

## SNF-Projekt 100019\_152751

# „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“

Dr. Monika Wagner-Willi, Prof. Dr. Tanja Sturm, Benjamin Wagener, M.A., und Anika Elseberg, M.A.

## 1. Zusammenfassung der Forschungsarbeiten und der Ergebnisse

### Durchgeführte Forschungsarbeiten

Unser Forschungsprojekt fragt danach, *wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Schulleistungsdifferenzen hergestellt und bearbeitet werden und wie diese Differenzkonstruktionen mit Prozessen der Inklusion und Exklusion spezifischer sozialer Milieus von Schülerinnen und Schülern in Lehr-Lernsituationen einhergehen*. Gemäss dem Forschungsplan war die Auswahl der zu untersuchenden Fälle auf einen Vergleich der Unterrichtsmilieus, also einer geteilten Praxis der unterrichtlichen Akteurinnen und Akteure (s. genauer unten), in den Dimensionen Schulform und Fachkulturen angelegt. In Bezug auf die Schulform verglichen wir Schulen der Sekundarstufe I mit integrativem Anspruch<sup>1</sup> und formal ‚leistungsheterogener‘ Ausrichtung mit Gymnasien, die exklusiv sogenannte Leistungsstarke adressieren. In unsere Erhebung bezogen wir je Schulform zwei Klassen – aus zwei verschiedenen Schulen – ein. Mit Blick auf die zweite Suchstrategie verglichen wir den Deutsch- mit dem Mathematikunterricht. Dabei interessierte uns, inwiefern die unterrichtlichen Fachkulturen die Differenzbearbeitung/-konstruktionen mitprägen.

Zum 1.11.2014 und zum 1.1.2015 konnten zwei Wissenschaftliche Mitarbeitende eingestellt werden. Neben deren Einarbeitung in das Projekt war diese Phase durch die Kontaktaufnahme mit für die Erhebung in Frage kommenden Schulen gekennzeichnet. Analysen zum Videomaterial einer aus Eigenmitteln der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) finanzierten Vorstudie wurden auf dem vom SNF finanzierten Workshop *Praktiken der schulischen (Re-)Produktion von Differenz. Forschungswerkstatt zur Analyse von Unterrichtsvideos (IZ32Z0\_150893 / 1)* diskutiert. Der Rückgriff auf empirisches Material und Analysen dieser Vorstudie ermöglichte eine zügige Etablierung der projektbegleitenden Forschungswerkstatt. Die Erhebung in der ersten integrativen Schule der Sekundarstufe 1 (nachfolgend: Klasse InSek 1) erfolgte im Frühjahr 2015 unter Mitwirkung der beiden Wissenschaftlichen Mitarbeitenden und baute auf der Erhebung und den ersten Analysen der Vorstudie auf. Sie bezog das im Dissertationsprojekt von Benjamin Wagener zur Kontrastierung vorgesehene Fach Bildende Kunst sowie die Klassenstunde des Promotionsvorhabens von Anika Elseberg mit ein. Mit der Auswertung des Videomaterials zur Klasse InSek1 wurden die auf das Projekt und das Erkenntnisinteresse abzustimmenden Arbeitsschritte der Dokumentarischen Videointerpretation festgelegt. Die im Forschungsplan formulierte Idee, unterschiedliche Phasen einer Unterrichtseinheit miteinander zu vergleichen (Einstieg, Erarbeitung und Abschluss), war leitend für die Auswahl von Videosequenzen aus dem Material. Im Prozess der Auswertung wurde erkennbar, dass die Phasen nicht immer eindeutig voneinander zu trennen sind. Vielmehr zeigen sich Überschneidungen zwischen den Phasen, so v. a. – aber nicht nur – in der schülerzentrierten Unterrichtsform des Wochenplans der Klasse InSek 1. Im Frühjahr 2015 wurde eine verschlüsselte Projektdatenbank auf dem Server der FHNW zur Ablage aller projektrelevanten Dokumente (z. B. Elternbriefe, Raum- und Sitzpläne, verwendete Unterrichtsmaterialien) erstellt. Die Auswertung des Interview- und

---

<sup>1</sup> In der Bildungspolitik und im Feld wird überwiegend von „integrativen Schulen“ bzw. von „Integrationsklassen“ gesprochen, im Fachdiskurs hingegen der Begriff der Inklusion verwendet. Wenn wir die ersten beiden Begriffe gebrauchen, beziehen wir uns auf das Selbstverständnis des Feldes.

Gruppendiskussionsmaterials der Klasse InSek 1 erfolgte mit dem bewährten textinterpretativen Verfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010) innerhalb der ersten 12 Monate des Projekts.

Erste Ergebnisse aus den Komparativen Analysen, welche auf dem Prinzip des „*Kontrast[s] in der Gemeinsamkeit*“ (Bohnsack 2010, 143, Herv. im Orig.) beruhen, wurden zwischen Juni und September 2015 auf dem Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) sowie auf mehreren Sektionstagungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) präsentiert und diskutiert (siehe Forschungsoutput, im Folgenden Output genannt: Vorträge). Während dieser Projektphase wurde zudem die projektbezogene Publikationsarbeit aufgenommen, die bis zur letzten Projektphase anhielt (siehe Output: Publikationen). Die Datenerhebungen in den Gymnasien fanden zwischen Herbst 2015 und Frühjahr 2016 (Klassen Gym 1 und Gym 2) statt. Diese ermöglichten eine Erweiterung der Kontrastierung der Daten um die Dimension Schulform. Ausgewählte Ergebnisse konnten u. a. am Jahreskongress der DGfE (März 2016) diskutiert werden. In Anbindung an den Datenkorpus des Projektes entstand im Verlauf des Studienjahres 2015/2016 eine unveröffentlichte Masterarbeit zur unterrichtlichen Wochenplanarbeit, welche als Differenzierungsmethode für den Fachunterricht der Klasse InSek1 zentral ist (siehe Output: Qualifikationsarbeiten). Die Datenerhebung in der zweiten, dem Anspruch nach integrativen Schule der Sekundarstufe 1 (Klasse InSek2) erfolgte zwischen Herbst 2016 und Frühjahr 2017, diese umfasste ebenfalls die erwähnten dissertationspezifischen Daten. Parallel hierzu wurden weitere Auswertungen und komparative Analysen vorgenommen. Am Jahreskongress des SGBF (Juni 2017) konnten ausgewählte Ergebnisse der laufenden Dissertationsarbeiten präsentiert und zur Diskussion gestellt werden. Die unter den Forschungsergebnissen aufgeführten Vergleichskategorien sind mit dem Ziel einer relationalen Typenbildung (vgl. Nohl 2013, S. 63ff.) auf der Basis der empirischen Analyse entwickelt worden. Die aus den Videoanalysen generierten Ergebnisse wurden mit den Ergebnissen aus den Interviews und Gruppendiskussionen trianguliert, d. h. unter dem Gesichtspunkt der Homologie bzw. Differenz verglichen, verdichtet und differenziert.

Im Frühjahrssemester 2017 wurden in zwei Workshops, an denen Fachdidaktiker/-innen der PH FHNW beteiligt waren, die rekonstruierten Ergebnisse mit Fokus auf die Fächer Deutsch und Mathematik reflektiert. Ein Workshop mit Projektpartnerinnen im Juli 2017 zielte darauf, die bis dato generierten Resultate systematisch in den zwei zentralen Vergleichsdimensionen (Unterrichtsfach und Schulform) miteinander in Beziehung zu setzen. Die Diskussionsergebnisse der Workshops boten weitere Impulse für eine relationale Typenbildung im letzten Dreivierteljahr der Projektlaufzeit, in dem die wesentlichen Erkenntnisse verglichen und zusammengeführt sowie begründet weitere Sequenzen zur Komparativen Analyse herangezogen wurden. Auf dem DGfE-Kongress im März 2018 konnten die Ergebnisse zu typischen Aspekten von Unterrichtsmilieus der Dimensionen Schulform und Fachkultur vorgestellt und diskutiert werden, so dass eine letzte Reflexion und Einordnung der nachfolgend präsentierten zentralen Ergebnisse vorgenommen wurde.

## **Wesentliche Forschungsergebnisse und ihre Bedeutsamkeit**

Zunächst zur formalen Kontextuierung der einbezogenen Fälle: In beiden, dem Selbstverständnis nach, *integrativen* Schulklassen arbeiten neben den Fachlehrpersonen zwei Schulische Heilpädagoginnen, von denen mindestens eine im beobachteten Unterricht anwesend ist. Ihnen stehen in beiden Schulen jeweils ein Raum neben dem Klassenzimmer zur Verfügung. In der Klasse InSek 2 ist zudem ein Praktikant mit der Begleitung eines Schülers „mit besonderem Bildungsbedarf“ (SKBF 2014, 42) betraut. Der Fachunterricht Deutsch und Mathematik wird in der Klasse InSek 1 in mehrwöchigen Epochen erteilt, die v. a. die Arbeit an Wochenplänen vorsehen. Beide InSek-Klassen werden von 3 bzw. 4 Schülerinnen und Schülern ‚mit besonderem Bildungsbedarf‘ besucht. Während die Klasse InSek 1 zudem den Bildungsgang mit „Grundan-

sprüchen“ und diejenigen mit „erweiterten Ansprüchen“ (SKBF 2014, 88f) integriert, koppelt die Klasse InSek 2 ihre formal integrative Ausrichtung ausschliesslich mit letztgenanntem Bildungsgang. Die gymnasiale Klasse Gym 1 zeichnet sich durch ein sprachlich-philosophisches Profil aus, die Klasse Gym 2 hat einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt. In beiden Klassen arbeitet in den untersuchten Fächern jeweils eine Fachlehrperson.

Durch die Komparative Analyse der Videosequenzen aus den vier Schulen bzw. den acht Unterrichtseinheiten (je vier in Deutsch und Mathematik) sowie durch den Vergleich der Ergebnisse mit denjenigen aus Interviews mit den Lehrpersonen und aus Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern konnten hinsichtlich expliziter und/oder impliziter Formen der Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen fünf zentrale Kategorien erarbeitet werden: **Differenzen**, die im Verhältnis zu Leistung stehen, z. B. entlang der Nicht-/Erfüllung von Leistungserwartungen oder der Nicht-/Zuschreibung von „besonderem Bildungsbedarf“; **Normen und Erwartungen** beschreiben den herangezogenen Massstab, anhand dessen Differenzen relevant werden, wie z. B. die Output-/Ergebnisorientierung bei der Bearbeitung einer Aufgabe oder homogene Lernziele. Die **Unterrichtsorganisation** bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltung, wie die Methoden, die Sozialformen und die Aufgabenstellung. Als Beispiel sind hier die Wochenplanarbeit zu nennen und lehrgelenkte Unterrichtsgespräche. Die **pädagogische Bearbeitung der Leistungsdifferenzen**, die Überschneidungen mit der Unterrichtsorganisation aufweist, da auch diese wesentlich von den Lehrpersonen gestaltet wird, umfasst z. B. Formen der Adressierung der Schüler/-innen sowie Formen der Zusammenarbeit (z. B. delegative und kompensatorische) aufseiten der Lehrpersonen. Die **Bearbeitung durch die Schüler/-innen** beschreibt die im Kontext der Peers beobachtbaren Praktiken, wie z. B. das Mittragen oder die (solidarische) Distanzierung von der Konstruktion von Leistungsdifferenzen durch die Lehrpersonen.

Diese Aspekte der Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen stehen mit dem weiteren Fokus unseres Projekts – Prozesse der Inklusion und der Exklusion – in engem Zusammenhang. Inklusion wie Exklusion begreifen wir als soziale, d. h. in unterrichtlichen Interaktionen bzw. schulischer Praxis fundierte Prozesse, die in einem relationalen Verhältnis zueinander stehen. Wir betrachten einerseits explizite Formen der Inklusion und der Exklusion, z. B. die Konzeption einer ‚inkluisiven‘ Schule oder der formale Ausschluss eines Schülers aus einer Bildungsorganisation oder Lerngruppe. Mit diesen sind explizite Differenzkonstruktionen, wie z. B. die Zuschreibung eines ‚besonderen Bildungsbedarfs‘, verbunden. Von dieser formalen, reflexiv zugänglichen Ebene unterscheiden wir handlungspraktische Formen der Inklusion bzw. der Exklusion, wie beispielsweise die Erfahrung der Marginalisierung im Unterricht andererseits. Differenzen und damit korrespondierende Formen der Inklusion und Exklusion entstehen in, häufig kontinuierlichen, sozialen Prozessen bzw. interaktiven Praktiken. Dort, wo diese prozesshafte Handlungspraxis innerhalb des konkreten, schulform- und fachspezifischen Unterrichts sich durch geteilte Orientierungen der Lehrpersonen und Schüler/-innen auszeichnen, sprechen wir – anknüpfend an die von Nohl (2007) entwickelte theoretische Kategorie des Organisationsmilieus – von einem *Unterrichtsmilieu* (Wagner-Willi/Sturm 2012).

Die Darstellung der zentralen Ergebnisse erfolgt entlang der rekonstruierten Kategorien. Es werden zunächst Aspekte der „Basistypik“ (Bohnsack, 2010, S. 58), also der spezifischen Typik, die sich über alle Fälle des Samples hinweg zeigt, aufgeführt. Danach folgt die Ergebnisdarstellung mit Bezug auf die zwei Dimensionen Schulform und Unterrichtsfach. Bedeutsam ist hierbei, dass diese Differenzierung eine abstrahierende, analytische darstellt, da das Unterrichtsmilieu sich in der Überlagerung beider Dimensionen konstituiert. In die Darstellung werden Ergebnisse aus den Interviews und Gruppendiskussionen einbezogen. Sie werden dann explizit gekennzeichnet, wenn sie die videobasierten Ergebnisse ergänzen und differenzieren.

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass Leistung und *Leistungsdifferenzen* die primäre Rahmung der Unterrichtsmilieus bilden, also jener Orientierungen, die den unterrichtlichen Handlungen zugrunde liegen. Dies erfolgt entlang binärer, hierarchisierender Unterscheidungen, die in Bezug auf die Schüler/-innen vorgenommen werden (v. a. gut/schlecht; schnell/langsam; stark/schwach). Die Unterscheidung entlang der Erfüllung von Leistungserwartungen (individuell oder gruppenbezogen) findet sich sowohl in expliziter als auch in impliziter, handlungspraktischer Hinsicht. Entsprechend kann von einer **Basistypik** gesprochen werden, die sich über die Unterrichtsfächer (Deutsch und Mathematik) als auch die, formal inklusiven und exklusiven, Schulformen hinweg rekonstruieren lässt (vgl. Output: Wagener/Wagner-Willi 2017). Weitere Differenzdimensionen, wie z. B. Peerkultur und Geschlecht, werden von der primären Rahmung überlagert (vgl. Output: Sturm/Wagner-Willi 2015b). Leistungsdifferenzen werden zudem in sämtlichen Fällen in Phasen des Abschlusses und der Bewertung wesentlich expliziter hervorgebracht und bearbeitet als in anderen unterrichtlichen Phasen (vgl. Output: z. B. Sturm 2016).

Im Hinblick auf die leistungsbezogenen *Erwartungen und Normen* zeigt sich über die Fälle hinweg ein Unterrichtsmilieu, das sich durch die Struktur einer tendenziell geschlossenen, vordefinierten Ergebnisorientierung mit ‚richtigen‘ Lösungen bzw. Antworten – in Vernachlässigung möglicher Lernprozesse –, die in Form von Punkten bzw. Noten bewertet werden, auszeichnet.

Die Basistypik der hierarchisierenden Unterscheidung der Schüler/-innen (individuell oder Gruppen) in Bezug auf Leistung dokumentiert sich in deren *pädagogischer Bearbeitung*. So dominiert über alle Fälle (Schulklassen/Fächer) hinweg in Bezug auf nicht erfüllte Leistungserwartungen der Handlungsmodus der Delegation an andere Professionelle, andere Schüler/-innen und/oder ausserunterrichtliche Lehr-Lern-Arrangements (z. B. schulinterner Förderkurs, Nachhilfe). Mit dieser Handlungsstruktur ist diejenige der Kompensation verbunden, d. h., die Delegation ist an dem Ziel der Kompensation der Nichterfüllung von Leistungserwartungen orientiert. Dies korrespondiert mit einem ‚ungestörten Weitermachen‘ eines, an fachlichen Erwartungen konzipierten Unterrichtsverlaufs. Dabei zeigt sich, stärker im Fach Mathematik als in Deutsch, dass von aufeinander aufbauenden Erwartungen auch über Unterrichtseinheiten hinweg ausgegangen wird. In diese Basistypik sind die Raum-Zeitstrukturen der spezifischen Unterrichtsorganisation eingelassen. Das heisst, der Anteil, den der Unterricht an der Hervorbringung von ‚Leistungsschwäche‘ hat, wird ausgeblendet und die weitere Bearbeitung von ‚Leistungsschwäche‘ wird delegiert bzw. aus dem klassenbezogenen Fachunterricht exkludiert. Die Verantwortung für ihr Gelingen wird damit anderen Professionellen und den von den kompensatorischen Massnahmen betroffenen Schülerinnen und Schülern selbst übertragen.

Hinsichtlich der *Bearbeitung von Leistungsdifferenzen durch die Schüler/-innen* dokumentiert sich einerseits eine Orientierung an der binären und hierarchisierenden Unterscheidung von Leistung, die als Rahmen dient, innerhalb dessen Selbst- und Fremdzuschreibungen vorgenommen werden. Hierbei wird eine Ambivalenz von Peersolidarität und kompetitiven Praxisformen erkennbar. Zudem konnte über die Schulformen und Unterrichtsfächer hinweg eine Überlagerung der durch die Lehrpersonen vorgenommenen Gruppenbildung und Aufgabenbearbeitung durch die Dimensionen Geschlecht und Peergroup sowie eine entsprechende Raumnutzung seitens der Schüler/-innen rekonstruiert werden (vgl. Output: Sturm/Wagner-Willi 2015b, Wagener/Wagner-Willi 2017).

## **Dimension Schulform**

In Bezug auf die Dimension *Schulform* der einbezogenen vier Schulklassen können wir folgende Ergebnisse aufzeigen:

Die Unterrichtsmilieus der InSek-Klassen zeichnen sich gegenüber denen der gymnasialen Klassen zunächst dadurch aus, dass *Differenzen in Bezug auf Leistung* primär über die – allen Schülerinnen und Schü-

lern – bekannte und für die unterrichtliche Praxis relevante Nicht-/Zuschreibung ‚besonderen Bildungsbedarfs‘ in Verbindung mit einer Lernzielbefreiung<sup>2</sup> hervorgebracht und bearbeitet werden (vgl. Output: Sturm/Wagner-Willi 2015a, 2016a). Die Unterscheidung nach Schulzügen (mit „Grundanforderung“ bzw. „erweiterten Ansprüchen“, SKBF 2014, 88f.) hat für die Klasse InSek 1 keine vergleichbare Relevanz. Daneben nehmen die InSek-Klassen in der Praxis bei den Schülerinnen und Schülern *ohne* ‚besonderen Bildungsbedarf‘ eine den gymnasialen Klassen vergleichbare interne Unterscheidung entlang der binären Logik gemäss Basistypik vor: Ähnlich den gymnasialen Klassen hat die Hervorbringung von ‚Leistungsschwäche‘ in der Klasse InSek 2 mit ihrer Ausrichtung auf den Bildungsgang mit „erweiterten Ansprüchen“ eine selektive Bedeutung i. S. eines (potenziellen) Bildungsgang-Abstiegs. Diese schulformspezifische Variation dokumentierte sich im Interview mit einer Fachlehrperson der Klasse InSek2, die über davon betroffene Schüler/-innen berichtete. Diese Praxis zeigt ein paradoxes Verhältnis von Inklusion und Exklusion im Kontext der „Mitgliedschaft in Organisationen“ (Nohl 2007, 67). Demgegenüber ist in der Klasse InSek 1 der Wechsel der Schüler/-innen zwischen den o. g. Bildungsgängen *innerhalb* der Klasse möglich, eine Selektion wird lediglich ‚nach oben‘ (in den gymnasialen Bildungsgang) praktiziert – im Zuge der Zuschreibung von ‚Leistungsstärke‘ (vgl. Output: Sturm/Wagner-Willi 2015a). Hier wird eine gewisse Mittelstellung der Klasse InSek 2 zwischen der Klasse InSek 1 und den gymnasialen Klassen deutlich. Zudem wird in Bezug auf die Schulformen bereits erkennbar, dass die InSek-Klassen eine grössere Praxis-Variation im Hinblick auf Leistungsunterschieden aufweisen.

Die Unterscheidung der Schüler/-innen entlang der Zuschreibungskategorie des ‚besonderen Bildungsbedarfs‘ (in Verbindung mit einer Lernzielbefreiung) zeigt sich in Phasen der Einführung impliziter als in Abschlussphasen. So sind z. B. selbst dann, wenn ein Fach räumlich separierend nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet wird, in der Einführungsphase alle Schüler/-innen im Plenum anwesend. In Phasen des Abschlusses – meist mit Prüfungen oder benoteten Präsentationen – werden die Leistungsunterschiede stärker explizit und durch Noten resp. Punkte ‚verobjektiviert‘ und legitimiert: durch Nicht-/Teilnahme, durch parallelen Vollzug oder durch, je nach Zuschreibung, systematisch differierenden Einbezug (z. B. Zuweisung einer assistierenden Rolle bei einer Präsentation) (vgl. Output: Sturm 2016, Wagner 2018).

In Bezug auf *Normen und Erwartungen*, die mit der Konstruktion von Leistungsunterschieden einhergehen, unterscheiden sich die InSek-Klassen gegenüber den gymnasialen durch ihre interne Differenzierung entlang des Bildungsgangs bzw. der o. g. Zuschreibungskategorie. Die Lehrpersonen der InSek-Klassen differenzieren zum einen die Menge und die Geschwindigkeit der zu bewältigenden Aufgaben, z. B. in den Wochenplänen. Zum anderen differenzieren sie auch entlang von Lehrplänen, Lernzielen und dem Grad ihrer Interventionen. Die Hilfeleistung von ‚Stärkeren‘ gegenüber ‚Schwächeren‘ zählt – im Unterschied zur Klasse InSek 1 – bei der Klasse InSek 2 gemäss den Analysen der Interviews mit den Lehrpersonen zur expliziten integrativen Programmatik, die sich auch in der Praxis und den handlungsleitenden Orientierungen der Schüler/-innen dokumentiert. Allerdings steht diese Norm tendenziell quer zu den Schulformen, da sie auch in den Klassen der Gymnasien – gemäss den videobasierten Ergebnissen ansatzweise in der Klasse Gym 2 (Mathematik), und, gemäss dem Interview mit der Fachlehrperson, explizit in der Klasse Gym 1 (Mathematik) – vorzufinden ist.

Für die InSek-Klassen sind in der *Unterrichtsorganisation* im Vergleich mit den Klassen der Gymnasien flexiblere Raumstrukturen charakteristisch. Beide einbezogenen Klassen nutzen über den Klassenraum mit festgelegter Sitzordnung hinaus einen benachbarten Raum, in dem vornehmlich die Schüler/-innen mit

---

<sup>2</sup> Dies betrifft insgesamt fünf der sieben Schüler/-innen mit besonderem Bildungsbedarf. Die folgenden Ausführungen nehmen auf diese Gruppe der von den Lernzielen befreiten Schüler/-innen Bezug, da sich bei ihnen diese Differenzen und damit einhergehende soziale Prozesse besonders prägnant zeigten.

‚besonderem Bildungsbedarf‘ von den Schulischen Heilpädagoginnen unterrichtet werden. Das heisst, in die räumliche Unterrichtsorganisation ist die – separierende bzw. aus dem Klassenunterricht exkludierende – Bearbeitung von Leistungsdifferenzen eingelassen, mithin wird das Modell der Kleinklassen (vgl. SKBF 2014, S. 42) reproduziert. Etwas relativiert wird diese Struktur dadurch, dass der jeweils mit Tischgruppen ausgestattete Raum in beiden Klassen auch für z. B. Gruppen- oder Wochenplanarbeiten genutzt wird. Die Klasse InSek 1 eröffnet den Schülerinnen und Schülern zudem die Möglichkeit, nach spezifischen Regeln in den Parallelklassen oder auf dem Flur zu arbeiten. Von dieser räumlichen Flexibilisierung sind jedoch die lernzielbefreiten Schüler/-innen, die von den Heilpädagoginnen dicht begleitet werden, ausgeschlossen. Auch die Raumanordnung des Klassenzimmers der Klasse InSek 1 dokumentiert eine Flexibilisierung: So steht neben Tafel, Pult und Reihen von Schüler/-innentischen in der Mitte des Raumes ein grosser Gruppentisch zur Verfügung, der interaktive und kooperierende Praktiken aller unterstützt und während der Wochenplanarbeit durch kleine Gruppen mit oder ohne Lehrpersonen genutzt wird. Demgegenüber hat das Klassenzimmer der Klasse InSek 2 eine tafelzentrierte Sitzordnung, die sich vergleichbar auch in den Gymnasien findet. Eine etwas striktere Organisationsstruktur zeigt sich auch in der Zeitordnung der Klasse InSek 2, in der mit fachgebundenen Lektionen gearbeitet wird. Im Vergleich hierzu lässt die Klasse InSek 1 mit der Epochenstruktur auch eine grössere zeitliche Flexibilisierung erkennen: Die Arbeit an den fachlichen Aufgaben des Wochenplans kann innerhalb der für die (mehrere Fächer umfassenden) Wochenplanarbeit vorgesehenen mehrstündigen Zeitgefässe selbst ausgewählt werden. Was die Unterrichtsformen betrifft, so wechseln in den InSek-Klassen (in beiden Fächern) verschiedene Formate während einer Unterrichtseinheit einander ab: das von der Fachlehrperson gelenkte Klassengespräch (v. a., aber nicht nur während der Einführungsphase), die Gruppenarbeit und die individuelle Aufgabebearbeitung bzw. Wochenplanarbeit sowie die Ergebnispräsentation.

Eine Parallelisierung und Synchronisierung der Aktivitäten der Schüler/-innen kennzeichnet in beiden InSek-Klassen die Praxis des Klassengesprächs. Gegenüber der Klasse InSek 1 mit ihrer zeitlich-räumlichen – und zudem lehrpersonellen – Flexibilisierung der individuellen und z. T. kooperativen Wochenplanarbeit herrscht in der Klasse InSek 2 die o. g. Parallelisierung auch bei der individuellen Aufgabebearbeitung vor. Die Bildung von Gruppen ist in der Klasse InSek 2 implizit und explizit an einer Durchmischung entlang der Unterscheidung von Leistung („stark“/„schwach“) und in Bezug auf die Geschlechter sowie die Peergroup orientiert. Hierauf verweisen die Videoanalysen zum Fachunterricht Deutsch und die interviewbasierten Analysen zum Fach Mathematik. Die Gruppenarbeiten gehen dabei mit einer gewissen räumlichen Flexibilisierung einher, so z. B. im Fach Deutsch, wo die Lehrpersonen zwischen dem ebenfalls genutzten Neben- und dem Klassenraum pendeln. In der Klasse InSek 1 beinhaltet die Einführungsphase neben dem Klassengespräch kollektive Formate der Aufgabebearbeitung, die explizit *alle* Schüler/-innen adressieren, in der Praxis jedoch davon gebrochen sind, dass Einzelne und/oder spezifische Gruppen die Bearbeitung – quasi stellvertretend – übernehmen, während das Gros als Zuschauende agiert. Das heisst, es dokumentiert sich dort für die Einführungsphase eine Inkongruenz von expliziter Adressierung und impliziter Bearbeitungspraxis. Damit geht eine Gleichzeitigkeit von inkludierenden und exkludierenden Prozessen einher, die zueinander in Relation stehen (vgl. Output: Sturm/Wagner-Willi 2015b).

Die *Unterrichtsorganisation* der beiden gymnasialen Klassen lässt im Unterschied zu den integrativen Klassen eine strikte Raum-Zeitstruktur mit fachgebundenen Lektionen erkennen. Ihnen steht, anders als den InSek-Klassen, kein mit klassenspezifischen oder persönlichen Requisiten ausgestalteter Klassenraum zur Verfügung. Vielmehr kennzeichnet den Unterrichtsalltag ein fachbezogener Raumwechsel, bei dem die Sitzplätze im Rahmen einer tafelzentrierten Sitzordnung nicht festgelegt sind – als einziges Moment der räumlichen Flexibilisierung (vgl. Output: Wagner/Wagner-Willi 2017). Die Praxis der Sitzplatzeinnahme durch die Schüler/-innen ist dabei durchgängig von den Dimensionen Peergroup und Geschlecht geprägt. Dominant sind in beiden Klassen und über die Fächer hinweg das lehrergelenkte Klassengespräch und die

synchrone individuelle Bearbeitung von für alle geltenden lehrplanorientierten Aufgaben. Dort, wo das Format der Tandem- oder Gruppenarbeit gewählt wird, spielen – ähnlich wie in der Klasse InSek 2 – die Konstruktion von Leistungsdifferenzen und eine darauf bezogene Orientierung an Gruppenheterogenität, auch in Bezug auf das Geschlecht bzw. die Trennung von Peergroups, eine Rolle (Gym 2).

Als schulformtypisch kann für die InSek-Klassen in Bezug auf die *pädagogische Bearbeitung von Leistungsdifferenzen* festgehalten werden, dass die Lehrpersonen einem Verständnis professioneller Kooperation folgen, bei dem sie unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. Während die Fachlehrperson – mit vereinzelt Ausnahmen im Mathematikunterricht – sich für die ‚Regelschüler/-innen‘ und ihre Lehr-Lernprozesse verantwortlich zeigt, trägt die Schulische Heilpädagogin die professionelle Verantwortung für die Schüler/-innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘. Letztere lässt sich als komplementäre Praxis der Schulischen Heilpädagoginnen gegenüber der Unterrichtsgestaltung der Fachlehrperson fassen. Dabei finden sich überwiegend Praxen des kompensatorischen Parallelunterrichts inner- oder ausserhalb des klassenbezogenen Unterrichts, bei der die Schulischen Heilpädagoginnen v. a. die Schüler/-innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ adressieren, z. T. jedoch auch sogenannte „Schwächere“, wie sie im Interview benannt werden (vgl. Output: Sturm/Wagner-Willi 2016a, S. 83). In Bezug auf den gemeinsamen Fachunterricht nehmen sie zudem situativ eine Funktion der Assistenz der Fachlehrperson wahr. Entlang der Zuschreibung ‚besonderem Bildungsbedarfs‘ sind besonders häufig Dauerkontrollen, Einschränkungen von Handlungsautonomie, Degradierungen als Zuschauer/-innen und andere Prozesse der Marginalisierung/Exklusion aus dem klassenbezogenen Fachunterricht beobachtbar (vgl. Output: Wagnier/Wagner-Willi 2017).

Die *pädagogische Bearbeitung von Leistungsdifferenzen* in den gymnasialen Klassen verläuft zunächst über die Adressierung von Schülerinnen und Schülern, die aus dem ‚Takt des Unterrichts‘ herausfallen, durch die Fachlehrperson. Diese Adressierung ist auf Synchronisierung der – häufig parallelisierten – Aktivitäten der Schüler/-innen gerichtet. Ein weiterer, für die gymnasialen Klassen typischer Modus ist die Delegation der kompensatorischen Bearbeitung von ‚Leistungsschwäche‘ an andere Lehr-Lernarrangements, wie etwa den Förderkurs, der denjenigen empfohlen wird, die von ungenügenden Leistungsbewertungen bedroht sind. Eine weitere Form stellt die Delegation an andere, ‚Hilfe‘ leistende Schüler/-innen oder auch an die betreffenden Schüler/-innen selbst dar, denen die Verantwortung für den eigenen Lernerfolg übertragen wird, dies im Kontext unterrichtlicher Angebote, die – über Zusatzaufgaben hinaus (gemäss Interview Mathematiklehrer Klasse Gym 1, Passage Unterschiede) – kaum Differenzierungen vorsehen.

Für die *Bearbeitung von Leistungsdifferenzen durch die Schüler/-innen* der InSek-Klassen ist der Kontext der Zuschreibung ‚besonderem Bildungsbedarfs‘, in Verbindung mit Lernzielbefreiung, bedeutend. Die Schüler/-innen zeigen in ihren Praktiken eine Orientierung an der parallelisierten Unterrichtsorganisation, mit differierenden Zuständigkeiten von Fachlehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen (vgl. Output: Sturm/Wagner-Willi 2016a). Sie reproduzieren unterrichtliche Zuschreibungen von ‚Leistungsschwäche‘ und ‚Leistungsstärke‘ – letztere z. B. durch Adressierung eines kurz vor dem Wechsel ins Gymnasium stehenden Schülers als denjenigen, der primär zur Lösung einer Gruppenaufgabe befähigt ist. Für Schüler/-innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘, die einer grossen Beobachtungs- und Interventionsdichte seitens der Heilpädagoginnen und des Praktikanten ausgesetzt sind, ist der Zugang zu Peergroups mit ihren teilweise zu beobachtenden Praktiken der Distanzierung vom Unterricht deutlich behindert, so dass von einer peerkulturellen Marginalisierung gesprochen werden kann (vgl. Output: Sturm/Wagner-Willi 2015a). Für die Klasse InSek 2 konnte darüber hinaus rekonstruiert werden, dass die Schüler/-innen sich an die an sie durch die Professionellen herangetragene Norm/Erwartung der ‚Hilfe‘ entlang der binären Codierung stark/schwach bzw. schnell/langsam orientieren. Zudem übernehmen Schüler/-innen ohne ‚besonderem Bildungsbedarf‘ Routinen, die die Heilpädagoginnen bzw. der Praktikant gegenüber Schüler/-innen mit dieser Zuschreibung zeigen. Erstere schränken damit die Handlungsautonomie ihrer Mitschü-

ler/-innen ein, womit – entgegen der explizit inkludierenden Intention – eine implizite handlungspraktische Marginalisierung bzw. Exklusion einhergeht. Solche überwiegend verfestigten Handlungsstrukturen lassen sich in vergleichbarer Weise nicht in den Gymnasien finden, was im Zusammenhang mit einer fehlenden formalen und dauerhaften Zuschreibung von ‚Leistungsschwäche‘ sowie mit einer entsprechend fehlenden professionsbezogenen Zuordnung steht. Allerdings zeigen sich v. a. in der Klasse Gym 2 Tendenzen der (klassenöffentlichen) Hervorhebung von Abweichungen von der Leistungsnorm bzw. des damit verbundenen Schüler/-innenverhaltens, die v. a. bei den männlichen Schüler/-innen mit einem kompetitiven Modus einhergeht. Weiterhin zeigen sich in beiden gymnasialen Klassen Praktiken der Anteilnahme der Schüler/-innen untereinander bei unerwartet guten Leistungsbeurteilungen, auch über Peergroupverbindungen hinaus. Insofern lässt sich mit Blick auf die Hervorbringung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen für die von uns einbezogenen Klassen beider Schulformen von einem jeweils geteilten Unterrichtsmilieu sprechen.

### **Dimension Unterrichtsfach**

Anknüpfend an die Ausführungen zur *Dimension der Schulform* – die in der Praxis durch den Fachunterricht überlagert wird – werden im Folgenden Unterschiede in der *Dimension Unterrichtsfach* aufgeführt. Einleitend soll kurz das Konzept des Epochenunterrichts der Klasse InSek 1, das sich von den Unterrichtskonzepten der drei anderen untersuchten Klassen unterscheidet, skizziert werden. Wie bereits erwähnt, gehen hiermit raum-strukturelle Besonderheiten einher, die jedoch nicht zu einer Aufhebung der Fachstruktur führen. So werden die Epochenthemen und die dazugehörigen Wochenpläne explizit einzelnen Unterrichtsfächern, u. a. Deutsch und Mathematik, zugeordnet. Die jeweiligen Fachlehrpersonen bereiten die Unterrichtseinheit mit einer Einführung, der Wochenplanarbeit und der Prüfung vor und sie intervenieren, wenn es zu Abweichungen innerhalb dieser Phasen kommt, z. B. durch individuelle oder klassenbezogene Erläuterungen zur Wochenplanarbeit. Während der Arbeit an den Wochenplänen sind die das Fach unterrichtenden Lehrpersonen jedoch nicht durchgängig in der Klasse anwesend, sondern auch andere (fachfremde) Lehrpersonen. Damit geht eine gewisse Entkopplung des Fachunterrichts von der Fachlehrperson einher. Allerdings verbinden die Schüler/-innen mit den Fachlehrpersonen weiterhin konkrete Unterrichtsfächer. Erstere sind während der Wochenplanarbeit individuell für die Erarbeitung und Fertigstellung der Aufgaben verantwortlich. Am Ende jeder Schulwoche müssen sie die erreichten Ergebnisse und Produkte den anwesenden (auch fachfremden) Lehrpersonen vorlegen, die die Erledigung der Aufgaben mit ihrer Unterschrift bestätigen. Diese wöchentlichen Rituale zeichnen sich auch durch kurze Gespräche zwischen Lehrperson und Schüler/-in über den erreichten Arbeitsstand aus. Hier dominiert – in Deutsch und Mathematik gleichermaßen – eine Logik des Wettbewerbs entlang der Codes besser/schlechter, früher/später (vgl. Output: Elseberg 2017). Die Schüler/-innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ nehmen an solchen Situationen nicht teil, ihre Wochenpläne werden von den Schulischen Heilpädagoginnen erstellt und gegengezeichnet.

Ein Unterschied zwischen den Fächern, der auch für den gymnasialen Fachunterricht rekonstruiert werden konnte, ist die Tendenz, dass im Fach Deutsch Leistungsunterschiede resp. v. a. ‚Leistungsschwäche‘ stärker klassenöffentlich durch die Lehrpersonen verhandelt werden und den so attestierten Schülerinnen und Schülern individuell zugeschrieben werden. Dies geht (teilweise) mit für die Betroffenen beschämenden Situationen (vgl. Output: Sturm 2016, Wagener 2018) und/oder mit Selbstinszenierungen anderer Schüler/-innen als ‚Leistungsstärkere‘ einher. Hingegen wurden im Mathematikunterricht eher verdeckte, weniger öffentliche und negativ konnotierte Formen der Leistungszuschreibung erkennbar. Auch finden sich im Mathematikunterricht vermehrt kollektive Zuschreibungen von ‚Leistungsstärke‘ resp. ‚Leistungsschwäche‘ durch die Fachlehrpersonen, mit denen (De-)Gradierungen verbunden sein können. In den InSek-Schulen werden diese während der gemeinsamen Einführungsphasen mitunter von der Adres-



sierung der Schüler/-innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ durch die Schulischen Heilpädagoginnen gebrochen.

Wie oben skizziert, korrespondieren die fachunterrichtlichen *Normen und Erwartungen* wesentlich mit dem zugehörigen Bildungsgang und gehen mit Praktiken des Wettkampfes um gute resp. bessere Noten unter den Schüler/-innen ohne ‚besonderen Bildungsbedarf‘ einher. Für den Mathematikunterricht konnte rekonstruiert werden, dass es jeweils eine ‚richtige‘ Lösung gibt, die von den Schüler/-innen zu benennen ist. Eine vergleichbare Orientierung an einer Ergebnis-Norm findet sich in unterschiedlichen Sequenzen des Deutschunterrichts der Klasse InSek1 zum Thema Grammatik, in der Zeitformen von Verben bestimmt werden. Die Möglichkeit, unterschiedliche Lösungen zu finden resp. Produkte zu erstellen, zeigte sich für den Deutschunterricht der Klassen InSek 2, Gym 1 und Gym 2 – wenngleich auch hier ‚falsche‘ Antworten möglich sind. Die Bewertungen resp. die Normen liegen hier auch in – zumeist implizit bleibenden – subjektiven, z. T. als „stilistisch“ bezeichneten, Bewertungsmaßstäben der Lehrpersonen. Dass die fachlichen Normen und Erwartungen von dem jeweiligen Thema des Deutschunterrichts abhängig sind, kann auf der Datengrundlage nur vermutet werden. In beiden Fächern und Schulformen verweisen die Fachlehrpersonen auf Wissen, das in anderen Unterrichtseinheiten oder Schuljahren erworben werden sollte und das sie voraussetzen. Hier dokumentiert sich, dass der Unterricht auf die Logik eines aufeinander aufbauenden Fachwissens ausgerichtet ist. Bezogen auf die Schüler/-innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ wird erkennbar, dass v. a. davon ausgegangen wird, dass sie in Mathematik nicht mit den anderen Schülerinnen und Schülern zusammen lernen können, während dies in Deutsch – mit Ausnahme einiger Themen – eher die Praxis ist.

Das *unterrichtliche Setting* unterscheidet sich in formaler Hinsicht entlang der skizzierten Unterrichtskonzepte, die zwischen InSek 1 und den anderen Schulen resp. Klassen differieren. Handlungspraktisch zeigen sich jedoch gewisse fachspezifische Homologien, die an die genannten schulformspezifischen Aspekte anknüpfen. Während der gymnasiale Unterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik gemeinsam für alle Schüler/-innen durchgängig in einem Raum mit der Fachlehrperson stattfindet, wurde in beiden Klassen der integrierten Schulform nach den gemeinsamen, alle Schüler/-innen adressierenden Einführungsphasen, v. a. der Mathematikunterricht räumlich und personell getrennt organisiert (siehe Schulformvergleich). Wenn auch ein vergleichbares Setting in der videografierten Unterrichtseinheit Deutsch der InSek1-Klasse deutlich wurde, haben die Lehrpersonen in den Interviews von vorangegangenen Einheiten des Deutschunterrichts berichtet, in denen eine solche Trennung nicht praktiziert wurde. Das Prinzip eines alle adressierenden Unterrichtssettings wurde für den Mathematikunterricht in den InSek-Klassen weder beobachtet noch in den Interviews genannt. Während dabei der parallelisierte Mathematikunterricht der Schulischen Heilpädagogin der Klasse InSek 2 das gleiche Thema aufgreift wie der Unterricht der Fachlehrperson, arbeiten die Schüler/-innen der Klasse InSek 1 in Mathematik an je eigenen „Programmen“ (vgl. Output: Sturm/Wagner-Willi 2016a). Das heisst, das unterrichtliche Setting v. a. im Mathematikunterricht zeichnet sich durch bildungsgangspezifische räumliche Trennungen mit einer fachbezogenen Akzentuierung von Leistungsdifferenzen und Implikationen für Prozesse der Inklusion resp. der Exklusion aus. Die räumlich-separierten Arrangements und (für Klasse InSek 1) unterschiedlichen inhaltlichen Programme des Mathematikunterrichts stehen in einem Spannungsverhältnis zur integrativen Ausrichtung der Schulform. Diese unterrichtliche Struktur korrespondiert mit der Delegation der Kompensation von Nicht-Verstehen im Mathematikunterricht des Gymnasiums an ausserunterrichtliche Angebote bzw. an andere Schüler/-innen.

Die *pädagogisch-professionelle Bearbeitung* von Leistungsdifferenzen und damit einhergehende Formen der Inklusion und Exklusion konnten sowohl im Deutsch- als auch im Mathematikunterricht rekonstruiert werden. Über die oben im Zusammenhang mit der Dimension Schulform genannten Aspekte der unter-

schiedlichen Verantwortlichkeiten der Fachlehrpersonen und der Heilpädagoginnen hinaus, wurde in der Einführungsphase des Mathematikunterrichts der Klasse InSek 1 erkennbar, dass die Lehrpersonen zwischen diesen Zuständigkeiten temporär hin und her pendeln (vgl. Output: Sturm/Wagner-Willi 2016b). Darüber hinaus erfolgen im Mathematikunterricht der Klasse InSek 1 (neben der alle Schüler/-innen adressierenden Einführung) Erklärungen vonseiten der Lehrpersonen v. a. in dyadischer Form. Diese Gespräche sind an den individuellen Lernständen der Schüler/-innen orientiert. Die Klasse InSek 2 zeigt auch hier eine gewisse Mittelstellung zwischen der Klasse InSek 1 und den gymnasialen Klassen, die im Kontext des Bildungsgangs mit erweiterten Ansprüchen steht: So wird dort im Fach Mathematik, wie in den Klassen der Gymnasien, die Kompensation von Leistungsdifferenzen an einen ausserunterrichtlichen Förderkurs für die (zielgleichen) Schüler/-innen delegiert. Zudem gehört die Delegation der Bearbeitung von Leistungsdifferenzen in Form von ‚Hilfe leistenden‘ Schülerinnen und Schülern zur beobachteten und in den Interviews berichteten Praxis. Im Deutschunterricht hingegen werden im Vergleich über die Fälle hinweg eher klassenöffentliche Formen der Adressierung einzelner Schüler/-innen gewählt, ebenso wie kollektive Formate für Erklärungen, während dyadische Gespräche deutlich kürzer sind, mithin unter Zeitdruck stattfinden. Hiermit gehen differente Praxen der Inklusion und Exklusion einher, die sich entlang der skizzierten Formen in fachspezifischer Ausprägung zeigen: So dokumentieren sich im Mathematikunterricht sachlich geprägte Formen i. S. inhaltlicher Rückmeldungen und Lehr-Lerngespräche zwischen der Lehrperson und den einzelnen Schülerinnen und Schülern. Demgegenüber wird im Fach Deutsch Nichtkönnen als ‚Leistungsschwäche‘ explizit abwertend einzelnen Schülerinnen und Schülern zugeschrieben und Bewertungen werden auf die gesamte Person übertragen. Solche Bearbeitungsformen kommen im Deutschunterricht der Klasse InSek 1, wo ein Teil der Schüler/-innen als „Profi“ und ein anderer Teil als ‚Nicht-Profis‘ adressiert werden, fokussiert zum Ausdruck (vgl. Output: Sturm 2016). Diese im Deutschunterricht dominierende totale Identifizierung der Schüler/-innen entlang von Leistung findet sich in der Klasse Gym 1 in Form einer implizit herangezogenen bürgerlich-schweizerdeutschen Identitätsnorm, die mit einer Ethnisierung resp. Exotisierung von Abweichungen einhergeht (vgl. Output: Wagener/Wagner-Willi 2017). Eine weitere damit verbundene Praxisform, die sich über die Fälle hinweg zeigt, ist die (komplette) Delegation der Verantwortung für Lehr-Lern-Prozesse an die Schüler/-innen – deren Übernahme in Form von Noten und Prüfungsergebnissen legitimiert und objektiviert wird. Die Verantwortungsdelegation an die Schüler/-innen wird im Fach Deutsch stärker als im Mathematikunterricht der einbezogenen Klassen gebrochen, z. B. indem alle Schüler/-innen aufgefordert werden, sich an die Lehrperson zu wenden, wenn sie Schwierigkeiten oder Fragen haben, dann aber einige als ‚unterstützungsbedürftig‘ angesprochen werden. Dadurch wird ihnen also die Entscheidung und die damit einhergehende Verantwortung zugleich wieder entzogen. Eine weitere Praxisform im Fach Deutsch findet sich in der gesteigerten Sichtbarmachung von fertigen/unfertigen Produkten sowie in dem klassenöffentlichen Verweis auf erreichte Punkte resp. Fehler in Tests und Prüfungen (Gym 1/InSek 1, vgl. Output: Wagener 2018, Sturm 2017). Im Mathematikunterricht hingegen wird eine solche Sichtbarmachung von Bewertungen weniger von den Lehrpersonen initiiert, aber unter den Schülerinnen und Schülern geduldet.

Die *Bearbeitung von Leistungsdifferenzen durch die Schüler/-innen* steht in enger Verbindung mit Leistungskonstruktionen im Deutsch- sowie im Mathematikunterricht und lässt insgesamt eine fachunterrichtliche Prägung der jeweiligen Unterrichtsmilieus der Gymnasial- ebenso wie der Integrationsklassen erkennen. Sie zeichnet sich gegenüber den impliziten und expliziten Zuschreibungen und leistungsbezogenen Orientierungen der Lehrpersonen durch die Bewegung zwischen solidarischer Distanzierung einerseits und ihrer Reproduktion andererseits aus. Vor allem im Deutschunterricht dokumentieren sich beide Formen bei Schülerinnen und Schülern, die – mit Ausnahme von denjenigen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ – in kompetitiven Lehr-Lernarrangements als ‚leistungsschwach‘ adressiert werden. So versuchen einige, sich als wissende und könnende Schüler/-innen zu inszenieren, während andere in Peerinteraktionen

‚abtauchen‘ (v. a. Klassen Gym 2 und InSek 1). Solidarische Praxen der Distanzierung gegenüber individuellen Zuschreibungen und Degradierungen von ‚Leistungsschwäche‘ durch Schüler/-innen wurden ebenfalls eher im Deutsch- als im Mathematikunterricht rekonstruiert. Beide Formen der Bearbeitung, die in einem ambivalenten Verhältnis zueinanderstehen, werden vielfach gleichzeitig praktiziert. Da im Deutsch- stärker als im Mathematikunterricht individuelle Formen der Zuschreibung von ‚Leistungsschwäche‘ auftreten, findet sich diese Bearbeitungspraxis v. a. hier. Im Mathematikunterricht, in dem Leistungsunterschiede eher sachbezogen und dyadisch zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern kommuniziert werden, zeigt sich diese Praxis weniger – wenngleich sie auch hier in kompetitiven Situationen wie dem Vergleich von Testergebnissen und/oder kompetitiv angelegten Spielen aufgerufen wird (vgl. Output: z. B. Wagner-Willi/Sturm 2016).

### **Ergänzende Ergebnisse zum Fach Bildende Kunst**

Die empirische Erweiterung des Samples in der Vergleichsdimension des Fachunterrichts um das Fach Bildende Kunst bot einen zunächst heuristisch angenommenen maximalen Kontrast hinsichtlich der Konstruktion von Leistungsunterschieden: Ein zentrales Ergebnis ist, dass es zu keiner vergleichbaren Objektivierung der Leistung, z. B. in Form von Tests, kommt. Hierin dokumentiert sich ein maximaler Kontrast zum Mathematikunterricht. Die Bewertung der von den Schülerinnen und Schülern erstellten Produkte erfolgt vielmehr anhand grösstenteils implizit bleibender künstlerisch-ästhetischer Kriterien der Lehrperson und geht mit Moralisierung und/oder Absprachen von ‚Können‘ bei denjenigen einher, die diese Kriterien nicht erfüllen. Die negative Beurteilung führt häufig zu Eingriffen in die Produktgestaltung der Schüler/-innen und ihre Körperterritorien, z. T. auch gegen deren Widerstände. Zudem zeigen sich (teil-)klassenöffentliche Sichtbarmachungen der Leistungsunterschiede. In der Klasse InSek 2, als einzige Klasse, in der eine Schulische Heilpädagogin bzw. ein Praktikant anwesend sind, betrifft dies insbesondere die Schüler/-innen ‚mit besonderem Bildungsbedarf‘, die dauerhaft einer dichten Adressierung durch eine Schulische Heilpädagogin bzw. einen Praktikanten sowie deren grenzüberschreitenden Interventionen ausgesetzt sind. Anders als der Mathematik- und Deutschunterricht der Klasse InSek 1 wird das Fach Bildende Kunst nicht im Rahmen des Epochenunterrichts gestaltet. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse ist Bestandteil der entstehenden Dissertation von Benjamin Wagener (2019).

### **Vergleich der Fälle mit Fokussierung auf Prozesse der Inklusion und Exklusion**

Vergleicht man vor diesem Hintergrund den Deutsch- und Mathematikunterricht der zwei Schulformen, so zeigt sich, dass an die Schüler/-innen des gymnasialen sowie des Bildungsgangs mit Grund- bzw. mit erweiterten Ansprüchen strukturell vergleichbare leistungsbezogene Erwartungen gestellt werden, die sich v. a. in einer hohen Eigenverantwortung für das schulische Lernen und dem damit verbundenen Miss-/Erfolg zeigen. Davon ausgenommen sind die lernzielbefreiten Schüler/-innen mit der Zuschreibung ‚besonderem Bildungsbedarf‘. An sie wird im gemeinsamen Unterricht die Erwartung gestellt, dass sie sich mit Anleitung der Schulischen Heilpädagoginnen in die Schülerrolle und unterrichtlichen Abläufe einfinden und auf das Lehr-Lerngeschehen ausrichten. Hieran ist nahezu durchgängig die Handlungspraxis der Schulischen Heilpädagoginnen und/oder ihrer Mitschüler/-innen, z. B. im Kontext von Gruppenarbeiten, orientiert. Paradoxerweise tragen diese Formen – auch ohne es explizit zu wollen – zu Prozessen der Marginalisierung und Stigmatisierung dieser Schüler/-innengruppe bei. Es konnte weiter gezeigt werden, dass die Unterschiede der Erwartungen an die Schüler/-innen zwischen den lernzielbefreiten mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ und den anderen Bildungsgängen deutlich grösser sind, als zwischen den letztgenannten. Während die Schüler/-innen, die den letztgenannten zugeordnet sind, kontinuierlich gefordert sind, die an sie gestellten Leistungserwartungen möglichst gut und/oder besser als ihre Mitschüler/-innen zu erfüllen, haben die Schüler/-innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ an dieser zentralen, unterrichtlich-schulischen,

z. T. stark peerkulturell aufgeladenen, Praxis keinen Anteil. Ihnen wird die Möglichkeit zur selbstständigen Leistungserfüllung weitestgehend abgesprochen. Vielmehr dominiert ihnen gegenüber eine kompensatorische Praxis des ‚Helfens‘ im Rahmen einer parallelisierten, mithin separativen Unterrichtsstruktur. Diese steht auch im Kontext einer Anpassung von Lernzielen und -methoden sowie einer dichterem unterrichtlichen Adressierung, vornehmlich von Seiten der Schulischen Heilpädagoginnen. Hierin dokumentiert sich sowohl ein Verständnis von Behinderung, das sich durch Hilfsbedürftigkeit und einer entsprechenden Gewährung durch Dritte auszeichnet, als auch eine Marginalisierung innerhalb des gegebenen schulform- und fachspezifischen unterrichtlichen Settings. In letztgenanntem deuten sich strukturelle Parallelen zu dem schulischen Modell der Kleinklasse bzw. der Sonderschule (vgl. SKBF 2014, 42) an.

Der Fach- als auch der Schulformvergleich lässt erkennen, dass die Bewertungsaufgabe der Lehrpersonen, v. a. der Fachlehrpersonen, in einem hierarchischen System des Vergleichs, das mit einer vermeintlich objektiven Perspektive auf die von den Schüler/-innen erbrachten Leistungen einhergeht, hoch bedeutsam für die unterrichtliche Praxis ist. Dabei orientiert sich die Bewertung an Masstäben, die Lehrpersonen zugrunde legen, mit den aufgezeigten Variationen zwischen Deutsch und Mathematik. Die Aufgabe von Lehrpersonen, die Schüler/-innen im Fachunterricht zu bewerten, wird pointiert in der Vergabe von Noten zum Ende von Unterrichtseinheiten oder der Fertigstellung des Wochenplans erkennbar, etwas abgeschwächt jedoch auch in den anderen unterrichtlichen Phasen. Über den Verlauf der Einheiten hinweg konnte rekonstruiert werden, wie Schüler/-innen im Unterricht als ‚leistungsstark‘/‚-schwach‘ adressiert werden und wie damit eine kontinuierliche (bei ‚besonderem Bildungsbedarf‘) resp. eine punktuelle ‚Hilfe‘ (Schüler/-innen ohne ‚besonderen Bildungsbedarf‘) einhergeht. Dass letztere weniger (intensive) Unterstützung erhalten, steht in Relation zu der von ihnen erwarteten Eigenverantwortung für schulischen Miss-/Erfolg.

Die Praxis des schulischen Leistungsverständnisses – so zeigen die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit – steht im Konflikt mit der bildungspolitisch explizit geforderten Gestaltung eines Unterrichts, an dem alle Schüler/-innen gleichberechtigt teilhaben können. Die dokumentierten Praxen der Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen stellen mithin Barrieren für die Umsetzung des mit der Ratifizierung der UN-BRK (2006) verbundenen gesellschaftlichen Vorhabens der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen dar.

Ein weiteres zentrales Ergebnis des Gesamtprojekts betrifft das relationale Verhältnis von Inklusion und Exklusion. In den Analysen wurde deutlich, dass die heuristisch herangezogene formale Unterscheidung sogenannter inklusiver und exklusiver Schulformen sich nicht auf die unterrichtlichen Handlungspraxen übertragen lassen. Vielmehr zeichnet sich die dem Selbstverständnis nach integrative Schulform vielfach durch paradoxe Formen der gleichzeitigen Inklusion und Exklusion aus. Am deutlichsten dokumentiert sich dies in den Bemühungen, die Schüler/-innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ in das unterrichtliche Geschehen zu inkludieren, während sie zugleich durch die Formen ihrer Adressierung marginalisiert werden (an den Rand des Geschehens gedrängt, enge körperliche Adressierungen durch die Schulischen Heilpädagoginnen, Einschränkung von Handlungsautonomie) oder auch separiert werden (Unterricht im Nebenraum/ausserhalb des Klassenraums). Dabei geht mit der Zuschreibung ‚besonderen Bildungsbedarfs‘ in Verbindung mit einer Lernzielbefreiung eine statische Perspektive auf die Betroffenen einher, da sie keine Möglichkeiten zur Teilnahme am Wettbewerb mit ihren Mitschülerinnen und -schülern haben resp. ihnen kein eigenverantwortlicher Aufstieg innerhalb der Leistungshierarchie zugetraut wird. Die komplexen und in sich widersprüchlichen Relationen von Inklusion und Exklusion treten sowohl simultan bzw. gleichzeitig, als auch in sequenzieller Abfolge auf. Sie korrespondieren ebenfalls mit dem handlungsleitenden Leistungsverständnis der Sekundarschulen, das trotz des formalen Anspruchs auf Inklusion bisher (bildungspolitisch) nicht in Frage gestellt wird. Die den Bildungsorganisationen in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit

inhärenten Widersprüche müssen wesentlich von den Lehrpersonen handlungspraktisch bearbeitet werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 102). Ihre Bearbeitungspraxen sind im Unterrichtsmilieu unmittelbar mit denen der Schüler/-innen verwoben, die – so konnten wir zeigen – sich am hierarchisierten, individuell zuschreibenden Verständnis von Leistung und dem damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungsrahmen ausrichten. Das o. g. Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen stellt für die Lehrpersonen eine zusätzliche, über die grundlegenden „Antinomien des Lehrerhandelns“ (vgl. Helsper 2001) hinausgehende Herausforderung dar. Für die zukünftige Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen lässt sich vor diesem Hintergrund die Perspektive formulieren, die aufgezeigten Antinomien, die eng mit den schulischen Strukturen zusammenhängen, in ihrer Relevanz für inklusionspädagogische Fragen der Unterrichtsgestaltung kontinuierlich zu thematisieren und zu reflektieren.

## 2. Forschungsoutput

### Publikationen

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), 231-248 (peer-reviewed)

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), 64-78 (peer-reviewed)

Elseberg, Anika; Sturm, Tanja; Wagener, Benjamin; Wagner-Willi, Monika (2016): Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungsdifferenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe I. In: Sturm, Tanja; Köpfer, Andreas; Wagener, Benjamin (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungsorganisationen im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 170-179

Sturm, Tanja (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. 5, 63-76 (peer-reviewed)

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (2016a): Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62: Schulische Inklusion, hrsg. von Vera Moser, Birgit Lütje-Klose, 62, 75-89 (peer-reviewed)

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (2016b): Kooperation pädagogischer Professionen: Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In: Kreis, Annelies; Wick, Jeannette; Kosorok Labhart, Carmen (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster, New York: Waxmann, 207-221

Wagner-Willi, Monika; Sturm, Tanja (2016): Soziale Prozesse der Differenzherstellung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse einer videobasierten Vergleichsstudie. In: Hedderich, Ingeborg; Zahnd, Raphael (Hrsg.): Teilhabe und Vielfalt. Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 208-214

Elseberg, Anika (2017): Zum Potential der Dokumentarischen Videointerpretation – Exemplarische Sequenzanalyse zur Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I. In: Budde, Jürgen; Dlugosch, Andrea; Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen: Barbara Budrich, 273-286

Elseberg, Anika; Hackbarth, Anja; Wagener, Benjamin (2017): Rekonstruktive Inklusionsforschung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In: Laubenstein, Désirée; Scheer, David (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 297-304

Elseberg, Anika; Wagener, Benjamin (2017): Leistungslogiken und Adressierungen im integrativen Fachunterricht. Videoanalysen zur Herstellung und Bearbeitung von Differenz in der Sekundarstufe I. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 2017(5-6), 18-24

Sturm, Tanja (2017): (Re)Produktion von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe 1 am Beispiel von

Leistung, Geschlecht und Peerkultur. In: Kampshoff, Marita; Scholand, Barbara (Hrsg.): Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 82-103

Wagener, Benjamin; Wagner-Willi, Monika (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: Zeitschrift für Inklusion, 2017(4) (peer-reviewed)

Wagener, Benjamin (2018): Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 77-92

## Qualifikationsarbeiten

Peper, Susanne (2016): Handlungspraxen und Orientierungen von Schülerinnen und Schülern einer (integrativen) Sekundarschule in Bezug auf die Arbeit mit dem Wochenplan. Unveröffentlichte Masterarbeit. PH FHNW

## Wissenschaftliche Veranstaltungen (Tagungs- und Kongressteilnahmen)

### Vorträge

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika: *Bearbeitung und Herstellung von Leistungsdifferenz im integrativen Fachunterricht der Sekundarstufe I*. Forschungswerkstatt der Graduiertenschule Managing Diversity & Transition. Vielfalt & Wandel gestalten, Gruppe 2, Deutschland, Universität Köln, 4.3.2015

Sturm, Tanja; Wagener, Benjamin: *Konstruktionen und Bearbeitung von ‚Leistungsdifferenzen‘ im integrativen Unterricht der Sekundarstufe I*. SGBF-Kongress „Qualitäts- und Bildungsdiskurs“, Schweiz, PH St. Gallen, 29. 6.2015

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika; Georgi-Tscherry, Pia; Wagener, Benjamin: *Soziale Prozesse der Differenzherstellung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse einer videobasierten Vergleichsstudie*. 7. Symposium Internationale Heil- und Sonderpädagogik „Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft“, Schweiz, Universität Zürich, 16.7.2015

Wagener, Benjamin; Wagner-Willi, Monika: *Herstellung und Bearbeitung von (Leistungs)Differenz – Komparative Analyse zum inklusiven Fachunterricht der Sekundarstufe I*. 50. DGfE-Sektionstagung Sonderpädagogik „Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung“, Schweiz, PH FHNW Basel, 20.9.2015

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika; Elseberg, Anika; Wagener, Benjamin: *Konstruktionen von (Leistungs)Differenz im inklusiven Fachunterricht der Sekundarstufe I*. Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik „Individualisierung von Unterricht. Transformation – Wirkungen – Reflexionen“. Deutschland, Georg-August-Universität Göttingen, 28.9.2015

Anika Elseberg; Benjamin Wagener: *Konstruktion und Bearbeitung von Leistungsdifferenz – Komparative Analyse zum integrativen Fachunterricht der Sekundarstufe I*. Forschungstag der PH FHNW „Schulische Norm und der Umgang mit Differenz. Herausforderung für Schule und Unterricht“. Schweiz, Universität Basel, 27.11.2015

Wagener, Benjamin; Elseberg, Anika: *Konstruktion und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I – Komparative Analyse von Fachunterricht und Schulform*. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscher\_innen „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“, Deutschland, Universität Bielefeld, 17.2.2016

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika; Elseberg, Anika; Wagener, Benjamin: *Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Unterricht*. DGfE-Kongress 2016 „Räume für Bildung. Räume der Bildung“. Deutschland, Universität Kassel, 16.3.2016

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika; Elseberg, Anika; Wagener, Benjamin: *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen*. Netzwerk Rekonstruktive Inklusionsforschung, Tagung „Rekonstruktive Inklusionsforschung“, Deutschland, Universität Koblenz-Landau, 14.7.2016

Wagener, Benjamin: *Practices of Producing and Dealing with Achievement – Related Differences in Inclusive Secondary Schools*. Emerging Researchers' Conference der ECER „Leading Education: The Distinct Contribu-

tions of Educational Research and Researchers”, Irland, University College Dublin, 22.8.2016

Elseberg, Anika; Wagner-Willi, Monika: *Differenzkonstruktion im inklusiven Fachunterricht der Sekundarstufe. Videobasierte Rekonstruktionen von Lehrer-Schüler-Interaktionen*. Netzwerktagung Forschung Sonderpädagogik „Menschen mit Behinderungen in der Leistungsgesellschaft: Wo die Integration/Inklusion an Grenzen stösst“. Schweiz, PH Bern, 6.9.2016

Elseberg, Anika: *Anerkennungsverhältnisse in (nicht)fachbezogenen Interaktionen*. DGfE-Sektionstagung Sonderpädagogik „Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik“, Deutschland, Universität Paderborn, 21.9.2016

Wagener, Benjamin: *Leistungslogiken im inklusiven Fachunterricht der Sekundarstufe I*. DGfE-Sektionstagung Sonderpädagogik „Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik“, Deutschland, Universität Paderborn, 21.9.2016

Elseberg, Anika: *Adressierungen in der inklusiven Praxis – Anerkennungsverhältnisse auf der Sekundarstufe I*. Internationale Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen „Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person“, Österreich, PH Oberösterreich, Linz, 24.2.2017

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika: *Zum Potenzial rekonstruktiver Inklusionsforschung*. Internationale Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen „Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person“. Österreich, PH Oberösterreich, Linz, 24.2.2017

Wagener, Benjamin: *(Re-)Konstruktion von Leistungslogiken in schulischen Organisationen*. Internationale Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen „Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person“. Österreich, PH Oberösterreich, Linz, 24.2.2017

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika; Anika Elseberg; Benjamin Wagener: *Fachkultur im Kontext schulischer Inklusion in der Sekundarstufe I*. Jahrestagung der DGfE-Kommission Schulforschung und Didaktik „Sache – Dinge – Aufgaben? Zur Konstruktion und Bedeutung von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung“. Deutschland, Goethe-Universität Frankfurt am Main, 6.3.2017

Wagener, Benjamin; Wagner-Willi, Monika: *Differenzherstellung und -bearbeitung im ‚inklusive‘ Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum (Workshop)*. Fachtag „Raum und Räumlichkeit im Kontext von Heterogenität und Inklusion – Theorielinien und empirische Zugänge“, Deutschland, PH Freiburg, 28.4.2017

Elseberg, Anika; Wagener, Benjamin: *Unterrichtsmilieus in der Sekundarstufe I – Zur Herstellung von Leistungsdifferenzen in fachbezogenen Lernzeiten*. SGBF-Kongress „Lernzeiten – Zeit für Bildung und Erziehung?“. Schweiz, Universität Fribourg, 26.6.2017

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika: *Gemeinsamkeiten und Differenzen: Perspektiven von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen auf ihren Fachunterricht*. DGfE-Sektionstagung Sonderpädagogik „Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik“, Deutschland, Technische Universität Dresden, 21.9.2017

Wagener, Benjamin: *Schulische Organisationen im Spannungsfeld von Meritokratie und Inklusion. Videobasierte Rekonstruktionen von Leistungslogiken im integrativen und gymnasialen Fachunterricht*, Januarkolloquium „Mythos Meritokratie“, Schweiz, Universität Zürich, 23.1.2018

Elseberg, Anika: *Bewegungen in Anerkennungsgeschehen – Adressierungspraxen im (Fach)Unterricht der Sekundarstufe zwischen Inklusion und Exklusion*. DGfE-Kongress 2018 „Bewegungen“, Deutschland, Universität Duisburg-Essen, 20.3.2018

Wagener, Benjamin: *Leistungslogiken und Differenzkonstruktionen in dynamischer Relation im Fachunterricht der Sekundarstufe I*. DGfE-Kongress 2018 „Bewegungen“, Deutschland, Universität Duisburg-Essen, 20.3.2018

Wagner-Willi, Monika: *Komparative Analysen von Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen der Sekundarstufe I – zur Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenz im Fachunterricht*. DGfE-Kongress 2018 „Bewegungen“, Deutschland, Universität Duisburg-Essen, 20.3.2018

## Poster

Wagener, Benjamin: *Leistungslogiken in ‚inklusive‘ und ‚exklusive‘ Schulformen – Differenzherstellung und -bearbeitung in der schulischen Praxis*. DGfE-Sektionstagung Sonderpädagogik „Sonderpädagogik zwischen

Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik“. Deutschland, Universität Paderborn, 21.9.2016;

Elseberg, Anika: *Anerkennungsverhältnisse auf der Sekundarstufe I – Dokumentarische Videoanalyse von Adressierungen*. Forschungstag der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz "Schul- und Unterrichtsforschung. Beobachtungen, Orientierungen und Entwicklungen der Praxis", Schweiz, Universität Basel, 25.11.2016

Wagener, Benjamin: *Leistungslogiken in 'inkluisiven' und 'exklusiven' Schulformen – Differenzherstellung und -bearbeitung in der schulischen Praxis*. Forschungstag der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz „Schul- und Unterrichtsforschung. Beobachtungen, Orientierungen und Entwicklungen der Praxis“, Schweiz, Universität Basel, 25.11.2016

### Posterpreis

Wagener, Benjamin: *Logiques de performance dans les types d'enseignement „inclusif“ et „excluant“ – Construction et gestion des différences dans la pratique scolaire*. SSRE Congrès „Où s'arrête l'école? Transformations et déplacements des frontières éducatives“. Schweiz, Université Lausanne, 29.6.2016 (2. prix)

## Veranstaltungen zum Wissenstransfer

### Rückmeldungen der Forschungsergebnisse an die beteiligten Lehrpersonen

Für jede in das Projekt einbezogene Schulklasse wurde im Anschluss an die Datenauswertung ein Gespräch mit den an der Erhebung beteiligten Fachlehrpersonen der Fächer Mathematik und Deutsch sowie den Schulischen Heilpädagoginnen und dem Praktikanten der integrativen Klassen vereinbart, um ihnen zentrale Ergebnisse der Auswertung ihres Unterrichts zu präsentieren und diese mit ihnen zu diskutieren. Die Ergebnismrückmeldung an die Lehrpersonen der Klasse InSek 1 fand am 10.3.2016 statt. Die Rückmeldungsgespräche mit den Lehrpersonen der anderen Klassen fanden zwei Jahre später, Anfang 2018, in der Reihenfolge der Erhebung statt: Gym 1: 8.1.2018, Gym 2: 1.2.2018, InSek 2: 16.4.2018.

Die Ergebnisse wurden überwiegend sehr positiv aufgenommen und regten zu Reflexionen an. Dabei stand v. a. die Relation von expliziten und impliziten Inklusions- und Exklusionsprozessen in Zusammenhang mit der expliziten und impliziten hierarchisierenden Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im Zentrum. Insbesondere von den Lehrpersonen der integrativen Klassen wurde das Spannungsverhältnis von Integrations- bzw. Inklusions- und Förderanspruch einerseits und Selektion und Separation bzw. Exklusion andererseits diskutiert. Demgegenüber hielten die Gymnasiallehrpersonen in ihren Reflexionen stärker an dem Selbstverständnis des selektiven Gymnasiums mit seinem gesteigerten Leistungsanspruch fest. Aber auch hier wurde das o. g. Spannungsverhältnis thematisiert: Insbesondere im Gespräch mit den Lehrpersonen des Gym 1, das an sich den (integrativen) Anspruch stellt, den sprach-kulturell heterogenen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, wurde das für den Deutschunterricht rekonstruierte Dilemma kritisch diskutiert. Insgesamt zeigten die Lehrpersonen ein grosses Interesse an den Ergebnissen und bekundeten zudem Interesse an (zukünftigen) Veröffentlichungen, die auch einen Vergleich der Ergebnisse zwischen den Schulklassen beinhalten, der kein Bestandteil der Rückmeldungsgespräche darstellte.

## Anwendungsorientierte Outputs

### Lehre

Die Wissenschaftlichen Mitarbeitenden wie die Projektleiterinnen konnten mit grosser Resonanz bei den Studierenden textinterpretative und videobasierte Zugänge und Analysen zu inklusionspädagogischen Fragen auf der Basis des Projekts in der Lehre an der PH FHNW einsetzen: Dies betraf sowohl mehrere Module der Modulgruppe *Heil- und Sonderpädagogik* in den Bachelor-Studiengängen (v.a. Sekundarstufe) als auch Module der Modulgruppe *Integrative Didaktik und Spezielle Förderung* sowie der Modulgruppe



*Forschung und Entwicklung*, die im Masterstudiengang Sonderpädagogik zwischen Herbstsemester 2015 und Frühjahrssemester 2018 durchgeführt wurden.

### **3. Weitere Literatur**

Bohnsack, Ralf (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2., erweiterte und aktualisierte Auflage Aufl., S. 225-254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9., durchgesehene Aufl.). Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Helsper, Werner (2001): Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe; Keuffer, Josef; Kräft, Hans Christof; Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-103

Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (2007) 1, 61-74

Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der Dokumentarischen Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2014): Bildungsbericht Schweiz. Aarau: SKBF

UN (2006): UN-Behindertenrechtskonvention. Zugriff: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html> (29.5.2018)

Wagner-Willi, Monika; Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. Inklusion online, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> (29.5.2018)