

Biljan, Marina; Reuther, Ellen; Martens, Matthias

Inklusion videographieren. Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit rekonstruktiver Unterrichtsforschung

Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 31-47



Quellenangabe/ Reference:

Biljan, Marina; Reuther, Ellen; Martens, Matthias: Inklusion videographieren. Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit rekonstruktiver Unterrichtsforschung - In: Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 31-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304120 - DOI: 10.25656/01:30412; 10.35468/6098-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304120>

<https://doi.org/10.25656/01:30412>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Marina Biljan, Ellen Reuther und Matthias Martens

Inklusion videographieren: Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit rekonstruktiver Unterrichtsforschung

Abstract

Forschung zu inklusivem Unterricht fokussiert häufig auf die (Re-)Produktion exklusiver Strukturen, während Inklusion selbst nur selten empirisch in den Blick gerät. Innerhalb des rekonstruktiven Forschungsparadigmas versuchen wir in diesem Beitrag eine theoretische und methodische Annäherung an Inklusion als Gegenstand videographiegestützter Unterrichtsforschung. Anhand von Videoausschnitten erläutern wir, wie Inklusion als Einschluss in schulische Normen verstanden werden kann und welche Implikationen dieses Verständnis auf die Forschungspraxis hat. Wir reflektieren dabei Erkenntnismöglichkeiten im Lichte der normativen Aufladung des Forschungsgegenstands in Forschung und Schulpraxis, der Komplexität von Unterricht sowie der Aspekthaftigkeit des Forschungszugangs.

1 Einleitung

Aus der Ratifizierung der UN-BRK (2006) ergibt sich der Anspruch, inklusiven Unterricht im Rahmen einer bildungspolitischen Reform als Regelunterricht zu implementieren. Dies macht fundamentale Veränderungen in den normativen Ansprüchen von Bildung, in den Selbstverständnissen von Schule und in der pädagogischen Praxis im Unterricht notwendig. Schule und Unterricht werden damit zu Orten der Transformation und sind u. a. deswegen für die empirische Forschung aktuell von besonderem Interesse. Dabei trifft Forschung auf ein stark normativ aufgeladenes Feld: u. a. menschenrechtliche Normen (ebd.), Normen der Dekategorisierung (z. B. Hinz 2009) oder der egalitären Wahrnehmung von Differenz (Prenzel 2006) bestimmen den Diskurs um die didaktische und pädagogische Gestaltung von Inklusion in Schule und Unterricht und der darin relevanten sozialen Beziehungen (vgl. im Überblick Dixel & Kratz 2022; Hackbarth & Martens 2018; Saalfrank & Zierer 2017). Inklusion erscheint dabei häufig selbst als eine noch nicht erfüllte Norm, auf die sich das Schulsystem und der Unterricht erst noch auszurichten haben. Aufgrund der strukturell tief verankerten Leistungsnormativität des deutschen Bildungssystems und der damit verbundenen andauernden (Re-)Produktion exklu-

siver Strukturen stellt Inklusion für einige sogar eine utopische, unerfüllbare Norm dar (vgl. Feuser 2021).

Die qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung interessiert sich grundlegend dafür, wie Phänomene, Wissensbestände und Praktiken im Unterricht sozial hervorgebracht werden. Durch die normative Aufladung des Feldes und den zuweilen ausschließlich normativen Status von Inklusion ist die rekonstruktive Unterrichtsforschung vor eine Reihe von Herausforderungen gestellt: Erstens ist rekonstruktive Forschung eine ‚positive‘ Forschung, d.h. Inklusion kann nur empirisch rekonstruiert werden, wenn diese als routinierte soziale Praxis vorliegt. In einem Feld, das durch exklusive Strukturen geprägt ist, ergibt sich die Schwierigkeit, dass das Beobachten von Inklusion unwahrscheinlich/unmöglich bleibt. Zweitens können sich die Forschenden beim Feldzugang nicht darauf verlassen, dass ein inklusives Selbstverständnis einer Schule oder einer Lehrperson auch mit einer inklusiven Praxis zusammenfällt (zur kategorialen Differenz von Selbstbildern, Normen und habitualisierter Praxis vgl. Bohnsack 2017). Drittens wird die Erforschung inklusiven Unterrichts auch dadurch herausgefordert, dass der rekonstruktiven Unterrichtsforschung eine an Forschung anschlussfähige Bestimmung des Gegenstands fehlt: Das normative Verständnis von Inklusion kann die rekonstruktive Forschung aufgrund ihrer methodologischen Ausrichtung nicht einfach übernehmen. Durch die Unbestimmtheit des Forschungsgegenstands entstehen Probleme der Beobachtbarkeit von Inklusion. Die Forschung behilft sich in der Regel damit, dass Inklusion *ex negativo*, als Gegenteil von Exklusion definiert wird.

Ausgehend von dieser Problematik fragen wir in diesem Beitrag, wie Inklusion gegenstandsangemessen in videographiegestützter Unterrichtsforschung erforscht werden kann, und entwickeln einen Vorschlag für eine positive Bestimmung von Inklusion als Grundlage für die Beobachtung und Analyse von Unterricht. Zur Verdeutlichung des Bestimmungsproblems referieren wir zunächst ausgewählte Ergebnisse aus der rekonstruktiven Inklusionsforschung (Kap. 2). In Kapitel 3 beschreiben wir das komplexe Forschungssetting des inklusiven Unterrichts und seine Charakteristika und unterbreiten dann exemplarisch einen Vorschlag für die Rekonstruktion inklusiver Momente im Unterricht (Kap. 4). Schließlich diskutieren wir unsere Überlegungen vor dem Hintergrund wissenssoziologischer und anerkennungstheoretischer Aspekte (Kap. 5).

2 Inklusion als Gegenstand von rekonstruktiver Unterrichtsforschung

Mit Blick auf den Stand rekonstruktiver Unterrichtsforschung zum Thema Inklusion ergibt sich ein vielfältiges Bild unterschiedlicher Studien, deren Ergebnisse sich nur schwer systematisieren lassen (vgl. Budde & Blasse 2017, 239, 241). Insgesamt zeigt sich, dass die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit rekonstruk-

tiver Schul- und Unterrichtsforschung im Feld Inklusion schnell auf ein zentrales Problem stößt: Die Unbestimmtheit von Inklusion als Forschungsgegenstand. Budde und Hummrich (2015) sehen Inklusion als „dialektischen Widerpart“ (ebd., 34) zur Exklusion, was eine losgelöste Betrachtung kaum ermöglicht. Der Ermöglichung von Teilhabe stehen demzufolge immer Ungleichheitsfaktoren gegenüber (vgl. ebd.). Schule ist zwar sozialer Inklusion verpflichtet, aber auch in institutionell gegebenen exklusiven Rahmenbedingungen verortet (ebd.; Budde & Blasse 2017, 240). Die Definition von Inklusion über den Exklusionsbegriff und die Kopplung von Inklusion an Exklusion zieht in der Forschung allerdings eine Fokussierung auf Exklusionen nach sich, die die Unbestimmtheit des Gegenstands der Inklusion weiter verstärkt. Auch Korff und Neumann (2020) bleiben in der dialektischen Logik, wenn sie Inklusion als „Reduktion von Barrieren“ (ebd., 2) definieren. Inklusion als Minimierung oder Auflösung von exklusiven Strukturen zu betrachten, schafft allerdings eine forschungspraktische Herausforderung, da Inklusion hier vor allem in Abhängigkeit von Exklusion in den Blick gerät und der Definition die Vorstellung von Inklusion als (Entwicklungs-)Prozess inhärent ist. Im Sinne eines besseren Verständnisses der Ursachen für Exklusion plädiert Sturm (2016) sogar dafür, die Inklusionsforschung explizit auf die Exklusionsprozesse auszurichten, um herauszufinden, „wo und wie Schüler/-innen die [sic!] Teilhabe am unterrichtlichen Geschehen, an den unterrichtlichen Lehrintentionen der Lehrkräfte und der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen *behindert* werden“ (ebd., 135f.).

Auch in den meisten empirischen Studien stellt sich Inklusionsforschung als Erforschung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen dar (vgl. u. a. Budde & Blasse 2017, 241; Fritzsche 2014, 333; Korff & Neumann 2020, 16; Martens 2021). Dies führt dazu, dass hauptsächlich exklusive statt inklusiver Strukturen in den Blick geraten. Inklusiver Unterricht erscheint dabei – zumindest implizit – als Feld, in dem die programmatisch hoch gesteckten normativen Ziele und Selbstbeschreibungen sich nicht erfüllen. Die Fokussierung auf eine Differenz von Norm und Praxis ist auch schon in der älteren Differenzforschung zu beobachten: So entstehen etwa mit der Einführung individualisierender und differenzierender Unterrichtsformate seit den 1970er Jahren empirische Studien, die die Mechanismen einer impliziten Differenzierung (z. B. Rosenthal & Jacobson 1971) und nicht-intendierte Effekte einer absichtlichen, explizierten Differenzierung (z. B. Haußer 1981; Väh-Szusdziara 1981) und die damit einhergehende (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit im allgemeinbildenden Schulsystem thematisieren (vgl. auch Hopf 1974; Ulich 1981; Beisenherz 1981; im Überblick: Trautmann & Wischer 2008; Martens 2018, 2021). Diese Figur setzt sich in der aktuellen Inklusionsforschung fort. Dort wird durch die Fokussierung auf Exklusionsprozesse vor allem die Diskrepanz zwischen dem gesellschaftlichen und pädagogischen Inklusionsanspruch und der schulischen Praxis in den Vordergrund gerückt (vgl. Martens 2021). Exemplarisch zeigt sich dies z. B. bei Fritzsche (2014), die verdeutlicht, wie Differenzen in schulischen Interaktionen in Form von marginalisierenden und diskriminierenden Effekten Bedeutung erlangen.

Sie zeigt, dass Praktiken der Fürsorge einen exklusiven Status des*der Schüler*in in nach sich ziehen können, mit dem Machtausübung und Marginalisierung einhergehen. Auch Budde und Blasse (2017) zeigen am Beispiel von Leistungsadressierungen beständige Differenzierungen im Unterricht auf. Vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses führt der Wegfall der Kategorie „Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf“ im untersuchten Fall zur „Diffusion professioneller Zuständigkeiten und fehlender spezifischer Unterstützung“ (Budde & Blasse 2017, 250) seitens des pädagogischen Personals. Herzmann und Merl (2017) erforschen Teilhabereformen und deren inhärente Logiken. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Mitgliedschaft im inklusiven Setting nicht automatisch mit Teilhabe einher geht. Sie arbeiten systematisch Formen der Nicht-Teilhabe heraus, die beispielsweise durch die Reduzierung von Anforderungen oder Schonung legitimiert werden. Auch Jahr (2021) zeigt für den formal inklusiven Politikunterricht, dass die Ermöglichung von Teilhabe für Schüler*innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf zur Exklusion und Beschämung führen kann. Als Begründung führt er die Differenz zwischen inklusivem Selbstverständnis der Schule und überdauernd exklusiv strukturiertem Unterrichtsmilieu an. Ähnliche Befunde berichten auch Wagener u. a. (2021). Im Rahmen des formal inklusiven Naturwissenschaftsunterrichts werden hierarchisierende Differenzkonstruktionen hinsichtlich des fachlichen ‚Könnens‘ und des eigenverantwortlichen Handelns rekonstruiert, die mit der Behinderung von Möglichkeiten des fachlichen Lernens und der sozialen Teilhabe verbunden sind.

Nur wenige Studien rekonstruieren auch inklusive Prozesse. Ein Beispiel ist die Studie von Hackbarth (2017), in der drei Typen der aufgabenbezogenen Schüler*inneninteraktion herausarbeitet wurden: Ko-Konstruktion, Instruktion und Konkurrenz. Ähnlich wie Fritzsche (2014) bezogen auf Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion kommt Hackbarth (2017) auf der Ebene der Peerinteraktion zu dem Schluss, dass vermeintlich fürsorgliche Praktiken, z. B. des „Helfens“ im Kontext der Instruktion, exkludierende Momente durch „hierarchisierende Positionierungen“ (ebd., 142) aufweisen. Im Modus der Konkurrenz bzw. im Kontext von Streitereien können diese hingegen häufiger abgewehrt werden. Im Modus der Ko-Konstruktion dokumentiert sich ein „gegenseitiges Helfen“, welches „lern- und teilhabeförderlich“ (ebd., 143) sein kann.

Die hier exemplarisch und skizzenhaft referierten Befunde eröffnen den Blick darauf, dass die Selbstbeschreibung als inklusiv und auch die Überzeugung der schulischen Akteur*innen, dass es notwendig und richtig ist, die eigene pädagogische Praxis inklusiv auszurichten, nicht zwangsläufig einen inklusiven Unterricht hervorbringt. In den Studien werden u. a. nicht-intendierte Effekte unterrichtlicher Praxis im Kontext von Inklusion sichtbar, die einen aufklärerischen Charakter entfalten und eine wichtige Reflexionsgelegenheit für professionelles Handeln darstellen können. Mit Bezug auf die Bestimmung von Inklusion als Forschungsgegenstand kann es allerdings nicht zufriedenstellen, das dialektische Verhältnis von Inklusion und Exklusion in der Unterrichtsforschung einseitig in Richtung Exklusion aufzulösen.

3 Komplexität von inklusivem Unterricht

Die folgenden methodischen Überlegungen sind aus der Perspektive der dokumentarischen Unterrichtsforschung verfasst (vgl. Asbrand & Martens 2018). Unterricht verstehen wir in diesem Zusammenhang als komplexe soziale Interaktion (vgl. Luhmann 2002). Das Interaktionsgeschehen ist durch sprachliche, aber auch körperliche und materielle Aspekte geprägt, die sowohl synchron als auch simultan ablaufen (vgl. Asbrand & Martens 2018, 84 ff., 104 f.). Komplexität entsteht vor allem durch die Verschränkung mehrdimensionaler und gleichzeitig ablaufender Interaktion (vgl. ebd., 3). Im Unterricht wird der Inklusionsanspruch häufig durch die Differenzierung von Anforderungen realisiert (vgl. Budde & Blasse 2017, 239, 241). Dadurch, dass gleichzeitig verschiedene Schüler*innen Unterschiedliches tun, entsteht im inklusiven Unterricht eine erhöhte Unterrichtskomplexität, die eine zusätzliche Herausforderungen für die empirische Unterrichtsforschung darstellt. Die Komplexität im inklusiven Unterricht soll im Folgenden anhand eines Beispiels aus der videogestützten Unterrichtsforschung verdeutlicht werden.



Abb. 1: Freiarbeit (von links nach rechts: Hannah, Marie, Frau Schmidt, Leon und Emma)

Das Fotogramm wurde in einer Freiarbeitszeit einer sich inklusiv verstehenden Grundschule aufgenommen. Zu sehen ist ein Interaktionszusammenhang an einem Gruppentisch. Verschiedene Interaktionen verlaufen zwischen Schüler*innen und zwischen Schüler*innen und Lehrer*in.¹ Aus dem Kontextwissen zu diesem Unterricht ist bekannt, dass Kinder mit und ohne zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf sowie Kinder unterschiedlicher Jahrgangsstufen an der hier durch das

¹ Zudem sitzen an dem Gruppentisch drei weitere Schüler*innen und eine pädagogische Kraft, die jedoch in den Fotogrammen nicht sichtbar sind.

Fotogramm dargestellten Interaktionen beteiligt sind. Komplexität zeigt sich jedoch nicht nur an der Vielzahl von Personen und ihrer sozialen Rollen, sondern auch an den Verstrickungen und der Verschachtelung der Interaktionen. Im folgenden Transkript werden verschiedene Interaktionen zwischen Schüler*innen und zwischen Schüler*innen und einer Lehrperson sichtbar. Zugunsten der Übersichtlichkeit und der Unterscheidung der Kommunikationsstränge ist die Kommunikation von Marie und Leon mit der Lehrperson kursiv gesetzt.

Frau Schmidt: *schaust du noch mal bitte*

Hannah: *oh die sind jetzt aufgeschlagen und haben keine titelseite egal (2)*

Marie: *ähm (.) fünfzig plus acht fünfzig*

Emma: *das sieht schön*

Frau Schmidt: plus

Marie: *fünfzig plus acht äh zehn ist ähm sechzig*

Emma: *laus mit dem bunt*

Frau Schmidt: *ja (.)*

Marie: *und dann noch einer acht*

Hannah: text zahl

Frau Schmidt: *ja*

Marie: *das ist neunhundertacht und sechzig*

Leon: *l kannst du mir helfen*

Frau Schmidt: *l ja äh komm mal hier neben mich Leon (.) Leon komm mal neben mich (.) ja (.) gut*

[Auslassung]

Frau Schmidt: ja aber was ist bei den einern (.)

Marie: *das ist bei einer acht*

Frau Schmidt: *ja*

Marie: *hab das verwechselt*

Frau Schmidt: macht nichts (2) wo bist du denn

Leon: *bei der ((unv., ca.0.3sek))*

Frau Schmidt: *okay haste n bleistift sonst geht's nicht*

Leon: *ja*

Frau Schmidt: *(3) okay du kannst das hier zu dritten [((unv., ca.0.5sek))]*

Das Transkript zeigt drei verschiedene Interaktionsstränge, die zum Teil synchron ablaufen und sich jeweils in ihrer eigenen Sequenzialität weiterentwickeln. Während Frau Schmidt mit Marie Additionsaufgaben löst, sprechen Hannah und Emma über die Gestaltung eines Beitrags für die Schüler*innenzeitung auf dem Tablet. Die Interaktionen weisen keine gemeinsamen Schnittmengen auf, laufen jedoch in unmittelbarer Nähe ab. Da die Gespräche für die jeweils anderen am Tisch hörbar sind, können beide Gespräche nicht als vollständig abgesondert voneinander betrachtet werden. Die Interaktionskomplexität erhöht sich durch Leon,

der zur Interaktion zwischen Frau Schmidt und Marie hinzukommt und Frau Schmidt um Hilfe bittet. Sie bittet Leon sich neben sie zu setzen, damit sie sowohl Marie als auch ihm helfen kann. Frau Schmidt wendet sich in der Folge beiden Kindern abwechselnd zu. Deutlich wird zudem eine Steigerung der Komplexität durch unterschiedliche Themen, da Marie und Leon zwar beide an mathematischen Themen arbeiten, jedoch an unterschiedlichen Aufgaben: In der Selbstlernzeit vertieft Marie stellengerechtes Addieren im Hunderterraum, während Leon an Subtraktionsaufgaben im Zehneraum bis 20 arbeitet. Die Lehrkraft richtet ihre Aufmerksamkeit abwechselnd auf Marie und Leon, indem sie sich einem* einer Schüler*in zuwendet, nach dem Stand des Aufgabenbearbeitung fragt und Hilfestellungen in Form von Fragen strukturiert. Während Emma am Tablet an der Schüler*innenzeitung arbeitet, schreibt Hannah zeitweise in ihr Heft. Woran sie arbeitet, wird in dieser Situation nicht thematisch. Sie unterbricht ihre Arbeit immer wieder und hilft Emma bei Formatierungsfragen und nimmt gemeinsam mit ihr Einstellungen am Tablet vor. Die thematische Vielfalt wird durch verschiedene unterstützende Materialien verstärkt. Die Schüler*innen arbeiten an verschiedenen Heften und Arbeitsblättern, aber auch ein digitales Medium wird im Setting genutzt. Die Situation zeigt ebenfalls eine dynamische Raumbewegung beispielsweise durch Leons Sitzplatzwechsel. Die Plätze im Raum können von Schüler*innen und professionellen Akteur*innen frei gewählt und nach Bedarf gewechselt werden. Die dadurch bedingte Fluktuation und Bewegung schafft ein komplexes Setting, das verschiedene Interaktionen ermöglicht.

Insgesamt kann durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Personen, Interaktionen, Themen, Materialien und einer dynamischen Raumnutzung eine hohe Komplexität des Settings gezeigt werden. Diese Komplexität erhöht sich durch die Verschränkungen von Interaktionen auf mehreren Ebenen und durch synchrone Interaktionsabläufe, die sich im inklusiven Unterricht meist vielfältiger zeigen als im Regelschulunterricht. Diese vielfältigen Ebenen und verstrickten Interaktionen als Teil der inklusiven Praxis einzufangen, stellt die Forschung vor methodische Herausforderungen und macht ein flexibles Forschungshandeln notwendig.

4 Videographische Annäherung an inklusive Momente

Ziel der folgenden dokumentarischen Analyse (vgl. Bohnsack 2017; Asbrand & Martens 2018) ist es, auf inklusive Praktiken zu fokussieren und diese aus dem Videomaterial zu rekonstruieren. Der Fokus auf Inklusionen bedeutet allerdings nicht, dass die Situation frei von Exklusionen ist. Die im Folgenden als Transkript dargestellte Unterrichtssequenz zeigt mehrere Interaktionen, die ein Um-Hilfe-Bitten bzw. ein Hilfe-Beanspruchen sowie ein Helfen zeigen. Die im Folgenden gezeigten Situationen sind ebenfalls am oben gezeigten Gruppentisch (Abb. 1) situiert. Frau Schmidt bearbeitet mit Marie eine Rechenaufgabe:

Frau Schmidt: warte mal aber so jetzt zeige ich dir mal einen kleinen trick ne (.) darf ich mal deinen (.) [Stift]

Marie: Lja natürlich

Frau Schmidt: guck mal wenn du jetzt weiter machst dann siehst du ja direkt (.) ich denke dass du hier direkt siehst (.) das sind wie viel hunderter?

Marie: sind ähm (.) sechshundert

Frau Schmidt: dann schreibst du einfach direkt sechshundert hin

Marie: okay

Frau Schmidt: weil "ehe du das geschrieben hast das dauert dann ja immer so lange" (.) ne? haste viel einfacher guck mal und hier

Marie: das sind fünfzig und vierzig

Frau Schmidt: ja (.) ne fünfzig und

Marie: zwanzig

Frau Schmidt: ja

Marie: sind sechzig äh siebzig

Frau Schmidt: genau dann schreibste das stelligerecht untereinander guck mal dann siehst das nachher ganz schnell (.) und?

Marie: und das sind ähm vier

Frau Schmidt: echt?

Marie: ähm ich meinte zwei und zwei

Frau Schmidt: ne zwei und zwei geht nicht

((Störgeräusch))

Marie: l(unv., ca. 0.2sek) ähm ich meine neun und zwei

Frau Schmidt: ja sind?

Marie: neun (.) elf

Frau Schmidt: genau dann schreibst du das so darunter guck mal (2) dann siehst du das direkt

Marie: lsechshundert (.) ne



#00:02:13#
#00:02:15#
#00:02:16#
#00:02:19#
#00:02:21#
#00:02:25#
#00:02:22#
#00:02:27#
#00:02:28#
#00:02:31#
#00:02:34#
#00:02:36#
#00:02:38#
#00:02:40#
#00:02:42#
#00:02:43#
#00:02:44#
#00:02:46#
#00:02:51#
#00:02:52#
#00:02:54#
#00:02:56#
#00:02:58#
#00:03:00#|
#00:03:03#
#00:03:04#
#00:03:05#
#00:03:08#
#00:03:10#
#00:03:12#
#00:03:14#



Abb. 2: Transkript „Mathematikaufgaben“

Anders als in anderen untersuchten Settings individueller Lernbegleitung (vgl. z. B. Rabenstein & Reh 2013) wird in dieser Hilfesituation die Schülerin nicht als hilfebedürftig adressiert. Vielmehr wird sichtbar, dass die Lehrperson am fachlichen Vorankommen der Schülerin orientiert ist und ihr durch den „Trick“ eine Heuristik an die Hand gibt, die ihr hilft, die fachliche Aufgabe und damit verbundene Schwierigkeiten zu bewältigen. Der „Trick“ hat darüber hinaus die Funktion, die vorhandenen Fähigkeiten der Schülerin zu optimieren. Die Schülerin wird zwar als (noch) unwissend in Bezug auf die Vereinfachung adressiert, die Lehrerin traut ihr aber zu, den „Trick“ zu verstehen und eigenständig anzuwenden. Die Lehrperson und Marie sitzen nebeneinander und schauen gemeinsam auf den Lerngegenstand. Durch ihre zueinander gewendeten Oberkörper und das Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch schaffen sie ein gemeinsames Setting der Aufgabebearbeitung. Frau Schmidt adressiert sie als fähig, direkt zu erkennen, wie viele Hunderter das Ergebnis der Additionsaufgabe hat. Marie macht durch ihre Antworten deutlich, dass sie interessiert ist, den „Trick“ zu erlernen. An Marias Verhalten zeigt sich insgesamt eine Orientierung an der erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe, also eine positive, affirmative Einstellung zu den heteronomen Anforderungen des Unterrichts (vgl. Martens & Asbrand 2021). Durch Fragen strukturierend leitet die Lehrperson ihren „Trick“ an und inkludiert die Schülerin in die Wissens um diese Vereinfachung. Hier zeigt sich eine Orientierung an Begleitung des Lernprozesses sowie ein Zutrauen in die Fähigkeiten der Schülerin, die Aufgabe selbstständig mit Hilfe der Heuristik lösen zu können. Die Lehrperson strukturiert den Prozess durch Fragen und schafft so eine Komplexitätsreduktion. Bei Rechenfehlern reagiert die Lehrerin mit einer Rückfrage, die die Schülerin anregt, ihre Antwort selbstständig zu revidieren. Weitere Interaktionen zwischen Schüler*innen und zwischen Schüler*innen und pädagogischem Personal in diesem Unterricht zeigen, dass Hilfe nicht nur von bestimmten Personen in Anspruch genommen werden kann, sondern alle Schüler*innen in dem untersuchten Unterricht potenziell Hilfe in Anspruch nehmen können. Die Form der Unterstützung ist als eine zeitlich begrenzte Situation realisiert, die im sozialen Kontext des Unterrichtssettings (hier der Freizeitzeit) verankert ist. Dadurch haben Hilfesituationen in diesem Fall keinen stigmatisierenden Charakter, da durch die Inanspruchnahme von Hilfe keine generelle und andauernde Zuschreibung als hilfebedürftig erzeugt wird, von der sich die anderen, selbstständig Lernenden abgrenzen. Dadurch, dass Hilfe eingefordert werden kann und Hilfebedürftigkeit nicht unbedingt durch Erwachsene definiert wird, dokumentiert sich ein positiver Charakter von Hilfe und Autonomie von Schüler*innen. In der in Kapitel 3 gezeigten Sequenz nehmen sowohl Leon als auch Marie Hilfe der Lehrperson in Anspruch. Die Lehrerin teilt dabei ihre Aufmerksamkeit. Das Bitten um Hilfestellung stellt eine selbstverständliche Handlung dar, auf die die Lehrperson in ihrer Arbeit spontan eingeht. In beiden Fällen verbleibt die Kommunikation auf der Sachebene. Adressierungen der Person werden nicht vorgenommen. Zudem wird Leon in das soziale Geschehen des Gruppentischen inkludiert. Das aktive Fragen nach

Hilfe und die freiwillige Entscheidung, ein gemeinsames Setting herzustellen, um die Aufgabe weiter bearbeiten zu können, zeigt zudem die Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen für ihre Lernprozesse.

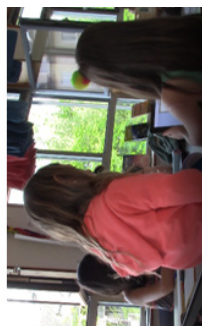
Die folgende gleichzeitig zur mathematischen Hilfesituation am Gruppentisch stattfindende Sequenz zeigt die peerkulturelle Interaktion zwischen Emma und Hannah. Emma wendet sich bezüglich einer Formatierungsfrage auf ihrem Tablet an Hannah.

Emma:	wie kriegst du diese seite mit dem strich da drin hängend	#00:04:18#
Hannah:	also bei mir geht das	#00:04:19#
Emma:	also das meine ich	#00:04:22#
Hannah:	hå wenn man weitergeht kommt das einfach (.) oder welches buch machst du denn immer	#00:04:23#
Emma:	ich mach immer <u>hochkant</u>	#00:04:27#
Hannah:	hochkant?	#00:04:32#
Emma:	<u>ja</u> das	#00:04:34#
Hannah:	was machst du denn	#00:04:35#
Emma:	ja warte ich mach eigentlich auch immer das da aber ohne diesen strich	#00:04:37#
Hannah:	ja weil du nicht hochkant machst (.) du machst nicht so eins sondern so ein großes direkt (.) hab ich im gefühl (.) weil dann ist es eine lange seite (.) und dann kommt da dieser strich und guck mal hier (3) ah quatsch (2) warte (5) und da ist hoch hier (2) hier hochformat (2) aber wenn du das nimmst dann ist das eine lange seite (.) aber wenn du dann das nimmst (2) weil sich das aufschlägt und hier gibt es halt noch comics	#00:04:43#
Emma:	comics steht ja auch da	#00:04:46#
Hannah:	ich nehm immer <u>hochformat</u> weil es am leichtesten ist	#00:04:50#

Abb. 3: Transkript „Tableteinstellungen“



#00:04:23#



#00:04:37#

Dass Hilfestellungen nicht exklusiv für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion reserviert sind, sondern Unterstützung eine generelle Form des Arbeitens darstellt, ist in dieser Situation erkennbar (vgl. auch Hackbarth 2017). Nach Emmas Frage schauen beide Schüler*innen gemeinsam auf das Tablet. Obwohl Hannah nicht am Tablet arbeitet, geht Emma davon aus, dass sie ihr helfen kann, und fragt sie nach einer Einstellung bei der Formatierung ihres Beitrags für die Schüler*innenzeitung. Emma steht vor einer technischen Problematik an ihrem Tablet und versucht diese zu lösen. Im Gespräch nähern sich die Mädchen einer möglichen Lösung an, die Hannah anschließend begründet und am Tablet veranschaulicht. Auch hier zeigt sich ein vor allem sachbezogenes Gespräch und keine Adressierung der Person. Es dokumentiert sich, dass das Um-Hilfe-Bitten eine gängige Praxis darstellt. Hannah zeigt sich unmittelbar als hilfsbereit, verlässt ihren Sitzplatz und stellt sich mit leicht gebeugten Knien und auf dem Tisch abgestützten Oberkörper zu Emma, sodass sie sich auf Augenhöhe begegnen. Wie auch in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion strukturiert die Hilfe-Gebende die Lösungsfindung. Der Unterschied ist jedoch, dass Hannah – anders als die Lehrerin – die Lösung des Problems im Vorfeld nicht kennt und versucht über Fragen das Problem zu verstehen und einer Lösung zuzuführen. Nachdem sie eine Lösung gefunden hat, erklärt sie Emma ihre Vorgehensweise und inkludiert sie dadurch in die Wissenserweiterung, die sie sich soeben selbst erarbeitet hat. Die Arbeitsweisen der beiden Schüler*innen zeigen eine Orientierung an der kollaborativen Aufgabenbewältigung.

Beide Sequenzen zeigen, dass die Schüler*innen in Bezug auf die konkrete Aufgabe als potenziell Könnende und als leistungsfähig adressiert und damit in zentrale schulische Normen inkludiert werden. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen können Hilfe in Form des schulischen Weiterkommens geben und orientieren sich dabei an einer Leistungsnorm. In der gezeigten Hilfesituation wird nicht wie in anderen Settings (vgl. z. B. Rabenstein & Reh 2013; Martens 2020) die dem Helfen inhärente Asymmetrie ausgespielt und in Richtung einer defizitorientierten Adressierung der ganzen Person sozial relevant. Inklusive Momente zeigen sich nach unserem Verständnis in den geschaffenen sozialen Strukturen des Unterrichts. Das Erbitten und das Anbieten von Hilfe wird als eine alltägliche Praxis von Lehrpersonen und Schüler*innen sichtbar, die in unterrichtliche Strukturen eingelagert sind. Sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrperson sind am selbstständigen Können und an einem Lernfortschritt orientiert. Während die Lehrperson die Komplexität der Aufgabenstellung durch Erklärungen und Strukturierungen reduziert, adressiert sie die Schüler*innen als fähig zur Nutzung von Heuristiken und zur Aufgabenlösung. Die Antworten der Schüler*innen führen zu einem Weiterkommen im Prozess der Aufgabenbearbeitung. Auch die Hilfesituation zwischen den beiden Schülerinnen zeigt, dass gegenseitige Unterstützung und kollaborative Aufgabenbewältigung Teil der schulischen Praxis ist. Dabei

wird deutlich, dass sich in diesem Fall die Hilfestellung aus einem Herausfinden der Fehlerursache und einem Erklären der Lösung zusammensetzt und auf die zukünftige eigenständige Bewältigung gerichtet ist. Auf eine ähnliche Situation verweist auch Hackbarth (2017): Den wechselseitigen Austausch zwischen Schüler*innen über denselben Lerngegenstand bezeichnet sie als inkludierenden Interaktionsmodus, der für „gleichberechtigte Positionierungen, symmetrische Differenzkonstruktionen, Inklusionen in der Interaktion und ein[en] gemeinsame[n] gegenstandsbezogene[n] konjunktive[n] Erfahrungsraum“ (ebd., 144) charakteristisch ist. In beiden Hilfesituation sind die Schüler*innen an der Bewältigung der Aufgaben orientiert und folgen der schulischen Ordnung. Der Unterschied zur Peerinteraktion ist, dass Lehrer*innen und Schüler*innen in „asymmetrisch organisierten und institutionell gerahmten Interaktionsstrukturen“ (Martens & Asbrand 2017, 72) den Lehr- und Lernprozess gestalten.

5 Diskussion und Fazit: Inklusion videographieren

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht sich der Herausforderung zu stellen, Inklusion ohne Exklusion zu fokussieren, was uns aufgrund des in Kapitel 2 beschriebenen Überhangs an Differenzforschung innerhalb der Inklusionsforschung sinnvoll erscheint. Unsere folgenden Überlegungen zur angemessenen Gegenstandskonstitution von Inklusion stellen allerdings vorerst eine fragende Zuwendung dar. Im Rahmen eines rekonstruktiven Forschungsparadigmas besteht bei einer inhaltlichen Gegenstandsbestimmung von Inklusion die Gefahr, den zahlreichen normativen Konzepten aufzusitzen und die Offenheit im Feld zu verlieren. Notwendig erscheint eine Gegenstandsbestimmung von Inklusion, die empirisch rekonstruiert wurde und die weiteren Studien als Ausgangspunkt dienen kann, ohne Inklusion als angestrebte pädagogische Norm zu konzipieren. Eine solche analytische Bestimmung von Inklusion stellt eines der zentralen Ergebnisse von Anja Hackbarths (2017) dokumentarischer Analyse von Schüler*inneninteraktionen dar. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Inklusion zwischen Peers durch einen geteilten gegenstandsbezogenen, konjunktiven Erfahrungsraum² auszeichnet. Sie bestimmt Inklusion somit nicht inhaltlich, sondern als eine Form der Diskursorganisation. Wie können wir Inklusion in ähnlicher Weise im Kontext der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen beschreiben? Grundlegend für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion ist die ihr inhärente Asymmetrie, z. B. des Wissens und der Macht. Sie hat zur Folge, dass sich in der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen in der Regel

2 Unter einem konjunktiven Erfahrungsraum versteht Bohnsack (2021) ein unmittelbares Verstehen einer Gruppe, das ohne Interpretation auskommt und „durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden“ ist (ebd., S. 63).

keine geteilten, sondern komplementäre (also unterschiedliche, aber zueinander passende, aufeinander bezogene) Orientierungen finden (vgl. Martens & Asbrand 2017). Um zu entscheiden, ob es sich bei einem Passungsverhältnis komplementärer Orientierungen der Lehrperson und der Schüler*innen um ein Inklusion ermöglichendes handelt, muss dieses inhaltlich genauer analysiert werden. Dabei ist es u. E. unter anderem von Interesse zu rekonstruieren, welchen Normen die Lehrperson folgt und ob und wie sie den*die Schüler*in in diese inkludiert.

Anerkennungs-, Subjektivierungs- und Adressierungstheorien stellen verbreitete theoretische Zugänge zu Inklusion bzw. Exklusion dar (vgl. im Überblick Hackbarth 2017, 148). Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Anerkennung als zentrale Kategorie der Strukturierung sozialer Interaktion bildet die Annahme des „bestätigenden und stiftenden Charakters“ (Bohnsack 2013, 175) von Anerkennung, der „Stiftung von Subjektivität“ (ebd.). Anerkennung spielt daher eine zentrale Rolle bei der Konstruktion und Dekonstruktion von Differenzen und ist somit eine relevante Kategorie für das Verständnis von Inklusion als Umgangsform mit Differenzen bzw. mit Heterogenität. Ob jemand Anerkennung erfährt, ist dabei vor allem von den gesellschaftlichen Normen abhängig, die den „Rahmen jeglichen Anerkennens“ (Bohnsack 2013, 176) bilden. Im Fall von Schule stellt die Leistungsnorm die zentrale schulische Norm dar, eine „Ordnung der Anerkennbarkeit“ (Rabenstein u. a. 2014, 138).

Im oben dargestellten Beispiel findet sich auf Seiten der Lehrkraft eine Orientierung am selbständigen Können der Schüler*innen, mit der eine Adressierung der Schülerin als (leistungs-)fähig einhergeht, die gestellten fachlichen Aufgaben zu lösen und den fachlichen Normen des Unterrichts zu entsprechen. Sie schließt die Schülerin dadurch im weitesten Sinne in die meritokratische Norm des Schulsystems ein. Diese Norm der Leistungsorientierung kann als übergreifend gültige Norm des Schulsystems bezeichnet werden, wobei ihre Relevanz für einzelne Interaktionen von ihrer Rekontextualisierung (vgl. Fend 2006) in der spezifischen Schule bzw. im spezifischen Unterrichtsetting abhängt.

Die Relationierung einer Interaktionssituation mit den sie umgebenden Normen lässt die*den Forschende*n erkennen, inwiefern eine Person im Zuge der Interaktion in eine Norm inkludiert wird. Hätte z. B. die oben dargestellte Peerinteraktion zwischen Emma und Hannah in einem Unterricht stattgefunden, in dem die Lehrkraft das ‚leise Arbeiten‘ als Norm gesetzt hätte, hätten sich Emma und Hannah durch ihren Austausch aus dieser unterrichtlichen Norm exkludiert. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass es im Kontext von Unterricht überlappende Normvorstellungen – neben unterrichtlichen Normen z. B. auch Erwartungen von den Peers – gibt. Der Einschluss in eine bestimmte Norm kann also auch mit dem Ausschluss aus einer anderen einhergehen. Es stellt sich bei der Rekonstruktion von inklusiven Momenten daher sowohl die Frage, *in was* Schüler*innen inkludiert werden, als auch *wie* diese Prozesse ablaufen.

Die Videographie bietet die Möglichkeit, in der Unterrichtsforschung verschiedene Ebenen der Ermöglichung und Realisierung von Teilhabe zu beobachten und zu analysieren. Inklusive Momente können sich in Äußerungen auf sprachlicher Ebene zeigen (z. B. in Adressierungen als ‚leistungsfähig‘), gleichzeitig aber auch in der körperlichen und sozialen Dynamik im Raum und in der Positionierung der Personen (z. B. in der freien Bewegung im Raum, im Einander-Zuwenden sowie im Hilfe-Suchen und -Gewähren). Einschluss und Teilhabe können dabei nicht als rein verbale Prozesse betrachtet werden, sondern realisieren sich im inklusiven Unterricht auch durch die Körperlichkeit und Materialität der Interaktion. Die Videographie bietet die Möglichkeit, dies in die Analyse miteinzubeziehen. Im Allgemeinen gerät nonverbale Kommunikation nur selten in den Blick der Unterrichtsforschung, eröffnet jedoch die Möglichkeit, mehrdimensionale, synchrone und simultane Verflechtungen der Praxis zu berücksichtigen (vgl. Asbrand & Martens 2018, 3). Insbesondere im Inklusionskontext gewinnt die nonverbale Interaktion an Bedeutung. Durch die Mitgliedschaft von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen oder von zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern ergibt sich ein breiteres Spektrum an Interaktionsformen, die nicht auf Sprache beschränkt sind – dadurch steigt die Bedeutung von Materialität, Raumnutzung sowie Gestik und Mimik für die Erforschung inklusiver Praktiken.

Für die videographische Inklusionsforschung haben diese Überlegungen verschiedene forschungspraktische Implikationen. Zum einen sollte der*die Forschende eine erhöhte Sensibilität gegenüber den im Feld bestehenden variablen Normvorstellungen haben. Um das Beobachten inklusiver Praktiken wahrscheinlicher zu machen, ist zum anderen die Positionierung der Kameras entscheidend. Hierfür empfiehlt es sich, die Eigenlogik der schulischen Strukturen im Vorfeld kennenzulernen und daraufhin die Positionierung der Kameras zu planen. In der Sichtung unseres Materials hat sich vor allem ein weiterer Blickwinkel bewährt, um wechselnde Interaktionen und Dynamiken im Raum einfangen zu können. Zudem ist zu beachten, dass die Position der Kamera die Art und Weise, wie die Struktur von Unterricht und die in das Setting eingelagerten Normen sichtbar werden, beeinflussen kann.

Auf Grundlage unserer Überlegungen setzt die gegenstandsangemessene Erforschung von Inklusion, insbesondere in Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktionen, eine Sensibilität für die situationsspezifisch relevanten Normen voraus und fokussiert die Frage, wie und ob Schüler*innen in diese einbezogen werden. Diese Konzeptionalisierung von Inklusion als Einschluss in schulische Normen impliziert die methodische Reflexion der institutionellen bzw. organisationspezifischen Normen, die die Anerkennungsmöglichkeiten einer Person vorgeben. Eine Inklusionsforschung, die Inklusion als Einschluss in schulische Normen versteht, macht Inklusion unabhängig von Exklusion bestimmbar und öffnet den Blick möglicherweise stärker als bisher für die Rekonstruktion inklusiver Momente.

Diese Vorgehensweise impliziert aber auch die kontinuierliche Relationierung der beobachteten Interaktion mit den sie umgebenden Normen. Videoforschung bietet eher als andere Erhebungsmethoden die Möglichkeit, neben Interaktionen auch die sie umgebenden Kontexte und somit auch die normativen Rahmenbedingungen der Situationen zu erheben und zu analysieren. Trotzdem bleiben auch die videographisch erhobenen Daten notwendigerweise aspekthaft und bilden nur ein Teil der sozialen Realität ab.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Beisenherz, H. G. (1981): Soziale Typisierung durch Schüler im Zusammenhang mit Leistungsdimensionen. In: K. Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, 65-78.
- Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00zt>
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen u. a.: Barbara Budrich (UTB). <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u. a.: Barbara Budrich (UTB). <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Budde, J. & Blasse, N. (2017): Forschung zu inklusivem Unterricht. In: B. Lürje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, 239-252.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26/H. 51, 33-41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068>
- Dexel, T. & Kratz, I. (2022): Inklusive Didaktik. In: T. Dexel (Hrsg.): Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Münster: UTB, 46-87. <https://doi.org/10.36198/9783838556864>
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>
- Feuser, G. (2021): Vom Gebrauch der Wissenschaft für die Inklusion in pädagogischen Feldern der Exklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/630> (Abrufdatum: 15.08.2022).
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, 329-345. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.329>
- Hackbarth A. (2017): Inklusion und Exklusion in Schülerinteraktionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:14974>
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018): Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 191-206.
- Haußer, K. (1981): Plädoyer für eine erweiterte Auffassung der Theorie schulischer Differenzierung. In: K. Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, 17-30.

- Herzmann, P. & Merl, T. (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: ZISU, Jg. 6/H. 1, 97-110.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.08>
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die inklusive Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 60/H. 5, 171-179.
- Hopf, D. (1974): Differenzierung in der Schule. Stuttgart: Klett.
- Jahr, D. (2021): Zwischen Kompetenzzug und Integrationsinszenierung: Widersprüche inklusiven Unterrichts am Fallbeispiel eines Rollenspiels im ‚inkluisiven‘ Politikunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2 Online unter:
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/627> (Abrufdatum: 15.08.2022).
- Korff, N. & Neumann, P. (2020): Unterricht und Inklusion. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_43-1
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, M. (2020). Heterogenität aus Sicht von Schüler*innen: Empirische Befunde zum individualisierten Unterricht in der Sekundarstufe. In: M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.): Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Stuttgart: Kohlhammer, 125-138.
- Martens, M. (2021): Rekonstruktive Forschung zu inklusivem Fachunterricht. Ein Kommentar zum Themenheft. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2. Online unter:
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/635> (Abrufdatum: 15.08.2022).
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017): Passungsverhältnisse. Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsordnung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63/H. 1, 72-90.
<https://doi.org/10.25656/01:18481>
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021): „Schülerjob“ revisited. Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg.11/H. 1, 55-73.
<https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3>
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionierungen im geöffneten Grundschulunterricht. In: F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA. Wiesbaden: Springer VS, 239-258.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_12
- Rabenstein, K., Reh, S., Steinwand, J. & Breuer, A. (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 135-154.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpb.10>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971): Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim: Beltz.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017): Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
<https://doi.org/10.36198/9783838545417>
- Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2. überarbeitete Aufl. Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, 159-172.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_11
- Ulich, D. (1981): Soziales lernen – Prozesse auf Subjektseite. In: K. Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, 31-49.
- United Nations (2006): Convention on the rights of persons with disabilities. New York: United Nations. <https://doi.org/10.18356/53068d8f-en>
- Väth-Szusdziara, R. (1981): Leistungsdifferenzierung und soziales Lernen. In: K. Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, 50-64.
- Wagener, B., Sturm, T., Fühner, L. K., Heinicke, S. & Rabe, T. (2021): Inklusiver Naturwissenschaftsunterricht der Sekundarstufe I: Differenzkonstruktionen betrachtet aus erziehungswissenschaftlicher und physikdidaktischer Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/628> (Abrufdatum: 15.08.2022).

Autor*innenangaben

Biljan, Marina, M.Ed.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lebensweltbezüge in schulischen Lehr- und Lernsituationen, dokumentarische Unterrichtsforschung
mbiljan@uni-koeln.de

Reuther, Ellen, M.Ed.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Schulentwicklungsforschung
ellen.reuther@uni-koeln.de

Martens, Matthias, Prof. Dr.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, fachliches Lernen/fachlicher Kompetenzerwerb, Methoden qualitativer Bildungs- und Unterrichtsforschung
m.martens@uni-koeln.de