

Ludwig, Johannes

Additive Inklusion? Inklusiver Fachunterricht als autonomes Interaktionssystem im Regelunterricht

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. 153-169



Quellenangabe/ Reference:

Ludwig, Johannes: Additive Inklusion? Inklusiver Fachunterricht als autonomes Interaktionssystem im Regelunterricht - 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. 153-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304195 - DOI: 10.25656/01:30419; 10.35468/6098-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304195>

<https://doi.org/10.25656/01:30419>

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

Johannes Ludwig

Additive Inklusion? Inklusiver Fachunterricht als autonomes Interaktionssystem im Regelunterricht

Abstract

Den Schwerpunkt des Beitrags soll eine komparative Analyse von zwei video-graphierten Sequenzen inklusiven Deutschunterrichts bilden, die mithilfe der Dokumentarischen Methode mit dem Fokus auf soziale und fachliche Teilhabeprozesse ausgewertet wurden (vgl. Asbrand & Martens 2018). Auf der Grundlage dieser Analyse werden zwei exkludierende Modi inklusiven Unterrichts vorgestellt, die sich auf der Basis habitualisierter Differenzkonstruktionen additiv zum simultan ablaufenden Regelunterricht manifestieren (vgl. Sturm 2016). Diese Modi exkludierender Unterrichtspraxis weisen dabei jeweils eigene Routinen in Bezug auf Fachlichkeit, Zeitstruktur sowie Räumlichkeit auf. Diese Routinen sollen in einem letzten Schritt deutschdidaktisch reflektiert werden, indem an die rekonstruierten sozialen und fachlichen Teilhabe- bzw. Ausschlussprozesse angeschlossen wird (vgl. Hackbarth & Müller 2021).

1 Einleitung

Inklusion und inklusiver (Fach)Unterricht können auf verschiedene Weisen definiert werden: Folgt man einem ‚engen‘ Verständnis, das auch in der Bildungspolitik bzw. Bildungsberichterstattung verbreitet ist, kann inklusiver Unterricht als gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) beschrieben werden. Dagegen können Inklusion und inklusiver (Fach)Unterricht in einem ‚weiten‘ Verständnis als differenzsensibler Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft aufgefasst werden (vgl. Werning 2014, 605). Während die Frage, wann Unterricht inklusiv bzw. exklusiv ist, vor einem ‚engen‘ Verständnis von Inklusion leicht zu beantworten wäre, ist die Beantwortung vor einem ‚weiten‘ Verständnis wesentlich komplexer, da die Frage nicht nur mit dem Ort der Beschulung beantwortet werden kann, sondern erst aus der jeweiligen Unterrichtspraxis herausgearbeitet werden muss. Dabei ist Unterricht kein absolutes System, das entweder als vollständig inklusiv oder

exklusiv eingestuft werden kann. Dies klingt auch schon bei Reiser (1998) und Grummt (2021; 2019) an, die inklusiven Unterricht über das Verhältnis von Regelschulunterricht und sonderpädagogischer Förderung bestimmen (vgl. Grummt 2021, 132). Daher soll in diesem Beitrag ein Blick auf zwei Unterrichtssequenzen formal inklusiven Unterrichts gerichtet werden, in denen exkludierende Unterrichtspraktiken rekonstruiert werden konnten, um im Vergleich dieser beiden Sequenzen die Nuancen der jeweiligen exkludierenden Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Beide Sequenzen würden vor dem Hintergrund der Bildungsberichterstattung als ‚inklusive‘ eingestuft werden, da es sich um gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne SPF handelt, die formal ein Klassengefüge bilden. In der Rekonstruktion zeigt sich allerdings, dass in beiden Sequenzen Differenzen hervorgebracht werden, indem Schüler*innen mit und ohne SPF unterschiedlich stark am fachlichen und sozialen Unterrichtsgeschehen partizipieren. Dies resultiert in unterschiedlichen Interaktionssystemen, die jeweils ihre eigene unterrichtliche Ordnung bilden. Vor diesem Hintergrund soll der Beitrag eine Antwort auf die folgenden beiden Fragen finden:

- (1) *Wie zeigen sich Differenzordnungen in (formal) inklusivem Fachunterricht?*
- (2) *In welchem Verhältnis stehen diese Differenzordnungen zueinander bzw. zum Regelunterricht?*

Um diese beiden Fragen zu beantworten, wird zunächst ein Blick auf den empirischen Forschungsstand zu Differenzkonstruktionen in inklusivem (Fach)Unterricht geworfen (Kapitel 2). Im Anschluss daran wird die Methodologie der Dokumentarische Methode in der videobasierten Unterrichtsforschung beschrieben (Kapitel 3), bevor die Ergebnisse der eigenen empirischen Analyse anhand von zwei Unterrichtssequenzen präsentiert werden (Kapitel 4). Im Fazit sollen schließlich die Interpretationen zusammengetragen und deutschdidaktisch reflektiert werden (Kapitel 5).

2 Differenzkonstruktionen im inklusiven (Fach)Unterricht

Der Diskurs um Differenzkonstruktionen in inklusiven Settings hat bereits viele Forschungsarbeiten zu verzeichnen, in denen Konstruktionen von Leistungs-differenzen in formal inklusiven Unterrichtssettings aufgezeigt werden können. Allem voran konnte eine systematische implizite und explizite Unterscheidung von Schüler*innen mit und ohne SPF, resp. behinderter und nicht-behinderter Schüler*innen rekonstruiert werden, die mit der Attribuierung von Unterstützungsbedürftigkeit durch die Lehrkräfte einhergeht (vgl. Sturm 2015; Wagener 2020; Budde 2018). Die implizite Unterscheidung bezieht sich dabei auf Differenzkonstruktionen, die sich nicht immanently im Unterrichtsgeschehen zeigen – z. B. die Zuschreibung von Leistungsschwäche. Die explizite Unterscheidung hin-

gegen zeigt sich beispielsweise an bestimmten Bezeichnungen für Schüler*innen mit SPF unmittelbar im Unterrichtsgeschehen. Diese Differenzkonstruktionen können sich zum einen auf die Teilhabe an der fachlichen Gegenstandskonstitution beziehen, indem Schüler*innen beispielsweise vom „*Wettkampf* um die *guten Noten*“ ausgeschlossen werden (Sturm 2016, 74, H. i. O.). Zum anderen konnte bereits mehrfach eine Andersbehandlung für Schüler*innen mit zugewiesenem SPF ausgemacht werden, die anhand von etablierten Sonderregeln evident wird (vgl. Schumann 2014). Diese werden mit vermeintlich unterschiedlichen Voraussetzungen dieser Schüler*innen begründet: So werden im gemeinsamen Sportunterricht Schutzräume für Schüler*innen mit SPF eingebaut, wenngleich die Schüler*innen keine körperliche Beeinträchtigung aufweisen (ebd., 298). Dies kommt wiederum einer „totalen Zuschreibung“, also einer Reduktion der Schüler*innen auf das Merkmal Förderbedarf, gleich (Garfinkel 1956 zit. nach Sturm 2018, 260). Darüber hinaus kann Schumann in ihrer Untersuchung am Umgang von Schüler*innen ohne SPF mit Schüler*innen mit SPF Hierarchiegefälle zwischen diesen Schüler*innen rekonstruieren, die sie als entmündigende Praktiken „*fehlender Anerkennung*“ bezeichnet (ebd., 300). Auch in Ludwig (2021) zeigt sich in formal inklusivem Unterricht eine Praxis korrektiven Feedbacks, bei der die Lehrkraft Beiträge von Schüler*innen mit SPF scheinbar bestätigt, aber ihnen bei ihrer Rückmeldung die antizipierte Antwort in den Mund legt, während Schüler*innen ohne SPF dazu angehalten werden, noch einmal über inkorrekte Antworten nachzudenken, oder unmittelbar korrigiert werden. Diese Praktiken der Besonderung von Schüler*innen mit SPF sind vergleichbar mit dem „wohlwollend-debilisierenden“ Umgang von Lehrkräften mit behinderten Schüler*innen, den Koßmann (2019, 245) im Förderschulunterricht rekonstruieren kann. Der Umgang mit beeinträchtigten Schüler*innen geschieht in diesen Fällen im Modus des Nachteilsausgleichs. Bender und Rennebach (2021) zeigen, dass der Modus des Nachteilsausgleichs nicht in jedem formal inklusiven Unterricht konstitutiv ist: sie nehmen die Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts in den Blick und können rekonstruieren, dass die vermeintliche Nicht-Bewältigung von Aufgaben von Schüler*innen mit SPF von der Lehrperson als „unangemessene Haltung“ bzw. Arbeitsverweigerung ausgelegt wird (ebd. 239). Auf der Ebene peerbezogener Interaktionen rekonstruieren Hackbarth und Müller (2021, o. S.) aus einer Gruppenarbeit von zwei Schüler*innen mit und ohne SPF, dass gemeinsame fachliche Aneignungsprozesse nur geringfügig initiiert werden. Der Schüler ohne SPF ermächtigt sich hier der Aufgabenbearbeitung und die Schülerin mit SPF wird in den fachlichen Aushandlungsprozess nur geringfügig involviert. Die hier beispielhaft aufgeführten Studien zeigen, wie vielfältig sich Differenzkonstruktionen in formal inklusivem Unterricht zeigen können. Gleichzeitig beziehen sich diejenigen Studien, die formal inklusiven Unterricht in den Blick nehmen, größtenteils auf unterrichtliche Situationen, in denen Schüler*innen mit und ohne

SPF zumindest im gleichen Raum unterrichtet werden. Da dies aber nicht die einzige Weise ist, wie formal inklusiver Unterricht gestaltet wird, wirft das einerseits die Frage auf, wie sich unterrichtliche Situationen kennzeichnen, in denen Schüler*innen mit SPF (räumlich) von einer Förderlehrkraft getrennt von der Klasse unterrichtet werden, wie es z. B. in Sequenz I (Kapitel 4.1) der Fall ist. Darüber hinaus ist zu klären, wie sich diese ausgelagerten Schüler*in-Förderlehrkraft-Interaktionen zu dem Unterricht der Regelschüler*innen verhalten.

3 Dokumentarische Methode und Unterrichtsvideographie

Die Dokumentarische Methode besteht aus zwei Schritten, der formulierenden und der reflektierenden Interpretation, die bereits an vielen Stellen beschrieben wurden (vgl. Bohnsack 2021; Asbrand & Martens 2018, Sturm 2016). Diese beiden Schritte ergeben sich aus der praxeologisch-wissenssoziologischen Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen, mit deren Hilfe soziales Miteinander beschreibbar wird (Mannheim 1980). Während kommunikatives Wissen theoretisch-explizierbare Wissensbestände umfasst, auf die Akteur*innen einen reflexiven Zugriff haben, befindet sich konjunktives Wissen auf einer impliziten, handlungspraktischen Ebene. Diese Wissensebene orientiert das soziale Handeln von Akteur*innen, ist ihnen aber reflexiv nicht zugänglich. Bezogen auf Unterricht fällt nach Asbrand und Hackbarth (2018) „deklaratives Fachwissen“ beispielsweise unter kommunikatives Wissen, während sich „prozedurales Wissen und Können, Wertehaltungen, Motivation und Volition“ (ebd., 141) sowie die schülerbezogene Orientierung an Aufgabenstellung und die lehrkraftbezogene Orientierung an Aufgabenbearbeitung auf der konjunktiven Ebene des Wissens befinden (vgl. Martens & Asbrand 2017). Zudem treten bei der Interpretation schulischen Unterrichts, und vor allen Dingen bei Unterrichtsvideographien, noch bedeutsame Aspekte hinzu: Während in Gruppendiskussionen in der Regel nur der Gesprächsverlauf interpretiert wird, ist für die Unterrichtssituation auch die nonverbale Ebene des Geschehens relevant (vgl. z. B. Sturm 2016; Asbrand & Martens 2018). Hierunter fallen alle vollzogenen Handlungen der Akteur*innen, z. B. Gestik, Mimik, der Umgang mit den Dingen (z. B. Tafelanschrieb, Arbeitsblätter oder Schulbücher) oder die Positionierung bzw. Bewegung im Raum. So wird im Zuge der formulierenden Interpretation nicht nur die thematische Struktur des Gesagten ermittelt, sondern auch die aktionale Struktur der Handlungen. Auch für die reflektierende Interpretation ist die Ebene des Nonverbalen bedeutsam, da sich gerade hier handlungspraktisches Wissen dokumentiert (vgl. Asbrand & Martens 2018).

Die Erkenntnisse werden dabei konsequent vergleichend generiert, weshalb auch in diesem Beitrag zwei Fälle präsentiert werden. Mit dem vergleichenden Vorge-

hen versucht die Dokumentarische Methode den Standort der Forscher*innen zu kontrollieren und beispielsweise zu verhindern, dass ein bestimmtes Verständnis von Inklusion an das Datenmaterial herangetragen wird. Die Fallvergleiche werden dabei über einen geeigneten „Vergleichshorizont“ gebildet (Bohnsack 2021, 224), z. B. die (Nicht-)Herstellung von unterrichtlicher Gemeinschaft oder die Besprechung von Arbeitsaufträgen.

4 Empirische Analyse: Inklusiver Fachunterricht als autonomes Interaktionssystem im Regelunterricht

Die im Folgenden dargestellten Sequenzen sind im Rahmen des Promotionsprojekts „Teilhabe am Gegenstand“ (Ludwig i. V.) neben weiteren Unterrichtsvideographien¹ dokumentarisch ausgewertet worden. In beiden Sequenzen konnten exkludierende Unterrichtspraktiken rekonstruiert werden, in denen Schüler*innen auf verschiedene Weisen in Bezug auf das soziale oder fachliche Unterrichtsgeschehen besondert werden. Diese exkludierenden Unterrichtspraktiken dokumentieren sich auch in vielen weiteren Sequenzen, in denen Schüler*innen mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden. Neben der Frage, wie diese exkludierende Unterrichtspraxis hergestellt wird, wird bei der nachfolgenden Analyse außerdem fokussiert, in welchem Verhältnis die rekonstruierten Praktiken der Besonderung zueinander und zum ‚Regelunterricht‘ stehen und wie sie aufrechterhalten werden.

4.1 Sequenz I: „kuckt erstmal n bisschen aus der Ferne“

Abschnitt A (00:00-00:51)

Die erste Sequenz stammt aus der Deutschstunde einer dritten Klasse einer inklusiven Grundschule. Die Klasse besteht aus 25 Schüler*innen, von denen 21 anwesend sind, und wird von einer Grundschullehrerin und einer Förderlehrerin unterrichtet.² Es ist mindestens ein Kind mit SPF in der Klasse, das kontinuierlich von der Förderlehrerin betreut wird. Thematisch geht es in dieser Unterrichtseinheit um das Erklären. Das Unterrichtsvideo stammt aus der Empirischen Forschungswerkstatt des Instituts für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und entstand 2014 unter der Leitung von Prof. Dr. Vera Moser (Empirische Forschungswerkstatt 2014).

1 Der Datensatz setzt sich zusammen aus Fallarchiven für Unterrichtsvideographien, Sammlungen von Unterrichtsvideos und Unterrichtsvideos des Pilotprojekts ‚Fachlichkeit in Interaktionen‘ (Projektleitung: Prof. Dr. Anja Hackbarth und Prof. Dr. Anja Müller).

2 Alle Namen sind anonymisiert.



Fotogramm 1: 00:15



Fotogramm 2: 00:15

Transkriptausschnitt³ Abschnitt A (Sequenz I)

- Lehrerin so einundzwanzig Kinder sind da; (2) wir begrüßen uns erstmal guten Morgen, #00:16#
 Me guten Mooorgen #00:19#
 Lehrerin und wer fehlt uns heute Morgen im Kreis Christina #00:22#
 Christina (unverständlich) #00:24#
 Lehrerin ja Reni #00:25#
 Reni Romana #00:26#
 Lehrerin ja Lorin #00:28#
 Lorin Elif #00:29#
 Lehrerin Ja die war gestern schon krank (1) sind drei (1) die ihr jetzt gefunden habt oder nicht gefunden habt im Kreis (2) zwei fehlen uns noch (1) Norbert #00:42#
 Norbert Rene #0:43#
 Lehrerin sitzt nebenan kuckt erst mal n bisschen aus der Ferne (3) Milli #00:51#

Als die Aufnahme startet, sitzen die Lehrerin, Frau Sahiri, und ein Teil der Schüler*innen gemeinsam auf dem Boden in einem Sitzkreis. Einige Schüler*innen laufen zu Beginn der Aufnahme durch die Klassenzimmer, setzen sich aber nach und nach in den Sitzkreis (Fotogramm 1). Während Frau Sahiri mit einem Großteil der Schüler*innen einen Raum besetzt, sitzt die Förderlehrerin mit dem Schüler Rene gemeinsam an einem Tisch im zweiten Klassenzimmer (Fotogramm 2). Weder die Förderlehrerin noch Rene sagen etwas in Abschnitt A. Beide Räume sind durch eine Tür miteinander verbunden, die auf den beiden Fotogrammen 1 und 2 so geöffnet ist, dass die Förderlehrerin und Rene auf den Sitzkreis im ande-

3 Die Transkription orientiert sich an den Transkriptionssystem „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ) (Bohnsack 2021, 255).

ren Raum blicken können, während sie aber von gut der Hälfte der Anwesenden im Sitzkreis den Rücken zugewandt bekommen. Zudem sind in jedem Raum Forscher*innen zu sehen, die sich jeweils hinter den Kameras befinden.

Die Lehrerin initiiert die Unterrichtseinheit mit der Nennung der Anzahl der anwesenden Schüler*innen und der Aufforderung sich zu begrüßen, was von den Schüler*innen im Sitzkreis durch die Erwiderung von „guten Morgen“ komplementär aufgegriffen wird, nicht aber von dem Schüler Rene im Nebenraum. Daraufhin fragt die Lehrerin, welche Schüler*innen nicht anwesend seien, und einige Schüler*innen heben die Hand. Die Lehrerin ruft Christina, Reni und Lorin auf, die jeweils eine*n fehlende*n Schüler*in nennen. Es zeigt sich, dass die Feststellung der Anwesenheit hier eine kollektive Praxis ist, wobei die Lehrerin als korrigierende Instanz fungiert, die die Beiträge der Schüler*innen bestätigt oder relativiert. In diesem Frage-Antwort-System, in dem die Lehrerin ihr bereits bekannte Antworten von den Schüler*innen erfragt, dokumentiert sich die asymmetrische Komplementarität des Unterrichtsgeschehens: Für die Lehrerin dokumentiert sich eine Orientierung an der Herstellung und Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnung, während sich für die Schüler*innen in diesem Fall eine Orientierung an der Befolgung von Handlungsanweisungen dokumentiert. Diese unterrichtseigenen Orientierungen stehen dabei in einem wechselseitigen Passungsverhältnis, weshalb die unterrichtlichen Interaktionen „reibungslös“ ablaufen, obwohl sich die Teilnehmer*innen keine Orientierungen teilen (Martens & Asbrand 2017, 75). Die Markierung von Rene als „nicht anwesend“ durch Norbert verweist darauf, dass er nicht als Teil des Gruppengeschehens im Sitzkreis angesehen wird, sondern als ‚fehlend‘ gilt. Hierin dokumentiert sich einerseits die partielle Autonomie der Situation im Nebenraum von dem Geschehen im Sitzkreis und andererseits zeigt sich, dass Rene als Teil der formalen Klassengemeinschaft angesehen wird, da sein Fehlen im Sitzkreis thematisch aufgegriffen wird und nicht etwa ignoriert wird. Die Situation im Nebenraum ist nur partiell autonom, weil es visuellen und akustischen Anschluss an die Situation im Sitzkreis gibt, während allerdings Differenzen in Bezug auf die Räumlichkeit und den Einbezug in unterrichtliche Rituale (wie z. B. die Begrüßung) entstehen.

Zwischen den Abschnitten A und B führt die Lehrerin eine Gruppenarbeit mit den Schüler*innen durch: Sie werden aufgefordert immer zu zweit identische „Steckfiguren“ zu bauen, wobei sie sich nicht zusehen dürfen und nur durch Erklärungen anleiten müssen. Die Schüler*innen verteilen sich in Pärchen auf beide Räume, während die Lehrerin von Gruppe zu Gruppe geht. Rene bearbeitet die Steckfigurenaufgabe mit der Förderlehrerin. Beide gesellen sich zu zwei Schülern auf einem Sofa im Nebenraum.

Abschnitt B Klassenraum (18:00-19:33)



Fotogramm 3: 19:07



Fotogramm 4: 19:07

Transkriptausschnitt Abschnitt B1 (Sequenz I)

Lehrerin wir treffen uns im Kreis? #18:04#

kommt bitte mit euren Steckwürfeln zurück in den Kreis? #18:13#

legt die Steckwürfel vor euren Knien einfach ab? (9) °und macht den Kreis schön groß damit alle reinpassen.° (5) rutsch noch ein Stück nach hinten. es müssen ja noch drei Kinder (.) in unseren Kreis passen. Mara (1) bitte noch ein Stück nach hinten rutschen. (4) so wir beginnen (.) trotzdem schon mit einer ersten kleinen Auswertung. (.) die drei Kinder bauen (.) ihr Gebäude noch zuende und sind dann auch gleich da. (1) wie ist es (.) euch gelungen? (.) ein Bauwerk (.) nachzubauen- (2) Reni- #19:33#

Die Interaktionseinheit des Abschnittes startet, als die Lehrerin auf Fotogramm 3 – einen kleinen Gong schlagend – den Klassenraum betritt und sagt, dass die Schüler*innen mit ihren Steckfiguren in den Kreis kommen sollen. Auf das akustische Signal des Gongschlags erfolgt bei den Schüler*innen keine Reaktion. Erst durch die Handlungsaufforderung der Lehrerin wird die Interaktion durch die Schüler*innen aufgegriffen, indem sie in Richtung der Lehrerin blicken, aufstehen, sich auf sie zubewegen und schließlich in den Kreis setzen. Erneut zeigt sich an dieser Stelle, wie in Abschnitt A, die komplementäre Organisation des Diskurses zwischen Lehrerin und Schüler*innen. Auf Fotogramm 4 sitzen alle gemeinsam im Sitzkreis auf dem Boden, wobei sich drei Schüler*innen noch mit der Förderlehrkraft im Nebenraum aufhalten. Mit der Aufforderung der Lehrerin, die Steckfiguren im Sitzkreis abzulegen, markiert sie die Phase des gemeinsamen Bauens und Interagierens mit den Steckfiguren als beendet. In dem initialen Ablegen der Figuren im Sitzkreis durch die Schüler*innen dokumentiert sich wiederum die Orientierung an der Umsetzung von Handlungsaufforderungen. Die Lehrerin fordert die Schüler*innen daraufhin auf, den Kreis „schön groß“ zu ma-

chen. Ein Teil der Schüler*innen führt diese Handlungsaufforderung aus, indem sie sich sitzend nach hinten bewegen. Im Anschluss daran wiederholt die Lehrerin ihre erste Handlungsanweisung noch einmal, während sie sich zu den Schüler*innen links von ihr wendet. Daraufhin rutschen einige weitere Schüler*innen nach hinten. Mit dem Verweis auf die Schüler*innen, die ihr „Gebäude“ noch bauen und daher noch nicht anwesend sind, markiert die Lehrerin die Gruppe als unvollständig. Gleichzeitig dokumentiert sich eine exkludierende Unterrichtspraxis, bei der für einen Teil der Schüler*innen besondere Regelungen gelten: sie müssen nicht, wie die restlichen Schüler*innen, der Handlungsaufforderung der Lehrerin folgen und mit ihren Steckfiguren in den Sitzkreis kommen, sondern können weiter an den Steckfiguren bauen. Es werden zwar alle Schüler*innen als Teil der Klassengemeinschaft adressiert – so adressiert die Lehrerin die Gruppe als unvollständig und fordert die Schüler*innen auf, Platz für die fehlenden Schüler*innen freizuhalten – in der Handlungspraxis wird diese aber nicht eingelöst, da das Unterrichtsgeschehen im Sitzkreis trotz der Unvollständigkeit fortgeführt wird. Zusammenfassend lässt sich für Abschnitt A von Sequenz 1 festhalten, dass sich für die Lehrerin eine Orientierung an der Herstellung und Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnung dokumentiert, die mit etablierten Sonderregeln für bestimmte Schüler*innen einhergeht. Gleichzeitig wird die Zuständigkeit für die Schüler*innen mit Förderbedarf routinisiert an die Förderlehrkraft delegiert.

Abschnitt B Nebenraum (18:00-18:14)

Transkriptausschnitt Abschnitt B Nebenraum (Sequenz I)

Förderlehrerin darü:ber (.) darü:ber (.) darü:ber (.) einen grünen °ah ich glaub das is jetzt,° so
rum #18:14#

Parallel zum Geschehen im Sitzkreis befinden sich die Förderlehrerin, Rene und zwei weitere Schüler im Nebenraum. Die beiden Schüler sitzen auf einem orangefarbenen Sofa, während die Förderlehrerin und Rene vor dem Sofa auf dem Boden sitzen (Fotogramm 4). Als die Lehrerin die Schüler*innen auffordert, in den Sitzkreis zu kommen, erfolgt bei der Förderlehrerin und Rene keine Reaktion, worin sich zeigt, dass sie nicht die Adressat*innen dieser Aufforderung sind und sich auch nicht als solche positionieren. Die beiden Schüler auf dem Sofa bleiben ebenfalls sitzen und bauen noch an ihren „Steckfiguren“. Dabei sehen sie einander nicht zu, womit sie die formalen Regeln der Gruppenarbeit, die zuvor im Sitzkreis aufgestellt wurden, befolgen. Währenddessen erklärt die Förderlehrerin Rene einzelne Bauschritte. Sie wiederholt mehrmals „darüber“, während sie gleichzeitig gestikulierend die eine Hand über die andere hält, bis sie die Bauklötze von Rene nimmt und zwei „Steckwürfel“ zusammensteckt. Danach fährt sie damit fort, weitere Bauschritte zu nennen. Die Förderlehrerin ist in dieser Gruppenarbeit somit keine Partnerin für Rene, die dieselben Regeln befolgt wie die anderen Schülerpaare, sondern fungiert

als erklärende und unterstützende Instanz, die Rene Arbeitsschritte der Aufgabe abnimmt. Es zeigt sich, dass die Interaktion der Förderlehrerin mit Rene nach einer eigenen Ordnung organisiert ist, die sich von der der übrigen Gruppen und deren Interaktion mit Frau Sahiri unterscheidet. So verläuft die Aufgabebearbeitung weitgehend unabhängig von der zeitlichen Struktur und den aufgestellten Regeln der restlichen Gruppe. Gleichzeitig ist die Gruppenarbeit der Förderlehrerin mit Rene asymmetrischer strukturiert: Sie erklärt die Bauschritte, ohne selbst eine Steckfigur zu bauen, sieht Rene beim Bauen zu und greift korrigierend ein, wodurch Rene nur bauen aber nicht erklären muss. Für die Förderlehrerin dokumentiert sich dabei eine Orientierung korrekativer Unterstützung, die von Rene im Modus der Handlungsbefolgung angenommen wird.

Zusammenfassend lässt sich für Sequenz 1 festhalten, dass die Lehrerin die unterrichtliche Ordnung herstellt und aufrechterhält und dadurch die etablierten Sonderregeln für bestimmte Schüler*innen und deren Absonderung aus gemeinsamen Situationen kontinuierlich aktualisiert. Gleichzeitig wird die Zuständigkeit für die Schüler*innen mit Förderbedarf an die Förderlehrkraft delegiert, sodass die fachlichen bzw. aufgabenbezogenen Anforderungen und Ordnungen ein Ergebnis der Übersetzungsleistung der Förderlehrkraft darstellen und auf diese Weise in Form von neuen Anforderungen, zeitlichen Abläufen und Bearbeitungsprozessen an den Schüler Rene herangetragen werden. Dabei kommt es auf der Ebene der gesamten Gruppe an keiner Stelle zur Konstitution einer Klassengemeinschaft, in die alle Teilnehmer*innen gleichermaßen involviert sind.

4.2 Sequenz II: „Förderausgabe“ (11:33-14:33)

Die folgende Sequenz stammt aus der Deutschstunde einer Gesamtschulklasse der fünften Jahrgangsstufe. Das Videomaterial ist Teil des Fallarchivs HILDE und wurde zur Verwendung in diesem Beitrag freigegeben (vgl. Fallarchiv HILDE 2017a; Fallarchiv HILDE 2017b.). Es befinden sich 15 Schüler*innen in der Gruppe, die von einer Lehrerin, Frau Müller⁴, einer Förderlehrerin, Frau Knochenhauer, und einem Schulbegleiter, Herrn Kallert, unterrichtet werden. Des Weiteren sind zwei Forscher*innen anwesend, die sich hinter den Kameras befinden. Die Lehrerin und die Förderlehrerin stehen, während die Schüler*innen und der Schulbegleiter an den vier Gruppentischen sitzen – mit der Ausnahme von einem Schüler, der an einem Einzeltisch direkt neben dem Pult der Lehrerin sitzt. Neun Schüler*innen dieser Gruppe wurde ein SPF zugeschrieben. Die beiden Fotogramme 5 und 6 zeigen den Klassenraum aus zwei verschiedenen Kameraperspektiven. In der videographierten Stunde geht es um die Konzeption eines Steckbriefs. Bevor die hier vorgestellte Sequenz einsetzt, bespricht die Lehrerin anhand einer an die Tafel projizierten Over-Head-Folie mit den Schüler*innen

4 Alle Namen sind anonymisiert, wobei die Anonymisierung des Fallarchivs HILDE übernommen wurde (Fallarchiv HILDE 2017a).

einen Steckbrief zum „Teichmolch“, wobei Eigenschaften (wie z. B. „etwa 11 cm lang“) vorgegeben sind, und die Schüler*innen aufgefordert werden, diesen Eigenschaften passende Kategorien (wie z. B. „die Größe“) zuzuordnen. Darüber hinaus wurde festgehalten, dass Steckbriefe mit Stichpunkten ausgefüllt werden.



Fotogramm 5: 13:03



Fotogramm 6: 13:33

Transkriptausschnitt (Sequenz II)

- Lehrerin sehr gut super, was ist denn der Unterschied, zwischen- oh na gut jetzt habe ich es wieder irgendwie vorweggenommen zwischen ganzen Sätzen und Stichwörtern @ne@ richtig, also wenn ihr euch das rechts nochmal anschaut, da stehen teilweise immer nur, einzelne Wörter die das beschreiben äh am Bauch orange ist nicht unbedingt ein vollständiger Satz ne? (.) und bei den englischen Steckbriefen dahinten (.) habt ihr ja vollständige Sätze geschrieben. (.) gut. (.) hmhm ja #11:59#
- Shahida ich wollte nur sagen ähm wieso (.) wieso man ähm bei englischen Stichpunkte und nicht so bei deutsche ähm nicht so bei deutsche; #12:07#
- Lehrerin wir haben das im Englischen eigentlich nur so gemacht damit ihr auch lernt in ganzen Sätzen zu ähm antworten (.) ne? und deswegen wollten wir das gern so haben; (.) das kommt hier allerdings auch irgendwann noch (.) aber das machen wir jetzt noch nicht (.) wir wollen jetzt erstmal versuchen nen Steckbrief selber (.) ähm anhand eines Textes eines Sachtextes (.) mit denen ihr ja auch gearbeitet habt (.) zu erstellen. (.) okay? so. (.) was ihr jetzt braucht (.) ist bitte einmal eure Mappe (.) da müssten normalerweise die Lernpläne drin sein. (.) da habe ich noch eine kleine Änderung also bitte erstmal die Lernpläne (1) rausholen und jetzt möchte ich ganz gern nochmal ganz kurz (.) dass mir diejenigen (.) die ä:h ein Förderbuch haben. (.) die Förderausgabe haben. (.) dass die sich bitte nochmal melden weil da muss ich höchstwahrscheinlich was austauschen. (.) Amaru du kannst mal den Finger runternehmen, Amir kann den Finger auch runternehmen, bei denen habe ich das nämlich schon gemacht. du auch du hast den schon und zwar (.) nehmen die bitte mal (.) den Lernplan den ich ihnen gegeben habe raus und legen ihn oben hin (.) den sammel ich gleich wieder ein oder Frau Knochenhauer kannst du das machen? #13:25#
- Förderlehrerin na klar (2) wer war das noch? du hast schon ()? #13:30#
- Lehrerin bitte mal Pfoote hoch nochmal ich weiß ist jetzt ein bisschen schwierig die fertig sind mit dem ausheften (2) den legst du mal zur Seite dann kannst du den nämlich haben du hast die normale Ausgabe ne? #13:41#
- Fiona (.) #13:42#
- Förderlehrerin bitte? #13:44#
- Lehrerin du hast auch schon die ganz normale (3) du hast das Förderbuch (.) ihr habt die normale Ausgabe ne? #13:53#
- S?m: (.) #13:53#
- Lehrerin Amir hast du dein Förder (.) äh hast du deinen Plan nicht? #13:57#
- Amir doch der ist da- #13:59#
- Lehrerin achso ok (2) Chioma du hast auch die (.) Förderausgabe [ne] #14:04#
- Chioma [ja] #14:04#
- Lehrerin hast du den Förder? ah:: hast du schon abgegeben. #14:06#
- Chioma Ja #14:06#
- Lehrerin so (.) haben jetzt #14:09#
- Förderlehrerin alle den neuen erstmal (.) #14:10#
- Hasan (.) #14:11#
- Lehrerin den kannst du behalten. (.) den kannst du bitte einheften> #14:17#
- Hasan ok #14:18#
- Lehrerin Amir hat gesagt er hat ihn da
- Shahida ja hat er. #14:21#

- Förderlehrerin ja aber er sucht sein Deutschbuch noch. (.) das hat er nicht gefunden (.) dann können die ja weg im Prinzip ne? #14:25#
- Lehrerin genau können wir aber nochmal behalten dann können wir die/achso ne (.) doch, schmeiß sie ruhig weg. (.) und guck mal für dich habe ich nochmal einen (.) [in groß #14:33#

Bereits beim Vergleich der Fotogramme 5 und 6 mit den Fotogrammen 1 bis 4 (Sequenz I) zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Räumlichkeit beider Sequenzen. In Sequenz II findet keine räumliche Trennung von Schüler*innen und Förderlehrerin statt: alle Teilnehmer*innen befinden sich in einem Raum und unterscheiden sich lediglich in Bezug darauf, ob sie an einem Einzel- oder Gruppentisch sitzen oder stehen. Gemeinsam ist beiden Situationen, dass eine erwachsene Person direkt neben einzelnen Schüler*innen sitzt. Zu Beginn der Sequenz steht die Lehrerin den Schüler*innen zugewandt an der Tafel, während diese an mehreren Gruppentischen sitzen. Die Lehrerin initiiert die Interaktion, indem sie nach dem Unterschied zwischen ganzen Sätzen und Stichwörtern fragt. Aus ihrer Anmerkung, sie habe es vorweggenommen, geht hervor, dass es sich bei dieser Feststellung um die Antwort handelt, die von den Schüler*innen gegeben werden sollte. Die Unterscheidung von Stichpunkten und ganzen Sätzen wird auf die deutschen bzw. englischen Steckbriefe bezogen, die sich die Gruppe bereits erarbeitet hat. Die Schülerin Shahida meldet sich, wird von der Lehrerin aufgerufen und fragt, warum in den beiden Sprachen unterschiedliche Textformen zur Gestaltung von Steckbriefen eingesetzt werden. In dieser Frage wird der kausale Zusammenhang zwischen den beiden Sprachen und den Textformen der Steckbriefe aufgegriffen, der von der Lehrerin impliziert wird, und es zeigt sich, dass die Unterschiede von der Schülerin auf allgemeine sprachliche Regeln bezogen werden. Die Lehrerin antwortet daraufhin argumentativ: Sie haben im Englischen nur ganze Sätze geschrieben, damit die Schüler*innen dies lernen und werden es auch noch im Deutschunterricht so machen. Die didaktische Gestaltung wird hier mit dem Erreichen eines Lernziels „damit ihr auch lernt in ganzen Sätzen zu ähm antworten“ begründet. Dadurch wird das unterrichtliche Setting explizit gemacht und der Gegenstand in seiner Anwendbarkeit auf dieses Setting limitiert. Die Lehrerin ergänzt daraufhin, dass die Schüler*innen in dieser Stunde anhand eines Sachtexts selbst einen Steckbrief erstellen werden. Sie schaltet den Over-Head-Projektor aus und das Licht im Klassenraum an. Mit dem Abschalten des Projektors und dem Hinweis darauf, dass die Schüler*innen die Mappen und Lernpläne benötigen, wird die Besprechung der Folie beendet und eine neue Phase initiiert. In dem Hinweis auf die Mappen und dem damit einhergehenden Heraussuchen der Mappen durch die Schüler*innen dokumentiert sich ebenfalls eine komplementäre Organisation dieses Unterrichtsgeschehens, in der sich die unterrichtlichen Interaktionen trotz unterschiedlicher Orientierung von Lehrerin und Schüler*innen reibungslos gestaltet. So dokumentiert sich für die Lehrerin eine Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung, während sich am Nehmen der Mappen für die Schüler*innen

eine Orientierung an Aufgabenbearbeitung dokumentiert. Die Orientierung der Lehrerin geht damit einher, dass Aspekte der Didaktisierung den Schüler*innen gegenüber explizit gemacht werden, z. B. in der Formulierung des Lernziels. Die Anmerkung der Lehrerin, sie habe „noch eine kleine Änderung“ in Bezug auf die Lernpläne der Schüler*innen, markiert ebenfalls den Phasenwechsel.

Die Lehrerin nimmt sich einen Stapel Papiere von ihrem Schreibtisch und fordert die Schüler*innen auf, ihr ein Handzeichen zu geben, wenn sie die „Förderausgabe“ des Schulbuchs verwenden, woraufhin sich fünf Schüler*innen melden. Dadurch müssen sich die Schüler*innen klassenöffentlich als Nutzer*innen der „Förderaufgabe“ positionieren und es entstehen augenscheinlich zwei Gruppen: die Schüler*innen mit der „Förderausgabe“ und diejenigen mit der Ausgabe, die von der Lehrerin als „(ganz) normale Ausgabe“ bezeichnet wird. Die Adressierung fungiert hier als euphemisierende Zuschreibung des ‚Sonderstatus‘ der Schüler*innen. Einige Schüler*innen können ihre Hand wieder senken und andere behalten ihre Hände oben, bis sie von der Lehrerin ein Papier ausgeteilt bekommen haben, während die Förderlehrerin die „falschen“ Lernpläne bei den Schüler*innen einsammelt. Die Lehrerin fordert die Nutzer*innen der Förderausgabe noch einmal auf, die Hand zu heben und räumt dieser Aktion dadurch einen höheren Stellenwert zu als dem Heraussuchen der Mappe. Zudem zeigt sich, dass die fachlichen Anforderungen des Unterrichtsgegenstands auf die Schüler*innen ohne SPF ausgelegt sind und für all diejenigen Schüler*innen adaptiert werden müssen, die von dieser Norm abweichen. Somit wird die attestierte Förderbedürftigkeit über additives Zusatzmaterial, wie in diesem Fall Lernpläne und spezielle Ausgaben von Schulbüchern, zum Ausgleich vermeintlicher Leistungsunterschiede eingesetzt, wobei die Verteilung dieses Zusatzmaterials klassenöffentlich ausgetragen wird. Die Lehrerin fährt damit fort, durch den Klassenraum zu gehen und ihre Papiere an die Schüler*innen zu verteilen, die die „Förderausgabe“ haben. Dabei adressiert sie die Schüler*innen fragend direkt als Nutzer*innen der „normalen“ bzw. „Förderaufgabe“, während sich die Schüler*innen auch hier wieder entsprechend positionieren müssen. Nachdem alle Papiere verteilt bzw. eingesammelt worden sind, übergibt die Lehrerin dem Schüler Levin ein DIN A3-Papier, welches von ihr als „einen in groß“ bezeichnet wird. Auch zeigt sich die indirekte Zuweisung des Förderstatus über das Material – im Fall von Levin bezieht es sich auf den Förderschwerpunkt Sehen. Durch die Adressierung der Schüler*innen als Nutzer*innen der Förder- bzw. der normalen Ausgabe wird deren formaler Status klassenöffentlich reifiziert, womit sich die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in zwei Gruppen spaltet. Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die Schüler*innen im Gegensatz zu Sequenz I nicht aufgeteilt werden und stattdessen dieselben Aufgaben mit unterschiedlichen Schulbuchausgaben bearbeiten sollen, was aber in einem klassenöffentlichen Positionierungszwang in Bezug auf den Förderstatus resultiert.

5 Fazit und Ausblick

Zu Beginn dieses Beitrags wurden die Fragen formuliert, wie sich Differenzkonstruktionen in inklusivem Fachunterricht äußern und in welchem Verhältnis diese konstruierten Differenzordnungen zueinander und zum ‚Regelschulunterricht‘ stehen. Diese Forschungsfragen sollten mithilfe von zwei Unterrichtsvideographien beantwortet werden, die den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne SPF darstellen. Es konnte rekonstruiert werden, dass Differenzen in inklusivem Unterricht über die Praktiken der Adressierung, didaktischer Gestaltung sowie Räumlichkeit und Zeitlichkeit entstehen, die nur teilweise Berührungspunkte mit dem haben, was in diesen Unterrichtssituationen als ‚Norm‘ konstruiert wird. Damit schließen diese Erkenntnisse an den empirischen Forschungsstand an, der in inklusiv ausgelegtem Unterricht Sonderregeln für Schüler*innen mit zugewiesenem SPF aufzeigen kann, wie z.B. dem Ausschluss vom „Wettbewerb um die guten Noten“, die als Abweichungen des Umgangs mit Regelschüler*innen interaktiv hervorgebracht werden (Sturm 2016, 74; vgl. Schumann 2014). Es zeigen sich trotz des räumlich gemeinsamen Unterrichts unterschiedliche Praktiken des Umgangs mit Schüler*innen mit SPF, die hier als Nutzer*innen der „Förderausgabe“ besonders werden, indem darüber die Abweichung von der konstruierten Norm – die „normale Ausgabe“ – markiert wird. Während also in dem gemeinsamen unterrichtlichen Rahmen von Sequenz II die Schüler*innen in die Gruppe der Nutzer*innen der „Förderausgabe“ und der „normalen Ausgabe“ zugeordnet werden, zeigen sich im Sequenz I Praktiken der pauschalen Auslagerung des Schülers mit SPF sowie der Förderlehrerin, was auch aus der Adressierung von Rene als Beobachter der Sitzkreissituation hervorgeht: Er befindet sich mit der Förderlehrerin in einem Raum, während der Großteil des unterrichtlichen Geschehens einschließlich aller Rituale wie Begrüßung, Feststellung der Anwesenheit und Planungen von Gruppenarbeiten in dem anderen Raum stattfinden. Die Schüler*innen mit zugewiesenem SPF in Sequenz II kommen stattdessen in einen klassenöffentlichen ‚Positionierungszwang‘, indem sie sich durch eine Handzeichen als Nutzer*innen der „Förderausgabe“ des Schulbuchs zu erkennen geben müssen. In Kombination mit der Bezeichnung „normale Ausgabe“ für die Schulbücher der Schüler*innen ohne SPF zeigt sich eine Kategorisierung der Schüler*innen über die Abweichung einer konstruierten Norm. Somit werden Differenzen in Sequenz II ausgehandelt, während die exkludierende Ordnung in Sequenz I habitualisierter Bestandteil der Unterrichtspraxis ist und zu parallelen, autonomen Interaktionssystemen werden. Vor allem in Sequenz I zeigt sich in diesem Beitrag das Potenzial einer videobasierten Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion, da nur so die Parallelität und Synchronität samt aller verbalen und nonverbalen Interaktionen in den Blick genommen und in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden konnten.

Welche deutschdidaktischen oder auch allgemein didaktischen Konsequenzen können aus den Ergebnissen dieser Rekonstruktion gezogen werden? In beiden hier vorgestellten Sequenzen werden Potenziale einer gemeinsamen Bearbeitung bzw. Auseinandersetzung kaum genutzt, während das Nebeneinander verschiedener Interaktionssysteme durch räumliche Trennung oder spezifische Adressierungsformen gefestigt wird. Eine gemeinsame fachliche Auseinandersetzung kommt somit gar nicht erst zustande. Didaktische Anlässe für eine solche gemeinsame Auseinandersetzung können so konzipiert werden, dass sie durch Unterstützungsangebote wie Zusatzmaterial oder die Hilfe der Förderlehrkräfte ergänzt, aber nicht gänzlich bestimmt werden. So könnte die Inanspruchnahme von Hilfsmitteln allen Schüler*innen unabhängig von ihrem Förderstatus freigestellt werden. Gleichzeitig sollten diese Erkenntnisse zum Anlass genommen werden, auch Unterricht an Förderschulen und formal inklusivem Unterricht in allen Jahrgangsstufen zu untersuchen, um kontrastiv zu prüfen, ob eine ‚exkludierende‘ Praxis, wie sie sich in den hier vorgestellten Sequenzen und vielen empirischen Arbeiten zeigt, womöglich ein Merkmal von inklusivem (Fach)Unterricht darstellt.

Literatur

- Asbrand, B. & Hackbarth, H. (2018): Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 139-152.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bender, S. & Rennebach, N. (2021): Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 67/H. 2, 231-250. <https://doi.org/10.3262/ZP2102231>
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Budde, J. (2018): Differenzierungspraktiken im Unterricht. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 137-152.
- Empirische Forschungswerkstatt (2014). Institut für Rehabilitationswissenschaften. Humboldt Universität zu Berlin.
- Fallarchiv HILDE (2017a). 089_Steckbriefe I_LK1 [Video]. Stiftung Universität Hildesheim. Online unter [https://hildata.uni-hildesheim.de/\(Abrufdatum: 18.07.2022\)](https://hildata.uni-hildesheim.de/(Abrufdatum: 18.07.2022))
- Fallarchiv HILDE (2017b). 089_Steckbriefe I_SK1 [Video]. Stiftung Universität Hildesheim. Online unter [https://hildata.uni-hildesheim.de/\(Abrufdatum: 18.07.2022\)](https://hildata.uni-hildesheim.de/(Abrufdatum: 18.07.2022))
- Garfinkel, H. (1956): Conditions of Successful Degregation Ceremonies. In: American Journal of Sociology, Jg. 61/H. 420-424. <https://doi.org/10.1086/221800>
- Grummt, M. (2021): Optimierung sonderpädagogischer Professionalität im inklusionsorientierten Unterricht. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 10/H. 2, 130-143. <https://doi.org/10.3262/SZ2102130>
- Grummt, M. (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>

- Hackbarth, A. & Müller, A. (2021): Fachdidaktik des inklusiven Deutschunterrichts. Eine praxeologische und fachwissenschaftliche Perspektivierung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 15/H. 2, o. S.
- Koßmann, R. (2019): Schule und „Lernbehinderung“. Wechselseitige Erschließungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ludwig, J. (2021): Fachliche Passung im individualisierenden Deutschunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 15/H. 2, o. S.
- Ludwig, J. (i. V.): Teilhabe am Gegenstand. Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Deutschunterricht (Manuskript Dissertation Universität Mainz).
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017): Passungsverhältnisse. Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63/H. 1, 72-90. <https://doi.org/10.3262/ZP1701072>
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 49/H. 2, 46-54.
- Schumann, I. (2014): „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In: A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, 291-308. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422458>
- Sturm, T. (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin u. a.: Verlag Barbara Budrich, 223-234.
- Sturm, T. (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 5/H. 1, 63-76. <https://doi.org/10.3224/zisu.v5i1.04>
- Sturm, T. (2018): Lehrperson: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 251-265. <https://doi.org/10.36198/9783838549590>
- Wagner, B. (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31204-6>
- Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 17/H. 4, 601-623 <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

Autor*innenangaben

Ludwig, Johannes, M.Ed.

Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich 04, Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in inklusiven Schulen und Förderschulen, Teilhabe und Fachlichkeit im Unterricht und Dokumentarische Unterrichtsforschung

Jo.Ludwig@em.uni-frankfurt.de