20)

Herr Terra bietet gegen Ende des Klassenrats, der auch das Ende des Schultages ist, all jenen Schüler*innen, „die sich gar nicht mehr konzentrieren können“ an, den parallel weiterlaufenden Klassenrat zu verlassen und bereits vor Unterrichtsende die Klasse aufzuräumen. Mit diesem Angebot wird erneut deutlich, dass ein *Nicht-Können* die Bedingung dafür ist, legitim von den Anforderungen befreit zu werden. Im Gegensatz zu den meist diffuser formulierten Bedingungen für eine Auszeit (nicht schaffen, nicht gehen oder nicht können) nennt Herr Terra hier als konkretere Bedingung, sich „nicht mehr konzentrieren [zu] können“. Dies ist

vor dem Hintergrund, dass gerade über den Klassenausflug der letzten Woche gesprochen wird, verwunderlich, weil es sich hierbei wohl um eine die Konzentration eher wenig anfordernde Aktivität handelt. Frau Juhn knüpft an dieses Angebot ergänzend an („Also“), nennt aber eine andere Bedingung für die gleiche Option der Freistellung von den unterrichtlichen Anforderungen. Hiernach können all jene, die „den Mund nicht halten“ können den Unterricht verlassen. Die beiden unterschiedlichen Bedingungen stimmen darin überein, dass jeweils ein *Nicht-Können* für das Verlassen des Unterrichts notwendig ist. Sie unterscheiden sich aber insofern, als „den Mund nicht halten“ zu können in direktem Zusammenhang zu unterrichtlichen Störungen bzw. zu der vorherigen Unruhe im Klassenrat steht: Wer den Mund nicht halten kann, redet und stört deshalb den Unterrichtsverlauf, der sich hier dadurch auszeichnet, dass nacheinander geredet und zugehört wird. Wer sich nicht konzentrieren kann, aber ruhig auf dem Platz sitzt, gefährdet die Praktik des Klassengesprächs hingegen nicht. Frau Juhn konkretisiert demnach die Bedingung für die von Herrn Terra angebotene Auszeit und gibt damit einen Hinweis auf die zugrundeliegende Funktion dieser kollektiv angebotenen Auszeit. Sie besteht darin, zukünftige Störungen durch Reden präventiv zu vermeiden und so das Fortkommen des Klassenrats zu ermöglichen.

Herr Terra fügt nun hinter das Angebot der Auszeit an, dass dieses nur besteht, wenn die Selbsteinschätzung der Schüler*innen bezüglich des *Nicht-Könnens* „ernst gemeint“ ist. Dieser Nachschub verweist auf ein praktisches Problem der Lehrpersonen, das dann besteht, wenn die Option der Befreiung von den unterrichtlichen Anforderungen auf Basis einer *Selbsteinschätzung* der Schüler*innen bezüglich *Können* oder *Nicht-Können* geschieht. So ermöglicht der Rekurs auf eine Selbsteinschätzung, dass die Schüler*innen aus strategischen Gründen behaupten könnten, den Mund nicht halten zu können, um sich so vom Unterricht zu befreien. Zu können, aber nicht zu wollen stellt allerdings keinen zulässigen Grund für die Gewährung einer legitimen Auszeit bzw. für die Freistellung von den unterrichtlichen Anforderungen dar. Die Notwendigkeit zu ergänzen, dass „nur ernst gemeint[e]“ Selbsteinschätzungen eine legitime Freistellung von den unterrichtlichen Anforderungen ermöglicht, besteht an dieser Stelle, weil allen Schüler*innen die Möglichkeit der legitimen Auszeit angeboten wird, was in den Feldaufenthalten jedoch so nicht wieder beobachtet wurde. Damit wird durch die Ergänzung („nur ernst gemeint“) deutlich, warum es für die Lehrpersonen grundsätzlich notwendig erscheint, dass nur sie den Schüler*innen *Nicht-Können zuschreiben* und warum ein Angebot für eine regenerative Auszeit zumeist nur gegenüber einzelnen Schüler*innen besteht:¹⁰³ Nur so ist gewährleistet, dass sich nicht alle Schüler*innen in strategischer Absicht von den Anforderungen freistellen können und die grundsätzlich bestehenden unterrichtlichen Anforderungen aufrecht erhalten werden können.

Nach der Einschränkung des Angebots auf „ernst gemeint[e]“ Selbsteinschätzungen fragt Herr Terra nun drei Schüler nacheinander, ob sie von dem Angebot Gebrauch machen möchten. Dass er dabei Sebastian, Leopold und Leon fragt, legt nahe, dass er bei diesen Schülern davon ausgeht, sie könnten sich nicht mehr konzentrieren. Herr Terra adressiert sie damit klassenöffentlich – aber zugleich implizit – als Schüler, die den Anforderungen zur adäquaten Selbstregulation (im Sinne des unterrichtlichen Settings) potenziell nicht (mehr) genügen können. Diese implizite Adressierung zeigt zugleich, dass neben Leon auch anderen Schüler*innen durch die Lehrpersonen *Nicht-Können* zugeschrieben wird und diese Option *nicht nur* dauerhaft für einzelne Schüler (wie beispielsweise Leon) besteht, sondern in der

103 Vergleiche für diese Notwendigkeit der *Zuschreibung* von *Können* und *Nicht-Können* auch die detaillierten analytischen Überlegungen in Kapitel 5.4.

Klasse 5–7 auch situativ *Nicht-Können* zugeschrieben werden kann. Als nun alle drei Schüler das Angebot ablehnen kommt Herr Terra zu der (logischen) Schlussfolgerung, dass „alle bleiben“.

Die Ablehnung eines Angebots zur Auszeit ist durchaus üblich (vgl. auch bereits zuvor Jannes und Anton in Klasse 6a). Sie lässt sich hier auch deshalb nachvollziehen, weil keine vollständige Freistellung von Anforderungen angeboten wird, sondern vielmehr die scheinbar weitaus weniger attraktive Alternativtätigkeit den Klassenraum aufzuräumen. Zudem bedeutet die Annahme des Angebots zur Auszeit zugleich das Eingeständnis des *Nicht-Könnens*, das in diesem Fall auch klassenöffentlich stattfinden würde. Der weitere Verlauf des Beobachtungsauszugs zeigt nun, dass dieses Eingestehen von *Nicht-Können* auch davon abhängig ist, wie sich die Mitschüler*innen einschätzen: Christina meldet sich, bestätigt auf Rückfrage von Herrn Terra, dass es „gar nicht mehr“ geht und bekommt hierdurch von Herrn Terra die Erlaubnis den Klassenrat zu verlassen („Dann darfst du rüber“). Erst danach entschließen sich drei weitere Schüler*innen, dass auch sie nicht mehr können, hierunter auch Leon, der ja zuvor das Angebot explizit abgelehnt hatte. Das Eingeständnis von Christina, dass es nicht mehr geht, kann demnach als die Entscheidung der anderen drei Schüler*innen beeinflussend interpretiert werden. Dabei ist der situativen Beobachtung nicht zugänglich, was hier zu Leons Umschwenken geführt hat. Einen möglichen Erklärungsansatz bietet die Beobachtung, dass für Christina während des gesamten Zeitraums der Datenerhebung in der Klasse weder ein Angebot noch eine Verordnung zur Auszeit von Seiten der Lehrpersonen beobachtet werden konnte. Sie erscheint demnach eher als eine Schülerin, die den unterrichtlichen Anforderungen dauerhaft genügen kann. Wenn diese Schülerin nun für sich selbst einschätzt, dass es nicht mehr geht, dann scheint es auch für Leon und die beiden anderen Schüler*innen möglich zu werden, sich selbst klassenöffentlich zuzuschreiben, nicht mehr zu können. Diese Lesart zeigt nun, dass *Nicht-Können* zwar *legitim* ist – und deswegen ja auch nicht sanktioniert wird – aber zugleich implizit in der Praxis auch als (Eingeständnis eines) Defizit(s) gilt. Dass sich die Zuschreibung von *Nicht-Können* als Abweichung und hierarchisch defizitäre Differenzkonstruktion verstehen lässt, wurde bereits zuvor an verschiedenen Stellen deutlich. Was der dargelegte Auszug jedoch nahelegt ist, dass es sich hierbei um ein praktisch geteiltes Wissen aller Akteur*innen der Klasse handelt. Insofern ist das Eingeständnis von *Nicht-Können* für die Schüler*innen ambivalent, weil es einerseits das Eingeständnis eines Defizits bedeutet und andererseits die Freistellung von den unterrichtlichen Anforderungen ermöglicht.

5.2 Differenzierende Regulation durch Anforderungsreduktion im Unterricht

Anhand der Differenzierung in Auszeitpraktiken wurde dargelegt, dass Lehrpersonen Schüler*innen aufgrund der Zuschreibung von *Nicht-Können* temporär von allen unterrichtlichen Anforderungen entbinden und sie aus dem Klassenraum entlassen. In den folgenden Analysen werde ich nun aufzeigen, wie auf der Basis der gleichen Differenzkonstruktion für bestimmte Schüler*innen einzelne Anforderungen im Unterricht *reduziert* werden. So werden diese Schüler*innen zwar von einigen Anforderungen entbunden, bleiben aber zugleich im Unterricht der Klasse anwesend. Die folgenden Rekonstruktionen dienen dabei der Ausdifferenzierung der bisher rekonstruierten Differenz durch maximale und minimale Kontrastierungen:

Der nachstehende Auszug wurde im Unterricht der jahrgangübergreifenden Klasse 5–7 der Gesamtschule protokolliert. Die Schüler*innen arbeiten in dieser Phase des Unterrichts an Wochenplänen. Frau Juhn sitzt neben einem Schüler und bearbeitet mit ihm Aufgaben im Fach Deutsch:

Frau Juhn schaut zu Leon und Silvan, die beide Mandalas malen. Andere Schüler*innen stehen daneben, schauen zu und reden miteinander. Dann sagt Frau Juhn: „Ich möchte nicht, dass jetzt jeder zuguckt, wie Mandalas gemalt werden. Ihr habt was zu tun“. Dann dreht sie sich wieder zu Lucca und liest mit ihm weiter an dem Buchauszug. (Feldprotokoll 5–7, 15-03-20)

Leon und Silvan erhielten etwa zwanzig Minuten vor dem zitierten Auszug das Angebot, sich Motive für Mandalas auszusuchen und diese auszumalen, anstatt an Aufgaben des Wochenplans zu arbeiten. Diese Motive malen sie nun aus. Es ist in der Klasse üblich, dass Schüler*innen zur Organisation ihrer Arbeit an den Wochenplänen beispielsweise aufstehen und zu ihren Regalfächern gehen.¹⁰⁴ Hierdurch bleiben einige Schüler*innen bei Leon und Silvan stehen. Sie beobachten die Tätigkeit der beiden und sprechen miteinander. Frau Juhn bemerkt dies und äußert daraufhin, sie wolle nicht, dass alle Schüler*innen herumstehen und den beiden zuschauen. Sie ermahnt damit die Herumstehenden und fügt hinzu, dass diese schließlich etwas zu tun hätten. Mit ihrer Aussage impliziert Frau Juhn, dass das Herumstehen nicht mehr als Aktivität gilt, die Teil der Praxis der Wochenplanarbeit ist. Es wird damit als illegitime Aktivität der Schüler*innen während der Wochenplanarbeit kenntlich gemacht. Zugleich gilt für Leon und Silvan das Ausmalen der Mandalas als eine zulässige Aktivität während der Wochenplanarbeit. Sie haben scheinbar nichts Anderes „zu tun“. Durch diese Regulation wird somit nicht nur aufgeführt, was als legitim und was als illegitim gilt, sondern zugleich auch deutlich, was *für wen* als legitim bzw. illegitim gilt. Die Anforderungen und die damit in Verbindung stehenden legitimen bzw. illegitimen Aktivitäten im Unterricht werden also zwischen den Schüler*innen differenziert. Dabei stellt jedoch die Wochenplanarbeit eine unterrichtliche Tätigkeit dar, die eine fachliche Auseinandersetzung impliziert, während jenes Malen eben keinerlei Bearbeitung einer fachlichen Thematik darstellt. Die Tätigkeiten der Wochenplanarbeit und des Mandala Malens sind dabei allerdings insofern gleich, als hier jeweils Schüler*innen an ihren Plätzen sitzen und in Einzelarbeit ruhig Blätter beschriften/bemalen sollen. Die damit einhergehenden Anforderungen an die Selbstregulation der Schüler*innen bleiben demnach bestehen, einzig die fachlichen Anforderungen werden für Leon und Silvan aufgehoben.

Während nun in regenerativen Auszeiten Schüler*innen gänzlich von den Anforderungen befreit werden, zeigt diese Szene eine unterrichtliche Praxis, in der einzelne Anforderungen (hier in fachlicher Hinsicht) reduziert werden. Dabei geht aus der obigen Unterrichtsszene nicht hervor, warum einige Schüler*innen fachlichen Anforderungen gegenüberstehen („Ihr habt was zu tun“) während andere malen. Hierzu dient der folgende Auszug, der erneut den Schüler Leon betrifft. Es handelt sich um eine Beobachtung, die ca. drei Wochen nach dem vorherigen Auszug und vor dem Beginn des Unterrichts im Lehrer*innenzimmer protokolliert wurde:

104 Für umfassende Rekonstruktionen der pädagogischen Ordnung des Wochenplanunterrichts vergleiche Reh und Labede (2009).

Ich bekomme mit, dass Frau Juhn Herrn Terra zwei Bücher zeigt. Dabei sagt sie, dass wenn Leon heute nicht mehr könne, er entweder Mandala malen oder das Fußballbuch (beides hält sie in den Händen) bekommen solle. Herr Terra nickt daraufhin. (Feldprotokoll 5–7, 15-04-13)

Das von Frau Juhn präsentierte Fußballbuch scheint eine Art Comic zu sein, das zweite Buch, das sie ihrem Kollegen zeigt, enthält Kopiervorlagen für das Ausmalen von Mandalas. Diese Bücher sollen unter der Bedingung zum Einsatz kommen, dass Leon „nicht mehr könne“. Sie stellen somit eine negative Abweichung von dem eigentlich geplanten und für den Rest der Klasse geltenden unterrichtlichen Arrangement dar. Zugleich sind sie, dies hatte der vorherige Auszug bereits gezeigt, eine Reduktion jener Anforderungen, die mit der fachlichen Auseinandersetzung einhergehen.

Die Bedingung für die Gewährung einer alternativen Tätigkeit mit reduzierten Anforderungen im Unterricht ist, wie auch schon für jene regenerativen Auszeiten rekonstruiert, die Zuschreibung, dass Leon nicht mehr kann. Dabei bleibt auch in dieser kurzen Absprache unbenannt, was nicht mehr zu können konkret bedeutet und woran es festgestellt werden kann. Diese unbestimmte Bedingung zur Reduktion von Anforderungen wird im Gespräch der Lehrpersonen insofern aufrechterhalten, als keine weitere Explikation des Gemeinten stattfindet, sondern im Gegenteil, Herr Terra durch das Nicken Einverständnis ausdrückt. Die Lehrpersonen scheinen sich trotz der diffusen Formulierung zu verstehen. So lässt sich anhand des kurzen, von Herrn Terra mit einem Nicken quittierten Hinweises auf die Bücher rekonstruieren, dass die vorübergehende Aufhebung von Anforderungen eine gängige Praxis darstellt. Im Gegensatz zur vorherigen Beobachtungsszene scheint hier lediglich das Fußballbuch eine neue und deswegen kurz zu kommunizierende Option zu sein.

Die *präventive* Bereitstellung alternativer Tätigkeiten macht deutlich, dass die Notwendigkeit der Anforderungsreduktion bei Leon regelhaft antizipiert wird. Diese regelhafte und dauerhafte Reduktion zeigte sich bei Leon bereits durch sein Recht auf „Extrapausen“ vom Unterricht (vgl. Kap. 5.1). Ähnlich wie die o. g. regenerativen Auszeiten bzw. Extrapausen lediglich vorübergehend freistellen, werden auch durch diese Praktik fachliche Anforderungen nur vorübergehend ausgesetzt. Denn auch Leon hat grundsätzlich Arbeitsaufgaben, zumeist in Form eines Wochenplans, zu erledigen. Damit gelten die mit dem Wochenplanunterricht einhergehenden Anforderungen als ‚eigentliche‘ unterrichtliche Anforderungen, von denen nur auf Grundlage der defizitären Zuschreibung von *Nicht-Können* abgewichen wird. Genau diese implizite Logik von einerseits eigentlichen, universalistischen Anforderungen gegenüber allen Schüler*innen und die Abweichung von diesen bei der Zuschreibung von *Nicht-Können* zeigte sich auch bei der Unterscheidung von sanktionierenden zu regenerativen Auszeiten (vgl. Kap. 5.1). Daraus folgt, dass die differenzierende Zuschreibung von *Können* und *Nicht-Können* nicht lediglich der Regulation durch unterschiedliche Auszeitpraktiken zugrunde liegt, sondern diese Unterscheidung ebenso auch die Grundlage für die Regulation durch Anforderungsreduktionen im Unterricht darstellt.

Eine weitere beobachtbare Form der Reduktion von Anforderungen im Unterricht besteht darin, dass Lehrpersonen Tätigkeiten von Schüler*innen – trotz Abweichung von den Anforderungen – nicht regulieren. In dem folgenden Auszug sitzen die Pädagog*innen und Schüler*innen zu Beginn des Unterrichts in einem sogenannten Morgenkreis zusammen und besprechen dort gemeinsam den Tagesablauf und organisatorische Punkte:

Silvan steht während des Plenums auf und geht an das Regal am hinteren Ende des Raums. Er verweilt dort kurz, bis er dann mit vielen Comicheften in der Hand zurück in den Kreis kommt und

sich hinsetzt. Sebastian, der neben Silvan sitzt, guckt nun mit in die Hefte, die sich Silvan anschaut. Frau Mudian und Frau Holten sitzen links und rechts von den beiden und schauen auch zu. Ich nehme keine Reaktion hierzu von Herrn Terra, Frau Juhn und Frau Ruhr, die ebenfalls im Stuhlkreis sitzen, wahr. (Feldprotokoll 5–7, 15-04-27)

Während des Morgenkreises steht Silvan aus dem Sitzkreis auf und holt sich aus einem Regal Comichefte, die für alle Schüler*innen der Klasse zur Verfügung stehen. Frau Mudian, die einen Bundesfreiwilligendienst in der Schulklasse leistet, Frau Holten, die Praktikantin in der Klasse und auch die beiden Klassenlehrer*innen Herr Terra und Frau Juhn sowie die im Unterricht der Klasse dauerhaft mitarbeitende Heilpädagogin Frau Ruhr regulieren diese Aktivität Silvans nicht. Die Besprechung im Morgenkreis geht stattdessen ununterbrochen weiter. Der Morgenkreis, an dem alle Schüler*innen und Pädagog*innen der Klasse teilnehmen, erfordert grundsätzlich von allen Anwesenden, ruhig an ihren Plätzen zu sitzen und zuzuhören sowie sich ggf. an den Absprachen zu beteiligen. Das Holen der Comichefte von Silvan kann demnach als Verstoß gegen diese Anforderungen verstanden werden, der (trotz Anwesenheit des gesamten zuständigen pädagogischen Personals) nicht reguliert und damit geduldet wird. Faktisch werden durch diese Duldung die Anforderungen zur Selbstregulation im Morgenkreis für Silvan aufgehoben, weil seine Tätigkeiten (Aufstehen, Hefte holen, in Heften blättern) implizieren, dass er weder ruhig sitzen noch den Absprachen zuhören muss. Das Feldprotokoll gibt zudem keinen Hinweis darauf, dass Mitschüler*innen über diese Aktivität verwundert sind. Es ist scheinbar für niemanden in der Klasse fragwürdig oder verwunderlich, dass Silvan reduzierten Anforderungen unterliegt. Die Reduktionen der Anforderungen bei Silvan finden so regelhaft und selbstverständlich statt, dass sie als geteiltes Wissen der Klasse gelten. Nun ließe sich argumentieren, dass die Pädagog*innen die Tätigkeit von Silvan nur deshalb nicht regulieren, damit der Morgenkreis ohne Unterbrechung fortgeführt werden kann. In diesem Falle wäre die Duldung keine Anforderungsreduktion, sondern lediglich eine pragmatische Regulationsentscheidung (im Sinne einer Abwägung widerstreitender Interessen). Da jedoch verhältnismäßig viele Pädagog*innen im Morgenkreis anwesend sind, wäre durchaus eine Regulation Silvans bei gleichzeitigem Fortgang des Morgenkreises möglich. Aus diesem Grund lässt sich davon sprechen, dass die Pädagog*innen durch die Duldung die Anforderungen gegenüber Silvan praktisch reduzieren. Da es sich hier um die erste Unterrichtsstunde des Tages handelt, kann das Ausbleiben der Regulation zudem auch nicht darin begründet sein, dass Silvan zugeschrieben wird, den Anforderungen über die Dauer des Tages *nicht mehr* genügen zu können (vgl. Kap. 5.1). Obwohl also in diesem Auszug nicht expliziert wird, dass die Pädagog*innen Silvans abweichende Aktivitäten auf der Basis der Zuschreibung von *Nicht-Können* tolerieren, wird doch deutlich, dass ein geteiltes Wissen darüber besteht, dass Silvan unter reduzierten Anforderungen am Unterricht teilnimmt. Eine solche grundsätzliche Anforderungsreduktion für einen Schüler bei Aufrechterhaltung der eigentlichen Anforderungen des Morgenkreises erscheint aber nur dann sinnvoll, wenn ihm grundsätzlich zugeschrieben wird, dass er den Anforderungen nicht genügen kann.¹⁰⁵

Ähnlich wie bereits für die regenerativen Auszeiten aufgezeigt, lässt sich auch bei der Regulation mittels Anforderungsreduktion beobachten, dass Schüler*innen von sich aus zu Lehr-

¹⁰⁵ Zugleich sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass Silvan durchaus ein Schüler ist, der auch ruhig sitzen und zuhören kann. Seine soziale Positionierung als Schüler mit Down-Syndrom scheint hier jedoch insofern einen Unterschied zu machen, als für Silvan die unterrichtlichen Anforderungen deutlich weniger verbindlich bestehen, als für seine Mitschüler*innen. Ich werde hierauf noch ausführlich in Kapitel 6 eingehen.

personen gehen und in Absprache mit diesen die Reduktion von unterrichtlichen Anforderungen besprechen:

Andrea geht zum Ende der ersten Doppelstunde zu Frau Juhn und sagt etwas, das ich nicht verstehen kann. Frau Juhn fragt sie daraufhin: „Kannst du nicht mehr?“ Andrea antwortet: „Nein“. Frau Juhn: „Dann leg den Kopf auf den Tisch“. Andrea geht zu ihrem Platz, setzt sich hin und spielt dort zunächst etwas mit einem Radiergummi (wirft ihn leicht hoch etc.), redet dann mit ihrer Sitznachbarin, sieht kurz in ihr Aufgabenbuch und schaut sich dann wieder um. (Feldprotokoll 5–7, 15-03-13)

Obwohl in diesem Auszug unklar bleibt, was genau Andrea zu Beginn des Gesprächs sagt, wird mit der darauffolgenden Rückfrage von Frau Juhn („Kannst du nicht mehr?“) erneut deutlich, was die zentrale Unterscheidung für die weitere Regulationsentscheidung darstellt. Andrea bestätigt auf diese Rückfrage hin, nicht mehr zu können. Als daraus folgende Regulationspraktik („dann“) erlaubt ihr Frau Juhn, anstelle der Weiterarbeit an ihren Wochenplanaufgaben „den Kopf auf den Tisch“ zu legen. Erneut ist die Bedingung des *Nicht-Könnens* die Basis für die Differenzierung der Regulation, die hier in einer Reduktion von den unterrichtlichen Anforderungen innerhalb des Klassenraums mündet. Dass Andrea hier keine, in der Klasse durchaus übliche, regenerative Auszeit angeboten wird, lässt sich vor allem deshalb verstehen, weil etwa zehn Minuten nach dieser Szene die erste große Pause beginnt, in welcher sie ohnehin aus der Klasse geht. Andrea geht zu ihrem Platz an einem Gruppentisch zurück und beschäftigt sich während des parallel weiterlaufenden Unterrichts mit unterschiedlichen, außerfachlichen Aktivitäten. Interessant ist dabei, dass all jene Aktivitäten, die Andrea dann vollzieht, im Unterricht der jahrgangsübergreifenden Klasse auch bei anderen Schüler*innen beobachtbar sind, ohne dass sie zuvor auf der Basis der Zuschreibung von *Nicht-Können* von den Anforderungen befreit wurden. Denn auch andere Schüler*innen schauen sich zwischenzeitlich um, reden mit ihren Sitznachbar*innen oder spielen beispielsweise mit ihrem Radiergummi. Trotzdem besteht hier ein performativ in der Absprache hervorgebrachter Unterschied. Dieser bezieht sich nicht auf die Aktivitäten selbst, sondern auf die *Legitimität* der vorzeitigen Beendigung der Wochenplanarbeit. Frau Juhns Aussage, Andrea solle den Kopf auf den Tisch legen, impliziert, dass sie nicht weiter an ihren Arbeitsblättern schreiben kann und legitimiert insofern auch die Beendigung der Wochenplanarbeit. In dem kurzen Gespräch wird demnach die Reduktion eigentlicher Anforderungen auf der Basis der situativen Zuschreibung von *Nicht-Können* als *legitime Abweichung* hergestellt. Wie bei der Freistellung von Anforderungen durch regenerative Auszeiten ist auch bei der Anforderungsreduktion im Unterricht die Zuschreibung eines individuellen Defizits die Bedingung der Legitimation. Nur durch das zugeschriebene individuelle Defizit wird es den Schüler*innen ermöglicht, legitim die eigentlichen Anforderungen, hier die Wochenplanarbeit, nicht erfüllen zu müssen. Eine weitere Form der Reduktion von Anforderungen materialisiert sich in spezifischen Sitzplätzen, da Lehrpersonen über die Anordnung der Körper im Klassenraum Interaktion präventiv regulieren. Die Rekonstruktion der räumlichen Anordnung einzelner Sitzplätze und eines ethnographischen Interviews hierzu erlaubt, Sitzplätze als materialen Ausdruck der situativ überdauernden Zuschreibung von *Nicht-Können* zu rekonstruieren: In der Klasse 6a sitzen Schüler*innen meist zu viert an einem Gruppentisch (zwei nebeneinander, zwei gegenüber). Diese Sitzordnung wurde von den Lehrpersonen im Verlauf des letzten Schul-

jahrs leicht verändert.¹⁰⁶ Im Zuge dieser Veränderung wurde beispielsweise Severin alleine an einen Doppeltisch gesetzt, der vorne im Klassenzimmer, direkt vor der Wand und neben der Tafel steht. Severin blickt so grundsätzlich direkt auf die Wand vor ihm, während sich all seine Mitschüler*innen hinter ihm befinden. Auch um die Lehrpersonen sehen zu können muss Severin seitlich nach hinten schauen. In einem kurzen ethnographischen Interview mit Frau Behr, der Sonderpädagogin der Klasse, gibt sie folgende Erklärung zu diesem Sitzplatz für Severin:

Frau Behr erklärt mir, Severin säße erst seit diesem Schuljahr alleine. Er käme sonst nicht zur Ruhe. Er brauche zum Arbeiten einen „reizarmen Platz“. (Ethnographisches Interview 6a, 14-02-07)

Zunächst zeigt der Auszug, dass Severin im vorherigen Schuljahr an einem Gruppentisch saß. Sein neuer Sitzplatz („alleine“) begründet sich demnach durch den Kontrast zum vorherigen Sitzplatz. Er sitzt also alleine, weil er an einem Gruppentisch nicht „zur Ruhe“ kommt. Um im Unterricht arbeiten zu können, so die Argumentation, benötigt er einen Platz mit reduzierten Reizen („reizarmen Platz“). Die physische Distanz zu seinen Mitschüler*innen und die Ausrichtung seines Blicks bei jeglicher Schreibarbeit sollen scheinbar die Möglichkeit zur Interaktion erschweren und so die visuellen und akustischen Reize verringern; reduziert werden hierbei also Anforderungen hinsichtlich der Sozialdimension des Unterrichts. An einem Gruppentisch ruhig an Wochenplänen etc. arbeiten zu können, stellt demnach in dieser Klasse eine grundsätzlich bestehende Anforderung für die Schüler*innen dar. Bezüglich dieser Anforderung wird Severin zugeschrieben, nicht genügen zu können. Um also trotzdem arbeitsfähig zu sein, bedarf es – vor dem Hintergrund der eigentlich bestehenden Gruppentische und der damit einhergehenden eigentlichen Anforderungen – einer Reduktion der Anforderungen. Severins Sitzplatz begründet sich demnach durch die Zuschreibung von *Nicht-Können* („käme sonst nicht zur Ruhe“) und stellt als Form der Regulation eine Reduktion der Reize und der damit einhergehenden Anforderungen dar.

Der Prozess des Wegsetzens eines Schülers von den grundsätzlich weiter bestehenden Gruppentischen zeigt auch, dass die mit den Gruppentischen einhergehenden Anforderungen (sich auch in einer Umgebung voller Reize direkt vor und neben Mitschüler*innen den Anforderungen entsprechend zu verhalten) als ‚eigentliche‘ Anforderungen bestehen bleiben und erst die individuelle Zuschreibung, dass einzelne Schüler*innen diesen eigentlichen Anforderungen nicht genügen können, dazu führt, dass Anforderungen reduziert werden. Solche Sitzplätze, die aufgrund der Position im Raum, der Blickrichtung und des Sitzens ohne direkte Sitznachbar*innen auf eine Reduktion von Ablenkungsmöglichkeiten verweisen, finden sich auch in der Klasse 5–7 sowie in der Klasse 6b. Mehr oder weniger isolierte Einzelplätze lassen sich demnach vor dem Hintergrund der zumeist bestehenden Gruppentische als eine in allen¹⁰⁷ Klassen beobachtbare Praktik der Interaktionsregulation durch Anforderungsreduktion begreifen, die implizit zuschreibt, nicht genügend zu können, was zu können eigentlich gefordert ist.

Dabei konnte in Abgrenzung zu *dauerhaften* Sitzplätzen in allen Klassen beobachtet werden, dass Schüler*innen auch lediglich vorübergehend auseinandergesetzt wurden, weil sie beispielweise mit ihren Nachbar*innen geredet haben. Dass diese Schüler*innen aber nur

106 Vergleiche auch die sehr ähnlichen Beobachtungen der Veränderungen der Sitzordnungen in inklusiven Klassen bei Budde und Rißler (2017).

107 Erneut sei darauf hingewiesen, dass dies nicht für die Klasse 5 gilt. Vergleiche hierzu das folgende Kapitel 5.3.

vorübergehend (meist bis zum Ende der Unterrichtsstunde) auseinandergesetzt werden, impliziert, dass ihnen grundsätzlich zugeschrieben wird den Anforderungen zur Selbstregulation auch an einem Gruppentisch genügen zu können. Das zeigt sich zudem daran, dass sie nicht zwingend einen ‚isolierten‘ Platz einnehmen müssen, sondern auch an freie Plätze anderer Gruppentische gesetzt werden. Der implizite Sinn ist hierbei vornehmlich ein *Auseinandersetzen* der miteinander interagierenden Schüler*innen und weniger das *Isolieren* einer*s Schüler*in von möglichst vielen Reizen. Im Kontrast zu dieser alltäglich beobachtbaren Praxis des vorübergehenden Sitzplatzwechsels wird deshalb deutlich, dass die von den Lehrpersonen zugewiesenen festen Einzelplätze für bestimmte Schüler*innen ebenfalls die Zuschreibung eines dauerhaft bestehenden *Nicht-Könnens* implizieren.

Das vorliegende Kapitel hat nun verschiedene unterrichtliche Regulationspraktiken aufgezeigt, die auf der Basis der Differenzierung zwischen *Können* und *Nicht-Können* universell gültige Anforderungen innerhalb des Unterrichts für einzelne Schüler*innen reduzieren. Reduktionen im Unterricht zeigen sich dabei im Hinblick auf Anforderungen der Sachdimension, der Sozialdimension und der zeitlichen Dimension des Unterrichts (vgl. Meseth et al. 2011). Sie werden, ebenso wie in der unterrichtlichen Freistellung von Anforderungen beobachtet, auch präventiv verordnet und lassen sich ebenfalls als legitime negative Abweichung von eigentlich gültigen Anforderungen verstehen. In den Differenzierungen der Praktiken der Interaktionsregulation wird demnach nicht nur durch die *Aufhebung* von Anforderungen mittels Auszeiten vom Unterricht, sondern auch durch die *Reduktion* von Anforderungen im Unterricht eine Differenz von *Können* und *Nicht-Können* zwischen den Schüler*innen praktisch hergestellt.

5.3 Gleichsetzende Regulation

Vor dem Hintergrund der bis hier rekonstruierten differenzierenden Interaktionsregulationen in drei der vier beobachteten Schulklassen (Jahrgangsklassen 6a, 6b sowie der jahrgangübergreifenden Klasse 5–7) fungieren die folgenden Analysen aus dem Unterricht der beobachteten Jahrgangsklasse 5 als maximale Kontrastierung.¹⁰⁸ Während sanktionierende Formen der Regulationen durch die Lehrpersonen in allen Klassen beobachtet wurden, konnten Formen der Regulationen, die auf der Basis der individuellen Zuschreibung von *Nicht-Können* seitens der Lehrpersonen eine *legitime Abweichung* von gestellten Anforderungen ermöglichen, im Unterricht der inklusiven Klasse 5 *nicht* beobachtet werden. Dies legt den Schluss nahe, dass in diesen Praktiken der Interaktionsregulation *nicht* zwischen legitimer und illegitimer Abweichung unterschieden wird, sondern Abweichungen ausschließlich als *illegitime Abweichungen* gelten.

Für eine solche empirische Kontrastierung besteht dabei die Problematik, dass nicht beobachtbar ist, wenn etwas *nicht* vollzogen wird (vgl. Hirschauer 2014). Auch genügt es nicht,

108 Im Gegensatz zu den bisherigen Analysen, die als Rekonstruktionseinheit die unterrichtliche Ordnung der Interaktionsregulation *einer Klasse* betrachten, wird in dem vorliegenden Kapitel die unterrichtliche Ordnung der Interaktionsregulation *einer Lehrperson der Klasse 5* betrachtet. Die Eingrenzung der Analysen der Klasse 5 lediglich auf die Lehrperson Herr Schmitz begründet sich darin, dass für den Unterricht der anderen Lehrpersonen insgesamt nur wenige Beobachtungsprotokolle vorliegen. Darüber hinaus waren in der Klasse 5 nur selten zwei Lehrpersonen parallel im Unterricht, weshalb es unpassend erscheint, von einer unterrichtlichen Ordnung der Klasse zu sprechen. Vergleiche hierzu auch die Darstellungen über den Feldzugang zu dieser Schule bzw. Klasse in Kapitel 4.5.

lediglich darzustellen, dass in den unterrichtlichen Praktiken der Interaktionsregulation Schüler*innen beispielsweise durch sanktionierende Auszeiten reguliert werden, um empirisch zu belegen, dass *keine* regenerativen Formen von Auszeiten oder andere Formen der Herstellung legitimer Abweichung existieren. Allerdings ist es möglich, empirisch aufzuzeigen, dass im Unterricht der Klasse 5 von Herrn Schmitz eine unterrichtliche Ordnung der *Gleichbehandlung* von Schüler*innen hergestellt wird. Für diese Ordnung lässt sich dann argumentieren, dass sie die zuvor rekonstruierte Differenzierung von Praktiken der Interaktionsregulation in *legitime* und *illegitime* Formen der Abweichung ausschließt bzw. zumindest sehr unwahrscheinlich macht. Ich werde dies sowohl über ethnographische Interviews, als auch über ein unterrichtliches Beobachtungsprotokoll aufzeigen. Zunächst folgt ein ethnographisches Interview mit Herrn Schmitz, der sonderpädagogischen Lehrperson der Schule:

Herr Schmitz erzählt mir, dass er an der Schule als Fachlehrer arbeitet, aber zugleich findet, dies trage viel mehr zur Inklusion eines „GL-Schülers“ bei, als wenn er sich direkt neben diesen setzen würde, „wie sich das die Bezirksregierung vorstellt“. Dann würde er ja die Person in eine absolute Sonderrolle stellen (...) Darüber hinaus erzählt mir Herr Schmitz, auch die Eltern wüssten nicht, dass er Sonderpädagoge sei. Sie würden ihn als Mathe- oder Politiklehrer sehen. Die Mutter von Sandro wisse aber, dass er Sonderpädagoge sei. (Ethnographisches Interview 5, 14-05-13)

Herr Schmitz ist als Sonderpädagoge der Schule zugeteilt. Er erfüllt sein Lehrdeputat als Fachlehrer für Politik und Mathematik.¹⁰⁹ Diese Konstellation bezeichnet er als einen angemesseneren Beitrag zur Inklusion eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf („GL-Schüler“). Hingegen sei die Umsetzung schulischer Inklusion im Sinne der Bezirksregierung¹¹⁰, wonach er als Sonderpädagoge neben einem*einer solchen Schüler*in zu sitzen habe, unangebracht. Er lehnt diese Vorstellung ab, weil sie jene*n Schüler*in eine „absolute Sonderrolle“ zuweisen würde. Auch gegenüber den Eltern wird Transparenz über die Zuteilung von Herrn Schmitz als Sonderpädagoge zur Schule vermieden. Allerdings ist es nicht für alle Beteiligten irrelevant, dass Herr Schmitz Sonderpädagoge und nicht Regelschullehrer ist. Das zeigt sich daran, dass die Mutter von Sandro, dem einzigen Schüler der Klasse mit einem formal bestehenden sonderpädagogischen Förderbedarf, über diesen Unterschied informiert ist. Dieser Wissensunterschied zwischen den Eltern erscheint dann verständlich, wenn Herr Schmitz sich zwar grundsätzlich als Fachlehrer der Klasse versteht, zugleich als Sonderpädagoge aber auch zuständig für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Eltern ist. Um diese Zuständigkeit auch praktisch erfüllen zu können, ist Transparenz zumindest für jenen Schüler und dessen Eltern unumgänglich.

Als Kriterium für die Angemessenheit einer inklusiven pädagogischen Praxis gilt für Herrn Schmitz demnach, inwiefern es gelingt, eine „Sonderrolle“ von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu vermeiden. In dieser Perspektive scheint es deshalb angemessen, dass Herr Schmitz als Fachlehrer arbeitet, grundsätzlich den Eltern gegenüber nicht als Sonderpädagoge zu erkennen ist und im Unterricht nicht neben Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sitzt. Diese Logik zeigt sich auch in einer Beschreibung der Gestaltung der unterrichtlichen Praxis von Herrn Schmitz in folgendem ethnographischen Interview:

109 Herr Schmitz ist als ausgebildeter Sonderpädagoge für die sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Lernen neben dem Gymnasium noch weiteren Schulen zugeordnet.

110 Dabei sei erwähnt, dass eine solche konkrete Vorgabe über die Umsetzung schulischer Inklusion durch die für diese Schule zuständige Bezirksregierung meines Wissens *nicht* existiert.

Nach dem Unterricht erzählt Herr Schmitz mir, dass er alle Schüler*innen gleichbehandle. Deshalb hätte Sandro heute für sein Benehmen auch einen Klassenbucheintrag bekommen, wie alle anderen das auch bekommen würden; einzig mit dem Unterschied, dass dieser bei Sandro keine Auswirkungen hätte. Er ergänzt noch, dass dies auch so sein müsse, da kein*e Schüler*in in der Klasse von Förderbedarfen anderer Schüler*innen wisse und es deshalb nötig sei, alle gleich zu behandeln, damit nicht aufgrund einer Ungleichbehandlung ein Förderbedarf offensichtlich werden würde. (Ethnographisches Interview 5, 14-01-21)

Die Erklärung, alle Schüler*innen gleich behandeln zu wollen, belegt („deshalb“) Herr Schmitz damit, dass Sandro „auch“ in Form eines Klassenbucheintrags sanktioniert wurde. Dass die Gleichbehandlung aller Schüler*innen „auch“ Sandro miteinschließt, legt bereits nahe, dass hier Schüler*innen gleichbehandelt werden, die er selbst als unterschiedlich einstuft. Entsprechend erhält Sandro zwar ebenfalls einen Eintrag ins Klassenbuch, für ihn hat diese Sanktion aber „keine Auswirkungen“. ¹¹¹ Verstehen lässt sich dies insofern, als die Eintragung ins Klassenbuch im Unterricht und damit *klassenöffentlich* geschieht, während mögliche Auswirkungen, wie beispielsweise ein Brief oder Gespräch mit den Personensorgeberechtigten, ohne direkte Kenntnis der Mitschüler*innen geschehen können. Die von Herrn Schmitz konstatierte Gleichbehandlung aller Schüler*innen bezieht sich demnach auf die *klassenöffentliche* unterrichtliche Gleichbehandlung, nicht auf jegliche Formen des Umgangs mit den Schüler*innen. Dies verdeutlicht auch die weitere Argumentation von Herrn Schmitz. Er erklärt, Schüler*innen ‚müssten‘ gleichbehandelt werden, weil in der Klasse kein Wissen über sonderpädagogische Förderbedarfe der Mitschüler*innen bestehe und auch nicht, aufgrund differenzierender Praktiken, implizit hergestellt werden solle. Um eine „Sonderrolle“ zu vermeiden, sind demnach differenzierende Praktiken im klassenöffentlichen Unterricht zu vermeiden. Der Erläuterung von Herrn Schmitz folgend hat die Aufrechterhaltung bzw. Herstellung von Gleichheit durch Gleichbehandlung zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine so hohe Relevanz, dass für ihn sogar ein Eintrag ins Klassenbuch, dessen Auswirkung zugleich wieder aufgehoben wird, als logische Form der unterrichtlichen Regulationspraxis gilt.

Trotz der zugeschriebenen Differenz zwischen Sandro und seinen Mitschüler*innen, die insofern als eine pädagogisch relevante Differenz verstanden wird, als ein Klassenbucheintrag bei Sandro im Gegensatz zu seinen Mitschüler*innen keine Auswirkungen haben soll, gilt für Herrn Schmitz die klassenöffentliche Differenzierung als unangemessen. In den unterrichtlichen Praktiken ‚macht‘ Herr Schmitz demnach die unterschiedlichen Schüler*innen gleich, um so Gleichheit, trotz Zuschreibung pädagogisch relevanter Differenz, praktisch herzustellen. Ich bezeichne diese unterrichtliche Praxis der Interaktionsregulation von Herrn Schmitz deshalb als *gleichsetzend*.

An dieser Stelle zeigt sich ein deutlicher Kontrast zu den Rekonstruktionen der vorherigen Kapitel. In den Interaktionsregulationen der anderen Klassen differenzieren Lehrpersonen ihre Regulationen von Schüler*innen aufgrund der Zuschreibung von *Können* und *Nicht-Können*. Lehrpersonen konstruieren demnach einen Unterschied zwischen Schüler*innen,

¹¹¹ Was an dieser Stelle „keine Auswirkungen“ bedeutet, bleibt ungeklärt, da mir die Regelungen zum Umgang mit Eintragungen ins Klassenbuch nicht bekannt sind. Es kann also nicht gesagt werden, ob eine bestimmte Anzahl an Klassenbucheinträgen beispielsweise automatisch Elterngespräche o. Ä. nach sich ziehen. Allerdings sei angemerkt, dass ein Klassenbucheintrag ein schulrechtlich relevantes Instrument darstellt, das über den Unterricht hinaus auch von anderen Lehrpersonen eingesehen werden kann und insofern weitreichendere Konsequenzen impliziert, die nicht ausschließlich durch Herrn Schmitz entschieden werden.

der in den Regulationspraktiken als pädagogische Differenzierung klassenöffentlich sichtbar wird. Diese Option der Differenzierung wählt Herr Schmitz aufgrund der zu vermeidenden „Sonderrolle“ und der konstatierten Relevanz öffentlicher Gleichbehandlung nicht. Insofern ist für die Praxis der Interaktionsregulation von Herrn Schmitz die Herstellung und Aufrechterhaltung von Gleichheit zwischen den Schüler*innen *entscheidender*, als eine mögliche unterrichtliche Anerkennung von Differenz, die sich in der öffentlichen pädagogischen Differenzierung ausdrücken könnte. Ebendies entspricht auch den Beobachtungen des Unterrichts, dass in den unterrichtlichen Praktiken der Interaktionsregulation keine Differenzierung entlang der Zuschreibung von *Können* und *Nicht-Können* bzw. keine Form der Herstellung einer *legitimen Abweichung* beobachtet werden konnte.

Über die Hinzunahme einer Unterrichtsbeobachtung lässt sich nun zusätzlich zeigen, dass Herr Schmitz Formen der klassenöffentlichen pädagogischen Differenzierung auch deshalb ablehnt, weil die Schüler*innen im Unterricht *selbstverständlich* den Anforderungen genügen können müssen. Nicht nur die Vermeidung einer „Sonderrolle“, sondern auch die für alle unumgänglich gleich geltenden unterrichtlichen Anforderungen lassen demnach *keine* pädagogische Differenzierung im Hinblick auf die Konstruktion einer legitimen Form der Abweichung von Anforderungen zu. Es handelt sich um einen Beobachtungsauszug des Mathematikunterrichts, in welchem die Schüler*innen Multiplikation und Division bearbeiten. Einige Minuten vor dem folgenden ethnographischen Beobachtungsauszug haben sie eine Multiplikationsaufgabe erhalten.

Nun unterbricht Herr Schmitz die Schüler*innen bei ihrer Berechnung und fragt nach der Lösung. Susanne ruft in die Klasse, dass sie noch nicht fertig sei. Herr Schmitz entgegnet ihr: „Solltest du aber, du bist auf dem Gymnasium“. Dann schreibt er die korrekte Berechnung an die Tafel. Es folgen weitere Matheaufgaben (...). Als dann eine andere Schülerin gebeten wird, die Dreierreihe aufzusagen, Teile davon aber nicht genau nennen kann, reagiert Herr Schmitz mit: „Wer jetzt die Dreierreihe noch übt, der holt Sachen nach, die er in der dritten Klasse können müsste. Es gibt keinen Grund, warum man das nicht können kann“. Bei der nächsten Aufgabe sollen die Schüler*innen 33845 durch 35 dividieren. Als dies ein Schüler nicht schafft, sagt Herr Schmitz: „Nochmal, du bist auf dem Gymnasium, das ist Pille Palle“. Als Karsten dann gebeten wird, die 35er Reihe aufzusagen, sagt er „35, 76“. Herr Schmitz reagiert sofort mit einem lauten „falsch“ und nimmt einen anderen Schüler dran. Als dieser dann „70“ sagt, erklärt Karsten, dass seine 0 wie eine 6 ausgesehen habe und er sich nur verlesen hat. Darauf reagiert Herr Schmitz mit: „Das ist aber uninteressant, dann musst du besser schreiben. Du kannst den Laden nicht ständig mit deinen Problemen aufhalten“. (Feldprotokoll Klasse 5, 14-02-18)

Der Beobachtungsauszug gibt einen Eindruck von der unterrichtlichen Ordnung der Klasse 5, in welcher Herr Schmitz Schüler*innen eine Reihe von Aufgaben stellt und deren Lösungen entweder sofort oder nach kurzer Bearbeitungszeit abfragt. Als nun Susanne in die Klasse ruft, dass ihr die Zeit zur Fertigstellung einer Kalkulation nicht genügt habe, entgegnet Herr Schmitz ihr „Solltest du aber, du bist auf dem Gymnasium“. Damit lehnt er eine möglicherweise indirekte Anfrage nach mehr Zeit ab und verweist stattdessen auf ein feststehendes Zeitfenster, das er mit der Schulform begründet. Mit dieser auf der Schulform gründenden Erklärung adressiert er zugleich alle Schüler*innen der Klasse, da sie sich alle in einer Klasse auf dem Gymnasium befinden. Zu argumentieren, dass die Schulform Gymnasium für alle Schüler*innen eine bestimmte Arbeitsgeschwindigkeit begründet, deutet implizit bereits an, dass für Herrn Schmitz diese Schulform keine Differenzierung der Anforderungen zulässt. Diesen Zusammenhang zwischen der Schulform Gymnasium und damit einhergehenden

bestehenden Anforderungen an die Schüler*innen wiederholt er im weiteren Verlauf noch einmal („du bist auf dem Gymnasium, das ist Pille Palle“). So orientiert sich sein Unterricht an *universalistischen*, durch die Schulform Gymnasium begründeten Anforderungen, denen alle Schüler*innen zu genügen haben, sofern sie Teil dieser Schulform sein wollen.

Als dann ein Schüler die Dreierreihe nicht adäquat aufsagt, erklärt Herr Schmitz, es gäbe „keinen Grund, warum man das nicht können kann“, weil es sich hierbei um Inhalte der dritten Klasse handele. Damit drückt er aus, dass kein Argument existiere, welches die Abweichung von der durch ihn gestellten Anforderung zu legitimieren in der Lage wäre. Obwohl sich diese Aussage auf fachliche Anforderungen bezieht, wird hier eine Regel expliziert, die für die gesamte unterrichtliche Ordnung, also auch für Praktiken der Interaktionsregulation gilt: Abweichung von Anforderungen ist (zumindest klassenöffentlich) nicht legitimierbar („es gibt keinen Grund“), sie stellt immer eine illegitime Abweichung dar.

In der dann folgenden Interaktion mit Karsten begründet Herr Schmitz, *warum* eine individuelle Abweichung nicht legitimiert werden kann. Kurz nach Nennung der falschen Zahl (76 statt 70) fügt Karsten einen Grund für seinen Fehler an: Er erklärt, sich „nur“ verlesen zu haben und impliziert damit, dass nicht seine fachliche Leistung, wie von Herrn Schmitz kommentiert, „falsch“ sei, sondern nur ein Flüchtigkeitsfehler vorliege. Diese Erklärung von Karsten bewertet Herr Schmitz als „uninteressant“ und fügt an, dass Karsten dann besser schreiben müsse. Erneut wird deutlich, dass kein Argument existiert, welches in der Lage wäre die Abweichung von Anforderungen zu legitimieren; auch keines, das außerhalb der fachlichen Leistung liegt. Die darauffolgende Erklärung von Herr Schmitz bietet nun eine für die gesamte unterrichtliche Ordnung symptomatische Erklärung: Es ist schlicht nicht legitim („kannst ... nicht“), dass die Probleme eines Einzelnen wiederholt den Ablauf stören („den Laden ständig ... aufhalten“). Ein störungsfreier Unterrichtsverlauf ist demnach wichtiger als die (ständigen)¹¹² Probleme Einzelner. Die Praxis der Interaktionsregulation von Herr Schmitz orientiert sich so an einem Unterrichtsverlauf im ‚Gleichschritt‘, der einheitliche Anforderungen an alle Schüler*innen stellt und für dessen Abweichung keine Legitimation existiert, weil jede Abweichung, „uninteressant“, wie sie begründet ist, den für Herrn Schmitz wichtigeren, störungsfreien Unterrichtsverlauf aufhält. Vor dem Hintergrund dieser selbstverständlich bestehenden, universalistisch durch die Schulform Gymnasium begründeten Anforderungen im Unterricht der Klasse 5 werden Abweichungen schlicht *gleichgesetzt* als *illegitime Abweichung*. Die in den anderen Klassen rekonstruierte Unterscheidung von legitimer und illegitimer Abweichung ist für Herrn Schmitz deshalb nicht existent. Stattdessen unterscheidet er in seinen öffentlichen Regulationen lediglich, ob Tätigkeiten den Anforderungen entsprechen oder von den Anforderungen abweichen.

Zugleich, dies haben die vorangegangenen ethnographischen Interviewauszüge gezeigt, macht Herr Schmitz in der unterrichtlichen Regulationspraxis keinen Unterschied dazwischen, *wer* die jeweilig abweichenden Tätigkeiten vollzieht. Denn eine solche Differenzierung von unterschiedlichen Schüler*innen könnte die für Inklusion als unangemessen angesehene Folge haben, Schüler*innen eine „Sonderrolle“ zuzuweisen. Lediglich im Hintergrund differenziert Herr Schmitz zwischen den Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

112 Auch wenn Herr Schmitz hier formuliert, dass erst das *ständige* Aufhalten von Karsten ein Problem darstellt, wird schon zuvor in einer Interaktion bezüglich der Bearbeitungsgeschwindigkeit deutlich, dass auch einmalige Verzögerungen nicht akzeptiert werden. So hatte Herr Schmitz auf die indirekte Anfrage nach mehr Zeit für eine Berechnung schlicht geantwortet, „solltest du aber, du bist auf dem Gymnasium“.

und Sandro, dem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, indem für ihn beispielsweise ein Klassenbucheintrag keine weiteren Auswirkungen hat.

Da die in den Kapiteln 5.1 und 5.2 herausgearbeitete Differenzierung der Regulationspraktiken im Unterricht von Herrn Schmitz demnach nicht praktisch vollzogen wird, lässt sich auch nicht konstatieren, dass jene Differenz von *Können* und *Nicht-Können* in diesen Praktiken zwischen den Schüler*innen hergestellt wird, weil Schüler*innen klassenöffentlich entlang ihrer Aktivitäten gleichsetzend reguliert werden.

5.4 Analyse der rekonstruierten Regulationen

Mit der unterrichtlichen Freistellung von Anforderungen durch Auszeitpraktiken (Kap. 5.1) und den Praktiken der Anforderungsreduktion im Unterricht (Kap. 5.2) sind Interaktionsregulationen rekonstruiert worden, die *Können* und *Nicht-Können* von Schüler*innen unterscheiden. Wenn ich im Folgenden von *differenzierender Interaktionsregulation* spreche, beziehe ich mich auf diese binär unterscheidenden Praktiken, die in beiden Schulklassen 6a und 6b der Sekundarschule und in der Schulklasse 5–7 der Gesamtschule beobachtet werden konnten. Die Regulationspraxis der Klasse 5 des Gymnasiums bezeichne ich hingegen als *gleichsetzende Interaktionsregulation*, weil eine klassenöffentliche Differenzierung zugunsten der Herstellung von Gleichheit abgelehnt wurde (Kap. 5.3). Im Folgenden werde ich die rekonstruierten Interaktionsregulationen genauer analysieren um darzustellen, welche Differenz hierdurch hergestellt wird, welche implizite Logik dieser Praxis zugrunde liegt und welche Funktion die Differenzierung übernimmt. Dabei betrachte ich vorrangig jene differenzierende Praxis und ziehe die gleichsetzende Regulationspraxis kontrastiv vergleichend hinzu.¹¹³ In und durch Regulationspraktiken werden jeweils Anforderungen an die Selbstregulation der Schüler*innen der Klasse gestellt.¹¹⁴ Zugleich bringen diese Anforderungen an die Selbstregulation der Schüler*innen Abweichung mit hervor (vgl. Kap. 5.1, S. 96) Was aber genau in der unterrichtlichen Praxis als Abweichung gilt und was als Anforderung an die Selbstregulation der Schüler*innen gestellt wird, wird in den jeweiligen Regulationspraktiken meist nicht expliziert und zeigt sich nur als implizites Wissen der Akteur*innen. Dies wird in den bisherigen Rekonstruktionen an den diffusen Formulierungen wie beispielsweise „nicht schaffen“, „kann nicht mehr“ oder „wenn es nicht geht“ deutlich (vgl. Kap. 5.1 und 5.2). Für die Verständigung der Akteur*innen im Feld scheinen diese unbestimmten Formulierungen zu genügen, da eine detaillierende Klärung von ihnen weder formuliert noch erfragt wird. In einem der bereits dargestellten Beobachtungsauszüge wurde jedoch deutlich, dass zwischen den Lehrpersonen die situationsspezifische Ausdeutung von *Nicht-Können* variiert. So sprach

113 Dies begründet sich vor allem darin, dass die vorliegende Studie ihren Fokus auf die Herstellung von Differenz *in unterrichtlichen Praktiken* richtet. Zwar wird davon ausgegangen, dass auch durch die unterrichtliche Gleichsetzung unterschiedlicher Schüler*innen Differenz (re-)produziert wird, diese Form der Differenzreproduktion durch formale Gleichbehandlung ist jedoch gerade im Anschluss an die PISA-Studien bereits kritisch diskutiert worden (vgl. Emmerich und Hormel 2013b). Sie ist zugleich eine Differenzherstellung, die nur bedingt als *unterrichtliche Praxis* der Interaktionsregulation bezeichnet werden kann. Vergleiche hierzu das vorangegangene Kapitel 5.3.

114 Einzig wenn Lehrpersonen keine bestimmte ‚ordentliche‘ unterrichtliche Ordnung herstellen würden, würden sie auch keine Anforderungen an die Aktivitäten der Schüler*innen stellen. In diesem Falle könnte zwar trotzdem von einer bestimmten sozialen Ordnung gesprochen werden, die Etablierung dieser Ordnung läge allerdings nicht mehr vorrangig im Verantwortungsbereich der Lehrpersonen und könnte deshalb auch nicht als Klassenführung oder Praxis der Interaktionsregulation betrachtet werden.

eine Lehrperson von „nicht mehr konzentrieren können“, eine andere Lehrperson in der gleichen Situation aber von „den Mund nicht halten kann“. Diese unterschiedlichen Formulierungen galten in der betrachteten Szene dabei jeweils als Ausdruck von *Nicht-Können* und damit als Bedingung für die Freistellung von den unterrichtlichen Anforderungen (vgl. S. 102 in Kap. 5.1). Insofern besteht auch unter den Lehrpersonen *keine* Eindeutigkeit, auf welche konkreten Anforderungen rekuriert wird, wenn *Nicht-Können* zugeschrieben wird. Damit wird zugleich deutlich, dass für den Vollzug der Praktiken Eindeutigkeit über die je konkreten Anforderungen und über das was als *Nicht-Können* gilt, nicht nur nicht besteht, sondern auch *nicht notwendig* ist.¹¹⁵ Diese Uneindeutigkeit bietet den Lehrpersonen einen gewissen Spielraum hinsichtlich der Zuschreibung von *Können* und *Nicht-Können*. Zugleich macht es gerade diese Unbestimmtheit aber auch nahezu unmöglich, dass die differenzierende Zuschreibung den Lehrpersonen selbst überhaupt jemals als unzutreffend erscheinen könnte. Denn eine Zuschreibung kann nur dann als zutreffend oder unzutreffend erscheinen, wenn klar ist, was genau sie zuschreibt. Darüber hinaus können die Lehrpersonen kaum feststellen, ob jemand bestimmten Anforderungen doch hätte genügen können, wenn auf die Zuschreibung des *Nicht-Könnens* zugleich die Befreiung oder Reduktion von Anforderungen folgt.¹¹⁶ Aus diesen Gründen lässt sich die Zuschreibung von *Nicht-Können* als sich selbst erfüllende Prophezeiung verstehen, die performativ mithervorbringt, was sie zuschreibt und nicht lediglich feststellt.

Trotz der Unbestimmtheit der Zuschreibung in der Praxis, kann rekonstruiert werden, dass die in den Regulationen hervorgebrachte Differenz von *Können* und *Nicht-Können* grundsätzlich auf all jene Anforderungen rekuriert, die das situative, unterrichtliche Setting¹¹⁷ an die Aktivitäten der Schüler*innen stellt: ruhig sein, still sitzen oder zuhören sind solche Verhaltensanforderungen. Sie können zusammenfassend als Anforderung bezeichnet werden, sich im Sinne des jeweiligen unterrichtlichen Arrangements selbst zu regulieren. Als *Selbstregulation* bezeichne ich deshalb die Anforderung an die Schüler*innen Tätigkeiten bzw. Aktivitäten¹¹⁸ hervorzubringen oder zu unterbinden, die für die jeweilige unterrichtliche Praxis mindestens akzeptabel erscheinen. Ich spreche von *akzeptablen* anstelle von angemessenen Aktivitäten, weil nicht jede Aktivität, die als unangemessen bewertet werden könnte, auch reguliert wird (vgl. Kiel 2009: 348). Beispielsweise lässt sich beobachten, dass ein Schüler während der gesamten Dauer eines Klassengesprächs alle Einzelteile seines Stiftes ausein-

115 Das praktische, implizite Wissen der Akteur*innen übernimmt zwar die Funktion Aktivitäten der Akteur*innen miteinander zu einer Praktik zu verknüpfen, Eindeutigkeit ist hierfür jedoch nicht nötig (vgl. Schatzki 2002: 78). Obschon also allen Beteiligten klar ist, was bei der Zuschreibung von *Nicht-Können* geschieht, folgt daraus nicht, dass alle Beteiligten wissen, worauf genau sich *Nicht-Können* bezieht bzw. wann genau es vorliegt.

116 In jenem aufgezeigten ethnographischen Interview mit Frau Behr schilderte sie in genau diesem Sinne: „Ich handel ganz viel aus meinem Gefühl heraus, was ich gerade so merke, was möglich ist, das erwarte ich von denen“ und kurz darauf: „da bin ich immer gut mit gefahren mit meinem Einfühlungsvermögen“ (Ethnographisches Interview 6a, 14-03-06). Ihre Zuschreibung von *Nicht-Können* basiert auf einem Gefühl oder auf Einfühlungsvermögen, dem sie zuschreibt, dass es sie „immer gut“ geleitet hat bzw. leitet. Hier stellt sich beispielsweise die Frage, wie denn ihr Einfühlungsvermögen widerlegt werden könnte, wenn sie aufgrund der Zuschreibung von *Nicht-Können* Schüler*innen in eine Auszeit schickt.

117 In einer ökologischen Perspektive auf Klassenführung spricht Doyle nicht von Settings, sondern von Kontexten, für die das Verständnis einer angemessenen Ordnung variiert: „Order in classrooms is context specific“ (Doyle 2006: 117).

118 Ich verwende die Begriffe „Aktivität“ und „Tätigkeit“ synonym und bezeichne hiermit übergeordnet „doings and sayings“ im Sinne von Schatzki (1996: 89). Der Begriff der Selbstregulation lehnt sich an die Bezeichnung von Evertson und Weinstein (2006: 5) an, die von „self-regulation“ sprechen.

anderschraubt und diese Aktivitäten *nicht* reguliert werden (Feldprotokoll 6b, 14-04-28). Auch wenn Tätigkeiten von Schüler*innen für ein unterrichtliches Setting unangemessen erscheinen, werden sie nicht zwangsläufig reguliert und damit als, zumindest in der Praxis, *akzeptable* Tätigkeit hervorgebracht. Hingegen sind Tätigkeiten, wie beispielsweise das laute Lachen eines Schülers während des Klassenrats, insofern inakzeptabel, als sie die jeweilige unterrichtliche Praktik selbst gefährden. In diesem Sinne ‚müssen‘ sie reguliert werden, um die Ordnung bzw. die je konkrete unterrichtliche Praxis (beispielsweise Klassengespräch) aufrecht zu erhalten (vgl. Doyle 2006: 110; Helmke 2007: 47). Lehrpersonen haben demnach einen Spielraum bei der Zuschreibung von Tätigkeiten als noch akzeptabel, sofern diese Tätigkeiten nicht das aktuelle unterrichtliche Setting gefährden.¹¹⁹ Bereits in diesem Spielraum zeigen sich Differenzierungen der Lehrpersonen, welche die Zuschreibung von *Nicht-Können* implizieren, weil bereits hier schon unterschieden wird, welche Tätigkeiten *für wen* in welchem unterrichtlichen Setting noch akzeptabel sind. Dementsprechend wird eben nicht bei allen Schüler*innen geduldet, dass sie während des Klassengesprächs ihren Stift in Einzelteile zerlegen und wieder zusammenbauen.

Da sowohl die konkreten Anforderungen zur Selbstregulation als auch die Grenzen des ‚noch Akzeptablen‘ meist implizit bleiben, besteht für Schüler*innen auch die Anforderung, zu entschlüsseln, was gerade gefordert wird. Die Differenzkonstruktion von *Können* und *Nicht-Können* rekurriert demnach sowohl auf die Anforderungen zur akzeptablen Selbstregulation als auch auf die Anforderung sich bezüglich dieser Anforderungen als „gewiefter Hermeneut [zu] erweisen“ (Combe und Helsper 1994: 20; vgl. empirisch hierzu S. 88). Für den Kontext *classroom management* spricht Doyle deshalb von „misbehavior as a student skill“ und legt anhand von Unterrichtsbeobachtungen dar, dass beispielsweise das „timing of misbehavior“ einen zentralen Unterschied macht: „High-ability students were likely to engage in off-task behavior at the end of segments or during transitions whereas low-ability students engaged in off-task behavior during the middle of segments“ (Doyle 2006: 113).

In den differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation werden den Schüler*innen nun aber nicht lediglich *Tätigkeiten* als störende Tätigkeiten zugeschrieben, sondern *Fähigkeiten*. Formuliert wird beispielsweise in den Praktiken „Ich merke, du kannst nicht mehr“ und nicht „Ich merke, du tust nicht mehr“. Den unterrichtlichen Beobachtungen der Lehrpersonen ist aber lediglich zugänglich, was ein*e Schüler*in tut. Die in der Praxis zur Ausführung kommende Differenzierung in *Können* und *Nicht-Können* fügt diesem Tun also eine zusätzliche Komponente hinzu: Die Einschätzung einer den Aktivitäten zugrundeliegenden und diese *bedingende Fähigkeit*.¹²⁰ In den situativen Regulationspraktiken wird demnach die *genügende oder ungenügende Fähigkeit* zugeschrieben und hergestellt, die eigenen Aktivitäten über die Dauer der Schulzeit so regulieren zu können, wie es in der unterrichtlichen Ordnung als akzeptabel gilt.

Vor dem Hintergrund der Untersuchungen zu Leistung als „zentrale schulische ‚Währung‘ (...), in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann“ (Rabenstein

119 Vergleiche hierzu auch die bestehenden Stufen- bzw. Zonenmodelle der Regulation (Helmke 2007: 46f.; Ophardt und Thiel 2013: 95ff.; Borich 2011).

120 In diesem Moment, in dem Lehrpersonen von Tätigkeiten auf Fähigkeiten schließen, wird jene vermeintlich situative Zuschreibung, dass jemand jetzt nicht *mehr* kann, zu einer übersituativen Differenzkonstruktion, weil Fähigkeiten im Gegensatz zu Tätigkeiten situativ überdauern: Wenn ein*e Schüler*in etwas nicht bzw. nicht angemessen tut, sagt dies nichts darüber aus, ob er*sie es in einer anderen Situation tut. Wenn aber zugeschrieben wird, dass ein*e Schüler*in etwas nicht kann, dann lässt sich auch davon ausgehen, dass sie*er es in der nächsten Situation auch nicht können wird.

et al. 2013: 675) lässt sich diese *Fähigkeitszuschreibung* als Herstellung einer bestimmten *Leistungsfähigkeit* verstehen. Auch wenn Regulationspraktiken nicht unmittelbar auf *fachliche* Leistungsanforderungen rekurrieren, kann von der Konstruktion einer Leistungsfähigkeit gesprochen werden, weil jene Fähigkeiten bzw. Anforderungen, auf die sich Regulationen beziehen, die Grundlage für fachliche Leistungserbringung sind: Schüler*innen müssen beispielsweise für eine bestimmte Dauer ruhig sitzen und schweigen können, um an einem Klassengespräch, in dem fachliche Leistung aufgeführt und zugeschrieben wird, teilnehmen zu können.¹²¹ Insofern wird in Relation zu den unterrichtlichen Anforderungen zur Selbstregulation eine *Leistungsfähigkeit* hervorgebracht, die sich zwar von einer *fachlich-kognitiven Leistungsfähigkeit* abgrenzen lässt, trotzdem aber in einem relevanten Zusammenhang mit der schulischen Askription von Leistung und Leistungsfähigkeit steht.¹²²

Die Differenzierungen der Interaktionsregulation stellen aber nicht lediglich unterschiedliche *Leistungsfähigkeit* her, sondern implizieren auch die Zuschreibung einer weiteren Un-/Fähigkeitskonstruktion: Dies zeigt sich besonders am Kontrast von Trainingsraum, als sanktionierender Auszeit, zu regenerativen Auszeiten: In der sanktionierenden Regulation mittels Trainingsraum wird davon ausgegangen, dass Schüler*innen sich „für oder gegen störendes Verhalten entscheiden können“ (Budde 2013b: 151; vgl. detailliert hierzu Kap. 5.1) und deshalb für ihre Entscheidung *verantwortlich* sind. Vor dem Hintergrund bestehender unterrichtlicher Anforderungen ist die Entscheidung für eine störende Tätigkeit allerdings illegitim und deshalb auch durch den Verweis in den Trainingsraum sanktionswürdig. Daraus folgt, dass in und durch die Regulation mittels Trainingsraum nicht lediglich *Verantwortung*, sondern auch *Schuld* zugeschrieben wird. Schüler*innen wird also eine *Verantwortungs- und Schuldfähigkeit* zugeschrieben, die sie zugleich als souveränes bzw. *autonom handlungsfähiges Subjekt* entwirft. Im Kontrast dazu wird in regenerativen Auszeiten (oder anderen Formen der Herstellung legitimer Abweichung durch Praktiken der Interaktionsregulation) Schüler*innen *abgeschrieben*, sich selbst entsprechend der Anforderungen regulieren zu können. Dieser Logik zufolge haben sich Schüler*innen nicht für eine Störung entschieden, da ihnen diese *Fähigkeit zur Entscheidung* für oder gegen eine störende Tätigkeit abgesprochen wird. Sie haben deshalb ihre Aktivitäten weder zu verantworten noch zu verschulden.¹²³ Im Kontrast wird demnach

121 Vergleiche hierzu das Verständnis von Klassenführung als „Stützfunktion“ u. a. für „fachliche Instruktion“ (Ophardt und Thiel 2007: 135).

122 Diese Herstellung von Leistungsfähigkeit, die nicht zugleich eine fachlich-kognitive Leistungsfähigkeit ist, findet dabei auch dann statt, wenn als Regulationspraktik im Unterricht fachliche Anforderungen vorübergehend aufgehoben werden (beispielsweise Mandala malen anstelle der Wochenplanarbeit). Denn selbst die Praxis, einzelne Schüler*innen durch die vorübergehende Aufhebung fachlicher Anforderungen zu regulieren, bezieht sich auf die zugeschriebene ungenügende Fähigkeit des*r Schüler*in, sich angemessenen selbst regulieren zu können: Weil diese außerfachliche Fähigkeit zur Selbstregulation als ungenügend zugeschrieben wird, werden die fachlichen Anforderungen temporär aufgehoben und damit auch die Anforderungen zur Selbstregulation reduziert (vgl. hierzu auch die empirischen Erkenntnisse zur Klassenführung, die dieser Praxis entsprechend nahelegen, dass mit zunehmendem kognitiven Anforderungsniveau auch die Häufigkeit von Störungen steigt; vgl. auch Doyle 2006: 111, Doyle und Carter 1984). Andernfalls müssten die fachlich kognitiven Anforderungen angepasst, anstatt nur vorübergehend angesetzt, werden.

123 Vergleiche hierzu auch die Formulierung des Strafgesetzbuchs: Dort heißt es in §21 „verminderte Schuldfähigkeit“: „Ist die Fähigkeit des Täters, das Unrecht der Tat einzusehen oder nach dieser Einsicht zu handeln (...) vermindert, so kann die Strafe (...) gemildert werden“. Ich spreche hier allerdings von *verminderter Schuldfähigkeit* und nicht von *Schuldunfähigkeit*, weil es in den Beobachtungen keine Schüler*innen gab, die nie für ihre Tätigkeiten verantwortlich und in diesem Sinne als grundsätzlich schuldunfähig eingeschätzt wurden. Zu beachten ist hier zudem, dass Schuld und Schuldfähigkeit nur dann implizit zugeschrieben werden, wenn Lehrpersonen mit Regulationspraktiken auf *getätigte* ‚störende‘ Aktivitäten von Schüler*innen reagieren. Wenn

deutlich, dass Schüler*innen in jenen Praktiken der Interaktionsregulation, die legitime Abweichung herstellen, als *eingeschränkt handlungsfähiges Subjekt* entworfen werden.

Zusammenfassend kann demnach konstatiert werden, dass Lehrpersonen in den Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation Schüler*innen vor dem Hintergrund der Anforderungen zur Selbstregulation implizit (genügend oder ungenügend vorhandene) *Leistungsfähigkeit* und (umfassend oder eingeschränkt vorhandene) *Handlungsfähigkeit*¹²⁴ zuschreiben und damit auch praktisch herstellen. In den rekonstruierten Interaktionsregulationen bedeutet zu differenzieren deshalb, *Tätigkeiten von Schüler*innen auf der Basis der ihnen zugeschriebenen (Leistungs- und Handlungs-)Fähigkeit unterschiedlich zu regulieren*.

Dies verweist nun auf ein zentrales Handlungsproblem der Lehrpersonen in der pädagogischen Praxis: Obwohl Fähigkeiten von Schüler*innen in einer Situation nicht direkt beobachtbar sind, werden diese von den Lehrpersonen zur entscheidenden Grundlage der Differenzierung ihrer Regulationspraktiken gemacht, weshalb Lehrpersonen in diesen Praktiken über genügende bzw. ungenügende Fähigkeiten entscheiden ‚müssen‘ bzw. diese zuschreiben ‚müssen‘. Von einem *Problem* der Praxis lässt sich hier deshalb sprechen, weil die unter Entscheidungsdruck zu treffenden (vgl. Helsper 2004b: 19) Fähigkeitszuschreibungen aufgrund ihrer Nicht-Beobachtbarkeit ungesicherte Zuschreibungen sind und deshalb auch falsch sein können,¹²⁵ sich die Zuschreibungen zugleich aber nicht als Fehleinschätzungen zeigen können, wenn Schüler*innen direkt im Anschluss an diese Zuschreibung von den Anforderungen freigestellt werden (siehe die obige Argumentation der sich zumindest tendenziell selbst erfüllenden Prophezeiung). Ich werde dieses m. E. zentrale *Praxisproblem*¹²⁶ einer differenzierenden Interaktionsregulation im Folgenden nun detaillierter analysieren und dabei mit den Beobachtungen der gleichsetzenden Regulationspraxis der Klasse 5 kontrastieren:

Zunächst ist für dieses praktische Problem relevant, dass in den rekonstruierten Klassen eine implizite unterrichtliche Norm besteht, die sich als *Pflicht zur Mitarbeit* bezeichnen lässt. Besonders deutlich wird diese implizite Norm, wenn Lehrpersonen Schüler*innen in sanktionierenden Formen der Regulation zuschreiben, sie würden sich gar nicht entsprechend der Anforderungen verhalten *wollen*. *Nicht zu wollen* impliziert, dass man könnte, schreibt aber nicht lediglich genügende Fähigkeit, sondern zugleich auch *Intention* zu: Wer kann, aber nicht tut, weil er*sie nicht will, *entscheidet* sich für die Störung. Die Zuschreibung, nicht zu wollen, stellt für die Lehrpersonen demnach eine Erklärung dafür zur Verfügung, dass Schüler*innen von Anforderungen trotz Zuschreibung genügender Fähigkeiten abweichen. Zugleich wird hierdurch eine illegitime Form der Abweichung hergestellt. In diesem Sinne rekonstruieren auch Breidenstein et al. (2013b: 165) für individualisierenden Unterricht,

die Anforderungen präventiv (beispielsweise durch jene „Extrapause“) reduziert werden, wird erst gar nicht auf eine konkrete Tätigkeit rekurriert, weshalb auch keine Schuld(un)fähigkeit für diese zugeschrieben wird. Trotzdem wird in diesem Fall eine *eingeschränkte Handlungsfähigkeit* zugeschrieben.

124 Handlungsfähigkeit verwende ich als übergeordnete Bezeichnung für die Fähigkeit, die Schüler*innen bezüglich der Steuerbarkeit der eigenen Aktivitäten zugeschrieben wird.

125 So kann beispielsweise eine als störend geltende Tätigkeit (reden anstelle von zuhören) sowohl Ausdruck mangelnder Fähigkeit (nicht mehr still sein können), als auch Ausdruck mangelnder Anstrengungsbereitschaft (nicht still sein zu wollen) sein.

126 Dieses Praxisproblem hatte die Lehrerin Frau Behr in dem bereits analysierten ethnographischen Interview pointiert als „Balanceakt“ bezeichnet und wie folgt formuliert: „Das ist immer so die Frage, diesen Balanceakt zu finden (...) was ich gerade so merke, was möglich ist, das erwarte ich von denen“ (Ethnographisches Interview 6a, 14-03-06; vgl. die Analyse in Kapitel 1.1). Auch Langer hat demzufolge herausgestellt, dass „der Schülerkörper als Seismograph für innere Zustände und Botschaften der SchülerInnen“ fungiert (Langer 2008: 180).

dass dort all jene abweichenden Aktivitäten als illegitim gelten, die von den Schüler*innen selbst beeinflussbar bzw. steuerbar sind und entgegengesetzt jene Tätigkeiten, die nicht beeinflussbar sind, legitim sind.

Warum aber gilt es als illegitim, nicht zu wollen bzw. trotz *Können* nicht akzeptabel zu agieren? Dies kann nur dann illegitim sein, wenn implizit die grundsätzliche unterrichtliche Norm besteht, dass jegliche (zugeschrieben vorhandene) Fähigkeit auch im Rahmen der Anforderungen mobilisiert werden *muss*. Das bedeutet, dass die Möglichkeit zur adäquaten Selbstregulation in der unterrichtlichen Ordnung gleichbedeutend mit der Pflicht zur Mobilisierung der geforderten Tätigkeiten ist: Was man kann, muss man auch leisten.¹²⁷ Wenn diese zentrale unterrichtliche Norm, dass man *Können* entsprechend der Anforderungen mobilisieren muss, nicht bestehen würde, wäre eine illegitime Form der Abweichung überhaupt nicht denkbar. Ich spreche deshalb davon, dass aus der Zuschreibung von *Können* in der Interaktionsregulation automatisch auch *Müssen* folgt, also die Pflicht die eigenen Tätigkeiten im Rahmen der gestellten Anforderungen zu regulieren.¹²⁸

Der unterrichtlichen Norm, die eigenen Aktivitäten im Sinne der gestellten Anforderungen selbst regulieren zu müssen, unterliegen dabei alle Schüler*innen in allen beobachteten Klassen; obschon Unterschiede darin bestehen, wie strikt mit der Abweichung von dieser Norm umgegangen wird.¹²⁹ Im Gegensatz zu der gleichsetzenden Regulation in der Klasse 5 lässt sich diese unterrichtliche Norm in jener rekonstruierten *differenzierenden Praxis der Interaktionsregulation* aber wie folgt spezifizieren: In einer unterrichtlichen Ordnung der *differenzierenden* Interaktionsregulation müssen Schüler*innen ihre Tätigkeiten, im Sinne der gestellten Anforderungen, aber zugleich nur *im Rahmen der ihnen zugeschriebenen Fähigkeiten*, selbst regulieren. Die Differenzierung entlang von Fähigkeiten impliziert also, dass *Können* gleichbedeutend mit *Müssen* ist. Die gleichsetzende Regulation impliziert hingegen, dass *Müssen* unabhängig von *Können* besteht.

Vor dem Hintergrund dieses *Müssens* im Rahmen der zugeschriebenen Fähigkeiten wird auch deutlich, warum Lehrpersonen dem konstatierten Handlungsproblem einer ungesicherten Zuschreibung von Fähigkeiten nicht dadurch entgehen, dass sie sich auf Selbsteinschätzungen der Schüler*innen verlassen. Denn die Grundlage der differenzierenden Regulationen sind überwiegend die *von Lehrpersonen zugeschriebenen* Fähigkeiten. Nur selten wurde beobachtet, dass Lehrpersonen Schüler*innen nach einer Selbsteinschätzung zu ihren Fähigkeiten gefragt haben und auf dieser Basis dann eine differenzierende Regulation vollzogen haben. Verstehen lässt sich dies einerseits aus pragmatisch praktischen Gründen, weil die Selbsteinschätzung, im Gegensatz zu einer Zuschreibung durch die Lehrperson, vor jeder Regulationsentscheidung der Lehrpersonen einer Abfrage der jeweils betroffenen Schüler*innen bedürfte. Es lässt sich aber andererseits auch vor dem Hintergrund der gerade konstatierten

127 Streng genommen besteht also bei Zuschreibung von *Können* keine reale Entscheidungsmöglichkeit, sondern nur eine hypothetisch zugeschriebene Möglichkeit, sich aufgrund genügender Fähigkeiten für oder gegen störende Tätigkeiten entscheiden zu können.

128 Dies zeigt sich sowohl implizit in den Praktiken der sanktionierenden Auszeit als auch in unzähligen Explikationen der Lehrpersonen, beispielsweise wenn eine Lehrperson sagt: „Was nicht geht, das ist, wenn ihr sagt, ihr habt keinen Bock“ (Feldprotokoll 6b, 14-05-12).

129 Diese für alle Schüler*innen gültige Norm gibt zugleich einen Hinweis auf das die Differenzierung überspannende tertium comparationis: Wenn alle Schüler*innen ihre Fähigkeiten auch zur adäquaten Selbstregulation einsetzen müssen, dann wird als implizite Gleichheitskonstruktion zugeschrieben, dass alle Schüler*innen Fähigkeiten haben, die ihnen die Selbstregulation ihrer Tätigkeiten ermöglicht; lediglich das Maß der Fähigkeiten wird als unterschiedlich und damit als genügend oder ungenügend konstruiert.

Norm des Müssens verstehen. Wenn als Grundlage zur differenzierenden Regulation einzig die Selbsteinschätzung von Schüler*innen gelten würde, könnten diese sich auch (situativ oder dauerhaft) strategisch als ungenügend fähig einschätzen und sich so selbst von den unterrichtlichen Anforderungen befreien (vgl. hierzu auch die rekonstruierte Beobachtung in Kap. 5.1, S. 102f.). Regulation allein auf Selbsteinschätzungen zu fundieren würde so letztlich die unterrichtliche Norm, dass getan werden muss, was gekonnt wird, aufheben. Vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Pflicht des Müssens (d. h. der Pflicht zur adäquaten Selbstregulation im Rahmen der individuellen Fähigkeiten) ist also auch verständlich, dass Lehrpersonen diese Fähigkeiten den Schüler*innen *zuschreiben*. Einzig wenn die Teilnahme am Unterricht als freiwillig konzipiert werden würde und Schüler*innen ebenso legitim entscheiden könnten, nicht am Unterricht teilnehmen zu wollen, wäre die beobachtete Fähigkeitszuschreibung durch die Lehrpersonen obsolet. Die Teilnahme am Unterricht wäre dann ein Angebot, dessen Annahme oder Ablehnung *jeweils legitim* gewählt werden könnte. Eine solche unterrichtliche Ordnung besteht in keiner der beobachteten inklusiven Schulklassen. Das Handlungsproblem einer notwendigen aber ungesicherten Zuschreibung von Fähigkeiten besteht dabei nicht für eine gleichsetzende Regulationspraxis, weil dort Tätigkeiten reguliert werden, *ohne* einen Unterschied im Hinblick auf zugeschriebene Fähigkeiten der Schüler*innen zu machen. Einerseits werden in der rekonstruierten unterrichtlichen Ordnung der Klasse 5 genügende Fähigkeiten selbstverständlich vorausgesetzt, andererseits könnten Schüler*innen aufgrund einer klassenöffentlichen Differenzierung in eine zu vermeidende Sonderrolle gestellt werden (vgl. Kap. 5.3). Da deshalb abweichende Tätigkeiten in dieser unterrichtlichen Ordnung nicht dadurch legitim werden, dass sie auf ungenügenden Fähigkeiten beruhen, werden hier zumindest in der Regulationspraxis auch keine differenten Fähigkeiten zugeschrieben. Sobald aber in den Regulationen ein Unterschied dahingehend gemacht wird, ob eine abweichende Tätigkeit aufgrund ungenügender Fähigkeit nicht selbst zu verantworten ist, oder ob eine abweichende Tätigkeit aufgrund genügender Fähigkeit hätte vermieden werden können und somit auch zu verschulden ist, besteht die Notwendigkeit der Zuschreibung von Fähigkeiten durch die Lehrpersonen. Sofern allerdings in der unterrichtlichen Regulationspraxis Tätigkeiten von Schüler*innen gleichsetzt werden (wie in Klasse 5), werden nicht Schüler*innen und ihre unterschiedlich zugeschriebenen Fähigkeiten, sondern personenunabhängige Tätigkeiten reguliert.¹³⁰ Diese unterrichtliche Regulationspraxis kann jedoch kritisch als *positivistisch* bezeichnet werden, weil dem klassenöffentlichen pädagogischen Handeln nur das zugrunde gelegt wird, was situativ der Beobachtung zugänglich ist. Während also für jene differenzierende Interaktionsregulation das Problem der letztlich nicht gesicherten Zuschreibung von genügenden bzw. ungenügenden Fähigkeiten besteht, gilt diese Problematik nicht für eine gleichsetzende Regulation von Tätigkeiten (unabhängig der Person, die diese hervorbringt). Das macht letztere Form der Regulation zwar weniger ‚fehleranfällig‘, weil Tätigkeiten ja recht eindeutig der Beobachtung zugänglich sind, lässt sich aber als eine Praxis problematisieren, die lediglich subsumtionslogisch Tätigkeiten reguliert, ohne sich *auch* rekonstruktiv auf die Logik des Einzelfalls einzulassen (vgl. Helsper 2004a).¹³¹

130 Dabei ist es durchaus denkbar, dass Lehrpersonen auch andere Differenzkategorien zur Differenzierung der Regulation von Tätigkeiten hinzuziehen. Der Verzicht auf eine Differenzierung entlang von Fähigkeiten ist deshalb nicht zwingend gleichbedeutend mit der Gleichbehandlung entlang von Tätigkeiten. Ich werde auf den Zusammenhang von differenzierender Regulation zu anderen Differenzkategorien in Kap. 6.2 eingehen.

131 Anders ausgedrückt: Nur weil durch das Zuschreiben von Fähigkeiten ein Fehlschluss entstehen könnte, der bei der schlichten Regulation von Tätigkeiten nicht besteht, folgt daraus nicht, dass letztere Regulationspraxis den Schüler*innen gerechter wird als erstere. Vergleiche hierzu auch die Überlegungen des Kapitels 1.4.

Wenn also durch unterrichtliche Interaktionsregulation bestehende Anforderungen (wieder-) hergestellt werden und Lehrpersonen in der differenzierenden Regulationspraxis Fähigkeiten zuschreiben und (als genügend bzw. ungenügend) in ein Verhältnis zu den Anforderungen stellen, dann bringt diese differenzierende Praxis unweigerlich die Differenz von *Können* und *Nicht-Können*, von eigentlichen Anforderungen und Abweichung, von Genügen und Ungenügen hervor. Die in den Regulationspraktiken vollzogene, klassenöffentliche Anerkennung differenter Fähigkeiten von Schüler*innen als pädagogisch relevanter Unterschied ist nur um den ‚Preis‘ der praktischen Zuschreibung und Herstellung differenter (Leistungs- und Handlungs-)Fähigkeiten möglich. Dies wurde bereits in den theoretischen Überlegungen bezüglich des Differenzdilemmas dargelegt, wonach die Anerkennung von Differenz diese zugleich auch reproduziert (vgl. Kap. 1.4).

Die bis hier in Kapitel 5 entfaltete unterrichtliche Ordnung, dass (1) Schüler*innen gegenüber Anforderungen gestellt werden, (2) diese kein Angebot darstellen, sondern grundsätzlich zu erfüllen sind (aus *Können* folgt *Müssen*), hiervon aber (3) abgewichen wird, wenn ungenügende (Leistungs- und Handlungs-)Fähigkeiten zugeschrieben werden, begründet nun (4) das in den Regulationspraktiken sichtbar werdende Handlungsproblem, dass Lehrpersonen nicht umhin kommen, zuzuschreiben, ob einzelne Aktivitäten der Schüler*innen auf ungenügender Fähigkeit (*Nicht-Können*) oder aber auf genügender Fähigkeit (*Können*) beruhen. Zum Problem wird diese differenzierende Zuschreibung deshalb, weil die unter Entscheidungsdruck zugeschriebenen un-|genügenden Fähigkeiten in der konkreten Regulation von den Lehrpersonen (1) nur bedingt beobachtbar sind, zugleich aber (2) als performative Praxis Schüler*innen als solche un-|genügend fähigen Schüler*innen erst hervorbringt, sich dabei (3) in der Praxis aber nur schwer als falsch erweisen kann und deshalb (4) zumindest tendenziell eine sich selbst erfüllende Prophezeiung darstellt.

Im Gegensatz dazu besteht dieses Handlungsproblem für jene gleichsetzenden Regulationen nicht, weil diese die klassenöffentliche Anerkennung von differenter Fähigkeiten der Schüler*innen ablehnt und alle Aktivitäten, unabhängig der sie hervorbringenden Schüler*innen, gleich reguliert.

5.5 Was die Zuschreibung von (Nicht-)Können beeinflusst: Zur Relationalität individueller Fähigkeiten

Die vorangegangenen Analysen haben gezeigt, dass die Zuschreibung individuell un-|genügender Fähigkeiten der Schüler*innen für die Lehrpersonen die Grundlage zur Differenzierung der Praktiken der Interaktionsregulation bildet. Ob jemand kann oder nicht mehr kann beschreibt so eine subjektinterne Disposition der jeweiligen Schüler*innen, die wiederum zur zentralen Bedingung für die differenzierende Regulationspraxis der Lehrpersonen gemacht wird. Das vorliegende Kapitel analysiert das Zustandekommen dieser Fähigkeitszuschreibungen genauer, um aufzuzeigen, dass *Können* und *Nicht-Können* nicht lediglich aus individuellen, subjektinternen vorhandenen Fähigkeiten hervorgeht, sondern in Relation zu unterschiedlichen *subjektexternen* Faktoren entsteht, auf welche die Schüler*innen selbst keinen Einfluss haben. Mit dem Vokabular der Grounded Theory ausgedrückt, werde ich also *intervenierende Bedingungen* herausarbeiten, welche die Zuschreibung von *Können* und *Nicht-Können* beeinflussen, welche zugleich aber *nicht* in den Schüler*innen selbst begründet sind. Dabei erheben die Rekonstruktionen keinen Anspruch auf eine vollständige Erarbeitung aller subjektexternen intervenierenden Bedingungen der Zuschreibung von *Können*

und *Nicht-Können*. Das vorliegende Kapitel zielt stattdessen darauf, die Relationalität der Zuschreibung herauszustellen und vor diesem Hintergrund darzulegen, dass eine solche *individualistische* Fähigkeitsaszkription im Unterricht eine (notwendige) legitimierende Funktion für die Lehrpersonen übernimmt.

In der exemplarischen Aussage „Ich merke, du kannst nicht mehr“ wird eine individuell ungenügende Fähigkeit zugeschrieben und zugleich zur Grundlage für Reduktion oder Freistellung von Anforderungen gemacht. In der Aussage wird ein *Nicht-Können* als eine individuell ungenügende Fähigkeit zugeschrieben. Zugleich wird aber nicht zugeschrieben, und damit mindestens vordergründig auch ausgeblendet, dass sich dieses Un-|Genügen auf bestimmte Anforderungen bezieht, die von den Lehrpersonen gestellt werden. Lehrpersonen schreiben in den beobachteten Praktiken schließlich nicht zu, dass Schüler*innen nichts können, sondern sie schreiben *Nicht-Können* in Bezug auf ihre konkreten unterrichtlichen Anforderungen zu. Je niedriger aber beispielsweise die Anforderungen sind, desto unwahrscheinlicher wird es, dass Lehrpersonen Schüler*innen aufgrund von *Nicht-Können* von den Anforderungen befreien.¹³² Weil sich also mit einer Veränderung (sowohl Reduktion als auch Steigerung) der grundsätzlich bestehenden Anforderungen auch das *Können* und *Nicht-Können* von Schüler*innen verändert, lassen sich bereits hier als eine zentrale intervenierende Bedingung der individualistischen Fähigkeitsaszkription von *Können* und *Nicht-Können* die von den Lehrpersonen gestellten unterrichtlichen Anforderungen aufzeigen.

Allerdings bedingen nicht nur die Anforderungen die in den differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation vollzogene individualistische Fähigkeitszuschreibung, sondern das, was als eigentliche unterrichtliche Anforderungen gilt, entsteht erst u. a. in Relation zu den zugeschriebenen individuellen Fähigkeiten der Schüler*innen einer Klasse. Breidenstein und Bernhard zufolge werden Vorstellungen auf Seiten der Lehrpersonen bezüglich der Leistungsfähigkeit einer Klasse „zur Steuerung und Strukturierung des Unterrichts verwendet: zur Bemessung und Legitimierung der benötigten Arbeitszeit, zur Überprüfung und Personalisierung der oberen und unteren Leistungsgrenze der Klasse“ (2011: 342). Lehrpersonen stellen demnach unterrichtliche Anforderungen an die Schüler*innen vor dem Hintergrund der Fähigkeitszuschreibungen der Schüler*innen *der Klasse*. Daraus folgt auch, dass die Zusammensetzung der Schüler*innen einer Schulklasse (genauer genommen, die Zusammensetzung der unterschiedlichen Leistungsfähigkeitszuschreibungen der Schüler*innen einer Klasse) einen Einfluss auf die gestellten Anforderungen hat. Demnach ist neben den unterrichtlichen Anforderungen auch die Zusammensetzung der Schulklasse eine subjektexterne intervenierende Bedingung der individualistischen Zuschreibung un-|genügender Fähigkeiten.

Anhand empirischer Auszüge kann rekonstruiert werden, welche weiteren, die Zuschreibung von Fähigkeiten bedingenden Faktoren Lehrpersonen in ihren unterrichtlichen Praktiken als relevant anerkennen. Hierfür rekonstruiere ich zunächst, dass Lehrpersonen in der gleichen unterrichtlichen Situation zu entgegengesetzten Zuschreibungen von *Können* und *Nicht-Können* eines Schülers gelangen. Daran lässt sich aufzeigen, dass bei jener differenzierenden Zuschreibung für die Interaktionsregulation zwischen den Lehrpersonen keine Einigkeit der Einschätzung bezüglich des *Könnens* eines*r Schüler*in besteht. Vor diesem Hintergrund ist

132 Das heißt auch, dass erst dann, wenn überhaupt keine Anforderungen mehr gestellt werden würden, auch praktisch keine Differenz mehr hervorgebracht würde, weil jede Anforderung immer auch Abweichung und die Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten hervorbringen kann. Ohne das Stellen unterrichtlicher Anforderungen in Praktiken der unterrichtlichen Interaktionsregulation könnte aber auch nicht mehr von Unterricht gesprochen werden.

es dann möglich, über die Hinzunahme ethnographischer Interviewauszüge, subjektexterne intervenierende Bedingungen zu rekonstruieren, die zu der entgegengesetzten Zuschreibung von *Können* und *Nicht-Können* eines Schülers führen. Bei dem folgenden Beobachtungsauszug handelt es sich um ein Klassengespräch im Unterrichtsfach Geschichte der Klasse 6b:

Für das gemeinsame Lesen eines Textes bittet Frau Hartel nach und nach Schüler*innen, laut vorzulesen. Als sie Patrick bittet, reagiert dieser nicht direkt auf sie. Sie spricht ihn erneut an, er beginnt erneut nicht, schaut aber zu ihr. Dann geht Frau Hartel zu ihm und zeigt ihm, wo er weiterlesen soll. Er schweigt auch hiernach. Frau Hartel bittet nun Tim, weiter zu lesen. Herr Höfer steht dann langsam auf, geht zu Patrick und sagt etwas zu ihm. Die beiden gehen gemeinsam aus der Klasse, kommen nach etwa zwei Minuten zurück und setzen sich wieder auf ihre vorherigen Plätze.

Etwa 15 Minuten später bittet Frau Hartel Janina vorzulesen. Diese schaut Frau Hartel an und schüttelt mit dem Kopf. Frau Hartel sagt „los“ und kurz darauf: „Muss der Herr Höfer mit dir jetzt auch noch ein Gespräch führen?“ Janina antwortet, sie könne nicht vorlesen, woraufhin Frau Hartel entgegnet „doch kannst du“. Janina schüttelt weiter den Kopf. Herr Höfer sagt nun: „Stopp mal, nicht, dass ihr denkt, ich hab’ jetzt Patrick draußen den Kopf abgerissen“, sondern er habe nur gefragt, ob Patrick Angst habe, sich zu blamieren. (...) Er erklärt weiter, es müsse sich keiner schämen, weil sich auch die Lehrer mal versprechen. (Feldprotokoll 6b, 14-05-12)

Frau Hartel stellt durch das Drannehmen von Patrick die Anforderung, vorzulesen. Als er auch nach mehrmaligem Wiederholen dieser Anforderung schweigt, nimmt sie einen anderen Schüler dran. Daraufhin verlässt Herr Höfer mit Patrick kurz die Klasse. Was außerhalb des Klassenraums geschehen ist, bleibt für alle anderen Personen in der Klasse unklar. Als etwas später dann Janina das geforderte Vorlesen durch Kopfschütteln verweigert, fragt Frau Hartel sie, ob Herr Höfer mit ihr „jetzt auch ein Gespräch führen“ müsse. Die Formulierung „muss“ verweist darauf, dass Frau Hartel jenes Gespräch mit Patrick außerhalb der Klasse als ein *sanktionierendes* interpretiert (i. S. v. mit jemand schimpfen *müssen*). Auch Herr Höfer liest diese Formulierung von Frau Hartel als Ausdruck dafür, dass diese von einem ermahnenden bzw. sanktionierenden Gespräch außerhalb der Klasse ausgegangen ist. Dies zeigt sich an seiner anschließenden, verbalen Intervention: „Stopp mal, nicht, dass ihr denkt ich hab’ jetzt Patrick draußen den Kopf abgerissen“. Die Intervention („nicht, dass ihr denkt“), ist nur dann ‚nötig‘, wenn Herr Höfer davon ausgeht, dass die Schüler*innen genau dies gerade denken. Das zeigt, dass er die Aussage von Frau Hartel als Hinweis auf eine Sanktion interpretiert. Da er eine solche Form der Regulation mittels Sanktion aber seiner eigenen Aussage zufolge gar nicht außerhalb der Klasse vollzogen hat, ergänzt er an dieser Stelle die Aussage von Frau Hartel.

Dies zeigt nun, dass die beiden Lehrpersonen in der gleichen Situation zu entgegengesetzten Zuschreibungen von *Können* und *Nicht-Können* eines Schülers kommen: Frau Hartel betrachtet die Verweigerung des Vorlesens von Patrick und Janina als illegitime Abweichung von gestellten Anforderungen, was Frau Hartel mit der Androhung des Gesprächs mit Herrn Höfer verdeutlicht.¹³³ Implizit muss sie den beiden Schüler*innen, Patrick und Janina, also ein *Können* bezüglich der Anforderungen zuschreiben, sonst wäre eine Sanktion schließlich nicht angebracht. Herr Höfer rückt den gleichen Verlauf nun in ein anderes Licht. Er stellt klar, Patrick im vorangegangenen Gespräch nicht sanktioniert zu haben („den Kopf abgeris-

¹³³ Frau Hartel hatte Patrick zuvor nicht sanktioniert, sondern jemand anderen drangenommen. Das zeigt, dass Lehrpersonen nicht jede Abweichung automatisch auch sanktionieren. Dies ist allerdings nicht gleichbedeutend damit, dass die abweichende Aktivität als legitime Abweichung gilt.

sen“), sondern ihn gefragt zu haben, „ob er Angst habe, sich zu blamieren“. Dabei stellt Angst eine Emotion dar, die das *Können* von Patrick hemmt (vgl. hierzu auch die weiter unten folgende gleiche Interpretation von Herrn Höfer selbst). Insofern schreibt Herr Höfer Patrick zu, aufgrund von Angst situativ *nicht* (vorlesen) *zu können*. Er betrachtet die Verweigerung von Patrick zwar als Abweichung, die eines Gesprächs bedarf, allerdings als eine legitime, nicht zu sanktionierende Abweichung („nicht ... den Kopf abgerissen“). An diesem Auszug wird pointiert deutlich, dass die gleiche Situation sowohl die Zuschreibung von *Können* als auch von *Nicht-Können* zulässt: Die Verweigerung von Patrick, den geforderten Auszug vorzulesen, lässt sich sowohl als illegitime Abweichung auf der Basis der Zuschreibung von *Können* (siehe Frau Hartel) oder aber entgegengesetzt dazu als Ausdruck von *Nicht-Können* aufgrund des emotionalen Zustands Angst und damit als legitime Abweichung (siehe Herr Höfer) interpretieren und regulieren.

Diese Analyse der entgegengesetzten Zuschreibung von Frau Hartel und Herrn Höfer dient nun als Grundlage für die weitere Rekonstruktion intervenierender Bedingungen der Zuschreibung un-|genügender Fähigkeiten. So kann über die Thematisierung dieses Unterrichtsauszugs in einem ethnographischen Interview während einer Besprechung der beiden Klassenlehrer (Herr Höfer und Herr Roland) aufgezeigt werden, welche Faktoren die Fähigkeitszuschreibung von Herrn Höfer bedingen. Das Gespräch fand eine Woche nach der Beobachtung statt:

Wir reden über jene Szene, in der sich Patrick geweigert hatte, ein Stück eines Textes vorzulesen. Herr Höfer hatte daraufhin mit Patrick außerhalb der Klasse gesprochen. Ich frage, was sie dort besprochen haben und warum er mit ihm rausgegangen ist. Herr Höfer erklärt daraufhin, Patrick würde immer dann, wenn er etwas nicht könne, nach außen hin auftreten, als sei er cool und hätte keinen Bock, habe aber in Wirklichkeit Angst, sich zu blamieren. Das hätte er auch im Schwimmen mitbekommen, wo sich Patrick auch verweigert habe, weil er Panik bekäme, wenn er den Kopf unter Wasser tauchen müsse. Dies würde Patrick aber nicht sagen, weil er das nicht könne. Das sei auch bei Konrad so. Auf meine Nachfrage, woher sie denn beispielsweise wissen, dass Patrick das nicht nur macht, um eine Ausrede zu haben, antwortet Herr Höfer, dass sie das nicht wissen und auch falsch liegen könnten. Dafür sei es wichtig – so erklärt er weiter –, dass sie die Schüler*innen über eine längere Zeit beobachten. Er nennt auch das Hintergrundwissen von den Gesprächen mit den Eltern und aus den unterrichtlichen Beobachtungen, welches letztlich die Grundlage für ihre Einschätzung sei. Er betont dann nochmal, er wisse natürlich nicht, ob Patrick wirklich eine Stunde lang mal „keinen Bock“ habe. (Ethnographisches Interview 6b, 14-05-19)

Auf die Rückfrage an Herrn Höfer bezüglich seines Gesprächs mit Patrick außerhalb der Klasse, beginnt er, das Auftreten von Patrick zu beschreiben. Patrick würde im Falle von *Nicht-Können* (Vorlesen oder Tauchen) agieren, als würde er *nicht wollen* („keinen Bock“). Die Ursache seiner Verweigerung (Angst oder Panik) könne Patrick aber zugleich nicht zur legitimierenden Begründung nennen. Mit anderen Worten: Herr Höfer erklärt hier, dass man Patrick aufgrund seines Auftretens womöglich *Können* zuschreibt, er aber eigentlich *nicht kann*, genau das aber wiederum als legitimierende Begründung seiner von den Anforderungen abweichenden Tätigkeiten nicht zu artikulieren in der Lage ist. Diese Zuschreibung einer Unfähigkeit von Patrick erklärt, warum Herr Höfer Patrick eine Woche zuvor im Gespräch außerhalb der Klasse *nicht* ermahnt hat.

Auf die Rückfrage, wie die beiden Lehrpersonen zu ihrer Einschätzung kämen, da Patrick ja auch strategisch handeln könnte, räumt Herr Höfer die Möglichkeit der falschen Einschätzung ein. Er fügt als Deutungsressource für seine Zuschreibung von *Können* und

Nicht-Können längere Beobachtungen und Gespräche mit Eltern an. Dass für jene Zuschreibung Wissen aus anderen Beobachtungssituationen herangezogen wird, exemplifiziert Herr Höfer in seiner Narration mit einem Beispiel aus dem Schwimmunterricht. Dieses beispielhafte Anfügen einer vergangenen Beobachtungssituation zeigt, dass Herr Höfer hier nicht lediglich eine abstrakte, legitimierende Begründung für seine Zuschreibung äußert, sondern dass für ihn konkrete vergangene Situationen relevantes Wissen zur Einschätzung von *Können* und *Nicht-Können* bieten. Seine Beobachtungen von Patrick im Schwimmunterricht stellt Herr Höfer Wissen über Patricks Fähigkeiten zur Verfügung, welches er in späteren Einschätzungen von Patricks Tätigkeiten, beispielsweise beim Vorlesen im Geschichtsunterricht, hinzuzieht und somit praktisch relevant werden lässt.

In diesem Sinne kann gesagt werden, dass Deutungswissen über Schüler*innen aus vorherigen Beobachtungssituationen entscheidend die Zuschreibung von *Können* und *Nicht-Können* bedingt. Das vorhandene Wissen auf Seiten der Lehrpersonen über die jeweiligen Schüler*innen ist demnach eine weitere intervenierende Bedingung für die Fähigkeitszuschreibung in den differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation. Weil dieses Wissen seitens der Lehrpersonen aber nicht im individuellen Einflussbereich der Schüler*innen liegt, kann es als ein weiterer *subjektexterner* Faktor für jene Zuschreibung von *Können* und *Nicht-Können* bezeichnet werden. Geht man vor diesem Hintergrund nun davon aus, dass Frau Hartel, die als Fachlehrerin für Geschichte nur wenige Stunden in der Klasse ist, das von Herrn Höfer explizierte Wissen über Patrick nicht hat, wird es zudem verständlich, dass sie, im Gegensatz zu Herrn Höfer, eine Sanktionierung von Patrick im Gespräch außerhalb der Klasse angemessen gefunden hätte. Dies bestätigt erneut, dass Wissen über Schüler*innen als subjektexterner Faktor die individuelle Zuschreibung von *Können* und *Nicht-Können* bedingt.

Als ein weiterer subjektexterner Faktor für die Einschätzung von Fähigkeiten der Schüler*innen nennt Herr Höfer zudem familiäres Hintergrundwissen. Während dies hier in keinem erkennbaren Zusammenhang zu Praktiken der Interaktionsregulation steht, lässt sich anhand anderer empirischer Auszüge zeigen, dass Schüler*innen aufgrund von familiären Ereignissen, wie beispielsweise der Erkrankung eines Elternteils, von unterrichtlichen Anforderungen befreit bzw. diese Anforderungen reduziert werden. Dies beschreibt im Folgenden Auszug auch der Klassenlehrer Herr Terra, direkt nachdem er mir von dem Herzinfarkt des Vaters eines Schülers berichtet hat:

„Also deswegen sagt man sich dann halt beim fünften Mal ‚komm geh wieder nich hin und red wieder nich mit ihm und geh wieder nich voll drauf‘ und ansonsten hätt ich den auch en bisschen mehr in die Zange genommen.“ (Ethnographisches Interview 5–7, 15-04-13)

Herr Terra benennt hier verschiedene Formen der Regulation, die er aufgrund des Herzinfarkts nicht vollzieht. Er geht trotz wiederholten abweichenden Tätigkeiten von Leon („beim fünften Mal“) nicht zu ihm hin, redet nicht mit ihm und konfrontiert ihn nicht (voll draufgehen, in die Zange nehmen) damit, dass er von den unterrichtlichen Verhaltensanforderungen abweicht. Anstatt also die eigentlich bestehenden Anforderungen zu wiederholen und damit aufrechtzuerhalten oder ihn zu sanktionieren, duldet Herr Terra Leons abweichende Aktivitäten aufgrund des Herzinfarkts des Vaters. Er *reduziert* damit faktisch die eigentlich bestehenden Anforderungen, von denen Leon an diesem Beobachtungstag mehrmals abweicht. Geht man davon aus, dass Herr Terra ohne dieses Wissen über den Herzinfarkt des Vaters aufgrund von Leons Aktivitäten schon „fünf Mal (...) voll drauf“ gegangen wäre, ihn

also bereits mehrmals sanktionierend reguliert hätte, zeigt sich, dass das Wissen über die familiäre Situation wirkmächtig ist, die abweichenden Tätigkeiten zu legitimieren, und damit die Regulationspraktiken zu bedingen. Somit kann nicht nur das Wissen aus vorangegangenen Beobachtungen, sondern auch das Wissen der Lehrpersonen über die familiäre Situation von Schüler*innen als subjektexterne, intervenierende Bedingung für die Zuschreibung un-|genügender Fähigkeiten gelten; dieser Logik folgend erklärten sich die Lehrpersonen beispielsweise auch ungenügende Fähigkeiten mit der Scheidung der Eltern eines Schülers (Feldprotokoll 6b, 14-05-26), mit der problematischen Vergangenheit in der (Pflege-)Familie (Feldprotokoll 6a, 14-02-07 und 14-03-06) oder mit der Vernachlässigung einer Schülerin aufgrund des elterlichen Alkoholkonsums am Wochenende (Feldprotokoll 6b, 14-05-26). Hierdurch wird zudem deutlich, dass die in den Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulationen hergestellten Fähigkeitskonstruktionen der Lehrpersonen auch in einem relationalen Zusammenhang zu der Kooperation der Lehrpersonen mit Eltern bzw. Personensorgeberechtigten stehen, weil Lehrpersonen hierdurch Wissen erlangen können, das sie dann ggf. in ihren praktischen Differenzierungen der Interaktionsregulationen als pädagogisch relevanten Unterschied hervorbringen.

Dabei gilt grundsätzlich für den Einfluss von Wissen über Schüler*innen, dass dieses Wissen allein nicht zu einer Veränderung der Zuschreibung von Fähigkeiten führt, sondern erst die Anerkennung bestimmter Umstände als pädagogisch bedeutsam, die sich ja in den Praktiken zeigt, relevant für die Herstellung einer eingeschränkten Leistungs- und Handlungsfähigkeit ist. Dies ist deshalb zentral, weil kontingent ist und durchaus kontrovers sein kann, welche (familiären) Umstände Lehrpersonen als relevant für die Einschätzung von un-|genügenden Fähigkeiten anerkennen. Aus diesem Grund stehen die in den differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation praktisch hervorgebrachten Fähigkeitskonstruktionen auch in Relation zu dem, was als anerkennungsfähig sowohl für die jeweilige Lehrperson gilt, als auch in Relation zu dem, was als Normen der Anerkennbarkeit un-|genügender Fähigkeit gilt (vgl. hierzu ausführlicher Kap. 6).

Mit der Perspektive auf die Relevanz von Wissen über Schüler*innen und die Relevanz der Anerkennung dieses Wissens für die Differenzierung der Interaktionsregulation klingt bereits an, dass Fähigkeitszuschreibungen auch in einem Zusammenhang dazu stehen, inwieweit sich Lehrpersonen rekonstruktiv verstehend auf ihre Schüler*innen einlassen; wie sie also mit den antinomischen Spannungen von Nähe und Distanz sowie Subsumtion und Rekonstruktion umgehen (vgl. Helsper 2004a). Dies lässt sich anhand eines weiteren Auszugs des bereits angeführten ethnographischen Interviews, der unmittelbar an die obige Erläuterung von Herrn Höfer über das Gespräch außerhalb des Klassenraums mit Patrick anschließt, genauer darlegen:

Herr Roland erklärt, es komme darauf an, ein Gespür für die Schüler zu entwickeln, „was können die leisten und was nicht“. Schüler müssten auch gefordert werden, da sie sich entwickeln sollen. Jemand wie Tim habe in der fünften Klasse, bei anderen Klassenlehrer*innen, die Hälfte der Zeit auf dem Gang verbracht. Er halte aber nichts davon, jemand ständig raus zu schicken und dann nicht mehr zu überlegen, warum das so sei und ob es nicht einen anderen Weg gäbe. Herr Höfer fügt hinzu, dass es hierfür kein richtiges Rezept gäbe und sagt: „Was wir beide uns auch immer wieder einreden, sie machen’s alle nicht, weil sie keinen Bock haben, sondern da ist irgendwas, was nicht passt.“ (Feldprotokoll 6b, 14-05-19)

Herr Roland schließt hier bilanzierend an die Aussage von Herrn Höfer an, dass er sich bei der Einschätzung von Patrick auch irren könne (siehe S. 125). Herr Roland benennt nun, dass es bei der Einschätzung der Schüler*innen darum gehen müsse, „ein Gespür“¹³⁴ für die individuelle Differenzierung entlang von *Können* und *Nicht-Können* zu entwickeln und ergänzt, Schüler*innen müssten auch gefordert werden, um sich zu entwickeln. Als abgrenzendes Negativbeispiel fügt er dann Tim an, der im vorherigen Schuljahr bei anderen Klassenlehrer*innen ständig aus der Klasse verwiesen wurde und, so die Logik der Narration, deshalb *nicht* gefordert wurde. Da er diese Form der Regulation ablehnt, sei es nötig, dass Lehrpersonen ihre unterrichtliche Praxis reflektieren („überlegen, warum das so sei“) um eine andere Möglichkeit des Umgangs mit Tim zu finden, wofür es laut Herrn Höfer aber keine eindeutige Lösung gäbe („kein richtiges Rezept“).¹³⁵ Herr Höfer erklärt dann, die beiden Klassenlehrer würden sich „immer wieder einreden“, dass von den Anforderungen abweichende Tätigkeiten der Schüler*innen („sie machen’s alle nicht“) *nicht* illegitime Abweichungen („keinen Bock haben“) seien, sondern darauf zurückzuführen seien, dass „irgendwas (...) nicht passt“. Trotz dieser diffusen Formulierung wird deutlich, dass hier ein Gegenhorizont zu illegitimer Abweichung aufgemacht wird und damit jenes „irgendwas, was nicht passt“ eine *legitime* Form der *Abweichung* darstellt. Herr Höfer konstatiert in dieser Erklärung somit, dass eine Notwendigkeit besteht („immer wieder einreden“ müssen), bei der Regulation von Tätigkeiten auf die Zuschreibung von illegitimer Abweichung („keinen Bock“) zu verzichten. Stattdessen redet er sich „immer wieder ein“, dass die Anforderungen und damit etwas, das er selbst zu verantworten hat, nicht *passen* und diese Nicht-Passung die Ursache für die Abweichung sind.

Bezieht man dies noch einmal auf die bereits rekonstruierte Unterrichtsbeobachtung wird deutlich: Es wäre ebenso schlüssig gewesen, hätte Herr Höfer Patrick im Gespräch außerhalb der Klasse sanktioniert bzw. für seine Verweigerung ermahnt. Er hätte hierfür nicht hinterfragen müssen, was dazu führt, dass Patrick von den Anforderungen abweicht, sondern schlicht „keinen Bock“ unterstellen können. Dies wäre insofern auch eine weniger komplexe Regulationsentscheidung, als hier weniger Kontextwissen für eine verstehende Deutung der Tätigkeit herangezogen werden muss. Sich also „immer wieder einreden, sie machen’s alle nicht, weil sie keinen Bock haben, sondern da ist irgendwas“ bedeutet auch, sich selbst zu einer komplexeren Deutung der Situation zu überwinden (sich „einreden“). Eine solche Deutung ist insofern komplexer, als dieses „irgendwas“ eben nicht so einfach erschlossen werden kann („kein richtiges Rezept“), wie die mögliche, aber einseitig individualisierende Zuschreibung von „keinen Bock“ und damit von genügender Leistungs- und Handlungsfähigkeit.¹³⁶

134 Frau Behr, die Klassenlehrerin der Parallelklasse, hatte in einem in Kap. 5.1 zitierten ethnographischen Interview bei der Beschreibung der Unterscheidung *Können* und *Nicht-Können* ebenso formuliert, dass ein gutes „Gespür“ für die Einschätzung nötig sei. Dieser gleiche Wortlaut macht deutlich, dass die Fähigkeitenzuschreibung durchaus von verschiedenen Lehrpersonen als *ungesicherte Zuschreibung* wahrgenommen wird; vergleiche Kapitel 5.4.

135 Die Aussage von Herrn Höfer, dass es hierzu kein „richtiges Rezept“ gebe, bestätigt die von Herrn Roland formulierte Notwendigkeit eines „Gespür[s]“ und schließt homolog an die in Kapitel 5.1 rekonstruierte Aussage von Frau Behr an, dass sie sich bei der Einschätzung von *Können* und *Nicht-Können* auf ihr „Gefühl“ und „Einfühlungsvermögen“ verlässt.

136 Dabei knüpft die Darlegung von Herrn Höfer an das Konzept des *positive behavioral support* an (vgl. Soodak 2003; Dunlap et al. 2009), wonach für die Interaktionsregulation davon ausgegangen wird, dass die Aktivitäten von Schüler*innen in ihrem je konkreten Kontext betrachtet und als *zielgerichtete* Aktivitäten zu verstehen sind. Gefragt wird diesem Ansatz zufolge u. a. nach der Funktion (functional assessment of the behavior), die eine abweichende Aktivität für die*den jeweilige*n Schüler*in erfüllt.

Mit den Begrifflichkeiten strukturtheoretischer Antinomien (vgl. Helsper 2004a: 72) ausgedrückt erklären hier beide Lehrpersonen, dass es darum gehen müsse, auf eine schlicht subsumtive Einordnung von Tätigkeiten als illegitime Abweichung („keinen Bock“) zu verzichten.¹³⁷ Stattdessen sei es relevant, die komplexere Logik des Einzelfalls rekonstruktiv zu erschließen, um so zu verstehen, „was nicht passt“ (Herr Höfer) bzw. „ob es nicht einen anderen Weg“ (Herr Roland) der Interaktionsregulation gäbe. Im Gegensatz zu einer subsumtiveren Regulationspraxis ermöglicht eine stärker rekonstruktive Perspektive auf Schüler*innen zwar „kein richtiges Rezept“, sie erlaubt aber beispielsweise Herrn Höfer in der obigen Unterrichtsszene das Wissen über Patricks Umgang mit Angst, als relevantes Deutungswissen für die Differenzierung der Regulationspraxis hinzuzuziehen und ihn deshalb nicht zu sanktionieren.

Wie insbesondere die analytischen Überlegungen des vorherigen Kapitels aufgezeigt haben, wird dabei nicht lediglich über die Form der Regulation entschieden, sondern mit der jeweiligen Regulation durch die Lehrpersonen mindestens implizit auch der*m jeweiligen Schüler*in un-|genügende Leistungs- und Handlungsfähigkeit zugeschrieben. Dies zeigt, dass die in differenzierenden Interaktionsregulationen hervorgebrachten Konstruktionen differenter Fähigkeiten von Schüler*innen auch in einem Zusammenhang zur professionellen pädagogischen Praxis der Lehrpersonen, hier im Umgang mit der Antinomie von Subsumtion und Rekonstruktion, stehen. Der jeweilige Umgang der Lehrpersonen mit den antinomischen Spannungen in der Praxis kann demnach ebenso als subjektexterne, intervenierende Bedingung für die von den Lehrpersonen hervorgebrachte Zuschreibung von un-|genügenden Fähigkeiten gelten.

Eine subsumtive Einordnung von Schüler*innen kann dabei für die Differenzkonstruktion von *Können* und *Nicht-Können* zweierlei bedeuten: Sie kann, so wie im Fall der von Herrn Roland geäußerten Kritik („nicht mehr zu überlegen, warum das so sei“), bedeuten, dass für gestellte Anforderungen schlicht *Können* unterstellt wird, und Abweichungen von Anforderungen deshalb als illegitim gelten.¹³⁸ Gerade im Kontext von inklusiven Schulklassen kann Subsumtion aber ebenso bedeuten, dass Schüler*innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird, im Sinne einer unangemessenen Subsumtion als gegenüber den Anforderungen ungenügend fähig (*Nicht-Können*) kategorisiert werden und ihre ggf. abweichenden Tätigkeiten deshalb als legitim reguliert werden (vgl. hierzu Kap. 6.2.3). Unabhängig davon, zu welcher Zuschreibung eine subsumtive Einordnung von Schüler*innen führt, lässt sich mit Helsper formulieren, dass diese „dem Einzelfall nicht gerecht wird“ (2004a: 72) und so auch die in den Regulationspraktiken individuell zugeschriebenen Fähigkeitsdifferenzen den jeweilig davon betroffenen Schüler*innen nur unzulänglich gerecht werden (vgl. Ricken 2015b sowie die Überlegungen des Kap. 1.4).¹³⁹

137 Herr Roland drückt dies in seiner negativen Abgrenzung zu jener vorherigen Lehrperson aus, wenn er sagt, „Er halte aber nichts davon, jemand ständig raus zu schicken und dann nicht mehr zu überlegen, warum das so sei und ob es nicht einen anderen Weg gäbe.“ Herr Höfer drückt dies aus, indem er sich selbst und seinen Kollegen einredet, „sie machen’s alle nicht, weil sie keinen Bock haben“.

138 „Dies lässt sich etwa anhand von sozialen Typisierungsprozessen von Lehrern verdeutlichen, in denen die subsumtiven Klassifikationen von Schülern dazu führen, die Spezifik des Einzelfalls aus dem Auge zu verlieren und damit eine professionelle Diagnose von Schulproblemen zu verfehlen“ (Helsper 2004a: 73).

139 Dabei ist jene für die Zuschreibung von Fähigkeiten relevante Rekonstruktion des Einzelfalls in der unterrichtlichen Praxis zugleich nur begrenzt möglich, wie das strukturtheoretische Konzept der Subsumtionsantinomie nahelegt.

Aus den vorangegangenen Darstellungen lässt sich zusammenfassen, dass die zugeschriebenen Fähigkeiten in den differenzierenden Interaktionsregulationen nicht lediglich als individuelle Fähigkeiten eines Individuums zu verstehen sind, die auf der Beobachtung von den Tätigkeiten der Schüler*innen beruhen und von den Lehrpersonen ähnlich eingeschätzt werden. Obschon nicht abgestritten wird, dass so etwas wie individuelle Fähigkeiten von Schüler*innen ‚bestehen‘, konnte gezeigt werden, dass die Zuschreibung dieser Fähigkeiten durch die Lehrpersonen eben auch von subjektexternen Faktoren abhängig ist. Hierzu gehören Faktoren wie die gestellten Anforderungen, die Zusammensetzung der Klasse, das Wissen der Lehrpersonen über Schüler*innen aus verganginem Unterricht, aber auch das Wissen über die familiäre Situation, sowie, was (auf Seiten der jeweiligen Lehrperson) als relevantes Wissen bezüglich der Beeinflussung von Fähigkeiten Anerkennung erfährt. Zuletzt kann auch die professionelle Praxis der Lehrpersonen im Umgang mit der Antinomie von Subsumtion und Rekonstruktion als eine die Zuschreibung individueller Fähigkeiten intervenierende Bedingung benannt werden. Fähigkeit wird demnach zwar als individuelle Disposition und vermeintlich vorhandene Bezugsgröße für die differenzierenden Interaktionsregulationen genutzt, dessen zuschreibende Herstellung in der Praxis ist zugleich aber von unterschiedlichsten Variablen abhängig.

Diese *Relationalität* des Zustandekommens von Fähigkeitseinschätzungen wird im Moment der Zuschreibung von *Nicht-Können* allerdings ‚vergessen gemacht‘ (vgl. Kalthoff 2006: 115). Deshalb lässt sich die Zuschreibung und Herstellung differenter Fähigkeiten in den Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation kritisch als *individualistische Fähigkeitsaszkription* bezeichnen.¹⁴⁰

Vor diesem Hintergrund stellt sich abschließend die Frage, welche Funktion diese individualistische Fähigkeitsaszkription übernimmt: Unabhängig davon, ob bei Regulationen nun Nicht-Wollen („Keinen Bock“) bzw. damit implizit *Können* oder aber *Nicht-Können* zugeschrieben werden, begründet sich die jeweilige Form der Regulation (regenerativ vs. sanktionierend; Anforderungen reduzierend vs. aufrechterhaltend) jeweils einzig in den einzelnen Schüler*innen. Würde die Relationalität dieser Fähigkeitskonstruktionen in Betracht gezogen, ließen sich die Aktivitäten der Lehrpersonen als beispielsweise überfordernd und damit auch als *Herstellung unpassender Anforderungen* bezeichnen. In der individualistischen Aussage „Ich merke, du kannst nicht mehr“ wird eben die von Lehrpersonen mit hervorgebrachte Nicht-Passung von Anforderungen und vorhandenen Fähigkeiten ausgeblendet. In Bezug auf die vollzogene Praxis wäre es demnach angemessener zu sagen: ‚Ich merke, du kannst den von mir gestellten Anforderungen nicht mehr genügen‘. Hierbei würden sowohl Anforderung als auch Fähigkeiten als Ursache für die jeweilige Regulationsentscheidung der Lehrpersonen benannt. Dies zeigt, dass die individualistische Zuschreibung, dass jemand nicht kann, die vermeintlich vorhandenen individuellen Fähigkeiten der Schüler*innen als einzige Ursache für die jeweilige Differenzierung der Praktiken der Interaktionsregulation erscheinen lässt. Da, im Gegensatz zu den gestellten Anforderungen, die Fähigkeiten der Schüler*innen aber nicht im direkten Einflussbereich der Lehrpersonen liegen, erscheint die Freistellung bzw. Reduktion von Anforderungen so auch als in der unterrichtlichen Situation einzig mögliche Form der Regulation (nach dem Motto: Wenn jemand nicht kann, bleibt nur die Aufhebung der Anforderungen). Die individualistischen Fähigkeitszuschreibungen in den differenzierenden

¹⁴⁰ Eine solche individualistische Zuschreibung von Fähigkeiten und die damit einhergehende Ausblendung von sozialen Faktoren konstatieren auch Budde und Rißler (2017: 197) für ihre empirische Betrachtung inklusiven Unterrichts.

Interaktionsregulationen übernehmen im Unterricht also zumindest für die Lehrpersonen eine *legitimierende Funktion*, weil sie Fähigkeit als individuell gegebene Bezugsgröße herstellen und auf dieser Basis Regulationsentscheidungen als unumgänglich erscheinen lassen. Das „Vergessenmachen“ (ebd.) externer Einflüsse bei der Zuschreibung von Fähigkeiten und die so hergestellte *individualistische Fähigkeitsaskription* übernehmen Emmerich und Hornel (2013a) zufolge auch eine *systemimmanente Legitimationsfunktion* der Schule: Denn das Schulsystem legitimiere dessen gesellschaftliche Allokationsfunktion

„nicht (nur), indem es gegenüber ‚der Gesellschaft‘ Leistung als Norm oder Wert im Sinne eines Sollens vorgibt, sondern indem es die individualistische Askription von Leistung als Hervorbringung einer ‚natürlichen‘ Differenz der Leistungsunterschiede *glaubhaft* machen kann“ (ebd.: 51).

Mit jener individualistischen Askription von Fähigkeiten wird also zugleich für alle ‚glaubhaft‘ gemacht, dass diese die Leistung begründende Fähigkeit individuell und das heißt unabhängig von äußeren Einflüssen besteht. Nur eine solche individualistische Askription legitimiert die schulische Allokationsfunktion. Daran wird zudem deutlich, dass Schüler*innen *im Unterricht* nur als *individuell* (un-|genügend) fähige Schüler*innen anerkennbar sind, nicht als Schüler*innen, deren Fähigkeiten durch subjektexterne Faktoren bedingt und deshalb streng genommen keine individuell bestehenden, sondern relational abhängige Fähigkeiten sind (vgl. hierzu auch die Kontextualisierungen des Kap. 6.3.2).

5.6 Zusammenfassung der Rekonstruktionen

Die bis hier rekonstruierte Differenzierung der Interaktionsregulation entlang von Fähigkeiten lässt sich wie folgt tabellarisch zusammenfassen:

Regulation durch Auszeit: Trainingsraum, Rauswurf ...	Regulation durch Auszeit: Flitzen, (regelhafte) Extrapause ...
Regulation entlang ‚eigentlicher‘ unterrichtlicher Anforderungen	Regulation durch (präventive) Freistel- lung und Reduktion von Anforderungen
Sanktion	Regeneration
Abweichung von Anforderungen ist illegitim	Abweichung von Anforderungen ist legitim
<i>Können</i> z.T. Zuschreibung von „nicht wollen“	<i>Nicht-Können</i>
Genügende (Leistungs- u. Handlungs-)Fähigkeit	Ungenügende (Leistungs- u. Handlungs-)Fähigkeit
Müssen	Nicht müssen

Abb. 3: Fähigkeiten differenzierende Interaktionsregulation

Diese tabellarische Darstellung ermöglicht, die vorangegangenen Analysen in ihrer Komplexität zu reduzieren und so überblicksartig aufzuzeigen. Um aber auf die Grenzen dieser simplifizierenden Darstellung hinzuweisen, ist eine kritisch reflexive Perspektive notwendig: Bei der Darstellung wird deutlich, dass eine binäre Differenzierung konstatiert wird, die das gesamte Spektrum an Ausprägungen von Regulationspraktiken in ein Entweder-Oder ein-

teilt (vgl. Kap. 1.3, S. 23). Dabei ist es zwar beispielsweise möglich, den Trainingsraum als sanktionierende Auszeit und jene explizit in der Praxis als ‚Flitzen‘ bezeichnete Auszeit als regenerativ zu charakterisieren. Zugleich können nicht alle beobachtbaren Auszeiten eindeutig in dieser binären Logik verortet werden. Im Unterricht zeigen sich zudem unterschiedlichste Praktiken der Interaktionsregulation, die im Hinblick auf die implizite Differenzkonstruktion von *Können* und *Nicht-Können* keine Zuordnung erlauben. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn eine Lehrperson über ein akustisches Signal (z. B. eine Klangschale) Ruhe im Wochenplanunterricht einfordert. Für diese Praktik lässt sich eben nicht davon sprechen, dass Lehrpersonen Interaktionsregulationen entlang jener binären Fähigkeitskonstruktion differenzieren, weil durch das akustische Signal alle Schüler*innen¹⁴¹ mit der gleichen Anforderung adressiert werden. Hier ließe sich vielmehr von einem *doing equality* als von einem *doing difference* sprechen (vgl. Hirschauer 2014). Dies stellt zwar nicht die Rekonstruktion der unterrichtlichen Differenzierung in Frage, macht aber deutlich, dass die vorliegende, an Differenz interessierte Studie *eine* Perspektive auf unterrichtliche Interaktionsregulation privilegiert und dadurch andere mögliche Perspektiven in den Hintergrund rückt (vgl. in reflexiver Hinsicht Ricken und Reh 2014 sowie Kap. 3.2). Darüber hinaus besteht laut Budde die Gefahr der „Dramatisierung“ (Budde 2012: 528) der rekonstruierten Differenzierung. Denn während hier die Konstruktion differenter Fähigkeiten im Unterricht fokussiert wird, bleiben beispielsweise die ebenfalls beobachtbaren geschlechtlichen oder rassistischen Differenzierungen unthematziert.

Dabei fehlt in der obigen tabellarischen Darstellung die unterrichtliche Regulationspraxis der Klasse 5, da in diesem Unterricht *Tätigkeiten personenunabhängig gleichsetzend* reguliert werden (vgl. Kap. 5.3). Eine klassenöffentliche Differenzierung der Praktiken der Interaktionsregulation anhand der Zuschreibung un-|genügender Fähigkeiten und der Konstruktion legitimer Abweichung wurde dort nicht beobachtet. Eine tabellarische Darstellung der Logik dieser Praxis der Interaktionsregulation sieht deshalb wie folgt aus:

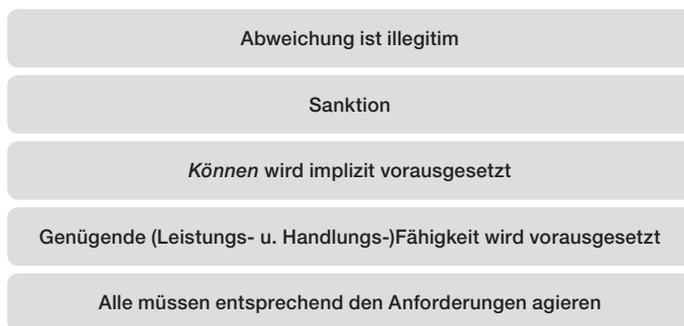


Abb. 4: Interaktionsregulation als gleichsetzende Regulation von Tätigkeiten

Vor dem Hintergrund der beiden tabellarischen Darstellungen und kritischen Einordnung dieser, lässt sich nun das Kapitel 5 wie folgt zusammenfassen:

Im Kontrast von sanktionierenden zu regenerativen Auszeiten wurde deutlich, dass Lehrpersonen in Interaktionsregulationen Tätigkeiten auf der Basis der Zuschreibung von *Können*

¹⁴¹ Genau genommen werden hierdurch alle Schüler*innen adressiert, die akustische Signale wahrnehmen können. Nur sofern dies bei allen Schüler*innen der Fall ist, kann hier auch von „alle“ gesprochen werden.

und *Nicht-Können* differenziert regulieren. Dabei werden Tätigkeiten der Schüler*innen, die im Verhältnis zu Anforderungen des jeweiligen unterrichtlichen Settings als Abweichung gelten, entweder als legitime oder als illegitime Abweichung hervorgebracht. Von den Anforderungen abweichende Tätigkeiten werden dann als *legitim* in den Regulationen hergestellt, wenn den Schüler*innen zugeschrieben wird, sie könnten jenen Anforderungen nicht mehr genügen. Regulation bedeutet in diesem Falle vor allem Reduktion und Freistellung von den eigentlich bestehenden unterrichtlichen Anforderungen. Als *illegitim* gelten hingegen abweichende Tätigkeiten von Schüler*innen, sofern ihnen zugleich Lehrpersonen zuschreiben, sie könnten den Anforderungen genügen. In diesem Falle regulieren Lehrpersonen die abweichenden Tätigkeiten der Schüler*innen mittels negativer Sanktionierung und grundsätzlicher Aufrechterhaltung der bestehenden Anforderungen.

Darüber hinaus zeigt sich als Form der Regulation die *präventive Freistellung* von unterrichtlichen Anforderungen, die wiederum impliziert, dass Lehrpersonen ungenügende Fähigkeiten der so regulierten Schüler*innen auch *ohne* abweichende Aktivitäten antizipieren. Neben solchen durch die Lehrpersonen präventiv verordneten Anforderungsreduktionen besteht für einige Schüler*innen die dauerhafte und individuelle Regelung, eine zusätzliche Pause während des Unterrichts zu bekommen. Sowohl die präventiven Auszeiten, als auch die regelhaften, zusätzlichen Pausen für bestimmte Schüler*innen zeigen, dass Lehrpersonen jenes *Nicht-Können* bei einigen Schüler*innen als *dauerhaft* bestehend zuschreiben.

Im Unterricht verwenden Lehrpersonen die Zuschreibung von *Nicht-Können* diffus: Weder besteht Eindeutigkeit, noch Einigkeit unter den Lehrpersonen, *was* nicht gekannt wird, wenn auf Basis dieser Zuschreibung Anforderungen reduziert werden oder von diesen freigestellt wird. Die Analysen machen allerdings deutlich, dass Lehrpersonen mit der Differenzierung auf *Fähigkeit* rekurren und demnach Schüler*innen implizit differente, den Anforderungen *un-|genügende Fähigkeiten (Können oder Nicht-Können)* zuschreiben. Da Regulationen der Lehrpersonen auf Anforderungen zur adäquaten *Selbstregulation* der Tätigkeiten von Schüler*innen rekurren und diese Anforderungen auch Voraussetzung für die Hervorbringung fachlicher Leistung (beispielsweise in der Wochenplanarbeit) sowie der Teilnahme am Unterricht sind, lässt sich die Differenzkonstruktion als eine in der unterrichtlichen Praxis hergestellte *Leistungsfähigkeit* verstehen. Zugleich wird durch die grundsätzlich bestehende Anforderung gegenüber den Schüler*innen, sich im Sinne des unterrichtlichen Arrangements adäquat selbst zu regulieren, sowie durch die in den Regulationen hergestellten Reduktionen auch praktisch hergestellt, welche Schüler*innen als *autonom handlungsfähiges bzw. als eingeschränkt handlungsfähiges Subjekt* anerkannt werden. Durch die differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation schreiben Lehrpersonen deshalb vor dem Hintergrund der Anforderungen zur Selbstregulation Schüler*innen implizit (genügend oder ungenügend vorhandene) *Leistungsfähigkeit* und (umfassend oder eingeschränkt vorhandene) *Handlungsfähigkeit* zu und stellen diese zugleich praktisch als solche her.

Differenzierende Interaktionsregulation bedeutet demnach, dass Lehrpersonen Aktivitäten der Schüler*innen auf Basis der ihnen zugeschriebenen unterschiedlichen (Leistungs- und Handlungs-)Fähigkeiten regulieren.

Eine solche Form der Differenzierung durch die Lehrpersonen im Unterricht der inklusiven Schulklassen impliziert auch, dass in der Praxis differente Fähigkeiten einen Unterschied darstellen, der einen Unterschied *macht*. Vor diesem Hintergrund ist es unumgänglich, auf Fähigkeiten zu rekurren, und damit auch unumgänglich, differente Fähigkeiten von Schüler*innen praktisch hervorzubringen. Dies gilt allerdings nicht für die unterrichtliche

Ordnung der inklusiven Klasse 5, weil hier Tätigkeiten der Schüler*innen nicht anhand der Zuschreibung von Fähigkeiten differenziert reguliert werden, sondern Regulationsentscheidungen sich allein durch die Tätigkeiten der Schüler*innen begründen (vgl. Kap. 5.3). Abweichende Aktivitäten der Schüler*innen sind deshalb in dieser unterrichtlichen Ordnung schlicht *illegitim* und werden auch nicht dadurch legitim, dass sie auf ungenügenden Fähigkeiten beruhen. Weil in den Regulationspraktiken der Klasse 5 durch die Lehrpersonen lediglich Tätigkeiten personenunabhängig als angemessen oder abweichend subsumiert werden, aber nicht Schüler*innen und ihre Fähigkeiten differenziert werden, bezeichne ich diese Praxis als *gleichsetzende* Interaktionsregulation.¹⁴²

Dabei lässt sich für alle beobachteten inklusiven Klassen konstatieren, dass durch die Praktiken der Interaktionsregulation die unterrichtliche Norm hergestellt wird, als Schüler*in die eigenen Tätigkeiten im Sinne der gestellten Anforderungen selbst regulieren zu *müssen*; u. a. deshalb, weil in keiner Klasse Abweichung damit legitimiert werden kann, dass man nicht will. Eine Praxis der Interaktionsregulation, die Regulationsentscheidungen nach den Fähigkeiten der Schüler*innen differenziert, spezifiziert dabei implizit auch diese Norm, sich den Anforderungen entsprechend regulieren zu müssen: In einer unterrichtlichen Ordnung der *differenzierenden* Interaktionsregulation *müssen* Schüler*innen ihre Tätigkeiten im Sinne der gestellten Anforderungen, aber zugleich *nur im Rahmen der ihnen zugeschriebenen Fähigkeiten*, selbst regulieren. Die Differenzierung entlang von Fähigkeiten impliziert also, dass *Können* gleichbedeutend mit *Müssen* ist. Die gleichsetzende Regulation impliziert hingegen, dass *Müssen* unabhängig von *Können* besteht.

Dabei haben die Rekonstruktionen auch gezeigt, dass Lehrpersonen in den differenzierenden Regulationspraktiken den Schüler*innen Fähigkeiten *zuschreiben* und nur in wenigen Fällen die Selbsteinschätzung der Schüler*innen zu ihren Fähigkeiten relevant wird, obwohl zugleich in der Situation für die Lehrpersonen nicht beobachtbar ist, ob die Fähigkeiten eines*r Schülers*in den Anforderungen genügen oder nicht. Vor dem Hintergrund, dass einerseits bezüglich der adäquaten Selbstregulation ein *Müssen* besteht, andererseits aber bei ungenügender Fähigkeit dieses *Müssen* aufgehoben wird, scheint in der beobachteten Praxis die *Zuschreibung* von Fähigkeiten durch die Lehrpersonen anstelle der Selbsteinschätzung durch die Schüler*innen notwendig: Denn eine differenzierende Interaktionsregulation, die auf der Selbsteinschätzung von Schüler*innen (bezüglich un-|genügender Fähigkeiten) basieren würde, hätte zur Folge, dass die Schüler*innen sich selbst von den Anforderungen befreien könnten und insofern nicht mehr von grundsätzlich bestehenden unterrichtlichen Anforderungen gesprochen werden könnte. Die Teilnahme am Unterricht wäre dann ein Angebot, das von Schüler*innen abzulehnen ebenso legitim wäre, wie es anzunehmen. Dieses zwar theoretisch denkbare Verständnis von Unterricht besteht jedoch in keiner der beobachteten Schulklassen.

Dass also (1) Schüler*innen gegenüber Anforderungen gestellt werden, (2) diese *kein* Angebot darstellen, sondern grundsätzlich zu erfüllen sind (aus *Können* folgt *Müssen*), hiervon aber (3) abgewichen wird, wenn Lehrpersonen *ungenügende Fähigkeiten* zuschreiben, fundiert nun das in den Regulationspraktiken zu beobachtende Handlungsproblem, dass Lehrpersonen nicht umhin kommen, zuzuschreiben und zu entscheiden, ob einzelne Aktivitäten von Schüler*innen, die als Abweichung von den Anforderungen zur Selbstregulation gewertet werden, nun auf ungenügender Fähigkeit (*Nicht-Können*) oder aber auf genügender Fähigkeit

142 Differenzierung, so ließe sich logisch folgern, übernimmt in dieser Perspektive das gegliederte Schulsystem und nicht die Lehrperson im Unterricht.

(*Können*) beruhen. Zum Handlungsproblem wird diese differenzierende Zuschreibung deshalb, weil das, was zugeschrieben wird, also die un-|genügende Fähigkeit, in der konkreten Regulation nicht beobachtbar ist und die Zuschreibung zumeist unter Entscheidungsdruck geschieht.

Anhand der Analyse intervenierender Bedingungen des Zustandekommens der Fähigkeits-einschätzungen durch die Lehrpersonen (vgl. Kap. 5.5) konnte gezeigt werden, dass die den differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation zugrundeliegenden Fähigkeits-zuschreibungen nicht lediglich als individuelle Disposition eines Individuums zu verstehen sind, sondern die Zuschreibung dieser Fähigkeiten auch von Faktoren abhängig ist, die nicht dem*r jeweiligen Schüler*in zugerechnet werden können. Un-|Genügende Fähigkeiten werden demnach zwar als individuelle Disposition und vermeintlich vorhandene Bezugsgröße für die differenzierenden Interaktionsregulationen genutzt, deren zuschreibende Konstruktion in der Praxis ist zugleich aber von unterschiedlichen, subjektexternen Variablen wie familiären Umständen oder der Professionalität der Lehrpersonen abhängig. Dass die Differenzierung der Interaktionsregulation aber der Logik der Praxis zufolge ausschließlich auf vermeintlich individuell bestehenden Fähigkeiten basiert, übernimmt im Unterricht für die Lehrpersonen vor allem eine *legitimierende Funktion*: Denn die so durch Zuschreibung hergestellten individuell ungenügenden Fähigkeiten lassen Regulationsentscheidungen in Form von Freistellung und Reduktion von Anforderungen als unumgänglich und damit auch als legitim erscheinen: Was, außer die Freistellung/Reduktion von Anforderungen, will man schon machen, wenn jemand nicht kann?

6 Krankgeschrieben werden: Kontextualisierungen der rekonstruierten Praktiken

In den bisherigen Analysen wurde aufgezeigt, dass Lehrpersonen Schüler*innen in differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation genügende oder ungenügende Fähigkeiten im Hinblick auf die unterrichtlichen Anforderungen zur Selbstregulation zuschreiben. Darüber hinaus wurde deutlich, dass Lehrpersonen bestimmten Schüler*innen zuschreiben, dauerhaft nicht den Anforderungen genügen zu können. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass für diese Schüler*innen Anforderungsreduktionen regelhaft vereinbart sind bzw. sie wiederholt präventiv in eine Auszeit geschickt werden. Exemplarisch hierfür stehen die unterrichtliche Aussage der Lehrperson zu einem Schüler „Du weißt, dass du auch immer noch 'ne Runde flitzen gehen kannst“ (Feldprotokoll 6a, 14-03-06) oder die festgelegte „Extrapause“ (Feldprotokoll 5–7, 15-03-13). Während also nahezu alle¹⁴³ Schüler*innen auch mal nicht mehr können dürfen, und dies als situative Zuschreibung erscheint, legen die Rekonstruktionen auch nahe, dass bestimmte Schüler*innen den Anforderungen *dauerhaft* nicht genügen können *werden*. Die implizite Logik der Regulationspraktiken unterscheidet sich dabei allerdings nicht. Unabhängig davon, ob einer*m Schüler*in zugeschrieben wird vorübergehend ungenügend fähig zu sein oder dauerhaft ungenügend fähig zu sein, folgt aus dieser Zuschreibung im Unterricht die Reduktion oder Aufhebung von Anforderungen: Wer nicht kann, muss auch nicht (vgl. Kap. 5.4).

Woher aber können Lehrpersonen wissen, dass bestimmte Schüler*innen dauerhaft *nicht genügen können werden*? Welche impliziten Deutungen über Schüler*innen werden in der Praxis relevant, um (dauerhaft) ungenügende Fähigkeiten von Schüler*innen erklären zu können? Wie lässt sich legitimieren, dass Unterricht u. a. auf den Erwerb von ‚Können‘, also auf Fähigkeiten, ausgerichtet ist, genau dies aber bezüglich der Fähigkeit zur Selbstregulation bei bestimmten Schüler*innen über einen längeren Zeitraum nicht geschieht und auch als dauerhaft nicht zu erreichen vorausgesagt wird? Übergeordnet stellt sich demnach die Frage, welche diskursiven Bezüge als relevante Repräsentationen von Differenz die rekonstruierte Praxis konstituieren (vgl. Kap. 4.1).

Zur Beantwortung dieser Fragen werde ich die von den Lehrpersonen angebotene Bezeichnung ‚Krankschreibung‘, die diese als Synonym für den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs verwenden, aufgreifen. Eine Krankschreibung impliziert eine Handlungslogik, die weitestgehend auch den rekonstruierten differenzierenden Interaktionsregulationen zugrunde liegt. Aufgrund dieses impliziten *handlungslogischen Zusammenhangs* von einer Krankschreibung zu den rekonstruierten Praktiken und der von den Lehrpersonen synonymen Verwendung von Krankschreibung und sonderpädagogischem Förderbedarf, lässt sich auch ein sonderpädagogischer Förderbedarf als mit den Praktiken handlungslogisch zusammenhängend verstehen. Ich werde aufzeigen, dass und warum dieser Zusammenhang von differenzierender Interaktionsregulation und sonderpädagogischem Förderbedarf auch besteht, obwohl *nicht* alle Schüler*innen, denen in den Praktiken *Nicht-Können* zugeschrieben wird, zugleich einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (Kap. 6.1).

¹⁴³ Ausgenommen hiervon ist jene unterrichtliche Ordnung, die ich in Kapitel 5.3 als gleichsetzende Regulation rekonstruiert hatte.

Zugleich legt die von den Lehrpersonen verwendete Interpretation des sonderpädagogischen Förderbedarfs als eine Krankschreibung nahe, dass es sich hierbei um eine *vorübergehende* Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit handelt, weil Krankschreibungen ihrer Logik nach vorübergehend sind. Da hingegen die schulische Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Kern auf der Differenzkategorie Behinderung beruht, werde ich im darauffolgenden Kapitel 6.2 darlegen, inwiefern Behinderung eine ‚natürlich‘ bedingte und *dauerhaft* negativ abweichende Leistungsfähigkeit (vermeintlich) erklärt und auch legitimiert. Dabei rekurren Lehrpersonen sprachlich vor allem undifferenziert auf die Behinderungskategorie der *Lernbehinderung*. Demnach stellt (Lern-)Behinderung¹⁴⁴ als pädagogisch relevante Behinderungskategorie für die Lehrpersonen eine *die unterrichtlichen Praktiken konstituierende Deutungsressource* dar, weil sie ihnen Erklärungen und Legitimationen anbietet und ihre Erwartungen an die Schüler*innen strukturiert (Kap. 6.2).

Ich werde abschließend darlegen, dass sich die in Kapitel 5 rekonstruierten Regulationen mittels Freistellung und Reduktion von den parallel weiterlaufenden Anforderungen aufgrund der Kontextualisierung des Kapitel 6 als Herstellung einer *Teilnahme im Modus der Krankschreibung* am Unterricht der inklusiven Klassen bezeichnen lassen. Die Möglichkeit, in diesem Modus am Unterricht teilzunehmen, steht potenziell für alle Schüler*innen *vorübergehend* zur Verfügung. Eine *dauerhafte* Teilnahme von Schüler*innen in diesem Modus lässt sich jedoch nicht lediglich als praktisch vollzogene Krankschreibung verstehen; sie ist vielmehr als performative Herstellung von (Lern-)Behinderung in Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation zu verstehen. Die in den Praktiken hervorgebrachte Subjektposition des*der krankgeschriebenen Schüler*in, der*die aufgrund zugeschriebener ungenügender Fähigkeiten legitim abweichen darf, ist dabei nur in negativer Relation zu den vermeintlich fähigen Schüler*innen zu verstehen, die den eigentlichen unterrichtlichen Anforderungen genügen können. Aufgrund dieser Relation werde ich abschließend anhand des Konzepts *Ableismus* der Disability Studies gesellschaftliche Fähigkeitserwartungen als ursächliche Bedingung dieser unterrichtlichen (Re-)Produktion von (Lern-)Behinderung aufzeigen (Kap. 6.3).

6.1 Zum Zusammenhang der rekonstruierten Praktiken mit den Konzepten Krankschreibung und sonderpädagogischer Förderbedarf

Das vorliegende Unterkapitel analysiert den in-vivo Code *Krankschreibung*. Dieser stellt die in Kapitel 5 rekonstruierten Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation in einen Zusammenhang zu sonderpädagogischen Förderbedarfen. Der hierfür zentrale Auszug stammt aus einem ethnographischen Interview, das während einer Pause in der Teeküche des Lehrer*innenzimmers stattfand:

In einem kurzen Gespräch mit Herrn Roland erklärt mir dieser, dass sie das Beantragen von sonderpädagogischem Förderbedarf immer „Krankschreiben“ nennen und die Aufhebung des Förderbedarfs als „Gesundschreiben“ bezeichnen. Er sagt dies m. E. ohne ironischen oder negativen Un-

¹⁴⁴ Zur Distanzierung von einem vermeintlich eindeutigen Konzept von Lernbehinderung, welches sich beispielsweise von der Kategorie ‚geistiger Behinderung‘ abgrenzen lässt, verwende ich im Folgenden die Schreibweise (Lern-)Behinderung. Ich werde diese Schreibweise und den der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Behinderungsbegriff in Kapitel 6.2 (siehe Seite 146f.) genauer darlegen.

terton. Diese Bezeichnung hat er mir erklärt, weil er kurz davor selbst den Begriff „Krankschreiben“ verwendet hat. (Ethnographisches Interview 6b, 14-06-02)

Herr Roland erklärt ein unter den Lehrpersonen verwendetes Synonym: Die Beantragung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird mit dem Ausdruck des Krankschreibens gleichgesetzt. Diese Übersetzung kann als Interpretation verstanden werden, die eine Bedeutung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gegenüber anderen, auch möglichen Bedeutungen priorisiert. Der angebotenen Übersetzung zufolge sind Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dann krankgeschriebene Schüler*innen. Zwar stellt ein solches, ethnographisches Interview keine unterrichtliche Praktik dar, aber

„die geäußerte Rede im Rahmen von Interviews kann ein Mittel liefern, um indirekt jene Wissensschemata zu erschließen, welche die Praktiken konstituieren (...) Der Lackmuestest für die auf diese Weise vermuteten impliziten Wissensschemata besteht darin, daß sie zu dem materialen, beobachteten Anteil der Praktiken ›passen‹ müssen“ (Reckwitz 2008a: 196f.).

In diesem Sinne ermöglicht das obige ethnographische Interview die Bezeichnung *Krankschreibung* als ein implizites Wissensschema der Praktiken zu rekonstruieren, das die Reduktion und Freistellung von Anforderungen in den unterrichtlichen Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation *konstituiert*. Dass die Bezeichnung Krankschreibung zu der zuvor rekonstruierten differenzierenden Interaktionsregulation ‚passt‘, zeigt sich anhand der im Folgenden darzulegenden, weitestgehend ähnlichen praktischen Logik der differenzierenden Interaktionsregulationen zu der impliziten Logik einer Krankschreibung:

Bei einer Krankschreibung handelt es sich um ein arbeitsrechtlich relevantes Instrument, dessen formal korrekte Bezeichnung Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung lautet. Personen, die krankgeschrieben werden, wird demnach attestiert, sie seien *unfähig* zu arbeiten. Dabei stellt erst die Bescheinigung der Arbeitsunfähigkeit einen Status her, der die Anerkennung dieser Unfähigkeit (auch rückwirkend) zur Folge hat. Der anerkannte rechtliche Status erwirkt die vorübergehende Freistellung von den arbeitsvertraglichen Pflichten zur Leistungserbringung. Es wird so *legitim*, keine Leistung zu erbringen. Krankschreibungen stellen insofern temporär legitime Abweichungen von den eigentlich gültigen Anforderungen her, die nur für Personen mit jenem Status der Arbeitsunfähigkeit gelten.

Die Logik einer solchen Krankschreibung lässt sich nun in Beziehung zu den vorherigen Analysen der beobachteten Differenzierung in Interaktionsregulationen setzen: Auch der beobachtete Unterricht impliziert eine für alle Schüler*innen bestehende Arbeitspflicht (ein *Müssen*) und grundsätzlich bestehende Anforderungen (vgl. Kap. 5.4). Trotz Aufrechterhaltung dieser grundsätzlichen Anforderungen im Unterricht existiert für einige Schüler*innen die Möglichkeit der legitimen Abweichung von diesen. Als legitim – so hatte ich in Kapitel 5 aufgezeigt – wird eine Abweichung von den unterrichtlichen Anforderungen dann betrachtet, wenn Schüler*innen zugeschrieben wird, dass sie hinsichtlich dieser Anforderungen ungenügend fähig sind (*Nicht-Können*); wenn ihnen also eine Arbeitsunfähigkeit zugeschrieben wird. Sowohl im beruflichen als auch im schulischen Kontext gilt darüber hinaus, dass mangelnde Anstrengungsbereitschaft (*Nicht-Wollen*) keine legitime Rechtfertigung der Abweichung von Anforderungen ist. Denn auch wenn sich Menschen gelegentlich krankschreiben lassen, weil sie keine Lust haben, zu arbeiten, aber möglicherweise fähig wären, ihrer vertraglichen Leistungspflicht nachzugehen, entsteht die Legitimation von der Befreiung von eigentlich bestehenden Anforderungen nur auf der Basis der *attestierten ungenügenden Fähigkeit* (nur wer nicht kann, muss auch nicht). Insofern wird *nicht-wollen* im Kontext von Erwerbsarbeit

ebenso wie in der beobachteten unterrichtlichen Interaktionsregulation als *illegitim* betrachtet und sanktioniert. Bei einer Zuschreibung ungenügender Fähigkeit, so hatte ich rekonstruiert, folgt entweder eine Regulation mittels Freistellung von Anforderungen (regenerative Auszeit) oder mittels Reduktion von (beispielsweise den fachlichen) Anforderungen im Unterricht. Auch hier ‚passt‘ die unterrichtliche Handlungslogik zu jener der arbeitsrechtlichen Krankschreibungen, da diese Leistungsanforderungen ebenso aufheben. Die Reduktion einzelner Anforderungen findet sich bei einer Krankschreibung allerdings nicht.

Auf der Basis dieser Analysen kann geschlossen werden, dass die rekonstruierte Differenzierung der Interaktionsregulation entlang einer Logik vollzogen wird, die weitgehend mit jener Logik der Krankschreibung in der Arbeitswelt übereinstimmt. Die implizite Logik des arbeitsrechtlichen Konzepts Krankschreibung ‚passt‘ also zur impliziten Logik jener Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation. Ich spreche deshalb von einer *gleichen impliziten Handlungslogik* oder einer *Homologie* zwischen differenzierender Interaktionsregulation und arbeitsrechtlicher Krankschreibung. Demnach praktizieren Lehrpersonen in ihren differenzierenden Interaktionsregulationen auf Basis der Zuschreibung von *Nicht-Können* eine *Logik der Krankschreibung bestimmter Schüler*innen* im Unterricht.

Zugleich wird durch das obige ethnographische Interview auch ein Zusammenhang zwischen den unterrichtlichen Regulationspraktiken und dem schulrechtlichen Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs deutlich, da der zitierte Auszug auch einen Hinweis darauf gibt, was jene Schüler*innen auszeichnet, die krankgeschrieben werden: Sie haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Nun aber zu folgern, dass nur bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der unterrichtlichen Regulationspraxis ungenügende Fähigkeiten zugeschrieben, Abweichungen legitimiert und Anforderungen reduziert/aufgehoben werden, wäre eine Schlussfolgerung, die sich *nicht* mit den Unterrichtsbeobachtungen deckt.¹⁴⁵ Es konnte durchaus beobachtet werden, dass auch solche Schüler*innen in den Interaktionsregulationen von parallel weiterlaufenden Anforderungen befreit werden (beispielsweise indem sie während des Unterrichts eine zusätzliche Pause erhalten), die formal keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Was aber lässt sich dann mit der o. g. Analogie der Lehrpersonen für die Analyse folgern? Der dargestellte Zusammenhang von differenzierender Regulationspraxis zur Logik einer Krankschreibung und damit zum sonderpädagogischen Förderbedarf ermöglicht es, letzteres als ein *die unterrichtliche Praxis strukturierendes Wissensschema* der Lehrpersonen zu identifizieren. So wie das arbeitsrechtliche Konzept der Krankschreibung legitime Abweichung trotz grundsätzlich bestehender Anforderungen intelligibel und damit als ‚logische Praxis‘ möglich macht, werden durch die Konzepte Krankheit und sonderpädagogischer Förderbedarf (dauerhaft) ungenügende Fähigkeiten erklärbar und *legitime Abweichung* möglich. Diese Konzepte fungieren demnach – dies werde ich im weiteren Verlauf des Kapitel 6 genauer darlegen – für die Lehrpersonen als implizite Deutungen, welche jene Praktiken der differenzierenden Regulation konstituieren.¹⁴⁶

Wenn sich demnach mit dem Begriff Krankschreibung die Handlungslogik der differenzierenden Interaktionsregulation bezeichnen lässt und dieser Begriff in der Praxis zugleich ein Synonym für sonderpädagogischen Förderbedarf ist, dann kann diese Bezeichnung der

145 Genau genommen wäre es ein Fehlschluss der die Logik der Praxis gleichsetzt mit einer theoretischen Logik (vgl. Bourdieu 1993: 147ff.).

146 Mit dem Begriff ‚konstituieren‘ bezeichne ich ein Verhältnis wonach ein bestimmtes praktisches Wissen die Praktik so strukturiert, dass es diese als solche erst *möglich* macht, sie also *begründet*.

Lehrpersonen auch als unspezifischer, simplifizierender Containerbegriff verstanden werden: Lehrpersonen fassen unter dem Begriff Krankschreibung schlicht alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte im Hinblick auf *eine* in der Praxis beobachtbare *Funktion*, nämlich die Herstellung legitimer Abweichung und die Reduktion/Aufhebung von eigentlichen Anforderungen aufgrund ungenügender Fähigkeiten, zusammen. Obschon es also durchaus unterschiedliche sonderpädagogische Förderschwerpunkte gibt, verweist ein sonderpädagogischer Förderbedarf der Logik der Lehrpersonen zufolge zentral auf diese eine Funktion: die ‚Krankschreibung‘ von Schüler*innen. Dass diese Funktion auch bei der formalen Attestierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Vordergrund steht, zeigt exemplarisch der folgende Auszug eines ethnographischen Interviews:

Nach dem Unterricht nennen Herr Roland und Herr Höfer mir den Förderbedarf einzelner Schüler*innen (...) Sie erklären, bei Konrad wäre es so, dass er von der Leistung her ein schwacher Hauptschüler sei. Sie hätten ihn aber „LE und ES geschrieben, um ihn ein bisschen zu entlasten.“ (Ethnographisches Interview 6b, 14-05-19)

In dem Ausschnitt wird mir etwa einen Monat nach Beginn der Beobachtungen in dieser Klasse erklärt, welche Schüler*innen formal welchen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt haben. Konrad wird zunächst über seine Leistung eingeführt. Als Referenz dient den Lehrpersonen das zugeschriebene Leistungsniveau der Hauptschule. In Bezug auf die Anforderungen dieser Schulform wird er als schwacher Schüler bezeichnet. Auf Basis dieser Verortung von Konrad nennt Herr Roland dessen Förderschwerpunkte. LE steht dabei für den Förderschwerpunkt Lernen und ES für den Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Als Funktion der Zuweisung dieser Förderschwerpunkte zu Konrad benennt er nun die Entlastung, die durch ihn in einen direkten Zusammenhang zu (schwacher) Leistung gestellt wird. Die praktische Funktion des sonderpädagogischen Förderbedarfs liegt demnach darin, Anforderungen zu reduzieren.¹⁴⁷ Mit diesem Auszug kann demnach aufgezeigt werden, dass sich die rekonstruierte Handlungslogik der Reduktion von Anforderungen in den differenzierenden Interaktionsregulationen auch als Logik der Attestierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wiederfindet. So ist Konrad formal ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in der Unterrichtspraxis ein Schüler, der in den Regulationen nicht nur vorübergehend legitim von Anforderungen befreit wird, sondern der zudem seit mehreren Monaten verkürzt (täglich vier Unterrichtsstunden) beschult wird.¹⁴⁸ Zwar erlaubt der Förderschwerpunkt Lernen (und auch der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) durch die mit ihm einhergehende Option der zieldifferenten Förderung diese Reduktion der Anforderungen, es ist aber durchaus nicht die einzige Funktion, die ein solcher Förderbedarf impliziert. Die Lehrpersonen stellen hier zur Begründung des sonderpädagogischen Förderbedarfs die Funktion der Reduktion von Anforderungen in den Vordergrund und nicht die

147 Dabei ist es relevant zu unterscheiden, dass durch die Zuschreibung des Förderschwerpunktes Lernen (und auch geistige Entwicklung) eine zieldifferente Unterrichtung möglich wird (vgl. Ausschuss für Schule und Weiterbildung NRW 2014, §19 Abs. 4 i. V. m. §12 Abs. 4), dies aber nicht bei jedem Förderschwerpunkt der Fall ist. Auch formalrechtlich übernimmt dieser Förderschwerpunkt also die Funktion der Entlastung von fachlichen Anforderungen, beispielsweise dadurch, dass bestimmte Bildungsinhalte in den einschlägigen Lehrplänen nicht mehr vorkommen.

148 Diese Form der Freistellung von Anforderungen konnte lediglich bei Konrad beobachtet werden und wurde auch schon vor dem Beginn meiner Unterrichtsbeobachtungen umgesetzt. Deshalb habe ich sie in den oben dargestellten unterrichtlichen Regulationen (Kap. 5.1 und 5.2) nicht als Form der Herstellung von *Nicht-Können* aufgezeigt.

auch denkbare Funktion, dass ein Förder- bzw. Unterstützungsbedarf zugeschrieben werden kann, um jenen Schüler*innen „besondere Unterstützung“ (§19 Abs. 1 Schulgesetz NRW) zu ermöglichen.

Damit ist nun dargelegt, dass auch der formalen Attestierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die Lehrpersonen die Funktion zukommt, Anforderungen legitim zu reduzieren, so wie es auch als implizite Logik einer Krankschreibung und der differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation analysiert wurde. Ungeklärt bleibt allerdings noch, wie sich erklären lässt, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf ein für die Praktiken relevantes implizites Wissensschema darstellt, zugleich aber nicht alle Schüler*innen, die im Unterricht legitim von Anforderungen befreit werden, auch einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Es sind vor allem zwei Faktoren, die dies erklären:

Ein erster Faktor besteht darin, dass nur bei einigen Schüler*innen Anforderungen dauerhaft reduziert werden, aber zugleich für alle Schüler*innen auch vorübergehend die Möglichkeit besteht, aufgrund von situativ ungenügenden Fähigkeiten von Anforderungen freigestellt zu werden (vgl. Kap. 5). Empirisch wird diese vorübergehende Reduktion beispielsweise deutlich, wenn eine Schülerin nach einem Streit in der Pause den Unterricht der Klasse für eine Auszeit verlassen darf, weil sie sich nicht auf den Unterricht konzentrieren kann (vgl. Feldprotokoll 6a, 14-02-20). In den Regulationspraktiken zeigt sich also die gleiche Praxis der Reduktion bzw. Freistellung von Anforderungen unabhängig davon, ob eine Lehrperson ungenügende Fähigkeiten als dauerhaft oder vorübergehend zuschreibt. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht aber nur in Form eines *andauernden* Zustands (mindestens ein Schuljahr; vgl. Heimlich et al. 2016: 10). Eine Krankschreibung hingegen zeichnet sich gerade dadurch aus, vorübergehend zu sein. Deshalb impliziert die vorübergehende, praktisch vollzogene Krankschreibung im Unterricht (in Form von Freistellung und Reduktion von Anforderungen) nicht zugleich bereits die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Schüler*innen werden eben auch nur einmalig, aufgrund der Zuschreibung situativ ungenügender Fähigkeiten, von Anforderungen befreit. Die Unterscheidung von vorübergehender Krankschreibung und dauerhaftem sonderpädagogischem Förderbedarf begründet demnach einen Faktor, der erklärt, warum sich die Reduktion und Freistellung von Anforderungen in den inklusiven Klassen auch bei Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zeigt, diese schulrechtliche Differenzkategorie trotzdem aber in einem relevanten Zusammenhang zu den rekonstruierten Praktiken steht.¹⁴⁹

Ein zweiter Faktor besteht darin, dass die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die Lehrpersonen *nicht* immer zur Folge hat, dass diese Schüler*innen auch formal einen solchen Förderbedarf haben. Für diese Divergenz gibt es verschiedene Gründe: Einen Grund stellen die im Zuge schulischer Inklusionsbemühungen vollzogenen schulrechtlichen Änderungen in NRW dar: So wurden für die sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen sogenannte *Stellenbudgets* eingeführt (vgl. MSWB NRW 2014b: 11f., 2015a: 24). Zu den Lern- und Entwicklungsstörungen zählen gemäß Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Ausschuss für Schule und Weiterbildung NRW 2005). Diesen drei Förderschwerpunkten sind etwa 70% aller Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugeordnet (vgl. MSWB NRW 2015b: 16). Eine Stellenbudgetierung in diesen Förderschwerpunkten bedeutet, dass die Schule durch die for-

149 Ich werde auf diese zentrale Unterscheidung in Kapitel 6.3.1 noch genauer eingehen, um darzulegen, welche Rückschlüsse die vorgenommenen Kontextualisierungen für die rekonstruierten Praktiken zulassen.

male Attestierung eines solchen Unterstützungsbedarfs keine zusätzlichen finanziellen bzw. personellen Ressourcen erhält, weil diese pauschal budgetiert werden. Daraus folgt, dass Lehrpersonen zwar einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuschreiben können, aber nur für die zieldifferente Förderung im Förderschwerpunkt Lernen eine formale Zuschreibung ‚notwendig‘ erscheint. Anhand von Leon, der u. a. aufgrund der für ihn gültigen Extrapausen (vgl. Kap. 5.1) als Beleg für die dauerhafte Zuschreibung von *Nicht-Können* bereits angeführt wurde, kann genauer aufgezeigt werden, wie Lehrpersonen mit dieser Budgetierung umgehen. In einem ethnographischen Interview¹⁵⁰ spreche ich mit Frau Juhn über Förderbedarfe einzelner Schüler*innen.

Sie fragt mich nun, welchen Förderplan ich haben will und ich überlege und frage mich laut denkend, wen ich denn am stärksten in meinen Beobachtungen mitbekomme. Da sagt sie auf einmal: „Leon ist kein Förderschüler.“ Ich lache und sage, ich hätte nicht Leon gesagt, wie sie denn auf Leon komme. Sie schmunzelt und sagt nichts. Wir sprechen dann zunächst über einen anderen Schüler. Danach frage ich, ob für Leon denn noch ein Förderbedarf beantragt würde. Sie antwortet: „Muss nicht, E musst du ja nicht mehr, also. Ich könnte es. Also ich könnte es, also E musst du nicht mehr, aber ich könnte ohne Probleme, ohne Probleme würde ich dem E zuschreiben können. Aber ich weiß nicht, ob’s was nutzt. Weil, für unsere Situation macht’s keinen Unterschied.“ (Ethnographisches Interview 5–7, 15-04-13)

Frau Juhn bietet an, mir Unterlagen zu Förderbedarfen einzelner Schüler*innen zu zeigen. Nachdem sie hierzu einen Ordner aus einem Regal geholt hat, fragt sie, welchen Förderplan ich sehen möchte. Bis zu diesem Zeitpunkt weiß ich nicht, wer in der Klasse formal einen Förderbedarf hat. Auf die laut gedachte Aussage, „wen ich denn am stärksten (...) mitbekomme“, antwortet Frau Juhn, dass Leon kein Förderschüler sei. Sie bezeichnet damit Leon als einen Schüler, den man im Unterricht stark mitbekommt, sagt aber zugleich, dass dieser kein Förderschüler sei. Leon trotzdem an dieser Stelle zu nennen, drückt dabei aus, dass er in der Perspektive Frau Juhns durchaus ein Förderschüler sein könnte.¹⁵¹ Auf die Nachfrage, ob für Leon die Beantragung eines Förderbedarfs geplant sei, erklärt mir Frau Juhn, dass dies für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nicht mehr nötig sei („E musst du ja nicht mehr“; siehe die obige schulrechtliche Regelung der Stellenbudgetierung). Sie fügt hinzu, dass es „ohne Probleme“ möglich wäre, Leon jenen Förderschwerpunkt E „zuschreiben“ zu können, dies aber keinen Unterschied machen würde. Damit expliziert sie, dass der formale Status, zumindest bei Leon und dem Förderschwerpunkt E, keine Relevanz für die Praxis („unsere Situation“) hat. Leon ist so paradoxerweise ein Schüler *ohne* formal bestehenden sonderpädagogischen Förderbedarf, für den Frau Juhn im Gespräch auf Anhieb einen konkreten Förderschwerpunkt benennen kann, den er auch „ohne Probleme“ formal zugeschrieben bekommen könnte. Schüler*innen können den Status des sonderpädagogischen Förderbedarfs aber nur dann „ohne Probleme“ formal attestiert bekommen, wenn ihr bisheriges Verhalten Anhaltspunkte für einen Förderbedarf bietet. Ein Antrag auf sonderpädagogische Förderung wird schließlich u. a. mit dem bisherigen Verhalten begründet. Wenn Leon in den Augen der Lehrperson also ohne Probleme jenen formalen Status bekommen könnte, muss sie ihm bereits jetzt zuschreiben, dass er einen Bedarf an sonderpädagogi-

150 Auch hier fungieren die Daten aus einem ethnographischen Interview dazu, „um indirekt jene Wissensschemata zu erschließen, welche die Praktiken konstituieren“ (Reckwitz 2008a: 196).

151 Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass meine explizierte Überlegung, wen ich denn am stärksten mitbekomme, nahelegen könnte, ein*e Schüler*in mit Förderbedarf sei jemand, der*die auffällig ist.

scher Förderung *hat*. In der Perspektive von Frau Juhn *ist* Leon demnach sonderpädagogisch förderbedürftig, auch wenn er dies nicht formalrechtlich ist.

Dies verweist auf eine für die Analysen zentrale Unterscheidung zwischen einem sonderpädagogischen Förderbedarf als *formal anerkanntem Status* im Schulsystem und einem sonderpädagogischen Förderbedarf als *von den Lehrpersonen faktisch zugeschriebenem Status*. Allein die faktische Zuschreibung eines solchen sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die Lehrpersonen genügt, um in den unterrichtlichen Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation auch dauerhaft als Schüler*in adressiert zu werden, der*die nicht kann. Denn in der rekonstruierten Regulationspraxis ist Leon jener Schüler, der ein Recht auf Extrapausen hat und Mandala malt, während seine Mitschüler*innen an ihren Wochenplänen arbeiten (vgl. Kap. 5.1 und 5.2). Nicht ein formal anerkannter Status, sondern ein von den Lehrpersonen zugeschriebener sonderpädagogischer Förderbedarf genügt, damit Lehrpersonen Schüler*innen in den Praktiken der Interaktionsregulation von Anforderungen befreien bzw. diese reduzieren, sie also praktisch ‚krankschreiben‘.

Neben der schulrechtlichen Regelung von Ressourcenzuordnungen über Stellenbudgets gibt es weitere Gründe, die begünstigen, dass die beobachteten Reduktionen und Befreiungen von Anforderungen in den differenzierenden Interaktionsregulationen nicht ausschließlich bei formalem Bestehen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beobachtbar sind. Der folgende ethnographische Interviewauszug mit den beiden Klassenlehrern der Klasse 6b zeigt beispielsweise, dass Eltern maßgeblichen Einfluss auf das formale Bestehen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs haben, nicht aber auf die Zuschreibung der Lehrpersonen:

Herr Roland erklärt mir, bei Tim sei es so, dass die Eltern den Förderbedarf abgelehnt hätten und sie „des lieben Friedens“ wegen keinen Antrag für ihn gestellt hätten. (Ethnographisches Interview 6b, 14-05-19)

Aufgrund der elterlichen Ablehnung der Beantragung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, so die Aussage von Herrn Roland, haben die beiden Klassenlehrer *keinen* Antrag auf sonderpädagogische Förderung für Tim gestellt.¹⁵² Er begründet dies mit dem Verhältnis der Lehrpersonen bzw. der Schule zu den Eltern („des lieben Friedens“), die ablehnen, dass Tim ein Förderbedarf zugeschrieben wird. Damit priorisiert er den „Frieden“ zwischen Eltern und Schule gegenüber der Beantragung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Allerdings impliziert genau diese Darstellung, dass Herr Roland Tim faktisch zuschreibt einen solchen Bedarf zu haben. Dies zeigt sich sowohl daran, dass Herr Roland bei einer Zustimmung der Eltern von Tim einen Antrag gestellt hätte als auch daran, dass Herr Roland in dem ethnographischen Interviewauszug, in dem wir über Schüler*innen sprechen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, überhaupt Tim nennt. Die Äußerung von Herrn Roland macht so auch deutlich, dass Eltern nur das *formale* Bestehen eines Förderbedarfs beeinflussen können, nicht aber, dass Lehrpersonen Schüler*innen zuschreiben, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu haben. Zugleich zeigt sich, dass neben der Stellenbudgetierung auch die elterliche Ablehnung des sonderpädagogischen Förderbedarfs die Divergenz zwischen formalem und zugeschriebenem Förderbedarf erklärt.

152 Im Zuge der schulrechtlichen Umsetzung von Inklusion hat sich in NRW auch der Einfluss der Sorgeberechtigten auf die Beantragung der Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung geändert. So haben nun grundsätzlich nur die Sorgeberechtigten das Recht über eine Antragstellung für eine sonderpädagogische Förderung zu entscheiden (§19 Abs. 5 Schulgesetz NRW). Nur noch in Ausnahmefällen können Schulen einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf beantragen (§19 Abs. 7 Schulgesetz NRW).

Diese Divergenz besteht auch dahingehend, dass ein Schüler einen formal zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf hat, obwohl dieser aus Sicht der Lehrperson faktisch nicht mehr nötig sei:

Frau Behr erklärt mir, Viktor habe sich von seinen Leistungen her gefangen, sie könnten aber den Förderbedarf nicht aufheben, weil er ein Schuljahr zu viel habe. Er hätte dann nach der achten Klasse seine zehn Pflichtschuljahre erfüllt und damit könne man ihn nicht in eine Lehre schicken. (Ethnographisches Interview 6a, 14-02-07)

In der Erklärung von Frau Behr fungiert der formale Status des sonderpädagogischen Förderbedarfs als Möglichkeit, eine längere Beschulung zu realisieren. Zugleich wird aber angenommen, dass jener formale Status sich aufgrund der Leistungen von Viktor nicht mit dem faktisch zugeschriebenen Bedarf deckt. Laut Frau Behr besteht zwar eine Notwendigkeit der Aufrechterhaltung jenes formalen Förderstatus, diese begründet sich aber nicht über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, sondern in der von Frau Behr konstatierten Notwendigkeit, dass Viktor vor Beginn einer Lehre einen Schulabschluss erreicht, der über die achte Klasse hinausgeht. Die Divergenz zwischen formalem und faktischem Förderbedarf besteht demnach auch in der Form, dass Schüler*innen mit einem formalen Förderstatus von den Lehrpersonen faktisch *keinen* Bedarf an sonderpädagogischer Förderung zugeschrieben bekommen.¹⁵³

Das vorliegende Kapitel 6.1 hat demnach gezeigt, dass (1) die implizite Handlungslogik zwischen einer Krankschreibung und den differenzierenden Interaktionsregulationen im Unterricht weitestgehend gleich ist. Weil, mit Reckwitz ausgedrückt, die impliziten Wissensschemata einer Krankschreibung „zu dem materialen, beobachteten Anteil der Praktiken ›passen‹“ (Reckwitz 2008a: 196f.), lässt sich davon sprechen, dass jenes implizite Wissen in einem die Praktiken konstituierenden Zusammenhang steht. Da die Lehrpersonen die Begriffe Krankschreibung und sonderpädagogischer Förderbedarf synonym verwenden, steht (2) auch die schulrechtliche Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs in einem solchen konstituierenden Zusammenhang zur differenzierenden Regulationspraxis im Unterricht. Dies legt auch die rekonstruierte (Entlastungs-)Funktion der formalen Attestierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nahe, da diese Funktion ebenfalls zur beobachteten Praxis ‚passt‘. Ein solcher *konstituierender* Zusammenhang bedeutet allerdings *nicht*, dass Lehrpersonen ihre differenzierenden Regulationspraktiken exakt entlang eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ausrichten (es werden eben auch Schüler*innen von Anforderungen freigestellt, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben; vgl. Kap. 5). Diesbezüglich wurden (3) zwei Faktoren dargelegt, die erklären, warum sich die unterrichtlichen Freistellungen und Reduktionen von Anforderungen in den Interaktionsregulationen nicht lediglich bei Schüler*innen mit formal bestehendem sonderpädagogischen Förderbedarf zeigen: Ein erster Faktor besteht darin, dass Freistellungen sowohl dauerhaft als auch vorübergehend zu beobachten sind, ein sonderpädagogischer Förderbedarf aber die Dauerhaftigkeit ungenügender Fähigkeiten voraussetzt. Ein zweiter Faktor besteht darin, dass verschiedene Gründe zu einer Divergenz von formalem Förderbedarf und faktisch von den Lehrpersonen zugeschriebenem Förderbedarf führen. So lässt sich (4) begründen, dass auch

¹⁵³ Dabei ist für die vorliegende Argumentation unerheblich, ob die hier von Frau Behr vorgebrachte Erklärung, erst ein formal bestehender sonderpädagogischer Förderbedarf erlaube die längere Beschulung von Viktor, sachlich korrekt bzw. unumgänglich ist. So oder so zeigt der Auszug einen weiteren, in der Praxis bestehenden Grund für das Bestehen der Divergenz von faktischem und formalem sonderpädagogischen Förderbedarf.

ohne die exakte Ausrichtung der differenzierenden Regulationen an formal bestehenden sonderpädagogischen Förderbedarfen ein Zusammenhang besteht. Dieser Zusammenhang lässt sich dahingehend genauer bestimmen, dass eine Krankschreibung und ein sonderpädagogischer Förderbedarf für die differenzierende Regulationspraxis ein *konstitutives Wissensschema* darstellen, da sie *legitime Abweichung von ‚eigentlich‘ bestehenden Anforderungen aufgrund der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten* zu begründen ermöglichen. Dies wird im Folgenden Kapitel genauer dargelegt.

6.2 (Lern-)Behinderung als die Praktiken konstituierende Differenzkategorie

Die von den Lehrpersonen verwendete Bezeichnung Krankschreibung stellt einen Zusammenhang von differenzierenden Praktiken zur Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs her. Ich werde nun aufzeigen, welches implizite Wissen bzw. welche Deutungsressourcen ein sonderpädagogischer Förderbedarf¹⁵⁴ bzw. die Differenzkategorie Behinderung den Lehrpersonen bezüglich *dauerhaft ungenügender Fähigkeiten* von Schüler*innen anbietet. Damit analysiere ich im vorliegenden Kapitel Behinderung als „kulturelles Deutungsmuster“ (Waldschmidt 2005: 26), das den Lehrpersonen zur Verfügung steht und in den Praktiken relevant wird. Eine solche Perspektive auf Behinderung als kulturelles Deutungsmuster nutzt „Behinderung als heuristisches Moment, dessen Analyse kulturelle Praktiken und gesellschaftliche Strukturen zum Vorschein bringt, die sonst unerkannt geblieben wären“ (ebd.: 26f.).

Hierfür werde ich zunächst in Kapitel 6.2.1 darlegen, dass sonderpädagogische Förderbedarfe wesentlich auf die Differenzkategorie Behinderung rekurrieren und sich Lehrpersonen zudem sprachlich auf den Begriff der Lernbehinderung beziehen, um pädagogisch relevantes *Nicht-Können* zu erklären. Wie zu zeigen sein wird, lässt sich dabei von einem *undifferenzierten Bezug* der Praxis auf die Kategorie Lernbehinderung sprechen. In Kapitel 6.2.2 werde ich dann analysieren, welche Deutungen die Kategorie der (Lern-)Behinderung zur Erklärung ungenügender Fähigkeiten anbietet und inwiefern die Konstruktion einer (Lern-)Behinderung der praktischen Logik der differenzierenden Interaktionsregulation entspricht. Hierfür greife ich vorrangig auf eine wissenssoziologische Diskursrekonstruktion des Lernbehinderungsdiskurses der Sonderpädagogik von Pfahl (2011) zurück. Darauf aufbauend wird Kapitel 6.2.3 darlegen, dass die Kategorie der (Lern-)Behinderung die differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation auch insofern konstituiert, als diese die Erwartungen der Lehrpersonen strukturiert.

Lernbehinderung verstehe ich dabei als einen Begriff, der *in der Logik der Praxis Behinderung auf pädagogisch relevante Behinderung* eingrenzt. Damit soll allerdings gerade *keine* Trennschärfe des Begriffs von geistiger Behinderung oder anderen Behinderungskategorien suggeriert werden.

154 Ich nehme bewusst keine Detaillierung im Hinblick auf einzelne sonderpädagogische Förderschwerpunkte vor. Dies begründet sich einerseits dadurch, dass ich in Anlehnung an Sturm den Gewinn „für eine pädagogisch inhaltliche Klärung“ (Sturm 2012b: 7) der differenzierenden Logik der Praxis als begrenzt einschätze. Es begründet sich andererseits darin, dass sich, wie aufgezeigt, Regulationspraktiken nicht an formal bestehenden Förderschwerpunkten orientieren. Ich betrachte deshalb übergreifend das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. die zugrundeliegende Differenzkategorie der Behinderung.

„Kategoriale Konzepte [von Behinderung] gehen davon aus, dass es unter einigen Behinderungen mehr Gemeinsamkeiten gibt als unter anderen, und sie bilden dann Kategorien entlang dieser Gemeinsamkeiten, z. B. Körperbehinderung, Sinnesbehinderung, psychische Behinderung, Sprachbehinderung etc. Das Problem dieser Kategorien ist, dass sie keine eindeutigen Kriterien zur Verfügung haben. Sie sind in der Folge davon nicht trennscharf (...) Kategorien werden zu scheinempirischen Beschreibungsleistungen von Behinderung, die sich diskursiv naiv verhalten: Sie leisten auf der Ebene einer oberflächlichen Phänomenologie eine Typisierung, ohne zu realisieren, dass sie eine bestimmte diskursive Funktion übernehmen (...) Sie positionieren Subjekte in der Gesellschaft und etablieren Wahrnehmungspraxen, die nur lose an empirische Daten gebunden sind“ (Weisser 2005: 35f.).

Die schulische Differenzkategorie der Lernbehinderung übernimmt dabei im Kontext der inklusiven Schulklassen die diskursive Funktion, eine undifferenzierte Repräsentation von Schüler*innen bereitzustellen, die im Unterricht nicht können, was zu können erwartet wird. Um mich auf die Begrifflichkeit der Praxis beziehen zu können und den Behinderungsbegriff auf eine pädagogisch relevante Behinderung eingrenzen zu können, zugleich aber distanzierend darzulegen, dass Lernbehinderung in dieser Studie und in der Praxis *nicht* als eindeutig abgrenzbare Behinderungskategorie, sondern als ein *auf Lernen bezogener Behinderungsbegriff* verstanden und verwendet wird, nutze ich die Schreibweise (*Lern-*)Behinderung.

6.2.1 Zum Verhältnis von sonderpädagogischem Förderbedarf und (Lern-)Behinderung

Das Schulgesetz des Landes NRW regelt die sonderpädagogische Förderung wie folgt:

„Schülerinnen und Schüler, die auf Grund einer Behinderung oder wegen einer Lern- oder Entwicklungsstörung besondere Unterstützung benötigen, werden nach ihrem individuellen Bedarf sonderpädagogisch gefördert.“ (Ausschuss für Schule und Weiterbildung NRW 2014: §19 Abs. 1)

Das Schulgesetz unterscheidet Schüler*innen, die sonderpädagogischer Unterstützung bedürfen, von Schüler*innen, die dieser Unterstützung nicht bedürfen. Eine pädagogische Förderung wird dabei nur dann durch sonderpädagogische Förderung erweitert, wenn sich der Bedarf nach besonderer Unterstützung auf die Gründe Behinderung oder Störung zurückführen lässt. Einem sonderpädagogischen Förderbedarf liegen demnach die Differenzkategorien Behinderung und Störung zugrunde. Für die Analyse, welche Deutungen den Lehrpersonen durch einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zur Verfügung gestellt werden, ist deshalb die Betrachtung dieser zugrundeliegenden Differenzkategorien geboten. Obschon sich nun aber in der rechtlichen Regelung eine Unterscheidung von Behinderung und Störung findet, kann konstatiert werden, dass Behinderung *die zentrale Kategorie* zur Begründung und Erklärung eines sonderpädagogischer Förderbedarfs darstellt: So konstituiert sich die Sonderpädagogik ideengeschichtlich „vermittels des Behinderungsbegriffs“ (Dederich 2009: 18; vgl. auch Moser 1995 sowie Moser und Sasse 2008: 21ff.). Zwar wird konstatiert, dass eine Störung im Gegensatz zu einer Behinderung weniger „umfänglich“, „schwerwiegend“ und „langfristig“ sei (Eberwein 1996a: 44), es wird zugleich aber kritisch festgestellt, dass „es kein diagnostisches Mittel gibt und auch in Zukunft nicht geben wird, das eindeutig (...) zwischen Behinderung und Störung als je unterschiedlichen Ausprägungsgraden diffe-

renziert“ (ebd.). Dementsprechend konstatiert auch Sturm, dass „sonderpädagogischer Förderbedarf (...) den schulinternen Begriff für Behinderung dar[stellt]“ (Sturm 2016: 108).¹⁵⁵ Dabei unterscheidet das Schulgesetz NRW mit den auf der Differenzkategorie Behinderung gründenden Regelungen zur sonderpädagogischen Förderung zwischen ‚eigentlich‘ bestehenden Anforderungen (das Erreichen allgemeiner Schulabschlüsse), denen ohne „besondere Unterstützung“ zu begegnen ist und Abweichungen hiervon, die sich entweder in der Reduktion der fachlichen Anforderungen ausdrücken (ziendifferente Förderung zu Abschlüssen eigener Art) oder darin, dass die eigentlichen Anforderungen ‚nur‘ durch sonderpädagogische Unterstützung erreicht werden können (vgl. MSWB NRW 2014b, sowie in analytischer Perspektive Fritzsche 2014: 340). Diese Unterscheidung spiegelt sich z. T. auch in den unterrichtlichen Anforderungsreduktionen bzw. Freistellungen durch differenzierende Interaktionsregulationen wieder. Während im Unterricht eigentliche Anforderungen bestehen und davon ausgegangen wird, dass Schüler*innen diesen ‚grundsätzlich‘ genügen können, zeigt sich in den Praktiken der Interaktionsregulation, dass hiervon abweichende, reduzierte Anforderungen hergestellt werden (vgl. Kap. 5.1).

Dass die in den Interaktionsregulationen praktisch hergestellte Unterscheidung von eigentlichen Anforderungen und negativer Abweichung in einem Zusammenhang zur Kategorie Behinderung stehen, lässt sich auch anhand der folgenden Bestimmung darlegen:

„Der Gebrauch der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung ist gebunden an die Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht (...) Es handelt sich nicht um ‚logische‘ oder ‚natürliche‘ (wohl aber um etablierte) Feststellungen, sondern um das Markieren eines bestimmten Unterschieds, der aus der Menge möglicher Unterscheidungen hervorgehoben wird (...) Die Feststellung einer Behinderung ist damit (...) an das historisch institutionalisierte Konfliktfeld von Erwartungen und Fähigkeiten gebunden.“ (Weisser 2005: 19f.)

Behinderung entsteht demnach vor dem Hintergrund einer Erwartung, die nicht erfüllt wird. Dabei ist die Feststellung einer der Erwartung widersprechenden, ungenügenden Fähigkeit („dass etwas nicht geht“) der Moment der Feststellung einer Behinderung. Behinderung wird demnach performativ in einer bestimmten, negativen Feststellung (etwas geht *nicht*) hervorgebracht.¹⁵⁶ Diese Bestimmung von Behinderung lässt sich an die rekonstruierte Zuschreibung von *Nicht-Können* – also die Zuschreibung von in Bezug auf die unterrichtlichen Anforderungen bzw. Erwartungen ungenügender Fähigkeit – anschließen: Hier wird festgestellt, dass bestimmte Schüler*innen im Unterricht nicht können, was zu können erwartet wird. Die in den unterrichtlichen Regulationspraktiken beobachtbare Aufhebung oder Reduktion von den eigentlichen Anforderungen ist demnach die praktisch vollzogene Feststellung, dass nicht geht (*Nicht-Können*), von dem erwartet wird, dass es geht (vgl. Kap. 5.1 und 5.2). Was

155 Dass schulrechtlich Inklusion einzig im Hinblick auf die Unterscheidung behindert/nicht-behindert konzipiert wird, zeigt sich in allen rechtlichen Regelungen zu Inklusion und wird besonders deutlich, wenn man hinzu-zieht, dass der Auslöser dieser schulischen Umsetzung die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist (vgl. Dönges 2010; Kultusministerkonferenz 2010; MSWB NRW 2014a).

156 Inhaltlich gleichbedeutend zu diesem Verständnis ist der Behinderungsbegriff der materialistischen Behindertenpädagogik von Jantzen: Behinderung „wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale bzw. Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“ (Jantzen 1987: 18).

erwartet wird bzw. werden kann und zugleich nicht geht, ist dabei *etabliert*. Es bestehen also wissenschaftliche und pädagogische „Optiken‘ und ‚Paradigmen‘, die Deutungs, Interpretations und Handlungsfolien bereitstellen“ (Dederich 2009, S. 37). Vor dem Hintergrund dieser lässt sich demnach etwas als etwas Bestimmtes, nämlich als eine Behinderung verstehen, weil beispielsweise pädagogische ‚Optiken‘ es ermöglichen, ein bestimmtes (differentes) Verhalten von Schüler*innen als Ausdruck einer Behinderung zu deuten (vgl. auch Waldschmidt 2005: 24ff.).

Ein Behinderungsbegriff der *pädagogisch relevante* Deutungs- und Handlungsfolien bereitstellt und damit Lehrpersonen u. a. die individuelle Abweichung von eigentlichen Erwartungen vermeintlich zu erklären ermöglicht, ist der sonderpädagogische Begriff der *Lernbehinderung*.¹⁵⁷ Denn als „Behinderungstyp bildet die Lernbehinderung eine Kategorie, die (...) nicht nur medizinisch, sondern auch pädagogisch und psychologisch definiert wird“ (Pfahl 2011: 22). Lernbehinderung ist, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, zugleich ein Begriff, auf den sich die Lehrpersonen der beobachteten inklusiven Klassen als schulisch relevanten Behinderungsbegriff beziehen. Dabei entsteht eine für das schulische Lernen relevante Behinderung durch die (unterrichtliche, diagnostische, schulrechtliche etc.) Feststellung, dass Lernen nicht so geht, wie erwartet wird, dass es geht (vgl. Weisser 2005: 19f.). Dementsprechend werden als Lernbehinderung u. a. auch „Teilleistungs- und Konzentrationsstörung[en] von Kindern verstanden“ (Powell und Pfahl 2008: 4). Zugleich ist Eberwein (1996b) zufolge „die ‚Lernbehinderten‘-Pädagogik (...) bis heute nicht in der Lage, ihren Gegenstand, d. h. das Phänomen ‚Lernbehinderung‘, zu bestimmen“ (ebd.: 11). Entsprechend resümiert auch Pfahl kritisch:

„Trotz der Anstrengungen der Sonderpädagogik, eine wissenschaftlich tragfähige Definition von Lernbehinderung und auffälligem Verhalten von Schülersubjekten zu schaffen, wurde der übergeordnete Begriff weiterhin undifferenziert als Sammelbegriff für schulisches Leistungsveragen verwendet.“ (Pfahl 2011: 117)

Lernbehinderung ist demnach ein Begriff, der sich einerseits auf pädagogisch relevante Behinderung fokussiert, zugleich aber unbestimmt bleibt und so als Sammelbegriff fungiert, der es erlaubt, unterschiedlichste Formen ungenügender Fähigkeiten von Schüler*innen („Leistungsveragen“) undifferenziert zu subsumieren. In genau dieser *undifferenzierten* Verwendungsweise dient Lernbehinderung den Lehrpersonen einerseits als begriffliche Kategorie, die *Nicht-Können* zu erklären und zugleich zu legitimieren ermöglicht und andererseits als Kategorie, die gerade aufgrund ihrer Undifferenziertheit zulässt, unterschiedlichste Formen ungenügender Leistungs- und Handlungsfähigkeit zu subsumieren (vgl. Kap. 5.4). Insofern lässt sich die bisherige Argumentation, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf und eine Krankschreibung aufgrund der ähnlichen impliziten Handlungslogik zu den differenzierenden Interaktionsregulationen in einem konstituierendem Zusammenhang stehen, präzisieren: Die dem sonderpädagogischen Förderbedarf zugrundeliegende Kategorie Behinderung, bzw. die undifferenzierte Bezugnahme auf Lernbehinderung (i. S. v. pädagogisch relevante Behinderung) stellt für die Lehrpersonen eine Deutungsressource (oder ‚Optik‘) dar, welche die undifferenzierte Erklärung und Zuschreibung von (dauerhaftem) *Nicht-Können* ermöglicht und so die rekonstruierten Praktiken *konstituiert*.

157 Dabei wird nicht abgestritten, dass auch andere Behinderungsbegriffe, wie bspw. ‚geistige Behinderung‘ pädagogische Deutungs- und Handlungsfolien bereitstellen.

Ich werde nun zeigen, dass Lehrpersonen den Begriff Lernbehinderung in ihrer sprachlichen Verwendung zur Bezugnahme auf *Nicht-Können* bzw. auf ungenügende Fähigkeiten nutzen. Damit lässt sich auch darlegen, dass die Undifferenziertheit, die bereits für die Zuschreibung von *Nicht-Können* in den unterrichtlichen Praktiken rekonstruiert wurde (vgl. Kap. 5.4) und die sich auch in dem Synonym Krankschreibung zeigt, sich in ähnlicher Weise in der sprachlichen Verwendung des Lernbehinderungsbegriffs widerspiegelt.¹⁵⁸

Im Lehrer*innenzimmer spreche ich mit Frau Kamp, die als Fachlehrerin in der Klasse 6a der Sekundarschule Englisch unterrichtet:

Wir reden über den Trainingsraum und die Schwierigkeit, Ruhe in der Klasse zu bekommen. (...) Sie erklärt mir dabei, dass körperbehinderte Kinder ja kein Problem für Inklusion seien, aber „LB, E et cetera“ schon. (Ethnographisches Interview 6a, 14-02-20)

Frau Kamp unterscheidet in dem Gesprächsauszug zwei Formen von Behinderung: körperliche Behinderung und Formen der Behinderung, die sie als „LB, E et cetera.“ bezeichnet und die, im Sinne der getroffenen Unterscheidung, einer nicht-körperlichen Behinderung zuzurechnen sind. Trotz dieser unklaren Formulierung „LB, E et cetera.“ lässt sich sagen, dass hier von Frau Kamp unterschiedliche Differenzkategorien als problematisch für die schulische Realisierung von Inklusion konstruiert werden. Dabei bezeichnet „LB“ jene bereits eingeführte Bezeichnung Lernbehinderung, während mit „E“ wahrscheinlich „Erziehungsschwierigkeit“ (§3 Nr. 1 der AO-SF), möglicherweise aber auch der schulrechtliche Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung abgekürzt wird. Während Lernbehinderung zu einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen führt, folgt aus einer zugeschriebenen „Erziehungsschwierigkeit“ ein Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Ausschuss für Schule und Weiterbildung NRW 2005). Hier zeigt sich bereits, dass unterschiedliche Ursachen eines Förderbedarfs und auch unterschiedliche Förderschwerpunkte in einem für die Lehrperson zentralen Hinblick zusammengefasst werden: Sie stellen ein Problem für Inklusion im Unterricht dar (u. a. „die Schwierigkeit, Ruhe in die Klasse zu bekommen“). Die anschließende Formulierung „et cetera“ bestärkt diese undifferenzierte Bezugnahme noch. Unabhängig davon also, dass die Sonderpädagogik Unterscheidungen von LB, E und weiteren nicht-körperlichen Behinderungen anzubieten hat, erscheint für Frau Kamp eine genauere Differenzierung schlicht nicht nötig, um zu erklären, welche Schüler*innen ein Problem für Inklusion, also ein pädagogisches Problem sind. Der Auszug zeigt so, dass es für die alltägliche subsumtive Erklärung dieser ‚Probleme‘ in der Logik der Praxis keiner differenzierten Betrachtung bedarf.¹⁵⁹ Relevant für die Praxis ist – noch einmal mit Weisser ausgedrückt (vgl. 2005: 19f.) – lediglich die Feststellung, dass aufgrund einer (Lern-)Behinderung nicht geht, von dem erwartet wird, dass es geht. Da bei „körperbehinderte[n] Kinder[n]“ das schulische Lernen so geht, wie es erwartet wird, stellt diese Behinderung der Logik der Praxis zufolge auch kein Problem für Inklusion dar und ist insofern auch keine schulisch relevante Behinderung.

Anhand eines Interviewauszugs mit Herrn Roland, dem Klassenlehrer und Sonderpädagogen der Klasse 6b, lässt sich darüber hinaus auch aufzeigen, wie Lernbehinderung ebenso undifferenziert in einen direkten Zusammenhang zu *Nicht-Können* und zur Freistellungen von

158 Welche Deutungsressourcen dies genau sind, wird dann der folgende Abschnitt 6.2.2 darlegen.

159 Diese Zuschreibung von Behinderung als Problem ist in den disability studies als eine zentrale gesellschaftliche Perspektive auf Behinderung rekonstruiert worden: „And what we expect disability to be (...) is trouble. We expect it to appear to and for us as trouble, as a problem“ (Michalko 2009: 68).

Anforderungen gestellt wird. Herr Roland berichtet in dem Interview, die Schule plane, im kommenden Schuljahr einen ‚Auszeitraum‘ zu implementieren:

„Timeout-Raum werden wir den nennen. Also nicht Trainingsraum, wo man raus, ja, wo man sich für entscheidet, aber eigentlich ist das ja ein aus dem Unterricht rausgehen eher als Strafe wird das empfunden für die Kinder, von den Kindern; sondern Timeout-Raum einfach so, Ok, dieser Schüler hat einfach Entwicklungsverzögerungen, der kann das noch nicht, der kann auch vor allem nicht, teilweise haben die ja zum Beispiel zwei Stunden Deutsch von halb zwei bis drei. Für `n lernbehinderten Schüler ist das `ne verdammte Herausforderung. Das ist für andere schon `ne große Herausforderung. Für dieses Kind ist das vielleicht nicht möglich. Dann hat der dann, in diesem Raum, kann der dann sagen, nee ich entscheide mich für diesen anderen Raum. Ähm (2) der wird schon begleitet von anderen Lehrern, der kann da auch in Ruhe arbeiten vielleicht, mit weniger Ablenkung, er kann sich dann aber auch mit anderen Dingen beschäftigen. Das müssen wir noch `n bisschen finden, wie das genau aussehen wird (...) Ja, entweder sozialpädagogisch, oder dass man dann Sport macht, oder dass man dann vielleicht auch Gesellschaftsspiele macht.“ (Interview Herr Roland: 00:23:53)

Herr Roland schildert die Überlegungen zur Implementierung eines Timeout-Raums. Dafür grenzt er diesen zunächst von dem bereits bestehenden Trainingsraum der Schule ab, den er, wie bereits auch aus den unterrichtlichen Praktiken rekonstruiert, als Strafe betrachtet (vgl. hierzu Kap. 5.1). Im Gegensatz zur sanktionierenden Auszeit durch den Trainingsraum soll der Timeout-Raum dann eben nicht als Strafe zur Anwendung kommen, sondern wenn Schüler*innen *Nicht-Können* („der kann das noch nicht, der kann auch vor allem nicht“). Insofern lässt sich das hier von Herrn Roland angedeutete Konzept des Timeout-Raums als eine Institutionalisierung der rekonstruierten *legitimen Auszeiten* verstehen, weil es die gleiche Funktion (eine Freistellung oder Reduktion von Anforderungen aufgrund der Zuschreibung von *Nicht-Können*) übernimmt (vgl. hierzu Kap. 5.1). Dabei bietet Herr Roland zwei Begrifflichkeiten an, die dieses *Nicht-Können* erklären: Jemand „hat einfach Entwicklungsverzögerungen“ oder ist „lernbehindert“. Zwar fügt Herr Roland zusätzlich an, dass unterrichtliche Anforderungen, insbesondere im Hinblick auf die Dauer eines Schultags (hier Unterricht im Fach Deutsch im Nachmittagsbereich), auch für „andere schon `ne große Herausforderung“ darstellen, grenzt aber hiervon lernbehinderte Schüler*innen ab, für die dies eine „verdammte Herausforderung“ darstellt und deshalb „vielleicht nicht möglich“ ist. Damit drückt er implizit aus, dass es für Schüler*innen ohne Lernbehinderung zwar herausfordernd, aber doch *möglich* ist, den unterrichtlichen Anforderungen genügen zu können. Was für die anderen schon eine „große Herausforderung“ darstellt, stellt für lernbehinderte Schüler*innen also eine Überforderung dar. Aus diesem Grund sollen sie durch den Timeout-Raum eine Möglichkeit der Auszeit bekommen, die zugleich nicht „als Strafe“ empfunden wird. Die Begleitung im Timeout-Raum kann dann entweder eine fachliche Weiterarbeit unter reduzierten Anforderungen („mit weniger Ablenkung“) oder eine Aufhebung jeglicher schulischen Anforderungen sein („mit anderen Dingen beschäftigen“, „Sport machen“, „Gesellschaftsspiele“).

Lernbehinderung fungiert in der Narration von Herrn Roland dabei als Differenzkategorie, die „Entwicklungsverzögerungen“ und dementsprechend *Nicht-Können* zu erklären in der Lage ist und zugleich die Notwendigkeit der Aufhebung bzw. Reduktion von Anforderungen erfordert. Dabei bleibt auch hier (wie in den Praktiken selbst und in dem vorherigen Auszug von Frau Kamp) *unspezifisch*, warum genau alle Schüler*innen mit Lernbehinderung nicht können, was gefordert ist, bzw. was genau jemand aufgrund einer Lernbehinderung *nicht*

können kann, wenn zwei Stunden Deutsch am Nachmittag stattfinden. Eine Detaillierung scheint aber auch nicht nötig, um dem Interviewer zu erklären, warum jemand nicht können kann, was eigentlich gefordert wird: So pauschal, wie die Lehrpersonen alle Förderbedarfe als Krankschreibung bezeichnen und so unbestimmt, wie in der Praxis schlicht von *nicht können* gesprochen wird, fungiert ebenso auch Lernbehinderung in der Schule „undifferenziert als Sammelbegriff für schulisches Leistungsveragen“ (Pfahl 2011: 117).

Dass Herr Roland als Sonderpädagoge Lernbehinderung ebenso pauschal als Begriff zur Erklärung von *Nicht-Können* heranzieht wie in dem Auszug zuvor Frau Kamp, die als Regelschullehrerin ausgebildet wurde, zeigt zudem, dass sich eine undifferenzierte Bezugnahme nicht ausschließlich durch eine fehlende sonderpädagogische Ausbildung für Regelschullehrer*innen in inklusiven Klassen erklären lässt.

6.2.2 (Lern-)Behinderung als diskursive Deutungsressource

(Lern-)Behinderung gilt den vorangegangenen Überlegungen nach im beobachteten Feld der schulischen Inklusion als eine zentrale Kategorie zur vermeintlichen *Erklärung* von *Nicht-Können*, also von hinsichtlich der Anforderungen ungenügenden Fähigkeiten. Anhand der Befunde einer wissenssoziologischen Diskursrekonstruktion des Lernbehinderungsdiskurses der Sonderpädagogik (vgl. ebd.)¹⁶⁰ lässt sich nun darlegen, welche *Repräsentation* (vgl. Reckwitz 2008a: 203) bzw. welche Deutungen die Kategorie der Lernbehinderung den Lehrpersonen genauer zur Verfügung stellt bzw. nahelegt.¹⁶¹ Der daran anschließende Vergleich der praktischen Logik der differenzierenden Interaktionsregulation im Unterricht mit der *diskursiven Deutungsressource Lernbehinderung* ermöglicht, genauer aufzuzeigen, auf welche Elemente des Lernbehinderungsdiskurses die rekonstruierten unterrichtlichen Praktiken rekurrieren und inwiefern diese diskursiven Elemente deshalb die Praxis in ihrer in Kapitel 5 rekonstruierten Logik *konstituieren*.

In ihrer Studie „Techniken der Behinderung“ betrachtet Pfahl (2011) die Diskursformation der Sonderpädagogik und die damit verknüpften institutionellen Techniken der Zuschreibung von Lernbehinderung. Dabei zeigt sie, „wie durch das Konstrukt ‚Lernbehinderung‘ die Segregation von Schülern und Schülerinnen legitimiert wird“ (ebd.: 27). Pfahl unterscheidet für die Entwicklung der Sonderpädagogik drei Phasen (1900er Jahre, 1970er Jahre und Gegenwart). Für die Gegenwart konstatiert sie zusammenfassend:

„[Es] rückt eine systemtheoretisch und funktionalistisch dominierte Perspektive auf Kinder und Jugendliche mit diagnostizierter Lernbehinderung als störanfällige und störende Wesen in den Vordergrund (...) Das der gegenwärtigen Klassifikationspraxis von Kindern mit Behinderungen zugrunde liegende Verständnis von Behinderung als Zustand ‚eingeschränkter Autonomie‘ und die daraus resultierende, negativ abweichende ‚Lern- und Leistungsfähigkeit‘ von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden im sonderpädagogischen Diskurs als ‚natürlich‘ bedingt erklärt“ (ebd.: 119).

¹⁶⁰ Anders als bei Moser (1995), die die Ideengeschichte der Sonderpädagogik rekonstruiert, zielen die Analysen Pfahls auf „eine Genealogie der Sonderpädagogik ab, indem (sprachliche) Diskursregeln, mit den entsprechenden Diskursen verknüpfte (professionelle) Strategien und die subjektivierende Wirkung dieser Diskurse in ihrem strategisch geprägten bildungspolitischen Kontexten aufeinander bezogen werden“ (Pfahl 2011: 79).

¹⁶¹ Dabei sei in methodologischer Hinsicht darauf hingewiesen, dass es ‚den‘ Lernbehinderungsdiskurs der Sonderpädagogik nicht gibt, sondern dieser erst durch die Rekonstruktionen von Pfahl (2011) als fixierte Bedeutung hergestellt wurde. Vergleiche hierzu die methodologischen Überlegungen von Machold (2015: 84).

„Zwar wird zunehmend theoretisch reflektiert, dass es sich bei der Behinderungsklassifikation um zugeschriebene Merkmale handelt. In der genaueren Betrachtung der Diskurse, insbesondere in Bezug auf anwendungs- und lösungsorientierte Diskussionen, fällt jedoch auf, dass dem individuellen Kind die Lernbehinderung persönlich attribuiert wird“ (ebd.: 108).

Diese persönliche Attribuierung in anwendungsorientierten Perspektiven gestalte sich, so Pfahl weiter, vor allem als „Erfassung individueller Problematiken und Lernschwierigkeiten“ (ebd.) von Schüler*innen. Eine Sonderbeschulung diene entsprechend vorrangig dazu, sich dem zugeschriebenen „reduzierten Bildungsanspruch“ (ebd.: 120) der Schüler*innen anpassen zu können. Dem Diskurs folgend wird also vor allem ein „reduziertes Lernen“ (ebd.) ‚gefördert‘. Pfahl zeigt weiterhin auf, dass die Gruppe der Lernbehinderten „relational zum jeweiligen Lern- und Leistungsverhalten des Durchschnitts der Schülerschaft definiert“ (ebd.: 121) wird. Diese relationale Beziehung zur Durchschnittsleistung konstruiere Lernbehinderung als negative Abweichung von ‚normalen‘, weil durchschnittlichen Schüler*innen. Der von Pfahl rekonstruierte Lernbehinderungsdiskurs, stellt eine Repräsentation von spezifischen Schüler*innensubjekten und damit eine Deutungsressource bereit, auf die auch die implizite Logik der differenzierenden Interaktionsregulation rekurriert: Gleichbedeutend mit dem Befund, dass Lernbehinderung vor allem als Zustand „eingeschränkter Autonomie“ (ebd.: 119) verstanden wird, wurde in Kapitel 5.4 aufgezeigt, dass mit der Herstellung legitimer Abweichung in den Regulationspraktiken implizit auch eine eingeschränkt autonome Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird. Diese wird deshalb implizit zugeschrieben, weil als ‚eigentliche‘ Anforderung die umfassende Selbstregulierung der Schüler*innen gilt,¹⁶² zugleich aber festgestellt wird, dass einige Schüler*innen dieser Anforderung nicht genügen können. Es ist dieses Element der eingeschränkten Autonomie, das zugleich ermöglicht, bestimmte, den Unterrichtsverlauf störende Aktivitäten von Schüler*innen zwar als Abweichung, aber zugleich als *legitime* Abweichung zu verstehen, weil dieses Element herstellt, dass Schüler*innen nicht anders können, als von den Anforderungen abzuweichen (vgl. die Analysen des Kap. 5.4). Pfahl konstatiert zudem, dass aus jener zugeschriebenen, eingeschränkten Autonomie eine „negativ abweichende Lern- und Leistungsfähigkeit“ (ebd.) gefolgert wird (vgl. ebenso Eberwein 1996a: 38). In genau diesem Sinne wurde die Zuschreibung von *Nicht-Können* als eine, im Verhältnis zu den *eigentlich bestehenden* unterrichtlichen Anforderungen, negativ abweichende Leistungsfähigkeit rekonstruiert.

Diese zugeschriebene „negativ abweichende Lern und Leistungsfähigkeit“ (Pfahl 2011: 119) entsteht dabei Pfahl zufolge „relational zum jeweiligen Lern- und Leistungsverhalten des Durchschnitts der Schülerschaft“ (ebd.: 121). Die Rekonstruktionen der differenzierenden Interaktionsregulation zeigen dementsprechend, dass auch die Zuschreibung des *Nicht-Könnens* nur vor dem Hintergrund der eigentlichen Anforderungen des Unterrichts und deshalb auch vor dem Hintergrund der durchschnittlichen Fähigkeitszuschreibungen einer Klasse besteht (vgl. Kap. 5.5). So wie also Lernbehinderung in einer negativ abweichenden Relation zum Durchschnitt entsteht, existiert im Unterricht auch *Nicht-Können* als negativ abweichende Relation zum durchschnittlichen Leistungsverhalten der Klasse.¹⁶³ Damit ist *Nicht-*

162 Vergleiche für die Unterscheidung von ‚eigentlichen‘ Anforderungen und negativen Abweichungen Seite 96.

163 Dementsprechend konstatiert auch Eberwein: „Lern- und Leistungsversagen kann nicht primär als eine personale, unabänderliche Seins- bzw. Schicksalskomponente, als Persönlichkeitsmerkmal verstanden werden, sie ist vor allem abhängige Variable eines spezifischen Gesellschafts-, Schul- und Interaktionssystems; anders ausgedrückt: Es gibt keine Lernbehinderung an sich, sie ist keine absolute, sondern eine relative, schulorganisatorische, interaktionistische Bestimmungsgröße“ (Eberwein 1996a: 36).

Können ebenso wie „das, was Lernbehinderung genannt wird, sowohl eine *relative* (behindert je nach situativen Gegebenheiten) als auch eine *relationale* (behindert in Bezug auf schulische Erwartungsnormen, nicht schlechthin) Größe“ (Kanter 2006: 149; Hervorhebung im Original).

Dass diese eigentlich relationale Größe in anwendungsorientierten Diskussionen zu Lernbehinderung als ausschließlich individuell bestehende „Problematiken und Lernschwierigkeiten“ (Pfahl 2011: 108) attribuiert werden, zeigt sich auch in der Zuschreibung von individuell bestehendem *Nicht-Können* im Unterricht (vgl. Kap. 5.5): Hier schreiben Lehrpersonen Schüler*innen eben schlicht zu, dass *sie nicht mehr können*. Faktoren, wie beispielsweise die familiäre Situation, werden zwar von den Lehrpersonen zur Einschätzung der je individuellen Fähigkeiten hinzugezogen, sie werden aber in der unterrichtlichen Zuschreibung selbst ausgeblendet. Aus diesem Grund hatte ich die unterrichtliche Zuschreibung von *Nicht-Können* als eine *individualistische Fähigkeitsaskription* bezeichnet (siehe S. 130).

Die von Pfahl angebotene Rekonstruktion des Lernbehinderungsdiskurses bietet darüber hinaus auch eine Deutungsressource, die zu erklären und zu legitimieren in der Lage ist, dass bestimmte Schüler*innen den unterrichtlichen Anforderungen zur Selbstregulation auch dauerhaft nicht genügen können werden, weil ein konstitutives Element von (Lern-) Behinderung eine *dauerhaft bestehende* Beeinträchtigung des Lernens ist (vgl. ebd.: 24 sowie Cloerkes 2007: 8 und Bleidick et al. 2008: 128).¹⁶⁴ Die Kategorie Lernbehinderung legt demnach nahe, dass die negativ abweichende Leistungsfähigkeit bestimmter Schüler*innen auch dauerhaft besteht. Vor dem Hintergrund dieses Aspekts des Lernbehinderungsdiskurses lässt sich erklären und legitimieren, dass Lehrpersonen Schüler*innen in den unterrichtlichen Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation dauerhaft und auch zukünftig (beispielsweise durch festschreibende Artefakte und Ansprüche auf Auszeiten) ungenügende Fähigkeiten zuschreiben (vgl. Kap. 5.1 und 5.2).

Darüber hinaus wird die dauerhaft bestehende ungenügende Leistungsfähigkeit im Lernbehinderungsdiskurs als *natürlich bedingt* begründet. In theoretischer Perspektive (vgl. Kap. 1.3) wurde diese Begründungsfigur von Differenzkategorien kritisch als Strategie der Stabilisierung verstanden, weil sie die Kontingenz (vgl. Hirschauer 2014) der Konstruktion und, im Falle der Kategorie Behinderung, damit auch die Veränderbarkeit negiert.¹⁶⁵ Mit der Begründung, etwas sei natürlich bedingt, lassen sich demnach Zuschreibungen als dauerhaft stabilisieren. Erst eine solche Konstruktion (und implizite Zuschreibung) natürlich bedingter dauerhaft ungenügender Leistungsfähigkeit ermöglicht den Lehrpersonen zu legitimieren, dass Schüler*innen in der Schule nicht lernen, den unterrichtlichen Anforderungen zu genügen. Denn natürlich bedingte Differenzen können ihrer Logik nach nicht bzw. nur sehr begrenzt beeinflusst werden (vgl. Feuser 2009). Obwohl Unterricht also auf den Erwerb von ‚*Können*‘ bzw. Fähigkeiten zielt, lässt sich durch die (implizite) Zuschreibung einer (Lern-) Behinderung legitimieren, dass dieser Erwerb von Fähigkeiten dauerhaft nicht geschieht. In den situativen unterrichtlichen Praktiken drückt sich diese diskursiv angelegte Legitimation dann schlicht darin aus, dass Lehrpersonen immer wieder feststellen können, dass jemand nicht kann.

164 Und auch für die sonderpädagogische Kategorie der *Störung* wird eine „längere Zeitdauer“ als Bedingung gesehen, um von einem „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung sprechen zu können“ (Casale und Hennemann 2016: 34).

165 Dementsprechend konstatiert Waldschmidt: „Disability is taken as ‚true‘ because it is not a natural fact but a naturalized difference“ (Waldschmidt 2017: 25).

Die Homologie, die zwischen diesen diskursiven Repräsentationen schulischer Lernbehinderung und der Logik der rekonstruierten differenzierenden Praxis der Interaktionsregulation besteht, macht deutlich, dass die Kategorie der Lernbehinderung eine zentrale implizite *Deutungsressource* für jene rekonstruierten Praktiken im Unterricht der inklusiven Klassen bildet. Die Repräsentation Lernbehinderung bietet demnach „Deutungs-, Interpretations- und Handlungsfolie[n]“ (Dederich 2009: 37) an, die von den Lehrpersonen in den unterrichtlichen Praktiken als implizite praktische Logik zur Aufführung kommen und als solche zu beobachten sind. Die diskursiven Repräsentationen von Lernbehinderung *konstituieren* demnach zentrale Elemente der beobachteten differenzierenden Interaktionsregulation.¹⁶⁶ Aufgrund dieses Zusammenhangs lassen sich die rekonstruierten unterrichtlichen Regulationspraktiken nicht lediglich als situative Herstellung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten verstehen. Es sind vielmehr ebenso Praktiken, die dazu beitragen, (Lern-)Behinderung im Unterricht zu (re-)produzieren. Ich werde hierauf differenzierter in Kapitel 6.3.1 eingehen.

6.2.3 (Lern-)Behinderung als erwartungsbezogene Strukturierung

Für die vorliegende Argumentation des konstituierenden Zusammenhangs von (Lern-)Behinderung und differenzierender Praxis ist zentral, dass die Differenzkategorie (Lern-)Behinderung den Lehrpersonen nicht lediglich eine (erklärende und legitimierende) Deutungsressource anbietet, sondern auch die Erwartungen strukturiert, die Lehrpersonen an ihre Schüler*innen stellen. In diesem Sinne argumentiert Weisser, dass sich Kategorisierungen von Behinderung „diskursiv naiv verhalten“ (Weisser 2005: 36), weil sie eben nicht lediglich bezeichnen und erklären, was bereits existiert, sondern zugleich auch strukturieren, was als existierend wahrgenommen und erwartet werden kann:¹⁶⁷ „Behinderung macht also [auch] einen erwartungsbezogenen Unterschied“ (ebd.: 35; vgl. auch Feuser 1996). Ich werde diesen Zusammenhang von differenzierender Regulationspraxis und (Lern-)Behinderung als Deutungsressource, die einen *erwartungsbezogenen Unterschied* macht, exemplarisch anhand der Rekonstruktion eines Beobachtungsauszugs darstellen. Dabei erlaubt die folgende Szene die Rekonstruktion dieses Zusammenhangs, weil in der Situation selbst kein Hinweis auf eine ungenügende Fähigkeit erkennbar ist, diese aber durch die Regulation hervorgebracht (und damit nicht lediglich ‚festgestellt‘) wird. Ohne eine implizite Zuschreibung von (Lern-)Behinderung als einer dauerhaft ungenügenden (autonomen Handlungs-)Fähigkeit, so die These, wäre die beobachtete Regulation nicht denkbar. Im folgenden Ausschnitt schauen die Schüler*innen mit den beiden Klassenlehrer*innen und anderen für die Klasse zuständigen Pädagog*innen Fotos der vergangenen Klassenfahrt an. Sie sitzen auf Stühlen in drei Reihen von Halbkreisen und blicken alle in Richtung der mit dem Beamer angestrahlten Wand. Frau Juhn, die Klassenlehrerin, bedient den Laptop und kommentiert ein paar der Fotos.

Felipe sitzt in der Nähe des Beamers und spielt zwischendurch ein paar Mal mit seinen Händen vor dem Beamer, so dass seine Finger kleine Teile des Bildes verdecken bzw. kleine Schatten auf der Wand erzeugen. Er wird dabei immer wieder von Frau Juhn ermahnt und unterlässt dies daraufhin. Als etwas später Silvan seine Brotdose vor den Lichtstrahl des Beamers hält, wird er von Herrn Terra, der neben Silvan sitzt, durch Nennung seines Namens ermahnt. Er zieht seine Hand zurück. Frau

166 Vergleiche zu diesem Verhältnis von Diskursen als die Praktiken konstituierend auch Fritzsche (2014) sowie Youdell (2006).

167 Vergleiche hierzu die theoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Diskurs und Praktik in Kap. 1.3.

Juhn sagt kurz danach zu Felipe: „So Felipe, das ist gerade dein Ergebnis“ und fügt hinzu, dass er mal merken solle, was er bewirke. (Feldprotokoll 5–7, 15-03-13)

Während der Fotopräsentation erzeugt Felipe mit der Unterbrechung des Lichtstrahls mehrmals Schatten an der Wand und wird jeweils kurz ermahnt. Eine Weile danach unterbricht Silvan den Lichtstrahl mit seiner Brotdose und wird hierfür ebenfalls ermahnt. Nachdem diese Unterbrechung beendet ist, wendet sich Frau Juhn mit den Worten „So Felipe, das ist gerade dein Ergebnis“ erneut an diesen. Dabei stellt sich die Frage, was mit dem unspezifischen Verweis „das“ gemeint sein kann. Da Felipe im Moment der Aussage ruhig auf seinem Stuhl sitzt, lässt sich davon ausgehen, dass Frau Juhn auf die vorherigen Unterbrechungen des Lichtstrahls durch Felipe rekurriert und diese mit dem Wort „das“ in Verbindung zu der Tätigkeit von Silvan stellt. Diese Verbindung von Felipes zu Silvans Tätigkeit wird jedoch nicht als ein beliebiger Zusammenhang dargestellt, sondern als ein „Ergebnis“. Damit konstruiert Frau Juhn die vorangegangene Tätigkeit von Felipe als Ursache und die Tätigkeit von Silvan als das daraus kausal ableitbare Ergebnis. Mit dem Hinweis, er solle merken, „was er bewirke“, bestätigt Frau Juhn nicht nur diesen kausalen Wirkungszusammenhang, sondern deutet auch an, dass es wichtig ist, dass er sich dieses Zusammenhangs bewusst wird. Dieses Bewusstsein auf Seiten von Felipe ist für Frau Juhn scheinbar deshalb wichtig, weil Felipe, in der Logik von Frau Juhn, nicht nur die Verantwortung für seine Tätigkeit, sondern auch für die Folge dieser Tätigkeit trägt. Da in dieser Szene Felipe nun sein Handeln zu verantworten hat und darüber hinaus auch für die Tätigkeit von Silvan verantwortlich gemacht wird, stellt sich die Frage, inwiefern eigentlich Silvan für sein eigenes Handeln verantwortlich ist. Während das Tun von Felipe hier durch die Äußerungen der Lehrerin als autonomes Handeln ratifiziert wird, für das und über das hinaus er verantwortlich ist, wird das Tun von Silvan in dem Kommentar der Lehrerin zu einer bloßen Reaktion herabgesetzt, für die nicht Silvan, sondern Felipe die Schuld und damit auch die Verantwortung trägt. So wird Silvan zugleich die Fähigkeit abgesprochen, sein eigenes Tun autonom steuern zu können, da es schlicht als Ergebnis von Felipes Handeln konstruiert wird. Während Silvan so durch die Regulation von Frau Juhn als nur eingeschränkt autonom handlungsfähig hervorgebracht wird, wird Felipe umfassende Handlungsfähigkeit zugeschrieben. Die unterrichtliche Anforderung der Selbstregulation wird hier zwar nicht gänzlich für Silvan aufgehoben, sie wird für ihn aber insofern reduziert, als nicht er für diese allein verantwortlich gemacht wird. Zugleich zeigt sich hierbei die Deutungsmacht der Lehrerin: Auf die Adressierung von Silvan als eingeschränkt autonom handlungsfähig folgt weder von Felipe noch von Silvan eine Widerrede. Das heißt, dass die in der Adressierung implizit zugewiesenen Subjektpositionen nicht in einer kritischen Re-Adressierung umgedeutet werden, sondern in dieser unterrichtlichen Szene als gültig bestehen bleiben.

Versteht man die Aussage von Frau Juhn nun als eine Praxis, die auf ein diskursives Element von (Lern-)Behinderung verweist – nämlich Lernbehinderung „als Zustand ‚eingeschränkter Autonomie‘“ (Pfahl 2011: 119) –, dann erscheint der obige Beobachtungsauszug auch als eine Szene, in der die störende Tätigkeit des Schülers Silvan von Frau Juhn vor dem Hintergrund der Deutungsressource (Lern-)Behinderung interpretiert und reguliert wird. Wie sonst, wenn nicht über die Hinzunahme der Deutung, dass Silvan als Schüler mit Down-Syndrom (lern-)behindert¹⁶⁸ ‚ist‘ und deshalb seine Tätigkeiten nur eingeschränkt autonom

168 Um Missverständnisse zu vermeiden, sei an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen, dass ich bewusst nicht zwischen den sonderpädagogischen Kategorien der Lernbehinderung oder der geistigen Behinderung unter-

steuern kann, könnte Frau Juhn in dieser Situation ‚wissen‘, dass die Tätigkeit von Silvan das *Ergebnis* von Felipe ist? Vergangene Tätigkeiten von Schüler*innen können sicherlich einen Einfluss auf später folgende Tätigkeiten anderer Schüler*innen haben. Aber nur im Falle der Zuschreibung eingeschränkter Autonomie des einen Schülers kann der andere Schüler hierfür verantwortlich gemacht werden. Denn wenn Frau Juhn Silvan die gleiche Fähigkeit zur Selbstregulation zuschreiben würde wie Felipe, dann würden auch beide jeweils für ihre Tätigkeiten selbst verantwortlich sein. Wenn Frau Juhn also nicht hinzuziehen würde, dass Silvan ein Schüler mit Down-Syndrom ist, der – vermeintlich deshalb – sein Verhalten nur eingeschränkt autonom steuern kann, könnte sie an dieser Stelle Felipe nicht die Verantwortung für die Tätigkeit Silvans zuschreiben. Es gäbe in der Tätigkeit von Silvan selbst oder in der Situation insgesamt schlicht keinen Anhaltspunkt, der zu erklären in der Lage ist, dass Silvan nicht auch hätte anders agieren können bzw. ungenügend fähig war, sich adäquat selbst zu regulieren. Auch lässt sich aufgrund anderer Beobachtungen durchaus rekonstruieren, dass Silvan seine Tätigkeiten trotz abweichender Aktivitäten seiner Mitschüler*innen durchaus im Sinne der gestellten Anforderungen zu regulieren in der Lage ist. Ich argumentiere deshalb an dieser Stelle, dass Frau Juhn diese Unfähigkeit zuallererst performativ (durch die Ermahnung, Felipe solle mal merken, was er bewirke) herstellt und für diese Herstellung in den Aktivitäten selbst *kein* Anhaltspunkt besteht. Einzig die undifferenzierte Zuschreibung einer (Lern-)Behinderung scheint hier ein Anhaltspunkt für die derart vollzogene Regulation zu sein. Die Differenzkategorie (Lern-)Behinderung bietet demnach nicht nur eine Ressource zur Erklärung und Legitimierung von (dauerhaft) ungenügenden Fähigkeiten, sondern fungiert ebenso als *erwartungsbezogene Strukturierung* der differenzierenden Regulationspraktiken. Eine solche erwartungsbezogene Strukturierung wird empirisch vor allem dann sichtbar, wenn in den Praktiken der Interaktionsregulation Lehrpersonen Anforderungen reduzieren oder aufheben, *obwohl* in der Situation selbst keine Aktivitäten des*der Schüler*in sichtbar sind, die einen Anhaltspunkt für die Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten bieten könnten (vgl. beispielsweise die rekonstruierten präventiven Auszeiten in Kap. 5.1).

6.3 Unterrichtliche Teilnahme im Modus der Krankschreibung von den universalistischen Anforderungen

In Kapitel 6.1 wurde Krankschreibung als synonyme Bezeichnung der Lehrpersonen für das Beantragen von sonderpädagogischem Förderbedarf eingeführt. Da die implizite praktische Logik einer Krankschreibung weitestgehend der rekonstruierten impliziten Logik der differenzierenden Interaktionsregulation entspricht (vgl. Kap. 6.1), ließ sich aufzeigen, dass jene unterrichtlichen Regulationspraktiken auch in einem Zusammenhang zur Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs stehen. Die Überlegungen des Kapitels 6.2 haben diesen Zusammenhang ausdifferenziert. Es wurde dargelegt, dass einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Kategorie (Lern-)Behinderung zugrunde liegt. (Lern-)Behinderung fungiert zudem als Deutungsressource der Lehrpersonen, die den Regulationspraktiken der Lehrpersonen konstitutiv zugrunde liegt und die Erwartungen der Lehrpersonen strukturiert. Während allerdings die von den Lehrpersonen angebotene Bezeichnung Krankschreibung als Übersetzung von sonderpädagogischem Förderbedarf eine vorübergehende Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit nahelegt, impliziert die dem sonderpädagogischen

scheide. Vergleiche hierzu die Überlegungen auf Seite 146f.

Förderbedarf zugrundeliegende Kategorie der Behinderung eine dauerhafte Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit. Auf der Ebene der unterrichtlichen Praktiken wurde dementsprechend aufgezeigt, dass die Zuschreibung von *Nicht-Können* und die damit einhergehende Anforderungsreduktion/-freistellung von den Lehrpersonen sowohl *vorübergehend*, als auch bei bestimmten Schüler*innen *dauerhaft* praktisch hergestellt wird (vgl. insb. Kap. 5.1 und 5.2).

Das folgende Kapitel 6.3.1 bietet eine Konklusion der vorangegangenen Überlegungen an. Aufgrund der Kontextualisierungen lässt sich die rekonstruierte Differenzierung der Interaktionsregulation als praktische Herstellung einer *Teilnahme am Unterricht im Modus der Krankschreibung* verstehen. Schüler*innen nehmen in diesem Modus der Krankschreibung am Unterricht (vorübergehend oder dauerhaft) dann teil, wenn Lehrpersonen ihnen ungenügende Fähigkeiten zuschreiben. So bringt der Unterricht der inklusiven Schulklassen die Subjektposition des*der krankgeschriebenen Schülers*in hervor. Da hierdurch allerdings lediglich eine Perspektive auf die Adressierung von Schüler*innen als *ungenügend fähig (Nicht-Können)* eingenommen wird, bedarf es für ein umfassendes Verständnis der Differenzierung der unterrichtlichen Praxis im anschließenden Kapitel 6.3.2 einer Betrachtung der *Fähigkeitserwartung* (jenes *Können*), die als eine ursächliche Bedingung für diese rekonstruierte Differenzierung gilt.

6.3.1 Zur Subjektposition des*der krankgeschriebenen Schülers*in

Die in den Praktiken der Interaktionsregulation wiederholt hergestellten Reduktionen und Befreiungen von Anforderungen sowie die Legitimierungen von Abweichungen auf der Basis der Zuschreibung von *Nicht-Können* lassen sich zusammenfassend als ein Modus der Teilnahme am Unterricht verstehen. Als Modus der Teilnahme bezeichne ich eine regelhaft beobachtbare Form, *wie* bestimmte Schüler*innen an Praktiken einer unterrichtlichen Ordnung teilnehmen. Dieser Teilnahmemodus wird dabei im gemeinsamen Vollzug von Praktiken, also durch regulierende Aktivitäten von Lehrpersonen und durch darauf bezogene Aktivitäten von Schüler*innen, hergestellt. Dies basiert auf der praxistheoretischen Grundlegung, dass Akteur*innen an Praktiken beteiligt sind, wenn sie durch ihre Aktivitäten („doings and sayings“ Schatzki 1996: 89) *in spezifischer Weise* „der Organisiertheit der Praxis Ausdruck“ (Reh et al. 2015: 302) verleihen, also in spezifischer Weise an den Praktiken mitwirken. Einen so in der Praxis performativ hervorgebrachten Modus der Teilnahme bezeichne ich mit dem in-vivo Code *Krankschreibung*. So besteht in der rekonstruierten Ordnung der differenzierenden Interaktionsregulation im Unterricht der inklusiven Klassen für Schüler*innen die Möglichkeit der *Teilnahme im Modus der Krankschreibung*.¹⁶⁹ Diese Form der Teilnahme wird im Unterricht durch die Reduktion und Freistellung von den parallel weiterlaufenden Anforderungen und durch die Legitimierung von Abweichung praktisch hergestellt.

Mit Krankschreibung lässt sich aber nicht nur bezeichnen, *wie* am Unterricht teilgenommen werden kann. In den Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation vollzieht sich auch eine spezifische Form der Adressierung, die herstellt, *als wer* jemand teilnimmt (vgl. Kap. 7.1; sowie Herzmann und Merl 2017). Aufgrund der wiederholten Adressierung in den differenzierenden Interaktionsregulationen, bezeichne ich die Krankschreibung von Schüler*innen deshalb auch als ein unterrichtliches *Adressierungsmuster*¹⁷⁰ der Lehrpersonen,

169 Inwiefern es sich hierbei um eine Spezifik inklusiven Unterrichts handelt und inwiefern dies dem formulierten Anspruch der *gleichberechtigten Teilhabe* nicht gerecht wird, werde ich in Kap. 7.2 diskutieren.

170 Ich bezeichne dies als Muster, um damit die Regelmäßigkeit der beobachteten Adressierung auszudrücken.

welches eine spezifische *Subjektposition* für Schüler*innen hervorbringt: Durch die wiederholte, praktische Adressierung von Schüler*innen im Modus der Krankschreibung wird demnach die *Subjektposition* des*der krankgeschriebenen Schülers*in als eine Möglichkeit hergestellt, jemand Bestimmtes im Unterricht der inklusiven Schulklassen sein zu können (vgl. Rabenstein und Reh 2013; Reh 2013).

Ob Schüler*innen im Modus einer Krankschreibung oder aber im Modus der grundsätzlich für alle Schüler*innen bestehenden ‚eigentlichen‘ Anforderungen regulierend adressiert werden, entscheidet sich an der differenzierenden Zuschreibung von genügender (*Können*) oder ungenügender (*Nicht-Können*) Fähigkeit (vgl. Kap. 5.4). Diese Differenzierung ist dabei als situative sowie als dauerhafte Feststellung und Zuschreibung durch die Lehrpersonen zu beobachten. Die Option, als krankgeschrieben teilzunehmen bzw. adressiert zu werden, besteht dabei im Unterricht der beobachteten Schulklassen durchgehend. Dies zeigt sich daran, dass über die gesamte Dauer der Feldaufenthalte immer wieder Reduktionen und Freistellungen von parallel weiterlaufenden Anforderungen zu beobachten waren. Daraus folgt aber *nicht*, dass Schüler*innen zwingend auch dauerhaft in diesem Modus teilnehmen bzw. dauerhaft als krankgeschrieben adressiert werden. Unabhängig davon aber, ob ein*e Schüler*in lediglich ein einziges Mal oder wiederholt beispielsweise in regenerative Auszeiten verwiesen wird, lässt sich von einer praktisch vollzogenen Krankschreibung sprechen, weil in beiden Fällen die Reduktion bzw. Aufhebung von Anforderungen auf der Basis der Zuschreibung (situativ) ungenügender Fähigkeit vollzogen wird.¹⁷¹ In den Praktiken der Interaktionsregulation können demnach potenziell *alle* Schüler*innen als ungenügend fähig adressiert werden, zugleich wurde aber nur bei einigen Schüler*innen diese Form der Adressierung dauerhaft und als festgelegter individueller Anspruch („Extrapausen“ und „Flitzen“; vgl. Kap. 5.1) beobachtet. Darüber hinaus haben die vorangegangenen Überlegungen aufgezeigt, dass die Differenzkategorie der (Lern-)Behinderung einen relevanten diskursiven Kontext für jene Praktiken der Interaktionsregulation darstellt. (Lern-)Behinderung, so wurde gezeigt, *konstituiert* die in den Praktiken beobachtbare Reduktion und Befreiung von Anforderungen und strukturiert die Erwartungen der Lehrpersonen. Die Komplexität des in Kapitel 5.4 herausgestellten Handlungsproblems differenzierender Interaktionsregulation – die darin besteht, dass im Unterricht unter Handlungsdruck Fähigkeiten, die nicht eindeutig beobachtbar sind, als genügend oder ungenügend zugeschrieben werden müssen – wird so in Anlehnung an die stabilere Differenzkategorie (Lern-)Behinderung reduziert, weil eine Behinderung dauerhaft ungenügende Fähigkeit nahelegt (vgl. Kap. 6.2).¹⁷² Allerdings ist es unangemessen, deshalb jede Befreiung bzw. Reduktion von Anforderungen zugleich auch als praktische (Re-)Produktion von (Lern-)Behinderung zu verstehen, weil hierfür die *Dauerhaftigkeit* der Adressierung bzw. der Teilnahme im Modus der Krankschreibung notwendig ist: Denn „Dauerhaftigkeit“ unterscheidet Behinderung von Krankheit“ (Cloerkes 2007: 8).¹⁷³ Diese Unterscheidung von *vorübergehender Krankschreibung* zu *dauerhafter Behinderung* im Unterricht ist zentral für die vorliegende Studie: Denn nur für die *dauerhafte* Teilnahme bestimmter Schüler*innen im

171 So wird beispielsweise einer Schülerin nach einem Konflikt in der Pause von einer Lehrperson im Unterricht erlaubt, die Klasse zu verlassen, um sich wieder zu beruhigen. Genau diese Logik der regenerativen Auszeit zeigt sich aber auch bei Schüler*innen, denen dauerhaft zugeschrieben wird, nicht den Anforderungen genügen zu können.

172 Eine ähnliche Funktion sozialer Differenzkategorien konstatieren Idel et al. für die Differenzlinie Alter (vgl. 2017: 154).

173 Dementsprechend hatte ich argumentiert, dass (Lern-)Behinderung als Deutungsressource auch dauerhaft ungenügende Fähigkeiten zu erklären und legitimieren erlaubt.

Modus der Krankschreibung – also die dauerhafte legitime Aufhebung und Reduktion von Anforderungen aufgrund der Zuschreibung ungenügender Leistungsfähigkeit – lässt sich konstatieren, dass diese Praxis eine performative (Re-)Produktion von (Lern-)Behinderung in den differenzierenden Interaktionsregulationen ist.¹⁷⁴

Dies wirft die Frage auf, wie lange eine Teilnahme im Modus der Krankschreibung bei einzelnen Schüler*innen vollzogen bzw. beobachtet werden muss, damit diese als dauerhaft und damit als performative Herstellung von (Lern-)Behinderung im Unterricht bezeichnet werden kann. Hierfür legen bestehende rechtliche Vorgaben beispielsweise fest, dass Dauerhaftigkeit mindestens sechs Monate (vgl. §2 SGB IX), oder im schulischen Kontext „länger als ein Schuljahr“ (Heimlich et al. 2016: 10) umfasst. Da Dauerhaftigkeit aber grundsätzlich ein zeitliches Kontinuum und damit eher einen graduellen bzw. relativen und weniger einen kategorialen Unterschied ausdrückt (vgl. Cloerkes 2007: 9), handelt es sich hierbei um kontingente Festlegungen und keine in der Sache selbst begründete logische Zäsur (es ist ja schließlich nicht der Fall, dass sich nach sechs Monaten und einem Tag so grundlegend der Zustand einer Person im Vergleich zu dem vorherigen Tag ändert, dass dies einen kategorialen Unterschied darstellt). Dementsprechend definiert (mittlerweile) auch die Weltgesundheitsorganisation „disability as a continuum rather than categorizing people with disabilities as a separate group: disability is a matter of more or less, not yes or no“ (WHO 2011: 5). So wie also *Dauerhaftigkeit* ein zeitliches Kontinuum darstellt, anhand dessen ein Übergang von Krankheit zu Behinderung letztlich fließend stattfindet (i. S. v. je länger, desto eher), so ist auch der Übergang von der performativen unterrichtlichen Herstellung vorübergehender ungenügender Fähigkeit zur performativen unterrichtlichen Herstellung von (Lern-)Behinderung durch die Praxis der Interaktionsregulation fließend.

Vor diesem Hintergrund lässt sich konstatieren: Je dauerhafter und umfassender beobachtet werden kann, dass im Unterricht inklusiver Schulklassen bestimmte Schüler*innen im Modus der Krankschreibung teilnehmen – und das bedeutet, aufgrund der Zuschreibung ungenügender Fähigkeit legitim von Anforderungen freigestellt oder reduziert zu werden –, desto eher lässt sich anhand der Unterrichtsbeobachtungen empirisch fundieren, dass bestimmte Schüler*innen in diesen Praktiken der Interaktionsregulation von den Lehrpersonen als im Lernen behinderte Schüler*innen adressiert werden. Dabei ermöglicht es die anerkennungs- und praxistheoretische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit, eine solche (dauerhafte) Teilnahme im Modus der Krankschreibung auch als ein fortwährendes Subjektivationsgeschehen der Beteiligten zu begreifen. Die wiederholte

„Einnahme von Subjektpositionen in Praktiken bringt also das einzelne Subjekt als ein bestimmtes hervor, trainiert und stabilisiert es (...) So macht sich der-/diejenige, der/die Praktiken ausübt, zu einem entsprechenden Subjekt und wird zu einem solchen gemacht, indem er/sie genau dieses tut und damit verbundene Positionen [einnimmt]“ (Rabenstein und Reh 2013: 244f.).¹⁷⁵

174 Zwar lässt sich über unterrichtliche Explikationen von Lehrpersonen die lehrerseitige Zuschreibung von dauerhaft bestehenden ungenügenden Fähigkeiten bei Schüler*innen aufzeigen, daraus lässt sich allerdings nicht folgern, dass *in den Praktiken selbst* aufgrund vollzogener dauerhafter Teilnahme im Modus der Krankschreibung Lernbehinderung *performativ* hergestellt wird.

175 Vergleiche hierzu auch Kapitel 1.4. Dabei ist zu beachten, dass eine Adressierung als solche nicht allein schon eine Subjektivierung impliziert, sondern diese immer auch von einer ReAdressierung begleitet ist, die beispielsweise eine kritische Bezugnahme auf jene erste Adressierung sein kann. Betrachtet man aber die Vielzahl der Adressierungen von Schüler*innen, die dauerhaft im Modus der Krankschreibung teilhaben, dann zeigt sich, dass die so adressierten Schüler*innen keine distanzierende ReAdressierung vollziehen (beispielsweise durch

In diesem Sinne impliziert die wiederholte, dauerhafte Adressierung einzelner Schüler*innen in Praktiken als krankgeschriebene Schüler*innen auch eine Subjektivierung dieser Schüler*innen als solche, die dauerhaft nicht können, was zu können ‚eigentlich‘¹⁷⁶ erwartet wird und damit eine Subjektivierung als Schüler*innen, die im Lernen behindert ‚sind‘.

Mit der Formulierung im Lernen behindert ‚sind‘ soll hier ausgedrückt werden, dass über den dauerhaften Vollzug der subjektivierenden Praktiken sukzessive eine *Seinsweise*, eine ontologische Vorstellung von der Differenzkategorie (Lern-)Behinderung *performativ hergestellt* wird: Dies wird in den *individualistischen Fähigkeitsaskriptionen* (vgl. in Kap. 5.5, S. 130) der Regulationspraktiken dadurch hergestellt, dass immer wieder praktisch zugeschrieben wird bestimmte Schüler*innen würden aufgrund ihrer *individuell* ungenügenden Fähigkeiten nicht können, würden also dauerhaft nicht fähig genug *sein* am Unterricht teilzunehmen. Denn in der Logik der Praxis wird ja gerade *nicht* wiederholt expliziert und damit hergestellt, dass *relational* Anforderungen bzw. Erwartungen des Unterrichts nicht mit den Fähigkeiten zusammenpassen und dass deshalb die Nicht-Passung *das Lernen behindert* (vgl. Sturm 2016: 113). Demnach lässt sich pointiert konstatieren: Mit zunehmender Dauer der Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken in der Subjektposition des*der krankgeschriebenen Schülers*in werden diese Schüler*innen *behindert seiend gemacht*.

Dieser Überlegung liegt ein performativitätstheoretisches Verständnis zugrunde (vgl. Kap. 1.3), das davon ausgeht, dass Behinderung *situiert* und damit in Praktiken immer wieder vollzogen werden muss, um vermeintlich ‚sein‘ zu können, weil kein ontologischer Kern, sondern ausschließlich die performative Praxis Individuen zu bestimmten Subjekten macht (vgl. Butler 2006; Reh und Ricken 2012). In den Praktiken der Interaktionsregulation im Unterricht der inklusiven Schulklassen wird demnach (Lern-)Behinderung dadurch performativ hervorgebracht, dass bei bestimmten Schüler*innen – mit Weisser (2005) ausgedrückt¹⁷⁷ – immer wieder festgestellt wird, dass sie nicht können, was zu können eigentlich erwartet wird. Allerdings bedarf diese performative Feststellung – und hier weiche ich von Weisser (ebd.) ab – einer Dauerhaftigkeit, damit von Behinderung und nicht beispielsweise von Krankheit gesprochen werden kann. Ein solch performatives Verständnis streitet nicht ab, dass Lehrpersonen einer*m Schüler*in eine (Lern-)Behinderung bereits ab dem ersten Unterrichtstag zuschreiben können¹⁷⁸ und von da an auch in diesem Sinne jene Schüler*innen in ihren Regulationspraktiken als dauerhaft ungenügend fähig adressieren. Konstatiert wird lediglich, dass erst durch die dauerhafte Einnahme der Subjektposition als krankgeschriebene*r Schüler*in in den unterrichtlichen Praktiken (Lern-)Behinderung performativ produziert wird.

Dabei sei darauf hingewiesen, dass die vorliegende Arbeit explizit keine Aussage darüber trifft, welche individuellen Merkmale bei einer*m Schüler*in vorhanden sein ‚müssen‘, damit sie*er dauerhaft im Modus der Krankschreibung am Unterricht teilnimmt. Dies hat zwei Gründe: Zum einen legen meine Daten kein solch individuelles Merkmal (wie beispielsweise

Widerspruch gegen die Auszeit), sondern sich zumeist entsprechend der Regulierung von den Anforderungen freistellen lassen; also jene von den Lehrpersonen angebotene Subjektposition auch einnehmen.

176 Für die der Unterscheidung von ‚eigentlichen‘ bzw. universalistischen und abweichenden Anforderungen vergleiche die Kontrastierung der unterrichtlichen Auszeiten (Seite 96).

177 Als Ergebnis einer empirischen Studie über den öffentlichen Gebrauch des Begriffs Behinderung benennt Weisser: „Eine Behinderung ist die Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“ (Weisser 2005: 15).

178 Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn aufgrund körperlich sichtbarer Phänomene das vermeintliche Bestehen einer ‚geistigen Behinderung‘ abgeleitet wird.

eine ‚geistige Behinderung‘) nahe, das bei allen als dauerhaft krankgeschrieben adressierten Schüler*innen vorhanden ist. Zwar zeigt sich beispielsweise, dass jener Schüler, der ein dauerhaftes Recht auf eine Extrapause hat, und demnach wiederholt von Anforderungen befreit wird, von der Sonderpädagogin der Klasse faktisch, aber nicht formal, den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zugeschrieben bekommt. Es finden sich aber ebenso Schüler*innen, für die formal dieser sonderpädagogische Förderschwerpunkt besteht, die zugleich solch einer Reduktion nicht bzw. nicht dauerhaft während den teilnehmenden Beobachtungen unterlagen.¹⁷⁹ Es lässt sich also, zumindest auf Basis meiner Daten, kein individuelles Merkmal bestimmen, das bei allen Schüler*innen vorhanden ist, die dauerhaft im Modus der Krankschreibung am Unterricht teilnehmen und somit diese Dauerhaftigkeit begründen könnte. Zum anderen treffe ich auch deshalb explizit keine Aussage über individuelle Merkmale als Voraussetzung für eine dauerhafte Krankschreibung, weil Differenzkategorien wie krank|gesund oder behindert|nicht-behindert relationale Kategorien darstellen, die keinen essentialistisch ursprünglichen Kern haben, welcher jene Differenz gänzlich zu begründen in der Lage wäre (vgl. hierzu die differenztheoretischen Überlegungen in Kap. 1.3). Sie sind im Jargon poststrukturalistischer Theorie lediglich „empty signifiers“ (Waldschmidt 2017: 24), leere Signifikanten. In einer anderen Konstellation von Schüler*innen einer Klasse oder bei anderen Lehrpersonen können deshalb durchaus andere Merkmale dazu führen, dass jemand als ungenügend leistungs- und handlungsfähig adressiert wird (vgl. hierzu auch Kap. 5.5). Diese Argumentation der Kontingenz individueller Merkmale der Schüler*innen wird auch dadurch empirisch bekräftigt, dass „es große räumliche Disparitäten in der Identifikation von Förderbedarfen gibt“ (Powell 2007: 329).¹⁸⁰ Meine Beobachtungen legen dementsprechend als einzige Gemeinsamkeiten nahe, dass diese Schüler*innen alle entweder faktisch oder formal einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekommen und in den Regulationspraktiken wiederholt als krankgeschrieben teilnehmen, also bei ihnen in und durch Interaktionsregulationen immer wieder Anforderungen reduziert werden oder sie immer wieder vorübergehend gänzlich von Anforderungen befreit werden.¹⁸¹

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass zwar eine dauerhafte Teilnahme im Modus der Krankschreibung als performative Herstellung einer schulischen Behinderung fungiert, dass aber gerade dadurch, dass Schüler*innen auch vorübergehend als krankgeschrieben teilnehmen können, ein fließender Übergang von schulischer Krankschreibung zu Behinderung besteht. Das bedeutet eben auch, dass in dem rekonstruierten Unterricht die Zuschreibung un-

179 Ähnlich zeigt sich dies auch für die Differenzkategorie der Autismus-Spektrum-Störung. Einzig ließe sich argumentieren, dass in den Beobachtungen alle Schüler*innen mit Downsyndrom über die gesamte Dauer der Beobachtung immer wieder, aber eben auch nicht ausschließlich, im Modus der Krankschreibung adressiert wurden. Allerdings wurden nur in einer der beobachteten Schulklassen auch Schüler mit Downsyndrom unterrichtet. Das Downsyndrom könnte demnach ein Merkmal sein, das eine dauerhafte Teilnahme im Modus der Krankschreibung begründet, ist zugleich aber eben nicht das alleinige Merkmal, das bei allen Schüler*innen die derart adressiert werden besteht.

180 Vergleiche für die räumlichen Disparitäten auch die detaillierte Analyse von Dietze, der aufgrund des beträchtlichen Variierens der Förderschulbesuchsquoten zu dem Schluss kommt, „dass das Risiko einer Förderschulüberweisung vom Wohnort der Eltern determiniert wird“ (2011: 18). Siehe hierzu auch die von Werning (2017: 24) dargelegten Disparitäten der Förderquoten zwischen den Bundesländern.

181 Dass die dauerhafte Reduktion bzw. Befreiung von Anforderungen nur bei männlichen, aber eben nicht bei allen männlichen, Schülern beobachtet werden konnte, mag zwar kein Zufall sein, wie auch Powell und Pfahl (2008: 4) herausstellen, allerdings lässt sich aus der geschlechtlichen Positionierung keine fundierende *Erklärung* der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten ableiten.

genügender Fähigkeit deutlich eher *reversibel* ist, als dies der Fall wäre, wenn Schüler*innen aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs an eine Förderschule überwiesen werden.

6.3.2 Zur Norm der individuellen Handlungsfähigkeit

Während auf der Ebene der unterrichtlichen Regulationspraktiken die Differenzkonstruktion sowohl im Hinblick auf die Norm (das, was zu können eigentlich erwartet wird) und die Abweichung (Freistellungen von den ‚eentlichen‘ Anforderungen aufgrund von *Nicht-Können* bzw. zugeschriebener ungenügender Fähigkeit) analysiert wurde, dienten die bisherigen Analysen des Kapitel 6 ausschließlich der Kontextualisierung jener Praktiken, die im Zusammenhang mit der Zuschreibung von *Nicht-Können* zu beobachten sind; also der Kontextualisierung der Abweichungskonstruktion in den Praktiken. So wie aber *Nicht-Können* nur in Relation zu *Können* und zu ‚eentlichen‘¹⁸² unterrichtlichen Anforderungen besteht, kann auch (Lern-)Behinderung als Abweichungserklärung nur in Relation zu sozialen Erwartungen an individuelle Handlungsfähigkeit bestehen. Dabei gilt es in differenztheoretischer Hinsicht als bekanntes Phänomen (vgl. exempl. Lutz und Wenning 2001; Wrana 2014), dass die abweichende Seite einer binären Differenzkonstruktion mit Merkmalen versehen, also markiert wird, während das Gegenstück dieser Differenzkonstruktion die implizite Norm darstellt und deshalb nicht erklärungsbedürftig sowie nicht merkmalshaltig erscheint (vgl. Castro Varela und Dhawan 2015: 224; sowie Kap. 1.3).¹⁸³ Eine praxeologische Differenzforschung, die schlicht der Relevanzsetzung der Praxis folgen und so lediglich Krankschreibung, nicht aber die normativen Implikationen von ‚Gesundheit‘ bzw. von *Können* in den Blick nehmen würde, liefe Gefahr, die gesellschaftlichen und schulischen Normvorstellungen bezüglich vorhandener Fähigkeiten von Schüler*innen unhinterfragt zu lassen und somit auch als vermeintlich unhinterfragbar zu reproduzieren (vgl. Fritzsche und Tervooren 2012: 33f., sowie Kap. 3.2). Das vorliegende Kapitel wird deshalb unter der Perspektive der *Studies in Ableism* individuelle Handlungsfähigkeit als eine soziale Norm¹⁸⁴ und damit auch als eine ursächliche Bedingung für die Hervorbringung jener unterrichtlichen Anforderungen darstellen, die zu können ‚eentlich‘ erwartet werden.

Zunächst bezeichnet Ableism bzw. Ableismus eine Forschungsperspektive der Disability Studies, die den „Fokus von der Abweichung (Behinderung) auf die Problematisierung der Basisannahme (Fähigkeit)“ (Buchner et al. 2015: o. S.) verschiebt. *Fähig zu sein* wird demnach als eine Annahme problematisiert, aufgrund derer Behinderung als Abweichung von dieser Annahme erst entsteht. Bezogen auf das in dieser Arbeit zur Anwendung gekommene Verständnis von Behinderung als „Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet,

182 Vergleiche für die Unterscheidung von ‚eentlichen‘ Anforderungen zu negativ abweichenden Anforderungen die Überlegungen auf Seite 96

183 Beispielsweise wird in postkolonialer Perspektive für die Differenz von *Schwarz* als Abweichung und *Weiß* als Norm konstatiert, dass historisch betrachtet „Weißsein als transparent und mithin als nicht markiert wahrgenommen“ wurde (Castro Varela und Dhawan 2015: 224). Eine solche Markierung der Abweichung und Nicht-Markierung der Norm findet sich aber ebenso im Kontext von Schulen, wenn beispielsweise Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als „Förderschüler*innen“ bezeichnet werden, während alle anderen schlicht Schüler*innen sind und keines weiteren Merkmals bedürfen.

184 Ich verwende den Begriff der Norm in Anschluss an Reh und Rabenstein (2012: 228), die konstatieren, dass Normen in unterschiedlicher Art auftreten können: „sie können als explizite Regeln auf unterschiedlichen Ebenen – etwa als Schulgesetz, als erlassene Schulordnung oder als in Klassen abgestimmte Verhaltensregeln – formuliert sein oder als implizite Vorstellungen darüber wirken, was richtig ist und was geht oder was nicht geht“. Aus diesem Grund wirkt eine Norm auch „innerhalb sozialer Praktiken als impliziter Standard der *Normalisierung*“ (Butler 2011: 73; Hervorhebung im Original).

dass es geht“ (Weisser 2005: 15; Hervorhebung im Original), ergibt sich folgende Unterscheidung: Mit der Fokussierung auf die performative *Feststellung* (dass etwas Erwartetes nicht geht) gerät ein *doing disability* in den Blick. Mit der Fokussierung auf die der Feststellung zugrundeliegenden (Fähigkeits-) *Erwartungen* gerät hingegen ein *doing ability* und damit jene Perspektive der Studies in Ableism in den Blick.¹⁸⁵ Da diese Fähigkeitserwartungen historisch institutionalisiert und folglich als soziale Normen etabliert sind (vgl. ebd.: 19f.), wird mit Ableismus „ein Gesellschaften durchziehendes und strukturierendes Verhältnis beschrieben“ (Köbsell 2015: 21).¹⁸⁶ Dieses strukturierende Verhältnis bezeichnet Köbsell als „die hierarchische Bewertung von Menschen anhand angenommener, zugeschriebener oder tatsächlicher Fähigkeiten“ (ebd.).

Dass eine solche Hierarchisierung von Fähigkeiten entlang der Norm der individuellen Handlungsfähigkeit auch in den beobachteten inklusiven Klassen besteht, lässt sich an verschiedensten Aspekten aufzeigen: So wird in den Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation die Hierarchisierung von Fähigkeiten durch das Verhältnis von universalistischen Anforderungen an die Selbstregulation (jenen ‚eigentlichen‘ Anforderungen; vgl. S. 96) und die Reduktion dieser Anforderungen bei Zuschreibung *ungenügender, negativ abweichender* Fähigkeiten deutlich. Diese Hierarchie drückt sich auch in der Bezeichnung der Differenzkonstruktion selbst aus, wonach *Nicht-Können* der Mangel („nicht“) des eigentlich geforderten *Könnens*, und damit lediglich die negative Abweichung des *Könnens* ist (vgl. auch Wrana 2014). Dass die Praxis der Interaktionsregulation dabei individuelle Handlungsfähigkeit als implizite Norm herstellt, wird auch deutlich, wenn man die Explikationen der Lehrpersonen in jenen Praktiken betrachtet: Während eine regenerative Auszeit meist mit der erklärenden und legitimierenden Aussage verordnet wird, dass jemand *nicht mehr kann*, findet sich keine einzige Explikation, wonach jemand sanktioniert wird, *weil sie*er noch kann*, aber nicht entsprechend agiert. Daran wird deutlich, dass ein *Können* in der Praxis keiner expliziten Feststellung bedarf, weil die Fähigkeit, sich selbst umfassend entsprechend der jeweiligen Erwartungen im Unterricht regulieren zu können, schlicht als grundsätzlich bestehend und damit als Norm vorausgesetzt wird. Erklärungsbedürftig ist lediglich die negative Abweichung von der Norm. Dementsprechend wurde auch in den Analysen des Kapitels 5.5 zu intervenierenden Bedingungen der Zuschreibung von *Können* und *Nicht-Können* deutlich, dass Wissen der Lehrpersonen über die familiäre Situation der Schüler*innen ‚nur‘ dazu dient, zu erklären und anzuerkennen, dass diese Schüler*innen etwas *nicht* können (beispielsweise aus Angst vor Blamage etc.). Auch hierbei zeigt sich, dass die Norm der Fähigkeit zur umfassenden Selbststeuerung implizit vorausgesetzt wird, während die Abweichung erklärungs- und legitimationsbedürftig ist.

Dass dem Schulsystem diese Hierarchisierung von Fähigkeit grundlegend eingeschrieben ist, zeigt sich nicht zuletzt auch an der Allokationsfunktion der Schule (vgl. Fend 2009: 50), die dadurch erfüllt wird, dass unterschiedlich wertige, also hierarchisierte Bildungszertifikate vergeben werden, welche auch die *Leistungsfähigkeit* widerspiegeln sollen.

Handlungsfähig zu sein stellt also eine soziale Norm dar, die sich im rekonstruierten Unterricht u. a. dadurch zeigt, dass die Praxis der Interaktionsregulation grundsätzlich von Schüler*innen ausgeht, die selbst fähig sind, sich gemäß den Anforderungen des Settings zu

185 Vergleiche hierzu die ausführlichere Analyse eines performativen Verständnisses von Behinderung auf Seite 148. Vergleiche ebenso die theoretischen Überlegungen zum Ansatz des *doing difference* in Kap. 1.2.

186 Vergleiche analog dazu die Bestimmung von Behinderung als etabliertes „kulturelles Deutungsmuster“ (Waldschmidt 2005: 26).

regulieren.¹⁸⁷ An dieser *normativen Fähigkeitserwartung* richtet sich die unterrichtliche Praxis aus. Sie *privilegiert* damit systematisch jene Schüler*innen, die dieser Norm entsprechen, weil bei ihnen eine Passung zwischen gestellten Anforderungen und ihren Fähigkeiten besteht (vgl. Sturm 2016: 113) und sie deshalb am Unterricht teilnehmen können.¹⁸⁸ Zugleich entsteht, ausgehend von dieser sozialen Norm der individuellen Handlungsfähigkeit, Abweichung als ein Mangel an ‚notwendiger‘ Fähigkeit und damit als hierarchisch weniger wertige Fähigkeit. Dabei ist zentral, dass diese Norm des individuell handlungsfähigen Subjekts nur auf Kosten der Herstellung einer Abweichung aufrechterhalten werden kann. Betrachtet man empirisch die unterrichtliche Praxis, dann zeigt sich, dass wiederholt Schüler*innen den gestellten Anforderungen nicht genügen. Es wäre deshalb durchaus denkbar, aus dieser wiederholt beobachtbaren Abweichung von Anforderungen zu schlussfolgern, dass die von den Lehrpersonen gestellten ‚eigentlichen‘ Anforderungen inadäquat sind, weil sie nicht von allen erfüllt werden können. Die beobachtete Praxis der Interaktionsregulation verfährt anders: Die abweichenden Aktivitäten werden entweder damit erklärt, dass Schüler*innen ungenügend fähig (*Nicht-Können*) oder ungenügend motiviert sind (zwar können, aber nicht wollen; vgl. Kap. 5.4). Beides fungiert als eine Erklärung, welche die Ursache der Abweichung von der Norm individuell in den Schüler*innen verortet und damit nicht in den gestellten Anforderungen. Die ‚eigentlichen‘ Anforderungen und die darin enthaltene Norm der Fähigkeit zur umfassenden Selbststeuerung werden somit nicht in Frage gestellt, sondern bleiben unhinterfragt aufrechterhalten. Hingegen werden Möglichkeiten der legitimen negativen Abweichung von diesen Anforderungen hergestellt (siehe Kap. 6.3.1). Durch die Konstruktion dieser Abweichung ist es demnach möglich, die Norm aufrechtzuerhalten, dass Schüler*innen *grundsätzlich fähig ‚sind‘*; sich selbst umfassend zu steuern, *obwohl* in der unterrichtlichen Praxis alltäglich deutlich wird, dass die Norm insofern inadäquat ist, als sie nicht den vorhandenen Fähigkeiten aller Schüler*innen entspricht.¹⁸⁹

Dass bestimmte Fähigkeitserwartungen bezüglich der Selbstregulation der Schüler*innen im Unterricht der inklusiven Schulklassen aber nicht als unpassende Erwartungen, sondern auch dann noch als ‚eigentlich‘ gültige Anforderungen gelten, wenn aus ihnen folgt, dass einige Schüler*innen nicht durchgehend am Unterricht teilnehmen können (sondern vermeintlich von Anforderungen freigestellt werden ‚müssen‘), bekräftigt, dass es sich hierbei um ein gesellschaftlich verankertes und die Schule strukturierendes (Ungleichheits-)Verhältnis handelt. Dies deshalb, weil ohne eine grundlegend verankerte Norm der individuellen Handlungsfähigkeit (und Behinderung als Abweichungskategorie) überhaupt nicht zu legitimieren wäre, dass Schüler*innen von allen Anforderungen befreit werden, einzig, weil die von den Lehrpersonen gestellten Anforderungen für sie nicht adäquat sind.¹⁹⁰

187 Am eindrücklichsten zeigt sich dies an der Konzeption des Trainingsraums. Siehe hierzu insbesondere die Abbildung 1 auf Seite 83 sowie die dazugehörigen Analysen.

188 Schreiber-Barsch und Pfahl (2014) sprechen in diesem Sinne von einer *fähigkeitspräferierenden Norm*.

189 Diese Abweichung entsteht dabei genauso in gleichsetzenden Praktiken der Interaktionsregulation. Allerdings mit dem Unterschied, dass nicht deutlich wird, wem die Lehrpersonen genügende bzw. ungenügende Fähigkeit zuschreiben. Lediglich Norm und Abweichung werden performativ in den gleichsetzenden Regulationen der Lehrpersonen hergestellt. Als abweichend werden also sowohl jene Schüler*innen hergestellt, die aufgrund der Anforderungen nicht können, als auch jene Schüler*innen, die zwar könnten, aber nicht wollen. Vergleiche hierzu Kap. 5.3 und 5.4.

190 Gerade im Kontext schulischer Inklusion, in dem es um das gemeinsame Lernen von Schüler*innen geht, müssten ohne eine solche Norm der individuellen Handlungsfähigkeit doch die ‚eigentlichen‘ Anforderung selbst fragwürdig erscheinen, wenn sie dazu führen, dass genau jenes gemeinsame Lernen partiell nicht mehr

Die dargelegte Abhängigkeit von einer Abweichungskonstruktion zur Aufrechterhaltung der Norm zeigt auch, wie durch die Herstellung der Abweichung ebenso „the able, able-bodied, nondisabled identity“ (Campbell 2012: 215) aufrechterhalten werden kann. Denn eine dauerhafte Teilnahme im Modus der Krankschreibung bringt nicht lediglich (Lern-)Behinderung hervor, sondern bietet im Gegenzug auch für diejenigen, die den Anforderungen genügen, die Möglichkeit der Identifizierung als ‚nicht-behindert‘ bzw. als handlungsfähiges Subjekt. Darüber hinaus verweist Ableismus

„auf eine historische Konstellation, in der nicht nur bestimmte Fähigkeiten höher bewertet werden als andere, sondern in der Fähigkeiten in ganz spezifischer Weise als individuelle Qualitäten eines Subjekts konstituiert werden. Es geht also um eine bestimmte historische Matrix der Subjektivierung, (...) die Handlungsfähigkeit an eine souveräne Individualität bindet und damit auf einer Verleugnung von Abhängigkeiten gründet.“ (Meißner 2015: o. S.)¹⁹¹

Betrachtet man vor diesem Hintergrund das in den unterrichtlichen Praktiken performativ hergestellte Verständnis von *Können* und *Nicht-Können*, zeigt sich, dass ein eben solches, implizites Verständnis von Handlungsfähigkeit als *individueller* Handlungsfähigkeit als normative Referenz besteht: Schüler*innen werden in den differenzierenden Regulationspraktiken Fähigkeiten als individuelle (un-|genügende) Leistungs- und Handlungsfähigkeit zugeschrieben. Zwar werden auch subjektexterne Faktoren (beispielsweise die familiäre Situation) als die Fähigkeiten beeinflussend anerkannt, allerdings findet in der unterrichtlichen Regulationspraxis eine *individualistische Askription von Fähigkeiten* statt, die diese Faktoren wieder ausblendet (vgl. hierzu ausführlich Kap. 5.5). Denn betrachtet man lediglich die unterrichtliche Praxis der Interaktionsregulation, dann zeigt sich, dass es keinen Unterschied macht, ob *Nicht-Können* nun aufgrund subjektexterner Faktoren (z. B. die Scheidung der Eltern) oder aufgrund (vermeintlich) subjektinterner Dispositionen besteht. So oder so werden bei der Zuschreibung von *Nicht-Können* die Anforderungen reduziert bzw. aufgehoben. Obwohl also praktisch anerkannt wird, dass Fähigkeiten nicht individuell unabhängig bestehen, bleibt der Referenzpunkt der Differenzierung der Regulationspraxis schlicht die individuelle Fähigkeit, losgelöst von der Frage, woher sie rührt.¹⁹²

Dabei liegt es dem Schulsystem konstitutiv zugrunde, dass Lehrkräfte auf *individuelle* Leistung und damit auch die *individuelle Leistungsfähigkeit* (vgl. Breidenstein und Bernhard 2011: 342) von Schüler*innen rekurrieren, weil sich die Allokationsfunktion der Schule nur durch ein meritokratisches Prinzip rechtfertigen lässt und dieses Prinzip konstitutiv Leistung als individuelle Leistung zugrunde legt, nicht als kollektive Leistung (vgl. Emmerich und Hormel 2013a: 33f. und 51; sowie Wischer 2013: 118ff.).

In Abgrenzung zu einem solchen individualistischen Verständnis von Handlungsfähigkeit wird in der Perspektive der Studies in Ableism „davon ausgegangen, dass es sich bei Fähigkeiten nicht um eine ontologisch zu beschreibende, sondern um eine relationale Größe handelt, die [u. a.] an die soziale Position des Betrachters gebunden“ ist (Buchner et al. 2015: o. S.;

möglich ist. Das zeigt aber, dass die Ausrichtung an jener Norm strukturierender wirkt, als die Ausrichtung an der Vorgabe des gemeinsamen Lernens.

191 In dieser Perspektive Fragen Buchner et al. kritisch: „Was ist die Einheit der Fähigkeit, Individuen oder Kollektive?“ (2015: o. S.)

192 Kalthoff spricht bezüglich der Kategorie sozialer Herkunft davon, dass diese in der schulischen Kommunikation ‚aktiv vergessen gemacht‘ werden muss. Jene Transformation subjektexterner Faktoren in individuelle Fähigkeiten verstehe ich als genau den Moment des ‚Vergessenmachen[s]‘ (2006: 115) herkunftsbedingter Differenz.

vgl. auch Campbell 2009 und Goodley 2014) Dementsprechend haben die Analysen des Kapitels 5.5 aufgezeigt, dass Lehrpersonen aufgrund verschiedener Faktoren zu unterschiedlichen Fähigkeitseinschätzungen kommen. Es ist zudem kontingent, was überhaupt als relevante Fähigkeit gilt. So umfasst laut Buchner et al. (2015) die gesellschaftliche Konstruktion von Fähigkeit gegenwärtig „diejenigen Kompetenzen, die Subjekte zu Produktivkräften machen“ (ebd.: o. S.; vgl. bereits deutlich früher Jantzen 1987: 30ff.). Welche Fähigkeiten im Unterricht relevant werden, hängt darüber hinaus auch von der jeweiligen pädagogischen Ordnung des Unterrichts ab: Dementsprechend konstatieren Rabenstein et al., dass „sich die Liste der potenziell für Leistung relevanten Fähigkeiten je nach Unterrichtsform bzw. Setting permanent verändert“ (2015: 244; vgl. auch Kap. 2.1).

Wenn individuelle Handlungsfähigkeit also ein strukturierendes und hierarchisierendes gesellschaftliches Verhältnis darstellt, lässt sich auch argumentieren, dass die in der Praxis beobachtbare performative Herstellung von (Lern-)Behinderung zwar von den Lehrpersonen *gemacht* wird, diese (Re-)Produktion aber letztlich nicht allein durch eine veränderte unterrichtliche Praxis von den Lehrpersonen umgangen werden kann:

Denn wenn

1. Behinderung konstitutiv in Relation zu Fähigkeit und sozial etablierten Fähigkeitserwartungen steht,
2. individuelle Fähigkeitserwartungen grundlegend in die unterrichtliche Praxis eingeschrieben sind, weil sie in der Praxis der Regulation einer Klasse als universalistische Anforderung und damit als ‚eigentliche‘ Erwartung performativ hergestellt werden,
3. die Anforderungen, die Lehrpersonen in dieser unterrichtlichen Praxis stellen, u. a. durch politische Vorgaben (Lehrpläne, zentrale Zwischenprüfungen) und durch gesellschaftliche Funktionszuschreibungen an das System Schule (Allokation entlang individueller Leistung; also Meritokratie, aber auch Qualifikationsfunktion) vorgegeben und deshalb nicht allein von den Lehrpersonen festgelegt werden und wenn
4. die in diesen Anforderungen relevant werdenden Fähigkeiten entlang der sozialen Norm individueller Handlungsfähigkeit strukturell hierarchisiert¹⁹³ sind, dann
5. besteht für Lehrpersonen letztlich keine andere Option, als die bestehenden (politischen, gesellschaftlichen, etc.) Erwartungen auch im Unterricht in Form von ‚eigentlichen‘ Anforderungen an die Schüler*innen zu stellen und zugleich praktisch festzustellen, dass diese Fähigkeitserwartungen nicht von allen Schüler*innen erfüllt werden, weshalb sie
6. nicht umhinkommen, u. a. durch die Praxis der Interaktionsregulation die Differenz von un-|genügend fähig bzw. auf Dauer fähig|behindert zu (re-)produzieren.

Anders formuliert: Weil individuelle Handlungsfähigkeit eine soziale Norm darstellt, die nur sehr begrenzt von Lehrpersonen beeinflusst werden kann, und eine ursächliche Bedingung der performativen Herstellung von (Lern-)Behinderung ist, können Lehrpersonen auch die (Re-)Produktion von ungenügenden Fähigkeiten bzw. auf Dauer von (Lern-)Behinderung in der unterrichtlichen Praxis nur sehr begrenzt beeinflussen. Eine Problematisierung der (Re-)

193 „Allein die de facto in der aktuellen Praxis vorfindbaren Regelungen und Verfahrensvorschriften für Prüfungen, Leistungsbewertungen u.Ä.m., sprechen an sich schon dafür, dass im organisationalen Handeln (in der Schule) eine Orientierung an einem ‚besser-schlechter‘ Modus, mithin ein permanentes Prozessieren von ‚ungleichwertiger Verschiedenheit‘ systematisch und strukturell eingelassen sind. Das bedeutet: Die Unterschiede zwischen SchülerInnen lassen sich aktuell von Lehrpersonen (auch schon auf der Interaktionsebene) nur schwerlich als gleichwertig anerkennen und behandeln, wie dies im pädagogischen Diskurs gefordert wird“ (Wischer 2013: 119).

Produktion von (Lern-)Behinderung im Unterricht der inklusiven Schulklassen – verstanden als dauerhafte Feststellung, dass gesellschaftlich bestehende und von Lehrpersonen gestellte Fähigkeitserwartungen nicht erfüllt werden (vgl. Weisser 2005: 15) – ist demnach einseitig, wenn nicht zugleich die soziale Norm der individuellen Handlungsfähigkeit als Ursache kritisch hinterfragt wird.

6.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Der in Kapitel 6 dargelegte Zusammenhang der differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation entlang der Zuschreibung individuell genügender (*Können*) bzw. ungenügender (*Nicht-Können*) Fähigkeiten mit den diskursiven Repräsentationen Krankschreibung, sonderpädagogischer Förderbedarf und (Lern-)Behinderung, sowie der impliziten, sozialen Erwartung individueller Handlungsfähigkeit lässt sich wie folgt grafisch zusammenfassen.

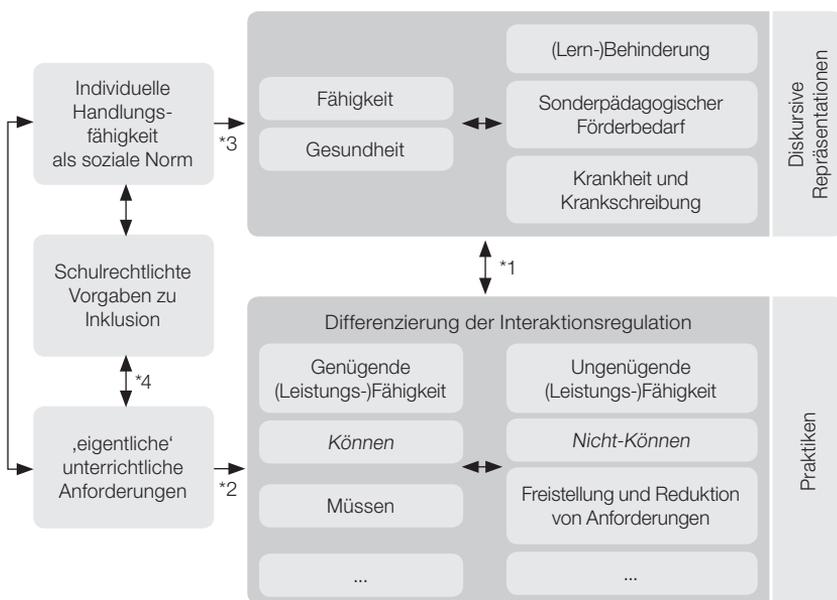


Abb. 5: Kontextualisierung der unterrichtlichen Praktiken

Die unteren, als Praktiken kategorisierten Elemente der Grafik zeigen die rekonstruierte Differenzierung der Praktiken der Interaktionsregulation, so wie sie bereits ausführlicher in der grafischen Zusammenfassung des Kapitels 5.6 (S. 131) abgebildet wurde. Darüber befinden sich die in Kapitel 6 zur Kontextualisierung herangezogenen Repräsentationen Krankschreibung, sonderpädagogischer Förderbedarf und (Lern-)Behinderung sowie die in oppositioneller Relation hierzu stehenden und als implizite Norm geltenden Kategorien Gesundheit und Fähigkeit.

Wie der doppelte Pfeil (*1) symbolisiert, wird dabei das Verhältnis von Praktiken der differenzierenden Interaktionsregulation im Unterricht zu diskursiven Repräsentationen als reziprok verstanden: Einerseits *konstituieren* diskursive Repräsentationen wie Krankheit, Krankschreibung (Kap. 6.1) und (Lern-)Behinderung als Ursache eines sonderpädagogischen

Förderbedarfs (Kap. 6.2.1) die Praxis, weil sie als Deutungsressourcen fungieren (Kap. 6.2.2) und Erwartungen strukturieren (Kap. 6.2.3). Andererseits bringen die so strukturierten Praktiken eine Teilnahme im Modus der Krankschreibung hervor, die entweder eine vorübergehende Freistellung aufgrund zugeschriebener ungenügender Fähigkeit darstellt (Krankschreibung) oder, bei dauerhafter Teilnahme von Schüler*innen in diesem Modus, als praktische (Re-)Produktion schulischer (Lern-)Behinderung bezeichnet werden kann (Kap. 6.3.1). Aufgrund der konstatierten Undifferenziertheit der praktischen Bezugnahme auf Lernbehinderung und der Zuschreibung von *Nicht-Können*, wird durch die unterrichtlichen Praktiken kein umfassendes Verständnis von Lernbehinderung im Sinne der sonderpädagogischen Disziplin, sondern vielmehr eine diffuse Repräsentation einer ‚natürlich‘ und individuell bedingten negativ abweichenden Leistungsfähigkeit reproduziert, die den pädagogischen Akteur*innen vermeintlich erklärt, dass jemand nicht kann, was zu können eigentlich erwartet wird (Kap. 6.3.1).

Auf der Ebene der Praktiken stellen die ‚eigentlichen‘ unterrichtlichen Anforderungen (*2) jene ursächliche Bedingung dar, welche die Differenzierungen der Interaktionsregulationen ‚*notwendig*‘ werden lassen. Analog dazu besteht auf diskursiver Ebene (*3) „ein Gesellschaften durchziehendes und strukturierendes Verhältnis“ (Köbsell 2015: 21), demzufolge individuelle Handlungsfähigkeit als soziale Norm und Maßstab gilt und das die rekonstruierte Differenzierung in gesund|krank, ohne|mit Förderbedarf sowie fähig|behindert – und damit „die hierarchische Bewertung von Menschen anhand angenommener, zugeschriebener oder tatsächlicher Fähigkeiten“ (ebd.) – ursächlich bedingt (Kap. 6.3.2).

Dabei fungieren die schulrechtlichen Bestimmungen zu Inklusion (*4) ebenso als ursächliche Bedingungen der rekonstruierten Differenzierung, weil hier Inklusion als gemeinsames Lernen von Schüler*innen mit und ohne Behinderung gilt und damit organisational als binär differenzierendes Adressierungsmuster vorgegeben wird (vgl. Kap. 2.3). So wird durch die schulrechtlichen Bestimmungen die Unterscheidung von Schüler*innen in fähig|behindert nahelegt und damit auch vorstrukturiert, dass im Unterricht inklusiver Schulklassen ‚eigentliche‘ Anforderungen (*Können*, Gesundheit, kein sonderpädagogischer Förderbedarf) in Abgrenzung zu negativ abweichenden Anforderungen (*Nicht-Können*, Krankheit, sonderpädagogischer Förderbedarf, Lern-Behinderung) bestehen können (vgl. insb. Schreiber-Barsch und Pfahl 2014; Buchner et al. 2015).

In diesem Gefüge stellt die von den Lehrpersonen praktisch hergestellte Teilnahme im Modus der Krankschreibung, im Sinne des Dilemmas der Anerkennung von Differenz (vgl. exempl. Kuhn 2013: 214), einerseits eine *legitime* Form der *Teilnahme* dar, die das Recht auf Mitgliedschaft verwirklicht, die andererseits aber vor dem Hintergrund der weiterhin bestehenden ‚eigentlichen‘ schulischen Anforderungen eine *negativ abweichende* Form der *Teilnahme* ist. Im Unterricht der rekonstruierten inklusiven Schulklassen besteht demnach die Subjektposition des*der krankgeschriebenen Schülers*in, die eine Möglichkeit darstellt, als legitim abweichende*r Schüler*in unter reduzierten oder freigestellten Anforderungen teilzunehmen.

Diese Analysen bilanzierend erscheint mir abschließend darzulegen geboten, inwiefern die rekonstruierte performative Herstellung von (Lern-)Behinderung auch als unterrichtliche Reproduktion sozialer Ungleichheit zu verstehen ist: Die rekonstruierte unterrichtliche Praxis ist dann als Reproduktion sozialer Ungleichheit zu verstehen, wenn die Herstellung von Leistungsdifferenzen systematisch mit der Zugehörigkeit von Schüler*innen zu sozialen Kategorien wie Geschlecht und sozialer Herkunft verknüpft ist. Dies ist deshalb der Fall, weil mit

Bildungsabschlüssen gesellschaftliche Positionszuweisungen verbunden sind, die „*systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind*“ (Solga et al. 2009: 15, Hervorhebung im Original). Dem Selbstverständnis eines meritokratischen Allokationsprinzips zufolge sind diese Positionszuweisungen aber einzig dann legitim, wenn sie auf individueller Leistung und damit „auf der strukturellen *Entkopplung von Herkunft und Zukunft*“ basieren (Emmerich und Hormel 2013a: 34; Hervorhebung im Original). Dass eine Sonderbeschulung nachteilige Folgen für die gesellschaftliche Positionszuweisung hat, zeigt sich allein schon daran, dass 75,3% der Schüler*innen, die im Jahr 2010 eine Förderschule verlassen haben, *keinen* Hauptschulabschluss erreicht haben (Kultusministerkonferenz 2012: XVI). Zwar legen Studien nahe, dass eine inklusive/integrative Beschulung positive Effekte auf die Leistungsentwicklung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat (vgl. zum Überblick Möller 2013: 24), daraus folgt aber keinesfalls, dass aus der Zuschreibung einer (Lern-)Behinderung im Kontext einer inklusiven Beschulung an Regelschulen keine nachteilige Positionierung am Ende der Schullaufbahn verbunden ist. Dieser Umstand ist allerdings noch nicht als bildungsbezogene Reproduktion sozialer Ungleichheit zu problematisieren. Denn schließlich ist Ungleichheit dem meritokratischen Prinzip zufolge nicht per se problematisch (vgl. Emmerich und Hormel 2013a: 34), sondern erst der systematische Zusammenhang von erreichten Bildungsabschlüssen mit der Zugehörigkeit von Individuen zu sozialen Kategorien, also die *Chancenungleichheit*, macht aus der Herstellung ungleicher sozialer Positionen eine zu problematisierende Reproduktion sozialer Ungleichheit. Letzteres ist bezüglich der Zuschreibung einer Lernbehinderung insofern der Fall, als „über 90% der Schüler in der Schule für Lernbehinderte aus unteren bis untersten sozialen Schichten stammen“ (Werning und Lütje-Klose 2003: 48). Die Zuschreibung einer Lernbehinderung korreliert jedoch nicht nur überproportional mit einer nachteiligen sozio-ökonomischen Herkunft (vgl. Wocken 2000; Cloerkes 2007: 95; Schumann 2007: 61; Pfahl 2012: 418; Euen et al. 2015: 101), sondern auch mit der natio-ethno-kulturellen¹⁹⁴ Nicht-Zugehörigkeit in Deutschland (vgl. Kronig 2003; Kultusministerkonferenz 2012: XVI) und damit, männlich zu sein (vgl. Faulstich-Wieland 2008; Powell und Pfahl 2008).

Es lässt sich nun davon ausgehen, dass die deutlich überproportionale Abhängigkeit der Zuschreibung einer (Lern-)Behinderung von der Zugehörigkeit zu sozialen Differenzkategorien auch im Kontext inklusiver Schulen besteht, weil sich das Diagnoseverfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Kontext einer inklusiven Regelschule nicht von dem Diagnoseverfahren an einer nicht-inklusive Regelschule unterscheidet. Auch erschließen sich mir keine Gründe, warum im Kontext inklusiver Klassen völlig andere Faktoren zur Zuschreibung einer (Lern-)Behinderung führen sollten, als dies in den bisherigen Regelschulkontexten der Fall ist. Aus diesem Grund lässt sich annehmen, dass auch in den rekonstruierten Praktiken der dauerhaften Teilnahme im Modus der Krankschreibung – die ja als eine performative Herstellung von schulischer (Lern-)Behinderung verstanden werden kann – solche Schüler*innen überproportional vertreten sind, die jenen o. g. sozialen Differenzkategorien zugehörig sind:

Sofern also (1) in den Praktiken der Interaktionsregulation bestimmte Schüler*innen dauerhaft von Anforderungen befreit oder in Anforderungen reduziert werden, sich dies (2) als performative Herstellung von (Lern-)Behinderung begreifen lässt, und (3) jene überproportionalen Zugehörigkeiten dieser Schüler*innen zu sozial benachteiligten Positionen auch in

¹⁹⁴ Vergleiche für die Begründung der Verwendung des Begriffs der *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit* Mecheril (2002, 2010).

inklusive Kontexten angenommen werden kann, lässt sich (4) konstatieren, dass die rekonstruierte dauerhafte Teilnahme im Modus der Krankschreibung eine unterrichtliche Praxis darstellt, die auch schulischen Misserfolg sozial selektiv herstellt und damit Bildungsgleichheit im Kontext vermeintlich inklusiver Schulklassen reproduziert.

7 Differenzierende Klassenführung und inklusiver Unterricht: Diskussion der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werde ich die Ergebnisse im Hinblick auf zwei inhaltliche Schwerpunkte der Arbeit diskutieren: Was lässt sich aus der vorangegangenen Differenzforschung zur theoretischen Erweiterung der Konzipierung von Klassenführung ableiten (7.1)? Inwiefern lässt sich aus den Rekonstruktionen zu Differenz-ierung in Interaktionsregulationen eine Spezifik inklusiven Unterrichts ableiten und in welchem Verhältnis steht diese Spezifik zu bestehenden Konzepten inklusiven Unterrichts (7.2)?

7.1 Klassenführung in inklusiven Schulklassen

In den bisherigen Analysen diente die Fokussierung auf Interaktionsregulation bzw. Klassenführung der Eingrenzung auf einen unterrichtlichen Anforderungsbereich der Lehrpersonen. Die folgende Diskussion betrachtet die so rekonstruierte Differenzierung nun aus der Perspektive vorhandener Konzeptionen von Klassenführung. Welche *Funktion* kommt in bestehenden Konzeptionen dem Anforderungsbereich Klassenführung zu und in welcher Weise trägt die rekonstruierte Differenz-ierung zu dieser Funktion bei? Diese Analyseperspektive auf den Beitrag jener unterrichtlichen Differenzierung für Klassenführung ermöglicht es, die Konzipierung von Klassenführung theoretisch zu erweitern:

In den Gegenstandsbestimmungen der Arbeit (vgl. Kap. 2.4) wurde dargelegt, dass Klassenführung als Steuerung von Aktivitäten zur Herstellung einer *lernförderlichen Ordnung* (vgl. Apel 2009: 172; Bastian 2016: 8) oder als „lernzeitdienliche Steuerung der Interaktion“ (Ophardt und Thiel 2013: 37) verstanden wird und damit die Steuerung von Schüler*innen vorrangig im Hinblick auf eine zentrale Funktion betrachtet wird: die Optimierung der aktiven Lernzeit (vgl. Helmke 2007: 44; Bohl und Kucharz 2010: 109).¹⁹⁵ Obwohl empirisch belegt ist, dass eine solche, effiziente Klassenführung positive Effekte für die Leistungsentwicklung (vgl. exempl. Helmke 2007: 44) und das fachliche Interesse (vgl. Kunter et al. 2007) der Schüler*innen hat und deshalb durchaus als relevantes Element von Unterrichtsqualität gilt (vgl. Kunter und Ewald 2016: 18), lässt sich diese Ausrichtung auf Lernzeitoptimierung als *einseitig funktional* problematisieren. Dies begründet sich beispielsweise in theoretischer Hinsicht darin, dass qualitativvoller Unterricht, so Kunter und Ewald (ebd.) im Anschluss an Berliner (2005), nicht lediglich effektiv, im Sinne der Erreichung von Lernzielen, sondern auch „guter Unterricht“, im Sinne der „Einhaltung normativer, pädagogischer Prinzipien“ ist (Kunter und Ewald 2016: 10; vgl. auch Terhart 2013: 134).¹⁹⁶ So mag beispielsweise die Ermöglichung von Mitbestimmung der Schüler*innen im sogenannten Klassenrat aus der Perspektive effektiver Klassenführung wenig lernzeitförderlich sein, aus der Sicht eines normativ guten Unterrichts könnte diese Praxis aber durchaus als wertvoll gelten (vgl. de Boer 2006).

¹⁹⁵ Ophardt und Thiel bezeichnen dies auch als „Stützfunktion“ des Lernens (2007: 135).

¹⁹⁶ „Gesellschaftlich geteilte Vorstellung darüber, wie Lehrpersonen Unterricht gestalten sollten, pädagogische Werthaltungen und Überzeugungen zu guter Praxis stellen somit die Kriterien dar, anhand derer darüber geurteilt werden kann, ob ein Unterricht mehr oder weniger ‚gut‘ ist“ (Kunter und Ewald 2016: 10). So konstatiert auch Kiel (2009), dass pädagogische und gesellschaftliche Wertvorstellungen prägen, was als gute *Klassenführung* gelten kann.

Dabei soll diese Überlegung keinesfalls suggerieren, dass sich die beiden Aspekte (guter und effektiver Unterricht) ausschließen, sondern lediglich die einseitig funktionale Konzipierung einer effizienten Klassenführung aufzeigen.

Vor diesem Hintergrund der vorrangig funktionalen Ausrichtung theoretischer Perspektiven auf effiziente Klassenführung als Maximierung aktiver Lernzeit – aber bewusst ohne eine vorherige normative Setzung, was im Kontext von Inklusion guter Unterricht ist (vgl. Kap. 2.3) – stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen jenem Anforderungsbereich Klassenführung und Differenz (vgl. Kap. 2.4): Wie wird differenziert, wenn Effizienz im Vordergrund steht? Inwiefern wird zur Herstellung einer lernzeitförderlichen Ordnung Differenz zwischen Schüler*innen relevant? Dabei liegt es nahe, dass Lehrpersonen auf Differenz rekurren, weil Klassenführung zumeist „unter Handlungs- und Entscheidungsdruck“ (Helsper 2004b: 19) geschieht und Differenzkonstruktionen Komplexität reduzieren (vgl. Wischer 2013) und so Handeln unter Entscheidungsdruck ermöglichen.

Die rekonstruierte Differenzierung von *Können* und *Nicht-Können* (vgl. zusammenfassend Kap. 5.6) lässt sich nun in einen funktionalen Zusammenhang zum Anforderungsbereich Klassenführung stellen. Damit gerät jene, mit der Differenzierung einhergehende, Differenz auch als ‚Nebenfolge‘ der funktionalistischen Ausrichtung von Klassenführung in den Blick; was ich im weiteren Verlauf detaillierter aufzeigen werde: Inwiefern trägt also jene rekonstruierte Differenzierung zur effizienten Herstellung einer lernförderlichen Ordnung bei?¹⁹⁷

Die Rekonstruktionen haben gezeigt, dass die Praxis der Klassenführung auf individuelle Fähigkeiten der Schüler*innen zur Selbstregulierung rekurriert. Geht man davon aus, dass Lehrpersonen diese individuellen Fähigkeiten der Schüler*innen als unterschiedlich ausgeprägt einschätzen¹⁹⁸ (vgl. Kap. 5.1 und 5.5), folgt daraus, dass Lehrpersonen in ihren Regulationsentscheidungen mit diesen Fähigkeitseinschätzungen entweder differenzierend oder gleichsetzend umgehen können: Während eine gleichsetzende Regulationspraxis per definitionem nicht zwischen den Anforderungen an die Schüler*innen zur Selbstregulation unterscheiden kann (vgl. Kap. 5.3), ermöglicht eine differenzierende Regulationspraxis, dass *zur gleichen Zeit unterschiedliche Anforderungen* (einerseits jene ‚eigentlichen‘, universalistischen Anforderungen, andererseits am Einzelfall orientierte, reduzierte Anforderungen) an die Selbstregulation der Schüler*innen gestellt werden (vgl. Kap. 5.1 und 5.2). Dabei ist empirisch belegt, dass Reduktionen von Anforderungen auch zur Vermeidung von Störungen beitragen (vgl. Doyle und Carter 1984; 2006: 111f.). Die rekonstruierte Differenzierung der Interaktionsregulationen, die sich u. a. in Form einer Reduktion von Anforderungen für bestimmte Schüler*innen im Unterricht zeigt, verringert demnach die Wahrscheinlichkeit der Störung durch diese Schüler*innen und trägt so zur Aufrechterhaltung einer ‚ordentlichen‘ unterrichtlichen Ordnung bei.

Die Vermeidung oder Beendigung von ‚störenden‘ Aktivitäten der Schüler*innen, welche die ‚ordentliche‘ unterrichtliche Ordnung gefährden, findet in den Praktiken der Interaktionsregulation u. a. durch Auszeiten statt, weil hierdurch Schüler*innen außerhalb des Klas-

197 Als lernförderliche unterrichtliche Ordnung bezeichne ich jene ‚ordentliche‘ unterrichtliche Ordnung, die in und durch Praktiken der Interaktionsregulation hergestellt werden bzw. implizit hergestellt werden sollen. Wird beispielsweise ein*e Schüler*in ermahnt, das Reden einzustellen, impliziert dies, dass Ruhe ein Element einer lernförderlichen Ordnung ist. Vergleiche hierzu ausführlicher Kapitel 5.4.

198 Zur Klärung sei angemerkt, dass ich dies nicht als Spezifikum einer inklusiven Klasse darstellen möchte, ob schon gerade im Kontext inklusiver Schulklassen den Lehrpersonen ein Adressierungsmuster (Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf) nahegelegt wird, in welchem Schüler*innen als unterschiedlich fähig hergestellt werden (vgl. Kap. 2.3).

senraums platziert werden. Da diese Platzierung außerhalb der Klasse sowohl in Form regenerativer als auch sanktionierender Auszeiten geschieht (vgl. Kap. 5.1), stellt sich die Frage, welche Funktion diese Differenzierung in zwei verschiedene Auszeitpraktiken übernimmt: Regenerative Auszeiten werden explizit als ‚raus dürfen‘ begriffen und gelten dementsprechend nicht als Sanktion (‚raus müssen‘), die Schüler*innen zu vermeiden versuchen. Dementsprechend zeigt sich im Unterricht, dass sanktionierende Auszeiten von Schüler*innen zum Teil in Frage gestellt werden – beispielsweise, wenn Schüler*innen bei einem Verweis in den Trainingsraum erwidern, sie hätten doch gar nichts gesagt oder sie hätten nur eine Frage gestellt. Hingegen wurde der Verweis in eine regenerative Auszeit selten in Frage gestellt.¹⁹⁹ Obwohl also beide Formen der Auszeit die gleiche Funktion übernehmen, nämlich die Stabilisierung der ‚ordentlichen‘ unterrichtlichen Ordnung durch Platzierung bestimmter Schüler*innen außerhalb der Klasse, erscheint eine Sanktionierung im Unterricht begründungsbedürftiger als eine regenerative Freistellung von den Anforderungen. Die Regulation mittels regenerativer Auszeit ist demnach effizient, weil so der tendenziell mit Interventionen einhergehende *ripple effect* (vgl. Kounin und Gump 1958) – also der Effekt, dass aufgrund einer Intervention und der damit einhergehenden Unterbrechung des Ablaufs weitere Interventionen notwendig werden – weniger wahrscheinlich auftritt. Mit der Regulation durch sanktionierende Auszeiten geht darüber hinaus einher, dass die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in durch die Sanktionierung und die Zuschreibung einer illegitimen, störenden Aktivität des*der Schüler*in stärker belastet wird, als dies bei der Gewährung einer Anforderungsreduktion der Fall ist. Mit Langer (2008: 115) lässt sich weiterhin zeigen, dass Lehrpersonen, werden sie danach befragt, sanktionierendes, repressives Handeln häufig ablehnen, zugleich jedoch Disziplin als erwünschten Zustand erachten. Schüler*innen in regenerative Auszeiten zu entlassen, ermöglicht demnach auch die Aufrechterhaltung der ‚ordentlichen‘ Ordnung, ohne sanktionieren zu müssen.

Die Differenzierung der Regulation in unterschiedliche Auszeiten trägt noch aufgrund eines weiteren Aspekts zur Stabilisierung und Aufrechterhaltung einer spezifischen unterrichtlichen Ordnung bei: Während sanktionierende Auszeiten nur *reaktiv* in Frage kommen, also dann, wenn Aktivitäten von Schüler*innen bereits als Abweichung von oder Störung der unterrichtlichen Ordnung aufgetreten sind, lassen sich – das haben die Rekonstruktionen des Kapitels 5.1 gezeigt – regenerative Auszeiten auch *präventiv* verordnen. Schüler*innen präventiv zu sanktionieren, weil Lehrpersonen antizipieren, dass diese den Unterricht zukünftig stören könnten, ist schlicht nicht denkbar, weil eine Sanktion immer auf eine bereits vollzogene (oder unterlassene) Aktivität rekurriert. Präventive Regulation mittels Auszeit sind also genau deshalb effizient, weil sie angewendet werden können, ohne dass bereits eine Störung und damit ggf. Verzögerung der aktiven Lernzeit aufgetreten ist.

Darüber hinaus haben die Rekonstruktionen aufgezeigt, dass der temporären Freistellung von Anforderungen eine Logik der Regeneration zugrunde liegt. Schüler*innen, die nicht mehr können, sollen durch diese Praktiken wieder können. Eine legitime Freistellung von Anforderungen zum Zweck der Regeneration stabilisiert die unterrichtliche Ordnung nicht nur durch Störungsprävention während der Auszeit, sondern auch dadurch, dass Schüler*innen sich durch diese Praxis wieder besser entsprechend der Anforderungen regulieren können.

199 Vergleiche hierzu auch die Argumentation von Pfahl, dass Schüler*innen auch „Anerkennung erhalten, wenn sie sich ‚schonen lassen‘“ (2011: 202).

Diese Überlegungen bilanzierend trägt die Differenzierung der Regulationspraktiken entlang der Zuschreibung von genügenden (*Können*) und ungenügenden (*Nicht-Können*) Fähigkeiten zur effizienten Herstellung einer lernförderlichen Ordnung bei, weil

- durch Anforderungsreduktionen Störungen vermieden werden,
- regenerative Auszeiten weniger begründungsbedürftig sind als sanktionierende Regulationen,
- die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen durch regenerative Auszeiten weniger belastet wird als durch sanktionierende Auszeiten,
- eine von den Lehrpersonen erwünschte Ordnung auch ohne Sanktionierung einer Störung möglich wird,
- durch präventive Auszeiten und präventive Anforderungsreduktionen eine zusätzliche Form der Störungsprävention zur Verfügung steht,
- neben den festgelegten Pausen eine zusätzliche Möglichkeit zur Regeneration der im Unterricht geforderten Fähigkeiten möglich wird.

Es wurde nun deutlich, dass die Differenzierung der Praxis der Interaktionsregulation entlang der Zuschreibung un-|genügender Fähigkeit zur Funktion der effizienten, lernzeitdienlichen Steuerung von Schüler*innen im Unterricht der inklusiven Schulklasse beiträgt. Neben dieser Funktion lässt sich die Differenzierung aber auch als eine *folgenreiche* Differenzkonstruktion bezeichnen (vgl. zusammenfassend Kap. 6.4). Wenn aber Klassenführung einseitig funktional als Lernzeitoptimierung konzipiert wird, führt diese konzeptionelle Engführung dazu, dass die durch die Differenzierungen performativ hervorgebrachte Konstruktion ungenügend fähiger und (lern-)behinderter Schüler*innen überhaupt nicht als ‚Nebenfolge‘ effizienter Klassenführung in den Blick gerät.²⁰⁰ Was aber lässt sich für die theoretische Konzipierung des Anforderungsbereichs Klassenführung folgern, wenn durch die Praxis der differenzierenden Interaktionsregulation zwar effizient eine lernförderliche Ordnung hergestellt wird, hierdurch aber auch die soziale Differenzkategorie Behinderung reproduziert wird? Die Beantwortung dieser Frage werde ich anhand von drei Aspekten für die theoretische Erweiterung der Konzipierung von Klassenführung darlegen.

(1) Eine umfassendere theoretische Konzipierung von Klassenführung erfordert, neben der Funktion der Lernzeitoptimierung die Praxis der Interaktionsregulation selbst als ein für die Schüler*innen folgenreiches Anerkennungs- und Subjektivationsgeschehen zu verstehen.

Bezüglich einer professionellen Klassenführung konstatieren Herzmann et al. (2015), dass auch (nicht-antizipierte) Folgen der Herstellung einer lernförderlichen Ordnung, wie beispielsweise die Beschämung durch klassenöffentliche Regulationen, zu reflektieren sind. Auch Evertson und Weinstein mahnen eine einseitig funktionale Ausrichtung von Klassenführung an:

„Classroom management has two distinct purposes: It not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning, it also aims to enhance students' social and moral growth (...). From this perspective, *how* a teacher achieves order is as important as *whether* a teacher achieves order“ (Evertson und Weinstein 2006: 4; Hervorhebung im Original).

²⁰⁰ Vergleiche hierzu die Überlegungen von Herzmann et al. (2015) die argumentieren, dass neben den „Leistungen“ von Klassenführung für die unterrichtliche Ordnung auch die „Kosten“ dieser zu bedenken sind.

Aufgrund der beiden Ziele „academic learning“ und „social and moral growth“ ist demnach nicht nur relevant, *dass* Ordnung hergestellt wird, sondern ebenso, *wie* dies geschieht. Ohne genau der Zielvorstellung des „social and moral growth“ durch Klassenführung folgen zu müssen, lässt sich diese Überlegung, dass relevant ist, *wie* Ordnung hergestellt wird, in einer subjektivierungstheoretischen Perspektive ausdifferenzieren: So ist Interaktionsregulation eine Praxis, die nicht nur eine Ordnung herstellt, in der dann fachliches Lernen stattfinden kann, sondern auch eine Praxis, die selbst schon zur Subjektivierung von Schüler*innen beiträgt, weil in den Regulationspraktiken Adressierungen, Re-adressierungen und damit Anerkennungsgeschehen vollzogen werden (vgl. Balzer und Ricken 2010; Reh und Ricken 2012). Ricken spricht diesbezüglich von der „Kennzeichnung des pädagogischen Handelns als eines unvermeidlich subjektivierenden Handelns, die dazu zwingt, den eigenen Einsatz zu problematisieren“ (Ricken 2015a: 152). *Wie* also Ordnung hergestellt wird, ist demnach ebenso relevant für Subjektbildungsprozesse wie das fachliche Lernen selbst (vgl. Nucci 2006: 711). Daraus folgt mit Ricken, pädagogisches Handeln und somit auch Interaktionsregulation problematisieren zu müssen.

Mit dieser Forderung zur Problematisierung des eigenen pädagogischen Einsatzes ist bereits die Frage, welche Ordnung in der unterrichtlichen Praxis als eine lernförderliche, ‚ordentliche‘ Ordnung herzustellen angestrebt wird (vgl. Kap. 5.4, S. 115), relevant für die unterrichtlichen Subjektivierungsprozesse in der Klassenführung: Denn wenn „Ordnen das Verwerfen ungeeigneter Elemente einschließt“ (Mecheril 2003a: 29), ist Abweichung ein konstitutives Element einer ‚ordentlichen‘ Ordnung (vgl. Kap. 1.3). Schon in dem impliziten Verständnis der Lehrpersonen von einer anzustrebenden lernförderlichen Ordnung wird also zugrunde gelegt, was in der unterrichtlichen Praxis dazu führt, dass Schüler*innen (wiederholt) als abweichende Schüler*innen adressiert und zu abweichenden Schüler*innen gemacht werden. Dabei implizieren die rekonstruierten Regulationspraktiken der vorliegenden Studie spezifische Anerkennungs- und Subjektivierungsprozesse: Die Differenzierung in genügende bzw. ungenügende Fähigkeiten führt dazu, dass Schüler*innen in und durch die in den Praktiken vollzogenen Adressierungen zu Schüler*innen mit unterschiedlicher (umfassender vs. eingeschränkter) Handlungsfähigkeit werden (vgl. Kap. 5.4). Die rekonstruierte Regulationspraxis hat zudem gezeigt, dass einzelne Schüler*innen vor dem Hintergrund der Fähigkeitserwartungen als (lern-)behinderte Schüler*innen hervorgebracht werden (vgl. Kap. 6.3.1), während zugleich andere Schüler*innen immer wieder als der Norm entsprechende, ‚gesunde‘ Schüler*innen hervorgebracht werden (vgl. Kap. 6.3.2). Die in dieser Differenzierung vollzogene *individualistische Fähigkeitsaszkription* (vgl. S. 130 in Kap. 5.5) stellt dabei erst performativ her, dass jemand für den Unterricht (bzw. dessen Anforderungen) ungenügend fähig *ist* und dies scheinbar unvermeidlich Einschränkungen der unterrichtlichen Teilhabe (beispielsweise als Auszeit) zur Folge haben ‚muss‘: In der banalen unterrichtlichen Feststellung, und eben damit einhergehenden Adressierung, dass jemand nicht kann, was zu können erwartet wird, werden Schüler*innen zu unfähigen Schüler*innen gemacht, die vermeintlich einzig aufgrund ihrer eigenen Unfähigkeit nicht an dem teilnehmen können, woran teilzunehmen erwartet wird.

Eine umfassende theoretische Konzipierung von Klassenführung müsste dieses Anerkennungs- und Subjektivierungsgeschehen *als Teil* der Praxis der Klassenführung begreifen. Zu behaupten, Klassenführung sei schlicht die lernzeitdienliche Steuerung von Interaktionen im Unterricht ist deshalb eine Verkürzung der Konzipierung dieses Anforderungsbereichs. Diese funktional selektive Verkürzung führt dazu, dass Differenzkonstruktionen entweder

gar nicht als Teil dieser Praxis oder nur als nebensächliche Folge der ‚eigentlichen‘ Funktion von Klassenführung erscheinen.

Nun wird trotz dieser performativen Herstellung ungenügend fähiger und (lern-)behinderter Schüler*innen gerade in der Teilnahme unter reduzierten Anforderungen (vgl. zur Subjektivposition des*der Krankgeschriebenen Kap. 6.3.1) eine legitim abweichende Form der Teilnahme am Unterricht möglich. Denn gerade in der unterrichtlichen Differenzierung werden unterschiedliche Fähigkeiten anerkannt. Was sich hier zeigt, ist jenes in der Differenzforschung bekannte *Dilemma der Differenz* (vgl. Kap. 1.4), wonach durch die Anerkennung von Differenz zwar Schüler*innen als abweichende Schüler*innen adressiert werden, von den Anforderungen abweichende Fähigkeiten aber erst hierdurch als solche pädagogisch berücksichtigt, eben anerkannt, werden können. Entsprechend des Differenzdilemmas, das zur Reflexivität im Sinne einer „pädagogischen Folgenabschätzung“ mahnt (Ricken 2015a: 153), lässt sich auch für eine professionelle Klassenführung konstatieren, dass diese als reflexive, die (subjektivierenden) Folgen einbeziehende, lernzeitdienliche Steuerung von Unterricht zu verstehen ist.²⁰¹

Diese Überlegungen bezüglich einer reflexiven Steuerung von Interaktionen aufgrund der subjektivierenden Folgen einer differenzierenden Regulationspraxis implizieren nun gerade *nicht*, eine Differenzierung der Regulationen abzulehnen. Dies zeigt die folgende, zweite Überlegung zur theoretischen Erweiterung der Konzipierung von Klassenführung:

(2) Wird Klassenführung als Herstellung einer lernförderlichen Ordnung *für alle* Schüler*innen verstanden, erfordert dies, in Praktiken der Interaktionsregulation zwischen den Schüler*innen zu differenzieren, weil eine Gleichbehandlung in den Regulationsentscheidungen vor dem Hintergrund ungleicher Fähigkeiten der Schüler*innen eine faktische Ungleichbehandlung darstellt.

Die Rekonstruktion der differenzierenden Interaktionsregulation im Unterricht der inklusiven Schulklassen legt nahe, dass nicht nur auf der Ebene der Stoffvermittlung, sondern auch auf der Ebene der Anforderungen an die Selbstregulation eine Differenzierung der regulierenden Praktiken durch die Lehrpersonen notwendig wird. Notwendig deshalb, weil eine differenzierende Interaktionsregulation den unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler*innen zumindest *eher* gerecht wird, als eine gleichsetzende Regulation (vgl. Kap. 5.4). Denn es erscheint einerseits nicht angemessen, Schüler*innen zu sanktionieren, wenn diese den Anforderungen nicht genügen können oder die Anforderungen ihnen gegenüber schlicht aufrecht zu erhalten. Es erscheint aber andererseits (insbesondere vor dem Hintergrund curricularer Vorgaben) auch nicht angemessen, die Anforderungen aller Schüler*innen aufgrund der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten einzelner Schüler*innen zu reduzieren.

In den vorhandenen Ansätzen zur Klassenführung ist eine solche Differenzierung der Regulation unterschiedlicher Schüler*innen, die sich gerade nicht auf das fachliche Lernen bezieht, bisher nicht vorzufinden. Lediglich Soodak und McCarthy (2006) konstatieren in ihrem Artikel *Classroom Management in Inclusive Settings*, es bestehe ein Desiderat „to understand

201 Dabei sei darauf hingewiesen, dass jene Reflexivität nicht zur Auflösung der Dilemmata führt. Denn „[v]ieles, was an Schulen geschieht, ist dadurch bedingt, dass das Lehren und Lernen im Rahmen einer komplexen Organisation stattfindet, deren Funktionieren Zwänge erzeugt, denen sich weder die Schülerinnen und Schüler noch die Lehrpersonen entziehen können“ (Herzog 2011: 183). Trotz dieser Zwänge gestattet eine theoretische Reflexion aber zumindest „die Korrektur falscher Erwartungen und die realistische Einschätzung der Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Handelns“ (ebd., S. 191).

how schools implement policies in which students with disabilities may not be held to the same disciplinary standards and consequences as their nondisabled classmates“ (ebd.: 482). Zwar konstatiert beispielsweise Doyle, dass in „classes composed of students who lack either the skill or the inclination to participate, the primary vector of action can lack strength and durability“ (Doyle 2006: 106). Allerdings folgert Doyle aus dieser Beobachtung lediglich, dass in „such situations, teachers are required to expend a considerable amount of energy to nurture and protect the primary vector“ (ebd.). Aus der Feststellung, dass unterschiedliche Fähigkeiten der Schüler*innen die unterrichtliche Ordnung gefährden, folgert Doyle also ausschließlich, dass Lehrpersonen gefordert sind, mehr Aufwand bezüglich der Aufrechterhaltung der erwünschten Ordnung zu betreiben. Dieser Logik folgend konstatieren beispielsweise auch Ophardt und Thiel schlicht, „regelwidriges Verhalten muss sanktioniert werden“ (2013: 61). Die rekonstruierte Praxis der Interaktionsregulation im Unterricht der inklusiven Klassen legt hingegen nahe, dass regelwidriges Verhalten zu sanktionieren nur dann angemessen erscheint, wenn zugleich davon ausgegangen wird, dass Schüler*innen sich eigentlich noch entsprechend der Anforderungen regulieren könnten. Schlicht den primären Handlungsvektor bzw. die erwünschte Ordnung zu schützen und Abweichung zu sanktionieren, wie dies exemplarisch Doyle (2006) sowie Ophardt und Thiel (2013) konstatieren, scheint, dem beobachteten Unterricht zufolge, der Komplexität der Regulationspraxis bzw. den unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler*innen nicht zu entsprechen. Denn entsprechend der praktischen Logik des analysierten Unterrichts, ist eben jene differenzierende Regulation eine Möglichkeit, den unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler*innen zumindest gerechter zu werden.

Die rekonstruierte Logik der Differenzierung der Regulationen legt auch die Annahme nahe, dass eine unterrichtliche Ordnung, die für *alle* Schüler*innen lernförderlich sein soll, *nicht* dadurch hergestellt werden kann, dass die Aktivitäten aller Schüler*innen gleich reguliert werden. Dies wird insbesondere anhand einer gleichsetzenden Regulationspraxis deutlich, die gleiche Anforderungen und damit gleiche Fähigkeitserwartungen bezüglich der Selbstregulation an die Schüler*innen stellt (vgl. Kap. 5.3). Solche gleichen Fähigkeitserwartungen privilegieren – dies zeigt vor allem die Perspektive der Disability Studies (vgl. Kap. 6.3.2) – diejenigen Schüler*innen, die den impliziten (gesellschaftlichen) Fähigkeitsnormen entsprechen. Im Kontext der Praxis der Interaktionsregulation sind dies jene Schüler*innen, die sich umfassend im Sinne der Anforderungen selbst regulieren können.²⁰² Zentral scheint demnach für eine professionelle Praxis der Klassenführung eine reflexive Perspektive auf die Frage, *für wen* eine erwünschte unterrichtliche Ordnung eine lernförderliche Ordnung ist bzw. *wer* von der Herstellung einer spezifischen, als lernförderlich erachteten Ordnung profitiert und wer nicht bzw. nur bedingt profitiert.

Allerdings folgt daraus keinesfalls, dass im Umkehrschluss gerade durch die Differenzierung der Interaktionsregulation entlang von un-|genügenden Fähigkeiten eine Ordnung hergestellt wird, die für *alle gleichermaßen* lernförderlich ist. Denn während aufgrund der von den Lehrpersonen gestellten unterrichtlichen Anforderungen an die Selbstregulation einige Schüler*innen dauerhaft ‚können‘, wird durch diese Anforderungen zugleich hergestellt, dass bestimmte Schüler*innen ‚nicht können‘ (vgl. Kap. 5.5). Genau dies bedeutet aber, dass die unterrichtliche Ordnung nicht für alle Schüler*innen gleich lernförderlich ist. Denn *Nicht-Können* impliziert, dass die geforderten Aktivitäten, die ja zum Zwecke des Lernens

202 Vergleiche zur Notwendigkeit der genügenden Fähigkeit und der erforderlichen Anstrengungsbereitschaft Kapitel 5.4 sowie die empirischen Befunde anderer Studien auf Seite 43.

vollzogen werden sollen, nicht gekannt werden. Zugleich wird aber gerade durch die Differenzierungen eine Form der Teilnahme hergestellt, die paradoxerweise durch vorübergehende Nicht-Teilnahme am Unterricht eine Teilnahme und damit ein Lernen unter reduzierten Anforderungen ermöglicht (vgl. Kap. 6.3.1 sowie Herzmann und Merl 2017). Trotz Differenzierung bleibt also bestehen, dass diejenigen Schüler*innen, die den impliziten Fähigkeitserwartungen entsprechen, gegenüber jenen Schüler*innen, die diese nicht erfüllen, bezüglich der Möglichkeit zur Teilhabe am Unterricht privilegiert werden. Sie werden schlicht deshalb privilegiert, weil bei ihnen aufgrund der Passung von Fähigkeiten und Fähigkeitserwartungen eine durchgehende Teilnahme am Unterricht möglich ist. Die Differenzierung der Interaktionsregulationen entlang von Fähigkeiten der Schüler*innen trägt demnach dazu bei, eine lernförderliche Ordnung *für alle* herzustellen, weil sie unterschiedlichen Fähigkeiten zumindest *gerechter* wird. Regulationen entlang von Fähigkeiten zu differenzieren bedeutet aber nicht, dass hierdurch bereits eine *für alle gleichermaßen* lernförderliche Ordnung hergestellt wird.

(3) Wird Klassenführung als *reflexive* Steuerung von Interaktionen zur Herstellung einer lernförderlichen Ordnung *für alle* Schüler*innen verstanden, besteht ein zentrales Spannungsfeld zwischen einerseits *individueller Teilhabe* am Unterricht und andererseits einer Maximierung der *aktiven Lernzeit* ‚der Klasse‘.

Dieses Spannungsfeld lässt sich besonders deutlich an sogenannten *präventiven* Regulationspraktiken aufzeigen: Neben der *reaktiven* Regulation von Schüler*innen gilt als zentrales Element von Klassenführung vor allem die *Störungsprävention* (vgl. Helmke 2007: 45; Bohl und Kucharz 2010: 114f.; Ophardt und Thiel 2013: 54). Zu den präventiven Maßnahmen der Klassenführung gehören u. a. die Festlegung von Verhaltens- und Arbeitsregeln sowie die Überwachung der Einhaltung dieser. Sie gelten nicht nur deshalb als effiziente Maßnahmen der Klassenführung, weil sie zu weniger Störungen führen, sondern weil durch seltenere Disziplinierung auch die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen weniger belastet wird. Auf der Basis empirischer Erkenntnisse wird zudem konstatiert, dass u. a. „störungspräventive Klassenführung (...) als allgemein lernförderliche Aspekte des Unterrichts“ (Kunter et al. 2005: 504) gelten.

Als störungspräventive Maßnahmen der Interaktionsregulation des Unterrichts der inklusiven Klassen hatte ich u. a. die Reduktion von fachlichen Anforderungen im Unterricht (vgl. Kap. 5.2) sowie die Freistellung von Anforderungen mittels Auszeit vom Unterricht (vgl. Kap. 5.1) rekonstruiert. Diese Formen der störungspräventiven Regulation implizieren, dass einige Schüler*innen, zugunsten der Aufrechterhaltung einer lernförderlichen Ordnung, zumindest vorübergehend nicht mehr an jenem Lernen teilhaben, für welches diese Ordnung hergestellt wird. Das bedeutet, dass in diesen Formen der Regulation eine lernförderliche Ordnung *auf Kosten* der *Nicht-Teilnahme* einiger Schüler*innen am Unterricht und zugunsten jener Schüler*innen hergestellt wird, die den Fähigkeitserwartungen genügen. Eine solche Praxis der Klassenführung impliziert eine utilitaristische Logik, weil der größtmögliche Nutzen des Unterrichts, der sich in der Maximierung der aktiven Lernzeit ausdrückt, dadurch hergestellt wird, dass die individuelle Teilnahme einzelner Schüler*innen am Unterricht eingeschränkt wird. Insofern greift für diese Form der Regulation mittels Störungsprävention auch die Kritik an utilitaristischen Theorien (vgl. Sandel 2010: 37), der zufolge zugunsten der Nutzenmaximierung des Kollektivs Schulklasse das individuelle Recht auf eine gleich-

berechtigte Teilhabe – die ja genau durch die schulrechtlichen Vorgaben zu Inklusion auch ermöglicht werden soll – eingeschränkt wird.²⁰³

Obschon sich aber jene Problematik, dass Einzelne zugunsten der Maximierung der aktiven Lernzeit der Klasse ausgeschlossen werden, besonders in jenen präventiven Freistellungen von Anforderungen zeigt, besteht eine solche utilitaristische Tendenz ebenso in anderen Regulationspraktiken. So werden beispielsweise auch in sanktionierenden Auszeiten einzelne Schüler*innen vom Unterricht ausgeschlossen, damit dieser störungsfrei verlaufen kann. Allerdings besteht ein Unterschied darin, dass hier eine vergangene Aktivität auf Basis von (vereinbarten) Regeln als Regelverstoß interpretiert und sanktioniert wird und nicht einzelne Schüler*innen aufgrund der Nicht-Passung von Anforderung und Fähigkeit ohne zu verschuldende Störung aus dem Unterricht entlassen werden.

So zeigt sich (insbesondere in präventiven Auszeiten), dass die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung einer lernförderlichen Ordnung in einem Spannungsfeld zur individuellen Teilhabe einzelner Schüler*innen am Unterricht steht. Dieses Spannungsfeld im Kontext von Klassenführung verweist auf das grundsätzlich bestehende Spannungsverhältnis von Einzelfallbezug und universeller Orientierung eines *klassenförmigen Unterrichts* (vgl. Helsper 1996) bzw. auf die grundsätzliche Spannung von Individualität und Universalität (vgl. Budde und Hummrich 2013). Bekanntlich besteht im Kontext solcher Spannungen für eine professionelle pädagogische Praxis die Herausforderung einer reflexiven Balance zwischen den beiden Polen (vgl. Kap. 1.4) – im Falle des hier konstatierten Spannungsfeldes also zwischen der effizienten, lernzeitdienlichen Steuerung von Interaktionen und der Ermöglichung individueller Teilhabe *aller* Schüler*innen.

Die vorangegangenen Überlegungen zusammenfassend lässt sich die konstatierte funktionale Verkürzung einer *effizienten Klassenführung* nun wie folgt theoretisch erweiternd konzipieren: Eine professionelle Klassenführung umfasst die *reflexive* (i. S. des Einbezugs der antizipierten ‚Folgen‘ pädagogischen Handelns) Steuerung von Interaktionen zur Herstellung einer lern(zeit)förderlichen unterrichtlichen Ordnung, an der möglichst *alle* Schüler*innen teilhaben können. Für die Herstellung einer solchen *lernförderlichen Ordnung für alle* besteht eine zentrale Spannung zwischen einer *effizienten Steuerung* des Unterrichts und der Ermöglichung von *individueller Teilhabe* am Unterricht, die es auszubalancieren gilt.

7.2 Zur Spezifik inklusiven Unterrichts: Die Möglichkeit der dauerhaften legitimen Abweichung

Was lässt sich vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie für die empirisch fundierte Gegenstandsbestimmung einer *spezifischen* Ordnung ‚inklusive Unterrichts‘ ableiten? Und in welchem Verhältnis steht diese zu bestehenden theoretischen Bestimmungen inklusiven Unterrichts? Mit der Beantwortung dieser Fragen nimmt das vorliegende Diskussionskapitel eine empirisch reflexive Gegenstandsbestimmung einer Spezifik inklusiven Unterrichts im Anschluss an die Überlegungen von Rabenstein (2016) vor. Im Gegensatz zu präskriptiven Konzeptionen inklusiven Unterrichts verfolgt eine solche Bestimmung damit den Anspruch, nicht bzw. weniger „in der normativen Struktur ihres Gegenstandes befangen“ zu sein (Meth 2011: 178).

²⁰³ Dabei ist es zentral zu erwähnen, dass dies nicht für alle Formen der Störungsprävention gelten muss, weil nicht alle Formen der Störungsprävention ihre Funktion mittels Freistellung von den Lernanforderungen herstellen.

Die vorliegende Studie hat rekonstruiert, dass Lehrpersonen im Unterricht der inklusiven Klassen durch die Differenzierung entlang un-|genügender Fähigkeiten zugleich eine Teilnahme im Sinne ‚eigentlich‘²⁰⁴ bestehender, universalistischer Anforderungen und eine *Teilnahme im Modus der Krankschreibung* praktisch herstellen. Diese zweite, abweichende aber zugleich legitime Form der Teilnahme gilt, der Logik der unterrichtlichen Praxis zufolge, als eine notwendige Reduktion bzw. Aufhebung von Anforderungen, die aus den individuell ungenügenden Fähigkeiten bestimmter Schüler*innen resultiert (vgl. zusammenfassend Kap. 5.6 und 6.4). Insofern ist es in der rekonstruierten unterrichtlichen Ordnung möglich, dass Schüler*innen, in Relation zu den parallel bestehenden universellen Leistungsanforderungen, (auch dauerhaft) als *legitim abweichende* Schüler*innen unter reduzierten oder freigestellten Anforderungen teilnehmen.

Bezieht man nun einschlägige Befunde zu Differenz im Unterricht inklusiver Klassen auf diese Rekonstruktionen, zeigen sich zum Teil ähnliche Befunde. Budde et al. (2016) sowie Budde und Blasse (2017) konstatieren für die ethnographische Betrachtung inklusiven Unterrichts folgende Differenzierung:

„So liegt dem Umgang bei störendem Verhalten bei Regelschüler*innen eine universelle Ordnung zugrunde, nach der (mehr oder weniger) einheitliche Maßstäbe für Disziplinierungen gelten. Stören hingegen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Unterricht, so wird im Verhältnis ein großzügigerer Maßstab mit einer tendenziell tolerierenden, partikularen Verhaltensordnung angelegt.“ (Budde et al. 2016: o. S.)

In der dargelegten Differenz-ierung zeigt sich, dass im inklusiven Unterricht eine ‚eigentliche‘ bzw. eine ‚universelle Ordnung‘ besteht, von der für bestimmte Schüler*innen abgewichen wird. So gilt für diese Schüler*innen ein „großzügigerer Maßstab“. Diese implizite Logik der Differenz-ierung zeigt sich in ähnlicher Weise auch in den Rekonstruktionen der vorliegenden Studie. So stellt jene *Teilnahme im Modus der Krankschreibung* (vgl. Kap. 6.3.1) eine Form der Teilnahme her, die insofern einen großzügigeren Maßstab ansetzt, als hierbei abweichende Tätigkeiten nicht sanktioniert, sondern durch die Regulation mittels Freistellung bzw. Reduktion von Anforderungen letztlich legitimiert werden (vgl. Kap. 5.4). Während in der vorliegenden Studie allerdings jene Differenzierung entlang der Zuschreibung von un-|genügenden Fähigkeiten geschieht, konstatieren die Autor*innen für ihre Beobachtungen, dass die Lehrpersonen schlicht entlang der Differenzkategorie Schüler*innen mit|ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheiden.

Die Beobachtung, dass im inklusiven Unterricht eine Möglichkeit der Teilnahme besteht, die im Verhältnis zu weiterhin bestehenden ‚eigentlichen‘ Anforderungen eine tolerierende bzw. legitimierende negative Abweichung darstellt, zeigt sich auch in einer weiteren ethnographischen Dissertationsstudie von Winter zu Inklusion und Differenz in der Grundschule (vgl. Herzmann et al. 2017).²⁰⁵ Auch hier werden bestimmte Schüler*innen – solche, denen zugeschrieben wird, den Anforderungen nicht genügen zu können – von eigentlichen, parallel bestehenden Anforderungen freigestellt. Ebenfalls konstatiert Schumann (2014: 300f.) anhand einer Unterrichtsrekonstruktion in der Grundschule, dass Lehrpersonen auf abweichende

204 Vergleiche für die Begründung, dass hier eine Form der Teilnahme als ‚eigentlich‘ gilt, eine andere Form aber als ‚uneigentliche‘ negative Abweichung die Argumentation auf Seite 96.

205 Die Dissertationsstudie von Julia Winter ist im gleichen Forschungsprojekt angesiedelt wie die vorliegende Studie. Siehe hierzu auch die gemeinsame Publikation zum Forschungsprojekt von Herzmann et al. (2017).

Tätigkeiten eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger als grundsätzlich üblich sanktionierend, sondern eher tolerierend reagieren.

In verschiedenen Studien wird demnach deutlich, dass im Kontext inklusiver Schulklassen eine Differenz-ierung dahingehend performativ hergestellt wird, dass vor dem Hintergrund ‚eigentlich‘ bestehender Anforderungen abweichende Aktivitäten bestimmter Schüler*innen eher toleriert und damit legitimiert werden. Während allerdings zwei der genannten Studien (Budde et al. 2016 und Schumann 2014) nahelegen, dass eine solche Form der Teilnahme lediglich bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf stattfindet, zeigen die Rekonstruktionen der vorliegenden Studie (sowie jene von Winter zur Grundschule; vgl. Herzmann et al. 2017), dass nicht das formale Bestehen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, sondern die Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten dazu führen, dass Abweichung legitimiert bzw. toleriert wird. Zentral ist nun, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf eine institutionalisierte Kategorie für die Zuschreibung von (i. S. der Anforderungen) dauerhaft ungenügenden Fähigkeiten darstellt (vgl. für den Zusammenhang von Fähigkeit und sonderpädagogischem Förderbedarf Kap. 6.2 und 6.3). Ob die Legitimation von Abweichung also aufgrund eines dauerhaft bestehenden sonderpädagogischen Förderbedarfs oder aufgrund der (zumindest potenziell auch situativen) Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten beruht, macht bezüglich der impliziten Logik der unterrichtlichen Differenzierung keinen Unterschied – so oder so werden solche Abweichungen legitimiert, die auf einer Nicht-Passung von schulischen Anforderungen und individuellen Fähigkeiten beruhen.²⁰⁶ Einzig die zeitliche Stabilität der Zuschreibung individuell ungenügender Fähigkeiten variiert.

Dementsprechend lässt sich also konstatieren, dass in allen genannten Studien zu inklusivem Unterricht Lehrpersonen durch Differenzierungen einen Modus der Teilnahme am Unterricht herstellen, der bestimmten Schüler*innen eine *legitime negative Abweichung* bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung universeller Anforderungen ermöglicht; also eine Teilnahme im Modus der Krankschreibung herstellen (vgl. 6.3.1).

Inwiefern lässt sich nun konstatieren, dass dies Ausdruck einer *spezifischen* Ordnung inklusiven Unterrichts ist und keine Praxis der Interaktionsregulation darstellt, die auch in ‚nicht-inklusive‘ Kontexten vorzufinden ist? Denn erst, wenn davon ausgegangen werden kann, dass jene in den Regulationspraktiken hergestellte Krankschreibung bzw. die Tolerierung einer Abweichung von ‚eigentlichen‘ Anforderungen *spezifisch* für einen inklusiven Unterricht

206 Dass die Studien zu unterschiedlichen Kriterien (entweder Fähigkeiten oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf) einer der Logik nach gleichen Differenz-ierung kommen kann dabei zwei Gründe haben. Einerseits könnte dies in der unterschiedlich professionellen Umgangsweisen mit jener Subsumtionsantinomie (vgl. Helsper 2007: 570) begründet liegen, also damit, ob sich die Lehrpersonen bei der differenzierenden Regulation eher situativ auf die Logik des Einzelfalls einlassen (genügen in der jeweiligen Situation die Fähigkeiten des*der Schüler*in im Hinblick auf die unterrichtlichen Anforderungen) oder ob Lehrpersonen eher subsumtiv ihre Regulationen differenzieren (hat jene*r zu regulierende Schüler*in einen sonderpädagogischen Förderbedarf und kann vermeintlich ‚deshalb‘ nicht den Anforderungen genügen). Andererseits ist es möglich, dass der Befund, die unterrichtliche Differenz-ierung würde entlang des Kriteriums mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf verlaufen, auf eine Reifizierung der Forschung zurückgeht, die hier diese Differenzkategorie als entscheidende Unterscheidung heranträgt. Letzteres scheint mir zumindest deshalb möglich, weil bei der Studie von Budde et al. 2016 unklar bleibt, wie sich „mehr oder weniger einheitliche Maßstäbe“ überhaupt trennscharf von großzügigeren Maßstäben und „tendenziell tolerierender“ Regulationen abgrenzen lassen. Dies lässt zumindest die Vermutung zu, dass Lehrpersonen eben nicht genau entlang eines formal bestehenden sonderpädagogischen Förderbedarfs differenzieren, sondern dies als Logik der Forschenden an das Material herangetragen wurde.

ist, lassen sich aus den Rekonstruktionen zu Differenz Schlussfolgerungen für die empirisch fundierte Bestimmung einer *spezifischen Ordnung* inklusiven Unterrichts ableiten.

Wenn jene Möglichkeit zur Teilnahme im Modus der Krankschreibung lediglich für solche Schüler*innen bestehen würde, die *formal* einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, dann ließe sich bereits dadurch eine *spezifische* Ordnung inklusiven Unterrichts begründen. Denn die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Regelschule ist gemäß den schulrechtlichen Regelungen zu Inklusion genau jenes Kriterium, welches eine Schulklasse zu einer inklusiven Schulklasse macht; auch dann, wenn dieses Verständnis in pädagogisch-präskriptiven Bestimmungen von Inklusion als verkürzt gilt (vgl. Kap. 2.3). Obschon jene Differenzierung in der vorliegenden Studie aber entlang von Fähigkeiten und nicht entlang des sonderpädagogischen Förderbedarfs konstatiert wird,²⁰⁷ lässt sich darlegen, dass diese Form der Teilnahme am Unterricht spezifisch für eine Ordnung inklusiven Unterrichts ist: Erstens weil auch die hier rekonstruierte Differenzierung nur innerhalb des schulrechtlichen Kontexts inklusiver Schulklassen möglich ist. Zweitens weil die Ermöglichung legitimer Abweichung eine unterrichtspraktische ‚Lösung‘ für jene Vorgaben darstellt, die im Zuge der schulrechtlichen Regelungen zu Inklusion an Regelschulen entstanden sind. Diese beiden Begründungen einer Spezifik werde ich im Folgenden genauer darlegen:

Im Kontext schulischer Inklusion werden aufgrund schulrechtlich vorgegebener Bestimmungen die Möglichkeiten des Umgangs mit der Zuschreibung eines *formalen* sonderpädagogischen Förderbedarfs insofern limitiert, als der Verweis jener Schüler*innen auf eine Schule des Förderschulwesens grundsätzlich nur noch als begründungspflichtige Ausnahme eine Option darstellt. Aus der formalen Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs können demnach kaum noch *organisationale*, sondern nur *interaktionale* Konsequenzen gezogen werden (vgl. MSWB NRW 2014b). Schulrechtlich wird also die *dauerhafte* Mitgliedschaft von Schüler*innen in einer Regelschulklasse (vgl. Stichweh 2013) nicht mehr an das individuelle Leistungsverhalten bzw. die Leistungsfähigkeit geknüpft. Das heißt, dass im Gegensatz zu nicht-inkluisiven Schulklassen *im Unterricht* der inklusiven Klassen die Möglichkeit bestehen *mus*s, *dauerhaft* negativ von den Leistungsanforderungen (sowohl in fachlicher Hinsicht, als auch im Hinblick auf die Fähigkeit zur Selbstregulation) abweichen zu können, ohne dass hierdurch die Mitgliedschaft in der Schulklasse in Frage steht (vgl. Tenorth 2013: 10; Herzmann und Merl 2017). Abweichungen, die vorher eine Mitgliedschaft in Frage gestellt haben, müssen demnach nun auf der interaktionalen Ebene des Unterrichts ‚bewältigt‘ werden: Die rekonstruierte Differenzierung der Teilnahme – sowohl entlang ‚eigentlicher‘ Anforderungen, als auch im Modus der Krankschreibung – kann als eine Lösung der Praxis für diese schulrechtliche Vorgabe interpretiert werden, weil sie vor allem durch zwei Aspekte dazu beiträgt auf der Ebene des Unterrichts mit Abweichung umzugehen, ohne die Mitgliedschaft in Frage zu stellen; 1) durch die Herstellung einer *abweichenden* Form der Teilnahme und 2) durch die Herstellung von *Legitimität* dieser Abweichung, sofern zugeschrieben wird,

207 Zwar haben die Kontextualisierungen der situativen Praktiken gezeigt, dass die Teilnahme im Modus der Krankschreibung in einem konstitutiven Zusammenhang zu der für die Sonderpädagogik zentralen Differenzkategorie der (Lern-)Behinderung steht (vgl. Kap. 6), daraus folgt nun aber keinesfalls bereits eine Spezifik für einen inklusiven Unterricht, weil eine Bezugnahme auf sonderpädagogische Differenzkategorien genauso auch in nicht-inkluisiven Klassen möglich ist. So kann (und wird) eben auch in nicht-inkluisiven Schulklassen Schüler*innen informell zugeschrieben werden, sie hätten (faktisch, nicht formal; vgl. Kap. 6.1) einen sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Kottmann 2006).

dass diese auf ungenügender Fähigkeit beruht: So erlaubt eine Teilnahme im Modus der Krankschreibung durch Reduktion und Aufhebung von Anforderungen (vgl. Kap. 5.1 und 5.2) eine Form der Teilnahme, die sich an die zugeschriebene,²⁰⁸ den bestehenden Anforderungen nicht genügende Leistungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen anpasst. Zugleich ist die so hergestellte Teilnahme im Modus der Krankschreibung eine *legitime* Form der Teilnahme, weil trotz Abweichung gerade keine Sanktionierung vollzogen wird und weil z. T. auch bereits präventiv ohne Vorliegen einer Abweichung jene Teilnahme im Modus der Krankschreibung hergestellt wird (vgl. Kap. 5.2). Diese Legitimierung impliziert, dass trotz zugeschriebenem Ungenügen die grundsätzliche Teilhabe jener Schüler*innen am Unterricht nicht in Frage gestellt wird. Schüler*innen werden demnach durch diese wiederholt stattfindende Herstellung erlaubter Abweichungen auch wiederholt als *rechtmäßige Mitglieder* der Klasse anerkannt. Allerdings gilt es zu beachten, dass sich die Legitimierung nur auf bestimmte Formen der Abweichung bezieht: Solche, denen zugeschrieben wird, dass sie auf ungenügenden Fähigkeiten gründen (*Nicht-Können*). Denn im Unterricht der inklusiven Klassen werden beispielsweise solcherart Abweichungen, bei denen zugeschrieben wird, sie würden auf mangelnder Anstrengungsbereitschaft beruhen (*Nicht-Wollen*) sanktioniert (vgl. Kap. 5.4). Daraus folgt, dass ein der Selbstbeschreibung nach inklusiver Unterricht keinesfalls ein solcher ist, in dem *jede* Form von Abweichung toleriert wird. Eine *legitime Abweichung* wird lediglich dann zugestanden, wenn zugeschrieben wird, dass diese in einem Ungenügen begründet ist, welches sich auf Fähigkeiten und damit auch auf die Differenz fähig|behindert bezieht (vgl. Kap. 6.3).

Insofern lässt sich die Herstellung einer *legitimen Abweichung*, hier in Form der Teilnahme im Modus der Krankschreibung, als eine auf interaktionaler Ebene hervorgebrachte ‚praktische Lösung‘ dafür verstehen, dass aufgrund der schulrechtlichen Vorgaben zu Inklusion Abweichung von Fähigkeitsanforderungen kaum noch organisational (mittels Verweis von Schüler*innen auf eine Förderschule) geregelt werden kann. Die Herstellung einer Möglichkeit der dauerhaften legitimen Abweichung scheint deshalb ein Spezifikum der Ordnung inklusiven Unterrichts zu sein.

Ein zweiter Grund, der die Möglichkeit der dauerhaften legitimen Abweichung als Spezifikum eines inklusiven Unterrichts bekräftigt, besteht darin, dass eine dauerhafte Teilnahme im Modus der Krankschreibung (vgl. Kap. 6.3.1) nur dann möglich ist, wenn die Option besteht, dass diese Schüler*innen nicht zu den Abschlüssen der Regelschulen geführt werden müssen; wenn also zieldifferent unterrichtet werden kann. Denn nur, wenn auch die Zielvorgabe des Erreichens allgemeinbildender Schulabschlüsse zumindest potenziell aufgegeben werden kann und stattdessen Schüler*innen zu „Abschlüssen eigener Art“ (MSWB NRW 2014b: 9) geführt werden können, besteht für die Lehrpersonen die Möglichkeit der im Unterricht beobachteten *dauerhaften* Freistellung von Anforderungen in fachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht. Die beobachtbare Praxis der dauerhaften Freistellung von Anforderungen im Unterricht (vgl. Kap. 5) erfordert demnach letztlich die strukturell bestehende Möglichkeit, Schüler*innen auch von den Leistungsanforderungen der allgemeinbildenden Schulabschlüsse freustellen zu können.

208 Ich betone hier ausdrücklich, dass es sich hier um Zuschreibungen handelt und nicht um objektiv gegebene ungenügende Fähigkeiten von Schüler*innen. Vergleiche hierzu auch die Überlegungen, dass diese Unfähigkeitszuschreibungen der Lehrpersonen einerseits zwischen den Lehrpersonen divergieren (Kap. 5.5) sowie andererseits durchaus auch als pauschale Abschreibung jeglicher Fähigkeit zur Selbststeuerung stattfinden können (Kap. 6.2.3).

Betrachtet man also die Teilnahme im Modus der Krankschreibung als ein Kontinuum (von vorübergehender bis hin zu dauerhafter Krankschreibung; vgl. Kap. 6.3.1), dann ist zumindest die regelhaft verbrieft Freistellung von Anforderungen praktisch nicht auf Dauer möglich, wenn nicht zugleich auch die Möglichkeit besteht, diese Schüler*innen von jeglichen ‚eigentlichen‘ Anforderungen, die sich u. a. in Abschlüssen der Regelschule widerspiegeln, freizustellen. Demnach ist die dauerhafte Teilnahme im Modus der Krankschreibung, die eine legitime Abweichung durch Reduktion und Freistellung ermöglicht, nur im Kontext von inklusiven Schulklassen an Regelschulen möglich. Sie ist genau deshalb auch spezifisch für diesen Kontext.

Ich habe jene Spezifik der *Ermöglichung dauerhafter legitimer Abweichung* nun auf der Basis der *differenzierenden* Praktiken der Interaktionsregulation begründet. Meine Rekonstruktionen haben jedoch auch eine Praxis der Interaktionsregulation in inklusiven Schulklassen aufgezeigt, die *im Unterricht nicht differenziert*, sondern *gleichsetzend* reguliert (vgl. Kap. 5.3). Trotzdem wird auch in dieser Klasse, allerdings nicht *im Unterricht*, eine Legitimierung von Abweichung hergestellt: Als gleichsetzende Regulation wurde jene Praxis bezeichnet, in der alle Schüler*innen auf der klassenöffentlichen ‚Vorderbühne‘ (vgl. Dederich 2015b: 204) des Unterrichts gleich reguliert werden, die Lehrperson aber im Hintergrund insofern differenziert, als die unterrichtlichen Regulationen bei jenem Schüler der Klasse mit sonderpädagogischem Förderbedarf *keine* weiteren Konsequenzen (beispielsweise indem ein Klassenbucheintrag folgenlos bleibt) haben. Hiermit wird eine Legitimierung von Abweichung nicht *im Unterricht*, sondern auf einer nicht-öffentlichen ‚Hinterbühne‘ vollzogen, damit, so die Begründung der Lehrperson, „nicht aufgrund einer Ungleichbehandlung ein Förderbedarf offensichtlich werden würde“ (Feldprotokoll Klasse 5, 14-01-21).²⁰⁹ Insofern bestätigt sich auch hierdurch, dass die Legitimierung von Abweichung spezifisch für inklusive Schulklassen ist. Sie ist im Falle einer gleichsetzenden Regulationspraxis allerdings kein Spezifikum, *das im Unterricht* praktisch vollzogen und damit als unterrichtliche Ordnung sichtbar wird.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die durch Reduktion und Freistellung von den Anforderungen hergestellte und dauerhaft bestehende Möglichkeit der legitimen Abweichung für solche Schüler*innen, denen ungenügende Fähigkeiten zugeschrieben werden, ein Spezifikum des Unterrichts inklusiver Klassen darstellt. Es handelt sich deshalb um ein Spezifikum, weil (1) die *Möglichkeit zur dauerhaften legitimen Abweichung* im Unterricht eine ‚praktische Lösung‘ dafür darstellt, dass Abweichung im Kontext des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgrund rechtlicher Vorgaben kaum noch auf der Ebene schulischer Zugehörigkeit (mittels Verweis von Schüler*innen auf eine Förderschule) geregelt werden kann. Es kann (2) auch deshalb von einem Spezifikum gesprochen werden, weil die dauerhafte Freistellung von unterrichtlichen Anforderungen letztlich nur möglich ist, wenn Schüler*innen zugleich zieldifferent (außerhalb der allgemeinbildenden Abschlüsse) unterrichtet werden können.

Inklusiver Unterricht ist demzufolge in empirischer Hinsicht eine unterrichtliche Ordnung, in der vor dem Hintergrund bestehender Fähigkeitserwartungen und nicht hinterfragter ‚eigentlicher‘ Anforderungen eine Form der dauerhaft abweichenden Teilnahme für bestimmte Schüler*innen performativ ermöglicht wird. Diese Teilnahme stellt zwar eine negative Ab-

209 Hier wird praktisch deutlich, was Dederich (2015b: 204) kritisch für die Tabuisierung von sonderpädagogischen Differenzkategorien reflektiert hatte: Eine Differenzierung im Unterricht wird aufgrund der damit einhergehenden Stigmatisierung als unzulässig betrachtet, weshalb nur noch im Hintergrund differenziert werden kann.

weichung von den universalistischen Anforderungen dar, ist aber zugleich eine Möglichkeit der legitimen Teilnahme und verwirklicht so die rechtmäßige Mitgliedschaft solcher Schüler*innen, denen zugeschrieben wird, dauerhaft ungenügend fähig zu sein.

Noch einmal anders ausgedrückt: Inklusiver Unterricht ist eine Ordnung, in der universalistische Anforderungen als Norm bestehen (bleiben), in der aber zugleich jene, die vermeintlich nicht anders können, abweichen dürfen und so ‚dabeibleiben‘ können.

Wie lässt sich dieses empirisch begründete Spezifikum einer Ordnung inklusiven Unterrichts nun vor dem Hintergrund anerkennungstheoretischer Reflexionsangebote verstehen? Anerkennungstheoretisch wird der Umgang mit Differenz als Dilemma begriffen (vgl. Kap. 1.4), weil die Anerkennung von Differenz diese einerseits reproduziert andererseits aber erst durch die Anerkennung ein Unterschied auch als solcher Berücksichtigung finden kann. Durch die Herstellung einer *legitimen Abweichung* in Form der Teilnahme im Modus der Krankenschreibung, werden einerseits die vor dem Hintergrund der Anforderungen (vermeintlich) ungenügenden Fähigkeiten der Schüler*innen anerkannt, indem für sie eine spezifische Form der Teilnahme möglich wird. Andererseits ist diese Form der Teilnahme eine ‚uneigentliche‘, von den parallel weiterbestehenden ‚eentlichen‘ Anforderungen abweichende Teilnahme. Mit Fritzsche (2014) lässt sich dieses Dilemma der Anerkennung im Kontext inklusiven Unterrichts als „gleichzeitig inkludierend und marginalisierend“ bezeichnen (ebd.: 338; vgl. für diese Ambivalenz in systemtheoretischer Hinsicht Emmerich 2016: 53). Die anerkennungstheoretischen Reflexionsangebote zu inklusivem Unterricht von Fritzsche legen nahe, dass inklusiver Unterricht zwar beansprucht, Diskriminierung abzubauen, zugleich aber „jegliche Maßnahmen als Antwort auf Behinderungen im und des Systems (...) unabhängig ihrer Form nicht nicht diskriminieren“ können (Fritzsche 2014: 341). Obschon also die Anerkennung der Abweichung von den im schulischen Kontext unweigerlich bestehenden Leistungs- und Fähigkeitsnormen diskriminierend ist, sei diese „im Kontext einer Institution mit Selektionsauftrag (...) eine unumgängliche und auch sinnvolle Reaktion auf eine heterogene Schülerschaft“ (ebd.). Da aber Anerkennung auch bedeutet, „ein Werden für sich zu erfragen, eine Verwandlung einzuleiten“ (Butler 2005: 62) kann es nicht darum gehen, dauerhaft eine bestehende Fähigkeitsdifferenz durch die Legitimierung von Abweichung anzuerkennen, sondern müsse es, Fritzsche zufolge, im Unterricht auch darum gehen, Schüler*innen in ihrer „Wandlungsfähigkeit“ zu adressieren (vgl. Fritzsche 2014: 341f.). Ricken (2015a) konstatiert für eine anerkennungstheoretische Perspektive auf professionelles pädagogisches Handeln, dass für dieses im Kern die Spannung bestehe, „jemanden anzuerkennen als denjenigen, der [er] oder die sie schon ist, und zugleich auch als jemanden zu sehen und zu adressieren, der er oder die sie noch nicht ist“ (ebd.: 144). Vor diesem anerkennungstheoretischen Hintergrund und vor dem Hintergrund der Spezifik eines inklusiven Unterrichts, als Ermöglichung dauerhaft legitimer Abweichung, scheint die zentrale Herausforderung für eine professionelle Praxis inklusiven Unterrichts nun darin zu liegen, Schüler*innen weniger als *dauerhaft ungenügend fähig*, sondern eher als solche zu adressieren, die *noch nicht* genügend fähig und damit wandlungsfähig sind (vgl. zum Spannungsverhältnis von ‚schon‘ und ‚noch nicht‘ auch Helsper 2002: 85).

Bis zu diesem Punkt hat das vorliegende Kapitel eine Spezifik inklusiven Unterrichts als Ermöglichung legitimer Abweichung herausgestellt und anerkennungstheoretisch beleuchtet. Eine solche Perspektive auf inklusiven Unterricht beantwortet allerdings nicht „die Frage von Ge- oder Misslingen inklusiven Unterrichts, sondern verschafft der Leserin reflexive Einblicke“ (Rabenstein 2016: 240). Ich frage deshalb abschließend, in welchem (Gelingens-

oder Misslingens-)Verhältnis die empirisch herausgearbeitete Spezifik nun zu präskriptiven Bestimmungen eines inklusiven Unterrichts steht. Für solche Bestimmungen ist die Forderung der *Teilhabe* an etwas Gemeinsamen zentral: Inklusiver Unterricht ist demnach ein Unterricht, der die Teilhabe ‚unterschiedlicher‘ Schüler*innen am gemeinsamen Lernen in der Regelschule verwirklicht (vgl. Sturm 2012a; Budde und Hummrich 2013; Hazibar und Mecheril 2013: 2; Cramer und Harant 2014: 641; Werning 2014). Sofern sich unterrichtliche Teilhabe praxistheoretisch darin ausdrückt, dass Akteur*innen durch ihre Aktivitäten an dem Vollzug unterrichtlicher Praktiken mitwirken bzw. teilnehmen (vgl. Reh et al. 2015: 302; Herzmann und Merl 2017), lässt sich durchaus davon sprechen, dass die Herstellung einer dauerhaften legitimen Abweichung die Möglichkeit am Unterricht teilzunehmen ausweitet und insofern Teilhabe ermöglicht. Allerdings gehen Konzipierungen eines inklusiven Unterrichts über die bloße Bestimmung von Teilhabe hinaus, weil eine spezifische Form der Teilhabe gefordert wird: Diese soll als eine „gleichberechtigte“ Teilhabe (Feuser 2013: 27) gestaltet werden, oder „das gleiche volle Recht auf (...) soziale Teilhabe“ verwirklichen (Hinz 2006: 98; vgl. hierzu ausführlich die Überlegungen des Kap. 2.3). Eine *Berechtigung* zur Teilhabe zeichnet sich dadurch aus, dass diese nicht erst (beispielsweise durch erbrachte Leistung) erworben werden muss, sondern als individuelles Recht schlicht in Anspruch genommen werden kann. Eine *gleiche* Berechtigung besteht dann, wenn dieses Recht zur Teilhabe für alle Schüler*innen gleich und damit auch unabhängig individueller Merkmale, wie beispielsweise individueller Fähigkeiten, besteht. Von einer solchen *gleichberechtigten* Teilhabe lässt sich bei der rekonstruierten Teilnahme im Modus der Krankschreibung bzw. bei einer Ermöglichung der legitimen Abweichung nur bedingt sprechen. Denn die Rekonstruktionen zeigen, dass die Teilnahme an den unterrichtlichen Praktiken an individuelle Fähigkeitserwartungen geknüpft wird. Bei Nicht-Erfüllung dieser Erwartungen wird zwar eine ‚alternative‘, negativ abweichende Form der Teilnahme ermöglicht, diese impliziert zum Teil aber auch die partielle Nicht-Teilnahme an parallel weiterlaufenden unterrichtlichen Praktiken (beispielsweise laufen Klassengespräche weiter, während einzelne Schüler*innen eine Auszeit bekommen; vgl. Kap. 5.1 und 5.2). Wenn demnach die umfassende Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken Fähigkeiten bedingt (vgl. Kap. 6.3.2), die für manche Schüler*innen erreichbar, für andere aber zumindest partiell als nicht erreichbar erscheinen, dann lässt sich nicht von einer individuell gleichen Berechtigung zur Teilhabe sprechen.

Allerdings kann konstatiert werden, dass eine solche gleichberechtigte Teilhabe nicht einzig auf der Ebene unterrichtlicher Praktiken hergestellt werden kann. So haben die Überlegungen des Kapitels 6.3.2 gezeigt, dass Lehrpersonen nicht allein über die unterrichtlichen Anforderungen entscheiden, sondern diese auch auf bildungspolitisch und gesellschaftlich bestehenden Erwartungen an das Schulsystem beruhen. Beispielsweise legen bereits die schulischen Lehrpläne fest, welche ‚eentlichen‘ Anforderungen die Abschlüsse der Regelschule stellen und welche Anforderungen als negative Abweichung hiervon gelten. Sie geben damit zumindest in Teilen auch vor, was im gemeinsamen Unterricht an den Regelschulen ‚eentlich‘ zu erfüllende Anforderungen sind (vgl. hierzu Kap. 2.3). Cramer und Harant (2014) reflektieren diesbezüglich kritisch, dass pädagogische Bestimmungen von Inklusion, die diese als „das gleiche volle Recht auf (...) soziale Teilhabe“ (Hinz 2006: 98) definieren, letztlich eine bedingungslose Anerkennung fordern würden und damit gesellschaftlich bestehende und sich widerstreitende Partiallogiken ausblenden. So bestehe beispielsweise eine grundlegende „Antinomie von bedingungsloser Anerkennung (...) und geforderter Anpassung“ (Cramer und Harant 2014: 646), weil Schulen eben auch die gesellschaftliche Funktion der

Allokation übernehmen. Die empirisch fundierte Spezifik der Ermöglichung einer dauerhaften legitimen Abweichung entspricht so zwar nicht dem Anspruch der gleichberechtigten Teilhabe am Unterricht, die Ursache hierfür kann jedoch nicht allein in der Praxis der pädagogisch Professionellen verortet werden (vgl. auch Emmerich und Hormel 2013a: 51 sowie Fritzsche 2014).

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen ist zudem die Unterscheidung von Inklusion und Integration ertragreich: In theoretischen Perspektiven grenzen sich einige Bestimmungen von Inklusion dadurch von Integration ab, dass letztere lediglich auf die Differenzdimension Behinderung rekurren und insofern gegenwärtig auch als ‚enges‘ Inklusionsverständnis bezeichnet werden (vgl. bspw. Preuss-Lausitz und Maikowsky 1998; Boban und Hinz 2009; Löser und Werning 2015: 20). Darüber hinaus wird konstatiert, dass schulische Integration das gemeinsame Lernen unter Aufrechterhaltung distinkter Gruppen (Schüler*innen mit|ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) sei, Inklusion sich hingegen prinzipiell an Heterogenität ausrichte (vgl. Wocken 2010: 207; Wevelsiep 2015: 569). Die hier konstatierte Spezifik der legitimen Abweichung bezieht sich auf un-|genügende Fähigkeiten und rekuriert damit einerseits auch auf die Differenz fähig|behindert (vgl. Kap. 6), sie richtet sich andererseits aber eben *nicht* lediglich an der binären Unterscheidung zweier Gruppen (Schüler*innen mit|ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) aus, weil eben auch nur vorübergehend ungenügende Fähigkeiten zugeschrieben werden. Trotz dieser differenzierteren Ausrichtung an (auch situativ) un-|genügenden Fähigkeiten gilt die rekonstruierte Teilnahme am Unterricht im Modus der Krankschreibung aber als eine Abweichung von der Teilnahme entlang universeller Anforderungen. Das bedeutet, dass die pädagogische Differenzierung von Schüler*innen im rekonstruierten Unterricht zwar weniger eindeutig entlang getrennter Gruppen geschieht, als dies mit dem Begriff Integration zumeist ausgedrückt wird, zugleich aber ein Verhältnis von Norm und Abweichung bestehen bleibt, das der mit Inklusion geforderten „prinzipielle[n] Ausrichtung an Heterogenität“ (Wevelsiep 2015: 569) nicht genügt. Was also den Rekonstruktionen zufolge in jenen Schulklassen, die der Selbstbeschreibung der schulischen Akteur*innen zufolge inklusive Schulklassen sind, als Spezifikum der unterrichtlichen Ordnung erscheint, ist im Hinblick auf die implizite Logik der praktisch hergestellten Teilhabe eher als Ausdruck eines (pädagogisch-präskriptiv bestimmten) integrativen Unterrichts zu verstehen, an dem Schüler*innen vor dem Hintergrund (weiterhin) bestehender Fähigkeitsnormen entweder als ungenügend abweichende oder als der Norm genügende Schüler*innen teilnehmen.²¹⁰

210 Das bedeutet nicht, dass die Lehrpersonen in den beobachteten Klassen nicht auch andere Differenzdimensionen pädagogisch berücksichtigen. Konstatiert wird lediglich, dass die dargelegte Spezifik in Bezug auf bestehende theoretische Konzepte eher als Integrationspezifika zu bezeichnen ist.

8 Perspektiven einer Differenzforschung inklusiven Unterrichts

Abschließend reflektiere ich die Reichweite und Grenzen der Ergebnisse meiner Studie und lege auf dieser Basis Anschlussmöglichkeiten für die empirische und theoretische Forschung zu Differenz im Kontext schulischer Inklusion dar.

Die vorliegende Praxeographie hat eine zentrale Differenzierung (un-)genügende Fähigkeit) in der unterrichtlichen Praxis der Klassenführung rekonstruiert und diese mit dem schulrechtlichen Konstrukt des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Differenzkategorie Behinderung kontextualisiert. Damit ließ sich zeigen, dass die rekonstruierte unterrichtliche Differenzierung durch diese Repräsentationen konstituiert wird und zur Reproduktion des Ungleichheitsverhältnisses fähig|behindert beiträgt. Da empirisch belegt ist, dass die schulische Zuschreibung einer Lernbehinderung sozialstrukturell selektiv verläuft und damit herkunftabhängig ist, lässt sich schließen, dass die differenzierende Regulationspraxis im Unterricht als *situierter Prozess der Reproduktion von Bildungsungleichheit* fungiert (vgl. Kap. 6.4, sowie in methodologischer Hinsicht Diehm et al. 2013: 47 und Kap. 4.3). Weil aber der makrosoziale Gegenstand der sozialen Bildungsungleichheit der Beobachtung nicht zugänglich ist, kann diese Ungleichheitsreproduktion durch die unterrichtliche Praxis nur als wahrscheinlich geschlussfolgert, nicht aber empirisch-rekonstruktiv dargelegt werden (vgl. Diehm et al. 2017b: 8ff.; Emmerich und Hormel 2017: 116). Allerdings erlauben die Rekonstruktionen durchaus die Annahme, dass in den differenzierenden Regulationspraktiken Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit zum Tragen kommen, die erziehungswissenschaftlich bereits bekannt sind. Zu nennen sind hier zum einen der Mechanismus der *Re-Inszenierung* sozialer Differenz als pädagogisch relevante (Leistungs-)Differenz (vgl. Rabenstein et al. 2013: 668; Ricken 2014; Rabenstein et al. 2015), der in den rekonstruierten *individualistischen Askriptionen* ungenügender Fähigkeiten (vgl. hierzu Kap. 5.5) zum Ausdruck kommt. Zum anderen könnte, durch die in den Praktiken wiederholt hergestellte Freistellung und Reduktion von Anforderungen, der in systemtheoretischer Hinsicht bekannte Mechanismus der *Abweichungsverstärkung* (vgl. Luhmann 1998: 774; Wischer 2013) – demzufolge Fähigkeitsunterschiede zwischen Schüler*innen im Laufe der Schulzeit zunehmen – zum Tragen kommen. Die Frage aber, *welche spezifischen Mechanismen* in den Regulationspraktiken dazu führen, dass genau jene Schüler*innen, die bereits sozialstrukturell benachteiligt positioniert sind, überproportional zu lernbehinderten Schüler*innen gemacht werden, wurde in der vorliegenden Studie *nicht systematisch* beantwortet. Diese Frage bleibt demzufolge ein Desiderat rekonstruktiver Ungleichheitsforschung, das auch in methodologischer Hinsicht zu bearbeiten wäre (vgl. hierzu reflexiv Emmerich und Hormel 2017).

Darüber hinaus sind die Erkenntnisse auf der Ebene der unterrichtlichen Praktiken auf einen bestimmten Ausschnitt des Unterrichts begrenzt: So fokussiert die vorliegende Studie auf den *Anforderungsbereich* der Klassenführung bzw. in praxistheoretischer Modellierung auf Praktiken der Interaktionsregulation (vgl. Kap. 2.4). Das begrenzt die Reichweite der rekonstruierten Differenzierung auf einen Bereich, der zwar als *Stützfunktion* des fachlichen Lernens gilt, die *Sachdimension* des Unterrichts jedoch *nicht* in den Blick nimmt. Das wirft die Frage nach Differenzierungen und Differenz im Hinblick auf die Sachdimension eines inklusiven Unterrichts als Forschungsdesiderat auf (vgl. Wischmann und Dietrich 2014). So konstatiert auch

Rabenstein auf der Basis methodologischer Reflexionen zur qualitativen Erforschung eines inklusiven Unterrichts, dass „die Frage, wie heterogene Sachbezüge in einem zieldifferenten Unterricht, zu dem sich inklusiver Unterricht entwickeln könnte, prozessiert werden, (...) aus der Perspektive sinnverstehender Unterrichtsforschung zukünftig zu untersuchen“ wäre (Rabenstein 2016: 242; vgl. auch Idel et al. 2017: 154).

Während mit der vorliegenden Studie ein Anforderungsbereich von Unterricht in den Blick genommen wird, betrachten beispielsweise empirische Rekonstruktionen zu Differenz im individualisierenden Unterricht ein spezifisches Unterrichtsformat (vgl. Rabenstein und Reh 2007) – also solche unterrichtlichen Praktiken, die Ausdruck einer Individualisierung des Lernens im Unterricht sind (beispielsweise die Wochenplanarbeit) – und nehmen in diesem Format unterschiedliche Anforderungsbereiche sowie Sach-, Zeit- und Sozialdimension in den Blick (vgl. Reh und Rabenstein 2012; Reh 2013; Breidenstein et al. 2013b). Die hier rekonstruierte Differenz-ierung begrenzt sich hingegen nicht auf ein spezifisches Unterrichtsformat, weil beispielsweise sowohl individualisierende als auch (und nicht weniger häufig) lehrpersonenorientierte Formate in den Schulklassen beobachtet wurden. Dementsprechend ist auch die Reichweite der Aussage bezüglich der unterrichtlichen Differenzierung und Herstellung von Differenz zu verstehen. Konkret bedeutet dies: Die hier rekonstruierte Differenz-ierung trifft keine Aussage zu fachlicher Differenz-ierung im Unterricht, konstatiert aber eine Reichweite, die unterschiedliche didaktische Arrangements im Unterricht inklusiver Schulklassen einschließt.

Zudem ist die vorgenommene Eingrenzung auf das Feld inklusiver Schulklassen nicht gleichbedeutend mit einer Eingrenzung auf einen inklusiven Unterricht (vgl. hierzu detailliert Kap. 2.3), weil die vorliegende Arbeit den Gegenstand des inklusiven Unterrichts empirisch fundiert bestimmt, also erst im Verlauf der Analysen (vgl. Kap. 7.2). Da hierdurch eine Spezifik inklusiven Unterrichts erarbeitet wurde, liegt es nahe, dass die rekonstruierten Erkenntnisse zu differenzierenden Praktiken der Interaktionsregulation und hergestellter Differenz auch auf den Unterricht solcher Schulklassen begrenzt sind, in denen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Allerdings erscheint aufgrund der Anschlussfähigkeit vorhandener Befunde zur Differenzherstellung im individualisierenden Unterricht eine Verhältnisbestimmung zu den vorliegenden Erkenntnissen gewinnbringend: So geht individualisierender Unterricht grundlegend von einer *Selbsttätigkeit* der Schüler*innen aus (vgl. Bräu 2007; Breidenstein et al. 2013b) und bringt entlang dieser Anforderung zur Selbsttätigkeit in den unterrichtlichen Praktiken eine Differenz zwischen selbständigen und unselbständigen Schüler*innen hervor (vgl. Reh und Rabenstein 2012; Reh 2013). Dies erscheint deshalb anschlussfähig an die vorliegende Studie, weil ein Unterricht, der umfassend auf der Selbsttätigkeit der Schüler*innen aufbaut, auch jene rekonstruierten Anforderungen zur Selbstregulation impliziert. Genauer zu bestimmen wäre demnach das Verhältnis von einem geöffneten bzw. individualisierenden Unterricht zu einem inklusiven Unterricht.

Mit der Fokussierung auf Interaktionsregulation wird zudem eine Eingrenzung auf Praktiken vorgenommen, die zwar immer nur im Zusammenspiel von Lehrpersonen und Schüler*innen zu verstehen sind, die aber einen Anforderungsbereich der Lehrpersonen darstellen. Dementsprechend wurden in den Rekonstruktionen des Unterrichts die Aktivitäten von Lehrpersonen und Schüler*innen in ihrem Zusammenspiel betrachtet, dabei aber vorrangig die von den Lehrpersonen vollzogenen Unterscheidungen in diesen Praktiken und die damit durch sie performativ hergestellte Differenz analysiert (vgl. Kap. 2.4). Eine solche Perspektive ei-

nerseits auf Praktiken, andererseits auf die Aktivitäten spezifischer Akteur*innen erscheint vor dem Hintergrund der praxistheoretischen Grundlegung der Studie (vgl. Kap. 1.2) zum Teil widersprüchlich. Denn Praxistheorien zeichnen sich gerade dadurch aus, Praxis nicht als Handeln individueller Akteur*innen, sondern als zusammenhängende Aktivitäten zu verstehen, die auf *geteiltem* Wissen beruhen. Diese in praxistheoretischer Hinsicht widersprüchliche Fokussierung vorrangig auf die Aktivitäten von Lehrpersonen grundlagentheoretisch zu klären, bleibt die vorliegende Studie schuldig. Es bedürfte demnach einer detaillierteren methodologischen und sozialtheoretischen Grundlegung, wie sich in praxistheoretischer Hinsicht das Verhältnis von einerseits implizitem Wissen der Praktiken und andererseits implizitem Wissen der pädagogisch Professionellen bestimmen lässt.

Darüber hinaus ist begrenzend zu konstatieren, dass durch die rekonstruierte Differenzierung zwar ein geteiltes Wissen der Praxis von Schüler*innen und Lehrpersonen in den Blick genommen wurde, dass zugleich aber keine Aussage darüber getroffen werden kann, in welchem (hierarchischen) Verhältnis die Schüler*innen sich zueinander positionieren. Die Fokussierung auf die Steuerung der Praktiken durch die Lehrpersonen geht demnach auch zu Lasten der Betrachtung peerkultureller Praktiken im Unterricht. Wie Schüler*innen, die in einem gemeinsamen Unterricht entlang unterschiedlicher Anforderungen reguliert werden, im und außerhalb des Unterrichts miteinander umgehen, bleibt entsprechend ein Desiderat. Erste Erkenntnisse zu peerkulturellen Praktiken im Kontext inklusiven Unterrichts liefern Flügel (2016) sowie Hackbarth (2017).²¹¹

Vor dem Hintergrund der vorgenommenen Eingrenzung auf vorrangig lehrer*innenseitige Aktivitäten der Klassenführung ist es kein Zufall, dass in der vorliegenden Studie primär die Herstellung und Stabilisierung einer Differenzordnung analysiert wurde. Die aus poststrukturalistischen Theorien häufig abgeleitete Forschungsperspektive, aufgrund der grundsätzlichen Nicht-Fixierbarkeit von Differenzen auch Prozesse der Subversion und Destabilisierung in den Blick zu nehmen (vgl. Kap. 1.3), fand in den empirischen Analysen deshalb nur sehr begrenzt Beachtung. Die Rekonstruktion eines Anforderungsbereichs, der auf die Herstellung und Aufrechterhaltung einer ‚ordentlichen‘ Ordnung zielt, geschah demnach zu Lasten der Analyse von Praktiken der Infragestellung dieser Ordnung. Ein Desiderat poststrukturalistisch informierter Differenzforschung besteht deshalb darin zu klären, wie sich Schüler*innen kritisch zu den Ordnungsbildungen der Lehrpersonen in unterrichtlichen Praktiken ins Verhältnis setzen. Dies erscheint mir insbesondere dort interessant, wo Schüler*innen dauerhaft im Modus der Krankschreibung (vgl. Kap. 6.3.1) teilnehmen. Inwiefern lässt sich beobachten, dass sich diese Schüler*innen in ein kritisches Verhältnis zur rekonstruierten unterrichtlichen Differenzordnung stellen? Hierfür könnte eine ethnographische Perspektive auf Praktiken außerhalb des Unterrichts erkenntnisreich sein. Denn für den Unterricht selbst sei darauf hingewiesen, dass die wenigen beobachtbaren widerständigen Aktivitäten der Schüler*innen durch unterschiedliche Strategien der Lehrpersonen (durch Intensivierung der Sanktion, durch wiederholendes Insistieren auf die erwünschte Ordnung etc.) schlicht abgewehrt wurden.²¹²

211 Als Reflexionsangebot sei auf die Rekonstruktionen zu Hierarchie und Machtkonstellationen unter Peers – hier allerdings im Kontext individualisierenden Unterrichts – von Rabenstein et al. (2017) hingewiesen.

212 Vgl. hierzu auch die Interviewstudie zur Subjektivierung ehemaliger Sonderschüler*innen von Pfahl (2011), die aufzeigt, dass und wie jene Personen sich selbst auch über die Schulzeit hinaus als lernbehinderte Schüler*innen begreifen.

Eine empirisch rekonstruktive Forschung zu Unterricht steht zudem vor der Herausforderung, dass ihr Gegenstand von normativen Erwartungen durchzogen ist. Dies gilt umso mehr für den Gegenstand des inklusiven Unterrichts (vgl. Rabenstein 2016). Eine reflexive Bestimmung inklusiven Unterrichts bedarf dabei einerseits der kritischen Distanz zu diesen normativen Erwartungen, um nicht lediglich Ge- oder Misslingen dieser Erwartungen zu rekonstruieren. Andererseits besteht die Problematik, dass „durch zu viel sozialwissenschaftliche Distanz der Gegenstand aus den Augen geraten“ würde (Meseth 2011: 177). Die vorliegende Studie hat vor diesem Hintergrund Inklusion zunächst als einen spezifischen schulischen Kontext in den Blick genommen, der lediglich durch die Selbstbeschreibung der Lehrpersonen als inklusive Klasse und die Umsetzung der schulrechtlichen Vorgaben zu Inklusion bestimmt ist (vgl. Kap. 2.3). In diesem Kontext wurde eine Differenz-ierung rekonstruiert. Erst in einem zweiten Schritt wurden diese Rekonstruktionen in einen Bezug zum Kontext der inklusiven Klassen gestellt und im Hinblick auf ihre Spezifik für diesen Kontext befragt. Inklusiver Unterricht erscheint so als ein Unterricht, der eine *spezifische Relation von Subjektpositionen* bereithält (jene der *dauerhaft legitimen Abweichung* in Form der Teilnahme im Modus der Krankschreibung, die in Relation zu einer Teilnahme entlang der ‚eigentlichen‘ Anforderungen steht; vgl. Kap. 6.3). Vor diesem Hintergrund besteht eine Anschlussmöglichkeit differenz- und anerkennungstheoretischer Unterrichtsforschung darin, weitere performativ hervorgebrachte Subjektpositionen des Unterrichts zu rekonstruieren und im Hinblick auf deren Spezifik für schulische Inklusion zu analysieren. Solche *kontextspezifischen Subjektpositionen* lassen sich auch in Beziehung zu der mit schulischer Inklusion konstitutiv verknüpften Forderung der Teilhabe von Schüler*innen an einem gemeinsamen Unterricht stellen. Dies erlaubt darzulegen, *als wer* Schüler*innen im inklusiven Unterricht teilnehmen können und in welchem Verhältnis diese regelhaft beobachtbaren Subjektpositionen zur Forderung der gemeinsamen unterrichtlichen Teilhabe stehen. In einer solchen anerkennungs- und differenztheoretischen Perspektive wird Teilhabe, als zentrales Element von Inklusion, nicht lediglich *binär* als Gegenbegriff zu Ausschluss bzw. zu Exklusion verstanden. Vielmehr ermöglicht die Rekonstruktion kontextspezifischer Subjektpositionen differenziertere Formen des *Teilnehmens* als konkrete Formen des *Teilhabens* zu betrachten (vgl. Herzmann und Merl 2017). Ein Zugangspunkt für weitere Bemühungen einer reflexiven Gegenstandsbestimmung inklusiven Unterrichts könnte demnach in der Bestimmung kontextspezifischer Subjektpositionen bestehen, die es erlaubt, unterschiedliche Formen der Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken und damit der Teilhabe an einem inklusiven Unterricht zu rekonstruieren.

Da in den letzten Jahren eine erhebliche Zahl rekonstruktiver Differenzforschungen auf Basis von Beobachtungen im Kontext schulischer Inklusion veröffentlicht worden sind (vgl. Sturm 2012b; Fritzsche 2014; Schumann 2014; Blasse 2015; Flügel 2016; Budde und Rißler 2017; Budde et al. 2017; Hackbarth 2017; Herzmann et al. 2017), ließe sich an die unterschiedlichen Studien auch in Form einer Meta-Ethnographie anschließen (vgl. im Ansatz Budde et al. 2016). Dies erlaubt danach zu fragen, welche Differenz-ierungen wiederholt in den Blick geraten, welche Formen der Teilnahme sich wiederholt zeigen und welche Rückschlüsse dies für die Bestimmung des Gegenstandes Inklusion erlaubt. Eine solche Meta-Perspektive erlaubt es, Differenzkonstruktionen nicht lediglich im Hinblick auf damit einhergehende Marginalisierung, Diskriminierung und Ungleichheits(re)produktion zu betrachten, sondern übergeordnet spezifische Funktionen von Differenz-ierungen für den Kontext der schulischen Inklusion herauszuarbeiten.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2012): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amann, K.; Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S.; Amann, K. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-52.
- Apel, H.-J. (2009): Klassenführung. In: Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171-175.
- [Ausschuss für Schule und Weiterbildung NRW] Ausschuss für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen: Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung AO-SF. Vom 29. April 2005 (2005). Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF, zuletzt geprüft am 01.10.2017.
- [Ausschuss für Schule und Weiterbildung NRW] Ausschuss für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2014). Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>, zuletzt geprüft am 01.11.2017.
- Austin, J. L. (1998): Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Balzer, N. (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, N.; Bergner, D. (2012): Die Ordnung der ‚Klasse‘. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Ricken, N.; Balzer, N. (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-279.
- Balzer, N.; Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem - Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A.; Thompson, C. (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35-88.
- Barnes, B. (2001): *Pracite as collective action*. In: Schatzki, T. R.; Knorr-Cetina, K.; Savigny, E. v. (Hg.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge, S. 25-36.
- Bastian, J. (2016): Klassenführung. Zur Gestaltung eines Rahmens für lernförderliche Arbeitsbedingungen- partizipativ, kooperativ und individuell. In: Pädagogik, Jg. 68, H. 1, S. 6-9.
- Bauman, Z. (1999): Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg: Hamburger Ed.
- Baumert, J.; Kunter, M.; Blum, W.; Brunner, M.; Voss, T.; Jordan, A. et al. (2010): Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. In: *American Educational Research Journal*, Jg. 47, H. 1, S. 133-180.
- Bedorf, T. (2010): *Verkenne die Anerkennung. Über Identität und Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Benjamin, J. (1990): *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel, Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern.
- Benjamin, J. (2012): Intersubjectivity, Recognition and the Third. A Comment on Judith Butler. In: Ricken, N.; Balzer, N. (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 283-301.
- Bennewitz, H. (2011): „doing teacher“ - Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York: Waxmann, S. 192-213.
- Berg, E.; Fuchs, M. (Hg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berliner, D. C. (2005): The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. In: *Journal of Teacher Education*, Jg. 56, H. 3, S. 205-213.
- Bhabha, H. K. (1994): *The location of culture*. London, New York: Routledge, 2004.
- Blasse, N. (2015): Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In: Budde, J.; Blasse, N.; Bosen, A.; Rifler, G. (Hg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 283-310.
- Bleidick, U.; Ellger-Rüttgardt, S. Luise; Rath, W. (2008): *Behindertenpädagogik - eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boban, I.; Hinz, A. (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Opp, G.; Theunissen, G. (Hg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-36.
- Bohl, T.; Kucharz, D. (2010): *Offener Unterricht heute*. Weinheim: Beltz.

- Borich, G. D. (2011): *Observation skills for effective teaching*. Boston: Pearson.
- Bourdieu, P. (1992a): Das objektivierende Subjekt objektivieren. In: Bourdieu, P.: *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 219-223.
- Bourdieu, P. (1992b): Sozialer Raum und symbolische Macht. In: Bourdieu, P.: *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 135-154.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1990): *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brantlinger, E.; Danforth, S. (2006): *Critical Theory Perspective on Social Class, Race, Gender, and Classroom Management*. In: Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Hg.): *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, S. 157-179.
- Bräu, K. (2007): Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In: Rabenstein, K.; Reh, S. (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-195.
- Breidenstein, G.; Bernhard, T. (2011): Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbewertung. In: Zaborowski, K.; Meier, M.; Breidenstein, G. (Hg.): *Leistungsbewertung und Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 321-343.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S. (2002): Endlich fokussiert? Weder „Ethno“ noch „Graphie“. Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag „Fokussierte Ethnographie“. In: *Sozialer Sinn*, Jg. 3, H. 1, S. 125-128.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H.; Nieswand, B. (2013a): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Breidenstein, G.; Meier, M.; Zaborowski, K. (2012): Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. In: Ackermann, F.; Ley, T.; Machold, C.; Schrödter, M. (Hg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-175.
- Breidenstein, G.; Menzel, C.; Rademacher, S. (2013b): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, J. (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-167.
- Breidenstein, G.; Zaborowski, K. (2013): Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifik schulischer Leistungsbewertung. In: Dietrich, F.; Heinrich, M.; Thieme, N. (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Springer VS, S. 293-312.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Birbaumer, N.; Graumann, C. F.; Weinert, F. E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, Verl. für Psychologie, S. 177-212.
- Bründel, H.; Simon, E. (2013): *Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen - klare Regeln, klare Konsequenzen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Buchner, T.; Pfahl, L.; Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 10, H. 2, o. S. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>, zuletzt geprüft am 01.02.2017.
- Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 58, H. 4, S. 522-540.
- Budde, J. (2013a): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, J. (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-185.
- Budde, J. (2013b): Kooperationen in Maßnahmen zur Schulentwicklung. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme zum Umgang mit Störungen. In: *Der pädagogische Blick*, Jg. 21, H. 3, S. 148-159.
- Budde, J. (Hg.) (2013c): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M.; Miethe, I.; Reh, S. (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, S. 133-148.
- Budde, J. (2015a): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: Budde, J.; Blasse, N.; Bossen, A.; Rißler, G. (Hg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 21-38.
- Budde, J. (2015b): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Häcker, T.; Walm, M. (Hg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 117-134.
- Budde, J.; Blasse, N. (2017): Forschung zu inklusivem Unterricht. In: Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (Hg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und*

- der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele. Münster, New York: Waxmann, S. 239-264.
- Budde, J.; Blasse, N.; Johannsen, S. (2016): Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 11, H. 4, o. S. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>, zuletzt geprüft am 10.11.2017.
- Budde, J.; Dlugosch, A.; Sturm, T. (Hg.) (2017): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J.; Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 8, H. 4, o. S. Online verfügbar unter <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>, zuletzt geprüft am 10.11.2017.
- Budde, J.; Rißler, G. (2017): Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I. In: Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (Hg.): Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 179-198.
- Budde, J.; Scholand, B.; Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim, München: Juventa.
- Butler, J. (1997a): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (1997b): The psychic life of power. Theories in subjection. Stanford, California: Stanford University Press.
- Butler, J. (2001a): Melancholisches Geschlecht / Verweigerter Identifizierungen. In: Butler, J.: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 125-141.
- Butler, J. (2001b): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2003): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2005): Gewalt, Trauer, Politik. In: Butler, J.: Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 36-68.
- Butler, J. (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Campbell, F. Kumari (2009): Contours of ableism. The production of disability and abledness. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Campbell, F. Kumari (2012): Stalking Ableism: Using Disability to Expose 'Able' Narcissism. In: Goodley, D.; Hughes, B.; Davis, L. J. (Hg.): Disability and social theory. New developments and directions. New York: Palgrave Macmillan, S. 212-230.
- Casale, G.; Hennemann, T. (2016): Emotionale und soziale Entwicklung – Fachwissenschaftliche Grundlagen, effektive Gelingensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext inklusiver Prozesse. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWB NRW) (Hg.): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis. Düsseldorf, S. 33-40.
- Castro Varela, M. d. M.; Dhawan, N. (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Charmaz, K. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hg.): Grounded theory reader. Wiesbaden: Springer VS, S. 181-205.
- Clarke, A. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hg.): Grounded theory reader. Wiesbaden: Springer VS, S. 207-229.
- Clarke, A. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.
- Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Combe, A.; Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Combe, A.; Helsper, W. (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cramer, C.; Harant, M. (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 17, H. 4, S. 639-659.
- Culler, J. D. (1999): Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- de Boer, H. (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung - Kooperation - Imagepflege. Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M. (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-40.

- Dederich, M. (2011): Behinderung, Identitätspolitik und Anerkennung. Eine alteritätstheoretische Reflexion. In: Dederich, M.; Schnell, M. W. (Hg.): *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*. Bielefeld: transcript, S. 107-128.
- Dederich, M. (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, M. (2015a): Einführung in den Themenschwerpunkt Dekategorisierung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Jg. 84, H. 2, S. 98-99.
- Dederich, M. (2015b): Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Jg. 84, H. 3, S. 192-205.
- Dederich, M. (2016): Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Jg. 85, H. 1, S. 48-52.
- Degele, N. (2008): *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Degele, N.; Winker, G. (2008): Praxeologisch differenzieren. Ein Beitrag zur intersektionalen Gesellschaftsanalyse. In: Klinger, C.; Knapp, G.-A. (Hg.): *Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 194-209.
- Dellwing, M.; Prus, R. (2012): *Einführung in die interaktionistische Ethnographie. Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: Springer VS.
- Derrida, J. (1972): Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen. In: Derrida, J.: *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 422-442.
- Derrida, J. (1974): *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1986): *Positionen. Gespräche mit Henri Rose, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine & Guy Scarpetta*. Graz, Wien: Passagen.
- [DGfE] Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017): *Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft*. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2017.
- Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (2010): Die Schwierigkeit ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren - Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzel, F.; Panagiotopoulou, A. (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 78-92.
- Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-51.
- Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (Hg.) (2017a): *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (2017b): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (Hg.): *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-27.
- Dietze, T. (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen - Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 6, H. 2, o. S. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4330/pdf/Dietze_Sonderpaedagogische_Foerderung_in_Zahlen_Inklusion_Online_2_2011_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2017.
- Dönges, C. (2010): Der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf und die damit verbundene Praxis im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, Jg. 55, H. 3, S. 319-327.
- Doyle, W. (2006): *Ecological Approaches to Classroom Management*. In: Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Hg.): *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, S. 97-125.
- Doyle, W.; Carter, K. (1984): Academic Tasks in Classrooms. In: *Curriculum Inquiry*, Jg. 14, H. 2, S. 129-149.
- Dunlap, G.; Sailor, W.; Horner, R.; Sugai, G. (2009): Overview and History of Positive Behavior Support. In: Sailor, W.; Dunlap, G.; Sugai, G.; Horner, R. (Hg.): *Handbook of positive behavior support*. New York: Springer VS, S. 3-16.
- Eberwein, H. (1996a): Lernbehinderung - Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In: Eberwein, H. (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz, S. 33-55.
- Eberwein, H. (1996b): Zur Kritik und Revision des lernbehindertenpädagogischen Paradigmas. In: Eberwein, H. (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz, S. 11-18.

- Emerson, R. M.; Fretz, R. I.; Shaw, L. L. (2011): *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Emmerich, M. (2016): Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In: Moser, V.; Lütje-Klose, B. (Hg.): *Schulische Inklusion*. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 42-57.
- Emmerich, M.; Hormel, U. (2013a): Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M.; Hormel, U. (2013b): Ungleichheit als Systemeffekt? Schule zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationalität. In: Dietrich, F.; Heinrich, M.; Thieme, N. (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-158.
- Emmerich, M.; Hormel, U. (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (Hg.): *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft*. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-121.
- Esslinger-Hinz, I. (2014): Inklusion und Leistung: Paradigmata im Widerspruch? In: Franz, E.-K.; Trumpa, S.; Esslinger-Hinz, I. (Hg.): *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 142-154.
- Euen, B.; Vaskova, A.; Walzebug, A.; Bos, W. (2015): Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In: Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Pant, H. A.; Prenzel, M. (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 101-128.
- Evertson, C. M.; Weinstein, C. (2006): Classroom Management as a Field of Inquiry. In: Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Hg.): *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, S. 3-15.
- Faulstich-Wieland, H. (2008): Schule und Geschlecht. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 673-695.
- Fend, H. (2009): *Neue Theorie der Schule*. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fenstermaker, S.; West, C. (2001): „Doing Difference“ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, B. (Hg.): *Geschlechtersoziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 236-249.
- Feuser, G. (1996): Geistigbehinderte gibt es nicht! Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen „Es ist normal, verschieden zu sein“. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>, zuletzt geprüft am 10.11.2017.
- Feuser, G. (2009): Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 233-239.
- Feuser, G. (2013): *Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon*. In: Banse, G.; Meier, B. (Hg.): *Inklusion und Integration*. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 25-42.
- Flügel, A. (2016): Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Peers - Peerkulturelle Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: *Schulpädagogik heute*, Jg. 7, H. 13, S. 1-18. Online verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/Archiv/SHHeft13/06_Ausserthematisc heforschungsbeitraege/06_02.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2017.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen*. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frasch, H.; Wagner, A. (1982): „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“ Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Brehmer, I. (Hg.): *Sexismus in der Schule*. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim: Beltz, S. 260-278.
- Fraser, N. (2015): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, N.; Honneth, A. (Hg.): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13-128.
- Fritzsche, B. (2001): Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concepts in der qualitativen Sozialforschung. In: Fritzsche, B.; Hartmann, J.; Schmidt, A.; Tervooren, A. (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 85-101.

- Fritzsche, B. (2012): Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In: Ricken, N.; Balzer, N. (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 181-205.
- Fritzsche, B. (2013): Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht. Bericht aus einem an Grundschulen in London und Berlin durchgeführten ethnographischen Forschungsprojekt. In: Hummrich, M.; Rademacher, S. (Hg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen, S. 193-210.
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungs-geschehens. In: Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M.; Miethe, I.; Reh, S. (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 329-347.
- Fritzsche, B. (2015): Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In: Budde, J.; Blasse, N.; Bossen, A.; Riffler, G. (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 165-192.
- Fritzsche, B.; Idel, T.-S.; Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 31, H. 1, S. 28-44.
- Fritzsche, B.; Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, B.; Kelle, H.; Boller, H.; Bollig, S.; Huf, C.; Langer, A.; Ott, M.; Richter, S. (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 25-40.
- Fuchs, M.; Berg, E. (1993): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Berg, E.; Fuchs, M. (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-108.
- Gamm, G. (1997): Die Flucht aus der Kategorie. Die Unbestimmtheit der modernen Welt im Spiegel philosophischer Diskurse. In: Luthe, H. O.; Wiedenmann, R. E. (Hg.): Ambivalenz. Studien zum kulturtheoretischen und empirischen Gehalt einer Kategorie der Erschließung des Unbestimmten. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-64.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Geiling, U.; Söllner, C. (2011): Professionalisierungsanreize und Widersprüche im Kontext inklusiv orientierter Schulentwicklungsprozesse am Beispiel der FLEX Brandenburg. In: Lütje-Klose, B.; Langer, M.-T.; Serke, B.; Urban, M. (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 212-218.
- Gerhartz-Reiter, S. (2017): Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M.; Reh, S.; Tervooren, A. (2013): Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, H. 5, S. 639-643.
- Gomolla, M. (2014): ‚Heterogenität‘ als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 69-85.
- Goodley, D. (2014): *Dis/ability Studies. Theorising disablism and ableism*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Göransson, K.; Nilholm, C. (2014): Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. In: *European Journal of Special Needs Education*, Jg. 29, H. 3, S. 265-280.
- Gottuck, S.; Mecheril, P. (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: Rosenberg, F.; Geimer, A. (Hg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-108.
- Grundmann, M.; Bitdlimayer, U. H.; Dravenau, D.; Groh-Samberg, O. (2016): Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-86.
- Ha, K. Nghi (2004): Hybridität und ihre deutschsprachige Rezeption. Zur diskursiven Einverleibung des „Anderen“. In: Hörning, K. H.; Reuter, J. (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 221-238.
- Hackbarth, A. (2017): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Hall, S. (1994a): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: Hall, S.: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag, S. 66-88.
- Hall, S. (1994b): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, S.: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag, 137-19.

- Hall, S. (1997): The Spectacle of the Other. In: Hall, S. (Hg.): Representation. Cultural representations and signifying practices. London: Sage, S. 223-279.
- Hall, S. (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument Verlag.
- Hazibar, K.; Mecheril, P. (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 8, H. 1, o. S. Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23>, zuletzt geprüft am 02.10.2017.
- Heimlich, U.; Hillenbrand, C.; Wember, F. (2016): Förderschwerpunkt Lernen. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWB NRW) (Hg.): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis. Düsseldorf, S. 9-19.
- Helmke, A. (2007): Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: Pädagogik, Jg. 59, H. 5, S. 44-49.
- Helmke, A.; Schrader, F.-W. (2009): Qualitätsmerkmale „guten Unterrichts“. In: Mertens, G.; Frost, U.; Böhm, W.; Landenthin, V. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/1 Schule. 3 Bände, S. 701-712.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 521-569.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M.; Marotzki, W.; Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- Helsper, W. (2004a): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U.; Wildt, J. (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- Helsper, W. (2004b): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H.; Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-34.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, H. 4, S. 567-579.
- Herzmann, P.; Hoffmann, M.; Prose, M. (2015): Leistungen und Kosten professioneller Klassenführung. Ein kontingenzgegenwärtiger Blick auf die Steuerung von Unterricht. In: Zierer, K. (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil: Klassenmanagement / Klassenführung - Perspektiven, Befunde, Kontroversen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 56-70.
- Herzmann, P.; Merl, T. (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabebeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU, Jg. 6, H. 6, S. 97-110.
- Herzmann, P.; Merl, T.; Panagiotopoulou, A.; Rosen, L.; Winter, J. (2017): »Auszeit« vom inklusiven Unterricht. Erste Ergebnisse zu differenzkonstruierenden Praktiken aus ethnographischen Feldstudien in Nordrhein-Westfalen. In: Budde, J.; Dlugosch, A.; Sturm, T. (Hg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 261-272.
- Herzog, W. (2011): Schule und Schulklassen als soziale Systeme. In: Becker, R. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-202.
- Hillebrandt, F. (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, F. (2016): Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In: Schäfer, H. (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 71-94.
- Hinz, A. (2006): Inklusion. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97-99.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik! Oder doch deren Ende?? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 60, H. 5, S. 171-179.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit! - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 8, H. 1, o. S. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>, zuletzt geprüft am 08.03.2017.
- Hinz, A. (2015): Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In: Häcker, T.; Walm, M. (Hg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68-84.
- Hinz, A.; Köpfer, A. (2016): Unterstützung durch Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 85, H. 1, S. 36-47.

- Hirschauer, S. (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, B. (Hg.): *Geschlechtersoziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 208-235.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, H. 3, S. 170-191.
- Honneth, A. (2011): Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, H. 1-2, S. 37-45.
- Horstkemper, M. (2009): Mädchen und Jungen im Unterricht. In: Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 445-447.
- Horstkemper, M.; Tillmann, K.-J. (2016): *Sozialisation und Erziehung in der Schule*. Eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, C.; Wilbert, J. (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 4, H. 2, S. 147-165.
- Idel, T.-S.; Rabenstein, K.; Ricken, N. (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In: Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (Hg.): *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft*. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-156.
- Jantzen, W. (1987): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Band 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz.
- Jeglinsky, C. (2013): *Die Insel FLEX und wir darauf*. Eine qualitative Untersuchung zur flexiblen Schuleingangsphase in Brandenburg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jergus, K.; Thompson, C. (Hg.) (2017): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kalthoff, H. (2006): *Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen*. Ein Beitrag zur empirischen Bildungsoziologie. In: Georg, W. (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 93-122.
- Kalthoff, H. (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff, H.; Hirschauer, S.; Lindemann, G. (Hg.): *Theoretische Empirie*. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 8-32.
- Kanter, G. (2006): Lernbehinderung, Lernbehinderte, Lernbehindertenpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 146-151.
- Karakassi, K. (2004): Jacques Derrida (1930-2004). Portraits zur Literaturtheorie. In: *Kritische Ausgabe*, H. 2, S. 76-78. Online verfügbar unter <http://www.kritische-ausgabe.de/hefte/reich/karakassi.pdf>, zuletzt geprüft am 16.11.2017.
- Kiel, E. (2009): Klassenführung. In: Apel, H. J.; Sacher, W. (Hg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Stuttgart, Stuttgart: UTB, S. 337-354.
- Kiesel, D. (1996): *Das Dilemma der Differenz: zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.
- Kleiner, B.; Rose, N. (Hg.) (2014): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag*. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Knoblauch, H. (2001): *Fokussierte Ethnographie*. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: *Sozialer Sinn*, H. 1, S. 123-141.
- Knoblauch, H. (2002): *Fokussierte Ethnographie als Teil einer soziologischen Ethnographie*. Zur Klärung einiger Missverständnisse. In: *Sozialer Sinn*, Jg. 3, H. 1, S. 129-136.
- Köbsell, S. (2015): *Ableism*. Neue Qualität oder ›alter Wein‹ in neuen Schläuchen? In: Attia, I.; Köbsell, S.; Prasad, N. (Hg.): *Dominanzkultur reloaded*. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, S. 21-34.
- Koller, H.-C. (2014): Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hg.): *Heterogenität*. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 9-18.
- Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hg.) (2014): *Heterogenität*. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kottmann, B. (2006): *Selektion in die Sonderschule*. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kounin, J. S.; Gump, P. V. (1958): The Ripple Effect in Discipline. In: *The Elementary School Journal*, Jg. 59, H. 3, S. 158-162.

- Kramer, R.-T.; Helsper, W. (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H.; Rabe-Kleberg, U.; Kramer, R.-T.; Budde, J. (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-125.
- Kronig, W. (2003): Kinder von Zuwanderern - die Stiefkinder integrationspädagogischer Fortschritte? In: Feuser, G. (Hg.): *Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 135-142.
- Kubisch, S. (2008): *Habituelle Konstruktion Sozialer Differenz. Eine Rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, M.; Mai, M. (2016): Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich. Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug. In: Geier, T.; Zaborowski, K. U. (Hg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-132.
- Kultusministerkonferenz (2010): *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf, zuletzt geprüft am 02.01.2014.
- Kultusministerkonferenz (2012): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. Dokumentation Nr. 196. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2017.
- Kunter, M.; Baumert, J.; Köller, O. (2007): Effective classroom management and the development of subject-related interest. In: *Learning and Instruction*, Jg. 17, H. 5, S. 494-509.
- Kunter, M.; Brunner, M.; Baumert, J.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Blum, W. et al. (2005): Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 8, H. 4, S. 502-520.
- Kunter, M.; Ewald, S. (2016): Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: McElvany, N.; Bos, W.; Holtappels, H. G.; Gebauer, M. M.; Schwabe, F. (Hg.): *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster: Waxmann, S. 9-31.
- Laclau, E.; Mouffe, C. (2000): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Langer, A. (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule - eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Latour, B. (2001): Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. In: *Berliner Journal für Soziologie*, H. 2, S. 237-252.
- Lee, J.-H. (2010): *Inklusion – Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung*. Oberhausen: Athena.
- Liebers, K.; Seifert, C. (2014): Quantitative empirische Befunde zur Inklusion in der Grundschule - Zu einem heterogenen Forschungsstand. In: Franz, E.-K.; Trumpp, S.; Esslinger-Hinz, I. (Hg.): *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-46.
- Löser, J. M.; Werning, R. (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hg.): Inklusion - Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 17-24.
- Luhmann, N. (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Zweiter Teilband, Kapitel 4-5. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (2017): Einleitung: Schulische Inklusion in den deutschsprachigen Ländern. In: Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (Hg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. *Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele*. Münster, New York: Waxmann, S. 9-13.
- Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, H.; Wenning, N. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 215-230.
- Lutz, H.; Wenning, N. (2001): Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten. In: Lutz, H.; Wenning, N. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-24.
- Lyotard, J.-F. (1989): *Der Widerstreit*. München: Wilhelm Fink.

- Lyotard, J.-F. (1990): Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Engelmann, P. (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 33-48.
- Machold, C. (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Machold, C. (2017): Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnographischen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (Hg.): Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-176.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marchart, O. (2008): Cultural Studies. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Mecheril, P. (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: *Tertium comparationis*, Jg. 8, H. 2, S. 104-115. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2924/pdf/TC_2_2002_meche_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 09.11.2017.
- Mecheril, P. (2003a): Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität. Wien: Passagen.
- Mecheril, P. (2003b): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster, New York: Waxmann.
- Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P.; Kalpaka, A.; Melter, C.; Dirim, I.; Castro Varela, M. d. M. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7-22.
- Mecheril, P.; Plößler, M. (2009): Differenz. In: Andresen, S.; Casale, R.; Gabriel, T.; Horlacher, R.; Larcher Klee, S.; Oelkers, J. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 194-208.
- Mecheril, P.; Vorrink, A. J. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 87-113.
- Mecheril, P.; Witsch, M. (Hg.) (2006): Cultural studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript.
- Meißner, H. (2015): Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 10, H. 2, o. S. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259>, zuletzt geprüft am 31.08.2017.
- Meseth, W. (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Jg. 12, H. 2, S. 177-197.
- Meseth, W.; Proske, M.; Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, W.; Proske, M.; Radtke, F.-O. (Hg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-241.
- Messerschmidt, A. (2013): Über die Verscheidenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In: Kleinau, E.; Rendtorff, B. (Hg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 47-61.
- Meuser, M. (2011): Ethnomethodologie. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 53-55.
- Mey, G.; Mruck, K. (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, W.; Kiefer, M. (Hg.): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Berlin: Regener, S. 100-152.
- Michalko, R. (2009): The excessive appearance of disability. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Jg. 22, H. 1, S. 65-74.
- Moebius, S. (2008): Handlung und Praxis. Konturen einer poststrukturalistischen Praxistheorie. In: Moebius, S.; Reckwitz, A. (Hg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58-74.
- Moebius, S.; Reckwitz, A. (Hg.) (2008): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Möller, J. (2013): Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: Baumert, J.; Masuhr, V.; Möller, J.; Riecke-Baulecke, T.; Tenorth, H.-E.; Werning, R. (Hg.): *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement - Handbuch*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, S. 15-37.
- Moser, V. (1995): Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.
- Moser, V.; Sasse, A. (2008): *Theorien der Behindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- [MSWB NRW] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (2014a). Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schulrechtsaenderungsgesetz/index.html>, zuletzt geprüft am 15.08.2016.
- [MSWB NRW] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014b): Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen zu den einzelnen Änderungen. Online verfügbar

- unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf>, zuletzt geprüft am 02.10.2017.
- [MSWB NRW] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2015a): Auf dem Weg zur inklusiven Schule in NRW. Das „Erste Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen“ (9. Schulrechtsänderungsgesetz) und begleitende Maßnahmen. Präsentationsfolien des Ministeriums. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Praesentation-Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule-in-NRW-August-2015.pdf>, zuletzt geprüft am 15.11.2017.
- [MSWB NRW] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2015b): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion - 2014/15. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2014.pdf, zuletzt geprüft am 02.10.2017.
- Noguera, P. A. (2003): Schools, Prisons, and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices. In: *Theory Into Practice*, Jg. 42, H. 4, S. 341-350, zuletzt geprüft am 15.07.2014.
- Nucci, L. (2006): Classroom Management for Moral and Social Development. In: Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Hg.): *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, S. 711-731.
- OECD (2014): PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit (Band II). Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern: Bertelsmann.
- Oester, K. (2008): ‚Fokussierte Ethnographie‘. Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, B.; Maeder, C.; Müller, B. (Hg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, München: Juventa, S. 233-244.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Ophardt, D. (2008): Die Herstellung von Ordnung als Zumutung oder als Auftrag? In: Ehrenspeck, Y.; Haan, G.; Thiel, F. (Hg.): *Bildung: Angebot oder Zumutung?* Wiesbaden: Springer VS, S. 243-258.
- Ophardt, D.; Thiel, F. (2007): Klassenmanagement als professionelle Gestaltungsleistung. Methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungsmustern des Klassenmanagements anhand von Unterrichtsvideographierungen. In: Lemmermöhle, D.; Rothgangel, M.; Bögeholz, S.; Hasselhorn, M.; Watermann, R. (Hg.): *Professionell lehren - erfolgreich lernen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 133-146.
- Ophardt, D.; Thiel, F. (2008): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Schweer, M. (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-282.
- Ophardt, D.; Thiel, F. (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, L. (2012): Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In: Becker, R.; Solga, H. (Hg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 415-436.
- Powell, J. J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: Waldschmidt, A. (Hg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, S. 321-343.
- Powell, J. J. W.; Pfahl, L. (2008): Sonderschule behindert Chancengleichheit. In: *WZBrief Bildung*, H. 4, S. 1-7. Online verfügbar unter https://bibliothek.wzb.eu/wzbbrief-bildung/WZBriefBildung200804_PowellPfahl.pdf, zuletzt geprüft am 26.11.2015.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H.; Wenning, N. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 93-108.
- Preuss-Lausitz, U.; Maikowsky, R. (Hg.) (1998): *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Rabenstein, K. (2016): Methodologische Fragen einer qualitativen Erforschung inklusiven Unterrichts. Herausforderungen einer empirisch fundierten didaktischen Theoriebildung. In: Musenberg, O.; Riegert, J. (Hg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 233-244.
- Rabenstein, K. (2018): Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: Proske, M.; Rabenstein, K. (Hg.): *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319-348.

- Rabenstein, K.; Idel, T.-S.; Ricken, N. (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde, J.; Blasse, N.; Bossen, A.; Rißler, G. (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 241-258.
- Rabenstein, K.; Reh, S. (Hg.) (2007): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K.; Reh, S. (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Unterricht. In: Dietrich, F.; Heinrich, M.; Thieme, N. (Hg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: Springer VS, S. 239-257.
- Rabenstein, K.; Reh, S.; Ricken, N.; Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, H. 5, S. 668-690.
- Rabenstein, K.; Reh, S.; Steinwand, J.; Breuer, A. (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Kleiner, B.; Rose, N. (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 135-154.
- Rabenstein, K.; Schäffer, M.; Gerlach, J. M.; Steinwand, J. (2017): Hierarchisierung unter Peers. Reflexionsangebote ethnographischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (Hg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele. Münster, New York: Waxmann, S. 265-276.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, S. 282-301.
- Reckwitz, A. (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, K. H.; Reuter, J. (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 40-54.
- Reckwitz, A. (2008a): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, H.; Hirschauer, S.; Lindemann, G. (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 188-209.
- Reckwitz, A. (2008b): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2016a): Die »neue Kultursoziologie« und das praxeologische Quadrat der Kulturanalyse. In: Reckwitz, A.: Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript, S. 23-48.
- Reckwitz, A. (2016b): Doing subjects. Die praxeologische Analyse von Subjektivierungsformen. In: Reckwitz, A.: Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript, S. 67-82.
- Reckwitz, A. (2016c): Praktiken und Diskurse. Zur Logik von Praxis-/Diskursformationen. In: Reckwitz, A.: Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript, S. 49-66.
- Reh, S. (2013): Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In: Gelhard, A.; Alkemeyer, T.; Ricken, N. (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 189-201.
- Reh, S.; Idel, T.-S.; Rabenstein, K.; Fritzsche, B. (2015): Ganztagserschulung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In: Reh, S.; Fritzsche, B.; Idel, T.-S.; Rabenstein, K. (Hg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 297-336.
- Reh, S.; Labede, J. (2009): Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht. In: Boer, H. de; Deckert-Peaceman, H. (Hg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-176.
- Reh, S.; Rabenstein, K. (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorations zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, N.; Balzer, N. (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-246.
- Reh, S.; Rabenstein, K. (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, H. 3, S. 291-307.
- Reh, S.; Rabenstein, K.; Idel, T.-S. (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W.; Proske, M.; Radtke, E.-O. (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Reh, S.; Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I.; Müller, H.-R. (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35-56.
- Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim, Basel: Beltz.

- Richter, S.; Friebertshäuser, B. (2012): Der schulische Trainingsraum - Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, B.; Kelle, H.; Boller, H.; Bollig, S.; Huf, C.; Langer, A.; Ott, M.; Richter, S. (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 71-88.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K.; Fuhr, T. (Hg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 111-134.
- Ricken, N. (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, A.; Alkemeyer, T.; Ricken, N. (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, S. 29-48.
- Ricken, N. (2014): Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In: Kleiner, B.; Rose, N. (Hg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 119-134.
- Ricken, N. (2015a): Pädagogische Professionalität – revisited. In: Böhme, J.; Hummrich, M.; Kramer, R.-T. (Hg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-157.
- Ricken, N. (2015b): Was heißt, ‚jemandem gerecht werden‘? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In: Manitus, V.; Hermstein, B.; Berkemeyer, N.; Bos, W. (Hg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster: Waxmann, S. 131-149.
- Ricken, N.; Reh, S. (2014): Relative und radikale Differenz - Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M.; Miethe, I.; Reh, S. (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, S. 25-46.
- Riegel, C. (2016): *Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, M. (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In: Bohl, T.; Budde, J.; Rieger-Ladich, M. (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-42.
- Rose, N. (2014): „Alle unterschiedlich!“ Heterogenität als neue Normalität. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 131-148.
- Rösner, H.-U. (2014): *Behindert sein - beindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen*. Bielefeld: transcript.
- Said, E. (2003): *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin Books.
- Sandel, M. J. (2010): *Justice. What's the right thing to do?* New York: Farrar Straus and Giroux.
- Saussure, F. de (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Herausgegeben von Charles Bally und Albert Sechehaye. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Schäfer, A.; Thompson, C. (2010): Anerkennung - eine Einleitung. In: Schäfer, A.; Thompson, C. (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7-34.
- Schäfer, F.; Daniel, A. (2015): Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In: Schäfer, F.; Daniel, A.; Hillebrandt, F. (Hg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 37-57.
- Schäfer, H. (2013): *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, H. (2016): Praxis als Wiederholung. In: Schäfer, H. (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 137-160.
- Schatzki, T. R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2001a): Introduction: practice theory. In: Schatzki, T. R.; Knorr-Cetina, K.; Savigny, E. v. (Hg.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge, S. 10-23.
- Schatzki, T. R. (2001b): Practice mind-ed orders. In: Schatzki, T. R.; Knorr-Cetina, K.; Savigny, E. v. (Hg.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge, S. 50-63.
- Schatzki, T. R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2010): *The timespace of human activity. On performance, society, and history as indeterminate teleological events*. Lanham, Md.: Lexington Books.
- Schatzki, T. R. (2012): *A primer on practices: Theory and research*. In: Higgs, J.; Barnett, Ronald, Billet, Stephen, Hutchings, Maggie; Trede, F. (Hg.): *Practice-based education. Perspectives and strategies*. Rotterdam, Boston: SensePublishers, S. 13-26.

- Schatzki, T. R.; Knorr-Cetina, K.; Savigny, E. v. (Hg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge.
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schreiber-Barsch, S.; Pfahl, L. (2014): Zur Funktion der ‚Anderen‘: Klassifizierungspraktiken im Bildungswesen und das System des Lebenslangen Lernens. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 3, S. 232-237.
- Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumann, I. (2014): „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert - nicht-behindert in einer Grundschulklasse. In: Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M.; Miethe, I.; Reh, S. (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, S. 291-308.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183-275.
- Solga, H. (2008): Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. *WZBrief Bildung*. Herausgegeben von Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin. Online verfügbar unter https://bibliothek.wzb.eu/wzbrieft-bildung/WZbriefBildung200801_solga.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2017.
- Solga, H.; Berger, P. A.; Powell, J. J. W. (2009): Soziale Ungleichheit - Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, H.; Powell, J. J. W.; Berger, P. A. (Hg.): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 11-45.
- Soodak, L. C. (2003): Classroom Management in Inclusive Settings. In: *Theory Into Practice*, Jg. 42, H. 4, S. 327-333.
- Soodak, L. C.; McCarthy, M. R. (2006): Classroom Management in Inclusive Settings. In: Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Hg.): *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, S. 461-490.
- Spivak, G. Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: *History and Theory*, Jg. 24, H. 3, S. 247-272.
- Spradley, J. P. (1979): *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stäheli, U. (2000): *Poststrukturalistische Soziologien*. Bielefeld: transcript.
- Stichweh, R. (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 8, H. 1, o. S. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22>, zuletzt geprüft am 02.10.2017.
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, A. L.; Corbin, J. M. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, T. (2012a): Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 7, H. 1-2, o. S. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143>, zuletzt geprüft am 10.10.2017.
- Sturm, T. (2012b): Reflexion schulischer Kategorien - als Perspektive pädagogischer Bearbeitung von Differenz. In: *Gemeinsam leben*, Jg. 20, H. 1, S. 4-11.
- Sturm, T. (2015a): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: Bräü, K.; Schlickum, C. (Hg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 223-234.
- Sturm, T. (2015b): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hg.): Inklusion - Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 25-32.
- Sturm, T. (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: UTB.
- Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion - Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Baumert, J.; Masuhr, V.; Möller, J.; Riecke-Baulecke, T.; Tenorth, H.-E.; Werning, R. (Hg.): *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement - Handbuch*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, S. 6-14.
- Terhart, E. (2013): *Guter Unterricht: Die Perspektiven empirischer Unterrichtsforschung und allgemeiner Didaktik*. In: Terhart, E.: *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 133-147.

- Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M., et al. (Hg.) (2014a): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript.
- Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M.; Mieth, I.; Reh, S. (2014b): Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. Eine Einleitung. In: Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M.; Mieth, I.; Reh, S. (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 9-24.
- Treibel, A. (2006): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS.
- van Dyk, S. (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. In: PROKLA, Jg. 42, H. 167, S. 185-210.
- Villa, P. Irene (2012): Judith Butler. Eine Einführung: Campus Verlag.
- Wagner-Willi, M. (2016): Ethnographische Zugänge. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 660-664.
- Wagner-Willi, M.; Sturm, T. (2013): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 8, H. 4, o. S. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173>, zuletzt geprüft am 16.11.2017.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik, Jg. 29, H. 1, S. 9-31. Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1877/ssoar-psychges-2005-1-waldschmidt-disability_studies_individuelles.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 10.11.2017.
- Waldschmidt, A. (2017): Disability Goes Cultural. The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In: Waldschmidt, A.; Berressem, H.; Ingwersen, M. (Hg.): Culture - theory - disability. Encounters between disability studies and cultural studies. Bielefeld: transcript, S. 19-28.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 19-44.
- Wallace, T.; Anderson, A. Reschly; Bartholomay, T.; Hupp, S. (2002): An Ecobehavioral Examination of High School Classrooms that Include Students with Disabilities. In: Exceptional Children, Jg. 68, H. 3, S. 345-359.
- Weisser, J. (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript.
- Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 17, H. 4, S. 601-623.
- Werning, R. (2017): Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In: Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Strees, B. (Hg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele. Münster, New York: Waxmann, S. 17-30.
- Werning, R.; Avci-Werning, M. (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Klett u. Kallmeyer.
- Werning, R.; Lütje-Klose, B. (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München: UTB.
- West, C.; Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. In: Gender & Society, Jg. 9, H. 1, S. 8-37.
- West, C.; Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, Jg. 1, H. 2, S. 125-151.
- Wevelsiep, C. (2015): Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 61, H. 4, S. 565-579.
- [WHO] World Health Organization (2011): World Report on Disability. Geneva: WHO.
- Willems, K. (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch - natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript.
- Winker, G.; Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Wischer, B. (2013): Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisations-theoretische Problemskizze. In: Budde, J. (Hg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-126.
- Wischmann, A.; Dietrich, C. (2014): Genese von Heterogenität im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken. In: Bildungsforschung, Jg. 11, H. 1, S. 1-13. Online verfügbar unter https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/166/pdf_5, zuletzt geprüft am 10.10.2017.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 51, H. 12, S. 492-503.
- Wocken, H. (2006): Integration. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 99-102.

- Wocken, H. (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, A.-D.; Krach, S.; Niedik, I. (Hg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204-234.
- Wocken, H. (2011a): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Wocken, H. (2011b): Rettet die Sonderschulen? - Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 6, H. 4, o. S. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81>, zuletzt geprüft am 16.11.2017.
- Wocken, H. (2015): Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 84, H. 2, S. 100-112.
- Wrana, D. (2014): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In: Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M.; Miethe, I.; Reh, S. (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 79-96.
- Youdell, D. (2006): Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities. Dordrecht: Springer VS.

Was geschieht im inklusiven Unterricht? Wie differenzieren Lehrkräfte dort? Und was bedeutet das für die Herstellung von Differenz und Ungleichheit?

Die vorliegende poststrukturalistische Ethnographie rekonstruiert eine zentrale unterrichtliche Differenzierung der Lehrkräfte. Diese regulieren Schüler*innen entlang der Differenz *genügende Fähigkeit vs. ungenügende Fähigkeit*. Wer den Anforderungen (vermeintlich) genügen kann, wird dahingehend reguliert, sich auch entsprechend zu verhalten. Wer dies nicht kann, darf abweichen. So wird alltäglich hergestellt, wer für den Unterricht un/genügend fähig ist.

Mit der Perspektive der Disability Studies wird deutlich: Auch im ‚inklusiven‘ Unterricht gelten universelle Fähigkeitserwartungen. Sie sind die Ursache der Konstruktion ungenügend fähiger Schüler*innen und die Grundlage dafür, ihnen eine legitim abweichende Teilhabe zu ermöglichen. Zugleich wird genau durch diese dauerhafte Praxis schulische Behinderung hergestellt.



Der Autor

Thorsten Merl, geboren 1984, Dr. phil.

Studium B.A. Soziale Arbeit und M.A. Erwachsenenbildung / Interkulturelle Bildung. Seit 2013 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der

Universität zu Köln. Zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der TH Köln. Schwerpunkte der Forschung: Inklusion und Teilhabe, Differenz und soziale Ungleichheit, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, pädagogische Professionalität.

978-3-7815-2286-2



9 783781 522862