

# Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse

## Zusammenfassung

Angesichts der Zunahme des bisher kaum erforschten inklusiven Fachunterrichts der Sekundarstufe 1 stellt sich die Frage nach seiner praktischen Gestaltung mit Blick auf die Konstruktion von Leistungsdifferenzen und damit verbundener Behinderungen von Lern- und Bildungsprozessen spezifischer Schülergruppen. Die Konstruktion von Leistungsdifferenzen wird in diesem Beitrag am Beispiel des Deutschunterrichts einer Inklusionsklasse mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation rekonstruiert. Es dokumentiert sich eine Bewertungspraxis, die Leistung individuell und konkurrenzorientiert fasst und als Ergebnis individuell zuschreibt. Ermöglicht wird dies durch eine geteilte und komplementäre Handlungspraxis zwischen Lehrerin und SchülerInnen. *Schlagwörter:* Inklusion, Differenz, Fachunterricht, Leistung, Ergebnis, dokumentarische Videointerpretation

## Construction of achievement and results in a German class in an inclusive secondary setting

Due to the increase of inclusive schooling in secondary schooling the topic of the, so far rarely, investigated aspect of subject lessons, arises. The article investigates in the questions how differences in achievement are constructed and handled in a German lesson of an inclusive secondary school and how these constructs hinder or open learning opportunities of certain groups of pupils. In the referred example a recently returned grammar test is the topic. The interpretation of a video sequence is based on documentary video interpretation. It shows a concept of achievement as individual and competitive. It becomes possible through a shared and complementary practice of teacher and pupils.

*Keywords:* inclusion, differences, German class, achievement, result, documentary video interpretation

## 1. Forschungsdesiderat: Inklusion im Fachunterricht der Sekundarstufe

Die Entwicklung schulischer Inklusion wird seit wenigen Jahren verstärkt – meist mit Bezug zur Ratifizierung der UN-BRK und daraus abgeleiteter bildungspolitischer Reformen – in der Erziehungswissenschaft diskutiert. Ist es bis 2005 v.a. die Teildisziplin der Sonder- bzw. Integrationspädagogik gewesen, die sich der Frage annahm, erfolgt dies zunehmend auch in der Schulpädagogik (z.B. Cramer & Harant 2014). Der Fachdiskurs zu Inklusion steht in theoretischer Kontinuität zu dem verstärkt seit den 1970er Jahren geführten der Integration (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014: 114). Seine Differenzierung im Verlauf der vergangenen 40 Jahre begründet sich v.a. in der sozialwissenschaftlichen Fundierung des Behinderungsverständnisses (Sturm 2015a). Sie geht mit einer Perspektive auf Inklusion einher, die am Abbau jener Barrieren orientiert ist, die zu Benachteiligung oder Behinderung (spezifischer) Schülergruppen führen. Somit stellt Inklusion einen analytischen Gegenpol zu Exklusion bzw. Benachteiligung dar.

Der Ausbau inklusiver Schulen stellt eine bildungspolitische Antwort auf die UN-BRK dar, die mit der verantwortlichen Zuständigkeit der *Regelschule* für *alle* SchülerInnen einhergeht, also auch für jene, die die Leistungs- und Verhaltenserwartungen nicht erfüllen, häufig ohne, dass die bestehenden ausgrenzenden Strukturen der Regelschule hinterfragt oder verändert würden (vgl. Becker 2015: 130ff.).

Die flächendeckende Entwicklung integrativer<sup>1</sup> Schulen stellt seit knapp 10 Jahren eine Entwicklungsprämisse der Schweiz dar (EDK 2007; Schweiz 2013), die mit der Ratifizierung der UN-BRK 2014 bestärkt wird. Das Primat *inkluisiven* Unterrichts steht dabei im Spannungsverhältnis zum weiterhin selektiven, mehrgliedrigen an Leistungsdifferenzen und zunehmend an marktwirtschaftlichen Prinzipien ausgerichteten Schulsystem (vgl. Becker 2015: 125ff.). Dieser Widerspruch charakterisiert den schulisch-organisatorischen Rahmen der unterrichtlichen Handlungspraxis, die für den Fachunterricht der Sekundarstufe bislang kaum erforscht ist (Koch & Textor 2015). Desiderate bestehen u.a. für die Herstellung und Bearbeitung von (Leistungs-)Differenzen ebenso wie für die Konstruktion von Ergebnissen; Aspekte, die in der Diskussion um Exklusion und Benachteiligung eine zentrale Bedeutung einnehmen (z.B. Kronauer 2010).

Der Beitrag zeigt erste Ergebnisse des vom SNF geförderten Projekts: *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I. Eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen* (Sturm & Wagner-Willi 2014). Der Studie liegt ein praxeologisches Erkenntnisinteresse zugrunde, das die sprachliche und nonverbale, körperlich-räumliche Ebene des Unterrichts v.a. mit Videos untersucht. Es werden verschiedene Phasen (Einführung, Erarbeitung, Abschluss) von Unterrichtseinheiten verglichen. Die Videos werden wie die ergänzenden Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen und Interviews mit den Lehrpersonen mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack 2010; Fritzsche & Wagner-Willi 2015; Nohl 2012). Dieser Beitrag ist dem Erkenntnisinteresse gewidmet, *wie* was in Abschlussphasen einer Unterrichtseinheit – an einer dem Anspruch nach integrativen Klasse – als Ergebnis konstruiert und hervorgebracht wird und wie dies in Relation zu Leistung(sdifferenz) und Inklusion steht. Um diesem Interesse nachzukommen, werden nach einer Skizzierung der Studie (2) Interpretationen empirischen Materials aus einer integrativen Sekundarstufenklasse vorgestellt (3). Abschließend erfolgen ein Resümee und Perspektiven für die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit Leistungs- und Ergebniskonstruktionen im inklusiven (Deutsch-)Unterricht (4).

## 2. Forschungsprojekt

Vor dem Hintergrund der Forschungsdesiderate zum inklusiven Fachunterricht der Sekundarstufe I richtet sich das Erkenntnisinteresse des Projekts auf Praxisformen der Differenzbearbeitung und -herstellung in den Fächern Deutsch und Mathematik inklusiver und – kontrastierend – exklusiver Schulen dieser Schulstufe. Konträr zu einem ontologisierenden Differenzverständnis baut das Projekt auf einem, in der praxeologi-

1 Bei Bezug auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs verwende ich den aktuell gängigen Begriff Inklusion, Integration wenn er so im Feld gebraucht wird z.B. in bildungspolitischen Dokumenten der Schweiz.

schen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2010: 187ff.) fundierten auf, das zwei Ebenen der Sozialität unterscheidet: kommunikative und konjunktive (Bohnsack & Nohl 2001). Auf beiden werden Differenzen hervorgebracht und bearbeitet.

In Organisationen, wie der Schule, treffen AkteurInnen aufeinander, die unterschiedlichen sozialen Milieus, verstanden als „gelebte Praxis innerhalb kollektiver Zugehörigkeiten“ (Nohl 2007: 66), angehören. Soziale Milieus konzipiert Mannheim (1980: 215) als „konjunktive Erfahrungsgemeinschaften“ bzw. „Erfahrungsräume“, die sich durch existentielle Beziehungen („Konjunktionen“) von Menschen über gemeinsame Erfahrung und Praxis auszeichnen. Konjunktive Erfahrungsräume sind *mehrdimensional* (vgl. Bohnsack 2010: 141ff.), d.h. unterschiedliche Erfahrungen überlagern sich, wie z.B. geschlechts- und professionsspezifische. Vom konjunktiven Erfahrungsraum unterscheidet sich das explizite oder *kommunikative* Wissen (vgl. Mannheim 1980: 285ff.), das in der Schule z.B. Wissen über die Zugehörigkeit von SchülerInnen zu Bildungsgängen umfasst.

Die Milieuangehörigen tragen ihre Milieus nicht nur in die Organisation herein, sondern in ihnen können sich auch spezifische *Organisationsmilieus* entwickeln; und zwar, wenn sich die Praxis zu einem konjunktiven Erfahrungsraum entwickelt und milieuspezifische Erfahrungen hervorbringt (vgl. Nohl 2007: 44). Angelehnt an Nohls Verständnis schulischer *Organisationsmilieus* wird im Projekt untersucht, inwiefern Schulform und/oder Schulfach eigene *Unterrichtsmilieus* (Wagner-Willi & Sturm 2012) hervorbringen, in denen unterschiedlich Differenzen hervorgebracht und bearbeitet werden, die ihrerseits das Lernen spezifischer Schülergruppen eröffnen und/oder behindern. Gemäß eigenen Analysen bildet die Bezugnahme auf Leistungsdifferenzen eine wesentliche Orientierung von Lehrpersonen in integrativen wie in separativen schulischen Settings (Sturm 2013). Auch Rabenstein u.a. (2013) arbeiten in ihrer ethnografischen Studie zu reformorientierten Sekundarschulen die rahmende Bedeutung *schulischer Leistung* im Unterricht heraus. Zaborowski u.a. (2011) rekonstruieren ebenfalls ethnografisch schulformspezifische Leistungsverständnisse. Während Leistung im Gymnasium selbstverständlich anerkannt ist, dominiert in der (ostdeutschen) Sekundarschule, die mit einer „negativ selektierten Schülerschaft“ (ebd.: 360) arbeitet, ein „gebrochenes Verhältnis“ (ebd.: 360): Einerseits werden den SchülerInnen keine hohen Leistungen zugetraut und andererseits wird der Anspruch auf eben solche erhoben. Breidenstein (2006: 225ff.) hat die Logik von Testrückgabesituationen untersucht, mit Fokus auf die Bekanntgabe der Noten und ihrer Entgegennahme. Er rekonstruierte ein ritualisiertes Geschehen, mit dem „Ziel schulische[s] Arbeiten[...] in den Mittelpunkt“ zu stellen (ebd.: 244, Anm. TS). Unser Projekt knüpft hieran an, indem wir fragen, wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Leistungsdifferenzen hergestellt und bearbeitet werden und wie diese Differenzkonstruktionen mit Prozessen der Inklusion und Exklusion spezifischer sozialer Milieus von SchülerInnen einhergehen.

Das Sampling basiert auf einem kontrastiven Fallvergleich (vgl. Bohnsack 2010: 38) mit Fokus auf *Schulform*, je zwei Gymnasial- und zwei Sekundarschulklassen, und *Fachunterricht*, Deutsch und Mathematik, urbaner Schulen der Deutschschweiz. Der Zugang zur performativen Unterrichtspraxis erfolgt mittels Unterrichtsvideographie, die es ermöglicht, komplexe, miteinander verwobene korporierte und verbale Praktiken der AkteurInnen in sozialer, räumlicher und materialer Hinsicht in ihrer *Simultaneität* und

*Sequenzialität* zu erfassen (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2015: 133f.). Die Methode eröffnet das wiederholte Anschauen des Materials durch mehrere Beobachtende, ohne den Anspruch auf *Objektivität* oder Vollständigkeit erheben zu können. Ergänzend werden narrativ fundierte Interviews (vgl. Nohl 2012: 19ff.) mit den Lehrpersonen und Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2010: 105ff.) mit den SchülerInnen geführt, mit dem Ziel, ihre Erfahrungen der Herstellung und Bearbeitung von (Leistungs-)Differenzen im Unterricht zu rekonstruieren. Alle Daten werden mit der Dokumentarischen Methode (ebd.: 31ff.) ausgewertet. Der feldspezifische Geltungscharakter der Herstellung und Bearbeitung der Differenzen wird forschungspraktisch eingeklammert und jene Prozessstrukturen und Muster rekonstruiert, die diesen zugrunde liegen (vgl. Mannheim 1980: 88).

Die Auswahl zu interpretierender Videosequenzen erfolgt auf der Basis eines zu Beginn angefertigten Handlungs- und Interaktionsverlaufs der Videos. Ausgewählt werden Szenen, die in Bezug auf Fragestellung, Repräsentanz und Dramaturgie – bei mehreren abgebildeten Personen zeichnet sich letztgenannte durch hohe interaktive Dichte aus (vgl. Bohnsack 2009: 174f.) – besonders relevant sind. Für sie werden die Ausführungen differenziert, indem thematische Haupt- und Untersequenzen benannt werden. Aus diesen werden dann, entlang der gleichen Kriterien, Fotogramme und Sequenzen ausgewählt, für die eine Fotogramm- und Sequenzanalyse erstellt wird. In diesem Beitrag werden Ausschnitte einer Sequenzanalyse aus dem Deutschunterricht vorgestellt. Im Gegensatz zur Fotogrammanalyse, die die *Simultaneität* der körperlich-räumlich-szenischen Aspekte rekonstruiert sowie die Standortgebundenheit der *abbildende* AkteurInnen, werden in der Sequenzanalyse die Prozesshaftigkeit der Interaktionen und die Praktiken, also die *Sequenzialität*, herausgearbeitet. Für beide Analyseschritte wird zunächst eine formulierende Interpretation, die das *Was* der räumlichen Situation und der korporierten und interaktiven Praktiken untersucht, also das kommunikative Wissen, erstellt. In der anschließenden reflektierenden Interpretation wird die Art und Weise, *wie* die Abgebildeten sich zueinander ins Verhältnis setzen und *wie* sie miteinander interagieren, also das konjunktive Wissen, rekonstruiert. Die Ergebnisse aller Interpretationsschritte münden in eine *Gesamtinterpretation*, die in eine fallinterne oder -übergreifende komparative Analyse eingeht (vgl. Bohnsack 2010: 135ff.; Fritzsche & Wagner-Willi 2015).

### 3. Besprechung des Grammatiktests

Die Hauptsequenz *Besprechung des Grammatiktests* wurde gewählt, da in ihr Formen der Hervorbringung und Zuschreibung von Leistungsdifferenzen zwischen SchülerInnen im Kontext einer unterrichtlichen Abschlussphase praktiziert werden. Sie ist insofern repräsentativ, als die Lehrerin einen hohen Redeanteil beansprucht und eine zentrale Sitzposition in dem räumlich-szenischen Arrangement einnimmt, während die SchülerInnen vergleichsweise wenig sprachlich kommunizieren und körperlich-räumlich auf die Lehrerin und ihre Unterlagen ausgerichtet sind; zudem arbeitet eine Schulische Heilpädagogin mit zwei Schülern, denen ‚*besonderer Bildungsbedarf*‘ zugeschrieben wird, im benachbarten Raum. Die Sequenz entstammt dem Deutschunterricht einer 8. koedukativen Integrationsklasse einer nicht-gymnasialen Sekundarschule, in der 17 SchülerInnen, die unterschiedlichen Bildungsgängen – ‚*besonderer Bildungsbedarf*‘,

„Grund-“, oder „erweiterte Ansprüche“ (SKBF 2014) – angehören, von einem Team aus Fachlehrpersonen und zwei Schulischen Heilpädagoginnen unterrichtet werden.

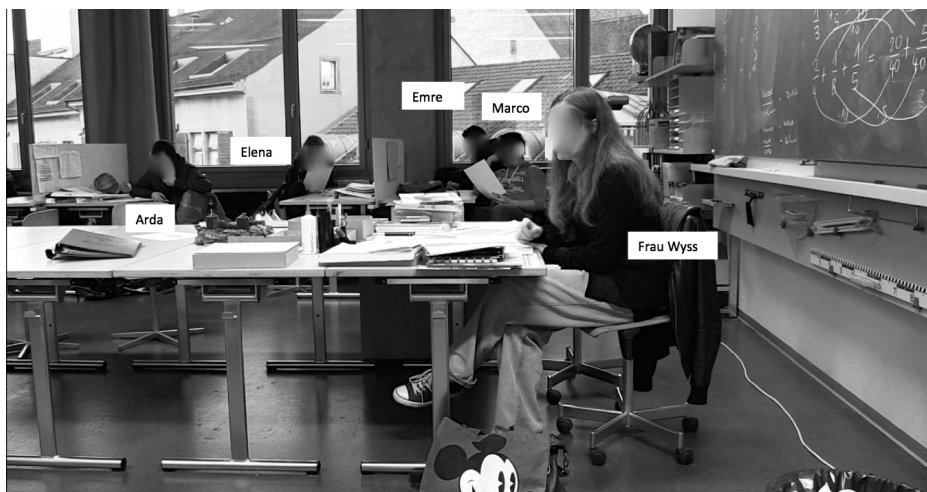
Der Fachunterricht wird in zweiwöchigen Epochen erteilt, die mit einer einstündigen Einführung in das Epochenthema, dem *Input*, der sich an alle SchülerInnen richtet, beginnt. Anschließend arbeiten die SchülerInnen etwa zwei Wochen, ca. 9 Lektionen pro Woche an nach Bildungsgängen differenzierten Wochenplänen. Mit einer Prüfung und deren Besprechung enden Epochen. Die ausgewählte Sequenz ist einer Abschlussphase entnommen, in der ein Test, der gemeinsam mit einem Aufsatz die Prüfung darstellt, besprochen wird. Die Lehrerin hat unmittelbar zuvor die Tests an die SchülerInnen ausgehändigt und individuell kommentiert.

Der Handlungsverlauf der Szene wird chronologisch, um die, für die Interpretation ausgewählten Passagen herum, dargestellt. An der gut sechsminütigen Sequenz sind die Deutschlehrerin Frau Wyss<sup>2</sup> und SchülerInnen beteiligt. Zur Illustration des Settings werden zwei Standbilder herangezogen, auf deren Interpretation aus Platzgründen verzichtet wird.

### 3.1 Räumlicher Kontext der Sequenz

Die Bilder sind repräsentativ für die Sequenz, in der ein Unterrichtsgespräch geführt wird, in dem v.a. die Lehrerin spricht: die SchülerInnen blicken meist auf ihre Unterlagen, während der Blick der Lehrerin zwischen ihnen und ihren Unterlagen wechselt. Die Sequenz wurde mit zwei Kameras, eine mit einem Funk- und Richtmikrofon (KFR) und eine mit Stereomikrofon (KS) ausgestattet, videografiert. Das Funkmikrofon trägt die Lehrerin. Die zwei Bilder zeigen die gleiche Situation aus den zwei Kameraperspektiven. Abgebildet sind Frau Wyss, Arda, Elena, Marco, Lesedi, Joana, Ahmet, und Dinika. Aus dem Video ist bekannt, dass auch Fritz, Nino und Paolo anwesend sind.

**Abbildung 1:** Besprechung des Grammatiktests (KS, 01:05)



2 Die Namen der AkteurInnen sind anonymisiert.

**Abbildung 2:** Besprechung des Grammatiktests (KFR, 01:05)



### 3.2 Sequenzanalyse: Besprechung des Grammatiktests

Die Hauptsequenz umfasst zwei Untersequenzen, die Besprechung der Bewertung einzelner Aufgaben des Tests (00:00-05:10) und des Tests insgesamt (05:11-06:10). Die Untersequenzen bestehen aus mehreren, z.T. parallel verlaufenden, thematisch differenzierten Passagen (*kursiv hervorgehoben*), die eine begriffliche Explikation des immanenten Sinngehalts der abgebildeten AkteurInnen darstellen und als Bezugspunkt der nachfolgenden Darstellung dienen. Die erste Untersequenz beginnt mit einer Nachfrage Joanas, auf die Frau Wyss erklärt, dass es zwei *verschiedene Tests* gab. Der Unterschied liegt bei der Aufgabe 2: in einer Testversion (mit *betratst*) konnten 17 Punkte erlangt werden, in der anderen 25 (mit *begegnest*). Emre fragt dann nach der Bewertung *falscher Antworten*. Frau Wyss beschreibt die „Ganz einfachen“ *Aufgaben* und erläutert ihr *weiteres Vorgehen*. Sie beginnt mit der *Besprechung* „einzelner Teile“, die inhaltlich nicht erläutert werden. Lesedi wird aufgefordert, *Beispiele für starke/schwache Verben* zu nennen. Parallel zu ihren Ausführungen ist *Marco in gestischer Kommunikation mit Person außerhalb des Kamerabildes*. Dann fragt Emre Frau Wyss mit Bezug auf das Papier, ob es sich dabei um eine Aufgabe handelt (*Verhandlung Aufgabe*). Die Lehrerin thematisiert dann ein „großes Problem“ und *ihren Umgang damit*. Sie unterbricht ihre Ausführungen hierzu für eine Bezugnahme auf *Ninos Kaugummi*.

### 3.2.1 „Großes Problem“ und Ninos Kaugummi<sup>3</sup>

Frau Wyss hält ihre rechte Hand, die Finger leicht zusammen gerollt, die Handfläche nach unten, seitlich neben ihr Gesicht, die Hand leicht hin und her bewegend sagt sie: „**Dann (.) eben euer großes Problem:** Unterstreiche die Verben. Da wir nicht alle denselben Test haben (.) sag ich jetzt eigentlich (.) grundsätzlich was dazu. Also es gab Leute die fast alle richtig hatten bis Leute die da (.) **fast** keine Punkte hatten. Ich denk ich bring das dann einfach wieder mal“, sie streckt die Finger ihrer rechten Hand, dreht die Handfläche nach unten und sagt, nach vorne blickend: „mit rein dass ihr in irgendeiner Aufgabe wenn=s aber nicht um Grammatik geht wieder mal“.

\*Frau Wyss blickt nach vorne und macht Kaubewegungen mit dem Mund, zeigt dann mit ihrem rechten Zeigefinger auf ihre rechte Wange, streckt den Finger nach vorne und zur Seite. Sie blickt kurz nach unten auf ihr Papier, dann wieder nach vorne und sagt: „wieder mal irgendwelche Verben unterstreichen müsst oder so. Weil das **scheint (.) scheint** ihr üben zu müssen.“ Nino kommt von links in das Kamerabild, in dessen rechter unterer Ecke ein Ausschnitt des Mülleimers zu sehen ist, er spuckt ein Kaugummi hinein, während Frau Wyss, vor sich auf ihr Papier blickend, sagt: „**Die Zeiten unten wurden gut gelöst**, da habe ich glaub ich von fast alle richt- also (einfach) zwischen zwanzig bis zwölf Punkten geben können, es war pro richtige Zeit (.) zwei Punkte.“ Während sie das sagt, verlässt Nino das Kamerabild am linken Rand.\* Frau Wyss sagt, nach unten blickend, „**Dann** bilde mit den folgenden Angaben einen Satz, das war auch (.) **recht gut**. Gut.“

Frau Wyss proponiert, dass alle (anwesenden) SchülerInnen ein „großes Problem“ damit haben, die Verben zu unterstreichen; sie kündigt an, hierzu, aufgrund der zwei Testvarianten etwas *Grundsätzliches* zu sagen und markiert so einen Unterschied gegenüber den anderen Aufgaben. Anschließend relativiert und differenziert Frau Wyss die propositionale Zuschreibung des *großen Problems*, indem sie eine Spannweite zwischen „fast alles richtig“ und „fast keine Punkte“ aufmacht; also auf unterschiedliche Ausprägungen des *Problems* verweist. Dabei übersetzt die Lehrerin die (individuellen) Testantworten im Modus *richtig* gleich „viele Punkte“, *falsch* „wenige“ und „keine“ Punkte bzw. verhandelt die Aufgaben entlang von Punkten. Damit ruft sie eine hierarchische Wertung auf, an deren Spitze *fast alles richtig* steht, während am anderen Ende „fast keine Punkte“ verortet sind. Richtige Antworten bzw. viele Punkte stellen dabei den positiven Horizont ihrer Erwartung dar. Sie verallgemeinert hier in doppelter Hinsicht: individuell, indem sie auf von Einzelnen erreichte Punkte Bezug nimmt und kollektiv, indem sie allen das Problem *weniger Punkte* zuschreibt. Die Kollektivierung des *Problems* erfolgt mit Fokus auf ein *Nicht-Gelingen*. Auch die von der Lehrerin gezogene Konsequenz ist kollektiv, da sie ankündigt, das Thema erneut einzubringen.

Frau Wyss unterbricht ihre Ausführungen, um Nino gestisch aufzufordern, seinen Kaugummi auszuspucken; dem er unmittelbar nachkommt. Beide Praktiken verweisen auf ein ritualisiertes Einfordern der unterrichtlichen Sozialnorm und deren Befolgung.

3 Die Transkription der wörtlichen Rede erfolgt entlang der Richtlinien TiQ (Bohnsack 2010: 236), nach denen betont Gesprochenes unterstrichen, lautes fett, Lachen durch @ und Sprechpausen durch Angabe der Sekundenzahl in Klammern (ab 2) und als (.) bei einer, angegeben wird.

4 Die Ausführungen erfolgen, wo nicht anders angeführt, aus der Perspektive der KS; zwischen den \* aus der Perspektive KFR.

Anschließend beendet die Lehrerin ihren zuvor begonnenen Satz und differenziert die Proposition, dass das Unterstreichen von Verben zukünftig „noch“ zu „üben“ sei. Mit „üben“ verweist sie auf bereits Gekanntes, das noch zu festigen ist.

Nach vergewisserndem Blick auf ihr Papier geht Frau Wyss zur Aufgabe „Zeiten“ über. Hier wiederholt sich die Besprechungspraxis der Erläuterung des bewertenden Vorgehens und der bewertenden Einschätzung der Klasse als Kollektiv durch die Lehrerin. Dass die Bewertung in der ersten Person Singular beschrieben wird, unterstreicht die Bedeutung dieser Tätigkeit. Die Lehrerin orientiert ihre Ausführungen dabei an *ihren Bewertungsmöglichkeiten*, die scheinbar *objektiv* vorliegen und reduziert so ihre Verantwortung auf den Abgleich zwischen Vorgabe und Antwort der SchülerInnen. Vor dieser Folie stellt sich die Lehrerin – quasi solidarisch – auf die Seite der SchülerInnen, denen sie „gerne“ viele Punkte gibt.

Dieses Muster wiederholt sich bei der Besprechung der nächsten Aufgabe „Bilde mit den folgenden Angaben einen Satz“. Anders als in Bezug für die zweite Aufgabe angekündigt, verfährt Frau Wyss bei der Besprechung aller Aufgaben nach dem gleichen Prinzip. Zusammenfassend dokumentiert sich ein Verständnis von Testrückgabesituationen, in dem nicht primär Inhalte, sondern die Praxis der Punktevergabe und Bewertung an vermeintlich *objektiven* Kriterien von der Lehrerin erläutert wird.

### 3.2.2 Nachfrage Marcos

Marco fragt in Richtung Frau Wyss blickend: „Können Sie Dritte sagen Letschte.“ Frau Wyss dreht ihren Oberkörper in seine Richtung und sagt: „Hä?“ Darauf sagt Marco: „Begegnest können Sie Dritte Letschte also Letschte sagen?“ und zeigt mit seinem rechten Zeigefinger auf das Papier in seiner linken Hand; auch Emre blickt auf Marcos Papier. Frau Wyss hält ihre rechte Hand über ihrem Papier, auf das sie blickt und sagt: „Begegnest“. Marco sagt leise, auf sein Blatt zeigend: „Die Bäume fallen.“. Frau Wyss blickt auf ihr Papier und sagt: „Ähm (.) sie (.) fällten die Bäume.“, hebt ihren Kopf, dreht ihr Gesicht zu Marco und sagt, wieder auf ihr Papier blickend, „Dritte Person, das ist entweder er sie es oder sie, das ist Mehrzahl das heißt sie in der Mehrzahl, (2) und dann eben fällen fällten die Bäume.“.

In Marcos Bitte an Frau Wyss: „Können Sie Dritte sagen Letschte.“ proponiert der Schüler eine auf den Inhalt bezogene Frage, die er in mehreren Schritten konkretisiert. Frau Wyss blickt auf ihr Papier und gibt dann die *richtige* Antwort. Diese erläutert sie kurz entlang des Verweises auf die grammatische „Person“ und nennt, eingeleitet mit „eben“ den Infinitiv und das Präteritum (fällen) der dritten Person Plural. Ihr „eben“ verweist einerseits auf eine Logik, die der Antwort zu Grunde liegt, deren Richtigkeit nicht anzuzweifeln ist und andererseits impliziert die Lehrerin so, dass es *einfach* ist, dies zu erkennen. Hier dokumentieren sich, zusammengefasst, unterschiedliche Orientierungen: Während Marco ein inhaltliches Interesse an der *richtigen* Antwort in der Testbesprechung zeigt, die er sich nicht alleine erschließen kann, teilt Frau Wyss die erste Orientierung, dass es eine *richtige Antwort* gibt. Ihre kurze Antwort verweist performativ ebenso darauf wie der propositionale Gehalt, in der Testbesprechung nicht die *richtigen Antworten* zu besprechen.

Unmittelbar im Anschluss folgt eine Nachfrage von Lesedi, deren Bearbeitung durch Frau Wyss dem gleichen Muster folgt: die Lehrerin lässt sich temporär auf die



Frage nach einem inhaltlichen Aspekt ein. Parallel zur Beantwortung der Frage durch Frau Wyss findet ein Austausch über Noten von Arda, Emre, Marco und Nino statt und auch Lesedi und Joana unterhalten sich über den Test, nachdem Frau Wyss Lesedis Frage beantwortet hat. Frau Wyss klärt kurz in einem Metagespräch das weitere Vorgehen. Unmittelbar im Anschluss führt sie eine weitere Aufgabenbesprechung an, bevor sie zum Ergebnis des Tests insgesamt übergeht. Letzteres ist der zweiten Untersequenz zuzuordnen.

### 3.2.3 „Klassenschnitt von einer drei Komma acht“

„**Bschschsch.** (2) **Also was (.) gut ist** und was ich euch als Kompliment machen  muss, (.) ist dieses bestimme die Zeiten; da wart ihr  gut. Das war das Hauptthema. Das mit den Verben; (.) **wie gesagt** das bring ich wieder.“ Sie hebt ihren Kopf und blickt nach vorne. „Nicht als  Thema (.) groß aber es kommt wieder rein. Weil da waren wir bei überrascht bis entsetzt Frau Müller und ich weil wir da echt dachten das (.)“, während ihre rechte Hand über das Papier fährt, führt sie die linke links an ihren Kopf und sagt: „kann fast nicht sein das=das- also ihr habt einen Klassenschnitt von einer drei Komma  acht.“<sup>5</sup> Frau Wyss blickt nach vorne. Mehrere sagen: „Boah.“, Lesedi: „**Boah mein Gott.**“ Jemand sagt: „Was?“ Frau Wyss nickt heftig und sagt: „Ja.“ Die SchülerInnen vor der Fensterfront blicken zu Frau Wyss, sie zu ihnen. Emre meldet sich und sagt: „Ohni Fuat läuft nüd.“<sup>6</sup> Und lachend: „@Nei@“. Mehrere lachen.

Frau Wyss dreht ihren Oberkörper zu Marco und Emre und sagt: „**Ne=ne=ne=ne.**“ Dabei schüttelt sie den Kopf und sagt weiter: „**Seine letzten Tests** die ich jetzt noch gesehen habe in den anderen Fächern nein. (.)“.

Nachdem Frau Wyss die Gespräche der SchülerInnen beendet und die soziale Ordnung des Unterrichts, in dem v.a. sie spricht, hergestellt hat, leitet sie mit „also“ zurück zur Testaufgabenbesprechung. Hierbei folgt sie dem beschriebenen Muster, die Bewertung zu erläutern und das Klassenergebnis einzuschätzen. Auch hier dokumentiert sich eine kollektive Betrachtung erbrachter Leistung, wenn auch bezogen auf Erfolg.

Dann transponiert Frau Wyss die Besprechung einzelner Aufgaben zur Bewertung des Tests insgesamt. Dies leitet sie mit ihrem Entsetzen und ihrer Überraschung über den Klassenschnitt von drei Komma acht ein. Frau Wyss bezieht ihre Kollegin, die, so ist aus dem Kontext bekannt, in den Parallelklassen Deutsch unterrichtet, legitimierend heran. Mit dem „Klassenschnitt“ rekurriert sie wiederholt auf die Klasse, im Sinne eines *kollektiven Versagens*. Die Lehrerin bekräftigt ihr Entsetzen und ihre Überraschung in der Äußerung „kann fast nicht sein“. Die SchülerInnen elaborieren den propositionalen Gehalt mit ihren unmittelbaren Kommentaren „boah“ und „boah mein Gott“, die auf etwas Unfassbares verweisen. Vor allem die Bezugnahme auf Gott zeigt eine totale, umfassende und emotionale Reaktion. Die Emotionalität der SchülerInnen zeigt zugleich eine selbstkritische und selbstzuschreibende Reflektion, indem sie sich das *kollektive Versagen* zuschreiben. Emre differenziert diese Orientierung, indem er lachend auf Schweizerdeutsch sagt: „Ohni Fuat läuft nüd.“. Mehrere SchülerInnen ratifizieren seine

5 In der Deutschschweiz ist 6 die beste Note, Noten unter 4 markieren ungenügende Leistungen.

6 Ohne Fuat läuft nichts.

Äußerung mit Lachen<sup>7</sup>. Hier dokumentiert sich ein Verständnis von Leistung, das zugleich individuell und kollektiv gefasst wird: Individuell, indem die Leistungen als von Einzelnen, wie z.B. Fuat, erbracht betrachtet werden, und kollektiv, im gemeinsamen Ergebnis der Klasse, dem „Klassenschnitt“. Mit letzterem wird das Ergebnis als nicht zufriedenstellend markiert.

Die Ergebnisse Einzelner sind als Bestandteile des „Klassenschnitts“ relevant. Hier wird ein solidarisches Moment der SchülerInnen im Umgang mit dem (nicht zufriedenstellenden) Notendurchschnitt deutlich: die *Schwäche* ihres Kollektivs – ohne Fuat. Das individuelle Moment – als Teil des Kollektivs – wird v.a. in der Anrufung Fuats deutlich. Auch wenn Frau Wyss in ihrer Antwort explizit macht, dass sie Fuat nicht als leistungsstark einschätzt, wird deutlich, dass sie die Orientierung teilt, Leistungsstärke/-schwäche individuell zuzuschreiben. Mit ihrem Verweis, Fuats letzte Tests anderer Fächer gesehen zu haben, schreibt sie ihm die Leistungsfähigkeit allgemein ab. Hierin dokumentiert sich ein stabiles, allgemeines, fachübergreifendes und unterrichtsunabhängiges Konstrukt individueller Leistung. Das Herausheben Fuats als besonders *leistungsstark* findet sich homolog im *Input* der Unterrichtsepoche Deutsch, in der die SchülerInnen ihn auffordern, die gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe für das Kollektiv zu lösen (Sturm/Wagner-Willi 2015b).

Frau Wyss transponiert das Thema dann zur Wertung der einzelnen Prüfungsteile im Vergleich zur Parallelklasse.

### 3.2.4 Bewertung des Tests im Vergleich zur Parallelklasse

„**Es wurde jetzt- also (1)** Frau Wyss richtet sich körperlich zur Klasse aus und sagt: „**ihr müsst das noch wissen** ihr habt den Aufsatz noch den haben die anderen nicht, und beim Aufsatz hab ich- (1)“ Ihre rechte Hand führt sie auf das Papier vor sich und neigt ihren Kopf in die Richtung. Emre blickt zu Frau Wyss und sagt: „Wie die andere?“ Frau Wyss dreht ihr Gesicht in Richtung Emre und sagt: „Die anderen haben den Aufsatz nicht gezählt bekommen.“ Emre sagt leise, seine Hand vor dem Oberkörper bewegend: „Ja ebe. Zähle Sie=s bi mir au nüd.“<sup>8</sup> Emre zieht die Mundwinkel und seine Augenbrauen nach oben. \*Frau Wyss sagt, in seine Richtung gewandt: „**Ja=ja bei dir.**“ dabei zieht sie ihre Mundwinkel und Augenbrauen nach oben\*. Joana sagt: „Dooch“. Die Lehrerin sagt: „Bei **euch** hat niemand ungenügend im Aufsatz, das ist schon mal schön.“ Dann dreht sie ihren Kopf und blickt nach vorn. Nino sagt: „Sonst zeige Sie=s jetzte?“. Jemand sagt: „Was ist genügend?“. Frau Wyss blickt nach vorne und leicht zur linken Seite und sagt: „Ja **ihr kriegt den.** (.) Hä? (1)“. Lesedi sagt: „Frau, Frau?“ Frau Wyss sagt: „**Alle** sind genügend im Aufsatz, es war von dem her war das nochmal eine sehr angenehme Note; und deswegen hab ich dann gesagt okay ja wir machen jetzt diesen Notenmaßstab recht streng“, bewegt sich mit ihrem Stuhl zurück und wieder vor und sagt: „das ist okay und zwar Frau Müller und ich haben das **gemeinsam**“.

Frau Wyss proponiert eine weitere Facette der Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Rahmen der Testbesprechung, und zwar vor dem Hintergrund der sozialen Bezugsnorm der Klasse: im Vergleich zu den Parallelklassen, in denen die Bewertung

7 Fuat ist ein ehemaliger Schüler der Klasse, der wenige Tage zuvor auf ein Gymnasium wechselte.

8 Ja eben. Zählen Sie es bei mir auch nicht.

aufgrund *ungenügender* Leistungen anders praktiziert wurde. Emre fordert eine Sonderbehandlung gegenüber den MitschülerInnen, indem er Frau Wyss lächelnd bittet, seinen Aufsatz nicht zu werten. Die Lehrerin wendet sich ihm zu und sagt – ebenfalls lachend – laut und bestimmt: „Ja ja bei dir“. Hier dokumentiert sich ein kokettierender Umgang Emres als *leistungsschwach*, den Frau Wyss performativ aufgreift und so heraus hebt, dass Emre nicht leistungsschwach ist<sup>9</sup>. Joana bekräftigt durch „doch“ die Position Emres, individuell zu entscheiden, welche Prüfungsteile gewertet werden. Vor dem Hintergrund der geteilten Orientierung, es anzustreben, möglichst „gut zu sein“, differenziert sie Emres Proposition, individuell zu entscheiden, welche Prüfungsteile gewertet werden. Auch Ninos Aufforderung *es jetzt zu zeigen*, verweist auf die Notwendigkeit der Einsicht in den – noch nicht an die SchülerInnen retournierten – Aufsatz, dem zweiten Prüfungsteil. Frau Wyss geht weder verbal noch performativ auf Joanas und Ninos Äußerungen ein. Sie richtet sich an die Klasse und elaboriert argumentativ ihre vorherige Proposition, den Aufsatz zu werten und argumentiert, dass niemand „ungenügend“ habe und es eine „angenehme Note“ sei. Auf dieser Grundlage, so erläutert sie, hat sie gemeinsam mit ihrer Kollegin entschieden, den „Notenmaßstab recht streng“ anzusetzen. Hier dokumentiert sich die soziale Bezugsnorm der Klasse, in der Konstitution individueller *Testergebnisse*, die zugleich eine Konkurrenzsituation zwischen den SchülerInnen impliziert, die, um *gute Ergebnisse* zu erlangen, v.a. *besser* sein müssen als ihre Peers. Mit „streng“ verweist Frau Wyss darauf, dass sie über einen Entscheidungsspielraum verfügt, den sie aber nicht nutzt. Es dokumentiert sich eine Praxis der Konstruktion von Ergebnissen als Noten, die neben sachlichen bzw. *objektiven Elementen* (falsch/richtig) individueller Leistungen auch Entscheidungen der Lehrpersonen umfassen.

#### 4. Leistungs- und Ergebniskonstruktionen im inklusiven Deutschunterricht

Die sequenzanalytische Betrachtung soll mit Blick auf die Konstruktionen von Leistung und Ergebnissen in dem Anspruch nach integrativem Deutschunterricht der Sekundarstufe I zusammengefasst werden. Hieran anknüpfend sollen Perspektiven für inklusive Unterrichtsentwicklung aufgeworfen werden.

An dem Unterricht zeigt sich inhaltlich eine Testbesprechungspraxis, in der die Lehrerin ihre Bewertungen erläutert. Dies erfolgt entlang unterschiedlicher Vergleichs- und Bezugsnormen: zuerst einer sachlichen, die durch eine soziale relativiert wird, um anschließend als *Ergebnis* individuell zugeschrieben zu werden. Gleichsam ist das *individuelle Ergebnis* Teil eines *kollektiven*, dem Klassenschnitt. Die individuelle Zuschreibung von Ergebnissen impliziert sowohl eine Ausblendung der Verantwortung der Lehrerin und ihres Unterrichts als auch des schulischen Settings insgesamt. In einer solchen Bewertungspraxis können *Leistung* und *Prüfungsergebnis* auseinanderfallen und damit auch die Logik des mehrgliedrigen Schulsystems unterlaufen werden, in der *individuelle Leistung* den Zugang zu Bildungsgängen eröffnen soll. Die rekonstruierte Praxis kann

9 Aus dem Kontextwissen ist bekannt, dass Emre mehrfach von Frau Wyss klassenöffentlich als ‚Bester im Deutschtest‘ adressiert wird.

für Einzelne zur Folge haben, bessere oder schlechtere *Ergebnisse* zu erlangen, als es ihrer *Leistung* entspräche, ohne die Option, den Bildungsgang zu wechseln. Damit sind nicht bildungsgangspezifische Anforderungen die Bezugsnorm, sondern konkrete Klassen und deren – mehr oder weniger – zufällige Zusammensetzung. Auch wird ein *konkurrenzorientiertes Leistungsverständnis* verbunden mit der Orientierung *besser* zu sein als andere und so ein Wettbewerb unter den Peers aufgerufen. Diese Situation konterkarieren die SchülerInnen mit ihrer Solidarität des gemeinsam erreichten Klassenschnitts. Zugleich partizipieren zwei Schüler, denen *besonderer Bildungsbedarf* zugeschrieben wird, nicht an dieser, das soziale Miteinander konstituierenden, Auseinandersetzung der Klasse.

Integration bzw. Inklusion wird hier insofern additiv bearbeitet, als am individuellen und konkurrenzorientierten *Wettbewerb* um die besten Ergebnisse unter den *RegelschülerInnen* festgehalten wird, der die SchülerInnen in eine hierarchische Reihung von besser/schlechter positioniert und unterscheidet. Die additive Praxis zeigt sich auch darin, dass zwei Schüler mit *besonderem Bildungsbedarf* gemeinsam mit einer Heilpädagogin im Nachbarraum arbeiten. Neben dieser räumlichen Trennung sind sie auch aus dem *Wettkampf* um die *guten Noten* ausgeschlossen. Hier zeigt sich ein Dilemma der Inklusionspraxis, da der Ausschluss die zwei zwar von dem aufgemachten Wettbewerb *entlastet*, dieser aber zugleich das Prinzip der sozialen Bezugsnorm stärkt, an dem sie nicht teilhaben. Mit anderen Worten: Es ist eine Bezugsnorm konstitutiv, die SchülerInnen ausschließt. Die unterrichtliche Praxis fußt auf einem Leistungsverständnis, das – durch den Vergleich zu den MitschülerInnen – Differenz hervorbringt und SchülerInnen in hierarchische Relationen zueinander positioniert. Es ist die individuelle, konkurrenzorientierte Aufladung dieses Leistungsprinzips, das im Widerspruch zu einem Inklusionsverständnis steht, welches Teilhabebarrieren zu überwinden versucht, Behinderungen als sozial herorgebracht sowie kontextualisiert begreift und Vielfalt egalitär betrachtet.

Die skizzierte unterrichtliche Praxis zeichnet sich darüber hinaus durch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Lehrerin und SchülerInnen aus, das performativ im *sozialen Miteinander*, also der Organisation der Zusammenarbeit, den eingenommenen Positionen im Raum, den Redeanteilen sowie der Proklamation unterrichtliche Normen einzuhalten, zum Ausdruck kommt. Die Asymmetrie spitzt sich in dem *verhandelten Gegenstand*, der Besprechung des Grammatiktests, die v.a. die Bewertungspraxis der Lehrerin umfasst, zu. Beide Aspekte sind in der Sequenz miteinander verbunden. Dabei scheint die Orientierung des *sozialen Miteinanders* als Rahmen zu fungieren, der die Art und Weise der Verhandlung des Gegenstands einerseits dominiert und andererseits erst möglich macht. Während sich in Bezug auf das *soziale Miteinander* (räumlich-körperliche Anordnung im Raum, hoher Redeanteil der Lehrperson) geteilte Orientierungen zwischen Lehrperson und SchülerInnen zeigen, finden sich diese für das *verhandelte Thema* (inhaltliche Testbesprechung, individuell erbrachte Leistung (nicht) an sozialer Bezugsnorm zu relativieren) nicht in vergleichbarer Art und Weise. Gleichwohl ermöglicht ersteres die ‚Inklusion‘ der SchülerInnen in das Leistungsprinzip. Ob die Verbindung von *sozialem Miteinander* und *Verhandlung des Gegenstands* Ausdruck von Unterricht allgemein, eines spezifischen Unterrichtsmilieus (Deutsch, inklusive Schule) oder charakteristisch für unterrichtliche Abschlussphasen, in denen Tests besprochen werden, ist, muss empirisch durch Kontrastierung mit anderen Sequenzen geklärt wer-

den; hierfür wird Material aus dem Projekt herangezogen, das anderen unterrichtlichen Phasen entstammt, dem Mathematikunterricht der gleichen Klasse sowie dem Deutsch- und Mathematikunterricht dreier weiterer Klassen, zwei von ihnen an Gymnasien.

Die Ausführungen verweisen auf ein unterrichtliches Leistungsverständnis, das individuell, relativiert im Vergleich zur Klasse, als Ergebnis Einzelnen zugeschrieben wird. Es ist zugleich konkurrenzorientiert aufgeladen und impliziert eine hierarchische Ordnung in der Logik von besser/schlechter zwischen den SchülerInnen. Damit wird ein Prinzip aufgerufen, das die Schlechterstellung und Hierarchisierung von zur Folge hat. Es ist zudem mit Formen der ontologischen Zuschreibung der Ergebnisse verbunden, die im Widerspruch zu einer kontextualisierten Betrachtung von Barrieren in Lern- und Bildungsprozessen stehen. Die Ausführungen verweisen sowohl auf ein Spannungsverhältnis zwischen dem expliziten Anspruch unterrichtlicher Inklusion und der praktischen Gestaltung als auch auf die performative Hervorbringung des Leistungsverständnisses und seiner Bedeutung für das soziale Miteinander in der Klasse. Beide Aspekte sind nur analytisch voneinander zu trennen, während sie in der Praxis ineinandergreifen. Eine an Inklusion orientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung sollte diese Widersprüche sowie ihre handlungspraktische Hervorbringung mit ihren exkludierenden Potenzialen reflektieren und Perspektiven der Überwindung diskutieren. Diese, so verdeutlichen die Ergebnisse, schließen die Betrachtung der grundlegenden, kulturellen Praxen ein.

## Autorenangaben

Prof. Dr. Tanja Sturm  
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie  
PH FHNW, Basel  
tanja.sturm@fhnw.ch

## Literatur

- Becker, Uwe (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Ethnisierung und Differenzenerfahrung. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung<sup>1</sup>, Ausgabe, S. 15-36.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Cramer, Colin/Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17,4, S. 639-659.
- EDK (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. URL: [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf), (letzter Zugriff 25.05.15).

- Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 131-152.
- Koch, Barbara/Textor, Annette (2015): Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: Kiel, Ewald (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97-139.
- Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: VHN 83,2, S. 112-123.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10,1, S. 61-74.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/ Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 59,5, S. 668-690.
- Schweiz (2013): Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, SR 151.3). URL: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/201307010000/151.3.pdf>, (letzter Zugriff 25.05.15).
- SKBF (2014): Bildungsbericht Schweiz. Aarau.
- Sturm, Tanja (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35(1), S. 131-146.
- Sturm, Tanja (2016): Von der Sonderpädagogik zur Inklusiven Pädagogik – Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S. 179-183.
- Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (2014): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Retrieved 26.08.2015, from <http://p3.snf.ch/project-152751>
- Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (2015a): ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16(2), S. 231-248.
- Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (2015b): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 7(1), S. 64-78.
- Wagner-Willi, Monika; Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. inklusion online, 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> (letzter Zugriff: 11.03.2017)
- Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschulen. Wiesbaden: VS Verlag.