

# Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität

# Netzwerke im Bildungsbereich

herausgegeben von  
Herbert Altrichter, Nils Berkemeyer,  
Harm Kuper, Katharina Maag Merki

Band 9

Annelies Kreis, Jeannette Wick,  
Carmen Kosorok Labhart (Hrsg.)

Kooperation  
im Kontext schulischer  
Heterogenität



Waxmann 2016  
Münster • New York

Die Publikation dieses Bandes wurde von der Aebli-Näf-Stiftung sowie der Pädagogischen Hochschule Thurgau finanziell unterstützt.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Netzwerke im Bildungsbereich, Band 9**

ISSN 1866-0460

Print-ISBN 978-3-8309-3521-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8521-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Münster

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Annelies Kreis, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart*

Editorial ..... 7

## 1 Theoretische Reflexionen und Modelle

*Franziska Vogt, Doris Kunz Heim und Bea Zumwald*

Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität,  
Wirkungen und Forschungsdesiderate ..... 15

*Judith Hollenweger*

Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen  
Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken ..... 33

*André Kunz, Bea Zumwald und Reto Luder*

Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung  
Bedeutung, Überblick und Einordnung mithilfe der Aktivitätstheorie ..... 53

*Christian Lindmeier*

US-amerikanische Forschungsperspektiven auf die Ausbildungsmodelle  
inklusionsorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung ..... 75

*Angelika Henschel*

Chancen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe  
und Schule im Umgang mit Heterogenität und Inklusion ..... 91

## 2 Aktuelle Studien zur kooperativen Gestaltung inkluisiver Lernumgebungen

*Birgit Lütje-Klose, Björn Serke, Sara Kristina Hunger und Elke Wild*

Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal  
effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit  
sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen  
Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie ..... 109

*Ann-Kathrin Arndt*

Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung  
Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen ..... 127

<i>Silvia Greiten, Eva-Kristina Franz und Ina Biederbeck</i> Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? Befunde aus Gruppendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften . . . . .	143
<i>Vera Moser</i> Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive . . . . .	159
<i>Patrik Widmer-Wolf</i> Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inkluisiven Schulen . . . . .	171
<i>Reto Luder, André Kunz, Peter Diezi-Duplain und Raphael Gschwend</i> Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung . . . . .	185
<i>Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi</i> Kooperation pädagogischer Professionen Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe . . . . .	207
<i>Carmen Kosorok Labhart und Christoph Maeder</i> Aushandlungsordnungen multiprofessioneller Teams an einer integrativen Primarschule Ethnografische Einblicke . . . . .	223
Autorinnen und Autoren . . . . .	243

## Kooperation pädagogischer Professionen

### Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe

#### Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie kooperierende Lehrpersonen der Regel- und der Sonderpädagogik Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht Deutsch und Mathematik der Sekundarstufe I herstellen und bearbeiten. Dazu werden Situationen aus dem Deutsch- und aus dem Mathematikunterricht einer Integrationsklasse (8. Jahrgangsstufe) verglichen. Unsere Ausführungen basieren auf Ergebnissen aus Interpretationen von Unterrichtsvideos, welche durch Fotogramm- und Sequenzanalysen generiert wurden. Der Vergleich zeigt, dass sich in beiden kooperativen Unterrichtssituationen eine pädagogische Fachkraft für den unterrichtlichen Verlauf mit der gesamten Klasse verantwortlich zeigt, während die andere sich einzelnen (leistungsschwachen) Schülerinnen und Schülern zuwendet. Dabei wird deutlich, wie die rekonstruierten Varianten der Kooperation mit einem Unterrichtsverständnis verbunden sind, das Leistung individuell zuschreibt und eine gleichzeitige Auseinandersetzung aller Schülerinnen und Schüler mit dem gleichen inhaltlichen Gegenstand vorsieht. Schülerinnen und Schüler, denen die Lehrpersonen dies nicht zutrauen, erhalten kompensatorisch Unterstützung. Für das Projekt des inklusiven Unterrichts verdeutlicht der Beitrag das Risiko einer Reduktion darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne „besonderen Bildungsbedarf“ die Integrationsklasse gemeinsam besuchen.

#### 1 Kooperation pädagogischer Professionen im inklusiven Unterricht

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft werden zurzeit die Themen „Professionalisierung von Kooperation“ und „Inklusion“ als bedeutsam für die Schul- und Unterrichtsentwicklung diskutiert (vgl. Lütje-Klose, 2013; Maag Merki, Werner & Ehlert, 2013). Der Diskurs um *Inklusion* kann als Reaktion auf bildungspolitische Reformen verstanden werden, die seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006/2008) beobachtbar sind. Auch die Schweiz, aus der wir Forschungsbefunde präsentieren, hat die Konvention ratifiziert und verfügt über bildungspolitische Dokumente, in denen die integrative Beschulung einer separativen vorgezogen wird (EDK, 2007).

In der Erziehungswissenschaft werden die gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler sowie die Entwicklung einer „allgemeinen, integrativen Pädagogik“ unter Berücksichtigung der Individualität aller Bildungs- und Erziehungsprozesse bereits seit Längerem diskutiert (z. B. Eberwein, 1998). Die Gestaltung des integrativen Unterrichts wurde seit den 1980er-Jahren wissenschaftlich begleitet (z. B. Schley & Köbberling, 1994) und didaktisch konzipiert (Feuser, 1998). Seit der

Jahrtausendwende hat „Inklusion“ den Begriff der Integration im deutschsprachigen Diskurs abgelöst. Er steht in theoretischer Kontinuität zu Letzterem (Lütje-Klose & Urban, 2014) und beschreibt, weit gefasst, die Überwindung von Benachteiligung und Behinderung (Ainscow, 2008; Feuser, 2006). Daran knüpfen wir an und machen eine sozialwissenschaftlich-reflexive Perspektive geltend, die Behinderung in sozialen Situationen und Interaktionen verortet (Sturm & Wagner-Willi, 2015b) und verschiedene, sich überlagernde soziale Ungleichheitslagen in Wechselwirkung mit „besonderem Bildungsbedarf“ (SKBF, 2014, S. 42) und Behinderung betrachtet (Katzenbach & Schroeder, 2007; Schildmann, 2012). Ein solches Verständnis eröffnet die Möglichkeit, organisationale Zuschreibungen als normative einzuklammern und soziale Prozesse der Herstellung von Behinderung und damit verbundene Folgen (z. B. Aussonderung) zu untersuchen. Die Überwindung von Behinderung, also Inklusion, bezieht sich in Schule und Unterricht auf fachliches und soziales Lernen. Vor diesem Hintergrund verstehen wir „Inklusion“ und „Exklusion“ als relationale analytische Begriffe (Luhmann, 2002).

In der qualitativen Unterrichtsforschung findet der Begriff „Heterogenität“ eine differenztheoretische Wendung, derzeit mit einem Fokus auf Leistungsdifferenzen (vgl. z. B. Göhlich, Reh & Tervooren, 2013; Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013). Differenzen werden dabei als sozial hergestellt verstanden. Diese können Ausgangspunkt pädagogischer Initiierung von Lehr-Lern-Prozessen sein und/oder mit negativen Zuschreibungen bzw. mit weiteren Formen der Marginalisierung bzw. Behinderung einhergehen (Sturm, 2015). In der Unterrichtsforschung wurden bisher vor allem Lehrpersonen und ihre Konstruktion von Differenzen in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse fokussiert.

Die auf die „Regelschule“ bezogene Forschung fasst den Gegenstandsbereich der *Kooperation von Lehrpersonen* weiter (Fußangel & Gräsel, 2011) als die Forschung der Inklusionspädagogik. Letztgenannte fokussiert vor allem das Teamteaching von Sonder- und Regellehrperson (Lütje-Klose & Urban, 2014; Urban & Lütje-Klose, 2014; Wocken, 1988). Untersuchungen zur unterrichtlichen Kooperation liegen für die Primarstufe (Haerberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz, 1992) und für die Sekundarstufe vor (Köbberling & Schley, 2000, S. 227 ff.). Die grundlegende Schulentwicklungsaufgabe der Umsetzung von Inklusion stellt für die professionellen Akteurinnen und Akteure „einen Balanceakt zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung“ (Heinrich, Arndt & Werning, 2014, S. 59) dar. Innerhalb inklusiver Settings sind sie herausgefordert, Zusammenarbeitsformen zu entwickeln, die über eine Arbeitsteilung hinausgehen – und zugleich ihre professionellen Rollenverständnisse zu klären. Dies erfolgt – unter den Bedingungen der Zusammenarbeit – im Spannungsfeld der Aufrechterhaltung und Transformation der Identität in der eigenen professionellen Rolle, um im kooperativen Kontext „interdependente Aufgaben gemeinsam zu lösen“ (Heinrich et al., 2014, S. 59). Innerhalb der Sekundarstufe umfasst dies aufseiten der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen den „Aufbau gelingender Kooperation mit der Vielzahl der verschiedenen FachlehrerInnen“ (Köbberling & Schley, 2000, S. 253 f.).



Fußangel und Gräsel (2011) sehen zudem eine Forschungslücke in Bezug auf fachkulturelle Prägungen der Kooperation, ohne sich dabei explizit auf Teamteaching zu beziehen. Im Rahmen unserer im Folgenden vorgestellten Studie betrachten wir die Kooperationspraxis von Fachlehrpersonen für Deutsch und Mathematik mit einer Schulischen Heilpädagogin in einer integrativen Sekundarstufenklasse und deren (Ko-)Konstruktion und Bearbeitung von (Leistungs-)Differenzen. Die empirische Basis stellt das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) finanzierte Projekt „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“ (Laufzeit 2014–2017) dar.

## **2 Die Studie: Differenzkonstruktionen im Fachunterricht der Sekundarstufe I**

### **2.1 Erkenntnisinteresse und theoretische Einbettung**

Leitendes Erkenntnisinteresse der Studie ist es, die Herstellung und Bearbeitung von (Leistungs-)Differenzen im Fachunterricht inklusiver und exklusiver Schulformen der Sekundarstufe I zu rekonstruieren. Wir gehen von der Prämisse aus, dass Inklusion und Exklusion im Zusammenhang mit Differenzkonstruktionen und -bearbeitungen stehen. Hierbei knüpfen wir an die praxeologische Wissenssoziologie an und unterscheiden zwischen explizit-formalen bzw. kommunikativen Formen der Differenzkonstruktion und -bearbeitung einerseits und solchen auf der Ebene der konjunktiven Erfahrungen bzw. der Handlungspraxis andererseits (Bohnsack, 2014; Mannheim, 1980). Letztere, d. h. die impliziten Formen der Differenzherstellung und -bearbeitung, liegen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Differenzen und damit einhergehende Formen der Inklusion und Exklusion entstehen in – sich häufig wiederholenden – sozialen und interaktiven Prozessen und Praktiken (Bohnsack & Nohl, 2001). In Schule und Unterricht stellen „Leistung“ und damit gekoppelte Verhaltenserwartungen eine zentrale Differenzkategorie dar, auf die Lehrpersonen rekurrieren (Sturm, 2015). In ihren Fokus geraten dabei vor allem Schülerinnen und Schüler, die die normativen Leistungs- und Verhaltenserwartungen irritieren (Weisser, 2005). Empirische Befunde verweisen auf ein der Praxis schulischer Organisationen inhärentes Spannungsverhältnis von Selektion und Bildung (Kronig, 2007), das die Folie dieser Unterscheidungen bildet. So erweist sich „Leistung“ empirisch als zentraler Kern schulspezifischer „pädagogischer Differenzordnung“ (Rabenstein et al., 2013, S. 675).

Im Unterricht werden Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext formaler Regeln der Schule, sozialer Rollen und unterschiedlicher sozialer Milieus hervorgebracht und/oder behindert. Das in diesem Zusammenspiel potenziell entstehende „Organisationsmilieu“ (Nohl, 2007, S. 65) begreifen wir in Bezug auf die fachunterrichtliche Praxis als „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi & Sturm, 2012). In unserem

Projekt gehen wir der Frage nach, wie sich in der Unterrichtspraxis unterschiedliche Milieus von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen – im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume – überlagern und wie institutionalisierte Regeln und Rollen als kommunikative, explizite Wissensformen und Beziehungen handlungspraktisch umgesetzt werden. Hierbei interessiert uns, welche Bedeutung Unterrichtsmilieus bei der Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern bzw. zwischen spezifischen Gruppen von Schülerinnen und Schülern haben.

## 2.2 Sampling und Methoden

Die Auswahl der Fälle zielt auf die Kontrastierung von *Unterrichtsmilieus* in den Dimensionen „Schulform“ und „Fachkulturen“. Neben den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik vergleichen wir dem Selbstverständnis nach inklusive mit exklusiven Schulformen, also integrative Schulformen der Sekundarstufe I mit Gymnasien. Der Besuch Letzterer sieht in der Schweiz leistungsbezogene Zulassungshürden vor (wie z. B. Mindestnoten in ausgewählten Fächern oder Aufnahmeprüfungen).

In die Erhebung beziehen wir je Schulform zwei Klassen ein. Im Zentrum stehen Unterrichtsvideos, die mit zwei einander ergänzenden Kameraperspektiven aufgenommen werden. Pro Fach und Klasse werden insgesamt sechs bis sieben Unterrichtsstunden videografiert. Zudem führen wir Interviews mit den Lehrpersonen und Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern zu ihren Unterrichtserfahrungen durch. Deren Auswertung erfolgt mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014); bei den Videos kombinieren wir die Interpretation von Fotogrammen (Standbildern) mit einer Sequenzanalyse. Während Fotogramme einen Zugang zur *Simultaneität*, also zu den visuell erfassten körperlich-räumlichen Aspekten des Geschehens in ihrer Eigenlogik, ermöglichen, gelingt es anhand von Videosequenzen, die interaktive Praxis in ihrer Prozesshaftigkeit bzw. *Sequenzialität* zu rekonstruieren. Auf der Basis von Handlungsverläufen der Videos wählen wir Szenen für die Feinanalyse aus, die sich durch eine interaktive Dichte und den Bezug auf Schulleistungsdifferenzen auszeichnen. Die dokumentarische Methode sieht zwei Interpretationsebenen vor: die formulierende und die reflektierende Interpretation. Bei der Erstgenannten werden die Standbilder und Videosequenzen detailliert beschrieben, also u. a. das szenische Arrangement, die Gestik, die Mimik, die Körperhaltungen und die interaktiven Praktiken. Demgegenüber ist die reflektierende Interpretation auf das Wie gerichtet, also auf die Art und Weise, wie die Abgebildeten sich zueinander ins Verhältnis setzen, wie sie miteinander interagieren und welche Orientierungen dabei zugrunde liegen (Fritzsche & Wagner-Willi, 2015).

### 3 Kooperationsformen und Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht

Unsere Ergebnisse basieren auf der komparativen Analyse von Fotogrammen und Videosequenzen des Deutsch- und des Mathematikunterrichts. Wie bei den Videosequenzen bilden interaktive Fokussierungen, Repräsentation, aber auch Brüche Kriterien der Auswahl von Fotogrammen. Aufgrund der gebotenen Kürze werden wir die szenische Choreografie der Fotogramme als Element der reflektierenden Interpretation ins Zentrum stellen und für den Deutschunterricht vertiefend einen Ausschnitt der Sequenzanalyse einbeziehen.

Die Daten wurden in einer Schule erhoben, die zwei Schulzüge integriert beschult: einen Schulzug mit „Grundansprüchen“ und einen mit „erweiterten Ansprüchen“ (SKBF, 2014, S. 89). In die einbezogene 8. Klasse sind zudem vier Schülerinnen und Schüler mit „besonderem Bildungsbedarf“ (SKBF, 2014, S. 42) integriert. Die Klasse besteht aus sechs Mädchen und elf Jungen im Alter von 14 bis 15 Jahren. Der Fachunterricht wird in zweiwöchigen Epochen erteilt, in denen vor allem an Wochenplänen gearbeitet wird. Eine Epoche beginnt mit einer thematischen Einführung, dem sogenannten „Input“, und endet mit einer Prüfung. Das Klassenteam besteht aus den Fachlehrpersonen und zwei Schulischen Heilpädagoginnen.

#### 3.1 Fotogrammanalyse: Differenzbearbeitung während des Inputs in Deutsch

Das erste Fotogramm<sup>1</sup> (vgl. Abbildung 1) entstammt der fokussierten Videosequenz eines Inputs im Deutschunterricht, bei dem die Deutschlehrerin Frau Wyss in das Thema „Zeitformen der Verben“ einführt. Neben ihr sind der Mathematiklehrer Herr Peters und die Heilpädagogin Frau Werner anwesend. Frau Wyss erteilt den folgenden Auftrag: „Ihr kriegt jetzt alle von mir zwei Begriffe; damit könnt ihr nicht viel anfangen. Ihr findet euch hier am großen Tisch zusammen und ihr versucht, aus den zwei Begriffen, die jeder mitbringt, euch mit den anderen so zusammensetzen, dass es Sinn macht.“ Die Schülerinnen und Schüler erhalten je zwei Papierstreifen, auf denen nach Zeitformen konjugierte Verben oder grammatikalische Fachbegriffe stehen. Die Schülerinnen und Schüler versammeln sich, ohne Zuteilung durch die Lehrpersonen, am Gruppentisch. Die Aufgabenbearbeitung verlagert sich zunehmend in den Handlungsraum der Mädchen.

Das ausgewählte Fotogramm entstammt der ca. dreiminütigen, zur Feinanalyse herangezogenen Videosequenz jener Phase des Inputs, in der Frau Wyss die bisherige Aufgabenbearbeitung kommentiert und mit den Schülerinnen und Schülern abschließt. Die Stelle (1 min 37 s) zeichnet sich durch hohe interaktive Dichte und

1 Die Fotogramme sind aus Anonymisierungsgründen unscharf dargestellt. Zudem wurden sämtliche Namen geändert.

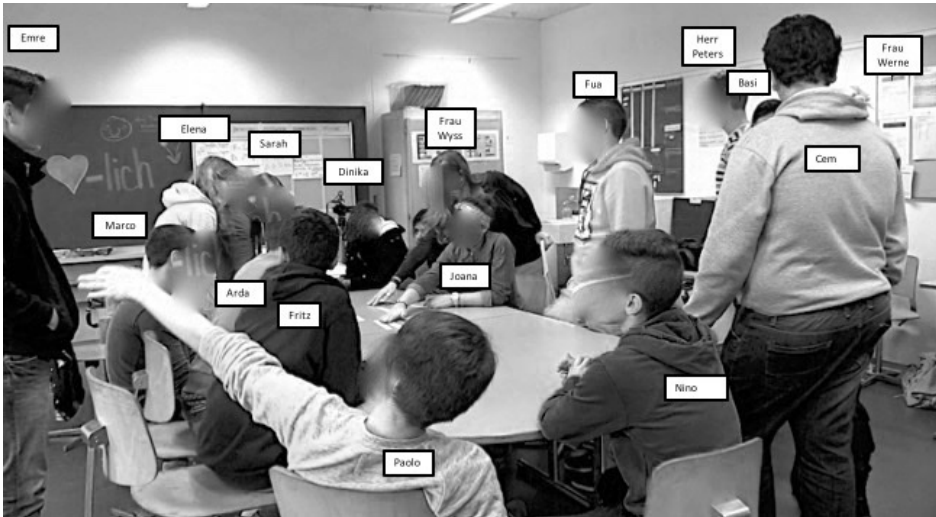


Abbildung 1: Fotogramm 1 – Videosequenz „Input Deutsch“ (1 min 37 s).

Brüche aus und ist zugleich repräsentativ für die Interaktionen zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern der Sequenz.

Während die Personen körperlich überwiegend auf die Papierstreifen auf dem Tisch gerichtet sind, unterscheiden sich ihre Kopfhaltungen, ihre Mimik und ihre Gestik bzw. die Formen ihrer Beteiligung am von der Deutschlehrerin initiierten Unterrichtsgeschehen. Ihre Positionen differieren in ihrer Relation zu Frau Wys und Joana. Deren paralleles Hantieren mit Papierstreifen repräsentiert die stärkste Form der Beteiligung. Eine weitere, eher potenzielle Form der Beteiligung zeigen jene Personen, die körperlich auf die Papierstreifen am Tisch ausgerichtet sind. Sie könnten diese durch Vorbeugen oder das Ausstrecken des Arms ebenfalls erreichen und nehmen eine Zuschauerrolle ein. Gemeinsam mit Frau Wys und Joana bilden sie eine Art „inneren Kreis“ um die Papierstreifen. Eine weitere Form der (Nicht-) Teilnahme an dem genannten Geschehen am Tisch zeigen die Schüler Emre, Paolo und Nino, deren Kopf- und Körperhaltungen darauf verweisen, dass sie in eine gemeinsame Peer-Interaktion involviert sind. Sie müssten ihre Position im Raum stärker verändern, um an die Papierstreifen zu gelangen. Eine nur ausschnitthaft abgebildete Gruppe steht am Ende des Tisches. Die Beteiligten sind einander offenbar zugewandt und befinden sich am Rande des Geschehens um die Papierstreifen. Erkennbar ist ein Teil von Basils Stirn, wodurch sich zeigt, dass er sich vermutlich auf Cem ausrichtet, der seinerseits Basil zugewandt ist. Rechts von Cems Beinen sind der Ausschnitt eines schwarz bekleideten Beines und oberhalb seiner Schulter der Haarzipfel von Frau Werner zu sehen. Dass es sich dabei um diese Person handelt, wird auf dem zweiten Fotogramm (vgl. Abbildung 2) erkennbar. Herr Peters steht außerhalb der genannten Gruppierungen. Die unterschiedlichen Grade und Formen der Beteiligung korrespondieren mit drei Interaktionszentren.

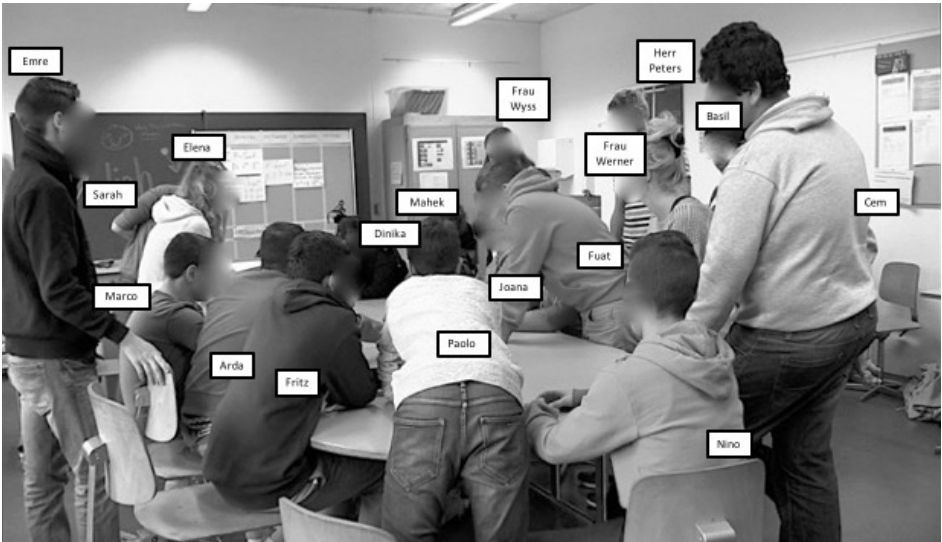


Abbildung 2: Fotogramm 2 – Videosequenz „Input Deutsch“ (2 min 24 s).

Das derselben Szene entnommene Fotogramm wurde im Sinne einer maximalen Kontrastierung gewählt. Die szenische Choreografie unterscheidet sich von der ersten durch die körperliche Ausrichtung fast aller Abgebildeten auf die Tischmitte – die der Bildmitte entspricht. Eine Ausnahme stellt Basil dar, der den Kopf zur gegenüberliegenden Tischseite richtet. Die Personen sind um das unterrichtliche Geschehen um die im Fotogramm nicht sichtbaren Papierstreifen zentriert. Auch hier unterscheidet sich ihr Involviertsein in dieses Geschehen: So lässt sich ein innerer Kreis, dem Fuat, Arda und eventuell Paolo angehören, von einem nächsten unterscheiden, zu dem Sarah, Elena, Marco, Fritz und Dinika zählen. Während die Personen des „inneren Kreises“ unmittelbar nach den Papierstreifen greifen, ist dies den anderen, die als Zuschauende agieren, nicht möglich. Im Gegensatz zu einer noch weiter außen befindlichen Gruppe (Emre, Nino, Cem, Basil, Herr Peters und Frau Wyss) sind sie aber derart nah am Geschehen, dass sie durch eine leichte Positionsänderung ebenfalls an die Papierstreifen gelangen könnten. Die Personen in der äußeren Ellipse stehen fast alle mit Abstand zum Tisch, teilweise in der zweiten Reihe. Auch der am Tisch sitzende Nino nimmt einen gewissen Abstand zum Geschehen im inneren Kreis ein. Basil steht hinter zwei ebenfalls stehenden Personen, die seine Sicht auf das Geschehen um die Papierstreifen einschränken. Er fällt aus der Choreografie der drei anderen Gruppen, die fast wie verschachtelt mit nach außen hin abnehmender körperlicher Beteiligungsintensität angeordnet sind, heraus.

Die Fotogramme zeigen einen Kontrast in Bezug auf die Beteiligung der Anwesenden am von der Lehrerin initiierten Unterrichtsgeschehen. Choreografisch lässt das zweite Fotogramm eine gemeinsame Fokussierung auf *ein* Interaktionsgeschehen erkennen, während das erste mehrere parallele Interaktionen aufweist. Vor allem Basil nimmt eine Randposition ein; seine Teilhabe als Zuschauer ist durch die ver-

deckte Sicht auf das Geschehen stark eingeschränkt. Dieser sich körperlich-räumlich darstellende Ausschluss betrifft einen Jungen, der im ersten Fotogramm durch die Interaktion mit der Heilpädagogin ebenfalls eine marginale Position einnimmt und weder an der Interaktion der Fachlehrerin mit anderen Schülerinnen und Schülern noch an der Interaktion zwischen den männlichen Peers teilhat.

Die Interaktion zwischen den Jungen am unteren linken Rand des ersten Fotogramms hat sich im zweiten Fotogramm aufgelöst. Vor allem der Vergleich der Körperpositionen Paolos zeigt diese neue Orientierung auf das von der Lehrerin initiierte unterrichtliche Geschehen. Im zweiten Fotogramm lehnt sich Paolo mit dem Oberkörper und nach vorn gerichtetem Kopf weit über den Tisch. Vergleichbar stark ist die deutlichere Hinwendung zum unterrichtlichen Geschehen Fuats. Im Unterschied hierzu nehmen Joana und Frau Wyss eine ähnlich beobachtende Position ein wie Fuat zuvor. Nino lässt, trotz Aufrechterhaltung einer gewissen Distanz, mit seiner Kopfhaltung eine Ausrichtung an dem zentralen Tischgeschehen erkennen. Ähnliches kann für Emres Position im Fotogrammvergleich festgehalten werden. Die im ersten Fotogramm angedeutete Interaktion zwischen Frau Werner, Basil und Cem ist im zweiten aufgehoben: Anders als Basil ist Cem im zweiten Fotogramm an dem Geschehen um die Papierstreifen beobachtend beteiligt. Die sich im ersten Fotogramm dokumentierende Nähe der Heilpädagogin zu Cem und Basil findet sich auch im zweiten.

Insgesamt zeigen beide Fotogramme, dass nur wenige Personen entlang korporierter Praktiken in die der Klasse gestellte Aufgabe einbezogen sind, während die anderen zusehen oder parallel interagieren. Hierin dokumentieren sich strukturelle Elemente eines frontalen Unterrichtsarrangements, auch wenn die dafür typische Ausrichtung der Schülerinnen und Schüler an einer vor der Tafel agierenden Lehrperson zugunsten einer Anordnung um den Gruppentisch aufgehoben ist. So wird der unterrichtliche Gegenstand von wenigen stellvertretend für alle bearbeitet und die Lehrerin lenkt deren Vorgehen. Dieser Bruch dokumentiert sich auch zwischen der geschlossenen Aufgabenstellung, die nur *eine* richtige Lösung zulässt, und dem scheinbar offenen Unterrichtsarrangement. In diesem Zusammenhang steht auch die im ersten Fotogramm herausgearbeitete Entfaltung paralleler Interaktionen, vor allem diejenigen der Jungen, die mit ihren scherzenden Peer-Praktiken die offizielle Unterrichtskommunikation unterlaufen – bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer (gebrochenen) körperlichen Ausrichtung auf die Papierstreifen, wodurch sie zugleich den formalen Rollenanforderungen der Teilnahme am Unterricht genügen.

Die Fotogramme zeigen zudem unterschiedliche Praxisformen der Lehrpersonen: Während die Position und die körperliche Haltung des Mathematiklehrers in beiden Fotogrammen auf Beobachtung verweisen, greift die Deutschlehrerin aktiv in das Geschehen am Tisch ein. Die Heilpädagogin hat hier eine Zwischenposition. Dies wird nicht nur im zweiten Fotogramm deutlich, in dem sie sich mit ihrer zum Geschehen „hinbewegenden“ Körperhaltung und ihrer Mimik als aktive Zuschauerin präsentiert. Wie wir weiter unten (vgl. Abschnitt 3.3) anhand der Sequenzanalyse

zeigen werden, übernimmt sie gegenüber der Fachlehrerin auch eine kompensatorische Funktion im Unterricht.

### 3.2 Fotogrammanalyse: Differenzbearbeitung während des Inputs in Mathematik

Das dritte Fotogramm (vgl. Abbildung 3) entstammt einem Input des Mathematikunterrichts der gleichen Klasse. Der Fachlehrer Herr Peters und Frau Werner, die beide nebeneinander am Lehrerpult sitzen, führen in das Thema „Negative Zahlen“ ein. Die Klasse sitzt um den Gruppentisch. Ähnlich wie beim Deutsch-Input erhalten die Schülerinnen und Schüler eine auf Kooperation angelegte Aufgabe: Sie sollen innerhalb von zwei gegnerischen Gruppen, die der Lehrer als „Mannschaften“ bezeichnet, kooperieren. Dabei sollen sie von der positiven Zahl 15 ausgehend in abwechselnden Spielzügen durch Subtraktionen zwischen 1 und 7 versuchen, als Erste die negative Zahl -15 zu erreichen. Nachdem die eine Gruppe zwei Spielrunden gewonnen hat, fordert Herr Peters vor allem die „Verliererinnen und Verlierer“ auf, ihre weitere Strategie zu beraten: „Ihr müsst euch jetzt in der Gruppe besprechen, was genau ist passiert, dass ihr zweimal verloren habt ... Da habt ihr die Protokolle, setzt euch zusammen, wir machen zwei, drei Minuten, besprecht euch und dann machen wir die entscheidende Runde.“

Die szenische Choreografie ähnelt derjenigen des Deutschunterrichts: Die Mädchen sitzen in Pult- und Tafelnähe, die Jungen am anderen Tischende. Mit Ausnahme der Lehrpersonen sitzen hier jedoch alle am Tisch.

Frau Werner adressiert einerseits deutlich zugewandt, mit nach vorn gebeugtem Oberkörper und geneigtem Kopf, den sitzenden Schüler Paolo. Sie behält andererseits durch ihr Stehen eine die anderen überragende Körperposition bei. Ihr in die Hüfte gestemmter Arm verleiht ihr einen machtvollen Gestus, der ihre exklusiv stehende Position betont und damit eine Rollendifferenz gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie ihrem Kollegen markiert. Ihre Körperhaltung erlaubt es ihr, die Klasse durch wenige Bewegungen zu überblicken und damit eine kontrollierende Funktion wahrzunehmen. Diese asymmetrische Rollenkonstellation wird von der Körperhaltung des Fachlehrers Herrn Peters gebrochen: Er befindet sich vor Dinika in der Hocke, beide haben den Blick aufeinander gerichtet. Herr Peters nimmt im Raum eine ähnliche Position ein wie Frau Wyss im Deutschunterricht. Seine tendenziell Symmetrie herstellende Körperhaltung unterscheidet sich jedoch von derjenigen seiner Kollegin, ebenso wie die Einzeladressierung Dinikas, einer Schülerin mit „besonderem Bildungsbedarf“. Wie im Deutsch- sind auch im Mathematikunterricht parallele Interaktionen – in Letztgenanntem über die Gruppen Grenzen hinweg – erkennbar, jedoch ohne interaktive Brechung eines zentralen, das Unterrichtsgeschehen bestimmenden Interaktionszentrums, wie dies im ersten Fotogramm (vgl. Abbildung 1) zu erkennen ist. Die Angehörigen beider Mannschaften zeigen körperlich allerdings – im Unterschied zum eigentlichen Auftrag, die Strategie

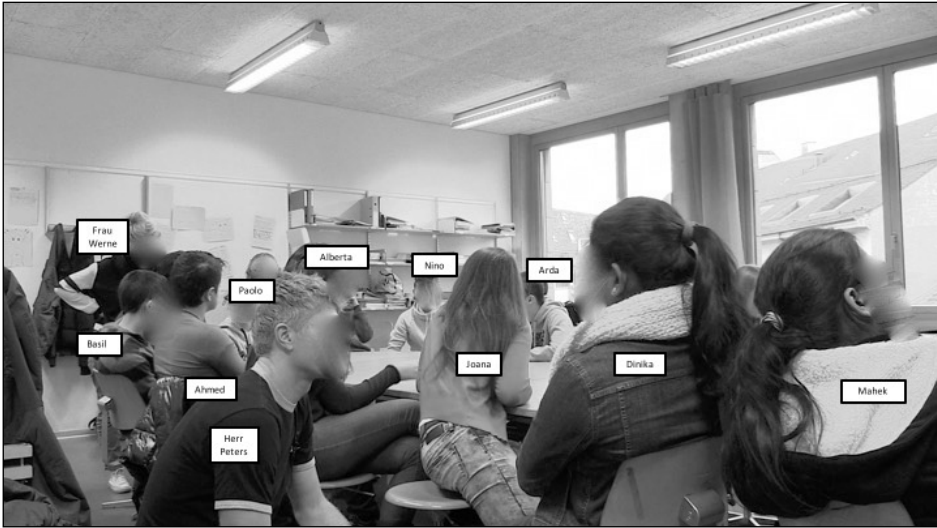


Abbildung 3: Fotogramm 3 – Videosequenz „Input Mathematik“ (11 min 15 s).

zu beraten – keine interaktiven Bezüge. Vielmehr dominieren die Interaktionen der Lehrpersonen mit Einzelnen. Vor allem Herr Peters zieht Dinika aus der Interaktion ihrer Mannschaft heraus und unterläuft damit ihre Möglichkeit, zur Erarbeitung einer gemeinsamen Strategie beizutragen.

Frau Werner befindet sich, wie im Deutschunterricht, am Tischende. Sie steht hinter den Jungen mit „besonderem Bildungsbedarf“ und ist damit in ihrer Nähe, jedoch nicht unmittelbar bei ihnen. Zugleich ist sie aber in Interaktion mit einem anderen Schüler und nimmt eine eher klassenbezogene Körper-Raum-Position ein. Der Fotogrammvergleich verweist somit auf eine Differenz in der Art und Weise, wie die zwei Lehrpersonen sich zueinander und zu den Schülerinnen und Schülern ins Verhältnis setzen. Dies wird auch in der Analyse der Szene zum Deutschunterricht deutlich, auf die wir im Folgenden eingehen.

### 3.3 Sequenzanalyse: Differenzbearbeitung während des Inputs in Deutsch

Die Szene des Deutsch-Inputs enthält mehrere Sequenzen, die parallel und nacheinander verlaufen:

- Organisation der weiteren Bearbeitung der Gruppenaufgabe,
- angeleitete Bearbeitung der Gruppenaufgabe,
- spielerisches Papierschnippen,
- paralleles Unterrichtsgespräch zwischen der Schulischen Heilpädagogin und zwei Schülern,
- Suche nach der falschen Karte.



Wir greifen hier das besonders interessierende parallele Unterrichtsgespräch (0 min 05 s–1 min 04 s) heraus:

Frau Werner tritt von hinten an Basil, der auf Abstand hinter der rechten Tischseite steht, heran. Sie berührt ihn flüchtig mit der linken Hand an seiner rechter Schulter und sagt leise: „(So) ihr zwei.“ Sie blickt in Cems Richtung, sagt leise „(Komm)“, führt die Hände mit gestreckten Zeigefingern am Mund zusammen, beugt sich dabei leicht nach vorn, dreht den Kopf etwas zu Basil und sagt noch etwas (unverständlich), sich wieder aufrichtend. Basil tritt dabei zurück, während Cem (von rechts ins Kamerabild kommend) an Frau Werner herantritt, den Kopf in ihre Richtung wendet und mehrmals nickt (während Basil dadurch im Kamerabild von Cem verdeckt wird). Frau Werner blickt zu Cem, der wieder einen Schritt zurücktritt (und damit aus dem Kamerabild rückt, während Basil wieder ins Bild kommt), während sie fragt: „Weißt du, was aktiv und was.“ Frau Werner dreht den Kopf nach links zu Basil, tippt kurz mit ihren einander umfassenden Händen auf Brusthöhe in seine Richtung und sagt leise etwas (unverständlich). Dann führt sie ihre Hände mit gestreckten Zeigefingern wieder zum Mund, dreht den Kopf erneut in Cems Richtung, geht einen Schritt auf ihn zu und fragt: „Weißt du, was“, deutet kurz mit ihren sich umfassenden Händen in Cems Richtung, „aktiv und was passiv, was das heißt?“ Dabei hält Frau Werner ihre Hände vor der Brust und bewegt sie mehrmals rhythmisch vor und zurück. „Wenn ich dir sage“, Frau Werner deutet mit dem linken Zeigefinger in Cems Richtung, „du bist aktiv?“ Einen Moment später sagt sie, mit Kopfnicken: „Genau. Dann tut man etwas, ganz genau, dann macht man etwas.“ Dabei bewegt sie ihre Hände schnell aufeinander zu und wieder auseinander. Sie dreht sich zum Tisch, deutet darauf und sagt: „Schau mal (.) komm“, und Cem tritt an den Tisch heran, wo er sich mit der linken Hand abstützt. Beide blicken dorthin, wo gerade Joana die Position einiger Papierstreifen verändert. Basil, der hinter beiden steht, tritt einen Schritt zur Seite und blickt zwischen Cem und Frau Werner auf den Tisch. Während Frau Werner Cem etwas zuflüstert und dieser sich anschließend fast synchron mit ihr über den Tisch beugt, tritt Basil im Hintergrund einige Schritte zur Seite und an den Tisch heran, wodurch sich sein Sichtfeld auf den Tisch offenbar verbessert.

Frau Werner wendet sich an Cem und Basil, die sich körperlich sofort auf sie ausrichten, und bespricht die Bedeutung von „aktiv“, also die inhaltliche Voraussetzung der potenziellen Zuordnung der Begriffe zu den Verben. Sie initiiert dann die Rückkehr mit Cem an den Tisch, während Basil im Hintergrund bleibt. Parallel zum Klassengespräch der Deutschlehrerin gestaltet sie also ein Gespräch mit den beiden Schülern, in welchem sie das Unterrichtsthema anhand von Verständnisfragen zu einzelnen grammatikalischen Begriffen kurz bearbeitet, damit sich die beiden danach wieder im gemeinsamen Klassengespräch einfinden können. Die Sequenz, die sich wenig später wiederholt, lässt ein eingespieltes, unterrichtsbezogenes Interaktionssystem zwischen Frau Werner, Cem und Basil erkennen, das sich diskret im Hintergrund des von Frau Wyss inszenierten Lehrarrangements bewegt. Anders als die Fachlehrpersonen zeigt sich die Heilpädagogin für Cem und Basil zuständig. Sie richtet sich dabei inhaltlich an dem aus, was Frau Wyss vorgibt. Die zwei Schüler mit „besonderem Bildungsbedarf“ haben offenbar keinen direkten Zugang zum Unterrichtsgeschehen, das die Fachlehrerin inszeniert. Diese Differenz gegenüber ihren Peers wird von der

Heilpädagogin performativ zur Darstellung gebracht und zugleich in Bezug auf die Fachinhalte kompensiert. Dabei stellt sie mit ihrer Adressierung Cems eine weitere Differenz her, und zwar zwischen den zwei Schülern. Beide Komponenten der unterrichtlichen Kooperation – Delegation und Kompensation (Katzenbach & Olde, 2011) – bedingen und stabilisieren sich gegenseitig. Dieses Muster pädagogischer Praxis mit personengebundenen Zuständigkeiten führt zu einer Marginalisierung Cems und Basils im von Frau Wyss initiierten Klassenunterricht.

#### **4 Resümee und Perspektiven für die professionelle Kooperation im inklusiven Unterricht**

Die exemplarische Sequenzanalyse und der Fotogrammvergleich zeigen, dass die Fachlehrpersonen und die Heilpädagogin ihre unterrichtliche Kooperation unterschiedlich gestalten. Dabei teilen sie das Verständnis von individuellen Leistungsunterschieden, die kompensatorisch zu bearbeiten wären, und die Unterrichtsperspektive, dass sich alle in gleicher Art und Weise mit dem gleichen inhaltlichen Gegenstand auseinandersetzen.

Für den Deutschunterricht konnte ein Muster rekonstruiert werden, bei dem die Deutschlehrerin in die inhaltliche Aufgabe des Unterrichts einführt und sich für das Vorankommen bei deren Bearbeitung verantwortlich zeigt, während die Heilpädagogin ihr assistiert, indem sie einzelne grammatikalische Begriffe herausgreift und deren Bedeutung mit Basil und – vor allem – Cem verständnissichernd bespricht. Ihre körperlichen Praktiken zeigen eine ‚vorbildhafte Rückkehr‘ in das Klassengeschehen. Sie ist dabei mit Cem und Basil in einer dyadischen bzw. triadischen Konstellation, die sich von der – wenn auch gebrochenen – Adressierung der Klasse durch die Fachlehrerin unterscheidet. Diese delegative Arbeitsteilung ist eng an die formalen Rollen gebunden, die separative Settings auszeichnen (Katzenbach & Olde, 2011). Eine gemeinsame Verantwortung für das Lernen *aller Schülerinnen und Schüler* und eine direkte Beteiligung von Cem und Basil an der Klassenaufgabe wird nicht erkennbar.

Im Mathematikunterricht findet ebenfalls eine Aufgabenteilung statt, wenngleich nicht vergleichbar konträr und gegenüber dem Deutschunterricht zudem in umgekehrter Form: Während Frau Werner in asymmetrischer Relation zu den Schülerinnen und Schülern mit potenziellem Blick auf die Gesamtklasse steht, interagiert Herr Peters dyadisch mit Dinika, einer Schülerin, der „besonderer Bildungsbedarf“ zugeschrieben wird. Die unterschiedlichen Aufgaben (Unterstützung Einzelner und Blick auf die Klasse) werden im Mathematikunterricht von den pädagogischen Professionen weniger statisch bedient als im Deutschunterricht. Vielmehr dokumentiert sich eine geteilte Zuständigkeit beider Lehrpersonen für alle Schülerinnen und Schüler.

Die Gestaltung der professionellen Kooperation wird auch durch das jeweils von den Lehrpersonen geteilte Leistungs- und Unterrichtsverständnis gerahmt. Im Deutschunterricht wird die antizipierte Leistungsschwäche individuell zugeschrieben und mit einer spezifischen Adressierung durch die Heilpädagogin verbunden.

Im Mathematikunterricht hingegen wendet sich auch der Fachlehrer einer Schülerin mit „besonderem Bildungsbedarf“ zu, während sich die Heilpädagogin für das unterrichtliche Klassengeschehen zuständig zeigt. Als unterrichtsfachübergreifende Gemeinsamkeit wird erkennbar, dass im Input explizit Kooperationsaufgaben gestellt werden, deren praktische Umsetzung dann aber durch die Adressierung Einzelner gebrochen wird. Im Deutschunterricht gehen mit der Transformation in eine vorwiegend individuelle Aufgabenbearbeitung – wie im ersten Fotogramm erkennbar (vgl. Abbildung 1) – temporäre, peerkulturelle Formen von „Unterleben“ (Goffman, 1973) einher, die tendenziell subversiv die offizielle Unterrichtssituation unterlaufen. In den Fotogrammen beider Fächer interagieren Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern, denen „besonderer Bildungsbedarf“ zugeschrieben wird, was auf die implizite Relevanz dieser schuladministrativen Differenzkategorie für die unterrichtliche Praxis hinweist. Auch die Analysen weiterer Videoszenen deuten darauf hin, dass die gemeinsame Einführung in beiden Schulfächern durch derartige exklusive und kompensatorische Momente gebrochen wird (Sturm & Wagner-Willi, 2015a).

Die Kompensation von antizipierter Leistungsschwäche ist ambivalent, da sie zugleich die Marginalisierung der betroffenen Schülerin bzw. des betroffenen Schülers bekräftigt. Das heißt, es handelt sich hier um eine Überlagerung von Inklusion und Exklusion, bei der Teilhabe am fachlichen Klassengeschehen durch eine kompensatorische Praxis eröffnet werden soll, mit der jedoch eine Exklusion aus der *gemeinsamen* Aufgabenbearbeitung einhergeht. Dabei wird eine Orientierung am Professionsverständnis eines separativen Lehr-Lern-Arrangements (wie etwa in Kleinklassen) erkennbar, das den Unterrichtsgegenstand in vereinfachter Form mit einem höheren Anteil individueller Adressierung aufbereitet. Tendenzen der Deprofessionalisierung zeichnen sich gerade im Fall des angeführten Deutschunterrichts für die Heilpädagogin ab, da diese dem Risiko ausgesetzt ist, als für die „Defizite“ zuständige „Fördertante“ (Heinrich et al., 2014) verstanden zu werden. Zugleich dokumentiert sich, dass die einst in separativen Settings verorteten Bildungsgänge in – dem Selbstverständnis nach – inklusiven Settings reproduziert werden. Damit läuft das Projekt der Inklusion in einem solchen Unterricht Gefahr, darauf reduziert zu werden, dass der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne „besonderen Bildungsbedarf“ gemeinsam besucht wird.

## Literatur

- Ainscow, M. (2008). Teaching for Diversity. The Next Big Challenge. In F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 240–258). Los Angeles: SAGE.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001). Ethnisierung und Differenz erfahrung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2 (1), 15–36.

- Eberwein, H. (1998). Sonder- und Rehabilitationspädagogik – eine Pädagogik für „Behinderte“ oder gegen Behinderungen? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In H. Eberwein & A. Sasse (Hrsg.), *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff* (S. 66–95). Neuwied: Luchterhand.
- EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. Verfügbar unter: [www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf) [30.06.2016].
- Feuser, G. (1998). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Feuser, G. (2006). Was bringt der Inklusionsbegriff? Perspektiven einer inklusiven Pädagogik. In F. Albrecht, M. Jödecke & N. Störmer (Hrsg.), *Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-)Vergewisserung* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 131–152). Opladen: Barbara Budrich.
- Fußangel, K. & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Münster: Waxmann.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göhlich, M., Reh, S. & Tervooren, A. (2013). Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 639–643.
- Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogin in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 48–71.
- Katzenbach, D. & Olde, V. (2011). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation: Spezifische Anforderungen an die professionelle Kompetenz an sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 191–207). Oberhausen: Athena.
- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2007). „Ohne Angst verschieden sein können“. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 2 (1). Verfügbar unter: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176/176](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176/176) [30.06.2016].
- Köbberling, A. & Schley, W. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 65 (9), 34–37.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123.

- Maag Merki, K., Werner, S. & Ehlert, A. (2013). Lehrkooperation als Entwicklungsmotor für Unterrichtsentwicklung? Ergebnisse eines Interventionsprojektes zur Förderung des selbstregulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 19–34). Bern: Haupt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), 61–74.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 668–690.
- Schildmann, U. (2012). Verhältnisse zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: sieben Thesen. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 93–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schley, W. & Köbberling, A. (1994). *Integration in der Sekundarstufe. Erfahrungsschritte, Problemfelder und Entwicklungsrichtungen in Hamburger Schulen mit Integrationsklassen*. Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- 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* (S. 223–234). Opladen: Barbara Budrich.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015a). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2), 231–248.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015b). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender*, 7 (1), 64–78.
- UN. (2006/2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (dreisprachige Fassung, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008). Verfügbar unter: [www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf](http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf) [30.06.2016].
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (4), 283–293.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, 6 (4). Verfügbar unter: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173) [30.06.2016].
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: Transcript.
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Modellversuchs* (S. 199–274). Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft.