

Dietrich, Fabian

Zum Sein und Sollen. Eine relationale Perspektivierung des Verhältnisses schulischer Programmatik und Wirklichkeit am Beispiel Inklusion

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 65-81



Quellenangabe/ Reference:

Dietrich, Fabian: Zum Sein und Sollen. Eine relationale Perspektivierung des Verhältnisses schulischer Programmatik und Wirklichkeit am Beispiel Inklusion - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 65-81 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-318526 - DOI: 10.25656/01:31852; 10.3224/84742763.04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-318526>

<https://doi.org/10.25656/01:31852>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Zum Sein und Sollen

Eine relationale Perspektivierung des Verhältnisses schulischer Programmatik und Wirklichkeit am Beispiel Inklusion

1 Einleitung

Der Umgang mit bzw. die Bezugnahme auf die Normativität pädagogischer Praxis stellt ein Dauerproblem erziehungswissenschaftlicher Forschung dar (Meseth et al. 2019). Bernfelds im Sisyphos formulierte polemische Kritik an den „Pädagogen“ seiner Zeit könnte als Vorwegnahme jener diesbezüglich unabgeschlossenen Ausdifferenzierung gelesen werden, die in der begrifflichen Differenzierung zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik Ausdruck findet. In diesem Sinne könnte eine innerhalb der empirisch-rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung gängige Gegenüberstellung programmatischer Entwürfe einerseits und der empirischen Gestalt der jeweils fokussierten Ausschnitte schulischer Wirklichkeit andererseits als in der Tradition Bernfelds stehend gedeutet werden. Hier nimmt der Beitrag seinen Ausgangspunkt, indem die regelmäßig konstatierte Divergenz von Sein und Sollen zum aufklärungsbedürftigen Ausgangspunkt einer empirischen Forschung gewählt wird. Dafür soll neben der schulischen Wirklichkeit die pädagogische Programmatik zum gleichberechtigten empirischen Gegenstand gemacht werden. Am Beispiel von *Inklusion* als Programmatik und deren handlungspraktische unterrichtliche Umsetzung soll beispielhaft gezeigt werden, dass ein solcher Zugang die sonst gängige Behauptung einer Divergenz von Sein und Sollen irritiert, indem eine Kippfigur der gängigen Diagnose eines das Sollen verfehlenden Seins erkennbar wird.

2 Bernfeld als Klassiker und Bezugspunkt einer rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung

In der Einleitung des von ihm herausgegebenen Sammelbandes „Klassiker der Pädagogik“ bezeichnet Bernd Dollinger ebendiese als „eigentümliche Spezies“. Klassiker zeichneten sich – entgegen einem „klassischen“ Verständnis – nicht durch eine überzeitliche Gültigkeit oder eine Repräsentanz eines die Disziplin stiftenden wissenschaftlichen Grundkonsenses aus – die Pädagogik als (wissenschaftliche) Disziplin kennzeichne gerade, dass ein solcher Konsens nicht unterstellt werden könne. Vielmehr handele es sich bei der vermeintlichen zeitlosen oder historischen Bedeutung von Klassikern um Zuschreibungen einer Rezeptionsgemeinschaft, die in erster Linie als Ausdrucksgestalt der Fachdiskurse in der Gegenwart gelesen werden können. In Anlehnung an Kuhn differenziert Dollinger diesen Gedanken aus: Demnach werde die Geschichte einer Wissenschaft „rückwärts geschrieben“ (Dollinger 2011: 12). Die „historische Qualität“ eine*r Autor*in oder eines Werkes ergebe sich in „einem Rahmen, den die Gegenwart“ bestimme (Dollinger 2011: 12).

Entsprechend liege die Wahrscheinlichkeit, dass ein Werk bzw. sein*e Autor*in zum/zur Klassiker*in wird, in einer spezifischen Anschlussfähigkeit begründet. Dazu führt Dollinger aus: „Wer z.B. (...) in Differenz zur Tradition argumentiert, deshalb auffällt und noch dazu mit breiten Sinnverweisungsoptionen operiert, vergrößert seine Chance, zu einem Klassiker zu werden“ (Dollinger 2011: 12). Ganz offensichtlich eröffnet Bernfelds Sisypchos derartige „Sinnverweisungsoptionen“ – auch und ggf. sogar gerade unabhängig vom zentralen Anliegen Bernfelds einer psychoanalytischen und historisch-materialistischen Begründung der Pädagogik. In jedem Fall dürfte Bernfelds pointierte Abgrenzung zur pädagogischen Tradition, wie sie in der polemischen Rede von den „Pädagogen“ zum Ausdruck kommt, zu seiner Karriere als Klassiker beigetragen haben. Aufgerufen wird damit eine Figur der Kritik an einer normativen Aufgeladenheit pädagogischer Programmatiken und eine damit verbundene Verkenntung gesellschaftlicher Bedingtheiten. Verbunden wird diese mit einer komplementären Forderung nach einer wirklichkeitswissenschaftlich operierenden und/oder gesellschaftstheoretisch aufgeklärten empirischen Forschung.

Wenn auch Bernfeld – wohl in Anlehnung an Durkheim – eine andere Form empirischer Forschung anvisierte, kann er auch als Referenz für eine im engeren oder weiteren Sinne empirisch-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung dienen. Diese kennzeichnet zumindest in Teilen ganz im Sinne von Bernfelds Anliegen eine wirklichkeitswissenschaftliche Dekonstruktion pädagogischer Reformsemantiken, indem diese den dann meist ernüchternd

wirkenden Befunden einer der Schul- und Unterrichtsforschung gegenübergestellt werden.¹

Eine solche Gegenüberstellung erscheint nicht allein allgemein aufmerksamkeitsoökonomisch attraktiv. Mit ihr kann dem jeweiligen empirisch-wirklichkeitswissenschaftlichen Einblick auch jenseits und unabhängig von seiner theoretischen Würdigung Relevanz zugesprochen werden: Die Untersuchung deckt etwas auf, was gemeinhin so nicht gesehen wird; sie korrigiert oder irritiert eine konventionelle Sichtweise und kann so einen kritischen und darüber zumindest mittelbar einen praktischen Mehrwert beanspruchen, indem sie – ganz im Sinne Bernfelds – der Idee nach zu einer wirklichkeitswissenschaftlich fundierten (Selbst)Beschreibung der Praxis beiträgt. Gleichzeitig wird Distanz zur Normativität des Feldes demonstriert und damit eine unproblematische Positionierung zum Normativitätsproblem der Erziehungswissenschaft.²

Wenn man nun aber mittelbar oder unmittelbar an Bernfeld als diese Positionierung verbürgenden Klassiker anschließt, drängt sich die Beobachtung auf, dass entsprechende kritische Gegenüberstellungen *empirisch rekonstruiertem Seins* und *programmatischem Sollens* offenbar nicht zu einer Angleichung führen. Vielmehr tritt die Persistenz der herausgestellten Divergenz zwischen Programmatik und Praxis in Erscheinung, indem immer wieder und an wechselnden Ausschnitten und Aspekten schulischer Wirklichkeit eine Divergenz von Sein und Sollen konstatiert wird. Dann aber erscheint der empirische Hinweis auf eine solche allein nicht mehr sonderlich bemerkenswert. Vielmehr erscheint der Sachverhalt, dass offenbar weder die Sollensvorstellungen das empirische Sein im intendierten Sinne unter Transformationsdruck setzen,

¹ Die Figur findet sich in unterschiedlichen Ausformungen im gesamten Spektrum der qualitativ- bzw. rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung. Georg Breidenstein (2006) stellt in seinen Studien zum „Schülerjob“ den ethnographischen Teilstudien zur Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit jeweils eine Darstellung der auf die Sozialformen bezogenen pädagogisch-didaktischen Programmatiken voran. Dieselbe Grundfigur findet sich in seinen mit Michael Meier, Katrin U. Zaborowski verfassten Studien zum schulischen Alltag der Leistungsbewertung wieder (2011). Auch in Svenja Strauß' und Kerstin Rabensteins praxisorientierte Rekonstruktion von Lernentwicklungsgesprächen wird eine Rekapitulation von mit diesen verbundenen normativ-programmatischen Erwartungen gegenübergestellt. Thomas Wenzl kontrastiert seine dezidiert sozialisationstheoretisch angelegte Rekonstruktion von „Elementarstrukturen“ unterrichtlicher Interaktion mit an Schule herangetragene Bildungsansprüche, um – im Sinne einer zentralen Pointe der Untersuchung – zu schließen, „dass von einem Bildungsanspruch weit und breit keine Spur zu sehen ist“ (Wenzl 2014: 43) und greift damit – wenn auch in dezidiert sich unterscheidender Diktion – eine Figur auf, die sich bereits bei Jürgen Zinnecker (1975) findet, aber auch in Hausendorfs (2008) soziolinguistische Perspektivierung unterrichtlicher Interaktion prägt.

² In Anlehnung an Meseth et al. lässt sich dieses als mangelnde Emanzipation der Erziehungswissenschaft von fremdreferenziellen, in ein Spannungsverhältnis zu wissenschaftsimmanenten Normen stehenden Erwartungen beschreiben. Diese zeigt sich insbesondere an der Ausrichtung der Forschung an der Konjunktur bildungspolitischer und pädagogischer Themenstellung und damit verbundener Nützlichkeiterwartungen (vgl. Meseth et al. 2019a: 8ff.).

noch das persistente Sein das Sollen im Sinne einer normativen Kraft des Faktischen transformieren, selbst aufklärungsbedürftig. Empirisch rückt dann ganz im Sinne einer rekonstruktiven Perspektive die konkrete Gestalt der Relation zwischen bzw. das Arrangement von Programmatik und praktischem Vollzug in den Mittelpunkt. Wenn dem so ist, bedarf es aber einer relationalen empirischen Rekonstruktion zu beiden Seiten hin. Die Darstellung der Programmatik kann dann gerade nicht als einfach gegeben und in sich klar dem empirischen Teil vorangestellt werden. Vielmehr muss die Programmatik selbst zum empirischen Gegenstand gemacht werden. Andersherum wird danach gefragt, wie handlungspraktisch mit im Raum stehenden Ansprüchen umgegangen wird. Denn auch wenn entsprechende Programmatiken nicht eingelöst und unterboten werden, heißt dieses nicht, dass die Praxis von entsprechenden Programmatiken unberührt bleibt.

3 Komplementäre Rekonstruktion von Sein und Sollen am Beispiel „Inklusion“

Was vorausgehend abstrakt skizziert wurde, soll im Folgenden am Beispiel der Thematisierung „schulischer Inklusion“ als ein in besonderem Maße „normativ imprägniertes Feld“ (Meseth 2021: 19) nachgezeichnet werden. „Inklusion“ stellt ein bildungspolitisches Thema dar, welches – obgleich als von außen ins Schulische importiert – sich durch eine hohe normativ-pädagogische Aufladung auszeichnet, und kann daher als bildungspolitische Gelegenheitsstruktur für eine Neuthematisierung reformpädagogischer und schulkritischer Positionen gedeutet werden (ausf. Bender/Dietrich 2019, Dietrich 2017, 2019). Davon ausgehend wurde vielfach das Verfehlen inklusiver Reformansprüche thematisiert, sei es in Gestalt des Hinweises auf die sich statistisch zeigende Stabilität von „Exklusionsquoten“ (Klemm 2022), also des Anteils von Schüler*innen, die jenseits der Regelschule unterrichtet werden, sei es in der Problematisierung der Fortschreibung von als exkludierend problematisierten Strukturen (vertikale Gliederung des Schulsystems), oder sei es über empirisch-qualitative Betrachtungen, welche exkludierende und segregierende Momente innerhalb vermeintlich inklusiver Settings nachzeichnen (Hermann/Merl 2017, Fritzsche 2014).

Einen Kristallisationspunkt der im Diskurs verhandelten Divergenz von Anspruch und Umsetzung bildet die Relationierung von Inklusion als umfassender Teilhabeanspruch zur als selektiv und damit exkludierend problematisierten schulischen Leistungsordnung (vgl. ausf. Dietrich 2017, 2019). Cafan-taris und Meseth (2023: 16f.) reformulieren dies in systemtheoretischer Perspektive als mit der Selbst- und Fremdreferenz des Erziehungssystems

korrespondierenden, differenten, aber gleichursprünglichen Wertpräferenzen von Bildung/Teilhabe auf der einen Seite und Leistung/Selektion auf der anderen, die im Kontext von Inklusion in besonders pointierter Form konfligieren und entsprechend zueinander relationiert werden müssten. Demnach würde im Erziehungssystem die Verwirklichung von Inklusion als an die „pädagogischen Grundnormen des Erziehungssystems: Bildung als Selbstzweck und Chancengleichheit“ anschließend verhandelt. Dieser arbeite die als externe „Leistungserwartung“ gedeutete Norm „Selektion“ entgegen. Ausgehend von dieser theoretischen Perspektive zeichnen Cafantaris und Meseth (2023, S. 17ff.) jedoch an einem empirischen Beispiel nach, dass Fremd- und Selbstreferenz in unauflösbarer Verflochtenheit die pädagogische Kommunikation in ihrer Spezifik hervorbringen, und problematisieren davon ausgehend die die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems kennzeichnende Unterscheidung zwischen pädagogischer Eigenlogik (Teilhabe, Bildung, Chancengleichheit) und gesellschaftlichen Fremdlogik (Selektion und Leistung).

Diese aus der Beobachterperspektive vorgenommene Problematisierung der Verfasstheit programmatischer Entwürfe – die sich als Ausdrucksgestalten entsprechender Selbstbeschreibungen deuten lassen – wird im Folgenden aufgegriffen, indem die Bearbeitung des Verhältnisses schulischer Leistungsorientierung und inklusiver Teilhabennorm auf handlungspraktischer und programmatischer Ebene rekonstruiert wird. Dafür wird in einem ersten Schritt eine unterrichtliche Szene rekonstruiert, in der sich ein spezifischer praktischer Umgang mit der Thematik protokolliert. Dem gegenübergestellt wird die Rekonstruktion einer Szene aus dem dokumentarischen Film: „Ich.Du.Inklusion. Wenn Anspruch auf Wirklichkeit trifft“ (Lutz/Binn 2017). Wie der Untertitel des Films markiert, geht es hier explizit um die filmische Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Sein und Sollen.

3.1 Rekonstruktion I: Leistungsinklusion im Biologieunterricht

Die im Folgenden im Mittelpunkt stehende Szene stammt aus dem Biologieunterricht einer neunten Klasse eines sich als inklusiv verstehenden Gymnasiums.³ In der Unterrichtsstunde geht es um das Themenfeld „Viren und Bakterien“. Zunächst erfolgt eine in Einzel-, dann in Zweierarbeit organisierte

³ Das der Rekonstruktion zu Grunde liegende Unterrichtstranskript stammt aus dem Datenkorpus des an der Uni Bochum durchgeführten Projekts ViKasiL: Videographische Kasuistik in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. Die Rekonstruktion dieses Materials erfolgte genauso wie die folgende objektiv-hermeneutisch. Beide werden jedoch aufgrund des begrenzten Raums nur sehr gerafft dargestellt.

Erarbeitung, in der sich eine Hälfte der Schüler*innen mit dem Thema „Viren“ und die andere Hälfte mit dem Thema „Bakterien“ auseinandersetzen soll. Im Anschluss folgt eine gegenseitige Präsentation der Arbeitsergebnisse im „Doppel-Tandem“, also in einer sich aus zwei Partnerarbeitspaaren zusammensetzenden Vierergruppe. In der fokussierten Szene sollen nun diese Ergebnisse durch eine*n Schüler*in erneut, nun aber der gesamten Klasse vorgestellt werden.

Damit könnte die vorliegende Situation als Leistungspräsentation bezeichnet werden. Allerdings irritiert das dargestellte Setting, das offensichtlich eine Adaption der sogenannten „Think-Pair-Share-Methode“ (Bönsch 2002) darstellt. Wie angedeutet schließt an die Erarbeitung („Think“) nicht unmittelbar die klassenöffentliche Ergebnispräsentation („Share“) an, sondern an eine dezentrale gegenseitige Unterweisung (Pair). In einer Methodenhandreichung der Bundeszentrale für politische Bildung heißt es zu diesem (Zwischen-)Schritt: „Im Anschluss an diese Phasen sollen die Zweier-Teams nicht nur in der Lage sein, das eigene Thema vorzustellen, sondern auch das des Partners (...)“ (BPB, o.J.).⁴ Damit aber reduziert sich der Bewährungscharakter der klassenöffentlichen Ergebnispräsentation darauf, die bereits dezentral präsentierten Ergebnisse zutreffend zu reproduzieren. Die dezentrale Präsentation in der Kleingruppe setzt inhaltlich voraus, dass die Arbeitsergebnisse im Rahmen des „Shares“ unfraglich vermittelbar und damit verbunden fraglos richtig sind, ansonsten stünde ja im Raum, dass der intendierte Lernerfolg ausbliebe oder die Schüler*innen sich gegenseitig etwas Falsches beibrächten. Tatsächlich verweist die empirisch sich zeigende Ergänzung des Settings in diese Richtung: Die Erarbeitung erfolgt gleich doppelt, zunächst in Einzelarbeit und dann in Partnerarbeit. In beiden Erarbeitungsphasen geht es um dieselben Aufgaben. Es liegt nahe, dass diese Redundanz genau jene fraglose Richtigkeit der Arbeitsergebnisse sicherstellen soll, welche das Setting voraussetzt.

Dann aber ist die klassenöffentliche Vorstellung nicht inhaltlich begründet und stellt keine inhaltliche Bewährungssituation dar. Es muss um etwas anderes gehen: Die Differenz zwischen Ergebnispräsentation in der Kleingruppe und der zweiten im Klassenverbund liegt im öffentlichen Charakter und einer damit verbundenen sozialen Exponierung. Was in den unterschiedlichen Kleingruppen erarbeitet und präsentiert wurde, muss nun durch eine Person klassenöffentlich reproduziert werden.

Im vorliegenden Fall wird dies als besonderes Privileg thematisiert: Die Auswahl des Vortragenden erfolgt in Gestalt eines durch die Lehrkraft initiierten Schätzspiels, an dem sich die Schüler*innen engagiert beteiligen. Als Preis winkt die Ergebnispräsentation. Dieses spielerische Element verweist nicht nur darauf, dass die Situation im Sinne der Rekonstruktion ganz offensichtlich zumindest von einem dominanten Teil der Schülerschaft nicht als bedrohlich

⁴ Analoge Erläuterungen finden sich in zahlreichen anderen Handreichungen und Methodendarstellungen.

empfundene wird. Gleichzeitig pointiert es die Leistungsdimension, die hier eingefordert wird: In der Szene geht es um die Bereitschaft, sich klassen-öffentlich als leistungsbereit und -fähig zu inszenieren – bereits in der Beteiligung am Schätzspiel und dann in der Präsentation. Zur Aufführung gebracht wird damit eine immer mitlaufende performative Dimension schulischer Leistung, die darin besteht, die schulische Leistungsordnung zu affirmieren.⁵

Schauen wir davon ausgehend auf den an die Auswahl eines Schülers anschließenden Fortgang der Szene: Als sich der Schüler, welcher das Schätzspiel gewonnen hat und damit als Repräsentant seiner Kleingruppe die Arbeitsergebnisse vorstellen soll, nach vorne zum Stehpult begibt, wird von der Lehrerin vorgeschlagen, ihm einen Vortragspartner an die Seite zu stellen:

Lehrerin: Ich würde sagen, ihr könnt-ihrr könnt ruhig zu zweit.

Mit der Formulierung des Vorschlages wird den im Plural adressierten Schüler*innen ein etwas Besonderes zugestanden. Allerdings geht es nicht um eine Erweiterung des Präsentationsprivilegs. Dann müsste es heißen: „Ihr dürft ruhig zu zweit“, oder: „Leon darf auch mit nach vorne kommen“, was einen Wunsch des nun ins Spiel kommenden Begleiters an der Präsentation teilzuhaben unterstellte. Die gewählte Formulierung verweist dagegen auf eine Beistandsbedürftigkeit. Dem Ausgewählten wird zugestanden, sich nicht alleine exponieren zu müssen, sich nicht alleine trauen zu müssen: Ihr müsst das nicht alleine machen, ihr könnt ruhig zu zweit. Das konterkariert jedoch die vorausgehende Auswahl, in der sich der Schüler mit der Beteiligung am Ratespiel als fähig und willens inszenierte, die Präsentation zu übernehmen. Dazu passt, dass mit der einleitenden Formulierung: „ich würde sagen“ das Zugeständnis nicht als Option (z.B. wenn ihr wollt, ...) präsentiert wird, sondern in Gestalt einer persönlichen Entscheidung der Lehrerin. Tatsächlich provoziert diese Inkongruenz Korrekturversuche:

L: Ich glaub- [möchte einer v- ein Experte zum Thema Viren auch mitkommen?]

Zunächst deutet sich im Anschluss „Ich glaub“ eine Erläuterung des vorausgehenden Angebotes an. Denkbar wäre eine Formulierung „Ich glaub, zu zweit ist es leichter“, oder aber die Benennung eines Schülers bzw. einer Schülerin, der bzw. die dem ausgewählten Schüler zur Seite gestellt wird: „Ich glaube, Peter könnte dir helfen“. Eine solche Explikation würde die herausgearbeitete

⁵ Augenfällig wird diese performative Dimension schulischer Leistung im Rahmen tradierter Formen der Bestimmung der sog. „mündlichen“ bzw. „sonstigen Mitarbeit“. Hier wird in aller Regel bereits honoriert oder sanktioniert, ob und inwieweit sich Schüler*innen melden, also um das Rederecht bewerben, unabhängig davon, ob sie im Anschluss einen Redebeitrag leisten und unabhängig von der inhaltlichen Qualität des Beitrages. Sinnfällig dafür ist die in der schulischen Praxis gängige Unterscheidung zwischen der Qualität und Quantität der mündlichen Mitarbeit. Demnach bildet eine Mitarbeitsnote nicht allein die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, sondern auch die demonstrative Affirmation der schulischen Leistungsordnung qua Umfang der freiwilligen Beteiligung am Geschehen.

Inkongruenz nicht auflösen, sondern in noch deutlicherer Form reproduzieren. Hierin kann der Grund für den sich protokollierenden Abbruch gesehen werden. Es folgt ein Versuch, die Beteiligung eines weiteren Schülers aus einer inhaltlichen Notwendigkeit heraus zu begründen: Dem Bakterienexperten könnte, so ließe sich explizieren, ein Experte zum Thema Viren zur Seite gestellt werden. Mit dem Heranziehen einer Sachnotwendigkeit tritt aber nun ein neuer Widerspruch an die Stelle des alten. Die anklingende Notwendigkeit zusätzlicher Expertise konterkariert in neuer Form das unterrichtliche Setting. Jetzt wird die Relevanz bzw. der Erfolg der „Share“-Phase infrage gestellt.

Fassen wir an dieser Stelle die Rekonstruktion zusammen, zeigt sich eine eigentümliche Figur: Der immanenten Logik des Unterrichtssettings entgegenlaufend initiiert die Lehrerin hier die Beteiligung eines weiteren Schülers. Das dieses eine Begründung erfordert, protokolliert sich in den Plausibilisierungsversuchen genauso, wie die Unverfügbarkeit einer solchen: Ganz offensichtlich erscheint der Grund für die Intervention der Lehrerin nicht sagbar.

Dieses löst sich im Folgenden nicht auf, jedoch lässt der weitere Fortgang der Szene auf das Motiv schließen, in dem sich die erkennbar werdenden Verwerfungen begründen. Tatsächlich benennt die Lehrerin nun jenen vermeintlichen Virenexperten, welcher den präsentierenden Schüler begleiten soll, einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ganz offensichtlich geht es ihr darum, diesen Schüler an der Präsentationssituation teilhaben zu lassen. Die vorliegende Situation, in der es inhaltlich um wenig geht, erscheint – so können wir schließen – in der Sicht der Lehrerin für die Realisierung inklusiver Teilhabe prädestiniert zu sein. Diese aber kennzeichnet gerade, dass der Schüler nicht aufgerufen, also zur Teilnahme verpflichtet werden kann (z.B.: „Max, ich habe schon lange nichts mehr von dir gehört, bitte komm du doch auch nach vorne.“). Diese Form der Ansprache implizierte ein disziplinierendes Moment, mit dem auch die latent Ausdruck findende Unfreiwilligkeit des Schülers manifest thematisiert würde. Die rekonstruierten Verwerfungen könnten als Versuch gelesen werden, das zu überspielen – zu kompensieren, dass der Schüler die niederschwellige Inklusionsgelegenheit selbst nicht ergreift.⁶

Die rekonstruierte Szene erscheint mit Blick auf den handlungspraktischen Umgang mit der programmatischen Inklusionsforderung aufschlussreich. Zunächst verweist sie auf den grundlegenden Modus schulischer Inklusion. Analytisch gesprochen werden Schüler*innen schon immer ins Schulische inkludiert, indem sie mit Leistungsforderungen adressiert werden und ihnen darüber die Gelegenheit gegeben wird, sich als Leistungserbringer*innen zu zeigen. Im konventionellen klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch erfolgt dieses in Gestalt der Lehrer*innenfrage, auf die Schüler*innen als Schüler*innen

⁶ Gemäß dieser Logik hätte sich der Schüler im Idealfall am Schätzspiel beteiligt und sich bereits so als am Geschehen teilhabender Schüler präsentiert.

antworten können und sollen (Wenzl 2014).⁷ In geöffneten bzw. individualisierenden Unterrichtssettings treten unterschiedlich ausgestaltete Aufgabenformate und die Aufgabenüberprüfung an diese Stelle (Breidenstein/Menzel/Rademacher 2013), worüber sich Leistung als zentrale Norm der Anerkennbarkeit (Fritzsche 2014: 332ff.) jedoch reproduziert.

Diese schulische Leistungsordnung erscheint in spezifischer Weise dehnbar. So kann, wie im vorliegenden Fall, die Leistungsforderung und -erbringung weitgehend von inhaltlichen Bewährungsmomenten entlastet werden. Wie dargestellt, sieht das Setting nicht vor, dass klassenöffentlich in welcher Form auch immer inhaltlich fragliche Sachverhalte präsentiert werden. Gerade weil es inhaltlich um wenig geht, wenig gewagt werden muss, kommt einem solchen Setting eine besondere Funktionalität hinsichtlich der Inklusion ins Schulische zu – für Schüler*innen, die hinsichtlich der inhaltlichen Dimension der schulischen Leistungsordnung prekäre Positionen einnehmen und damit – als „leistungsschwache“ Schüler*innen potenziell von Exklusion bedroht sind. Tatsächlich können diese immer wieder trotzdem als Schüler*innen adressiert werden und ihnen eine Gelegenheit gegeben werden, sich als Schüler*innen zu inszenieren. Genau dieses macht es möglich, dass trotz schulischem Leistungsuniversalismus, trotz viel thematisierter schulischer Selektivität Schüler*innen im Normalfall eben nicht aus dem Schulischen exkludiert werden. Ganz offensichtlich verfügt das Schulische über Praktiken, die regelmäßig sicherstellen, dass Schüler*innen solche bleiben – und das im Regelfall ohne die Klasse oder die Schulform zu wechseln. Kehrseitig ergibt sich genau daraus, dass die schulische Selektivität nicht über die Abschaffung des Sitzenbleibens oder der Integration verschiedener Schulformen aufgehoben wäre.⁸

Gleichzeitig verweist die Unterrichtsszene in ihrem eigentümlichen Verlauf auf eine spezifische Umgangsweise mit der Anforderung, vormalig aus dem Regelschulbereich ausgeschlossene Schüler*innen nun in diesen zu integrieren und am Schulischen teilhaben zu lassen. Dass darüber die schulische Leistungsordnung nicht infragegestellt oder gar revidiert wird, erscheint theoretisch naheliegend und von daher wenig überraschend (Dietrich 2019). Es zeigt sich aber, dass und wie die Anforderung mit den bereits vorhandenen „Bord-

⁷ Dieses wird spätestens dann augenfällig, wenn neben Schüler*innen und Lehrer*in weitere Personen anwesend sind; so werden mit einer Lehrer*innenfrage beispielsweise hospitierende Praktikant*innen nicht angesprochen und sie zeigen sich entsprechend nicht angesprochen – weil sie eben keine Schüler*innen sind.

⁸ Die schulische Selektivität wird im Sinne dieser Überlegung gerade nicht über Abschlungen und Klassenwiederholungen prozessiert wird, sondern über Kanalisierungen des Übergangs insbesondere in die Sekundarstufe. Anders formuliert: Die schulische Leistungsordnung ist durchaus selektiv in dem Sinne, dass mit ihr unterschiedliche Bildungskarrieren legitimiert werden, relativer Bildungserfolg und -misserfolg erzeugt wird – und dies ganz offensichtlich mit der sozialen Herkunft von Schüler*innen in Zusammenhang steht. Allerdings werden Schüler*innen im Regelfall nicht als dem Schulischen rausgeprüft etc., im Gegenteil Schüler*innen werden systematisch in die schulische Leistungsordnung reintegriert.

mitteln“ des Schulischen bearbeitet wird. Die untersuchte Szene erscheint gerade dazu prädestiniert bzw. darauf ausgerichtet zu sein, jene Schüler*innen ins Schulische zu inkludieren, im Schulischen zu halten bzw. als Schüler*innen zu adressieren und Gelegenheit zu geben, sich als Schüler*innen zu präsentieren, deren Status besonders prekär erscheint, die ansonsten in besonderem Maße von Exklusion bedroht erscheinen – ohne diesen darüber einen Sonderstatus zuzuweisen.

Wie dargestellt, glückt dieses nun nicht selbstläufig, vielmehr muss die Lehrer*in entsprechend nachhelfen, um dem besagten Schüler zum Auftritt zu verhelfen. Bemerkenswert erscheint, dass auch dieses und die damit verbundenen rekonstruierten Widersprüchlichkeiten die schulische Praxis nicht in eine manifeste Krise führt. Das Agieren der Lehrer*in mag in praktischer Perspektive etwas holprig wirken, zu Protest oder sich in welcher Form auch immer protokollierenden Irritationen führt sie nicht.

3.2 Rekonstruktion II: Inklusion als Leistungsaffirmation und pädagogisches Wunder

Wie bereits erwähnt, soll im Folgenden eine Szene aus dem dokumentarisch angelegten Film: „Ich.Du.Inklusion“ (Lutz/Binn 2017) analysiert werden. Der Film kann in einer Reihe dokumtarfilmischer Thematisierungen von Inklusion verortet werden. Gegenüber den in diesem Kontext breit rezipierten Filmen „Klassenleben“ (Siegert 2005) und „Eine Schule für Alle“ (Heller/Wenders 2012), die darauf ausgerichtet sind, Gelingensbeispiele zu zeigen, hebt sich das untersuchte Beispiel ab, indem in diesem eine dezidiert kritische Bestandsaufnahme der Umsetzung von „Inklusion“ vorgenommen werden soll – der Untertitel des Films „Wenn Anspruch auf Wirklichkeit trifft“ verweist darauf. Die hier problematisierte Divergenz von Sein und Sollen wird im Film insbesondere auf eine mangelhafte ressourcielle Ausstattung, auf eine das Schulische prägende Bürokratie sowie politische Fehlentscheidungen zurückgeführt. Inszeniert wird dieses in Gestalt einer filmischen Gegenüberstellung von „Wirklichkeit“, gezeigt werden hier episodenhaft arrangierte unterrichtliche und schulische Szenen aus der portraitierten Schule, und „Anspruch“. Letzterer wird in Form eines an der Schule vom Filmemacher durchgeführten Theaterprojekts „Schule der Tierkinder“ veranschaulicht; im Film werden immer wieder Szenen aus dem Theaterprojekt und der abschließenden Aufführung gegen die „Wirklichkeit“ geschnitten.

Das Theaterprojekt greift ganz offensichtlich die in der Schulpädagogik bekannte Karikatur Hans Traxlers „Chancengleichheit“ (Traxler 1983) auf. In dieser werden als verschiedene Tiere (u.a. Elefant, Fisch, Affe) dargestellte Schüler*innen unter dem Verweis auf das titelgebende Prinzip der Chancen-

gleichheit mit der Aufgabe konfrontiert, auf einen Baum zu klettern. Die zum festen Inventar der Kritik an schulischer Selektivität und einer Forderung nach Individualisierung gehörende Karikatur wird gegenwärtig auch im Kontext von „Inklusion“ aufgerufen: Schulischer Leistungsuniversalismus geht bürokratisch und lebensfremd über die unübersehbare Vielfältigkeit der Schülerschaft hinweg und karikiert damit den erhobenen meritokratischen Gerechtigkeitsanspruch.⁹

Die anthropomorphe Darstellung von Tieren als schulische Vielfalt symbolisierende Schülerschaft wird im Theaterprojekt aufgegriffen; jedoch wird die Aussage der Karikatur nicht reproduziert, vielmehr wird sie verkehrt und so ein Modell gelingender schulischer Inklusion versinnbildlicht. Anknüpfend an die Karikatur geht es im Theaterstück auch immer wieder um Szenen, in denen die verschiedenen Tiere mit verschiedenen Aufgaben konfrontiert werden.

Die im Folgenden im Mittelpunkt stehende Szene leitet das als Tierlehrerin und Erzählerin fungierende Erdmännchen so ein (s. Abb. 1):

Eine wichtige Eigenschaft, die Tiere im Leben brauchen, ist Mut. Tiere müssen sich etwas trauen. Sie müssen zum Beispiel große Hindernisse überwinden. Dabei ist nicht alles, was für den einen viel Mut erfordert, für die anderen eine schwierige Aufgabe.



Abb. 1: Schule der Tierkinder: Ansprache des Erdmännchens (aus: Lutz/Binn 2017)

⁹ Nur am Rande sei darauf verwiesen, dass es äußerst bemerkenswert erscheint, dass diese Karikatur im Kontext von Inklusion gestellt wird, wird hier doch in pointierter Form die Differenzen zwischen Schüler*innen ontologisiert.

Bemerkenswert erscheint die sich protokollierende Gleichsetzung von Mut und Aufgabenschwierigkeit. Leichte Aufgaben erfordern demnach wenig, die Bewältigung schwerer Aufgaben viel Mut. Was darüber komplett unthematisch bleibt, sind etwaige inhaltliche Kenntnisse und Fähigkeiten. Die darüber thematisierte individuell differente Wertigkeit von Aufgaben wird im Folgenden illustriert, worüber sich auch die im Raum stehende Aufgabe klärt. Während sich die Fliege auf die Oberkante einer im Zentrum der Bühne aufgestellten Leiter setzt, sagt sie:

Ach, so ein minikleines Hindernis, da lache ich als Fliege doch nur. Wer soll denn hier schon nicht rüberkommen?

Daraufhin antwortet das Nashorn:

Ich kann doch nicht so gut klettern, das schaffe ich nicht, so viel Mut habe ich nicht.

Fliege: *Doch kleines Nashorn, Du schaffst das, komm nur zu mir hinauf, ich glaube an dich.*

Alle auf der Bühne stehenden Tierkinder im Chor:

Du bist stark! Du bist stark!

Ganz offensichtlich durch den Zuspruch ermutigt, klettert das Nashorn auf die Leiter (Abb. 2).



Abb. 2: Schule der Tierkinder: Das Nashorn auf der Leiter (aus: Lutz/Binn 2017)

Diese Szene kann als Inszenierung gelingender Inklusion gelesen werden. Bemerkenswert erscheint die Relationierung von inklusivem Anspruch und schulischer Leistungsordnung. In der hier versinnbildlichten inklusiven Schule werden in keiner Weise schulische Leistungsforderungen suspendiert oder z.B. binnendifferenzierend oder individualisierend modifiziert. Vielmehr reiht sich auch jenseits der ausgewählten Szene in der Schule der Tiere eine Prüfung an die andere. Und vollkommen außer Frage steht, dass das kleine Nashorn auf die Leiter klettern muss – sprich die Idee einer bestimmten Leistungsforderung wird gegenüber dem Nashorn zweifelsfrei mit universalistisch-unpersönlicher Konsequenz zur Geltung gebracht – in Anlehnung an Wernet (2003, S. 119) ließe sich sagen, in geradezu überpointierter Form. Das Nashorn wird als Schüler anerkannt, indem es mit der Forderung konfrontiert wird, auf die Leiter zu klettern.

Wie wird nun das Problem der damit angelegten Exklusion gelöst? Die Unmöglichkeit der Erfüllung der Leistungsanforderung wird zunächst verleugnet: Das Nashorn spricht davon, nicht so gut klettern zu können. Davon ausgehend wird die Leistung umdefiniert: In eigentümlicher Weise schieben sich Mut und Kletterfähigkeit zusammen. Dies hat einen entscheidenden Vorteil. Fehlender Mut ist ein Problem, dass pädagogisch bearbeitbar und lösbar erscheint: Durch Ermutigung, bzw. allgemeiner formuliert Motivation und Hinwendung zum Kind, die auf eine Änderung der Einstellung oder Haltung zielt. Bemerkenswerterweise wird in dieser nicht an den Mut, sondern an die Stärke des Nashorns appelliert.

Damit versinnbildlicht die inszenierte Utopie eine pädagogische Machbarkeit von Inklusion. Möglich wird diese hier, indem hier die Mitschüler*innen das Nashorn ermutigen und solidarisch unterstützen. Die notwendige pädagogische Unterstützung reduziert sich damit auf ein alltagsweltliches Agieren, letztlich bedarf es keiner professionellen Intervention einer Lehrkraft, es sind die Mitschüler*innen, die dieses übernehmen – gerade darin liegt das pädagogische Wunder. Dieses ist nun Voraussetzung für eine Versöhnung von „Inklusion“ und schulischer Leistungsordnung, diese wird darüber nicht nur nicht infrage gestellt, sondern affirmiert.

4 Diskussion

Legen wir die beiden Fälle übereinander, zeigen sich interessante Entsprechungen von handlungspraktisch vollzogener Inklusion und programmatischem Idealentwurf. Beide kennzeichnet zunächst eine eindeutig affirmative Bezugnahme auf „Inklusion“. In der analysierten Szene versucht die Lehrerin aktiv den Schüler ins schulische Geschehen einzubinden. Inklusion zeigt sich hier

also als Bemühen um Teilhabe, die über formale Mitgliedschaft hinausgeht (vgl. Herzmann/Merl 2017). Ein analoger Anspruch findet auch in der Filmszene Ausdruck: Das Nashorn ist nicht nur dabei, es ist vollumfänglich Teil des Geschehens – und hat schulischen Erfolg. Teilhabe erscheint in beiden Fällen als inklusionsprogrammatisch reformulierte pädagogische Grundnorm handlungsleitend. Darüber wird nun aber in beiden Fällen die schulische Leistungsordnung gerade nicht infrage gestellt, im Gegenteil.

Hier wie dort wird letztlich die schulische Leistungsordnung affirmiert und der theoretisch konstruierbare Widerspruch zwischen Inklusion und Leistung zum Verschwinden gebracht. Während dies im Film über die Zusage der Mitschüler*innen möglich wird, ist es in der unterrichtlichen Szene die Anforderung seitens der Lehrer*in jenes Moment, welches die fehlende Eigentätigkeit bzw. das fehlende Vermögen des Schülers kompensiert. Die empirisch-rekonstruktiv vorgenommene Relationierung von programmatischem Sollen und schulpraktischem Sein zeigt damit auf eine weitreichende strukturlogische Konvergenz. Inklusion erscheint in beiden Fällen als Inklusion ins Schulische und damit in die schulische Leistungsordnung.

In beiden Fällen hängt das Gelingen nicht an besonderen inklusionsspezifischen pädagogischen Konzepten oder Praktiken. In der untersuchten Unterrichtsszene wird Inklusion mit tradierten pädagogischen bzw. schulischen Bordmitteln betrieben. Bemerkenswerterweise wird dieses im filmisch inszenierten Idealmodell schulischer Inklusion noch unterboten: Hier reicht die akklamierte Unterstützung durch die Mitschüler*innen, eine Lehrkraft tritt nicht in Erscheinung.

Auch in anderer Hinsicht unterbietet das Idealbild die unterrichtliche Empirie: Wie herausgearbeitet kennzeichnet die Unterrichtsszene, dass die Anforderung zur Teilnahme an der Präsentation genauso wenig zu Protest oder erkennbarer Irritation führt wie das grundlegende Arrangement. Gleichwohl kennzeichnet das Agieren der Lehrerin, entsprechende Inkongruenzen zu heilen bzw. zu überspielen, sprich die Auswahl des Schülers sachlich zu plausibilisieren. Anders in der filmischen Inszenierung: Dass hier Leistungsfähigkeit, Mut und Stärke ineinanderfließen, wird genauso wenig kaschiert oder kommentiert, wie die Tatsache, dass Nashörner nicht klettern können. Das am Ende auf die Leiter kletternde Nashorn wird davon ausgehend gerade nicht Teil eines beißend satirischen Abgesangs auf Inklusion, im Gegenteil. Latent wird damit jedoch letztlich jeder Anspruch an eine tragfähige Konzeption einer Umsetzung von Inklusion suspendiert. An das Gelingensmodell werden keine Rationalitätsansprüche gestellt. An die Stelle der Ausformulierung von Inklusion als normativ verbindliche handlungsleitende Idee tritt die Schule der Tiere. Dann aber verfehlt nicht das Sein das Sollen, sondern das Sollen unterbietet in eigentümlicher Form das Sein – und entlastet dieses von normativen Ansprüchen.

Sicherlich ließen sich unschwer programmatische Entwürfe von Inklusion finden, die in Kontrast zu dieser Strukturlogik stehen und von denen ausgehend sich schulische Wirklichkeit und filmische Programmatik kritisieren ließen. Nichtsdestotrotz verweisen die Rekonstruktionen darauf, dass weder die schulische Handlungspraxis noch der pädagogische Diskurs auf derartige Selbstbeschreibungen rekurren müssen. Leistungsnorm und Selektivität sowie Bildung und Teilhabe erscheinen also nicht nur in analytischer Außenbeobachter*innenperspektive gleichursprünglich, sie werden – zumindest auch – auf programmatischer Ebene als nicht widersprüchlich relationiert und der Handlungspraxis zugrunde gelegt, ohne dass die schulische Leistungsnorm als fremdreferenziell dem Pädagogischen fremd konzipiert würde.

Die vorgeschlagene empirisch-rekonstruktive Perspektivierung des Verhältnisses von Sein und Sollen irritiert damit die eingangs erwähnte gängige, auch im Feld der empirisch-rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung bemühte Diagnose eines systematischen Verfehlens eines anspruchsvollen Sollens durch die empirische Verfasstheit des Schulischen. Diese gilt möglicherweise für ein sehr spezifisches Segment pädagogisch-programmatischer Selbstbeschreibungen, das aber gerade nicht fürs Ganze genommen werden sollte. Vielmehr deutet die Analyse darauf hin, dass das Erziehungssystem über Varianten der Selbstbeschreibung verfügt, die es vermögen, das potenziell krisen-induzierende Potenzial gesellschaftlicher Fremderwartungen (z.B. „Inklusion“) abzufedern, zu negieren oder überhaupt eine Ausrichtung auf eine in sich konsistente Normativität aufzuheben. Dieses verweist auf die Relevanz einer systematischen empirischen Rekonstruktion der Strukturiertheit pädagogisch-programmatischer Diskurse in der vermuteten inneren Widersprüchlichkeit und hinsichtlich ihrer Bezogenheit auf die schulische Handlungspraxis.

Damit reduziert sich das Potenzial empirisch-rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung, sich mithilfe der Figur der Gegenüberstellung eines normativ gehaltvollen Sollens und eines dieses verfehlenden Seins als unmittelbar und offensichtlich kritisch, aufklärerisch und darüber vermittelt dann doch praxisrelevant zu inszenieren. Das kritische Potenzial richtet sich eher auf ein Diskurssegment, das sich letztlich möglicherweise insbesondere auch erziehungswissenschaftlich perpetuiert und damit – wenn man es im Sinne Bernfelds polemisch zuspitzen möchte – auf zeitgenössische „Pädagogiker*innen“. Wird dieses Segment fürs Ganze genommen, droht die Strukturlogik des Verhältnisses von Sein und Sollen im Schulischen systematisch verfehlt zu werden.

Literatur

- Bender, Saskia/Dietrich, Fabian (2019): Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 60, S. 28-50.
- Bernfeld, Siegfried (2012 [1925]): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bönsch, Manfred (2002): *Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, Georg/Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-167.
- Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): Think, Pare, Share. <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vor-ort/155251/think-pair-share/> [Zugriff: 14.04.2024]
- Cafantaris, Karola/Meseth, Wolfgang (2023): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Konfligierende Normierungen im Unterricht als Movens pädagogischer Kommunikation. In: Cafantaris, Karola/Merl, Thorsten/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): *Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Systemtheoretische und poststrukturalistische Perspektiven*. Frankfurt am Main, Hamburg und Köln, S. 10-25.
- Dietrich, Fabian (2017): Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips – schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung. In: Textor, Annette/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 191-198.
- Dietrich, Fabian (2019): Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen -. In: von Stechow, Elisabeth/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara/Hackstein, Philipp (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195-205.
- Dollinger, Bernd (2011): *Klassiker der Pädagogik. Einleitende Anmerkungen zu einer eigentümlichen Spezies*. In: Ders. (Hrsg.) *Klassiker der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 7-24.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, S. 329-345.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch*

- Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: VS, S. 931-957.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU, Heft 6/2017, S. 97-110.
- Heller, Christoph (Produktion)/Wenders, Hella (Regie) (2011): Berg Fidel. Eine Schule für Alle. Deutschland: W-film Distribution.
- Lutz, Philipp (Produktion)/Binn, Thomas (Regie) (2017): Ich. Du. Inklusion. – Wenn Anspruch auf Wirklichkeit trifft. Deutschland: mindjazz pictures.
- Klemm, Klaus (2022): Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Meseth, Wolfgang (2021): Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: Koeper, Andreas/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte Weitkämper, Florian/Wagner-Willi, Monika/Fritzsche, Bettina (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen: Barbara Budrich, S. 19-36.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Rabenstein, Kerstin/Strauß, Svenja (2018): Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung - Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Paradigmas. Wiesbaden: VS Springer, S. 329-346.
- Siegert, Hubertus (Produktion/Regie) (2005): Klassenleben. Piffel Medien.
- Traxler, Hans (1983): Chancengleichheit. In: Klant, Michael (Hrsg.): Schul-Spott: Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik, Hannover: Fackelträger, S. 25.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Leske Budrich.
- Zaborowski, Katrin Ulrike, Meier, Michael, Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer.
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim: Beltz.